



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Τίτλος : Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, μέσω της
κατανεμημένης ηγεσίας, στην εποχή του covid-19**

του Μουσιάδη Νικόλαου

Επιβλέπων καθηγητής : Μπράτιτσης Θαρρενός, Καθηγητής Π.Δ.Μ

Εξεταστές:

1. Κουτούζης Μ., Καθηγητής, Ε.Α.Π

2. Ιορδανίδης Γ., Καθηγητής, Π.Δ.Μ

Φλώρινα, Νοέμβριος 2021

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή, διπλωματική εργασία δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση του επιβλέποντα Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας, κυρίου Μπράτιτση Θαρρενού και τον οποίο ευχαριστώ ιδιαίτερος για την κατανόησή του και την υπομονή του. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς και τον κύριο Κουτούζη Μανώλη, Καθηγητή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και τον κύριο Ιορδανίδη Γεώργιο, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου, για τις πολύτιμες συμβουλές τους και το γόνιμο διάλογο.

Απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλες και όλους τις/τους διδάσκουσες/σκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις, που μας μετέδωσαν και τους δημιουργικούς προβληματισμούς που προκάλεσαν, οι οποίοι αποτελούν και το εφαλτήριο της έρευνας. Δεν θα μπορούσα να ξεχάσω να ευχαριστήσω επίσης όλους και όλες τους/τις συμμετέχοντες/χουσες διευθυντές/τριες στην παρούσα έρευνα, διότι κάθε συμμετέχων/χουσα με τη συμβολή του/της προάγει την ακαδημαϊκή έρευνα και επικυρώνει ή όχι τη θεωρία στην πράξη.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές μου στο σχολείο για τη συνεργασία και την υπομονή τους, καθώς και την οικογένειά μου για την ανοχή που επέδειξε μέχρι και την ολοκλήρωση της παρούσης εργασίας.

Αφιέρωση: Τη διπλωματική μου εργασία την αφιερώνω, κυρίως, στους γιους μου Άγγελο, Δημήτρη και σε όλους αυτούς που αγωνίζονται για ένα καλύτερο αύριο.

Copyright © Μουσιάδης Νικόλαος, 2021. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved. Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν το συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Μουσιάδης Νικόλαος

A.E.M.: 00974

Ηλεκτρονική διεύθυνση:nikmois14@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2019-2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών μέσω της καταναεμημένης ηγεσίας στην εποχή του covid-19

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία : 09-11-2021

Ο δηλών

Μουσιάδης Νικόλαος

Συντομογραφίες

Ε.Δ.Ε.Α.Υ : Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Ε.Ε : Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΣΠΑ : Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης

ΟΟΣΑ-OECD : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Σ.Δ : Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

Τ.Π.Ε : Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Υ.ΠΑΙ.Θ : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Υ.Ψ.Δ : Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης

Φ.Ε.Κ : Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης

D L: Distributed Leadership- Κατανεμημένη Ηγεσία

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	14
ABSTRACT	17
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	20
1.1 Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	20
1.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	22
1.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ	24
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	26
2.1 ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	26
2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	28
2.2.1 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	30
2.3 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΥΠΟΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	31
2.4 ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	34
2.4.1 ΓΕΝΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ.....	34
2.4.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ	36
2.5 Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	38
2.5.1 ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	39
2.5.1.1 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	41
2.5.1.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ.....	44
2.5.1.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	48
2.5.1.4 ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ	49
2.6 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ.....	51
2.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	61

2.8 Η ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ	64
2.8.1 Η ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ	67
2.8.1.1 Η ΗΓΕΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ.....	76
2.8.2 Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	86
2.8.3 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ	90
2.8.4 Η ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ COVID-19	94
2.8.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	99
2.9 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	120
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	123
3.1 ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ.....	123
3.1.1 Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	123
3.1.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	124
3.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ.....	125
3.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	126
3.3.1 Η ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	127
3.3.1.1 ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	128
3.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	130
3.4.1 ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	130
3.4.2 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	131
3.5 ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	132
3.6 ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ.....	134
3.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	134
4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	137
4.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ.....	137
4.1.1 Φύλο	137

4.1.2 Ηλικία.....	138
4.1.3 Ειδικότητα.....	138
4.1.4 Βασικές σπουδές, μετεκπαίδευση και δεύτερα πτυχία.....	138
4.1.5 Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό	139
4.1.6 Επιμόρφωση	140
4.1.7 Έτη προϋπηρεσίας.....	141
4.1.8 Τύποι σχολείων και χρονικό διάστημα υπηρετήσεως.....	141
4.1.9 Γεωγραφική κατανομή περιοχών υπηρετήσεως	142
4.1.10 Θέσεις ευθύνης	142
4.1.11 Μέγεθος σχολείων.....	143
4.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ	146
4.2.1 Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση πριν και μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19.....	146
4.2.1.1 Οι αντιλήψεις/πρακτικές των διευθυντών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση πριν το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19	146
4.2.1.1.1 Οι νέες τεχνολογίες ως μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας....	147
4.2.1.1.2 Αναγκαιότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.....	147
4.2.1.1.3 Οι νέες τεχνολογίες ως εργαλεία	147
4.2.1.1.4 Λόγοι αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση... 148	
4.2.1.1.4.1 Ταύτιση του ηγετικού ρόλου του σύγχρονου σχολείου με τον ηγετικό ρόλο των νέων τεχνολογιών.....	148
4.2.1.1.4.2 Στρατηγικά πλεονεκτήματα στην αξιοποίηση των καινοτόμων χαρακτηριστικών των νέων τεχνολογιών.....	148
4.2.1.1.4.3 Αντιμετώπιση του γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού	149
4.2.1.1.5 Πρακτικοί τομείς αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση	150
4.2.1.1.5.1 Επικοινωνία-Πληροφόρηση-Ενημέρωση.....	150
4.2.1.1.5.1.1 Προφίλ της Επικοινωνίας-Πληροφόρησης-Ενημέρωσης.....	150
4.2.1.1.5.2 Ολιστική αξιοποίηση στις σχολικές διαδικασίες και λειτουργίες .	150

4.2.1.1.5.2.1 Ολιστική αξιοποίηση στη διοίκηση	151
4.2.1.1.5.2.2 Ολιστική αξιοποίηση στις παιδαγωγικές διαδικασίες και λειτουργίες.....	151
4.2.1.1.5.3 Αξιοποίηση στην Εκπαιδευτική Νομοθεσία	151
4.2.1.1.5.4 Αξιοποίηση στην οικονομική διαχείριση.....	151
4.2.1.1.6 Τρόποι αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση.	153
4.2.1.1.6.1 Δημιουργία και διαχείριση ψηφιακών εγγράφων.....	153
4.2.1.1.6.2 Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.....	153
4.2.1.1.7 Εργαλεία αξιοποίησης	154
4.2.1.1.7.1 Αξιοποίηση των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ.....	155
4.2.1.1.7.2 Αξιοποίηση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας	155
4.2.1.1.7.3 Αξιοποίηση των εργαλείων της Microsoft.....	155
4.2.1.1.7.4 Αξιοποίηση των εργαλείων της Google	155
4.2.1.1.7.5 Αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης	155
4.2.1.1.7.6 Αξιοποίηση πλατφορμών επικοινωνίας.....	156
4.2.1.2 Οι αντιλήψεις/πρακτικές των διεθνοντών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19	157
4.2.1.2.1 Διαφοροποίηση των αντιλήψεων των διεθνοντών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19	157
4.2.1.2.2 Διαφοροποίηση των πρακτικών αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών βάση των αναγκών που προέκυψαν στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19	160
4.2.1.2.2.1 Ψηφιοποίηση της σχολικής λειτουργίας μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19	160
4.2.1.2.2.2 Η επικοινωνία μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19	161
4.2.1.2.2.3 Δημιουργία συνεργατικών, ανθρώπινων δικτύων.....	161
4.2.1.2.2.4 Χαρακτηριστικά και μέσα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19.....	162
4.2.1.2.3 Προβλήματα κατά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19.....	166

4.2.1.2.3.1 Άνιση πρόσβαση των μαθητών στην τηλεκαίδευση.....	166
4.2.1.2.3.2 Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων.....	166
4.2.1.2.3.3 Ο χρόνος.....	166
4.2.1.2.3.4 Θεσμικό πρόβλημα	167
4.2.1.2.3.5 Ηλεκτρονική γραφειοκρατία.....	167
4.2.1.2.4 Πηγές υποστήριξης.....	168
4.2.2 Ευνοϊκοί-Ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση.....	171
4.2.2.1 Προφίλ της επιμορφωτικής διαδικασίας	171
4.2.2.2 Η χρηματοδότηση	172
4.2.2.3 Η χρηστικότητα των νέων τεχνολογιών.....	173
4.2.2.4 Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση.....	173
4.2.2.5 Η στάση του διευθυντή/των εκπαιδευτικών	173
4.2.2.6 Η έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες	174
4.2.2.7 Το ψηφιακό χάσμα	174
4.2.2.8 Τα κίνητρα	174
4.2.2.9 Η αξιοποίηση προγραμμάτων.....	175
4.2.3 Τεχνολογική υποδομή/οργάνωση.....	180
4.2.3.1 Σύγχρονος εξοπλισμός.....	181
4.2.3.2 Το Διαδίκτυο.....	182
4.2.3.3 Η τεχνική υποστήριξη	182
4.2.4 Προτάσεις αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.....	187
4.2.4.1 Διασύνδεση των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ.....	187
4.2.4.2 Η αυτονομία της σχολικής διοίκησης	188
4.2.4.3 Ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο.....	188
4.2.4.4 Η επιμόρφωση	189
4.2.4.5 Τακτική αναβάθμιση των νέων τεχνολογιών από την Πολιτεία	189
4.2.4.6 Το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο.....	189
4.2.4.7 Η ψηφιακή υπογραφή.....	190

4.2.4.8 Πιλοτική δοκιμή των τεχνολογικών μέσων.....	190
4.2.5 Η κατανεμημένη ηγεσία.....	194
4.2.5.1 Ορισμός και διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων	194
4.2.6 Ευνοϊκοί-Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας	198
4.2.6.1 Η κατανομή αρμοδιοτήτων.....	198
4.2.6.2 Η αξιοποίηση των διαφορετικών δυνατοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας	198
4.2.6.3 Ο χρόνος.....	199
4.2.6.4 Η εμπιστοσύνη.....	199
4.2.6.5 Η στάση των μελών της σχολικής κοινότητας	199
4.2.6.6 Το προφίλ του διευθυντή.....	200
4.2.6.7 Το σχολικό κλίμα	200
4.2.6.8 Η σχολική κουλτούρα.....	200
4.2.6.9 Η σχολική αυτονομία.....	201
4.2.7 Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας μετά τον covid-19	203
4.2.7.1 Η σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19 .	204
4.2.7.1.1 Περιγραφή της διοικητικής καθημερινότητας μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19.....	204
4.2.7.1.2 Στρατηγικοί στόχοι της σχολικής διοίκησης μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19.....	204
4.2.7.1.3 Διοικητικές προτεραιότητες της σχολικής διοίκησης μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19	205
4.2.7.1.4 Διοικητικές λειτουργίες της σχολικής διοίκησης μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19	206
4.2.7.2 Πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19	207
4.2.7.2.1 Ηγετικές λειτουργίες.....	207
4.2.7.2.2 Ηγετικά καθήκοντα	207

4.2.7.2.3 Ο ρόλος του διευθυντή στις πρακτικές καταναεμημένης ηγεσίας την εποχή του covid-19.....	209
4.2.7.3 Ενίσχυση των αντιλήψεων περί καταναεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19.....	225
4.2.8 Επισημάνσεις-Προτάσεις των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων	231
4.2.8.1 Εθνική Πολιτική για την Παιδεία.....	232
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	236
5.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΑΛΛΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.	236
5.2 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	259
5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	261
6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	264
6.1 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....	264
6.1 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ.....	268
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ.....	270
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	270
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	287
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	297
Ενδεικτικό Προτόκολλο Συνέντευξης.....	297
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	300
Οδηγίες Υ.ΠΑΙ.Θ.....	300

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

<i>Πίνακας 1: Τομείς συμβολής και οφέλη της κατανεμημένης ηγεσίας.....</i>	<i>108</i>
<i>Πίνακας 2: Εμπόδια εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας.....</i>	<i>114</i>
<i>Πίνακας 3: Διαπιστώσεις και επιβεβαίωση των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας.....</i>	<i>119</i>

ΠΙΝΑΚΕΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

<i>Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο.....</i>	<i>137</i>
<i>Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία.....</i>	<i>138</i>
<i>Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα.....</i>	<i>138</i>
<i>Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τις βασικές σπουδές-μετεκπαίδευση-δεύτερα πτυχία.....</i>	<i>138</i>
<i>Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος με βάση τις μεταπτυχιακές-διδασκαλικές σπουδές</i>	<i>139</i>
<i>Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος με βάση τις επιμορφώσεις.....</i>	<i>140</i>
<i>Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας.....</i>	<i>141</i>
<i>Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος με βάση τους τύπους σχολείων και τον μέσο χρόνο υπηρετήσης.....</i>	<i>141</i>
<i>Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος με βάση τις θέσεις ευθύνης.....</i>	<i>142</i>
<i>Πίνακας 10: Μέγεθος σχολικών μονάδων και ανθρώπινο δυναμικό.....</i>	<i>143</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψηφιακή παγκοσμιοποίηση ανέδειξε τον ηγετικό ρόλο των νέων τεχνολογιών στην Οικονομία και κατ' επέκταση και στην Εκπαίδευση, δημιουργώντας μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Η επένδυση στην Παιδεία, στον 21^ο αιώνα, προϋποθέτει την εκπαίδευση των πολιτών στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, ως μια βάση εξωτερικών επενδύσεων, που θα επενδύσουν στις δυνατότητές του. Επιπρόσθετα, ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Συστήματος μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω των νέων τεχνολογιών, για να εκσυγχρονιστεί η σχολική διοίκηση. Η αξιοποίηση, όμως, των νέων τεχνολογιών, ως πολυδιάστατα μέσα, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, προϋποθέτει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, που ενεργοποιεί και αποδέχεται την ύπαρξη και άλλων μορφών ηγεσίας, εκτός αυτής του διευθυντή.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει, συγκριτικά στην εποχή προ και μετά covid-19, την πιθανή συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, σύμφωνα με τη θεωρία του Spillane, κατά την οποία, όταν δημιουργούνται συνθήκες έκτακτης ανάγκης, όπως συμβαίνει σήμερα με την πανδημική κρίση, τότε οι ηγέτες και οι οπαδοί αλληλοεπηρεάζονται συνεργατικά μέσω της κατάστασης. Για αυτόν το λόγο επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία μπορεί και εμβαθύνει διερευνώντας τις αιτίες, επιλέγοντας ως δείγμα δεκατρείς διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και από τους τέσσερις Νομούς.

Τα ευρήματα της έρευνας συνοπτικά είναι τα εξής : Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν κομμάτι τόσο της διοικητικής καθημερινότητας, όσο και μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στην εποχή

προ covid-19 υπήρχαν, κυρίως, χαρακτηριστικά διεκπεραίωσης, ενώ διαφαίνεται ότι μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, υπήρξε μεγαλύτερη εντατικοποίηση και πιο οργανωμένη αξιοποίησή τους, μέσω της συμβολής των ηγετικών πρωτοβουλιών και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και των κλίσεων και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας. Οι διευθυντές/ντριες αξιοποιούν οποιοδήποτε μέσο χρειαστεί σε όλους τους τομείς, αλλά περιορίζονται και εθίζονται από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις υποδείξεις του Υ.ΠΑΙ.Θ. Μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων παρατηρείται, κυρίως, μεγαλύτερη αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, δημιουργώντας ομάδες τάξεων και γονέων, καθώς και αξιοποίηση των πλατφορμών επικοινωνίας-μάθησης. Τόσο πριν, όσο και μετά τον covid-19, αξιοποιούσαν συνεργατικά, ανθρώπινα δίκτυα και αυτό έγινε εντονότερο μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Υπήρξε ψηφιοποίηση των διοικητικών λειτουργιών, μετά τον covid-19 και δημιουργήθηκε πρόβλημα με τις ψηφιακές συνεδριάσεις για τη λήψη αποφάσεων, διότι δεν υπήρχε θεσμική κατοχύρωση του ηλεκτρονικού πρακτικού, αλλά και δυνατότητα από όλους τους εκπαιδευτικούς να βάλουν ψηφιακή υπογραφή.

Όλα τα εμπόδια και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στην κατανομημένη ηγεσία ξεχωριστά, έχουν ως κοινά σημεία ταύτισης τους οικονομετρικούς δείκτες, την έλλειψη κινήτρων, χρόνου και το αρνητικό ισοζύγιο στο ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών.

Η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, που προέκυψε από μια κοινή ανάγκη, ήταν να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες. Αυτή η ανάγκη αναφέρθηκε καθολικά από τους ερωτώμενους και ήταν αυτή που τους κινητοποίησε, παρόλα τα προβλήματα, παρόλη την άτυπη διεύρυνση του εργασιακού και διδακτικού τους ωραρίου και τη φυσική και επαγγελματική τους εξουθένωση, αποδεικνύοντας την αίσθηση του εκπαιδευτικού χρέους και της κοινωνικής κινητικότητας, εστιάζοντας στο να μην μείνει κανείς μαθητής πίσω.

Οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, εάν και είχαν αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, αδυνατούσαν να ανταπεξέλθουν μονοπρόσωπα στις δυσκολίες που προέκυψαν και για αυτό αποδέχτηκαν, παρότρυναν και διευκόλυναν

τις ηγετικές πρωτοβουλίες όλων των μελών της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Διαφαίνεται από τα αποτελέσματα ότι ενεργοποιήθηκαν τα ένστικτα αλληλοϋποστήριξης, του συνεργατικού επαγγελματισμού και της αλληλοκάλυψης των ελλείψεων, από όλα τα μέλη, τόσο της σχολικής κοινότητας, όσο και εκτός αυτής. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίστηκε η έλλειψη επιμόρφωσης μέσω άτυπων, ενδοσχολικών επιμορφώσεων από εκπαιδευτικούς με εμπειρία και εξειδικευμένες γνώσεις στα αντικείμενα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η έλλειψη εξοπλισμού, τεχνικής υποστήριξης και σύνδεσης στο Διαδίκτυο αντιμετωπίστηκε, τόσο από την ενεργοποίηση της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων, των εκπαιδευτικών, των Πόλων Καινοτομίας, όσο και από τις κατά τόπους Δημοτικές ή Κοινοτικές Αρχές. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου ειδικότητας, συνεργάστηκαν στη διαμόρφωση και την οργάνωση του προγράμματος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και για αυτόν το λόγο παράγαγαν εκπαιδευτικό υλικό, διαμόρφωσαν οδηγίες χρήσης μέσω βίντεο, κοινοποίησαν χρήσιμους συνδέσμους και διαμόρφωσαν υλικό για να παρέχουν ψυχοσυναισθηματική στήριξη στους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Είναι δύσκολο να υποστηριχθεί, κάτω από αυτές τις συνθήκες της πανδημίας, ότι δημιουργήθηκε μια κουλτούρα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, αλλά είναι αναμφισβήτητο, ότι τα ερευνητικά δεδομένα είναι επιστημονικές, δομικές μονάδες, που καταδεικνύουν, έστω και αμυδρά, στάσεις και αιτίες, δημιουργώντας μια παρακαταθήκη για το μέλλον της Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά : αξιοποίηση, νέες τεχνολογίες, σχολική διοίκηση, κατανεμημένη ηγεσία, covid-19

ABSTRACT

Digital globalization has appointed the leading role of new technologies in the Economy and consequently in Education by creating an interdependent relationship between them. The investment in Education, in the 21st Century, presupposes the education of citizens in the acquisition of digital skills, for human resource development, as a basis for foreign investment that will invest in his potential. In addition, the bureaucratic and centralized character of the Education System can be faced through the new technologies to modernize the school administration. However, the utilization of new technologies, as multidimensional means both quantitatively and qualitatively, presupposes the utilization of the potential of human resources, through the distributed leadership, which activates and accepts the existence of other forms of leadership, except that of the headmaster.

