

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

"Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία".

Παγώνη Αποστολία

Επιβλέπων Καθηγητής: Τέκος Γεώργιος

ΒΟΛΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Παγώνη Αποστολία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία», 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.

Η Δηλούσα

Παγώνη Αποστολία

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Τέκο Γεώργιο για την υπομονή, την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ριες των δημοτικών σχολείων που διέθεσαν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Χωρίς τη δική τους συμβολή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, για την υποστήριξη τους αλλά και για την κατανόηση τους καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Η ραγδαία εξάπλωση της χρήσης των τεχνολογιών είναι γεγονός αναμφισβήτητο. Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) βρίσκουν ευρύτατη εφαρμογή σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένου της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και να αναδειχθεί το μοντέλο προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζεται σε σχέση με το ηγετικό προφίλ των διευθυντών. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με δύο δομημένα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς, εξετάστηκαν οι απόψεις τους για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από τον κ. Θεόδωρο Τζιόκα (2018). Στο ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στους διευθυντές, εξετάστηκαν επίσης οι απόψεις τους για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και το ηγετικό τους προφίλ με το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ) των Bass και Avolio (2004). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 144 εκπαιδευτικοί και 158 διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές θεωρούν ότι για να επιτύχει η ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να υιοθετεί περισσότερο το ηγετικό προφίλ και λιγότερο το προφίλ manager. Ποιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει όραμα, καθώς και να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να καλλιεργεί θετική κουλτούρα για την ένταξη των ΤΠΕ στη τάξη. Επίσης προέκυψε ότι οι διευθυντές που υιοθετούν το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό μετασχηματιστική ηγεσία. Επιπλέον, οι διευθυντές τείνουν να υποστηρίζουν το Πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ έναντι του Τεχνοκεντρικού. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο υποστηρικτικός είναι ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, τόσο πιο πολύ εκείνοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία. Τέλος, τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών και την παροχή τεχνικής υποστήριξης ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Abstract

It is an undeniable fact that the use of technologies has been spreading rapidly. Information and Communication Technologies (ICT) are widely applied to various fields of human activity, including education. The purpose of the present thesis is to study the opinions of teachers and school principals of Primary Education on the role of the school principal of a school unit in the integration of ICT in the learning process and to highlight the promotion model of ICT which is applied in association with the leadership profile of principals. For the purpose of the present assignment, quantitative research was carried out with two structured online questionnaires. In the questionnaire aimed at teachers, teachers' views on the school principal's role in the integration of ICT in the learning process were examined with a questionnaire designed by Mr. Theodoros Tziokas (2018). In the questionnaire aimed at principals, principals' views on the principal's role in the integration of ICT in the learning process were examined as well as their leadership profile via the questionnaire Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ) by Bass and Avolio (2004). The research sample consisted of 144 teachers and 158 school principals of Primary Education of the Region of Thessaly. The results of the survey showed that both teachers and principals consider that for the integration of ICT in the learning process to be successful, the principal of the school unit will have to adopt more the leadership profile and less the manager one. In particular, the principal will have to be a person of vision, show initiative and cultivate a positive culture for the integration of ICT in the class. In addition, it appeared that the principals who adopt the role of principal-leader show on a great scale transforming leadership skills. Furthermore, principals tend to support the Pragmatic model of ICT introduction instead of the Techno-centric one. Moreover, the more supportive the principal is of the teachers, the more they use ICT in the learning process. Finally, principals and teachers alike highlighted the logistics infrastructure coverage and the provision of technical support as the most significant factors for the promotion of ICT in the learning process.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Περιεχόμενα	5
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 2. ΤΠΕ στην εκπαίδευση	10
2.1 Ιστορική αναδρομή χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	10
2.2 Μοντέλα προώθησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση	13
2.2.1 Τεχνοκεντρικό μοντέλο	13
2.2.2 Ολιστικό μοντέλο	13
2.2.3 Πραγματολογικό μοντέλο	14
2.3 Οι επιδράσεις-οφέλη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	15
2.4 Τα εμπόδια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση	16
2.5 Στρατηγικές αντιμετώπισης εμποδίων	18
2.5.1 Επαγγελματική ανάπτυξη	19
2.5.3 Υποστήριξη.....	21
2.6 Κίνητρα ενσωμάτωσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση	22
2.7 Ύπαρξη σχεδίου πολιτικής (policy plan) και οράματος για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο ...	24
Κεφάλαιο 3. Ηγεσία και ΤΠΕ	25
3.1 Διαφορές Ηγεσίας – Διοίκησης (Management).....	25
3.2 Ο ρόλος της ηγεσίας στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ	27
3.3 Ο ρόλος του διευθυντή ως Τεχνολογικός ηγέτης.....	29
3.4 Στυλ ηγεσίας και χρήση ΤΠΕ	31
3.4.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)	31
3.4.2 Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership).....	34
3.4.3 Ηγεσία προς αποφυγή - Παθητική Ηγεσία	35
3.4.4. ΤΠΕ και στυλ ηγεσίας	35
3.5. Συμπεράσματα ερευνών - Αναγκαιότητα έρευνας.....	36
Κεφάλαιο 4. Ταυτότητα και Μεθοδολογία της έρευνας.....	38
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	38
4.2.Εργαλεία έρευνας.....	38
4.3 Δείγμα της έρευνας	40

4.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας	41
4.5. Έλεγχος αξιοπιστίας.....	41
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	43
5.1 Περιγραφική Ανάλυση.....	43
5.1.1 Κοινωνικο-Δημογραφικά στοιχεία.....	43
5.1.2 Χρήση ΤΠΕ	45
5.1.3 Ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.....	55
5.1.5 Ηγετικό προφίλ των διευθυντών	61
5.1.6 Έλεγχος κανονικότητας κατανομών.....	64
5.2 Επαγωγική Ανάλυση.....	67
Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα – Συζήτηση	74
6.1 Συζήτηση.....	74
6.2 Συμπεράσματα.....	79
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	83
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα	99

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η τεχνολογία περιλαμβάνει την εφαρμογή γνώσεων, υλικών πόρων, εργαλείων και δεξιοτήτων στο σχεδιασμό, την παραγωγή και τη χρήση προϊόντων και επίσης χρησιμοποιείται για την επέκταση της ικανότητας του ανθρώπου να ελέγχει και να τροποποιεί φυσικά και ανθρωπογενή περιβάλλοντα (Raizen et al, 1995). Με άλλα λόγια, η τεχνολογία δείχνει το νέο τρόπο παροχής πληροφοριών σε έναν τον οργανισμό και προσφέρει νέες δυνατότητες που οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές σε αυτόν.

Αναφορικά με τον ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, οι Fiske και Hammond (1997) δήλωναν ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία θεωρούνταν κλειδί για την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς ξεκινούσε η νέα χιλιετία. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Με άλλα λόγια, η τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αλλάξει το ρόλο του εκπαιδευτικού από φορέα παροχής πληροφοριών σε διαμεσολαβητή, σύμβουλο, συν-μαθητευόμενο, μέντορα και διαχειριστή πόρων και τεχνολογίας (Jonassen et al., 1999). Ομοίως, οι Attaran και Vanlaar (2001) επεσήμαναν ότι η τεχνολογία μειώνει το χρόνο διαχείρισης των αρχείων σε μία σχολική μονάδα και απλοποιεί τα διοικητικά καθήκοντα.. Από την άλλη πλευρά, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς εναλλακτικούς τρόπους διδακτικών στρατηγικών, ώστε να γίνεται πιο αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον βοηθά τους/ις μαθητές/ριες να ικανοποιήσουν τις βασικές μαθησιακές απαιτήσεις και ικανοποιεί εκπαιδευτικές ανάγκες εξατομικεύοντας το υλικό στο επίπεδο ικανότητας του εκπαιδευόμενου. Με αυτόν τον τρόπο, η χρήση υπολογιστή παρέχει ένα ενεργό συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και προσφέρει την ευελιξία που απουσιάζει κυρίως στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Παρόλο των παραπάνω πλεονεκτημάτων οι Otto και Albion (2004) διαπίστωσαν ότι αν και οι ΤΠΕ είναι πλέον ευρέως διαθέσιμες στα σχολεία, δεν ενσωματώνονται πλήρως στη διδασκαλία και τη μάθηση. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, με την ευρεία επέκταση της τεχνολογίας στα σχολεία, πραγματοποιήθηκε σημαντικός αριθμός μελετών σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί και διευθυντές) απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Jimoyiannis & Komis, 2007; Wen & Shih, 2008). Από τα αποτελέσματα των ερευνών διαπιστώνεται ότι ένας αξιοσέβαστος αριθμός εκπαιδευτικών έχει αρνητική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ, παρουσιάζοντας αντιδράσεις στη χρήση υπολογιστών που κυμαίνονται από «ήπια δυσφορία έως ακραία αποφυγή» (Todman, 2000, σελ. 27).

Σύμφωνα με αυτήν διαπίστωση, οι Sheingold και Hadley (1990) επεσήμαναν ότι το ζητούμενο δεν είναι να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν υπολογιστές, αλλά να ενσωματώσουν την τεχνολογία στην διδασκαλία ως εργαλείο μάθησης. Επομένως, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας

στις τάξεις αφορά περισσότερο τη διδασκαλία και τη μάθηση παρά την τεχνολογία (Mills & Tincher, 2002).

Όπως έχει αναφερθεί, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες (Yee, 2000; Tan, 2010; Afshari et. al., 2012; Jameson, 2013; κ.α) για την εκπαιδευτική τεχνολογία, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και για την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Κυβερνήσεις και διάφοροι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναπτύσσουν πολυάριθμες πολιτικές με επίκεντρο την εκπαιδευτική τεχνολογία. Τα στελέχη εκπαίδευσης προσδοκούν στην αποτελεσματική χρήση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών για την εκπαιδευτική τεχνολογία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές ηγεσίας έρχονται στο προσκήνιο την τελευταία δεκαετία (Bowen, Bertoline, & Athinarayanan, 2013; Jameson, 2013).

Στη διάρκεια μελέτης της τεχνολογικής ηγεσίας, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν διάφορους όρους όπως η ηγεσία της σχολικής τεχνολογίας (Anderson & Dexter, 2000; 2005; Tan, 2010), εικονική ή ψηφιακή ηγεσία, διαδικτυακή ηγεσία, ηγεσία πληροφορικής (Hollingworth & Mrazek, 2004), ηγεσία εικονικών ομάδων (Cascio & Shurygailo, 2003; Hambley, O'Neill & Kline, 2007), ηγεσία διαδικτυακών κοινοτήτων (Jameson, 2011), ηγεσία ΤΠΕ (Yee, 2000), ηλεκτρονική ηγεσία (Gurr, 2004) ή εκπαιδευτική τεχνολογική ηγεσία (Kearsley & Lynch, 1994). Ο υψηλός αριθμός όρων και η ασάφεια μεταξύ των όρων απαιτούσε πρόσθετες μελέτες για να βελτιωθεί η κατανόησή μας σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και την εκπαιδευτική τεχνολογία. Σύμφωνα με τον Tan (2010, σελ. 902), «Η προβολή των ιδεολογικών εργασιών και των ποιοτικών μελετών υποδεικνύει τη μικρή «ηλικία» αυτού του πεδίου μελετών, που είναι μια πιθανώς γόνιμη περιοχή για έρευνα». Η μελέτη βιβλιογραφίας για την τεχνολογική ηγεσία αποκαλύπτει σαφώς τον περιορισμένο αριθμό μελετών (Jameson, 2013). Ο Jameson υποστήριξε επίσης ότι παρόλο που τόσο η εκπαιδευτική ηγεσία ως τομέας ερευνητικού πεδίου όσο και οι ερευνητικοί τομείς της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συνεχίζουν να αυξάνονται σε ποσότητα και αντίκτυπο, η τεχνολογική ηγεσία μόλις άρχισε να εμφανίζεται ως ερευνητικό πεδίο.

Πολλοί μελετητές, πλέον, έχουν αναδείξει το ρόλο του διευθυντή, και γενικότερα των στελεχών εκπαίδευσης στην ένταξη των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία, τονίζοντας τη σπουδαιότητα της στάσης τους απέναντι στη προώθηση νέων τεχνολογιών, (Lim, 2007; Scrimshaw, 2004; Afshari et. al., 2012) και του οράματος για ενίσχυση της ένταξης των ΤΠΕ και της τεχνολογικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Chang, 2012; Lai & Pratt, 2004). Σημαντικό ρόλο επίσης επιτελεί η ύπαρξη ενός γενικότερου υποστηρικτικού πλαισίου ενδυνάμωσης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών προς την υιοθέτηση πρακτικών ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία από την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Anderson, & Dexter, 2005; Lim, 2007). Οι Vanderlinde et. al., (2011), επισημαίνουν ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει έναν πρωτεύοντα ρόλο για την υλοποίηση της αλλαγής και της

βελτίωσης του σχολείου σε αυτόν τον τομέα. Ισχυρίζονται, δε, ότι μια ισχυρή ηγεσία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να σχηματιστεί και να υλοποιηθεί μια πολιτική ένταξης ΤΠΕ στο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας ως παράγοντα για την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Παρόλο που σε διεθνές επίπεδο, όπως αναφέρθηκε, έχει πραγματοποιηθεί μια πληθώρα από έρευνες που αφορούν την σχολική ηγεσία σε σχέση με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται ένα έλλειμμα όσον αφορά ανάλογες έρευνες στον Ελληνικό χώρο. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό. Μέσω των αποτελεσμάτων της αναμένεται να συνεισφέρει σε μια περισσότερο ισχυρή κατανόηση των αποτελεσματικών πρακτικών για την ένταξη των ΤΠΕ, καθώς και στην ανάδειξη του ρόλου της σχολικής ηγεσίας σε συνάρτηση με το μοντέλο προώθησης που ευνοεί την ένταξη των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 2. ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία τη δεκαετία του 1990 οδήγησε σε μια γενική πεποίθηση ότι η τεχνολογία των υπολογιστών θα μεταμορφώσει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, θα αυξήσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και θα αυξήσει τα επιτεύγματα των μαθητών/ριών. Έχουν διεξαχθεί πολλές ερευνητικές μελέτες με έμφαση στα οφέλη της χρήσης ΤΠΕ για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης (Pelgrum, 1993; Newhouse, 2002; Scrimshaw, 2004; κ.α). Μερικά ευρήματα τονίζουν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να παρακινήσουν τους/ις μαθητές/ριες, να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, να τονώσουν το ενδιαφέρον τους, να βελτιώσουν την επίδοσή τους, να επιτρέψουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και εξατομίκευση, να ενισχύσουν την κριτική σκέψη τους, να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους κ.λπ. (Newhouse, 2002). Επιπλέον, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Balanskat, Blamire, & Kefala, (2006) και BECTA (2004a), οι ΤΠΕ μπορούν να αυξήσουν τον ενθουσιασμό και την αποτελεσματικότητά τους, να προωθήσουν τη συνεργασία, να μειώσουν τον φόρτο εργασίας τους, να συμβάλλουν στην αλλαγή των παιδαγωγικών τους πεποιθήσεων ώστε να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές μάθησης και να δημιουργήσουν, μεταξύ άλλων, ισχυρότερες σχέσεις μεταξύ αυτών και των μαθητών/ριών.

Για άλλη μια φορά, μετά την εύκολη πρόσβαση σε πληθώρα γνώσεων σχετικά με τα οφέλη των ΤΠΕ για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης, ο εκπαιδευτικός γίνεται το κέντρο των προσπαθειών μεταρρύθμισης. Ξεκίνησαν προγράμματα επιμόρφωσης προσωπικού, ενώ δαπανήθηκαν τεράστια χρηματικά ποσά για τον εξοπλισμό των σχολείων με την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή. Ωστόσο, μια τέτοια σημαντική ώθηση για καινοτομία, η οποία αναπόφευκτα θα μεταρρυθμίσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία, δεν θα μπορούσε ποτέ να επιτευχθεί χωρίς τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου που πρέπει να ηγηθεί των προσπαθειών του σχολείου και να ενεργήσει ως καθοδηγητής της αλλαγής (Murphy & Shipman, 1999). Φυσικά, αυτό μπορεί να γίνει μόνο εάν ο διευθυντής πιστεύει στην καινοτομία και έχει θετική στάση απέναντί της. Στην πραγματικότητα, η στάση του διευθυντή θα καθορίσει εάν αυτή η καινοτομία πρόκειται να πετύχει ή να αποτύχει (Pelgrum, 1993).

2.1 Ιστορική αναδρομή χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) εξελίχθηκαν ραγδαία τα τελευταία είκοσι χρόνια και αποτελούν ένα τεχνολογικά σημαντικό επίτευγμα που έχει πραγματοποιηθεί σε όλη την ανθρώπινη ιστορία. Συνήθως, αντί για τον όρο Πληροφορική χρησιμοποιείται ο όρος ΤΠΕ. Αυτός ο

όρος χαρακτηρίζει τις τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση ποικίλων μορφών αναπαράστασης πληροφοριών και αφετέρου, τα μέσα που μεταφέρουν πληροφορίες. Η ευρεία χρήση των ΤΠΕ σχετίζεται κυρίως με την εξέλιξη του σύγχρονου λογισμικού, των διεπαφών ανθρώπου-υπολογιστή, του Διαδικτύου και των πολυμέσων, τα οποία καθιστούν τη χρήση υπολογιστών πιο φιλική.

Οι χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν επιτρέψει την ανάπτυξη σημαντικών εκπαιδευτικών εφαρμογών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια εκτεταμένη έκθεση και ανάλυση των προτεινόμενων μοντέλων από καιρό σε καιρό που αναφέρονται στην εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών στην εκπαίδευση γενικά.

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα και σχετίζονται με (Κόμης, 2004):

- το πρόγραμμα σπουδών
- τη διδασκαλία και τους γνωστικούς στόχους
- τους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες κατά την περίοδο εισαγωγής
- το επίπεδο της τεχνολογικής ανάπτυξης

Τα πρώτα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (πριν από το 1970) ως συσκευές για την εφαρμογή της τεχνολογίας στη μάθηση ήταν οι λεγόμενες μηχανές διδασκαλίας, βασισμένες στη σχολή συμπεριφοράς με τον Skinner ως κύριο εκπρόσωπό της. Η διδασκαλία που εφαρμόστηκε ήταν η προγραμματισμένη διδασκαλία που παρουσίαζε τις πληροφορίες με γραμμικό τρόπο και εισήγαγε δύο καινοτομίες:

- η εκπαιδευτική μηχανή αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου,
- εξατομικεύεται η διδασκαλία με τον προσωπικό ρυθμό του μαθητή.

Την επόμενη δεκαετία (1970-1980) έγινε μια προσπάθεια να ενσωματωθεί ο υπολογιστής μαζικά στην εκπαίδευση με έμφαση στη διδασκαλία προγραμματισμού και, σε μικρότερο βαθμό, στην Υποβοηθούμενη από Υπολογιστή Διδασκαλία.

Εκείνη την εποχή ο Papert ανέπτυξε τη γλώσσα προγραμματισμού LOGO ως εναλλακτική προσέγγιση και εφαρμογή του συμπεριφορισμού στη μάθηση του προγραμματισμού. Αυτή η διδακτική προσέγγιση έχει ονομαστεί εποικοδομητισμός και έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Piaget.

Η πληροφορική ως μέσο και αντικείμενο της εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στις δεκαετίες του 1980 και του 1990, με τις ΗΠΑ να πρωτοπορούν, όπου υπήρξε μια γενική εισαγωγή υπολογιστών στο σχολικό σύστημα (IT για όλους) που προωθήθηκε τόσο από ερευνητές όσο και από

εκπαιδευτικούς, καθώς και από τη βιομηχανία και την αγορά. Η ταχεία εξάπλωση των προσωπικών υπολογιστών και η σημαντική πτώση των τιμών τους βοήθησαν σημαντικά.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνεχίζεται από το 1990. «Καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για την ένταξή τους στο πλήρες φάσμα του προγράμματος σπουδών στις ανεπτυγμένες χώρες, αλλά και για τη μείωση του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού σε υποανάπτυκτες χώρες» (Κόμης, 2004).

Το πρώτο επιχείρημα εισαγωγής των νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 80' με την εισαγωγή του μαθήματος της πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τον εξοπλισμό των σχολείων με Η/Υ και μαθητικά εγχειρίδια. Έπειτα, από τις αρχές της δεκαετίας του 90', η προσπάθεια ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. επεκτείνεται με το διορισμό πολλών καθηγητών πληροφορικής και με τη χρηματοδότηση του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, όπου δημιουργούνται εργαστήρια πληροφορικής και επιμορφώνονται εκπαιδευτικοί. Το 1993 συγκροτείται Εθνική Επιτροπή Στρατηγικής για την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και πραγματοποιείται το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής (Σβολόπουλος, 2002).

Επόμενη κίνηση του ΥΠΕΠΘ ήταν να δημιουργήσει κοινό εκπαιδευτικό ενδοδίκτυο, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ), που παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις βασικές και προηγμένες τηλεματικές υπηρεσίες. Στόχος είναι να δημιουργηθεί μια νέα γενιά εκπαιδευτικών που θα είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και θα την αξιοποιούν σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, Το ΠΣΔ παρέχει «υπηρεσίες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, τηλεδιάσκεψης, χώρους συζητήσεων, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ηλεκτρονικές λίστες επικοινωνίας και διαλόγου εκπαιδευτικών, καθώς και χώρο φιλοξενίας ιστοσελίδων σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών» (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2006).

Ο Κομής (2005) δηλώνει ότι τα επιχειρήματα των υποστηρικτών της εισαγωγής ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορούν να συνοψιστούν σε επτά κατηγορίες:

1. Η προσαρμογή του σχολείου στα νέα δεδομένα τεχνολογικής ανάπτυξης και στη ζήτηση του ιδιωτικού τομέα.
2. Η ενσωμάτωση της πληροφορικής στην κοινωνία, η οποία επιβάλλει νέες απαιτήσεις τις οποίες πρέπει να λάβει υπόψη το σχολείο.
3. Η μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών και εκδημοκρατισμό των σπουδών.
4. Η καλύτερη εκπαίδευση του νου και, λόγω της ορθολογικής του πτυχής, μια πειθαρχία σκέψης.
5. Τα νέα διδακτικά βοηθήματα τα οποία προσφέρουν σημαντικά διδακτικά πλεονεκτήματα.
6. Η προώθηση της παιδαγωγικής έρευνας και η εδραίωση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
7. Η παρακίνηση των μαθητών/ριών να ανακαλύψουν και να μάθουν.

Συμπερασματικά, όλες οι προτάσεις που έχουν γίνει για την εισαγωγή εκπαιδευτικών τεχνολογιών στο σχολείο, επικαλούνται μέρος ή όλη την προηγούμενη επιχειρηματολογία, επεκτείνοντάς την αρκετά συχνά και δίνοντας, σε ορισμένες περιπτώσεις, σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα.

2.2 Μοντέλα προώθησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, φαίνεται να υπάρχουν τρεις τάσεις στη χρήση νέων τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μακράκης, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδης, 1995):

1. ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο (τεχνοκεντρικό μοντέλο)
2. σε όλα τα μαθήματα ως έκφραση μιας ολιστικής, διεπιστημονικής προσέγγισης στη μάθηση (ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο)
3. ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων (πραγματολογικό μοντέλο).

2.2.1 Τεχνοκεντρικό μοντέλο

Η διδασκαλία της Πληροφορικής (αλλά και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών γενικά) ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, το οποίο ονομάζεται επίσης τεχνοκεντρική προσέγγιση, ήταν η πρώτη χρονολογικά προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως μέθοδος επικράτησε στη δεκαετία του 1970, κυρίως σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης.

Αυτό το μοντέλο χαρακτηρίζεται από τεχνοκρατικό ντετερμινισμό (Μακράκης, 2000) και έχει ως κύριο στόχο την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη λειτουργία των υπολογιστών και την εισαγωγή τους στον προγραμματισμό. Η επιστήμη των υπολογιστών σε αυτό το πλαίσιο θεωρείται ως ανεξάρτητο θέμα και στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται απομονωμένη τεχνική προσέγγιση ή κάθετη προσέγγιση.

2.2.2 Ολιστικό μοντέλο

Η δεύτερη προσέγγιση υποστηρίζει την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα ως έκφραση μιας ολιστικής και διεπιστημονικής προσέγγισης στη μάθηση. Αυτό το μοντέλο εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα και χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η διδασκαλία των ΤΠΕ και η χρήση τους ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών από την προσχολική ως τη δια βίου εκπαίδευση. Τα θέματα που σχετίζονται με τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες γενικά, διδάσκονται μέσω όλων των γνωστικών μαθημάτων του σχολείου και δεν αποτελούν ξεχωριστό μάθημα.

Αυτή η προσέγγιση προϋποθέτει σημαντικά διαφορετικές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, τόσο στις διδακτικές πρακτικές όσο και στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην υλικοτεχνική υποδομή. Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου προκαλεί και τις μεγαλύτερες ανατροπές στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, το καθιστούν ανεφάρμοστο βραχυπρόθεσμα (Τζιμογιάννης, 2002, Κόμης & Μικρόπουλος, 2001).

2.2.3 Πραγματολογικό μοντέλο

Η αδυναμία εφαρμογής της ολιστικής προσέγγισης βραχυπρόθεσμα, αλλά και η αναγνώριση ότι ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός είναι απαραίτητος οδηγεί στο πραγματολογικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο φαίνεται να συνδυάζει τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της ολιστικής προσέγγισης με τους όρους του εφικτού. Χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός αυτόνομου γενικού μαθήματος Πληροφορικής και τη σταδιακή ενσωμάτωση της χρήσης των ΤΠΕ ως μέσου υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών. Είναι μια μεταβατική, «εφικτή» λύση, απαραίτητη για τουλάχιστον ένα χρονικό διάστημα έως την πλήρη ενσωμάτωση των τεχνολογιών σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών. Αποδίδεται επίσης στη βιβλιογραφία με τον όρο εφικτή ή μεικτή προσέγγιση. Έμφαση σε αυτήν την προσέγγιση δίνεται στις γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της τεχνολογίας πληροφοριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Komis & Mikropoulos, 2001).

Την τελευταία αυτή προσέγγιση υιοθέτησε το Πρόγραμμα Σπουδών του Αναμορφωμένου Ενιαίου Εκπαιδευτικού Προγράμματος αναφέροντας ότι «στο Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο ακολουθείται το πραγματολογικό πρότυπο σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/ριες και οι μαθήτριες διδάσκονται βασικές γνώσεις Πληροφορικής ενώ ταυτόχρονα, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αξιοποιούνται ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα».

Για την υλοποίηση και των δύο διαστάσεων του πραγματολογικού μοντέλου (βασικές γνώσεις Πληροφορικής και αξιοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων) θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών Πληροφορικής με τους δασκάλους του σχολείου. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου κρίνεται σημαντικό να ενθαρρύνει αυτή τη συνεργασία, διότι χωρίς συνεργατικότητα είναι πιθανόν να αναδυθούν προβληματικές καταστάσεις στην εισαγωγή των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο, που έχουν σχέση με την τελική επικράτηση του τεχνοκρατικού μοντέλου και την αποξένωση των δασκάλων (επιμορφωμένων στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και μη επιμορφωμένων), γιατί δε θα εμπλέκονται στην αξιοποίηση των βασικών γνώσεων της Πληροφορικής στα διδακτικά τους αντικείμενα. (Καλλαρά, 2011)

2.3 Οι επιδράσεις-οφέλη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ μπορούν να προσφέρουν ένα σημαντικό όφελος στην υποστήριξη της μάθησης. Χρησιμοποιώντας την τεχνολογία στη μάθησή τους, οι μαθητές/ριες εμπλέκονται περισσότερο και γίνονται ενεργοί. Όπως αναφέρθηκε από τους Bransford, Brown, and Cocking (αναφέρεται στο Huffaker, 2003, σελ. 357) « η ενεργή μάθηση επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να αποφασίσουν πότε χρειάζονται συγκεκριμένες πληροφορίες και αν έχουν κατανοήσει αυτές τις πληροφορίες ή όχι». Η ενεργή μάθηση συνεπάγεται επίσης μια ανεξάρτητη μάθηση. Έχοντας πρόσβαση στο Διαδίκτυο στο σχολείο τους, οι μαθητές/ριες δεν εξαρτώνται πλήρως από τους εκπαιδευτικούς. Μπορούν να διερευνήσουν τις διαθέσιμες πληροφορίες στο Διαδίκτυο, να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να τις αξιολογήσουν ανάλογα με τις ανάγκες τους. Χρησιμοποιώντας αυτή τη διδακτική προσέγγιση οι μαθητές/ριες αυτοδιαχειρίζονται τη μαθησιακή τους διαδικασία. Όπως σημειώνεται από τους Jarold και Sue (1992, σελ. 50) «η αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να είναι αυτοκατευθυνόμενοι και να ανταποκρίνονται εύκολα, αποτελεσματικά και γρήγορα στην συνεχή ροή των πληροφοριών».

