

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ (INSTRUCTIONAL LEADERS) ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΤΠΕ»**

**ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΕΥΣΤΡΑΤΙΑΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΛΛΙΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2020**

Ο Ευστρατιάδης Δημήτριος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών με εκπαιδευτικό ηγετικό στυλ (instructional leaders) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τον μαθησιακό ρόλο των ΤΠΕ», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

υπογραφή φοιτητή

## ii. Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τις στάσεις και αντιλήψεις Ελλήνων διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που μπορούν να χαρακτηριστούν «εκπαιδευτικοί ηγέτες» (instructional leaders), σχετικά με την εισαγωγή, τη χρήση και τη θέση που έχουν οι Τ.Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης στην παρεχόμενη στα σχολεία τους εκπαίδευση. Διεξήχθη ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 13 διευθυντές με εκπαιδευτικό ηγετικό στυλ (instructional leaders) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επεξεργάστηκαν βάσει της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Από τα ευρήματα της εργασίας μας, προκύπτει πως οι διευθυντές καλλιεργούν στην επαγγελματική τους ζωή τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και αυτό είναι σημαντικό. Παρουσιάζουν τα περισσότερα γνώρισμα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του αποτελεσματικού ηγέτη. Επιπλέον είναι τεχνολογικά καταρτισμένοι και αυτό τους επιτρέπει να έχουν μια θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στη σχολική μονάδα, τόσο για την εκπλήρωση του διοικητικού, όσο και του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο οι μαθησιακοί στόχοι του οράματος για τους μαθητές τους παρουσιάζουν ασάφειες και ελλείψεις, από τη σκοπιά των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα ή άλλων λεπτομερών κριτηρίων για την ποιοτική μάθηση. Επιπλέον δεν γίνεται σαφής αναφορά από τους διευθυντές του δείγματος σε χρήσεις των ΤΠΕ με υψηλή προστιθέμενη αξία. Τέλος φαίνεται να μην αναγνωρίζουν ούτε ελλείψεις στη δική τους κατανόηση της ποιοτικής μάθησης ούτε να τους απασχολεί η δημιουργία κοινότητας μάθησης στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την βαθύτερη κατανόηση της ποιοτικής μάθησης. Τα σχετικά ζητήματα τα θεωρούν υπόθεση του Υπουργείου Παιδείας, μέσω των κατάλληλων επιμορφώσεων. Τα ευρήματα αυτά μας δημιουργούν προβληματισμό: α) οι εξαιρετικοί αυτοί διευθυντές προωθούν μεν δυναμικά τους στόχους που αντιλαμβάνονται αλλά οι στόχοι αυτοί είναι πιθανώς κατώτεροι των σημερινών απαιτήσεων β) ακόμα και με την παρουσία εξαιρετικών ηγετών η ποιότητα της χρήσης των ΤΠΕ στα σχολεία ευθύνως τους μπορεί να είναι μέτρια γ) οι εξαιρετικοί αυτοί διευθυντές μας δίνουν μια εικόνα του ανώτερου ορίου στο οποίο μπορεί να φτάσει η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο αφορά στην ποιότητα χρήσης των ΤΠΕ, αν δεν αντιμετωπισθούν βαθύτερα αίτια που οδηγούν στην σημερινή κατάσταση δ) με δεδομένη την ποιότητα των συγκεκριμένων διευθυντών, τα βαθύτερα αίτια πρέπει να αναζητηθούν σε ιστορικούς και θεσμικούς παράγοντες που χρειάζεται να απασχολήσουν την περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: *Τ.Π.Ε., διευθυντές, εκπαίδευση, ηγεσία.*

### **iii. Abstract**

This study examines the attitudes of Greek school principals, who can be described as "instructional leaders" on the introduction, use and position of ICT, as a learning tool in the education provided in their schools. Qualitative research was conducted with semi-structured interviews to 13 primary school principals, who can be described as "instructional leaders". The collected data were processed based on the content analysis method. The findings of our work show that principals cultivate 21<sup>st</sup> century skills in their professional lives and that is important. They present most of the features of both instructional and effective leader. In addition, they are technologically trained, and this allows them to have a positive attitude towards ICT and their use in the school unit, both for the fulfillment of the administrative and educational work. However, the learning objectives of the vision for their students present ambiguities and shortcomings, from the point of view of 21<sup>st</sup> century skills or other detailed criteria for quality learning. In addition, there is no clear reference by the principals of the sample to uses of ICT with high added value. Finally, they do not seem to recognize any shortcomings in their own understanding of quality learning, nor do they care about creating a learning community in the school among teachers with the aim of a deeper understanding of quality learning. The relevant issues are considered by the Ministry of Education, through the appropriate trainings. These findings are troubling us: a) although these excellent principals are actively promoting their perceived goals, these goals are probably below current requirements b) even with the presence of excellent leaders, the quality of use of ICT in their schools of responsibility can be moderate c) these excellent principals give us a picture of the upper limit that Primary education can reach in terms of the quality of use of ICT, if deeper causes that lead to the current situation are not addressed. Given the quality of the specific principals, the deeper causes should be sought in historical and institutional factors that need to be addressed in further research.

*Keywords: ICT, principal, education, leadership.*

## **iv. Ευχαριστίες**

Η παρούσα ερευνητική εργασία ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα. Για να πραγματοποιηθεί, ορισμένα άτομα με βοήθησαν σημαντικά με τον τρόπο τους. Αυτά τα άτομα είναι οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Κόλλια Βασίλειο, επίκουρο καθηγητή, που ήταν πάντα δίπλα μου καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, με συμβούλευε, με διόρθωνε και μου τόνωνε το ηθικό.

Επίσης, ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Γκόβαρη Χρήστο, καθηγητή και την κ. Καλδή Σταυρούλα, καθηγήτρια.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω και τους συμμετέχοντες διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, για την πολύτιμη συμβολή τους.

Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς.

<b>Περιεχόμενα</b>	
i. Περίληψη .....	3
ii. Abstract.....	4
iii. Ευχαριστίες.....	5
<b>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή</b> .....	8
Θεωρητικό μέρος.....	11
<b>Κεφάλαιο 2 : Ανάλυση των βασικών δεξιοτήτων τον 21<sup>ο</sup> αιώνα</b> .....	11
2.1. Τρόποι σκέψης ατόμου.....	12
2.1.1. Δημιουργικότητα και καινοτομία .....	12
2.1.2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων .....	12
2.1.3. Μάθηση για τη μάθηση, μεταγνώση.....	13
2.2. Τρόποι εργασίας ατόμου .....	14
2.2.1. Επικοινωνία .....	14
2.2.2. Συνεργασία.....	15
2.3. Εργαλεία εργασίας.....	16
2.3.1. Πληροφοριακός γραμματισμός/ πληροφοριακή παιδεία .....	16
2.3.2. Τεχνολογικός γραμματισμός.....	17
2.4. Ζωή και εργασιακή εξέλιξη ατόμου.....	17
2.4.1. Ιθαγένεια – τοπική και παγκόσμια.....	17
2.4.2. Ζωή και σταδιοδρομία.....	18
2.4.3. Ευθύνη προσωπική και κοινωνική .....	19
2.5. Διδασκαλία και μάθηση τον 21 <sup>ο</sup> αιώνα.....	20
2.5.1. Εναρμόνιος Διδασκαλία (Responsive Teaching).....	20
2.5.2. Η υψηλή ποιότητα μάθησης .....	26
2.5.3. Το πλαίσιο ICAP.....	28
<b>Κεφάλαιο 3: Τ.Π.Ε. και εκπαίδευση</b> .....	33
3.1. Εισαγωγή τεχνολογιών στην εκπαίδευση .....	33
3.2. Ο ρόλος των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία .....	36
3.3. Σύνδεση ΤΠΕ στην εκπαίδευση και δεξιοτήτων του 21 <sup>ου</sup> αιώνα .....	39
3.4. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων .....	46
3.5. Στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση .....	48
<b>Κεφάλαιο 4: Ηγεσία</b> .....	53
4.1. Η ηγεσία στην εκπαίδευση .....	53

4.2. Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας .....	56
4.3. Εκπαιδευτικό και μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας.....	60
4.4. Ανθεκτική ηγεσία .....	64
4.5. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.....	66
Η έρευνα.....	71
<b>Κεφάλαιο 5: Μέθοδος Έρευνας.....</b>	<b>71</b>
5.1. Σκοπός της έρευνας .....	71
5.2. Στόχοι της έρευνας .....	71
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα .....	71
4.4. Περιγραφή του δείγματος και κριτήρια επιλογής .....	72
5.5. Το είδος της έρευνας.....	72
4.5. Το ερευνητικό εργαλείο.....	73
5.7. Θεματικοί πυλώνες της συνέντευξης .....	74
5.8. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	76
5.9. Δυσκολίες- περιορισμοί της έρευνας.....	77
5.10. Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.....	78
<b>Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....</b>	<b>81</b>
6.1. Θεματική ενότητα: «Εισαγωγικές ερωτήσεις – Προφίλ.....	81
6.2. Θεματική ενότητα: «Όραμα πληροφορητών για το σχολείο .....	97
6.3. Θεματική ενότητα «θέση των ΤΠΕ στο σχολείο» .....	106
<b>Κεφάλαιο 7: Συζήτηση.....</b>	<b>115</b>
<b>Κεφάλαιο 8: Προτάσεις.....</b>	<b>126</b>
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές .....</b>	<b>127</b>
<b>Παράρτημα Α.....</b>	<b>146</b>
<b>Παράρτημα Β.....</b>	<b>151</b>
<b>Παράρτημα Γ .....</b>	<b>152</b>

## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε προσπάθεια να μελετηθούν οι στάσεις των Ελλήνων διευθυντών που μπορούν να χαρακτηριστούν «εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders)» σχετικά με την εισαγωγή, τη χρήση και τη θέση που έχουν οι Τ.Π.Ε. ως εργαλείο μάθησης στην παρεχόμενη στα σχολεία τους εκπαίδευση.

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας είναι ένας αιώνας με διαρκείς αλλαγές σε όλους τους τομείς και ειδικά στον τεχνολογικό. Τα άτομα είναι σημαντικό να έχουν αναπτύξει όσο το δυνατόν περισσότερο τις δεξιότητές τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της εποχής τους, τόσο σε προσωπικό, όσο σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (COM, 2007).

Η σύγχρονη παρεχόμενη εκπαίδευση, μέσω και της εισαγωγής, χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ, κρίνεται αναγκαίο να εφοδιάσει τους μαθητές με τον καλύτερο και πληρέστερο τρόπο (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010, Κωστάκος & Περάκη, 2010 & Sidorkin & Warford, 2017), όντας όσο το δυνατόν πιο ποιοτική και ουσιαστική (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Οι διευθυντές με τη σειρά τους έχουν ηγετική θέση και ηγετικό ρόλο στον τομέα της εκπαίδευσης, καθορίζοντάς την σε μεγάλο βαθμό (Leithwood & Riehl, 2003). Αποτελούν επομένως σε πολύ μεγάλο βαθμό το «κλειδί» για τον τρόπο εισαγωγής των ΤΠΕ στο σχολείο τους, τον βαθμό αξιοποίησής τους, καθώς και τη θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία (Πομώνης, 2018 & Πασιαλή, 2019), ειδικά όταν πρόκειται για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που στην εργασία μας επικεντρωθήκαμε στους διευθυντές και πιο συγκεκριμένα σε συγκεκριμένους διευθυντές δημοτικών σχολείων, που μπορούν να χαρακτηριστούν «εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders)» (Pashiardis & Brauckmann, 2011, Hallinger, 2005, Nettles & Herrington 2007, Waters, Marzano & McNulty, 2003). Η επιλογή αυτή έγινε, γιατί οι διευθυντές που μπορούν να χαρακτηριστούν «εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders)» αποτελούν τη μεγαλύτερη ελπίδα για την εκπαίδευση, και τα δικά τους όρια δείχνουν τα γενικότερα όρια της εκπαίδευσής μας.



Μέσω ποιοτικής έρευνας και ημιδομημένων συνεντεύξεων, μελετήσαμε το προφίλ τους, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τη θέση που γι' αυτούς έχουν ή και είναι σημαντικό να έχουν οι ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης. Επικεντρωθήκαμε επίσης στην προσπάθεια εντοπισμού της σύνδεσης μεταξύ των κατανοήσεων της ποιότητας μάθησης (μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων όπως οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η Εναρμόνιος Διδασκαλία και το πλαίσιο ICAP) από μέρους των διευθυντών και της ποιότητας χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία που οραματίζονται, καθώς και στα εμπόδια που συναντάνε οι διευθυντές όσον αφορά το όραμά τους για τις ΤΠΕ.

Πιο αναλυτικά, στην παρούσα εργασία τα κεφάλαια 2,3 και 4 αποτελούν το θεωρητικό μέρος ή αλλιώς τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα κεφάλαια 5, 6,7 και 8 το ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνοντας τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε, τα αποτελέσματα, τη συζήτηση, καθώς και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες με βάση τα αποτελέσματα αυτά.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στο θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιό του, αναλύονται οι βασικές δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Διακρίνεται σε πέντε υποκεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο επικεντρώνεται στους τρόπους σκέψης του ατόμου, περιλαμβάνοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, καθώς και τη λήψη αποφάσεων, όπως και τη μάθηση για μάθηση και τη μεταγνώση. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο πραγματεύονται οι τρόποι εργασίας του ατόμου και πιο συγκεκριμένα η επικοινωνία, καθώς και η συνεργασία. Στο τρίτο υποκεφάλαιο γίνεται αναφορά στη χρήση των εργαλείων εργασίας και πιο συγκεκριμένα στον πληροφοριακό γραμματισμό και τον τεχνολογικό γραμματισμό. Στη συνέχεια, στο τέταρτο υποκεφάλαιο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη ζωή, καθώς και στην εργασιακή εξέλιξη του ατόμου και πιο συγκεκριμένα στην ιθαγένεια, τόσο τοπική όσο και παγκόσμια, στη ζωή και τη σταδιοδρομία του, καθώς και στην ευθύνη του, τόσο την προσωπική, όσο και την κοινωνική. Το τελευταίο και πέμπτο υποκεφάλαιο του δευτέρου κεφαλαίου επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και γίνεται αναφορά στην Εναρμόνιο Διδασκαλία (Responsive Teaching), την υψηλή ποιότητα μάθησης, καθώς και το μοντέλο ICAP για τη μαθησιακή εμπλοκή.

Το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους τιτλοφορείται «Τ.Π.Ε. και εκπαίδευση» και διακρίνεται σε πέντε επιμέρους υποκεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο είναι η «εισαγωγή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση», το δεύτερο «ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία», το τρίτο επικεντρώνεται στη «σύνδεση Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα», το τέταρτο επικεντρώνεται στην «κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων», ενώ το πέμπτο και τελευταίο στις «στάσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση».

Εν συνεχεία, στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας πραγματευόμαστε την έννοια της ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα την «ηγεσία στην εκπαίδευση», το «Ολιστικό Μοντέλο ηγεσίας», το «Εκπαιδευτικό και Μετασχηματιστικό Μοντέλο ηγεσίας», συμπεριλαμβανομένου του εννοιολογικού μοντέλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership –IL), καθώς και του ορισμού του εκπαιδευτικού ηγέτη (instructional leader). Επίσης, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην «ανθεκτική ηγεσία», καθώς και τα «χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη».

Οδηγούμενοι στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, το πρώτο του κεφάλαιο εμπεριέχει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά της ερωτήματα, η περιγραφή του δείγματος και τα κριτήρια επιλογής του, καθώς και το είδος της έρευνας που εκπονήθηκε. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για το ερευνητικό εργαλείο, τους θεματικούς πυλώνες της συνέντευξης, καθώς και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ακολουθούν οι δυσκολίες- περιορισμοί της έρευνας και η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Το δεύτερο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους της εργασίας, περιλαμβάνει τα ερευνητικά αποτελέσματα των τριών θεματικών ενοτήτων. Ακολουθεί το κεφάλαιο της συζήτησης και τέλος το κεφάλαιο με τις προτάσεις για νέες έρευνες, για τις οποίες η παρούσα μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο.

## Θεωρητικό μέρος

### **Κεφάλαιο 2 : Ανάλυση των βασικών δεξιοτήτων τον 21<sup>ο</sup> αιώνα**

Στις μέρες μας, μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρωπαϊκή Ένωση και όχι μόνο, είναι η αναβάθμιση και η διεύρυνση των δεξιοτήτων των ατόμων, έτσι ώστε να είναι θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αυξημένες απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα (COM, 2007). Με την έννοια «δεξιότητες» εννοούμε τον συνδυασμό γνώσεων καθώς και στάσεων που κρίνονται ως «κατάλληλες» για την επίτευξη της προσωπικής ολοκλήρωσης του ατόμου, της πλήρους πνευματικής ανάπτυξής του, της απόκτησης της ενεργού ιδιότητας του ως ενεργού πολίτη, της κοινωνικής του ένταξης, καθώς και απασχόλησης (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Σε αυτό ακριβώς το σύνολο των δεξιοτήτων στοχεύουν πολλές σύγχρονες κοινωνίες μέσω των αναδιαμορφωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η επιτυχία ή αποτυχία της προσπάθειάς τους αυτής ελέγχεται μέσα από συγκεκριμένες στοχευμένες μετρήσεις και αξιολογήσεις που είναι μέρος της αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Έχουν υπάρξει διάφορες κατηγοριοποιήσεις των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Binkley και των συνεργατών του (2010), τέσσερις είναι οι γενικές κατηγορίες στις οποίες θα μπορούσαμε να εντάξουμε τις δεξιότητες που είναι το ζητούμενο να αποκτήσει ο σύγχρονος άνθρωπος. Αυτές είναι οι δεξιότητες που αφορούν:

- τους τρόπους με τους οποίους το άτομο σκέφτεται
- τους τρόπους με τους οποίους εργάζεται
- τον χειρισμό των εργαλείων που είναι αναγκαία για την εργασία του
- τη μετέπειτα πορεία του στη ζωή

## **2.1. Τρόποι σκέψης ατόμου**

Πιο αναλυτικά, η πρώτη κατηγορία δεξιοτήτων αφορά τους τρόπους με τους οποίους σκεφτόμαστε. Σε αυτήν τη γενική κατηγορία εντάσσονται η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Επίσης η δεξιότητα του να σκέφτεται κάποιος κριτικά, να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που τον απασχολούν και να προχωράει στη λήψη αποφάσεων. Στην ίδια κατηγορία τέλος εντάσσεται και η δεξιότητα του να μαθαίνει κάποιος να μαθαίνει, καθώς και αυτή της μεταγνώσης (Suto, 2013 & Binkley et. al., 2010).

### **2.1.1. Δημιουργικότητα και καινοτομία**

Η δεξιότητα του να σκέφτεται κάποιος δημιουργικά και καινοτόμα, ριζοσπαστικά κάποιες φορές, προϋποθέτει πως έχει τις γνώσεις εκείνες που του επιτρέπουν να έχει μια πληθώρα ιδεών για ένα ζήτημα που τον απασχολεί, τις οποίες είναι σε θέση να επεξεργάζεται, αναλύει και αξιολογεί, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας της εφαρμογής τους. Η αναγνώριση και ο αναστοχασμός πάνω στις αποτυχίες είναι σημαντικός, προκειμένου τα άτομα να μαθαίνουν από αυτές και να βελτιωθούν. Οι καινοτόμες ιδέες είναι σημαντικές, όμως είναι εξίσου σημαντικό τα άτομα να επεξεργάζονται τις συνέπειες της εφαρμογής των ιδεών τους σε τοπικό ή και παγκόσμιο επίπεδο (Binkley et. al., 2010).

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται επιπλέον, η δεξιότητα του ατόμου να υλοποιεί τις ιδέες του, διαμορφώνοντας ισχυρό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας και αποκτώντας δεξιότητες επιχειρηματικότητας. Η δεξιότητα αυτή αφορά την καθημερινότητά του τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εργασιακό και κοινωνικό (EU, 2006).

### **2.1.2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων**

Ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τη δεξιότητα να σκέφτονται κριτικά. Αυτό σημαίνει πως επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν εκείνα τα εφόδια που θα τους καταστήσουν άτομα ικανά να

επεξεργαστούν σε βάθος σύνθετα προβλήματα, να τολμήσουν να προσπαθήσουν να βρουν λύσεις σε ερωτήσεις που δεν έχουν μια ξεκάθαρη απάντηση, να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται διαφορετικές οπτικές, να αξιολογούν ως προς την αξιοπιστία τους διαφορετικές πηγές πληροφοριών, χρησιμοποιώντας για τον σκοπό αυτό εμπειρικά στοιχεία και επιχειρήματα, προκειμένου να καταλήξουν σε υπερασπίσιμα συμπεράσματα (Ravitz, 2014).

Πιο αναλυτικά, ζητούμενο είναι οι μελλοντικοί πολίτες να εντοπίζουν κενά στη γνώση, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν τα όποια αποδεικτικά στοιχεία, επιχειρήματα, ισχυρισμούς, πεποιθήσεις, να κατέχουν στρατηγικές αντιμετώπισης ανοικτών προβλημάτων, καθώς και να επεξεργάζονται τυχόν αντικρουόμενα στοιχεία. Σημαντικό επίσης είναι με βάση όλα τα παραπάνω να εξάγονται συμπεράσματα, μέσα από μια διαδικασία που εκτός του ότι καθιστά σαφή τα όποια αποτελέσματα, δικαιολογεί την επιλεγόμενη πορεία της σκέψης, χρησιμοποιώντας λογικά και βάσιμα επιχειρήματα. Κοινός παρονομαστής όλων αυτών είναι το άτομο να μπορεί να κάνει αυτοέλεγχο, να έχει αυτοπεποίθηση για να τολμήσει όλους αυτούς τους λογικούς συλλογισμούς, καθώς και να είναι σε θέση να διατυπώνει με σαφήνεια τόσο τις σκέψεις του, όσο και τα αποτελέσματα των αναζητήσεων και των ερευνών του (Binkley et. al., 2010).

### **2.1.3. Μάθηση για τη μάθηση, μεταγνώση**

Οι μαθητές και κατ' επέκταση όλα τα άτομα της εποχής μας είναι σημαντικό να έχουν επίγνωση των δεξιοτήτων τους, καθώς και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν. Να διαχειρίζονται αποτελεσματικά εκτός από τη μάθηση και τη σταδιοδρομία τους, κάτι το οποίο προϋποθέτει την αφιέρωση χρόνου εκ μέρους τους προκειμένου να μάθουν, να είναι αυτόνομα, πειθαρχημένα, να έχουν επιμονή προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους και να μπορούν να επεξεργαστούν πληροφορίες προκειμένου να μάθουν. Η ικανότητα των ατόμων να είναι συγκεντρωμένα προκειμένου να μάθουν, επίσης λογίζεται ως σημαντική, καθώς και η ικανότητα τους να σκέφτονται κριτικά σχετικά με το τι, το γιατί και το πώς θα μάθουν (Binkley et. al., 2010).

Ως μεταγνωστική ικανότητα ορίζεται «η ικανότητα επιδίωξης και επιμονής στη μάθηση, η ικανότητα οργάνωσης της ατομικής μάθησης, με τη βοήθεια και της

αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και της πληροφορίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο» (EU, 2006). Αφορά τη γνώση σχετικά με το πώς μαθαίνει ένα άτομο, καθώς και την επίγνωση πως υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές μάθησης και την ανάγκη για επιλογή της καταλληλότερης γι' αυτό το άτομο, με βάση το τι του ταιριάζει καλύτερα. Η μάθηση είναι σημαντικό να έχει βιωματικό χαρακτήρα, ώστε να οικοδομηθεί σε μια όσο το δυνατόν πιο στέρεα βάση. Επίσης στη μεταγνωστική ικανότητα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η αυτογνωσία, η αυτοκριτική και ο αυτοέλεγχος του εκάστοτε ατόμου, μιας και έτσι θα μπορέσει να εκπαιδευτεί σωστά και να ανελιχθεί καταλλήλως στο πλαίσιο της κοινότητας (EU, 2006).

Το άτομο είναι σημαντικό να θέλει να αλλάξει και να εξελιχτεί, εκπαιδευόμενο και εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του, μέσω πρωτοβουλιών του, έχοντας πίστη στον εαυτό του και τις δυνάμεις του και επιδεικνύοντας προσαρμοστικότητα και ευελιξία, έχοντας πλήρη συναίσθηση των προκαταλήψεών του (Binkley et. al., 2010).

## **2.2. Τρόποι εργασίας ατόμου**

Η δεύτερη γενική κατηγορία ικανοτήτων που είναι σημαντικό να έχει αποκτήσει ένα άτομο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αφορά τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει και οι σχετικές βασικές ικανότητες που θα πρέπει να κατέχει για να ανταποκριθεί επιτυχώς δεν είναι άλλες από την επικοινωνία και τη συνεργασία (Suto, 2013 & Binkley et. al., 2010).

### **2.2.1. Επικοινωνία**

Είναι σημαντικό να μπορεί το άτομο να κατανοήσει, να μιλήσει, να γράψει στη μητρική του γλώσσα, να επικοινωνήσει με άλλα άτομα και γενικότερα να μπορεί να τη χειριστεί με τρόπο επιτυχή στην καθημερινότητά του, γνωρίζοντας τις ρίζες του και την ταυτότητά του (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Εν συνεχεία, η ικανότητα του σύγχρονου ατόμου να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας όχι τη μητρική του γλώσσα, αλλά μια ή και περισσότερες γλώσσες ξένες προς αυτή, διαφορετικές δηλαδή, έχει πολλά κοινά με την ικανότητά του να επικοινωνεί στη μητρική του γλώσσα. Επιπρόσθετα όμως, για να επικοινωνήσει επιτυχώς το άτομο σε μια ξένη γλώσσα, θα πρέπει να γνωρίζει και το υπόβαθρο αυτής

της γλώσσας, το πώς δημιουργήθηκε, από ποιους, απαιτεί δηλαδή διαπολιτισμική κατανόηση. Σε μια εποχή όπως η σημερινή, η ικανότητα επικοινωνίας τόσο στη μητρική, όσο και μέσω ξένων προς αυτή γλωσσών κρίνεται εξαιρετικά σημαντική και ακολούθως ένα πολύ σημαντικό εφόδιο (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Σημαντικό είναι επίσης το σύγχρονο άτομο να είναι εκτός από τα όσα προαναφέρθηκαν, σε θέση να διαβάζει, να γράφει, να κατανοεί, να γνωρίζει αριθμητική, καθώς και να έχει βασικές τουλάχιστον γνώσεις των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ζητούμενο είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να επικοινωνούν επιτυχώς μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, επιδίωξη της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές, συνειδητοποιώντας αυτό που τους απασχολεί και αυτό για το οποίο θέλουν να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους, πρώτα να είναι σε θέση να οργανώσουν τις σκέψεις τους, με βάση διάφορα δεδομένα ή και ευρήματα που θα προκύψουν από την αναζήτησή τους, η οποία μπορεί να αφορά μια «ενδοσκόπηση» ή και όχι, και εν συνεχεία να «κοινωνήσουν» αυτά τα οποία θέλουν να εκφράσουν είτε μέσω του προφορικού, είτε μέσω του γραπτού λόγου, από μια πληθώρα μέσων ενημέρωσης (Ravitz, 2014 & Binkley et. al., 2010).

### **2.2.2. Συνεργασία**

Ένα από τα ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να συνεργάζονται αρμονικά με τους συμμαθητές τους. Να γνωρίζουν δηλαδή πότε είναι η κατάλληλη στιγμή να μιλήσουν, να είναι σε θέση να ακούν πραγματικά τον εκάστοτε ομιλητή, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το κάθε άτομο στο πλαίσιο της ομάδας, καθώς και να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύναμά του σημεία, πάντα στο πλαίσιο του αμοιβαίου σεβασμού (Ravitz, 2014 & Binkley et. al., 2010).

Η συνεργασία υπό αυτήν την οπτική ορίζεται ως η ικανότητα ενός μαθητή και κατ' επέκταση ενός ατόμου, να εργαστεί μαζί και με άλλα άτομα, προκειμένου να οδηγηθεί/ οδηγηθούν στη λύση διαφόρων προβλημάτων που τους τίθενται ή τους απασχολούν, απαντώντας καταλλήλως σε αυτά. Στο πλαίσιο της συνεργασίας είναι επίσης πολύ πιθανό κάποια άτομα να κληθούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στην

κοινή προσπάθεια που τους έχει ανατεθεί ή έχουν αναλάβει. Για είναι επιτυχημένος αυτός ο ρόλος τους, είναι σημαντικό τα άτομα αυτά να επιδείξουν ηθικότητα, ακεραιότητα χαρακτήρα, διορατικότητα, καθώς και διπλωματία, σε ένα πλαίσιο πραγματικής αποδοχής της διαφορετικότητας, καθώς και ευθύνης (Ravitz, 2014 & Binkley et. al., 2010).

### **2.3. Εργαλεία εργασίας**

Η τρίτη γενική κατηγορία επικεντρώνεται στα εργαλεία που ένα άτομο πρέπει να έχει για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εργασιακού τομέα. Αυτά τα εργαλεία είναι ο πληροφοριακός γραμματισμός, καθώς και ο τεχνολογικός γραμματισμός (Suto, 2013& Binkley et. al., 2010).

#### **2.3.1. Πληροφοριακός γραμματισμός/ πληροφοριακή παιδεία**

Ο πληροφοριακός γραμματισμός με τη σειρά του αφορά τόσο την πρόσβαση στις πληροφορίες, όσο και την αξιολόγησή τους. Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνει τις ικανότητες εκείνες οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο όχι μόνο να αναζητήσει διάφορες πληροφορίες ηλεκτρονικά, αλλά και να συγκεντρώνει αυτές τις πληροφορίες και να τις επεξεργάζεται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Η γνώση και κατ' επέκταση η χρήση ανάλογα με την περίπτωση παρουσιάσεων, διαγραμμάτων, χαρτών, γραφημάτων μπορεί να συμβάλει επικουρικά στο έργο αυτό του εκάστοτε ατόμου (Binkley et. al., 2010:25).

Αυτές οι πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί, είναι σημαντικό σε ένα επόμενο στάδιο να χρησιμεύσουν στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων του ατόμου, μιας και μελετώντας τις θα κληθεί να αποφασίσει αν συμφωνεί ή διαφωνεί με αυτές, συγκρίνοντάς τις με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις του και αναλόγως θα τις υιοθετήσει, εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του, είτε θα τις απορρίψει, έχοντας καταλήξει με συγκεκριμένα επιχειρήματα πως διαφωνεί με αυτές. Όλη αυτή η διαδικασία αναζήτησης είναι σημαντικό να γίνεται επανειλημμένως, ώστε το άτομο να αποκτήσει και να τελειοποιήσει όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερο



βαθμό αυτές τις ικανότητες και να είναι σε θέση να τις εφαρμόζει αβίαστα και στην καθημερινότητά του (Binkley et. al., 2010:25).

### **2.3.2. Τεχνολογικός γραμματισμός**

Εν συνεχεία, στον τεχνολογικό γραμματισμό, οι ικανότητες του ατόμου δεν αφορούν μόνο την πρόσβαση στις πληροφορίες και την αξιολόγησή τους, αλλά και την ίδια την τεχνολογία των επικοινωνιών. Το δημιουργικό πνεύμα είναι άξιο αναφοράς πως στην προκειμένη περίπτωση έχει διττή σημασία. Πρόκειται για τη δημιουργία όχι μόνο μιας νέας ιδέας ή μιας νέας γνώσης, μετουσιωμένης σε σχέση με πριν, αλλά και τη δημιουργία νέων εργαλείων και λογισμικών, νέων ηλεκτρονικών σελίδων και κειμένων (Binkley et. al., 2010:27).

## **2.4. Ζωή και εργασιακή εξέλιξη ατόμου**

Στην τέταρτη και τελευταία γενική κατηγορία που αφορά τη ζωή του σύγχρονου ατόμου μέσα στην κοινωνία και τον κόσμο ευρύτερα, ανήκουν οι ικανότητες εκείνες που είναι σχετικές με τη ζωή και την εργασιακή του εξέλιξη. Αυτές συνδέονται άμεσα με την ιθαγένεια, τόσο την τοπική, όσο και την παγκόσμια, καθώς και με τη ζωή και τη σταδιοδρομία του. Επίσης στην ίδια κατηγορία ανήκουν και οι ικανότητες που είναι σχετικές με την προσωπική και την κοινωνική ευθύνη, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης (Suto, 2013 & Binkley et. al., 2010).

### **2.4.1. Ιθαγένεια – τοπική και παγκόσμια**

Οι κοινωνικές ικανότητες είναι αυτές που επιτρέπουν στο άτομο να είναι πλήρως ενταγμένο στο κοινωνικό σύλλογο, να ανταποκρίνεται επιτυχώς στα κοινωνικά προστάγματα και να είναι ενεργός πολίτης. Για να τις έχει κατακτήσει ένα άτομο, θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί και να γίνεται κατανοητό από τους άλλους, να

αλληλεπιδρά με τους γύρω του, να έχει βασικές γνώσεις για τα όσα συμβαίνουν στη σύγχρονη κοινωνία, να έχει κριτική σκέψη, αυτοέλεγχο, να κάνει συνεχώς αυτοκριτική και να είναι σε θέση να διαχειρίζεται επιτυχώς τα συναισθήματά του, σεβόμενος ταυτόχρονα τους άλλους, την ελευθερία τους, τα δικαιώματά τους και έχοντας πλήρη επίγνωση των δικών του δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Επίσης το να αποτελούνται οι σύγχρονες κοινωνίες από μορφωμένα, κριτικά σκεπτόμενα άτομα, που τους ενδιαφέρουν τα κοινά και επιδιώκουν το καλύτερο για το γενικότερο σύνολο, προασπίζοντας τη Δημοκρατία και γενικότερα την εύρυθμη λειτουργία των θεσμών, είναι ακριβώς το ζητούμενο (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Μια ακόμη ικανότητα που είναι σημαντικό να έχει κατακτήσει ένας σύγχρονος άνθρωπος είναι η ικανότητα του να είναι σε θέση να εκτιμά «τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων σε ένα φάσμα μέσων μαζικής επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, του θεάτρου, της λογοτεχνίας και των εικαστικών τεχνών». Η πολιτιστική γνώση προϋποθέτει πως το σύγχρονο άτομο έχει την επίγνωση του ποιος είναι, της κληρονομιάς του, του πολιτισμού του, της χώρας όπου διαμένει, της ηπείρου στην οποία διαμένει και σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ολόκληρου του κόσμου. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί και η πολιτιστική έκφραση, σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής των σύγχρονων πολιτών, μέσω της καλλιτεχνικής αυτοέκφρασης και όχι μόνο (EU, 2006).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ζητούμενο είναι τα όσα έχουν αποκομίσει οι μαθητές και αφορούν την ευρύτερη κοινωνία αλλά και τον κόσμο γενικότερα και μπορούν να επιφέρουν μια θετική αλλαγή, εφόσον είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν, να τα εφαρμόσουν, μιας και αυτοί θα είναι οι μελλοντικοί ενεργοί πολίτες που θα κληθούν να διαμορφώσουν το μέλλον όχι μόνο της κοινωνίας στην οποία ζουν και αποτελούν μέλη, αλλά και του κόσμου γενικότερα (Ravitz, 2014).

#### **2.4.2. Ζωή και σταδιοδρομία**

Ένας σύγχρονος άνθρωπος οφείλει να έχει πλήρη επίγνωση τόσο των δικαιωμάτων, όσο και των υποχρεώσεών του, καθώς και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί μια σύγχρονη ευνομούμενη κοινωνία, την αξία των νόμων και των θεσμών που τη διέπουν. Για να μπορέσει να εξελιχθεί ή και να είναι ένας ενεργός πολίτης, οφείλει να είναι κοινωνικοποιημένος, τόσο σε επίπεδο τοπικό, όσο και εθνικό και διεθνές, να

είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι σε ζητήματα που επηρεάζουν τόσο την τοπική, όσο και την εθνική και διεθνή κοινότητα. Επίσης, είναι σημαντικό να είναι ενήμερος για τις εξελίξεις, ξανά τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό, καθώς και διεθνές επίπεδο, όπως και να είναι ενήμερος για όλες εκείνες τις ευκαιρίες που του προσφέρονται στην καθημερινότητά του, είτε από τη χώρα του, είτε από διεθνείς οργανισμούς και προγράμματα και είναι ικανός να τον βοηθήσουν να εξελιχθεί σε έναν καλύτερο άνθρωπο και πολίτη του κόσμου (Binkley et. al., 2010:30).

Επίσης, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην επαγγελματική σταδιοδρομία του σύγχρονου ανθρώπου, είναι κοινώς αποδεκτό πως σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες, οι απαιτήσεις και οι ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης έχουν αλλάξει σημαντικά. Ο άνθρωπος του 21<sup>ου</sup> αιώνα είναι σημαντικό να είναι λειτουργικός σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να θέτει στόχους και να σχεδιάζει στρατηγικές ώστε να τους πετύχει, να είναι σε θέση να μάθει από τις ίδιες του τις εμπειρίες, να διαχειρίζεται τον χρόνο του επιτυχώς, καθώς και να έχει προτεραιότητες (Binkley et. al., 2010:32).

Η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία, η ικανότητα του να είναι παραγωγικός ενώ λειτουργεί υπό πίεση, η αναζήτηση βιώσιμων λύσεων στα προβλήματα που τον απασχολούν, η στοχοθεσία, η ουσιαστική αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους άλλους, η αξιοποίηση των τιθέμενων ευκαιριών, η επιτυχής αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών και εμποδίων, η πίστη στον συνάνθρωπο είναι κάποιες ενδεικτικές ικανότητες που όσο πιο αναπτυγμένες είναι σε έναν άνθρωπο, τόσο πιο κατάλληλα εφοδιασμένος κρίνεται (Binkley et. al., 2010:32).

### **2.4.3. Ευθύνη προσωπική και κοινωνική**

Ο σύγχρονος άνθρωπος δεν έχει μόνο προσωπική ευθύνη. Έχει και κοινωνική ευθύνη. Οφείλει δηλαδή να γνωρίζει ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή στην κοινωνία στην οποία ανήκει, ή και σε διαφορετικές από τη δική του κοινωνίες εφόσον χρειαστεί. Είναι σημαντικό επίσης να είναι ευαισθητοποιημένος σχετικά με την έννοια όχι μόνο του ατόμου και την αξία του ως μονάδας, αλλά και με την έννοια της

ομάδας, του συνόλου. Απέναντι στον εαυτό του, οφείλει να είναι υγιής, τόσο σωματικά, όσο και πνευματικά και να παλεύει ώστε και για τους ανθρώπους γύρω του να ισχύει το ίδιο. Το να διέπουν επίσης τον σύγχρονο άνθρωπο οι αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Παιδείας είναι επίσης πολύ χρήσιμο και σημαντικό (Binkley et. al., 2010:33).

Για να είναι σε θέση το άτομο να ανταποκριθεί σε όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό να έχει αναπτύξει την ικανότητά του στην επικοινωνία και να είναι κοινωνικοποιημένος. Η ενσυναίσθηση κρίνεται επίσης ως πολύ σημαντική ικανότητα του σύγχρονου ανθρώπου, μιας και του επιτρέπει να μπαίνει στη θέση των άλλων ανθρώπων και να τους κατανοεί σε βάθος, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό υπόβαθρο του καθενός, σε ένα πλαίσιο σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα. Η αντιμετώπιση επίσης της διαφορετικότητας από πλευράς του ατόμου ως μια μορφή ποικιλομορφίας, ικανής να επιδράσει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου λογίζεται επίσης ως σημαντική (Binkley et. al., 2010:33).

Με αυτό τον τρόπο πηγάζει ο σεβασμός απέναντι στους άλλους ανθρώπους, η θέληση να ξεπεραστούν οι όποιες διαφορές και τα όποια εμπόδια στις διαπροσωπικές σχέσεις, η διάθεση για συμβιβασμό, η ακεραιότητα του χαρακτήρα καθώς και η βαθιά πίστη πως τίποτα δεν είναι βέβαιο και πως όλα αλλάζουν και εξελίσσονται, μαζί τους και ο σύγχρονος άνθρωπος (Binkley et. al., 2010:33).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι προαναφερθείσες ικανότητες συχνά είναι αλληλοκαλυπτόμενες, αλληλοεπηρεαζόμενες και αλληλένδετες. Για παράδειγμα, για να επιτευχθεί η μάθηση, ένα άτομο θα πρέπει να έχει κατακτήσει την ικανότητα του να γράφει, του να διαβάζει, να μετρά, να είναι επίσης γνώστης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), καθώς και να είναι σε θέση να μαθαίνει (EU, 2006).

## **2.5. Διδασκαλία και μάθηση τον 21<sup>ο</sup> αιώνα**

### **2.5.1. Εναρμόνιος Διδασκαλία (Responsive Teaching)**

Όπως έγινε σαφές από τα προηγούμενα υποκεφάλαια, είναι καθοριστικής σημασίας οι άνθρωποι τον 21<sup>ο</sup> αιώνα να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες ικανότητες. Η

εκπαίδευση διαδραματίζει διαχρονικά καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση. Στις μέρες μας υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και τρόπων διδασκαλίας των παιδιών και των νέων. Ακολουθεί η παρουσίαση και μελέτη ενός συγκεκριμένου είδους διδασκαλίας που ονομάζεται Εναρμόνιος Διδασκαλία (Responsive Teaching), ως μια διδασκαλία δηλαδή που περιλαμβάνει την ενεργητική ακρόαση και που μέσω της οποίας έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες πρακτικές για την προώθηση των βασικών ικανοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα στους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, η προσέγγιση της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching) στην τάξη «αποτελείται από ένα σύνολο καλά σχεδιασμένων πρακτικών που αποσκοπούν στη δημιουργία μιας ασφαλούς, ευχάριστης και συμμετοχικής τάξης και σχολικής κοινότητας. Η έμφαση δίνεται στην παροχή βοήθειας στους μαθητές να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται αναπτυξιακά στις δυνάμεις και τις ανάγκες τους» (Responsive Classroom, 2019).

Στο πλαίσιο της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει συνεχώς υπόψη του τη θεματική με την οποία θέλει να ασχοληθεί στο πλαίσιο της τάξης, τις καταβολές του ως ανθρώπου και δασκάλου, τις καταβολές των μαθητών του, το τι θέλει να διδάξει, καθώς και το πώς μπορεί να διαμορφώσει τη διδασκαλία του ώστε να διδαχτούν επιτυχώς όλοι οι μαθητές. Σε ένα επόμενο στάδιο οφείλει να αντιλαμβάνεται με επιτυχία το τι κατάφεραν να μάθουν οι μαθητές του μέσα από τη διδασκαλία του, χρησιμοποιώντας συνεχή ανατροφοδότηση (The Responsive Teaching and Assessment Working Group, 2017 & Berman & Graham, 2018).

Πιο αναλυτικά, η μάθηση στο πλαίσιο της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), δεν αφορά μόνο τις ακαδημαϊκού περιεχομένου γνώσεις που αποκομίζουν οι μαθητές από τη διδασκαλία, αλλά και την απόκτηση και εξέλιξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, που μάλιστα λογίζονται ως εξίσου σημαντικές με τις ακαδημαϊκές γνώσεις. Αυτό συμβαίνει επειδή κυριαρχεί η αντίληψη πως η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι αυτή που εντός της συντελείται η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται η διδασκαλία θεωρείται εξίσου σημαντικός με το περιεχόμενο αυτής της διδασκαλίας, άρα γίνεται διαρκής προσπάθεια ανατροφοδότησης και βελτίωσής της (Responsive Classroom, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν την Εναρμόνιο Διδασκαλία (Responsive Teaching), αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους συνεργασία για τη δημιουργία ενός ασφαλούς, ευχάριστου και ολοκληρωμένου σχολικού περιβάλλοντος ως εξίσου σημαντική με τα όσα προσπαθούν να προσφέρουν και να πετύχουν ως μονάδες. Επίσης, έχουν υπόψη τους πως οι γνώσεις και οι αντιλήψεις τους για τους μαθητές τους, τόσο σε πολιτισμικό, όσο και σε αναπτυξιακό επίπεδο, έχουν άμεση επίδραση στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους, των αντιδράσεών τους, καθώς και των στάσεών τους απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές. Τέλος, η ουσιαστική γνωριμία, επικοινωνία και συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, λογίζεται από τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν την Εναρμόνιο Διδασκαλία (Responsive Teaching) ως εξίσου σημαντική με τη γνωριμία τους με τον ίδιο τον μαθητή, μιας και είναι κοινώς αποδεκτό πως η συμβολή της οικογένειας είναι εξαιρετικά σημαντική για την πορεία του μαθητή στο σχολείο (The Responsive Teaching and Assessment Working Group, 2017 & Responsive Classroom, 2019).

Ξεκινώντας από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Εναρμόνιος Διδασκαλία (Responsive Teaching), όπως είναι επόμενο, βρίσκεται στην απλούστερη μορφή της, σε σύγκριση με τις άλλες δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ζητούμενο στη συγκεκριμένη πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές με τη βοήθεια αρχικά των δασκάλων τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και σε ένα επόμενο στάδιο να αναπτύξουν τόσο τις ακαδημαϊκές, όσο και τις κοινωνικές, αλλά και συναισθηματικές τους δεξιότητες, που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν με επιτυχία σε ένα επίπεδο προσωπικό, σχολικό και εν συνεχεία κοινωνικό (Responsive Classroom, 2019).

Οι δάσκαλοι επίσης βοηθούν τους μαθητές με μη τιμωρητικό τρόπο να μάθουν από τα λάθη τους, καθώς και να αντιληφθούν τη σημασία των ορίων, τόσο μέσα από τη γενικότερη παρουσία τους στο σχολείο, όσο και μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Οι μαθητές επίσης μαθαίνουν να θέτουν στόχους, στην αρχή με τη βοήθεια ξανά του δασκάλου και στη συνέχεια μόνοι τους. Καλούνται στη συνέχεια είτε ομαδικά, είτε σε ατομικό επίπεδο να κατακτήσουν αυτούς τους στόχους. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αν χρειαστεί οι μαθητές έχουν μικρά διαλείμματα στο πλαίσιο των οποίων αποφορτίζονται. Επίσης, στο τέλος της μέρας οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό κάνουν τον «απολογισμό» της μέρας, μαθαίνοντας έτσι σιγά σιγά να κάνουν αυτοκριτική, να δέχονται την ανατροφοδότηση

των άλλων, να είναι αντικειμενικοί κριτές και να έχουν αυτογνωσία (Responsive Classroom, 2019).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), οι βασικές πρακτικές μέσω των οποίων αναμένεται και επιδιώκεται οι μαθητές να αποκτήσουν τις επιθυμητές ικανότητες, αλλάζουν ελαφρώς σε σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εξελισσόμενες ακόμη περισσότερο. Πιο αναλυτικά, η συμβουλευτική συνάντηση είναι μια πρακτική που στο πλαίσιό της δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους ικανότητες μέσα από τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα οι αναπτυξιακές τους ανάγκες ικανοποιούνται (Responsive Classroom, 2019).

Μια δεύτερη πρακτική που ακολουθείται επικεντρώνεται στο να τεθούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές συγκεκριμένοι στόχοι που το ζητούμενο είναι να κατακτηθούν. Στη συνέχεια, αυτοί οι στόχοι γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με κανόνες. Με τη σειρά τους οι κανόνες συνδέονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές και τέλος, όταν τα παραπάνω εκπληρωθούν, οι τιθέμενοι κανόνες εφαρμόζονται στην πράξη (Responsive Classroom, 2019).

Άλλη μια πρακτική που ακολουθείται είναι η χρήση σύντομων διαλειμμάτων μεταξύ των μαθημάτων, που δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποφορτιστούν από τη μαθησιακή διαδικασία, να ξεκουραστούν, να κινηθούν στο πλαίσιο της τάξης και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να αυξηθεί η ικανότητα των μαθητών στο να συγκεντρώνονται, να μαθαίνουν και να θυμούνται (Responsive Classroom, 2019).

Η ενεργητική διδασκαλία με τη σειρά της, είναι μια πρακτική που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει στους μαθητές να κατακτούν τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί. Στο πλαίσιο της ενεργητικής διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τη νέα γνώση και να προβληματιστούν με βάση αυτή, καθώς και να συνεργαστούν. Επίσης, χάρη στη διαρκή στήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, αυτοί είναι σε θέση να επεξεργαστούν τη νέα γνώση και να πειραματιστούν με βάση αυτή, καθώς και με τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει, επιτρέποντας έτσι στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και σε περίπτωση που δεν έχουν

καταλάβει κάτι σωστά να τους βοηθήσει εγκαίρως να το κατανοήσουν, διορθώνοντας τον τρόπο σκέψης τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίς την επίβλεψη του εκπαιδευτικού τολμούν μόνοι τους, ανεξάρτητοι πια, να πειραματιστούν με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις που αποκόμισαν από την ανταποκρινόμενη διδασκαλία (Responsive Classroom, 2019).

Άξιο αναφοράς είναι πως η μάθηση στο πλαίσιο της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), πραγματοποιείται μέσα από τη διαμόρφωση ολιγομελών ομάδων, πρακτική που αποτελεί έναν δομημένο τρόπο για τους μαθητές να συνεργαστούν για έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο, εργασία ή project που οργανώνεται από τον δάσκαλο (The Responsive Teaching and Assessment Working Group, 2017 & Responsive Classroom, 2019).

Στο πλαίσιο της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), ζητούμενο είναι να επιτευχθεί η λεγόμενη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση από τους μαθητές. Γι' αυτόν τον λόγο τους δίνεται πλειάδα αφορμών να συνεργαστούν αρμονικά μεταξύ τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, το αίσθημα της υπευθυνότητας, την ενσυναίσθηση, τον αυτοέλεγχο, καθώς και ένα σύνολο ακαδημαϊκών ικανοτήτων, όπως είναι η ακαδημαϊκή νοοτροπία, η επιμονή και η κατάκτηση στρατηγικών μάθησης και ακαδημαϊκών συμπεριφορών (Responsive Classroom, 2019).

Πιο αναλυτικά, οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες συνεργασίας αφορούν «την ικανότητα των μαθητών να δημιουργήσουν νέες σχέσεις, να διατηρήσουν θετικές σχέσεις και φιλίες, να αποφύγουν την κοινωνική απομόνωση, να επιλύσουν τις συγκρούσεις, να δεχτούν το διαφορετικό, να συνεισφέρουν ως μέλη στην τάξη και τη σχολική κοινότητα, καθώς και να εργαστούν παραγωγικά και συνεργατικά με άλλους». Η αυτοπεποίθηση με τη σειρά της αποτελεί την «ικανότητα των σπουδαστών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, να υποστηρίζουν τις ιδέες τους χωρίς να βλάπτουν ή να αναιρούν τους άλλους, να αναζητούν βοήθεια, να επιτυγχάνουν σε ένα δύσκολο έργο και να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους άσχετα από τις όποιες περιστάσεις ή τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται» (Responsive Classroom, 2019).

Η υπευθυνότητα αφορά την «ικανότητα των μαθητών να κινητοποιούν τους εαυτούς τους και να ακολουθούν τις προσδοκίες τους: να ορίσουν ένα πρόβλημα, να



εξετάσουν τις συνέπειες και να επιλέξουν μια θετική λύση». Η ενσυναίσθηση με τη σειρά της ορίζεται ως «η ικανότητα των μαθητών να "βλέπουν" (να αναγνωρίζουν, να κατανοούν) την κατάσταση του νου και των συναισθημάτων του άλλου και να είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και προοπτικές: να εκτιμούν και να αποτιμούν θετικά τις διαφορές και την ποικιλομορφία στους άλλους: να νοιάζονται για την ευημερία των άλλων, ακόμα και όταν δεν ωφελούνται άμεσα». Τέλος, ο αυτοέλεγχος αποτελεί την «ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να ρυθμίζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους για να είναι επιτυχείς για μια στιγμή, αλλά και για να παραμένουν σε μια επιτυχημένη πορεία» (Responsive Classroom, 2019).

Οδηγούμενοι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές είναι σημαντικό να έχουν κατακτήσει και ορισμένες ικανότητες που θα αποδειχτούν χρήσιμες για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Αυτές είναι σχετικές με το αίσθημα του ανήκειν σε μια ακαδημαϊκή κοινότητα, την προσπάθειά του φοιτητή για διαρκή βελτίωση της επίδοσης του, καθώς και την απόδοση αξίας σε αυτήν του την προσπάθεια (Responsive Classroom, 2019).

Πιο αναλυτικά, ένας φοιτητής για να επιτύχει σε ακαδημαϊκό επίπεδο είναι σημαντικό να επιδεικνύει επιμονή. Επιμονή στο να κατακτήσει τη γνώση, να αναζητήσει πληροφορίες, να ολοκληρώσει τις εργασίες του και γενικότερα να εκπληρώσει με επιτυχία τις όποιες υποχρεώσεις του. Εν συνεχεία, ο φοιτητής είναι σημαντικό να έχει κατακτήσει και να είναι ακολούθως σε θέση να χρησιμοποιεί συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης, δηλαδή «τεχνικές, διαδικασίες και τακτικές» για να μπορεί με επιτυχία να μαθαίνει, να σκέφτεται, να θυμάται και να ανακαλεί στο μυαλό του (Responsive Classroom, 2019).

Επίσης είναι σημαντικό να είναι σε θέση ο ίδιος ο φοιτητής να παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί τα όσα διαβάζει και διδάσκεται, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται. Σημαντικό είναι να είναι σε θέση ο φοιτητής να διορθώνει μόνος του τον εαυτό του όταν συνειδητοποιήσει πως έχει μπερδευτεί ή έχει κάνει κάποιο λάθος στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και να θέτει στόχους, τους οποίους να πετυχαίνει, καθώς και να είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικά τον χρόνο του (Responsive Classroom, 2019).

Το να έχει υιοθετήσει ο φοιτητής ακαδημαϊκές συμπεριφορές, είναι εξίσου σημαντικό, μιας και αυτές επιτρέπουν στον φοιτητή να οδηγείται στην ακαδημαϊκή

επιτυχία, δεδομένου ότι είναι συνεπής στα καθήκοντά του όπως είναι η τακτική παρακολούθηση, η ετοιμότητα στο να ανταποκριθεί στις όποιες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, το να είναι προσεκτικός κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης, η συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συζητήσεις στην τάξη και η αφιέρωση χρόνου εκτός σχολείου για τη μελέτη και την ολοκλήρωση των εργασιών που του έχουν ανατεθεί (Responsive Classroom, 2019).

### **2.5.2. Η υψηλή ποιότητα μάθησης**

Υψηλής ποιότητας μάθηση είναι αυτή που λαμβάνει χώρα όταν οι μαθητές έχουν πλήρη επίγνωση του γνωστικού τους επιπέδου, καθώς και του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν καλύτερα, επιτυγχάνοντας τους γνωστικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους που οι ίδιοι έχουν θέσει. Επίσης, όταν λαμβάνει χώρα η υψηλής ποιότητας μάθηση, οι μαθητές που μπορούν να εργάζονται είτε ανεξάρτητα, είτε σε ομάδες, είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη για την μάθησή τους, καθώς και να αξιολογήσουν την προσπάθειά τους στο να αποκομίσουν νέες γνώσεις (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Η υψηλή ποιότητα μάθησης επίσης υλοποιείται όταν οι μαθητές θεωρούν πως αυτό που μαθαίνουν τους αφορά και τους κινεί το ενδιαφέρον, όταν η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει την ενεργή τους συμμετοχή, όταν η νέα γνώση βασίζεται στην προηγούμενη και έτσι υπάρχει μια ροή, μια συνέχεια. Το συγκεκριμένο είδος μάθησης έχει τη μορφή αλληλεπίδρασης και ουσιαστικής συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών μεταξύ τους, όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Δεν πρόκειται για μια μάθηση η οποία δεν αμφισβητείται από τους μαθητές, αντιθέτως αυτοί έχουν πλειάδα ευκαιριών να την επανεξετάσουν και να την κρίνουν (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Χάρη στην μάθηση υψηλής ποιότητας, όπως είναι επόμενο οι μαθητές προοδεύουν, όχι μόνο στο γνωστικό κομμάτι, αλλά και στο κοινωνικό και το προσωπικό, γιατί η απόκτηση νέων γνώσεων και η διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων είναι αυτή που επιτρέπει την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Επίσης οι μαθητές καταφέρνουν να είναι παραγωγικοί, έχουν θέληση να μάθουν και να ανακαλύψουν νέα πράγματα, μπορούν να συγκεντρωθούν όταν αυτό κρίνεται

αναγκαίο, μπορούν να δουλέψουν μόνοι τους και έχουν πίστη στον εαυτό τους. Τα όσα έχουν μάθει στην τάξη, όπως και οι στρατηγικές μάθησης τους χρησιμεύουν και στην καθημερινή τους ζωή. Έχουν πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων τους και δεν παύουν να προσπαθούν για το καλύτερο, νιώθοντας υπεύθυνοι για τον εαυτό τους (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Όπως είναι επόμενο, δεν είναι εφικτό να υπάρχει υψηλής ποιότητας μάθηση χωρίς διδασκαλία υψηλής ποιότητας, μιας και μέσω αυτής οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να λάβουν μέρος σε μαθησιακές διαδικασίες που είναι σχεδιασμένες ειδικά γι' αυτούς, τους παρακινούν να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους, διαμορφώνουν μια θετική ατμόσφαιρα εντός της σχολικής τάξης. Επίσης η υψηλής ποιότητα διδασκαλία είναι αυτή που διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και περιλαμβάνει την επιβράβευση και την ηθική ικανοποίηση, ακόμη και τα συναισθήματα της χαράς και του ενθουσιασμού (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Για να υλοποιηθεί η ποιοτική μάθηση, καθώς και η ποιοτική διδασκαλία, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει όσο το δυνατόν πληρέστερα τη θεματική περιοχή που θα πραγματευτεί στην τάξη με τους μαθητές, καθώς και διδακτικές μεθόδους που θα διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Είναι σημαντικό επίσης να εντοπίζει τις όποιες δυσκολίες των μαθητών και να τους βοηθάει ώστε να τις ξεπερνούν εγκαίρως. Η παροχή επαρκούς χρόνου στους μαθητές, ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος είναι άλλο ένα σημαντικό σημείο, η διαρκής ανατροφοδότηση σχετικά με την επίδοσή τους, ο κατάλληλος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων ανάλογα με την ηλικία, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τον χαρακτήρα του κάθε μαθητή σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη (Day, 2016, Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Η ικανότητα των μαθητών να γράφουν, να διαβάζουν, να επικοινωνούν, να γνωρίζουν μαθηματικά κρίνεται πολύ σημαντική και γι' αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε όσο το δυνατόν περισσότερα μαθήματα οι μαθητές να την εξασκήσουν. Επίσης η βαθιά πίστη των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές τους μπορούν να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία είναι αυτή που τους ωθεί να επιζητούν μόνο το καλύτερο από αυτούς και να τους παρέχουν διαρκώς κίνητρα και βοήθεια

ώστε να το πετύχουν αυτό (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

Η παροχή νέων πληροφοριών επίσης αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την υψηλής ποιότητας μάθηση. Χάρη σε αυτές τις νέες πληροφορίες, οι μαθητές καταφέρνουν να αναπτύξουν, να εδραιώσουν και να εμβαθύνουν τόσο τις γνώσεις τους, όσο και την κατανόηση και τις δεξιότητές τους. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελούν και αυτές μια σημαντική πηγή νέων πληροφοριών για τους μαθητές. Το ζητούμενο είναι οι μαθητές μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής να είναι σε θέση να αποκομίζουν εκτός των άλλων και γνωστικά οφέλη. Σε ένα επόμενο επίπεδο, είναι σημαντικό τα βιώματα των μαθητών να λαμβάνονται υπόψη στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες εμπλοκής τους σε αυτή (Biggs & Tang, 2011, Lawson & Kirby, 2012 & BISR, 2015).

### **2.5.3. Το πλαίσιο ICAP**

Το πλαίσιο ICAP είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ποιότητα της μάθησης, μιας και παρέχει κατευθυντήριες σχετικά με τον βαθμό, αλλά και το είδος της γνωστικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Περιγράφοντας παρατηρήσιμα στοιχεία στην πρακτική της τάξης, λειτουργεί το ίδιο ως ένας δείκτης σχετικά με την ποιότητα της μάθησης. Πάγιο ζητούμενο είναι η παρεχόμενη διδασκαλία να βελτιωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο ποιοτικά, επιτρέποντας στους μαθητές να είναι πραγματικοί κοινωνοί της γνώσης και της μάθησης (Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Τα είδη της γνωστικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία υπό αυτό το πλαίσιο είναι τέσσερα. Η παθητική και η ενεργητική εμπλοκή, καθώς και η εποικοδομητική και η διαδραστική. Η παθητική εμπλοκή συναντάται όταν οι μαθητές προχωρούν στη λήψη πληροφοριών από τα διάφορα εκπαιδευτικά υλικά, χωρίς όμως να κάνουν οτιδήποτε άλλο σχετικό με τη μάθηση. Δηλαδή λαμβάνουν πληροφορίες, απλώς προσέχοντας στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας για να λάβουν τη νέα γνώση, η οποία με τη σειρά της απλά «αποθηκεύεται» θα μπορούσαμε να πούμε από τον μαθητή, όντας απομονωμένη από ό,τι άλλο μπορεί να έχει μάθει ο μαθητής. Σε περίπτωση που ο μαθητής «χρειαστεί» αυτή τη γνώση που αποκόμισε μέσω της παθητικής εμπλοκής του, απλώς την ανακαλεί στη μνήμη του και πολύ συχνά

αυτολεξεί. Η κατανόησή της νέας γνώσης επομένως από τον μαθητή είναι η μικρότερη δυνατή. Χαρακτηριστικά παραδείγματα παθητικής εμπλοκής είναι η ακρόαση του μαθήματος από τον μαθητή, η απλή ανάγνωση ενός κειμένου, καθώς και η απλή παρακολούθηση ενός βίντεο (Chi, 2009, Menekse, 2012, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Η παθητική εμπλοκή δεν σημαίνει πως δεν μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση, είναι όμως κοινώς αποδεκτό ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα πως η ενεργή εμπλοκή είναι προτιμότερη, μιας και προϋποθέτει, όπως φανερώνει και η ίδια η ονομασία της, τη συνειδητή απόφαση του μαθητή να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία, να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του, να αναλογιστεί τα όσα ακούει, να τα κρίνει, να τα συγκρίνει, να τα επεξεργαστεί, να «αλληλεπιδράσει» με την παρεχόμενη γνώση. Δηλαδή πρόκειται για έναν χειρισμό των γνωστικών εργαλείων από τους μαθητές, πιο ενεργό σε σχέση με προηγουμένως. Οι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόσουν τη νέα γνώση σε παρόμοια πλαίσια και η κατανόηση των μαθητών σχετικά με τη νέα γνώση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μη επαρκής, ρηχή. Ενεργή εμπλοκή συναντάμε στη μαθησιακή διαδικασία όταν οι μαθητές είναι σε θέση να ακολουθούν λεκτικές οδηγίες, να εντοπίζουν βασικά σημεία στη μάθηση και αναφορικά με τα τεχνολογικά μέσα, να πατούν παύση ή επανάληψη σε ένα βίντεο (Chi, 2009, Menekse, 2012, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Ένα στάδιο μετά την ενεργή εμπλοκή των μαθητών είναι αυτό της εποικοδομητικής εμπλοκής των μαθητών. Η διαφορά της εποικοδομητικής εμπλοκής σε σχέση με την ενεργή εμπλοκή είναι ότι στην εποικοδομητική εμπλοκή τα όποια συμπεράσματα και αιτιολογήσεις του μαθητή σχετικά με την παρεχόμενη γνώση ξεπερνούν τις παρεχόμενες πληροφορίες και έτσι παρέχονται νέες πληροφορίες. Οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν γενικεύσεις, να συγκρίνουν τις πληροφορίες που δέχονται με τα όσα ήδη ξέρουν, να κάνουν νοητά συνδέσεις μεταξύ του ενός θέματος ή της μιας πληροφορίας και άλλων θεμάτων ή πληροφοριών. Η γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από την εποικοδομητική τους εμπλοκή με τη μαθησιακή διαδικασία τους οδηγεί σε νέες προοπτικές, ερμηνείες, επεξηγήσεις. Οι μαθητές είναι επίσης σε θέση να συλλογίζονται φωναχτά, να προχωρούν σε γενικεύσεις και σε συμπεράσματα χρησιμοποιώντας δικές τους λέξεις. Αναφορικά με τα τεχνολογικά μέσα, οι μαθητές είναι σε θέση να συγκρίνουν ένα βίντεο με ένα άλλο (Chi, 2009, Menekse, 2012, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Η τέταρτη και τελευταία μορφή εμπλοκής των μαθητών που θεωρείται ως το πάγιο ζητούμενο στο πλαίσιο ICAP είναι η διαδραστική εμπλοκή. Όπως φανερώνει και η ίδια η ονομασία του πλαισίου IPAC (Interactive, Constructive, Active & Passive= Διαδραστική> εποικοδομητική> ενεργή> παθητική εμπλοκή), όσο οδηγούμαστε προς τη διαδραστική εμπλοκή, η διαδικασία της μάθησης συνεπάγεται με βαθύτερη κατανόηση και η μια μορφή είναι κάτι ανώτερο από την προηγούμενη, φτάνοντας στην πιο ουσιαστική μορφή κατανόησης εκ μέρους των μαθητών (Chi, 2009, Menekse, 2012, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Πιο αναλυτικά, για να χαρακτηριστεί διαδραστική η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να πληρούνται δύο κριτήρια, δηλαδή να υπάρχει ήδη εποικοδομητική εμπλοκή, καθώς και αμοιβαία αλληλεπίδραση και μιας μορφής ανταπόκριση μεταξύ του μαθητή και ανάλογα με την περίπτωση του συμμαθητή, του γονέα, του εκπαιδευτικού, ή και του ίδιου του υπολογιστή (Chi & Wylie, 2014).