The purpose of this study is to investigate, compared to the period before and after covid-19, the potential contribution of distributed leadership to the use of new technologies, according to Spillane theory, in which, when emergencies arise, such as now with the pandemic crisis, then leaders and followers interact cooperatively through the situation. For this reason, the qualitative method was chosen, which can be deepened by investigating the causes, selecting as a sample thirteen headmasters from schools of Primary Education, in the Region of Western Macedonia and from the four Prefectures.

The findings of the research are summarized as follows: new technologies are part of both the administrative routine and part of the social reality of all members of the school community. In the pre-covid-19 era, there were mainly processing characteristics, but it appears that after the closure of the schools, there was a greater intensification and more organized utilization of them, through the contribution of

leadership initiatives and the utilization of the possibilities and inclinations of the other members of the school community. The headmasters utilize any means needed in all sectors but are limited and addicted by the centralized character of our educational system according to the suggestions of the Ministry of Education. After the closure of the school units, there is mainly a greater utilization of social networking means, creating groups of classes and parents, as well as the utilization of communication-learning platforms. Both before and after covid-19, collaborative, human networks were used, and this became more intense after the closure of the schools. There was a digitization of the administrative functions, after covid-19 and there was a problem with the digital meetings for decision making, because there was no institutionalization of the electronic minutes, but also the possibility for all the teachers to put a digital signature.

All the obstacles in the utilization of new technologies and in the distributed leadership separately, have in common the econometric indicators, the lack of motivation, time, and the negative balance in the psychological capital of the teachers.

The formation of a common vision, which arose from a common need, was to ensure equal access of students to learning processes. This need was universally mentioned by the respondents and was what motivated them, despite the problems, the informal extension of their working and teaching hours and their physical and professional exhaustion, proving the sense of educational debt and social mobility, focusing on leaving no student behind.

The principals of the schools, although they had increased formal and substantive qualifications, were unable to cope alone with the difficulties that arose and therefore accepted, encouraged, and facilitated the leadership initiatives of all members of the school and the wider community.

The results show that the instincts of mutual support, collaborative professionalism and overlapping deficiencies were activated by all members, both in and out of the school community. In this way, the lack of reeducation was coped through the informal in-school training by teachers with experience and specialized knowledge in the subjects of distance education. The lack of equipment, technical support and internet connection was faced, both by the activation of solidarity,

empathy and emotional intelligence of parents, teachers, Innovation Poles, and by local Municipal or Community Authorities. Teachers of independent specialization collaborated in the design and organization of the distance education program and for this reason they produced educational material, formed instructions for use via video, shared useful links and formulated material to provide psycho-emotional support to students and their families.

It is difficult to argue, under these pandemic conditions, that a culture of utilizing new technologies has been created through distributed leadership, indisputable that research data are scientific, structural units that demonstrate, even dimly, attitudes and causes, creating a legacy for the future of Education.

Keywords: utilization, new technologies, school administration, distributed leadership, covid-19

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι ραγδαίες, κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές του 21ου αιώνα ανέδειξαν τις Νέες Τεχνολογίες, ως «τον ηγέτη της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης». Είναι τα μοναδικά μέσα που μπορούν να διευθετήσουν το χώρο και το χρόνο, προσφέροντας καινοτόμες λύσεις σε όλους τους τομείς και επηρεάζοντας τους ανθρώπους στην καθημερινότητά τους (OECD, 2006 · Προκοπιάδου, 2009). Δεν θα μπορούσε, λοιπόν, να μείνει ανεπηρέαστος και ο χώρος της εκπαίδευσης (OECD, 2006), που αναγνωρίζοντας ότι οι πληροφορίες, οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές διαδικασίες αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς, προσαρμόζεται και επιδιώκει τις αλλαγές και τις καινοτομίες, μετασχηματίζοντας τις μαθησιακές διαδικασίες, αλλά και τη διοίκηση (Oyedemi, 2015:249).

Οι Νέες Τεχνολογίες εισήχθησαν, μέσω της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ως καινοτομίες στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά η αξιοποίησή τους εναπόκειται στον ανθρώπινο παράγοντα, ο οποίος είναι καταλυτικός παράγοντας και επίκεντρο της γνωστικής καινοτομίας. Η καινοτομία βασίζεται στη γνώση (Drucker, 2002:8), στις πληροφορίες, στα βιώματα και στην εμπειρία μας και για αυτό η Πολιτεία επενδύει σε αυτήν, στοχεύοντας στην ανάπτυξη και στην ποιότητα του παρεχόμενου, εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τους Khvilon και Patru (2002), οι Νέες Τεχνολογίες αναδεικνύονται ως ο προσοδοφορότερος παράγοντας επένδυσης της εκάστοτε Εκπαιδευτικής Πολιτικής, διότι συμβάλλουν στον κυρίαρχο σκοπό της Εκπαίδευσης, δηλαδή στην ποιοτική αναβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως εκροών.

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου και της διοίκησης κρίνονται από τον εκσυγχρονισμό τους, μέσω των Νέων Τεχνολογιών (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006) επιτυγχάνεται η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, η γρήγορη και άμεση διεκπεραίωση υποχρεώσεων και η δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων και συνθηκών για τη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.

Παρόλα τα πιθανά οφέλη των Νέων Τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και κυρίως στις σχολικές μονάδες, παρατηρείται μια καθυστέρηση και αδράνεια στην αξιοποίησή τους, η οποία έχει ως κύρια αφετηρία την Εκπαιδευτική Πολιτική (Θεοχάρης, Λαζαρίνης, Κοκκινάκη & Βερύκιος, 2017:124) και καταλήγει στη στάση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία καθοδηγείται και επηρεάζεται από τη σχολική ηγεσία και διοίκηση.

Η σχολική ηγεσία-διοίκηση, στην εποχή του 21^{ου}, αιώνα έχει να αντιμετωπίσει συνεχείς και αυξανόμενες προκλήσεις, για αυτό χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες και πρέπει συνεχώς να αναβαθμίζονται, για να μπορεί να ανταποκριθεί στο ολοένα πιο απαιτητικό και σύνθετο έργο της (OECD, 2018). Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα τέτοιο πεδίο πολυπλοκότητας, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά. Είναι πρακτικά πολύ δύσκολο για τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας να παρακολουθεί τις εξελίξεις γύρω από αυτές, να αναλαμβάνει την οργάνωση και την αξιοποίησή τους, αναδεικνύοντας, ταυτόχρονα, την υπεραξία που προκύπτει από τη σύλληψη της εκπαιδευτικής ιδέας και την εφαρμογή της, μέσω της εξειδικευμένης, πληροφοριακής γνώσης. Επιπρόσθετα είναι αναγκαία και η ενεργή συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, διότι, στο πλαίσιο της συνεργασίας τους, επηρεάζουν το έργο του σχολείου είτε θετικά είτε αρνητικά και αποτελούν το βασικότερο παράγοντα για την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων.

Η σχολική ηγεσία, σε πολλές έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι είναι καταλυτικός παράγοντας για την αλλαγή, την καινοτομία και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο (Chen, 2013 · Fishman, Gomez & Soloway, 2002 · Seong & Ho, 2012) και εστιάζει, κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, στο διευθυντή-ηγέτη (Chen, 2013), στην εμπειρία του (Venezky & Davis, 2002:24) και στο ρόλο του σε σχέση με οργανωτικούς παράγοντες (Flanagan & Jacobsen, 2003 · Kincaid & Feldner, 2002).

Ενώ, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη έχει αποδειχθεί ότι είναι κρίσιμος για τις Νέες Τεχνολογίες στη σχολική διοίκηση και στην εύρυθμη λειτουργία του αποτελεσματικού σχολείου, προωθώντας τις αλλαγές που επιφέρουν αυτές στις λειτουργίες του σχολείου, εν τούτοις, υπάρχει κενό στη βιβλιογραφία για το ποιος είναι αυτός ο ρόλος και οι πρακτικές ηγεσίας που αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες (Abdullah, DeWitt & Alias, 2013 · Afshari, Bakar, Luan, Samah & Fooi, 2009 ·

Ζάχρου, 2019 · Τζιόκας, Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2018). Παράλληλα, σε διεθνές επίπεδο, πολύ λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην οργάνωση – διοίκηση του σχολείου (Δημοσθενίδης & Χατζής, 2014 · Ζάχρου, 2019). Την τελευταία δεκαπενταετία άρχισε να απασχολεί το θέμα αυτό τους ερευνητές, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μόνο ως εργαλείο διοίκησης (Anastasiades, 2002 · Καρτσιώτης, Κέκκερης & Σακωνίδης, 2005 · Παναγούλη, 2011, όπ. αναφ. στο Δημοσθενίδης κ.ά., 2014).

1.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στις 11 Μαρτίου 2020 οι σχολικές μονάδες έκλεισαν με απόφαση της κυβέρνησης, λόγω του covid-19, μιας πανδημίας, που άλλαξε τον τρόπο ζωής και εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι σχολικές μονάδες αναγκάστηκαν να συνεχίσουν τη λειτουργία τους σε ένα περιβάλλον πρωτόγνωρο, διευθετώντας το χώρο και το χρόνο εξ' αποστάσεως.

Οι διευθυντές/τριες των σχολείων κλήθηκαν να συνεχίσουν το διοικητικό τους έργο και να συντονίσουν το ανθρώπινο δυναμικό (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) της σχολικής μονάδας, αξιοποιώντας όλα τα τεχνολογικά μέσα, που είχαν στη διάθεσή τους, αλλά και να λογοδοτήσουν σε ανωτέρους. Αυτή, η ιδιαίτερη συνθήκη του covid-19, ανέδειξε την επιτακτική ανάγκη ηγετικής, καταναεμημένης αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων και την ανάγκη αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών από τους διευθυντές-ηγέτες των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τις Azorín, Harris και Jones (2020), η καταναεμημένη ηγεσία θα έπρεπε να είναι η προεπιλεγμένη ηγεσία εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας, για την αντιμετώπιση της πανδημικής κρίσης, των ιδιαίτερων συνθηκών και προβλημάτων που προέκυψαν, τα οποία και επέβαλλαν βίαιες και απρόσμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η παρούσα έρευνα ξεκινάει από μια βασική υπόθεση εργασίας, κάτω από πραγματικές συνθήκες και είναι η εξής : Οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν τις διοικητικές τους λειτουργίες, ενώ ήταν κλειστές, λόγω covid-19. Εδώ, λοιπόν, προκύπτει μια κατάσταση/συνθήκη και οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και

οι αλληλεξαρτήσεις, μεταξύ των διευθυντών-ηγετών και των υφισταμένων-οπαδών τους που αναγκάστηκαν να συνεργαστούν στο πλαίσιο των διοικητικών, ηγετικών λειτουργιών του σχολείου, αξιοποιώντας την εμπειρογνωμοσύνη τους και την εξειδίκευσή τους, μια συνθήκη που συνάδει με τη θεωρία του [Spillaine](#), (2005, [Spillaine, Halverson & Diamond](#), 2001), καθώς και με άλλους ερευνητές ([Leithwood & Mascall](#), 2008 · [Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina](#), 2007).

Η πιο μικρή, σχολική μονάδα, έστω με 35 μαθητές, έπρεπε να συντονίσει ταυτόχρονα την ίδια στιγμή και εξ' αποστάσεως, τουλάχιστον 100 ανθρώπους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες υποδομές στις Νέες Τεχνολογίες που μπορούσαν να προσφέρουν λύσεις στις μεταβλητές κλειδιά, αυτές του χώρου και του χρόνου. Η σχολική ηγεσία-διοίκηση, λοιπόν, μπορούσε να ανταπεξέλθει μόνη της βασιζόμενη στις γνώσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά της ή χρειάστηκε τις γνώσεις, την εμπειρία, την εξειδίκευση και τις ηγετικές πρωτοβουλίες και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας? Οι υπάρχουσες υποδομές ήταν ικανές να ανταποκριθούν στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, πώς αξιοποιήθηκαν από το ανθρώπινο δυναμικό? Η σχολική ηγεσία-διοίκηση ανέλαβε πλήρως τον προγραμματισμό και την οργάνωση του εγχειρήματος της τηλεεκπαίδευσης ή βασίστηκε στην κατανομή του έργου, για να αντιμετωπίσει κάτι, για το οποίο κανένα μέλος της σχολικής μονάδας δεν είχε εκπαιδευτεί.

Αυτός ο προβληματισμός έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία της χαρισματικής ηγεσίας ή της αποκλειστικής ηγεσίας του διευθυντή ([Flanagan et al.](#), 2003 · [Kincaid et al.](#), 2002), χωρίς όμως να την ακυρώνει. Προσπαθεί να διερευνήσει εμπειρικά την ανάδειξη άλλων μορφών ηγεσίας, όπως η κατανομημένη ηγεσία, λαμβάνοντας υπόψη ότι ήταν φύση αδύνατον οι διευθυντές να διαχειριστούν αποτελεσματικά όλο αυτό το γιγάντιο έργο μόνοι τους ([Davies](#), 2010, · [Liu, Bellibas & Printy](#), 2018 · [Seong et al.](#), 2012) και να θεωρηθούν αποκλειστικά υπεύθυνοι ([Akcil, Aksal, Mukhametzyanova, & Gazi](#), 2017). Ο βασικός προβληματισμός της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι στο σχολείο υπάρχουν τυπικές και άτυπες μορφές ηγεσίας ([Seong et al.](#) 2012), ότι δεν υπάρχει η αποκλειστική ηγεσία του διευθυντή μόνο, αλλά και άλλες πηγές ηγεσίας ([Seong et al.](#), 2012) ικανές να συμβάλλουν στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

1.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια:

• Στο πρώτο κεφάλαιο της Εισαγωγής αναφέρεται η επιλογή του θέματος και ο κυρίως προβληματισμός της έρευνας, η οποία παρεμπιπτόντως είναι και επίκαιρη, εκτός από πρωτογενής στην Ελλάδα, διότι προσπαθεί να αναδείξει τη σημαντικότητα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και την εφαρμογή ή μη πρακτικών καταναεμημένης ηγεσίας στην εποχή της πανδημίας, κυρίως στο πρώτο κλείσιμο των σχολικών μονάδων, τον Μάρτιο του 2020. Η σημασία και ο σκοπός της έρευνας φιλοδοξούν να προσφέρουν νέους, θεωρητικούς και εμπειρικούς πόρους ή να επιβεβαιώσουν παλαιότερους. Μέσω των αποτελεσμάτων συνάγονται θεμελιωμένα συμπεράσματα, που ίσως διαφωτίσουν τα κενά και τις ελλείψεις ερευνών της επιστημονικής κοινότητας στην πρακτική αξιοποίηση και εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών με τη συμβολή της καταναεμημένης ηγεσίας.

• Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται θεωρητικά οι επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές του ερευνητικού θέματος. Σε συναφείς, με την έρευνα, θεματικές κατηγορίες γίνεται σύντομη αναφορά στην Εκπαιδευτική Πολιτική της χώρας μας, σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες, στο Εκπαιδευτικό Σύστημα και το ρόλο της σχολικής διοίκησης μέσα σε αυτό, καθώς και οι τομείς, τα εργαλεία και οι παράγοντες επιρροής στην αξιοποίησή τους. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι θεωρητικές παραδοχές της καταναεμημένης ηγεσίας, οι παράγοντες επιρροής της, καθώς και τα σημεία ταύτισης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των προηγούμενων ερευνών σχετικά με το θέμα, με στόχο τη διασύνδεση του σκοπού της έρευνας με τις αντίστοιχες, ερευνητικές υποθέσεις.

• Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα τεκμηριώνεται η επιλογή της ποιοτικής έρευνας, ως μεθοδολογικού εργαλείου και των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ως ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, καθώς και το πώς δομήθηκε και διακινήθηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης.

Αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου, του δείγματος και της διαδικασίας επιλογής του, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, δηλαδή η πιλοτική έρευνα, το χρονοδιάγραμμα των συνεντεύξεων και ο τρόπος λήψης τους, η μέθοδος και η στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων, η ηθική και η δεοντολογία που διέπουν την παρούσα έρευνα και τέλος οι περιορισμοί της έρευνας και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

•Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά θεματικό άξονα της συνέντευξης, ανά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις. Κατά την παρουσίασή τους τα αποτελέσματα ιεραρχούνται συγκριτικά, σύμφωνα με τα επαναλαμβανόμενα, νοηματικά μοτίβα, που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, από τα πιο συχνά στα λιγότερο συχνά. Τέλος αξιοποιείται η επαγωγική ανάλυση για τη συμπερασματολογία, χωρίς να αφήνονται κενά, ασάφειες και ανακρίβειες, σε πλήρη, νοηματική αλληλουχία των ερευνητικών ερωτημάτων και των απαντήσεων, σε μια ολιστική προσέγγιση των θεματικών αξόνων του Πρωτοκόλλου της Συνέντευξης.

•Στο πέμπτο κεφάλαιο συνάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας και ερμηνεύονται κριτικά και συγκριτικά με το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο σε μια προσπάθεια ανίχνευσης σημείων ταύτισης ή απόκλισης με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, συσχετίζοντάς τα με τα δεδομένα, τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και σε σχέση με την ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιπρόσθετα γίνεται ειδική μνεία σε μεμονωμένα αποτελέσματα, που ίσως κρύβουν και σημεία άξια της ερευνητικής προσοχής, χωρίς όμως διάθεση γενίκευσης. Τέλος περιγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας, όπως σε κάθε έρευνα, διότι τίποτα δεν μπορεί να γενικευτεί, αλλά σίγουρα κάθε αποτέλεσμα αποτελεί ισχυρό δείκτη τάσεων και αιτιών.

•Στο έκτο κεφάλαιο προτείνονται πράξεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, που προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμβαλλόμενων μερών στην έρευνα ή συνάγονται μέσω της επαγωγικής ανάλυσης των συμπερασμάτων.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επισημάνθηκε η προβληματική και η σημαντικότητα της έρευνας, ο σκοπός της και η συνοπτική περιγραφή των κεφαλαίων που ακολουθούν. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό μέρος της έρευνας, οι επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές που συνάδουν με την υφιστάμενη πραγματικότητα στις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, καθώς και οι πρότερες έρευνες που είναι συναφείς με αυτό το πεδίο.

2.1 ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ψηφιακή παγκοσμιοποίηση, μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, είναι αποτέλεσμα της «ψηφιακής επανάστασης» και ως διάδοχος της «βιομηχανικής επανάστασης», ανέδειξε τον ηγετικό ρόλο τους, ο οποίος και προσέδωσε πρωτόγνωρες διαστάσεις και υπεραξία στους τομείς της γνώσης, της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Οι νέες τεχνολογίες σήμερα αξιοποιούνται παγκοσμίως σε όλους τους κρίσιμους τομείς ευρέως, όπως στην Οικονομία, στην Υγεία, στην Παιδεία, επηρεάζοντας το «κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι». Καταργούν τα γεωγραφικά σύνορα ανεξαρτήτως χρόνου και χώρου, επιλύουν προβλήματα, μεταδίδοντας με ταχύτητα γνώσεις και πληροφορίες σε παγκόσμιο επίπεδο, δίνοντας μια άλλη διάσταση της επικοινωνίας και της συνδιαλλαγής υλικών ή γνωστικών πόρων μεταξύ των ανθρώπων.