Η πιο σημαντική πτυχή της συνεργατικής μάθησης με την χρήση των ΤΠΕ είναι η διαδραστικότητα και η επικοινωνία. Όπως αναφέρθηκε από τον Rodrigues (2002, σελ. 134-135) «αποτελεσματική μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές/ριες αλληλεπιδρούν διαδραστικά σε μια μαθησιακή δραστηριότητα». Η εκμάθηση με χρήση ΤΠΕ είναι κάτι παραπάνω από μάθηση μέσω απομνημόνευσης. Επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να βιώσουν τις μαθησιακές τους διαδικασίες, να είναι διαδραστικοί, να απολαμβάνουν και να διασκεδάζουν με την τεχνολογία. Όπως δηλώνεται από τον Rodrigues (2002), με τη χρήση τεχνολογίας για τη στήριξη της συλλογικής μάθησης, δεν υπάρχει μόνο αλληλεπίδραση ανθρώπου-μηχανής αλλά και αλληλεπίδραση ανθρώπου-ανθρώπου. Το διαδικτυακό πλαίσιο μάθησης, για παράδειγμα, επιτρέπει στους/ις μαθητές/ριες να αλληλεπιδρούν με καθηγητές ή άλλους/ες μαθητές/ριες με μεσολαβητή τον υπολογιστή.

Επιπλέον, οι ΤΠΕ μπορούν να μας οδηγήσουν στη μετα-γνωστική μάθηση. Όπως σημειώνεται από τον Monteith (2002), χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούμε να μάθουμε πώς να μάθαινομε παρά να μάθουμε μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι Paris και Winograd (αναφορά από Phelps, Graham και Kerr, 2004) σημειώνουν ότι υπάρχουν δύο σημαντικά στοιχεία στη μετα-γνωστική μάθηση. Αυτά είναι αυτοαξιολόγηση και αυτοδιαχείριση. Με την αυτοαξιολόγηση, οι μαθητές/ριες μπορούν να αντανακλούν και να αξιολογούν τη δική τους ικανότητα και ανάπτυξη γνώσεων. Με την αυτοδιαχείριση, οι μαθητές/ριες μπορούν να σχεδιάσουν, να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές μάθησης που προτιμούν για την απόκτηση γνώσεων.

Σύμφωνα με τον Adonis (2006) η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αναβαθμίσει τον αλφαριθμητισμό και την αριθμητική ικανότητα των μαθητών/ριών. Μπορεί επίσης να βελτιώσει τις δεξιότητες ομιλίας και ακρόασής τους. Αυτό συμβαίνει επειδή κατά τη χρήση των ΤΠΕ συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους και τους δασκάλους τους. Τα παιδιά μπορούν επίσης να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης διαβάζοντας ιστορίες που έχουν πρόσβαση μέσω διαδικτύου.

Η χρήση των ΤΠΕ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Όχι μόνο μπορεί να υποστηρίξει τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/ριών αλλά και να αυξήσει τα κίνητρά τους για μάθηση και την αλληλεπίδρασή τους στη μάθηση. Όπως σημειώνεται από τους Davies and Birmingham (2002, σελ. 19-20) τα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στο γνωστικό, στο προτρεπτικό και στο αλληλεπιδραστικό πλεονέκτημα. Γνωστικά, οι μαθητές/ριες μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα χωρίς να τους το υπαγορεύουν οι δάσκαλοί τους. Σύμφωνα με τους Tekos and Solomonidou (2011), τα εκπαιδευτικά πολυμεσικά λογισμικά βοηθούν τους/τις μαθητές/ριες να κατανοήσουν καλύτερα το διδασκόμενο αντικείμενο. Προτρεπτικά, απολαμβάνουν και διασκεδάζουν με τη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε η μάθηση να μην είναι επίπονη. Αλληλεπιδραστικά, μπορούν να συνεργαστούν με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Σε έρευνα των Claro et. al., (2017), αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν σημαντικά στη διδασκαλία και την κινητοποίηση των μαθητών/ριών. Στην ίδια κατεύθυνση, έρευνα των Alghamdi & Prestridg (2015), διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των απόψεων διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σύγκλιση απόψεων όσον αφορά τη θεωρία ότι οι ΤΠΕ μετασχηματίζουν τη μάθηση από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σύγκλιση απόψεων για τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στα μαθήματα, ιδιαίτερα στη γλωσσική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν ότι οι διευθυντές, οι οποίοι ενδιαφέρονται πιο έντονα για τις ΤΠΕ, μπορεί να επηρεάσουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της ένταξής τους στο σχολείο.

2.4 Τα εμπόδια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ αναπτύσσονται ραγδαία τα τελευταία χρόνια. Υπήρξαν πολλές σημαντικές εξελίξεις στις τεχνικές και το υλικό διδασκαλίας που βασίζεται στις ΤΠΕ. Οι κυβερνήσεις ξοδεύουν σημαντικό αριθμό πόρων για εξοπλισμό ΤΠΕ για σχολεία και πανεπιστήμια. Ωστόσο, μελέτες (Mishra & Koehler, 2006; Sanchez & Salinas, 2008; Qablan, Abuloum, & Abu Al-Ruz, 2009) δείχνουν ότι τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, αντιμετωπίζονται σοβαρές δυσκολίες κατά

την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Διαφορετικές κατηγορίες έχουν χρησιμοποιηθεί από ερευνητές για να ταξινομήσουν τα προβλήματα στη χρήση των ΤΠΕ σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και αρκετές μελέτες έχουν χωρίσει τα προβλήματα σε εξωγενείς και εγγενείς κατηγορίες. Ο Ertmer (1999) αναφέρθηκε σε εξωγενή προβλήματα ως πρώτη κατηγορία και ανέφερε την πρόσβαση, το χρόνο, την τεχνική υποστήριξη, τους πόρους και την εκπαίδευση, και σε εγγενή προβλήματα ως δεύτερη κατηγορία και ανέφερε τη στάση, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και την αντίσταση. Μια άλλη προοπτική διαχωρίζει τα εμπόδια στη χρήση των ΤΠΕ στις σχολικές μονάδες με βάση τις υλικές και μη υλικές συνθήκες (Pelgrum, 2001). Οι υλικές συνθήκες μπορεί να είναι ο ανεπαρκής αριθμός υπολογιστών και αντιγράφων λογισμικού. Τα μη υλικά εμπόδια περιλαμβάνουν τις ανεπαρκείς γνώσεις και δεξιότητες ΤΠΕ των εκπαιδευτικών, την ελλιπή στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου και τον ανεπαρκή χρόνο των εκπαιδευτικών.

Σε μελέτες τους οι ερευνητές Pelgrum (2001) και Hew & Brush (2007) καθόρισαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Αυτοί οι παράγοντες είναι η έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ, τα χαμηλά κίνητρα για τη χρήση νέων τεχνολογιών, η έλλειψη εμπιστοσύνης και η ακατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το σχολείο, αυτά τα εμπόδια είναι η έλλειψη υποδομής ΤΠΕ, η κακή ποιότητα και η ανεπαρκής συντήρηση υλικού, η περιορισμένη πρόσβαση σε εξοπλισμό ΤΠΕ και η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού κατάρτισης. Τέλος, στις παραπάνω αναφερόμενες μελέτες, έχει αναφερθεί ότι η άκαμπτη δομή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων, οι παραδοσιακές αξιολογήσεις, τα περιοριστικά προγράμματα σπουδών και η περιορισμένη οργανωτική δομή αποτελούν επιπλέον εμπόδια για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Οι Hew και Brush (2007) καθόρισαν 123 εμπόδια ως αποτέλεσμα της μελέτης μετα-ανάλυσης 48 μελετών, η οποία εξέτασε τα εμπόδια που αντιμετωπίστηκαν κατά την ένταξη της τεχνολογίας στη διδασκαλία-μάθηση σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταξινόμησαν αυτά τα εμπόδια ως πόρους, γνώσεις και δεξιότητες, θεσμούς, στάσεις και πεποιθήσεις, αξιολόγηση και κουλτούρα. Διαπίστωσαν ότι η ένταξη των ΤΠΕ επηρεάζεται άμεσα από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων στον τομέα της τεχνολογίας, την έλλειψη παιδαγωγικής που υποστηρίζεται από την τεχνολογία, την έλλειψη διαχείρισης τάξεων που σχετίζεται με την τεχνολογία, την έλλειψη δεξιοτήτων ηγεσίας και την έλλειψη χρόνου.

Άλλοι μελετητές (Mumtaz 2000; Becta 2003; Sabaliauskas & Pukelis 2004; Grainger & Tolhurst, 2005; Bingimlas 2009) αναδεικνύουν την πρόσβαση σε πόρους, τη χρηματοδότηση, την ποιότητα του λογισμικού και του υλικού, τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν συγκεκριμένο λογισμικό, τα κίνητρα για αλλαγή, την υποστήριξη που λαμβάνουν, τη συνεργασία μεταξύ των

εκπαιδευτικών, τις πολιτικές του οργανισμού στον οποίο ανήκουν, τη δέσμευσή τους για επαγγελματική μάθηση και το υπόβαθρο στην επίσημη κατάρτιση ΤΠΕ, ως παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η τεχνολογική φοβία υποστηρίζεται ότι αποτελεί σημαντικό αποτρεπτικό παράγοντα για τη χρήση των ΤΠΕ από εκπαιδευτές (Νικολοπούλου & Γιάλαμας, 2016). Για πολλούς εκπαιδευτές που μπορεί να έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν ΤΠΕ, η έλλειψη αυτοπεποίθησης στη χρήση της τεχνολογίας θεωρείται ότι αποτελεί ισχυρό περιοριστικό παράγοντα στη χρήση της (Pelgrum, 2001; Becta 2003).

Οι ενεργοποιητές και τα εμπόδια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ, τα οποία εντοπίστηκαν από το BECTA (2004β, 2007) περιγράφονται στον Πίνακα 1.

Δυνατότητες ενσωμάτωσης ΤΠΕ (BECTA 2007)	Εμπόδια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ (BECTA 2004b)
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου	Έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών
Συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών	Έλλειψη ικανότητας των εκπαιδευτικών
Καλλιέργεια μιας κουλτούρας καινοτομίας και πειραματισμού στο σχολείο	Έλλειψη χρόνου (για την προετοιμασία μαθήματος μέσω υπολογιστή)
Συνεχής τεχνική υποστήριξη	Συχνά τεχνικά προβλήματα
Ύπαρξη συγκεκριμένου τεχνολογικού σχεδίου για την ολοκλήρωση των ΤΠΕ	Έλλειψη πρόσβασης στους πόρους
Συνεχής ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση στις ΤΠΕ	Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή
Παροχή χρόνου στο προσωπικό «για να να εδραιωθεί η εμπιστοσύνη που απαιτείται για να ενσωματωθεί στη διαδικασία, με σαφώς προσδιορισμένους ρόλους και ευθύνες» (σελ.7)	
Ύπαρξη της κατάλληλης υποδομής	
Ύπαρξη ικανών συντονιστών ΤΠΕ στα σχολεία	

(Πίνακας 1 . Οι ενεργοποιητές και τα εμπόδια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ)

2.5 Στρατηγικές αντιμετώπισης εμποδίων

Η αντιμετώπιση των εμποδίων έχει επιδιωχθεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Τρεις

στρατηγικές εξετάζονται σε αυτήν την ενότητα, καθώς είναι αυτές που συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία (Adams, 2000) – α) επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, β) παροχή χρόνου για την επαγγελματική ανάπτυξη και γ) τεχνική, διοικητική και παιδαγωγική υποστήριξη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι κάθε εμπόδιο μπορεί να αντιμετωπιστεί από περισσότερους από έναν τύπους στρατηγικής και ότι ορισμένες στρατηγικές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν περισσότερα από ένα εμπόδια. Οι στρατηγικές αναλύονται στη συνέχεια.

2.5.1 Επαγγελματική ανάπτυξη

Η δέσμευση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μία από τις βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα σχολεία για να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Jaber & Moore, 1999). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν παραπονεθεί για τη μη άμεση σχέση μεταξύ της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ και των πρακτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στην τάξη (Cohen & Ball, 1999). Επομένως, το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να σχεδιαστεί προσεκτικά και να εφαρμοστεί για να παρέχει συνέχεια μεταξύ του τι μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί και του τι συμβαίνει στις τάξεις τους, και πρέπει να επικεντρωθεί στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για να μετατρέψει αυτή τη νέα μάθηση σε πρακτικές στην τάξη, καθώς και να οδηγήσει σε μια συνολική βελτίωση του σχολείου (Zhao et al., 2002). Θα πρέπει επίσης να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για καθοδήγηση και υποστήριξη με την πάροδο του χρόνου (Adams, 2000).

Η ανάγκη για τη συνέχεια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην ένταξη των ΤΠΕ αναγνωρίζεται στην έκθεση της Επιτροπής (2000) προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην τελευταία τεχνολογία της πληροφορίας είναι μια συνεχής διαδικασία, και όχι ένα μόνο γεγονός». Σύμφωνα με τον Adams (2000), οι τακτικές προγραμματισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης διατηρούν τους εκπαιδευτικούς ενημέρους για τα συνεχώς μεταβαλλόμενα πρόσωπα των ΤΠΕ. Αυτές οι ευκαιρίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο τεχνικές όσο και παιδαγωγικές πτυχές της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ: βασικές λειτουργίες εργαλείων ΤΠΕ, στρατηγικές διαχείρισης τάξεων με τη χρήση ΤΠΕ, αξιολόγηση του λογισμικού, εκπαιδευτικές και μη εκπαιδευτικές χρήσεις υπολογιστών, αντιστοίχιση λογισμικού με μαθητικές ικανότητες και στυλ μάθησης, ζητήματα προστασίας πνευματικών δικαιωμάτων και ασφάλειας.

Μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι η καθοδήγηση είναι ένα σημαντικό συστατικό της επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διευκόλυνση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ (Zammit, 1992; Schrum, 1999; Hunter, 2001). Ένα τέτοιο μοντέλο καθοδήγησης παρέχει εξατομικευμένη προσοχή και δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες μεθόδους

διδασκαλίας με τις ΤΠΕ. Υποστηρίζει επίσης τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εφαρμογή στην τάξη όπου ενθαρρύνονται να σκέφτονται, και να εφαρμόζουν τις σκέψεις τους στην πράξη (Schrum, 1999).

Σύμφωνα με τους Vosniadou S. και Kollias V. (2001), για να μπορέσει η χρήση των ΤΠΕ να αλλάξει το μαθησιακό περιβάλλον στα ελληνικά σχολεία πρέπει να κινηθούμε προς δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών η οποία θα τους επιτρέψει να δώσουν στους μαθητές τους μεγαλύτερο έλεγχο της μάθησής τους. Η δεύτερη περιλαμβάνει αλλαγές στα εθνικά μας προγράμματα σπουδών και τους εκπαιδευτικούς στόχους σύμφωνα με τις οδηγίες που περιγράφονται στη Σύνοδο της Λισαβόνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ στην Ελλάδα, από το 2001 ξεκίνησε η επιμόρφωση Α επιπέδου στις ΤΠΕ και από το 2009 ξεκίνησε να υλοποιείται η επιμόρφωση Β επιπέδου. Από το 2015 και μετά υλοποιείται η δράση της εισαγωγικής επιμόρφωσης για την εκπαιδευτική αξιοποίηση Τ.Π.Ε. (Β1 επίπεδο) για μέρος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί την μετεξέλιξη της επιμόρφωσης για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη (Β' επίπεδο). Οι επιμορφωτικές δράσεις διαρθρώνονται στη βάση ενός συνεκτικού πλαισίου δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση επιμορφωτών (σε Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης), τη διεξαγωγή επιμορφωτικών συνεδριών στα Κέντρα Επιμόρφωσης (Κ.Σ.Ε.), την παροχή διαδικτυακών υποστηρικτικών υπηρεσιών (helpdesk, Moodle, αποθετήρια κλπ), την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες (Α' επίπεδο) και στο επίπεδο Β1, την οργάνωση μητρώων εκπαιδευτικών κέντρων και επιμορφωτών. Η επιμόρφωση Β1 επιπέδου απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων και ειδικοτήτων και περιλαμβάνει θεματικές, όπως είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες, τα αποθετήρια ψηφιακού υλικού, τα διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας, καθώς και θέματα ασφαλούς χρήσης του διαδικτύου.

Σε έρευνα του Παντελίδη (2018) στην οποία συμμετείχαν 93 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ολοκλήρωσαν την επιμόρφωση στην Περιφερειακή Ενότητα Πιερίας με δια ζώσης παρακολούθηση, διαπιστώθηκε θετικός μετασχηματισμός των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητα της χρήσης των ΤΠΕ και τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συμβολή των επιμορφώσεων δεν είναι μόνο στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, αλλά και στη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη από τους ίδιους και τους/ις μαθητές/ριες τους για έρευνα, αλληλεπίδραση, συνεργασία και οικοδόμηση νέων γνώσεων.

2.5.2 Χρόνος

Σε μια παγκόσμια έρευνα σχολείων από 26 χώρες, ο Pelgrum (2001) σημειώνει ότι ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας είναι μεταξύ των δέκα κορυφαίων προβλημάτων που σχετίζονται με την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία. Το σχολείο ως ίδρυμα δίνει περιορισμένο χρόνο στους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ. Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διαδικασία της μάθησης προϋποθέτει την ύπαρξη ενός οργανωμένου σεναρίου με σαφείς μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας που να υποστηρίζονται με υλικό το οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ετοιμάσουν κατά τη φάση της προετοιμασίας τους. Στον παραπάνω χρόνο θα πρέπει να προστεθεί και ο αντίστοιχος χρόνος προετοιμασίας του σχολικού εργαστηρίου και εγκατάστασης των απαραίτητων για τη διδασκαλία λογισμικών. Στην περίπτωση μάλιστα, των εκπαιδευτικών χωρίς εκπαιδευτική εμπειρία στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, ο απαιτούμενος χρόνος προετοιμασίας αυξάνεται, δεδομένης της αναγκαιότητας εξοικείωσής τους με το περιβάλλον των λογισμικών που πρόκειται να χρησιμοποιήσουν. Δεδομένου ότι η τυπική εργάσιμη ημέρα των δασκάλων δεν τους παρέχει το χρόνο για τέτοιες δραστηριότητες, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να κατανοήσουν το πρόβλημα και να βρουν λύσεις.

Μια πιθανή στρατηγική είναι οι διευθυντές των σχολείων να «κερδίζουν χρόνο» για τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας μηνιαία ή τριμηνιαία διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών ή ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω στοχευμένων επιμορφώσεων, αναδιοργανώνοντας το φόρτο διδασκαλίας ή εφαρμόζοντας καινοτόμες διαδικασίες στελέχωσης, όπως η χρήση μόνιμων αντικαταστατών ή γονέων εθελοντών (Ertmer, 1999). Σύμφωνα με τους Mueller et al. (2008) η αύξηση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. επιφέρει μείωση στον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας τους. Τέλος, έρευνα του Karasavvidis (2009) προτείνει αναπροσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και μείωση του μεγάλου όγκου της διδακτέας ύλης, ώστε να δοθεί η ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική και να τις καταστήσουν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους.

2.5.3 Υποστήριξη

Εκτός από την παροχή επαρκούς χρόνου στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίσουν μαθήματα με τη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τεχνική, διοικητική και παιδαγωγική υποστήριξη από το σχολείο για να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στα μαθήματά τους αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Wong (2000), το πιο κοινό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας δάσκαλος κατά τη διεξαγωγή ενός μαθήματος με χρήση ΤΠΕ είναι τα τεχνικά προβλήματα, τόσο αυτά που σχετίζονται με το υλικό όσο και με το λογισμικό. Είναι

επομένως ζωτικής σημασίας να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς τεχνική υποστήριξη, ιδίως βοήθεια στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με ΤΠΕ, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Strudler & Wetzel, 1999). Η τεχνική υποστήριξη μπορεί να προέλθει από μια ποικιλία πηγών, όπως από έναν τεχνικό βοηθό που εργάζεται στο σχολείο ή από τους ίδιους τους/ις μαθητές/ριες (Marcovitz, Hamza, & Farrow, 2000). Οι μαθητές/ριες μπορούν να εκπαιδευτούν ως βοηθοί ΤΠΕ για να βοηθήσουν άλλους/ες μαθητές/ριες στην αντιμετώπιση απλών τεχνικών προβλημάτων.

Εκτός από την τεχνική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επίσης διοικητική υποστήριξη για τη συντήρηση του υλικού και του λογισμικού και για την αγορά κατάλληλου υλικού (Strudler, 1996). Προκειμένου να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη διοικητική υποστήριξη, ορισμένα σχολεία, στην Κύπρο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού, έχουν δημιουργήσει τη θέση του συντονιστή ΤΠΕ. Ο συντονιστής ΤΠΕ είναι ένας εκπαιδευτικός του οποίου ο κύριος ρόλος είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συντονίσουν τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη ΤΠΕ. Παρέχει διοικητική υποστήριξη με την εποπτεία των εγκαταστάσεων υπολογιστών, την παραγγελία προμηθειών και τη συντήρηση υλικού και λογισμικού, σε συνεργασία με προμηθευτές υλικού και λογισμικού, καθώς και με προσωπικό υπηρεσιών, και σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων στην προετοιμασία προϋπολογισμών, εκθέσεων και προτάσεων υλικού / λογισμικού. Ο συντονιστής παρέχει επίσης παιδαγωγική υποστήριξη βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση και την επιλογή υλικού και λογισμικού και πραγματοποιώντας αξιολογήσεις αναγκών για να προσδιορίσει ποιο πρόσθετο υλικό ή λογισμικό θα μπορούσε να είναι επιθυμητό για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών (ΥΠΠΑΝ Κύπρου, 2014).

Στην Ελλάδα, σε κάθε περιφέρεια υπάρχει ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου Πληροφορικής, ο οποίος έχει την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, υποστηρίζει την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών και υλοποιεί επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα του κλάδου τους.

2.6 Κίνητρα ενσωμάτωσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από συστήματα υπολογιστών και φορητές συσκευές, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μεθόδους διδασκαλίας που περιλαμβάνουν τη χρήση της τεχνολογίας. Τα κίνητρα για τη χρήση εργαλείων ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελούν ένα πολύπλοκο ερευνητικό θέμα.

Οι Rockwell, Schauer, Fritz και Marx (1999) διερεύνησαν τα κίνητρα που ενθάρρυναν σχολές

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν εξ αποστάσεως χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ. Τα βασικά κίνητρα επικεντρώθηκαν σε εγγενείς ή προσωπικές ανταμοιβές. Αυτές οι ανταμοιβές περιλάμβαναν ευκαιρίες να παρέχουν καινοτόμες οδηγίες και να εφαρμόσουν νέες τεχνικές διδασκαλίας καθώς και την αυτο-ικανοποίηση, την αναγνώριση της εργασίας τους και την αναγνώριση από ομοτίμους. Άλλα κίνητρα περιλάμβαναν την επέκταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών πέρα από τα παραδοσιακά θεσμικά τείχη, έτσι ώστε όλοι οι φοιτητές να έχουν πρόσβαση και τη μείωση του χρόνου προετοιμασίας των καθηγητών. Τα χρηματικά βραβεία για τη σχολή δεν θεωρήθηκαν κίνητρα.

Ο Osman (2014) διερεύνησε το ζήτημα της αποδοχής και της χρήσης των ΤΠΕ, και εξέτασε παράγοντες που επηρεάζουν και προβλέπουν την αποδοχή και χρήση των ΤΠΕ μεταξύ των μελών του προσωπικού των κρατικών πανεπιστημίων του Χαρτούμ στο Σουδάν. Ανέφερε ότι οι λόγοι χρήσης ΤΠΕ ήταν ότι είχαν άμεση πρόσβαση σε ενημερωμένες πληροφορίες, αντλούσαν ικανοποίηση από τη χρήση των ΤΠΕ, αποτελούσε μέρος της κουλτούρας του ιδρύματος και τέλος η χρήση των ΤΠΕ συνδεόταν με οικονομικά κίνητρα.

Σε έρευνα των Schulz R. et al.(2015) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Νορβηγίας σχετικά με τους παράγοντες που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν εργαλεία ΤΠΕ στο πλαίσιο της διδασκαλίας, τα κίνητρα ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ανθρώπινους παράγοντες όπως οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα εργαλεία. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις εγγενείς αξίες που περιλαμβάνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το επίπεδο ενδιαφέροντος, και την ψυχαγωγία. Η τρίτη κατηγορία συνίστανται στις απαιτήσεις των χρηστών για εργαλεία ΤΠΕ, όπως χρηστικότητα, επίπεδο αλληλεπίδρασης, προσαρμοστικότητα και ικανοποίηση των μαθησιακών απαιτήσεων. Από τη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν περισσότερο στο σχεδιασμό εργαλείων ΤΠΕ για την εκπαίδευση. Προέκυψε επίσης ότι τα παιχνιδοποιημένα εργαλεία ΤΠΕ θα μπορούσαν να είναι πολλά υποσχόμενα στην ενίσχυση των κινήτρων για την εφαρμογή ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Al-Shboul (2019), παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή των ΤΠΕ είναι οι ακόλουθοι: Οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, η πανταχού παρούσα χρήση της τεχνολογίας ως κινητήριοι παράγοντες για τη χρήση των ΤΠΕ, η καινοτόμος κουλτούρα, η διαχείριση αλλαγών, οι καλά εξοπλισμένες υποδομές, η διοικητική υποστήριξη, η άμεση συντήρηση ψηφιακών και μηχανογραφικών συσκευών, η διαθεσιμότητα τεχνολογικών εργαλείων, οι ευκαιρίες βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας, η μεγαλύτερη ευελιξία στα μαθήματα, η συνολική ικανοποίηση από την εργασία, η πιθανότητα προαγωγής, η αύξηση μισθού, η αναγνώριση και τα βραβεία, οι επιχορηγήσεις και το επαγγελματικό κύρος.

2.7 Ύπαρξη σχεδίου πολιτικής (policy plan) και οράματος για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο

Βασική προϋπόθεση για κάθε προσπάθεια εισαγωγής νέων τεχνολογιών σε οποιοδήποτε πεδίο, αλλά ακόμη περισσότερο στον κρίσιμο τομέα της εκπαίδευσης είναι η ποιότητα και ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός. Και αυτό είναι ακριβώς το σημείο στο οποίο η χώρα μας έχει κακή παράδοση, καθώς η εμπειρία δείχνει ότι η στρατηγική εξαρτάται αποκλειστικά από την τρέχουσα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, με την σχεδόν πλήρη απουσία μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδίου.

Όπως φαίνεται στο GeSCI (2009), πολλές χώρες παγκοσμίως (περίπου 190) δηλώνουν ότι έχουν ένα συγκεκριμένο μακροπρόθεσμο σχέδιο για την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στον τομέα της εκπαίδευσης. Αλλά ποια είναι η ανάγκη για κάτι τέτοιο; Μεταφορά από την παραπάνω έκθεση (Σελ. 123): "Για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να έχουν τη σωστή κατανόηση του πώς οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν καλύτερα για να προσθέσουν αξία στο σύστημα της χώρας. Σε εθνικό επίπεδο, είναι εξαιρετικά απαραίτητο για την επιτυχή υλοποίηση του έργου".

Αλλά τι είναι η στρατηγική; Είναι ένα σύνολο αρχών και μια γενική κατεύθυνση δράσεων που καθοδηγεί μια κυβερνητική πολιτική, τους σχετικούς οργανισμούς, τους υπαλλήλους, τις εταιρείες και τα άτομα που αναζητούν προς την ίδια κατεύθυνση με ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Καλύπτει το χάσμα μεταξύ του οράματος (πού θέλουμε να πάμε) και του τρόπου (πώς να πάμε) με βάση τον οποίο θα φτάσουμε εκεί. Για τις κυβερνήσεις, είναι ένα εργαλείο που προωθεί το εθνικό όραμα και τη βάση για τις απαραίτητες θεσμικές και διαδικαστικές παρεμβάσεις μέσω των οποίων θα εφαρμοστεί (GeSCI, 2009).

Οι στρατηγικές ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ποικίλουν από χώρα σε χώρα, με βάση τις προτεραιότητες, το επίπεδο ανάπτυξης, το επίπεδο υποδομής, τη γεωγραφία και άλλα τοπικά χαρακτηριστικά. Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός έχει δύο επιπλέον βασικά πλεονεκτήματα: α) διασφαλίζει (στο μέτρο του δυνατού) τη συνέχεια στη δημόσια διοίκηση και β) παρέχει μια βάση για συνεχή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, συγκεκριμένοι και ποσοτικοποιημένοι στόχοι έχουν προβλεφθεί στο σχεδιασμό, τοποθετημένοι στον άξονα του χρόνου. Και τα δύο αυτά πλεονεκτήματα, εφόσον χρησιμοποιούνται σωστά, μπορούν να βελτιώσουν δραματικά τη δυνατότητα ποιοτικής υλοποίησης έργων για την ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (GeSCI, 2009).

Κεφάλαιο 3. Ηγεσία και ΤΠΕ

3.1 Διαφορές Ηγεσίας – Διοίκησης (Management)

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της ηγεσίας πρέπει να διαφοροποιηθεί από την έννοια της διοίκησης (management). Σύμφωνα με τον Kotter (1990), η διοίκηση αφορά τους τρόπους με τους οποίους σύνθετες επιχειρήσεις εξακολουθούν να είναι μεθοδικές, μη χαοτικές και παραγωγικές. Αντίθετα η ηγεσία αφορά τον αποτελεσματικό χειρισμό των αλλαγών που επέρχονται εξαιτίας της ανταγωνιστικότητας και της αστάθειας που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και άλλοι μελετητές (Zateznick 1977, Μπουραντάς 2005) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης, ενώ η ηγεσία μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο.