Η μορφή ανταπόκρισης μεταξύ του μαθητή και άλλων φυσικών προσώπων για να είναι εποικοδομητική και επομένως ωφέλιμη για τη διαδικασία της μάθησης, είναι σημαντικό να περιλαμβάνει τον λόγο και όχι μόνο για παράδειγμα κινήσεις. Μόνο κινήσεις μπορεί να κάνουν και δύο μαθητές που αντιγράφουν μια άσκηση. Η εμπλοκή αυτή στη μάθηση είναι ενεργή, όχι όμως εποικοδομητική, αφού δεν υπάρχει μια προφορική συζήτηση μεταξύ τους. Εποικοδομητικός βέβαια δεν είναι και οποιοσδήποτε διάλογος μεταξύ κάποιων προσώπων, μόνο και μόνο επειδή μεσολαβεί ο προφορικός λόγος. Εποικοδομητικός είναι ο διάλογος «μόνο αν οι δηλώσεις κάθε ομιλητή δημιουργούν κάποια γνώση πέρα από αυτό που παρουσιάστηκε στα αρχικά εκπαιδευτικά υλικά και πέρα από αυτό που είπε ο εταίρος. Επομένως, και οι δύο εταίροι πρέπει να είναι εποικοδομητικοί. Από αυτή την άποψη, τα διαλογικά υποσύνολα είναι εποικοδομητικά» (Chi & Wylie, 2014: 223).

Για να χαρακτηριστεί όμως ως διαδραστική η εμπλοκή θα πρέπει να πληρείται και η δεύτερη προϋπόθεση, δηλαδή να υπάρχει μια συχνή και διαρκής ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του μαθητή και του συμμαθητή του. Για παράδειγμα, διαδραστική είναι η εμπλοκή των μαθητών όταν αυτοί προσπαθούν μέσα σε μια ομάδα να αιτιολογήσουν και να υποστηρίξουν μια άποψη. Επίσης όταν κάνουν ερωταπαντήσεις ξανά στο πλαίσιο της ομάδας. Έτσι η διαδικασία μάθησης αποκτά χαρακτήρα δυναμικό, μιας και υπόκειται διαρκώς σε μικρές αναθεωρήσεις η νέα γνώση. Επίσης, για να είναι διαδραστική η εμπλοκή, όπως διαφάνηκε και προηγουμένως, οι δύο

ομιλητές είναι σημαντικό να έχουν ισάξιο ρόλο και όχι ο ένας να υπερκαλύπτει τον άλλον, γιατί σε αυτή την περίπτωση ο ένας είναι αυτός που «παράγει»-«μετασχηματίζει» την παρεχόμενη γνώση και ο άλλος απλώς ακούει και αναλόγως συμφωνεί ή διαφωνεί. Αυτή είναι ενεργή εμπλοκή και όχι διαδραστική που είναι και το ζητούμενο (Chi & Wylie, 2014).

Ο μαθητής εκτός από έναν άλλον άνθρωπο, μπορεί να αλληλεπιδρά με ένα σύστημα διδασκαλίας ή ένα περιβάλλον εκμάθησης που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με έναν υπολογιστή. Και σε αυτήν την περίπτωση η γνωστική δέσμευση που απαιτείται από τον μαθητή διαφέρει ανάλογα με το είδος της απάντησης που καλείται να επιλέξει από ένα μενού επιλογών που του δίνονται (Chi & Wylie, 2014).

Με βάση όλα τα παραπάνω, υπάρχουν τέσσερις τρόποι με τους οποίους οι μαθητές προσλαμβάνουν τη νέα γνώση στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο πρώτος είναι αυτός της «αποθήκευσης» και είναι συνδεδεμένος με την παθητική εμπλοκή. Έτσι στο πλαίσιο αυτό «οι νέες πληροφορίες αποθηκεύονται μεμονωμένα (παθητικά)». Ακολούθως, ο δεύτερος τρόπος πρόσληψης της νέας γνώσης από τους μαθητές είναι αυτός της «ενσωμάτωσης», δηλαδή «οι νέες πληροφορίες ενεργοποιούν τις σχετικές προηγούμενες γνώσεις και ενώ αποθηκεύονται, οι νέες πληροφορίες ενσωματώνονται με ενεργοποιημένες προηγούμενες γνώσεις (ενεργές)» (Chi & Wylie, 2014: 225).

Εν συνεχεία, στο εποικοδομητικό πλαίσιο «οι νέες πληροφορίες ενσωματώνονται με την ενεργοποιημένη προηγούμενη γνώση και οι νέες γνώσεις εξάγονται από την ενεργοποιημένη και ολοκληρωμένη γνώση (εποικοδομητική)». Τέλος, οδηγούμαστε στη διαδραστική εμπλοκή και το λεγόμενο «συμπύκνωμα», όταν «κάθε μαθητής συνειδητοποιεί νέες γνώσεις από ενεργοποιημένη και ολοκληρωμένη γνώση και επαναλαμβάνει επαναληπτικά τη γνώση με νέες εισροές από συνομιλητές (αλληλεπιδραστικούς)» (Chi & Wylie, 2014:225).

Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με την παθητική εμπλοκή είναι το ζητούμενο και σε ένα επόμενο στάδιο η εποικοδομητική εμπλοκή και τέλος η διαδραστική εμπλοκή. Αυτό όμως δεν σημαίνει πως είναι απλό το έργο των εκπαιδευτικών στο να πετύχουν αυτόν τον στόχο. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλογιστούν τρόπους που θα ωθήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, τρόπους που μόνοι τους καλούνται να

δοκιμάσουν και ενδεχομένως να τροποποιήσουν προκειμένου να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο εντοπισμός του αν οι ιδέες τους για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα είναι επίσης κάτι το δύσκολο και απαιτεί χρόνο και πολλή προσοχή (Chi, 2009, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Το πλαίσιο ICAP στοχεύει να καλύψει αυτό το κενό και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μεταξύ άλλων τις κατάλληλες κατευθυντήριες ώστε η διαδικασία της μάθησης να αναδιαμορφωθεί, αποκτώντας έναν νέο χαρακτήρα, πολύ πιο ενδιαφέρων για τους μαθητές, βασιζόμενο στην ήδη εκδηλούμενη συμπεριφορά τους στην τάξη και το γνωστικό τους επίπεδο (Chi, 2009, Roscoe et al. 2014, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Η αρχή όλων γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διδάσκει, οι ευκαιρίες που δίνει στους μαθητές να εμπλακούν στην τάξη είναι καθοριστικής σημασίας. Μέσω του πλαισίου ICAP γίνεται φανερή η ανάγκη να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας στα σχολεία. Δηλαδή από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με τις παραδοσιακές τεχνικές παθητικής παράδοσης δίνεται στους εκπαιδευτικούς μια στέρεα βάση που περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία νέων προσεγγίσεων μάθησης. Σε αυτές τις προσεγγίσεις η διαμόρφωση μιας μικρής ομάδας εργασίας μαθητών, οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, η ανάπτυξη της μεταγνώσης και όχι μόνο θα θεωρούνται σημαντικές και θα επιδιώκεται να πραγματοποιούνται (Roscoe et al. 2014, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).

Όλη αυτή η τάση για εκπαιδευτική αλλαγή δεν είναι κάτι απλό ούτε σε κρατικό- εθνικό επίπεδο, αλλά ούτε και σε σχολικό επίπεδο. Χρειάζεται αναμόρφωση των προγραμμάτων διδασκαλίας, ειδικά κονδύλια, κατάλληλη διαμόρφωση των τάξεων, ειδική εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών και όχι μόνο. Μάλιστα, είναι άξιο αναφοράς πως το έργο των εκπαιδευτικών υπό αυτήν την οπτική κρίνεται ως απαιτητικό και δύσκολο (Roscoe et al. 2014, Chi & Wylie, 2014 & Wiggins et al. 2017).



## Κεφάλαιο 3: Τ.Π.Ε. και εκπαίδευση

### 3.1. Εισαγωγή τεχνολογιών στην εκπαίδευση

Τα σύγχρονα κράτη έχουν στραφεί στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζοντάς την ως το καταλληλότερο μέσο που θα συμβάλει στο να αποκτήσουν τα άτομα όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που επιδιώκεται η πραγμάτωση μιας ουσιαστικής μεταρρύθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, έτσι ώστε μέσω αυτής τα άτομα να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που αφορούν τόσο τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και εργάζονται, όσο και τα εργαλεία που αποτελούν προϋπόθεση για την εργασία, καθώς και τη ζωή και τη μελλοντική εργασιακή τους εξέλιξη (Sidorkin & Warford, 2017).

Η εισαγωγή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για την πραγμάτωση αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ήδη, από το 1980 πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, ακολουθούμενη από την ευρεία εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, παρά όμως τα πολύ μεγάλα χρηματικά ποσά που δαπανήθηκαν γι' αυτήν την εισαγωγή, δεν παρατηρήθηκε η αναμενόμενη βελτίωση στη μάθηση (Ellis, 2017 & Karasavvidis & Kollias, 2017).

Ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» ή αλλιώς «Τ.Π.Ε.», στα αγγλικά συναντάται ως «Information and Communications Technologies», ή αλλιώς «I.C.T.». «Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων». «Η εξέλιξη αυτή σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τις διεπιφάνειες ανθρώπου – υπολογιστή (human - computer interfaces), το διαδίκτυο (Internet), τα πολυμέσα (multimedia) και τα υπερμέσα (hypermedia), και με τα σύγχρονα λογισμικά που, όλο και περισσότερο φιλικά με το χρήστη, έχουν πλέον καταστεί κοινό σημείο αναφοράς» (Κόμης, 2004: 16).

Η προσπάθεια για ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Όπως προαναφέρθηκε, ο αντίκτυπος αυτής της εισαγωγής των

τεχνολογιών στη εκπαίδευση δεν είναι τόσο μεγάλος όσο θα αναμενόταν και γενικότερα είναι ακόμη αρκετά δύσκολο να υπολογιστεί με ακρίβεια. Επίσης αν και είναι σαφές πως υπάρχει ουσιαστική πρόθεση για την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών αλλαγών (Ellis, 2017 & Sidorkin & Warford, 2017), αυτές, αν και είναι πολυάριθμες, καταλήγουν να μην είναι τόσο καινοτόμες, όσο θα έπρεπε (Sidorkin & Warford, 2017), εξαιτίας δύο βασικών διαστάσεων (Karasavvidis & Kollias, 2017).

Η μια διάσταση του προβλήματος αφορά τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών στη σχολική τάξη. Πρόκειται για μια χρήση εξαιρετικά περιορισμένη. Άξιο αναφοράς είναι πως οι εκπαιδευτικοί κάνουν σχεδόν καθημερινά χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών, κυρίως όμως για να βοηθηθούν στην επιτυχή εκπλήρωση τόσο των διοικητικών τους καθηκόντων, όσο και των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων και όχι για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Karasavvidis & Kollias, 2017).

Η δεύτερη διάσταση του προβλήματος αφορά το είδος της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών. Έχει καταστεί σαφές πως οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές πρακτικές δεν μετασχηματίστηκαν σε επαρκή βαθμό σε κάτι ανώτερο και καλύτερο μέσα από την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών έχουν έναν πολύ περιορισμένο ρόλο στις σχολικές αίθουσες, κυρίως αυτόν της παράθεσης και αναζήτησης πληροφοριών για τα προς μελέτη ζητήματα, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, καθώς και της συγγραφής εργασιών (Karasavvidis & Kollias, 2017).

Με τη σειρά τους, οι παράγοντες που δεν επιτρέπουν η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών στην εκπαίδευση να μετασχηματίσει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και μαθησιακές πρακτικές διακρίνονται σε εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες. Και τα δύο αυτά είδη παραγόντων αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στους εξωγενείς παράγοντες, αυτοί είναι «πέραν του άμεσου ελέγχου» των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι υποδομές, η τεχνική υποστήριξη, η διοίκηση και η ηγεσία της εκάστοτε σχολικής μονάδας, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και ο βαθμός κατάρτισής τους στο να χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και

των Τηλεπικοινωνιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. «Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν τόσο το ρυθμό όσο και τη φύση της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στις τάξεις» (Karasavvidis & Kollias, 2017: 102).

«Από την άλλη πλευρά, τα εμπόδια δεύτερης τάξης είναι εγγενή στους εκπαιδευτικούς και αντιμετωπίζουν την προθυμία και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στα μαθήματά τους: τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αξία της διδασκαλίας με την τεχνολογία, τη γνώση των τρόπων ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην τάξη τους, η γενική τους ικανότητα στις ΤΠΕ, τα εκπαιδευτικά μοντέλα που υποστηρίζουν και το άνοιγμά τους στην αλλαγή» (Karasavvidis & Kollias, 2017: 102). Αυτή η διάκριση όμως δεν μπορεί να είναι απόλυτη, γιατί πολύ εύκολα οι κατηγορίες αλληλοκαλύπτονται και οι εκπαιδευτικοί έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης, αντί για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Karasavvidis & Kollias, 2017).

Παρά αυτές τις δυσκολίες όμως, μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν θα πρέπει να φαντάζει ακατόρθωτη, το αντίθετο μάλιστα. Το ζητούμενο είναι να αξιολογηθούν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν ως τώρα, καθώς και η εκπαιδευτική πραγματικότητα, και με αυτά ως βάση να συνεχιστεί η προσπάθεια για το καλύτερο (Sidorkin & Warford, 2017). Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη πως τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλον τον κόσμο είναι διαφορετικά μεταξύ τους και πως η όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και καινοτομία λάβει χώρα εντός τους, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να μην επηρεαστεί από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις άλλων χωρών. Η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση, χρειάζεται όμως συνεχής αξιολόγηση και ευελιξία (Ellis, 2017).

Εν κατακλείδι, «η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο η εισαγωγή οποιαδήποτε καινοτομίας, επηρεάζει και επηρεάζεται από όλες τις συνιστώσες του. Η εισαγωγή μιας καινοτομίας όπως αυτή των ΤΠΕ, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα αλλά σε συνδυασμό με μια σειρά παραμέτρων οι οποίες και πρέπει να προσδιορίζονται. Τέτοιες παράμετροι μπορεί να είναι η ύπαρξη συγκεκριμένης και κατάλληλης στρατηγικής ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου, η ποιότητα του εκπαιδευτικού λογισμικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ, τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών,

η διεξαγωγή ερευνών για την αποτίμηση και την ανατροφοδότηση του συστήματος κ.λπ.» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

### **3.2. Ο ρόλος των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία**

«Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ταχέως εξελισσόμενων τεχνολογιών, που αφορούν υλικό, λογισμικό, μέσα ενημέρωσης, υπολογιστικά συστήματα και συστήματα επικοινωνίας. Η ενσωμάτωση των τεχνολογιών αυτών σε μια ενιαία εκπαιδευτική εφαρμογή, δημιουργεί ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει δυνατότητες ελέγχου και διαχείρισης, προσφέρει ευελιξία χρήσης ως προς τον τόπο και το χρόνο, δυνατότητες επικοινωνίας με άλλα πρόσωπα, πρόσβασης σε πληροφορίες εκατοντάδων χιλιάδων αρχείων, καθώς και σε εκατομμύρια ιστοσελίδες. Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις των ΤΠΕ, δηλαδή, η αλληλεπίδραση, η πολλαπλότητα παρουσίασης της πληροφορίας, η ευελιξία, η συνδεσιμότητα χωρίς τοπικούς και χρονικούς περιορισμούς με βιβλιοθήκες και άλλες ψηφιακές πηγές πληροφόρησης, διακρίνουν τις τεχνολογίες αυτές από όλες τις προηγούμενες και τις καθιστούν πολύ πιο δυναμικές» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

«Ο ρόλος της τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης είναι να παρέχει δυνατότητες για την όσο γίνεται μεγαλύτερη νοητική εμπλοκή των μαθητών (θετικό γνωστικό φορτίο) στο πλαίσιο των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, αν με την προσπάθεια αξιοποίησης της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκεται η ενίσχυση των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, τότε η επίδρασή της στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος θα είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη. Μία τέτοια θεώρηση προϋποθέτει τη ριζική διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα έχει και την ευθύνη αφενός για το σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και αφετέρου για την αναζήτηση και επιλογή του κατάλληλου λογισμικού» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Επίσης, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο ρόλος των Τ.Π.Ε. μπορεί να είναι επικουρικός, αλλά και ενισχυτικός. Μέσω αυτών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δεχτεί πολύτιμη βοήθεια για την προετοιμασία και διαμόρφωση του εκπαιδευτικού του έργου. Για παράδειγμα, μπορεί με βάση τη θεματική ενότητα που

καλείται να διδάξει να αναζητήσει οπτικοακουστικό υλικό, καθώς και χρήσιμες πηγές που παρέχουν επεξηγήσεις, πληροφορίες και όχι μόνο (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001 & Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Επιπροσθέτως, του παρέχεται η δυνατότητα να παρουσιάζει τη γνώση με πλειάδα τρόπων, οι οποίοι ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, μέσω ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού λογισμικού, στο οποίο συγκαταλέγονται «γλώσσες προγραμματισμού, πακέτα εφαρμογών γενικής χρήσης, προσομοιώσεις, παιχνίδια, πακέτα εξάσκησης και πρακτικής (drill-and-practice), προγράμματα εξατομικευμένης διδασκαλίας (tutorials), νοήμονα συστήματα εκπαίδευσης, ηλεκτρονικά βιβλία-εγκυκλοπαίδειες, εφαρμογές πολυμέσων, εκπαιδευτικά συστήματα πολυμέσων, εκπαιδευτικά συστήματα εικονικής πραγματικότητας, επικοινωνίες – διαδίκτυο, προγράμματα συνεργατικής μάθησης» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

«Το εκπαιδευτικό λογισμικό κατηγοριοποιείται συνήθως με βάση τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί και τις θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες στηρίζεται (έμμεσα ή άμεσα). Με βάση το διαχωρισμό αυτό, το εκπαιδευτικό λογισμικό διακρίνεται δυο μεγάλες κατηγορίες. Τα περιβάλλοντα καθοδηγούμενης διδασκαλίας από υπολογιστή και τα περιβάλλοντα υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης από υπολογιστή» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Στην πρώτη κατηγορία, τα περιβάλλοντα καθοδηγούμενης διδασκαλίας από υπολογιστή, όπως φανερώνει το ίδιο το όνομα, οι μαθητές μαθαίνουν όχι από τον εκπαιδευτικό, αλλά από τον υπολογιστή, ο οποίος υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό σε όλες τις εκφάνσεις της διδασκαλίας. Στα θετικά του λογισμικού αυτού συγκαταλέγεται η δυνατότητα οι μαθητές να επαναλάβουν όσες φορές επιθυμούν συγκεκριμένες ασκήσεις, να λάβουν αμεσότητα την αξιολόγησή τους, να έχουν πλήρη επίγνωση της προόδου τους και να μη νιώθουν πίεση από την παρουσία του εκπαιδευτικού. Στα αρνητικά του λογισμικού αυτού συγκαταλέγεται η έλλειψη διαπροσωπικής επαφής μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, που σε ένα ανθρώπινο επίπεδο μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα, πιο ουσιαστικά και η αξιολόγηση να είναι πιο σφαιρική, λαμβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες εκτός από την επίδοση του μαθητή στις ασκήσεις (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν τα περιβάλλοντα υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης από υπολογιστή, όπου όπως φανερώνει και η ίδια η ονομασία, ο μαθητής μαθαίνει με τη συμβολή του υπολογιστή (Jonassen, Carr & Yueh, 1998 & Κωστάκος & Περάκη, 2010). Μέσα από αυτά τα περιβάλλοντα, ο μαθητής καλείται να σκέφτεται κριτικά απέναντι στη νέα γνώση, να την επεξεργάζεται και να προσπαθεί να βρει αιτιώδεις σχέσεις εντός της, ώστε στη συνέχεια να την κάνει κτήμα του (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Τα περιβάλλοντα υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης από υπολογιστή μπορούν με τη σειρά τους να διακριθούν σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες. Τα περιβάλλοντα μάθησης μέσω ανακάλυψης και διερεύνησης (καθοδηγούμενης ή όχι)» επικεντρώνονται στη δόμηση των γνώσεων που αποκομίζει ο μαθητής, είτε μέσω ατομικής δουλειάς, είτε συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα και δημιουργικά. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που παρέχουν αφορούν τόσο το εξωσχολικό περιβάλλον, όσο και το εσωσχολικό. «Τα περιβάλλοντα αυτά διακρίνονται σε συστήματα καθοδηγούμενης ανακάλυψης (discovery model) και διερεύνησης (exploratory model). Τέτοιες εφαρμογές αποτελούν τα συστήματα που στηρίζουν εργαστηριακές δραστηριότητες μέσω υπολογιστή (computer based laboratories), τα συστήματα εκπαιδευτικής ρομποτικής (educational robotics), τα ανοιχτά συστήματα μάθησης για δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και δραστηριότητες εκμάθησης προγραμματισμού (π.χ LOGO), οι προσομοιώσεις (simulations), οι μικρόκοσμοι (micro-worlds), το λογισμικό νοητικής χαρτογράφησης (concept mapping) κ.ά.» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Η δεύτερη επιμέρους κατηγορία των περιβαλλόντων υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης από υπολογιστή είναι τα «περιβάλλοντα συμβολικής έκφρασης και οικοδόμησης της γνώσης». «Στα περιβάλλοντα αυτά, συγκαταλέγονται όλες εκείνες οι εφαρμογές γενικής χρήσης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως γνωστικά εργαλεία και συστήματα που επιτρέπουν τη συμβολική έκφραση και οικοδόμηση εννοιών και ιδεών. Σ' αυτά συγκαταλέγονται και οι εφαρμογές γραφείου όταν δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας αλλά χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να εκφράσουν τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους, να κατακτήσουν έννοιες και να οικοδομήσουν γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Τέτοια περιβάλλοντα είναι: οι επεξεργαστές κειμένου, τα λογιστικά φύλλα, τα Συστήματα Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων, το λογισμικό παρουσιάσεων, τα εργαλεία σχεδιασμού και γραφικών, το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας, το λογισμικό παραγωγής διαγραμμάτων, τα εργαλεία δημιουργίας υπερμέσων, πολυμέσων, ιστοσελίδων» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Η τρίτη επιμέρους κατηγορία των περιβαλλόντων υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης από υπολογιστή είναι «τα περιβάλλοντα συνεργατικής δραστηριότητας και μάθησης από απόσταση», που «υποστηρίζουν την επικοινωνία και συνεργασία από απόσταση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Τέτοια συστήματα είναι: τα εργαλεία επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), τα εργαλεία τηλεδιάσκεψης, τα εργαλεία συζητήσεων ειδικών θεμάτων, τα περιβάλλοντα συνεργατικής έκφρασης και λόγου, τα περιβάλλοντα συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων, τα περιβάλλοντα συνεργατικής εκτέλεσης σύνθετων έργων (projects) όπως τα (WIKIS). Τα συστήματα αυτά βασίζονται, κυρίως, στο παιδαγωγικό πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού το οποίο δίνει έμφαση στον ευνοϊκό ρόλο που παίζει στις διαδικασίες της μάθησης το κοινωνικό πλαίσιο και η κοινωνική αλληλεπίδραση» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Η τέταρτη επιμέρους κατηγορία των περιβαλλόντων υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης από υπολογιστή είναι τα «Περιβάλλοντα παρουσίασης, αναζήτησης, διάδοσης πληροφορίας», που καθιστούν επιχειρησιακά εύκολη και λειτουργικά αποτελεσματική την παρουσίαση, την αναζήτηση και, γενικότερα, τη διαχείριση της πληροφορίας. Σε μεγάλο βαθμό οδηγούν στην ανεξάρτηση του χρήστη από δυσχέρειες χώρου, χρόνου, πρόσβασης, κ.λπ. Τέτοια συστήματα είναι: ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες, ηλεκτρονικά λεξικά, ψηφιακές βιβλιοθήκες, δικτυακοί τόποι εκπαιδευτικού περιεχομένου» (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

### **3.3. Σύνδεση ΤΠΕ στην εκπαίδευση και δεξιότητων του 21<sup>ου</sup> αιώνα**

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, είναι ικανή να ενισχύσει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για έναν σύγχρονο άνθρωπο και σε ένα πρώτο στάδιο, όπως είναι επόμενο, καλλιεργείται και εν συνεχεία ενισχύεται ο τεχνολογικός γραμματισμός των εμπλεκομένων. Οι βάσεις δεδομένων και τα εργαλεία χαρτογράφησης ιδεών βοηθούν

τους μαθητές να οργανώσουν, καθώς και να αναλύσουν τόσο αυτά που ήδη γνωρίζουν, όσο και τη νέα γνώση. Αντικαθιστώντας το χαρτί, πληροφορίες και ιδέες καταγράφονται ηλεκτρονικά και ομαδοποιούνται σταδιακά. Η κριτική ικανότητα των μαθητών εξελίσσεται και ενισχύεται σημαντικά καθ' όλη τη διάρκεια της διαμόρφωσης και εν συνεχεία της επεξεργασίας αυτών των βάσεων δεδομένων και των σημασιολογικών δικτύων, μιας και καλούνται να αποφασίσουν ποιες πληροφορίες ή ιδέες θα καταγράψουν, πώς θα τις ομαδοποιήσουν, καθώς και πώς θα τις επεξεργαστούν, με απώτερο σκοπό την κατασκευή της γνώσης (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Τα υπολογιστικά φύλλα με τη σειρά τους επιτρέπουν τη μοντελοποίηση της μαθηματικής λογικής που υπονοείται από τους υπολογισμούς. Τόσο στο μάθημα των Μαθηματικών, όσο και της Φυσικής, αλλά και της Χημείας, μπορεί να αποδειχτούν πολύ χρήσιμα, μιας και οι ποσοτικές πληροφορίες απεικονίζονται με ξεκάθαρο τρόπο και η επεξεργασία τους είναι εφικτή. Μέσω της χρήσης υπολογιστικών φύλλων οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν με αφηρημένο τρόπο, να υπακούσουν σε συγκεκριμένους κανόνες, να λάβουν αποφάσεις, καθώς και να εξετάσουν τα πιθανά αποτελέσματα των επιλογών τους (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Στο πλαίσιο της τεχνητής νοημοσύνης, έχουν αναπτυχθεί ειδικά συστήματα, τα οποία λειτουργούν ως εμπειρογνώμονες για ένα ζήτημα, ανάλογα με τα δεδομένα που τους έχουν δοθεί. Πιο αναλυτικά, μέσω αυτών των συστημάτων, μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, προσομοιώνεται ο τρόπος με τον οποίο οι εμπειρογνώμονες άνθρωποι θα οδηγούνταν στην επίλυση προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο και λειτουργούν ως έξυπνες αποφάσεις υποστήριξης. Για παράδειγμα, ένας γεωλόγος, δίνοντας τα κατάλληλα δεδομένα στο σύστημα, μπορεί να βοηθηθεί σχετικά με το πού είναι καλύτερα να κάνει μια εξόρυξη, ή ένας τραπεζίτης, να αξιολογήσει την πορεία ενός δανείου (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι μαθητές, όταν έρχονται σε επαφή με αυτά τα εξειδικευμένα συστήματα, καλούνται να διατυπώσουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των πληροφοριών και κυρίως να σκεφτούν κριτικά, μιας και καλούνται να αποφασίσουν όχι μόνο ποια στοιχεία θα «δώσουν» στο σύστημα, αλλά και το ποια συμπεράσματα θα θεωρήσουν πιο σημαντικά, ώστε να κάνουν την καλύτερη δυνατή επιλογή. Επίσης οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν μια όσο το δυνατόν πιο σφαιρική και άριστη γνώση τόσο των συστημάτων, όσο και των προς επίλυση



ζητημάτων. Αυτά τα συστήματα τέλος είναι ικανά να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στον εντοπισμό, καθώς και την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Με τη σειρά τους, μέσω των εργαλείων μοντελοποίησης συστημάτων, οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν προβλήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας. Οι μαθητές, μέσα από την τριβή τους με αυτά τα εργαλεία οδηγούνται στη σύνθετη εκμάθηση και αναπτύσσουν επίσης πολύπλοκες διανοητικές αναπαραστάσεις των προς μελέτη φαινομένων (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Οι μικρόκοσμοι από την άλλη, όπως φανερώνει και η λέξη, είναι εξερευνητικά περιβάλλοντα, τα οποία αντιπροσωπεύουν τον πραγματικό κόσμο, με τα φαινόμενα που επικρατούν σε αυτό, τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων, την έννοια του βάρους, της ταχύτητας, της κίνησης, τις χημικές αντιδράσεις συγκεκριμένων ουσιών και όχι μόνο. Οι μαθητές γίνονται ερευνητές και η μάθηση ενεργητική και ανακαλυπτική. Ξεκινώντας από πιο απλούς κόσμους, οι μαθητές ασκώντας έλεγχο στο εκάστοτε περιβάλλον, οδηγούνται στη συνέχεια σε πιο σύνθετα περιβάλλοντα, και βλέπουν μπροστά στα μάτια τους να απεικονίζεται ο τρόπος με τον οποίο ο πραγματικός κόσμος λειτουργεί. Έχουν τη δυνατότητα επίσης να κάνουν δοκιμές, τόσο αλγεβρικές, όσο και γεωμετρικές, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα τα όσα συμβαίνουν στον μικρόκοσμο. Έτσι, αντιλαμβάνονται καλύτερα τις δυνάμεις που υπάρχουν σε αυτόν και γενικότερα ό,τι τον καθιστά μοναδικό από την οπτική τόσο της Επιστήμης και των Μαθηματικών, αλλά και όχι μόνο. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα η κίνηση των μαθητών σε πραγματικό χρόνο να καταγραφεί από τα προγράμματα, και έτσι η μάθηση να γίνει πιο άμεση και βιωματική. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εξελίσσουν την κριτική τους ικανότητα, τη δημιουργική τους ικανότητα, την ικανότητα στη λήψη αποφάσεων και όχι μόνο (Jonassen, Carr & Yueh, 1998).

Με τη σειρά τους, τα ερευνητικά εργαλεία πληροφοριών είναι αυτά που επιτρέπουν στους μαθητές όχι μόνο να έχουν πρόσβαση σε μια τεράστια βάση πληροφοριών, αλλά να τις επεξεργάζονται κιόλας. Χάρη στο διαδίκτυο, οι χρήστες, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών στις σχολικές τάξεις, καθώς και των εκπαιδευτικών τους, πληκτρολογώντας κάποιες λέξεις- κλειδιά, έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν πληροφορίες για όποιο θέμα τους απασχολεί και σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα οι μηχανές αναζήτησης Ιστού παρέχουν πλειάδα αποτελεσμάτων

με τη μορφή πολυμέσων (Jonassen & Bratsberg, 2012 & Sangers, Hogenboom & Frasincaar, 2012). Η επιλογή των λέξεων από τον χρήστη για την αναζήτησή του καλλιεργεί την ικανότητά του να σκέφτεται κριτικά, μιας και από όλες τις λέξεις που περιγράφουν αυτό που αναζητεί, καλείται να επιλέξει πολύ συγκεκριμένες και όσο το δυνατόν λιγότερες.

Ανάλογα με τις λέξεις- κλειδιά που εισάγει ο χρήστης, οι μηχανές αναζήτησης, μέσω της αυτόματης ανάλυσης στατιστικών δεδομένων, εντοπίζουν όλες τις σχετικές πληροφορίες, ελέγχουν τη συνάφειά τους με τις λέξεις κλειδιά και στη συνέχεια εμφανίζουν τα ανάλογα αποτελέσματα. Σε περίπτωση που η αντιστοίχιση δεν είναι δυνατή, ο χρήστης ενημερώνεται και καλείται να δοκιμάσει μια διαφορετική διατύπωση στο αίτημά του (Huang, Wan & Xiao, 2012 & Zhang, Zhou, Bailey & Ramamoohanarao, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, ο χρήστης καλείται να αναγνωρίσει την «αποτυχία» στην αναζήτησή του και να σκεφτεί με δημιουργικό τρόπο, ώστε να επιλέξει μια νέα διατύπωση στην αναζήτησή του, ακολουθώντας έναν άλλον τρόπο σκέψης. Έτσι, καλλιεργείται όχι μόνο η δημιουργική του ικανότητα, αλλά και η αυτογνωσία, όπως και η αυτοκριτική του.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως οι ίδιες οι μηχανές αναζήτησης, με βάση τις λέξεις- κλειδιά που έχει πληκτρολογήσει ο χρήστης, προτείνουν οι ίδιες εναλλακτικές διατυπώσεις για το αίτημά του, οι οποίες αναμένεται να είναι πιο επιτυχείς στη διαδικασία αναζήτησης αποτελεσμάτων (Li & Wang, 2012). Για άλλη μια φορά η κριτική ικανότητα του ατόμου εξελίσσεται, μιας και διαβάζοντας τις πιθανές του επιλογές αναζήτησης καλείται να σκεφτεί ποια θα είναι η πιο επιτυχής και η πιο σχετική, με βάση αυτό που αναζητά.

Η αναζήτηση των πληροφοριών στο διαδίκτυο δεν περιορίζεται από την γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί το εκάστοτε άτομο στην αναζήτησή του. Γίνεται ταυτόχρονη αντιστοίχιση και μετάφραση των πληροφοριών που ζητάει από διάφορες γλώσσες και έτσι, αποκτά πρόσβαση σε πληροφορίες στις οποίες διαφορετικά μπορεί και να μην ήταν δυνατό να έχει πρόσβαση (Wan & Xiao, 2012).

Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως παραδείγματος χάρη στη Wikipedia, οι χρήστες του διαδικτύου είναι αυτοί που αναλαμβάνουν να συντάξουν τα λήμματα για συγκεκριμένες θεματικές. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να διορθώσουν κάποια άρθρα που κρίνουν πως είναι ελλιπή ή λανθασμένα. Μπορούν

επίσης οι ίδιοι να τα μεταφράσουν και σε άλλες γλώσσες, ή και να εμπλουτίσουν τις πληροφορίες που ήδη υπάρχουν (Suzuki, Fujiwara, Konishi & Nadamoto, 2012). Για άλλη μια φορά, η κριτική ικανότητα των χρηστών ενισχύεται, μιας και για να αποφασίσουν αν θα αναλάβουν τη σύνταξη ενός λήμματος, θα πρέπει να έχουν παρατηρήσει πως υπάρχει ένα κενό στη συγκεκριμένη θεματική. Επίσης, από όλα όσα ξέρουν, οφείλουν να επιλέξουν τα πιο βασικά και αντιπροσωπευτικά, χωρίς να πλατειάζουν. Ακολουθώντας, η επεξεργασία και διόρθωση ήδη δημοσιοποιημένων άρθρων και λημμάτων ενισχύουν την κριτική ικανότητα του χρήστη, μιας και επιλέγει τι θα επεξεργαστεί, πώς θα το επεξεργαστεί και γιατί θα το επεξεργαστεί. Μια άλλη ικανότητα που ενισχύεται επίσης είναι η ικανότητα των χρηστών να μιλάνε και να γράφουν σε ξένες γλώσσες τις οποίες γνωρίζουν και διαφοροποιούνται από τη μητρική τους γλώσσα.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στη δυνατότητα του χρήστη να εκφράσει τις απόψεις του για ένα θέμα, είτε σε ένα φόρουμ συζητήσεων, είτε ως σχόλιο κάτω από μια είδηση, είτε ως μια προσωπική του ανάρτηση σε ένα ειδικά διαμορφωμένο προφίλ, αυτή είναι πολύ σημαντική, μιας και του δίνεται η ελευθερία της έκφρασης, αρκεί βέβαια να σέβεται ταυτόχρονα και τους κανόνες της εκάστοτε ηλεκτρονικής κοινότητας. Άξιο αναφοράς είναι πως πλέον τα σχόλια των χρηστών, που σε διάφορες περιπτώσεις μπορεί να είναι και δεκάδες χιλιάδων, ομαδοποιούνται μέσα από ειδικά προγράμματα, ανάλογα με τη θέση που εκπροσωπούν και έτσι δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να γνωρίσουν και μια πληθώρα διαφορετικών προσεγγίσεων επί του θέματος, καθώς και να απαντήσουν σε σχόλια άλλων, εφόσον το επιθυμούν (Giannopoulos, Weber, Jaimes & Sellis, 2012).

Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι μαθητές μπορούν να ανατρέχουν σε πλειάδα ηλεκτρονικών εγκυκλοπαιδειών και λεξικών, αναζητώντας τη σημασία ή και την προέλευση όρων και λέξεων που τους ενδιαφέρουν. Σημαντικά γεγονότα εκπαιδευτικής φύσεως που γίνονται σε όλον τον κόσμο με ένα πάτημα του κουμπιού μπορούν να «μεταφερθούν» στη σχολική τάξη και έτσι η μάθηση να αποκτήσει βιωματικό χαρακτήρα και να πάψει να είναι ένα σκέτο σύνολο πληροφοριών. Μουσεία και βιβλιοθήκες είναι επισκέψιμα μέσω του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πλειάδα έγκυρων περιοδικών και όχι μόνο επιτρέπουν με τη σειρά τους στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση σε ελεγμένες πηγές γνώσης (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της

Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003, Δημητριάδης & Μανιαδάκης, 2006 & Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Οι ακαδημαϊκές αυτές μηχανές αναζήτησης, επιτρέπουν στους χρήστες του διαδικτύου όχι μόνο να έχουν πρόσβαση σε μια πολύ μεγάλη συλλογή επιστημονικών εργασιών, αλλά παρέχουν και αποτελέσματα σχετικά με τον κάθε ερευνητή-επιστήμονα ξεχωριστά, με βάση το ερευνητικό και ακαδημαϊκό του έργο, το πλήθος των αναφορών στις οποίες περιλαμβάνεται το έργο του, προτείνονται αντίστοιχες εργασίες του με αυτές που αναζητά ο χρήστης και γενικότερα η πρόσβαση στην επιστημονική γνώση είναι πιο εύκολη από ποτέ. Τέτοιες μηχανές αναζήτησης είναι το Google Scholar, το Microsoft Academic και το Scopus (Akritidis & Bozanis, 2012). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται ο πληροφοριακός γραμματισμός των χρηστών, μιας και δεν αρκεί απλά μια ανάγνωση στις πληροφορίες που αποκομίζουν οι χρήστες από το διαδίκτυο. Σε ένα επόμενο στάδιο, οι χρήστες θα κληθούν να επεξεργαστούν τα όσα διάβασαν και να αποφανθούν αν συμφωνούν ή όχι και γιατί.

Ενισχύονται ακόμη οι ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς και της αυτοανακάλυψης, του αναστοχασμού και της αυτοδιόρθωσης. Πιο αναλυτικά, δίνεται η δυνατότητα στους ίδιους τους μαθητές να αναζητήσουν και να βρουν και άλλες πηγές γνώσης, ώστε να αποκτήσουν μια πιο σφαιρική άποψη για το προς μελέτη ζήτημα, να παρακολουθήσουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων, ή και γραπτές επεξηγήσεις τους, καθώς και διάφορα τεστ σχετικά με την διδασκόμενη ύλη, ώστε να συνειδητοποιήσουν αν όντως έχουν κατανοήσει πλήρως τα όσα διδάχτηκαν ή όχι (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2003, Δημητριάδης & Μανιαδάκης, 2006 & Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις που χάρη στο διαδίκτυο, η πληροφορία που προσλαμβάνει το άτομο, ξεπερνάει τα στενά όρια της αναζήτησής του και συμβάλει στην ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Για παράδειγμα, στον δυτικό πολιτισμό, η λέξη «σκύλος» έχει θετική έννοια, όπως παραδείγματος χάρη του φίλου, του συντρόφου, του πιστού και εργατικού. Αντιθέτως, στον πολιτισμό της Ανατολής και πιο συγκεκριμένα στην Κίνα, η ίδια λέξη έχει υποτιμητική και αρνητική σημασία. Έτσι, το άτομο που αναζητά τη συγκεκριμένη λέξη, άσχετα από το πολιτισμικό του υπόβαθρο, μαθαίνει χρήσιμες πληροφορίες και για έναν διαφορετικό από τον δικό του πολιτισμό (Wan &

Χiao, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο ξεφεύγει από τα στενά όρια του κράτους στο οποίο ζει και μαθαίνει χρήσιμες πληροφορίες και για άλλα κράτη, πολιτισμούς και ανθρώπους. Γίνεται ένας πολίτης του κόσμου, με σεβασμό και κατανόηση προς τους άλλους, όντας ευαισθητοποιημένος για ζητήματα τόσο τοπικά και εθνικά, όσο και παγκόσμια, έχοντας ένα συναίσθημα ευθύνης, τόσο προσωπικό, όσο και κοινωνικό.

Οι δυνατότητες επικοινωνίας είναι επίσης πολλές και σημαντικές. Μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία μπορούν να ανταλλάσουν απόψεις, αποσπάσματα κειμένων, βιβλίων, τραγουδιών, βίντεο και όχι μόνο. Τα φόρουμ συζητήσεων είναι επίσης ηλεκτρονικοί χώροι ανταλλαγής θέσεων και απόψεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι τηλεδιασκέψεις όπως φανερώνει και η ονομασία τους είναι διδασκαλίες που κάποιος μπορεί μέσω του υπολογιστή του να παρακολουθήσει σε οποιοδήποτε σημείο της γης, αρκεί να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Δεν υπάρχει δηλαδή η απαίτηση τα άτομα να είναι παρόντα σωματικά σε έναν χώρο. Παρ' όλα αυτά ακούν και βλέπουν το ένα το άλλο, όπως θα γινόταν και σε μια τυπική διδασκαλία (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001, Μαρκαντώνης, 2007 & Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Μέσα από τις φωτογραφίες, τα βίντεο, τα ηλεκτρονικά κείμενα των χρηστών του διαδικτύου που έχουν ταξιδέψει σε διάφορες περιοχές του κόσμου, άτομα τα οποία δεν έχουν ταξιδέψει εκεί και μπορεί να θέλουν να ταξιδέψουν, ή είναι απλά περίεργα να μάθουν περισσότερα για τον κόσμο, μέσα από τα βιώματα των άλλων χρηστών, καταφέρνουν να μάθουν με άμεσο τρόπο πώς είναι η ζωή σε αυτά τα μέρη, να ανακαλύψουν κρυμμένες ομορφιές και όχι μόνο (Zeng, Zhang, Liu, Guo & Sun, 2012).

Με αυτόν τον τρόπο ο χρόνος που χρειάζονται οι μαθητές για να αφομοιώσουν τη νέα γνώση μειώνεται σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν και οι εκπαιδευτικοί έχουν μια πολύ σημαντική βοήθεια στην εκπλήρωση του διδακτικού έργου τους. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, αλλά και προβλήματα υγείας δεν αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2001 & Κωστάκος & Περάκη, 2010).

### **3.4. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων**

Όπως έγινε σαφές στην αρχή του συγκεκριμένου κεφαλαίου, για να πραγματοποιηθεί μια επιτυχής εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σημαντικοί παράμετροι είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην πρώτη παράμετρο, δηλαδή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γίνεται προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης να βελτιώσει την ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης τόσο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις χώρες- μέλη της, όσο και της εκπαιδευτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών που επανδρώνουν τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς φορείς. Επίσης επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ο καθορισμός του τρόπου με τον οποίο η ίδια η Ένωση μπορεί να βοηθήσει και να επέμβει προς επίλυση διαφόρων προβλημάτων ή και δυσκολιών που έχουν ήδη εμφανιστεί ή ενδέχεται να εμφανιστούν στο μέλλον αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση εντός της (COM, 2007 & Συμβούλιο, 2009).

Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι αυτοί που εκ-παιδεύουν, που διδάσκουν, που μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους και υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική σε κάθε κράτος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα αυτά που θα υποστηρίξουν τους μαθητές τους, θα τους εμπνεύσουν, θα εντοπίσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους, ώστε στη συνέχεια αυτά να ενισχυθούν. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα προσπαθήσουν να καταστήσουν τους μαθητές τους όσο το δυνατόν πιο έτοιμους ενεργούς πολίτες, κριτικά σκεπτόμενα όντα, με αξίες, ιδανικά και ολόπλευρα μορφωμένους (COM, 2007 & Συμβούλιο, 2009).

Γίνεται επίσης σαφές πως στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι κοινή, κάτι το οποίο μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και για την παρεχόμενη εκπαίδευση. Γι' αυτό γίνεται προσπάθεια να τεθεί μια κοινή βάση κατάρτισης των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με όλες τις χώρες- κράτη, έτσι ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να εκσυγχρονιστεί και να είναι η καλύτερη δυνατή για όλους τους εμπλεκόμενους (COM, 2007 & Συμβούλιο, 2009).

Ένας βασικός άξονας αυτής της προσπάθειας είναι η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, που όπως φανερώνει και η ίδια η ονομασία αφορά τη μέριμνα και την επαρκή επιχορήγηση προγραμμάτων που θα καταστήσουν δυνατή την δια βίου μάθηση- εξέλιξη – κατάρτιση του κάθε εκπαιδευτικού. Ένας δεύτερος βασικός άξονας είναι η μέριμνα ώστε οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την κατάλληλη κατάρτιση που να τους επιτρέπει να αποκτούν, αλλά και να εξελίσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις, αντιλήψεις, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν επιτυχώς τους μαθητές τους. Ένας τρίτος άξονας είναι οι αναστοχαστικές πρακτικές και η έρευνα που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μιας και ο εφησυχασμός δεν είναι το ζητούμενο. Το ζητούμενο αντιθέτως είναι η επιδίωξη της διαρκούς αυτοκριτικής και βελτίωσης του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τους μαθητές τους (COM, 2007 & Συμβούλιο, 2009).

Ο αυτοέλεγχος, η αυτοκριτική και η αυτοβελτίωση δηλαδή είναι επίσης τα ζητούμενα. Έτσι οδηγούμαστε στον τέταρτο άξονα που δεν είναι άλλος από την επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι εκπαιδευτικοί να έχουν ένα υψηλό επίπεδο προσόντων που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις όποιες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους που είναι ήδη ιδιαίτερα αυξημένες. Για να αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα οι εκπαιδευτικοί, στον πέμπτο άξονα υπάρχει πρόβλεψη για περαιτέρω εκπαίδευση αυτών, σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο, από άτομα τα οποία ήδη έχουν διατελέσει δάσκαλοι σε τάξεις και γνωρίζουν πραγματικά τι σημαίνει αυτό. Τέλος, καταλήγουμε στον έκτο άξονα, σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι έτσι καταρτισμένοι ώστε να είναι εκφραστές της πολυμορφίας της εκάστοτε κοινωνίας (COM, 2007 & Συμβούλιο, 2009).

Όλοι αυτοί οι βασικοί άξονες που αναφέρθηκαν προηγουμένως συμπεριλαμβάνονται στον όρο «εκπαιδευτικά προγράμματα». Εφόσον λοιπόν τα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιούν, τότε το εκπαιδευτικό έργο που εκτελείται τόσο από εκπαιδευτικούς, όσο και από διευθυντές σχολικών μονάδων αναμένεται να αναβαθμιστεί σημαντικά και η παρεχόμενη εκπαίδευση να αναχθεί σε κάτι ανώτερο (Συμβούλιο, 2009).

Επίσης οι προαναφερόμενοι άξονες συνδέονται με τις Τ.Π.Ε. και ακολούθως την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να μπορέσει δηλαδή ένας σύγχρονος άνθρωπος και στην περίπτωσή μας ένας εκπαιδευτικός ή διευθυντής

σχολικής μονάδας να είναι κατάλληλα καταρτισμένος ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες του επαγγέλματός του, εξυπακούεται πως οφείλει να είναι καλός γνώστης των Τ.Π.Ε. και να είναι σε θέση όχι μόνο να τις διαχειρίζεται σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο τάξης, όπως και να μπορεί να μεταδώσει αυτές τις γνώσεις του στα παιδιά και να είναι αρωγός αυτών στην επαφή τους με τις Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας (Μαρκαντώνης, 2007 & Κωστάκος & Περάκη, 2010).

### **3.5. Στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν αυτήν την εφαρμογή- εισαγωγή (Κωστάκος & Περάκη, 2010).

Από την έρευνα της Πασιαλή (2019), προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί είναι «εν γένει θετικοί απέναντι στην καινοτομία» και «κατανοούν ότι επηρεάζει θετικά την ποιότητα της μάθησης» (Πασιαλή, 2019:136). Επίσης η πλειονότητά τους «θεωρεί απαραίτητη την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση» (Πασιαλή, 2019:136) και ότι «οι ΤΠΕ αποτελούν μια μεγάλη καινοτομία στην εκπαίδευση» και «συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Πασιαλή, 2019:137). Υποστηρίζεται επίσης πως «η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει τόσο το εκπαιδευτικό έργο, όσο και την απόδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ΤΠΕ επηρεάζουν πρωτίστως την ποιότητα στην εκπαίδευση, τις διδακτικές μεθόδους και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατόπιν την κριτική σκέψη και την επίδοση των μαθητών» (Πασιαλή, 2019:138). Επίσης, ότι «οι ΤΠΕ βελτιώνουν την ποιότητα διδασκαλίας και τη διαδικασία μάθησης, σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικών και ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, όπως δημιουργικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και κριτική σκέψη» (Πασιαλή, 2019:138).

Σε συμφωνία με την προαναφερθείσα έρευνα βρίσκεται και η έρευνα του Πομώνη (2018), που από τα ευρήματά της προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική, έως και πολύ θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ. Αντιμετωπίζουν την όλη



διαδικασία της χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία ως «ενδιαφέρουσα» και τη χαρακτηρίζουν μάλιστα ως «χρήσιμη», «ορθή παιδαγωγική πρακτική», «ασφαλής», «εύκολη», «μέσο εξοικονόμησης χρόνου», καθώς και «μη κοπιαστική» (Πομώνης, 2018: 94). Ο όρος «χρήσιμη» συναντάται αυτούσιος και στην έρευνα της Πασιαλή (2019:137), για να περιγράψει το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, και στην έρευνα του Κόττη (2016) που μελέτησε στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τις τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), διαφάνηκε συνολικά πως οι στάσεις τους είναι πολύ θετικές, εύρημα που βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα της Μάνεση (2016) και του Θεοδωρακόπουλου (2016), μιας και θεωρούν πως η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει σημαντικά οφέλη για τους μαθητές, αλλά και τους ίδιους. Μερικώς διαφοροποιείται η έρευνα των Γιαβρίμη, Παπάνη, Νεοφώτιστου και Βαλκάνου (Γιαβρίμης κ.α., 2010) από την οποία προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, είναι επιφυλακτικοί σχετικά με τη χρήση τους στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην έρευνα του Κόττη (2016), οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το δείγμα της έρευνας θεωρούν πως η καλή χρήση των Τ.Π.Ε. από έναν ειδικό παιδαγωγό προσφέρει πολλά στον μαθητή με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άποψη που βασίζονται στην προσωπική τους εμπειρία με αυτά τα παιδιά. Η θετική ανατροφοδότηση που έχουν από την αξιοποίηση των ΤΠΕ, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με τη θετική στάση που έχουν απέναντί τους. Έτσι, συνεχίζουν να τις χρησιμοποιούν, με στόχο το καλύτερο που μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η έρευνα των Καμηλάρη και Σιάκουλη (2016) που μελέτησαν απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις Τ.Π.Ε. ως βοηθό και ενισχυτή στη διδακτική πράξη, λόγω των πολλών δυνατοτήτων τους. Θεωρούν επίσης πως οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν ενισχυτικά και επικουρικά όχι μόνο για τους ίδιους, αλλά και για τους μαθητές τους, οι οποίοι αναπτύσσουν μαθηματικές δεξιότητες, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον προφορικό λόγο. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επίσης κάνουν συχνή χρήση του ηλεκτρονικού

υπολογιστή στην τάξη και έτσι εξοικειώνονται με αυτόν, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Νιώθουν πως έχουν επαρκή κατάρτιση για να ανταποκριθούν στο έργο τους. Δεν αντιμετωπίζουν τους υπολογιστές με φόβο ότι κάποια στιγμή θα τους αντικαταστήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έρευνα της Μάνεση (2016), όπως και του Θεοδωρακόπουλου (2016) που μελέτησαν κι αυτοί με τη σειρά τους απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση αντίστοιχα, προέκυψε ξανά πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι θετικά διακείμενοι στη χρήση Τ.Π.Ε. Αναφέρθηκαν όμως και παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ανασταλτικά. Αυτοί είναι η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, τεχνικής υποστήριξης, καθώς και η έλλειψη διαθέσιμων εκπαιδευτικών λογισμικών. Επίσης διαφάνηκε η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στις Τ.Π.Ε., ώστε να είναι σε θέση να τις αξιοποιήσουν στο έπακρον.

Εν συνεχεία, άξιο αναφοράς είναι πως με βάση τα ευρήματα του Κόττη (2016), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τονίζουν πως δεν αρκεί απλώς η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, αλλά ο συνδυασμός της με άλλες διδακτικές μεθόδους. Η μάθηση, είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, και η χρήση των ΤΠΕ είναι μόνο ένας από αυτούς. Για παράδειγμα, η βιωματική μάθηση θεωρείται πολύ σημαντική από τους εκπαιδευτικούς, και θα πρέπει, όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται να έχει σημαντική θέση στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ΤΠΕ δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως η μοναδική λύση στα προβλήματα της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τη χρήση τους. Καταδεικνύεται όμως μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, πως με τη σωστή τους αξιοποίηση, βοηθούν σημαντικά τους μαθητές στην κατάκτηση της γνώσης.

Οι συμμετέχοντες επίσης στη συγκεκριμένη έρευνα (Κόττης, 2016), χαρακτηρίζουν ως πολύ χρήσιμη την επιμόρφωσή τους στο Α' επίπεδο, σχετικά με την εκμάθηση των ΤΠΕ. Επισημαίνουν πως η δυνατότητα συμμετοχής σε τέτοιες επιμορφώσεις είναι πολύ σημαντικό να συνεχίσει να υπάρχει, αλλά και να ενισχυθεί. Σε απόλυτη συμφωνία με αυτά τα ευρήματα βρίσκεται και η έρευνα της Μάνεση (2016). Μάλιστα, όσο πιο άρτια καταρτισμένος τεχνολογικά θεωρεί ο εκπαιδευτικός πως είναι, τόσο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση έχει στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, και τόσο πιο θετική είναι η στάση του απέναντί τους, σύμφωνα με τα ευρήματα των

Γιαβρίμη, Παπάνη, Νεοφώτιστου και Βαλκάνου (Γιαβρίμης κ.α., 2010), Κόττη (Κόττη, 2016) και Θεοδωρακόπουλου (2016).

Από την έρευνα του Κόττη (2016) προκύπτει και πως εκτός από τις γνώσεις, και η εμπειρία είναι σημαντικός «σύμμαχος» των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρήση των ΤΠΕ, δεν σημειώνεται κάτι το οποίο οι εκπαιδευτικοί να μην ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν. Ο διδακτικός χρόνος, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας δεν λειτούργησε ανασταλτικά, ούτε περιοριστικά. Σε αυτό το σημείο διαφοροποιούνται τα ευρήματα της Μάνεση (2016), του Πομόνη (2018) και της Πασιαλή (2019), μιας και για το δείγμα των ερευνών τους, ο παράγοντας διδακτικός χρόνος επηρεάζει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ.

Άξιο αναφοράς επίσης είναι πως στην έρευνα του Πομόνη (2018), φάνηκε από τα αποτελέσματα πως η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, δεν επηρεάζεται από το γεγονός ότι ενδεχομένως είναι ανεπαρκώς καταρτισμένοι, ότι δεν είχαν ενδεχομένως αρκετές ευκαιρίες να επιμορφωθούν, ή και σε περίπτωση που επιμορφώθηκαν στις ΤΠΕ, το ότι η επιμόρφωση δεν ήταν όπως θα έπρεπε και δεν τους προετοίμασε κατάλληλα. Επίσης από την ίδια έρευνα διαφάνηκε πως τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος, δεν τους επηρεάζει ούτε το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σχετικά με τις ΤΠΕ, είτε πρόκειται για κλίμα αδιαφορίας προς αυτές, είτε έντονου ενδιαφέροντος. Σε αντίθεση με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα βρίσκεται η έρευνα της Πασιαλή (2019), που υποστηρίζει πως όλοι οι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Επίσης, στην ίδια έρευνα (Πομόνης, 2018), φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία αξιολογούν θετικά τον ρόλο του διευθυντή σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, μιας και τα σχολεία τους έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο γραφείο διδασκόντων, στις τάξεις, υπάρχει εργαστήριο πληροφορικής και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επίσης εκτιμούν τις προσπάθειες του εκάστοτε διευθυντή που τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στο πλαίσιο διάφορων δράσεων. Η πλειοψηφία τους επίσης από την άλλη, κρίνει αρνητικά το ότι οι διευθυντές των σχολείων τους δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ώστε να συμμετέχει το σχολείο σε προγράμματα που χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ, όπως το e-Twinning. Σημειώνουν επίσης πως οι διευθυντές των σχολείων τους διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να ενσωματώσουν

τις ΤΠΕ στο μάθημά τους. Δηλαδή ούτε τους ενισχύουν σε αυτήν τους την προσπάθεια, ούτε και τους αποθαρρύνουν όμως.

Εν συνεχεία, «όσον αφορά τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός και ο ίδιος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εφαρμογή καινοτομιών, όπως οι ΤΠΕ» (Πασιαλή, 2019:139). «Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής που ακολουθεί δημοκρατικό τρόπο διοίκησης μπορεί να επηρεάζει θετικά, τόσο στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη καινοτομιών όσο και στην ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Πασιαλή, 2019:139). «Ακόμη, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής μπορεί να αποτελεί πηγή έμπνευσης και ενθάρρυνσης για την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αποτελεσματικότητά του είναι παράγοντας προόδου κι αλλαγής και συμβάλλει στην εισαγωγή καινοτομιών» (Πασιαλή, 2019:139).

Από την έρευνα του Παπαδάκη (2010), ερωτώμενοι οι διευθυντές του δείγματος για το αν είναι ικανοποιημένοι από τον βαθμό εισαγωγής και αξιοποίησης των ΤΠΕ τόσο στον διοικητικό, όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα των σχολείων, σχεδόν οι μισοί απάντησαν θετικά και οι μισοί αρνητικά. Έτσι, από τα συγκεκριμένα ευρήματα διαφαίνεται πως ακόμη δεν έχουν ενταχτεί και αξιοποιηθεί επαρκώς οι ΤΠΕ στα σχολεία ούτε στο διοικητικό, ούτε στο εκπαιδευτικό κομμάτι.

## Κεφάλαιο 4: Ηγεσία

### 4.1. Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Ο ορισμός της «ηγεσίας» δεν είναι εύκολη υπόθεση, μιας και πρόκειται για μια πολύ σύνθετη έννοια, που εμπεριέχει πληθώρα επιμέρους παραμέτρων. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι με την πάροδο των χρόνων διατυπώθηκε πληθώρα ορισμών (Leithwood & Riehl, 2003). «Στον πυρήνα των περισσότερων ορισμών της ηγεσίας υπάρχουν δύο λειτουργίες: η παροχή κατεύθυνσης και η άσκηση επιρροής» (Leithwood & Riehl, 2003: 2).

Ενδεικτικά, αναφέρουμε τον ορισμό της ηγεσίας σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) και τον Μπουραντά (2005). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, «ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική σου συμπεριφορά» (Πασιαρδής, 2004: 209). Με τη σειρά του, ο Μπουραντάς ορίζει την ηγεσία ως «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον» (Μπουραντάς, 2005: 197).

Από τα παραπάνω, προκύπτει πως τα άτομα που ασκούν την ηγεσία, οι ηγέτες δηλαδή «κινητοποιούν και συνεργάζονται με άλλους για την επίτευξη κοινών στόχων» (Leithwood & Riehl, 2003: 2). Στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτοί οι κοινοί στόχοι που αναφέρονται παραπάνω έχουν στο επίκεντρό τους τη μάθηση των μαθητών και μάλιστα όχι μια απλή μάθηση, αλλά τη μάθηση εκείνη που διασφαλίζει ότι οι μαθητές θα αναπτύξουν όχι μόνο τις γνώσεις τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και τις δεξιότητες τους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχία τους ανταπόκριση στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Επίσης, στους τιθέμενους αυτούς στόχους συμπεριλαμβάνεται και η διαμόρφωση ενός κώδικα αξιών εκ μέρους των μαθητών, που θα λειτουργήσει ως γνώμονας για την περαιτέρω εξέλιξή τους σε όλα τα επίπεδα (Leithwood & Riehl, 2003).