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο παγκοσμιοποίηση στην οικονομία ήταν ο [Levitt \(1983\)](#) το 1944, ενώ ο [Prensky \(2004\)](#) επισημαίνει ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας, γεγονός που αποδεικνύεται από την καθημερινή αξιοποίησή τους και δεν είναι απλά μέσα που τα χρησιμοποιούμε ως εργαλεία επικοινωνίας, πληροφόρησης και μετάδοσης της γνώσης.

Σύμφωνα με τις [Lund και Tyson \(2016\)](#) και του [Σιώτου \(2020\)](#), η ψηφιακή παγκοσμιοποίηση είναι αναμφισβήτητη και αποτελεί πεδίο επένδυσης στα καινοτόμα χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών, κυρίως των προηγμένων οικονομικά χωρών αποφέροντας οικονομικά οφέλη, αλλά δημιουργεί ταυτόχρονα ανισότητες στην πρόσβαση και την ορθολογική αξιοποίησή τους, από αδύναμες οικονομικά χώρες. Οι χώρες, που δεν θα μπορέσουν να προσαρμοστούν έγκαιρα στις απαιτήσεις της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης, κινδυνεύουν να έχουν εργασιακές απώλειες, που με τη σειρά τους θα επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στις οικονομίες τους και κατ' επέκταση σε όλους τους κρίσιμους, κρατικούς τομείς, όπως και στην Εκπαίδευση.

Είναι εύλογο, λοιπόν, να δημιουργείται μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της Οικονομίας και της επένδυσης στην Παιδεία και στον τομέα της ψηφιακής πολιτειότητας, από την πλευρά της Πολιτείας στη χώρα μας. Ο ψηφιακός εγγραμματισμός ή αλφαβητισμός είναι μια αναντίρρητη πραγματικότητα και αποτελεί τον κρισιμότερο δείκτη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Ο [Compaine \(2001\)](#) υποστηρίζει ότι ο όρος «ψηφιακός αλφαβητισμός» ορίζεται από το πώς και πόσο χρησιμοποιούμε τους Η/Υ (Computer Literacy) και το διαδίκτυο (Network Literacy) και τι γνώσεις έχουμε για αυτά, διότι είναι μια βασική αιτία δημιουργίας του ψηφιακού χάσματος, δηλαδή του κενού ανάμεσα σε αυτούς που ωφελούνται ή δεν ωφελούνται από τις νέες τεχνολογίες.

Σύμφωνα με την [Μαρινάκη \(2015\)](#), οι άνθρωποι πρέπει να κατανοούν και να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους, ενώ ο [Κελπανίδης \(2004\)](#) προσθέτει ότι, όπως υπάρχει ο γραμματικός αναλφαβητισμός, έτσι υπάρχει και ο ψηφιακός αναλφαβητισμός, ο οποίος σήμερα μπορεί να καταστεί μοιραίος στην ψηφιακή εποχή και να οδηγήσει σε οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπρόσθετα, η σύγχρονη επιταγή για εκπαίδευση πολιτών με μια κουλτούρα καινοτομίας, ως ένα συγκριτικό και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς και στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης ([Gonzales & Storti, 2019](#)), οδηγεί στην επένδυση στην Παιδεία.

Το Συμβούλιο της Ε.Ε, το 2019, επικυρώνοντας τα προαναφερθέντα, σύστησε στην Ελλάδα να αυξήσει τις οικονομικές επενδύσεις, γενικά στην Εκπαίδευση και ειδικά στην απόκτηση δεξιοτήτων ([OECD, 2020](#)).

Η Εκπαιδευτική Πολιτική, λοιπόν, επενδύοντας στην Παιδεία οφείλει να επενδύσει στα παραγωγικά μέλη μιας κοινωνίας με ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα και με αυξημένες δεξιότητες του 21ου αιώνα και αυτό αποδεικνύεται από την έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2020), σύμφωνα με την οποία το 2019, μόλις το 51% των Ελλήνων, ηλικίας 16-74 ετών, κατείχε βασικές, ψηφιακές δεξιότητες. Η επένδυση στις ψηφιακές δεξιότητες θα αποτελέσει κίνητρο για άμεσες, ξένες επενδύσεις, που αναζητούν να επενδύσουν σε ανθρώπους με αυξημένα προσόντα, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας (Gonzales et al., 2019).

2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Στη σύγχρονη, ελληνική πραγματικότητα, η ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ, μέσω της άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, επένδυσε στην εισαγωγή, στην εφαρμογή και στην εκπαίδευση των ανθρώπων στις ψηφιακές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα και την υπεραξία των νέων τεχνολογιών ως καινοτόμων μέσων. Στα πλαίσια της ευρύτερης πολιτικής εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα εστίασε σε τέσσερις, βασικούς τομείς και αυτοί είναι οι εξής: • στην αξιοποίηση των Κοινοτικών Προγραμμάτων Στήριξης και ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΣΠΑ) • στην εισαγωγή της Πληροφορικής ως μάθημα για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) • στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και • στη δημιουργία πλατφορμών και εργαλείων υποστήριξης της διοίκησης και της διδασκαλίας.

Βασικό, θεσμικό πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του Δημόσιου Τομέα, αποτελεί ο Ν.3979/2011 (ΦΕΚ Α΄ 138), με τίτλο «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις», σύμφωνα με τον οποίο, όλοι οι φορείς του Δημοσίου δύνανται να επικοινωνούν ηλεκτρονικά, με ταυτόχρονη τήρηση ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου, καθώς και να προβαίνουν στην ηλεκτρονική επικύρωση των εγγράφων μέσω της ψηφιακής υπογραφής, για να μπορούν αυτά να έχουν νομική εγκυρότητα (<https://opengov.minedu.gov.gr>). Η ψήφιση του Ν.3979/2011 τέθηκε ως προτεραιότητα στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης

<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/european-egovernment-action-plan-2011-2015>) και περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία εκσυγχρονισμού της Δημόσιας Διοίκησης, όπως η διαλειτουργικότητα, δηλαδή η ψηφιακή διασύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών και των στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης για την ανταλλαγή δεδομένων, πληροφοριών και γνώσεων (<https://opengov.minedu.gov.gr>). Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση αποτελεί τη βάση της σύγχρονης διοίκησης εστιάζοντας στη στρατηγική αξιοποίηση της τεχνολογίας της πληροφορίας (Schelin, 2007), στη «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» (Λαζαρίνης, Θεοχάρης, Κοκκινάκη & Βερούκιος, 2017) και στη μέγιστη και ουσιαστικότερη αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (McLeod, 2008).

Ο εκσυγχρονισμός της Δημόσιας Διοίκησης βασίζεται σήμερα στο Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης και έχει ως πυλώνα σχεδιασμού και ανάπτυξης τη Βίβλο του Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025 (Υ.Ψ.Δ, 2020 <https://digitalstrategy.gov.gr/>). Η στρατηγική ψηφιακής ανάπτυξης στην Παιδεία εστιάζει σε στοχευμένες παρεμβάσεις δημιουργίας ψηφιακής κουλτούρας, μέσω της απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων, στην ένταξη της διαδραστικής και εξατομικευμένης μάθησης, στην αναδιοργάνωση-απλοποίηση-ψηφιοποίηση και διασύνδεση των διοικητικών υπηρεσιών, με την ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Υ.Ψ.Δ, 2020:166). Τρεις είναι οι βασικοί στόχοι της, πρώτον να εξυπηρετήσει άμεσα και ταχύτερα τον πολίτη γλιτώνοντάς τον από τη γραφειοκρατία, δεύτερον να διασφαλίσει τη διαφάνεια, την ισότιμη πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή των πολιτών, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και τρίτον να πετύχει τον εξορθολογισμό της οικονομικής διαχείρισης του δημόσιου χρήματος (Υ.Ψ.Δ, 2020:166-185).

Όμως, παρόλη την αποδεδειγμένη αναγκαιότητα ταχύτατης ανάπτυξης και επέκτασης του τομέα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, με ένα σαφές, δομημένο σχέδιο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που θα λαμβάνει υπόψη του όλες τις παραμέτρους, που θα επηρεάσουν θετικά την πρόοδο του δύσκολου αυτού εγχειρήματος, οι νέες τεχνολογίες, σύμφωνα με τον Fluck (2001), εισέρχονται με αργούς ρυθμούς στην εκπαίδευση. Οι Βαγγελάτος, Φώσκολος και Κομνηνός (2011) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω και προσθέτουν ότι η αργή ένταξη των Τ.Π.Ε έρχεται σε αντιδιαστολή με την καθημερινή αξιοποίησή τους από τους μαθητές και γενικά τους

νέους. Οι Μπερδέκλης, Κώστας και Σοφός (2019:306-307) επισημαίνουν τη δυσκολία του εγχειρήματος, υπερτονίζοντας το χάσμα, που υπάρχει ανάμεσα στις επιταγές της Ε.Ε, των πρακτικών της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και της σχολικής πραγματικότητας.

2.2.1 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΙΣ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η επιμόρφωση είναι μια συνεχής διαδικασία επαγγελματικής ενίσχυσης, ανάπτυξης και εξέλιξης, μετά από τις βασικές σπουδές, προσπαθώντας να εξειδικεύσει γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς και αποτελεί μια βασικότερη παράμετρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ο Day (2003) προσθέτει ως στόχο της επιμόρφωσης το αμοιβαίο όφελος, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικό, όσο και σε επίπεδο κοινωνικό, με σκοπό την ποιοτική συμβολή της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι φορείς επιμόρφωσης θα μπορούσαν να ταξινομηθούν, στη σύγχρονη, ελληνική πραγματικότητα, σε τρεις πηγές, στη δωρεάν επιμόρφωση που παρέχεται από το Υ.ΠΑΙ.Θ, μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και φορέων που υπάγονται σε αυτό, σε επιμορφώσεις που παρέχονται, κυρίως, επί πληρωμή ή και δωρεάν, από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και σε επιμορφώσεις από ιδιωτικούς φορείς, που επίσης είναι επί πληρωμής.

Οι κυριότερες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, από την Πολιτεία, ήταν η επιμόρφωση Α' επιπέδου στις Τ.Π.Ε, κατά την περίοδο 2002-2008, με στόχο την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, σε πανελλήνια κλίμακα, στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και η επιμόρφωση Β' επιπέδου, με στόχο την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη (<http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/news-announcements/2011-05-05-14-11-14/9-uncategorised?start=3>).

Η επιμόρφωση Β΄ επιπέδου υλοποιήθηκε με το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 2000-2006 και του ΕΣΠΑ 2007-2013 (<https://e-pimorfosi.cti.gr/ypostiriktikes-domes/faqs?view=topic&id=2>).

Η Ε.Ε, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα της συνεχόμενης ανατροφοδότησης μέσω της επιμόρφωσης, λόγω της πολυδιάστατης φύσης των νέων τεχνολογιών, έθεσε ως στόχους την επαγγελματική επιμόρφωση και μέσω αυτής, την επαγγελματική εξέλιξη στελεχών και εκπαιδευτικών και τη δημιουργική ανάπτυξη καινοτόμων δικτύων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

2.3 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΥΠΟΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στην ιεραρχική πυραμίδα του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος, ενός συστήματος συντηρητικού, συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού με ορθολογικές, διοικητικές διαστάσεις (Weber, 2005), η σχολική μονάδα, αν και τοποθετείται τελευταία, είναι το πιο ζωντανό και ενεργό του κύτταρο, εκεί μετουσιώνονται στην πράξη όσα περιγράφονται θεωρητικά, εκεί αποτυπώνεται η αποτυχία ή η επιτυχία του οποιουδήποτε σκοπού ή της οποιασδήποτε Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Στην κορυφή του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται το Υ.ΠΑΙ.Θ, ενώ η σχολική μονάδα βρίσκεται στη βάση του. Ενδιάμεσα βρίσκονται Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης σε επίπεδο Νομού, δομές τυπικού αποκεντρωτισμού, αλλά όχι και ουσιαστικού, αφού λόγω της έλλειψης εξουσίας, διευρυμένων αρμοδιοτήτων και της θεσμικής κατοχύρωσης λήψης αποφάσεων, δεν μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην προαγωγή του γενικού σκοπού της Παιδείας. Όλες αυτές οι δομές, οι υπηρεσίες και τα συμβούλια, αντί να λειτουργούν διαρθρωτικά, ευεργετικά και με γνώμονα τις σχέσεις και την κουλτούρα εμπιστοσύνης (OECD, 2020), που πρέπει να τις διέπουν, τείνουν να συνθλίβουν με το βάρος της γραφειοκρατίας τη σχολική μονάδα.

Η φύση και η δομή του συστήματος, όπως προαναφέρθηκε, δημιουργεί έναν εκρηκτικά τεράστιο όγκο πληροφοριών, εντολών και υποχρεώσεων, που τείνει να

συνθλίψει το σχολείο, το οποίο ως άλλος Θησέας, προσπαθεί να βρει το νήμα της λογικής, για να μπορεί να βγει από το αδιέξοδο του θεσμικού και γραφειοκρατικού λαβύρινθου, εστιάζοντας στο φως της μάθησης. Σύμφωνα με τον [Ρεντίφη \(2013\)](#), για να το πετύχει αυτό η σχολική διοίκηση, οφείλει να επενδύσει στην αποδοτική, διοικητική οργάνωση της διαχείρισης των πληροφοριών. Ο μεγαλύτερος σύμμαχος της διεύθυνσης του σχολείου, ως κυρίαρχης, θεσμικής υπόστασης στη διοίκηση του σχολείου, σε αυτήν την προσπάθεια επίτευξης της «λειτουργικής ευταξίας», είναι η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Επιπρόσθετα οι σχολικές μονάδες του 21^{ου} αιώνα, ως εκπαιδευτικά ιδρύματα και ανοιχτά, κοινωνικά συστήματα ([Hofman, Boom, Meeuwisse, & Hofman, 2012](#)) με εισροές, μετασχηματισμό της ενέργειας μέσω του περιβάλλοντος και εκροές ([Katz & Kahn, 1978:4](#)), χρησιμοποιούν πλέον τη «ζωντανή» και την «ψηφιακή γλώσσα», για να επικοινωνήσουν τη γνώση και να γίνουν «κοινωνοί της πληροφορίας». Επικυρώνοντας το μετασχηματιστικό τους ρόλο στη γνώση, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση, γεφυρώνουν τα χάσματα μεταξύ της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας και δεν τα διογκώνουν. Ανταποκρινόμενες, λοιπόν, στο ρόλο τους, πρέπει να πρωτοπορούν στις εξελίξεις και όχι να τις κυνηγούν, αναγνωρίζοντας ότι οι Νέες Τεχνολογίες είναι συνυφασμένες με το «κοινωνικό γίγνεσθαι». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να υστερούν σε γνώσεις σχεσιακά με τους μαθητές τους, αλλά πρέπει να είναι ικανοί να τους καθοδηγήσουν και να τους παράσχουν τα κατάλληλα εφόδια για την κοινωνική καταξίωση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Σύμφωνα με τον [Μπουραντά \(2005\)](#), οι προηγμένες χώρες χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, για να πετύχουν μια γόνιμη και αποδοτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ούτως ώστε να αποτελέσουν μοχλούς ανάπτυξης, προόδου και καινοτόμων εφαρμογών.

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην Ελλάδα, όπως η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση και στη διδασκαλία, σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, έρχονται κυρίως από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από την πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης, ενώ σε χώρες όπου οι σχολικές μονάδες έχουν αυτονομία, αυτές μπορούν να έρθουν και από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή από το χώρο του σχολείου, μέσω της εμπειρίας και της έρευνας. Το σχολείο και στις δύο

προαναφερθείσες περιπτώσεις είναι ή ο αποδέκτης ή ο πυρήνας της μετασχηματιστικής διαδικασίας εισαγωγής, εφαρμογής και ενσωμάτωσης της καινοτομίας (Berman, & McLaughlin, 1976).

Η σχολική μονάδα είναι μια κοινωνική μονάδα με ένα γνωσιο-μαθησιακό προσανατολισμό. Ως ανοιχτό υποσύνολο της κοινωνίας ανήκει στο ευρύτερο, κοινωνικό σύστημα και φαινομενικά λειτουργεί αυτόνομα σε σχέση με αυτό, αλλά επηρεάζεται από και αλληλοεπιδρά με κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και ιστορικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Barr-Greenfield (1975:65, όπ. αναφ. στο Ball, 2012) σε κάθε σύστημα χρειάζεται ένα οργανωτικό πλαίσιο, που να δίνει νόημα και δυναμική στα μέρη του είτε αυτά είναι υλικά είτε αυτά είναι οι άνθρωποι, αυτό το σύστημα είναι ο οργανισμός. Το σχολείο ως οργανισμός ταυτίζεται με την οργάνωση της σχολικής μονάδας, προϋποθέτει μια οργανωμένη, συστημική διάταξη, ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο όλοι οι συντελεστές και τα μέσα θα πρέπει να συνεργαστούν, για να πετύχουν τους γνωστικούς στόχους μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες (Κατσαρός, 2008). Ο συντονισμός όλων των πόρων, η ορθολογική χρήση τους και η αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επίτευξης των σκοπών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις, ενώ η έλλειψή τους οδηγεί στη χαλαρή σύζευξη και τη δομική χαλαρότητα (Ball, 2012).

Το συστημικό περιβάλλον του σχολείου αποτελείται από δομικά υποσυστήματα, όπως οι τάξεις, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007, όπ. αναφ. στο Πλακουτσή, 2018) τα μέρη του, αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπιδρούν επηρεάζοντας τα αποτελέσματά του. Η σχολική μονάδα, ως μικρογραφία της κοινωνίας, επηρεάζεται είτε θετικά είτε αρνητικά από παράγοντες ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς, για αυτό και πρέπει να έχει ένα ισχυρό, διοικητικό-ηγετικό και οργανωσιακό προφίλ, που να μην αφήνει περιθώρια αυθαίρετων παρεμβάσεων, αλλά να προσδιορίζει τα όρια μέσα στα οποία πρέπει να συνεργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι.

Εύλογα συνάγεται το συμπέρασμα το πόσο πολύπλοκο και σύνθετο είναι το πλαίσιο της επιρροής σε επίπεδο υποσυστήματος και συστήματος, η αμφισημία μεταξύ των εμπλεκόμενων για το ποιος κάνει τι - τι είναι καλύτερο για τον οργανισμό, γεγονός που δημιουργεί ανισορροπία στη σχολική μονάδα, που πρέπει να

κρατήσει μια ενιαία στάση ή αλλιώς ομοιόσταση, για να επέλθει η απαραίτητη ισορροπία μεταξύ των εμπλεκομένων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008:74). Η ισορροπία του «όλου» εξαρτάται από την ισορροπία των «μερών του», οποιαδήποτε ανισορροπία, μερική ή ολική των μερών του, θα επιφέρει κλυδωνισμούς στο κλίμα, στις στάσεις και στις σχέσεις των μελών του οργανισμού.