Σύμφωνα με τους Nebeker και Tatum (2002) η διοίκηση προγραμματίζει, οργανώνει, εποπτεύει και ελέγχει πόρους για την επίτευξη οργανωτικών στόχων. Ο προγραμματισμός σχετίζεται με τις ανάγκες του πελάτη και την ανάπτυξη ενός τρόπου παροχής τους. Η οργάνωση και εποπτεία περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας οργανωτικής δομής, συστημάτων ανταμοιβής και ενός συστήματος διαχείρισης απόδοσης. Ο έλεγχος περιλαμβάνει τη μέτρηση των διαδικασιών και των χαρακτηριστικών του προϊόντος, τη διατήρηση των διαδικασιών παραγωγής, τη μείωση της διακύμανσης, την ικανοποίηση του πελάτη και την κάλυψη βραχυπρόθεσμων αναγκών. Οι διοικητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για αυτές τις διαδικασίες και επιδιώκουν συνεχώς να τις βελτιώνουν. Οι ηγέτες, από την άλλη πλευρά, κοιτάζουν το μέλλον εν αναμονή των παγκόσμιων αναγκών του οργανισμού και του μακροπρόθεσμου μέλλοντος.

Σχετικά με τον ορισμό της διοίκησης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής διοίκησης, η Πετρίδου (1998) αναφέρει ότι η διοίκηση είναι λειτουργίες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τις διαδικασίες προγραμματισμού και την οργάνωση στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών, τις οποίες αναλαμβάνουν τα διοικητικά στελέχη. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) η διοίκηση προσλαμβάνει μια ιδιαίτερη και ξεχωριστή έννοια, που σχετίζεται με τον σκοπό του εκπαιδευτικού έργου, με τον τρόπο που μπορούν να οριστούν οι ωφελούμενοι, και με το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι δεν έχει μια διοικητική αυτονομία. Με αυτό το σκεπτικό, ο Κατσαρός ορίζει τη διοίκηση ως μια εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία έχει πεδίο ανάπτυξης έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ή το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, με βασικό σκοπό την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση, των σκοπών της εκπαίδευσης, μέσα από τη χρήση των διαθέσιμων μέσων και λειτουργιών.

Ως αναφορά την ηγεσία στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ένας ηγέτης σκιαγραφεί ένα όραμα για το σχολείο του, το οποίο συχνά βασίζεται στις δικές του επαγγελματικές

αξίες και κινείται στην κατεύθυνση να επηρεάσει και τους άλλους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον (μαθητές/ριες, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό), ώστε να μοιράζονται αυτό το όραμα και να στοχεύουν από κοινού για την πραγματοποίησή του. Η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης είναι τόση ώστε τα μέλη του οργανισμού προθυμοποιούνται να κάνουν κάθε δυνατή προσπάθεια και εθελοντικά προσφέρουν στα μέγιστα για την πραγματοποίηση του κοινού σκοπού.

Οι ηγέτες και οι διοικητές μπορεί να διαφοροποιούνται από τις ικανότητες, τις στάσεις και τις αξίες, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Οι ηγέτες και οι διοικητές που κατέχουν την ίδια θέση στον ίδιο οργανισμό ενδέχεται να διαφέρουν ως προς τα μοντέλα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της θέσης (Bass, 1990).

Έχουν αναπτυχθεί μια πληθώρα ταξινομιών για τον εντοπισμό των διαφορών ρόλου μεταξύ των ηγετών και των διοικητών. Υπάρχει μια γενική αποδοχή ότι οι λειτουργίες των ηγετών και των διοικητών είναι εννοιολογικά διαφορετικές, αλλά δεν υπάρχει μια καθολική αποδοχή αυτών των διαφορών. Οι Gordon και Yukl (2004) μαζί με τους Zaccaro και Horn (2003) πιστεύουν ότι μια κοινή παρανόηση είναι ότι η ηγεσία και η διαχείριση στο χώρο εργασίας είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, όταν, στην πραγματικότητα, είναι συμπληρωματικές. Για την έρευνά του, ο Yukl (1989) προτιμά να μην διαχωρίσει τη διοίκηση από την ηγεσία και χρησιμοποιεί τον όρο διοικητική ηγεσία.

Ο Πίνακας 2 που παρατίθεται στη συνέχεια παρουσιάζει συνοπτικά τις διαφορές ενός μάνατζερ και ενός ηγέτη σύμφωνα με τον Μπουραντά Δ. (2005) :

Διαφορές Διοικητής (Manager) - Ηγέτη

ΔΙΟΙΚΗΤΗΣ (MANATZER)	ΗΓΕΤΗΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Διορίζεται 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναδεικνύεται
<ul style="list-style-type: none"> • Χρησιμοποιεί νόμιμη- «δοτή» δύναμη 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει οδηγίες – εντολές, ανταμοιβές, τιμωρίες 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρέχει όραμα, εμπνέει, πείθει, κινητοποιεί μέσω ιδανικών, αξιών, • «ανώτερων αναγκών»
<ul style="list-style-type: none"> • Ελέγχει 	<ul style="list-style-type: none"> • Κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στα συστήματα και στη λογική 	<ul style="list-style-type: none"> • Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα, στην καρδιά, στη • Διαίσθηση

<ul style="list-style-type: none"> • Κινείται σε προκαθορισμένα- τυπικά πλαίσια 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια
<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρεται κυρίως για το «πώς» 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδιαφέρεται κυρίως για το «γιατί»
<ul style="list-style-type: none"> • Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση (Status quo), • προτιμά τη σταθερότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί
<ul style="list-style-type: none"> • Αποδέχεται την πραγματικότητα 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερευνά την πραγματικότητα
<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στο παρόν – βραχυπρόθεσμη προοπτική 	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στο μέλλον - μακροπρόθεσμη πολιτική
<ul style="list-style-type: none"> • Κάνει τα πράγματα σωστά 	<ul style="list-style-type: none"> • Κάνει τα σωστά πράγματα

Πηγή: Μπουραντάς Δ. (2005)

Πίνακας 2. Διαφορές Διοικητή(Manager)- Ηγέτη

Συνοψίζοντας και μελετώντας συγκριτικά τις έννοιες της διεύθυνσης και της ηγεσίας, συμπεραίνεται ότι η ηγεσία, σε αντιδιαστολή με τη διοίκηση, δεν επιβάλλει τους στόχους της στη σχολική κοινότητα, αλλά εργάζεται μαζί με τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και άλλους) προς το καλύτερο αποτέλεσμα. Η διοίκηση είναι τακτική και έχει να κάνει με την αντιμετώπιση του εδώ και τώρα, ενώ η ηγεσία είναι στρατηγική και αφορά πρωτίστως την αντιμετώπιση του μέλλοντος.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Κουτούζη (2012) προέκυψε ότι οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών αντιλαμβάνονται σε σημαντικότατο βαθμό ότι πολλά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι διαχειριστικής φύσεως και συνδέονται με την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το κεντρικό ωστόσο ζήτημα για τον ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι πώς θα επηρεάσει θετικά τις δράσεις των εκπαιδευτικών και τις «μαθησιακές δραστηριότητες» των μαθητών/ριών. Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοικητικής διαχείρισης οδηγεί σε άρση της όποιας μεταξύ τους αντίφασης.

3.2 Ο ρόλος της ηγεσίας στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ

Πλήθος ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και το πώς αυτή συνδέεται με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Hughes και Zachariah (2001, σελ. 2) αναφέρουν ότι «η επιτυχία ή η αποτυχία της τεχνολογικής ενσωμάτωσης θα μπορούσε να συνδεθεί με τις συμπεριφορές και τις ιδεολογίες του εκπαιδευτικού ηγέτη». Ο Passey (2002, σελ.2) υποστηρίζει ότι «οι διευθυντές στα σχολεία έχουν σημαντικό

αντίκτυπο στις πρακτικές της τάξης και του προγράμματος σπουδών και στους τρόπους με τους οποίους εισάγονται οι αλλαγές». Ο Schiller (2003, σελ 171) υποστηρίζει ότι χωρίς την υποστήριξη του/ης διευθυντή/ριας «η εκπαιδευτική δυναμική της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών ενδέχεται να μην πραγματοποιηθεί». Ωστόσο, παρά τη σημασία του ρόλου του διευθυντή, ισχυρίζεται ότι η ερευνητική βιβλιογραφία για τις ΤΠΕ τείνει να παραβλέπει αυτήν τη σημαντική πτυχή: «Οι διευθυντές πρέπει να αναλάβουν σημαντική ευθύνη για την έναρξη και την εφαρμογή της σχολικής αλλαγής μέσω της χρήσης της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών».

Σε βάθος περιπτωσιολογικές μελέτες από τον Tubin (2006) σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ σε σχολεία οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας μπορεί να διευκολύνει την εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία. Ωστόσο, το έργο της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι δύσκολο. Οι Collison και Fedoruk-Cook (2004) αναφέρουν πολλές στρατηγικές, συμπεριλαμβανομένης της ενθάρρυνσης της διάδοσης και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνά τους για τη χρήση των ΤΠΕ σε τρία σχολεία στις Η.Π.Α., διαπιστώθηκε ότι δίνονταν περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία καθηγητών - διευθυντών, υποδηλώνοντας ότι αυτό αποτελούσε προτεραιότητα και ίσως επηρέαζε αρνητικά τη χρήση των ΤΠΕ σε αυτά τα σχολεία.

Ο Akbaba-Altun (2004) σημειώνει ότι είναι αναπόφευκτο οι διευθυντές/ριες των σχολείων να υιοθετήσουν νέους ρόλους καθώς η χρήση των ΤΠΕ αυξάνεται στα σχολεία. Σε έρευνά του σχετικά με τους αυτοαναφερόμενους ρόλους 17 Τούρκων διευθυντών διαπίστωσε ότι ενώ οι διευθυντές συμφώνησαν ότι είχαν σημαντικό ρόλο στην παροχή τεχνολογικής ηγεσίας, ισχυρίστηκαν ότι δεν είχαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να πραγματοποιήσουν αυτό το ρόλο. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Robertson, Grady, Fluck και Webb (2006) σχετικά με τα θέματα που οι σχολικοί ηγέτες θεωρούσαν σημαντικά όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ σε 50 σχολεία της Τασμανίας. Στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι ο ρόλος του διευθυντή στο να ενεργεί ως υποκινητής θεωρήθηκε σημαντική λειτουργία στη διαδικασία υιοθέτησης των ΤΠΕ.

Σε μια τηλεφωνική έρευνα που αφορούσε 52 διευθυντές της Νοτίου Αφρικής, που διεξήχθη από τους Mentz και Mentz (2003), διερευνήθηκαν οι προκλήσεις της εισαγωγής τεχνολογίας στα σχολεία. «Αποδείχθηκε ότι οι διευθυντές είναι απογοητευμένοι επειδή φαίνονται ανίκανοι να διαχειριστούν τα σχολεία τους ώστε να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στον πραγματικό κόσμο» (Mentz και Mentz, 2003, σελ. 193). Ο Flanagan και Jacobsen (2003) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές/ριες οφείλουν να παρέχουν ηγεσία σε τομείς που δεν είναι εξοικειωμένοι. Επιπλέον προσθέτουν: Πολλοί διευθυντές/ριες δεν έχουν προετοιμαστεί για τον επιπρόσθετο τους ρόλο ως ηγέτες της τεχνολογίας και, ως εκ τούτου προσπαθούν να αναπτύξουν τόσο τους ανθρώπινους όσο και τους τεχνικούς πόρους που είναι απαραίτητοι για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων από τη χρήση ΤΠΕ στα σχολεία τους. Πολύ λίγοι διευθυντές/ριες χρησιμοποιούν οι ίδιοι υπολογιστές με

ουσιαστικό τρόπο, και ως εκ τούτου δεν διαθέτουν την απαιτούμενη παιδαγωγική γνώση και εμπειρία για να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να χρησιμοποιούν τους Η/Υ προς όφελος των παιδιών.

Έρευνα των Vanderline, Dexter & Braak (2011) σε σχολικές μονάδες του Βελγίου αναφέρει την απουσία συντονισμένων στρατηγικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία από την πλευρά της ηγεσίας τους, ενώ σε ορισμένες από αυτές διαπιστώνει την απουσία οποιασδήποτε προσπάθειας για την καλλιέργεια ενός συλλογικού οράματος μεταξύ των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση.

Μια πολύ πρόσφατη έρευνα των Claro et. al., (2017), διερεύνησε και ανέλυσε τις ομοιότητες και τις διαφορές στις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχολεία στη Χιλή. Στα αποτελέσματα της έρευνας βασικό σημείο σύγκλισης μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών ήταν η άποψη ότι οι ΤΠΕ σχετίζονται με τη διδασκαλία και αποτελούν ευκαιρία για ψηφιακή μάθηση και για κινητοποίηση των μαθητών/ριών. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είχαν αρκετή στήριξη από τους διευθυντές και από την ποιοτική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές είχαν ελλειπείς γνώσεις σχετικά με την παιδαγωγική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

3.3 Ο ρόλος του διευθυντή ως Τεχνολογικός ηγέτης

Η ηγεσία είναι ένα βασικό στοιχείο στην καθοδήγηση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης που είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των σημερινών μαθητών/ριών στη σημερινή κοινωνία ώστε να γίνουν παραγωγικοί πολίτες του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τον Dinham (2005), η ηγεσία είναι σημαντική στην ανάπτυξη αποτελεσματικών, καινοτόμων σχολικών μονάδων και στη διευκόλυνση της ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης. Οι διευθυντές/τριες διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας (Wilmore & Betz, 2000). Αυτός ο ρόλος είναι ζωτικής σημασίας για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν το ιδανικό μαθησιακό περιβάλλον για τους/ις μαθητές/ριες. Οι Wilmore και Betz (2000, σελ. 15) δήλωσαν ότι «Οι ΤΠΕ θα εφαρμοστούν επιτυχώς στα σχολεία μόνο εάν ο/η διευθυντής/τρια τις υποστηρίζει ενεργά και υποστηρίζει και το προσωπικό του στη διαδικασία αλλαγής ». Ως εκ τούτου, οι διευθυντές/ριες είναι ένας από τους βασικούς ηγέτες της αλλαγής σε σχολικό επίπεδο. Οι ενέργειες, τα ενδιαφέροντά τους και η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην αλλαγή του προγράμματος και στην εκπαιδευτική πρακτική. Επομένως, οι αποτελεσματικοί ηγέτες πρέπει να έχουν γνώση, διάθεση και απόδοση. Στην πραγματικότητα, πρέπει να είναι τεχνολογικοί ηγέτες. Σύμφωνα με τους Hope, Kelly και Guyden (2000) η τεχνολογική ηγεσία περιλαμβάνει τόσο την κατανόηση των ΤΠΕ όσο και

τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν για την εκτέλεση εργασιών.

Η στάση των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι στις ΤΠΕ παίζει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωσή τους από τους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με έρευνες, τα σχολεία, των οποίων οι διευθυντές/ριες έχουν θετικές προσδοκίες σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο των ΤΠΕ, τείνουν να δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ περισσότερο από τα σχολεία στα οποία οι διευθυντές είναι λιγότερο θετικοί (Pelgrum, 1993, Walsh, 2002). Οι διευθυντές/ριες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία επιτυχημένης αλλαγής στα σχολεία. Ο επικεφαλής της σχολικής μονάδας είναι ουσιαστικά υπεύθυνος για την στρατηγική απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Means, 1994, Schiller, 2002, Gakuu, 2006). Οι διευθυντές/ριες που πιστεύουν στις ΤΠΕ αναπτύσσουν στρατηγικές για τη στήριξη της τεχνολογίας στο σχολείο τους και τείνουν να υποστηρίζουν τις προσπάθειες του προσωπικού τους να ενσωματώσουν την τεχνολογία στη διδασκαλία τους, βοηθώντας τους να κατανοήσουν «τις δυνατότητες των διαθέσιμων τεχνολογιών και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή ζωή του σχολείου» (BECTA, 2007, σ. 20). Ένας σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει «ένα ισχυρό επαγγελματικό όραμα για ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση» (Mrazek, Hollingsworth, & Street, 2005, σελ.5).

Σύμφωνα με τον Fullan (2003), καμία επιτυχημένη αλλαγή μεγάλης κλίμακας ή προσπάθεια μεταρρύθμισης του σχολείου δεν έχει προχωρήσει πολύ χωρίς την υποστήριξη των ηγετών του σχολείου. Ομοίως, ο Schiller δήλωσε ότι οι διευθυντές/ριες διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στις μελέτες του σχετικά με τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου ως διαμεσολαβητή αλλαγών για τις ΤΠΕ, ο Schiller (2003) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/ριες που υιοθετούν ενεργή προσέγγιση στην καινοτομία μπορούν να καλλιεργήσουν ένα περιβάλλον που έχει μεγαλύτερα οφέλη για τους/ις μαθητές/ριες και το προσωπικό τους. Ως εκ τούτου, η ευαισθητοποίηση των διευθυντών στη χρήση των ΤΠΕ είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική χρήση των υπολογιστών στο σχολείο (Smith et al., 1999).

Επιπλέον, οι ανεπτυγμένες δεξιότητες στις ΤΠΕ ενός διευθυντή είναι σημαντικό χαρακτηριστικό ενός ηγέτη κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης των ΤΠΕ. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη σχέση μεταξύ δεξιοτήτων στις ΤΠΕ και στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ ανέδειξαν το γεγονός ότι καθώς οι δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ φτάνουν σε υψηλό επίπεδο, αυξάνεται το ενδιαφέρον για εκτενέστερη εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Otto & Albion 2002, Jegege, Dibu-Ojerinde & Iori 2007, Mohammad, 2012). Σύμφωνα με τον Persaud (2006), το πρόβλημα με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα δημόσια σχολεία είναι ότι οι διευθυντές/ριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαθέτουν την απαραίτητη εκπαίδευση, γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Fleit (2000), Hope, Kely και Guyden, (2000) και Stegall

(1998), ένας διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις ΤΠΕ για να παρέχει αποτελεσματική αξιολόγηση ή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επομένως, η επιτυχής ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο προϋποθέτει από τον διευθυντή να γνωρίζει τις δυνατότητες της τεχνολογίας και πώς το σχολείο μπορεί να τις ενσωματώσει στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Οι διευθυντές/ριες πρέπει να δημιουργούν υποστηρικτικές συνθήκες για την προώθηση της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας (MacNeil & Delafield, 1998. Yee, 2000. Schiller, 2003). Σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό μπορούν να οδηγήσουν αποτελεσματικά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να εκπαιδούνται και να υποστηρίζονται συνεχώς στη χρήση της τεχνολογίας. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές/ριες που είναι ενημερωμένοι και χρησιμοποιούν με ευχέρεια την τεχνολογία γίνονται βασικοί παράγοντες στην πρωτοπορία και την υποστήριξη της τεχνολογίας στα σχολεία.

3.4 Στυλ ηγεσίας και χρήση ΤΠΕ

Το στυλ ηγεσίας, ορίζεται ως ο τρόπος συμπεριφοράς ενός ατόμου, στην προσπάθεια του να επηρεάσει τις δράσεις των άλλων (Hersey & Blanchard, 1996).

Ακολουθεί παρουσίαση της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της ηγεσίας προς αποφυγή ή παθητικής ηγεσίας, καθώς είναι οι μορφές ηγεσίας των οποίων διερευνάται ο βαθμός άσκησης από τους διευθυντές στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην παρούσα διπλωματική εργασία.

3.4.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης ασχολείται με τους υφιστάμενούς του, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική παρακίνησή τους και στις ανάγκες τους. Δίνει «όραμα» είτε με την έννοια της έμπνευσης είτε με την έννοια της αποστολής, προσπαθεί η «επικοινωνία του οράματος» να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη με την «εμπιστοσύνη» τους προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Menon- Eliphotou 2011).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη σχέση μεταξύ ηγέτη και οπαδών η οποία οικοδομείται σ' ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Piccolo & Colquitt, 2006). Οι ηγέτες που ασκούν

μετασχηματιστική ηγεσία είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τους κανόνες των υφισταμένων τους, να προωθήσουν τόσο προσωπικές όσο και οργανωτικές αλλαγές και να βοηθήσουν τους υφιστάμενους να ξεπεράσουν τις αρχικές τους προσδοκίες απόδοσης (Scherpers, Wetzels, & Ruyter, 2005). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες «μετασχηματίζουν» τους οπαδούς τους, παρακινώντας τους σε υψηλότερα επίπεδα αποδόσεων, ιδανικών και κινήτρων, μεταλαμπαδεύοντας σε αυτούς τις δικές τους ηθικές αξίες και τα δικά τους οράματα (Day & Antonakis, 2012).

Σύμφωνα με τον Bass (1985) η μετασχηματιστική ηγεσία περιέχει πέντε παράγοντες:

1. *Ιδεατή επιρροή - συμπεριφορά (Idealized Influenced- behavior)*: Αναφέρεται στην ιδανική επιρροή ως πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη που χαρακτηρίζεται από αξίες και σκοπούς και οι υφιστάμενοι τον θεωρούν αξιόπιστο και χαρισματικό, με ξεκάθαρο όραμα και εφικτή την αποστολή. Η ισχύ χρησιμοποιείται μόνο όταν είναι απαραίτητο και ποτέ προς προσωπικό όφελος. Με την ιδανική επίδραση, οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους (Hughes, 2005).

2. *Ιδεατή επιρροή - χαρακτηριστικά (Idealized Influence - Attributed)*: Αναφέρεται ως ένα αποδοθέν χάρισμα το οποίο γίνεται αντιληπτό από τους οπαδούς του ηγέτη και δημιουργεί αισθήματα εμπιστοσύνης ενώ παράλληλα δημιουργεί κίνητρο και εξυψώνει τα ιδανικά (Hughes, 2005).

3. *Εμπνευστική κινητοποίηση (Inspirational motivator)*: Ο ηγέτης δημιουργεί προσδοκίες, ενθαρρύνει την επίτευξη φιλόδοξων στόχων και κινητοποιεί πνευματικά τους υφιστάμενους ώστε αυτοί να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στον ηγέτη και όλοι τους είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή. Ο ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ ηγεσίας ενθαρρύνει τους οπαδούς του να γίνουν μέρος της συνολικής οργανωτικής κουλτούρας, επικεντρώνεται στην καλοσύνη των ανθρώπων ενώ τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά είναι ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία (Hughes, 2005).

4. *Πνευματική παρακίνηση (Intellectual stimulator)*. Πραγματοποιείται όταν οι ηγέτες προωθούν μια κουλτούρα που ενθαρρύνει και ανταμείβει την ανάληψη κινδύνου, η οποία διευκολύνει την καινοτόμο διαδικασία και αντικατοπτρίζει τις αξίες του οργανισμού. Ο ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ ηγεσίας ενθαρρύνει τους οπαδούς του να βρουν λύσεις σε θέματα που απαιτούν λύσεις, προωθεί τη δημιουργική και καινοτόμο σκέψη, δίνει ερεθίσματα και εμπνέει παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση. Προβάλλει την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι το κίνητρο και τη δέσμευση των υφισταμένων για ένα κοινό όραμα για καινοτομία και δημιουργικότητα. (Hughes, 2005)

5. *Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration)*: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη εξέταση, που αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου εστιάζει στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του και τονίζει τις έννοιες του αλτρουισμού και της ανθρωπιάς. Ενεργεί ως μέντορας, συμβουλεύει και προσφέρει κατεύθυνση ή υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες, τα ταλέντα και τις γνώσεις του κάθε ατόμου ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει ώστε να αγωνιστούν για να επιτύχουν ακόμα πιο υψηλούς στόχους (Antonakis et al., 2003).

Ένας σημαντικός στόχος ενός μετασχηματιστή ηγέτη είναι να βοηθήσει τους υποστηρικτές και χρήστες των ΤΠΕ να εξελιχθούν πέρα από τις δυνατότητές τους (Lee, 2005).

Η σημασία των μετασχηματιστών ηγετών σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ υποστηρίζεται από τον Jung και τους συναδέλφους του (2003) που διεξήγαγαν μια έρευνα σχετικά με το ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ενίσχυση της οργανωτικής καινοτομίας. Τα ευρήματά τους έδειξαν έναν άμεσο και θετικό σύνδεσμο ανάμεσα στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και στο οργανωτικό κλίμα που υποστηρίζει την καινοτομία. Ως εκ τούτου, ο μετασχηματιστικός ηγέτης σημειώνεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προώθησή τους (Brooks-Young, 2002; Ross, McGraw & Burdette, 2001).

Ομοίως, οι Schepers και Wetzels (2005) διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και χρήσης τεχνολογίας. Πρόσθεσαν ότι εάν ένας ηγέτης ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την ανοιχτή σκέψη, οι εργαζόμενοι θα συνηθίσουν να πειραματίζονται με νέες τεχνολογίες και διαδικασίες. Ως εκ τούτου, ένας μετασχηματιστικός ηγέτης διευκολύνει τις συνθήκες και τις εκδηλώσεις που δημιουργούν ένα θετικό περιβάλλον για υιοθέτηση τεχνολογίας, όπως κατάρτιση και τεχνική υποστήριξη (Frambach και Schillewaert, 2002; Schillewaert et al., 2005).

Στην πραγματικότητα, η τεχνολογία αφορά την αλλαγή και η αλλαγή απαιτεί ισχυρή ηγεσία. Η ηγεσία «δεν κινητοποιεί άλλους για την επίλυση προβλημάτων που ήδη γνωρίζουμε πώς να λύσουμε, αλλά για να τους βοηθήσουμε να αντιμετωπίσουν προβλήματα που δεν έχουν αντιμετωπιστεί ποτέ με επιτυχία» (Fullan, 2001, σελ. 3). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδιώκει να μετασχηματίσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και κατά συνέπεια, να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα και να επιχειρήσει τη σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για προσωπική ανάπτυξη με το συμφέρον της ομάδας και του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μεταδίδει ένα όραμα «*ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής*» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008, σελ. 220). Ο εργαζόμενος εσωτερικεύει την οργανωτική κουλτούρα και ταυτίζεται με τον οργανισμό.

Οι Marks και Printy (2003) επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της μετασηματιστικής ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον βρήκε μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους, λόγω της εστίασής της στην αναγνώριση και λύση των προβλημάτων καθώς και την αυξημένη συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερόμενων φορέων με στόχο την βελτίωση του οργανισμού και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Ο ενθουσιασμός, η υπομονή, η ελπίδα, η συμπόνια, η ενέργεια και η συγχώρεση χρειάζονται στους ηγέτες του σήμερα και του αύριο. Ως εκ τούτου, ο κύριος ρόλος της ηγεσίας είναι να κινητοποιήσει τη συλλογική ικανότητα να αντιμετωπίζει δύσκολες συνθήκες.

3.4.2 Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership)

Σύμφωνα με τον Burns, (1978) οι συναλλακτικοί ηγέτες παρακινούν τους υφιστάμενούς τους δίνοντας ανταμοιβές για τις υπηρεσίες που παρέχονται. Στη συναλλακτική ηγεσία αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη αναγνωρίζουν τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ο ένας έχει στον άλλο και μαζί συνεχίζουν να ακολουθούν αντίστοιχους σκοπούς. Οι άνθρωποι δεν δεσμεύονται από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς «ανταλλαγής προϊόντων» που βασίζεται σε πιο παραδοσιακές αξίες όπως η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα, και η αμοιβαία υποχρέωση (Πασιαρδής, 2012).

Η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες:

1. *Εκτακτη ανταμοιβή (contingent reward)*: οι ηγέτες ξεκαθαρίζουν στους οπαδούς τους τις προσδοκίες και απαιτήσεις τους προσφέροντας ανταμοιβή όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται. Οι ηγέτες αυτής της φιλοσοφίας εστιάζουν στις ανταμοιβές (υλικές, προνόμια, πληροφόρηση, ή ηθική αναγνώριση και προαγωγή) ως αντάλλαγμα για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων τους και στις τιμωρίες/συνέπειες όταν η απόδοση δεν είναι η αναμενόμενη (Avolio & Bass, 2004).

2. *Ενεργητική διαχείριση (active management)*: οι ηγέτες παρακολουθούν την επίδοση της ομάδας και παρεμβαίνουν με δυναμικό τρόπο, προκειμένου να διορθώσουν λάθη τα οποία μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τις προσδοκίες που έχουν τεθεί. Επίσης, οι ηγέτες ενισχύουν τους κανόνες για να αποφευχθούν τα λάθη (Antonakis, et al., 2003).

3. *Παθητική Διαχείριση (passive management)*: οι ηγέτες δεν παρακολουθούν ενεργά τις επιδόσεις των εργαζομένων αλλά παρεμβαίνουν όταν οι συνέπειες των λαθών τους γίνουν αντιληπτές. Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, οι ηγέτες επιτρέπουν την ύπαρξη του status quo όσο τα πράγματα βαίνουν καλά. Αν όμως παρατηρηθεί λάθος λαμβάνουν μέτρα που έχουν αρνητικές επιπτώσεις (Emery & Baker, 2007).