Οι ηγέτες αυτοί που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην εκάστοτε σχολική μονάδα, δεν προχωρούν στην επιβολή αυτών των τιθέμενων κοινών στόχων. Αντιθέτως, επηρεάζοντας και εμπνέοντας τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, όντας οι ίδιοι παραδείγματα προς μίμηση, τους καθιστούν πρόθυμους κοινωνούς της προσπάθειας για επίτευξη των τιθέμενων κοινών στόχων, μέσα από τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος, στο οποίο ο καθένας ηθελήμενα προφέρει το καλύτερο που μπορεί (Leithwood & Riehl, 2003, Πασιαρδής, 2004 & Μπουραντάς, 2005).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί μέσα από τέσσερις προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση είναι αυτή της ηγεσίας ως επιρροής (influence), μιας και ο ηγέτης στον τομέα της εκπαίδευσης ασκεί επιρροή σε όλα τα υπόλοιπα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθούν οι τιθέμενοι στόχοι, σε ένα όσο το δυνατόν πιο κατάλληλο περιβάλλον (Yukl, 2010 & Bush & Glover, 2003). Η δεύτερη είναι αυτή της ηγεσίας ως αξίας (value), μιας και οι ηγέτες στον τομέα της εκπαίδευσης για να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στον ρόλο τους, είναι σημαντικό να έχουν αξίες, τόσο προσωπικές, όσο και επαγγελματικές και με γνώμονα αυτές τις αξίες να πορεύονται τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Day, Harris & Handfield, 1999 & Bush & Glover, 2003).

Η τρίτη είναι η προσέγγιση της ηγεσίας ως οράματος (vision), μιας και όπως έγινε σαφές και προηγουμένως με την οριοθέτηση της ίδιας της ηγεσίας, ο ηγέτης στον τομέα της εκπαίδευσης οφείλει να έχει μια ήδη διαμορφωμένη εικόνα σχετικά με το πώς θέλει το σχολείο και όλοι όσοι δραστηριοποιούνται σε αυτό να λειτουργούν, προκειμένου να προσπαθήσει να μεταλαμπαδεύσει αυτό του το όραμα και στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάνοντας πρόθυμους κοινωνούς του (Beare, Caldwell & Millikan, 1992 & Bush & Glover, 2003).

Η τέταρτη και τελευταία είναι η προσέγγιση της ηγεσίας ως διαχείρισης-διεύθυνσης (management), μιας και ο ηγέτης της εκπαίδευσης έχει και τον ρόλο του διαχειριστή-διευθυντή της σχολικής μονάδας, ρόλος που αφορά τόσο το έμψυχο, όσο και το άψυχο δυναμικό που έχει στη διάθεσή του, με πάγιο μέλημα την επίτευξη των τιθέμενων κοινών στόχων (Cuban, 1988 & Bush & Glover, 2003).

Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) η τυπολογία της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι διαμορφωμένη ως εξής: εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), διοικητική/ διαχειριστική ηγεσία (managerial), συμμετοχική ηγεσία (participative), μετασχηματιστική ηγεσία (transformational), ηθική ηγεσία (moral), ενδεχομενική ηγεσία (contigent) (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Στη συνέχεια, προστέθηκε η διαπροσωπική ηγεσία (interpersonal) και συναλλακτική ηγεσία από τους Bush και Glover (2003). Μεμονωμένα, αυτά τα είδη- προσεγγίσεις της ηγεσίας δεν αρκούν για να την καταστήσουν επιτυχή. Είναι σημαντικό οι ασκούντες την ηγεσία να τα γνωρίζουν όλα και να προσπαθούν να συνδυάζουν όσο περισσότερα μπορούν, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θέσει (Bush & Glover, 2003).

Σύμφωνα με τους Everant και Morris (1999: 105), η εκπαιδευτική (instructional) ηγεσία, είναι ένα διαχειριστικό- τεχνοκρατικό πρότυπο ηγεσίας, στο πλαίσιο του οποίου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται «στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος». Στο πλαίσιο της διοικητικής/ διαχειριστικής (managerial) ηγεσίας στην εκπαίδευση, ο ηγέτης ταυτίζεται με τον τυπικό γραφειοκράτη, μιας και εξέχουσα θέση έχουν οι πρακτικές «της εποπτείας, του ελέγχου εισροών, τον έλεγχο των συμπεριφορών, τον έλεγχο των εκροών, την επιλογή – κοινωνικοποίηση και τέλος τον έλεγχο του περιβάλλοντος» (Ανδρέου, 2004: 17).

Εν συνεχεία, η μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία, υποστηρίζει την κατευθυνόμενη προς τους υφισταμένους έμπνευση του ηγέτη, με σκοπό το όφελος του οργανισμού, σχετίζεται με εργαλειακές θεωρίες, όπου ο ηγέτης ωθεί τους υφισταμένους να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, ώστε η ικανοποίηση να εμφανισθεί στον οργανισμό. Στο πλαίσιο της ηθικής (moral) ηγεσίας, ο ηγέτης ως προσωπικότητα έχει ξεκάθαρες αξίες, είναι δίκαιος και ειλικρινής, έχει επικοινωνιακές ικανότητες, ενδιαφέρεται για τους άλλους και είναι αξιόπιστος (Bryman, 1996, Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999 & Bush & Glover, 2003).

Στο πλαίσιο της συμμετοχικής (participative) ηγεσίας στην εκπαίδευση, η διάκριση μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων τείνουν να εξαλειφθούν, μιας και η ηγεσία μοιράζεται στο έμψυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, Bush & Glover, 2003 & Harris, 2004). Τέλος, η ενδεχομενική (contigent) ηγεσία στην εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα

προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και προβλήματα (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, Σαΐτης, 2000 & Bush & Glover, 2003).

## 4.2. Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Brauckman και Πασιαρδή (2011), η ηγεσία στο σχολείο (school leadership) διακρίνεται σε πέντε κατηγοριοποιήσεις που στο επίκεντρό τους βρίσκεται ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, η δράση του στο σύνολό της, καθώς και οι πρακτικές που ακολουθεί στο πλαίσιο της ηγεσίας του. Αυτό το μοντέλο ονομάστηκε «Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας» και οι πέντε κατηγοριοποιήσεις της ηγεσίας που περιλαμβάνει είναι οι εξής: το παιδαγωγικό- εκπαιδευτικό στυλ ηγεσίας (Instructional Style), το δομικό στυλ ηγεσίας (Structuring Style), το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (Participative Style), το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας (Entrepreneurial Style ) και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Personnel Development Style).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού στυλ (Instructional Style) της ηγεσίας στο σχολείο, ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι το άτομο που καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους, καθώς και τον τρόπο μέσα από τον οποίο θα τους πετύχει, που παρακολουθεί, αλλά και αξιολογεί τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Έχει υψηλές προσδοκίες από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και κάνει διαρκώς προσπάθειες να τονώσει την εκπαιδευτική καινοτομία σε ένα πλαίσιο ενίσχυσης αλλά και βελτίωσης της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Pashiaridis & Brauckmann, 2011, Hallinger, 2005, Nettles & Herrington 2007, Waters, Marzano & McNulty, 2003). Άξιο αναφοράς είναι πως το παιδαγωγικό στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας (Instructional Style) του Ολιστικού Μοντέλου των Pashiaridis και Brauckmann (2011) βρίσκεται εν μέρει σε συμφωνία με την τυπολογία της ηγεσίας στην εκπαίδευση των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999:7), που υποστηρίζουν πως στο εκπαιδευτικό στυλ ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders) ενδιαφέρονται πολύ για τους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους, μιας και είναι τα άτομα που έρχονται σε πιο άμεση επαφή με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.



Στο συμμετοχικό στυλ (Participative Style) ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου, ο διευθυντής μοιράζεται τις αρμοδιότητες του με το έμπυχο δυναμικό του σχολείου, γνωρίζοντας καλά τα δυνατά και αδύναμα σημεία του καθενός. Έτσι, όλοι νιώθουν πως έχουν λόγο στη σχολική πραγματικότητα και γίνονται πρόθυμοι κοινωνοί των τιθέμενων στόχων. Επίσης, το γεγονός ότι νιώθουν χρήσιμοι και σημαντικοί έχει άμεση επίδραση και στη μαθησιακή διαδικασία, μιας και γίνεται και αυτή με τη σειρά της πιο αποδοτική (Mulford & Silins 2003, Pashiardis & Brauckmann, 2011). Από την άλλη, με τη σειρά τους, οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) για το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επικεντρώνονται στο ότι οι όποιες αποφάσεις είναι σημαντικό να λαμβάνονται δημοκρατικά, μιας και όσο πιο ουσιαστική είναι η συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο αποτελεσματικό θα είναι το σχολείο.

Στο στυλ ανάπτυξης προσωπικού του Ολιστικού Μοντέλου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός ο οποίος αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχει ευκαιρίες κατάρτισης, βελτιώνεται διαρκώς ως άτομο και επαγγελματίας και προσπαθεί να δίνει ευκαιρίες και στους υπόλοιπους να εξελιχθούν και να βελτιωθούν, καθώς και αναγνωρίζει τα όσα επιτυγχάνονται στο πλαίσιο του σχολείου και επιβραβεύει όσους συνέβαλαν σε αυτό (Clement & Vandenberghe, 2000, Leithwood et. al 2006 & Pashiardis & Brauckmann, 2011).

Στο επιχειρηματικό στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου, ο διευθυντής προσπαθεί να ενισχύσει τη γονική εμπλοκή, καθώς και να δώσει έναν πιο εξωστρεφή χαρακτήρα στη σχολική μονάδα. Επίσης προσπαθεί να αποκτήσει τους απαραίτητους πόρους για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας και είναι προσανατολισμένος σε όσα ζητά η σύγχρονη αγορά εργασίας (Pashiardis & Brauckmann, 2011).

Μάλιστα, στην έρευνα του Πασιαρδή (1998) διαφάνηκε πως η αρμονική συνεργασία που επιδίωξαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να αναπτυχθεί μεταξύ των οικογενειών των μαθητών με το σχολείο και κατ' επέκταση τα όργανά του που δεν είναι άλλα από τους εκπαιδευτικούς, επηρέασε θετικά και την επίδοση των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά. Επίσης, μέσα από τη μελέτη του Dinham (2005) σε Γυμνάσια και Λύκεια της Αυστραλίας, ο εξωστρεφής χαρακτήρας της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας και μάλιστα επιτρέπει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει ενδεχομένως τους πόρους

που υπολείπονταν για την πραγμάτωση κάποιων στόχων ή γενικότερα για τη βελτίωση των υποδομών και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άξιο αναφοράς είναι πάντως πως μέσα από τη μετά- ανάλυση 19 μελετών από τη Robinson (2007), η επίδραση αυτή της διάθεσης πόρων στη σχολική ομάδα ήταν μέτρια αναφορικά με τους μαθητές.

Στο δομικό στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας του Ολιστικού Μοντέλου, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τον ρόλο του βασικού συντονιστή και καθοδηγητή. Πιο αναλυτικά, έχει θέσει ξεκάθαρα τους στόχους του, καθώς και το όραμά του για το σχολείο, είναι υπεύθυνος για τις σχολικές εγκαταστάσεις, δεν φοβάται να τολμήσει να καινοτομήσει, ενισχύει την αναδιάρθρωση, θέτει ξεκάθαρους κανόνες και μεριμνεί ώστε αυτοί να τηρούνται από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Επίσης είναι αυτός ο οποίος προχωρά στη διαμόρφωση του καθηκοντολογίου των εκπαιδευτικών της μονάδας (Πασιαρδής 1998, Kruger, Witziers & Slegers 2007 & Pashiardis & Brauckmann, 2011).

Αυτά τα πέντε στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας ένας διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να τα γνωρίζει και ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που μπορεί να είναι από τις υποδομές μέχρι και το μέρος όπου βρίσκεται το σχολείο, τους μαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο, επιλέγει να εφαρμόσει κάποια από αυτά τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και ανάγκη. Αυτός ο δυναμικός τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται τα στυλ ηγεσίας τη μετουσιώνει σε κάτι ανώτερο από πριν, μιας και δεν περιορίζεται ο διευθυντής στην επιλογή ενός στυλ ηγεσίας τη φορά, αλλά στον συνδυασμό περισσότερων στυλ ταυτόχρονα (Pashiardis & Brauckmann, 2011).

Η Χαρίκλεια Κουτόβα (2014), στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας με τίτλο «Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου», μετά την παρουσίαση των χαρακτηριστικών του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας των Pashiardis και Brauckmann, (2011) προχωρά στη διατύπωση της θέσης πως και τα πέντε αυτά στυλ ηγεσίας μαζί «συνιστούν μια νέα έννοια, αυτή της ηγετικής επάρκειας του διευθυντή του σχολείου, όπου περικλείονται όλες εκείνες οι απαραίτητες πρακτικές και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα για ολιστική και αποτελεσματική ηγεσία στον σχολικό χώρο» (Κουτόβα, 2014:49).

«Η ηγετική επάρκεια αναφέρεται στη μετουσίωση των απαραίτητων γνώσεων και ερεθισμάτων σε συνδυασμό με τις ηγετικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή σχολείου για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για αυτό ο ηγετικά επαρκής διευθυντής σχολείου είναι εκείνος ο οποίος δεν δρα μονόπλευρα και μονοδιάστατα, ασχολούμενος με μεμονωμένες δραστηριότητες και ανάγκες του σχολείου, αλλά εκείνος ο οποίος επιτυγχάνει την επιτέλεση πλήθους πρακτικών και ενεργειών σε επίπεδο παιδαγωγικό, διοικητικό, οργανωτικό, επιχειρηματικό και επαγγελματικό» (Κουτόβα, 2014 :49).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο (ΦΕΚ 1340/2002), το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας βρίσκεται σε πολύ μεγάλη συμφωνία με το είδος της ηγεσίας που καλείται να ασκήσει ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Πιο αναλυτικά, ο ρόλος του περιγράφεται ως «καταλυτικός και πλήρως αναβαθμισμένος και αφορά τόσο στη διοικητική όσο και στην παιδαγωγική διάσταση του έργου του. Έχοντας την ευθύνη της διαμόρφωσης του οράματος της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής καθοδηγεί παιδαγωγικά κυρίως τους νέους εκπαιδευτικούς, προϊστάται, συνεργάζεται ισότιμα και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, διασφαλίζει τη συνοχή και τη συνεργασία του Συλλόγου των Διδασκόντων, οργανώνει υπεύθυνα και δημιουργικά τη σχολική ζωή και αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του ανθρώπινου δυναμικού. Συνεργάζεται ακόμη με τους γονείς και τους κηδεμόνες, τις μαθητικές κοινότητες, αναλαμβάνει ποικίλες πρωτοβουλίες και συντονίζει τον προγραμματισμό του σχολείου, διαμορφώνει το κλίμα και την ατμόσφαιρα της σχολικής ζωής, νοιάζεται για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και συσκέπτεται σε τοπικό επίπεδο με τα ανώτερα Στελέχη της Εκπαίδευσης για τον συντονισμό και την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Βλάχος κ.α., 2008:542).

«Ωστόσο, το έργο της διοίκησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δυσχεραίνεται συχνά από τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της. Η ανελαστική δομή της διοίκησης από το ένα μέρος δηλώνει έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους της ιεραρχικής πυραμίδας και από την άλλη, παραδόξως, δεν επιζητεί απόδοση λόγου. Η χρόνια αυτή κατάσταση ευθύνεται ενδεχομένως για την καλλιέργεια ενός κλίματος εσωστρέφειας και απάθειας στους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του Διευθυντή ασφυκτιά μέσα στη γραφειοκρατική

διεκπεραίωση και στην τυπική ορθότητα. Το σύστημα δεν ευνοεί την αμφίδρομη και αποκεντρωμένη λειτουργία ή την ανατροφοδότησή του εκ των κάτω προς τα άνω της πυραμοειδούς ιεραρχίας. Εφόσον οι εντολές στέλνονται πάντοτε ιεραρχικά, οι περιπτώσεις αντίληψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων από τη βάση της σχολικής μονάδας είναι μάλλον μηδαμινές» (Βλάχος κ.α., 2008: 542-543). Γι' αυτόν τον λόγο είναι ανάγκη «να απεμπλακεί άμεσα από τη συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή του», καθώς και «να μετασχηματισθεί ο διαχειριστικός και προσωποπαγής ρόλος του Διευθυντή σε ρόλο ηγέτη που γνωρίζει να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοικτές και συμμετοχικές δράσεις» (Βλάχος κ.α., 2008:545).

### **4.3. Εκπαιδευτικό και μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας**

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership- IL), η οποία είναι αποτέλεσμα της έρευνας για τα αποτελεσματικά σχολεία της δεκαετίας του 1980 (Hallinger, 2003), ο Hallinger (2011) μελέτησε 130 διδακτορικές διατριβές που εκπονήθηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια και επικεντρώθηκαν στο εννοιολογικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) διευθυντών σχολείων, πρότεινε τρεις βασικές διαστάσεις σε αυτό το μοντέλο, οι οποίες με τη σειρά τους οριοθετούνται περαιτέρω σε δέκα λειτουργίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) .

Η πρώτη διάσταση είναι «ο καθορισμός της αποστολής του σχολείου» και οι δύο επιμέρους λειτουργίες που αποτελούν το εννοιολογικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) είναι η πλαισίωση των στόχων του σχολείου, καθώς και η επικοινωνία των στόχων του σχολείου. Ο διευθυντής δηλαδή της σχολικής μονάδας, ως εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader), έχει θέσει ξεκάθαρους στόχους για την σχολική μονάδα, στόχους μετρήσιμους, οι οποίοι έχουν στο επίκεντρό τους την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών που φοιτούν σε αυτή. Οι στόχοι αυτοί δεν μένουν κρυφοί, αντιθέτως γνωστοποιούνται από τον διευθυντή- εκπαιδευτικό ηγέτη (instructional leader), σε όλο το έμπυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Επίσης, ο διευθυντής- εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader), είναι αυτός ο οποίος οφείλει να εξασφαλίσει ότι το σχολείο έχει μια σαφή ακαδημαϊκή αποστολή, την οποία έχει γνωστοποιήσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Hallinger, 2011: 276-277).

Η δεύτερη διάσταση είναι «η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος» και οι τρεις επιμέρους λειτουργίες που αποτελούν το εννοιολογικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) είναι «ο συντονισμός του προγράμματος σπουδών», «η επίβλεψη και αξιολόγηση της διδασκαλίας», καθώς και «η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών». Ο διευθυντής – εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader), επομένως έχει ουσιαστική εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου (Hallinger, 2011: 276-277).

Η τρίτη διάσταση είναι «η προώθηση ενός θετικού κλίματος εκμάθησης στο σχολείο» και οι πέντε επιμέρους λειτουργίες που αποτελούν το εννοιολογικό μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) είναι «η προστασία του χρόνου διδασκαλίας», «η παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς», «η παροχή κινήτρων για τη μάθηση», «η προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης», καθώς και «η διατήρηση υψηλής προβολής» (Hallinger, 2011: 276-277). Ο διευθυντής – εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader) έχει την ευθύνη «να ευθυγραμμίζει τα πρότυπα και τις πρακτικές του σχολείου με την αποστολή του και να δημιουργεί ένα κλίμα που υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση» (Hallinger, 2003: 333).

Στο πλαίσιο του απολογισμού από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL), ο Hallinger (2003) παρατηρεί πως οι διευθυντές – εκπαιδευτικοί ηγέτες των σχολείων έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου τους, την ποιότητα των σχολικών αποτελεσμάτων (Hallinger & Heck, 1996a) και ακολούθως την επιτυχία των μαθητών τους, μιας και αποτελούν πηγή επηρεασμού μέσα από τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Hallinger, 2003).

Επίσης, ο ρόλος του διευθυντή- εκπαιδευτικού ηγέτη (instructional leader) στη διαμόρφωση της στοχοθεσίας του σχολείου κρίνεται ως πολύ σημαντική πηγή επίδρασης και άξιο αναφοράς είναι πως τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μέγεθος του σχολείου επηρεάζουν σημαντικά αυτήν τη διαμόρφωση της στοχοθεσίας. Αυτό εξηγείται αν αναλογιστεί κανείς πως οι στόχοι που θα τεθούν οφείλουν να είναι ρεαλιστικοί, άρα να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα (Hallinger & Heck, 2002). Στόχος της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) «ήταν να ευθυγραμμιστούν τα πρότυπα και οι πρακτικές

του σχολείου με την αποστολή του και να δημιουργηθεί ένα κλίμα που να υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση» (Aas & Brandmo, 2016: 93).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership- TL) με τη σειρά της, αν και είχε ήδη κάνει την εμφάνισή της στη διεθνή βιβλιογραφία από τη δεκαετία του 1970, βρέθηκε στο επίκεντρο της προσοχής και των διαβουλεύσεων σχετικά με το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1990 και έκτοτε παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των μελετητών. Σύμφωνα με τους Hallinger και Heck (1996a, 1996b), αναπτύχθηκε ως αντίδραση τόσο απέναντι στις πολιτικές εξελίξεις της δεκαετίας του 1980, όσο και στο εκπαιδευτικό μοντέλο που είχε ήδη αναπτυχθεί και εφαρμοστεί σε πληθώρα σχολικών μονάδων από τους διευθυντές – ηγέτες των μονάδων αυτών.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στο μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (transformational leadership- TL) του Leithwood και των συνεργατών του (Leithwood & Jantzi, 1999), αυτό έχει έξι διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση επικεντρώνεται στην «οικοδόμηση του σχολικού οράματος και των στόχων». Η δεύτερη διάσταση επικεντρώνεται στην «παροχή της πνευματικής διέγερσης». Η τρίτη διάσταση επικεντρώνεται στην «προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης». Η τέταρτη διάσταση επικεντρώνεται στον «συμβολισμό επαγγελματικών πρακτικών και αξιών». Με τη σειρά της, η πέμπτη διάσταση επικεντρώνεται στις «υψηλές προσδοκίες απόδοσης». Η έκτη και τελευταία διάσταση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δομών για την «προώθηση της συμμετοχής στο σχολείο» (Leithwood & Jantzi, 1999: 5).

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου είναι πως ο διευθυντής της σχολικής ομάδας δεν είναι το μοναδικό άτομο που ασκεί την ηγεσία. Αντιθέτως, η ηγεσία μπορεί να ασκηθεί και από το εκπαιδευτικό προσωπικό σε συνεργασία και με τον διευθυντή. Το μοντέλο αυτό ξεκινάει από τη βάση και στη συνέχεια οδηγείται προς τα πάνω, την κορυφή, μέχρι τον διευθυντή. Πρόκειται δηλαδή για μια κοινή, μια κατανομημένη ηγεσία, σε αντίθεση με την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), όπου η εξουσία ξεκινά από την κορυφή προς τη βάση, από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα τα υπόλοιπα άτομα που βρίσκονται στη σχολική μονάδα (Hallinger, 2003: 337 & Law et al., 2007).

Διαφοροποίηση υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών ηγετών (instructional leaders) και των μετασχηματιστικών ηγετών (transformational leaders) και όσον αφορά τη στοχοθεσία τους. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders) επιδιώκουν να έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία της τάξης θέτοντας στόχους, επιβλέποντας άμεσα τη διδασκαλία και συντονίζοντας το πρόγραμμα σπουδών (Leithwood et al. 1999, Hallinger, 2003 & Aas & Brandmo, 2016). Από την άλλη, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες (transformational leaders) έχουν ως βασική τους επιδίωξη την κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ακολούθως την αύξηση της ικανότητάς τους, μέσα από τη διαμόρφωση ενός κλίματος που να ευνοεί τη μάθηση και να ανταποκρίνεται στους τιθέμενους προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους έχει γίνει προσπάθεια να συνδέονται με τους γενικότερους σχολικούς στόχους (Leithwood et al. 1999 & Hallinger, 2003: 337).

Επίσης, άλλη μια σημαντική διαφορά είναι πως ο εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader) έχει στο επίκεντρο του προβληματισμού του το τι είναι ποιοτική μάθηση και το πώς μπορεί να την προωθήσει. Αναγνωρίζει επίσης ότι και ο ίδιος πρέπει να προσπαθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση και ότι έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης για την επίτευξη της ποιοτικής μάθησης. Δεν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως απλό ενορχηστρωτή των υπολοίπων εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μιας και ενδεχομένως χρειάζεται να είναι περισσότερο κατευθυντικός για να επιτευχθεί η πρόοδος της γνώσης των εκπαιδευτικών.

Άξιο αναφοράς είναι πως ο πιο «πολυφωνικός» τρόπος με τον οποίο ασκείται η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) έχει παρατηρηθεί πως συχνά προκαλεί αβεβαιότητα στη σχολική μονάδα, μιας και τα άτομα που ασκούν την εξουσία είναι περισσότερα του ενός και όπως είναι επόμενο το καθένα έχει τη δική του γνώμη, τις δικές του θέσεις, καταβολές και αυτό εξωτερικοποιείται. Από την άλλη, στην εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προσπαθεί μέσω της επιρροής του να διασφαλίσει πως υπάρχει συμφωνία απόψεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Jackson, 2000).

Στις ομοιότητες των δύο μοντέλων ανήκει η δημιουργία μιας κοινής αίσθησης του σκοπού στο σχολείο, η εστίαση στην ανάπτυξη κλίματος υψηλών προσδοκιών και σχολικής κουλτούρας που εστιάζεται στη βελτίωση της διδασκαλίας της μάθησης, η διαμόρφωση της διάρθρωσης ανταμοιβής του σχολείου, ώστε να αντικατοπτρίζει

τους στόχους που έχουν τεθεί τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και για τους μαθητές, η οργάνωση και η παροχή ενός ευρέος φάσματος δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην πνευματική διέγερση και ανάπτυξη του προσωπικού καθώς και η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διαμόρφωση αξιών που καλλιεργούνται εντός του σχολείου (Hallinger & Murphy, 1985 & Leithwood et al., 1998).

Όμως, και για το εκπαιδευτικό (instructional) μοντέλο ηγεσίας έχουν εκφραστεί προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας από τον διευθυντή του σχολείου. Οι προβληματισμοί αυτοί επικεντρώνονται στο ότι ο διευθυντής στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μοντέλου ηγεσίας (instructional leadership) έχει πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας, πάρα πολλές ευθύνες και αρμοδιότητες, ειδικά στις μεγάλες σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να μην είναι αντικειμενικά σε θέση να αποδώσει τα μέγιστα. Υπάρχουν υποστηρικτές της άποψης πως αν συνδυαστούν τα δύο μοντέλα, μετασχηματιστικό (transformational) και εκπαιδευτικό (instructional), τότε οι περισσότερες αδυναμίες - δυσκολίες στην εφαρμογή τους, θα επιλυθούν. Αυτό το νέο μοντέλο που προκύπτει από τον συνδυασμό των δύο άλλων χαρακτηρίζεται ως μοντέλο «ολοκληρωμένης ηγεσίας» και επικεντρώνεται στη βελτίωση της σχολικής απόδοσης (Hallinger, 2003).

#### **4.4. Ανθεκτική ηγεσία**

Η ανθεκτική ηγεσία (resilient leadership) είναι στην ουσία μια μίξη δύο επιμέρους ειδών ηγεσίας, της μετασχηματιστικής (transformational) και της συναλλακτικής (transactional), μιας και συνδυάζει αν όχι όλες, τότε τις περισσότερες διαστάσεις αυτών των δύο ειδών ηγεσίας. Η ανθεκτική ηγεσία διαμορφώθηκε ώστε οι επιθυμητές οργανωτικές δομές στην εκπαίδευση να γίνουν πραγματικότητα. Αν και δεν είναι εύκολο να οριστεί, θα μπορούσαμε να πούμε «ότι η ανθεκτική ηγεσία είναι αυτή που είναι σε θέση να διατηρήσει το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ενός οργανισμού ή ενός ομίλου με την πάροδο του χρόνου, μέσω της ταυτόχρονης εκτέλεσης δύο καθηκόντων: προσφέρει εξαιρετική απόδοση ενάντια στους τρέχοντες στόχους και καινοτομεί αποτελεσματικά, προσαρμοζόμενη στις συνεχείς αλλαγές στις αγορές και τις τεχνολογίες» (Baah, 2015:101).

Η μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία είναι από την άλλη, όπως διαφάνηκε και από την ανάλυση του προηγούμενου υποκεφαλαίου, είναι η ηγεσία



που μέσω της άσκησής της όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα «μετα-σηματίζονται» (transform) και καταλήγουν να προσφέρουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ό,τι καλύτερο μπορούν. Τους δίνεται πληθώρα κινήτρων που έχουν σαφή επίδραση στον ηθικό τους κώδικα, τα όσα έχουν ως ιδανικά, τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και τις αξίες τους. Τα άτομα αυτά μέσω της άσκησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας αλλάζουν, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο και το αποτέλεσμα είναι να μπορούν να ξεπεράσουν τους ίδιους τους εαυτούς, προσφέροντας ακόμη περισσότερα από ό,τι αρχικά θα πρόσφεραν ή νόμιζαν ότι μπορούν να προσφέρουν (Pieterse et al, 2010: 610).

Αυτό επιτυγχάνεται χάρη στο ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση για όλους τους υπόλοιπους, ως πηγή έμπνευσης γι' αυτούς, παρέχοντάς τους κίνητρα ώστε να αρχίσουν να πιστεύουν πως τίποτα δεν είναι μόνιμο και όλα επιδέχονται αλλαγή και περεταίρω βελτίωση, ως υποστηρικτής και ενισχυτής των προσπαθειών για καινοτομίες, καθώς και πηγή στήριξης για τον καθένα ξεχωριστά, έτσι ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα (Bass, 1998, όπως αναφέρεται στο Klinginsmith, 2007). Άξιο αναφοράς είναι πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δεν επικεντρώνονται μόνο στον εαυτό τους, αλλά στρέφουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους (Kanungo, & Mendonca, 1996) και προσπαθούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωσή τους, μιας και δεν τους αντιμετωπίζουν ως «μέσο για οργανωτικούς σκοπούς», αλλά άτομα με «εγγενή αξία» (Groves, & LaRocca, 2011:3).

Εν συνεχεία, η συναλλακτική (transactional) ηγεσία σύμφωνα με τον Bass (1998) είναι αυτή που μέσα από την άσκησή της ο ηγέτης σε ένα πρώτο στάδιο καθιστά σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση τι περιμένει από αυτούς και σε ένα δεύτερο στάδιο παρακολουθεί τα όσα επιτυγχάνονται ή και όχι και αναλόγως λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης, εφόσον κριθεί αναγκαίο (Bass, 1998, όπως αναφέρεται στο Klinginsmith, 2007).

Συγκρίνοντας και αντιμετωπίζοντας τις δύο αυτές μορφές ηγεσίας (μετασχηματιστική- transformational και συναλλακτική –transactional) ως τις δύο άκρες μιας συνεχούς ηγεσίας, ο Bass μαζί με τον Avolio και τον Jung (1995), διατύπωσαν τη θέση ότι «η μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία μπορεί να προηγηθεί, αλλά και να εξαρτηθεί από τη συναλλακτική (transactional) ηγεσία» (Bass, Avolio & Jung, 1995, όπως αναφέρεται στο Klinginsmith, 2007:46-47).

Επίσης, το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (transformational leadership- TL) στους διευθυντές των σχολικών μονάδων «είναι πιο διαδεδομένο σε εθνικά πλαίσια που προσανατολίζονται προς την αναδιάρθρωση» και οι μετασχηματιστικές (transformational) συμπεριφορές των διευθυντών είναι πιο αποτελεσματικές από τις συναλλακτικές συμπεριφορές (transactional)» (Berkovich, 2018: 901).

#### **4.5. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη**

Οι ηγέτες που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι άλλοι από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (2009), ο κάθε διευθυντής «είναι υπεύθυνος για την ηγεσία/διαχείριση/διοίκηση του σχολείου. Ανάλογα με τις περιστάσεις, αυτό το άτομο μπορεί να αναλαμβάνει εκπαιδευτικές ευθύνες (που μπορεί να περιλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα), καθώς και ευθύνη για τη γενική εύρυθμη λειτουργία του ιδρύματος σε τομείς όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, η λήψη αποφάσεων για τη διδακτική ύλη, τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις μεθόδους που θα υιοθετηθούν, διαχείριση του προσωπικού και/ή οικονομικές ευθύνες» (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (2009: 191).

Στις μέρες μας υπάρχει ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την ποιότητα της μάθησης των μαθητών και πολύ συχνά αυτό το ενδιαφέρον μεταφράζεται ως πίεση τόσο στους ίδιους τους μαθητές, όσο και στους γονείς τους, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και γενικότερα όλους αυτούς που εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα με την μαθησιακή διαδικασία. Τα άτομα που κατά κύριο λόγο είναι υπόλογα για την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης και το τι μαθαίνουν οι μαθητές, δεν είναι άλλα από τους διευθυντές των σχολικών αυτών μονάδων, ή διαφορετικά τους ηγέτες που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης. Αυτοί οφείλουν να είναι τα άτομα που θα κατευθύνουν τη σχολική μονάδα, που θα ανταποκριθούν στην αυξανόμενη πολυμορφία των μαθητών, στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών, τις κρατικές οδηγίες και όχι μόνο. Ασκούν την ηγεσία τους επηρεασμένοι τόσο από τη μετασχηματιστική (transformational) ηγεσία, όσο και την εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), τη συμμετοχική (participative) ηγεσία και την ηθική ηγεσία. Επίσης, η εισαγωγή της τεχνολογίας στα

σχολεία αποτελεί άλλη μια μεγάλη πρόκληση για τον ηγέτη που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης (Leithwood & Riehl, 2003).

Στο πλαίσιο της ηγεσίας στην εκπαίδευση (educational leadership), αυτοί που την ασκούν, όχι μόνο επηρεάζουν τους γύρω τους, αλλά τους κατευθύνουν κιόλας, κινητοποιώντας τους σε ένα συνεργατικό κλίμα με απώτερο σκοπό την επίτευξη των τιθέμενων στόχων και σκοπών (Leithwood & Riehl, 2003). Επίσης, δεν επιβάλουν τους τιθέμενους στόχους και το όραμά του για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, είναι αυτοί που πρώτοι από όλους πιστεύουν πραγματικά στο όραμά τους για ένα καλύτερο και πιο αποτελεσματικό σχολείο και στη συνέχεια πείθουν και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας ότι αυτό το όραμα, αυτή η στοχοθεσία είναι ρεαλιστική (Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003).

Άλλωστε, για τη διαμόρφωση αυτών των στόχων, οι ηγέτες που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης συνεργάζονται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς, τους παρέχουν πληθώρα ευκαιριών συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που τους επηρεάζουν άμεσα, είτε αφορούν τη σχολική μονάδα γενικότερα. Με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «κοινωνούς» αυτών των στόχων και του οράματος, προσπαθώντας συνειδητά για την επίτευξή τους. Έτσι, όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι προσανατολισμένοι σε μια κοινή κατεύθυνση και η συνολική απόδοση της σχολικής μονάδας βελτιώνεται. Τα σχολεία άλλωστε πλέον αποτελούν οργανωμένες κοινότητες μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί παύουν να λειτουργούν ανεξάρτητα, σαν μονάδες στο πλαίσιο της τάξης και πλέον αποτελούν μέρη- μέλη μιας ευρύτερης ομάδας με κοινή στοχοθεσία και όραμα (Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003).

Οι οικογένειες των μαθητών είναι επίσης σημαντικό να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά τους με όποιο τρόπο χρειαστεί. Έτσι ενισχύεται από το σπίτι η προσπάθεια που γίνεται στο σχολείο, οι μαθητές να αποκομίσουν νέες γνώσεις και εμπειρίες. Επίσης υπάρχει φροντίδα ώστε όλες οι οικογένειες να είναι σε θέση να στηρίξουν όπως πρέπει τα παιδιά τους. Όταν παραστεί ανάγκη, παρέχεται η βοήθεια που χρειάζεται η οικογένεια για να ανταποκριθεί σε αυτόν τον ρόλο της, είτε συμβουλευτικά, είτε μέσω πόρων που της έλλειπαν από τον εκάστοτε ηγέτη που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης (Riehl, 2000 & Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

Οι ακαδημαϊκές γνώσεις επομένως συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται ως πολύ σημαντικές. Εξίσου σημαντική όμως λογίζεται πλέον και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς και η εκμάθηση αξιών και η διαμόρφωση στάσεων. Χαρακτηριστικό του ηγέτη που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης είναι το ότι αντιλαμβάνεται πλήρως πως αυτοί οι μαθητές έχουν ήδη διαμορφωμένο ένα υπόβαθρο, δηλαδή έχουν ήδη κάποιες εμπειρίες, καταβολές, έχουν επηρεαστεί από άτομα, καταστάσεις που έχουν βιώσει. Αντιλαμβάνεται πως αυτό το κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών είναι σημαντικό να γίνει απολύτως σεβαστό και σε ένα επόμενο επίπεδο να εξελιχθεί σε κάτι ανώτερο. Το αντιμετωπίζει δηλαδή ως εκπαιδευτικά χρήσιμο, και προσπαθεί η μάθηση, οι νέες γνώσεις να δομηθούν πάνω σε αυτό. Έτσι, οι γνώσεις που θα αποκομίσουν οι μαθητές θα έχουν άλλη σημασία γι' αυτούς, δεν θα είναι αποκομμένες από τους ίδιους, με αποτέλεσμα να γίνουν πιο εύκολα βιώματά τους και να αναχθούν σε κάτι ανώτερο με πριν (Leithwood & Jantzi, 1999 & Riehl, 2000 & Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

Γίνεται δηλαδή προσπάθεια να ενισχυθεί μια σχολική κουλτούρα, στο πλαίσιο της οποίας κυριαρχεί η αλληλοκατανόηση, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοβοήθεια. Επίσης, όλοι οι εμπλεκόμενοι μέσα από αυτήν την καθημερινή τριβή τους, καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και κυρίως για τους μαθητές, τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση των στάσεων, των πεποιθήσεων, των προτύπων, των αξιών που θα τους ακολουθούν για την υπόλοιπη ζωή τους. Η σχολική μονάδα αποτελεί μια μικρή κοινότητα, στο πλαίσιο της οποίας τα άτομα μπορούν να γίνουν καλύτερα από ό,τι ήταν, κατάλληλα εφοδιασμένα και όσο το δυνατόν πιο έτοιμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Riehl, 2000 & Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι στηρίζουν με όσα μέσα διαθέτουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικότεροι στο απαιτητικό έργο τους. Είναι πάντα σε εγρήγορση ώστε να αντιληφθούν ή να πληροφορηθούν όποια έλλειψη τυχόν υπάρχει στο σχολείο και είναι υπεύθυνοι για την κάλυψή της. Όλες οι λειτουργικές διαδικασίες του σχολείου είναι υπ' ευθύνη τους. Καλούνται να εξασφαλίσουν τους απαραίτητους πόρους για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου, καθώς και να τους καταναείμουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ζητούμενο είναι οι συνθήκες που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα να είναι

όσο το δυνατόν πιο ιδανικές για όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να είναι σε θέση να αποδώσουν τα μέγιστα (Leithwood & Riehl, 2003).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες δεν επιτρέπουν τον εφησυχασμό και τη στασιμότητα στους εκπαιδευτικούς, αντιθέτως είναι αυτοί που θα ενισχύσουν την προσπάθεια αυτοκριτικής τους, καθώς και βελτίωσής τους ως επαγγελματιών, αλλά και ανθρώπων γενικότερα, παρέχοντάς τους εξατομικευμένη υποστήριξη, όποτε αυτό κριθεί αναγκαίο, πάντα με γνώμονα τον σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς και το πραγματικό ενδιαφέρον σχετικά με τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003).

Η σύσταση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι επίσης μια χαρακτηριστική κίνηση των αποτελεσματικών ηγετών. Στο πλαίσιο αυτών των κοινοτήτων μάθησης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μάθουν πώς να γίνουν καλύτεροι στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και απόψεις με τους συναδέλφους τους, σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. Εκτός από τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από αυτήν τους τη συμμετοχή οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά και συχνά καλούνται να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, νιώθοντας πως έχουν λόγο ουσιαστικό στη σχολική ζωή, λειτουργώντας ως υποστηρικτική ηγεσία (Leithwood & Riehl, 2003).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών ηγετών είναι η διαρκής παρακολούθηση της οργανωτικής απόδοσης. Δηλαδή, είναι μονίμως σε εγρήγορση ώστε να προσλάβουν όλες εκείνες τις ενδείξεις για την παρεχόμενη διδασκαλία και την ποιότητα της μάθησης. Δεν είναι ένα εύκολο εγχείρημα αυτό. Θέλει αντίληψη, γνώσεις και δεξιότητες συλλογής, επεξεργασίας, καθώς και ερμηνείας πληροφοριών (Leithwood & Riehl, 2003).

Προσπαθούν επίσης να ενισχύσουν την εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων στις οποίες ανήκουν, συνεργαζόμενοι τόσο οι ίδιοι, όσο και σε ένα επόμενο επίπεδο ολόκληρο το έμφυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών, την ευρύτερη τοπική κοινωνία, διάφορους επιχειρηματίες, κυβερνητικούς συνεργάτες και όχι μόνο. Αυτή η εξωστρέφεια μπορεί να διασφαλίσει τους πόρους που χρειάζεται για να λειτουργήσει καλύτερα το σχολείο. Γι' αυτόν τον λόγο η διαρκής εγρήγορση κρίνεται αναγκαία, ώστε να πραγματοποιθούν συνεργασίες και να αξιοποιηθούν

ευκαιρίες προς το συμφέρον των μαθητών και κατ' επέκταση όλου του σχολείου (Riehl, 2000 & Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003).

Αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που θα φροντίσει ώστε οι μαθητές που φοιτούν στη σχολική μονάδα, οι οικογένειές τους, η τοπική κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να λειτουργούν σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλοκατανόησης, όπου όλοι λογίζονται ως ίσοι, σε ένα κλίμα σεβασμού και δικαιοσύνης. Τα τυχόν ελλείματα κάποιων οικογενειών υπάρχει μέριμνα να αντισταθμίζονται. Η ίδια αντιμετώπιση συναντάται και στο σχολείο, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι διακρίσεις πάσης φύσης δεν έχουν θέση στη σχολική μονάδα και θα πρέπει να προλαμβάνονται. Σε περίπτωση που αυτό δεν γίνει, τότε θα πρέπει η αντιμετώπιση να είναι άμεση και αποτελεσματική (Leithwood & Jantzi, 1999 & Riehl, 2000 & Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι αυτοί οι οποίοι είναι πάντα ενήμεροι για όλες τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Σε ένα επόμενο στάδιο, είναι αυτοί οι οποίοι μεριμνούν ώστε και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να είναι ενήμεροι για τυχόν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και όχι μόνο που τους αφορούν είτε άμεσα, είτε έμμεσα. Είναι επίσης αυτοί που διασφαλίζουν πως το σχολείο τους είναι ανταγωνιστικό απέναντι σε άλλα σχολεία. Ακόμη, είναι αυτοί που δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών και διασφαλίζουν -όσο περνάει από το χέρι τους- τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Leithwood & Riehl, 2003).

Άξιο αναφοράς είναι επίσης πως το κάθε σχολείο είναι μοναδικό και διαφορετικό από τα άλλα. Τα στοιχεία του αυτά που το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα σχολεία είναι αυτά που λαμβάνονται υπόψη του αποτελεσματικού ηγέτη πριν προχωρήσει σε οποιαδήποτε ενέργεια. Ακόμη, οι τακτικές που ακολουθήθηκαν στο παρελθόν από ένα σχολείο και ενδεχομένως δεν ήταν επιτυχείς, είναι γνωστές στον αποτελεσματικό ηγέτη. Γνωρίζοντάς τες, αποφεύγει τυχόν αντίστοιχα λάθη στο μέλλον και προσπαθεί να διαμορφώσει κατάλληλα τις νέες τακτικές του. Στο ίδιο πλαίσιο, οι τακτικές που ακολουθήθηκαν στο παρελθόν και αποδείχτηκαν επιτυχημένες λαμβάνονται επίσης σοβαρά υπόψη και ενισχύονται, μετουσιωμένες σε κάτι ανώτερο σε σχέση με πριν (Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

Η έρευνα

## Κεφάλαιο 5: Μέθοδος Έρευνας

### 5.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις διευθυντών με εκπαιδευτικό ηγετικό στυλ (instructional leaders) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τον μαθησιακό ρόλο των ΤΠΕ.

### 5.2. Στόχοι της έρευνας

Στόχοι της έρευνας είναι να διαφανούν όλοι εκείνοι οι παράγοντες που οδήγησαν στη διαμόρφωση των στάσεων και των αντιλήψεων διευθυντών με εκπαιδευτικό ηγετικό στυλ (instructional leaders) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τον μαθησιακό ρόλο των ΤΠΕ και αφού εντοπιστούν, στη συνέχεια να καταγραφούν, κωδικοποιηθούν και αναλυθούν.

### 5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποια τα βασικά χαρακτηριστικά των διευθυντών ελληνικών δημοτικών σχολείων που τους καθιστούν εκπαιδευτικούς ηγέτες (instructional leaders);
2. Ποια η στάση και οι αντιλήψεις τους απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και πώς αυτές διαμορφώθηκαν;
3. Ποια η σύνδεση μεταξύ ποιότητας μάθησης, δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία για τους διευθυντές ελληνικών δημοτικών σχολείων που τους καθιστούν εκπαιδευτικούς ηγέτες (instructional leaders);
4. Ποια είναι τα εμπόδια που συναντάνε οι διευθυντές ελληνικών δημοτικών σχολείων που μπορούν να χαρακτηριστούν εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders), όσον αφορά το όραμά τους για τις ΤΠΕ;

#### 4.4. Περιγραφή του δείγματος και κριτήρια επιλογής

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελούν 13 διευθυντές ελληνικών δημοτικών σχολείων μιας αστικής περιοχής που μπορούν να χαρακτηριστούν «εκπαιδευτικοί ηγέτες» (instructional leaders). Η επιλογή ορισμένων διευθυντών έγινε μετά από υπόδειξη Συντονιστών Εκπαίδευσης και ορισμένων άλλων, μετά από υπόδειξη άλλων διευθυντών που είναι γνωστοί ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders). Σύμφωνα με τους Patton (2002) και τον Ιωσηφίδη (2008), το δείγμα κρίνεται ως επαρκές. Πιο αναλυτικά, σε μια ποιοτική έρευνα όπως η παρούσα, ζητούμενο από το δείγμα δεν είναι η ποσότητα, αλλά η ποιότητα. Ως «ποιοτικό» χαρακτηρίζεται το δείγμα που έχει ομοιογένεια και που οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω αυτού μας επιτρέπουν να μελετήσουμε λεπτομερώς και εμπεριστατωμένα το προς μελέτη ζήτημα, καθώς και να εξάγουμε συμπεράσματα με ασφάλεια. Επίσης, το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας χαρακτηρίζεται ως δείγμα μη πιθανότητας, εφόσον η επιλογή των ατόμων που το αποτελούν δεν ήταν τυχαία (Παπαγεωργίου, 2015).

#### 5.5. Το είδος της έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να διεξαχθεί ποιοτική έρευνα. Οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτήν την επιλογή αναλύονται στη συνέχεια.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η θέση που έχουν οι ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης στον κόσμο των διευθυντών ελληνικών σχολείων, που μπορούν να χαρακτηριστούν «εκπαιδευτικοί ηγέτες» (instructional leaders) μετά από υπόδειξη Συντονιστών Εκπαίδευσης. Επομένως, όλοι οι διευθυντές ελληνικών δημοτικών σχολείων που αποτελούν το δείγμα της παρούσας εργασίας, βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, μιας και μέσα από την κατάθεση των δικών τους σκέψεων, απόψεων, βιωμάτων, συναισθημάτων, καταβολών γίνεται η προσπάθεια εκ μέρους του ερευνητή να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα για την όσο το δυνατόν πληρέστερη και αρτιότερη κάλυψη του προς μελέτη ζητήματος. Όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν ο ένας από τον άλλον, έτσι και τα δεδομένα που θα προκύψουν από το κάθε ένα υποκείμενο του δείγματος θα δώσουν μια νέα δυναμική στην έρευνα, εμπλουτίζοντας τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία και οδηγώντας την σε μια νέα οπτική (Creswell, 2007 & Τσιώλης, 2014).



Άξιο αναφοράς είναι επίσης πως τα υποκείμενα της έρευνας είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ευρύτερη κοινωνία στην οποία ανήκουν, από το μέρος, οδηγούμαστε στο όλον, από το ειδικό στο γενικό. Ο ερευνητής μέσα από τη μελέτη των δεδομένων που συλλέγει, είναι σε θέση να διαμορφώσει και μια εικόνα για την ίδια την κοινωνία και πιο συγκεκριμένα στη συγκεκριμένη περίπτωση και για τη σχολική πραγματικότητα. Ζητούμενο είναι άλλωστε να αναπτύξει μια όσο το δυνατόν πιο ουσιαστική και ειλικρινή σχέση με το κάθε υποκείμενο της έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσει και εν συνεχεία να ερμηνεύσει όλα τα δεδομένα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Creswell, 2007 & Τσιώλης, 2014).

Πριν από τη διεξαγωγή της ερευνητικής αυτής εργασίας πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, για να γίνει σαφές εάν ο σχεδιασμός της ήταν επιτυχής, δηλαδή αν ανταποκρίνεται με επιτυχία στον σκοπό, τους ερευνητικούς στόχους και επίσης αν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα κατάλληλα (Παπαγεωργίου, 2015). Μετά το πέρας της πιλοτικής συνέντευξης έγιναν μικρές αλλαγές στη διατύπωση ορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και κάποιες προσθαφαιρέσεις τους. Στην πιλοτική αυτή συνέντευξη έλαβε μέρος ένας διευθυντής ελληνικού σχολείου που μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτικός ηγέτης (instructional leader).

#### **4.5. Το ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που κρίθηκε ως καταλληλότερο για την παρούσα ερευνητική εργασία είναι η ημιδομημένη συνέντευξη.

Στο πλαίσιο αυτής, ο ερευνητής έχει ήδη καταλήξει στις κατάλληλες ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης. Αυτές οι ερωτήσεις όπως είναι επόμενο έγινε προσπάθεια να ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στον σκοπό, τους στόχους, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Επίσης, έγινε προσπάθεια να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένες, καθώς και να ανταποκρίνονται στα βιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνα (Βάμβουκας, 2010).

Πιο αναλυτικά, οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και έτσι διαμορφωμένες ώστε να είναι ουσιαστικές, ενδιαφέρουσες και να επιτρέπουν στο κάθε υποκείμενο της έρευνας να εκφράσει με ελευθερία τις σκέψεις, τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις καταβολές του σχετικά με το προς μελέτη ζήτημα. Το γεγονός ότι αυτές οι ερωτήσεις

είναι προκαθορισμένες δεν είναι δεσμευτικό για τον ερευνητή, μιας και η ημιδομημένη συνέντευξη του επιτρέπει –εφόσον ο ίδιος το κρίνει απαραίτητο- να αλλάξει τη σειρά με τις οποίες θα τις θέσει, ή και να αλλάξει τη διατύπωσή τους στο πλαίσιο της διαλογικής αλληλεπίδρασής του με τον εκάστοτε πληροφορητή (Murray, 2003 & Κυριαζή, 2011).

Δεν είναι και λίγες οι φορές που χρειάζεται ο ερευνητής να δώσει επεξηγήσεις στον πληροφορητή, όταν ο τελευταίος δεν έχει κατανοήσει πλήρως τη διατύπωση μιας ερώτησης, ή να επαναφέρει έναν πληροφορητή στο προς μελέτη ζήτημα όταν αυτός καταλήγει να μιλάει για ένα ζήτημα που δεν σχετίζεται με την έρευνα. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή ο πληροφορητής όχι μόνο είναι εντός θέματος αλλά και με τα όσα λέει προσθέτει νέα δεδομένα και νέα οπτική στην ερευνητική μελέτη, ο ερευνητής είναι σημαντικό να προσπαθήσει να ενισχύσει αυτήν την κατάθεση σκέψεων, απόψεων και συναισθημάτων του πληροφορητή. Επομένως, πάγιο ζητούμενο είναι ο ερευνητής να βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ταυτόχρονα όμως ο ρόλος του πρέπει να είναι όσο το δυνατόν διακριτικότερος. Άλλωστε, πρωταγωνιστικό ρόλο στην ημιδομημένη συνέντευξη έχει ο πληροφορητής (Βάμβουκας, 2010, Κυριαζή, 2011 & Bryman, 2012).

## **5.7. Θεματικοί πυλώνες της συνέντευξης**

Η ημιδομημένη συνέντευξη που σχεδιάστηκε για την παρούσα ερευνητική εργασία διακρίθηκε σε τρία μέρη, προκειμένου να αποκτήσει μια ξεκάθαρη δομή που θα διευκολύνει τόσο τον εκάστοτε πληροφορητή, όσο και τον ίδιο τον ερευνητή, τόσο κατά τη διάρκειά της, όσο και στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων και της κωδικοποίησης.

Οι τρεις θεματικοί πυλώνες της συνέντευξης είναι οι εξής:

### A. προφίλ πληροφορητών

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου θεματικού πυλώνα γίνεται προσπάθεια μέσα από συγκεκριμένες εισαγωγικές ερωτήσεις να σκιαγραφηθεί τόσο το προσωπικό, όσο και το επαγγελματικό προφίλ του εκάστοτε συμμετέχοντα στην έρευνα. Πιο

συγκεκριμένα, συλλέγονται στοιχεία που αφορούν το φύλο των πληροφορητών, τις σπουδές τους, τα χρόνια που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες συνολικά, αλλά και μόνο ως διευθυντές, το αν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τις ΤΠΕ, καθώς και εάν κατέχουν τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

#### Β. όραμα πληροφορητών για σχολείο και ποιότητα μάθησης σε αυτό

Στο πλαίσιο του δεύτερου θεματικού πυλώνα, συλλέγονται στοιχεία για να διαφανεί το όραμα των πληροφορητών για το σχολείο τους, το πώς βιώνουν την προσπάθεια να το κοινωνήσουν και στους εκπαιδευτικούς, το αν θα ήθελαν κάτι παραπάνω για το σχολείο και αν αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσπάθεια υλοποίησης του οράματός τους. Επίσης το ενδιαφέρον επικεντρώνεται και στην υψηλή ποιότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Στο πώς δηλαδή οι πληροφορητές μας την αντιλαμβάνονται, πώς την εντοπίζουν όταν λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους, καθώς και ποια θεωρούν πως πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν διευθυντή που προωθεί την ποιότητα μάθησης στο σχολείο του. Στη συνέχεια, οι διευθυντές καλούνται να σκεφτούν τι θα συμβούλευαν άλλους διευθυντές, με λιγότερη πείρα σχετικά με την προώθηση της ποιότητας μάθησης στο σχολείο.

#### Γ. θέση των ΤΠΕ στο σχολείο

Στο πλαίσιο του τρίτου θεματικού πυλώνα γίνεται προσπάθεια μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις να φανεί η θέση που έχουν οι ΤΠΕ στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι πληροφορητές μας καλούνται να αναλογιστούν κατά πόσον οι επιμορφώσεις τους στις ΤΠΕ τους βοήθησαν στο εκπαιδευτικό κομμάτι, και εν συνεχεία τους έχουν ωθήσει στο να τις χρησιμοποιούν και οι ίδιοι, αλλά και να προσπαθούν να ενισχύσουν την παιδαγωγική τους διάσταση μέσα από τη χρήση τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια οι πληροφορητές μας καλούνται να αξιολογήσουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην ποιότητα της μάθησης στο σχολείο και να την ιεραρχήσουν σε μια δεκαδική κλίμακα, καθώς και να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο, αν είναι επαρκής ή όχι και να αιτιολογήσουν τη θέση τους. Εν συνεχεία, τους ζητείται να αναλογιστούν ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, όπως και να αναφέρουν τι θα ήθελαν να αλλάξει στον τρόπο ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα.

Ακόμη, οι πληροφορητές μας καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο των συμβουλών που θα έδιναν σε νέους διευθυντές σχολικών μονάδων αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο. Τέλος, οι πληροφορητές μας καλούνται να φανταστούν το σχολείο τους σε δέκα χρόνια από τώρα και να περιγράψουν εκτός από τον τρόπο λειτουργίας του και τη θέση των ΤΠΕ σε αυτό.

## **5.8. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας είναι 13 διευθυντές ελληνικών δημοτικών σχολείων οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders). Η προσέγγισή τους ξεκίνησε από τον Σεπτέμβριο του 2019. Ο ερευνητής δεν γνώριζε τα υποκείμενα της έρευνας πριν συνομιλήσει για πρώτη φορά μαζί τους.

Τα υποκείμενα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μετά από επικοινωνία με Συντονιστές Εκπαίδευσης. Άξιο αναφοράς είναι πως υπήρχε ένας βαθμός συμφωνίας μεταξύ των Συντονιστών, μιας και σε ορισμένες περιπτώσεις, είχαμε την ίδια αναφορά από δύο πηγές. Στη συνέχεια, ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με τον κάθε διευθυντή ξεχωριστά, ώστε να ενημερωθούν με περισσότερες λεπτομέρειες για την έρευνα και να ερωτηθούν εάν επιθυμούν να λάβουν μέρος σε αυτή. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης τηλεφωνικής επικοινωνίας καθοριζόταν το ο τόπος και ο χρόνος που θα λάμβανε μέρος η εκάστοτε συνέντευξη. Σχεδόν όλες οι συνεντεύξεις έγιναν πρωινές ώρες, εντός του εκάστοτε σχολικού χώρου. Πριν την έναρξη της κάθε συνέντευξης, ο ερευνητής ενημέρωνε εκ νέου τους πληροφορητές για το θέμα της έρευνας και στη συνέχεια τους έδινε να διαβάσουν και εν συνεχεία να υπογράψουν, εφόσον είναι σύμφωνοι, το παραχωρητήριο της συνέντευξης.

Κατά τη διάρκεια της εκάστοτε συνέντευξης, ο ερευνητής προσπάθησε να διαμορφώσει και να διατηρήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στους πληροφορητές να αισθανθούν πως τα όσα πουν θα χρησιμοποιηθούν σωστά και θα αποτελέσουν χρήσιμα δεδομένα στην προσπάθεια για τη διερεύνηση της θέσης που έχουν οι ΤΠΕ ως εργαλείο μάθησης στον κόσμο των πληροφορητών μας. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρχε ελευθερία λόγου και

έκφρασης για τα υποκείμενα και ο ρόλος του ερευνητή ήταν διακριτικός και ελάχιστα παρεμβατικός, μόνο στα σημεία που έκρινε πως είναι απαραίτητο.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε στα 30-40 λεπτά της ώρας και καμία συνέντευξη δεν χρειάστηκε να διακοπεί για μεγαλύτερο διάστημα του μισού λεπτού.

## **5.9. Δυσκολίες- περιορισμοί της έρευνας**

Κατά τη διάρκεια της παρούσας ερευνητικής εργασίας παρουσιάστηκαν ορισμένες δυσκολίες, τις οποίες ο ερευνητής κλήθηκε να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα.

Για αρχή, το γεγονός ότι τα υποκείμενα της έρευνας ήταν εν ενεργεία διευθυντές δημοτικών σχολείων αποτελούσε από μόνο του μια δυσκολία, μιας και το πρόγραμμά τους ήταν ήδη ιδιαίτερα φορτωμένο και δεν ήταν πάντα εύκολο να βρουν χρόνο για τη συνέντευξη. Υπήρχαν δηλαδή περίοδοι που το σχολείο ήταν εκδρομή, ή είχε τη σχολική γιορτή, ή ο σύλλογος διδασκόντων είχε συνέλευση, ή μια μέρα ήταν αργία, ή μεσολαβούσαν οι διακοπές των Χριστουγέννων. Όλες αυτές οι περιπτώσεις λειτούργησαν ανασταλτικά στο να ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις μέσα στον Δεκέμβριο.

Άλλη μια δυσκολία ήταν ότι στην πλειοψηφία τους, οι συνεντεύξεις έγιναν εντός τη σχολικής μονάδας, στο γραφείο του διευθυντή ή στο γραφείο των διδασκόντων. Συχνά χτυπούσαν τηλέφωνα, ή έμπαιναν στο γραφείο μαθητές ή εκπαιδευτικοί για διάφορα θέματα και αναγκαστικά γινόταν πολύ σύντομη διακοπή των συνεντεύξεων, γεγονός που ως έναν βαθμό αποδιοργάνωνε τους πληροφορητές μας.

Επίσης υπήρξαν και διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα και τα σχολεία τους ήταν εκτός της πόλης. Αυτό σήμαινε πως ο ερευνητής έπρεπε να μετακινηθεί με δικό του όχημα προς το εκάστοτε σχολείο και αυτό απαιτούσε τόσο χρόνο, όσο και χρήμα.

Όσον αφορά στους περιορισμούς της έρευνας, εκεί εντάσσεται το μικρό δείγμα των πληροφορητών μας, που δεν επιτρέπει την εύκολη γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

Επίσης, η εξαγωγή των συμπερασμάτων για τις αντιλήψεις των διευθυντών για την ποιότητα της μάθησης και τη συμβολή των ΤΠΕ σε αυτή ήταν κυρίως έμμεση. Αυτό έγινε προκειμένου να αποφευχθεί η ανάκληση φράσεων και στερεοτύπων με τα οποία έχουν σίγουρα έλθει σε επαφή οι ικανότατοι/ες διευθυντές/τριες του δείγματός μας. Από τη μια μεριά μπορεί να υποστηριχθεί ότι αν τους δινόταν η ευκαιρία και η πρόκληση για λεπτομερέστερες απαντήσεις, τότε οι απαντήσεις τους θα ήταν πολύ πληρέστερες. Από την άλλη πλευρά όμως, είναι αναμενόμενο ότι αν κάποιος έχει αντιληφθεί τις δυσκολίες ενός εγχειρήματος και εκτιμήσει την αξία του αντίστοιχου επιτεύγματος, τότε πολύ πιθανώς με δική του πρωτοβουλία θα θέλει να το αναδείξει. Κατά τη γνώμη μας, η καθολική απουσία κάποιων αναφορών, είναι ισχυρό επιχείρημα για ουσιώδεις περιορισμούς κατανόησης από την πλευρά των διευθυντών.

### **5.10. Διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων**

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Στη συνέχεια, απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν σε έγγραφο word. Άξιο αναφοράς είναι πως σημασία δόθηκε σε κάθε γέλιο, δισταγμό, παύση των πληροφορητών μας, καθώς και σε μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν ή ιδιωματισμούς. Με απόλυτη ακρίβεια και λεπτομέρεια έγινε η συγκεκριμένη μεταφορά από τον προφορικό στον γραπτό λόγο. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, ώστε στη συνέχεια να νοηματοδοτηθούν αυτά και να ερμηνευτούν (Ιωσηφίδης, 2003 & Τσιώλης, 2018).