Η σχολική διοίκηση, λοιπόν, δέχεται πιέσεις, τόσο ως υποσύστημα από τα ανώτερα, ιεραρχικά μέρη του συστήματος, όσο και ως σύστημα, από τα υφιστάμενα μέρη του συστήματος. Αυτή η πίεση σε συνδυασμό με τους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και τις διοικητικές ανάγκες και υποχρεώσεις, δημιουργεί μια ανισορροπία στη σχολική μονάδα. Η σχολική διοίκηση καλείται να την αντιμετωπίσει, κατανέμοντας τη διοίκηση σε ηγετικούς πυλώνες, που θα εκτονώσουν δημιουργικά την υφιστάμενη πίεση και θα εξισορροπήσουν τα μέρη του, υιοθετώντας κοινούς στόχους και αξιοποιώντας ταυτόχρονα όλα τα μέσα, όπως τις Νέες Τεχνολογίες.

2.4 ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.4.1 ΓΕΝΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Η τεχνολογία ορίζεται ως ο γνωστικός τομέας που αξιοποιεί τις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις/μεθόδους/διαδικασίες στις εφαρμοσμένες επιστήμες, με σκοπό να τις αναπτύξει περισσότερο πρακτικά και να παράξει επιτεύγματα, όπως οι εφευρέσεις, διασφαλίζοντας με αυτούς τους τρόπους τα υλικά αγαθά του κοινωνικού πολιτισμού (Μπαμπινιώτης, 2002).

Επιπρόσθετα η τεχνολογία ορίζεται ως η προσπάθεια των ανθρώπων να επιλύσουν τα προβλήματά τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, εφαρμόζοντας συστηματικά γνώσεις, που βασίζονται στις φυσικές και συμπεριφορικές επιστήμες (Öznacar & Dericioğlu, 2017). Ο Smith (1994) προσθέτει στον παραπάνω ορισμό τη χρήση εργαλείων και δεξιοτήτων, για να επεκταθούν οι δυνατότητες της τεχνολογίας στην ανθρώπινη παραγωγικότητα, ενώ ο Lewis (2014) προσθέτει μια πολύ ενδιαφέρουσα διάσταση, ότι η τεχνολογία δεν είναι μόνο τα

προαναφερθέντα, αλλά κάτι περισσότερο, επειδή ταυτίζεται με τη νέα γενιά και τις εμπειρίες των μαθητών, δηλαδή τη γενιά της τεχνολογίας και του «ψηφιακού γίγνεσθαι», άρα αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Ο [Trinidad \(1997\)](#) επισημαίνει τον ηγετικό ρόλο της τεχνολογίας, διότι μας διαμορφώνει ως προσωπικότητες, επηρεάζοντας τη σκέψη, τη θέληση, τις επιθυμίες μας, τις συνήθειες μας, αλλά και τον τρόπο αλληλεπίδρασής μας με τους άλλους, καθώς και το όραμά μας.

Συμπερασματικά η τεχνολογία είναι η εφαρμοσμένη γνώση που βασίζεται στις επιστήμες, χρησιμοποιεί συστηματικά όλα τα μέσα υλικά και πνευματικά, και όλους τους τρόπους, για να παράξει αποτελέσματα και προϊόντα, που συνδέονται με την ανθρώπινη φύση και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της, προάγοντας ποιοτικά το έργο του ανθρώπου.

Το σχολείο και η διοίκηση αποτελούν τέτοιους χώρους εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών, διότι προσφέρουν πολλές από τις προαναφερθείσες διαστάσεις, όπως η συστηματική μετάδοση της γνώσης ανά επιστημονικό πεδίο και της πληροφορίας, μέσω διαφορετικών μορφών επικοινωνίας, στοχεύοντας στην ποιοτική παραγωγή αποτελεσμάτων. Οι [Fiske](#) και [Hammond \(1997\)](#) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, νοσηματοδοτώντας την τεχνολογία ως το «κλειδί», που θα «ξεκλειδώσει» και θα ενισχύσει την ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης ([Abdullah et al., 2013](#)).

Η παραγόμενη ποιότητα, μέσω των Τ.Π.Ε, στη σχολική μονάδα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση ([Mitchell & DeLange, 2013](#)), οι οποίες με τη σειρά τους βασίζονται στην Παιδαγωγική Επιστήμη ([Male & Burden, 2013](#)), επομένως οι Νέες Τεχνολογίες είναι αλληλεξαρτώμενες με τις παιδαγωγικές, μαθησιακές διαδικασίες. Βέβαια εκφράζονται και αντίθετες απόψεις, όπως του [Cuban \(2001\)](#), ο οποίος εκφράζει την αμφιβολία του για το πόσο αναγκαίες και αποτελεσματικές είναι οι νέες τεχνολογίες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ενώ οι [Mioduser, Nachmias, Lahav και Oren, \(2000\)](#) θεωρούν ότι προοδεύοντας στην τεχνολογία, οπισθοδρομούμε στην παιδαγωγική.

Οι Νέες Τεχνολογίες στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ορίζονται ως η ορθολογική αξιοποίηση εφαρμογών, προγραμμάτων, συστημάτων και λογισμικών της Πληροφορικής Επιστήμης, για να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες, χωροχρονικές συνθήκες και προϋποθέσεις, για τη βελτίωση και την επίτευξη των στόχων στις

διαδικασίες της μάθησης και της επικοινωνίας (Nolan & Tatnall, 1995). Η παραπάνω συσχέτιση της διοίκησης με την «κοινωνία της πληροφορίας», μέσω των Τ.Π.Ε, βοηθά τη διοίκηση να εκσυγχρονίσει τις διαδικασίες και τις λειτουργίες της και να ανταπεξέλθει στις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις της, βασιζόμενη στις στρατηγικές αρχές λειτουργίας της «κοινωνίας της πληροφορίας» (Προκοπιάδου, 2009), παρέχοντας ποιότητα στο έργο της (Παπαδάκης & Χατζηπέρης, 2005), όπως συμβαίνει σήμερα με την ασύγχρονη και σύγχρονη τηλεεκπαίδευση, κάτω από την επιβαρυνόμενη συνθήκη του covid-19.

2.4.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση προσομοιάζει με τους ευρύτερους ορισμούς της Διοίκησης, αλλά διαφέρει ως προς τους σκοπούς και το «τελικό προϊόν». Καμία έννοια ή αντικείμενο δεν μπορεί να είναι υπεράνω του ανθρώπου, διότι «ο άνθρωπος παράγει έννοιες και αντικείμενα», ενώ «οι έννοιες ή τα αντικείμενα δεν παράγουν ανθρώπους». Αυτό άλλωστε αποτυπώνεται και στο Θεσμικό Πλαίσιο.

Το θεσμικό πλαίσιο ορίζει ότι σκοπός της Παιδείας (Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 16, παράγραφος 2) και αποστολή του σχολείου (Ν1566/1985), άρα και της σχολικής διοίκησης, είναι η αποτελεσματικότερη αγωγή των μαθητών, τόσο πνευματικά και ψυχολογικά, όσο και σωματικά.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000:24, *όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008:16-17*), η εκπαιδευτική διοίκηση, ορίζεται ως ένα σύνολο συστηματικών ενεργειών που αξιοποιεί ορθολογικά όλους τους ανθρώπινους και υλικοτεχνικούς πόρους, για να πετύχει τους σκοπούς της, ενώ ο Bush (1986, *όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008:17*), συμπληρώνει το συντονισμό των ενεργειών και των πόρων για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Ο πιο συνήθης ορισμός της διοίκησης αναφέρει τις βασικές λειτουργίες της, που είναι : ο σχεδιασμός-προγραμματισμός, η οργάνωση, η λήψη αποφάσεων, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Bradie, 1967:9-12 · Scanlan, 1974:4 ·

Robbins, 1991:7, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005:31) και τέλος την ανατροφοδότηση (feedback) και τροποποίηση (Κουτούζης, 1999α).

Η Διοίκηση, λοιπόν, είναι μια πολυεπίπεδη, πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες, για αυτό επιμερίζει και κατανέμει τους άξονες διοίκησης, για να μπορεί να ενεργοποιεί, να συντονίζει και να επιβλέπει τις λειτουργίες ενός φορέα οργάνωσης ατόμων. Ο Σαΐτης (2005), προσθέτει ό,τι η διοίκηση πρέπει να αξιολογεί τα αποτελέσματα σχεσιακά με τους σκοπούς και τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά.

Από τους προαναφερθέντες ορισμούς προκύπτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά της διοίκησης : α) συντονίζει/συνδυάζει ενέργειες, χρησιμοποιεί μέσα β) προκαθορίζει /υλοποιεί / αξιολογεί στόχους γ) είναι μια διαδικασία και όχι μια μεμονωμένη πράξη (Κουτούζης, 1999α).

Διοίκηση χωρίς Οργάνωση δεν εννοείται, είναι αλληλεξαρτώμενες ως έννοιες, αλλά και διακριτές μεταξύ τους * η Διοίκηση προϋποθέτει την Οργάνωση των ανθρώπινων και υλικοτεχνικών πόρων (Eyre, 1989, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005), δηλαδή ποιοι-πού-πότε-πώς-θα ενεργήσουν-με ποια μέσα-για να πετύχουν κάτι. Αποκωδικοποιώντας αυτό το μονοπάτι εύλογα συνάγεται το συμπέρασμα ό,τι υπάρχουν οι δημιουργοί-συντελεστές, οι οποίοι τοποθετούνται συγκεκριμένα χωροχρονικά και ενεργούν (Eacott, 2019), αξιοποιώντας τα κατάλληλα μέσα, όπως τις νέες τεχνολογίες ή μεθόδους, για να πετύχουν τους αντικειμενικούς σκοπούς και τους στόχους, με την προϋπόθεση να είναι αυτοί κοινά αποδεκτοί ή να αποδεικνύεται η αναγκαιότητά τους (Erskine, 1991 * Morrissey, 1976 * Odiome, 1979 * Κανελλόπουλος, 1995, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008), παρέχοντας ποιοτικές υπηρεσίες.

Η έννοια ποιότητα συνδέεται με τη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία επαναλαμβάνει τις ίδιες έννοιες (άνθρωποι-μέσα-ενέργειες-συντονισμός-αποτελεσματικότητα-σκοποί), αλλά προσθέτει την εξειδίκευση της διαδικασίας, λόγω της πολυπλοκότητας της λειτουργίας, με τελικό στόχο την ικανοποίηση του «γονέα-πελάτη» (Κατσαρός, 2008 * Κουτούζης, 1999α * Σαΐτης, 2005). Ο κυρίαρχος σκοπός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως εκροών, για αυτό οφείλει να μην είναι στάσιμη, αλλά να είναι

πηγή δημιουργικών αλλαγών και καινοτομιών στις μεθόδους διδασκαλίας και τις μαθησιακές διαδικασίες (Oyedemi, 2015).

Εν κατακλείδι, για την αποτελεσματικότερη διοίκηση ενός οργανισμού, απαιτούνται σαφώς δομές και υπηρεσίες, που να λειτουργούν σε ένα προγραμματιστικό πλαίσιο, με προκαθορισμένους στόχους και διαδικασίες, αλλά ταυτόχρονα και να τοποθετούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις, ανάλογα με τις κλίσεις που διαθέτουν, για να εξυπηρετήσουν το οργανωτικό σχήμα του οργανισμού. Το διοικητικό έργο, λοιπόν, την εποχή της πανδημίας, ταυτίζεται με τους ορισμούς της διοίκησης, διότι έπρεπε να γίνουν συστηματικές ενέργειες συντονισμένα, αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό και τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα, ώστε να υλοποιηθούν και να αξιολογηθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι σχετικά με την οργάνωση της σύγχρονης/ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Τα διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας, που είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων (N1566/1985), έπρεπε να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις/συνθήκες, για να πετύχει το πρωτόγνωρο και δύσκολο εγχείρημα της τηλεκπαίδευσης, ξεπερνώντας τα όποια προβλήματα παρουσιάζονταν στην πορεία.

2.5 Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Στην ψηφιακή εποχή του 21ου αιώνα, οι γνώσεις και οι πληροφορίες μεταδίδονται με αστρονομική ταχύτητα και το σχολείο, για να καταστεί βιώσιμο, καλείται να αλλάξει το παραδοσιακό προφίλ του «γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού» και να εξελιχθεί σε ένα ευέλικτο, ψηφιακό σχολείο του «τεχνολογικού αποκεντρωτισμού», βασιζόμενο στις καινοτόμες λειτουργίες των Τ.Π.Ε. Για να επιτευχθεί αυτό στη σχολική μονάδα και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι περισσότερες σχολικές μονάδες δεν τυγχάνουν γραμματειακής υποστήριξης, πρέπει να αξιοποιηθούν ορθολογικά οι Νέες Τεχνολογίες σε όλες τις επιμέρους λειτουργίες της διοίκησης (Δημοσθενίδης κ.ά, 2014 · Προκοπιάδου, 2009), διότι προσφέρουν απλοποίηση των διαδικασιών, διευκόλυνση του διοικητικού έργου (Ράπτης & Ράπτη

2001) και προοπτικές αναβάθμισης της ποιότητας τόσο του διοικητικού όσο και του εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών διαφέρει από τη χρήση τους, η πρώτη προϋποθέτει την αναγνώριση της δημιουργικής υπεραξίας τους, ως ποιοτικά μέσα σε πολλούς τομείς, ενώ, η δεύτερη, προϋποθέτει την αναγνώριση της χρησιμότητάς τους σε κάτι πιο συγκεκριμένο, με περιορισμένες προοπτικές δημιουργικότητας.

Η διοίκηση των σχολικών μονάδων έχει να υλοποιήσει στόχους, εκτελώντας συγκεκριμένες διαδικασίες τεχνολογικού εκσυγχρονισμού, διοικητικού και οργανωσιακού χαρακτήρα (Balanskat et al., 2006 · Mooij & Smeets, 2001). Αυτές υλοποιούνται μέσω του σχεδιασμού-προγραμματισμού, της οργάνωσης, της λήψης αποφάσεων (Παπαδάκης κ.ά., 2005), της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου, ενσωματώνοντας ακόμα και τα κοινωνικά δίκτυα, δημιουργώντας έτσι μια κοινωνική, συμμετοχική κουλτούρα (Akcil et al., 2017).

Συνεπώς, η σχολική διοίκηση, για να ανταποκριθεί άμεσα στις δυναμικές διαδικασίες και τις πολυδιάστατες και απαιτητικές λειτουργίες της οργάνωσης, πρέπει να προβεί στις εξής γενικές ενέργειες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε : 1. Συλλογή, διασταύρωση, φιλτράρισμα, επεξεργασία δεδομένων και αποθήκευση (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2005) 2. Ασφαλή οργάνωσή τους έντυπα, αλλά και ηλεκτρονικά, διασφαλίζοντας τα προσωπικά δεδομένα (Προκοπιάδου, 2009) 3. Αμφίδρομη μετάδοση δεδομένων σε κάθε μορφή, δηλαδή κειμένου, αριθμού, γραφήματος, ήχου, εικόνας, βίντεο (Παπασταματίου, 2008, όπ. αναφ. στο Μακρή, & Βλαχόπουλος, 2015) 4. Παραγωγική αξιοποίησή τους (Προκοπιάδου, 2009) 5. Διασφάλιση διαφάνειας διοικητικών διαδικασιών (Προκοπιάδου, 2009).

2.5.1 ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Συνήθως η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση εστιάζει σε τέσσερις τομείς : στη γραμματειακή υποστήριξη, στην ηλεκτρονική επικοινωνία

στη μηχανοργάνωση (Δημοσθενίδης κ.ά, 2014), καθώς και στη διδασκαλία, ως μέσο και στη μάθηση, ως γνωστικό αντικείμενο (Mooji et al.,2001).

Σε όλες τις προαναφερθείσες, διοικητικές και σχολικές λειτουργίες μπορούν να αξιοποιηθούν ολιστικά : • τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της ταχύτητας (Schelin, 2003·Slenning, 2000) • της χωροχρονικής διευθέτησης (Γκουτζήκα, 2018· Προκοπιάδου, 2009) • της αποτελεσματικότητας (Haddad & Draxler, 2002· Ρεντίφης, 2013) και • της υπεραξίας, που προκύπτει από την αξιοποίηση των καινοτόμων χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών αποφορτίζοντας το διοικητικό έργο (Venezky et al., 2002). Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση-οργάνωση είναι αναμφισβήτητη, αυτή καλείται με τη σειρά της να προσαρμόσει τις νέες τεχνολογίες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και είναι διακριτή και στα τέσσερα βασικά επίπεδα οργάνωσης της σχολικής μονάδας :

Διοικητική οργάνωση

Παιδαγωγική οργάνωση-Κοινωνική οργάνωση-Τεχνολογική οργάνωση

•**Επικοινωνία:** Στη σύγχρονη, εκπαιδευτική πραγματικότητα, σημαντικός τομέας είναι η ηλεκτρονική επικοινωνία, η οποία είναι αναγκαία και στα τέσσερα επίπεδα οργάνωσης, τόσο για ανταλλαγή πληροφοριών, υλικού και αλληλεπίδρασης, όσο και ως μέσο καθοδήγησης, παρακίνησης, πρόληψης και δημιουργίας θετικού κλίματος (Κατσαρός, 2008). Ο Slenning (2000) την ορίζει ως κοινωνικοπολιτιστική επικοινωνία, η οποία γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της ποικιλομορφίας του «πολιτιστικού γίγνεσθαι» και των απόψεων των μελών της σχολικής κοινότητας, ως κοινωνικού φορέα, έτσι ώστε να συνδιαμορφωθούν κοινοί στόχοι και πεποιθήσεις.

Η επικοινωνία των σχολικών μονάδων είναι καθημερινή, συνεχής, αμφίδρομη και απευθύνεται, μέσω της αλληλογραφίας, σε διοικητικούς ή κοινωνικούς φορείς (Παπαδάκης, 2010:10), σε εκπαιδευτικούς, σε μαθητές και στις οικογένειές τους. Ταυτόχρονα, όμως, όπως επισημαίνεται και σε έρευνες (Carter, 2005· Γκουτζήκα,

2018) η ηλεκτρονική επικοινωνία δεν μπορεί και δεν πρέπει να υποκαταστήσει τη διαζώσης επικοινωνία.

Οι τρόποι επικοινωνίας σήμερα είναι ποικίλοι και πολυδιάστατοι. Μέσω της επικοινωνίας διασφαλίζεται η άμεση και αμφίδρομη ενημέρωση και πληροφόρηση, αξιοποιώντας όλα τα μέσα επικοινωνίας, με όλους (Μακρή κ.ά, 2015). Οι πιο συνηθισμένοι είναι το <https://webmail.sch.gr/login.php> του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, τα προσωπικά email, τα τηλέφωνα, τα φαξ, οι πλατφόρμες επικοινωνίας και μάθησης όπως το Webex, το Zoom κ.ά, αλλά και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης.