Οι Bass et al (1996) περιέγραψαν το στυλ συναλλακτικής ηγεσίας ως βασισμένο στην παραδοσιακή

γραφειοκρατική εξουσία και νομιμότητα. Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι εκείνοι οι ηγέτες που εφαρμόζουν κανόνες και κατανοούν στις ανάγκες των υπαλλήλων τους (Senior, 1997). Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι πιο κατάλληλοι για σταθερά εργασιακά περιβάλλοντα με μικρό ανταγωνισμό. Ωστόσο σύμφωνα με τους Brand et al (2000), τα τρέχοντα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα απαιτούν ένα νέο στυλ ηγεσίας προκειμένου να διατηρηθεί η οργανωτική επιβίωση καθώς και η επιτυχημένη απόδοσή τους (Brand et al, 2000).

Οι διευθυντές εκπαιδευτικών οργανισμών που εφαρμόζουν αυτόν το τύπο ηγεσίας παρακολουθούν αδιάκοπα και αξιολογούν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και αρκετές φορές επιβάλουν 'τιμωρίες' σε αυτούς που δε συμμορφώνονται με τους κανόνες. Αυτή η μορφή παρέμβασης έχει επανορθωτικό χαρακτήρα και τα λάθη διορθώνονται αμέσως μόλις εμφανιστούν (Avolio&Bass, 2004).

3.4.3 Ηγεσία προς αποφυγή - Παθητική Ηγεσία

Το παθητικό στυλ ηγεσίας αντιπροσωπεύει την έλλειψη ηγεσίας (Antonakis et al., 2003) και θεωρείται ως το πιο αναποτελεσματικό. Ο παθητικός ηγέτης σύμφωνα με τον Bass (2008) αποφεύγει να πάρει αποφάσεις σε σημαντικά θέματα, είναι συνήθως απών όταν τον χρειάζονται, παρεμβαίνει όταν πια έχει δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα ή όταν έχει γίνει χρόνιο, προσπαθώντας να το διορθώσει, δεν κάνει χρήση της εξουσίας του και δεν κάνει καμία προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εργαζόμενων.

Είναι μία μορφή ηγεσίας που μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη της συνοχής και της ενότητας της ομάδας καθώς και στη μη εκπλήρωση των οργανωτικών στόχων (Avolio & Bass 2004). Αυτή η μορφή εξουσίας θεωρείται ότι επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία του εργαζόμενου, προκαλώντας του στρες και όπως υποστηρίζει ο Korkmaz (2004), συντελεί στη μείωση των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο.

3.4.4. ΤΠΕ και στυλ ηγεσίας

Έχουν γίνει πολλές μελέτες στο εξωτερικό σχετικά με τη σχέση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών του σχολείου και τη στάση και τους ρόλους τους απέναντι στην εφαρμογή των ΤΠΕ. Ο Boateng (2012) διεξήγαγε μια μελέτη σχετικά με το στυλ ηγεσίας και την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σε επαγγελματικά και τεχνικά ιδρύματα στη Γκάνα. Διαπίστωσε ότι οι διευθυντές/ριες ασκούσαν συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά όταν έπρεπε να επωφεληθούν από τις επιρροές τους έξω από τα θεσμικά όργανα για να χτίσουν συνεργασίες, να κινητοποιήσουν ιδέες, πόρους και υποστηρίξεις για τα προγράμματα υλοποίησης τεχνολογίας, η μετασχηματιστική ηγεσία τους οδήγησε σε καλύτερα αποτελέσματα.

Ο Ghamrawi (2013) μελέτησε τη σχέση μεταξύ των μορφών ηγεσίας των διευθυντών του Δημόσιου Σχολείου του Λιβάνου και της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ αναφορικά με το επίπεδο των ΤΠΕ που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοί του. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου σχετίζεται αρνητικά με τη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ωστόσο, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των διευθυντών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς και του επιπέδου της χρήσης τους από τους δασκάλους τους στο σχολείο.

Αυτές οι μελέτες σχετικά με την ηγεσία των διευθυντών και τις εφαρμογές ΤΠΕ δεν είναι νέες. Οι Daughtry και Finch (1997) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες που ήταν πιο μετασχηματιστικοί και προώθησαν μια κουλτούρα ενδυνάμωσης και συνεργασίας οπαδών, ήταν κατάλληλοι για τεχνολογικές καινοτομίες.

Οι Yurov και Potter (2006) συμπεριέλαβαν τη μετασχηματιστική ηγεσία στο Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (Technology Acceptance Model - TAM) το οποίο αναπτύχθηκε προκειμένου να εξηγήσει και να προβλέψει την αποδοχή της Τεχνολογίας της Πληροφορικής από άτομα στον εργασιακό χώρο. Οι μελέτες τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι αν οι τεχνολογικοί ηγέτες παρουσίαζαν μετασχηματιστικές ηγετικές ιδιότητες αυτό θα επέτρεπε στους υφισταμένους να συνεισφέρουν στην υποστήριξη και τη βελτίωση του συστήματος.

Σε μελέτη των Dawson and Rakes (2003) το αποτέλεσμα έδειξε επιρροή της τεχνολογικής κατάρτισης των διευθυντών στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο σχολείο. Δήλωσαν επίσης ότι οι διευθυντές/ριες ως μετασχηματιστικοί ηγέτες διαδραμάτισαν κρίσιμο ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση των σχολικών πρωτοβουλιών στον χρήστη της τεχνολογίας.

Οι Schepers, Wetzels και Ruyter (2005) μελέτησαν επίσης στυλ ηγεσίας στο TAM. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι το μετασχηματιστικό στυλ επηρεάζει θετικά την αντιληπτή χρησιμότητα της τεχνολογίας, ενώ το συναλλακτικό στυλ δεν εμφανίζει σημαντικά αποτελέσματα.

Η έρευνα των Afshari et al (2012) είχε ως θέμα την τεχνολογία στο σχολείο και τη σχολική ηγεσία, με αναφορές στην τεχνολογία, στην παιδαγωγική και στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ χρήσης ΤΠΕ και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ηγέτες που συνδυάζουν τη χρήση και την προώθηση ΤΠΕ με μετασχηματιστικά στοιχεία συνδέονται με αποτελεσματικότερη ένταξη ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

3.5. Συμπεράσματα ερευνών - Αναγκαιότητα έρευνας

Βάσει ερευνητικών μελετών, έχει βρεθεί ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που επηρεάζουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο σχολείο. Από αυτά, ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή είναι ο πιο

σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχή ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Byrom & Bingham, 2001). Οι διευθυντές/ντρίες του σχολείου έχουν μεγάλη ευθύνη για την εφαρμογή της χρήσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο τους και επομένως διευκολύνουν σύνθετες αποφάσεις σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Schiller, 2003). Παρόλο που ο ρόλος του διευθυντή στην υποστήριξη της χρήσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς είναι κρίσιμος, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας ΤΠΕ τείνει να παραβλέπει τον απαραίτητο ρόλο (Michael, 1998) που πρέπει να διαδραματίσει ο/η διευθυντής/ρια για το σκοπό αυτό.

Σε διεθνές επίπεδο έχει πραγματοποιηθεί μια πληθώρα από έρευνες που αφορούν την σχολική ηγεσία σε σχέση με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται ωστόσο ένα έλλειμμα όσον αφορά ανάλογες έρευνες στον Ελληνικό χώρο. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό. Μέσω των αποτελεσμάτων της αναμένεται να συνεισφέρει σε μια περισσότερο ισχυρή κατανόηση των αποτελεσματικών πρακτικών για την ένταξη των ΤΠΕ, καθώς και στην ανάδειξη του ρόλου της σχολικής ηγεσίας σε συνάρτηση με το μοντέλο προώθησης που ευνοεί την ένταξη των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4. Ταυτότητα και Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και να αναδειχθεί το μοντέλο προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζεται σε σχέση με το ηγετικό προφίλ των διευθυντών. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, η μελέτη θα εστιάσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιο το ηγετικό προφίλ των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα και να συσχετιστεί με τις απόψεις που έχουν για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιο το ηγετικό προφίλ των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα και να συσχετιστεί με το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν;
- Ποια η σχέση μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους;
- Κατά πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ, με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες;

4.2.Εργαλεία έρευνας

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια συσχετιστική μελέτη επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις έχουν τρία κύρια χαρακτηριστικά: α) σχετικά μεγάλο αριθμό απαντώντων, επιλεγμένων με κάποιου είδους διαδικασία δειγματοληψίας, ώστε να εξασφαλίζονται η αντιπροσωπευτικότητα και τα μικρά δειγματοληπτικά σφάλματα, β) συλλογή δεδομένων που βασίζεται σε ερωτηματολόγια με κλειστού κυρίως τύπου ερωτήσεις και γ) στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Σαραφίδου, 2011). Με την επισκόπηση συγκεντρώνονται τυποποιημένες πληροφορίες, εξακριβώνονται συσχετισμοί και γίνονται γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερες ομάδες πληθυσμού. Σκοπός είναι να

υπάρχει η δυνατότητα να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών, να αναλυθούν και να εξαχθούν συμπεράσματα που θα είναι αντικειμενικά και αξιόπιστα (Cohen & Manion, 1994).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με δύο δομημένα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες διαδικτυακά. Το πρώτο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς και το δεύτερο σε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων. Μέσω της ποσοτικής έρευνας με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, διασφαλίστηκε τόσο το απόρρητο των απαντήσεων, όσο και η έλλειψη μεροληψίας από μέρους του ερευνητή, αφού δεν ήταν παρόν στην διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από τρία μέρη: Το πρώτο συλλέγει πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στοιχεία που αφορούν την προυπηρεσία τους και τις σπουδές τους. Το δεύτερο μέρος διερευνά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ, τη χρήση ΤΠΕ που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη στήριξη που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τον/την διευθυντή/τρια τους, καθώς και τις προσδοκίες τους από τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ και την άποψή τους για την υλικοτεχνική υποδομή. Το τρίτο μέρος διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από τον κ. Θεόδωρο Τζιόκα (2018). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δόθηκαν σε 5βαθμες κλίμακες Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα). Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως ηγέτης ή διοικητής (manager) και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από φορείς και συναδέλφους ώστε να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τις ΤΠΕ στην τάξη τους.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους διευθυντές, αποτελείται από τέσσερα μέρη: Το πρώτο συλλέγει πληροφορίες για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και στοιχεία που αφορούν την προυπηρεσία τους και τις σπουδές τους. Το δεύτερο μέρος διερευνά το μοντέλο προώθησης καθώς και τις ενέργειες που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική τους μονάδα. Επίσης, διερευνάται η άποψή τους για την υλικοτεχνική υποδομή. Οι ερωτήσεις για το μοντέλο προώθησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές προέκυψαν μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία. Στη παρούσα έρευνα διερευνάται μόνο το πραγματολογικό και το τεχνολογικό μοντέλο. Το ολιστικό μοντέλο δεν μπορεί να διερευνηθεί καθώς προϋποθέτει τη μη ύπαρξη αυτοτελούς μαθήματος Πληροφορικής, κάτι που δεν ισχύει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που έχουν την τάση να υποστηρίζουν οι διευθυντές προέκυψε από τον αριθμητικό μέσο όρο 11 δηλώσεων, με αναγωγή των δηλώσεων κλίμακας Likert σε δίτιμες απαντήσεις (όπου 0=καθόλου και 1=πάρα πολύ). Τιμές της μεταβλητής

Μοντέλο Εισαγωγής ΤΠΕ κοντά στο 0 αντιστοιχούν στο Τεχνοκεντρικό Μοντέλο ενώ τιμές κοντά στο 1 στο Πραγματολογικό Μοντέλο. Το τρίτο μέρος διερευνά τις απόψεις των διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από τον κ. Θεόδωρο Τζιόκα (2018). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 9 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δόθηκαν σε 5βαθμες κλίμακες Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ αρκετά, 5=συμφωνώ απόλυτα). Διερευνά τις απόψεις των διευθυντών/τριών σχετικά με το αν πρέπει να λειτουργούν ως ηγέτες ή διοικητές(managers). Το τέταρτο μέρος διερευνά το ηγετικό τους προφίλ με το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ) των Bass και Avolio (2004). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 36 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δόθηκαν σε 7βαθμες κλίμακες Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=διαφωνώ λίγο, 4= ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 5=συμφωνώ λίγο, 6=συμφωνώ αρκετά, 7=συμφωνώ απόλυτα). Μετρά τα ηγετικά στυλ, τα οποία χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες και εννέα υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, μετρά την:

- *Μετασχηματιστική ηγεσία*, η οποία αποτελείται από 5 υποκλίμακες:

- α. την Εξειδικευμένη επιρροή - συμπεριφορά (Idealized Influenced – behavior),
- β. την Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized Influence- attributed),
- γ. την Εμπνευστική κινητοποίηση (Inspirational motivator)
- δ. τη Διανοητική διέγερση (Intellectual stimulator)
- ε. την Εξατομικευμένη εξέταση (Individualized consideration)

- *Συναλλακτική ηγεσία* η οποία αποτελείται από 3 υποκλίμακες:

- α. την έκτακτη ανταμοιβή (contingent reward)
- β. την ενεργητική διαχείριση (active management)
- γ. την παθητική διαχείριση (passive management)

- *Ηγεσία προς αποφυγή – Παθητική ηγεσία*

4.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα περιελάμβανε τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων που υπηρετούν σε 4/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας και συγκεκριμένα, των νομών Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, και Τρικάλων.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (mail) απευθείας στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των δημοτικών σχολείων το χρονικό διάστημα από αρχές Ιουνίου έως τα τέλη Σεπτεμβρίου του 2020.

Στάλθηκαν συνολικά 300 ερωτηματολόγια και ελήφθησαν συμπληρωμένα 144 ερωτηματολόγια

εκπαιδευτικών και 158 ερωτηματολόγια διευθυντών. Στο διάστημα αυτό, πραγματοποιήθηκε και τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων.

4.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού πακέτου «IBM SPSS Statistics» έκδοση 25, με τις μεθόδους της Περιγραφικής και της Επαγωγικής Στατιστικής.

Ειδικότερα η Περιγραφική Ανάλυση περιελάμβανε την κατανομή συχνοτήτων για τις ποιοτικές μεταβλητές (απόλυτη και σχετική % συχνότητα) καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς για τις ποσοτικές μεταβλητές (μέση τιμή, σταθερή απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή). Η Επαγωγική Ανάλυση για τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων περιελάμβανε τον έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα, τον έλεγχο χ^2 για ανεξάρτητα δείγματα με δείκτη σημαντικότητας το κριτήριο chi-square καθώς και τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r). Τα επίπεδα σημαντικότητας (p value) ήταν αμφίπλευρα και το επίπεδο της αποδεκτής στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στην τιμή $p < 0,05$ (5%).

4.5. Έλεγχος αξιοπιστίας

Για να διερευνηθεί η εσωτερική αξιοπιστία για κάθε μεταβλητή που προέκυψε για την κλίμακα του «Ρόλου του Διευθυντή», τόσο όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών, καθώς και για τις μεταβλητές που περιγράφουν το ηγετικό προφίλ των διευθυντών, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha (Πίνακες 3-5).

Πίνακας 3. Περιγραφή παραγόντων της κλίμακας «Ρόλος Διευθυντή» των εκπαιδευτικών και δείκτης αξιοπιστίας

Παράγοντες / Μεταβλητές	Δηλώσεις	Cronbach's alpha
1. Διευθυντής Ηγέτης	5,6,10,11,12	0,80
2. Διευθυντής Διοικητής (manager)	2,3,4	0,61
3. Προσδοκίες από φορείς και συναδέλφους	13,14,15,16,17	0,81

Πίνακας 4. Περιγραφή παραγόντων της κλίμακας «Ρόλος Διευθυντή» των διευθυντών και δείκτης αξιοπιστίας

Παράγοντες / Μεταβλητές	Δηλώσεις	Cronbach's alpha
1. Διευθυντής Ηγέτης	5,6,10,11,12	0,79
2. Διευθυντής Διοικητής (manager)	2,3,4	0,64

Πίνακας 5. Περιγραφή παραγόντων ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών και δείκτης αξιοπιστίας

Παράγοντες / Μεταβλητές	Δηλώσεις	Cronbach's alpha
<i>Μετασχηματιστική Ηγεσία</i>	2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36	0,88
<i>Συναλλακτική Ηγεσία</i>	1, 3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 35	0,69
<i>Ηγεσία προς αποφυγή</i>	5,7,28,33	0,64

Η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων των παραγόντων κρίνεται οριακά ικανοποιητική, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας τιμές του συντελεστή Cronbach's alpha μεγαλύτερες του 0,6 θεωρούνται γενικά αποδεκτές (Tavakol & Dennick, 2011).

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, τα οποία συγκεντρώθηκαν από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια. Αρχικά, παρουσιάζονται οι περιγραφικές αναλύσεις των μεταβλητών της έρευνας που σκιαγραφούν το δημογραφικό προφίλ του δείγματος, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους διευθυντές (φύλο, ηλικιακή ομάδα, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, επιμόρφωση ΤΠΕ, έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια – για τους διευθυντές).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας, όπως είναι η χρήση των ΤΠΕ, τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών όσο και διευθυντών, καθώς και οι απόψεις τους για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο. Επίσης, αποτυπώνεται το ηγετικό προφίλ των διευθυντών.

Τέλος, ακολουθεί η επαγωγική ανάλυση, που περιλαμβάνει τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

5.1 Περιγραφική Ανάλυση

5.1.1 Κοινωνικο-Δημογραφικά στοιχεία

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 144 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 158 διευθυντές.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 6), η πλειονότητα αποτελείται από γυναίκες (80,6%, N=116). Περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42,4%, N=61) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω, ενώ παρόμοιο ποσοστό έχει και η ηλικιακή ομάδα 35-50 (41%, N=59). Λιγότεροι (16,7%, N=24) είναι 23-35 ετών. Σχετικά με την εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία το 34% (N=49) δηλώνουν 16-25 έτη και 29,9% (N=43) δηλώνουν 26 έτη και άνω. Ένας στους τέσσερις (25%, N=36) διδάσκει 6-15 έτη ενώ ακόμη λιγότεροι (11,1%, N=16) διδάσκουν 1-5 έτη. Όσον αφορά τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, περίπου ένας στους τρεις (36,8%, N=53) είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Το 29,2% του δείγματος των εκπαιδευτικών (N=42) δεν έχει επιπλέον σπουδές, ενώ το 17,4% (N=25) έχει ετήσια επιμόρφωση. Λίγοι έχουν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (7,6%, N=11), ενώ μόλις 2 εκπαιδευτικοί (1,4%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Ακόμη, 11 συμμετέχοντες (7,6%) δηλώνουν άλλες σπουδές (Διδασκαλείο N=7, εξομοίωση πτυχίου N=4). Αναφορικά με την επιμόρφωση σε ΤΠΕ, οι περισσότεροι (33,3%, N=48) δηλώνουν κάτοχοι πιστοποιητικού Α επιπέδου, ενώ περίπου ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (30,6%, N=44) έχει πιστοποίηση ΤΠΕ Β2 επιπέδου. Λιγότεροι έχουν πιστοποίηση ΤΠΕ Β1 επιπέδου (13,9%, N=20) ή

πιστοποίηση ΤΠΕ ιδιωτικού φορέα (10,4%, N=15). 14 συμμετέχοντες (9,7%) δεν έχουν κάποιο επιμόρφωση στις ΤΠΕ, ενώ 3 από αυτούς (2,1%) είναι εκπαιδευτικοί πληροφορικής ΠΕ86.

Πίνακας 6. Περιγραφή του δείγματος των εκπαιδευτικών (N=144)

<i>Χαρακτηριστικό</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>N</i>	<i>f %</i>
<i>Φύλο</i>	Άνδρας	28	19,4
	Γυναίκα	116	80,6
<i>Ηλικιακή ομάδα</i>	23-35	24	16,7
	35-50	59	41,0
	50 και άνω	61	42,4
<i>Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)</i>	1-5	16	11,1
	6-15	36	25,0
	16-25	49	34,0
	26 και άνω	43	29,9
<i>Σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου)</i>	Ετήσια επιμόρφωση	25	17,4
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	11	7,6
	Μεταπτυχιακό	53	36,8
	Διδακτορικό	2	1,4
	Καμία	42	29,2
	Άλλο	11	7,6
<i>Επιμόρφωση ΤΠΕ</i>	Καμία	14	9,7
	Πιστοποίηση ΤΠΕ Α επιπέδου	48	33,3
	Πιστοποίηση ΤΠΕ Β1 επιπέδου	20	13,9
	Πιστοποίηση ΤΠΕ Β2 επιπέδου	44	30,6
	Πιστοποίηση ΤΠΕ ιδιωτικού φορέα	15	10,4
	Άλλο	3	2,1

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

Όσον αφορά τους/τις διευθυντές/ντριες του δείγματος (Πίνακας 7), οι περισσότεροι είναι άνδρες (58,9%, N=93) και λιγότερες γυναίκες (41,1%, N=65). Η πλειονότητα των διευθυντών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 50 και άνω (80,4%, N=127), ενώ 15,2% (N=24) είναι 35-50 ετών. Ελάχιστοι (4,4%, N=7) είναι μέχρι 35 ετών. Τρεις στους τέσσερις διευθυντές (75,3%, N=119) έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία 26 ετών και άνω, ενώ το 17,1% (N=27) έχουν 16-25 έτη. Μόλις 8 διευθυντές (N=5,1%) έχουν 6-15 έτη και ακόμη λιγότεροι (2,5%, N=4) έχουν 1-5 έτη συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Σχεδόν οι μισοί (48,7%, N=77) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Λιγότεροι (15,8%, N=25) έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και 13,3% (N=21) έχουν ετήσια επιμόρφωση. Δέκα διευθυντές (6,3%) έχουν διδακτορικό δίπλωμα, ενώ το 8,2%

(N=13) δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους τίτλου. Επιπροσθέτως, το 7,6% (N=12) δηλώνει άλλες σπουδές (Διδασκαλείο N=7, διετής μετεκπαίδευση N=3, εξομοίωση N=1, ΣΕΛΔΕ N=1). Όσον αφορά στην επιμόρφωση σε ΤΠΕ, περισσότεροι από τους μισούς (54,4%, N=86) δηλώνουν κάτοχοι πιστοποίησης ΤΠΕ Β2 επιπέδου, ενώ το 22,2% (N=35) έχει πιστοποίηση Α επιπέδου. Τέλος, ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια είναι σχεδόν 9 έτη (Μ.Τ.=8,89, Τ.Α.=6,45).

Πίνακας 7. Περιγραφή του δείγματος των Διευθυντών (N=158)

<i>Χαρακτηριστικό</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>N</i>	<i>f %</i>
<i>Φύλο</i>	Άνδρας	93	58,9
	Γυναίκα	65	41,1
<i>Ηλικιακή ομάδα</i>	23-35	7	4,4
	35-50	24	15,2
	50 και άνω	127	80,4
<i>Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)</i>	1-5	4	2,5
	6-15	8	5,1
	16-25	27	17,1
	26 και άνω	119	75,3
<i>Σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου)</i>	Ετήσια επιμόρφωση	21	13,3
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	25	15,8
	Μεταπτυχιακό	77	48,7
	Διδακτορικό	10	6,3
	Καμία	13	8,2
	Άλλο	12	7,6
<i>Επιμόρφωση ΤΠΕ</i>	Καμία	3	1,9
	Πιστοποίηση ΤΠΕ Α επιπέδου	35	22,2
	Πιστοποίηση ΤΠΕ Β1 επιπέδου	25	15,8
	Πιστοποίηση ΤΠΕ Β2 επιπέδου	86	54,4
	Πιστοποίηση ΤΠΕ ιδιωτικού φορέα	9	5,7
	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	
<i>Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια</i>		8,89	6,45

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

5.1.2 Χρήση ΤΠΕ

Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από δύο υποενότητες. Στην πρώτη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ, τη χρήση ΤΠΕ των

εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη στήριξη που δέχονται από τον/την διευθυντή/τρια τους, καθώς και τις προσδοκίες τους από τον/την διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ. Επίσης, αποτυπώνεται η άποψή τους για την υλικοτεχνική υποδομή. Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το μοντέλο προώθησης καθώς και τις ενέργειες που εφαρμόζουν οι διευθυντές/τριες για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική τους μονάδα. Επίσης, αποτυπώνεται η άποψη των διευθυντών/τριών για την υλικοτεχνική υποδομή.

5.1.2.1 Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η στάση τους απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη είναι από θετική έως και πολύ θετική (Μ.Τ.=4,42, Τ.Α.=0,69 σε 5βάθμια κλίμακα) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη (N=144) (1= Πολύ αρνητική, 5= Πολύ θετική)

<i>Δηλώσεις</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Στάση απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη	2	5	4,42	0,69

Αναφορικά με τη χρήση που κάνουν στη διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετή χρήση (Μ.Τ.=3,11, Τ.Α.=0,95) (Πίνακας 9). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν σχεδόν συχνά τεχνολογικό υλικό (Μ.Τ.=3,72, Τ.Α.=1,21), λίγο περισσότερο από αρκετά εκπαιδευτικό λογισμικό (Μ.Τ.=3,25, Τ.Α.=1,18) ενώ δηλώνουν ότι συνεργάζονται μάλλον λίγο με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ (Μ.Τ.=2,37, Τ.Α.=1,16).

Πίνακας 9. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς (N=144) (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Συχνά, 5=Πολύ Συχνά)

<i>Δηλώσεις</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Χρησιμοποιείτε τεχνολογικό υλικό στη διδασκαλία σας; (προβολέας, διαδραστικός πίνακας, κ.α.)	1	5	3,72	1,21
Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία σας;	1	5	3,25	1,18
Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ για την υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών σεναρίων;	1	5	2,37	1,16
Συνολική Κλίμακα Χρήσης ΤΠΕ στη διδασκαλία	1,00	5,00	3,11	0,95

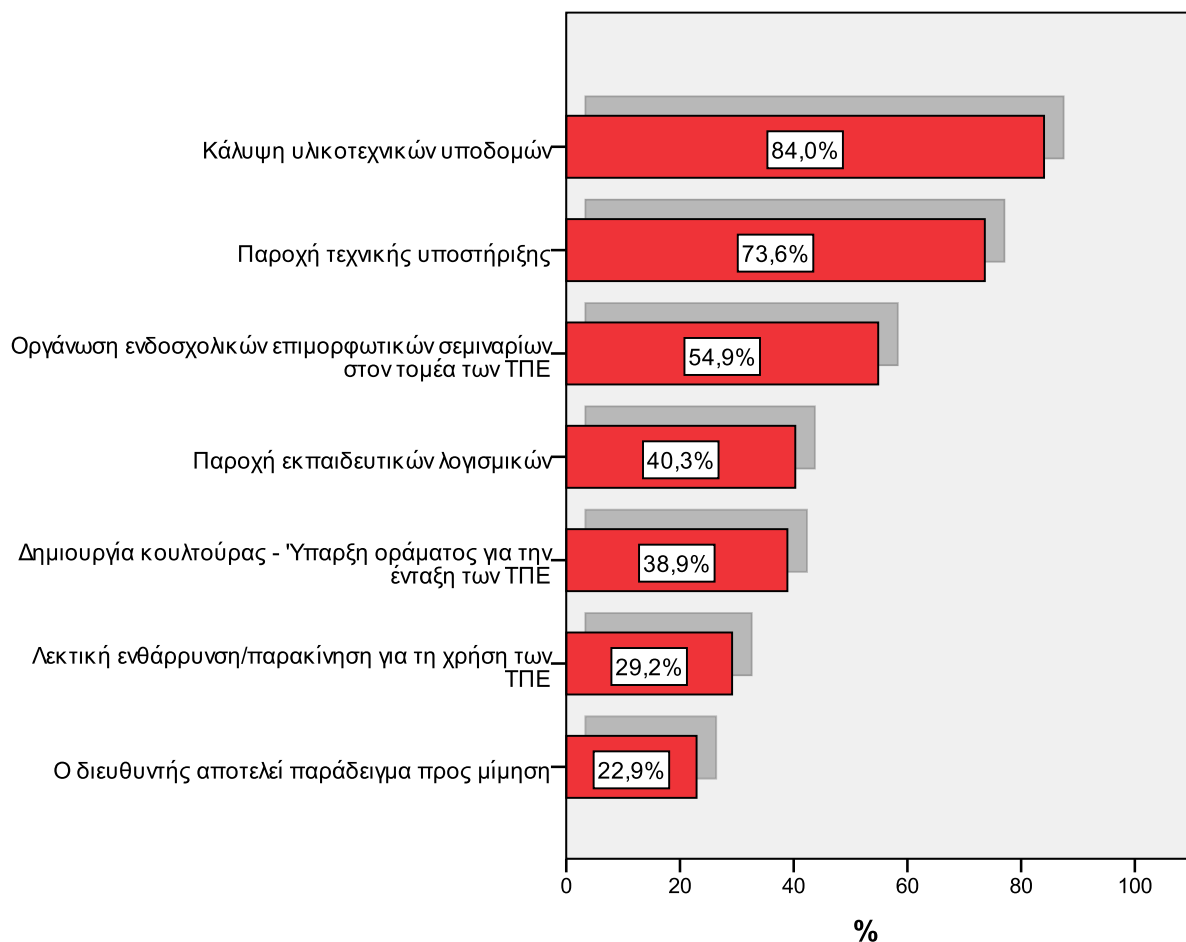
Ο Πίνακας 10 (και το Σχήμα 1) αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρωτοβουλίες των διευθυντών που θεωρούν απαραίτητες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απαραίτητη την «*κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών*» (84%, N=121), καθώς και την «*παροχή τεχνικής υποστήριξης*» (73,6%, N=106). Στον αντίποδα, λίγοι θεωρούν απαραίτητη τη «*λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση ΤΠΕ*» (29,2%, N=42) και ακόμη λιγότεροι ότι «*ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση*» (22,9%, N=33).