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου έγινε από τον ερευνητή, επειδή του δίνει τη δυνατότητα συστηματικά και αντικειμενικά να κατανοήσει και σε ένα επόμενο επίπεδο να ερμηνεύσει τα όσα δεδομένα προσκομίζει από τους πληροφορητές μας. Στόχος μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου είναι να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία δεν θα αφορούν μόνο ένα πολύ μικρό μέρος του πληθυσμού των διευθυντών των ελληνικών δημοτικών σχολείων, αλλά ένα πολύ μεγαλύτερο

μέρος του εν λόγω πληθυσμού, μέσω της παραγωγής νέας γνώσης, αλλά και νέας οπτικής του προς μελέτη ζητήματος (Βάμβουκας, 2010 & Τσιώλης, 2018).

Τα ερευνητικά δεδομένα ο ερευνητής επέλεξε να τα αναλύσει σε επίπεδο έκδηλου περιεχομένου, δηλαδή να καταγράψει τα όσα διαδραματίστηκαν και ειπώθηκαν με φανερό και ξεκάθαρο τρόπο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, και στη συνέχεια να τα παρουσιάσει. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζει την αντικειμενικότητα στην ερευνητική του εργασία, καθώς και στη συλλογή και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων του (Κυριαζή, 2011 & Τσιώλης, 2018).

Εν συνεχεία, έγινε η επιλογή του είδους της ανάλυσης του περιεχομένου. Επιλέχθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, μιας και σε αυτό το είδος ανάλυσης εντάσσονται τόσο οι λέξεις, όσο και οι φράσεις του απομαγνητοφωνημένου κειμένου που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Έτσι, επιτυγχάνεται μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη ανάλυση περιεχομένου, που εστιάζει όχι μόνο σε συγκεκριμένες έννοιες, αλλά και σε ζητήματα σχετικά με τα όσα μελετά η εργασία. Ακολουθώντας και μετά από λεπτομερή μελέτη των απομαγνητοφωνήσεων των συνεντεύξεων, τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες ανταποκρίνονταν με τη σειρά τους στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ' αρχής (Braun & Clarke, 2006, Βάμβουκας, 2010, Κυριαζή, 2011 & Τσιώλης, 2018).

Για την επιτυχή κατηγοριοποίηση των δεδομένων, έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες που διαμορφώθηκαν να είναι ξεκάθαρες και διακριτές μεταξύ τους, ώστε με βάση συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά να γίνεται η ταξινόμηση των δεδομένων και να αποφεύγεται η επαναληψιμότητά τους. Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώθηκαν οι κατηγορίες έγινε προσπάθεια επίσης να είναι τέτοιος που να πληροί όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις. Άξιο αναφοράς είναι ότι οι κατηγορίες να μην είναι σημαντικό να μην είναι αλληλοκαλυπτόμενες, σημαντικό είναι όμως να συνδέονται νοηματικά, καθώς και να τίθενται με μια λογική σειρά, που να βοηθάει τόσο τον ερευνητή, όσο και τον μελλοντικό αναγνώστη στην επεξεργασία και κατανόηση των πορισμάτων. Για όλους τους παραπάνω λόγους, ο έλεγχος των κατηγοριών και των δεδομένων τους ήταν λεπτομερής και συνεχής (Braun & Clarke, 2006, Βάμβουκας, 2010, Κυριαζή, 2011 & Τσιώλης, 2018).

Τέλος, ενδεικτικό είναι πως ήδη από τη μέση της διαδικασίας των συνεντεύξεων παρατηρήθηκε το φαινόμενο του θεωρητικού κορεσμού, δηλαδή μέρος

τω ερευνητικών δεδομένων που συλλέγονταν από τις συνεντεύξεις επαναλαμβάνονταν και σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε απόλυτη ταύτιση. Με αυτόν τον τρόπο, έγινε σαφές πως τα όσα καταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν διαρκώς ενισχύονταν και επιβεβαιώνονταν, επιτρέποντας την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2003 & Τσιώλης, 2018).



## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

### 6.1. Θεματική ενότητα: «Εισαγωγικές ερωτήσεις – Προφίλ διευθυντών»

Στην πρώτη θεματική ενότητα, συλλέγονται στοιχεία που αφορούν το φύλο των πληροφορητών μας, τις σπουδές τους, τα χρόνια που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες συνολικά, αλλά και μόνο ως διευθυντές, το αν έχουν επιμορφωθεί σχετικά με τις ΤΠΕ, καθώς και εάν κατέχουν τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

#### Κατηγορία A1: φύλο

Από τους διευθυντές, οι επτά ήταν άνδρες (σ.11), (σ.4), (σ.3), (σ.2.), (σ.1), (σ.12), (σ.13) και έξι γυναίκες (σ.10), (σ.9), (σ.8.), (σ.7), (σ.6), (σ.5).

#### Κατηγορία A2: χρόνια που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ως διευθυντές

Πίνακας 1: χρόνια που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ως διευθυντές

Χρόνια που είναι διευθυντής/ διευθύντρια στο τωρινό σχολείο	Πρότερη εμπειρία στη διοίκηση σχολείου	Συνολικά χρόνια σε διοικητική θέση
5 χρόνια (σ.11, σ.7)	(σ.11)	
3 χρόνια (σ.10, σ.2)	6 χρόνια (σ.2)	
9 χρόνια (σ.9, σ.3)	10 χρόνια (σ.9)	
13 χρόνια (σ.12, σ.5)		20 χρόνια (σ.8)
2 χρόνια (σ.4)	5 χρόνια (σ.4)	
		24 χρόνια (σ.13)

Από τον Πίνακα 1, παρατηρούμε πως δύο διευθυντές (σ.11, σ.7) είναι η 5<sup>η</sup> χρονιά που βρίσκονται στο τωρινό τους σχολείο. Για άλλους δύο διευθυντές (σ.10, σ.2) είναι η 2<sup>η</sup> χρονιά που βρίσκονται στο τωρινό τους σχολείο και για άλλους δύο (σ.9, σ.3) η 9<sup>η</sup> χρονιά. Για 13<sup>η</sup> χρονιά βρίσκονται στο τωρινό τους σχολείο δύο διευθυντές (σ.12, σ.5) και ένας διευθυντής (σ.4) για 2<sup>η</sup> χρονιά.

Σχετικά με την πρότερή τους εμπειρία στη διοίκηση σχολείου, τέσσερις διευθυντές έχουν. Πιο αναλυτικά, ένας έχει πρότερη εμπειρία 6 χρόνων (σ.2), ένας άλλος έχει πρότερη εμπειρία 10 χρόνων (σ.9) και ένας άλλος έχει πρότερη εμπειρία 5 χρόνων (σ.4).

Στοιχεία για τα συνολικά χρόνια που βρίσκονται σε διοικητική θέση έχουμε από δύο διευθυντές, εκ των οποίων ο ένας (σ.8) έχει 20 χρόνια, ενώ ο άλλος (σ.13) 24 χρόνια.

### Κατηγορία Α3: Σπουδές διευθυντών

Πίνακας 2: Σπουδές διευθυντών

Απόφοιτοι και άλλης σχολής εκτός του ΠΤΔΕ	Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σχετικού με τις ΤΠΕ	Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου
«Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης» (σ.10)	«σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης» (σ.5)	
Νομική (σ.8)	«νέες τεχνολογίες» (σ.4)	
		«Προσχολικής Αγωγής» (σ.3)

Από τον Πίνακα 2, παρατηρούμε πως αναφορικά με τις σπουδές των διευθυντών, δύο διευθύντριες (σ.10 & σ.8) δήλωσαν πως έχουν αποφοιτήσει και από μια άλλη σχολή, εκτός του Παιδαγωγικού Τμήματος. Μια άλλη διευθύντρια (σ.5), καθώς και δύο διευθυντές (σ.4 & σ.3) έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, εκ των οποίων για τις δύο τελευταίες, οι σπουδές τους αυτές ήταν σχετικές με τις ΤΠΕ.

## Κατηγορία Α4: επιμορφώσεις στις ΤΠΕ

Πίνακας 3: Επιμορφώσεις στις ΤΠΕ

Επιμορφώσεις Α και Β επιπέδου στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	Επιμόρφωση μόνο Α επιπέδου στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη	παρακολούθηση σεμιναρίων με ιδιωτική πρωτοβουλία
(σ.11, σ.10, σ.9, σ.8, σ.7, σ.6, σ.5, σ.3, σ.12, σ.2)	(σ.5, σ.4)	(σ.10, σ.9, σ.2, σ.12, σ.3)

Από τον Πίνακα 3, παρατηρούμε σχετικά με τις επιμορφώσεις στις ΤΠΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών, πως οι έντεκα (σ.13, σ.2, σ.11, σ.10, σ.9, σ.8, σ.7, σ.6, σ.5, σ.3 & σ.12) έχουν και το Α και το Β επίπεδο επιμορφώσεων στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Δύο διευθυντές έχουν μόνο το Α' επίπεδο επιμόρφωσης στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (σ.5 & σ.4). Πέντε διευθυντές (σ.10, σ.9, σ.2, σ.12 & σ.3) δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει και άλλα αντίστοιχα σεμινάρια, ιδιωτικά, με δική τους πρωτοβουλία.

## Κατηγορία Α5.1: διευθυντές και δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα

### Κατηγορία Α5.1α. Τρόπος σκέψης διευθυντών

Στην παρούσα κωδικοποίηση, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στους διευθυντές και τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που έχουν αποκτήσει και εξελίξει. Πιο αναλυτικά, σχετικά με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, οι δύο αυτές δεξιότητες, έχουν κατακτηθεί μέχρι έναν βαθμό από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*« Γιατί είχα την τύχη να υλοποιήσω ένα πολύ ωραίο πρόγραμμα. Χρειαζόταν οπωσδήποτε την ανάμειξη της τεχνολογίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήταν ένα πρόγραμμα τύπου εράσμου, το οποίο σε συνεργασία με την τράπεζα τότε Πειραιώς μπορέσαμε και το υλοποιήσαμε για πέντε χρόνια. Χρειαζόταν οπωσδήποτε υπολογιστή, διαδίκτυο, γιατί ήταν εξ αποστάσεως διδασκαλίες με άλλα σχολεία. Κύπρου και Ελλάδας. Πραγματοποιήθηκε το 2002-2006. Για την εποχή ήταν πάρα πολύ πρωτοποριακό.». (σ.8)*

*«Το πρώτο είναι ότι το βλέπω μέσα σε μια προοπτική αξιοποίησής του στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Απ' τη στιγμή που θα δούμε το πώς μπορεί να εφαρμοστεί στο κάθε τμήμα και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού .... άρα λοιπόν κάνεις μια προσαρμογή του κάθε προγράμματος στις δυνατότητες τις επιμέρους της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια το προτείνεις έτσι ώστε και ο πιο δύσπιστος να είναι πολύ εύκολο να πειστεί για την αξιοποίησή του» (σ.1)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι έχουν επίγνωση των αδυναμιών του σχολείου τους και είναι σε θέση να σκεφτούν τρόπους, οι οποίοι θα τους επιτρέψουν να καλύψουν αυτές τις αδυναμίες και να αντιστρέψουν την όλη κατάσταση, υπέρ των μαθητών τους. Επικεντρώνονται κυρίως στην εξασφάλιση πόρων, κυρίως μέσω του συλλόγου διδασκόντων, του συλλόγου γονέων, καθώς και του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας για κάλυψη του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού για το σχολείο, καθώς και την πραγματοποίηση διαφόρων δράσεων, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να «ξεφύγουν» από τα στενά όρια του σχολείου και να γνωρίσουν την ευρύτερη κοινωνία, αλλά και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Επίσης, το γεγονός ότι αυτές οι προσπάθειες των πληροφορητών μας στέφθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό με επιτυχία, τους επιτρέπει να έχουν έντονο το συναίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, δίνοντάς τους το απαραίτητο κίνητρο να συνεχίσουν να κάνουν το καλύτερο που μπορούν για τη σχολική μονάδα τους.

Όμοια, η δεξιότητα της κριτικής σκέψης, έχει κατακτηθεί μέχρι έναν βαθμό από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*«Το πρώτο είναι ότι το βλέπω μέσα σε μια προοπτική αξιοποίησής του στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Απ' τη στιγμή που θα δούμε το πώς μπορεί να εφαρμοστεί στο κάθε τμήμα και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού .... άρα λοιπόν κάνεις μια προσαρμογή του κάθε προγράμματος στις δυνατότητες τις επιμέρους της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια το προτείνεις έτσι ώστε και ο πιο δύσπιστος να είναι πολύ εύκολο να πειστεί για την αξιοποίησή του» (σ.1)*

*«Η επιμόρφωση που κάνουμε, πρώτα πρώτα είναι πάρα πολύ γρήγορη για εμένα ως πούμε όταν πήγα εγώ απευθυνόταν σε άτομα, ακόμη και το πρώτο επίπεδο απευθυνόταν σε άτομα που ξέρανε. Δεν απευθυνόταν σε αρχάριους» (σ.10)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι είναι σε θέση συλλέγοντας διάφορα στοιχεία, ή και με τις δικές τους γνώσεις και καταβολές, να καταλήγουν σε διάφορα συμπεράσματα, διαμορφώνοντας έτσι μια ξεκάθαρη γνώμη για ζητήματα και θέματα που τους απασχολούν, όντας σε θέση να επιχειρηματολογήσουν επαρκώς για τις όποιες θέσεις και πράξεις τους αφορούν αυτά τα ζητήματα.

Σχετικά με τη δεξιότητα της επίλυσης προβλημάτων, καθώς και της λήψης αποφάσεων, φαίνεται πως έχουν κατακτηθεί μέχρι έναν βαθμό από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*«Όταν το καταλάβει αυτό ο συνάδελφος ότι δεν έχει ο διευθυντής ιδιοτελή κίνητρα, ξεπερνιέται το όποιο πρόβλημα» (σ.1)*

*«Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ στην υλικοτεχνική υποδομή, όσον αφορά αγορά και ηλεκτρονικών υπολογιστών, λάπτοπ, προτζέκτορες, διαδραστικούς, μας έφτιαξε το εργαστήριο πληροφορικής το αναβάθμισε εκ νέου με όλα, από την αρχή, μας έφτιαξε αίθουσα θεάτρου κάτω στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αισθητικά βοηθάει με το να βάφεται το σχολείο και ό,τι άλλο χρειάζεται» (σ.3)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής τους μονάδας. Αφού εντοπίσουν την έλλειψη, τη δυσλειτουργία, ή το πρόβλημα, καταφέρνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό να τα επεξεργαστούν από όλες τις

πλευρές και στη συνέχεια να επιλέξουν τον κατάλληλο τρόπο αντιμετώπισής τους. Πιο συχνά, φροντίζουν να έχουν συμμάχους σε αυτήν τους την προσπάθεια τους συλλόγους γονέων και διδασκόντων. Επίσης, οι ίδιοι, φροντίζουν να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι σε γνωστικό επίπεδο, ώστε με το παράδειγμά τους, αλλά και με τη συμβολή τους, να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους, ή και τους μαθητές τους, όποτε παραστεί ανάγκη.

Σχετικά με τη δεξιότητα του να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει, καθώς και της μεταγνώσης, σύμφωνα με την κωδικοποίηση, φαίνεται πως έχουν κατακτηθεί μέχρι έναν βαθμό από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*«Άρα λοιπόν βάζοντας τον ίδιο τον μαθητή σε αυτήν την εξελικτική διαδικασία του να μάθει πώς να μαθαίνει, εμπλέκοντας και την οικογένειά του και τον περίγυρό του, πιστεύω ότι έχουμε το πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα» (σ.1)*

*«Εννοείται. Βέβαια. Δεν το συζητάμε. Πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Έχεις τη δυνατότητα να στήσεις μια διδασκαλία... έχεις τη δυνατότητα να έχεις διαφορετικές πηγές μέσα από την πληροφορική να έχεις πηγές, να γίνει το μάθημά σου διαδραστικό, έτσι; Και είναι κάτι το οποίο αρέσει και στα παιδιά, έτσι; Που δίνει τη δυνατότητα να συμμετέχουν και τα ίδια τα παιδιά» (σ.11)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι έχουν επίγνωση των δεξιοτήτων τους, γνωρίζουν πως μπορούν να κατακτήσουν ουσιαστικά τη γνώση. Επίσης, διαχειρίζονται με επιτυχία την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, όντας πειθαρχημένοι, οπλισμένοι με επιμονή και υπομονή για τα όσα διαδραματίζονται ή επιθυμούν να υλοποιηθούν, έχοντας στην «φαρέτρα» τους τις μεγάλες προσπάθειες που έχουν καταβάλει με τα χρόνια για να επιτύχουν τα όσα έχουν καταφέρει. Γίνεται επίσης σαφές, πως οι πληροφορητές μας, έχουν πίστη στον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους, επιθυμούν τη διαρκή βελτίωση και εξέλιξή τους μέσα από τον εμπλουτισμό των ήδη υπάρχουσών γνώσεών τους, καθώς και την απόκτηση νέων, μέσα από τις διάφορες πρωτοβουλίες που λαμβάνουν.

Επίσης, παρατηρούμε πως και μεν στους τρόπους σκέψης παρουσιάζουν οι πληροφορητές μας πρωτοβουλία και ενεργητικότητα και ότι αναζητούν πληροφορία,

όμως είναι πολύ έντονη η ατομική δραστηριοποίηση. Στα δυνατά τους σημεία (λήψη αποφάσεων, καινοτομία, δημιουργικότητα και λύση προβλημάτων), η εικόνα που λαμβάνουμε είναι κυρίως αυτή του ατομικού αγωνιστή. Δεν βλέπουμε να επιχειρούν να μπουν σε δίκτυα που να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Αυτό, γίνεται ακόμη πιο κρίσιμο στη δεξιότητα του μαθαίνω να μαθαίνω και της κριτικής σκέψης. Και τα δύο αυτά στηρίζονται έντονα στον διάλογο με ομότιμους ή με μέντορες. Ο διάλογος αυτός επιτρέπει τον αναστοχασμό και τη συνειδητοποίηση εναλλακτικών προσεγγίσεων.

### **Κατηγορία A5.1β. Τρόποι εργασίας διευθυντή**

Σχετικά με τη δεξιότητα της επικοινωνίας, σύμφωνα με την κωδικοποίηση, αυτή διαφαίνεται πως μέχρι έναν βαθμό έχει κατακτηθεί από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*«Υπάρχει προσωπική επαφή... όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους ίδιους μαθητές και τις οικογένειές τους» (σ.1)*

*«Πάλι μέσα από την κουβέντα... δηλαδή έρχονται εδώ θεατρικές παραστάσεις. Λέω... το στέλνεις το μήνυμα, προσπαθείς να πεις ζέρεις κάτι εγώ έχω δει την παράσταση, ή έχω διαβάσει το βιβλίο» (σ.2)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο λεκτικά, αλλά και μέσω της τεχνολογίας. Έχουν πλήρη επίγνωση της σημασίας που έχει η ουσιαστική επικοινωνία τόσο με τους γονείς των μαθητών, όσο και με τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτόν τον λόγο, κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν ώστε στο σχολείο να υπάρχει ένα πρόσφορο κλίμα για ουσιαστικό διάλογο, μέσω του οποίου όλοι θα βγουν κερδισμένοι.

Σχετικά με τη δεξιότητα της συνεργασίας, σύμφωνα με την κωδικοποίηση, αυτή διαφαίνεται πως έχει κατακτηθεί, μέχρι έναν βαθμό από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*«σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, με φορείς, με μουσεία, με καινοτόμες δράσεις που γίνονται από διάφορους φορείς και οργανισμούς... ένα πρώτο θεμέλιο για το όραμα είναι ακριβώς η συνεργασία, η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων στο σχολείο, άσχετο εάν αυτά θα υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς» (σ.3)*

*«Ναι, η εσωτερική αυτή επιμόρφωση ήταν δική μου πρωτοβουλία, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής και με έναν δυο συναδέλφους που είναι στην κορυφή αυτής της ομάδας που ήδη το χρησιμοποιούν αυτό και έχουν μεγάλη εξοικείωση» (σ.4)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι επιδιώκουν τη διαμόρφωση μιας ουσιαστικής συνεργατικής σχέσης, τόσο με τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε ένα επόμενο επίπεδο, και με τους γονείς των μαθητών, καθώς και τους διάφορους φορείς, τόσο σε τοπικό, όσο και εθνικό επίπεδο, φορείς που επιτρέπουν στο σχολείο να αποκτά τον απαραίτητο εξωστρεφή χαρακτήρα. Αυτή τους η προσπάθεια και επιδίωξη, οφείλεται στην αντίληψή τους και βαθιά τους πίστη, πως μέσα από την ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, η ίδια η παρεχόμενη εκπαίδευση θα βελτιωθεί σημαντικά.

### **Κατηγορία Α5.1γ. Εργαλεία εργασίας διευθυντών**

Σχετικά με τη δεξιότητα της πληροφοριακής παιδείας και του τεχνολογικού γραμματισμού, διαφαίνεται πως έχουν κατακτηθεί μέχρι έναν βαθμό από όλους τους πληροφορητές μας (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*«Υπάρχουν πολλά... οι περισσότερες εφαρμογές αξιοποιούνται. Είτε είναι μια παρουσίαση ppt, είτε κάποια γραφικά, είτε είναι η αναζήτηση στο διαδίκτυο σε επιλεγμένες σελίδες, είτε είναι η ίδια η παραγωγή που θα κάνουν τα παιδιά μέσα από κάποια προγράμματα, είτε θα είναι από επιλεγμένες ιστοσελίδες του Υπουργείου» (σ.1)*



*«Το δεύτερο επίπεδο το έμαθα, κάποια λογισμικά με έχουν ζετρελάνει. Έχω κάνει και το σκρατς ας πούμε, φοβερό εργαλείο... αυτά με τις ώρες. Αυτά μου αρέσουνε. Έμαθα το my school να το δουλεύω σχεδόν άριστα, ας μην πω άριστα αλλά είμαι σε ένα πολύ καλό επίπεδο στο να διαχειριστώ μόνη μου το my school. Εντάξει, δεν μιλάω για το Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο με τα μιλ. Είναι εργαλεία της δουλειάς μου» (σ.7)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι και έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, και είναι σε θέση να τις επεξεργάζονται και να τις αξιολογούν. Οι επιμορφώσεις τους στις ΤΠΕ, διεύρυναν ακόμη περισσότερο τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, επιτρέποντάς τους να κάνουν το μάθημά τους ακόμη πιο ενδιαφέρον και προσφιλές για τους μαθητές.

### **Κατηγορία Α5.1δ. Ζωή και εργασιακή εξέλιξη διευθυντή**

Σχετικά με τη δεξιότητα της ιθαγένειας, τοπικής και παγκόσμιας, οι πληροφορητές μας, διαφαίνεται πως μέχρι έναν βαθμό, την κατέχουν (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.13):

*«Ένα πρόγραμμα πολύ ωραίο, στο οποίο θα εμπλακούν όλοι, μέσα και οι ειδικότητες και να βγει κάτι τέτοιο, να φτάσουμε στο τέλος και όχι για το θεαθήναι. Να το δει ο γονιός. Να το δει η τοπική κοινωνία» (σ.2)*

*«Πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Όχι μόνο εμείς, τα παιδιά... αυτό όλο είχε φοβερά θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Τα παιδιά ήταν ... δημιουργική κοινότητα δεν είναι μόνο η τάξη. Πλέον ξεπερνούσε και τα όρια της Ελλάδας. Ήταν μια κοινότητα πάρα πολύ μεγάλη γιατί τα παιδιά μάθαιναν ίδια πράγματα με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετικές καταστάσεις. Παράλληλα το πρόγραμμα επειδή είχε και θέματα παράδοσης κτλ., μεταφερόταν η παράδοση ας πούμε της Κύπρου στην παράδοση την ελληνική» (σ.8)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι είναι ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο, όντας ενεργοί πολίτες, με ευαισθησίες, μιας και κατέχουν τη δεξιότητα του να σκέφτονται κριτικά, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται επιτυχώς με άλλους. Έχουν επίγνωση της πολιτιστικής, καθώς και πολιτισμικής κληρονομιάς τους.

Σχετικά με τις δεξιότητες που αφορούν τη ζωή και τη σταδιοδρομία, διαφαίνεται έμμεσα πως μέχρι έναν βαθμό, πως όλοι οι πληροφορητές μας τις κατέχουν (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.12), (σ.13):

*« Έχω τρία χρόνια σαν διευθυντής σε αυτήν τη σχολική μονάδα, τα χρόνια υπηρεσίας μου είναι 28, 9 χρόνια είμαι διευθυντής σε σχολεία» (σ.2)*

*«Υπήρξαν χρονιές σε σχολείο όπου ήμουν διευθυντής, που έτρεχα 5 e-twinning» (σ.2)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι έχουν πλήρη επίγνωση της αξίας των νόμων και των θεσμών της κοινωνίας. Τους σέβονται και προσπαθούν βάσει αυτών, να κάνουν το καλύτερο που μπορούν για το σχολείο τους. Επίσης, είναι ενήμεροι για πολλές από τις ευκαιρίες που προσφέρονται σε τοπικό, όσο και εθνικό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες μπορούν να καταστήσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση πολύ πιο ουσιαστική και αποδοτική. Θέτουν νέους στόχους, αναζητώντας τις κατάλληλες στρατηγικές για την επίτευξή τους, όντας προσαρμοστικοί και σε διαρκή ετοιμότητα, να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία, καθώς και να κάνουν την αυτοκριτική τους, προκειμένου να βελτιωθούν ακόμη παραπάνω.

Σχετικά με τις δεξιότητες που αφορούν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, οι πληροφορητές μας, μέχρι έναν βαθμό, τις κατέχουν (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.13):

*«Πιστεύω ότι πρέπει να ακολουθήσει την κοινωνία. Η ελληνική κοινωνία είναι κομμάτι της ευρωπαϊκής που με τη σειρά της είναι κομμάτι της παγκόσμιας κοινωνίας. Πρέπει λοιπόν να προσαρμοστούμε και να ακολουθήσουμε με τις ιδιαιτερότητες της ταυτότητας που έχουμε τις παγκόσμιες εξελίξεις» (σ.1)*

*«Στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να φέρει τον Νόμο στα μέτρα του ανθρώπου. Δεν μπορείς να προχωρήσεις χωρίς τον Νόμο. Μαζί με αυτόν θα είσαι, αλλά θα πρέπει να βρεις και έναν τρόπο να τον φέρεις στα μέτρα του ανθρώπου» (σ.2)*

Από τους πληροφορητές μας, προκύπτει ότι έχουν έντονο το αίσθημα τόσο της προσωπικής, όσο και της κοινωνικής ευθύνης. Γνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας, αλλά και της ουσιαστικής συνεργασίας στο πλαίσιο μιας μονάδας, και αυτό ακριβώς επιδιώκουν για το σχολείο τους. Σέβονται τους γύρω τους, καθώς και τη διαφορετικότητα.

Στα ευρήματά μας, επικεντρωνόμαστε στους ίδιους τους πληροφορητές μας, στα όσα κάνουν ως επαγγελματίες και ως άτομα τα οποία στοχάζονται με την έννοια ότι ό,τι σπουδαίο μπορούν να κάνουν, θέλουν να μπορούν να βοηθήσουν και τους μαθητές της σχολικής μονάδας τους να το κάνουν. Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως οι πληροφορητές μας, κατέχουν μέχρι έναν βαθμό τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, και πως έχουν την πρόθεση να βοηθήσουν όσο μπορούν και τους μαθητές της σχολικής τους μονάδας να αποκτήσουν, καθώς και να εξελίξουν τις δεξιότητες αυτές μέσα από τις διάφορες πρωτοβουλίες, τις δράσεις τους, και το κατάλληλο κλίμα που προσπαθούν να διαμορφώσουν στο σχολείο.

Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε πως οι πληροφορητές μας έχουν ουσιαστική εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου, τόσο μέσα από τη συνεργασία τους με γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, όσο και μέσα από την προσπάθειά τους να στηρίξουν όλα αυτά τα πρόσωπα, να εξοπλίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα το σχολείο, να ενισχύσουν δράσεις όπως τα διάφορες εκπαιδευτικές εκδρομές και προγράμματα και όχι μόνο. Επίσης, είναι σε θέση να επιλέξουν τι είναι αυτό που θέλουν από το σχολείο τους, να επιχειρηματολογήσουν για ποιον λόγο θέλουν αυτό που θέλουν για το σχολείο τους, καθώς και να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τυχόν δυσκολίες που θα προκύψουν, προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Είναι επίσης σε θέση να επικοινωνήσουν αυτούς τους στόχους τους με επιτυχία σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους έχουν στο πλευρό τους ως συνοδοιπόρους και συμπαραστάτες στον κοινό σκοπό.

Μέσα από το δικό τους παράδειγμα, επαγγελματικό κυρίως, αλλά και προσωπικό, δίνουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να γίνονται όλο και καλύτεροι, είτε μέσα από διάφορες επιμορφώσεις που γίνονται σε σχολικό επίπεδο, είτε τοπικό, είτε εθνικό, αλλά και μέσα από διάφορες συμβουλές και παραινέσεις, όπως και μέσα από τις όσο πιο άρτια εξοπλισμένα τάξεις και το όσο το δυνατόν καλύτερο εκπαιδευτικό

κλίμα. Τέλος, οι πληροφορητές μας δεν σταματούν να προσπαθούν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική καινοτομία, προσφέροντας έτσι τα μέγιστα, τόσο στους μαθητές, όσο όμως και στους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες των μαθητών, αλλά και σε ένα επόμενο επίπεδο και στην κοινωνία γενικότερα.

Άξιο αναφοράς είναι όμως το ότι οι διευθυντές «ξέρουν τι θέλουν», διαφέρει από το «αυτό που ξέρουν πως θέλουν είναι και υψηλής ποιότητας, ή είναι σε συμφωνία με τις τρέχουσες απαιτήσεις στον σύγχρονο κόσμο». Σε μεγάλο βαθμό, μοιάζει τα οράματά τους να ορίζονται «εξωτερικά», από κατευθύνσεις του Υπουργείου, από προτάσεις που φέρνουν τα προγράμματα. Για να μετασχηματιστεί αυτό σε εσωτερική στοχοθεσία, θα πρέπει να το σκεφτούν και μάλιστα μαζί με άλλους, μιας και τα ζητήματα είναι δύσκολα και θέλουν πολλές γνώμες και διάλογο.

## **Κατηγορία A5.2: μαθητές και δεξιότητες 21<sup>ου</sup> αιώνα: η θέση τους στο όραμα των διευθυντών**

### **Κατηγορία A5.2α. Τρόπος σκέψης μαθητών**

Από την πλειοψηφία των πληροφορητών μας (σ.2, σ.8, σ.1, σ.3, σ.7, σ.9, σ.5), προκύπτει έμμεσα πως το να αποκτήσουν και να εξελίξουν τα παιδιά τη δεξιότητα να σκέφτονται δημιουργικά και καινοτόμα είναι ένα κομμάτι του μαθησιακού οράματος των διευθυντών του δείγματός μας:

*«Πάρα πολύ. Πάρα πολύ. Όχι μόνο εμείς, τα παιδιά... αυτό όλο είχε φοβερά θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Τα παιδιά ήταν ... δημιουργική κοινότητα δεν είναι μόνο η τάξη. Πλέον ξεπερνούσε και τα όρια της Ελλάδας. Ήταν μια κοινότητα πάρα πολύ μεγάλη γιατί τα παιδιά μάθαιναν ίδια πράγματα με διαφορετικούς τρόπους και διαφορετικές καταστάσεις»(σ.8)*

*«Είχαμε ένα εράσμιος πρόσφατα, ήταν ένα τριετές, 2015-2018, με θέμα «mission maths». Ήταν πολύ ενδιαφέρον και καινοτόμο... Ήταν πάρα πολύ καλό έτσι που έτρεξε» (σ.9)*

Όπως παρατηρούμε από την κωδικοποίηση, οι διευθυντές αναφέρονται έμμεσα στις συγκεκριμένες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα για τα παιδιά. Από την άλλη μεριά, ναι μεν

η δημιουργικότητα και η καινοτομία τους ενδιαφέρει, αλλά τις περισσότερες φορές δεν αναφέρονται σε αυτές με συγκεκριμένο και στοχευμένο τρόπο. Οι διευθυντές ισχυρίζονται ότι χάρη στην καλή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη, καθώς και από διάφορες άλλες δράσεις του σχολείου οι μαθητές αναπτύσσουν και τις προαναφερθείσες δεξιότητες.

Είναι άξιο αναφοράς πως μόνο από έναν πληροφορητή μας διαφάνηκε ότι η δεξιότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά είναι κομμάτι του μαθησιακού του οράματος. Ακόμα όμως και αυτός δεν μιλά για τις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες, τρόπους για την προώθησή της, διαστάσεις που ίσως έχει αυτή η δεξιότητα και οι οποίες θα πρέπει να προωθηθούν ξεχωριστά, στάδια από τα οποία ίσως χρειάζεται να περάσει, τρόποι αξιολόγησης ως προς το πού βρίσκεται το σχολείο ως προς αυτές.

Κανένας διευθυντής δεν ανέφερε ότι το να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις οι μαθητές είναι ένα κομμάτι του μαθησιακού τους οράματος. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν μπορούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες των παιδιών να ενδιαφέρουν τους διευθυντές, οι οποίοι ενδεχομένως να τις έχουν συμπεριλάβει μέσα στις διάφορες δράσεις των σχολείων τους.

Δύο μόνο διευθυντές (σ.1, σ.4) αναφέρουν το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» ως κομμάτι του μαθησιακού τους οράματος, ενώ κανένας δεν αναφέρει τη μεταγνώση:

*«Άρα λοιπόν βάζοντας τον ίδιο τον μαθητή σε αυτήν την εξελικτική διαδικασία του να μάθει πώς να μαθαίνει, εμπλέκοντας και την οικογένειά του και τον περίγυρό του, πιστεύω ότι έχουμε το πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα» (σ.1)*

*«Οπότε να κάνουν πιο μεγάλες σε διάρκεια ή πιο μακρινές σε απόσταση διδακτικές επισκέψεις ώστε να δουν ποια άλλα πράγματα μπορούν να κάνουν που σχετίζονται με τα μαθήματα. Πχ το Μουσείο των Δελφών, ας πάμε στους Δελφούς. Αυτό το πράγμα» (σ.4)*

## Κατηγορία Α5.2β. Τρόποι εργασίας μαθητών

Σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να επικοινωνούν επιτυχώς, κανένας από τους διευθυντές του δείγματος δεν αναφέρει με σαφή τρόπο κάτι σχετικό. Είναι βέβαια πιθανό πως μέσα από τις δράσεις του σχολείου και την καθημερινή τους επαφή με τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές, καταφέρνουν να αποκτήσουν και να εξελίξουν επιμέρους διαστάσεις της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Εν συνεχεία, αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται επιτυχώς, μόνο δύο (σ.5, σ.10) διευθυντές την αναφέρουν:

*«Αυτό είναι επιλογή του δασκάλου. Το αν δουλεύει ομαδοσυνεργατικά... συνήθως εδώ το έχουν υιοθετήσει αυτό» (σ.5)*

*«Ας πούμε κάναμε αίτηση στο πρόγραμμα OSOS. Ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία. Είναι του Υπουργείου Παιδείας μέσω του e-twinning. Έτσι; Συμμετέχουν από το σχολείο αρκετοί εκπαιδευτικοί με εργασίες, με διάφορα. Θα συμμετέχουν τα παιδιά... θα βάλουν τις ομάδες, θα κάνουμε διαδικτυακές παρουσίες.. υπάρχει ενδιαφέρον για τέτοια νέα προγράμματα. Που θα ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία, όντως. Υπάρχει ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς» (σ.5.)*

*Δεν είναι δηλαδή το σχολείο, πάω στο σχολείο ...είναι ένας χώρος... πρέπει να τον αγαπήσει το παιδί. Προσπαθούμε να το κάνουμε ευχάριστο, αλλά και με τη συμμετοχή των παιδιών να γίνονται όλα αυτά» (σ.10)*

Παρατηρούμε πως οι διευθυντές, έχουν πολλά να πουν για την παρουσία της δεξιότητας αυτής στην άσκηση του δικού τους επαγγελματικού έργου, κάτι το οποίο όμως δεν συμβαίνει στην περίπτωση του μαθησιακού τους οράματος. Αν και είναι πιθανόν ότι μέσα από τις δράσεις των σχολείων, οι μαθητές αποκτούν και εξελίσσουν και τη συγκεκριμένη δεξιότητα, η οποία είναι πολύ σημαντική και για την υλοποίηση της Αρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), επισημαίνουμε ότι δεν παρουσιάζεται ρητά στη στοχοθεσία των διευθυντών. Για την Εναρμόνιο Διδασκαλία (Responsive Teaching) είναι επίσης σημαντικό κάτι το οποίο προκύπτει από τους πληροφορητές μας, η δημιουργία δηλαδή ενός ασφαλούς, ευχάριστου και

ολοκληρωμένου σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και η συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών.

### **Κατηγορία Α5.2γ. Εργαλεία εργασίας μαθητών**

Όπως παρατηρούμε ξανά από την κωδικοποίηση σχετικά με τον πληροφοριακό και τεχνολογικό γραμματισμό, πέντε διευθυντές (σ.1, σ.3, σ.4, σ.7, σ.11) κάνουν αναφορά σε αυτήν:

*«Έχουμε εξασφαλίσει την τελευταία τετραετία είτε από δωρεές μεγάλων ιδρυμάτων, είτε από συνεργασίες με τοπικούς φορείς η κάθε τάξη να είναι αυτόνομη από εξοπλισμό. Να υπάρχει το αντίστοιχο εργαστήριο» (σ.1)*

*«Το όραμά μου ήταν καταρχήν τεχνολογικά να εξοπλιστεί το σχολείο. Αναβαθμίσαμε με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων, γιατί υπάρχει μια άριστη συνεργασία, όταν ένας διευθυντής έχει όραμα, συνεργάζεται με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας» (σ.3)*

Παρατηρούμε ξανά πως ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές κάνουν λόγο για αυτές τις δύο δεξιότητες, είναι πάρα πολύ γενικός, και προκύπτει έμμεσα από τα όσα θέλουν να επιτύχουν στο σχολείο μέσα από τον τεχνολογικό εκσυγχρονισμό. Επικεντρώνονται κυρίως στις προϋποθέσεις, και όχι στους γραμματισμούς καθ' αυτούς.

### **Κατηγορία Α5.2δ. Ζωή και εργασιακή εξέλιξη μαθητών**

Όσον αφορά στην ιθαγένεια των μαθητών- τόσο την τοπική, όσο και την παγκόσμια, σχεδόν όλοι οι διευθυντές (σ.1), (σ.2), (σ.3), (σ.4), (σ.5), (σ.6), (σ.7), (σ.8), (σ.9), (σ.10), (σ.11), (σ.13) κάνουν αναφορά σε αυτήν:

*«Οι άλλες επεμβάσεις που μπορεί να γίνονται είναι όσον αφορά προγράμματα τα οποία μπορούν να φέρουν το σχολείο πιο κοντά στην κοινωνία και να το ανοίξουν σε άλλους τομείς του πολιτισμού. Να πάνε τα παιδιά σε μέρη που δεν έχουνε πάει, να δούνε προγράμματα που δεν έχουνε πάει, δράσεις, να*

*συμμετάσχουνε... αυτό μπορεί να γίνεται και σε εξέλιξη. Δεν γίνεται δηλαδή το τελειώνεις και δεν ξαναγίνεται. Γίνεται καθημερινά, σε συνέχεια» (σ.7)*

*«και μάλιστα ήταν ένα εράσμιους που έπρεπε κάθε φορά να παίρνοντας μαζί παιδιά... Πήγαμε σε σχολεία επαρχιών στην Ισπανία, στην Ιταλία, στη Γερμανία» (σ.9)*

Αναφορικά με τη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών, γίνεται λόγος μόνο από τρεις διευθυντές (σ.13, σ.7, σ.10):

*«Όταν εκπληρώνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι όπως τους έχει θέσει το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αλήθεια είναι ότι τα τελευταία χρόνια επενδύουμε πάρα πολύ σε προγράμματα. Τα προγράμματα αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις, αξίες. Δεν επικεντρώνονται τόσο στο διδακτικό καθαρά» (σ.7)*

*« Αυτό που μας άρεσε πάρα πολύ ήταν η συγγραφή στο σχολείο. Δηλαδή ήταν ένα πρόγραμμα, γιατί στο σχολείο μας εκτός από τη σχολική βιβλιοθήκη έχουμε και φιλιαναγνωσία. Οπότε είναι μια κυρία που θεματικά κάνει φιλιαναγνωσία στα παιδιά και από εκεί και πέρα το ότι όλοι μαζί συνεργάζονται και αντί να καλούμε μεμονωμένα κάποιος έναν συγγραφέα, καλούμε όλοι μαζί» (σ.10)*

Τέλος, μόνο ένας διευθυντής (σ.10) ανέφερε την προσωπική και κοινωνική ευθύνη των μαθητών:

*«Άλλα προγράμματα περιβαλλοντικά που έχουμε κάνει, δηλαδή τη συμμετοχή των παιδιών, προσπαθούμε, την ανακύκλωση την έχουμε εντάξει στο σχολείο μας, την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, για τον χώρο του σχολείου για την αγάπη του περιβάλλοντος, γιατί είναι πάρα πολύ σημαντικός και ο χώρος στον οποίο μένεις να τον φροντίζεις και να τον αγαπάς. Προσπαθούμε να το κάνουμε ευχάριστο, αλλά και με τη συμμετοχή των παιδιών να γίνονται όλα αυτά» (σ.10)*

Συγκεντρωτικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως, όσον αφορά την απόκτηση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα από τα παιδιά, οι διευθυντές του δείγματός μας συνειδητά αναφέρουν κάποιες από αυτές, ενώ πολλές άλλες δεν βρίσκουν θέση στον λόγο τους. Υπάρχει ισχυρή αντίθεση ανάμεσα στην ποσότητα και το



περιεχόμενο των απαντήσεών τους αναφορικά με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως εμφανίζονται στη δική τους επαγγελματική ζωή, και στην ποσότητα και το περιεχόμενο των αντίστοιχων δεξιοτήτων όταν μιλούν για τους μαθητές τους.

## **6.2. Θεματική ενότητα: «Όραμα πληροφορητών για το σχολείο και ποιότητα μάθησης σε αυτό»**

Στη δεύτερη θεματική ενότητα συλλέγονται στοιχεία για να διαφανεί το όραμα των πληροφορητών μας για το σχολείο τους, το πώς βιώνουν την προσπάθεια να το κοινωνήσουν και στους εκπαιδευτικούς, το αν θα ήθελαν κάτι παραπάνω για το σχολείο και αν αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσπάθεια υλοποίησης του οράματός τους. Επίσης το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην υψηλή ποιότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Στο πώς δηλαδή οι πληροφορητές μας την αντιλαμβάνονται, πώς την εντοπίζουν όταν λαμβάνει χώρα στο σχολείο τους, καθώς και ποια θεωρούν πως πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν διευθυντή που προωθεί την ποιότητα μάθησης στο σχολείο του. Στη συνέχεια, οι διευθυντές καλούνται να σκεφτούν τι θα συμβούλευαν άλλους διευθυντές, με λιγότερη πείρα σχετικά με την προώθηση της ποιότητας μάθησης στο σχολείο.

### **Κατηγορία B1: όραμα για σχολείο**

Όπως διαφάνηκε από τη σχετική κωδικοποίηση, οι πληροφορητές μας οραματίζονται ένα σχολείο δημοκρατικό (σ.11 & σ.10), ασφαλές (σ.9, σ.2 & σ.12), δημιουργικό (σ.9) και χαρούμενο (σ.9, σ.1 & σ.3), ανοιχτό και εξωστρεφές (σ.11, σ.10, σ.5, σ.1, σ.9, σ.2), ένα σχολείο που θα επιτελεί σημαντικό έργο (σ.1), πλήρως εξοπλισμένο τεχνολογικά (σ.8, σ.7, σ.4, σ.3, σ.12). Επίσης οραματίζονται ένα σχολείο που θα έχει στην κάθε τάξη έναν αριθμό μαθητών που να επιτρέπει να γίνεται επιτυχώς το μάθημα (σ.12), που ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί θα επηρεάζει θετικά τους μαθητές (σ.6 & σ.7), που θα λειτουργεί με ικανοποιητικό βαθμό αυτονομίας (σ.5), που θα έχει υιοθετήσει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (σ.5), επικεντρωμένο στους μαθητές (σ.3). Τέλος, ένα σχολείο το οποίο θα έχει τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του ως μια ομάδα που συνεργάζεται αρμονικά για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (σ.13):

*«...Να είναι ένα δημοκρατικό και ανοιχτό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία, ανοιχτό στις δράσεις που υπάρχουνε, στα δρώμενα... ένα σχολείο στο οποίο δεν θα είναι η αρχή του ενός, αλλά θα είναι ένα σχολείο στο οποίο συμμετέχουν στη διοίκηση, στη διεύθυνση του σχολείου όλοι οι εκπαιδευτικοί και θα έχουν λόγο και οι μαθητές ακόμα, όσο μικροί κι αν είναι» (σ.11)*

*«να ενταχτεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η τεχνολογία. Ως εργαλείο μέσω του οποίου θα μπορέσουμε να αποδώσουμε καλύτερα τις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών γνωστικών αντικειμένων» (σ.8)*

Ένας μεγάλος αριθμός σχολίων αναφέρεται στις προϋποθέσεις για να πετύχει το σχολείο τους όποιους στόχους του, που στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι να είναι ασφαλές, χαρούμενο, ανοιχτό, εξωστρεφές, πλήρως εξοπλισμένο τεχνολογικά, με περιορισμένο αριθμό ανά τάξη και που θα λειτουργεί με ικανοποιητικό βαθμό αυτονομίας. Μέρος αυτών των προϋποθέσεων είναι και η αρμονική συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Δηλαδή, δίνουν μεγάλη έμφαση στις σχέσεις, που σίγουρα είναι σημαντικές, αλλά λιγότερη στο «δια ταύτα», την παιδεία που προσφέρει το σχολείο. Ενδεχομένως, αυτό οφείλεται στο ότι θεωρούν πως η ουσία είναι προκαθορισμένη από το Υπουργείο. Ότι δεν υπάρχει γι' αυτούς χώρος δημιουργικότητας και επιλογών.

Οι στόχοι με τη σειρά τους είναι το σχολείο να είναι δημοκρατικό, δημιουργικό, να επιτελεί σημαντικό έργο, να επηρεάζει θετικά τους μαθητές, με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όντας επικεντρωμένο στους μαθητές.

Μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, παρατηρούμε πως δεν γίνεται αισθητό το ότι ο κόσμος μας αλλάζει έντονα και το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί σε νέους στόχους. Κάτι τέτοιο, δεν θίγεται πουθενά.

Επίσης, στο σύνολό τους, τα οράματα των συμμετεχόντων διευθυντών έχουν έναν γενικόλογό χαρακτήρα, που θα μπορούσε να αφορά και να ταιριάζει σε κάθε σχολείο. Ενδεχομένως, αυτό οφείλεται στην έλλειψη διαλόγου για τα θέματα αυτά, μιας και ο διάλογος με τη σειρά του, οδηγεί στην επεξεργασμένη σκέψη, τη λεπτομερή κατανόηση και τη χρήση ειδικών όρων.

## Κατηγορία B1.1. επικοινωνία του οράματος

Η πλειοψηφία των διευθυντών (σ.11, σ.10, σ.9, σ.4, σ.1, σ.12 & σ.13), αισθανόταν ότι δεν ήταν δύσκολο να κοινωνήσουν το όραμα αυτό και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, εφόσον αυτό το όραμα εμπεριείχε στοιχεία και από τα όσα εκείνοι επιθυμούσαν από και για το σχολείο στο οποίο υπηρετούσαν, πάντα μέσα σε ένα κλίμα δημοκρατίας. Η συνυπηρέτηση χρόνων επίσης με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (σ.11), καθώς και η συνεργασία του διευθυντή όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς συνέβαλαν θετικά προς αυτήν την έκβαση (σ.7, σ.4 & σ.3). Δύο ήταν οι διευθυντές που ανέφεραν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να κοινωνήσουν το όραμά τους και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (σ.3 & σ.2):

*«Βασικό συστατικό της καλής, αρμονικής λειτουργίας ενός σχολείου είναι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να υπάρχει ένας χώρος ελευθερίας για όλους αυτούς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία... Το όραμα να είναι συλλογικό. Να μην είναι όραμα του ενός, αλλά να είναι όραμα των όλων» (σ.11).*

*«Όχι, δεν είχα κανένα πρόβλημα να κοινωνήσω το όραμά μου στους συναδέλφους. Ίσα ίσα, το ζητάνε. Αυτό είναι το ωραίο» (σ.10)*

Ένας μεγάλος αριθμός απαντήσεων επικεντρώνεται στην επιτυχή επικοινωνία του οράματος των συμμετεχόντων διευθυντών κυρίως στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους γονείς των μαθητών τους. Μόνο δύο είναι οι διευθυντές που ανέφεραν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες. Αυτά τα αποτελέσματα, μπορούν να προκαλέσουν έναν σχετικό προβληματισμό, σχετικά με το αν αυτή η επιτυχής επικοινωνία του οράματος είναι ουσιαστική, μιας και εξαιτίας του γενικόλογου χαρακτήρα του οράματος, ενδεχομένως όλοι οι εμπλεκόμενοι να συμφωνούν, κατανοώντας όμως άλλα πράγματα ο καθένας τους. Ο ασαφής τρόπος ομιλίας επίσης θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως είναι χαρακτηριστικός της έλλειψης παιδαγωγικού διαλόγου.

## **Κατηγορία B2: προτάσεις για βελτίωση του σχολείου**

Οι πληροφορητές μας επιθυμούν καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (σ.10, σ.9 & σ.3), την ενίσχυση της εξωστρέφειας του σχολείου τους (σ.7) , μια μεγαλύτερη ευελιξία του σχολείου τους (σ.3), καθώς και μια σχετική αυτονομία του σχολείου (σ.1):

*«θα οργανώσουμε το σχολείο από τεχνολογικής άποψης πάντα μιλώντας, ότι όλες οι τάξεις θα έχουν τα εργαλεία που χρειάζονται» (σ.10)*

*«ένα σχολείο να είναι πιο ευέλικτο, ως προς το ωράριο για να κάνεις πράγματα, είτε με τους συναδέλφους, είτε με τον σύλλογο γονέων κτλ, αλλιώς εργαζόμαστε εκτός ωραρίου, κυρίως με τον σύλλογο γονέων και με τους εθελοντές που θέλουν να υλοποιήσουμε πράγματα» (σ.3.)*

Ένας μεγάλος αριθμός απαντήσεων επικεντρώνεται ξανά στις προϋποθέσεις της λειτουργίας του σχολείου και όχι στην καρδιά της σχολικής λειτουργίας. Ο κόσμος μας αλλάζει διαρκώς, το περιβάλλον θέτει πελώριες προκλήσεις, η χώρα αγωνίζεται να «ορθοποδήσει» και από τις συγκεκριμένες απαντήσεις δεν προκύπτει η ανάγκη για επιτυχή ανταπόκριση και προσαρμογή σε κάτι τέτοιο.

## **Κατηγορία B3: δυσκολίες υλοποίησης**

Αναφορικά με τις δυσκολίες υλοποίησης του οράματός τους, οι διευθυντές εντοπίζουν ως κύριες πηγές αυτών των δυσκολιών το Υπουργείο Παιδείας (σ.4 & σ.2), τη γραφειοκρατία (σ.2 & σ.1), την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (σ.11, σ.10, σ.6, σ.5, σ.4 & σ.1), την έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης (σ.11, σ.9, σ.5, σ.4, σ.3, σ.1, σ.12 & σ.13), τις πολλές αλλαγές που έχουν γίνει στην παιδεία και ακολούθως στο σχολείο (σ.9), το συνταξιοδοτικό σύστημα (σ.9 & σ.2), την εργασιακή εξουθένωση (σ.9), τον σύλλογο γονέων (σ.9 & σ.6), τη θέση του σχολείου (σ.7), την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (σ.5 & σ.3), το αναλυτικό πρόγραμμα (σ.3), τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους και παιδαγωγούς (σ.3), καθώς και τις συχνές εναλλαγές του εκπαιδευτικού προσωπικού της μονάδας (σ.13):

*«Ναι, υπάρχει μια μεγάλη δυσκολία, όπως βλέπετε το σχολείο εδώ πέρα στον τομέα της υλικοτεχνικής υποδομής» (σ.11)*

*«Ναι, λείπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες» (σ.5)*

*«Σαν αποκεντρωμένη μονάδα, περισσότερο το Υπουργείο δεν είναι κοντά μας για να μας... είτε να μας ενοχλήσει, είτε να μας βοηθήσει... Το ίδιο το Υπουργείο δεν έχει σαφή ας πούμε προσανατολισμό, να πει: να φτιάξετε αυτό που φτιάχνουμε εμείς, έναν υπολογιστή και έναν προτζέκτορα σε κάθε αίθουσα, γιατί από πίσω θα σας παράσχω το ακριβές υλικό για το κάθε μάθημα. Δηλαδή είναι και λίγο ανορθόδοξο... Γιατί το Υπουργείο δεν τα έχει όλα αυτά είτε ψηφιοποιημένα, είτε έχει τέτοιο μεγάλο αποθετήριο που το λένε εκπαιδευτικού υλικού στο οποίο να αναφέρεται ο εκπαιδευτικός σε κάθε μάθημα για να διδάξει μέσα από εκεί. Είναι κυρίως ανοιχτό. Δηλαδή στην αναζήτηση που ο κάθε εκπαιδευτικός πολύ θέλει να ασχοληθεί με αυτό» (σ.4.)*

*«και ταυτόχρονα σαν να μη φτάνει αυτό, έχουμε και μια... ενδυνάμωση να το πω; (γέλια) μεγάλωμα της γραφειοκρατίας να το πω; Όπως και να το πούμε υπάρχει. Έχουμε το My school. Έτσι; Είναι μια πλατφόρμα.... Μια πολύ ωραία πλατφόρμα όπου εκεί μπορείς να δουλέψεις, εκεί φαίνονται όλα, εκεί τα βάζεις όλα. Αφού τα βάζω λοιπόν όλα, γιατί πρέπει αυτά που βάζω εκεί να τα γράψω μετά δύο φορές, τρεις φορές; Τα ίδια. Αυτά που έχω στο my school πρέπει να τα γράψω για τη Διεύθυνση, για την Περιφέρεια, για τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων, για το ΠΕΚΕΣ...» (σ.2.)*

*«Και χωρίς να έχεις και γραμματειακή υποστήριξη δεν είναι εύκολα πράγματα. Ωραία είναι αυτά όλα με το όραμα... αλλά;» (σ.2.)*

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι κανένας διευθυντής δεν αναφέρει την ανάγκη επιμόρφωσης του ίδιου του διευθυντή. Ότι δηλαδή ο ίδιος ο διευθυντής χρειάζεται βελτίωση σε συγκεκριμένους τομείς. Υπάρχει η αίσθηση μιας καταιγίδας άσχημων συνθηκών, αλλά και αποδυνάμωσης, όσον αφορά στο πώς αυτές οι άσχημες συνθήκες μπορούν να αντιμετωπισθούν τοπικά από τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Άξιο αναφοράς είναι επίσης ότι πως στο όραμα των διευθυντών όλοι οι φορείς και τα πρόσωπα που παρουσιάζονται να δρουν ανασταλτικά, δεν εμφανίζονται ως συνδιαμορφωτές του οράματος, στο οποίο θέλουν να επενδύσουν και αυτοί, αλλά ως παράμετροι και μάλιστα ανασταλτικοί.

## **Κατηγορία Β4: υψηλή ποιότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο**

Σχετικά με τον χαρακτηρισμό της υψηλής ποιότητας μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, για τους διευθυντές αυτή είναι διαδραστική (σ.4 & σ.1), βιωματική (σ.12), εκφράζεται μέσα από τις εκπαιδευτικές εκδρομές που διοργανώνει το σχολείο (σ.11, σ.9, σ.8 & σ.5), καθώς και μέσα από διάφορες δράσεις του σχολείου (σ.11, σ.10, σ.9, σ.8, σ.7, σ.5 & σ.3). Πραγματώνεται επίσης μέσα από τη σωστή χρήση της τεχνολογίας στο σχολείο (σ.11, σ.10, σ.5 & σ.12), καθώς και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων (σ.7). Είναι ανάλογη της ποιοτικής διδασκαλίας (σ.3), συνδεδεμένη με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (σ.13) και δεν επικεντρώνεται μόνο στο γνωστικό κομμάτι, αλλά και στο ψυχοσυναισθηματικό (σ.13):

*«πράγματα που τα παιδιά θα θυμούνται και θα τα μάθουνε για πάντα. Δηλαδή όσο πιο πολύ τα εμπλέξουμε στη διαδικασία αυτή, όποια είναι αυτή, που θα την ορίσουμε εμείς, να μπορώ να ξέρω ότι αυτό που κάνω μπαίνει στη μακρά μνήμη, όχι στη βραχεία μνήμη και θα τους χρησιμεύσει φυσικά στο μέλλον» (σ.4.)*

*«Βιωματικό μέρος. Δηλαδή έξω. Παράδειγμα. Μάθημα ιστορίας για τους δασκάλους του γένους στις Μηλιές. Όχι εδώ. Και τα βιωματικά δηλαδή αφενός, και με διδακτικά πακέτα αφετέρου. Φυσικής, χημείας, ανθρωπολογίας, και μοντέλα φυσικών επιστημών μέσω υπολογιστή» (σ.12)*

Αν και είναι σαφές πως οι συμμετέχοντες διευθυντές αντιλαμβάνονται πολλά από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μάθησης, δεν χρησιμοποιούν εξειδικευμένη ορολογία, ούτε κάνουν αναφορά σε επιμέρους διαστάσεις, προϋποθέσεις και σταδιακότητα. Ξανά, η χρήση αυτή γενικών όρων και όχι συγκεκριμένου λόγου, είναι ενδεικτικό της απουσίας παιδαγωγικού διαλόγου στα σχολεία. Επίσης, δεν γίνεται αναφορά σε στόχους «εσωτερικούς», σε στόχους για ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, είτε σε επίπεδο ατομικό, είτε σε επίπεδο ομάδων. Φαίνεται πως είναι ενήμεροι για την υψηλή ποιότητα μάθησης, όμως υπάρχει απουσία της χρήσης της σχετικής ορολογίας, καθώς και του τρόπου με τον οποίο το όλο ζήτημα μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από συγκεκριμένη στοχοθεσία και παρακολούθηση της πορείας.

Το είδος της μάθησης που επιδιώκουν οι διευθυντές να παρέχεται στους μαθητές, σε πολλά σημεία ανταποκρίνεται στην προσέγγιση της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching), μιας και το ζητούμενο είναι οι μαθητές να μην αποκτούν μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και να αναπτύξουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, τόσο μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, όσο και μέσα από διάφορες εκδρομές και δράσεις. Η βιωματική μάθηση, καθώς και η ενεργητική διδασκαλία επιλέγονται κατά κύριο λόγο, καθώς θεωρούνται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Εκτός από την προσέγγιση της Εναρμονίου Διδασκαλίας (Responsive Teaching) η βιωματική μάθηση, καθώς και η ενεργητική διδασκαλία είναι δείγματα της ποιοτικής μάθησης. Η παροχή νέων πληροφοριών, είτε αυτές προέρχονται από τη διδασκαλία στο πλαίσιο της οποίας αξιοποιούνται οι ΤΠΕ, είτε από τις διάφορες δράσεις στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές, είναι επίσης δείγμα της ποιοτικής μάθησης.

### **Κατηγορία Β5: Εντοπισμός βασικών χαρακτηριστικών της μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλής ποιότητας**

Οι διευθυντές που αποτελούν το δείγμα της έρευνάς μας εντοπίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και μπορεί να χαρακτηριστεί υψηλής ποιότητας στην εργατικότητα των μαθητών, στο πάθος τους γι' αυτό που κάνουν και τη θέληση για την αναζήτηση της γνώσης (σ.10), την ομαδοσυνεργατική μάθηση (σ.5 & σ.3), στην υλοποίηση των τιθέμενων στόχων και σκοπών (σ.3 & σ.2), στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές, τόσο γραπτό, όσο και προφορικό (σ.3), στην τήρηση των κανόνων της τάξης (σ.3). Επίσης την εντοπίζουν από τα μέσα που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας (σ.3), τη συμμετοχή σε δράσεις (σ.3), την εικόνα της σχολικής τάξης (σ.2), καθώς και τη συμπεριφορά των μαθητών (σ.2):

*«Από εκεί και πέρα μετά είναι ο τρόπος που μιλάνε τα παιδιά, που εκφράζονται, που αλληλοεπιδρούν με τη δασκάλα στο μάθημα, ο τρόπος που εργάζονται και συνεργάζονται μεταξύ τους δείχνει μια ποιότητα διδασκαλίας. Δηλαδή αν υπάρχει ομαδοσυνεργατική μάθηση» (σ.3)*

*«Από εκεί και πέρα υπάρχουν πάρα πολλά κριτήρια. Και τα υλικά που χρησιμοποιούνε μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, εάν χρησιμοποιείται τεχνολογία ή όχι, στη μαθησιακή διαδικασία» (σ.3)*

Από τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι πληροφορητές μας έχουν τη δική τους προσέγγιση για την ποιοτική μάθηση και προσπαθούν να τη διασφαλίσουν, καθώς και να την ενισχύσουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας τους. Ενδεικτικά αναφέρεται η διαρκής παροχή νέων γνώσεων στους μαθητές, η προσπάθεια διασφάλισης ενός κλίματος που επιτρέπει την ουσιαστική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, η καλλιέργεια της θέλησης των μαθητών να μάθουν νέα πράγματα, καθώς και η καλλιέργεια της ικανότητάς τους στην επικοινωνία, τόσο τη γραπτή, όσο και την προφορική.

Επίσης, όλα αυτά που προαναφέρθηκαν ανταποκρίνονται και στην Εναρμόνιο Διδασκαλία (Responsive Teaching), μαζί και με την προσπάθεια οι μαθητές να καταλάβουν τη σημασία των ορίων, να συμμετέχουν στους στόχους που τίθενται στο πλαίσιο τόσο της τάξης, όσο και του σχολείου, ώστε σε ένα επόμενο στάδιο να είναι σε θέση να τους θέσουν μόνοι τους.