2.5.1.1 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η διοικητική οργάνωση στη σχολική μονάδα είναι η εποπτεύουσα, οργανωτική δομή και είναι αυτή που προγραμματίζει, καθοδηγεί, συντονίζει, αποφασίζει, τροποποιεί, ανατροφοδοτεί και αξιολογεί τις υπόλοιπες, οργανωτικές δομές. Οι νέες τεχνολογίες συνεισφέρουν στη διοικητική οργάνωση σε βασικούς τομείς, όπως :

► Στο γραφειοκρατικό τομέα της διοίκησης, τα διοικητικά όργανα του σχολείου οφείλουν να προβούν σε έντυπη και ηλεκτρονική αρχειοθέτηση των διοικητικών εγγράφων, μέσω ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου, για να αξιοποιηθούν στατιστικά και ερευνητικά αναδεικνύοντας την ιστορική σημαντικότητά τους (Ν. 1946/1991, Ν.3979/2011). Τα διοικητικά έγγραφα, αποτελούν σημαντικά αρχεία και υπόκεινται σε συγκεκριμένες διατάξεις, σύμφωνα με το Νόμο 1946/1991(ΦΕΚ Α-69/14-5-1991, Γ.Α.Κ-Γενικά Αρχεία του Κράτους), παρέχοντας πληροφορίες σε αυτούς που επικοινωνούν με το σχολείο, για να αιτηθούν οτιδήποτε, για να προσφέρουν αποδείξεις και τεκμηρίωση των πεπραγμένων της σχολικής μονάδας, καθώς και να προσφέρουν οποιοδήποτε υποστηρικτικό υλικό σε κάθε επίπεδο οργάνωσης (Ρεντίφης, 2013 Σαΐτης, 2008). Επιπρόσθετα, οφείλουν να προβούν στην άμεση διεκπεραίωση των διοικητικών εντολών, εγγράφων ή των αιτημάτων που σχετίζονται με δημόσιους, κοινωνικούς ή ιδιωτικούς φορείς, με το προσωπικό, με τους μαθητές και τους γονείς τους. Στη σημερινή, ελληνική πραγματικότητα, αν και το Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι συγκεντρωτικό, εντούτοις, δεν παρουσιάζεται ομοιομορφία στην έντυπη και ηλεκτρονική αρχειοθέτηση στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με την έρευνα των [Δημοσθενίδη κ.ά \(2014\)](#), οι διευθυντές χρησιμοποιούν μέσα ή προγράμματα από τον ιδιωτικό τομέα και προσαρμόζουν τη μηχανοργάνωση στις προσωπικές τους ανάγκες και τη δική τους ιεράρχηση των προτεραιοτήτων.

Το Υ.ΠΑΙ.Θ δημιούργησε πλατφόρμες και εργαλεία της διοικητικής υποστήριξης στη γραφειοκρατική διαχείριση των διοικητικών εγγράφων και σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική διοίκηση αξιοποιεί σήμερα τις δυνατότητες του Myschool, (<https://myschool.sch.gr/>), πλατφόρμα επικοινωνίας και καταγραφής δεδομένων της σχολικής μονάδας. Εκεί καταγράφονται συνοπτικά: α) οι διοικητικοί φορείς και στοιχεία της σχολικής μονάδας, όπως η κτιριακή υποδομή, η κινητή περιουσία και η σχολική βιβλιοθήκη β) Το προσωπικό (προσωπικά στοιχεία, άδειες, απεργίες, υπερωρίες) γ) στοιχεία σχολικής μονάδας (τάξεις, τμήματα, συνδιδασκαλίες, αναθέσεις μαθημάτων, κενά μαθημάτων, ωρολόγιο πρόγραμμα, ολοήμερο πρόγραμμα, μαθητικό δυναμικό, σχολικές εκδρομές, αντιγραφή τμημάτων στο νέο σχολικό έτος) δ) στοιχεία μαθητών ανά τάξη (εγγραφές, απουσίες, βαθμολογίες, πιστοποιητικά γέννησης, στοιχεία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στοιχεία φοίτησης για απόκτηση ιθαγένειας, μεταφορές μαθητών) ε) έντυπα, αναφορές και εκτυπώσεις στοιχείων στ) τομέας covid-19, όπου καταγράφονται οι υπεύθυνοι covid-19 της σχολικής μονάδας, το πρόγραμμα της τηλεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν και η αναστολή τμημάτων ή ολόκληρης της σχολικής μονάδας λόγω κρουσμάτων.

Εκτός του Myschool, υπάρχει και η πλατφόρμα <https://invoices-schools.espa.minedu.gov.gr/> καταγραφής στοιχείων και απουσιολογίων των αναπληρωτών ΕΣΠΑ, η πλατφόρμα <https://www.ktyp.gr/> για τις κτιριακές υποδομές και τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (<https://www.sch.gr/>).

Ο Νόμος 3966/2011 στο άρθρο 32, περιγράφει τη διττή λειτουργία του Π.Σ.Δ, το οποίο, αφενός συνδέει ηλεκτρονικά με ασφάλεια όλες τις σχολικές μονάδες και εκπαιδευτικά ιδρύματα ανεξαρτήτου βαθμίδας, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό και αφετέρου υποστηρίζει και τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Υπάρχει πληθώρα επιλογών, όπως η εγγραφή και σύνδεση των χρηστών, η υποστήριξη της πλατφόρμας επικοινωνίας και τηλεκπαίδευσης Webex, κοινότητες και ιστολόγια,

εφημερίδες και περιοδικά, λίστες αλληλογραφίας και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης, συνεργατικά δίκτυα, δημοσιεύσεις και υπηρεσίες πολυμέσων, δημιουργική και ασφαλής πρόσβαση στο διαδίκτυο και υποστηρικτικές υπηρεσίες (<https://www.sch.gr/>).

Μολονότι το πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής, σε συνδυασμό με τις προτεραιότητες, όπως αυτές έχουν τεθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία βελτιστοποίησης του διοικητικού/οργανωτικού έργου, όπως η τήρηση ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου και η διαλειτουργικότητα, εντούτοις στη σχολική διοίκηση, δεν εφαρμόστηκαν ακόμα και σήμερα. Η έρευνα των [Δημοσθενίδη κ.ά. \(2014\)](#) ανέδειξε ότι οι διευθυντές δεν χρησιμοποιούν λογισμικά ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου σε αντίθεση με την κείμενη Νομοθεσία. Επίσης, οι πλατφόρμες που διαχειρίζεται η σχολική διεύθυνση δεν είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους, έτσι ώστε να μεταφορτώνουν πληροφορίες και να υπάρχει ψηφιακή ανατροφοδότηση, στοιχείων, εντύπων, πληροφοριών κ.λπ. Επιπρόσθετα, η χρήση πολλών και διαφορετικών κωδικών, για την ασφαλή διαχείρισή τους, δημιουργεί έναν επιπλέον φόρτο εργασίας στους/στις διευθυντές/τριες, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, προσωπικό χρόνο ενασχόλησης και αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες ([Shah, 2014](#) · [Μακρή κ.ά, 2015](#)) που ανέδειξαν ότι οι διευθυντές εξοικονομούν ποσοτικό και ποιοτικό χρόνο.

► Στη δημιουργία βάσης δεδομένων για την Εκπαιδευτική Νομοθεσία και εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχει έλλειψη κοινής βάσης δεδομένων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η οποία και είναι αναγκαίο να επανακωδικοποιηθεί ([Ρεντίφης, 2013](#)), οπότε οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες δημιουργίας προσωπικής βάσης δεδομένων, για να ανταπεξέλθουν στις θεσμικές υποχρεώσεις τους. Επίσης, σύμφωνα με τον [Δαγδιλέλη \(2005\)](#), θα πρέπει η εκπαιδευτική νομοθεσία να προσαρμοστεί στις ανάγκες εισαγωγής και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, για να συμβαδίζει με τις σύγχρονες επιταγές.

► Στην υλοποίηση της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου, μέσω μιας αποτελεσματικής ηγεσίας: • Στο σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την λήψη στρατηγικών αποφάσεων ([Blau & Preser, 2013](#)) • Στην οργάνωση και αξιολόγηση σε όλα τα πεδία που έχουν σχέση με τη σχολική υγιεινή και ασφάλεια (σχεδιασμός-

προγραμματισμός ενεργειών, αντιμετώπισης έκτακτων κινδύνων) •Στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ενδοσχολικών και άλλων επιμορφώσεων και στην συνεργασία σχολείων, μέσω ψηφιακών δικτύων •Στην επιλογή, στην οργάνωση και παρουσίαση πολιτιστικών-αθλητικών και άλλων δράσεων είτε επιστημονικής είτε κοινωνικής φύσης •Στο συντονισμό των ομάδων πρόληψης και διαχείρισης συγκρούσεων, προβλημάτων, φαινομένων λεκτικού ή σωματικού εκφοβισμού.

►Στην οικονομική διαχείριση : πόροι, προϋπολογισμός, απολογισμός (Oyier, Odundo, Lilian & Wangui, 2015). Επιπρόσθετα, η σχολική διοίκηση θα μπορούσε λόγω και της σημαντικότητας των οικονομικών πόρων, ως διαμεσολαβητικών μέσων επίτευξης των στόχων της στρατηγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε, να επιδιώξει και να σχεδιάσει έναν προϋπολογισμό αποκλειστικά για τις νέες τεχνολογίες (Anderson & Dexter, 2005), που όμως στο συγκεντρωτικό, εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, είναι άμεσα εξαρτώμενο και με την ευρύτερη, Εκπαιδευτική Πολιτική.

►Στη δημιουργία καινοτομιών μέσω του εκσυγχρονισμού της διοίκησης και της οργάνωσης (Hargreaves, & Fullan, 1993, *όπ. αναφ. στο Αποστόλου, & Μαμάκου, 2018*).

2.5.1.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Ο συνδετικός κρίκος μαθητών και εκπαιδευτικών είναι η διδασκαλία και οι μαθησιακές διαδικασίες, αυτές με τη σειρά τους είναι ο βασικότερος πυλώνας που σχετίζεται με την εικόνα του σχολείου, ως προς την αποτελεσματικότητά του και τους παράγοντες ποιότητας που το χαρακτηρίζουν. Η οργάνωση των μαθησιακών διαδικασιών, σήμερα, προϋποθέτει την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αξιοποιήσουν τα εξελικτικά χαρακτηριστικά τους, για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στο ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή, ο οποίος βιωματικά και εμπειρικά ταυτίζεται με τη χρήση τους, από πολύ νωρίς, όντας μέλος μιας καινούριας, ψηφιακής γενιάς (Yang, Huang & Kinshuk, 2016).

Αυτή η εξοικείωση των μαθητών με τις Τ.Π.Ε διευκολύνει αφάνταστα το έργο των εκπαιδευτικών, διότι είναι εργαλεία τα οποία καθλώνουν τους μαθητές,

ενεργοποιώντας τις αισθήσεις τους και έτσι, αβίαστα, μπορούν να εξειδικεύσουν στοιχεία, που θα τους βοηθήσουν να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινότητας και να οργανώσουν το ατομικό τους πρόγραμμα μάθησης και ψυχαγωγίας (DeWitt, 2010, [όπ.αναφ. στο Abdullaha et al, 2013](#)).

Το γεγονός, ότι μπορούν να «ταξιδέψουν» σε μέρη, που ίσως δεν θα ταξιδέψουν ποτέ στη ζωή τους, ανεξάρτητα από το χώρο και το χρόνο, να γνωρίσουν καινούριους πολιτισμούς, να επικοινωνήσουν με ανθρώπους, που δεν ξέρουν καν τη γλώσσα τους, είναι μερικά ενδεικτικά στοιχεία που ενδυναμώνουν τη σχέση των μαθητών με τις Νέες Τεχνολογίες. Η δύναμη της εικόνας, του ήχου, των εφέ, της τρισδιάστατης απεικόνισης (Cheng-Yao, 2008), κυριολεκτικά μαγεύει και οδηγεί τους μαθητές στη δημιουργία και στην καινοτομία, μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας, δημιουργώντας μια κουλτούρα μάθησης.

Η μαθησιακή κουλτούρα ταυτίζεται με την ψηφιακή κουλτούρα του 21ου αιώνα και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να υστερούν σε σχέση με τους μαθητές τους, αλλά οφείλουν να τους προφυλάσσουν από τους κινδύνους της πλασματικής επικοινωνίας και της «ψηφιακής ανηθικότητας», μαθαίνοντάς τους τα δικαιώματά τους και πώς να προστατεύονται από επικίνδυνες καταστάσεις.

Σύμφωνα με τον Lewis, (2014) «η ψηφιακή γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών, οι οποίοι είναι οι ψηφιακοί ιθαγενείς», ενώ αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι «ψηφιακοί μετανάστες». Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών από τους μαθητές προϋποθέτει να γνωρίζουν το πότε-το πού-το πόσο-το πώς-και το γιατί θα τις χρησιμοποιήσουν και ότι δεν μπορούν και δεν πρέπει να υποκαταστήσουν τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά να τις ενισχύσουν με τα ποιοτικά στοιχεία τους.

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία, ως μέσα διδασκαλίας και ως γνωστικό αντικείμενο, οδήγησε στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η εκπαιδευτική τεχνολογία, όπως οι τεχνολογίες του διαδικτύου, καθώς και των υπολογιστών (Ράπτης, 2010), μπορούν να αξιοποιηθούν, σύμφωνα με τον Φλουρή (1989, [όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2010](#)), έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι διαφορές ανάμεσα στην επιστημονικοποίηση της μάθησης και στις διδακτικές τεχνικές και αντίθετα να βρεθούν σημεία σύγκλισης μεταξύ τους. Τέτοια σημεία μπορεί να είναι η

αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η οποία οδηγεί στην ενεργή συμμετοχή τους και η βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, διότι τα τεχνολογικά μέσα δημιουργούν ένα ψηφιακό περιβάλλον διάδρασης και διαφοροποίησης των διδακτικών μεθόδων και όπως υποστηρίζει ο [Tezci \(2009\)](#), μπορούν να είναι τα μέσα για οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία.

Οι σύγχρονοι ακαδημαϊκοί, θεωρητικοί και ερευνητές, επισημαίνουν τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί από την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών:

- ▶ Ενίσχυση και οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου ([Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2005](#))

- ▶ Ενίσχυση του μαθητοκεντρικού μοντέλου, μέσω του οποίου αναπτύσσεται η δημιουργική ικανότητα, η κριτική και συγκριτική οξυδέρκεια στα πλαίσια συνεργασίας των μαθητών/τριών. Συνεπώς, διευκολύνεται η ανάπτυξη μαθησιακών-κοινωνικών δεξιοτήτων και η διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών ([Hartley, 2007](#)), καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ([Demirel & Dağyar, 2016](#)).

- ▶ Ενίσχυση της ομαδοσυνεργατικής-διαδραστικής-ενεργούς μάθησης- ([Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin & Means, 2002](#)) και υποστήριξη της εξατομικευμένης μάθησης ([Akcil, et al., 2017](#)).

- ▶ Δημιουργία δυναμικών, μαθησιακών περιβαλλόντων ([Τζιόκας κ.ά., 2018](#)).

- ▶ Πλεονεκτήματα ψυχολογικά-παιδαγωγικά-διδακτικά (μορφές μάθησης και διδασκαλίας, διασύνδεση θεωρίας και πράξης)-οργανωτικά ([Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2001](#))

- ▶ Στην καταγραφή της πορείας και των τροποποιήσεων του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και στην ευέλικτη αξιοποίησή του ([Venezky et al., 2002](#)).

- ▶ Στη διδασκαλία με προσεγγίσεις της διερευνητικής ανακάλυψης της γνώσης του [Bruner \(1997, όπ. αναφ. στο Λαφατζή, 2005\)](#) και της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού, βάση της οποίας η γνώση οικοδομείται μέσω επικοδομητικών, μαθησιακών διαδικασιών, όπως οι αναπαραστάσεις, η μοντελοποίηση, η επικοινωνία, η συνεργασία και η χρήση πολυμέσων ([Τάσση, 2014](#)). Στην άμεση και

συμπληρωματική διδασκαλία (Hartley, 2007), στη μεθοδολογία, στην παρουσίαση, στην αξιοποίηση ή στη δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών και εκπαιδευτικού υλικού και στην αξιολόγηση τους (Venezky et al., 2002). Η αμεσότητα της διδασκαλίας και η δημιουργία ενός ενεργού ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος, λόγω της αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας των μαθητών με την τεχνολογία και η κάλυψη των κενών τους, προσδίδουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στη μάθηση.

► Στην σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση (Venezky et al., 2002 · Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003) με την ηλεκτρονική μάθηση. Η ηλεκτρονική μάθηση (e-Learning), σύμφωνα με τον Rosenberg (2002), αξιοποιεί ψηφιακά μέσα και εφαρμογές στις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις εικονικές τάξεις (e-class, e-me) και στις πλατφόρμες διδασκαλίας-επικοινωνίας (Webex), όπως συνέβη κατά διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, λόγω του covid-19. Ενώ η μεικτή μάθηση (Blended Learning), πάντα σύμφωνα με τον Rosenberg (2002), συνδυάζει την παραδοσιακή μαθησιακή διαδικασία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

► Στις καινοτομίες και στα ευρωπαϊκά προγράμματα (Newman, King & Young, 2000)

► Στη συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης (online communities).

► Στις αντισταθμιστικές παρεμβάσεις, με ειδικά διαμορφωμένο υλικό για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δεξιότητες (Barrow, Markman & Rouse, 2009).

► Στην αναβάθμιση και την αποφόρτιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, που από δασκαλοκεντρικός, γίνεται συντονιστής και μεσολαβητής της ανακάλυψης της γνώσης (Hobbs, 1998). Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι νέες τεχνολογίες ευνοούν ένα περισσότερο, γνωσιοκεντρικό μοντέλο, διότι και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν κοινή συνισταμένη τη γνώση και σύμφωνα με τον Senge (1990 όπ. αναφ. στο Erdem, İlğan, & Uçar, 2013) οι μεν μαθαίνουν από τους δε σε έναν οργανισμό μάθησης. Η γνώση δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των εκπαιδευτικών και είναι πάντα σχετική με τα πρόσωπα που ανταλλάσσουν γνωστικούς πόρους είτε θεωρητικούς είτε εμπειρικούς.

2.5.1.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η κοινωνική οργάνωση αποτελεί έναν κρίσιμο δείκτη διοικητικής αποτελεσματικότητας μέσα στο σχολείο, διότι αποτυπώνει κατά πόσο ανοιχτό είναι αυτό στην κοινωνία. Στην κοινωνική οργάνωση συμμετέχουν όλοι ανεξαρτήτως ειδικότητας και σχέσης με το σχολείο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό, συνεργατικό, αλληλοδιδασκτικό, εθελοντικό, κοινωνικό και μαθησιακό κλίμα αποσκοπώντας στην ισορροπία του οργανισμού.

Η σχολική κοινότητα, ως ένα πρότυπο κοινωνικής συνοχής, αποτελείται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, το προσωπικό γενικά και τους γονείς, μιας ευρύτερης «οικογένειας» τη σημασία της οποίας τονίζουν οι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης (Coleman, & Hoffer, 1987 · Grant, 1988 · Rosenholtz, 1989, *όπ. αναφ. στο Ingersoll, 2001*). Η ενεργοποίηση της συλλογικής ικανότητας, της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας και της ανάπτυξης μικρών, κοινωνικών δικτύων αλληλοδιδασκτικής αλληλεπίδρασης, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες (Fullan, 2001, *όπ. αναφ. στο Afshari et al., 2009*), είναι άκρως σημαντική και εδραιώνεται στο πιο δύσκολο πεδίο, αυτό των ανθρώπινων σχέσεων.

Οι ανθρώπινες σχέσεις πρέπει να διέπονται από τις αρχές της ισότητας (Yieng & Daud, 2017), της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της διαφάνειας, οι οποίες αποτελούν αξίες ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού σχολείου και ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών. Το σχολείο είναι ένα ζωντανό, κοινωνικό κύτταρο και ως τέτοιο βασίζεται στη δυναμική των πολλών, στη δύναμη της ομάδας (Mendez-Morse, 1992, *όπ. αναφ. στο Στιβακτάκης, Κρεβετζάκη, & Φραγκούλης, 2017*), στη δύναμη της συνεργατικής κουλτούρας (Day, 2003) και στη δύναμη της κοινής θέλησης.