Πίνακας 10. Πίνακας συχνότητας για τις πρωτοβουλίες του διευθυντή, τις οποίες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί απαραίτητες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

<i>Πρωτοβουλίες ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση</i>	<i>N</i>	<i>f %</i>
Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ	42	29,2
Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών	121	84,0
Παροχή τεχνικής υποστήριξης	106	73,6
Παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών	58	40,3
Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ	56	38,9
Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση	33	22,9
Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ	79	54,9

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

Σχήμα 1. Εκτιμώμενο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών για τις πρωτοβουλίες του διευθυντή, τις οποίες θεωρούν απαραίτητες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση



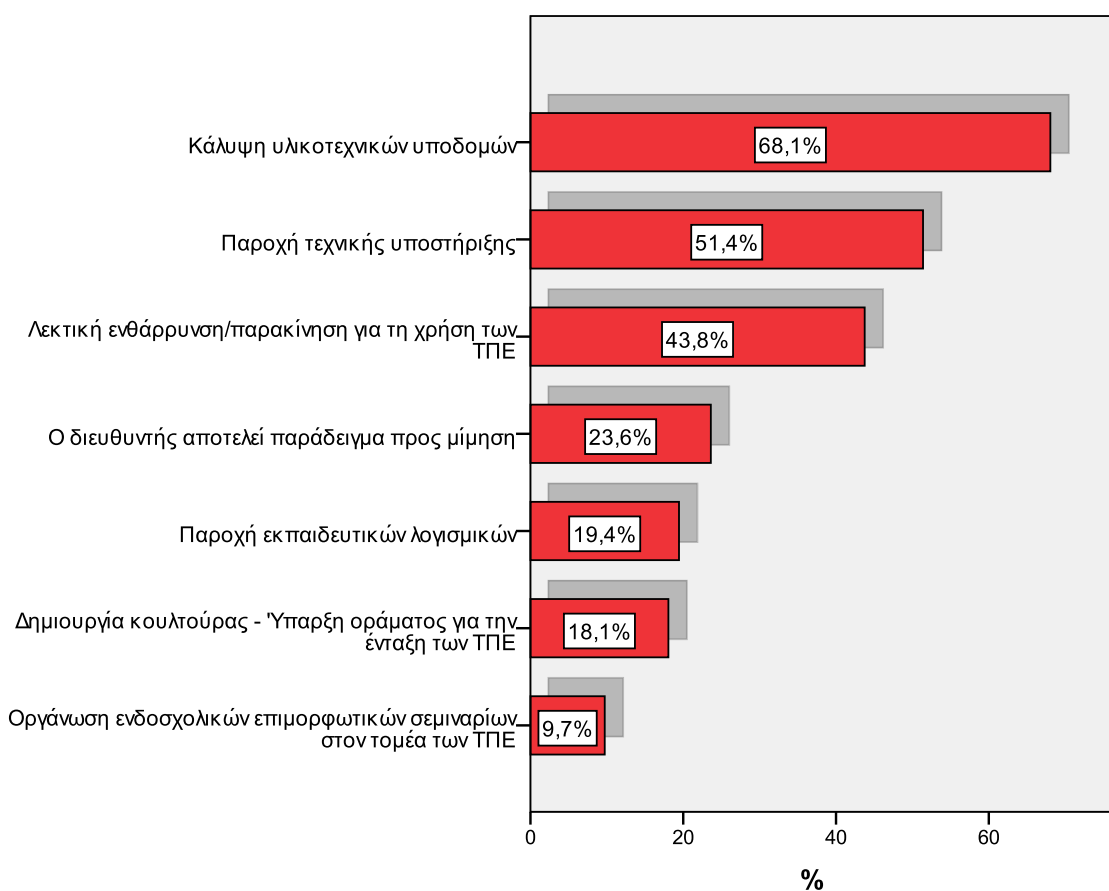
Στον Πίνακα 11 και στο Σχήμα 2 αποτυπώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες στο δικό τους σχολείο προκειμένου να εντάξουν τις ΤΠΕ στο σχολείο. Αρκετοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι διευθυντές/ριες τους ενεργούν για την «*κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών*» (68,1%, N=98). Οι μισοί δηλώνουν ότι οι διευθυντές/ριες τους ενεργούν για την «*παροχή τεχνικής υποστήριξης*» (51,4%, N=74). Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι διευθυντές/ριες χρησιμοποιούν «*λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ*» (43,8%, N=63). Πολύ λίγοι θεωρούν ότι ο διευθυντής τους ενεργεί για τη «*δημιουργία κουλτούρας – ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ*» (18,1%, N=26), ενώ ελάχιστοι, μόλις 1 στους 10, δηλώνουν ότι ο διευθυντής τους «*οργανώνει ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια στον τομέα των ΤΠΕ*» (9,7%, N=14).

Πίνακας 11. Πίνακας συχνοτήτων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές των διευθυντών για την προώθηση ένταξης των ΤΠΕ

Ενέργειες προώθησης ένταξης των ΤΠΕ	N	f %
Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ	63	43,8
Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών	98	68,1
Παροχή τεχνικής υποστήριξης	74	51,4
Παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών	28	19,4
Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ	26	18,1
Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση	34	23,6
Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ	14	9,7

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

Σχήμα 2. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές των διευθυντών για την προώθηση ένταξης των ΤΠΕ



Κατά μέσο όρο, θεωρούν σε αρκετό βαθμό (Μ.Τ.=3,37, Τ.Α.=1,23) ότι ο διευθυντής του σχολείου τους παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη, ενώ περίπου αντίστοιχη είναι η άποψή τους σχετικά με το εάν η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο τους (Μ.Τ.=3,17, Τ.Α.=1,00) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία κατά τους εκπαιδευτικούς (N=144) (1= Καθόλου, 5= Πάρα Πολύ)

<i>Δήλωση</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου σας, παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στην χρήση ΤΠΕ στην τάξη;	1	5	3,37	1,23
Η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο σας;	1	5	3,17	1,00

Τέλος, ο Πίνακας 13 αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μέσο όρο ότι «Το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή» (Μ.Τ.=3,89, Τ.Α.=0,93).

Πίνακας 13. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για το αν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία κατά τους εκπαιδευτικούς(N=144) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

<i>Δήλωση</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή	1	5	3,89	0,93

5.1.2.2 Διευθυντές

Ο Πίνακας 14 αποτυπώνει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με το αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικού ΤΠΕ και αν η ένταξη των ΤΠΕ αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο

τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχει αρκετή έως συχνή συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικού ΤΠΕ (Μ.Τ.=3,54, Τ.Α.=1,33), ενώ συμφωνούν ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο τους (Μ.Τ.=3,98, Τ.Α.=0,89).

Πίνακας 14.. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία κατά τους διευθυντές (N=158) (1= Καθόλου, 5= Πάρα Πολύ)

<i>Δήλωση</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και του εκπαιδευτικού ΤΠΕ του σχολείου σας για την υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών σεναρίων;	1	5	3,54	1,33
Η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο σας;	1	5	3,98	0,89

Παράλληλα, σχεδόν όλοι οι διευθυντές/ριες (91,1%) θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου, ενώ τρεις στους τέσσερις περίπου (72,2%) συμφωνούν ότι το σχολείο τους διαθέτει συγκεκριμένη πολιτική ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Πίνακας συχνότητας για την κουλτούρα και την πολιτική ένταξης των ΤΠΕ

<i>Δήλωση</i>	<i>N</i>	<i>f %</i>
Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου σας;	144	91,1
Το σχολείο σας διαθέτει συγκεκριμένη πολιτική για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία;	114	72,2

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

Ο Πίνακας 16 και το Σχήμα 3 αποτυπώνουν τις δηλώσεις των διευθυντών αναφορικά με τις ενέργειες που εφαρμόζουν για την προώθηση της ένταξης των ΤΠΕ στο σχολείο. Αναλυτικότερα, σχεδόν όλοι οι διευθυντές/ριες δηλώνουν ότι «καλύπτουν υλικοτεχνικές υποδομές» του σχολείου (88,6%, N=140), ενώ τρεις στους τέσσερις δηλώνουν ότι προωθούν την ένταξη των ΤΠΕ μέσω «παροχής τεχνικής υποστήριξης» (74,7%, N=118). Περισσότεροι από τους μισούς προωθούν την ένταξη των ΤΠΕ με «λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ» (66,5%, N=105) και με «δημιουργία κουλτούρας – ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ» (58,2%, N=92). Λιγότεροι

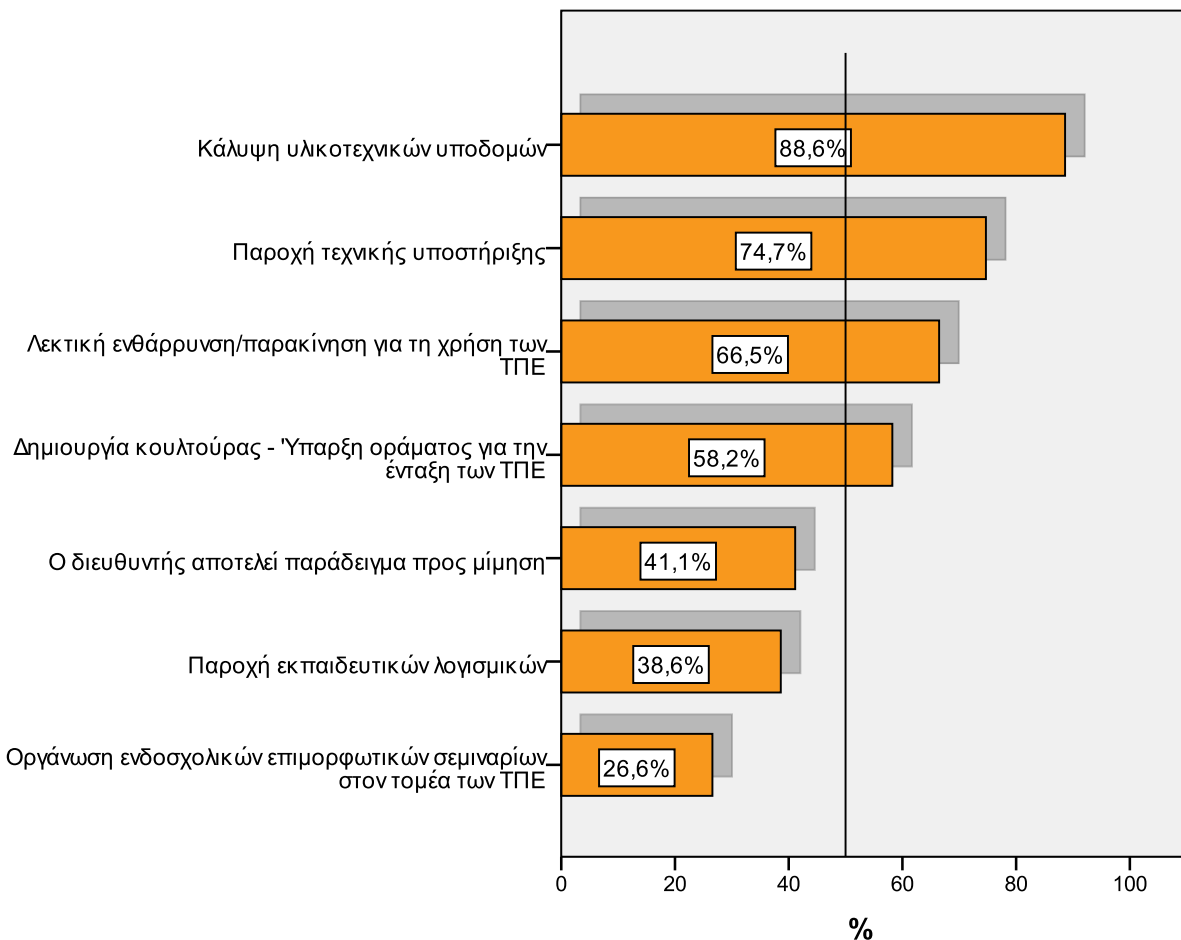
από τους μισούς δηλώνουν ότι «αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση» (41,1%, N=65) και ότι ενεργούν για την «παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών» (38,6%, N=61). Τέλος, μόλις ένας στους τέσσερις δηλώνει ότι «οργανώνει ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια στον τομέα των ΤΠΕ» (26,6%, N=42).

Πίνακας 16. Πίνακας συχνότητων για τις ενέργειες προώθησης ένταξης των ΤΠΕ στο σχολείο

<i>Ενέργειες προώθησης ένταξης των ΤΠΕ</i>	<i>N</i>	<i>f %</i>
Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ	105	66,5
Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών	140	88,6
Παροχή τεχνικής υποστήριξης	118	74,7
Παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών	61	38,6
Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ	92	58,2
Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση	65	41,1
Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ	42	26,6

N: Συχνότητα, f%: Σχετική συχνότητα %

Σχήμα 3. Απαντήσεις των διευθυντών αναφορικά με τις ενέργειές τους για την προώθηση ένταξης των ΤΠΕ



Το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που έχουν την τάση να υποστηρίζουν οι διευθυντές προέκυψε από τον αριθμητικό μέσο όρο των ανωτέρω 11 δηλώσεων, με αναγωγή των δηλώσεων κλίμακας Likert σε δίτιμες απαντήσεις (όπου 0=καθόλου και 1=πάρα πολύ). Τιμές της μεταβλητής Μοντέλο Εισαγωγής ΤΠΕ κοντά στο 0 αντιστοιχούν στο Τεχνοκεντρικό Μοντέλο ενώ τιμές κοντά στο 1 στο Πραγματολογικό Μοντέλο.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency reliability) της μεταβλητής Μοντέλο Εισαγωγής ΤΠΕ, προσδιοριζόμενη με το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha υπολογίστηκε $\alpha=0,61$, επομένως η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων της κλίμακας χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητική (Πίνακας 17).

Η μέση τιμή της μεταβλητής Μοντέλο Εισαγωγής ΤΠΕ υπολογίστηκε 0,65 (Τ.Α.=0,19), με μέγιστη τιμή 1,00 και ελάχιστη 0,09, επομένως οι διευθυντές τείνουν να υποστηρίζουν το Πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ έναντι του Τεχνοκεντρικού.

Πίνακας 17. Μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν οι διευθυντές (N=158)

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Cronbach's alpha</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ	0,61	0,09	1,00	0,65	0,19

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα γίνεται περισσότερο διακριτό όταν γίνει αντιστοίχιση της μέσης τιμής της μεταβλητής Μοντέλο Εισαγωγής ΤΠΕ σε Τεχνοκεντρικό (M.T.<0,5) ή Πραγματολογικό (M.T.>0,5). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι περισσότεροι είναι οι Διευθυντές που υποστηρίζουν το Πραγματολογικό μοντέλο έναντι όσων υποστηρίζουν το Τεχνοκεντρικό (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Πίνακας Συχνοτήτων Μοντέλου Εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν οι διευθυντές

<i>Μεταβλητή</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>N</i>	<i>f %</i>
Μοντέλο Εισαγωγής ΤΠΕ	Τεχνοκεντρικό	35	22,2
	Πραγματολογικό	123	77,8

N: Συχνότητα, *f %*: Σχετική συχνότητα %

Τέλος, ο Πίνακας 19 αποτυπώνει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με το αν το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.

Οι διευθυντές/ριες κατά μέσο όρο είναι από αναποφάσιστοι έως σύμφωνοι, με τάση προς το να συμφωνούν ότι «Το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή» (M.T.=3,61, T.A.=1,03).

Πίνακας 19. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για το αν η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία κατά τους διευθυντές (N=158) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

<i>Δήλωση</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή	1	5	3,61	1,03

5.1.3 Ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Η ενότητα αυτή αποτελείται από δύο υποενότητες. Στην πρώτη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το αν ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως ηγέτης ή διοικητής (manager) και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από φορείς και συναδέλφους ώστε να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τις ΤΠΕ στην τάξη τους. Στην δεύτερη υποενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών/τριών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το αν ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως ηγέτης ή διοικητής (manager).

5.1.3.1 Εκπαιδευτικοί

Διευθυντής ηγέτης

Ο Πίνακας 20 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη στην ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο από σύμφωνοι ότι «το στρατηγικό όραμα που έχει ο διευθυντής για το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική» (Μ.Τ.=4,24, Τ.Α.=0,78). Αντίστοιχα, συμφωνούν ότι «Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις ΤΠΕ τόσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη» (Μ.Τ.=4,14, Τ.Α.=0,84). Χαμηλότερη μέση τιμή έχει η δήλωση ότι «Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι ένας ισχυρός ηγέτης που να προωθεί τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο» (Μ.Τ.=3,75, Τ.Α.=0,92), δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν με αυτή.

Πίνακας 20. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη κατά τους εκπαιδευτικούς (N=144) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

<i>Δηλώσεις</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις ΤΠΕ τόσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη	1	5	4,14	0,84
Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις που έχει ο διευθυντής της	1	5	4,00	0,84

σχολικής μονάδας επηρεάζουν την στρατηγική του σχολείου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική

Το στρατηγικό όραμα που έχει ο διευθυντής για το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι ένας ισχυρός ηγέτης που να προωθεί τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο

Διευθυντής διοικητής - manager

Ο Πίνακας 21 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή ως διοικητής (manager) αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο από σύμφωνοι ότι «Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τις ΤΠΕ στο σχολείο του» (Μ.Τ.=4,37, Τ.Α.=0,76). Επίσης, είναι από αναποφάσιστοι έως και σύμφωνοι στο ότι «Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου του» (Μ.Τ.=3,43, Τ.Α.=0,96). Τέλος, είναι μάλλον αναποφάσιστοι και τείνουν να διαφωνούν στο ότι «Η ένταξη των ΤΠΕ σε ένα σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας» (Μ.Τ.=2,83, Τ.Α.=0,91).

Πίνακας 21. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για το ρόλο του διευθυντή ως διοικητή (manager) κατά τους εκπαιδευτικούς (N=144) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

Δηλώσεις	Min	Max	M.T.	T.A.
Η ένταξη των ΤΠΕ σε ένα σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	1	5	2,83	0,91
Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου του	1	5	3,43	0,96
Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την παροχή της	1	5	4,37	0,76

απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τις ΤΠΕ στο σχολείο
του

Προσδοκίες από φορείς και συναδέλφους

Ο Πίνακας 22 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προσδοκίες από φορείς και συναδέλφους.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αναποφάσιστοι έως σύμφωνοι, με τάση στο να συμφωνούν με την πρόταση: «*Η λήψη πρωτοβουλιών από τους φορείς της εκπαίδευσης είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου*» (Μ.Τ.=3,67, Τ.Α.=1,00). Στα ίδια περίπου επίπεδα κυμαίνονται οι απαντήσεις τους σχετικά με το αν «*Η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου*» (Μ.Τ.=3,62, Τ.Α.=1,00). Χαμηλότερη τιμή έχει η δήλωση «*Η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τους συναδέλφους του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου*» (Μ.Τ.=3,26, Τ.Α.=1,10), καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αναποφάσιστοι, με μια μικρή τάση συμφωνίας.

Πίνακας 22. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από φορείς και συναδέλφους (N=144) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

Δηλώσεις	Min	Max	M.T.	T.A.
Η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου	1	5	3,62	1,00
Η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τους συναδέλφους του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου	1	5	3,26	1,10
Η λήψη πρωτοβουλιών από τον διευθυντή του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου	1	5	3,51	0,97
Η λήψη συλλογικών πρωτοβουλιών από τους συναδέλφους του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου	1	5	3,48	0,98
Η λήψη πρωτοβουλιών από τους φορείς της εκπαίδευσης είναι	1	5	3,67	1,00

Κλίμακες απόψεων εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ

Στον Πίνακα 23 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των κλιμάκων των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Συνολικά, σε 5βαθμη κλίμακα Likert, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μέσο όρο ότι ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί ως ηγέτης (Μ.Τ.=4,01, Τ.Α.=0,63), με ελάχιστη τιμή το 2 και μέγιστη το 5.

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή ως διοικητή (manager), η μέση τιμή των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι 3,54 (Τ.Α.=0,66), με ελάχιστη τιμή το 1 και μέγιστη το 5, δείχνοντας, κατά μέσο όρο, ότι είναι μάλλον αναποφάσιστοι με μικρό βαθμό συμφωνίας στο ότι ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να λειτουργεί ως διοικητής (manager).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο, είναι μάλλον αναποφάσιστοι με μικρό βαθμό συμφωνίας, όσον αφορά τις προσδοκίες που έχουν από φορείς και συναδέλφους για να χρησιμοποιήσουν ΤΠΕ στην τάξη (Μ.Τ.=3,51, Τ.Α.=0,76, με ελάχιστη τιμή 1,20 και τη μέγιστη 5).

Πίνακας 23. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία (N=144) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

<i>Κλίμακα</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Ηγέτης	2,00	5,00	4,01	0,63
Manager	1,00	5,00	3,54	0,66
Προσδοκίες	1,20	5,00	3,51	0,76

5.1.3.2 Διευθυντές

α) Διευθυντής ηγέτης

Ο Πίνακας 24 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), τον δείκτη κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη στην ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι διευθυντές/ριες είναι περισσότερο από σύμφωνοι πως «το στρατηγικό όραμα που έχει ο διευθυντής για το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική» (Μ.Τ.=4,36, Τ.Α.=0,74). Επίσης, είναι περισσότερο από σύμφωνοι ότι

«Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις ΤΠΕ τόσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη» (Μ.Τ.=4,30, Τ.Α.=0,74). Τέλος, τη μικρότερη μέση τιμή έχει η δήλωση ότι «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο» (Μ.Τ.=3,97, Τ.Α.=0,79), που σημαίνει ότι οι διευθυντές/ριες συμφωνούν με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 24. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη κατά τους διευθυντές(N=158) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

Δηλώσεις	Min	Max	M.T.	T.A.
Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις ΤΠΕ τόσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη	2	5	4,30	0,74
Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την στρατηγική του σχολείου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική	1	5	4,19	0,72
Το στρατηγικό όραμα που έχει ο διευθυντής για το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική	3	5	4,36	0,64
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο	1	5	3,97	0,79
Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι ένας ισχυρός ηγέτης που να προωθεί τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο	1	5	4,08	0,83

β) Διευθυντής διοικητής- manager

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες (μέγιστη και ελάχιστη τιμή), ο δείκτης κεντρικής τάσης (Μέση Τιμή) και διασποράς (Τυπική Απόκλιση) των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή ως διοικητή (manager) αναφορικά με την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι διευθυντές/ριες είναι περισσότεροι από σύμφωνοι ότι «Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τις ΤΠΕ στο σχολείο του» (Μ.Τ.=4,32, Τ.Α.=0,85). Επίσης, είναι σύμφωνοι ότι «Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου του» (Μ.Τ.=3,97, Τ.Α.=0,81). Τέλος, είναι μάλλον αναποφάσιστοι με μικρό βαθμό συμφωνίας ότι «Η ένταξη των ΤΠΕ σε ένα σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας» (Μ.Τ.=3,28, Τ.Α.=1,01).

Πίνακας 25. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για το ρόλο του διευθυντή ως manager κατά τους διευθυντές (N=158) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

<i>Δηλώσεις</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Η ένταξη των ΤΠΕ σε ένα σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας	1	5	3,28	1,01
Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου του	1	5	3,97	0,81
Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τις ΤΠΕ στο σχολείο του	1	5	4,32	0,85

Απόψεις διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ

Στον Πίνακα 26 και στο Σχήμα 4 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των κλιμάκων των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

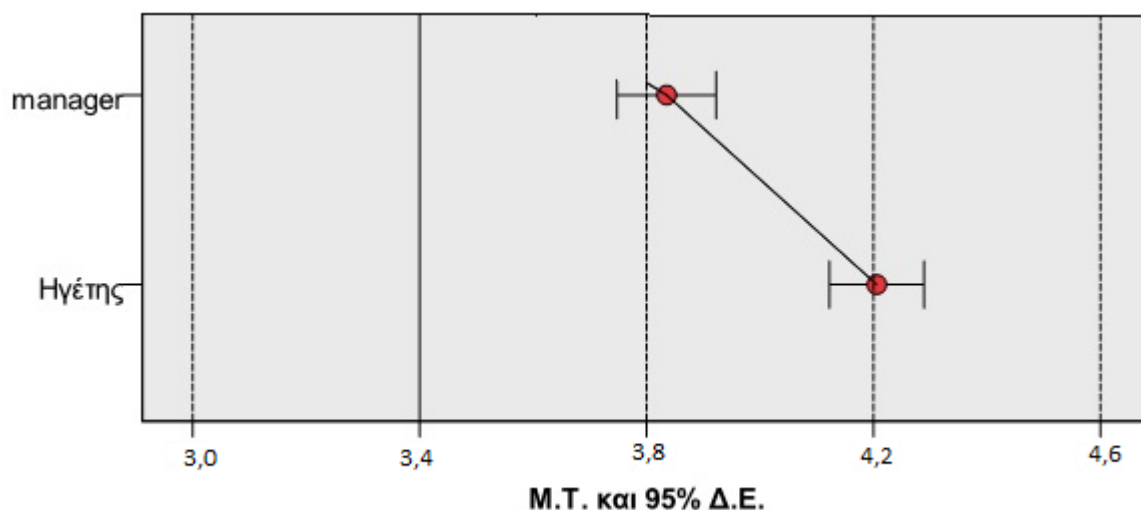
Συνολικά, οι διευθυντές/ριες, κατά μέσο όρο, είναι λίγο περισσότερο από σύμφωνοι ότι λειτουργούν ως ηγέτες (Μ.Τ.=4,18, Τ.Α.=0,55), με ελάχιστη τιμή 2,40 και μέγιστη 5.

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή ως διοικητή (manager), η μέση τιμή των απόψεων των διευθυντών είναι 3,86 (Τ.Α.=0,68), με ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 5, δείχνοντας ότι, κατά μέσο όρο, σχεδόν συμφωνούν ότι λειτουργούν ως διοικητές (managers).

Συμπερασματικά, οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι λειτουργούν περισσότερο ως ηγέτες και λιγότερο ως διοικητές (manager)

Πίνακας 26. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ (N=158) (1= Διαφωνώ απολύτως, 5= Συμφωνώ απολύτως)

<i>Κλίμακα</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
Ηγέτης	2,40	5,00	4,18	0,55
Διοικητής (Manager)	1,00	5,00	3,86	0,68



Σχήμα 4. Μέσες τιμές και 95% Δ.Ε. για τον ρόλο των διευθυντών στην ένταξη των ΤΠΕ κατά τους διευθυντές

5.1.5 Ηγετικό προφίλ των διευθυντών

Σε αυτή την ενότητα αποτυπώνονται οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με το ηγετικό τους προφίλ σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short) (MLQ) στο οποίο εξετάζονται ο μετασχηματιστικός ηγέτης, ο συναλλακτικός ηγέτης και ο ηγέτης προς αποφυγή.

Το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη ενός διευθυντή αποτελείται από 5 παράγοντες/υποκλίμακες, οι οποίοι είναι η ιδεατή επιρροή (χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε αυτούς), η ιδεατή επιρροή (στη συμπεριφορά τους), η εμπνευστική κινητοποίηση, η πνευματική παρακίνηση και η εξατομικευμένη θεώρηση. Επίσης, οι τρεις παράγοντες/υποκλίμακες της

συναλλακτικής ηγεσίας που μπορεί να χαρακτηρίζει έναν διευθυντή είναι η έκτακτη ανταμοιβή, η ενεργητική καθώς και η παθητική διαχείριση. Τέλος, η ηγεσία προς αποφυγή δεν εμπεριέχει επιμέρους υποκλίμακες.

Ο Πίνακας 27 (και το Σχήμα 5) αποτυπώνει τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι διαθέτουν, σε 7-βάθμια κλίμακα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι διευθυντές/ριες συμφωνούν με την ιδεατή επιρροή (Χαρακτηριστικά), συμφωνούν, δηλαδή, ότι μπορούν να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη και να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση μέσω προσωπικών σχέσεων (Μ.Τ.=6,06, Τ.Α.=0,71). Συμφωνούν ότι νιώθουν περηφάνια που δουλεύουν με τους υφισταμένους τους και ότι προωθούν το κοινό συμφέρον έναντι του ατομικού τους. Ακόμη, συμφωνούν ότι λειτουργούν έτσι ώστε να κερδίζουν το σεβασμό των υφισταμένων τους και ότι αποπνέουν αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης.