### **Κατηγορία Β6: χαρακτηριστικά διευθυντή για να προωθήσει την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο του**

Σύμφωνα με τους διευθυντές του δείγματός μας, ένας διευθυντής που προωθεί την ποιότητα μάθησης στο σχολείο του έχει καταρχήν θέληση να το κάνει αυτό (σ.7), είναι ανοιχτός- εξωστρεφής ως άνθρωπος (σ.11, σ.5, σ.1, σ.8 & σ.7), έχει στενή επαφή τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές και τους γονείς τους (σ.1), είναι ένας άνθρωπος που δεν διακατέχεται από στερεότυπα (σ.1 & σ.11), λειτουργεί δημοκρατικά (σ.11 & σ.9), είναι καλός ακροατής (σ.11), καθώς και είναι ενήμερος για ό,τι νέο (σ.10, σ.5, σ.1 & σ.12). Επίσης, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς (σ.6, σ.5, σ.3, σ.12, σ.13 & σ.10), έχει εμπειρία –διδακτική πείρα (σ.12 & σ.10), όπως και ψυχικά αποθέματα (σ.12), είναι μια ηγετική φυσιογνωμία (σ.8 & σ.5), αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς (σ.7), είναι σύμμαχος με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (σ.8), είναι εμπυχωτής (σ.8), παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα μέσα που χρειάζονται για να γίνει το μάθημά τους όσο το δυνατόν



καλύτερο (σ.10, σ.5 & σ.3). Επιπρόσθετα, γνωρίζει καλά τους εκπαιδευτικούς της μονάδας του, τους προτείνει δράσεις και προγράμματα προς υλοποίηση που τους ταιριάζουν (σ.7 & σ.2), καταγράφει τα όσα γίνονται στο σχολείο και τα αξιολογεί (σ.5), έχει όραμα, το οποίο φροντίζει να είναι κοινό (σ.4 & σ.13), και δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στον ίδιο να λειτουργούν σαν μια δεμένη ομάδα (σ.13):

*«προσωπική επαφή... όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους ίδιους μαθητές και τις οικογένειές τους» (σ.1)*

*«Είναι αυτό που λέω ότι ξέρω τους συναδέλφους. Ξέρω τι αγαπάνε, ξέρω τι θέλουνε να κάνουνε. Τέτοιου είδους προγράμματα πάνε κατευθείαν σε αυτούς» (σ.7)*

Επίσης φαίνεται πως οι πληροφορητές μας, διαφέρουν μεταξύ τους, άρα υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία και στις απαντήσεις τους. Άξιο αναφοράς είναι το πώς οι ίδιοι υποστηρίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο να διδάσκουν. Για άλλη μια φορά επίσης, χρησιμοποιούν γενικού τύπου εκφράσεις ή αναφορές σε εργαλεία, ή και προγράμματα, αλλά δεν γίνεται συζήτηση για τους ίδιους τους στόχους. Ακόμη, παρατηρούμε πως δεν υπάρχει αρκετός αναστοχασμός πάνω στα δικά τους όρια και ενδεχομένως κενά, όσον αφορά στην κατανόηση, αλλά και στον τρόπο αντίληψης της ποιοτικής μάθησης, καθώς και στον τρόπο προώθησής της. Τέλος, στη συγκεκριμένη κατηγορία, παρατηρούμε πως υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις απαντήσεις των πληροφορητών μας, κάτι το οποίο έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με τα δεδομένα που συλλέξαμε στην προηγούμενη κατηγορία, που αφορούσε το τι κάνουν οι ίδιοι για τη διασφάλιση και προώθηση της υψηλής ποιότητας μάθησης στο σχολείο τους.

### **Κατηγορία B7: προώθηση της ποιότητας μάθησης στο σχολείο**

Σε διευθυντές με λιγότερη πείρα σχετικά με την προώθηση της ποιότητας μάθησης στο σχολείο, οι πληροφορητές μας, τους συμβουλεύουν να κάνουν καλό προγραμματισμό και να είναι ευέλικτοι (σ.2), να είναι καινοτόμοι (σ.2), να έχουν όραμα (σ.8), το οποίο με τη σειρά του είναι σημαντικό να διασφαλιστεί πως είναι και συλλογικό (σ.11, σ.9 & σ.4), να έχουν αγάπη για την εκπαίδευση (σ.8), να είναι δίπλα στον κάθε δάσκαλο, βοηθοί και συμπαραστάτες του σε ό,τι χρειαστεί (σ.10 & σ.2).

Να έχουν εμπειρία, τόσο διδακτική- εκπαιδευτική (σ.12), όσο και διοικητική (σ.1), να γνωρίζουν την ομάδα των εκπαιδευτικών που έχουν γύρω τους και να αξιοποιούν ανάλογα τις δυνατότητες του καθενός (σ.13), να είναι ενήμεροι για ό,τι νέο και να ενημερώνουν και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους (σ.3), να συμβουλευούνται διευθυντές με περισσότερη πείρα (σ.3), να επιμορφωθούν (σ.3), καθώς και να είναι σε θέση να διασφαλίσουν ένα καλό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών (σ.3):

*«Το όραμα του διευθυντή πρέπει να γίνει συλλογικό όραμα. Είναι το Α και το Ω»  
(σ.11)*

*«Να αποκτήσουν εμπειρία. Τίποτα άλλο. Η εμπειρία δεν είναι θέμα ημερών.  
Είναι θέμα ετών» (σ.12)*

Όπως παρατηρούμε από την κωδικοποίηση, δεν διαφαίνεται το ενδιαφέρον των διευθυντών να στήσουν ένα δίκτυο μάθησης και για τον εαυτό τους. Δεν γίνεται λόγος για τυχόν δικά τους κενά και αδυναμίες. Ακόμη και όταν μιλούν για προσωπική βελτίωση, αυτό παρουσιάζεται ως κάτι πολύ ατομικό, και όχι κάτι το οποίο κάνει ο ίδιος στο πλαίσιο μιας συλλογικότητας.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως δεν γίνεται αναφορά στο ότι για να εξασφαλιστεί ότι παρέχεται και στη συνέχεια για να προωθηθεί και ενισχυθεί η ποιοτική μάθηση, οι διευθυντές, μιας και επικεντρωνόμαστε σε αυτούς, θα πρέπει να δώσουν εξαιρετική έμφαση στην κατασκευαστική και διαδραστική εμπλοκή των μαθητών.

### **6.3. Θεματική ενότητα «θέση των ΤΠΕ στο σχολείο»**

Στο πλαίσιο του τρίτου θεματικού πυλώνα γίνεται προσπάθεια μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις να φανεί η θέση που έχουν οι ΤΠΕ στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι πληροφορητές μας καλούνται να αναλογιστούν κατά πόσον οι επιμορφώσεις τους στις ΤΠΕ τους βοήθησαν στο εκπαιδευτικό κομμάτι, και εν συνεχεία τους έχουν ωθήσει στο να τις χρησιμοποιούν και οι ίδιοι, αλλά και να προσπαθούν να ενισχύσουν την παιδαγωγική τους διάσταση μέσα από τη χρήση τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια οι πληροφορητές μας καλούνται να αξιολογήσουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην ποιότητα της μάθησης στο

σχολείο και να την ιεραρχήσουν σε μια δεκαδική κλίμακα, καθώς και να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο, αν είναι επαρκής ή όχι και να αιτιολογήσουν τη θέση τους. Εν συνεχεία, τους ζητείται να αναλογιστούν ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, όπως και να αναφέρουν τι θα ήθελαν να αλλάξει στον τρόπο ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα.

Ακόμη, οι πληροφορητές μας καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το είδος και το περιεχόμενο των συμβουλών που θα έδιναν σε νέους διευθυντές σχολικών μονάδων αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο. Τέλος, οι πληροφορητές μας καλούνται να φανταστούν το σχολείο τους σε δέκα χρόνια από τώρα και να περιγράψουν εκτός από τον τρόπο λειτουργίας του και τη θέση των ΤΠΕ σε αυτό.

### **Κατηγορία Γ.1. Αντίκτυπος επιμορφώσεων στις ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό κομμάτι**

Σχετικά με τη θέση των ΤΠΕ στο σχολείο, οι επιμορφώσεις που έκαναν οι πληροφορητές μας, ήταν βοηθητικές τόσο στο εκπαιδευτικό κομμάτι (σ. 11, σ.9, σ.8, σ.7, σ.6, σ.5, σ.3, σ.2, σ.1 & σ.12), όσο και στο διοικητικό κομμάτι, αλλά και την προσωπική τους ζωή γενικότερα (σ.3). Τους ώθησαν να τις χρησιμοποιούν και οι ίδιοι τις ώρες που διδάσκουν (σ.11, σ.9, σ.8, σ.7, σ.5, σ.4, σ.3, σ.2 & σ.1), καθώς και να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς της μονάδας να επιμορφωθούν κι αυτοί (σ.13):

*«έχει βοηθήσει πάρα πολύ- στήνεις μια διδασκαλία, ένα σχέδιο μαθήματος, που σε βοηθάει πάρα πολύ» (σ.11), «έχεις τη δυνατότητα... να γίνει το μάθημά σου διαδραστικό» (σ.11)*

*«Σίγουρα τους ενίσχυσα πάρα πολύ να πάνε όλοι να κάνουν κατάρτιση και να πάρουν και το Β επίπεδο» (σ.13)*

Παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλος ενθουσιασμός από πλευράς των διευθυντών, μιας και γίνεται σαφές πως νιώθουν ότι τους προσφέρθηκε κάτι πραγματικά χρήσιμο, αλλά και ότι οι ίδιοι ανταποκρίθηκαν στην ευκαιρία που τους δόθηκε.

## **Κατηγορία Γ.2. Αξιολόγηση συμβολής των ΤΠΕ στην ποιότητα μάθησης στο σχολείο**

Καλούμενοι να αξιολογήσουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην ποιότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, έξι διευθυντές του δείγματος την έκριναν ως σημαντική με 8/10 (σ.10, σ.9, σ.6, σ.4, σ.13 & σ.3) και άλλοι δύο με 6-7/10 (σ.2 & σ.1):

*«8-9. Εκεί ανάμεσα. Τόσο ψηλά. Γιατί τα παιδιά μέσω αυτού κυρίως αποκτούν γνώση πολύ γρηγορότερα από τότε που το κάναμε εμείς. Με βιβλία ας πούμε και στην αναζήτηση» (σ.4.)*

*«Στα δεδομένα που έχουμε τώρα και με τα προβλήματα που έχουμε τώρα .. ε... αυτήν τη στιγμή δεν μπορώ να βάλω μεγάλο βαθμό. Δηλαδή εκεί στην κλίμακα θα έβαζα γύρω στο 6 με 7» (σ.2)*

## **Κατηγορία Γ.3. Βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο**

Αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο, ένας δηλώνει απόλυτα ικανοποιημένος (σ.12) και ένας άλλος (σ.13), δηλώνει αρκετά ευχαριστημένος. Δύο διευθυντές εκφράζουν την επιθυμία το μάθημα της πληροφορικής να ήταν περισσότερες ώρες εβδομαδιαίως (σ.11 & σ.3). Η πλειοψηφία των διευθυντών δηλώνουν ευχαριστημένοι από τον βαθμό με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σ.11, σ.10, σ.8, σ.7, σ.6, σ.5 & σ.12). Ένας διευθυντής δηλώνει ευχαριστημένος από το περιεχόμενο του μαθήματος της πληροφορικής (σ.7), όπως και ένας άλλος, από την εμπλοκή του σχολείου του σε προγράμματα που εμπεριέχουν τη χρήση ΤΠΕ (σ.8). Μια διευθύντρια δηλώνει πως δεν είναι καθόλου ευχαριστημένη από τον βαθμό στον οποίο έχουν ενταχτεί οι ΤΠΕ στο σχολείο της (σ.9) και ένας άλλος δύο διευθυντές (σ.3. & σ.2) δηλώνουν όχι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι, με τον έναν μάλιστα (σ.2) να εκφράζει το παράπονο πως αν και υπάρχουν υπολογιστές στις τάξεις, ακόμη και ένας διαδραστικός πίνακας, οι εκπαιδευτικοί δεν τους αξιοποιούν επαρκώς, παρά μόνο για τα πολύ βασικά:

*«θα τις βαθμολογούσα με 10/10» (σ.12)*

*«Οι συνάδελφοι όμως προσπαθούν και δοκιμάζουν και λογισμικά καινούρια και ψάχνουν στο διαδίκτυο» (σ.11)*

Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές είναι ευχαριστημένοι από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο τους. Εκείνοι που δεν είναι ευχαριστημένοι, ενδεχομένως να νιώθουν πως δεν έχουν τη δύναμη να αλλάξουν αυτήν την κατάσταση.

#### **Κατηγορία Γ.4. Ανασταλτικοί παράγοντες όσον αφορά στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους στο σχολείο**

Στους ανασταλτικούς παράγοντες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους στο σχολείο, αναφέρθηκε η ηλικία (σ.11, σ.10, σ.9, σ.8, σ.6, σ.5, σ.4. & σ.1), η έλλειψη επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (σ.9, σ.8, σ.4., σ.3., σ.2 & σ.1), το ότι οι επιμορφώσεις είναι προαιρετικές (σ.8 & σ.6), το είδος των επιμορφώσεων (σ.2 & σ.1), η διστακτικότητα εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ (σ.8, σ.7, σ.6 & σ.3), ο μη επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός των τάξεων, διάφορα κτιριακά προβλήματα, που εμπίπτουν και οικονομικό παράγοντα (σ.9, σ.6, σ.5, σ.4., σ.3., σ.2, σ.1 & σ.13), οι βλάβες των μηχανημάτων (σ.1) και οι συνεχείς αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού (σ.8, σ.7, σ.6 & σ.3).

Επίσης αναφέρεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με τις ΤΠΕ γιατί θεωρούν πως αυτό είναι δουλειά του δασκάλου της πληροφορικής (σ.7). Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας για τους πληροφορητές μας, θεωρείται το γεγονός ότι οι ΤΠΕ είναι απαιτητικές στη χρήση τους (σ.5, σ.3 & σ.2). Το αναλυτικό, καθώς και το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και των σχολικών τάξεων δημιουργούν επίσης εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς (σ.3 & σ.13), όπως και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία (σ.13). Σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και οι γονείς των παιδιών λειτουργούν ανασταλτικά (σ.1), όπως και το γεγονός ότι τα παιδιά αδυνατούν να αντιληφθούν πλήρως τις ΤΠΕ ως μέσο μάθησης και τις αντιμετωπίζουν ως μέσο ψυχαγωγίας (σ.13):

*«κάποιοι μεγαλύτερης ηλικίας συνάδελφοι στο θέμα της τεχνολογίας έχουν κάποια υστέρηση» (σ.11)*

*«Δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι το ίδιο εύκολα διακείμενοι απέναντι στην τεχνολογία. Δεν έχουν περάσει και όλοι τις επιμορφώσεις, το Β επίπεδο» (σ.9)*

Παρατηρούμε ότι υπάρχει μια αντίφαση στις απαντήσεις των διευθυντών σχετικά με τον βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στο σχολείο τους από τους εκπαιδευτικούς, που είχαν αναφέρει στην πλειοψηφία τους πολύ ευχαριστημένοι, και στην παρούσα κωδικοποίηση, ξανά η πλειοψηφία τους έκρινε την ηλικία των εκπαιδευτικών ως έναν από τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο σχολείο. Υπάρχει αντίφαση με όσα αναφέρονται στην αμέσως προηγούμενη θεματική. Αντίφαση με προηγούμενη θεματική υπάρχει και στο γεγονός πως ενώ οι διευθυντές, όπως διαφάνηκε σε προηγούμενη κωδικοποίηση είναι όλοι τους πολύ ευχαριστημένοι με όσα αποκόμισαν από τις επιμορφώσεις τους στις ΤΠΕ, στη συγκεκριμένη κωδικοποίηση γίνεται σαφές πως δεν πιστεύουν καθόλου το ίδιο και για τις επιμορφώσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στις ΤΠΕ.

Επίσης, υπάρχει η γενική αίσθηση πως δεν αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες διευθυντές τους ανασταλτικούς παράγοντες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους στο σχολείο ως πρόβλημα το οποίο αφορά άμεσα είτε τους ίδιους τους διευθυντές, είτε την κοινότητα του σχολείου, αλλά ως πρόβλημα των συναδέλφων εκπαιδευτικών που δεν ανταποκρίνονται επιτυχώς. Δεν αναφέρουν για παράδειγμα στους ανασταλτικούς παράγοντες την αποτυχία να δημιουργηθεί τοπικά ομάδα που να συζητά και να προωθεί τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο τους.

## **Κατηγορία Γ.5. προτάσεις για αλλαγές στον τρόπο ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα**

Οι πληροφορητές μας, προκειμένου να αλλάξει προς το καλύτερο ο τρόπος ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα προτείνουν αλλαγές στον τρόπο

διοίκησης και οργάνωσης άνωθεν (σ.4), ενδοσχολική επιμόρφωση (σ.4 & σ.8), αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται οι ΤΠΕ στη σχολική μονάδα και την εκπαιδευτική διαδικασία (σ.5), στον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι επιμορφώσεις (σ.10, σ.8 & σ.5), στον θεωρητικό χαρακτήρα των επιμορφώσεων, με σχεδιασμό και υλοποίηση μιας πρακτικής εφαρμογής σε πραγματικές συνθήκες προετοιμασίας μαθήματος και διδασκαλίας (σ.10 & σ.5). Επίσης οι πληροφορητές μας, προτείνουν την ύπαρξη κατάλληλων υποδομών, και ακολούθως τάξεων, άρτια εξοπλισμένων τεχνολογικά (σ.11, σ.9, σ.6, σ.5, σ.1 & σ.12), τον σχεδιασμό και τη διάθεση πιο απλών εκπαιδευτικών εργαλείων κατά τη χρησιμοποίηση των ΤΠΕ (σ.7). Επιθυμούν επίσης τη διαρκή αξιολόγηση της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (σ.2), καθώς και μια καλύτερη οργάνωση στα διδακτικά μέσα (σ.13):

*«Θα ήθελα να γίνει λίγο πιο συγκροτημένο αυτό το πλαίσιο. Δηλαδή να υπάρχουν στάδια. Να υπάρχει επιμόρφωση για τον εκπαιδευτικό. Να ενταχτεί αυτό πιλοτικά, να δούμε τα αποτελέσματα, τι θα πετάξουμε έξω, τι θα κρατήσουμε, να πάμε σε ένα στάδιο, να μη γίνεται έτσι χύμα. Πρέπει να γίνεται πιο συστηματικά και στοχευμένα. Με οδηγίες, με βήματα... όχι γενικά παίρνετε αυτό και κάνετε. Θέλει μια μέθοδο, μια μεθοδολογία ας πούμε. Βήματα συγκεκριμένα που να είναι καταγεγραμμένα και να τα ακολουθούν»(σ.5)*

*«παρ' όλο που το Υπουργείο παρέχει ας πούμε επιμορφωτικά προγράμματα, και το Α και το Β, αλλά δεν φτάνει μόνο αυτό» (σ.5)*

Η έμφαση που δίνουν οι διευθυντές στις απαντήσεις τους επικεντρώνεται σε διαδικασίες. Δεν υπάρχει εστίαση σε σαφείς στόχους. Επίσης δεν φαίνεται κάποια αγωνία εκ μέρους των διευθυντών για διάφορες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα που θα μπορούσαν να προωθηθούν μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ και δεν προωθούνται. Οι συμμετέχοντες διευθυντές στις απαντήσεις τους, ξεκινούν από τα εργαλεία και όχι από τους στόχους. Παρατηρούμε επίσης πως οι διευθυντές έχουν πολλές ιδέες, χωρίς όμως αυτές να έχουν επεξεργαστεί σε βάθος. Βάσει αυτού, μπορούμε να υποθέσουμε πως η αιτία πίσω από αυτό είναι η έλλειψη ουσιαστικού διαλόγου.

Επίσης, οι συμμετέχοντες εστιάζουν πάρα πολύ στο τεχνικό κομμάτι και πολύ λιγότερο στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή επικεντρώνονται στο ότι αν κάποιος εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει καλά ένα εργαλείο, τότε δεν είναι σε θέση να το

εφαρμόσει, και δεν επικεντρώνονται στον λόγο για τον οποίο αυτό το εκάστοτε εργαλείο είναι σημαντικό να θέλουν οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν, ούτε στους νέους ορίζοντες που ανοίγονται εκπαιδευτικά χάρη σε αυτό το εργαλείο και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι μπορούν να αγωνιστούν ώστε να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση.

### **Κατηγορία Γ.6. Συμβουλές προς λιγότερο έμπειρους διευθυντές σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο**

Όσον αφορά σε λιγότερο έμπειρους διευθυντές, σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο οι πληροφορητές μας αναφέρουν πως οι πρώτοι είναι σημαντικό να είναι ανοιχτοί σαν άνθρωποι (σ.11, σ.5 & σ. 1), να έχουν μια αρμονική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ (σ.1), να γνωρίζουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών τους και τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ (σ.11 & σ.13), να ενημερώνονται και να εκμεταλλεύονται όλες τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται (σ.1), οι ΤΠΕ να ενταχτούν σωστά στο σχολείο και να αντιμετωπίζονται ως ένα μέσο που μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα μάθησης (σ.10 & σ.5). Επίσης, οι λιγότερο έμπειροι διευθυντές είναι σημαντικό να είναι ικανοί να βρουν τα χρήματα για να καλύπτουν τις ανάγκες του σχολείου (σ.9 & σ.2), να έχουν συμμάχους τους τους συλλόγους γονέων (σ.9), να επιμορφωθούν στις ΤΠΕ (σ.7, σ.6 & σ.4), να είναι σε θέση να εντοπίζουν ό,τι προκαλεί τυχόν δυσκολίες στην εφαρμογή των ΤΠΕ και να βρίσκουν όσο γίνεται αποτελεσματικότερες λύσεις (σ.5), καθώς και να εξοπλίσουν κατάλληλα τις τάξεις (σ.12):

*«να υπάρχει μια καλή συνεργασία με τον αντίστοιχο εκπαιδευτικό ο οποίος κάνει το μάθημα των ΤΠΕ» (σ.11)*

*«μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων να εκμεταλλευτεί τους συναδέλφους οι οποίοι έχουν μια επιπλέον εμπειρία ή γνώσεις στον τομέα των ΤΠΕ» (σ.11)*



Όπως παρατηρούμε, υπάρχει για άλλη μια φορά η αίσθηση μιας μορφής διοίκησης που λειτουργεί «τεμαχισμένα». Ο διευθυντής παρουσιάζεται σαν μια μοναχική φιγούρα που προσπαθεί να ωθήσει όλους τους εμπλεκόμενους να κάνουν πράγματα.

### **Κατηγορία Γ.7. Σχολείο σε 10 χρόνια από τώρα, τρόπος λειτουργίας του και θέση των Τ.Π.Ε. σε αυτό**

Όπως διαφάνηκε από την κωδικοποίηση, στο ερώτημα πώς βλέπουν το σχολείο σε δέκα χρόνια από τώρα και τη θέση των ΤΠΕ σε αυτό, οι πληροφορητές μας, απάντησαν πως φαντάζονται ότι οι τάξεις θα είναι πλήρως αυτοποιημένες (σ.3), τα σχολεία θα έχουν οικολογικό χαρακτήρα και αποτύπωμα (σ.3 & σ.11) οι τάξεις θα είναι άρτια εξοπλισμένες τεχνολογικά (σ.3), η μάθηση θα είναι ομαδοσυνεργατική (σ.3 & σ.13) και ανακαλυπτική (σ.13). Ο εκπαιδευτικός θα έχει σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση (σ.3), θα είναι ενισχυτής και μέντορας (σ.13), η διδασκαλία θα είναι μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική (σ.13), το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως και το ωρολόγιο θα είναι αναδιαμορφωμένα (σ.3). Επίσης, η τεχνολογία να μην θα υπάρχει και θα είναι πολύ εξελιγμένη (σ.11), όμως δεν θα υπερκαλύπτει την κλασική μάθηση (σ.3). Το σχολείο θα έχει σύγχρονες υποδομές, θα είναι φιλικό προς τα παιδιά και όλους τους εμπλεκόμενους στη μάθηση (σ.3, σ.6 & σ.2). Τόσο οι διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί θα είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις νέες απαιτήσεις και τα νέα δεδομένα και θα χρησιμοποιούν ΤΠΕ κατά τη διάρκεια του μαθήματος (σ.11, σ.10 & σ.7). Το σχολείο επίσης θα έχει άμεσο αντίκτυπο στην οικονομία και την κοινωνία (σ.11), θα είναι ανοιχτό στην κοινωνία και τα μέλη του (σ.11), οι ΤΠΕ θα χρησιμοποιούνται πολύ πιο ουσιαστικά σε σχέση με τώρα και τα μαθήματα θα αποκτούν μια νέα διάσταση (σ.10, σ.9, σ.5 & σ.4). Δύο διευθυντές του δείγματος δεν είναι αισιόδοξοι (σ.8 & σ.1), ενώ ένας άλλος διευθυντής δεν εντοπίζει κάποια αλλαγή στο σχολείο του μέλλοντος σε σχέση με το τωρινό (σ.12):

*« θέλω να δω ένα σχολείο που να έχει πράσινη στέγη. Να έχει ηλιακά συστήματα. Να είναι ενεργειακό σχολείο. Δηλαδή να είναι ένα σχολείο που να εκμεταλλεύεται τον ήλιο και την ενέργεια. Είτε γεωθερμία που να δίνει θέρμανση στο σχολείο, είτε τηλεθέρμανση, όπου θα βγάζει χρήματα το σχολείο από αυτό και θα είναι ένα σχολείο που πληροί όλα αυτά που λέγαμε πριν. Ένα τέτοιο*

*σχολείο θέλω να δω. Δηλαδή να εκμεταλλεύεται την ενέργεια. Πράσινη στέγη, ηλιακά συστήματα, γεωθερμία» (σ.3)*

*«η κάθε τάξη να έχει τον διαδραστικό, τον προτζέκτορα και τη γωνιά του υπολογιστή, γιατί όχι ίσως και μια πλευρά του σχολείου που μπορεί να έχει τάμπλετ ή λάπτοπ για ατομικές ή ομαδικές εργασίες ανά δύο ή τρία παιδιά. Θέλω δηλαδή να δω μια ψηφιακή τάξη που να έχει και τον κλασικό πίνακα δίπλα, αλλά και τον ψηφιακό πίνακα» (σ.3)*

Όπως παρατηρούμε από την κωδικοποίηση, βλέπουμε ένα σχολείο το οποίο θα έχει πετύχει τους στόχους του. Έχοντας οι πληροφορητές μας επίγνωση του ότι η κοινωνία βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή, δεν τους είναι άγνωστη η ιδανική μορφή του σχολείου του μέλλοντος. Αναφορικά με την ποιοτική μάθηση του μέλλοντος, αυτή κυρίως υπονοείται μέσα από τα ευρήματά μας.

## Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Όπως διαφάνηκε από την κωδικοποίηση των ευρημάτων, οι διευθυντές που αποτελούν το δείγμα της έρευνας ασκούν ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης, μιας και εκπληρώνουν και τις τέσσερις προσεγγίσεις της, δηλαδή την ηγεσία ως επιρροή (Yukl, 2010 & Bush & Glover, 2003), ως αξία (Day, Harris & Handfield, 1999 & Bush & Glover, 2003), ως όραμα (Beare, Caldwell & Millikan, 1992 & Bush & Glover, 2003) και τέλος ως διαχείριση- διεύθυνση (management) (Cuban, 1988 & Bush & Glover, 2003). Επιπροσθέτως, εκτός από το ότι ασκούν ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορούν με βεβαιότητα να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders). Στη συνέχεια, αναλύονται τα βασικότερα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν εκπαιδευτικούς ηγέτες (instructional leaders).

Το πρώτο χαρακτηριστικό τους, είναι το ότι έχουν ένα σαφές όραμα για τα σχολεία τους και θέτουν σαφείς στόχους, τους οποίους γνωστοποιούν σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου από κοινού να εργαστούν και να τους πετύχουν. Αυτά τα ευρήματα ταυτίζονται με τα όσα αναφέρει ο Hallinger (2011: 276-277) σχετικά με την πρώτη διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL) που δεν είναι άλλη από τον «καθορισμό της αποστολής του σχολείου». Άξιο αναφοράς είναι πως αν και οι Έλληνες διευθυντές δεν έχουν τον ίδιο βαθμό εξουσίας που έχουν οι συνάδελφοί τους στον Αγγλοσαξωνικό χώρο, ωστόσο, ξέρουν να χειρίζονται τη δυναμική του συλλόγου διδασκόντων, έτσι ώστε τελικά να παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό ότι προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η σύμπνοια, αυτολογοκρίνονται στην κατεύθυνση του να θέτουν «ρεαλιστικούς» στόχους, στόχους «υλοποιήσιμους», που όμως μπορεί να απέχουν από όσους ιδανικά θα δέχονταν αν είχαν περισσότερη εξουσία.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό τους είναι ότι λειτουργούν και ως συντονιστές του προγράμματος σπουδών του σχολείου τους, έχουν μια σαφή εικόνα για την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, παρακολουθώντας ταυτόχρονα την πρόοδο των μαθητών και έχοντας ουσιαστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου τους. Αυτά ακριβώς τα αποτελέσματα ταυτίζονται με τα όσα αναφέρει ξανά ο Hallinger (2011: 276-277) σχετικά με τη δεύτερη διάσταση της εκπαιδευτικής

ηγεσίας (instructional leadership- IL), που είναι η «διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος». Σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών από τους διευθυντές, υπάρχει μια σημαντική διαφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το αγγλοσαξωνικό. Στο αγγλοσαξωνικό, ο διευθυντής παρακολουθεί τα μαθήματα των ίδιων των δασκάλων, παρακολουθώντας συγκεκριμένα τους μαθητές μέσα από την πορεία των βαθμών τους. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής δεν παρακολουθεί τα μαθήματα που γίνονται εντός των τάξεων, εκτός εάν του ζητηθεί για συγκεκριμένο λόγο από κάποιον εκπαιδευτικό και για πολύ συγκεκριμένο λόγο. Οι βαθμοί όμως των μαθητών, είναι ένας κοινός, και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα, τρόπος για να παρακολουθούν την πρόδό τους οι διευθυντές.

Το τρίτο χαρακτηριστικό τους, είναι ότι προστατεύουν τον χρόνο διδασκαλίας, μέσα από την προσπάθειά τους να εκσυγχρονίσουν τεχνολογικά τις τάξεις, καθώς και μέσα από την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μαθαίνουν όσα πιο πολλά μπορούν και να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, με αποτέλεσμα να γίνουν καλύτεροι τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Αυτό με τη σειρά του έχει θετική επίπτωση εκτός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και στους μαθητές τους, αλλά και στον ίδιο τον εκάστοτε διευθυντή, μιας και το ζητούμενο είναι το σχολείο να έχει τέτοιους εκπαιδευτικούς που συνεχώς επιζητούν την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η διαμόρφωση ενός κλίματος υποστηρικτικού όχι μόνο για τα άτομα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και για την ίδια τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ταυτίζονται με τα όσα υποστηρίζει ο Hallinger (2003: 333 & 2011: 276-277) για την τρίτη διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership- IL), που είναι «η προώθηση ενός θετικού κλίματος εκμάθησης στο σχολείο». Αξίζει να αναφερθεί πως στο πλαίσιο της λεγόμενης «προστασίας της διδασκαλίας», υπάρχει και άλλη μια διάσταση, που δεν θίγεται καθόλου από τους πληροφορητές μας, δηλαδή η προστασία από το να γίνονται πολλά διαφορετικά πράγματα στο σχολείο που κόβουν τις ώρες της διδασκαλίας και χαλούν την πορεία του προγράμματος.

Το τέταρτο χαρακτηριστικό τους είναι πως έχουν σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην αποτελεσματικότητα του σχολείου τους, την ποιότητα των σχολικών αποτελεσμάτων και τις επιτυχίες των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών του σχολείου, μιας και αποτελούν μια πολύ βασική πηγή επηρεασμού και έμπνευσης γι’

αυτούς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Για άλλη μια φορά, τα ευρήματα της έρευνάς μας ταυτίζονται με τα όσα υποστηρίζουν οι Hallinger & Heck (1996a) και Hallinger (2003) για την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (instructional leadership-IL). Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούμε να τα συνδέσουμε σχετικά με τα όσα υποστηρίζουν στις έρευνές τους ο Πομόνης (2018) και η Πασιαλή (2019). Πιο αναλυτικά, στις έρευνές τους γίνεται σαφές πως η στάση της ηγεσίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας απέναντι στις ΤΠΕ και σε ένα πιο γενικό πλαίσιο, απέναντι στην καινοτομία, επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με το πώς διαμορφώθηκε η στάση, καθώς και οι αντιλήψεις των διευθυντών που αποτελούν το δείγμα της έρευνάς μας απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όπως διαφαίνεται στα αποτελέσματα, σε ένα πρώτο επίπεδο, είναι άτομα που τους ενδιαφέρει πολύ να είναι επιμορφωμένοι και να συνεχίσουν να επιμορφώνονται σχετικά με τις ΤΠΕ, κάτι το οποίο φαίνεται και από τη μεγάλη τους συμμετοχή σε επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με τις ΤΠΕ, αλλά και σε επιμορφώσεις που επέλεξαν να κάνουν σχετικά με τις ΤΠΕ με ατομική τους πρωτοβουλία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι επιμορφώσεις τους, είτε μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας, είτε μέσω δράσεων του Υπουργείου, είτε και μέσω των ακαδημαϊκών τους σπουδών, επηρεάζουν θετικά τη στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ. Ενδεικτικό είναι πως μέσω δικών τους πρωτοβουλιών και καινοτόμων ιδεών πολλές φορές επιτυγχάνεται η αξιοποίηση των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες. Θεωρούν ευχάριστη την καθημερινή τους ενασχόληση με τις ΤΠΕ, είτε αφορά το διοικητικό κομμάτι μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, είτε το διδακτικό κομμάτι, που διευρύνεται και στη χρήση άλλων τεχνολογικών μέσων. Επίσης, όλοι οι διευθυντές της έρευνάς μας χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή, τόσο στο σχολείο, όσο και εκτός σχολείου. Έχουν προσπαθήσει πολύ να εξοικειωθούν με τη χρήση του υπολογιστή, με σκοπό να γίνουν αποδοτικότεροι, τόσο στα διοικητικά, όσο και διδακτικά- εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Σε ένα τρίτο επίπεδο, μέσα από την επαφή τους με τις ΤΠΕ, την αξιοποίησή τους τόσο από τους ίδιους, όσο και από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και μέσα από προγράμματα και δράσεις στις οποίες εντάσσονται οι ΤΠΕ, φαίνεται στο ότι πιστεύουν πραγματικά πως η κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα σε πολλούς τομείς και εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ θεωρούν πως ενισχύεται η ανακαλυπτική μάθηση, το μάθημα

γίνεται διαδραστικό και ενδιαφέρον, ευχάριστο για τους μαθητές. Οι πληροφορητές μας αναφέρουν τόσο τη συνεργατική μάθηση, όσο και την ατομική, αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ από τους μαθητές. Οι ίδιοι, όταν τις αξιοποιούν στην τάξη, τις αξιοποιούν σε όλα τα μαθήματα και τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Αντιμετωπίζουν τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη ως κάτι σύγχρονο, με το οποίο το σχολείο οφείλει να συμβαδίζει. Αυτά τα ευρήματα της έρευνάς μας ταυτίζονται με τα ευρήματα των ερευνών των Παπαδάκη και Χατζηπέρη (2001), του Μαρκαντώνη (2007), των Κωστάκου και Περάκη (2010), του Παπαδάκη (2010) και της Μανιού (2019).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούν και τα ευρήματα της έρευνας του Παπαδάκη (2010), που κατέληξε στο ότι όσο πιο καλή είναι η γνώση των διευθυντών στον χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όσο πιο συχνά τους χρησιμοποιούν στο πλαίσιο του διοικητικού έργου που επιτελούν, ανάλογα θετική είναι και η στάση τους απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπως και απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Επίσης, όπως διαφαίνεται από την έρευνα του Παπαγιάννη (2018), όσο πιο θετική είναι η στάση των διευθυντών απέναντι στις ΤΠΕ, τόσο πιο αποτελεσματικά αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στα σχολεία. Και με τις δύο αυτές έρευνες, η δική μας βρίσκεται σε συμφωνία.

Εν συνεχεία, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στις αντιλήψεις των πληροφορητών μας για τις ΤΠΕ, όπως φαίνονται από τις τοποθετήσεις τους, προκύπτει πως θεωρούν τις ΤΠΕ ιδιαίτερα βοηθητικές, τόσο στο εκπαιδευτικό, όσο και το διοικητικό κομμάτι, αλλά και τη ζωή τους γενικότερα. Στην πλειοψηφία τους, θεωρούν πως οι ΤΠΕ έχουν σημαντική συμβολή στην ποιότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Αυτό γίνεται σαφές και από τις προσπάθειες που φαίνεται να κάνουν ώστε να ενισχύσουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο, να βελτιώσουν τις υποδομές του σχολείου τεχνολογικά, καθώς και μέσα από τη συχνή χρήση των ΤΠΕ από τους ίδιους, στο πλαίσιο των μαθημάτων τους.

Αναφορικά με τα εμπόδια που συναντάνε οι συμμετέχοντες διευθυντές, όσον αφορά το όραμά τους για τις ΤΠΕ, αυτά είναι πολλά και διάφορα. Αρχικά, από τις τοποθετήσεις των πληροφορητών μας, αντιλαμβάνονται την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο ως την χρήση των ΤΠΕ μέσα στην τάξη, ως την ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, από τεχνολογικής απόψεως στο σχολείο, ως την ύπαρξη ενός κατάλληλου κλίματος, υποστηρικτικού προς τους εκπαιδευτικούς για

επιμορφώσεις και τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στις ΤΠΕ και τα όσα μπορούν να προσφέρουν. Επίσης, αντιλαμβάνονται την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο, ως πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος, που ανταποκρίνεται με τη σειρά του στη νέα, σύγχρονη προσέγγιση για την εκπαίδευση. Όμως, επίσης βλέπουμε να απουσιάζουν από τον λόγο τους πολλές άλλες δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ακόμη, δεν αναφέρουν καθόλου τα ανώτερα στάδια του ICAP.

Στα εμπόδια που συναντούν οι συμμετέχοντες διευθυντές, όσον αφορά το όραμά τους για τις ΤΠΕ, αναφέρονται η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, καθώς και η έλλειψη ουσιαστικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, δυσχεραίνουν σημαντικά την επιτυχή ενσωμάτωση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρούν επίσης αναγκαίο το Υπουργείο Παιδείας να μεριμνήσει ώστε να διορθωθούν όλα τα κακώς κείμενα και να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα για την επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ, τόσο στο διδακτικό- εκπαιδευτικό, όσο και στο διοικητικό κομμάτι. Αυτά τα ευρήματα της έρευνάς μας ταυτίζονται με τα ευρήματα της Μανιού (2019) και του Παπαγιάννη (2018) και διαφοροποιούνται με τα ευρήματα του Παπαδάκη (2010), σύμφωνα με τα οποία, τη στάση των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΤΠΕ, φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Δηλαδή, όσο καλύτερη είναι, τόσο πιο θετικά διακείμενοι είναι και οι ίδιοι απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ και το αντίστροφο. Στην έρευνά μας όμως, δεν φάνηκε κάτι τέτοιο, μιας και ακόμη και οι διευθυντές που αντιμετώπιζαν σημαντικά υλικοτεχνικά προβλήματα στο σχολείο τους, ή οικονομικά προβλήματα, παρέμεναν θετικοί απέναντι στις ΤΠΕ και την αξία τους στην εκπαίδευση. Για να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες, οι διευθυντές της έρευνάς μας, έβρισκαν σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τον σύλλογο γονέων, και όχι μόνο, όσο το δυνατόν καλύτερες λύσεις για να αντισταθμίσουν όσο το δυνατόν πιο άμεσα και με επιτυχία αυτά τα προβλήματα.

Εκτός από την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, καθώς και την έλλειψη ουσιαστικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, στους ανασταλτικούς παράγοντες κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους στο σχολείο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές ανέφεραν τον παράγοντα ηλικία, τη διστακτικότητα εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και τις συνεχείς αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης αναφέραν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνται με

τις ΤΠΕ γιατί θεωρούν πως αυτό είναι δουλειά του δασκάλου της πληροφορικής. Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας για τους πληροφορητές μας, θεωρείται το γεγονός ότι οι ΤΠΕ είναι απαιτητικές στη χρήση τους. Το αναλυτικό, καθώς και το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και των σχολικών τάξεων δημιουργούν επίσης εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς, όπως και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και οι γονείς των παιδιών λειτουργούν ανασταλτικά, όπως και το γεγονός ότι τα παιδιά αδυνατούν να αντιληφθούν πλήρως τις ΤΠΕ ως μέσο μάθησης και τις αντιμετωπίζουν ως μέσο ψυχαγωγίας.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με τα όσα αναφέρουν και οι Karasavvidis και Kollias (2017: 102) και Γιαβρίμης κ.α. (2010) σχετικά με τις δυσκολίες της αξιοποίησης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς. Ειδικά το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών απασχολεί ιδιαίτερα και την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο της προσπάθειας να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση στα σχολεία, μιας και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έρχονται σε πιο άμεση επαφή με τους μαθητές και είναι τα άτομα που στο σχολείο μπορούν να τους επηρεάσουν με τον πιο θετικό τρόπο (COM, 2007 & Συμβούλιο, 2009). Τα ευρήματα επίσης που αφορούν τον ανασταλτικό ρόλο της ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση και με τα ευρήματα του Πομώνη (2018), του Κόττη (2016), της Μάνεση (2016), του Θεοδωρακόπουλου (2016) και της Πασιαλή (2019).

Όπως προαναφέρθηκε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ είναι κάτι το οποίο διαφάνηκε από την έρευνά μας πως προβληματίζει τους συμμετέχοντες διευθυντές. Ναι μεν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των σχολείων τους είναι θετική απέναντι στις ΤΠΕ, υπάρχουν όμως και πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι είτε αρνούνται να τις χρησιμοποιήσουν, είτε ο τρόπος χρησιμοποίησής τους στην τάξη δεν είναι αυτός που θα έπρεπε, μιας και μένουν σε μια χρήση πολύ επιφανειακή και όχι ουσιαστική, ικανή να προσφέρει τα μέγιστα στους μαθητές. Τα πορίσματα της έρευνάς μας βρίσκονται σε εν μέρει σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Μάνεση (2016) και του Θεοδωρακοπούλου (2016) που μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ. Και στις δικές τους έρευνες, οι εκπαιδευτικοί ναι μεν ήταν θετικοί στη χρήση των ΤΠΕ, όμως



εξαιτίας συγκεκριμένων δυσκολιών, κάποιες φορές η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη δεν ήταν η δέουσα. Συμφωνία υπάρχει στην ανάγκη για επιμορφώσεις οι οποίες θα είναι σε θέση να καταρτίσουν επιτυχώς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επίσης συμφωνούν μερικώς με τα ευρήματα της σχετικής με το θέμα μας έρευνας των Καμηλάρη και Σιάκουλη (2016), που κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πολύ σημαντική τη συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί επίσης στην έρευνα των Καμηλάρη και Σιάκουλη (2016), δηλώνουν πως είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Κάτι τέτοιο όμως διαφαίνεται μόνο εν μέρει από τα δικά μας πορίσματα της έρευνας.

Επίσης, είναι άξιο αναφοράς πως στα πολλά εμπόδια που αναφέρουν οι διευθυντές, δεν συμπεριλαμβάνουν την ανάγκη για δική τους βελτίωση, καθώς και συγκεκριμένα προβλήματα που οι ίδιοι έχουν. Αυτό μας δημιουργεί έναν προβληματισμό, σχετικά με το πώς θα διοικήσουν προς έναν στόχο, τον οποίο ενδεχομένως οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονται πλήρως και εις βάθος.

Καλούμενοι να αξιολογήσουν τη συμβολή των ΤΠΕ στην ποιότητα μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, οι διευθυντές του δείγματος της έκριναν ως σημαντική. Στις σχετικές απαντήσεις τους όμως, παρατηρούμε πως δεν αναφέρουν σημαντικές δεξιότητες, δεν αναφέρονται σε προϋποθέσεις, δεν φαίνεται να έχουν ένα σαφές πρόγραμμα επίτευξης ενδιάμεσων στόχων, ούτε και να αναφέρονται στην πολυπλοκότητα των σχετικών στόχων.

Σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ ποιότητας μάθησης, δεξιοτήτων 21<sup>ου</sup> αιώνα και χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες (instructional leaders) διευθυντές ελληνικών δημοτικών σχολείων, προσπαθήσαμε στην παρούσα έρευνα να μελετήσουμε την κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις ξεχωριστά, ώστε να καταλήξουμε στο ανάλογο συμπέρασμα.

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής μάθησης που διακρίνονται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, εντοπίζονται μέχρι έναν βαθμό στα όσα υποστηρίζονται και από τους Biggs και Tang (2011), Lawson και Kirby (2012), Day, (2016) και BISR (2015). Έχουν συναίσθηση του ρόλου τους και της ευθύνης τους τόσο απέναντι στα

παιδιά- μαθητές, όσο και στις οικογένειές τους. Επίσης, νιώθουν ότι έχουν μια σαφή εικόνα σχετικά με το ποια χαρακτηριστικά είναι σημαντικό να έχει ένας διευθυντής για να προωθήσει την ποιοτική μάθηση στο σχολείο του. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, είναι και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνει το μάθημά τους καλύτερο. Όμως, παρατηρούμε πως υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στο πόσο επεξεργασμένη είναι η κατανόηση που έχουν για την ποιοτική μάθηση. Επίσης, δεν φαίνεται να πιστεύουν πως χρειάζεται οι ίδιοι, ως διευθυντές, να βελτιώνουν την κατανόησή τους για τη μάθηση, ούτε ότι χρειάζεται να διαμορφώνουν τον Σύλλογο σε κοινότητα μάθησης.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ευρημάτων μας, οι ΤΠΕ συμβάλλουν σημαντικά στην ποιότητα της μάθησης στο σχολείο. Μέσα δηλαδή από τις προσπάθειές των διευθυντών να ενισχύσουν τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στις τάξεις, αλλά και γενικότερα στο σχολικό πλαίσιο, επιδιώκουν να προσφέρουν στους μαθητές μια όσο το δυνατόν ποιοτικότερη μάθηση.

Οι ΤΠΕ επίσης συνδέονται και με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, μιας και μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα μέσο ανάπτυξης και ενίσχυσης πολλών από αυτές τις δεξιότητες. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας, φαίνεται πως μέχρι έναν βαθμό, έχουν κατακτήσει τον δημιουργικό, καινοτόμο και κριτικό τρόπο σκέψης, όσον αφορά στον δικό τους τρόπο εργασίας. Μπορούν επίσης να προχωρήσουν στη λήψη αποφάσεων αλλά και την επίλυση προβλημάτων. Το ίδιο ισχύει και με τη δεξιότητά τους να μαθαίνουν να μαθαίνουν, καθώς και αυτήν της επικοινωνίας, της συνεργασίας, του πληροφορικού και τεχνολογικού γραμματισμού. Επίσης, φαίνεται να έχουν συναίσθηση τόσο της τοπικής, όσο και της παγκόσμιας ιθαγένειας. Ενδιαφέρονται για τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους και έχουν έντονο το αίσθημα τόσο της προσωπικής, όσο και της κοινωνικής τους ευθύνης.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διευθυντών αποτελούν τις ικανότητες που είναι σημαντικό ο κάθε πολίτης του 21ου αιώνα να έχει κατακτήσει και να συνεχίζει να εξελίσσει (EU, 2006, COM, 2007 & Binkley et. al., 2010). Ειδικά όταν πρόκειται για την εκπαίδευση, οι μαθητές είναι εξαιρετικά σημαντικό να κατακτήσουν τις συγκεκριμένες ικανότητες, καθώς και σε ένα επόμενο στάδιο να τις εξελίσσουν. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο γίνεται προσπάθεια η παρεχόμενη εκπαίδευση στο σύνολό της να αλλάξει και να στραφεί πιο πολύ στη συγκεκριμένη κατεύθυνση (EU, 2006 & Binkley et. al., 2010).

Όταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, και στη συγκεκριμένη περίπτωση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (που σε αυτήν την πρώτη βαθμίδα τα παιδιά διαμορφώνουν χαρακτήρα, αξίες, αποκτούν και εξελίσσουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους) κατέχουν αυτές τις ικανότητες του 21ου αιώνα, και μπορούν ταυτόχρονα να χαρακτηριστούν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες (instructional leaders), εκτιμώντας και θέτοντας ως ζητούμενο την παροχή όσο το δυνατόν ποιοτικότερης μάθησης στα σχολεία τους, μέσω και της χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνονται σημαντικά οι πιθανότητες να διασφαλίσουν τη μετάδοση τόσο αυτών των ικανοτήτων στους μαθητές, αλλά και μια όσο το δυνατόν πιο ποιοτική διαδικασία μάθησης.

Από τα ευρήματα της εργασίας μας, προκύπτει πως οι διευθυντές καλλιεργούν για τον εαυτό τους τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα και αυτό είναι σημαντικό. Όμως αξίζει να σημειωθεί πως μοιάζει να είναι ιδιαίτερα ασαφείς και μη επεξεργασμένοι οι στόχοι του οράματος για τους μαθητές τους. Στα αποτελέσματα δηλαδή, δεν υπάρχει για τους μαθητές αντίστοιχη ρητή αναφορά στις διαστάσεις, τις προϋποθέσεις, τις φάσεις της διδασκαλίας με στόχο τη μάθηση υψηλής ποιότητας. Κάτι τέτοιο, οφείλει να μας προβληματίσει, μιας και άλλο είναι το να είναι ειδικός κάποιος σε κάτι, και άλλο να μπορεί να το διδάξει καλά σε άλλα άτομα, στην περίπτωσή μας, εντάσσοντάς το στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως οι πληροφορητές μας φάνηκε πως έχουν όλη την καλή διάθεση να ενημερώνονται για όλες τις καινούριες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο είναι και χρήσιμο και πολύ σημαντικό. Είναι ναι μεν ηγέτες, με στόχο τη μάθηση, αλλά πιθανότατα το πρότυπο που έχουν για ποιοτική μάθηση ενδεχομένως είναι κατώτερο των σύγχρονων απαιτήσεων, έτσι όπως παρουσιάζονται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναπτύξαμε στην παρούσα εργασία. Είναι δηλαδή άνθρωποι δημιουργικοί, που έχουν οι ίδιοι σε μεγάλο βαθμό κατακτήσει για το δικό τους επάγγελμα τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Όμως, δεν φαίνεται να έχουν σαφείς σχετικούς στόχους για τους μαθητές τους.

Αξιο αναφοράς επίσης είναι πως η Εναρμόνιος Διδασκαλία (Responsive Teaching) και οι δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (απόκτηση και εξέλιξή τους από τους μαθητές), δεν αποτελούν απλές διαδικασίες τόσο για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για περιπτώσεις «δύσκολης

μάθησης» για τους εκπαιδευτικούς, και προϋποθέτουν το να έχει καταλάβει κανείς ουσιαστικά το νόημά τους, ώστε σε ένα επόμενο επίπεδο να μπορέσουν να καταλαβαίνουν οι ίδιοι καλά τον στόχο που ζητούν από τους άλλους να ακολουθήσουν.

Από την εργασία μας δηλαδή φάνηκε το ότι οι πληροφορητές μας θέλουν να ακολουθήσουν κάθε τι καλό, αλλά είτε δεν έχουν τον χρόνο, είτε τις προϋποθέσεις της γνώσης, είτε την υποστήριξη, είτε δεν θέλουν να πιστέψουν ότι θα πρέπει να περάσουν από μια τέτοια δύσκολη πορεία κατανόησης, προκειμένου να αποκτήσουν και οι ίδιοι μια καλή εικόνα της μάθησης που είναι υψηλής ποιότητας. Για να επιτύχει αυτή η προσπάθεια, του να είναι η παρεχόμενη μάθηση υψηλής ποιότητας, είναι σημαντικό να υπάρχει χρόνος, καθώς και ουσιαστικός παιδαγωγικός διάλογος ανάμεσα σε διευθυντές, καθώς και σε εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και γενικότερα μεταξύ όλων αυτών που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάτι τέτοιο, δεν αναφέρθηκε από κανέναν πληροφορητή μας.

Τέλος, οι συμμετέχοντες διευθυντές στην έρευνά μας παρατηρούμε πως έχουν αρκετά από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Και αυτό γιατί είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για ό,τι γίνεται στο σχολείο (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (2009: 191). Επηρεάζουν τους γύρω τους μέσα από το παράδειγμά τους (Leithwood & Riehl, 2003) και διασφαλίζουν ότι το όραμα και οι τιθέμενοι στόχοι θα αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους και θα γίνουν κτήμα και βασικό μέλημα όλων ((Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003). Διασφαλίζουν επίσης την όσο το δυνατόν ομαλότερη και καλύτερη σχέση οικογένειας και σχολείου (Riehl, 2000 & Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003). Μεριμνούν ώστε οι γνώσεις που λαμβάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο του σχολείου και μέσα από τις δράσεις του σχολείου να μην είναι μόνο αυτό, αλλά να νοσηματοδοτούνται για το κάθε παιδί ξεχωριστά, να συνδέονται με τη ζωή του, τις εμπειρίες του, τις αναμνήσεις του και τις καταβολές του (Leithwood & Jantzi, 1999 & Riehl, 2000 & Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

Προσπαθούν επίσης να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν πλήρως ότι δεν είναι αποκομμένοι σε μια μικρή κοινωνία, είτε αυτή λέγεται οικογένεια είτε σχολείο. Τους ωθούν στο να καταλάβουν πως αποτελούν μέρος ενός πολύ ευρύτερου

συνόλου, στο πλαίσιο του οποίου οι αξίες της αγάπης για τον συνάνθρωπο, της αλληλοβοήθειας και όχι μόνο είναι εξαιρετικά σημαντικές (Riehl, 2000 & Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, προσπαθούν να είναι διαρκώς δίπλα τους και να τους στηρίζουν με κάθε μέσο και τρόπο, ώστε αυτοί με τη σειρά τους να γίνουν όσο το δυνατόν πιο αποδοτικοί στον ρόλο τους (Leithwood & Riehl, 2003). Δεν τους αφήνουν να οδηγηθούν στην αδράνεια και τον εφησυχασμό. Είναι διαρκώς σε εγρήγορση για να τους ωθήσουν να κάνουν την αυτοκριτική τους και να βελτιώνονται διαρκώς. Όταν παραστεί ανάγκη, είναι τα άτομα που παρέχουν και εξατομικευμένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς (Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003). Επίσης παρέχεται στήριξη των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο (Leithwood & Riehl, 2003). Είναι σε μόνιμη επαγρύπνηση και εγρήγορση αναφορικά με την παρεχόμενη μάθηση (Leithwood & Riehl, 2003).

Μεριμνούν επίσης για την εξωστρέφεια του σχολείου τους στην τοπική κοινωνία αλλά και τον κόσμο, μιας και το σχολείο δεν είναι παρά μια μικρογραφία του ευρύτερου συνόλου και είναι σημαντικό αυτό να υπενθυμίζεται σε όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Riehl, 2000 & Hallinger & Heck 1996a & Leithwood & Riehl, 2003). Καταβάλλουν επίσης διαρκείς προσπάθειες στο σχολείο να επικρατεί ένα κλίμα δημοκρατικό, αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας. Να είναι δηλαδή ένα μέρος στο οποίο τα παιδιά να έρχονται χαρούμενα, να φεύγουν χαρούμενα και όσο είναι εντός του να είναι χαρούμενα. Αυτό έχει θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στα ίδια, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία (Leithwood & Jantzi, 1999 & Riehl, 2000 & Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

Δεν παύουν να ενημερώνονται και να προσπαθούν να γίνονται όλο και καλύτεροι. Επίσης δεν παύουν να ενημερώνουν και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, καθώς και τους μαθητές για ό,τι καινούριο προκύπτει στον χώρο της εκπαίδευσης. Αξιοποιούν επίσης στο έπακρο τις όποιες ευκαιρίες δίνονται στο σχολείο να αναπτυχθεί και να είναι εξωστρεφές (Leithwood & Riehl, 2003). Τέλος, είναι άτομα που δεν φοβούνται να δοκιμάσουν το κάτι καινούριο, όμως πάντα κάνουν τον απολογισμό των όποιων δράσεων και αποφάσεων που έλαβαν, μαθαίνουν από τα λάθη και ενισχύουν τα σωστά (Larson & Murtadha, 2002 & Leithwood & Riehl, 2003).

## Κεφάλαιο 8: Προτάσεις

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον αποκλειστικά στα ευρήματά μας, καταλήγουμε στο ότι άξιο ενδιαφέροντος θα ήταν να μελετηθούν σε μελλοντικές έρευνες οι απόψεις τόσο των διευθυντών ελληνικών δημοτικών σχολείων, όσο και των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων σχετικά με την εισαγωγή, τη χρήση, και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και για τη θέση τους στο σχολείο γενικότερα. Θεωρούμε, πως η ταυτόχρονη μελέτη των απόψεων και των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων τους θα είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μιας και ο ερευνητής θα μπορέσει να τις συγκρίνει και να βγάλει τα συμπεράσματά του.

Η βίωση της σχολικής πραγματικότητας ενδεχομένως από τον διευθυντή είναι διαφορετική από αυτή του εκπαιδευτικού και ακολούθως, το έργο που θεωρεί πως επιτελεί ο διευθυντής στο σχολείο του, όπως αντίστοιχα και το έργο που ο εκπαιδευτικός επιτελεί στο σχολείο που εργάζεται, ενδεχομένως να προσλαμβάνεται διαφορετικά από τον εκπαιδευτικό ή τον διευθυντή αντίστοιχα. Επίσης, ακόμη μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον αναμένουμε να έχει και η συμμετοχή των μαθητών των συγκεκριμένων δημοτικών σχολείων, καθώς και των οικογενειών τους στη συγκεκριμένη έρευνα, ώστε να καλύψουμε όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον επίσης θα είχε μια μελλοντική έρευνα να επικεντρωθεί σε διευθυντές που ακολουθούν ένα άλλο στυλ ηγεσίας, και να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων της με της παρούσας, διατηρώντας ίδια τη στοχοθεσία, ή και εφόσον είναι δεδομένη η ποιότητα των συγκεκριμένων διευθυντών, τα βαθύτερα αίτια πρέπει να αναζητηθούν σε ιστορικούς και θεσμικούς παράγοντες που χρειάζεται να απασχολήσουν την περαιτέρω έρευνα.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aas, M. & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership- The contemporary Norwegian context of school leadership. *Journal of Educational Administration*, vol. 54, issue 1, pp. 92-100. Ανακτήθηκε από: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JEA-08-2014-0105> Τελευταία

προσπέλαση: 16/4/2020.

Akritidis, L. & Bozanis, P. (2012). Computing Scientometrics in Large-Scale Academic Search Engines with MapReduce, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 609- 623. 13th International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Ανδρέου, Α. (2004). Βιβλιογραφία για την Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1995). Construct validation and norms for the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-Form 5X). Binghamton, NY: State University of New York Center for Leadership Studies, όπως αναφέρεται στο Klinginsmith, N. (2007). *The Relative Impact of Principal Managerial, Instructional and Transformational Leadership on Student Achievement in Missouri Middle Level Schools*, A Dissertation presented to the faculty of the Graduate School University of Missouri- Columbia. Ανακτήθηκε από: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4772/research.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Baah, K. (2015). Resilient leadership: a transformational- transactional leadership mix. *Journal of Global Responsibility*, vol. 6, issue 1, pp. 99-102. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1108/JGR-07-2014-0026> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Bass, B, M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, όπως αναφέρεται στο Klinginsmith, N. (2007). *The Relative Impact of Principal Managerial, Instructional and Transformational Leadership on Student Achievement in Missouri Middle Level Schools*, A Dissertation presented to the faculty of the Graduate School University of Missouri- Columbia. Ανακτήθηκε από: <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4772/research.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Beare, H., Caldwell, B. & Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge, όπως αναφέρεται στο: Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence, Summary Report*. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε από: <https://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 46(6) pp. 888–907. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/1741143217714253> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Berman, J. & Graham, L. (2018). *Learning Intervention: Educational Casework and Responsive Teaching for Sustainable Learning*. Routledge, London.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. 4<sup>th</sup> edition. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). Draft White Paper 1: Defining 21<sup>st</sup> Century Skills. Ανακτήθηκε από: [https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24\\_defining-21st-century-skills.pdf](https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

BISR (2015). High Quality Learning and Teaching. Summary of feedback from the workshop sessions in which teachers developed a definition of high quality learning and teaching at BISR. Ανακτήθηκε από: <http://bistr.com.sa/assets/templates/main/documents/Policies/High%20Quality%20Learning.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ. & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 537- 602. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_defit\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_535\\_602.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_535_602.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.



Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations. Handbook of organization Studies*. London: Sage Publications.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th edition, Oxford, Oxford University Press.

Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence, Summary Report. *National College for School Leadership*. Ανακτήθηκε από: <https://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

COM (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, Βρυξέλες. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52007DC0392>. Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Chi, M. (2009). Active- Constructive- Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1. pp. 73-105. Ανακτήθηκε από: [https://education.asu.edu/sites/default/files/chi2008activeconstinteractive\\_3.pdf](https://education.asu.edu/sites/default/files/chi2008activeconstinteractive_3.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Chi, M. & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes, *Educational Psychologist*, 49:4, pp. 219-243. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2014.965823> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»*, τόμος 2<sup>ος</sup>, σσ. 633-640. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος. Ανακτήθηκε από: <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/23.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, pp. 81-101. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/222524419\\_Teachers'\\_professional\\_development\\_A\\_solitary\\_or\\_collegial\\_adventure](https://www.researchgate.net/publication/222524419_Teachers'_professional_development_A_solitary_or_collegial_adventure) Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304758.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design- Choosing Among Five Approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Day, C., Harris, A. & Handfield, M. (1999). Challenging the Orthodoxy of Effective School Leadership. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432833.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Day, C. (2016). Teachers and the Quality of Education: Why Resilience Counts Most in Testing Times, in *Quality and Change in Teacher Education, Western and Chinese Perspectives*. Chi, J. & Day, C. (eds.) pp. 19- 37. Springer.

Δημητριάδης, Σ. & Μανιαδάκης, Μ. (επιμ.) (2006). Μελέτη Επισκόπησης της Πληροφορικής στην Ελλάδα. Ένωση Πληροφορικών Ελλάδας. Ανακτήθηκε από: <https://www.epe.org.gr/index.php?id=65> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, vol. 43, n. 4, pp. 338-356. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/239845052\\_Principal\\_leadership\\_for\\_outstanding\\_educational\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/239845052_Principal_leadership_for_outstanding_educational_outcomes) Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Doherty, G. (2008). On quality in education, *Quality Assurance in Education*, 16 (3), pp. 255-265. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1108/09684880810886268> Τελευταία προσπέλαση: 16/4/2020.

Dorn, C. & Taylor, R. (2012). Architecture-Driven Modeling of Adaptive Collaboration Structures in Large-Scale Social Web Applications, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 143- 156. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (2009). Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/yppeph/wp-content/uploads/downloads/2010/11/105EL.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Ellis, A. (2017). The Nature of Educational Innovation, in Sidorkin, A. & Warford, M. (eds.). *Reforms and Innovation in Education. Implications for the Quality of Human Capital*. pp. 37-51. Springer.