Η σύμπραξη και η συνδημιουργία με ευρύτερα, άμεσα ή έμμεσα περιβάλλοντα, σε πλαίσια κοινωνικά-πολιτικά-οικονομικά-πολιτιστικά κ.λπ, καθιστούν επιτακτική τη δημιουργία μιας «κοινοτικής υποδομής» (Glazer & Peurach, 2012) στην κοινωνική οργάνωση του σχολείου.

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στη λειτουργία των συλλογικών οργάνων (Σύλλογος Διδασκόντων, Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων) λύνοντας τα

προβλήματα του χώρου και του χρόνου, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου στην ενημέρωση, στην αλληλοεπικοινωνία και το σχεδιασμό σε όλα τα επίπεδα, καθώς και να αποτελέσουν τα μέσα σύνδεσης με το κοινωνικό σχολείο και το αειφόρο σχολείο, μέσω των κοινωνικών δικτύων.

2.5.1.4 ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η τεχνολογική οργάνωση σε κάθε σχολική μονάδα έχει τρεις βασικούς πυλώνες :

- **Εξοπλισμός :** Την απόκτηση εξοπλισμού και διαμοιρασμό του σε τέσσερα διακριτά επίπεδα, στον εξοπλισμό για διοικητική χρήση (γραφείο διευθυντή και δασκάλων), στον εξοπλισμό για διδακτική χρήση (τάξεις), στον εξοπλισμό εργαστηρίων (του εργαστηρίου Πληροφορικής, της Φυσικής κ.ά) και στον εξοπλισμό για τη βιβλιοθήκη του σχολείου (Προκοπιάδου, 2009). Αυτός ο εξοπλισμός ενδεικτικά μπορεί να είναι Η/Υ, laptop, tablet, (Akcil et al., 2017) διαδραστικοί, προβολικά συστήματα (Παναγούλη, 2010, όπ. αναφ. στο Μακρή κ.ά., 2015), πολυμηχανήματα με δυνατότητες σάρωσης, αντιγραφής και εκτύπωσης και γενικά εξοπλισμός με χαρακτηριστικά, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

- **Τεχνική υποστήριξη :** Η οποία σήμερα παρέχεται από το Π.Σ.Δ με την υπηρεσία Helpdesk και επιτόπου στις σχολικές μονάδες, αλλά και εξ αποστάσεως. Μέσω αυτής της υποστήριξης μπορούν να διασυνδεθούν καινούριες υποδομές και να δοκιμαστεί η λειτουργία τους, να αναβαθμιστούν οι ήδη υπάρχουσες υποδομές, για να γίνουν πιο αποδοτικές, να εγκατασταθούν εφαρμογές ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και να γίνει πρακτική και τεχνική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (<https://www.sch.gr/parochoi-ypiresion-technikis-ypostiriks/>).

Μέσω της πράξης ΣΤΗΡΙΖΩ και τη συνεργασία με τα ΚΕ.ΠΑΗ.ΝΕ.Τ μπορούν οι σχολικές μονάδες να υποβάλλουν αιτήματα υποστήριξης είτε διαδικτυακά

<http://helpdesk.sch.gr>) είτε τηλεφωνικώς στο 8011180181 για τεχνολογικά προβλήματα, αναβαθμίσεις και συντήρηση. Το πρόβλημα, όμως, έγκειται στο ότι οι νέες τεχνολογίες συνεχώς αλλάζουν και πολύ γρήγορα ο εξοπλισμός θεωρείται πεπαλαιωμένος, οπότε χρειάζεται συνεχή και άμεση υποστήριξη, η οποία δεν είναι πάντα αυτονόητη, διότι οι υπηρεσίες του Π.Σ.Δ και των ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ δεν μπορούν να ανταποκριθούν άμεσα στα πλείστα αιτήματα των σχολικών μονάδων, τα οποία υποβάλλονται ταυτόχρονα. Για αυτόν το λόγο χρειάζεται επιτόπου τεχνική υποστήριξη των σχολικών μονάδων (Venezky et al., 2002) σε επίπεδο ομάδων σχολείων από προσωπικό εξειδικευμένο, που να μπορεί να ανταποκριθεί άμεσα στα προβλήματα που παρουσιάζονται. Πολλές σχολικές μονάδες απευθύνονται σε εξωτερικούς συνεργάτες, για να λύσουν τα θέματα τεχνικής υποστήριξης με ακριβότερο κόστος, κάτι το οποίο θα μπορούσε να αντισταθμιστεί από το μειωμένο, οικονομικό κόστος μόνιμων τεχνικών Πληροφορικής.

- **Διαδίκτυο-Internet** : Η σύνδεση με γρήγορο και αξιόπιστο internet είναι κρίσιμη για την ομαλή λειτουργία και αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στη σχολική μονάδα. Παρά όλα αυτά παρατηρούνται σήμερα πολλά προβλήματα με το internet σε σχολικές μονάδες ανά γεωγραφική περιοχή, διότι δεν διαθέτουν όλες οι σχολικές μονάδες τα ίδια χαρακτηριστικά σύνδεσης. Εξαρτώνται από το μέγεθός τους ή κατά πόσο απομακρυσμένες είναι ή αν ανήκουν στον αστικό ιστό ή σε ημιαστικές περιοχές ή σε χωριά. Αυτό αυτόματα δημιουργεί ανισότητες πρόσβασης, λειτουργίας και αξιοποίησης στις σχολικές μονάδες με αρνητικό αντίκτυπο και στους μαθητές αυτών των σχολείων, που νιώθουν έντονα το αίσθημα της αδικίας, της έλλειψης κοινωνικής δικαιοσύνης και παροχής ίσων ευκαιριών.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Εύλογα εξάγεται το συμπέρασμα, από την ευρύτητα των πεδίων εφαρμογής των Τ.Π.Ε στη σχολική διοίκηση, ότι το σχολείο μετασχηματίζεται από παραδοσιακό σε ψηφιακό, μέσω του «ψηφιακού γίγνεσθαι» της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας όλα τα προσφερόμενα εργαλεία. Τα πιο συνήθη μέσα που αξιοποιούνται στη σχολική διοίκηση, εκτός των προαναφερθέντων, είναι τα εργαλεία

του Web.2, τα εργαλεία της Google, της Microsoft (Hauge & Norenes, 2015), το φαξ (το οποίο προσφάτως καταργήθηκε), οι φωτογραφικές μηχανές και αρχεία ηχογράφησης (των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων). Πληθώρα εφαρμογών και πληθώρα εργαλείων σημαίνει μια συνεχόμενη, προστιθέμενη αξία στα πεδία καινοτομίας και μετασχηματισμού του σχολείου (Πασιάς, 2006 · Schelin, 2003, όπ. αναφ. στο Αποστόλου κ.ά., 2018).

Παρόλα αυτά υπάρχει κίνδυνος «ηλεκτρονικής γραφειοκρατίας» (Γκουτζήκα, 2018 · Δημοσθενίδης κ.ά., 2014), λόγω του μεγάλου όγκου αλληλογραφίας, πληροφοριών και των προβλημάτων επικοινωνίας, του απαιτούμενου χρόνου διεκπεραίωσης, καθώς και της έλλειψης διασύνδεσης των διαφορετικών, πληροφοριακών συστημάτων, που διαχειρίζονται οι διευθυντές. Ο Στεφανίδης (2018:19-20) επισημαίνει τα παραπάνω και προτείνει τη συνεργασία, καθώς και την αξιοποίηση συνεργατικών, τεχνολογικών μέσων του Web.2 (O'Reilly, 2005) και του Web.3. Τα εργαλεία του Web.2 ή αλλιώς του εργαλεία του Παγκόσμιου Ιστού αξιοποιήθηκαν και στην τηλεκαπαίδευση επιβεβαιώνοντας ότι ενισχύουν την κοινωνική και μαθησιακή αλληλεπίδραση.

2.6 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν αμφίδρομα είτε θετικά είτε αρνητικά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Κάποιους από αυτούς τους παράγοντες η σχολική διοίκηση δεν μπορεί να τους ελέγξει, αλλά αντίθετα είναι αποδέκτης της επιρροής τους, ενώ κάποιοι άλλοι παράγοντες δύνανται να ελεγχθούν και να οριοθετηθούν σε επίπεδο επιρροής.

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες, αν όχι ο βασικότερος όλων, είναι η εκάστοτε Εκπαιδευτική Πολιτική, η οποία και δεν είναι σταθερή σε εθνικό επίπεδο, διότι εξαρτάται από τα ιδεολογικά πιστεύω και τις αντιλήψεις των κομμάτων που εναλλάσσονται στην εξουσία. Συνάγεται εύλογα, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι ο βασικός πυλώνας, η Εκπαιδευτική Πολιτική, δεν λειτουργεί ισορροπημένα, σχεδιάζοντας βραχύχρονους ή μακροπρόθεσμους στόχους και προσφέροντας ένα

σταθερό, οργανωτικό πλαίσιο, αλλά και ευέλικτο στις τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Συνεπώς, είναι αναγκαία η εφαρμογή μιας Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που να επενδύει πραγματικά στην Παιδεία, λαμβάνοντας υπόψη της και τις σύγχρονες, διεθνείς επιταγές, αλλά ταυτόχρονα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας μας (κοινωνικά, πολιτιστικά, ιστορικά, οικονομικά, επαγγελματικά κ.ά) και τις προτάσεις του ανθρώπινου δυναμικού.

Η χρηματοδότηση, για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, διότι προσφέρει την ευελιξία και τις δυνατότητες στη σχολική μονάδα να αναπτύξει στρατηγικές αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και αυτό αποδεικνύεται σε πολλές έρευνες και όπως προαναφέρθηκε είναι μια και από τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ με ειδική μνεία για τα σχολεία που έχουν περισσότερο ανάγκη (OECD, 2020 · Venezky et al., 2002 · Βοσνιάδου, 2002 · Δαγδιλέλης, 2005 · Παναγούλη, 2014 · Παπαδάκης, 2010). Εκτός των προαναφερθέντων στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2020), υπάρχει και ισχυρή σύσταση για αυτονομία και αποκέντρωση, ως παράγοντες, που θα ευνοήσουν τη βελτιστοποίηση της Εκπαίδευσης και της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων, βασιζόμενοι στην ανάπτυξη τοπικών, ηγετικών πρωτοβουλιών σε συνδυασμό με την εσωτερική πολιτική των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, η ευθύνη της πολιτείας, για την έλλειψη σχεδιασμού σε βάθος χρόνου (Βαγγελάτος κ.ά, 2011), για την οικονομική ενίσχυση και τον εξοπλισμό των σχολείων (Afshari et.al, 2009), αλλά και των ίδιων των σχολείων για εξεύρεση πόρων, ώστε οι Νέες Τεχνολογίες να μετατραπούν σε πηγές καινοτόμων εφαρμογών και πρακτικών, είναι μεγάλη.

Η σχολική διοίκηση είναι ο τελικός αποδέκτης κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας και κάθε αλλαγής ή καινοτομίας που εισάγεται στην εκπαίδευση, όπως εισήχθησαν και οι νέες τεχνολογίες και για αυτό πρέπει να έχει μια εσωτερική πολιτική, που να καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου, αλλά και τα κενά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, για να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες πρέπει πρώτα να διασφαλιστεί πρωτίστως η παροχή τους, της οποίας οι πηγές, σύμφωνα με την Τάσση (2014), είναι η Εκπαιδευτική Πολιτική, αλλά και η πολιτική του σχολείου και συνδυαστικά με τους τομείς της επιμόρφωσης και της

απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων θα συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Σε αντιδιαστολή με τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, η Ελλάδα δεν έχει προβεί σε στοχευμένη και οργανωμένη επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, σε θέματα διοίκησης-οργάνωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) αξιοποιώντας και τις νέες τεχνολογίες (Καζάκη 2018). Επιπρόσθετα, στη σημερινή ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης δεν πραγματώνεται ουσιαστικά, εφόσον η επιμόρφωση χρησιμοποιείται μόνο ως μετρήσιμο και μοριοδοτούμενο κριτήριο και δεν συναρτάται άμεσα με την επαγγελματική και οικονομική ανέλιξη των διευθυντικών στελεχών, αλλά και γενικότερα των εκπαιδευτικών. Συνεπώς υπάρχει ανεπάρκεια κινήτρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:6) και ταυτόχρονη ύπαρξη αντικινήτρων, όπως η κοινωνική και οικονομική απαξίωση των εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά και δεν λειτουργεί πολλαπλασιαστικά στα επιθυμητά οφέλη της επιμορφωτικής διαδικασίας. Οι δείκτες απαιτήσεων του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι συνεχώς εκθετικά αυξητικοί (OECD, 2018, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:2) και ακολουθούν αντίστροφη πορεία με τους δείκτες ηθικών και υλικών κινήτρων, που βαίνουν συνεχώς μειούμενοι, οδηγώντας στην κατάπτωση του ψυχολογικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όμως, παράλα αυτά, δεσμεύονται στη στήριξη των μαθητών τους (OECD, 2018:153-154). Οι Venezky κ.ά., (2002) επισημαίνουν πόσο σημαντικός δείκτης για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελούν τα κίνητρα, διότι αυτά είναι που θα ενεργοποιήσουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τη δημιουργική καινοτομία του ανθρώπινου δυναμικού.

Πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης, την έλλειψή της (Johnson & Liu, 2000· Μανιού, 2019) και τις οργανωτικές αστοχίες σε δομημένα, επιμορφωτικά προγράμματα, που να λαμβάνουν υπόψη τους τις ολιστικές διαστάσεις των Τ.Π.Ε στην καθημερινότητα των ανθρώπων, έτσι ώστε να καλύπτονται τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος και να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Δουλκερίδου, 2015· Λαφατζή, 2005). Ενώ μπορούν να υλοποιηθούν αποκεντρωμένα, επιμορφωτικά προγράμματα στοχευμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών δομών και των εκπαιδευτικών είτε

περιφερειακά είτε τοπικά, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αυτά δεν τυγχάνουν της απαραίτητης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς, διότι δεν είναι επίσημα και εν τέλει αποδεικνύουν την έλλειψη εμπιστοσύνης της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος στα μέρη του, λόγω του έντονου συγκεντρωτισμού. Αυτό άλλωστε επισημαίνεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2020) για τα χαρακτηριστικά, τις πρακτικές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τις δυνατότητες του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Δύο βασικά εμπόδια για την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων είναι η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών (Haydn & Barton, 2007) και το οικονομικό κόστος, όπως επισημαίνονται και από τον Carter (1999). Όλα τα δομικά μέρη του Εκπαιδευτικού Συστήματος πρέπει να επιμορφώνονται, απαλλασσόμενοι από τα καθήκοντά τους (Doornekamp, 2002 · Παναγούλη, 2014), όπως γίνεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, έτσι ώστε συνδυαστικά με την παροχή κινήτρων είτε εσωτερικών είτε εξωτερικών να μπορούν απρόσκοπτα να συμμετέχουν και να γίνονται εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί πολλαπλασιαστές στην αναβάθμιση της επιθυμητής ποιότητας.

Συνεπώς, καμία πρακτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής που έχει ως στόχο την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, χωρίς όμως να επενδύει στην αξιοποίηση των γνώσεων, των απόψεων και των προτάσεων του ανθρώπινου δυναμικού (Albirini, 2006), που όπως διαφαίνεται είναι ο καταλυτικότερος παράγοντας (Carter, 1999 · Ogborn, 2002 · Μπερδέκλης, κ.ά, 2019), αλλά αντίθετα έχει μόνο οικονομικά και τεχνοκρατικά κριτήρια, δεν πρόκειται να πετύχει.

Η παροχή του εξοπλισμού διασφαλίζεται είτε μέσω της κεντρικής, Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσω των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων (ΕΣΠΑ), όπου συμβάλλουν οι εθνικοί, οικονομικοί πόροι με τους πόρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είτε σε επίπεδο Περιφερειακής Πολιτικής, είτε σε επίπεδο τοπικής πολιτικής, είτε σε επίπεδο πολιτικής του σχολείου με δωρεές ή χορηγίες. Η υφιστάμενη πραγματικότητα, η οποία αποτυπώνεται από έρευνες (Μακρή κ.ά., 2015 · Προκοπάδου, 2009), δείχνει επάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού σε ικανοποιητικό βαθμό. Παρόλο που βασική προϋπόθεση για να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε είναι η κατοχή ή η παροχή τους, σύμφωνα με τους Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997, όπ.

αναφ. στο Davies, 2010), η ύπαρξη ή η παροχή από μόνες τους, δεν εξασφαλίζουν τη δημιουργική αξιοποίησή τους, η οποία θα συμβάλλει στις εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες.

Πολλές έρευνες (Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006· European Commission, 2013· Pelgrum, 2001· Venezky et al., 2002· Γκουτζήκα, 2018· Βοσνιάδου, 2002· Δαγδιλέλης, 2005· Κουτρούμανος, 2008· Μανιού, 2019· Μαρκαντώνης, 2007· Παναγούλη, 2014· Παπαδάκης, 2010· Τσακνάκη, 2018) ανέδειξαν ότι η έλλειψη εξοπλισμού ή η άνιση κατανομή του και η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης, αναβάθμισης των μέσων και ικανοποιητικής σύνδεσης στο διαδίκτυο, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, αποτελούν αρνητικούς παράγοντες. Ενώ, αντίθετα, η έρευνα των Δημοσθενίδη κ.ά (2014) δεν ανέδειξε ότι η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης επηρεάζει την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων.

Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση των Venezky κ.ά., (2002) για την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εξοπλισμού, αλλά και των εκπαιδευτικών εφαρμογών και λογισμικών, όσον αφορά την καταλληλότητά τους και την πρακτική ευχρηστιά τους. Σημαντικά είναι και τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat (Στατιστική υπηρεσία της Ε.Ε), τα οποία κατατάσσουν τη χώρα μας 26^η σε 27 χώρες στην πρόσβαση των νοικοκυριών στο διαδίκτυο, γεγονός που δεν αφορά άμεσα την εκπαίδευση, αλλά σίγουρα αποτυπώνει μια εικόνα που αντιμετώπισαν τα σχολεία, όταν έκλεισαν, λόγω covid-19, δηλαδή προβλήματα ισότιμης πρόσβασης των μαθητών και προβλήματα σύνδεσης (<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/10521999/KS-GL-20-001-EN-N.pdf/270a82af-409f-99c5-347e-c9a450e4648f>).

Η έρευνα των Εμβαλωτή & Τζιμογιάννη (1999) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ έχουν θετική στάση απέναντι στις Τ.Π.Ε, θεωρούν εμπόδια την έλλειψη εξοπλισμού και του κατάλληλου, εκπαιδευτικού λογισμικού. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κινητικότητα στη σύνδεση με οπτικές ίνες για γρηγορότερο ίντερνετ και στον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με σύγχρονα μηχανήματα, για να αντικατασταθούν παλαιότερα που είχαν λειτουργικά προβλήματα. Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα σχολεία που δεν έχουν επαρκή και ποιοτικό εξοπλισμό (Selwood, 2005), καθώς και ικανοποιητική σύνδεση στο ίντερνετ (Demir,

2006) σε συνδυασμό με την έλλειψη αυτονομίας και οικονομικών πόρων, δυσκολεύονται να εκσυγχρονιστούν και να συμβαδίσουν με τις εξελίξεις.