Όσον αφορά στην ιδεατή επιρροή (Συμπεριφορά), οι διευθυντές/ριες είναι μάλλον σύμφωνοι έως σύμφωνοι (Μ.Τ.=5,48, Τ.Α.=0,78), στο ότι αναπτύσσουν δηλαδή, μια συλλογική αίσθηση αποστολής και αξιών. Εν προκειμένω, βρίσκονται ανάμεσα σε μάλλον συμφωνία και συμφωνία στο ότι αναφέρονται στις δικές τους σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις, στο ότι επισημαίνουν ρητά τη σημασία που πρέπει να δίνουν στην αποστολή τους, στο ότι σκέπτονται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων τους και στο ότι δίνουν έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθηση της αποστολής.

Σχετικά με τη διάσταση της εμπυχωτικής κινητοποίησης, οι διευθυντές/ριες συμφωνούν ότι δημιουργούν ένα συλλογικό όραμα (Μ.Τ.=5,99, Τ.Α.=0,76). Δηλαδή, συμφωνούν ότι μιλούν με αισιοδοξία για το μέλλον και με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν, ότι προβάλλουν ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον και ότι εκφράζουν την πεποίθηση πως οι στόχοι θα επιτευχθούν.

Αναφορικά με την πνευματική παρακίνηση, οι διευθυντές/ριες σχεδόν συμφωνούν ότι ενθαρρύνουν την καινοτομία μέσω εξέτασης και κριτικής ανάλυσης υποθέσεων (Μ.Τ.=5,95, Τ.Α.=0,68). Αναλυτικότερα, σχεδόν συμφωνούν ότι επανεξετάζουν κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιούνται για την καταλληλότητά τους, αναζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες, προτείνουν νέους τρόπους και παροτρύνουν τους υφισταμένους τους να κάνουν το ίδιο.

Τέλος, όσον αφορά στη διάσταση της εξατομικευμένης θεώρησης, οι ερωτηθέντες μάλλον συμφωνούν έως συμφωνούν ότι διδάσκουν και καθοδηγούν σε ατομική βάση (Μ.Τ.=5,48, Τ.Α.=0,76). Εν ολίγοις, βρίσκονται ανάμεσα σε μάλλον συμφωνία και συμφωνία σχετικά με το αν αφιερώνουν χρόνο στο να διδάσκουν και να καθοδηγούν, αν αντιμετωπίζουν τους υφισταμένους ως ξεχωριστές οντότητες παρά ως μέλη ενός συνόλου, αν τους αντιμετωπίζουν ως άτομα με

διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες και αν τους βοηθούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Αναφορικά με το μοντέλο της **συναλλακτικής ηγεσίας**, οι διευθυντές/ριες μάλλον συμφωνούν έως συμφωνούν με την έκτακτη ανταμοιβή (Μ.Τ.=5,60, Τ.Α.=0,84), δηλαδή μάλλον συμφωνούν προς συμφωνούν να παρέχουν ανταμοιβές με βάση την ολοκλήρωση των εργασιών.

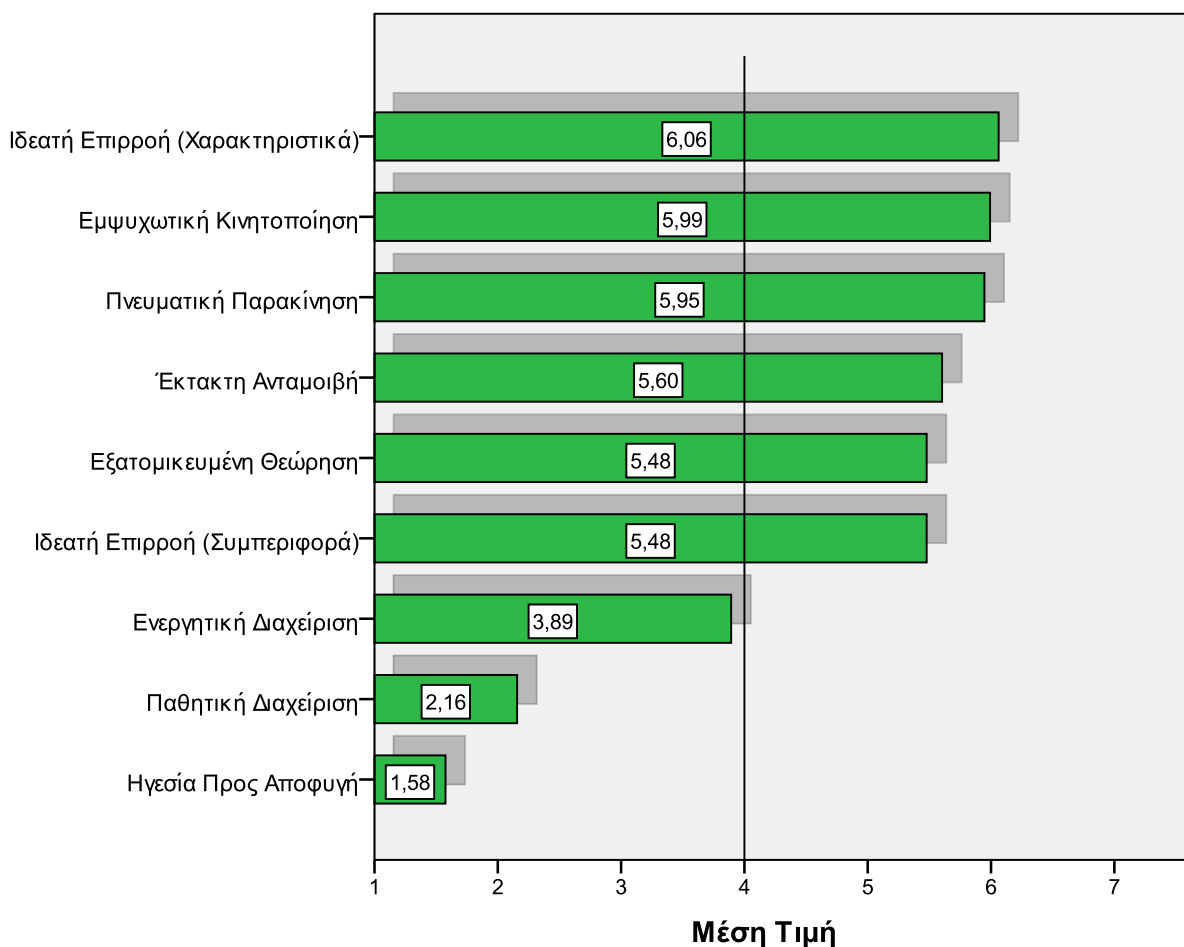
Επιπλέον, οι διευθυντές/ριες δηλώνουν αναποφάσιστοι με διάθεση διαφωνίας ως προς την ενεργητική διαχείριση (Μ.Τ.=3,89, Τ.Α.=0,96), ότι, δηλαδή, αναζητούν αποκλίσεις, εστιάζουν σε λάθη, επικεντρώνονται αποκλειστικά σε αποτυχίες.

Ακόμη, οι διευθυντές/ριες διαφωνούν με την παθητική διαχείριση (Μ.Τ.=2,16, Τ.Α.=0,96), ότι δηλαδή αντιδρούν, αναλαμβάνουν δράση μόνο όταν μια κατάσταση γίνει αρκετά σοβαρή.

Τέλος, διαφωνούν αρκετά έως απόλυτα αναφορικά με την **ηγεσία προς αποφυγή** (Μ.Τ.=1,58, Τ.Α.=0,72), ότι δηλαδή αποφεύγουν να αναμειχθούν, να πάρουν αποφάσεις, καθυστερούν, είναι απόντες όταν χρειάζονται.

Πίνακας 27. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τα ηγετικά χαρακτηριστικά κατά τους διευθυντές (N=158) (1= Διαφωνώ απόλυτα, 7= Συμφωνώ απόλυτα)

<i>Κλίμακες/Υποκλίμακες</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>
<i>Μετασχηματιστική Ηγεσία</i>				
Ιδεατή Επιρροή (Χαρακτηριστικά)	2,75	7,00	6,06	0,71
Ιδεατή Επιρροή (Συμπεριφορά)	3,25	7,00	5,48	0,78
Εμψυχωτική Κινητοποίηση	4,00	7,00	5,99	0,76
Πνευματική Παρακίνηση	3,75	7,00	5,95	0,68
Εξατομικευμένη Θεώρηση	2,75	7,00	5,48	0,76
<i>Συναλλακτική Ηγεσία</i>				
Έκτακτη Ανταμοιβή	3,50	7,00	5,60	0,84
Ενεργητική Διαχείριση	1,00	7,00	3,89	1,15
Παθητική Διαχείριση	1,00	6,50	2,16	0,96
<i>Ηγεσία Προς Αποφυγή</i>	1,00	6,50	1,58	0,72



Σχήμα 5. Μέσες τιμές κλιμάκων/υποκλιμάκων ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών

Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως εφαρμόζουν συχνά τη «Μετασχηματιστική» και την «Συναλλακτική» ηγεσία, ενώ αντίθετα δήλωσαν ότι σπάνια εφαρμόζουν την «Παθητική» ηγεσία.

5.1.6 Έλεγχος κανονικότητας κατανομών

Οι έλεγχοι κανονικότητας είναι έλεγχοι κατά τους οποίους θέλουμε να διαπιστώσουμε εάν η κατανομή τιμών μιας μεταβλητής είναι κανονική ή όχι. Γίνονται για να γνωρίζουμε στη συνέχεια εάν για τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών θα ακολουθήσουμε παραμετρικούς ελέγχους (κανονική κατανομή) ή μη παραμετρικούς ελέγχους (μη κανονική κατανομή).

Στους Πίνακες 28-30 παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας κατανομών των μεταβλητών/υποκλιμάκων για τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο κατά τους εκπαιδευτικούς και κατά τους διευθυντές, όπως επίσης και για τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών.

Πίνακας 28. Έλεγχοι Κανονικότητας Κατανομών μεταβλητών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ κατά τους εκπαιδευτικούς

Κλίμακες	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		<i>Shapiro-Wilk</i>	
	(B.E.=144)		(B.E.=144)	
	Στατ. Κριτήριο	P	Στατ. Κριτήριο	P
Ηγέτης	0,101	0,001	0,965	0,001
Manager	0,123	<0,001	0,961	<0,001
Προσδοκίες	0,117	<0,001	0,973	0,006

Πίνακας 29. Έλεγχοι Κανονικότητας Κατανομών μεταβλητών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ κατά τους διευθυντές

Κλίμακες	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		<i>Shapiro-Wilk</i>	
	(B.E.=158)		(B.E.=158)	
	Στατ. Κριτήριο	P	Στατ. Κριτήριο	P
Ηγέτης	0,119	<0,001	0,948	<0,001
Manager	0,128	<0,001	0,949	<0,001

Πίνακας 30. Έλεγχοι Κανονικότητας Κατανομών μεταβλητών για τα ηγετικά χαρακτηριστικά κατά τους διευθυντές

Κλίμακες	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		<i>Shapiro-Wilk</i>	
	(B.E.=158)		(B.E.=158)	
	Στατ. Κριτήριο	p	Στατ. Κριτήριο	p
<i>Μετασχηματιστική Ηγεσία</i>				
Ιδεατή επιρροή (Χαρακτηριστικά)	0,123	<0,001	0,925	<0,001
Ιδεατή επιρροή (Συμπεριφορά)	0,090	0,003	0,981	0,028
Εμπυχωτική κινητοποίηση	0,115	<0,001	0,941	<0,001
Πνευματική παρακίνηση	0,139	<0,001	0,946	<0,001
Εξατομικευμένη θεώρηση	0,090	0,003	0,977	0,009
<i>Συναλλακτική Ηγεσία</i>				

Έκτακτη ανταμοιβή	0,091	0,003	0,970	0,002
Ενεργητική διαχείριση	0,063	0,200	0,992	0,560
Παθητική διαχείριση	0,141	<0,001	0,900	<0,001
Ηγεσία προς αποφυγή	0,213	<0,001	0,733	<0,001

Παρότι και οι δύο έλεγχοι (Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk) δίνουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή για όλες σχεδόν τις μεταβλητές (με εξαίρεση την Ενεργητική διαχείριση [D(158)=0,063, p=0,200, και W(158)=0,992, p=0,560]), η τιμή του κριτηρίου Shapiro-Wilk για όλες τις μεταβλητές είναι πολύ υψηλή, κοντά στο 1,00 (W>0,90), επομένως η απόκλιση είναι σχετικά μικρή και μπορούν να θεωρηθούν ότι προσεγγίζουν την κανονική κατανομή. Ακόμη, επειδή τα δύο αυτά τεστ έχουν μεγάλη ευαισθησία στην παραμικρή απόκλιση από την κανονικότητα, υπολογίστηκαν η λοξότητα, η κύρτωση και οι τυπικές τους τιμές για τα αντίστοιχα σταθερά σφάλματα τους (Σ.Σ. – standard error) για κάθε μεταβλητή (Πίνακες 31-32).

Πίνακας 31. Λοξότητα και Κύρτωση μεταβλητών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ κατά τους εκπαιδευτικούς

Κλίμακες	Λοξότητα (Σ.Σ.=0,202)		Κύρτωση (Σ.Σ.=0,401)	
	Τυπική Τιμή		Τυπική τιμή	
	Λοξότητα	Z	Κύρτωση	Z
Ηγέτης	-0,386	-1,911	0,058	0,145
Manager	-0,413	-2,045	0,973	2,426
Προσδοκίες	-0,333	-1,649	0,154	0,384

Πίνακας 32. Λοξότητα και Κύρτωση μεταβλητών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ κατά τους διευθυντές

Κλίμακες	Λοξότητα (Σ.Σ.=0,193)		Κύρτωση (Σ.Σ.=0,384)	
	Τυπική Τιμή		Τυπική τιμή	
	Λοξότητα	Z	Κύρτωση	Z
Ηγέτης	-0,565	-2,927	0,375	0,977
Manager	-0,629	-3,259	1,271	3,310

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η λοξότητα κάθε μεταβλητής ήταν χαμηλή (<1,5) και ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα ακραίες τυπικές τιμές, μπορεί να θεωρηθεί ότι όλες οι μεταβλητές έχουν κατά προσέγγιση κανονική κατανομή.

5.2 Επαγωγική Ανάλυση

Στην ενότητα αυτή μελετώνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία; Ποιες οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία; Πώς διαφοροποιούνται μεταξύ τους;
- Ποιο το ηγετικό προφίλ των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα και να συσχετιστεί με το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιο το ηγετικό προφίλ των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα και να συσχετιστεί με το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν;
- Ποια η σχέση μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους;
- Κατά πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ, με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες;

Διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών για το ρόλο των διευθυντών στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Για τη διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης των απόψεων για το ρόλο των διευθυντών στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 33.

Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις για το ρόλο των διευθυντών για την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, τόσο για τον ρόλο του διευθυντή – ηγέτη [$t(300)=-2,536$, $p=0,012$] όσο και για τον ρόλο του διευθυντή - διοικητή (manager) [$t(300)=-4,046$, $p<0,001$]. Και στις δύο περιπτώσεις οι διευθυντές θεωρούν στατιστικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να λειτουργούν είτε ως ηγέτες (Εκπαιδευτικοί: $M.T.=4,01$, $T.A.=0,63$, Διευθυντές: $M.T.=4,18$, $T.A.=0,55$), είτε ως διοικητές (Εκπαιδευτικοί: $M.T.=3,54$, $T.A.=0,66$, Διευθυντές: $M.T.=3,86$, $T.A.=0,68$).

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδεχομένως να υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές, είτε λειτουργούν ως ηγέτες είτε ως διοικητές, παίζουν μικρότερο ρόλο στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε σχέση με αυτόν που πιστεύουν ότι παίζουν οι ίδιοι διευθυντές για τον εαυτό τους.

Πίνακας 33. Έλεγχοι διαφοράς μέσω των τιμών απόψεων για το ρόλο των διευθυντών στην ένταξη των ΤΠΕ μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών

Κλίμακα	Ιδιότητα	N	M.T.	T.A.	t	p-value
Ηγέτης	Εκπαιδευτικοί	144	4,01	0,63	-2,536	0,012*
	Διευθυντές	158	4,18	0,55		
Διοικητής	Εκπαιδευτικοί	144	3,54	0,66	-4,046	0,000***
	Διευθυντές	158	3,86	0,68		

*p<0,05 *** p<0,001

Συσχέτιση ηγετικού προφίλ διευθυντών με το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα με τις απόψεις τους για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία εφαρμόστηκε έλεγχος με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's (r) (Πίνακας 34).

Στον πίνακα παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ του ηγετικού προφίλ (Μετασηματιστικό, Συναλλακτικό ή Προς Αποφυγή) των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα με το ρόλο τους (ηγέτης ή διοικητής) στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Από το στατιστικό έλεγχο προέκυψαν τα ακόλουθα:

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του ρόλου των διευθυντών ως **ηγέτες και όλων των διαστάσεων της Μετασηματιστικής Ηγεσίας**, μέτριας ισχύος. Ειδικότερα, όσο περισσότερο συμφωνούν οι διευθυντές με τον ρόλο τους ως ηγέτες, τόσο αυξάνεται ο βαθμός της Ιδεατής Επιρροής – Χαρακτηριστικών, τόσο αυξάνεται δηλαδή ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι αποπνέουν εμπιστοσύνη και αυξάνουν την αυτοπεποίθηση ($r=0,498$, $p<0,001$). Ταυτόχρονα, όσο περισσότερο θεωρούν ότι λειτουργούν ως ηγέτες τόσο αυξάνεται ο βαθμός Ιδεατής Επιρροής – Συμπεριφοράς, αυξάνεται δηλαδή ο βαθμός συμφωνίας ότι αναπτύσσουν συλλογική αίσθηση αποστολής και αξιών ($r=0,555$, $p<0,001$). Παράλληλα, αυξάνεται και η Εμφυχωτική Κινητοποίηση, αυξάνεται δηλαδή η αίσθηση δημιουργίας συλλογικού οράματος ($r=0,645$, $p<0,001$). Επίσης, όσο μεγαλώνει ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι λειτουργούν ως διευθυντές ηγέτες τόσο αυξάνεται η Πνευματική Παρακίνηση, αυξάνεται δηλαδή η αναζήτηση νέων λύσεων, η παρότρυνση προς τους υφισταμένους τους να λειτουργούν κριτικά και καινοτόμα ($r=0,482$, $p<0,001$). Τέλος, αύξηση του βαθμού στον οποίο θεωρούν τον εαυτό τους ως διευθυντή – ηγέτη αυξάνει και το βαθμό της

Εξατομικευμένης Θεώρησης ($r=0,429$, $p<0,001$), αυξάνεται δηλαδή ο βαθμός στον οποίο υπολογίζουν τους υφισταμένους τους ως διακριτές οντότητες, λειτουργούν περισσότερο ατομικά προς εκείνους.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του **ρόλου των διευθυντών ως ηγέτες** και διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας όπως της **Έκτακτης Ανταμοιβής**, μέτριας ισχύος, και της **Ενεργητικής Διαχείρισης**, με ασθενή ισχύ. Αναλυτικότερα, όσο περισσότερο συμφωνούν οι διευθυντές με τον ρόλο τους ως ηγέτες, τόσο αυξάνεται ο βαθμός αποδοχής της Έκτακτης Ανταμοιβής, δηλαδή αυξάνεται ο βαθμός με τον οποίο παρέχουν ανταμοιβές για την ολοκλήρωση εργασιών, με μέτρια ένταση ($r=0,564$, $p<0,001$). Επίσης, αύξηση του βαθμού στον οποίο θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι διευθυντής – ηγέτης οδηγεί σε αύξηση του βαθμού Ενεργητικής Διαχείρισης, δηλαδή επικεντρώνονται περισσότερο σε σφάλματα, αβλεψίες, με ασθενή ένταση ($r=0,223$, $p=0,005$).

Επίσης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, ασθενούς-μέτριας ισχύος, μεταξύ **του ρόλου των διευθυντών ως διοικητές (managers)** και **όλων των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας**, καθώς και της διάστασης της **Έκτακτης Ανταμοιβής της Συναλλακτικής Ηγεσίας**. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο συμφωνούν οι διευθυντές με τον ρόλο τους ως διοικητές (managers), τόσο αυξάνονται ο βαθμός της Ιδεατής Επιρροής – Χαρακτηριστικών ($r=0,394$, $p<0,001$), ο βαθμός Ιδεατής Επιρροής – Συμπεριφοράς ($r=0,364$, $p<0,001$), ο βαθμός Εμπυχωτικής Κινητοποίησης ($r=0,408$, $p<0,001$), η Πνευματική Παρακίνηση ($r=0,348$, $p<0,001$). η Εξατομικευμένη Θεώρηση ($r=0,301$, $p<0,001$) και η διάσταση της Έκτακτης Ανταμοιβής ($r=0,344$, $p<0,001$).

Πίνακας 34. Συσχέτιση απόψεων διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ με τα ηγετικά χαρακτηριστικά τους

<i>Κλίμακες/Υποκλίμακες</i>	<i>Ηγέτης</i>		<i>Manager</i>	
	<i>R</i>	<i>p-value</i>	<i>r</i>	<i>p-value</i>
Μετασχηματιστική Ηγεσία				
Ιδεατή Επιρροή (Χαρακτηριστικά)	0,498	0,000***	0,394	0,000***
Ιδεατή Επιρροή (Συμπεριφορά)	0,555	0,000***	0,364	0,000***
Εμπυχωτική Κινητοποίηση	0,645	0,000***	0,408	0,000***
Πνευματική Παρακίνηση	0,482	0,000***	0,348	0,000***

Εξατομικευμένη Θεώρηση	0,429	0,000***	0,301	0,000***
Συναλλακτική Ηγεσία				
Έκτακτη Ανταμοιβή	0,564	0,000***	0,344	0,000***
Ενεργητική Διαχείριση	0,223	0,005**	0,065	0,420
Παθητική Διαχείριση	-0,084	0,292	-0,005	0,948
Παθητική Ηγεσία	-0,113	0,156	-0,040	0,615

Συσχέτιση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν.

Για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του ηγετικού προφίλ των διευθυντών και του μοντέλου εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 35).

Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο **μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ** που υποστηρίζουν οι διευθυντές και τη **Μετασχηματιστική Ηγεσία** [$t(45,009)=-2,502$, $p=0,016$]. Οι διευθυντές που εφαρμόζουν το πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ λειτουργούν περισσότερο ως μετασχηματιστικοί ηγέτες σε σχέση με όσους ακολουθούν το τεχνοκεντρικό μοντέλο (Πραγματολογικό Μοντέλο: $M.T.=5,86$, $T.A.=0,53$ έναντι Τεχνοκεντρικό Μοντέλο: $M.T.=5,54$, $T.A.=0,72$).

Ακόμη, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο **μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ** που υποστηρίζουν οι διευθυντές και την **Ηγεσία προς Αποφυγή** [$t(156)=2,033$, $p=0,044$]. Οι διευθυντές που εφαρμόζουν το πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ διαφωνούν περισσότερο με το μοντέλο Ηγεσίας προς Αποφυγή σε σχέση με όσους ακολουθούν το τεχνοκεντρικό μοντέλο (Πραγματολογικό Μοντέλο: $M.T.=1,51$, $T.A.=0,62$ έναντι Τεχνοκεντρικό Μοντέλο: $M.T.=1,79$, $T.A.=0,99$). Όσοι υποστηρίζουν το Τεχνοκεντρικό Μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ έχουν περισσότερο παθητική στάση στη διαχείριση καταστάσεων, αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις και είναι περισσότερο απόντες σε σχέση με όσους υποστηρίζουν το Πραγματολογικό Μοντέλο.

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν οι διευθυντές και τη Συναλλακτική Ηγεσία [$t(156)=0,017$, $p=0,986$].

Πίνακας 35. Έλεγχοι διαφοράς μέσω των τιμών του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σε σχέση με το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ

Κλίμακα	Μοντέλο ΤΠΕ	N	M.T.	T.A.	t	p-value
Μετασχηματιστική Ηγεσία	Τεχνοκεντρικό	35	5,54	0,72	-2,502	0,016*
	Πραγματολογικό	123	5,86	0,53		
Συναλλακτική Ηγεσία	Τεχνοκεντρικό	35	3,89	0,76	0,017	0,986
	Πραγματολογικό	123	3,88	0,66		
Παθητική Ηγεσία	Τεχνοκεντρικό	35	1,79	0,99	2,033	0,044*
	Πραγματολογικό	123	1,51	0,62		

*p<0,05

Συσχέτιση βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους εφαρμόστηκε έλεγχος με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's (r) (Πίνακας 36).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, ασθενούς ισχύος, μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους ($r=0,226$, $p=0,006$). Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο υποστηρικτικός είναι ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, τόσο πιο πολύ εκείνοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία.

Πίνακας 36. Συσχέτιση βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους

	Χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς	
	r	p-value
Υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή	0,226	0,006**

**p<0,01

Διαφοροποίηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές

Για να διερευνηθούν πιθανές διαφορές μεταξύ απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές εφαρμόστηκε στατιστικός έλεγχος με το κριτήριο Chi-square (χ^2) για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 37).

Η ανάλυση κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και των ενεργειών προώθησης ΤΠΕ των διευθυντών, με τους διευθυντές να απαντούν θετικά αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη «*Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ*» ως ενέργεια προώθησης των ΤΠΕ [$\chi^2(1)= 41,931$, $p<0,001$].

Παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και των ενεργειών προώθησης ΤΠΕ των διευθυντών, με τους διευθυντές να απαντούν θετικά αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη «*Δημιουργία κουλτούρας - Υπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ*» [$\chi^2(1)= 11,275$, $p=0,001$].

Επίσης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και των ενεργειών προώθησης ΤΠΕ των διευθυντών, με τους διευθυντές να απαντούν θετικά αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά εάν «*ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση*» [$\chi^2(1)= 11,413$, $p=0,001$].

Τέλος, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και των ενεργειών προώθησης ΤΠΕ των διευθυντών, με τους εκπαιδευτικούς να απαντούν θετικά αναλογικά σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους διευθυντές όσον αφορά την «*Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ*» [$\chi^2(1)= 25,089$, $p<0,001$].

Δεν διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και των απόψεων των διευθυντών για τις υπόλοιπες ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν.

Πίνακας 37. Διαφοροποίηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές

Πρακτικές προώθησης ΤΠΕ	Εκπαιδευτικοί		Διευθυντές		χ^2	p-value
	N	f%	N	f%		
Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ	42	29,2	105	66,5	41,931	<0,001
Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών	121	84,0	140	88,6	1,347	0,246
Παροχή τεχνικής υποστήριξης	106	73,6	118	74,7	0,045	0,832
Παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών	58	40,3	61	38,6	0,088	0,767
Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ	56	38,9	92	58,2	11,275	0,001
Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση	33	22,9	65	41,1	11,413	0,001
Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ	79	54,9	42	26,6	25,089	<0,001

Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

6.1 Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και να αναδειχθεί το μοντέλο προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζεται σε σχέση με το ηγετικό προφίλ των διευθυντών/τριών. Επιπλέον διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο που διερευνήθηκε ήταν κατά πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αναγκαίες πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ σε σχέση με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη ήταν από θετική έως και πολύ θετική. Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν από τους Claro et al., (2017), σε έρευνά τους αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ γενικότερα, με τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι οι ΤΠΕ συμβάλλουν σημαντικά στη διδασκαλία και την κινητοποίηση των μαθητών/ριών. Στην ίδια κατεύθυνση, σύγκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις αρχές της εποικοδομητικής παιδαγωγικής και της βελτίωσης των δεξιοτήτων των μαθητών/ριών διαπιστώθηκαν και σε έρευνα των Alghamdi & Prestridge (2015). Ωστόσο σε έρευνα του Todman (2000) διαπιστώθηκε ότι ένας αξιολογούμενος αριθμός εκπαιδευτικών έχει αρνητική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ, παρουσιάζοντας αρνητικές αντιδράσεις στη χρήση των υπολογιστών που κυμαίνονται από «ήπια δυσφορία έως ακραία αποφυγή». Ενδεχομένως τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας να οφείλονται στο γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ στις αρχές του 2000 ήταν περιορισμένη επομένως δεν είχαν την απαραίτητη εξοικείωση. Στις μέρες μας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι πιστοποίησης ΤΠΕ, κάτι που διαπιστώθηκε και στην δική μας έρευνα. Σχετική έρευνα του Mohammad (2012), ανέδειξε το γεγονός ότι καθώς οι δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ φτάνουν σε υψηλό επίπεδο, αυξάνεται το ενδιαφέρον για εκτενέστερη εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίστοιχα ποσοστά επιμόρφωσης ισχύουν και για τους/τις διευθυντές/τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς περισσότεροι από τους μισούς ήταν κάτοχοι πιστοποίησης ΤΠΕ Β2 επιπέδου. Σύμφωνα με έρευνες, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις ΤΠΕ για να παρέχει αποτελεσματική αξιολόγηση ή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Fleit, 2000. Hope, Kely και Guyden, 2000. Stegall, 1998). Σε έρευνες των MacNeil & Delafield (1998), Yee

(2000) και Schiller (2003) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/ριες που είναι ενημερωμένοι και χρησιμοποιούν με ευχέρεια την τεχνολογία γίνονται βασικοί παράγοντες στην πρωτοπορία και την υποστήριξη της τεχνολογίας στα σχολεία.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, παρατηρήθηκε συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, ότι ένας διευθυντής πρέπει περισσότερο να έχει ηγετικό προφίλ και λιγότερο προφίλ διοικητή (manager) για να επιτύχει την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής πρέπει να έχει στρατηγικό όραμα για το σχολείο που να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να καλλιεργεί θετική κουλτούρα για την ένταξη των ΤΠΕ στη τάξη. Αυτά τα ευρήματα στηρίζονται από προγενέστερες έρευνες. Σε έρευνα των Vanderlinde et. al., (2011), διαπιστώθηκε ότι η σχολική ηγεσία διαδραματίζει έναν πρωτεύοντα ρόλο για την υλοποίηση της αλλαγής και της βελτίωσης του σχολείου στον τομέα την ενσωμάτωσης των ΤΠΕ. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, μια ισχυρή ηγεσία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να σχηματιστεί και να υλοποιηθεί μια πολιτική ένταξης ΤΠΕ στο σχολείο. Αντίστοιχα, σε έρευνα των Robertson, Grady, Fluck και Webb (2006) σχετικά με τα θέματα που οι σχολικοί ηγέτες θεωρούσαν σημαντικά όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ σε 50 σχολεία, διαπιστώθηκε ότι ο ρόλος του διευθυντή στο να ενεργεί ως υποκινητής θεωρήθηκε σημαντική λειτουργία στη διαδικασία υιοθέτησης των ΤΠΕ. Στην ίδια κατεύθυνση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, έρευνα των Mrazek, Hollingsworth, & Street (2005), σχετικά με τους «ενεργοποιητές» της επιτυχημένης ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, ανέδειξε ως βασικό «ενεργοποιητή» τον σχολικό ηγέτη ο οποίος πρέπει να έχει ένα ισχυρό επαγγελματικό όραμα για ουσιαστική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ρόλο του διευθυντή ως διοικητή (manager) για την ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο, διαφοροποιημένη από αυτήν του ηγέτη, με την έννοια ότι δίνει έμφαση περισσότερο στην οργάνωση και την κάλυψη τεχνικών αναγκών, δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ριες συμμαρμίζονται σε μέτριο βαθμό αυτόν τον ρόλο για την ένταξη ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Κουτούζη (2012) προέκυψε ότι οι διευθυντές των σχολικών οργανισμών αντιλαμβάνονται σε σημαντικότερο βαθμό ότι πολλά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι διαχειριστικής φύσεως και συνδέονται με την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Το κεντρικό ωστόσο ζήτημα για τον ηγέτη μιας σχολικής μονάδας είναι πώς θα επηρεάσει θετικά τις δράσεις των εκπαιδευτικών και τις «μαθησιακές δραστηριότητες» των μαθητών/ριών. Ως εκ τούτου, ο συνδυασμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοικητικής διαχείρισης οδηγεί σε άρση της όποιας μεταξύ τους αντίφασης.