EP (2017) Έκθεση σχετικά με ένα νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη (2017/2002(INI)), Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας, Εισηγητές: Martina Dlabajová, Momchil Nekov, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ανακτήθηκε από: [http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0276\\_EL.html?redirect#title1](http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2017-0276_EL.html?redirect#title1) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

EU (2006). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/EK), L 394/10. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32006H0962> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2002), τεύχος δεύτερο. Αρ. Φύλλου 1340. Καθορισμός Καθηκόντων –Αρμοδιοτήτων Προισταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών – Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων. Ανακτήθηκε από: [http://dide.flo.sch.gr/site/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas\\_Kathikontologio\\_105657\\_D1\\_2002.pdf](http://dide.flo.sch.gr/site/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas_Kathikontologio_105657_D1_2002.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κικιζας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://dokumen.tips/documents/everard-morris-.html> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2003), τεύχος δεύτερο. Αρ. Φύλλου 304. Αποφάσεις: Αριθμός 21072β/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/lessons/computers/epps/epps\\_informatics\\_dim\\_fek304.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/computers/epps/epps_informatics_dim_fek304.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Fullan, M. (1992). Visions that blind, *Educational Leadership*, 49 (5), pp. 19-20. Ανακτήθηκε από: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199202\\_fullan.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_fullan.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Gardner, J., Morrison, H., Jarman, R., Reilly, C., and McNally, H. (1992) Pupils' Learning and Accesses to Information Technology: An Evaluation. School of Education, The Queen's University of Belfast. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/John\\_Gardner26/publication/322896732\\_Pupils'\\_Learning\\_and\\_Access\\_to\\_Information\\_Technology\\_An\\_Evaluation\\_1992/links/5a747222458515512079e048/Pupils-Learning-and-Access-to-Information-Technology-An-Evaluation-1992.pdf](https://www.researchgate.net/profile/John_Gardner26/publication/322896732_Pupils'_Learning_and_Access_to_Information_Technology_An_Evaluation_1992/links/5a747222458515512079e048/Pupils-Learning-and-Access-to-Information-Technology-An-Evaluation-1992.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Giannopoulos, G., Weber, I., Jaimes, A. & Sellis, T. (2012). Diversifying User Comments on News Articles, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) Web Information Systems Engineering- WISE 2012. pp. 100- 113. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Groves, K. S., & LaRocca, M. A. (2011). An empirical study of leader ethical values, transformational and transactional leadership, and follower attitudes toward corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 103(4), 511–528. Ανακτήθηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.8915&rep=rep1&type=pdf> Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Ζιρίνογλου, Π. (2015). *Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση: Η Περίπτωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εφαρμογή της Βέλτιστης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36501> Τελευταία Προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), pp. 217-248. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/34871182\\_Assessing\\_the\\_instructional\\_management\\_behavior\\_of\\_principals\\_microform](https://www.researchgate.net/publication/34871182_Assessing_the_instructional_management_behavior_of_principals_microform) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996a). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980- 1995. *Educational Administration Quarterly* 32 (1), pp. 5-44. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/249684489\\_Reassessing\\_the\\_Principal's\\_Role\\_in\\_School\\_Effectiveness\\_A\\_Review\\_of\\_Empirical\\_Research\\_1980-1995](https://www.researchgate.net/publication/249684489_Reassessing_the_Principal's_Role_in_School_Effectiveness_A_Review_of_Empirical_Research_1980-1995) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996b). The principal's role in school effectiveness: a review of methodological issues, 1980-1995, in Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Weaver-Hart, A. (eds) *The International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht, Netherlands, Kluwer. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/237756835\\_The\\_Principal's\\_Role\\_in\\_School\\_Effectiveness\\_An\\_Assessment\\_of\\_Methodological\\_Progress\\_1980-1995](https://www.researchgate.net/publication/237756835_The_Principal's_Role_in_School_Effectiveness_An_Assessment_of_Methodological_Progress_1980-1995) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement, in Leithwood, K., Hallinger, P., Champan, D., Corson, D. & Hart, A. (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. pp. 9-40. Dordrecht, The Netherlands, Kluwer. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/237757097\\_What\\_Do\\_You\\_Call\\_People\\_With\\_Visions\\_The\\_Role\\_of\\_Vision\\_Mission\\_and\\_Goals\\_in\\_School\\_Leadership\\_and\\_Improvement](https://www.researchgate.net/publication/237757097_What_Do_You_Call_People_With_Visions_The_Role_of_Vision_Mission_and_Goals_in_School_Leadership_and_Improvement) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n. 3. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/248999383\\_Leading\\_Educational\\_Change\\_reflections\\_on\\_the\\_practice\\_of\\_instructional\\_and\\_transformational\\_leadership](https://www.researchgate.net/publication/248999383_Leading_Educational_Change_reflections_on_the_practice_of_instructional_and_transformational_leadership) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, vol. 4, pp. 221-239. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/228633330\\_Instructional\\_Leadership\\_and\\_the\\_School\\_Principal\\_A\\_Passing\\_Fancy\\_that\\_Refuses\\_to\\_Fade\\_Away](https://www.researchgate.net/publication/228633330_Instructional_Leadership_and_the_School_Principal_A_Passing_Fancy_that_Refuses_to_Fade_Away) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly* 47 (2). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/254088295\\_A\\_Review\\_of\\_Three\\_Decades\\_of\\_Doctoral\\_Studies\\_Using\\_the\\_Principal\\_Instructional\\_Management\\_Rating\\_Scale\\_A\\_Lens\\_on\\_Methodological\\_Progress\\_in\\_Educational\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/254088295_A_Review_of_Three_Decades_of_Doctoral_Studies_Using_the_Principal_Instructional_Management_Rating_Scale_A_Lens_on_Methodological_Progress_in_Educational_Leadership) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? In *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1): 11-24. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/249751839\\_Distributed\\_Leadership\\_and\\_School\\_Improvement\\_Leading\\_or\\_Misleading](https://www.researchgate.net/publication/249751839_Distributed_Leadership_and_School_Improvement_Leading_or_Misleading) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Huang, X., Wan, X. & Xiao, J. (2012). Learning to Find Comparable Entities on the Web, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 16-29. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Jackson, D. (2000). The school improvement journey: perspectives on leadership. *School leadership & Management*, 20 (1), pp. 61-78. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/249014994\\_The\\_School\\_Improvement\\_Journey\\_Perspectives\\_on\\_leadership](https://www.researchgate.net/publication/249014994_The_School_Improvement_Journey_Perspectives_on_leadership) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Jonassen, D., Carr, C. & Yueh, H. (1998). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking, in *Tech Trends*, vol. 43, n. 2, pp. 24-32. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/245753708\\_Computers\\_as\\_Mindtools\\_for\\_engaging\\_learners\\_in\\_critical\\_thinking](https://www.researchgate.net/publication/245753708_Computers_as_Mindtools_for_engaging_learners_in_critical_thinking) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Jonassen, S. & Bratsberg, S. (2012). Improving the Performance of Pipelined Query Processing with Skipping, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 1-15. 13th International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Johnson, C. and Golomski, W. (1999). Quality concepts in education, *The TQM Magazine*, 11 (6), pp. 467-473. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1108/09544789910298852> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Θεοδωρακόπουλος, Δ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τόμος 4, τεύχος 2. Ανακτήθηκε από: [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos2/teuxos\\_2\\_5.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos2/teuxos_2_5.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση- Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Γρηγόρης, Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καμηλάρη, Γ. & Σιάκουλη, Α. (2016). *Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία- Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από: <http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10676/1/KamilariG.SiakouliA.pdf>  
Τελευταία προσπέλαση: 9/8/2019.

Kanungo, R., & Mendonca, M. (1996). *Ethical dimensions of leadership* (Vol. 3). Thousand Oaks, CA: Sage, όπως αναφέρεται στο: Berkovich, I. & Eyal, O. (2019). *Transformational Leadership, Transactional Leadership, and Moral Reasoning. Leadership and Policy in Schools*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700763.2019.1585551> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Karasavvidis, I. & Kollias, V. (2017). *Understanding Technology Integration Failures in Education: The Need for Zero-Order Barriers*, in Sidorkin, A. & Warford, M. (eds.). *Reforms and Innovation in Education. Implications for the Quality of Human Capital*. pp. 99-126. Springer.

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

Κόττης, Κ. (2016). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων του Βόλου σχετικά με τις τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)*. Πτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/45860> Τελευταία Προσπέλαση: 17/4/2020.

Κουτόβα, Χ. (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου. Μεταπτυχιακή εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16258/3/KoutovaCharikleiaMsc2014.pdf>  
Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Kruger, M. Witziers, B. & Slegers, P. (2007). *The impact of school leadership on school level factors: validation of a casual model. School Effectiveness and School Improvement*, vol. 18, n. 1, pp. 1-20. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/44837436\\_The\\_Impact\\_of\\_school\\_leadership\\_on\\_school\\_level\\_factors\\_validation\\_of\\_a\\_causal\\_model](https://www.researchgate.net/publication/44837436_The_Impact_of_school_leadership_on_school_level_factors_validation_of_a_causal_model) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. 2η έκδοση, Αθήνα: Πεδίο.

Κωστάκος, Α. & Περάκη, Β. (2010). Οι Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία και τη μάθηση-Μια πρόκληση που περιμένει απάντηση. *Το βήμα των Νέων Τεχνολογιών, Αστρολάβος, Επιστημονικό Περιοδικό Νέων Τεχνολογιών*, τ.14. Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία. Ανακτήθηκε από: [https://www.lemonia-boutskou.gr/data/articles/Arthro\\_-\\_Oi\\_nees\\_Technologies.pdf](https://www.lemonia-boutskou.gr/data/articles/Arthro_-_Oi_nees_Technologies.pdf) Τελευταία Προσπέλαση: 17/4/2020.

Lambert, L. (2002). Building Leadership Capacity in Schools. *Australian Principals Center Ltd*, The University of Melburn, Australia. Monograph Number 1. Ανακτήθηκε από: [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=apc\\_monographs](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=apc_monographs) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Larson, C. & Murtadha, K. (2002). Leadership for Social Justice. In Murphy (ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21<sup>st</sup> century*, pp. 134-161. Chicago: University of Chicago Press. Ανακτήθηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.7758&rep=rep1&type=pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/8/2019.

Law, H., Ireland, S. & Hussain, Z. (2007). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Wiley, Chichester. Ανακτήθηκε από: <https://leseprobe.buch.de/images-adb/41/9b/419b4cf7-91e5-4de4-93b1-378ac5996b01.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Lawson, M. & Kirby, J. (2012). Introduction, in *Enhancing the Quality of Learning. Dispositions, Instruction and Learning Processes*. Kirby, J. & Lawson, M. (eds.). pp. 1-11. Cambridge University Press.

Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational leadership*, vol. 49, n. 5, pp. 8-13. Ανακτήθηκε από: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199202\\_leithwood.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_leithwood.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Leithwood, K., Leonard, L. & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), pp. 243-276. Ανακτήθηκε από: [https://www.academia.edu/13486140/Conditions\\_Fostering\\_Organizational\\_Learning\\_in\\_Schools](https://www.academia.edu/13486140/Conditions_Fostering_Organizational_Learning_in_Schools) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.



Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Quebec, Canada. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press, όπως αναφέρεται στο: Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*, Summary Report. National College for School Leadership. Ανακτήθηκε από: <https://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success*, Temple University. Ανακτήθηκε από: [http://www.parentssee.org/media/ses\\_2\\_resource\\_successful\\_school\\_leadership.pdf](http://www.parentssee.org/media/ses_2_resource_successful_school_leadership.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Department of Education and Skills, Nottingham. Ανακτήθηκε από: <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Li, S. & Wang, J. (2012). Spelling Suggestion for XML Keyword Search Based on Pairwise Keyword Summaries, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 114- 127. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Maamar, Z. , Faci,N., Sheng, Q. & Yao, L. (2012). Towards a User-Centric Social Approach to Web Services Composition, Execution, and Monitoring, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 72-86. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση- κοινωνικό- επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάνεση, Σ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 8<sup>ο</sup>, 5-18. Ανακτήθηκε από: [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/pliροφοriki/t08-01.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliροφοriki/t08-01.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Μανιού, Ν. (2019). *Οι στάσεις των σχολικών διευθυντών απέναντι στις ΤΠΕ και οι αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που διευκολύνουν ή αναστέλλουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα δημοτικά σχολεία*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες Αγωγής Εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18854/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20-%20%20.pdf?sequence=1> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Μαρκαντώνης, Χ. (2007). *Η αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Φθιώτιδας και Ευρυτανίας*. Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Βόλος. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14428;jsessionid=7D36B59317705FCD41274E2A0CEE7F> Τελευταία Προσπέλαση: 17/4/2020.

Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, n. 3, pp. 370-397. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/44832147\\_Principal\\_Leadership\\_and\\_School\\_Performance\\_An\\_Integration\\_of\\_Transformational\\_and\\_Instructional\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/44832147_Principal_Leadership_and_School_Performance_An_Integration_of_Transformational_and_Instructional_Leadership) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Menekse, M. (2012). *Interactive- Constructive- Active- Passive: The Relative Effectiveness of Differentiated Activities on Student's Learning*. Διδακτορική Διατριβή, Arizona State University. Ανακτήθηκε από: <https://repository.asu.edu/items/15076> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα, Κριτική.

Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes- what do we know? *Cambridge Journal of Education*, vol. 33, n. 2, pp. 175-195.

Ανακτήθηκε από:  
[https://www.researchgate.net/publication/238399806\\_Leadership\\_for\\_Organisational\\_Learning\\_and\\_Improved\\_Student\\_Outcomes-What\\_Do\\_We\\_Know](https://www.researchgate.net/publication/238399806_Leadership_for_Organisational_Learning_and_Improved_Student_Outcomes-What_Do_We_Know) Τελευταία προσπέλαση:  
18/3/2020.

Murray, M. (2003). Narrative Psychology & Narrative Analysis. In Camic, P., Rhodes, J. & Yardley, L. (eds.). *Qualitative Research in Psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. σσ. 95-112. Washington, DC: American Psychological Association.

Nettles, S. & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: the implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, vol. 82, n. 4, pp. 724-736. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01619560701603239> Τελευταία προσπέλαση:  
17/4/2020.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Κουστουράκης (2005). *Η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές εξελίξεις*. Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3, 293-312.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:  
<https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Παπαγιάννη, Γ. (2018). *Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με τη χρήση νέων τεχνολογιών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως μέσο βελτίωσης της λειτουργίας τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση (Συμβατικές και Ε- Μορφές)», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε από:  
<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5187/%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%BF%20%CE%B1%CF%80%CF%8C%20%CE%A0%CE%91%CE%A0%CE%91%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%97-%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20-%CE%9A%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%9D%CE%98%CE%9F%CE%A3.%20%CF%>

[84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CE%AE%20-doc%2026.1.18%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Παπαδάκης, Σ. & Χατζηπέρης, Ν. (2001). Βασικές δεξιότητες στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας», βιβλίο επιμορφούμενου. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epaek/yliko.html> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Παπαδάκης, Ε. (2010). *Οι στάσεις των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13897/file0.pdf?sequence> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

Πασιαλή, Ο. (2019). *Η επιρροή της στάσης της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία*. Μεταπτυχιακή εργασία. Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και οικονομικών επιστημών «Διοίκηση ολικής ποιότητας και καινοτόμες εφαρμογές στην εκπαίδευση», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/303676/files/GRI-2019-23939.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. A qualitative approach. *Educational Management & Administration*, vol. 26, n. 2, pp. 117-130. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263211X98262002> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

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

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, vol. 25, n. 1, pp. 11-32. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/241591337\\_A\\_validation\\_study\\_of\\_the\\_leadership\\_styles\\_of\\_a\\_holistic\\_leadership\\_theoretical\\_framework](https://www.researchgate.net/publication/241591337_A_validation_study_of_the_leadership_styles_of_a_holistic_leadership_theoretical_framework) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Pieterse, A., Knippenberg, D., Schippers, M., & Stam, D. (2010). Transformational and transactional leadership and innovative behavior: The moderating role of psychological empowerment. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 609–623. Ανακτήθηκε από:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.650> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Πυργιωτάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 60. Ανακτήθηκε από:

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8612> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Πομώνης, Ε. (2018). *Η διείσδυση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος του διευθυντή. Έρευνα του βαθμού ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στα δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Επιχειρήσεων», Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Μακεδονίας, Πάτρα. Ανακτήθηκε από:

<http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7073/%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%95%CE%99%CE%A3%CE%94%CE%A5%CE%A3%CE%97%20%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%9D%CE%95%CE%A9%CE%9D%20%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%A9%CE%9D%20%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%91%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%9F%20%CE%A1%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%A5%20%CE%94%CE%99%CE%95%CE%A5%CE%98%CE%A5%CE%9D%CE%A4%CE%97%20..pdf?sequence=1&isAllowed=y> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Ravitz, J. (2014). *A survey for Measuring 21<sup>st</sup> Century Teaching and Learning: West Virginia 21<sup>st</sup> Century Teaching and Learning Survey [WVDE-CIS-28]*. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/289377968\\_A\\_survey\\_for\\_measuring\\_21st\\_century\\_teaching\\_and\\_learning\\_West\\_Virginia\\_21st\\_Century\\_Teaching\\_and\\_Learning\\_Survey\\_WV\\_DE-CIS-28](https://www.researchgate.net/publication/289377968_A_survey_for_measuring_21st_century_teaching_and_learning_West_Virginia_21st_Century_Teaching_and_Learning_Survey_WV_DE-CIS-28) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Responsive Classroom (2019) Responsive Classroom. Ανακτήθηκε από: <https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2018/07/RC-Approach-Handout.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70 (1), pp. 55-81. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/1170594?seq=1> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence. Paper presented at the ACER Conference “*The Leadership Challenge- Improving Learning in Schools*”, Melbourne. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/238794416\\_The\\_impact\\_of\\_leadership\\_on\\_student\\_outcomes\\_Making\\_sense\\_of\\_the\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/238794416_The_impact_of_leadership_on_student_outcomes_Making_sense_of_the_evidence) Τελευταία προσπέλαση: 17/8/2019.

Roschelle, J., Pea, R., Hoadley, C., Gordin, N. & Means, B. (2001) Changing How and What Children Learn in School with Computer-Based Technologies. *The Future of Children*. 10 (2), pp. 76-101. Ανακτήθηκε από: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190610/document> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Sangers, J., Hogenboom, F. & Frasinca, F. (2012). Event-Driven Ontology Updating, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.). *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 44- 57. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012. Proceedings. Springer.

Σαΐτης Χρ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Sidorkin, A. & Warford, M. (2017). Introduction, in Sidorkin, A. & Warford, M. (eds.). *Reforms and Innovation in Education. Implications for the Quality of Human Capital*. pp. 1-9. Springer.

Stevenson, D. (1997) *Information and Communications Technology in UK Schools: An Independent Inquiry*. Independent ICT in Schools Commission, London. Ανακτήθηκε από: <http://rubble.heppell.net/stevenson/ICT.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Suto, I. (2013). 21<sup>st</sup> Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic? *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*. Ανακτήθηκε από: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130437-21st-century-skills-ancient-ubiquitous-enigmatic-.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Suzuki, Y., Fujiwara, Y., Konishi, Y. & Nadamoto, A. (2012). Good Quality Complementary Information for Multilingual Wikipedia, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) Web Information Systems Engineering- WISE 2012. pp. 185- 198. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Συμβούλιο, (2009). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων. Ανακτήθηκε από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG1212\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG1212(01)) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

The Responsive Teaching and Assessment Working Group (2017). Responsive Teaching, Practice & Assessment in Early Learning Programs. Ανακτήθηκε από: [https://s3.amazonaws.com/sws.oercommons.org/media/editor/24/Responsive\\_Teaching\\_Practice\\_Assessment\\_2017.pdf](https://s3.amazonaws.com/sws.oercommons.org/media/editor/24/Responsive_Teaching_Practice_Assessment_2017.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Τσιώλης, Γ. (2014) Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στον συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο: Πουρκός, Μ. (επιμ.) *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διεύρυνσης του Ερευνητικού Σχεδιασμού*. σσ. 271-292. Ίων. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/283497432\\_G\\_Tsioles\\_E\\_schese\\_poiotikes\\_kai\\_posotikes\\_prosengises\\_sten\\_koinonike\\_ereuna\\_apo\\_te\\_these\\_peri\\_rizikes\\_asybatotetas\\_sto\\_syndyasmo\\_e\\_te\\_sympleromatikoteta\\_ton\\_prosengiseon\\_Sto\\_M\\_Pourkos\\_Epim\\_Dynatot](https://www.researchgate.net/publication/283497432_G_Tsioles_E_schese_poiotikes_kai_posotikes_prosengises_sten_koinonike_ereuna_apo_te_these_peri_rizikes_asybatotetas_sto_syndyasmo_e_te_sympleromatikoteta_ton_prosengiseon_Sto_M_Pourkos_Epim_Dynatot) Τελευταία προσπέλαση: 18/3/2020.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές –Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης*, σσ 97- 124. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/profile/Giorgos\\_Tsiolis/publication/329363823\\_G\\_Tsioles\\_2018\\_Thematike\\_analyse\\_poiotikon\\_dedomenon\\_Sto\\_G\\_Zaimakes\\_epim\\_Ereunetikes\\_diadromes\\_stis\\_Koinonikes\\_Epistemes\\_Theoretikes\\_-\\_Methodologikes\\_Symboles\\_kai\\_Meletes\\_Periptoses\\_Panepistemio\\_Krete/links/5c04e0d8299bf1a3c15e4c3c/G-Tsioles-2018-Thematike-analyse-poiotikon-dedomenon-Sto-G-Zaimakes-epim-Ereunetikes-diadromes-stis-Koinonikes-Epistemes-Theoretikes-Methodologikes-Symboles-kai-Meletes-Periptoses-Panepistemio-Kret.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Giorgos_Tsiolis/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete/links/5c04e0d8299bf1a3c15e4c3c/G-Tsioles-2018-Thematike-analyse-poiotikon-dedomenon-Sto-G-Zaimakes-epim-Ereunetikes-diadromes-stis-Koinonikes-Epistemes-Theoretikes-Methodologikes-Symboles-kai-Meletes-Periptoses-Panepistemio-Kret.pdf?origin=publication_detail) Τελευταία Προσπέλαση: 3/2/2020.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). Εθνικό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διά Βίου Μάθηση: ποιότητα-πάντα- παντού. Ανακτήθηκε από: [https://www.eoppep.gr/images/DIASFALISH\\_POIOTHTAS/plaisio.pdf](https://www.eoppep.gr/images/DIASFALISH_POIOTHTAS/plaisio.pdf) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

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, 341-345. Ανακτήθηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.508.8029> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Φωτόπουλος, Ν. & Ζάγκος, Χ. (2016). *Διά βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας: Όψεις και διερεύνηση της ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2016/12/MELETH-45.pdf> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Wan, X. & Xiao, J. (2012). BiCWS: Mining Cognitive Differences from Bilingual Web Search Results, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) *Web Information Systems Engineering- WISE 2012*. pp. 58-71 . 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003), *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-continent Research for Education and Learning, Denver, CO. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED481972> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Wiggins, B., Eddy, S., Grunspan, D., Crowe, A. (2017). The ICAP Active Learning Framework Predicts the Learning Gains Observed in Intensely Active Classroom Experiences. *Sage Journals*, vol.3, issue 2. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858417708567> Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., and Tuson, J. (2000) Teachers and ICT: Current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31(4), 307–320. Ανακτήθηκε από: [https://www.academia.edu/3217304/Teachers\\_and\\_ICT\\_Current\\_use\\_and\\_future\\_needs](https://www.academia.edu/3217304/Teachers_and_ICT_Current_use_and_future_needs) Τελευταία προσπέλαση: 17/4/2020.

Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. 7<sup>th</sup> edition/global edition. Pearsons.



Zeng, Z., Zhang, R., Liu, X., Guo, X. & Sun, H. (2012). Generating Tourism Path from Trajectories and Geo-Photos, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) Web Information Systems Engineering- WISE 2012. pp. 199- 212. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

Zhang, X., Zhou, Y., Bailey, J. & Ramamohanarao, K. (2012). Sentiment Analysis by Augmenting Expectation Maximisation with Lexical Knowledge, in Wang, X., Cruz, I., Delis, A. & Huang, G. (eds.) Web Information Systems Engineering- WISE 2012. pp. 30- 43. 13<sup>th</sup> International Conference Paphos, Cyprus, November 28-30, 2012 Proceedings. Springer.

## **Παράρτημα Α**

### **Οδηγός συνέντευξης:**

*Καλημέρα σας, ονομάζομαι Δημήτρης Ευστρατιάδης. Σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να λάβετε μέρος στην ερευνητική μου εργασία που μελετάει τις αντιλήψεις και στάσεις για τις ΤΠΕ Διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

*Θα ήθελα να σας ενημερώσω πως η συνέντευξη αυτή θα ηχογραφηθεί. Επίσης δεν θα αποκαλυφθούν τα στοιχεία σας σε κανένα σημείο της έρευνας.*

*Αν επιθυμείτε για οποιονδήποτε λόγο να σταματήσουμε τη συνέντευξη, αυτό γίνεται απολύτως σεβαστό.*

*Σας ευχαριστώ πολύ που δεχτήκατε να λάβετε μέρος.*

*Ξεκινάμε.*

### **A. Δημογραφικά στοιχεία**

1. Φύλο
2. Πόσων χρονών είστε;
3. Τι σπουδές έχετε κάνει;
4. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε σε σχολικές μονάδες;
5. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε ως διευθυντής σχολικής μονάδας;
6. Έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τις ΤΠΕ; (π.χ. γνώση ΤΠΕ, πρωτοβουλία για διάβασμα, πρόγραμμα εράσμου σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρώπης)

### **B. Εκτεταμένη συνέντευξη**

Πριν σας ρωτήσω ειδικότερα για τις ΤΠΕ και το ρόλο που παρατηρείτε πως έχουν στην μάθηση των μαθητών, θα σας κάνω ερωτήσεις που αφορούν το γενικότερο πλαίσιο του έργου σας.

1. Είστε ένας διευθυντής/ μια διευθύντρια που έχετε την έξωθεν καλή μαρτυρία όσο αφορά στην ποιότητα της δουλειάς σας. Σίγουρα έχετε κάποιο όραμα για το σχολείο σας.

Πώς θα το περιγράφατε;

Είναι ένα όραμα το οποίο πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να το υλοποιήσετε σε λογικό χρονικό πλαίσιο ή είναι ένα ιδανικό το οποίο όμως σας κατευθύνει;

Αισθάνεστε δυσκολία να επικοινωνήσετε το όραμά σας για το σχολείο σε συναδέλφους; (ή και το όραμά σας για το τι είναι μάθηση με υψηλή ποιότητα). Είναι πιο δύσκολο σε νέους ή μεγαλύτερους συναδέλφους; Πού εντοπίζετε τη δυσκολία;

2. Αισθάνεσθε ότι θα μπορούσαν να γίνουν πολύ περισσότερα πράγματα στο σχολείο σας αλλά περιορίζεστε από διάφορους παράγοντες;

Αν ναι: ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες και πώς αισθάνεσθε να σας περιορίζουν;

Αν όχι, πού στηρίζεστε όταν συναντάτε δυσκολίες στο να επιμείνετε αλλά και να έχετε την βοήθεια που χρειάζεστε ώστε να φθάσετε στο πολύ καλό σημείο στο οποίο βρίσκεστε τώρα;

Υπήρξαν φορές κατά τη διάρκεια της θητείας σας ως διευθυντής σχολικής μονάδας να νιώσατε πως έχετε «δεμένα τα χέρια» στο να υλοποιήσετε τα όσα εσείς επιθυμείτε να εφαρμόσετε στο πλαίσιο του σχολείου, ώστε αυτό να βελτιωθεί και να γίνει το σχολείο που οραματίζεστε; Αν ναι, στο πλαίσιο ποιας προσπάθειάς σας το νιώσατε αυτό και γιατί;

3. Ως διευθυντής ενδιαφέρεστε για την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο σας. Αυτή μπορεί να οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Επίσης σήμερα πολλοί δέχονται ότι τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο με πολλούς τρόπους, που περιλαμβάνουν και θέατρο, επισκέψεις σε μουσεία, πρότζεκτς κλπ. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό η μάθηση να είναι υψηλής ποιότητας. Ποια είναι για εσάς εκείνα τα χαρακτηριστικά της μάθησης των μαθητών που την κάνουν την εμπειρία αυτή να είναι υψηλής ποιότητας; (ή πότε κατά τη γνώμη σας η μάθηση των μαθητών είναι υψηλής ποιότητας;)

4. Μάλλον δεν μπορείτε να μπειτε μέσα στις τάξεις και να παρακολουθήσετε διαφορετικά μαθήματα των συναδέλφων σας. Με ποιο τρόπο λοιπόν παρακολουθείτε εσείς την ποιότητα της μάθησης των μαθητών στο σχολείο σας; Ποια κριτήρια/δείκτες χρησιμοποιείτε; Είστε ικανοποιημένοι από αυτό τον τρόπο παρακολούθησης της ποιότητας της μάθησης στο σχολείο ή θα θέλατε και κάτι άλλο ακόμα; Τι νοιώθετε να σας λείπει στο να παρακολουθείτε την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο σας στον βαθμό που θα το θέλατε;

5. Τι δυνατότητες βλέπετε να έχει ένας διευθυντής στο να προωθήσει την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο του;

Τι θα συμβουλευάτε άλλους διευθυντές με λιγότερη πείρα από εσάς αναφορικά με την ποιότητα της μάθησης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας;

Φαντασθείτε ότι μαθαίνετε για ένα καινούριο πρόγραμμα ή μια καινούρια πιθανή συνεργασία (βάλτε τον εαυτό σας σε αυτή τη θέση). Καθώς αποφασίζετε αν θα προτείνετε στο σύλλογο τη συμμετοχή σε αυτό ή όχι, ποιοι νομίζετε ότι είναι οι παράγοντες που σας επηρεάζουν κυρίως;

*Σας ρώτησα προσπαθώντας να καταλάβω τον κόσμο σας, το όραμά σας για το σχολείο, τους ενθουσιασμούς και τους περιορισμούς που αισθάνεστε. Ας πάμε τώρα ειδικότερα στην θέση που έχουν οι ΤΠΕ στον κόσμο του σχολείου σας. Τη θέση που έχουν τώρα, τη θέση που θα θέλατε να έχουν.*

1. Κατ' αρχάς ποιες από τις προηγούμενες εμπειρίες/επιμορφώσεις σας θεωρείτε ότι σας έχουν βοηθήσει περισσότερο στο να αντιληφθείτε τι έχουν να προσφέρουν οι ΤΠΕ στο σχολείο, πώς να τις χρησιμοποιήσετε τεχνικά και πώς να υλοποιήσετε το δυναμικό τους παιδαγωγικά.

Σας επηρεάζουν οι εμπειρίες και οι επιμορφώσεις σας αυτές στο πώς παροτρύνετε το προσωπικό στο σχολείο να βελτιωθεί στην γνώση και χρήση των ΤΠΕ;

2. Οι ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια έχουν καταλάβει μείζονος σημασία θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα. Κάποιοι λένε ότι οι ΤΠΕ είναι υπερτιμημένες όσον αφορά στο τι μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά. Άλλοι πάλι τονίζουν τη σημασία τους για την μάθηση των παιδιών. Εσείς που θα εντοπίζατε τη σημασία των ΤΠΕ για τα παιδιά και πώς θα ιεραρχούσατε τις ΤΠΕ σε σχέση με άλλους παράγοντες που συμβάλουν στην υψηλής ποιότητας μάθηση των παιδιών στο σχολείο;

Με ποιο τρόπο κυρίως θα τις αξιοποιούσατε εσείς στη μαθησιακή διαδικασία;

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχουν ενταχθεί οι ΤΠΕ στο σχολείο σας όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία;

Στη βιβλιογραφία υπάρχει ο ισχυρισμός ότι αν και οι ΤΠΕ σταδιακά ενσωματώνονται στα σχολεία, ωστόσο δεν γίνεται επαρκής χρήση των δυνατοτήτων τους. Εσείς βλέπετε να ισχύει κάτι τέτοιο; Αν ναι, που το αποδίδετε; (μπορεί να πει και παραδείγματα από το σχολείο του ή άλλα σχολεία;). Αν όχι ποια βλέπετε να είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντούν οι συνάδελφοι στο να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους;

4. Αν λοιπόν θα θέλατε κάτι διαφορετικό όσον αφορά στον τρόπο ένταξης και χρησιμοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα, πιστεύετε ότι έχετε κάποια μέσα για να το προωθήσετε αυτό αλλά σας λείπουν άλλα;

5. Τι θα συμβουλεύατε άλλους διευθυντές με λιγότερη πείρα από εσάς αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα;

6. Φανταστείτε το σχολείο σας, 10 χρόνια από τώρα, αν έχει εξελιχθεί στο σχολείο που οραματίζεστε. Το επισκέπτεστε και μπαίνετε σε αίθουσες και βλέπετε το μάθημα.

Πώς φαντάζεστε να χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ από τους δασκάλους και πώς από τους μαθητές;

Υπάρχει κάτι που δεν θίχτηκε στη συζήτησή μας και θα θέλατε να πείτε;

Ευχαριστώ πολύ. Καλή συνέχεια!

## **Παράρτημα Β**

### **Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού ηγέτη (Instructional leader)**

Είναι αυτός που:

- έχει ουσιαστική εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου
- καθορίζει την αποστολή του σχολείου
- θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους για την σχολική μονάδα, στόχους ξεκάθαρους και μετρήσιμους, οι οποίοι έχουν στο επίκεντρό τους την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών
- γνωστοποιεί αυτούς τους στόχους στο έμπυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας
- γνωστοποιεί και τον τρόπο μέσα από τον οποίο θα τους πετύχει,
- επιδιώκει τη βελτίωση του σχολικού κλίματος,
- προσπαθεί να ενισχύσει αλλά και να βελτιώσει την ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση
- διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- συντονίζει το πρόγραμμα σπουδών,
- επιβλέπει τη διδασκαλία
- αξιολογεί τη διδασκαλία
- παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών
- προωθεί ένα θετικό κλίμα εκμάθησης στο σχολείο
- παρακολουθεί μαθητές και εκπαιδευτικούς
- αξιολογεί μαθητές και εκπαιδευτικούς
- παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς
- προωθεί την επαγγελματική τους εξέλιξη
- έχει υψηλές προσδοκίες από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας
- κάνει διαρκώς προσπάθειες να τονώσει την εκπαιδευτική καινοτομία

## **Παράρτημα Γ**

### **Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων**

#### 1η απομαγνητοφώνηση συνέντευξης

-Επειδή η διπλωματική έχει να κάνει με ΤΠΕ, ήθελα να σας ρωτήσω αν κατά τη διάρκεια της καριέρας σας επιμορφωθήκατε σχετικά με τις ΤΠΕ ή ήσασταν αυτοδίδακτος.

-Ήταν μια κατάσταση, μια διαδικασία εξελικτική. Με βρήκε παράλληλα σε επιπλέον σπουδές που έκανα που ήταν απαιτούμενη η επιμόρφωση σε ΤΠΕ, υπήρχε παράλληλα και η επιμόρφωσή μου μέσα από οργανωμένα προγράμματα όπως το «Μελίνα- Εκπαίδευση και πολιτισμός», δράσεις που γίνανε από το Υπουργείο Παιδείας και βέβαια υπήρχε και η περιέργεια η δική μου για να εντάξω τις ΤΠΕ μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα ήμουν και τυχερός γιατί υπήρχα μέσα σε συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης, συνέχισα επιπλέον σπουδές ως νηπιαγωγός, ως κοινωνικός ανθρωπολόγος και μέσα στις οποίες υπήρχαν οι ΤΠΕ ως αντικείμενο. Αλλά βέβαια υπήρχε και η έμφυτη περιέργεια η δική μου αλλά και η προσφορά από το Υπουργείο για να έχουμε αυτήν την παιδαγωγική κατάρτιση.

-Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας σας ως διευθυντής σχολικής μονάδας;

-Ως διευθυντής τα τελευταία 9 χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, έχω υπάρξει 3 χρόνια ως προϊστάμενος σε μια άλλη εκπαιδευτική δομή, ήμουν 5 χρόνια υποδιευθυντής σε ένα μειονοτικό σχολείο με όλα τα δικαιώματα του συνδιευθυντή με αυξημένα καθήκοντα, γιατί η εκπαίδευση εκεί έχει κάποιες ιδιαιτερότητες και παράλληλα ήμουν συντονιστής εκπαίδευσης στις σχολικές δομές της Στοκχόλμης κατά την τετράχρονη απόσπασή μου στη Σουηδία, όπου είχα την εποπτεία, την παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοικητική ευθύνη Δημοτικού, Νηπιαγωγείου και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

-Προχωράμε στο γενικότερο πλαίσιο του έργου σας. Προφανώς είστε διευθυντής που σας αφορά η καλή ποιότητα της δουλειάς σας. Για το συγκεκριμένο το σχολείο, ή και γενικά, έχετε κάποιο όραμα που θέλετε να υλοποιήσετε;

-Θέλω ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, να είναι ένα σχολείο που τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα και θα θέλουν να βρίσκονται εκεί, να είναι ένα σχολείο που θα



έχουνε κοινή θέληση όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινωνία, οι μαθητές μας), να είναι ένα σχολείο φιλικό, ένα σχολείο το οποίο θα προσφέρει συνεχώς ... αυτή είναι η φιλοδοξία μου, είναι η διάθεσή μου και θεωρώ πως εργαζόμαστε συστηματικά και έχουμε καταφέρει αρκετά πράγματα ως προς αυτό.

-Ένα τέτοιο όραμα σαν το δικό σας είναι εφικτό σε λογικά πλαίσια ή χρειάζεται ένα πολύ μεγάλο διάστημα για να ολοκληρωθεί;

- Έχοντας την εμπειρία του συγκεκριμένου σχολείου που για ένα μεγάλο διάστημα τουλάχιστον 10-12 χρόνια είχε μια δυσαρμονία, δηλαδή αναλάμβανε κάποιος τα καθήκοντά του ως διευθυντής για ένα δύο χρόνια και μετά αναλάμβανε ένα καινούριο πρόσωπο. Βλέποντας αυτήν τη διοικητική σταθερότητα των τελευταίων 9 χρόνων, μέσα από ποικίλες μορφές αξιολόγησης του διευθυντή και της τοποθέτησής μου εδώ πέρα, πιστεύω ότι ο χρόνος είναι κάτι πολύ βασικό. Πρέπει να γνωρίσεις πρώτα απ' όλα τον χώρο σου, να τον καταλάβεις, να δεις τις δυνατότητές του, να πείσεις για το όραμα που έχεις, να εξασφαλίσεις αυτήν τη συναίνεση που χρειάζεται και στη συνέχεια έρχονται και τα αποτελέσματα. Μάγοι που καταφέρνουν πράγματα από τη μια μέρα στην άλλη, δεν υπάρχουν. Είναι σαν να χτίζεις έναν πύργο στην άμμο. Ξαφνικά μπορεί να φαίνεται κάτι ωραίο, να προβληθεί στον τύπο ή στην τηλεόραση με φανταχτερό τρόπο αλλά στη συνέχεια αν δεν υπάρχουν οι βάσεις είναι πολύ εύκολο να διαλυθούν όλα. Άρα λοιπόν θέλει χρόνο.

-Άρα πιστεύετε πως καλύτερο είναι η διοικητική εξουσία του σχολείου να είναι σταθερή. Να μην αλλάζει σε γρήγορα χρονικά διαστήματα.

- Καλό θα είναι να υπάρχει μια ηγεσία που να μην ξεπερνάει τις 3 θητείες, έτσι ώστε να δοκιμάζονται και νέοι άνθρωποι και βέβαια όταν είσαι καλός, θέλω να πιστεύω, να έχεις τη δυνατότητα και κάπου αλλού να προσφέρεις.

-Ως καινούριος διευθυντής και όταν βλέπετε το καινούριο κλίμα, την καινούρια κουλτούρα του σχολείου, στο όραμα που είχατε από την αρχή, υπήρχαν δυσκολίες με τους συναδέλφους σας, νεότερους ή παλαιότερους, στο να μοιραστείτε το όραμά σας;

-Θέματα κουλτούρας, νοοτροπίας, είμαστε σε εισαγωγικά ένας χαϊδεμένος κλάδος. Είμαστε από τους κλάδους που τα τελευταία 40 χρόνια έχουν αντιμετωπιστεί πολύ θετικά στην κοινωνία. Μόνο τα τελευταία 10 χρόνια υπάρχει μια διαφοροποίηση εκπαιδευτικού και δημοσίου υπαλλήλου, αλλά τις 3 προηγούμενες δεκαετίες πιστεύω

ότι ο εκπαιδευτικός βρέθηκε σε πάρα πολύ ευνοϊκή θέση, είτε μισθολογικά, είτε από άποψη αξιολόγησης, ή γενικότερων καταστάσεων και καλό θα είναι να ξεπερνάμε αυτά τα θέματα. Υπήρχαν θέματα νοοτροπίας, κουλτούρας, αλλά πιστεύω ότι με κατανόηση οι συνάδελφοι αποδέχτηκαν κάποια πράγματα

-κουλτούρας της προηγούμενης ηγεσίας να φανταστώ

-σίγουρα, ναι ναι

-άρα δεν υπήρχε σοβαρό πρόβλημα...

-σοβαρό πρόβλημα όχι γιατί όταν θα πείσεις τον άλλον για την ειλικρίνεια των προθέσεών σου, θα δει ο άλλος ότι δεν υπάρχει κάτι το προσωπικό, όταν τον πείσεις τον άλλον ότι αποσκοπείς στο κοινό συμφέρον, δεν είναι κάτι που θα το αποκομίσει μόνο ο διευθυντής... ένα αποτέλεσμα, είναι κάτι που θα μοιραστεί συνολικά σε όλη την ομάδα.... Μια δράση δηλαδή για παράδειγμα που γίνεται στο σχολείο δεν θα βγω εγώ πρώτος με όλα τα φώτα καρφωμένα πάνω μου, δεν υπάρχει κάποια τέτοια ανάγκη γι' αυτό. Άρα λοιπόν πρώτα απ' όλα ο ίδιος ο συνάδελφος που κάνει το οτιδήποτε θα το κερδίσει αυτό το πράγμα. Όταν το καταλάβει αυτό ο συνάδελφος ότι δεν έχει ο διευθυντής ιδιοτελή κίνητρα, ξεπερνιέται το όποιο πρόβλημα.

- Για το σχολείο σας. Υπάρχουν περισσότερα πράγματα που θέλατε και ακόμα θέλετε να κάνετε αλλά υπάρχουν παράγοντες που σας εμποδίζουν;

- Σίγουρα υπάρχουν πολλές δυνατότητες. Θα ήταν ψέμα να πούμε ότι το σχολείο δεν έχει δυνατότητες να κάνει πάρα πολλά πράγματα. Αλλά χρειάζεται και ο χρόνος ο απαιτούμενος και βέβαια και η αγάπη γι' αυτό που κάνεις. Καλό θα είναι βέβαια να δοθεί μεγαλύτερη αυτοτέλεια νομοθετικά στη σχολική μονάδα, ώστε και ο διευθυντής να μην είναι δέσμιος κάποιων ε... νομοθετημάτων ή κάποιων παραγράφων που περιορίζουν κάποιες δραστηριότητες ή το φορτίζουν με γραφειοκρατικές ευθύνες και το κρατούν μακριά από το παιδαγωγικό του έργο.

-Μπορείτε να μου αναφέρετε μια τέτοια δραστηριότητα;

- Είναι δραστηριότητες όπως να είναι η λειτουργία του σχολείου για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, δηλαδή να υπάρχουν παιδαγωγικές δράσεις και μετά το κλείσιμο των σχολείων το καλοκαίρι, ή δράσεις που μπορεί να γίνουν το ΣΚ ή δράσεις που μπορούν να γίνουν απόγευμα που πολλές φορές το γράμμα του Νόμου σε περιορίζει,

βάζοντας μπροστά τις ευθύνες που μπορεί να προκύψουν, τα διάφορα ατυχήματα, και δεν σε καλύπτουν για να κάνεις πιο δημιουργική τη δουλειά σου.

-Αρα θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτος ο νόμος σε τέτοιες περιπτώσεις. Ωραία. Υπήρχαν φορές που θέλατε να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα, μια δραστηριότητα και τα χέρια σας ήταν τελείως δεμένα;

-Ε... αυτό μόνο σε ζητήματα οικονομικού χαρακτήρα. Δυστυχώς η χρηματοδότηση δεν είναι αυτή που πρέπει και παράλληλα είναι και απαγορευτικό το πλαίσιο για να εξασφαλίσεις από τον ιδιωτικό χώρο, από ιδιωτικούς φορείς, χρηματοδότηση.

-Αρα το βασικό πρόβλημα ήταν το κονδύλιο που είχατε δεμένα τα χέρια.

-Και βέβαια ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής που εντάξει, μπαίνει μια γραφειοκρατική σειρά, ίσως ενδεχομένως κάποιες αδυναμίες των υπηρεσιακών παραγόντων ή των αιρετών που έχουν τη συγκεκριμένη εξουσία που καθυστερούν τις συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να γίνουν.

-Ωραία. Τώρα, σαν διευθυντής ενδιαφέρεστε για την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο. Υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί για την ποιότητα της μάθησης. Για εσάς, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και που την καθιστούν υψηλής ποιότητας;

-Όταν είναι διαδραστική. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός θα δώσει το ερέθισμα, η σχολική μονάδα θα δώσει τα ερεθίσματα, αλλά στη συνέχεια θα εμπλακεί και ο ίδιος ο μαθητής στην παραγωγή, την κατανόηση, και στην εξέλιξη αυτής της γνώσης. Το σχολείο δεν είναι απλά ένας χώρος μετάδοσης γνώσεων, είναι και ένας χώρος παραγωγής της επιστημονικής γνώσης. Τον εκπαιδευτικό δεν τον βλέπουμε μόνο σαν έναν επαγγελματία της εκπαίδευσης που θα έρθει να δώσει κάποιες γνώσεις. Είναι ο ερευνητής που θα έρθει και θα μεταδώσει, θα δημιουργήσει μάλλον τη νέα γνώση. Αρα λοιπόν βάζοντας τον ίδιο τον μαθητή σε αυτήν την εξελικτική διαδικασία του να μάθει πώς να μαθαίνει, εμπλέκοντας και την οικογένειά του και τον περίγυρό του, πιστεύω ότι έχουμε το πιο ουσιαστικό αποτέλεσμα.

-Αρα δηλαδή να έχουμε μια εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της οποίας να καλλιεργούνται οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, σταδιακά και με πολλή προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό.

-Αλλά εκτιμώντας και γνωρίζοντας την ταυτότητά μας, βασικά στοιχεία τα οποία δεν θα τα παραλείψουμε, με αφορμή τους υπολογιστές για παράδειγμα. Δεν θα ξεπεράσουμε τις δυνατότητες που έχει μια εκπαιδευτική επίσκεψη, τον βιωματικό χαρακτήρα, την παράδοση ενός ειδικού ερευνητή. Αυτά είναι στοιχεία που δεν μπορούν να ξεπεραστούν από μια παρουσίαση σε powerpoint ή μια τηλεοπτική εκπομπή. Σίγουρα και αυτό θα βοηθήσει, αλλά βέβαια είναι πολύ σημαντικός ο παράγοντας άνθρωπος.

-Είναι εύκολο στο πλαίσιο που βρισκόμαστε να λάβει χώρα μια τέτοια διδασκαλία, διαδραστική με ερεθίσματα ; Μήπως ο χρόνος περιορίζει σημαντικά τον εκπαιδευτικό και τον ωθεί στο να «βάλει» αυτές τις δεξιότητες σε μια δεύτερη μοίρα για να βγει η ύλη;

-Πιστεύω ότι ο καλός προγραμματισμός, ο άνθρωπος που αγαπάει αυτό που κάνει έχει τη δυνατότητα να τα καταφέρει. Αν οργανώσει σωστά την ύλη του, ξέρει καλά τι πρέπει να περάσει στους μαθητές, να δημιουργήσει την κατάσταση που είναι ανάλογη... σίγουρα μπορεί να δυσκολευτεί την πρώτη φορά ή όταν αλλάζει την εκπαιδευτική του ομάδα, αλλά από τη στιγμή που θα δουλέψει συστηματικά, πιστεύω ότι δεν θα συναντήσει ιδιαίτερα προβλήματα.

-Ωραία. Και τώρα να φανταστώ πως δεν υπάρχει η δυνατότητα να μπειτε στις τάξεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να παρακολουθήσετε την εκάστοτε παράδοση από τους δασκάλους.

-Με το τυπικό γράμμα του νόμου δεν υπάρχει δυνατότητα να μπω να ελέγξω παιδαγωγικά και δεν είναι και κάτι που το θέλω. Αυτό που πιστεύουμε εμείς εδώ πέρα είναι ότι πρέπει να υπάρχει μια καλή συνεργασία, ο καθένας να ξέρει τις δυνατότητές του, πού μπορεί να έχει κάποιες αδυναμίες, έτσι ώστε να δουλεύουμε από κοινού και να βελτιώσει αυτά τα σημεία και να γίνει πιο ουσιαστικός.

-Αν θέλετε να ελέγξετε την ποιότητα της μάθησης όμως στις διάφορες τάξεις, εσείς προσωπικά, έχετε κάποια κριτήρια, κάποιους δείκτες που χρησιμοποιείτε;

-Βασικά πρώτα απ' όλα είναι ο χώρος του γραφείου, είναι ένας ανοιχτός χώρος. Πιστεύω πως ο διευθυντής δεν είναι μέσα μόνο στον χώρο του γραφείου του. Είναι έξω στο προαύλιο. Όπως είδατε το διάλειμμα κάνω εφημερία μαζί με τους συναδέλφους γιατί πρέπει να έχω την προσωπική μου άποψη. Υπάρχουν οι

εφημερεύοντες οι οποίοι είναι υπεύθυνοι με το γράμμα του νόμου, αλλά με την παρουσία τη δικιά μου προστατεύω και τους εφημερεύοντες από τον κάθε κακοπροαίρετο που μπορεί να έρθει την επόμενη μέρα και να ισχυριστεί κάτι άλλο από αυτό που συμβαίνει στον αύλιο χώρο ή στον χώρο του σχολείου και παράλληλα υπάρχει αυτή η προσωπική επαφή. Δόξα το Θεό είναι μια μικρή σχολική μονάδα...

-Αρα ένας δείκτης είναι που είστε επικοινωνιακός και μιλάτε με τους εκπαιδευτικούς σας για διάφορα θέματα...

-Υπάρχει προσωπική επαφή... όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους ίδιους μαθητές και τις οικογένειές τους. Το σχολείο είναι ανοιχτό από το πρωί στις 7 η ώρα που υποδεχόμαστε τους πρώτους μαθητές, αλλά πολλές φορές και απογευματινές ώρες κανονίζουμε συναντήσεις με γονείς ή οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να με συναντήσουν εκείνες τις ώρες, αλλά και στα παιδιά καλλιεργείται η κουλτούρα ότι δεν έχουν να φοβηθούν κάτι όταν έχουν το οποιοδήποτε πρόβλημα, την οποιαδήποτε ένσταση, την οποιαδήποτε θετική ή αρνητική άποψη για κάποια πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο και μοιράζονται μαζί μου... εγώ επαληθεύω τα όποια στοιχεία υπάρχουν και στη συνέχεια μπορούμε να τα διασταυρώσουμε και να έχουμε την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση του κάθε θέματος. Και παράλληλα στο ωράριο το διδακτικό που επιβάλλεται να έχει ένας διευθυντής, φροντίζω να είμαι σε όλες τις τάξεις, να έχω από μια ώρα και μέσα από αυτήν την επαφή να εξασφαλίζω αυτήν τη γνώση που χρειάζεται για να ξέρω για την κατάσταση.

-Ας πούμε αυτήν την ώρα που είναι μέσα στο πρόγραμμά σας, έχετε σκεφτεί φανταστεί κάποιο κριτήριο, κάποιο εργαλείο, για να πιστοποιήσετε την ποιότητα της μάθησης, αλλά δυστυχώς δεν το έχετε;

-Ίσως περισσότερο χρόνο. Ενδεχομένως αν είχαμε απαλλαγεί από κάποια γραφειοκρατικά καθήκοντα, θα είχαμε ως διευθυντές περισσότερο χρόνο να ασκήσουμε περισσότερο το παιδαγωγικό κομμάτι.

-Αρα θεωρείτε ότι το παιδαγωγικό κομμάτι του διευθυντή είναι περισσότερο σημαντικό από κάποια άλλα

-Πρέπει να ενισχυθεί. Σίγουρα θα μπορούσε αντιμετωπίζοντας και ένα θέμα ανεργίας πιθανότατα μελλοντικά να τοποθετηθούν γραμματείς στις σχολικές μονάδες. Ενδεχομένως θα μπορούσαν επιπλέον να προβλεφθεί συνάδελφοι να καλύπτουν αυτό

το γραφειοκρατικό κομμάτι. Είναι πολύ βασικό. Και γίνονται ενδεχομένως εισαγωγές νέων εργαλείων, μεθόδων, όπως πχ η πλατφόρμα του my school, που έγινε ως μια ηλεκτρονική πλατφόρμα που θα αποφόρτιζε τον εκπαιδευτικό από τη γραφειοκρατική του υποχρέωση. Αλλά προστέθηκε μια επιπλέον εργασία γιατί το γραφειοκρατικό κομμάτι παρέμεινε. Ό,τι δηλαδή αναρτάς στην πλατφόρμα του my school, το ίδιο υλικό πρέπει να το εκτυπώσεις και να το στείλεις στις αρμόδιες υπηρεσίες.

-Κατά τη γνώμη σας για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να προωθήσει την ποιότητα μάθησης στο σχολείο του, ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι;

-Πρέπει και ο ίδιος να είναι ένας ανοιχτός άνθρωπος. Να μην έχει στερεότυπα. Θα πρέπει να βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία και ο ίδιος μάθησης. Γενικά ο κάθε εκπαιδευτικός. Δεν θα πρέπει να φτάσει σε κάποιο σημείο και να πει τα ξέρω όλα. Δυστυχώς υπάρχουν και τέτοιοι συνάδελφοι. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος ο οποίος διά βίου μαθαίνει. Καθημερινά από και με την ομάδα με την οποία συνεργάζεται πρέπει να μαθαίνει τη νέα γνώση που παράγεται, να την παρακολουθεί όπως οφείλει και ο κάθε επαγγελματίας, είναι μια τυπική του υποχρέωση και γι' αυτό πιστεύω πως με αυτά τα χαρακτηριστικά, δηλαδή να είναι ανοιχτόμυαλος, να έχει τη διάθεση να αγαπάει αυτό που κάνει, θα μπορεί να έχει τα αποτελέσματα που χρειάζεται.

-Σε έναν διευθυντή με λιγότερη εμπειρία από εσάς. Σε σχέση με την ποιότητα της μάθησης τι θα τον συμβουλευάτε;

-Το βασικό θα 'ναι ότι θα πρέπει από μόνος του σε μια πρώτη φάση να ασχοληθεί πιο σοβαρά με τα θέματα της διοίκησης, να αποκτήσει αυτήν την επικοινωνιακή γνώση ενδεχομένως, να αποκτήσει τις γνώσεις ψυχολογίας που χρειάζονται για να ανταποκριθεί στα σύνθετα καθήκοντα. Και γι' αυτό καλό θα είναι σε αντίστοιχες θέσεις, να υπάρχει ένα πλαφόν χρόνου υπηρεσίας μέσα σε μια σχολική μονάδα, ή σε διάφορες σχολικές μονάδες πραγματικής εργασίας, όχι απόσπασης σε διάφορες υπηρεσίες άσχετες ή οτιδήποτε με την εκπαίδευση, ώστε να έχει τις δυνατότητες που χρειάζονται για να ασκήσει τα καθήκοντά του.

-Ωραία. Τώρα, αν έχουμε ένα καινούριο πρόγραμμα το οποίο θέλετε να το προβάλετε στον σύλλογο διδασκόντων για να ξεκινήσει. Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες κυρίως που θα σας κάνουν να το προτείνετε;

-Το πρώτο είναι ότι το βλέπω μέσα σε μια προοπτική αξιοποίησής του στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Απ' τη στιγμή που θα δούμε το πώς μπορεί να εφαρμοστεί στο κάθε τμήμα και τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού, γι' αυτό προανέφερα ότι πρέπει να έχεις γνώσεις ψυχολογίας, πρέπει να ξέρεις τον κάθε σου εκπαιδευτικό καλά. Θα πρέπει να ξέρεις τους μαθητές που έχει το κάθε τμήμα καλά, τις δυνατότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους... άρα λοιπόν κάνεις μια προσαρμογή του κάθε προγράμματος στις δυνατότητες τις επιμέρους της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια το προτείνεις έτσι ώστε και ο πιο δύσπιστος να είναι πολύ εύκολο να πειστεί για την αξιοποίησή του. Κάτι τέτοιο απαιτεί μια συστηματική προετοιμασία από την πλευρά μου. Δηλαδή τώρα δεν βλέπω κάτι ξαφνικά, πιστεύω ότι μου ταιριάζει και το προτείνω στους άλλους. Το δοκιμάζω, βλέπω τις δυνατότητές εφαρμογής του από τους συναδέλφους και στα τμήματα που μπορεί να λειτουργούν ώστε με αυτά τα χαρακτηριστικά στη συνέχεια να ξέρουν και οι ίδιοι ότι θα είναι κάτι που θα τους ωφελήσει.

-Άρα το πρώτο χαρακτηριστικό είναι το αντίστοιχο πρόγραμμα να ταιριάζει στο προφίλ του σχολείου

-βασικό

-και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και στους μαθητές

-υπάρχουν πολλά μοντέλα εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλά τα οποία έχω συναντήσει είτε στην υπηρεσία μου στο εξωτερικό είτε μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, είτε ασχολούμενος με διεθνείς συνεργασίες με άλλα σχολεία, αλλά δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστούν όλα εδώ πέρα.

-γενικότερα πιστεύετε ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι δάσκαλοι εκπαιδευτές θέλουν να συμμετέχουν σε καινούρια προγράμματα; Ή υπάρχει μια δυσκολία;

-είναι λίγο ιδιόρρυθμη η κατάσταση. Είμαστε σε ένα μεταίχμιο και πιστεύω ότι πολλά πράγματα θα διαφοροποιηθούν μέσα στην επόμενη πενταετία- δεκαετία. Όπως είπαμε και στην αρχή είναι μια μεγάλη ομάδα συναδέλφων που σε εισαγωγικά έχουν

καλομάθει. Πιστεύουν πως στο σχολείο μπορούν να λειτουργούν με την αρχή της ήσσονος προσπάθειας. Δίνω πολύ λίγα και περιμένω τα περισσότερα. Πιστεύω όμως πως η νέα γενιά, βλέποντας και τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν παγκόσμια- πλέον υπάρχουμε στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου χωριού- είναι πολύ εύκολο να δούμε τι κάνουν οι συνάδελφοι σε μια άλλη χώρα... άρα πιστεύω ότι αυτή η νοοτροπία θα αλλάξει και πιστεύω πως θα αλλάξει και γενικότερα η κατάσταση στον εκπαιδευτικό χώρο γιατί τα μηνύματα που έρχονται από τις υπόλοιπες χώρες δεν είναι τόσο ελπιδοφόρα και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού- το λειτούργημα του εκπαιδευτικού – έχει γίνει τόσο σύνθετο και δεν είναι τυχαίο ότι σε πολλές χώρες οι συνάδελφοι μετά από μια δεκαετία αλλάζουν επαγγελματικό προσανατολισμό. Άρα λοιπόν αυτό το «κάψιμο» του εκπαιδευτικού που υπάρχει πολύ πιθανόν να το δούμε και στη χώρα μας. Να εκλείψει δηλαδή η λογική ότι κάνοντας ένα πτυχίο εκπαιδευτικού, διοριζόμενος πλέον γύρω στα τριάντα, θα κάνω για όλη μου τη ζωή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μπορούμε να δούμε και πράγματα που θα διαφοροποιήσουν τελείως αυτήν την εικόνα που έχουμε μέχρι τώρα. Ή ενδεχομένως μπορεί να υπάρξει μια αλλαγή των συνθηκών εργασίας. Του τρόπου πρόβλεψης, του τρόπου απασχόλησης, μπορεί να πάψει αυτό το μόνιμο καθεστώς ...αναπληρωτές, μόνιμοι εκπαιδευτικοί...

- Να μιλήσουμε τώρα ειδικότερα για τις ΤΠΕ στο σχολείο. Από την εμπειρία και τις επιμορφώσεις που είχατε σχετικά, βοήθησαν στο να εντάξετε τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία;

-Ε... κι εκεί συναντάμε αυτό το πρόβλημα. Ότι πολλές φορές επιλέγονται οι ακατάλληλοι άνθρωποι για ένα τόσο καίριο θέμα. Δηλαδή, εμπειρικά στους 10 εκπαιδευτικούς- εκπαιδευτές που είχα, οι ... ένα μεγάλο ποσοστό σχεδόν το 40% ήταν ακατάλληλοι. Μπορεί να είχαν την επιμόρφωση, να είχαν τα τυπικά προσόντα, αλλά δεν είχαν αυτό το παιδαγωγικό талант να μεταδώσουν αυτές τις γνώσεις που ελπίζω να είχαν. Άρα λοιπόν χρειάζεται ένας πιο ουσιαστικός τρόπος επιλογής των ανθρώπων που θα εμπλέκονται σε αυτού του είδους τα σεμινάρια και επιμορφώσεις.

-Είναι το κριτήριο επιλογής των ανθρώπων ή να αλλάξει ο τρόπος που διδάσκονται οι ΤΠΕ στα σεμινάρια;

-Στην περίπτωσή μας ήταν οι άνθρωποι. Αλλά σίγουρα και ο τρόπος εκπαίδευσης είναι κάτι που εξελίσσεται. Διαφορετικά έκανα το μάθημά μου σε ένα άλλο σχολείο πριν μερικά χρόνια, διαφορετικά το κάνω σήμερα.



-Από τη δική σας εμπειρία, είναι πιο εύκολο από τις επιμορφώσεις που έχετε κάνει στο να παροτρύνετε το προσωπικό, είτε είναι νέοι εκπαιδευτικοί είτε παλιότεροι εκπαιδευτικοί και συνάδελφοί σας να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για το μαθησιακό;

-Ε... σίγουρα γιατί παίρνεις πολύ σημαντικά εργαλεία τα οποία σου κάνουν ουσιαστικά τη ζωή πιο εύκολη και γίνεσαι και πιο αποτελεσματικός σε αυτήν τη σχέση που έχεις με τους μαθητές σου.

- Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως οι ΤΠΕ έχουν καταλάβει μεγάλο μέρος. Έχουν συγκλίνει όλοι πως είναι μια γέφυρα. Είτε είναι μια παραδοσιακή διδασκαλία, είτε είναι μια σύγχρονη. Αλλά αλλάζει η ενεργητική θέση του μαθητή. Εσείς σε σχέση με την ποιότητα της μάθησης, αν είχαμε μια κλίμακα από το 1-10, τις ΤΠΕ σε τι βαθμό θα τις ιεραρχούσατε;

-Με τη σημερινή πραγματικότητα την ελληνική – γιατί διαφορετική κατάσταση ήταν στη Σουηδία, διαφορετική στις ΗΠΑ που είχα παρακολουθήσει μια επιμόρφωση, ε... στην ελλαδική πραγματικότητα είναι γύρω στο 6-7.