Αυτοί οι λόγοι οδηγούν σε άνιση πρόσβαση και σε διαφορετικές δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών από τις σχολικές μονάδες, η οποία σχετίζεται και με τη γεωγραφική τους θέση : αστική, ημιαστική, αγροτική (Βαγγελάτος κ.ά, 2011). Πολλές έρευνες εστίασαν στο κατά πόσο υπάρχει ανισότητα στην πρόσβαση, άρα και στην απόδοση και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, από μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων (OECD, 2020), ενώ οι Venezky κ.ά., (2002) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, με σημαντικά στοιχεία, που να επιβεβαιώνουν τον προαναφερθέντα ισχυρισμό.

Άλλες έρευνες (Γκουτζήκα, 2018· Δημοσθενίδης κ.ά., 2014· Μακρή κ.ά., 2015· Κωτσίδης & Αναστασιάδης, 2019· Μπερδέκλης κ.ά., 2019· Παναγούλη, 2014· Παπαδάκης, 2010) προσπάθησαν να διερευνήσουν ποσοτικά και ποιοτικά την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων και κατέληξαν σε ομοειδή συμπεράσματα, δηλαδή ότι γίνεται: • περισσότερο διεκπεραιωτική χρήση και όχι αξιοποίηση των μέσων • μικρή χρήση ιστοσελίδας • μικρή χρήση του Π.Σ.Δ (από 171 εκπαιδευτικούς οι 79 δεν είχαν λογαριασμό στο Π.Σ.Δ, στην έρευνα των Μπερδέκλης κ.ά 2019) • μεγαλύτερη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσων επικοινωνίας, όπως κινητά, laptop, Η/Υ • χρήση εργαλείων της Microsoft (word, excel, powerpoint κ.λπ) • αξιοποίηση κοινωνικών δικτύων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην μάθηση.

Οι παράγοντες που ευνοούν την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών ή αντίθετα την αναστέλλουν, σίγουρα είναι ανθρωποκεντρικοί και προϋποθέτουν να αντιληφθούν τα μέλη του οργανισμού της σχολικής μονάδας τη χρησιμότητα και το πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι να χρησιμοποιηθούν (Davis, 1989, όπ. αναφ. στο Akcil, et al., 2017). Εφόσον ισχύσει αυτή η προϋπόθεση, η σχολική μονάδα περνάει στο επόμενο στάδιο να αποκτήσει ή να της παρασχεθεί ο κατάλληλος εξοπλισμός, αλλά και πάλι, αν δεν συνειδητοποιήσουν τα μέλη του οργανισμού την υπεραξία που προκύπτει από την αξιοποίησή τους και τις συνεχόμενες, εξελικτικές διαστάσεις τους, τότε θα αγνοηθούν και θα παραμεληθούν, χάνοντας την αξία της καινοτομίας κατά την εισαγωγή τους (Greiffenhagen, 2000).

Η αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών στις διοικητικές λειτουργίες (Haddad et al., 2002) και γενικά στη διοικητική υποστήριξη (Venezky et al., 2002 · Βοσνιάδου, 2002 · Δαγδιλέλης, 2005 · Παναγούλη, 2014 · Παπαδάκης, 2010), η μείωση των εργατοωρών (Shah, 2014 · Γκουτζήκα, 2018) και του κόστους (Τζιμογιάννης, 2002), λόγω της μείωσης των εντύπων, αποτελούν ευνοϊκούς παράγοντες και επιδρούν θετικά στις αρνητικές στάσεις και την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους. Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν πολλές, στοχευμένες έρευνες, που να αποτυπώνουν και το αντίθετο, δηλαδή πόσος είναι ο μέσος χρόνος ενασχόλησης των στελεχών ή των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες και ποιο είναι με αναλογιστικές μελέτες οικονομοτεχνικής φύσης το κόστος αγοράς, αναβάθμισης συντήρησης και επιδιόρθωσής τους. Μία από τις ελάχιστες έρευνες, αυτή των Anderson et al. (2005), ανέδειξε ότι πάνω από το 60% των διευθυντών ασχολούνται το λιγότερο πέντε ημέρες την εβδομάδα με θέματα τεχνολογίας. Είναι μεν αναμφισβήτητο ότι οι Τ.Π.Ε συμβάλλουν στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη διοίκηση αποφορτίζοντας τη γραφειοκρατία, αλλά δεν αποτυπώνεται ποσοτικά και ποιοτικά ο χρόνος και το κόστος, που απαιτούνται και είναι δύο εκ των βασικών παραμέτρων, που διαμορφώνουν και τις στάσεις των μελών του σχολικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Fullan και Stielgebauer (1991) οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι άκρως σημαντικές για την επιτυχία οποιασδήποτε Εκπαιδευτικής Πολιτικής εισαγωγής καινοτομιών, όπως οι νέες τεχνολογίες, γιατί αυτοί είναι που θα κληθούν να την εφαρμόσουν.

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει την αντιφατικότητα μεταξύ των θετικών στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών (Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006 · Kumar & Kumar, 2003 · Yildirim, 2000 · Κουτρουμάνος, 2008 · Παναγούλη, 2014 · Παπαδάκης, 2010) και την ανακόλουθη αξιοποίησή τους είτε στη διδακτική είτε στη διοικητική διαδικασία (Ρεντίφης, 2013).

Οι στάσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας έχουν πολλαπλές αιτίες και διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο από χρονικούς (Venezky et al., 2002),

οικονομικούς (Γκουτζήκα, 2018), κοινωνικούς, ψυχολογικούς παράγοντες (Rikkerink, Verbeeten, Simons & Ritzen, 2016) και λόγους που βασίζονται στις γνώσεις, στην εξοικείωση, στα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά (Ρούσσοσ & Πολίτης, 2004) και ενδιαφέροντά τους. Αυτοί οι λόγοι ίσως εξηγούν και την αντιφατικότητα μεταξύ της πλειοψηφικής θετικής στάσης και αναγνώρισης της συμβολής των Τ.Π.Ε στις εκπαιδευτικές και διοικητικές διαδικασίες και της στασιμότητας στην αξιοποίησή τους, λόγω και της περιορισμένης αυτονομίας, που έχει κυρίως χαρακτηριστικά διεκπεραίωσης και όχι στρατηγικής αξιοποίησης σύμφωνα και με αρκετές έρευνες (OECD, 2018 · Βοσνιάδου, 2002 · Δημοσθενίδης κ.ά., 2014 · Παναγούλη, 2014 · Προκοπιάδου, 2011).

Έρευνες, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο, έχουν επισημάνει την έλλειψη ποσοτικού και ποιοτικού χρόνου των μελών της σχολικής κοινότητας, τόσο σε σχέση με τη φύση του επαγγέλματος και τις απαιτήσεις του, που συνεχώς αυξάνονται (OECD, 2020 · Pelgrum, 2001 · Venezky et al., 2002 · Γκουτζήκα, 2018, · E..E, 2007 · Μανιού, 2019 · Παναγούλη, 2014), όσο και για λόγους που έχουν σχέση με τον οικογενειακό προγραμματισμό τους (OECD, 2018).

Οι ψυχολογικοί λόγοι αποτελούν ένα πεδίο μεγαλύτερης διερεύνησης, διότι σχετίζονται με στοιχεία που έχουν σχέση και με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών. Το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Chen και Lim (2012), είναι ένας πολύ κρίσιμος δείκτης για την εργασιακή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, που είναι άμεσα συναρτώμενες με την εργασιακή ικανοποίηση. Έτσι, λοιπόν τα αισθήματα άγχους, του φόβου της αποτυχίας, της λεγόμενης κομπιουτεροφοβίας, του αισθήματος ανεπάρκειας, της έλλειψης αυτοπεποίθησης και του αισθήματος ότι θα υποβιβαστεί ο ρόλος τους, που έχουν αναδειχθεί σε έρευνες (Appelbaum, 1990 · Koustourakis, Panagiotakopoulos & Katsilis, 2000 · Rosen & Weil, 1995 · Whitley, 1997 · Διαμαντάκη κ.ά., 2001), οδηγούν σε αρνητικό ισοζύγιο το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τη μειωμένη αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και την ήσσονα αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες, καθώς και το ψηφιακό χάσμα, που δημιουργείται εξαιτίας του

διαφορετικού επιπέδου τους, έχουν άμεση συνάρτηση μεταξύ τους. Οι γνώσεις των μελών της σχολικής κοινότητας έχουν τρεις κύριες πηγές : • Πρώτον, προέρχονται από τις σπουδές τους και εδώ παρατηρείται μια αξιοσημείωτη διαφορά. Στην σύγχρονη ελληνική, εκπαιδευτική πραγματικότητα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλοι ηλικιακά, δεν υπάρχει ένα ισορροπημένο μείγμα παλιών και νέων (OECD, 2018:176), λόγω της οικονομικής κρίσης, δεν έχουν γίνει οι απαραίτητοι διορισμοί, άρα δεν υπάρχει ανανέωση. Οι παλιότεροι είχαν αποφοιτήσει από προγράμματα σπουδών, που δεν περιείχαν τις νέες τεχνολογίες στις θεματικές τους ενότητες, ενώ οι νεότεροι έχουν αυτό το πλεονέκτημα, συν το γεγονός ό,τι ανήκουν στη λεγόμενη ψηφιακή γενιά, έτσι λοιπόν δημιουργείται το λεγόμενο ψηφιακό χάσμα, που αποδεικνύεται στις έρευνες (Prensky, 2004). Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, έχουν περισσότερες γνώσεις, θετικότερη στάση και μεγαλύτερη εξοικείωση, άρα και περισσότερες δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Ενώ αρκετές έρευνες (Koustourakis et al., 2000 · Παναγούλη 2014 · Σταχτέας & Γείτονα, 2008) έχουν αναδείξει ισχυρή συσχέτιση της ηλικίας και της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, άλλες έρευνες (Δημοσθενίδης κ.ά, 2014 · Παπαδάκη, 2010) ανέδειξαν ότι δεν υπήρχε ισχυρή συσχέτιση ηλικίας και αξιοποίησης ή και το αντίθετο, δηλαδή οι μεγαλύτερης ηλικίας να έχουν θετικότερη στάση από τους νεότερους (Μανιού, 2019). Επιπρόσθετα έχει προαναφερθεί και το ψηφιακό χάσμα μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ενώ οι Venezky et al., (2002) είναι από τους ελάχιστους, που μιλούν και για την αναγκαιότητα ανάπτυξης και των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες, κάνοντας προφανώς ένα διαχωρισμό μεταξύ των δεξιοτήτων των μαθητών στη μάθηση και των δεξιοτήτων τους στην επικοινωνία, στην ψυχαγωγία κ.λπ.

•Δεύτερη πηγή γνώσεων είναι οι επιμορφώσεις. Είναι αναμφισβήτητη η συνεισφορά των επιμορφώσεων όταν γίνονται οργανωμένα, στοχευμένα και συνέχεια, αλλά σίγουρα, όπως προαναφέρθηκε, τα αποτελέσματά τους σχετίζονται και με το χρόνο και με το κόστος που πρέπει να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί. Η υφιστάμενη πραγματικότητα δείχνει ότι υπάρχουν προβλήματα τόσο στην οργάνωση, όσο στη στόχευση και τη χρονική συνέχεια και συνεκτικότητα των προγραμμάτων μεταξύ τους. Δεν είναι εύκολο εγχείρημα να αποτυπωθούν ακριβώς οι ανάγκες των

εκπαιδευτικών και των στελεχών, διότι αυτές συνεχώς αλλάζουν με την ίδια ταχύτητα που εξελίσσονται και οι νέες τεχνολογίες. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι γνώσεις είτε μέσω σπουδών είτε μέσω επιμορφώσεων δεν είναι δουλειά συγκεκριμένων ανθρώπων και χρειάζεται η ενεργός εμπλοκή όλων, διότι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τα παραπάνω, προτείνοντας τη συνεχή και ολιστική αξιοποίησή τους, διαμορφώνοντας το προφίλ των επιμορφωτικών διαδικασιών σε σχέση, τόσο με τις σύγχρονες ανάγκες, όσο και με τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού (Βοσνιάδου, 2002 · Δημοσθενίδης κ.ά., 2014 · Κουτρομάνου, 2008 · Παναγούλη, 2014 · Παπαδάκης, 2010 · Σταχτέας & Γείτονα, 2007 · Στέφου, 2007 · Τσιμπλίδου & Βαλαγιάννη, 2007).

- Τρίτη πηγή γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων είναι η παραγόμενη εμπειρία από τον προσωπικό χρόνο ενασχόλησης. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι παρόλες τις γνώσεις που έχει κάποιος, εάν δεν αφιερώσει πολύ χρόνο προσωπικής ενασχόλησης, για να εξασκηθεί και να μάθει περισσότερο, δεν υπάρχουν ουσιαστικά αποτελέσματα (Rafaeli, 1986, · Yildirim, 2000, · Μανιού, 2019, · Παπαδάκης, 2010, · Ρούσσοι κ.ά., 2004).

Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων σίγουρα λειτουργεί ανασταλτικά στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους διευθυντές (Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006 · Εμβαλωτής κ.ά., 1999 · Κονιδάρη, 2005 · Μακρή κ.ά., 2015 · Μαρκαντώνης, 2007 · Σταχτέας κ.ά., 2007). Ο Μανιταράς (2009) ισχυρίζεται ότι, λόγω της έλλειψης γνώσεων, οι διευθυντές είναι εξαρτώμενοι από τις γνώσεις των υφισταμένων τους, γεγονός που επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό του Σαΐτη (2007, όπ. αναφ. στο Πλακουτσή, 2018), ότι όλα τα μέρη του συστήματος αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται.

Αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει ότι, όσο περισσότερες και ποιοτικότερες είναι οι γνώσεις, τόσο μεγαλύτερη εξοικείωση υπάρχει και θετικότερη στάση στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε (Kumar et al., 2003 · Yildirim, 2000 · Παναγούλη, 2014).

Άλλες έρευνες διερεύνησαν το βαθμό συσχέτισης μεταξύ δημογραφικών στοιχείων, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία (Δημοσθενίδης κ.ά., 2014 · Μαρκαντώνης, 2007 · Μπερδέκλης κ.ά., 2019 · Παπαδάκης, 2010 · Σταχτέας κ.ά., 2007). Σχετικά με το φύλο αρκετές έρευνες έδειξαν καλύτερο χειρισμό και

αξιοποίηση των Τ.Π.Ε από τους άντρες (Lee, 1997 · Rosen et al., 1995 · Δημοσθενίδης κ.ά., 2014 · Παναγούλη, 2014) και άλλες ότι δεν υπάρχει ισχυρή συσχέτιση Παπαδάκης (2010), το ίδιο και με τα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ η έρευνα των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004) ανέδειξε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας και τις στάσεις, άλλες έρευνες (Δημοσθενίδης κ.ά., 2014 · Παπαδάκη, 2010) δεν ανέδειξαν κάτι αντίστοιχο.

Εν κατακλείδι, μετά από χρόνια ερευνών για τις πετυχημένες αλλαγές στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τον Elmore (2000) και τον Fullan (1999), οι στρατηγικές αξιοποίησης των Τ.Π.Ε, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας, έχουν ως κοινή συνισταμένη το εθνικό πλαίσιο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τους οικονομικούς πόρους, τις αντιλήψεις και τις ικανότητες του προσωπικού, την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και της ηγεσίας. Σύμφωνα με την έρευνα των Anderson et al. (2005), η ηγεσία είναι ο καταλυτικότερος παράγοντας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, περισσότερο ακόμα και από τις τεχνολογικές υποδομές και τους οικονομικούς πόρους. Ενώ, οι Venezky et al. (2002) επισημαίνουν ότι δεν πρέπει οι εκπαιδευτικές πρακτικές να προσαρμοστούν στις Τ.Π.Ε, αλλά αντίθετα αυτές θα πρέπει να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι σίγουρα καταλυτικός παράγοντας στην «ψηφιακή μετάλλαξη» του σχολείου, αποσκοπώντας, σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2006), στην ποιοτική αναβάθμιση του διοικητικού-εκπαιδευτικού έργου, μέσω αλλαγών και καινοτομιών.

Ο ρόλος του δεν είναι ούτε απλός ούτε μονοδιάστατος, βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των ενεργειών και διαδικασιών, που προέρχονται είτε από τα υπόλοιπα τμήματα-υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος είτε από τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας. Προσπαθεί να συνθέσει τις αντιθέσεις και τις άμεσες ή έμμεσες, θετικές ή αρνητικές, επιρροές που δέχεται από τα εξωτερικά ή εσωτερικά περιβάλλοντα (κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά κ.λπ) σε δημιουργικές δράσεις, κάμπτοντας όλες τις αντιστάσεις.

Έχοντας να διαχειριστεί, να συντονίσει και να αξιολογήσει τους ανθρώπινους, υλικοτεχνικούς και οικονομικούς πόρους, οφείλει να τους εξασφαλίσει, να τους αξιοποιήσει και να μεριμνήσει για κάθε επιμέρους παράγοντα που σχετίζεται με αυτούς, έτσι ώστε να καταφέρει να υλοποιήσει τους στόχους του σχολείου.

Η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών δομικής και οργανωτικής ευταξίας με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών είναι μια οργανωτική καινοτομία και ένας μονόδρομος με τελικό προορισμό τη μάθηση. Η οργανωτική ευταξία οδηγεί στην κοινότητα μάθησης (Southworth, 1994, όπ. αναφ. στο Κρεβετζάκη κ.ά., 2017) και στην οργανωτική και αποτελεσματική μάθηση (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995, σ. 12, όπ. αναφ. στο Κρεβετζάκη & Στιβακτάκης, 2017), έννοια στενά συνδεδεμένη με τους μανθάνοντες οργανισμούς, που στοχεύουν στη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών (Ni, & Sun, 2009).

Στα πλαίσια της δομικής και οργανωτικής ευταξίας, ο διευθυντής, οφείλει να προβεί στην καταγραφή, στην αποτύπωση χώρων και υλικών που θα καταστήσουν εύρυθμη τη λειτουργία του σχολείου. Οι χώροι είναι απαραίτητοι για τη χωροταξική διεύθετηση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, ενώ η προμήθεια του κατάλληλου, τεχνολογικού εξοπλισμού, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας, δημιουργώντας την κατάλληλη τεχνολογική υποδομή και υποστήριξη, πρέπει να αποτελούν βασική προτεραιότητα της σχολικής διοίκησης.

Στο επίπεδο των ανθρώπινων πόρων, ο διευθυντής, πρέπει να οικοδομήσει ένα συμπαγές πλαίσιο σχέσεων, που να διέπονται από ένα κοινό όραμα, κοινές αξίες και αντιλήψεις. Αυτοί οι παράγοντες διαμορφώνουν τη σχολική ηθική, το σχολικό κλίμα και μια κουλτούρα, επενδύοντας στην «ψηφιακή οντότητα» του οργανισμού. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του οργανισμού και η αναγνώριση της «ικανότητας επίτευξης» των εκπαιδευτικών, από τη διεύθυνση, που θα οδηγήσει με τη σειρά της στη συμμετοχή και στην ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών (Afshari et al., 2009), αποτελούν, επίσης, κυρίαρχους στόχους του διευθυντή, οι οποίοι, αν επιτευχθούν, θα συμβάλλουν στη δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας (Yieng et al., 2017).