Ενδιαφέρον έχει το εύρημα ότι και στις δύο περιπτώσεις οι διευθυντές θεωρούν στατιστικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να λειτουργούν είτε ως ηγέτες, είτε ως διοικητές. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενδεχομένως να υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές, είτε λειτουργούν ως ηγέτες είτε ως διοικητές, παίζουν μικρότερο ρόλο στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε σχέση με αυτόν που πιστεύουν ότι παίζουν οι ίδιοι διευθυντές για τον εαυτό τους.

Όσον αφορά το ηγετικό προφίλ των διευθυντών/τριών της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με τα ευρήματα, το επικρατέστερο είδος ηγεσίας που υιοθετείται και ασκείται από τους/τις διευθυντές/τριες είναι η Μετασχηματιστική ηγεσία. Οι διευθυντές/τριες χαρακτηρίζονται από ισχυρή αίσθηση του σκοπού, από την ικανότητα να ασκούν επιρροή και να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους υφιστάμενούς τους καθώς και από την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τα δικά τους και των άλλων (Bass & Avolio, 2004). Η Συναλλακτική ηγεσία υιοθετείται σε μικρότερο βαθμό ενώ η ηγεσία προς αποφυγή, δηλαδή η έλλειψη ηγεσίας πριν την πρόκληση σοβαρών υποθέσεων, υιοθετείται σπάνια. Ωστόσο, η πλειονότητα των διευθυντών/τριών δήλωσε ότι εφαρμόζει τη Συναλλακτική ηγεσία κυρίως ως προς την έκτακτη αμοιβή (παροχή ανταμοιβών με βάση την ολοκλήρωση των εργασιών) και σπάνια ως προς την ενεργητική διαχείριση (αναζήτηση αποκλίσεων, επικέντρωση αποκλειστικά σε αποτυχίες) και την παθητική διαχείριση (ανάληψη δράσης μόνο όταν μια κατάσταση γίνει αρκετά σοβαρή). Φαίνεται, λοιπόν, πως οι περισσότεροι διευθυντές τους δείγματός μας είναι κυρίως μετασχηματιστικοί, λιγότερο συναλλακτικοί και ελάχιστα ηγέτες προς αποφυγήν. Σύμφωνα με τους Schepers, Wetzels, & Ruyter, (2005), η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αποκτήσει ευρεία δημοτικότητα μεταξύ των ανθρώπων που ασκούν ηγεσία λόγω της ποιοτικά διαφορετικής προσέγγισής της για να παρακινεί τους υφιστάμενους σε σύγκριση με άλλα στυλ ηγεσίας.

Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε επίσης, ότι οι διευθυντές που υποστηρίζουν το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό μετασχηματιστική ηγεσία και την έκτακτη αμοιβή της συναλλακτικής ηγεσίας. Η έρευνα των Afshari et al (2012) αποκαλύπτει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ένταξης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η οποία αποτελεί δείκτη ηγετικής ικανότητας. Ο Ghamrawi (2013) μελετώντας τη σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας διευθυντών και της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή ενός σχολείου σχετίζεται αρνητικά με τη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση, μεταξύ των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο τους ως διοικητές (managers) και όλων των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, καθώς και της διάστασης της Έκτακτης Ανταμοιβής της Συναλλακτικής Ηγεσίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα,

λοιπόν, το ηγετικό προφίλ ή το προφίλ διοικητή (manager) δεν αποτελεί πρόβλεψη του στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή. Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό του Cherry (2018), σύμφωνα με τον οποίο «Η Συναλλακτική ηγεσία, γνωστή και ως διοικητική ηγεσία, εστιάζει στο ρόλο της επίβλεψης, οργάνωσης και συνολικής απόδοσης. Η Συναλλακτική ηγεσία είναι το στυλ ηγεσίας που προωθεί τη συμμόρφωση των υφισταμένων μέσω των ανταμοιβών και των τιμωριών», πιθανόν να αναμενόταν ισχυρότερη συσχέτιση μεταξύ του προφίλ διοικητή (manager) και της συναλλακτικής ηγεσίας, κάτι όμως που δεν συνέβη στην έρευνά μας.

Σχετικά με το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που έχουν την τάση να υποστηρίζουν οι διευθυντές/ριες προέκυψε ότι οι διευθυντές/ριες τείνουν να υποστηρίζουν το Πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ έναντι του Τεχνοκεντρικού. Ποιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες διευθυντές/ριες δήλωσαν ότι υπάρχει αρκετή συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικού ΤΠΕ, ενώ συμφώνησαν ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο τους. Παράλληλα, σχεδόν όλοι οι διευθυντές/ριες θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου, ενώ τρεις στους τέσσερις περίπου δήλωσαν ότι το σχολείο τους διαθέτει συγκεκριμένη πολιτική ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την Καλλαρά (2011), για την υλοποίηση του πραγματολογικού μοντέλου θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών Πληροφορικής με τους δασκάλους του σχολείου. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου κρίνεται σημαντικό να ενθαρρύνει αυτή τη συνεργασία, διότι χωρίς συνεργατικότητα είναι πιθανόν να αναδυθούν προβληματικές καταστάσεις στην εισαγωγή των ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο, που έχουν σχέση με την τελική επικράτηση του τεχνοκρατικού μοντέλου. Ωστόσο, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, σε αντίθεση με τους διευθυντές, δήλωσαν ότι έχουν περιορισμένη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ. Το συγκεκριμένο εύρημα εγείρει το ερώτημα ένα υπάρχει επαρκής επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Θα έπρεπε ενδεχομένως, να οργανώνονται παιδαγωγικές συναντήσεις οι οποίες θα ενισχύουν την επικοινωνία και στις οποίες θα συζητούνται πιο μεθοδευμένα στρατηγικές προώθησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης από τα ευρήματα προέκυψε πως οι διευθυντές που προτιμούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας εφαρμόζουν περισσότερο το πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ σε σχέση με το τεχνοκεντρικό μοντέλο. Τα συγκεκριμένα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με έρευνα των Daughtry και Finch (1997) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι ηγέτες που ήταν πιο μετασχηματιστικοί προώθούσαν μια κουλτούρα ενδυνάμωσης και συνεργασίας των υφισταμένων τους. Ομοίως, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδιώκει να μετασχηματίσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και κατά συνέπεια, να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα και να επιχειρήσει να μεταδώσει ένα όραμα ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό

από όλους.

Οι διευθυντές που εφαρμόζουν το πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ διαφωνούν περισσότερο με το μοντέλο Ηγεσίας προς Αποφυγή σε σχέση με όσους ακολουθούν το τεχνοκεντρικό μοντέλο. Δηλαδή, όσοι υποστηρίζουν το Τεχνοκεντρικό Μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ έχουν περισσότερο παθητική στάση στη διαχείριση καταστάσεων, αποφεύγουν να παίρνουν αποφάσεις και είναι περισσότερο απόντες σε σχέση με όσους υποστηρίζουν το Πραγματολογικό Μοντέλο. Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στη Συναλλακτική Ηγεσία και στο μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν οι διευθυντές. Έρευνα των Schepers, Wetzels και Ruyter (2005) έδειξε ότι οι διευθυντές/ριες που υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ αντιλαμβάνονται θετικά τη χρησιμότητα της τεχνολογίας, ενώ το συναλλακτικό στυλ δεν εμφανίζει σημαντικά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή και του βαθμού αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, προέκυψε πως όσο περισσότερο υποστηρικτικός είναι ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, τόσο πιο πολύ εκείνοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Wilmore και Betz (2000) στην οποία προέκυψε ότι οι ΤΠΕ εφαρμόζονται επιτυχώς στα σχολεία όταν ο/η διευθυντής/τρια την υποστηρίζει ενεργά, παρέχει επαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και υποστηρίζει το προσωπικό του στη διαδικασία αλλαγής. Ομοίως, σε έρευνα των Alghamdi & Prestridge (2015) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των διευθυντών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς και του επιπέδου της χρήσης τους από τους δασκάλους τους στο σχολείο. Αντίστοιχα, ο Schiller (2003) υποστηρίζει ότι χωρίς την υποστήριξη του/ης διευθυντή/ριας «η εκπαιδευτική δυναμική της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών ενδέχεται να μην πραγματοποιηθεί».

Τέλος, στα ευρήματα της έρευνας παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ως προς τις κατάλληλες πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί σημαντική τη λεκτική ενθάρρυνση, τη δημιουργία κουλτούρας και το να αποτελούν οι ίδιοι παράδειγμα προς μίμηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό την οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ, παρόλο που η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση Α ή Β επιπέδου στις ΤΠΕ. Σε έρευνες των Pelgrum (2001) και Hew & Brush (2007) αναδείχτηκε η μη επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιες προτάσεις για την επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

α) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ετήσια βάση άμεσα συνδεδεμένη με τις ανάγκες τους.

β) Λειτουργία διαδικτυακών πυλών για ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών. Στόχο θα αποτελεί η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς και την προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και συντονιστών ΤΠΕ σε σχέση με την εκπαιδευτική εφαρμογή των ΤΠΕ. Μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών τους και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, καθώς και την αποτελεσματικότητά τους στη διαδικασία της μάθησης με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

γ) Ενθάρρυνση συνεργασίας ερευνητικών ομάδων πανεπιστημίων και σχολικών μονάδων με στόχο την προώθηση της καινοτομίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών.

δ) Ύπαρξη ενός πλαισίου παιδαγωγικής καθοδήγησης που να μπορεί να υποστηρίξει συμβουλευτικά τον εκπαιδευτικό στη διδακτική διαδικασία. Η ύπαρξη ενός μέντορα εκπαιδευτικού με αποδεδειγμένη παιδαγωγική εμπειρία στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, θα υποστήριζε και θα εμπύχωνε τις προσπάθειές τους.

Ολοκληρώνοντας, τόσο οι διευθυντές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών και την παροχή τεχνικής υποστήριξης ως τις πιο σημαντικές πρακτικές για την προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και οι δύο ομάδες ερωτηθέντων συμφώνησαν ότι το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική ενός σχολείου αποτελεί η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή. Αυτή είναι μια μάλλον αναμενόμενη διαπίστωση, λόγω της οικονομικής δυσπραγίας των τελευταίων ετών και της μειωμένης χρηματοδότησης για την παιδεία και τις ανάγκες σε εξοπλισμό.

6.2 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 144 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 158 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα αποτελούνταν από γυναίκες. Οι περισσότεροι άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 50 και άνω και ο μέσος όρος της εκπαιδευτικής τους προϋπηρεσίας ήταν τα 25 έτη. Όσον αφορά τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, περίπου ένας στους τρεις ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης. Αναφορικά με την επιμόρφωση σε ΤΠΕ, οι περισσότεροι ήταν κάτοχοι είτε της πιστοποίησης ΤΠΕ Α επιπέδου, είτε της πιστοποίησης ΤΠΕ Β2 επιπέδου.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώσαν ότι η στάση τους απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη είναι από θετική έως και πολύ θετική.

Αναφορικά με τη χρήση ΤΠΕ που κάνουν στη διδασκαλία τους, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αρκετά

συχνά τεχνολογικό υλικό και εκπαιδευτικό λογισμικό, ενώ δεν συνεργάζονται αρκετά με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρωτοβουλίες των διευθυντών που θεωρούν απαραίτητες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν απαραίτητη την κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών, καθώς και την παροχή τεχνικής υποστήριξης. Στον αντίποδα, λίγοι θεώρησαν απαραίτητη τη λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση ΤΠΕ και ακόμη λιγότεροι ότι ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.

Σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες στο σχολείο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προκειμένου να εντάξουν τις ΤΠΕ στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι διευθυντές/ριες τους ενεργούν για την κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών και οι μισοί δήλωσαν ότι οι διευθυντές/ριες τους ενεργούν για την παροχή τεχνικής υποστήριξης. Στον αντίποδα, ελάχιστοι, μόλις 1 στους 10, δήλωσαν ότι ο διευθυντής τους οργανώνει ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια στον τομέα των ΤΠΕ.

Κατά μέσο όρο, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής του σχολείου, τους παρέχει υποστήριξη στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη, καθώς και ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα στο σχολείο. Τέλος, συμφώνησαν ότι το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι ο διευθυντής πρέπει περισσότερο να έχει ηγετικό προφίλ και λιγότερο προφίλ manager. Ποιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής πρέπει να έχει στρατηγικό όραμα για το σχολείο που να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς και να λαμβάνει πρωτοβουλίες και να καλλιεργεί θετική κουλτούρα για την ένταξη των ΤΠΕ στη τάξη.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προσδοκίες από φορείς και συναδέλφους, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνήσουν ότι τόσο η λήψη πρωτοβουλιών από τους φορείς της εκπαίδευσης όσο και η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου τους είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσουν ΤΠΕ στην τάξη τους. Ενώ, η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τους συναδέλφους του σχολείου τους δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη τους.

Αναφορικά με τους/τις διευθυντές/ντριες του δείγματος, οι περισσότεροι ήταν άνδρες με την πλειονότητα να ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 50 και άνω. Τρεις στους τέσσερις διευθυντές είχαν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία 26 ετών και άνω, και ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια ήταν σχεδόν 9 έτη. Σχετικά με τις σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, σχεδόν οι μισοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης και περισσότεροι από τους μισούς ήταν

κάτοχοι πιστοποίησης ΤΠΕ Β2 επιπέδου.

Οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι υπάρχει αρκετή συνεργασία μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικού ΤΠΕ, ενώ συμφώνησαν ότι η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο τους.

Παράλληλα, σχεδόν όλοι οι διευθυντές/ριες θεωρούν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου, ενώ τρεις στους τέσσερις περίπου δήλωσαν ότι το σχολείο τους διαθέτει συγκεκριμένη πολιτική ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με τις ενέργειες που εφαρμόζουν για την προώθηση της ένταξης των ΤΠΕ στο σχολείο, σχεδόν όλοι οι διευθυντές/ριες δήλωσαν ότι καλύπτουν υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, ενώ τρεις στους τέσσερις δήλωσαν ότι προωθούν την ένταξη των ΤΠΕ μέσω παροχής τεχνικής υποστήριξης. Στον αντίποδα, μόλις ένας στους τέσσερις δηλώνει ότι οργανώνει ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια στον τομέα των ΤΠΕ. Επίσης, οι διευθυντές συμφώνησαν, σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ότι το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.

Σχετικά με το μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που έχουν την τάση να υποστηρίζουν οι διευθυντές προέκυψε ότι οι διευθυντές τείνουν να υποστηρίζουν το Πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής των ΤΠΕ έναντι του Τεχνοκεντρικού.

Όσον αφορά με τις απόψεις των διευθυντών/τριών για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι πρέπει να λειτουργούν περισσότερο ως ηγέτες και λιγότερο ως manager.

Επίσης, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως εφαρμόζουν συχνά τη «Μετασχηματιστική» και την «Συναλλακτική» ηγεσία, ενώ αντίθετα δήλωσαν ότι σπάνια εφαρμόζουν την «Παθητική» ηγεσία. Ωστόσο, η πλειονότητα των διευθυντών δήλωσε ότι εφαρμόζει τη συναλλακτική ηγεσία μόνο ως προς την έκτακτη αμοιβή και όχι ως προς την ενεργητική διαχείριση και την παθητική διαχείριση.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία; Ποιες οι απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία; Πώς διαφοροποιούνται μεταξύ τους;», παρατηρήθηκε συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, ότι ένας διευθυντής πρέπει περισσότερο να έχει ηγετικό προφίλ και λιγότερο προφίλ manager για να επιτύχει την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διευθυντές θεωρούν στατιστικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι ένας διευθυντής πρέπει να έχει ηγετικό προφίλ.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιο το ηγετικό προφίλ (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή προς

αποφυγή) των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα και να συσχετιστεί με το ρόλο τους (ηγέτης ή διοικητής) στην ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.» αναδείχθηκε ότι οι διευθυντές που υποστηρίζουν το ρόλο του διευθυντή-ηγέτη εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό μετασχηματιστική ηγεσία και την έκτακτη αμοιβή της συναλλακτικής ηγεσίας. Αντίστοιχα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση, μεταξύ των απόψεων των διευθυντών για το ρόλο τους ως διοικητές (managers) και όλων των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, καθώς και της διάστασης της Έκτακτης Ανταμοιβής της Συναλλακτικής Ηγεσίας.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, «Ποια είναι η συσχέτιση μεταξύ του ηγετικού προφίλ (μετασχηματιστικό, συναλλακτικό ή προς αποφυγή) των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα και του μοντέλου εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν;», προέκυψε πως οι διευθυντές που εφαρμόζουν το πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ λειτουργούν περισσότερο ως μετασχηματιστικοί ηγέτες σε σχέση με όσους ακολουθούν το τεχνοκεντρικό μοντέλο. Επίσης, οι διευθυντές που εφαρμόζουν το πραγματολογικό μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ διαφωνούν περισσότερο με το μοντέλο Ηγεσίας προς Αποφυγή σε σχέση με όσους ακολουθούν το τεχνοκεντρικό μοντέλο. Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο μοντέλο εισαγωγής ΤΠΕ που υποστηρίζουν οι διευθυντές και τη Συναλλακτική Ηγεσία.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα, «Ποια η σχέση μεταξύ του βαθμού υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή με τον βαθμό αξιοποίησης ΤΠΕ στη διδασκαλία τους;», προέκυψε πως όσο περισσότερο υποστηρικτικός είναι ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, τόσο πιο πολύ εκείνοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διεργασία. Χρησιμοποιούν, δηλαδή, περισσότερο τεχνολογικό υλικό και εκπαιδευτικά λογισμικά κατά τη διδασκαλία τους, ενώ παράλληλα συνεργάζονται και με τον εκπαιδευτικό ΤΠΕ του σχολείου για την υλοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων.

Τέλος, στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ, με τις ενέργειες προώθησης των ΤΠΕ που εφαρμόζουν οι διευθυντές/ριες;», παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ως προς τις κατάλληλες πρακτικές προώθησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί σημαντική τη λεκτική ενθάρρυνση, τη δημιουργία κουλτούρας και το να αποτελούν οι ίδιοι παράδειγμα προς μίμηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό την οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ. Ωστόσο, τόσο οι διευθυντές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών και την παροχή τεχνικής υποστήριξης ως τις πιο σημαντικές πρακτικές για την προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα δεδομένα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αφήνουν περιθώρια για να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες. Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε διευθυντές και εκπαιδευτικούς μόνο από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Ως εκ τούτου, αποκλείστηκαν από τη μελέτη διευθυντές και εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και συμμετέχοντες από άλλες περιφέρειες. Επομένως, η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί μελλοντικά και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, πανελλαδικά καθώς και με μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, ώστε να διαμορφωθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, ένα ενδιαφέρον θέμα θα ήταν μελετηθεί ο ρόλος του διευθυντή και οι πρακτικές που αυτός εφαρμόζει, σε σχολεία στα οποία έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με διαφορετικούς τύπους έρευνας, όπως η ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων διευθυντών ή εκπαιδευτικών, ώστε να αποτυπωθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι εμπειρίες και οι θέσεις των ερωτώμενων.

Βιβλιογραφία

- Adams, C. (2005). The Teacher Learning Academy – transforming teaching and learning through teacher learning.
- Adonis, L., A (2006). Technology in schools. *The British Journal of Administrative Management*, 14-15.
- Afshari, M., Bakar K.A., Luan W.S., Samah B.A., & Fooi, F.S. (2009) Technology and school leadership, Technology. *Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Afshari, M., Ghavifekr, S., Siraj, S., Ab Samad, S. (2012). Transformational Leadership Role of Principals in Implementing Informational and Communication Technologies in Schools. *Life Science Journal*, 9(1).
- Akbaba-Altun, S. (2004). Information technology classrooms and elementary school principals' roles: Turkish experience. *Education and Information Technologies*, 9 (3), 255-270.
- Alghamdi, A., Prestridge S. (2015). Alignment between principal and teacher beliefs about technology use. *Australian Educational Computing*, 30(1).
- Amara, S. (2006). Census on Computer Literacy of Teachers - November 2006, Sri Lanka Department of Census and Statistics.
- Anderson, J. (2010). *ICT transforming education: A regional guide*. Bangkok: UNESCO.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Anderson, R. E., & Dexter, S.L. (2000). School Technology Leadership: Incidence and Impact (Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey Report#6). Irvine, CA: Center for Research on Information Technology and Organisations, University of California, Irvine.
- Antonakis, J. et al. (2003). Heuristics and biases in evaluations of leaders: the effects of uncertainty, Institut universitaire de management international (IUMI), Ecole des HEC, Université de Lausanne, Lausanne.
- Asiyai, R. I. (2014). Assessment of Information and Communication Technology Integration in Teaching and Learning in Institutions of Higher Learning. *International Education Studies*, 7(2), 25-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n2p25>.
- Attaran, M., Vanlaar, I. (2001). Managing the use of school technology: and eight step guide for administrators. *Journal of Management Development*, 20 (5), 393-401.
- Available at: <http://www.gtce.org.uk/Newsfeatures/features/tlaspeech>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor-leadership questionnaire. *Journal of Occupational and*

Organizational Psychology, 72, 441-462.

Awamleh, R., Gardner, W.L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: the effects of vision content, delivery, and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10,345-73.

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, Brussels: European Schoolnet.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *Transformational leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: I press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full-range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1990) “The Implication of Transactional and Transformational Leadership for Individual, Teams, and Organizational Development”, *Research in Organizational Behavior*, Vol. 4, 231-272.

Bass, B.M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire (2 rd ed.)*. Redwood, CA: Mind Garden, Inc

Bass, B.M. (1990) “From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision”, *Organizational Dynamics*, 18(3), pp.19-31.

Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 207–218.

BECTA. (2004a). *What research says about ICT and reducing teachers’ workload*. Coventry: BECTA.

BECTA. (2004b). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Coventry: BECTA.

BECTA. (2004c). *Enabling teachers to make successful use of ICT*. Coventry: BECTA. Retrieved 15 July, 2008 from http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/enablers.pdf

BECTA. (2007). *The impact of ICT in schools – A landscape review*. Coventry: BECTA. Retrieved 6 July, 2008 from http://www.pedagogy.ir/images/pdf/impact_ict_schools.pdf

Bennis, W. (1990). Why leaders can’t lead: *The unconscious conspiracy continues*. Francisco: Jossey-Bass.

Bennis, W. (2001). Leading in unnerving times. *MIT Sloan Management Review*, 42, 97–102.

Bhattacharjee, B. (2008). *Factors affecting computer use among older adult users: A study in the backdrop of the Florida State University*. Doctoral dissertation.

- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75275>
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Boateng, C. (2012). Leadership Styles and Effectiveness of Principals of Vocational Technical Institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, 2 (3), 128-134.
- Brand, C., Heyl, G. and Maritz, D. (2000) "Leadership". In Meyer, M. and Botha, E. (Eds) *Organizational Development and Transformation in South Africa*. Durban: Butterworth.
- Brooks-Young (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. Eugene, OR: ISTE.
- Burns, J. M., (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12(2), 147-158.
- Byrom, E., Bingham, M. (2001). *Factors influencing the effective use of technology for teaching and learning: Lessons learned from the SEIR*TEC intensive site schools*. (2nd ed.). Greensboro, N.C.: University of North Carolina at Greensboro.
- Chang, I.-H.(2012). The Effect of Principals' Technological Leadership on Teachers' Technological Literacy and Teaching Effectiveness in Taiwanese Elementary Schools. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 328–340.
- Charalambous, K., & Ioannou, I. (2008). The attitudes and opinions of Cypriot primary teachers about the use of the internet for their professional development and as an educational tool. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 45-57.
- Charalambous, K., & Karagiorgi, Y. (2002) Information and communications technology in-service training for teachers: Cyprus in perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 11(2), 197-215.
- Christensen, R., & Knezek, G. (1998, March). *Parallel forms for measuring teachers' attitudes toward computers*. Presented at Society of Information Technology & Teacher Education (SITE)'s 9th International Conference, Washington, DC. Retrieved 29 March, 2008 from <http://www.tcet.unt.edu/pubs/studies/sitetac/sld001.htm>.
- Claro, M., Nussbaum, M., Lopez, X., & Contardo, V. (2017). Differences in Views of School Principals and Teachers regarding Technology Integration. *Educational Technology & Society*, 20(3), 42-53
- Cohen, D. K., & Ball, D. L. (1999). *Instruction, Capacity, and Improvement*. Philadelphia (PA): Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Coughlin, W. (1994). The balance of a lifetime. *Association Management*, 46(1), 67-72.
- Cox, M., Preston, C., & Cox, K. (1999). What Factors Support or Prevent Teachers from Using ICT in their Classrooms? *Proceedings of the British Educational Research Association Annual Conference*, 1999, 1-8.
- Creighton, T. (2003). *The Principal as Technology Leader*. Crown press 2455, Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218. ISBN – 619-4541-5
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Journal of Psychological Bulletin*, 52,281-302.
- Daughy, L. h., and Finch, C. R. (1997). Effective Leadership of Vocational and Administrators as a Function og Gender & Leadership Style. *Journal of Vocational Educational Research*. 22(3), 173-186.
- Davies, C., & Birmingham, P. (2002). Using ICT to enhance the learning experience in the classroom. *Education Libraries Journal*, 45 (1), 17-19.
- Dawson, C., & Rakes, G. C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 29–49.
- Dawson, C., Rakes, G. C. (2003). The Influence of Principal's Technology Training on the Integration of Technology into Schools. *Journal of Research on Technology in Education*. 36(1), 29-49.
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds), *Effective leadership for school improvement* (pp. 157-179). New York: Routledge Falmer.
- Day, D. V., & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dexter, S. (2007). Show Me the Leadership: The Impact of Distributed Technology Leadership Teams' Membership and Practices at Four Laptop Schools. Paper presented at the 88th *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Dinham,S. (2005). Principal leadership for outstanding educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338-356.
- Dion, P. D. (2005). The Lisbon process: A European odyssey. *European Journal of Education*, 40(3), 295-313.
- Doratis, L. (2007). *Information and communication technology projects of the Ministry of Education and Culture of Cyprus*.
- Emery, Ch. and Baker, K. (2007). The effects of transformational leadership styles on the

- organizational commitment and Job Satisfaction of customer contact personnel, *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 11, No.1, pp 77-90.
- Empirica. (2006). *Benchmarking access and use of ICT in European schools: Final report from head teacher and classroom teacher surveys in 27 European countries*.
- Ertmer, P. (1999). Addressing first-and secondorder barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Eteokleous, N. (2008). Evaluating computer technology integration in a centralized school system. *Com-puters & Education*, 51(2), 669-686.
- Ethymiou, I. (2009). *Introduction of school management system in Cypriot schools, Using ICT in educa-tional administration and management*, CIIM, Nicosia, 14 March 2009.
- EU Commission (2000). *Opinion of the Committee on Employment and Social Affairs*. Available at: Eurydice. (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe 2011*, European Commission.
- Felton, F. S. (2006). *The use of computers by primary school principals*. Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Felton, F.S. (2006). The use of computers by elementary school principals. (Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, 2006).
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. Retrieved 9 July, 2008 from <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Fiske, E., Hammond, B. (1997). Identifying quality in American colleges and universities. *Planning for Higher Education*, 26 (1), 8-15.
- Flanagan, L. and Jacobsen, M. (2003). Technology Leadership for the twenty first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.
- Fleit, L. (2000). *Panel on the Future of the Profession*. Educause Review, January/February.
- Flowers, c. p., Algozzine, R.F. (2000). Development and Validation of Scores on the Basic Technology Competencies for Educators Inventory. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 60 (3), 411-418
- Frambach, R.T. and Schillewaert, N. (2002). Organizational innovation adoption: a multi-level framework of determinants and opportunities for future research. *Journal of Business Research*.55:

163-76.