-Για ποιον λόγο;

-Επειδή ένας μεγάλος αριθμός συναδέλφων δεν είναι εξοικειωμένος με τις ΤΠΕ. Επίσης δεν υπάρχει ο εξοπλισμός που χρειάζεται. Η επιμόρφωση είναι αποσπασματική σε έναν μεγάλο βαθμό. Δεν έχουν επιμορφωθεί, δεν έχει δοθεί η δυνατότητα σε έναν μεγάλο αριθμό συναδέλφων που ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν. Άρα λοιπόν με αυτήν την πραγματικότητα δεν μπορώ να φανταστώ έναν καλύτερο βαθμό.

-Εσείς που διαχειρίζεστε τις ΤΠΕ με τόση άνεση... μέσα στην τάξη πώς κυρίως θα τις αξιοποιούσατε σε ένα μάθημα;

-Εξαρτάται το είδος του μαθήματος, η ενότητα...

-Σε ένα μάθημα που εσείς διδάσκετε χρόνια και το κατέχετε πολύ καλά και θέλετε να αξιοποιήσετε τις ΤΠΕ. Πώς θα τις χρησιμοποιούσατε;

-Υπάρχουν πολλά... οι περισσότερες εφαρμογές αξιοποιούνται. Είτε είναι μια παρουσίαση ppt, είτε κάποια γραφικά, είτε είναι η αναζήτηση στο διαδίκτυο σε

επιλεγμένες σελίδες, είτε είναι η ίδια η παραγωγή που θα κάνουν τα παιδιά μέσα από κάποια προγράμματα, είτε θα είναι από επιλεγμένες ιστοσελίδες του Υπουργείου...

-Επιλέγετε μια συγκεκριμένη ή υπάρχει ....

- Υπάρχει μια προετοιμασία ανάλογα με το τμήμα, την ενότητα, τη δυνατότητα και εφόσον δεν υπάρχει και μια άλλη δυνατότητα. Εφόσον έχω τη δυνατότητα να φέρω ένα πρόσωπο στο τμήμα, θα φέρω το συγκεκριμένο πρόσωπο. Π.χ. είχαμε το θέμα της Ε.Ε. Απ' τη στιγμή που είχα τη δυνατότητα να φέρω έναν υπάλληλο της Ε.Ε. ή κάποιον απεσταλμένο του γραφείου της ευρωπαϊκής αντιπροσωπείας στην Αθήνα, τον προτιμώ από μια τυπική παρουσίαση από το αρχείο του Ευρωκοινοβουλίου.

-Σε βαθμό που έχουν ενταχθεί οι ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία στην Ελλάδα πιστεύετε ότι έχει βελτιωθεί καθόλου;

-και εκεί είναι πάλι μοιρασμένα τα πράγματα. Γιατί μέσα στα μεγάλα αστικά κέντρα κυριαρχούν οι συνάδελφοι μιας κάποιας ηλικίας οι οποίοι έχουν μια περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ. Στην ύπαιθρο που υπάρχουν νέοι συνάδελφοι που έχουν τις γνώσεις, λείπει ο εξοπλισμός. Τώρα γίνονται κάποιες κινήσεις σε ένα μεγάλο μέρος. Άρα λοιπόν είναι λίγο μοιρασμένο.

-Στο δικό σας το σχολείο τι δυσκολίες βλέπετε σχετικά με τις ΤΠΕ; Είναι πάλι τεχνικό το θέμα;

-Όχι, όχι. Έχουμε εξασφαλίσει την τελευταία τετραετία είτε από δωρεές μεγάλων ιδρυμάτων, είτε από συνεργασίες με τοπικούς φορείς η κάθε τάξη να είναι αυτόνομη από εξοπλισμό. Να υπάρχει το αντίστοιχο εργαστήριο. Είναι οι συχνές βλάβες από την κακή χρήση το μόνο εμπόδιο που έχουμε.

-Αν μπορούσαμε να εντοπίσουμε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη χρήση των ΤΠΕ, αυτές ποιες μπορεί να είναι; Εκτός από τον χρόνο.

- Επειδή είναι ένας νέος χώρος... εντάξει έχει πολλά χρόνια που έχει εισαχθεί, αλλά στο ευρύ κοινό δεν είναι κάτι που έχει γίνει απόλυτα αποδεκτό. Πολλές φορές συναντάνε πρόβλημα οι συνάδελφοι από τις σελίδες που θα παρουσιάζουν, από τα θέματα... γιατί υπάρχουν πολλοί γονείς που τα αντιμετωπίζουν με κάποια καχυποψία... γιατί μπήκατε στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, γιατί παρουσιάσατε αυτό, έγιναν για διαφημιστικούς λόγους, διαφωνούν ιδεολογικά με κάποια πράγματα

-άρα γίνεται στην ουσία μια κριτική από τους γονείς στο μάθημα του εκπαιδευτικού... αλλά δεν υπάρχει δυσκολία ας πούμε ηλικιακά... πχ ένας νέος σε σχέση με έναν...

- στην περίπτωση μας οι συνάδελφοι από τη μικρότερη ηλικία ως και τον πλέον μεγαλύτερο χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ.

- η χρήση των ΤΠΕ στην τάξη και η ενδεχόμενη κριτική από τους γονείς πώς μπορεί κάποιος να την αντιμετωπίσει;

-Με επιχειρήματα και να είναι σίγουρος γι' αυτό που έχει κάνει. Γιατί δεν αποκλείεται κάποιες φορές να γίνει μια λάθος επιλογή από κάποιους συναδέλφους κάποιων πραγμάτων. Άρα λοιπόν από τη στιγμή που είσαι σίγουρος, σίγουρα θα δεχτείς κάποια κριτική. Αλλά από τη στιγμή που θα είσαι έτοιμος για την κάθε κριτική και σίγουρος για την επιλογή σου, θα μπορείς να επιχειρηματολογείς γι' αυτό, πιστεύω ότι θα το ξεπεράσεις. Καλό είναι... είμαστε σε έναν χώρο που και η κριτική είναι μέσα στην καθημερινότητά μας... η καλοπροαίρετη.

-Για τις ΤΠΕ, αν θέλετε εσείς να χρησιμοποιήσετε έναν διαφορετικό τρόπο ένταξης. Έναν σύγχρονο και γενικά από την κουλτούρα που έχετε παρακολουθήσει στο εξωτερικό, έχετε στο μυαλό σας, θα θέλατε να το προωθήσετε με τον δικό σας τρόπο τελείως διαφορετικό μέσα στην τάξη;

-Θα ήταν πολύ βασικό να συνδυαστεί με την υλικοτεχνική υποδομή. Δηλαδή θα έπρεπε να αλλάξει η δομή της τάξης... για παράδειγμα υπήρχε μια πολύ καλή πρακτική στη Σουηδία ότι δίπλα στην αίθουσα την κανονική του τμήματος υπήρχε και η αίθουσα εκδηλώσεων για το κάθε τμήμα που ήταν διαμορφωμένη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μουσικά όργανα, χώρους όπου θα μπορούσαν τα παιδιά αναπαυτικά να καθίσουν στη συνέχεια του προγράμματος ή στα διαλείμματά τους. ήταν ένας οικείος χώρος. Φαντάζομαι πως με μια τέτοια προοπτική –που σημαίνει ένα πολύ μεγάλο κονδύλιο- θα ήταν πολύ πιο φιλικά όλα τα πράγματα.

-Αν το κόστος δεν ήταν το πρόβλημα. Εσείς σαν διευθυντής θα μπορούσατε να υλοποιήσετε κάτι τέτοιο – να φέρετε δηλαδή την κουλτούρα της Σουηδίας, κάτι που είδατε στο...

-Ε, σίγουρα πολλά πράγματα που μπορούν να εφαρμοστούν χωρίς κόστος ή χωρίς να υπάρχουν θέματα υποδομής επιδιώκουμε να τα μεταφέρουμε.

-Σε έναν διευθυντή που έχει πολύ λιγότερη εμπειρία από τη δική σας με τις ΤΠΕ, τι θα τον συμβουλευάτε να κάνει;

- Είναι πολύ εύκολο. Ιδίως για εμάς που βρισκόμαστε στην πόλη να είναι σε πολύ τακτική επαφή με τα παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου. Έχουν τη δυνατότητα, τη βιβλιογραφία, υπάρχουν βιβλιοθήκες, υπάρχουν οι ανοιχτές δράσεις, τα σεμινάρια που γίνονται και θα μπορούσε χωρίς κάποια οικονομική επιβάρυνση να παρακολουθήσει τις όποιες εξελίξεις, να συμμετέχει και ο ίδιος σε δράσεις και να κερδίσει ουσιαστικά πράγματα. Το Πανεπιστήμιο είναι ο κεντρικός χώρος στην πόλη μας, τουλάχιστον για εμάς τους εκπαιδευτικούς που θα πρέπει να αξιοποιηθεί πολύ περισσότερο. Να αξιοποιηθεί η συνεργασία... είναι πολύ κρίμα μετά από 31 χρόνια λειτουργίας που το Πανεπιστήμιο δέχεται φοιτητές να υπάρχει ....

-Τελευταία ερώτηση. Φανταστείτε το δικό σας το σχολείο και ότι έρχεστε μετά από 10 χρόνια. Και έχει εξελιχθεί το όραμά σας, γενικά ό,τι έχετε σκεφτεί για το σχολείο έχει υλοποιηθεί και ανοίγετε την αίθουσα διδασκαλίας. Πώς φαντάζεστε ότι αυτή θα είναι μετά από 10 χρόνια;

-Μ... είναι πολύ σύνθετη ερώτηση γιατί δεν μπορώ να φανταστώ τις εξελίξεις που θα υπάρχουν... μπορεί δυστυχώς να γίνουν πολύ λίγα πράγματα

-Εντάξει, ας πάρουμε τη θετική πλευρά

-Σίγουρα θα περιμένω καλύτερο εξοπλισμό, έναν πιο φιλικό χώρο... ε... μαθητές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα είναι χαρούμενοι για τον χώρο στον οποίο βρίσκονται. Θα είναι ένας χώρος σαν το σπίτι μας. Που θα μας κρατάει και θα μας δημιουργεί την επιθυμία να καθίσουμε σε αυτόν πολύ περισσότερο.

-Τεχνολογικά, όπως είδατε και στη Σουηδία, θα θέλατε να το δείτε και στο δικό σας το σχολείο;

-Βέβαια.

-Άρα μπορούμε να πούμε ότι είναι ένα πρότυπο εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά ΤΠΕ, μεθόδους διδασκαλίας...

-Είναι μια γενικότερη φιλοσοφία. Είναι άνθρωποι που δεν επαναπαύονται σε δεδομένα. Είναι άνθρωποι που καθημερινά συζητάνε... υπάρχει μια συμμετοχή, ένας προβληματισμός, μια διάθεση για αλλαγή. Δεν επαναπαύονται. Σίγουρα θα εφαρμόσω κάτι για ένα συγκεκριμένο διάστημα, θα κάνω την αξιολόγησή του, θα βρω τα θετικά και τα αρνητικά, θα το βελτιώσω και όλοι συμφωνούν σε αυτό. Μια διοικητική ακύρωση για το πιο απλό πράγμα. Τα 10 χρόνια της κρίσης έχουμε τουλάχιστον αλλάξει έξι φορές το όνομα του Υπουργείου. Καταλαβαίνεις πόσο κόστος είναι αυτό για όλη την πραγματικότητα.

-Οι ΤΠΕ σε δέκα χρόνια πώς θεωρείτε πως θα διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό; Και αντίστοιχα, οι μαθητές πώς θα διδάσκονται από τον εκπαιδευτικό;

-Μπορεί να είναι το εργαλείο... θέλαμε να το δοκιμάσουμε αλλά δεν είχαμε τη δυνατότητα. Θα θέλαμε για ένα χρονικό διάστημα να υπήρχε η δυνατότητα να μην υπάρχουν τα βιβλία. Να υπάρχουν τα τάμπλετ στα οποία να είναι ενσωματωμένα όλα τα διδακτικά εγχειρίδια και το μάθημα θα γίνεται μέσα από αυτόν τον τρόπο

-άρα στην ουσία να γίνεται μια ηλεκτρονική μάθηση. Αυτό όμως δεν έχει τον κίνδυνο αντικατάστασης του βιβλίου που λένε κάποιοι εκπαιδευτικοί;

-η υπερβολή σίγουρα είναι κατακριτέα. Πιστεύω σε ένα ενδιάμεσο καθεστώς. Να υπάρχει η δυνατότητα αυτής της ύλης και παράλληλα και μέσα στον σχολικό χώρο θα υπάρχει και το παραδοσιακό βιβλίο, στο οποίο θα μπορούμε να ανατρέξουμε, να μπορούμε να συμβουλευτούμε και να μπορέσουμε να δουλέψουμε και πάνω σε αυτό.

-άρα έτσι πολεμάς και τον τεχνολογικό αναλφαριθμητισμό

-σίγουρα

-και από την πλευρά του παιδιού και από την πλευρά του καθηγητή μιας και ...

-και βέβαια δεν πρέπει να σταθούμε στα αρνητικά της τεχνολογίας. Πρέπει να σταθούμε στα θετικά και βέβαια να περιορίσουμε τις αρνητικές επιδράσεις. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μια ουσιαστική κουβέντα, προϋποθέτει να μπούμε μπροστά στα όποια συμφέροντα υπάρχουν και προωθούν τις αρνητικές εικόνες και βέβαια θα μιλήσουμε και στους νέους γονείς ότι πλέον πρέπει να είναι συστηματικά κοντά στα παιδιά τους, ότι δεν μπορεί να αφήνουν μια συσκευή κινητού τηλεφώνου στο παιδί

τους, ένα τάμπλετ, έναν υπολογιστή αλόγιστα με τις ώρες, να επισκέπτονται τις ιστοσελίδες με αμφίβολο περιεχόμενο...

-Το ελληνικό σχολείο είναι έτοιμο για μια τέτοια αλλαγή ή θέλει να μείνει στην παραδοσιακή διδασκαλία;

-Πιστεύω ότι πρέπει να ακολουθήσει την κοινωνία. Η ελληνική κοινωνία είναι κομμάτι της ευρωπαϊκής που με τη σειρά της είναι κομμάτι της παγκόσμιας κοινωνίας. Πρέπει λοιπόν να προσαρμοστούμε και να ακολουθήσουμε με τις ιδιαιτερότητες της ταυτότητας που έχουμε τις παγκόσμιες εξελίξεις.

-Σας ευχαριστώ πάρα πολύ

-Να 'σαι καλά, ελπίζω να βοήθησα.

## 2η απομαγνητοφώνηση συνέντευξης

-Θέλω να σας ρωτήσω αν έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τις ΤΠΕ ή ήταν από δική σας ανάγκη να το ψάξετε μόνος σας

-Έχω επιμόρφωση Β' επιπέδου. Ταυτόχρονα έχω κάνει και εκτός επιμορφώσεις, σεμινάρια με ιδιωτική πρωτοβουλία. Ήταν ένα καινούριο εργαλείο όταν ξεκίνησαν στα τέλη της δεκαετίας του '90, οπότε έπρεπε αναγκαστικά να κάνω. Τότε δεν υπήρχανε ούτε Α' επιπέδου, ούτε Β' επιπέδου και επειδή ο υπολογιστής ήταν εργαλείο... σαν δάσκαλος τότε που ήμουνα μέσα στην τάξη που έπρεπε να τον χρησιμοποιήσω, αναγκαστικά έπρεπε να τον μάθω.

-Ωραία. Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας που έχετε στη σχολική μονάδα;

- Έχω τρία χρόνια σαν διευθυντής σε αυτήν τη σχολική μονάδα, τα χρόνια υπηρεσίας μου είναι 28, 9 χρόνια είμαι διευθυντής σε σχολεία.

- Είστε ένας διευθυντής που σας ενδιαφέρει η καλή ποιότητα της δουλειάς σας. Έχετε κάποιο όραμα για το σχολείο στο οποίο τώρα είστε διευθυντής;

- Να μιλήσουμε γενικά;

-Ναι ναι, γενικά

-Μετά από τόσα χρόνια στην εκπαίδευση αυτό που μας αφορά κυρίως είναι να διασφαλίσουμε πρώτον την ασφάλεια των μαθητών. Υπάρχει ένα μότο το οποίο εγώ το σέβομαι και το τηρώ. Ασφαλείς μαθητές σημαίνει ικανοποιημένοι γονείς. Όταν ο γονιός είναι ικανοποιημένος, αυτό περνάει και στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και είναι ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί. Ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί σημαίνει ότι θα δώσουν το κάτι παραπάνω επάνω στη μόρφωση, πάνω στη δουλειά τους και στη μόρφωση των παιδιών που έχουνε. Από εκεί και πέρα, εγώ αυτό που θέλω είναι ένα σχολείο ανοιχτό. Ανοιχτό στην κοινωνία, το οποίο να προσφέρει όσο γίνεται περισσότερα ερεθίσματα στους μικρούς μας μαθητές. Και αυτό σημαίνει .... Δουλειά από τον εκπαιδευτικό που σημαίνει να φέρει και άλλα πράγματα πιο πέρα από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

-Όταν είπατε ασφαλείς, τι ακριβώς εννοούσατε;

-Είναι ξεκάθαρο. Η ασφάλεια των παιδιών.

-Αυτό το όραμα που έχετε για το σχολείο πιστεύετε ότι μπορεί να εκπληρωθεί εντός πλαισίου της θητείας σας ή ξεπερνάει την τριετία;

-Κοιτάζτε αυτό το καταφέραμε σχεδόν από την πρώτη χρονιά και από τη δεύτερη χρονιά ακόμη καλύτερα. Φέτος περπατάει μια χαρά. Το ζήτημα είναι ότι πέρα από αυτό (γιατί όταν μιλάμε για ένα όραμα ξαναγυρίζουμε στο άλλο που είπα, ότι πρέπει να ανοίξουμε στην κοινωνία. Πρέπει να δείξουμε στα παιδιά μας ότι πέρα από το βιβλίο, πέρα από τους τέσσερις τοίχους της τάξης υπάρχουν και άλλα πραγματάκια. Αυτό θέλει δουλίτσα. Θέλει δουλίτσα και να πεις στους εκπαιδευτικούς να είναι θετικοί σε αυτό...

-Αυτό το όραμα που είχατε εσείς, είχατε δυσκολία στην επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους να το μοιραστείτε;

-Δυσκολίες πάντα θα υπάρχουνε. Το θέμα είναι να είσαι ευέλικτος και προσαρμοστικός και το ίδιο βέβαια θα ζητήσεις και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της ομάδας σου. Και επειδή εδώ δεν είμαστε μια μικρή ομάδα. Είμαστε μια μεγάλη ομάδα ... αυτή τη στιγμή φτάνουμε τους 30 εκπαιδευτικούς, πέρυσι ήμασταν πάνω από 35, πέρυσι είχαμε και τα προσφυγάκια... οπότε

καταλαβαίνεις ότι όσο μεγαλώνει η ομάδα, τόσο πιο δύσκολα περνάνε κάποια πράγματα. Θέλει δουλειά, θέλει υπομονή, θέλει... όραμα. Ξέρεις αυτό το όραμα στη διοίκηση είναι κάτι έτσι πολύ... το όραμα και το όραμα... ποιο όραμα; Το θέμα είναι: μπορούμε να προχωρήσουμε και να είμαστε καλά, να έχουμε καλή καθημερινότητα; Έτσι και έχεις καλή καθημερινότητα να ξέρεις πως και την έξτρα δουλειά θα την κάνεις, και το πρόγραμμα θα το εφαρμόσεις, και ένα πρότζεκτ, έτσι λίγο πιο διαφορετικό θα το καταφέρεις.

-Εσείς ας πούμε σε πράγματα που θέλετε να περάσετε, έστω για το συγκεκριμένο, πχ γι' αυτό που μιλάμε, βρίσκετε δυσκολία ας πούμε σε νέους εκπαιδευτικούς ή σε μεγαλύτερους;

-Όχι, σε μεγαλύτερους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται δασκαλεμένοι, το έχουν άμεσο... το μεγάλο πρόβλημα είναι όταν γυρίζει ο εκπαιδευτικός και σου λέει: εγώ έχω 30τόσα χρόνια υπηρεσίας... μη με κουράζεις. Εκεί είναι το πρόβλημα, έτσι; Και αυτό πρέπει να το σκεφτεί η πολιτεία, γιατί πλέον πηγαίνουμε σε ένα γερασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και θα έχουμε αυτά τα προβλήματα.

-Υπήρχαν περιπτώσεις δηλαδή που θα θέλατε να κάνετε πολλά περισσότερα πράγματα για το σχολείο, αλλά σας εμπόδισαν διάφοροι παράγοντες;

-Κάθε μέρα.

-Όπως;

- Το Υπουργείο Παιδείας μιλάει συνέχεια –και όχι μόνο το τωρινό, πάντα- μιλάει για αυτονομία της σχολικής μονάδας. Ποια αυτονομία της σχολικής μονάδας; Στην Ελλάδα ζούμε ένα υπερσυγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης. Όλα καθορίζονται από πάνω και ταυτόχρονα σαν να μη φτάνει αυτό, έχουμε και μια... ενδυνάμωση να το πω; (γέλια) μεγάλωμα της γραφειοκρατίας να το πω; Όπως και να το πούμε υπάρχει. Έχουμε το My school. Έτσι; Είναι μια πλατφόρμα... Μια πολύ ωραία πλατφόρμα όπου εκεί μπορείς να δουλέψεις, εκεί φαίνονται όλα, εκεί τα βάζεις όλα. Αφού τα βάζω λοιπόν όλα, γιατί πρέπει αυτά που βάζω εκεί να τα γράψω μετά δύο φορές, τρεις φορές; Τα ίδια. Αυτά που έχω στο my school πρέπει να τα γράψω για τη Διεύθυνση, για την Περιφέρεια, για τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων, για το ΠΕΚΕΣ...



- Άρα και σας εμποδίζουν να κάνετε άλλα πράγματα... ο χρόνος δηλαδή
- Αυτό όλο εκεί που βλέπεις είναι το πρόγραμμα του σχολείου. Το ωρολόγιο πρόγραμμα. Πίνακας των ωρών των δασκάλων, όλων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο των δασκάλων ΠΕ70, και των ειδικοτήτων, από κάτω είναι το ολόημερο, από κάτω οι εφημερίες, είναι το Τμήμα Ένταξης, είναι οι Παράλληλες Στηρίξεις που έχουμε... όλα αυτά; Είναι μες στο my school. Όλα αυτά πρέπει να βγούνε εκεί πέρα και να βγουν για τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων, παλιά σύμβουλο που είχε τη δουλειά, πρέπει να βγούνε ξανά για τη Διεύθυνση ορισμένα...
- Ναι, καταλαβαίνω. Άρα ...
- Και χωρίς να έχεις και γραμματειακή υποστήριξη δεν είναι εύκολα πράγματα. Ωραία είναι αυτά όλα με το όραμα... αλλά;
- Από την εμπειρία σας ως διευθυντής. Θέλετε να περάσετε ένα πρόγραμμα, να κάνετε κάτι για το σχολείο και τα χέρια σας ήταν εντελώς δεμένα; Δηλαδή δεν μπορείτε να κάνετε τίποτα;
- Όχι. Όχι. Ποτέ δεν το αντιμετώπισα. Θεωρώ πως ειδικά αν ήταν κάτι που μπορούσα να το στηρίξω προς την προϊσταμένη μου αρχή, δεν είχα κανένα πρόβλημα. Υπήρξαν χρονιές σε σχολείο όπου ήμουν διευθυντής, που έτρεχα 5 e-twinning. Είμαι μέσα στα χρονικά πλαίσια; Σωστός; Νομότυπος; Ωραία. Τώρα το πρόβλημα είναι, υπάρχουν φορές, υπάρχουν χρονιές που λέω δεν είναι όλα τα ίδια, που θα βρεις αντιδράσεις από συναδέλφους, αλλά από εκεί και πέρα με καλή θέληση και ευελιξία, όλα μπορούν να γίνουν.
- Συναδέλφους που δεν θέλουν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα;
- Αυτό. Αυτό είναι το πρώτο και κύριο. Πρέπει να βρεις τον τρόπο να τον πείσεις... δεν ξέρω αν σας το έχουν πει. Στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να φέρει τον Νόμο στα μέτρα του ανθρώπου. Δεν μπορείς να προχωρήσεις χωρίς τον Νόμο. Μαζί με αυτόν θα είσαι, αλλά θα πρέπει να βρεις και έναν τρόπο να τον φέρεις στα μέτρα του ανθρώπου.
- Για τον Νόμο, το πλαίσιο μερικές φορές ας πούμε εμποδίζει τον διευθυντή να κάνει πράγματα που θα βελτίωναν το σχολείο...

-Ε δεν νομίζω πως υπάρχει κάτι τέτοιο. Δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Ότι είναι ένα πλαίσιο συγκεντρωτικό, είναι ένα πλαίσιο που δεν ευνοεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας, ναι. Αλλά ότι δένει και τα χέρια του διευθυντή, όχι. Αυτό είναι ένα άλλοθι που το χρησιμοποιούν κάποιοι συνάδελφοι.

-Εσείς θα αλλάζατε κάτι στο πλαίσιο ώστε...

-Αν είμαι μες στα πλαίσια του Νόμου, ναι θα το αλλάξω... θα το αλλάξω. Δεν θα το αλλάξω. Θα το φέρω στα μέτρα ώστε και να είμαι νομότυπος, αλλά και να κάνω και τη δουλειά μου. Όλα μπορούν να γίνουν. Καλή θέληση και ευελιξία. Και βέβαια να αφιερώσεις εργατοώρες. Είναι έξτρα δουλειά, ναι, το ξέρεις και το κάνεις. Αλλά δεν είμαι αυτής της άποψης ότι «ξέρεις τι, μου έχουνε δέσει τα χέρια. Κανείς δεν σου έχει δέσει τα χέρια».

-Ωραία

-Που εγώ είμαι κατά του συγκεντρωτικού, έτσι; Είμαι κατά, το λέω στα ίσια. Θα ήθελα πραγματικά την αυτονομία της σχολικής μονάδας, αν και δεν ξέρω κατά πόσο εμείς οι Έλληνες οι εκπαιδευτικοί έχουμε την κουλτούρα για αυτονομία. Δεν υπάρχει ανάληψη ευθύνης, μην κοροϊδευόμαστε.

-Τώρα είναι λίγο πιο ανοιχτοί, να υπάρχει και μια κουλτούρα από πλευράς των εκπαιδευτικών ....

-Α μπράβο... έτσι σιγά σιγά... κυρίως από τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Αυτό είναι μια κουλτούρα που αποκτιέται σιγά σιγά. Και εκεί έρχεται το πλαίσιο να βάλει αυτό... έτσι... δηλαδή λέμε τώρα για το πλαίσιο: πώς θα πεις στον εκπαιδευτικό ότι οι ώρες οι κενές που έχει δεν είναι για να φύγει να πάει στο σπίτι του, δεν είναι για να πάει να μαγειρέψει, να σιδερώσει, να κάνει τη βόλτα του. Είναι ώρες που πρέπει να τις αφιερώσει για δουλειά εντός της σχολικής μονάδας. Δουλειά για τον ίδιο. Ή σχολάσε νωρίτερα. Ποιο είναι το πρόβλημα; Αν δεν του δώσεις εργασία λέει το πλαίσιο, έξτρα, μπορεί να φύγει. Λοιπόν, θα μπορούσε κάλλιστα να γίνει ακόμη πιο σκληρό το πλαίσιο τώρα, να έχουμε ένα ωράριο 8:00-14:00 και να τελειώνουμε τότε όλοι. Πραγματικά είναι λίγο αντιφατικό αυτό που ζούμε. Είμαστε σε ένα όπως είπαμε υπερσυγκεντρωτικό... το Υπουργείο θέλει να τα ελέγχει όλα... να μην το πούμε Υπουργείο... η κεντρική εξουσία και ταυτόχρονα δίνει την ευχέρεια... α! το ωράριο

σας, γι' αυτό υπάρχει και αυτή η πιπίλα διδακτικό και εργασιακό ωράριο και εκεί πατάμε.

-Τώρα, ως διευθυντής ενδιαφέρεστε για την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο σας. Η ποιότητα της μάθησης ορίζεται με πολλούς τρόπους από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Για εσάς, ποια είναι τα χαρακτηριστικά που όταν μπειτε σε μια τάξη που σας καταδεικνύουν ότι η μάθηση που λαμβάνει χώρα εντός μιας τάξης είναι ποιοτική και πιο συγκεκριμένα ότι η μάθηση των μαθητών σας είναι υψηλής ποιότητας;

-Ωραία. Μπαίνεις σε μια τάξη και βλέπεις τους τοίχους. Και δεν μιλάω μόνο για μια τάξη αρχών Σεπτεμβρίου. Μιλάω για Οκτώβρη, Νοέμβρη, Δεκέμβρη. Και βλέπεις μια τάξη που γεμίζει, γεμίζει, γεμίζει και δεν είναι τέσσερις τοίχοι, εκεί καταλαβαίνεις πως ο συνάδελφος εκπαιδευτικός, είτε είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, είτε είναι ειδικότητας είτε είτε είτε, το δείχνει. Έχει βάλει στόχους, οι στόχοι ... στο δημόσιο σχολείο είναι δύσκολο να πετυχαίνουμε όλους τους στόχους μας, αλλά υπάρχουνε στόχοι και το βλέπεις ότι κάποιος έχουν κατακτηθεί και φαίνεται εκεί πέρα. Φαίνεται αυτό. Όταν μπαίνεις σε μια τάξη, όσο καλός και να είναι ο εκπαιδευτικός, όσο διάνοια και να είναι στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα, οπουδήποτε και βλέπεις μια τάξη άδεια, κάπου έχει χαλάσει η μαγιά. Κάπου κάτι δεν πάει καλά. Κι εκεί το καταλαβαίνεις ότι και οι ίδιοι οι μαθητές θα είναι πιο ζωντοί, θα είναι μια τάξη που θα δημιουργήσει μικροπροβλήματα... φαίνεται... φαίνεται και από τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μαθητές, φαίνεται από πολλά. Σαν διευθυντής δεν υπάρχουν και πολλά που μπορείς να κάνεις. Μπορείς όμως με όμορφο τρόπο και με χρήση του χιούμορ, αν υπάρχει βέβαια και από την άλλη μεριά, «κάτι πρέπει να κάνουμε».

-Εσείς να φανταστώ ότι δεν μπορείτε να μπειτε στις τάξεις να παρακολουθήσετε τα μαθήματα των συναδέλφων σας. Σχετικά με την ποιότητα της μάθησης ποια κριτήρια χρησιμοποιείτε;

-Α αυτό είναι άλλο. Είναι άλλη κουλτούρα. Λοιπόν, ξεκάθαρα ο διευθυντής δεν μπορεί να ελέγξει τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Και επίσης ξαναγυρίζουμε σε αυτό, ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν έχει την κουλτούρα να ανοίξει την πόρτα της τάξης και να δεχτεί, όχι από τον διευθυντή του, που είναι η προϊσταμένη αρχή, από τον συνάδελφο και να κουβεντιάσει: τι έκανες εκεί σ' αυτό; Α... έτσι το έκανες; Εγώ το έκανα έτσι. Κοίτα να δεις! Δηλαδή να υπάρχει αυτή η αλληλεπίδραση. Οπότε εγώ

μόνο, καθαρά, καθοδηγητικά, ενθαρρυντικά, ο ρόλος του μέντορα –γιατί το έχει αυτό ο διευθυντής- είναι να είσαι δίπλα, να δίνεις κάποιες οδηγίες...ας πούμε ένα απλό παράδειγμα: τα τελευταία χρόνια σε αυτό το σχολείο έχουμε καταφέρει, και το χαίρομαι πολύ, ειδικά οι πρώτες, που έχουμε δύο τμήματα, το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο, οι εκπαιδευτικοί από τις πρώτες τάξεις να πηγαίνουνε μαζί, να κάνουν συναντήσεις μαζί, να έχουνε την ύλη μαζί, η δουλειά που θα δίνουνε να είναι συγκεκριμένη, οι επισκέψεις που θα κάνουνε να είναι μαζί... είναι πολύ σημαντικό αυτό. Υπάρχει αλληλεπίδραση. Είναι δυο διαφορετικοί άνθρωποι, συν τέσσερις-πέντε ειδικότητες που μπορεί να είναι και διαφορετικές. Δηλαδή μπορεί άλλον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής να έχει το ένα τμήμα, το Α1, άλλον το Α2. Άλλη δασκάλα αγγλικά μπορεί να κάνει στο Α1, μια ώρα, δεν έχει σημασία, και άλλη στο Α2. Πέρυσι είχαμε διαφορετικούς εικαστικούς. Οπότε καταλαβαίνεις εάν οι άνθρωποι αυτοί έρχονται σε επαφή, η αλληλεπίδραση που υπάρχει... ξέρεις κάτι; Μου είπε και η εικαστικός η δική μου να κάνουμε αυτήν την παρέμβαση. Αυτή η φωνούλα, αυτό το γραματάκι να το κάνουμε έτσι, να το δείξουμε μέσα από εκείνον τον τρόπο. Μόνο έτσι.

-Έχετε σκεφτεί κάποιο εργαλείο που θα θέλατε να χρησιμοποιήσετε για να παρακολουθήσετε την ποιότητα στο σχολείο και δεν μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε, ή το έχετε σκεφτεί, το έχετε πραγματοποιήσει και δεν είχε την απόδοση που θα θέλατε;

-Δεν νομίζω ότι υπάρχει τέτοιο εργαλείο, αν μου επιτρέπεις. Τουλάχιστον δεν είναι θεσμοθετημένα. Ακριβώς γιατί ο ρόλος του διευθυντή σε αυτόν το τομέα δεν είναι ξεκάθαρος. Είναι όμως μέσα από τη συνεργασία, μέσα από την κουβέντα, μέσα από την καθημερινή τριβή να μπορείς και να είσαι όσο γίνεται πιο δίπλα στις τάξεις.

-Πέρα από το πλαίσιο και τον Νόμο, ένας διευθυντής, όντως θα έπρεπε να μπει μέσα στην τάξη και να παρακολουθήσει το μάθημα του εκπαιδευτικού; Όχι να κάνει μια άσχημη κριτική. Σαν υποστηρικτής.

-Σαν υποστηρικτής ναι. Αλλά αυτό που περιγράφεις είναι καθαρά μια μορφή αξιολόγησης, και δεν μιλάω για αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εδώ μιλάμε ότι ο διευθυντής θα έχει λόγο να αξιολογήσει μέσα σε παρένθεση το έργο, να είναι υποστηρικτικός, ή να αναδείξει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού ή της τάξης, και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης να το κάνει. Εδώ ...

-Θα ήταν καλύτερο να ανοιχτεί η τάξη σε έναν συνάδελφο και όχι στον διευθυντή;

-Για εμένα είναι το ίδιο. Απλώς δεν υπάρχει αυτό. Δεν υπάρχει σαν πλαίσιο και δεν υπάρχει σαν κουλτούρα.

-Θα το θέλατε όμως σαν πλαίσιο;

-Εγώ είμαι υπέρ της εσωτερικής αξιολόγησης, και της αυτοαξιολόγησης. Και θεωρώ ότι ο διευθυντής είναι ο άνθρωπος που πρέπει να είναι παντού σε όλο το σχολείο. Πρέπει να ξέρει τα πάντα και τους πάντες. Οπότε, αν υπήρχε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όλα αυτά θα ήταν κάτι συνηθισμένο. Δύσκολο την πρώτη χρονιά, δύσκολο τη δεύτερη, την τρίτη. Αν ξεκινούσαμε το '12 που ήρθε ο νόμος της Διαμαντοπούλου, κακός, καλός νόμος, για εμένα ήταν καλός με αρκετά αρνητικά, αν το είχαμε δουλέψει και είχαμε βάλει στην άκρη τα αρνητικά, όσα μπορούσαμε, από το '12 μέχρι σήμερα δεν θα κάναμε αυτήν τη κουβέντα. Η σχολική μονάδα από μόνη της θα έβγαζε στην επιφάνεια όλες τις ανάγκες. Είτε λέγεται ανάγκη εκπαιδευτικού, είτε λέγεται ανάγκη σχολικής μονάδας, είτε λέγεται ανάγκη της ομάδας που λέγεται τάξη. Αυτό δυστυχώς δεν γίνεται. Είμαστε πάλι στον αέρα και συνεχίζουμε με τα δεδομένα που έχουμε.

- Οι δυνατότητες που έχει ένας διευθυντής να προωθήσει την ποιότητα της μάθησης στο σχολείο του;

- Δεν έχει. Τίποτα, πάλι μέσα από όλο αυτό. Πάλι μέσα από την κουβέντα... δηλαδή έρχονται εδώ θεατρικές παραστάσεις. Λέω... το στέλνεις το μήνυμα, προσπαθείς να πεις ξέρεις κάτι εγώ έχω δει την παράσταση, ή έχω διαβάσει το βιβλίο. Πχ το ΔΗΠΕΘΕ έπαιζε τη θεατρική παράσταση ο γάτος που έμαθε να πετάει. Πολύ καλή παράσταση. Φοβερό το βιβλίο. Και άντε θα πάμε εκεί πέρα. Δεν θα κάνεις ένα πρόγραμμα πιο μπροστά; Πώς θα πας; Δηλαδή θέλουμε να πάμε στην Κιβωτό του Κόσμου. Να πάμε να δούμε τι είναι αυτή η Κιβωτός του Κόσμου και αυτά τα παιδάκια. Για εμένα είναι αδιανόητο ένας εκπαιδευτικός να πηγαίνει εκεί να βλέπει μαζί με τα παιδιά και να φεύγει. Πρέπει να υπάρχει προεργασία. Ευέλικτη ζώνη λέγεται; Μάθημα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής λέγεται; Πρέπει να ενσωματωθεί. Πρέπει να το ετοιμάσεις όλο αυτό. Αυτό όμως, άντε εγώ να το πω, να το κάνω σαν εκπαιδευτικός της τάξης. Σαν διευθυντής όμως πώς μπορώ να το πω; Ξέρεις κάτι

πρέπει να το κάνεις; Δεν μπορείς. Πάλι μέσα από την κουβέντα, μέσα από τη συναδελφικότητα, μέσα από όλα αυτά.

-Σε διευθυντές που έχουνε λιγότερη πείρα, σαν συμβουλή για την ποιότητα της μάθησης τι θα τους λέγατε;

-Τίποτα, να είναι εκεί παρόντες στο σχολείο, να μη λείπουνε και να προσπαθούνε μέσα από τον διάλογο και μέσα από μια πραγματική δημοκρατική διάθεση να έχουν μαζί τους τους εκπαιδευτικούς, για να καταφέρουν να κάνουν κάτι παραπάνω. Η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι πολύ ωραίες κουβέντες, τις λέμε συνέχεια, αλλά είναι λόγια. Η πραγματικότητα είναι πολύ σκληρή, είναι τελείως διαφορετική, τα βηματάκια που μπορούμε να κάνουμε είναι πολύ μικρά. Ξέρετε, εμείς δεν είμαστε εργοστάσιο παραγωγής λαμπών. Να βάλουμε το πλάνο και να πούμε ότι σήμερα θα παράγουμε χίλιες λάμπες. Εμείς κάνουμε τον προγραμματισμό μας, είμαστε ευέλικτοι και πάμε με σιγανά βήματα. Και αυτό πρέπει να κάνει ο κάθε νέος συνάδελφος διευθυντής. Πρέπει να είναι δίπλα. Να παίρνει τις φέρνει τις καινούριες ιδέες και να προσπαθεί με όσο πιο σωστό τρόπο να το περάσει όσο μπορεί και όπως μπορεί.

-Αν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα που να θέλετε να το περάσετε στον σύλλογο διδασκόντων γιατί σας άρεσε, ποιους παράγοντες βασικά κοιτάτε και πώς θα το περάσετε ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα στις σχέσεις με τους συναδέλφους που δεν είναι τόσο θετικοί;

-Αν δεν είναι θετικός, το έχεις χάσει το παιχνίδι. Θέλει πολλή δουλειά να του αλλάξεις γνώμη και ειδικά άμα είναι εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Αν είναι πιο νέος εκπαιδευτικός, έχεις κάποιες ελπίδες. Πάλι είναι αυτό που είπαμε. Είσαι δίπλα, αναδεικνύεις όλα τα υπέρ για το πώς θα βοηθήσει τα παιδιά το πρόγραμμα που προτείνεις, να το εξηγήσεις από την αρχή ότι όντως θα χρειαστεί έξτρα δουλίτσα και θα αφιερώσεις κάποιες ώρες παραπάνω...

- Εσείς όταν βλέπετε ένα καινούριο πρόγραμμα όμως, πώς το σκέφτεστε... ποιοι παράγοντες σκέφτεστε πως θα βοηθήσουν πολύ το σχολείο;

- Αυτό που σκέφτομαι είναι ότι δεν μπορώ να το κάνω εγώ. Θα ήθελα να το κάνω εγώ. Θα ήθελα να το κάνω εγώ....

-Από το να το προτείνετε...

-Το προτείνεις, αλλά και πάλι είναι στη διακριτική ευχέρεια του καθενός αν θα πει ναι ή όχι. Αν θα χτυπήσεις αυτές τις ευαίσθητες χορδές για να προχωρήσει αυτό.

-Πιστεύετε σε μια τελείως διαφορετική διοίκηση; Ας πούμε θεωρητικά. Θεωρείτε καλύτερο ο διευθυντής να έλεγε αυτό το πρόγραμμα θα γίνει, τέλος και κανείς δεν θα έχε καμιά αντίρρηση;

-Όχι. Και σε αυτό είμαι αντίθετος. Το άλλο άκρο είναι ακόμη χειρότερο. Όταν πας σε αυτό... και σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης που το εφαρμόσανε, γιατί εκεί έχουνη την ευελιξία, μπορώ να πω ναι, θα είμαστε στο ένα άκρο... Εκεί αυτό το αποφασίζω-διατάζω δεν προχωράει καλά. Τι είναι καλό; Τι θα ήταν ακόμη καλύτερο... να υπάρχουν εκείνες οι ώρες όπου ο σύλλογος διδασκόντων ανά τακτά διαστήματα θα βρίσκεται και θα συζητάει όλα αυτά τα ζητήματα, ώστε μέσα από την ευγενική άμιλλα, μέσα από τον σωστό εγωισμό, τον ζήλο, να καταφέρεις και να πεις: «συνάδελφοι, μπορούμε να κάνουμε για το σχολείο μας ένα, δύο, τρία, δεκατρία πραγματάκια. Τόσα. Πολύ ωραία. Μπορούμε να ξεκινήσουμε τώρα από τα δεκατρία, από τα δώδεκα, τα τέσσερα και να είμαστε σε συνεχή επαφή»; Η διαθεματικότητα είναι μια μεγάλη κουβέντα. Το θέμα είναι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν όλοι; Ένα πρόγραμμα πολύ ωραίο, στο οποίο θα εμπλακούν όλοι, μέσα και οι ειδικότητες και να βγει κάτι τέτοιο, να φτάσουμε στο τέλος και όχι για το θεαθήναι. Να το δει ο γονιός. Να το δει η τοπική κοινωνία. Αυτά όμως θέλουν χρόνο. Εμείς δεν έχουμε χρόνο. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός έρχεται στις 8 η ώρα και λέει «τι ώρα σχολάω για να φύγω;». Δηλαδή αυτό που ζηλεύω στους ξένους ... τα meeting. Και δεν είμαστε οι πολυεθνικές... αλλά να βρισκόμαστε. Εδώ δεν βρισκόμαστε. Εγώ έχω εφαρμόσει από πέρυσι που μου έδωσε το δικαίωμα το προεδρικό διάταγμα και κάθε εβδομάδα πλέον έχω σύλλογο διδασκόντων Τρίτη ή Τετάρτη ή Πέμπτη. 13:15- 14:00. Σε πληροφορώ ότι πέρα από τα θέματα, καλά, κακά, δεν έχει σημασία. Πάντα μένει χρόνος και να συζητήσουμε. Είτε είναι πράγματα λειτουργικά τα οποία δεν ακούγονται. Ας πούμε ένα απλό παράδειγμα. Λένε οι εκπαιδευτικοί, γιατί αυτήν τη στιγμή έχουμε ξεχωριστή αίθουσα υπολογιστών, εργαστήρι εικαστικών και εργαστήρι – αίθουσα μουσικής. Η ώρα της αλλαγής. Απουσίαζε ένας εκπαιδευτικός. Τα παιδάκια μοιραστήκανε. Πολύ ωραία. Αυτή είναι η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Σεβαστή. Εγώ λέει ο εικαστικός ή ο πληροφορικός, δεν ξέρω, όταν ήρθε το τμήμα

μου ήταν και άλλα τέσσερα παιδάκια. Ποια είναι αυτά; Είναι πολύ σημαντικό. Εμένα μου είχε ξεφύγει αυτό γιατί άνθρωποι είμαστε. Αυτή η λεπτομέρεια. Ρυθμίστηκε, βγήκαν οι φωτοτυπίες και κάθε εκπαιδευτικός σε αυτήν την τάξη ξέρει πώς μοιράζονται τα παιδιά, ώστε όταν ακολουθεί το ΣΤ1, όταν απουσιάζει ο δάσκαλος του Ε1, θα του έρθουν και τέσσερα παιδάκια από το Ε1. Ένα άλλο που ακούγεται όμως σε αυτές τις κουβεντούλες είναι: «ρε συ, ξεκίνησες έμαθα για τα δοντάκια. Τι»; «Έχω μαμά, οδοντίατρο». Τσιμπάς. «Και; Θα 'ρθεί; Θα μας επισκεφτεί στο σχολείο». «Να 'ρθει και για εμένα; Να κάνω και εγώ στην ευέλικτη δοντάκι; Που είναι και μες στο πρόγραμμα, ε»; Να κάνω. «Τι άλλο θα κάνεις»; «Ξέρεις, μιλήσαμε με την εικαστικό και είπαμε να ζωγραφίσουν τα παιδάκια δοντάκια. Να κάνουμε ένα κολλάζ από δοντάκια». Αυτά όμως, θέλεις χρόνο. Δεν γίνεται... έρχομαι φεύγω. Εμένα αυτό με ενοχλεί πιο πολύ. Ότι δεν έχω χρόνο να βρεθούμε. Και είναι τελείως διαφορετικό ένα μικρό σχολείο με ένα μεγάλο πολυδύναμο σχολείο όπως αυτό, όπου οι άνθρωποι έρχονται, φεύγουν...

- Με βάση αυτά που συζητήσαμε προηγουμένως σχετικά με τις επιμορφώσεις σας και από το προσωπικό σας ενδιαφέρον, σας έχουν βοηθήσει για να προτείνετε και εσείς επιμορφώσεις στους συναδέλφους σας;

-Ναι. Έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία με την Πρόταση Ζωής. Αυτός ο οργανισμός για την πρόληψη της παραβατικότητας για όλες τις τάξεις. Υπάρχουν τα προγράμματα που τρέχουν από τον κήπο με τις 11 γάτες, τις δεξιότητες των παιδιών και και και, είναι πολλά... όλα αυτά.

-Αρα σας επηρέασαν θετικά οι εμπειρίες ώστε να προτείνετε...

-Ναι ναι, θετικά. Είναι ξεκάθαρο.

-Στο παιδαγωγικό κομμάτι, σας βοήθησαν οι επιμορφώσεις;

-Ναι, είναι ξεκάθαρο. Όχι ότι όλες ήταν τέλειες, αλλά σαν ενήλικας και νοήμων υποτίθεται άνθρωπος έχεις την κρίση να πεις ότι αυτό που άκουσα και αυτό που μου δόθηκε είναι πραγματικά καλό. Μπορώ να το εφαρμόσω; Κάποια ναι. Και κακά τα ψέματα, θέλει μια συνεχή. Και άλλωστε οι Αμερικάνοι το λένε στην εκπαίδευση ενηλίκων. Συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωση. Δεν γίνεται με τίποτα να σταματήσουμε.



-Δεδομένου ότι και οι εξελίξεις στον τομέα των ΤΠΕ αυξάνονται με μεγάλο ρυθμό.

-Χμ.

-Ωραία. Τώρα οι ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια έχουν καταλάβει πολύ σημαντική θέση...

-πολύ σημαντική θέση. Μακάρι να είχαμε και τα εργαλεία...

-Κάποιοι λένε ότι είναι υπερεκτιμημένες. Κάποιοι άλλοι λένε το αντίθετο, γιατί οι ΤΠΕ είναι η γέφυρα, είναι απλά ένα εργαλείο. Εσείς ας πούμε πού θα εντοπίζατε τη σημασία των ΤΠΕ;

-Ας ξεκινήσουμε ότι είναι ένα εργαλείο το οποίο η νέα γενιά θα πρέπει να μάθει να το χειρίζεται σωστά και καλά. Σε σύγκριση με εμένα, πλέον το κάνω εξ ανάγκης. Ένα είναι αυτό. Πρέπει να του δείξω πώς να το χειρίζεται, πώς να το μάθει δηλαδή και κυρίως τη σωστή χρήση.

-Ωραία.

-Ξεκάθαρο αυτό. Δηλαδή πέρα από το τι είναι ο υπολογιστής εγώ πρέπει να μάθει το παιδάκι πώς να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή με ασφάλεια. Πάλι η ασφάλεια παίζει μεγάλο ρόλο. Πέρα από αυτό. Τι είναι οι ΤΠΕ; Πληροφορία. Τι είναι το σχολείο; Πληροφορία. Άρα λοιπόν με σωστή χρήση της πληροφορίας, πώς θα την αναδείξω, τι θα πρέπει να μείνει στο παιδί και πώς θα τη χρησιμοποιήσω, καταλαβαίνεις ότι οι ώρες της πληροφορικής πρέπει να αυξηθούνε, να ενταχτούνε... μιλάμε για διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα και στα άλλα μαθήματα, να υπάρχει αυτή η σωστή κατανομή και πραγματικά να βοηθηθούν οι μαθητές μας. Βέβαια, υπάρχει και ο φόβος μη χάσουμε παραδοσιακούς τρόπους όπως είναι η γραφή, όπως είναι το βιβλίο...

-Εντάξει, πιστεύω όλα πρέπει να γίνονται με μέτρο.

-Έτσι μπράβο. Άρα λοιπόν αν χρησιμοποιήσουμε με μέτρο τον υπολογιστή και δείξουμε στους μαθητές μας πώς είναι, τι είναι, τι δυνατότητες έχει και πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω για δική μου πραγματικά ευχαρίστηση, για δική μου επιμόρφωση, για δική μου... ο μικρός μαθητής δηλαδή να κατακτήσω τη γνώση μέσα από εκεί πέρα θα έχουμε κέρδος. Είμαι κατά του να είναι όλα υπολογιστής ... διαφωνώ.

-Δηλαδή δεν θα σας άρεσε ο υπολογιστής να αντικαταστήσει...

-Όχι, όχι... με τίποτα. Θέλω το καλό βιβλίο, θέλω τον μαθητή που θα πιάσει το μολυβάκι και θα γράψει. Αναπτύσσονται και άλλες δυνατότητες του εγκεφάλου εκεί πέρα, αλλά και ... κινητικές δεξιότητες κλπ

-Δηλαδή όχι ένα τάμπλετ και περασμένα όλα τα αρχεία..

-Αυτό. Μου είχε αρέσει πολύ και η διαφήμιση που είχαν κάνει οι Κορεάτες που μπαίνει μια οικογένεια σε ένα μαγαζί με ηλεκτρονικά και λέει ο υπάλληλος: πόσων χρόνων είναι το παιδί; Έξι. Φύγετε σας παρακαλώ και ελάτε στα 12. Είναι απόφαση της εταιρείας μας να πουλάμε αυτό το μηχάνημα μετά τα 12. Κερδίστε ποιοτικό χρόνο. Ποιοτικό χρόνο η οικογένεια, ποιοτικό χρόνο το σχολείο, ποιοτικό χρόνο και ο μαθητής να αναπτύξει δεξιότητες. Η γραφή δεν είναι μονάχα να μάθω να γράφω. Αναπτύσσω και άλλα πράγματα. Το διάβασμα, το ξεφύλλισμα του βιβλίου, θέλει και καλό είναι σε αυτήν την ηλικία να ψάξεις αντί να ψάξεις εδώ, να πατήσεις το κουμπάκι και να σου βγάλει 300 αποτελέσματα... δεν το θέλω αυτό. Και θα κάνει κακό και στην κοινωνία μας αν το εφαρμόσουμε. Που δεν νομίζω να το εφαρμόσουμε γιατί οι Αμερικάνοι εκεί στη Silicon valley τους έχουν κάνει άκρη, ειδικά για τις μικρές ηλικίες και επειδή εμείς τους ακολουθούμε, μάλλον έτσι θα πάει.

-Σε μια κλίμακα από το 1-10, τις ΤΠΕ πού ακριβώς θα τις ιεραρχούσατε σε σχέση με άλλους παράγοντες που συμβάλλουν στην υψηλή ποιότητα της μάθησης;

-Αν τηρούνται οι όροι που είπαμε πιο πριν, θα τις έβαζα στο 10. Αρκεί όμως να τηρήσουμε τους όρους που θα βάλουμε. Δηλαδή η συμφωνία που θα κάνουμε, σαν κράτος, σαν σχολείο, σαν εκπαιδευτικοί, σαν γονείς, σαν παιδιά, είναι ένα συμβόλαιο αυτό, έτσι; Θα το τηρήσουμε.

-Στα δεδομένα που έχουμε τώρα;

- Στα δεδομένα που έχουμε τώρα και με τα προβλήματα που έχουμε τώρα .. ε... αυτήν τη στιγμή δεν μπορώ να βάλω μεγάλο βαθμό. Δηλαδή εκεί στην κλίμακα θα έβαζα γύρω στο 6 με 7.

- Με ποιον τρόπο εσείς τις ΤΠΕ θα τις αξιοποιούσατε μέσα στο μάθημα;

-Άλλη μεγάλη κουβέντα αυτή. Εμείς τι καταφέραμε εδώ... ας ξεκινήσουμε από αυτό. Σε κάθε τάξη, εκτός από το εργαστήριο της πληροφορικής το οποίο και αυτό υστερεί, τα μηχανήματα που έχουμε είναι όλα παλιά, και τα ανακατασκευασμένα που

παίρνουμε είναι ίσα ίσα για τέτοιο... τώρα ευελπιστούμε να έρθουν τα καινούρια μηχανήματα. Λοιπόν, πέρα από το εργαστήριο, σε κάθε τάξη, υπάρχει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής. Υπάρχουν κάποιοι προτζέκτορες... αλλά πάλι. Ποια είναι η χρήση; Δηλαδή ο εκπαιδευτικός που το έχει το εργαλείο μες στην τάξη. Γιατί το έχει; Για να μπει στο YouTube και να δείξει ένα βιντεάκι σχετικά με το μάθημα. Ωραία. Θετικό. Κάτι άλλο; Να βρει έξτρα εργασίες. Πολύ ωραία. Θετικό. Παρακάτω; Τον μαθητή μου, πώς θα τον εντάξω σε αυτήν τη διαδικασία; Δηλαδή λέμε έχουμε και έναν .... Πώς τους λέμε αυτούς τους πίνακες; Δια....

-Διαδραστικούς.

-Και; Ποιος τον χρησιμοποιεί; Εγώ έκανα και άλλη επιμόρφωση, ήξερα να τον χρησιμοποιήσω. Και; Εγώ δεν μπαίνω στην τάξη.

-Ναι, αυτό σχετίζεται και με την επόμενη ερώτηση. Δηλαδή βλέπω ότι δεν υπάρχει μια επαρκής χρήση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ. Αυτό κατά τη γνώμη σας, πού νομίζετε ότι οφείλεται; Στην έλλειψη επιμορφώσεων;

-Στην έλλειψη επιμορφώσεων, στο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί το θεωρούν ιδιαίτερο βάσανο, το ότι δεν έχουν τα σωστά εργαλεία... τώρα εγώ έχω κάτω μηχανήμα με μνήμη RAM 256... τι είναι αυτό;

-Άρα ας πούμε ένας βασικός λόγος είναι η επιδότηση... το κόστος.

-Ε ναι. Δηλαδή ωραία, πολύ ωραία. Θέλει όμως και ένα καλό μηχανήμα που να έχει δυνατότητες. Το θέλω κάτι τέτοιο. Άλλωστε η δουλειά που θα κάνει είναι συγκεκριμένη. Είναι γραφείο. Άντε να πεις και για τα παιδάκια να μπουν μια ώρα και να ψάξουνε –αφού έχει κάνει την προεργασία, αφού έχει κάνει την αποθήκη όλων αυτών που θα ψάξουν τα παιδάκια του. Ας πούμε στην τοπική ιστορία, αν κάνει τοπική ιστορία,. Έχει βρει το υλικό και να βάλει τα παιδάκια να ψάξουνε... να δουλέψουνε... είναι όμως και ένα καλό μηχανήμα.

-Άρα η δυσκολία που συναντούν οι συνάδελφοί σας στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ είναι το κόστος,

-Είναι το κόστος

-Είναι τα χρήματα

-έτσι

-η τεχνική υποστήριξη, η έλλειψη επιμορφώσεων

-η έλλειψη επιμορφώσεων ... ξεκίνησε το πρόγραμμα Α, Β επιπέδου, και;

-Μήπως φταίει ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί;

-δεν μπορώ να το πω αυτό. Εγώ είμαι από τους πρώτους που έκαναν Α επιπέδου και από τους πρώτους που έκαναν Β επιπέδου. Ωραία τα σενάρια, ωραία τα εργαλεία... και;

-Μήπως θα πρέπει να υπάρξει και μια πρακτική εφαρμογή

-Α μπράβο! Εκεί πάλι... θυμάμαι hot potatoes τότε. Και; Έκανα εγώ το σενάριο. Εγώ έτσι κι αλλιώς το έφτιαχνα. Για να μπω μέσα σε μια τάξη και να δουλέψω έπρεπε να κάνω το σενάριο. Έπρεπε να κάνω το σχέδιο εργασίας, πώς θα δουλέψω; Ωραία, να βάλω αυτά. Τώρα, πολύ λίγα έβαλα από όλα αυτά. Δηλαδή ήταν όλα... και ξέρεις, εάν μου επιτρέπεις, για άλλη μια φορά, η ελληνική πολιτεία δεν φρόντισε να ετοιμάσει έτσι σωστά την επιμόρφωση. Δηλαδή να ετοιμάσει στα πλαίσια, αφού γίνει εδώ και πιλοτικά κάποια πραγματάκια σε κάποια σχολεία, να βρεθούνε κάποια πράγματα, να αναδειχτούνε εκείνα... πρέπει οι ανάγκες, και πάνω σε εκείνα να πατήσει και να πει: ελάτε εδώ ρε παιδιά. Τι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός της πρώτης; Η της δευτέρας; Της πρώτης όταν μπαίνει στην τάξη, σε τι θα βοηθήσουν οι ΤΠΕ; Ο υπολογιστής; Ο υπολογιστής θα βοηθήσει σε αυτό και σε εκείνο και εκείνο. Πολύ ωραία. Στα μαθηματικά: «α! πολύ ωραία. Κάτι που μπορώ να το κάνω και αυτό». Επικουρικά, από δίπλα. Πέρα από τον πίνακα, πέρα από το παιχνιδάκι ... πέρα από τη... να κάνω και αυτό. Δηλαδή, ο μπούσουλας που πρέπει να ετοιμάζει, και γι' αυτό λέω ότι σε αυτήν τη χώρα είναι όλα λίγο αντιφατικά. Είναι όλα συγκεντρωτικά, αλλά όταν έρχεσαι στο δια ταύτα, και εκεί που θες τη βοήθεια, να σου πει: ξέρεις κάτι, εγώ σαν κεντρική εξουσία, σαν επίσημη πολιτεία, σου προτείνω αυτόν τον μπούσουλα. Μη μ' αφήσεις να βουτήξω στη θάλασσα. Θα βρω άκρη. Θα κολυμπήσω, θα τη βρω. Αλλά θα χάσω χρόνο. Και ξέρεις κάτι; Ο χρόνος είναι πολύ σημαντικός στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

- Αν είχε τα εργαλεία και τις επιμορφώσεις ο εκπαιδευτικός. Με το θέμα του χρόνου. Θα έπρεπε να βγάλει μια συγκεκριμένη ύλη. Θα τον επηρέαζε από το να τα χρησιμοποιήσει; Μήπως πάλι απορροφά πολύ χρόνο;

-Όχι. Θεωρώ ότι αν ο εκπαιδευτικός είχε – δεν μιλάω για την πρώτη χρονιά. Είναι αυτό που λέω η αποθήκη. Κάτι που θα έκανα εγώ σαν εκπαιδευτικός. Επειδή μου άρεσε πάρα πολύ η τοπική ιστορία. Κάνει ένα πρόγραμμα ιστορίας από την Τρίτη δημοτικού που ξεκινάει η μυθολογία, Τετάρτη, Πέμπτη και έκτη. Αυτά δεν γίνονται σε έναν χρόνο, ούτε σε δύο, ούτε σε τρία. Ετοιμάζεις την αποθηκούλα. Τα βάζεις τα κομματάκια σου σιγά σιγά σιγά για να φτάσεις σε ένα σημείο και να πεις: οπ! Σε ποια τάξη είμαι τώρα; Είμαι στην Τρίτη. Πολύ ωραία. Μυθολογία. Πάμε εδώ μυθολογία. Λέγεται αργοναυτική εκστρατεία; ... αυτό αν το κάνεις τώρα, θέλει εργατοώρες πολλές. Αν είσαι έτοιμος, μπαίνεις και με άλλη άνεση. Γι' αυτό λέω ότι το έκανε αυτό ο τάδε, πχ εγώ. Δεν ξέρω αν ακολουθώ καλή πρακτική. Έλα εδώ ρε Υπουργείο, ποιες καλές πρακτικές πήρες για την περιοχή εδώ ή γενικά τη Μυθολογία; Εγώ έχω μαζέψει δέκα καλές πρακτικές. Ανέβασε τες... όχι αυθαίρετα και να σου λέει: ψάξε. Συγκεκριμένα. Τι κάνετε εδώ καλοί μου; Ιστορία Τρίτης; Ελάτε εδώ. Πολύ ωραία. Εγώ σαν Υπουργείο θα σας πρότεινα αυτό, αυτό και αυτό. Γι' αυτό λέω ότι δεν φταίει μόνο το ότι δεν έχουμε υπολογιστές, έχω την εντύπωση ότι όλα λίγο γίνονται στο ποδάρι, όλα λίγο γίνονται για να πετύχουμε κάποιους στόχους στην ΕΕ, όλα λίγο έτσι να το πασαλείουμε.

- Ο τρόπος ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα θεωρείτε ότι είναι σωστός; Θα θέλατε έναν διαφορετικό τρόπο;

-Όχι, όχι. Πάμε καλά πιστεύω. Σε αυτό είμαστε καλά και σιγά σιγά θα μπορούσαμε... τώρα λέμε τι θα πει σιγά σιγά αν δεν αξιολογηθεί αυτό το πράγμα; είτε το θες είτε όχι, πρέπει να υπάρχει.... Έχει τόσα χρόνια που κάνει ΤΠΕ η πρώτη δημοτικού. Τι κερδίσαμε; Τι κατακτήσαμε αυτά τα χρόνια; Ποια τα στραβά; Ποια τα αρνητικά; Τι μπορούμε να βελτιώσουμε; Εμείς δεν ξέρουμε τίποτα. Α... έρχονται τα παιδιά. Ωραία. Κάνουν ΤΠΕ. Ωραία. Λοιπόν; Έβγαλαν πολύ ωραία, υπάρχει το πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής έχει ένα συγκεκριμένο πλάνο να δουλέψει... Είναι αρκετά τα χρόνια που κάνουμε από την Πρώτη δημοτικού. Βγήκε ένα αποτέλεσμα αυτών των χρόνων; Ότι οι ΤΠΕ βοήθησαν σε αυτό, σε αυτό και σε αυτό. Κατακτήσαμε αυτούς τους στόχους. Γι' αυτό λέω ότι όλα είναι ένα πασάλειμμα.