Fullan M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. NY: Teachers College Press

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Gakuu, C. M. (2006). Analysis of the factors and attitudes that influence lecturers readiness
Published at the Department of Extra Mural Studies (<http://ems.uonbi.ac.ke>)

Garson, G. D. (2008). *Reliability analysis*. Retrieved 26 September, 2008 from
<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/reliab.htm>

GeSCI, (2009), ICTs in Education (ICT4E). Policies and Plans worldwide.

Ghamrawi, N. (2013). The Relationship between Leadership of Labanese Public School Principals and Their Attitude Towards ICT Versus the Level of ICT Use by their Teachers. *Open Journal of Leadership*, 2(1), 11-20.

Gibson, I. W. (2002). PT3 and T3L—Teaching tomorrow’s technology leaders: Preparing school leaders to use technology. *Proceedings of SITE 2002: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Nashville, TN

Gordon, A., Yukl, G. (2004). The Future of Leadership Research: Challenges and Opportunities. *German Journal of Human Resource Research*

Grainger, R. & Tolhurst, D. (2005). *Organizational Factors Affecting Teachers’ Use and Perception of Information & Communications Technology*. Sydney: Australian Computer Society.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Gurr, D. (2000). *School principals and information and communication technology*. Paper presented at the International Learning Conference 2000, Melbourne, Australia. Retrieved 24 July 2008 from
http://staff.edfac.unimelb.edu.au/~davidmg/papers/Gurr_Conf_Paper.pdf

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 145-166.

Harris, A. (2003). The changing context of leadership: Research, theory and practice. In A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds), *Effective leadership for school improvement* (pp. 261-270). New York: Routledge Falmer.

Hersey, P., & Blanchard, K. (1996). *Management of organizational behavior, utilizing human resources* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall International.

Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research and*

Development, 55(3), 223- 252. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5>

Hope, W.C., Kelly, B., & Guyden, J. (2000). *Technology Standards for School Administrators: Implications for Administrator Preparation Programs*. Paper presented at the Information Technology and Teacher Education Educational Conference, Sand Diego.

House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.

Howell, J.M. and Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78 (6), 891-902.

Huffaker, D. (2003). Reconnecting the classroom: E-learning pedagogy in US public high schools. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (3), 356-370.

Hughes, M., & Zachariah, S. (2001). An Investigation into the Relationship Between Effective Administrative Leadership Styles and the Use of Technology. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5, 5.

Hughes, T. (2005). Identification of leadership style of enrolment management professionals in post secondary institutions in the southern USA states, PhD Dissertation, Texas Tech. University, Texas.

Hunter, B. (2001). Against the odds: Professional development and innovation under less-than-ideal conditions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(4), 473-496.

Imhof, M., Vollmeyer, R., & Beierlein C. (2007). Computer use and the gender gap: The issue of access, use, motivation, and performance. *Computers in Human Behavior*, 23, 2823-2837.

Jaber, W.E., & Moore, D.M. (1999). A survey of factors which influence teachers' use of computer-based technology. *International Journal of Instructional Media*, 26(3), 253-265.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.

Johnston, M., Cooley, N. (2001). *Supporting new models of teaching and learning through technology*. Arlington, VA: Educational Research Service.

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999) *Learning with technology: a constructivist perspective*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Jung, D.I., Chow, C., & Wu, A., (2003). The role of transformational leadership in Enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*. 14:525–544.

Karagiorgi, Y., & Charalambous, K. (2004). Curricula considerations in ICT integration: Models and practices in Cyprus. *Education and Information Technologies*, 9(1), 21-35.

Karagiorgi, Y., & Charalambous, K. (2006). ICT in-service training and school practices: In search

- for the impact. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 395–411.
- Karasavvidis, I. (2009). Activity Theory as a conceptual framework for understanding teacher approaches to Information and Communication Technologies. *Computer & Education*, 53, 436-444.
- Knowledge Foundation. (2003). *ICT in Schools 2003*. Sweden: The Knowledge Foundation.
- Korkmaz, M. (2004). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly Journal*.
- Korukonda, A. R. (2007). Differences that do matter: A dialectic analysis of individual characteristics and personality dimensions contributing to computer anxiety. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1921-1942.
- Korukonda, A. R., & Finn, S. (2003). An investigation of framing and scaling as confounding variables in information outcomes: The case of technophobia. *Information Sciences*, 155(1-2), 79-88.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1989). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lai, K. W., & Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) in secondary schools: the role of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 461-475.
- Landau, S., & Everitt, B. (2003). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Lee, J. (2005). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Journal of Leadership & Organization Development*, 26(8), 655-672.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Journal of Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518.
- Lim, Ch. P. (2007). Effective Integration of ICT in Singapore Schools: Pedagogical and Policy Implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83-116
- Lowe, K.B., Kroeck, K.G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385– 425.
- Macneil, A., Delafield, D. (1998). *Principal Leadership for Successful School Technology Implementation*. Paper presented in the Society for Information Technology & Teacher Education

- International Conference, March 10-14, Washington.
- Marcovitz, D.M., Hamza, M.K., & Farrow, V.R. (2000). Students and support for technology in the elementary classroom. *Computers in the Schools*, 16(3/4), 213-225.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-397.
- Marshal, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Menon P. Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: the case of distributed and transformational leadership Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Mentz, E., & Mentz, K. (2003). Managing technology integration into schools: A South African perspective. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 186-200.
- Michael, S. (1998). Best practices in information technology (IT) management: insights from K-12 schools' technology audits. *International Journal of Educational Management*. 12 (6), 277-88.
- Mills, Steven C., Tincher, Robert C. (2002). *Be the Technology: Redefining Technology Integration in Classrooms*. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002* (pp. 2334-2338). Chesapeake, VA: AACE.
- Ministry of Education and Culture. (2007a). *Annual report-2006*. Nicosia, Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (2007b). *Strategic planning for education: The whole reform of our educational system*. Republic of Cyprus, Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (2008). *Official regulations about the functioning of public primary schools 225/2008*. Republic of Cyprus, Ministry of Education and Culture.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teachers' Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6): 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moldafsky, N. I., & Kwon, I. K. (1994). Attributes affecting computer-aided decision making: A literature survey. *Computers in Human Behavior*, 10(3), 299-323.
- Monteith, M. (ed.) (2002). *ICT: Teaching primary literacy with ICT*. Buckingham: Open University Press.
- Moodiel, P. (2007). Creating support and teacher relationship. Retrieved from http://www.icte.org/SA_library-index.html.
- Mrazek, R., Hollingsworth, M., & Street, M. (2005). Scaling the digital leadership divide. In C.

- Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber, & D. A. Willis (Eds.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Annual* (pp. 1819-1826). Norfolk, VA: AACE.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523–1537.
- Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: A Review of the Literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319-342. <https://doi.org/10.1080/14759390000200096>
- Murphy, J., & Shipman, N. (1999). The Interstate School Leaders Consortium: A standards-based approach to strengthening educational leadership. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(3), 205-224.
- Nebeker, D. M., & Tatum, B. C. (2002). *Understanding organizational processes and performance: A continuous improvement model for consulting psychologists*.
- NetDay. (2008). *Speak up 2007 for students, teachers, parents & school leaders: Selected national findings*.
- Newhouse, C. P. (2002). *Literature review: The Impact of ICT on learning and teaching*. Western Australian Department of Education.
- Ng, W. L. (2008). Transformational leadership and the integration of information and communications technology into teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(1), 1-14.
- Northouse, P. (1997). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ogbonna, E. & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Osman, N. (2014). *The Acceptance and Use of Information and Communication Technologies by Staff Members in Khartoum State's Universities (Sudan)* (Unpublished doctoral dissertation). Dresden University of Technology, Dresden, Germany.
- Otto, T.L., and Albion, P.R. (2004). Principals' Beliefs about Teaching with ICT. International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education. (March, Atlanta, Georgia).
- Passey, D. (2002). *ICT and School Management: A Review of Selected Literature*. Retrieved 24 May, 2005, from http://www.BECTa.org.uk/page_documents/research/ict_sm.pdf
- Peat, J., Mellis, C., Williams, K., & Xuan W. (2002). *Health science research: A handbook of quantitative methods*. London: Sage.

- Pelgrum, W. J. (1993). Attitudes of school principals and teachers towards computers: Does it matter what they think? *Studies in Educational Evaluation*, 19(2), 199-212.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Pernia, E. E. (2008). Strategy framework for promoting ict literacy in the asia-pacific region. publication of unesco bangkok communication and information unit. asia and pacific regional bureau for education, bangkok 10110, thailand. School administrators' perspective on their leadership role in technology integration. PhD thesis. Minnesota: Walden University.
- Phelps, R., & Kerr, B. (2004). Teachers and ICT: Exploring a metacognitive approach to professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20 (1), 49-68.
- Piccolo, R.F., Colquitt, J.A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327- 340.
- Prasad, C., Lalitha, P., & Srikar, P. (2015). Barriers to the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Secondary Schools: Teacher's Perspective. *Journal of Management Research*, 7(2), 190-208. <https://doi.org/10.5296/jmr.v7i2.6935>
- Qablan, A., Abuloum, A., & Abu Al-Ruz, J. (2009). Effective Integration of ICT in Jordanian Schools: An Analysis of Pedagogical and Contextual Impediments in the Science Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 18(3), 291-300. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9151-9>
- Raizen, S.A., Sellwood, P., Todd, R.D. and Vickers, M., 1995. *Technology Education in the Classroom*, Jossey- Bass, San Francisco, CA.
- Robertson, M., Grady, N., Fluck, A., & Webb, I. (2006). Conversations Toward Becoming an ICT School. *Journal of Educational Administration*, 44, (1), 71-85.
- Rockwell, S., Schauer, J., Fritz, S., & Marx, D. (1999). Incentives and Obstacles Influencing Higher Education Faculty and Administrators to Teach Via Distance. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4), 1-10.
- Rodrigues, S. (2002). *Opportunistic challenges. Teaching and learning with ICT*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Rosen, L., & Weil, M. (1995a). The psychological impact of technology from a global perspective: A Study of technological sophistication and technophobia in university students from twenty-three coun-tries. *Computers in Human Behavior*, 11(1), 95-133.
- Rosen, L., & Weil, M. (1995b). Computer availability, computer experience and technophobia among pub-lic school teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(1), 9-31.

- Ross, J., McGraw, T., & Burdette, K.,(2001). Toward an effective use of technology in education: A summary of research. Charleston, WV: Institute for the Advancement of Emerging Technologies in Education at AEL.
- Rowden, R.W. (2000).The relationship between charismatic leadership behaviours and organizational commitment.*Leadership & Organization Development Journal*, 21, 30-5.
- Sabaliauskas, T., & Pukelis, P. (2004). Barriers to Integration of Information and Communication Technologies into the Teaching and Learning Process. Proceedings of the European Conference on Educational Research, 2004, 1-8.
- Salehi, M., Abdolahi, M., Tabaghdehi, S. K. H., & Mastari, F. (2014). Factors Affecting the Use of Information and Communication Technologies Faculty Members. *Stud*, 4(3), 702-711.
- Sanchez, J., & Salinas, A. (2008). ICT and Learning in Chilean Schools: Lessons Learned. *Computers and Education*, 51(4), 1621-1633. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.04.001>
- Schepers, J. & Wetzels, M. (2005). Leadership styles in technology acceptance. *Journal of Managing Service Quality*, 15 (6), 496-508
- Schepers, J., Wetzels, M., deRuyter, K. (2005). Leadership Styles in Technology Acceptance: Do Followers Practice What Leaders Preach? *Managing Services Quarterly*, 15(6), 496-508.
- Schiller, J. (2003). The elementary school principal as a change facilitator in ICT integration. *The Technology Source*, July/August.
- Schiller, J. (2003). Working with ICT Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 171-185.
- Schillewaert, N., Ahearne, M.J., Frambach, R.T. and Moenaert, R.K.,(2005). The adoption of information technology in the sales force. *Industrial Marketing Management*.34:323-36.
- Schrum, L. (1999). Technology professional development for teachers. *Education Technology Research & Development*, 47(4), 83-90.
- Schulz, R., Isabwe, G. M. and Reichert, F., (2015). Investigating teachers motivation to use ICT tools in higher education. *Internet Technologies and Applications (ITA)*, pp. 62-67.
- Schumacher, P., & Morahan-Martin, J. (2001). Gender, internet and computer attitudes and experiences. *Computers in Human Behavior*, 17(1), 95-110.
- Sciadas, G. (2004). *International benchmarking for the information society*. Busan, Republic of Korea.
- Scrimshaw, P. (2004). Enabling teachers to make successful use of ICT, BECTA. Retrieved 12 September, 2011 from <http://www.kentrustweb.org.uk/UserFiles/KICT/File/ICT/support/enablers.pdf>
- Senior, B. (1997) *Organizational Change*, London: Pitman Publishing.

- Sheingold, K., Hadley, M. (1990). *Accomplished teachers: Integrating computers into classroom practice*. New York: Center for Technology in Education, Bank Street College of Education.
- Smith, D. (1989). Microcomputers in schools. In M. Eraut (Ed.), *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Oxford: Pergamon Press,
- Smith, G. (1999). Leading and Managing Learning Technologies. Paper presented at the Connected Learning and Learning Technologies in Schools Conference, Brisbane.
- Stegall, P. (1998). *The Principal-Key to Technology Implementation*. Paper presented at the 95th Annual Meeting of the National Catholic Education Association , Los Angeles , CA.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (1999). Lessons from exemplary colleges of education: Factors affecting technology integration in preservice programs. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 63-81.
- Tavakol M, Dennick R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd.
- Tekos.G., Solomonidou. C. (2011). Design And Development Of Constructivist Educational Software To Deal With Students Empirical Ideas About Basic Optics Concepts. *Iadis International Journal on Computer Science and Information Systems*. Vol. 6, No.1
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413-424.
- The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2008 ISSN: 1303-6521 volume 7 Issue 4 Article 9.
- Thomas, W.R. (2001). Education technology:Are school administrators ready for it SouthernRegional Education Board, Atlanta, GA.
- Tiede, L. J. (1992). A study of selected elementary school principals' use of computers for administrative purposes. (Doctoral dissertation, Northern Illinois University, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53(06A), 1760. (UMI No. AAG9230727).
- Todman, J. (2000). Gender differences in computer anxiety among university entrants since 1992. *Com-puters & Education*, 34(1), 27-35.
- Tubin, D. (2007). When ICT meets schools: differentiation, complexity and adaptability. *Journal of Educational Administration*, 45, (1), 8 – 32.
- Uhomoibhi, J., O. (2006). Implementing e-learning in Northern Ireland: Prospects and challenges. *Campus-Wide Information Systems*, 23 (1), 4-14.
- Vanderlinde, R., Dexter, S., van Braak, J. (2011). School based ICT policy plans in primary education: Elements, typologies and underlying processes. *British Journal of Educational Technology*, 43, 505-519.
- S Vosniadou, S., Kollias, V., (2001). Information and communication technology and the problem of

- teacher training: Myths, dreams and the harsh reality. *Themes in Education*
- Walsh, K. (2002). *ICT's about learning: School leadership and the effective integration of information and communications technology*. Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved 13 July, 2008 from <http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/walsh-ict-full.pdf>
- Wen, J. R., & Shih, W. L. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers & Education*, 50(3), 787-806.
- Wheatley, Margaret J. (1992). *Leadership and the New Science*, Berrett-Koehler, San Francisco.
- Whitley, B.E., Jr. (1996). Gender differences in computer-related attitudes: It depends on what you ask. *Computers in Human Behavior*, 12(2), 275-289.
- Wilmore, D., Betz, M. (2000) Information Technology and Schools: the principal's role. *Educational Technology and Society*. Available at: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_4_2000/v_4_2000.html 105
- Wong, P. (2000). Managing IT classrooms. In M. D. Williams (Ed.), *Integrating Technology into teaching and learning* (pp. 121-139). Singapore: Prentice Hall.
- Yee, D. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. *Journal of Information Technology for teacher Education*, 9 (3), 287-302.
- Yee, D. (2001). The Many Faces of ICT Leadership. In B. Barrell (Ed.), *Technology, Teaching and Learning: Issues in the Integration of Technology* (223-238). Calgary, Ab: Detselig.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*
- Yurov, K. M., and Potter, R. C. (2006). Transformational Leadership in Technology Post-adoption Information Period: A Motivational Factor for Acquiring Technology Enhancement.
- Zaccaro, S. J., & Horn, Z. N. J. (2003). Leadership theory and practice: Fostering an effective symbiosis. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 769–806.
- Zaleznik, A. (1977), Managers and Leaders: are they different?, *Harvard Business Review*, 55, pp. 67-78.
- Zammit, S.A. (1992). Factors facilitating or hindering the use of computers in schools. *Educational Research*, 34(1), 57-66.
- Zhao, Y. and Frank, K.A. (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective *American Educational Research Journal*, 40(4).
- Zhao, Y., Pugh, K. & Sheldon, S. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Αθήνα: Έλλην.
- Καλαρά, Α. (2011). Μια πρόταση εφαρμογής του πραγματολογικού μοντέλου εισαγωγής των ΤΠΕ

στο σχολικό πρόγραμμα

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κόμης, Β. & Μικρόπουλος, Α. (2001). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

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

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στην διδακτική της πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής πολιτικής*, Αθήνα: Επίκεντρο, σελ. 211-225.

Μακράκης, Β., Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Μακράκης, Β. Γ. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο - εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

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

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. (2006). Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.sch.gr> (10/10/2020)

Παντελίδης, Ι. (2018) *Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (επιμόρφωση "B1 επιπέδου Τ.Π.Ε.") στην Περιφερειακή Ενότητα Πιερίας*.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*, Ίων, Αθήνα.

Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων*. Η Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

Σβολόπουλος, Β. (2002). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην ελληνική εκπαίδευση. Αναδρομή και προοπτικές*. *Περιοδικό Διαβάζω*, 428, 106-109.

Τζιμογιάννης, Α. (2002α). *Διδακτική Πληροφορικής, Προγράμματα Σπουδών και Διδακτικές Πρακτικές στο Ενιαίο Λύκειο*. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση"* (σσ. 229-238). Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΥΠΠΑΝ Κύπρου (2014). *Οδηγός ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή και διοικητική διαδικασία*.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με θέμα «Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.». Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εθελοντική. Θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας και της εχεμύθειας και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,
Παγώνη Αποστολία, Εκπαιδευτικός
ΠΕ86

* *Απαιτείται*

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

23-35

35-50

50 και άνω

3. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1-5

6-15

16-25

26 και άνω
4. Σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ετήσια επιμόρφωση Δεύτερο
 πτυχίο ΑΕΙ
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης
 Διδακτορικό Δίπλωμα
 Καμία
 Άλλο: _____

Β. Χρήση ΤΠΕ

1. Επιμόρφωση ΤΠΕ *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμία
 Πιστοποίηση ΤΠΕ α' επιπέδου Πιστοποίηση ΤΠΕ
 β1' επιπέδου Πιστοποίηση ΤΠΕ β2' επιπέδου
 Πιστοποίηση ΤΠΕ ιδιωτικού φορέα
 Άλλο: _____

2. Χαρακτηρίστε τη στάση σας απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στην τάξη (1=πολύ αρνητική, 2=αρνητική, 3=δεν έχω αποφασίσει, 4=θετική, 5=πολύ θετική) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
πολύ αρνητική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πολύ θετική

3. Χρησιμοποιείτε τεχνολογικό υλικό στη διδασκαλία σας; (προβολέας, διαδραστικός πίνακας, κ.α.)
(1=καθόλου 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=συχνά, 5=πολύσυχνά) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πολύ συχνά

4. Χρησιμοποιείτε εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία σας; (1=καθόλου2=λίγο, 3=αρκετά,
4=συχνά, 5=πολύ συχνά) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πολύ συχνά

5. Συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ για την υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών σεναρίων;
(1=καθόλου 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=συχνά, 5=πολύσυχνά) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πολύ συχνά

6. Ποιες πρωτοβουλίες του/της διευθυντή/τριας θεωρείτε απαραίτητες για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ
- Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών
- Παροχή τεχνικής υποστήριξης
- Παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών
- Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ
- Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση
- Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ
- Άλλο: _____

7. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου σας, παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στην χρήση ΤΠΕ στην τάξη; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

8. Ποιες ενέργειες προώθησης εφαρμόζει ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας προκειμένου να εντάξει τις ΤΠΕ στο σχολείο; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ
- Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών
- Παροχή τεχνικής υποστήριξης
- Παροχή εκπαιδευτικών λογισμικών
- Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ
- Ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση
- Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ
- Άλλο: _____

9. Η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Γ. Απόψεις για τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των ΤΠΕ στο σχολείο

Για τις προτάσεις που ακολουθούν, παρακαλώ σημειώστε εκείνη που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1= Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ αρκετά, 5=Συμφωνώ απολύτως

1. Η ένταξη των ΤΠΕ σε ένα σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

2. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου του *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

3. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τις ΤΠΕ στο σχολείο του *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

4. Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις ΤΠΕ τόσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

5. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την στρατηγική του σχολείου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

6. Το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

7. Το στρατηγικό όραμα που έχει ο διευθυντής για το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

8. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

9. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι ένας ισχυρός ηγέτης που να προωθεί τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

10. Η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

11. Η ενθάρρυνση/υποστήριξη από τους συναδέλφους του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

12. Η λήψη πρωτοβουλιών από τον διευθυντή του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

13. Η λήψη συλλογικών πρωτοβουλιών από τους συναδέλφους του σχολείου μου είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

14. Η λήψη πρωτοβουλιών από τους φορείς της εκπαίδευσης είναι σημαντική για να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ στην τάξη μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!

Ερωτηματολόγιο προς διευθυντές

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με θέμα «Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην προώθηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία.». Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και εθελοντική. Θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας και της εχεμύθειας και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,
Παγώνη Αποστολία,
Εκπαιδευτικός ΠΕ86

* *Απαιτείται*

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 23-35
 35-50
 50 και άνω

3. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-5
 6-15
 16-25
 26 και άνω

4. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια *

5. Σπουδές (πέραν του βασικού πτυχίου) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ετήσια επιμόρφωση
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Καμία
- Άλλο: _____

B. Χρήση ΤΠΕ

1. Επιμόρφωση ΤΠΕ *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καμία
- Πιστοποίηση ΤΠΕ α' επιπέδου
- Πιστοποίηση ΤΠΕ β1' επιπέδου
- Πιστοποίηση ΤΠΕ β2' επιπέδου
- Πιστοποίηση ΤΠΕ ιδιωτικού φορέα
- Άλλο: _____

2. Υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και του εκπαιδευτικού ΤΠΕ του σχολείου σας για την υλοποίηση κοινών εκπαιδευτικών σεναρίων; (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά)

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πολύ συχνά

3. Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της κουλτούρας του σχολείου σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

4. Ποιες από τις παρακάτω ενέργειες προώθησης εφαρμόζετε προκειμένου να εντάξετε τις ΤΠΕ στο σχολείο σας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Λεκτική ενθάρρυνση/παρακίνηση για τη χρήση των ΤΠΕ
- Κάλυψη υλικοτεχνικών υποδομών
- Παροχή τεχνικής υποστήριξης Παροχή
- εκπαιδευτικών λογισμικών
- Δημιουργία κουλτούρας - Ύπαρξη οράματος για την ένταξη των ΤΠΕ
- Αποτελείτε παράδειγμα προς μίμηση
- Οργάνωση ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων στον τομέα των ΤΠΕ
- Άλλο: _____

5. Η ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

6. Το σχολείο σας διαθέτει συγκεκριμένη πολιτική για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

Γ. Απόψεις για τον ρόλο του διευθυντή στην ένταξη ΤΠΕ στο σχολείο

Για τις προτάσεις που ακολουθούν, παρακαλώ σημειώστε εκείνη που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1= Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3= ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ αρκετά, 5=Συμφωνώ απολύτως

1. Η ένταξη των ΤΠΕ σε ένα σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

2. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου του*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

3. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την παροχή της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τις ΤΠΕ στο σχολείο του*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

4. Όσο περισσότερο εξοικειωμένος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τις ΤΠΕ τόσο περισσότερες πρωτοβουλίες παίρνει για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

5. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζουν την στρατηγική του σχολείου για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

6. Το βασικό πρόβλημα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική του σχολείου είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

7. Το στρατηγικό όραμα που έχει ο διευθυντής για το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

8. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μianέα εκπαιδευτική κουλτούρα για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

9. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι ένας ισχυρός ηγέτης που ναπροωθεί τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απολύτως	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απολύτως

Δ. Διερεύνηση ηγετικών χαρακτηριστικών

Για τις προτάσεις που ακολουθούν, παρακαλώ σημειώστε εκείνη που σαςαντιπροσωπεύει περισσότερο.

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ αρκετά, 3=διαφωνώ λίγο, 4= ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 5=συμφωνώ λίγο, 6=συμφωνώ αρκετά, 7=συμφωνώ απόλυτα

1. Παρέχω βοήθεια ως αντάλλαγμα των προσπαθειών των υφισταμένων μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Επανεξετάζω κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέμαι αναντά είναι κατάλληλα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3. Δεν παρεμβαίνω μέχρι ένα θέμα να γίνει ιδιαίτερα σοβαρό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

4. Εστιάζω την προσοχή μου σε αντικανονικότητες, λάθη, εξαιρέσεις και πρότυπα απόδοσης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

5. Αποφεύγω να αναμειχθώ όταν προκύπτουν προβλήματα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

6. Αναφέρομαι στις δικές μου σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

7. Είμαι απόν όταν με χρειάζονται *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8. Αναζητώ διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

9. Μιλώ με αισιοδοξία για το μέλλον *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10. Νιώθω περήφανος που δουλεύω με τους υφισταμένους μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

11. Δηλώνω με σαφήνεια ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

12. Περιμένω κάτι να πάει στραβά για να επέμβω *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

13. Μιλώ με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

14. Επισημαίνω ρητά τη σημασία που πρέπει να δίνουμε στην αποστολή μας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

15. Αφιερώνω χρόνο στο να διδάσκω και να καθοδηγώ *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5 6 7

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

16. Κάνω κατανοητό τι οφείλουν να περιμένουν, τα μέλη της ομάδας, μετά τηηολοκλήρωση του σχεδίου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

17. Είμαι σταθερός στη άποψη: "Αν δεν είναι χαλασμένο μη το φτιάξεις" *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

18. Βάζω το καλό της ομάδας πιο πάνω από το ατομικό μου συμφέρον *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

19. Αντιμετωπίζω τους υφισταμένους μου περισσότερο ως ξεχωριστά άτομα, παρά ως μέλη της ομάδας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

20. Ακολουθώ την τακτική ότι τα προβλήματα πρέπει να γίνουν χρόνια πριν αναλάβω δράση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

21. Λειτουργώ κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό των υφισταμένων μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

22. Επικεντρώνω την προσοχή μου αποκλειστικά στην αντιμετώπιση παραπόνων, λαθών και αποτυχιών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

23. Σκέπτομαι τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

24. Είμαι ο τύπος του ηγέτη που παρακολουθεί τα λάθη του προσωπικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

25. Αποπνέω αίσθηση δύναμης και εμπιστοσύνης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

26. Προβάλλω ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

27. Εφιστώ την προσοχή του προσωπικού όταν δεν ανταποκρίνεται στα standards *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

28. Αποφεύγω να παίρνω αποφάσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

29. Αντιμετωπίζω τους υφισταμένους μου ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες,ικανότητες φιλοδοξίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

30. Τους παροτρύνω να βλέπουν τα πράγματα από πολλές οπτικές γωνίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

31. Τους βοηθάω να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

32. Προτείνω νέους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιδιωχθεί η ολοκλήρωση ενός έργου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

33. Καθυστερώ να απαντήσω σε επείγοντα ερωτήματα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

34. Δίνω έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια συλλογική αίσθησης αποστολής *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

35. Εκφράζω ικανοποίηση όταν το προσωπικό εκπληρώνει τις προσδοκίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

36. Εκφράζω την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!