-Σε διευθυντές με λιγότερη πείρα σε σχέση με εσάς, τι θα τους συμβουλευάτε να κάνουν με τις ΤΠΕ;

-Τίποτα, ένα καλό εργαστήριο που πάλι όμως δεν γίνεται. Το λέμε, καλό το εργαστήριο. Με τι λεφτά; Τι πόρους; Εγώ είμαι μια σχολική μονάδα η οποία να σκεφτείς το αέριο που πληρώνω, γιατί αν είχα πετρέλαιο θα ήτανε πολλαπλάσιο, το αέριο μονάχα είναι σχεδόν το 1/3 της επιδότησης. Χώρια τα χαρτικά, χώρια χώρια, χώρια. Μελανάκι μονάχα, εγώ θέλω ένα χιλιάρικο. Ξέρεις τι σημαίνει ένα χιλιάρικο; Οχτώ ανακατασκευασμένους υπολογιστές. Που να φυσάνε, ε; τι να τους συμβουλέψεις; Δεν μπορείς να συμβουλέψεις κανέναν τίποτα. Και σε αυτό πάλι πάμε και λες... και ο θεός βοηθός.

-Αν περνούσαν δέκα χρόνια και είχε εξελιχθεί το σχολείο όπως το οραματίζεστε και μπαίνατε στην τάξη, πώς φαντάζεστε πως θα γινότανε η μάθηση;

-Ευτυχισμένα παιδιά. Ευτυχισμένα παιδιά. Ευτυχισμένα παιδιά. Και δεν είναι τώρα ξέρεις, απλά μια κουβέντα αυτή. Παιδιά που να έρχονται στο σχολείο και να περνάνε καλά. Να έρχονται με χαμόγελο. Μαζί με την ασφάλεια που ξεκινήσαμε, ο γονιός όταν βλέπει το παιδί του ότι είναι ασφαλές και ευτυχισμένο, είναι μια χαρά. Και ο γονιός είναι το Α και το Ω. Είναι ο γονιός καλά; Τότε έχουμε πολύ καλή καθημερινότητα στο σχολείο. Δηλαδή, μακάρι να τα καταφέρουμε όλα αυτά. Να έχουμε χαρούμενα παιδιά. Δηλαδή να μπαίνουν μέσα και να λένε: απ! Τώρα έχω γυμναστική. Θα παίξω, θα χαρώ. Θα μάθω. Μετά έχουμε μαθηματικά. Το ίδιο. Θα χαρώ. Μετά έχουμε πληροφορική. Οπ! Θα μας δείξει κάτι άλλο. Ή θα υπάρχει ένας συνδυασμός όλων αυτών. Ξέρεις κάτι μαμά; Θα γυρίσει το παιδάκι και θα πει. Σήμερα εκεί στους υπολογιστές κάναμε και ένα πρόγραμμα για τα μαθηματικά, που ήταν το ίδιο μάθημα με τα μαθηματικά που κάναμε με την κυρία στην τάξη. Και ήρθε και η κυρία των εικαστικών και μας είπε να ζωγραφίσουμε, ή φτιάξαμε με την πλαστελίνη αυτό που κάναμε στα μαθηματικά και στις ΤΠΕ. Και έχει ένα χαμόγελο το παιδάκι...

-Παίρνουνε τη γνώση με διαφορετικό τρόπο.

-Έτσι. Γι' αυτό και ο γονιός είναι ευχαριστημένος.

-Τις ΤΠΕ πώς τις φαντάζεστε σε δέκα χρόνια στην τάξη μέσα;

-Αν έρθουνε μέσω ΕΣΠΑ εργαλεία, θα έχουμε βήματα. Ένα είναι αυτό. Ένα δεύτερο. Θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί των ΤΠΕ να καταλάβουνε και να ενταχτούνε και αυτοί ότι είναι εκπαιδευτικοί. Είναι ένα μεγάλο πρόβλημα. Ο δάσκαλος, είναι πρώτα απ' όλα δάσκαλος και μετά επιστήμονας. Πρέπει αυτή η παιδαγωγική επάρκεια που παίρνουνε να είναι πραγματικά με νόημα. Να έχω να αντιμετωπίσω το παιδάκι με το πρόβλημα, το παιδάκι που δεν θέλει να ενταχτεί, το παιδάκι που φεύγει από την πόρτα. Δεν γίνεται να λέω ότι έχω εργαλεία εδώ, αξίες και να μην κάνω μάθημα. Πρέπει να βρω τον τρόπο ώστε να αγαπήσει αυτό- που έτσι και αλλιώς το αγαπάει, γιατί το καινούριο πάντα το αγαπάει το παιδί. Αλλά να είσαι ενταγμένος στην ομάδα για να μπορείς να προσφέρεις. Τώρα μετά από δέκα χρόνια δεν μπορώ να πω πώς θα είναι τα πράγματα, γιατί ας πάμε με αυτό που έχω μάθει εγώ, ότι μέρα μέρα, βήμα βήμα. Και έτσι πρέπει να κινούμαστε. Στις παρούσες κοινωνίες που ζούμε, έτσι; Όχι στην κεντρική Ευρώπη. Δεν είμαστε στο Βέλγιο. Ούτε καν στη Βουλγαρία είμαστε. Ξέρεις ότι επί Σόβιετ αυτοί φτιάχναν τα πενταετή προγράμματα. Λέγανε, τώρα τι είναι; '18-'19; Θα κάνουμε το πρόγραμμα 2530. Δεν είμαστε Αγγλία. Θετικά και αρνητικά. Τουλάχιστον εκεί υπάρχει. Εμείς, βαδίζουμε έτσι. Οπότε δεν μπορώ να σου πω πώς θα είναι οι ΤΠΕ.

-θα έχει βελτιωθεί η εκπαίδευση θεωρείτε;

-Όχι. Και γιατί υπάρχει κρίση.

-ναι, πέρα από την κρίση.

-πέρα από την κρίση, ναι, αλλά η κρίση είναι πολύ σημαντική και η κρίση είναι αυτή που γεννάει... δηλαδή αυτήν τη στιγμή εγώ έχω μέσο όρο ηλικίας στο σχολείο μου 55. Μετά από πέντε χρόνια θα είναι στα 59-60.

-άρα θα πρέπει να γίνει ένας εφοδιασμός με καινούριους εκπαιδευτικούς

-είναι πολλά πράγματα. Είναι όλα συνδυασμός. Δεν γίνεται να κλείνουμε τα μάτια μας και να λέμε...

-μετά πάμε και στους αναπληρωτές και...

-α... ναι... τι θα πει αναπληρωτής 45 χρονών; Γιατί να έχω αναπληρωτή 20 χρόνια; Γιατί να έχω αποσπασμένους; Μας λένε φτιάξτε προγραμματισμό. Πολύ ωραία, τον έχω έτοιμο. Τι προγραμματισμό να φτιάξω όταν έχω αναπληρωτή που θα φύγει σε 20

μέρες. Ή έχω αποσπασμένο. Τι θα πει φεύγει; Τι θα πει; Γι' αυτό σου λέω, δεν μπορούμε να μιλήσουμε όταν εμείς ακόμα ζούμε τέτοια προβλήματα.

-Αρα αν πούμε ότι υπάρχει μια σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς...

-Αν πούμε όλα αυτά, θα πάμε καλά.

-Αυτή η αστάθεια σε όλα είναι που τα επηρεάζει όλα αρνητικά. Έχει γίνει προσπάθεια, έχουν γίνει βήματα. Θέλω να αξιολογηθούν αυτά τα βήματα που έχουν γίνει. Θέλω να αναδειχτούν και τα στραβά και τα θετικά και κυρίως να αναδειχτούν οι ανάγκες. Πώς να δουλέψουμε... αυτή τη στιγμή υπάρχει μια επίσημη μελέτη που να λέει: εγώ έχω 3000 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας πχ. Και έχω και 250000 υπολογιστές σε αυτές τις μονάδες. Τι όριο ηλικίας έχουν οι 25000 μονάδες; Άμα είναι του 2003- 2004, είναι 16-17 χρόνων υπολογιστής, έτσι; Βγες από εκεί και ξεκίνα από μικρά πραγματάκια. Άρα πώς να μιλήσουμε για το μέλλον;

### 3η απομαγνητοφώνηση συνέντευξης

-Θέλω να σας ρωτήσω αν έχετε επιμορφωθεί πάνω στις ΤΠΕ ή αν μόνος σας προσπαθήσατε να μάθετε κάποια πράγματα σχετικά.

-Προφανώς ήθελα να εξελιχθώ, και για τη δουλειά μου, αλλά και για το μεταπτυχιακό που ξεκίνησα το 2007 στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, οπότε ήταν απαραίτητη η πιστοποιημένη γνώση ΤΠΕ και έχω τελειώσει και το πρώτο και το δεύτερο επίπεδο, πιστοποιημένα και τα δύο για εκπαιδευτικούς. Με βοήθησαν πάρα πολύ και τα δύο επίπεδα. Και ως δάσκαλος και ως διευθυντής και ως άνθρωπος γενικότερα στη χρήση των ΤΠΕ.

-Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας σας ως διευθυντής;

-Στο συγκεκριμένο σχολείο ως διευθυντής είναι ο ένατος χρόνος. Σε άλλο σχολείο δεν έχω εργαστεί ως διευθυντής.

-Για το σχολείο στο οποίο είστε στη θέση του διευθυντή, έχετε κάποιο όραμα;



- Βεβαίως και έχω όραμα. Άλλωστε αν δεν έχεις όραμα ως διευθυντής δεν πρέπει να ασκείς διοίκηση. Εννοείται το κίνητρο είναι το όραμα για το σχολείο που αφορά όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, και τους μαθητές και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, σίγουρα εργάστηκα και συνεχίζω να εργάζομαι για ένα σχολείο σύγχρονο, που θα έχει εκείνες τις υποδομές και εκείνο το κλίμα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η σχολική κοινότητα πραγματικά θα προοδεύει και θα αισθάνεται άνετα και θα γοητεύεται. Δηλαδή ένα σχολείο όσον αφορά και τους μαθητές κυρίως... Το όραμά μου ήταν καταρχήν τεχνολογικά να εξοπλιστεί το σχολείο. Αναβαθμίσαμε με τη βοήθεια του συλλόγου γονέων, γιατί υπάρχει μια άριστη συνεργασία, όταν ένας διευθυντής έχει όραμα, συνεργάζεται με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Καταρχήν με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τους συναδέλφους μου. Τον προγραμματισμό κάθε χρονιάς. Και εγώ προσπαθώ μέσω e-mail να ενημερώνω για όλα τα καινοτόμα προγράμματα που τρέχουν στην πόλη σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, με φορείς, με μουσεία, με καινοτόμες δράσεις που γίνονται από διάφορους φορείς και οργανισμούς... ένα πρώτο θεμέλιο για το όραμα είναι ακριβώς η συνεργασία, η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων στο σχολείο, άσχετο εάν αυτά θα υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Εγώ τους τα προωθώ, τους ενισχύω προς αυτήν την κατεύθυνση και συμμετέχω και εγώ ο ίδιος όταν υλοποιούνται. Και υλοποιούνται αρκετά, και αυτό σε αρκετά μεγάλο ποσοστό πάνω από 50% - 60% είναι η αλήθεια και αυτό με κάνει πολύ χαρούμενο. Από την άλλη, συνεργάζομαι με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, που αποτελεί και αυτό μέρος του οράματός μου, να έχουμε μια καλή συνεργασία, ώστε ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων να ξέρει ακριβώς τι το σχολείο ζητάει, τι θέλει, τι στόχους βάζει, ώστε να είναι αρωγός σε αυτήν την προσπάθεια. Δηλαδή μια καλή συνεργασία μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, πάντα ωφελεί ένα σχολείο. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων μας έχει βοηθήσει πάρα πολύ στην υλικοτεχνική υποδομή, όσον αφορά αγορά και ηλεκτρονικών υπολογιστών, λάπτοπ, προτζέκτορες, διαδραστικούς, μας έφτιαξε το εργαστήριο πληροφορικής το αναβάθμισε εκ νέου με όλα, από την αρχή, μας έφτιαξε αίθουσα θεάτρου κάτω στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, αισθητικά βοηθάει με το να βάφεται το σχολείο και ό,τι άλλο χρειάζεται. Βοηθάει στις εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις, πχ το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, το πλανητάριο και αυτά, δηλαδή είναι ένας σύλλογος που είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο σχολείο και αυτό ουσιαστικά με ικανοποιεί πάρα πολύ, με κάνει έναν ευτυχισμένο διευθυντή, γιατί υλοποιεί και το όραμά μου.

Από εκεί και πέρα μετά, άλλο ένα μέρος του οράματος είναι οι μαθητές να γοητεύονται από το σχολείο, να τους αρέσει, να έρχονται με χαρά, να περνάν τη μέρα τους ουσιαστικά και όχι τυπικά και στα μαθήματα, αλλά και στη σχολική τους ζωή, όσον αφορά όλο το πλαίσιο του σχολείου. Αυτό είναι κυρίως το όραμά μου και αυτοί είναι κυρίως οι στόχοι μου.

-Αυτό το όραμα μπορεί να πραγματοποιηθεί στη θητεία ενός διευθυντή;

-Βεβαίως και μπορεί.

-Άρα το χρονικό διάστημα σας καλύπτει.

-Πάρα πολύ εύκολα. Αρκεί να εργαστούν όλοι.

-Η επικοινωνία για το όραμά σας με άλλους συναδέλφους ήταν δύσκολη;

-Εννοείται δεν είναι πάντα όλα εύκολα, εννοείται δεν έχουν όλοι τις ίδιες στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και αρχές. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα που οφείλω εγώ να τη σέβομαι και να τη γνωρίζω, ώστε να ξέρω ποια θα είναι η βάση της συνεργασίας μου με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και να ξέρω μέχρι τι μπορεί και τι θέλει να κάνει. Εννοείται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είτε δυσκολεύονται, είτε δεν μπορούν, είτε δεν θέλουν να υλοποιήσουν προγράμματα ή να ακολουθήσουν ας πούμε τις καινοτόμες δράσεις και το όραμα αυτό. Ή μπορεί να περιορίζονται σε μια δικιά τους αντίληψη του σχολείου πιο κλασική, πιο τετριμμένη, μέσα στο πλαίσιο του ωραρίου τους και μέχρι εκεί. Υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί, υπάρχουν όμως και οι άλλοι που μαζί τους συνεργάζομαι άψογα- με όλους συνεργάζομαι άψογα, απλά κάποιοι οι οποίοι θέλουν πραγματικά να πάνε λίγο παραπέρα από την τάξη και να θέλουν να κάνουν και να βγάλουν πράγματα διαφορετικά.

-Σε αυτούς που υπάρχει μια δυσκολία στη συνεργασία, είναι συνάδελφοι μεγαλύτερης ηλικίας;

-Δεν έχει σχέση η ηλικία. Ούτε η ηλικία ούτε τα χρόνια υπηρεσίας έχουν σχέση. Έχει για εμένα σχέση και σημασία η στάση του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση, η στάση του, η επιμόρφωσή του, κατά πόσο το μυαλό του είναι ανοιχτό και κατά πόσον αυτά τα χρόνια που διδάσκει στα σχολεία έχει κάνει πράγματα κυρίως για τον εαυτό του όσον αφορά τη μετεκπαίδευση, επιμόρφωση και τα λοιπά.

- Με τους νέους εκπαιδευτικούς είχατε περίπτωση που συναντήσατε δυσκολία;
- Κυρίως δεν είχα νέους, είχα παλιούς. Κυρίως οι νέοι εκπαιδευτικοί ήταν πάντα πρόθυμοι και πάντα ανοιχτοί. Αλλά είχα και εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας που ήταν εξίσου πρόθυμοι και ανοιχτοί. Δεν έχει να κάνει.
- Άρα έχει να κάνει με την αντίληψη του καθενός...
- Και στο background του, το αξιακό του σύστημα, ως άνθρωπος και παιδαγωγός. Εκεί είναι όλο το κλειδί.
- Υπήρχαν περιπτώσεις που θέλατε να κάνετε πράγματα για το σχολείο και υπήρχαν παράγοντες που σας περιόρισαν, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας;
- Ναι... το Υπουργείο Παιδείας δεν θα έλεγα ότι με περιορίζει όσον αφορά τα πράγματα που θέλω να κάνω. Δηλαδή όσον αφορά και δράσεις... βέβαια οι καινοτόμες δράσεις και τα προγράμματα σίγουρα πρέπει να εντάσσονται στο νομικό πλαίσιο, έτσι και της άδειας εισόδου, αυτοί δηλαδή που μπαίνουν στο σχολείο για να κάνουν πράγματα, αλλά και εμείς που βγαίνουμε έξω και συνεργαζόμαστε με φορείς, μουσεία, οργανισμούς κτλ. Σίγουρα ακολουθούμε το νομικό πλαίσιο και το Υπουργείο, δεν μπορούμε να κάνουμε πράγματα μόνοι μας. Δεν μπορώ να πω ότι το Υπουργείο με έχει εμποδίσει σε κάτι. Αν κάτι με εμπόδιζε κυρίως είναι το οικονομικό κομμάτι και η γραφειοκρατία, να το πούμε έτσι πιο απλά, όσον αφορά την παροχή χρημάτων και χρόνου για να το κάνω. Σίγουρα το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και το ωράριο του σχολείου είναι λίγο ακόμη για εμένα που ανήκουν σε παλαιότερες εποχές. Θα ήθελα ένα σχολείο να είναι πιο ευέλικτο, ως προς το ωράριο για να κάνεις πράγματα, είτε με τους συναδέλφους, είτε με τον σύλλογο γονέων κτλ, αλλιώς εργαζόμαστε εκτός ωραρίου, κυρίως με τον σύλλογο γονέων και με τους εθελοντές που θέλουν να υλοποιήσουμε πράγματα. Δεν βρίσκω όμως εμπόδια. Αν θέλω, μπορώ να το κάνω.
- Δεν υπήρχαν δηλαδή φορές που θέλατε να υλοποιήσετε κάτι και από κάποιον παράγοντα... δεν ξέρω ποιον.... Είχατε δεμένα τα χέρια
- Δεμένα τα χέρια μου είναι κυρίως όταν θέλω να υλοποιήσω κάτι που αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, σε μεγάλα έργα που συνεργάζομαι με τον Δήμο, γιατί το κτήριο ανήκει στον Δήμο και στις τεχνικές υπηρεσίες, θέλω να κάνω πάρα

πολλά μεγάλα πράγματα τα οποία είναι ακριβά, αλλά δυστυχώς – και ο Δήμος δεν μπορεί φυσικά να ανταποκριθεί με το προσωπικό του σε όλα τα σχολεία του Νομού και τα αιτήματά τους, εξετάζει και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις πραγματικά άμεσες ανάγκες, σε αυτές που είναι πραγματικά άμεσες και επείγουσες, τώρα όλα τα υπόλοιπα σιγά σιγά μπαίνουν σε ένα χρονοδιάγραμμα, αλλά εκεί δυσκολεύουμε λίγο όταν θέλω να κάνω κάτι μεγάλο και χρειάζεται χρηματοδότηση.

-Αυτό το μεγάλο, τι θα θέλατε ακριβώς να κάνετε;

-Παράδειγμα ας πούμε. Ε... Ας πούμε να βάλω εξωτερικά το σχολείο όλο, που είναι ένα μεγάλο κόστος, μια μεγάλη δαπάνη. Ξέρω εγώ, να φτιάξουμε στις κερκίδες καθίσματα του σχολείου, να κάνουμε καινούρια ασφαλή στρώση, να φτιάξουμε ξέρω εγώ ένα σύστημα που να εκμεταλλευόμαστε την ηλιακή ενέργεια στη στέγη του σχολείου. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα. Να μπορούσαμε δηλαδή να έχουμε δωρεάν θέρμανση, δωρεάν ενέργεια ή και από το ρεύμα που θα παίρνουμε, που θα πληρωνόμαστε ή που θα αμειβόμαστε, να κάνουμε πράγματα για το σχολείο. Η γεωθερμία στην αυλή. Λέω εγώ μερικά πράγματα που είναι πολύ μπροστά και προχωρημένα. Εντάξει... αυτά κυρίως... τα οποία θέλουν κόστος. Η στέγη μας ας πούμε που είχε σοβαρό πρόβλημα, με εισροή νερών ας πούμε για χρόνια, ο Δήμος μετά από χρόνια, έγγραφα και γραφειοκρατία πολλή μας ικανοποίησε. Με έναν εργολάβο, το έκανε. Παίρνει κάποια χρόνια δηλαδή. Δεν γίνονται άμεσα αυτά. Εκεί είναι οι δυσκολίες κυρίως. Στα μεγάλα έργα που έχουνε δαπάνες.

-Αν αλλάζαμε κάτι γενικά στις δυσκολίες, ο παράγοντας αυτός που είναι... που σας δυσκολεύει είναι γραφειοκρατία..

-Είναι γραφειοκρατία και χορηγία χρημάτων. Ας πούμε ένα ενεργειακό σχολείο όπως το φαντάζομαι εγώ... το κόστος είναι τεράστιο. Ακόμη και για το φυσικό αέριο, που τώρα έχουμε πετρέλαιο και θέλουμε φυσικό αέριο για το σχολείο, ενώ περνάει στα 100 μέτρα παραπάνω ο αγωγός αυτοί που ήρθαν και το μελέτησαν δεν μας το φέρνουν λένε το φυσικό αέριο στο σχολείο γιατί υπάρχει μια τάφρος και με βάση μια νομοθεσία...σκοντάφτουν σε αυτό δηλαδή. Και προσπάθησε πάρα πολύ ο Δήμος να μας φέρει αέριο. Αλλά εδώ και δυο τρία χρόνια δεν το καταφέραμε και είμαστε με το πετρέλαιο. Ένα παράδειγμα είναι αυτό.

-Τώρα, ως διευθυντής που ενδιαφέρεστε για την ποιότητα της μάθησης, που μπορεί να προκύψει από διάφορα πρότζεκτ, από διάφορες παρουσιάσεις, κάποια προγράμματα...

-Και από την ποιοτική διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, ανάλογα με το υλικό που χρησιμοποιεί και με τον τρόπο που κάνει το μάθημα

-Εσείς πώς χαρακτηρίζετε την υψηλή ποιότητα μάθησης; Δηλαδή ποια είναι αυτά τα χαρακτηριστικά που όταν μπειτε σε μια τάξη λέτε ότι λαμβάνει χώρα υψηλής ποιότητας μάθηση εδώ.

-Αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό ερώτημα και δύσκολο για να το απαντήσεις. Για εμένα ... πώς χαρακτηρίζω μια τάξη που έχει υψηλή ποιότητα μάθησης... καταρχήν είναι ο τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές. Φαίνεται ας πούμε από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλοεπιδρούν μαζί μου όσον αφορά την αντίληψη που δείχνουν αναφορικά με τις ερωτήσεις μου, σε αυτό που εγώ θέλω να εκμαιεύσω ή να ανιχνεύσω. Από εκεί και πέρα μετά είναι ο τρόπος που μιλάνε τα παιδιά, που εκφράζονται, που αλληλοεπιδρούν με τη δασκάλα στο μάθημα, ο τρόπος που εργάζονται και συνεργάζονται μεταξύ τους δείχνει μια ποιότητα διδασκαλίας. Δηλαδή αν υπάρχει ομαδοσυνεργατική μάθηση, αν υπάρχουν στόχοι μέσα στο μάθημα που υλοποιούνται, αν υπάρχουν σκοποί, υπάρχει μια διαδικασία εκπαιδευτική που βλέπεις ότι την τηρούν με έναν τρόπο που πραγματικά σε εκπλήσσει ευχάριστα, υπάρχει ο δάσκαλος που είναι συντονιστής και όλο αυτό το πράγμα βλέπεις ότι αποδίδει με μια ποιότητα που φαίνεται στις απαντήσεις των μαθητών, στα γραπτά τους κείμενα ή στον τρόπο που λύνουν τις ασκήσεις τους, στον τρόπο που εργάζονται και συνεργάζονται, αυτά είναι νομίζω τα κριτήρια και βλέπεις ότι αυτή η τάξη είναι σε ένα ποιοτικά υψηλό επίπεδο και έχει γίνει δουλειά. Φαίνεται ας πούμε. Και από τον τρόπο επίσης που εφαρμόζονται οι κανόνες μέσα στην τάξη και οι κανονισμοί. Δηλαδή ο τρόπος που συνεργάζονται και πόσο σέβεται ο ένας τον άλλον, πόσο ακούνε, πώς παίρνουν τη σειρά τους για να μιλήσουνε, πώς τηρούν τους κανονισμούς μέσα στην τάξη και τους σέβονται, τον συμμαθητή τους, τον εαυτό τους... όλο αυτό το πράγμα ας πούμε. Από εκεί και πέρα υπάρχουν πάρα πολλά κριτήρια. Και τα υλικά που χρησιμοποιούνε μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, εάν χρησιμοποιείται τεχνολογία ή όχι, στη μαθησιακή διαδικασία, εάν... τα ΤΠΕ για παράδειγμα εάν υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιούνται από τον δάσκαλο, η

βιβλιογραφία, το εποπτικό υλικό, είναι πολλά τα κριτήρια που μπορείς να δεις μιας υψηλής ποιότητας μάθηση μέσα στην τάξη.

-Ωραία. Εσείς τώρα, δεν μπορείτε λογικά να μπείτε σε τάξη για να παρακολουθήσετε τα μαθήματα των συναδέλφων σας. Αλλά παρ' όλα αυτά, υπάρχει τρόπος να παρακολουθήσετε την ποιότητα της μάθησης των μαθητών;

-Ναι, υπάρχει τρόπος. Καταρχήν όταν απουσιάζει ένας συνάδελφος μπορώ εγώ να μπω στην τάξη και να κάνω μια δράση στην τάξη. Κάτι πάρα πολύ απλό και εύκολο. Να μη μοιράσω δηλαδή τα παιδιά και να μπω εγώ ο ίδιος γιατί θέλω να ανιχνεύσω κάποια πράγματα. Επίσης μπορώ να κάνω μάθημα και διδάσκω σαν διευθυντής σε διάφορα τμήματα. Άρα βλέπω από τα μαθήματα που εγώ διδάσκω το επίπεδο ας πούμε μάθησης των παιδιών. Και μέσα δηλαδή από τη δική μου διδασκαλία του μαθήματος. Από εκεί και πέρα, οι προσλαμβανουσες που έχω από την τάξη είναι και στις δυο γιορτές που έκαναν τα παιδιά ή κάποια πρότζεκτ που φαίνονται μέσα στο σχολείο και τα κοινοποιούν στο σχολείο, άρα και από εκεί μπορούμε να δούμε πράγματα από την τάξη αυτή, από το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων και εκδρομών που πηγαίνει και κάνει, από το αν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα... αυτά είναι αρκετά κριτήρια ας πούμε για να δω και να ελέγξω.

-Ωραία, άρα είστε ικανοποιημένος από τα κριτήρια που υπάρχουν ως τώρα. Δεν υπάρχει κάποιος δείκτης που θα θέλατε και δεν μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ή δεν είναι...

-Δεν ξέρω αν νομιμοποιούμαι για να χρησιμοποιήσω δείκτη που να... κάποιο εργαλείο που να αξιολογώ. Καταρχήν μιλάμε για μια αξιολόγηση, σωστά; Πρόκειται για μια άτυπη μορφή αξιολόγησης που για να είμαι στα πλαίσια του νόμου γίνεται με τον παραπάνω τρόπο. Όχι, εργαλείο δεν υπάρχει, όχι.

-Δεν θα υπήρχε κάποιος άλλος τρόπος που θα θέλατε...

-Θα ήθελα... μακάρι να υπήρχε ας πούμε ένα είδος πορτφόλιο από τον εκπαιδευτικό, όπου να υπάρχει μια μορφή αυτοαξιολόγησης της τάξης, να υπάρχει ένα εργαλείο δηλαδή όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να το κοινοποιήσει και σε μια παιδαγωγική συνάντηση, γιατί γίνονται εκπαιδευτικές συναντήσεις ανά μήνα, ανά δίμηνο και εκεί να εκφράζει και να εκφέρει προβλήματα, παρατηρήσεις και θέματα που έχουν προκύψει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του ή μέσα στο σχολείο, αλλά

θα μπορούσε να υπάρχει και ένα πορτφόλιο από κάθε εκπαιδευτικό ώστε να μπορεί να κάνει μια άτυπη, ή μια τυπική αξιολόγηση της τάξης του και να το κοινοποιήσει σε εμένα, να βλέπω, ή στον σύλλογο διδασκόντων με σκοπό να ανταλλάξουμε απόψεις, να ανταλλάξουμε καλές πρακτικές, αυτός θα είναι ο στόχος, και να μπορούμε να βελτιώσουμε πράγματα, ελλείματα και ό,τι θα χρειαστεί να βελτιώσουμε ή να θίξουμε.

-Ε.. οι δυνατότητες που έχει ένας διευθυντής να προωθήσει την ποιότητα μάθησης στο σχολείο του;

-Οι δυνατότητες που έχει ένας διευθυντής να προωθήσει την ποιότητα μάθησης στο σχολείο του είναι η υλικοτεχνική υποδομή, όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσα στις τάξεις. Δηλαδή να βάλει διαδραστικούς, ώστε να αξιοποιούνται πηγές από το φωτόδεντρο ας πούμε, που είναι μια πολύ καλή πηγή ή από το παλιό σχολικό δίκτυο που έχει πολλές πηγές και εργαλεία και από το ψηφιακό βιβλίο, ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να μπορεί να εμπλουτίζει το μάθημά του, αυτή είναι μια πάρα πολύ σημαντική βοήθεια για εμένα από τον διευθυντή μαζί με τον σύλλογο γονέων στο σχολείο. Έχουμε κάνει κατά καιρούς, έχουμε συμπληρώσει φόρμες για να πάρουμε τέτοιο υλικό, και από το Υπουργείο Παιδείας και τώρα μάλιστα προχτές συμπληρώσαμε μια φόρμα που εγκρίθηκε ακριβώς ένα κονδύλι μέσω ΕΣΠΑ, να εξοπλίσουμε κάθε τάξη με Η/Υ, με διαδραστικούς, με προτζέκτορες κλπ. Τα είχαμε ζητήσει παλιότερα σε κάποιες φόρμες, τα περιμένουμε εδώ και χρόνια να 'ρθούνε. Εμείς κάθε χρόνο κάνουμε και μια αγορά διαφορετική ώστε να βοηθήσουμε την τάξη, έχουμε διαδραστικό, προτζέκτορα, λάπτοπ, ώστε η κάθε τάξη να μπει στη βιβλιοθήκη βέβαια του σχολείου, η οποία είναι μια από τις 900 βιβλιοθήκες της Ελλάδος επίσημη, που λειτουργεί με όλες τις προϋποθέσεις μιας βιβλιοθήκης, όπου μπορεί να πάει η τάξη και να κάνει το διαφορετικό μάθημα, ώστε να ανέβει σαν ποιότητα. Αυτό μπορώ να κάνω ως διευθυντής για να βοηθήσω τον εκπαιδευτικό, να του παρέχω επίσης βοηθητικά βιβλία μέσω της σχολικής επιτροπής με τιμολόγια που θα χρειαστεί ή εργαλεία μέσα στην τάξη, εποπτικά μέσα, για να γίνει πιο ποιοτική η διδασκαλία του και να του παρέχω ό,τι χρειάζεται από τους χώρους του κτηρίου του σχολείου για να κάνει το μάθημά του. Τη βιβλιοθήκη, την αίθουσα πειραμάτων που έχουμε στο ισόγειο και φυσικής που είναι επίσης ένα από τα 90 εργαστήρια της Ελλάδας που έχουν γίνει μέσω ΕΣΠΑ, να του παρέχω την αίθουσα του θεάτρου, αν θέλει να κάνει

πράγματα εκεί και οτιδήποτε χρειαστεί από το σχολείο. Αυτό μπορώ να κάνω εγώ ως διευθυντής. Δεν μπορώ να κάνω κάτι διαφορετικό.

-Τώρα αν υπάρχει κάποιο καινούριο πρόγραμμα που σας ενδιαφέρει, καινοτόμο, πώς αποφασίζετε ότι αυτό θέλετε να το προωθήσετε στον σύλλογο διδασκόντων για να πραγματοποιηθεί;

-Μπορώ να καλέσω μια ολομέλεια σε παιδαγωγική συνάντηση αν υπάρχει κάτι πάρα πολύ ενδιαφέρον και θέλω να το λάβουν υπόψιν τους όλοι, θα τους καλέσω σε ολομέλεια στο πλαίσιο του ωραρίου και θα τους παρουσιάσω το καινοτόμο πρόγραμμα. Θα τους παρουσιάσω όλες τις πτυχές, μπορεί να κάνω και ηλεκτρονικά PowerPoint, στον προτζέκτορα και το λάπτοπ να τους το παρουσιάσω στον χώρο της βιβλιοθήκης ή ακόμα και στο γραφείο των διδασκόντων και να γίνει μια δικιά μου προώθηση της ιδέας του προγράμματος που θέλω να υλοποιηθεί. Από εκεί βέβαια εξαρτάται στον καθένα πραγματικά να το δει και αν γοητεύεται από αυτό ή αν έχει τον χρόνο να το κάνει. Γιατί υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που τρέχει και μια ύλη που πρέπει να βγάλουμε και οι γονείς τους οποίους πρέπει να ενημερώνουμε ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την ύλη των μαθημάτων, για την πρόοδο των παιδιών τους. Άρα μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο πρέπει να εντάξουν και τα προγράμματα. Εάν δεν υπάρχει το περιθώριο ή έχουν σχεδιάσει κάτι άλλο για να υλοποιήσουν, δεν θα το υλοποιήσουν. Αλλά αν μπορούνε, αυτό εξαρτάται από τη θέληση του καθενός.

-Ωραία, τώρα, για τις ΤΠΕ που είχατε πει πως επιμορφωθήκατε και για το μεταπτυχιακό, αυτά σας βοήθησαν να αξιοποιήσετε καλύτερα τις ΤΠΕ στο σχολείο;

-Πάρα πολύ. Κατ' αρχήν έχω κάνει τα τρίμηνα τα ΠΕΚ όταν ήμουν στην Αθήνα τη δεκαετία του '90, τρεις μήνες την περιοδική επιμόρφωση και κατάρτιση, μετά έδωσα εξετάσεις και πέρασα στο Μαράσλειο διδασκαλείο, όπου εκεί επιμορφώθηκα για δύο χρόνια σε μια μετεκπαίδευση που έκανα εκεί. Με βοήθησε πάρα πολύ το Μαράσλειο διδασκαλείο και ως δάσκαλο και ως άνθρωπο, και ως διευθυντή που είμαι τώρα, ανοίγοντας τους ορίζοντές μου και φυσικά μετά το μεταπτυχιακό μου εδώ στο Πανεπιστήμιο, το οποίο ειδικά αυτό το μεταπτυχιακό με έβαλε μέσα στην Τεχνολογία, μου άνοιξε τους ορίζοντες όσον αφορά την χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, τη συνεργασία με φορείς, με το Πανεπιστήμιο ... βέβαια παρακολουθούσα πάρα πολλά και πριν παντρευτώ και κάνω παιδιά πάρα πολλά σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες, έχω ένα πάρα πολύ έτσι γεμάτο βιογραφικό και συνεχίζω... δεν τελειώνει



αυτό ποτέ, ό,τι έχει ενδιαφέρον πραγματικά... ε αυτό με βοήθησε πάρα πολύ στο να χρησιμοποιήσω τις τεχνολογίες και ειδικά εδώ το Μεταπτυχιακό του Πανεπιστημίου επειδή και όλη η βιβλιογραφία και τα άρθρα ήταν στα αγγλικά, ήταν με την Τεχνολογία, ήταν με ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, με αυτόν τον γνωστό τρόπο με τα άρθρα, μπόρεσα να μπω πάρα πολύ γρήγορα σε αυτό όλο που λέγεται ΤΠΕ και αξιοποίηση της τεχνολογίας στο σχολείο και στη μάθηση και στην επιμόρφωση και στη μόρφωση γενικότερα. Ως διευθυντής πραγματικά και σε συνεργασία με τους φορείς που εξοπλίζουν τεχνολογικά το σχολείο, και με την Πρωτοβάθμια, αλλά και εδώ όσον αφορά τη διδασκαλία και την εφαρμογή ας πούμε της τεχνολογίας μέσα στις τάξεις... ε... με βοήθησε πάρα πολύ η επιμόρφωσή μου και όλα αυτά που έκανα τόσα χρόνια.

-Αρα αυτή η εμπειρία και οι επιμορφώσεις σας βοηθάνε να παροτρύνετε τους συναδέλφους σας να επιμορφωθούν.

-Εννοείται είμαι σαν πρότυπο και παράδειγμα... εννοείται. Και ως δάσκαλος ξεκίνησα να παίρνω προτζέκτορα και λάπτοπ και να το βάζω πάνω στον άσπρο πίνακα για να κάνω την προβολή του μαθήματος, ώστε να κάνω συνολικά επεμβάσεις όταν δεν μπορούσα ατομικά να εξατομικεύω κάποιες δυσκολίες. Επομένως με βοήθησε πάρα πολύ η τεχνολογία. Και η διαδραστική τεχνολογία επίσης με τα παιδιά που έχει πλέον και το ψηφιακό βιβλίο και στο Φωτόδεντρο ας πούμε υπάρχει αυτή η δυνατότητα για να κάνω το μάθημά μου.

-Ωραία, τώρα, οι ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια έχουν καταλάβει πολύ σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά συστήματα

-Τεράστια

-Άλλοι όμως λένε το αντίθετο. Εσείς πού εντοπίζετε τη σημασία των ΤΠΕ μέσα στη σχολική τάξη;

-Θεωρώ ότι δεν πρέπει να χαθεί φυσικά και η χρήση του βιβλίου και της γραφής και της παραδοσιακής μάθησης. Κάπου στη μέση νομίζω πρέπει να γίνεται η χρήση όλων των μέσων διδασκαλίας, είτε των παραδοσιακών, είτε των ΤΠΕ. Γιατί και ο οπτικοκινητικός συντονισμός που είναι βασικός για εμένα στα παιδιά που πρέπει να καλλιεργείται από τη μικρή ηλικία, μολύβι, χαρτί, μάτι, προσοχή, αντίληψη, γιατί χρησιμοποιεί πολλούς μηχανισμούς αντίληψης και ικανοτήτων ας πούμε του

ανθρώπου, μαθησιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Από εκεί και πέρα τώρα. Πού βοηθάνε τα ΤΠΕ για εμένα. Καταρχήν έχεις έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών συγκεντρωμένο σε μια οθόνη, σε ένα φλασάκι, σε ένα αρχείο, συγκεντρωμένα μέσα στην τάξη που δεν μπορείς αλλιώς να το φέρεις με τον παραδοσιακό τρόπο. Δηλαδή και οι γνώσεις και το φωτογραφικό υλικό και τα αρχεία, μουσική, βίντεο, εικόνα, ήχος, χάρτες ... τα πάντα έρχονται μέσα στην τάξη σε δευτερόλεπτα και μπορείς πραγματικά να παρουσιάσεις στα παιδιά σου εποπτικό υλικό που θα τα ενθουσιάσει, θα τα γοητεύσει και θα κάνει το μάθημά τους διαφορετικό και θα μπορείς ακριβώς να τους δώσεις ένα κίνητρο για να διαβάζουν το κείμενο που μπορεί να είναι βαρετό. Όταν λοιπόν εσύ, μέσα από το κείμενο, ας πούμε πάμε στην Ιστορία για παράδειγμα, υπάρχουν λογισμικά με τους ιστορικούς χάρτες που πατάς την εποχή πάνω- εγώ τα χρησιμοποιώ- που βάζεις την εποχή που σε ενδιαφέρει και αμέσως ο χάρτης αλλάζει... για τα παιδιά αυτό είναι μαγικό. Υπάρχουνε και από το ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ ας πούμε, αλλά και ψηφιακό υλικό από το ψηφιακό βιβλίο που μπορείς να βρεις και πάρα πολλές πηγές που πρέπει να τις προσέξεις βέβαια, έτσι; Γιατί πρέπει να εκπαιδεύσεις και τα παιδιά στο πώς θα βρίσκουνε τη σωστή πηγή και αυτό είναι μια δεξιότητα που πρέπει να τη μάθεις στα παιδιά, είναι μια μαθησιακή διαδικασία και έχει και μεγάλη ευθύνη και ο εκπαιδευτικός που πρέπει να έχει και αυτός την ικανότητα να το κάνει αυτό και προσωπικά και στο μάθημα. Επομένως λοιπόν είναι μια διαδικασία που βοηθάει πάρα πολύ και τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά, έναν τεράστιο όγκο πληροφοριών να τον κάνει γοητευτικό, να τον απλουστεύει, να τον κάνει εικόνα και ήχο, που ζούμε σε μια τέτοια εποχή και ως κίνητρο, όχι ως το κύριο μέσον, ως ένα μέσον, όχι ως αυτοσκοπό, να πηγαίνει μετά στο κυρίως μάθημα όπου εκεί θα υπάρχει και ανάγνωση, η κλασική από το βιβλίο, θα υπάρχει και συζήτηση, θα υπάρχει και η ερώτηση και οι ασκήσεις... θα λειτουργούν τα πάντα. Δηλαδή η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να γίνει πραγματικά ένα πάρα πολύ σπουδαίο εργαλείο για τον δάσκαλο, αρκεί να είναι με μέτρο, να μην είναι μόνο οθόνη, αφή και να ξεχνιούνται οι άλλες δεξιότητες ας πούμε. Για εμένα όλα πρέπει να έχουν το μερίδιό τους μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Και ο δάσκαλος πρέπει να είναι ένας πολύ σωστός συντονιστής με πολύ καλή προετοιμασία, γιατί αν στη χρήση των ΤΠΕ δεν προετοιμαστείς καλά σπίτι και δεν έχεις το σωστό υλικό και τη σωστή προετοιμασία για να δώσεις τα παιδιά, τότε μπορεί να γίνει ένα μάθημα το οποίο θα σκορπίσει, θα είναι αποτυχημένο, θα μείνουν τα παιδιά σε πράγματα που δεν είναι ουσιώδη και έτσι να χαθεί και ο σκοπός και ο στόχος. Επίσης να προσθέσω, είπα πριν ένα παράδειγμα

για την Ιστορία. Και στα μαθηματικά μπορείς χάρη στις ΤΠΕ να κάνεις μάθημα με όργανα που να μην τα έχεις. Να κάνεις πολύ ωραία πειράματα εικονικά, να κάνεις γεωγραφία με το Google earth ας πούμε και να κάνεις τη γεωγραφία όχι σαν κλασική γεωγραφία αλλά με όλο το background που υπάρχει γύρω από το μάθημα της γεωγραφίας. Δηλαδή το έδαφος, το κλίμα, την επίδραση του ανθρώπου στη γη, τα όρια, τα κράτη. Για εμένα δηλαδή τα ΤΠΕ δεν είναι απλά ένα εργαλείο σπουδαίο. Είναι θησαυρός στο σχολείο. Αρκεί να ξέρει να το χρησιμοποιεί σωστά ο εκπαιδευτικός.

-Άρα τώρα στην ερώτηση σε τι κλίμακα θα βάζατε τις ΤΠΕ σε σχέση με άλλους παράγοντες που βοηθούν στην ποιότητα, να φανταστώ θα είναι αρκετά υψηλή η θέση.

-Θα είναι υψηλή, ναι. Βέβαια αυτό εξυπακούεται ότι μια τάξη πρέπει να είναι τεχνολογικά εξοπλισμένη. Ή ένα σχολείο να έχει τουλάχιστον δύο αίθουσες που να μπορούν να μεταφερθούν εκεί τα παιδιά να κάνουν το μάθημα εκεί. Δηλαδή να φύγουν από την τάξη, να πάνε στη διπλανή αίθουσα που είναι ο διαδραστικός, ο προτζέκτορας και το λάπτοπ έτοιμα σαν εγκατάσταση. Να μην χρειαστεί να στήνεις εκείνη την ώρα. Δηλαδή θέλει μια καλή εγκατάσταση και υποδομή. Αυτό.

-Ωραία. Τώρα, στον βαθμό που έχουν ενταχθεί στο σχολείο σας οι ΤΠΕ, είστε ικανοποιημένος;

-Έχουν ενταχθεί με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Δηλαδή με τον τρόπο που αυτό ορίζει, το μάθημα, μια ώρα σε κάθε τάξη, με το εργαστήριό μας που είναι σε αρκετά υψηλό επίπεδο, με τον κάθε εκπαιδευτικό της πληροφορικής ο οποίος κάνει αυτό που ορίζει το μάθημά του και το Αναλυτικό Πρόγραμμά του... βέβαια θα ήθελα παραπάνω, δεν είμαι πολύ ικανοποιημένος. Θα ήθελα λίγο παραπάνω ώρες. Με την έννοια ότι θα ήθελα ας πούμε ο πληροφορικός να μη μοιράζεται σε πέντε σχολεία. Θα ήθελα να υπάρχει ένας μόνιμος πληροφορικός. Αυτή είναι η πρότασή μου. Σε κάθε σχολείο. Να λοιπόν κάτι για το οποίο δεν είμαι ικανοποιημένος. Γιατί έρχεται μόνο για το μάθημα και φεύγει. Θα ήθελα ο πληροφορικός να είναι εδώ, ώστε να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς ακριβώς και στα μαθήματά τους όσον αφορά στη χρήση των ΤΠΕ. Να βοηθά στην κατασκευή μιας ιστοσελίδας και μιας αλληλεπίδρασης των μαθητών και των γονέων με την ιστοσελίδα. Ένα μπλόκ που να είναι χρήσιμο για το σχολείο. Θα ήθελα ας πούμε να υπάρχει ο διαδραστικός και ο προτζέκτορας σε κάθε

τάξη. Έτσι; Θα ήθελα να υπάρχει και το λογισμικό υλικό... μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, πέρα από την κλασική βιβλιοθήκη, την οποία ο πληροφορικός και ο υπεύθυνος βιβλιοθήκης θα μπορούσαν να τη χρησιμοποιούν. Δεν υπάρχουν ακόμη αυτά. Βέβαια η βιβλιοθήκη μας έχει ένα λογισμικό ηλεκτρονικό δανειστικής βιβλιοθήκης, αλλά μέχρι εκεί. Έχει καταχωρήσει ηλεκτρονικά τα βιβλία αλλά μέχρι εκεί. Θα θέλαμε όμως μια βιβλιοθήκη να έχει και άλλα πράγματα. Και να είναι ο πληροφορικός μόνιμα στο σχολείο για να χρησιμοποιείται. Δεν είμαι ευχαριστημένος με τον βαθμό που εφαρμόζεται και υπάρχει ακόμα. Θα ήθελα πιο πολύ. Θα ήθελα πιο πολύ.

-Ωραία. Θεωρείτε ότι οι δυνατότητες των ΤΠΕ αξιοποιούνται επαρκώς στο σχολείο;

-Με βάση το όραμα που υπήρχε για αυτό, με βάση τη δουλειά που έχει γίνει πάνω σε αυτό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, από τα προγράμματα, από όλη αυτήν τη φιλοσοφία, δεν είμαι ικανοποιημένος. Πιστεύω δεν έχει εφαρμοστεί στο μέγεθος που έχει προγραμματιστεί να εφαρμοστεί. Δηλαδή η πραγματική του χρήση μέσα στο σχολείο και η αλήθεια απέχει πάρα πολύ από την πραγματικότητα.

-Πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

-Αυτό οφείλεται για εμένα στο ότι ναι μεν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί οι περισσότεροι σε Α' επίπεδο και Β' επίπεδο κάποιοι. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στο Β' επίπεδο, κάνουν χρήση των ΤΠΕ και των τεχνολογιών. Αυτοί που έχουν πληροφορηθεί μόνο στο Α' επίπεδο και το έχουν βάλει στο βιογραφικό τους σε ένα χαρτί, δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ. Άρα λοιπόν, για εμένα μια μεγάλη αιτία που δεν χρησιμοποιείται αυτήν τη στιγμή είναι ο εκπαιδευτικός. Ο οποίος ως πούμε προτιμάει την κλασική διδασκαλία, τον κλασικό τρόπο και σπάνια θα χρησιμοποιήσει... όχι όλοι, επαναλαμβάνω, αλλά ορισμένοι εκπαιδευτικοί, σπάνια θα πάνε στη χρήση ΤΠΕ. Προτιμάνε το βιβλίο, τη διδασκαλία την κλασική, όπως την οραματίζονται μέσα στην τάξη, αλλά χωρίς την χρήση των ΤΠΕ. Δηλαδή σε ένα ποσοστό ως πούμε 40% πιστεύω εγώ, άντε κάποιες φορές άντε να φτάσουμε το 50% χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ μέσα στο σχολείο σε καθημερινή βάση.

-Μήπως δεν υπάρχει χρόνος για να τις χρησιμοποιήσουν;

-Μπορεί να φταίει και αυτό. Το είπα και πριν. Δηλαδή το Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι όπως είναι δομημένο, για να βγει η ύλη των μαθημάτων στο ωράριο που πρέπει,

με τον χρόνο της διδακτικής ώρας, τω 40-45' μπορεί να μην επαρκεί. Ακριβώς. Όπως και η υποδομή των τάξεων, έτσι; Μπορεί να μην επαρκεί ακριβώς για να κάνουν αυτό που ακριβώς θέλουν οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί αν ήταν μια τάξη διαφορετική, με όλα τα οπτικοακουστικά κτλ., η κάθε τάξη δηλαδή μέσα και αλλιώς σχεδιασμένη αρχιτεκτονικά, έτσι, με τους χώρους της γύρω γύρω και με ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα ήταν πιο ελαστικό όσον αφορά την ύλη και το ωράριο, ίσως τότε να είχαμε καλύτερη εφαρμογή των ΤΠΕ και σε ένα πολύ μεγαλύτερο ποσοστό. Αλλά πάντα εγώ λέω σαν διευθυντής και σαν εκπαιδευτικός, πάντα με απαραίτητη προϋπόθεση να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή για εμένα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν. Για εμένα η επιμόρφωση είναι το πρώτο εργαλείο που υποχρεωτικά η πολιτεία πρέπει να κάνει στον εκπαιδευτικό. Και για την χρήση των ΤΠΕ στην τάξη και γενικά στην παιδαγωγική. Για εμένα, εκπαιδευτικοί χωρίς συνεχή επιμόρφωση, χωρίς να μούνε πλέον... νομίζω πηγαίνει χαμένο το πράγμα. Αυτή είναι η άποψή μου.

-Άρα η δυσκολία που συναντούν οι συνάδελφοι που δεν χρησιμοποιούν ΤΠΕ, θεωρείτε πως οφείλεται στην έλλειψη επιμορφώσεων;

- Και στην έλλειψη επιμορφώσεων και στην έλλειψη υποδομής μέσα στην τάξη –αν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις υποδομές του σχολείου- και στην έλλειψη διάθεσης του ίδιου του δασκάλου και ίσως και στάσης και αντίληψης. Γιατί είναι πολύ σημαντικό ότι υπάρχουν δάσκαλοι που πιστεύουν ότι δεν βοηθάν οι ΤΠΕ, έχουν μια παγιωμένη αντίληψη ότι δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα και ότι είναι καλύτερα η κλασική μέθοδος και διδασκαλία και έχουνε κολλήσει σε αυτό το πράγμα και είναι όχι κατά απαραίτητα αλλά δεν είναι και υπέρμαχοι ας πούμε στη χρήση των ΤΠΕ. Δηλαδή έχουμε και εκεί ένα μεγάλο ποσοστό που οφείλεται η μη χρήση των ΤΠΕ στους δασκάλους. Οι οποίοι τώρα δεν είναι πάρα πολύ από αυτούς, έτσι; Παλιά ήταν περισσότεροι. Τώρα είναι ελάχιστοι αυτοί που έχουν αυτήν τη γραμμή, την τάση.

-Αν θέλατε έναν διαφορετικό τρόπο ένταξης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα, με ποια μέσα, με ποιον τρόπο θα θέλατε να τον προωθήσετε;

-Χμ... δεν κατάλαβα καλά την ερώτηση

-Δηλαδή μπορεί να σας λείπουν ας πούμε κάποια εργαλεία τα οποία όντως θα βοηθούσαν και θα μπορούσαν να το κάνουν αυτό

-Ας πούμε δεν είχαμε διαδραστικό ή προτζέκτορα γιατί είναι λίγο δύσκολα αυτά κτλ. Θα μπορούσε ας πούμε το λάπτοπ που είναι εύκολο στη χρήση του και από τα παιδιά και από τον εκπαιδευτικό, με δυο ηχεία μικρά ας πούμε να γίνει η χρήση του λάπτοπ μέσα στην τάξη. Βέβαια είναι δύσκολη η παρακολούθηση από μόνο ένα λάπτοπ για όλα τα παιδιά. Μπορεί να... δεν μπορώ να σκεφτώ έναν τρόπο πέρα από την τάξη, να έχει η τάξη την υποδομή. Εκτός εάν... για εμένα η κάθε τάξη πρέπει να έχει τον σταθερό υπολογιστή της και έναν προτζέκτορα. Ας μην έχει διαδραστικό. Δεν πειράζει. Δεν είναι απαραίτητος ο διαδραστικός πίνακας που είναι ακριβός. Ένας προτζέκτορας ή ας πούμε αν έχει το σχολείο, είναι εξατάξιο, εξαθέσιο, αν έχει τρεις προτζέκτορες, κινητούς, μπορείς να τους παίρνεις, και τους συνδέεις με ένα λάπτοπ. Ακόμη και αν δεν υπάρχει σταθερός υπολογιστής. Ένα λάπτοπ. Ο καθένας έχει έναν προσωπικό υπολογιστή. Με το λάπτοπ, μπορείς να κάνεις πολλά ωραία πράγματα μέσα στην τάξη. Με έναν προτζέκτορα και ένα λάπτοπ. Δεν χρειάζεται να πάει η τάξη πουθενά ή να περιμένεις τις επιχορηγήσεις, τα προγράμματα, το ΕΣΠΑ, τον Δήμο κτλ. Με ένα λάπτοπ και με έναν προτζέκτορα, μια χαρά την κάνεις τη δουλειά σου. Έτσι θα το εφαρμόζα εγώ.

- Από τα όσα είπατε, υποθέτω πως έχετε βάλει ως στόχο οι διαδραστικοί να μουν στις τάξεις του σχολείου σας.

-Ναι.

-Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν στην τεχνολογία των διαδραστικών;

-Εύκολα. Πανεύκολα. Μπορεί γιατί με ένα σεμινάριο που θα έρθει η εταιρεία να μας κάνει. Και γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουνε τηλέφωνα android. Όλοι πια. Όταν έχεις λοιπόν έξυπνο τηλέφωνο, με τη λογική που πατάς πάνω στην οθόνη επιλέγοντας από το μενού αυτό που εσύ θες να κάνεις, με την ίδια απλή φιλοσοφία, όταν σου δείξουν τι θα πατάς πάνω στον διαδραστικό και σου βγάζει ο διαδραστικός το μενού, θα επιλέγεις αυτό που θες να κάνεις. Άρα πού είναι η δυσκολία; Δεν υπάρχει καμία δυσκολία. Η δυσκολία είναι στο να πείσεις τον συνάδελφο ότι αυτό είναι πάρα πολύ απλό, όπως ένα κινητό τηλέφωνο που χρησιμοποιείς ήδη. Και η τεχνολογία σήμερα είναι ακριβώς για να μας βοηθάει. Για να μας πηγαίνει μπροστά. Δεν πιστεύω πως θα

υπάρξει πρόβλημα. Εύκολα θα το μάθουν. Και ο πληροφορικός του σχολείου εάν το ξέρει μπορεί να δείξει στον εκπαιδευτικό στην ώρα των ΤΠΕ, κάνοντας το μάθημα να του πει «έλα εδώ τάδε, να σου δείξω πώς γίνεται το να μπει σε ένα λογισμικό ιστορίας ή γεωγραφίας. Επομένως, κάποια στιγμή, εύκολα μπορεί ο διαδραστικός να χρησιμοποιηθεί από τον κάθε εκπαιδευτικό. Δεν υπάρχει για εμένα δυσκολία καθόλου σε αυτό το πράγμα.

-Επιστρέφοντας στην ποιότητα της μάθησης τώρα, σε έναν διευθυντή με μικρότερη πείρα, στον τομέα της μάθησης και των ΤΠΕ, τι ακριβώς θα του προτείνετε;

-Θα του πρότεινα αυτό που λέει και ο Σολωμός «πάντα ανοιχτά, πάντα άγρυπνα, τα μάτια της ψυχής σου και του πνεύματός σου και του μυαλού σου». Δηλαδή να είναι ένας διευθυντής που θα ενημερώνεται, θα παρακολουθεί και τα συνέδρια, και τις ημερίδες και τα σεμινάρια και τα emails, που θα γνωρίζει τι γίνεται γύρω του. Για εμένα καλό είναι, όπως και εγώ έκανα στα πρώτα μου βήματα, να ρωτάει πιο έμπειρους διευθυντές. Να συμβουλευτεί ανθρώπους που έχουν την τεχνογνωσία και έχουν την εμπειρία, για το πώς μπορεί να οργανώσει ακριβώς ένα σχολείο με τα σύγχρονα πρότυπα και να βάλει τους στόχους και τους σκοπούς που απαιτεί ένα σύγχρονο σχολείο. Αν είσαι ένας διευθυντής που είσαι κλεισμένος και περιχαρακωμένος στις παγιωμένες αντιλήψεις σου, τότε δεν πρέπει να υπηρετείς στη θέση αυτή. Ένας διευθυντής, όπως και κάθε δάσκαλος, όπως και κάθε άνθρωπος πρέπει να είναι ανοιχτός σε ό,τι καινούριο έρχεται και αν δεν το ξέρει μπορεί να ρωτάει και να εκπαιδευτεί πάνω σε αυτό, αναφορικά με το πώς θα το χρησιμοποιήσει. Άρα λοιπόν, ένας διευθυντής νέος, καλό είναι να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται, να ρωτάει και γιατί όχι να έχει έναν μέντορα πάνω σε αυτό, ώστε να μπορέσει να προχωρήσει σε μια τέτοια σπουδαία θέση ευθύνης. Γιατί η θέση του διευθυντή είναι μια θέση ευθύνης που δεν αφορά μόνο αυτό που εσύ εξετάζεις σήμερα. Ένας διευθυντής έχει μια ολόκληρη σχολική μονάδα να διοικήσει, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Και στη μάθηση, και στη σχολική ζωή, και στις συμπεριφορές και στα προβλήματα, και στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, και στις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και στο πλαίσιο που θα δημιουργήσει και στο κλίμα που θα φτιάξει. Γιατί μπορεί αν δεν φτιάξει ένα κλίμα και ένα πλαίσιο συνεργατικότητας, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης και συνεργασίας, νομίζω ότι όλα πηγαίνουν χαμένα. Ό,τι όραμα και να έχεις, ό,τι και να προσπαθείς να

κάνεις, δεν θα εισακουστείς. Γιατί θα είσαι ένα ξένο σώμα ή θα είναι άλλοι ξένο σώμα στο σχολείο. Άρα όλα ξεκινάνε από εκεί.

-Φανταστείτε το σχολείο σε δέκα χρόνια από τώρα, να έχει εξελιχθεί ακριβώς όπως το έχετε οραματιστεί. Ή το δικό σας σχολείο ή ένα άλλο σχολείο. Και βλέπετε τη σχολική αίθουσα. Τι είναι αυτό που θα θέλατε να δείτε;

-Για την αίθουσα ή για το σχολείο να πω; Μπορώ να είμαι λίγο τολμηρός να πω τι οραματίζομαι, τι θέλω;

-Ναι ναι, αυτό αυτό.

-Μετά από 10 χρόνια, που μπορεί να είμαι και στη σύνταξη, θέλω να ανοίγω την πόρτα, καταρχήν η πόρτα θέλω να ανοίγει με συστήματα τηλεκοντρόλ και όχι απλά κλειδιά κλπ. Ε... πρώτα απ' όλα θέλω να δω ένα σχολείο που να έχει πράσινη στέγη. Να έχει ηλιακά συστήματα. Να είναι ενεργειακό σχολείο. Δηλαδή να είναι ένα σχολείο που να εκμεταλλεύεται τον ήλιο και την ενέργεια. Είτε γεωθερμία που να δίνει θέρμανση στο σχολείο, είτε τηλεθέρμανση, όπου θα βγάζει χρήματα το σχολείο από αυτό και θα είναι ένα σχολείο που πληροί όλα αυτά που λέγαμε πριν. Ένα τέτοιο σχολείο θέλω να δω. Δηλαδή να εκμεταλλεύεται την ενέργεια. Πράσινη στέγη, ηλιακά συστήματα, γεωθερμία. Το δεύτερο που θέλω να δω είναι η κάθε τάξη να έχει τον διαδραστικό, τον προτζέκτορα και τη γωνιά του υπολογιστή, γιατί όχι ίσως και μια πλευρά του σχολείου που μπορεί να έχει τάμπλετ ή λάπτοπ για ατομικές ή ομαδικές εργασίες ανά δύο ή τρία παιδιά. Θέλω δηλαδή να δω μια ψηφιακή τάξη που να έχει και τον κλασικό πίνακα δίπλα, αλλά και τον ψηφιακό πίνακα. Έτσι; Ε... θέλω μια τάξη που να μην έχει τα θρανία της σε διάταξη δασκαλοκεντρικού μαθήματος, αλλά να είναι τα θρανία σε ομαδοσυνεργατική διάταξη και να αξιοποιούν και να εργάζονται πάνω σε πρότζεκτς. Πάνω σε θέματα. Αλλά αυτό προϋποθέτει ένα σχολείο το οποίο θα έχει αλλάζει όλο το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμά του και θα είναι ένα σχολείο με άλλη υποδομή. Θέλω να δω δασκάλους που θα έχουν άλλη αντίληψη για την εκπαίδευση και για τη μάθηση, θέλω η τεχνολογία να είναι σε ένα ποσοστό μέσα στο μάθημα πάνω από 50%, όχι όμως να ξεπερνάει και το κλασικό μάθημα το οποίο θα βοηθάει και τα παιδιά στον οπτικοκινητικό συντονισμό, έτσι; Ε... και θέλω ένα σχολείο το οποίο θα έχει όλες εκείνες τις αίθουσες και τους χώρους, με τη μουσική στους διαδρόμους, να έχει μια σύγχρονη ηλεκτρονική και κλασική βιβλιοθήκη, να έχει αίθουσα συνεδριάσεων που να κάνει συνέδρια ή



ημερίδες και όλα αυτά τα ωραία πράγματα... ένα τέτοιο σχολείο οραματίζομαι. Και μακάρι να το δω!

-Δεν έχω να ρωτήσω κάτι άλλο, ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας

-Εγώ ευχαριστώ και καλή συνέχεια να έχεις και στη διπλωματική σου εργασία.