Οι άνθρωποι, για να αισθανθούν μέλη της «ψηφιακής κοινότητας» του σχολείου, πρέπει να ενδυναμωθούν και να παρακινηθούν (Μπουραντάς, 2005) στο

ρόλο τους, με την παροχή κινήτρων, με την επιμόρφωση, έτσι ώστε ο φόβος του άγνωστου να γίνει η δύναμη της γνώσης, επενδύοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Yieng et al., 2017), που σήμερα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την «ψηφιακή παραγωγικότητα» του 21ου αιώνα (Afshari et al., 2009). Έτσι, λοιπόν, θα μετασχηματιστούν σε παράγοντες αλλαγών και καινοτομιών στη σχολική μονάδα, διότι θα έχει εδραιωθεί το αίσθημα της αποτελεσματικότητας του έργου τους (Abdullah et al., 2013).

Η πολιτική της σχολικής μονάδας και η στάση της απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες εκφράζεται κυρίως από το διευθυντή-ηγέτη. Πολλές μορφές ηγεσίας, όπως η ανοιχτή ηγεσία που πρεσβεύει την ενσωμάτωση των κοινωνικών δικτύων για την ανάπτυξη του σχολείου και οδηγεί στην εδραίωση εμπιστοσύνης, μέσω της διαφάνειας των λειτουργιών της διοίκησης, συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, χωρίς να καθιστούν μοναδικό υπεύθυνο το διευθυντή (Li, 2010). Αποφορτισμένος, λοιπόν, ο διευθυντής από το βάρος της μοναδικής ευθύνης μπορεί να οδηγήσει στην εμπέδωση και την ενσωμάτωση καινούριων εννοιών, όπως του ψηφιακού πολίτη, του ψηφιακού εγγραμματος, της ψηφιακής ιθαγένειας (υπεύθυνη χρήση των ψηφιακών εργαλείων), της ψηφιακής ηθικής και ασφάλειας, των ψηφιακών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, της ψηφιακής υγείας κ.λπ. (Ribble, 2011).

Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αυτο-αποτελεσματικότητα του διευθυντή, αλλά και του προσωπικού, δηλαδή το πόσο ικανοί αισθάνονται στο να πετύχουν την τεχνολογική ανάπτυξη, βάση της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977, όπ. αναφ. στο Akcil, et al. 2017), επιφέροντας θετικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η διεύθυνση του σχολείου, για να υλοποιήσει τους στόχους της, πρέπει να λειτουργεί ως παράδειγμα, να αναβαθμίζει συνεχώς τις δεξιότητές της, δείχνοντας ενδιαφέρον και να εμπνέει το προσωπικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να μετασχηματίζει θετικά και με επιτυχία την ενέργειά του (Afshari et al., 2009). Η ηγετική και παραδειγματική συμπεριφορά του διευθυντή, δεν θα ενεργοποιήσει τα μέλη του οργανισμού, για να επιλύσουν προβλήματα, που ξέρουν τις λύσεις τους, αλλά, για να τους μάθει πώς να λύνουν προβλήματα επιτυχώς (Fullan, 2001, όπ. αναφ. στο Afshari et al., 2009).

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι αντιλήψεις του διευθυντή, σε συνδυασμό με τις γνώσεις και τις αξίες του, είναι αυτά που θα συντελέσουν στη ψηφιακή ενεργοποίηση ή όχι, της σχολικής μονάδας και θα του αποδώσουν μια ηγετική ταυτότητα. Ως ηγέτης πρέπει να προβεί στην ψηφιακή και οργανωτική αναδιάρθρωση (Afshari et al., 2009), για να μεταμορφώσει το σχολείο σε ένα εύελκτο, έξυπνο, ψηφιακό σχολείο, που θα επενδύει στις Νέες Τεχνολογίες, ως καινοτομίες, για να δημιουργεί καινοτομίες, συμβαδίζοντας με την εποχή του και συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών.

2.8 Η ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ

ΓΕΝΙΚΑ

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση προβάλλει ισχυρά στοιχεία συσχέτισης της συμβολής της σχολικής ηγεσίας στη μέγιστη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ως καταλυτικού, ποιοτικού παράγοντα αλλαγής και καινοτομίας (Chen, 2013 · Ho & Ng, 2012 · Seong et al., 2012), αλλά ταυτόχρονα επισημαίνει το ερευνητικό κενό που υπάρχει στην αποσαφήνιση της ταυτότητας των προσώπων που ηγούνται, του ρόλου και των πρακτικών τους (Abdullaha et al., 2013 · Afshari et al., 2009 · Ζάχρου, 2019 · Τζιόκας κ.ά., 2018). Η υφιστάμενη πραγματικότητα στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, σε συνδυασμό με τις διεθνείς και εγχώριες επιταγές για διαμόρφωση μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η οποία να στοχεύει σε ένα ισχυρό προφίλ σχολικής ηγεσίας, αποτελούν μια σύγχρονη πρόκληση για την εξεύρεση του ιδανικού τύπου ηγεσίας στη σχολική διοίκηση, που θα συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του δύσκολου εγχειρήματος, ενεργοποιώντας τη συλλογική ικανότητα.

Η Ηγεσία και η Διοίκηση στην Εκπαίδευση πρέπει να είναι αποτελεσματικές, διαφέρουν όμως στο ό,τι η μεν Ηγεσία δεν συμβιβάζεται, ούτε υπόκειται σε φορμαλιστικούς περιορισμούς, όπως η διοίκηση, αλλά στοχεύει πέρα και πάνω από τις ορατές προσδοκίες προτείνοντας βελτιωτικές αλλαγές πολιτικών και πρακτικών (Dimmock, 1999: 442 · Leithwood, & Duke, 1999: 53, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008), ενώ η Διοίκηση συμβιβάζεται, εγκλωβίζεται σε ένα επίπεδο λειτουργικότητας

προσδιοριζόμενη από το πολιτικό, θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, εφαρμόζοντας πολιτικές και πρακτικές διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης (Cuban, 1988, *όπ. αναφ. στο Bush, & Glover, 2003*), που πολλές φορές αποτυγχάνουν στην πράξη.

Η ενεργοποίηση της συλλογικής ικανότητας, εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας, είναι αναγκαία, για να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η πολυδιάστατη φύση των νέων τεχνολογιών, η συνεχής εκθετική αύξηση του φόρτου εργασίας της σχολικής διοίκησης και οι δυσκολίες που προκύπτουν. Ο Gronn (2003) και η Haughey (2006), επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω, προτείνουν αλλαγές στην ηγεσία, όπως τη μετατόπιση από την επίσημη εξουσία της ηγεσίας στον επαγγελματισμό, όπως αυτός εκφράζεται μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, εμπειριών και του στόχου της επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες χρειάζονται πολλαπλές πηγές ιδεών και προτάσεων.

Σύμφωνα με τους Spillaine et al. (2001), η σχολική ηγεσία ορίζεται ως η οραματική ικανότητα καθορισμού, κατοχής, κατανομής, συντονισμού και αξιοποίησης των κοινωνικοπολιτιστικών και υλικών πόρων, που είναι αναγκαίοι για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων βελτίωσης των μαθησιακών διαδικασιών. Ενώ, οι Spillane και Coldren (2011:78) ορίζουν την ηγεσία ως διαδικαστική σχέση κοινωνικής επιρροής μεταξύ ηγετών και οπαδών, κατά την οποία, οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μελών ενός οργανισμού αποτελούν δυνητικές συνιστώσες της εξουσίας και όχι η ίδια η εξουσία που πηγάζει από μια επίσημη, θεσμοθετημένη θέση. Επιπρόσθετα, το Συμβούλιο των Υπεύθυνων των σχολικών μονάδων στην Αμερική το 2015 (*όπ. αναφ. στο Kelley & Dikkers, 2016:393*) διατύπωσε ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια ηγεσία συνεργασίας, που κατανέμεται μέσω των επαγγελματικών γνώσεων και εμπειριών των μελών της ευρύτερης, εκπαιδευτικής κοινότητας. Εύλογα προκύπτει από τους προαναφερθέντες ορισμούς, ότι η σχολική ηγεσία, για να μπορεί να είναι αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, πρέπει να υιοθετήσει ένα κατακεκολλημένο, ηγετικό προφίλ αξιοποιώντας τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού.

Η αξιοποίηση του κοινωνικοπολιτιστικού και γνωστικού κεφαλαίου του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών ως υλικών πόρων, διότι χωρίς αυτήν, δεν μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος της αξιοποίησής τους. Ο Corrigan (2013) επισημαίνει τη δυναμική, που αναπτύσσεται

από τη συμβολή των μελών του οργανισμού, μέσω του πλουραλισμού των ιδεών και των προτάσεών τους, που προέρχονται από διαφορετικά δυναμικά, γνωστικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, αλλά συνδέονται μέσω των κοινών στόχων για τη βελτίωση του οργανισμού.

Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2008) στην έκθεσή του επισημαίνει ότι το πρότυπο της κατανεμημένης ηγεσίας είναι αυτό που ενδείκνυται και προτείνεται στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ως λύση στο αδιέξοδο και την αναποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή, που αναγνωρίζεται ότι δεν μπορεί μόνος του, όσα προσόντα και να έχει, να οδηγήσει το σχολείο στην επιτυχία φέροντας την μοναδική ευθύνη (Azorin et al. 2020 · Elmore, 2000 · Newman & Simmons, 2000 · Spillane, 2005 · Torrance, 2013). Επιπρόσθετα και οι ίδιοι οι διευθυντές το αντιλαμβάνονται και για να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους δημιουργούν και αξιοποιούν ομάδες εργασίας, δηλαδή μορφές κατανεμημένης ηγεσίας (Harris, 2005).

Η διοίκηση και η ηγεσία σχετίζονται με οργανωτικές δομές, οι οποίες στηρίζονται σε ομαδικές δομές, με διακριτούς ρόλους, καθήκοντα, αρμοδιότητες και ευθύνες, όπου όλοι συμβάλλουν με τον επαγγελματισμό τους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Gronn, 2003 · Spillane, 2006). Οι Oborn, Barrett και Dawson (2013) ισχυρίζονται ότι αυτή η ανάγκη οδηγεί σε κατανεμημένες μορφές ηγεσίας και σύμφωνα με την ανασκόπησή τους, η κατανεμημένη ηγεσία είναι αναγκαία σε δημόσιους οργανισμούς (Denis, Lamothe & Langley, 2001 · Hartley & Allison 2000, όπ. αναφ. στο Oborn et al., 2013), διότι δίνει βαρύτητα στη συμπερίληψη και τη συλλογική συνεργατικότητα.

Οι σύγχρονες ανάγκες αύξησης της παραγόμενης γνώσης, διαχείρισης και διανομής της, της αποτελεσματικής αξιοποίησης των κρίσιμων πληροφοριών μέσω των κατάλληλων και πιο σύγχρονων, επικοινωνιακών, τεχνολογικών μέσων, οδήγησαν σε προβληματισμό τους ακαδημαϊκούς, αλλά και τους πολιτικούς ηγέτες, για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου του χαρισματικού ηγέτη, που μπορεί από μόνος του να μετασχηματίσει έναν ολόκληρο εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο προβληματισμός αυτός μεταφράστηκε σε ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις ενός διαφορετικού μοντέλου από αυτό του χαρισματικού ηγέτη, ως του μοναδικού

εξουσιοδοτημένου ηγέτη, στο μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας-Distributed Leadership (D. L), αυτό των πολλαπλών πηγών ηγεσίας, που ενδεχομένως να εμφανίζονται και να συνυπάρχουν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως η σχολική μονάδα.

2.8.1 Η ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ο όρος ηγεσία από μόνος του ενέχει στοιχεία κατανομής, διαμοιρασμού, συντονισμού και αξιοποίησης των ηγετικών λειτουργιών, των ηγετικών καθηκόντων, που προκαθορίζουν και δίνουν μια οντότητα στην ηγετική πρακτική. Το ιστορικό, το πολιτικό, αλλά και το ευρύτερα κοινωνικό συγκείμενο, προσφέρουν τέτοια στοιχεία, που επιβεβαιώνουν ότι σε κάθε μορφή ηγεσίας υπάρχει μια πρώτη δομή ως πρωτογενής ηγεσία και πολλές άλλες ως δευτερεύουσες ή ως δευτερογενείς ηγεσίες. Στην ιστορία ο Κολοκοτρώνης δεν πρωτοστάτησε στην Ελληνική Επανάσταση ως ηγέτης, αλλά ταυτόχρονα δεν δημιούργησε δευτερογενείς δομές ηγεσίας με τα πρωτοπαλίκαρα του ή τους υπαρχηγούς του? Στην πολιτική, οι πολιτικοί ηγέτες δεν πράττουν το ίδιο, στην κοινωνία δεν υπάρχει καταμερισμός των επαγγελματιών που μέσω της εξειδίκευσής τους ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οργανωμένης κοινωνίας σύμφωνα και με την πυραμίδα αναγκών του Maslow. Ίσως για αυτό ο [Oduro \(2004, όπ. αναφ. στο Αλτιντζής, 2014\)](#) τοποθετεί την εμφάνιση της κατανεμημένης ηγεσίας γύρω στα 1250 π.Χ.

Αποδεικνύεται, λοιπόν, μια εγγενής και αλληλεξαρτώμενη, σχεσιακή δραστηριότητα μεταξύ ηγέτη και οπαδών ([Bennett, 2008, όπ. αναφ. στο Voogt & Knezek, 2008](#)) με στοιχεία αμφίδρομης επιρροής. Τόσο στη διοίκηση όσο και στην ηγεσία οι υφιστάμενοι και οι οπαδοί αντίστοιχα έχουν μεγαλύτερη δύναμη και επιρροή, διότι υπάρχει μια κοινή ανάγκη, η συμμετοχή των μελών του οργανισμού. Εάν, οι υφιστάμενοι ή οι οπαδοί αρνηθούν να συμμετέχουν ή να υπακούσουν, ενστερνιζόμενοι το κοινό όραμα και εάν δεν υπάρχει συναίνεση και κοινή αποδοχή των στόχων του οργανισμού και της αναγκαιότητάς τους, τότε ο οργανισμός πέφτει σε ανισορροπία και αποσυντονίζεται από το έργο του.

Η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας έρχεται ως εξισορροπητικό αντίβαρο στη θεωρία του χαρισματικού ηγέτη ή το προφίλ του ενός ηγέτη, που ενέχει στοιχεία αλαζονείας και μονοπωλιακού συγκεντρωτισμού, προβάλλοντας στοιχεία αποκεντρωτικού (Harris, 2020) πλουραλισμού και συλλογικής συνείδησης, εμπλέκοντας και τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία αμφισβητεί το αδύνατο γιατί πιστεύει στη δύναμη των πολλών (Hargreaves & Fink, 2006:95) και ταυτόχρονα αμφισβητεί την απολυτότητα της υπεράνθρωπης δύναμης (Copland, 2001, όπ. αναφ. στο Bush et al., 2003). Μπορεί να είναι ο πρόδρομος για τη δημιουργία οποιουδήποτε άλλου στυλ ηγεσίας μέσα στη σχολική μονάδα, γιατί δεν αποκλείει ούτε έρχεται σε αντίθεση με τα άλλα είδη. Σύμφωνα με τον Gronn (2002) είναι ο πιο αντιπροσωπευτικός τρόπος εκπροσώπησης των άλλων μορφών ηγεσίας στους οργανισμούς, γιατί επιτρέπει την ύπαρξη ηγετικού πλουραλισμού, ο οποίος συντονίζεται, μέσω της αλληλεξάρτησης των ρόλων, που οδηγεί στην αυθόρμητη και όχι την επιβαλλόμενη συνεργασία (Gronn & Hamilton, 2004). Αυτό το γεγονός αποδεικνύει ότι στόχος της δεν είναι να κερδίσει τα σκήπτρα ανταγωνιζόμενη τις υπόλοιπες, θεωρητικές, ηγετικές προσεγγίσεις, αλλά αντίθετα να τις συνδέσει με τις κοινά αποδεκτές ανάγκες ενός οργανισμού, όπως η συμμετοχή, η συνεργασία, οι δημοκρατικές αρχές, η συλλογική συνείδηση και η κατανομή του έργου στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, που δυνητικά μπορούν να εμφανίσουν διαφορετικά ή και όμοια, ηγετικά στοιχεία.

Ο Spillane (2005) όντας ιδιαίτερα επικριτικός στο μοντέλο του μοναδικού ηγέτη, τονίζει ότι αυτό το μοντέλο περιορίζεται στις μεμονωμένες ενέργειες των ανθρώπων, παραγνωρίζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και το πλαίσιο, που διαμορφώνεται στις εκάστοτε εργασιακές συνθήκες. Οι Spillane et al. (2001) τονίζουν το αυτονόητο, ότι κανείς ηγέτης από μόνος του δεν έχει τη δυνατότητα, τόσο χωρικά, όσο και χρονικά, να διοχετεύει την ενέργειά του, ούτε μπορεί μόνος του να διαχειριστεί τους πόρους χωρίς την αλληλεξάρτηση των ηγετικών πρακτικών μεταξύ των άτυπων και των τυπικών ηγετών. Ενώ, ο Manthey (2004, όπ. αναφ. στο Αλτιντζής, 2014) εμβαθύνει περισσότερο και ισχυρίζεται, ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι αυτή που μπορεί να είναι βιώσιμη σε έναν οργανισμό.

Ο όρος κατανεμημένη ηγεσία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο [Gibb \(1954, όπ. αναφ. στο Harris, 2008\)](#), προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσει την αλληλεπίδραση των εργαζομένων κατά την εργασία τους. Κατά την εξελικτική, θεωρητική και ερευνητική πορεία μιας προσπάθειας αποσαφήνισης της ταυτότητας της D.L ([Gronn, 2003](#) · [Harris, 2003](#)), που ξεκίνησε περίπου από την δεκαετία του 90' και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, αναδεικνύοντάς την ως ένα από τα πιο μελετημένα μοντέλα ηγεσίας, εάν όχι το πιο μελετημένο ([Leithwood, Harris & Hopkins, 2020](#)), προέκυψαν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, που άλλες φορές αποτελούσαν επικάλυψη του ρόλου της, βάση των χαρακτηριστικών της και άλλες φορές αποτελούσαν πηγή δριμείας κριτικής για την υπόστασή της, αλλά και του στόχου της.

Οι [Leithwood et al., \(2007\)](#) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι στην προσπάθεια δημιουργίας ταυτότητας υπήρξαν πολλές, αντιφατικές ερμηνείες και προσεγγίσεις, ενώ οι [Bennett, Wise, Woods και Harvey \(2003\)](#) και ο [Hartley \(2010\)](#) επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει κοινός ορισμός. Η αποσαφήνιση της θεωρητικής ταυτότητας της DL καθίσταται προβληματική, διότι απουσιάζουν εμπειρικές μελέτες ([Torrance, 2013](#) · [Αλτιντζής, 2014](#) · [Παπαευαγγέλου, 2014](#)), που να προσδιορίζουν τους ρόλους, τις ηγετικές λειτουργίες, τα καθήκοντα και γενικά τις ηγετικές πρακτικές. Ίσως και για αυτόν το λόγο προέκυψαν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους, αλλά και ειδοποιούς διαφορές, όπως συμμετοχική, συνεργατική, διαμοιρασμένη, δημοκρατική, συλλογική ([Harris, 2008](#)).

Οι [Bennett et al. \(2003:2\)](#) υποστηρίζουν ότι είναι προτιμότερο να θεωρήσουμε την κατανεμημένη ηγεσία ως «τρόπο σκέψης» και όχι ως άλλη τεχνική ή πρακτική, ενώ οι [Harris και Spillane \(2008:31\)](#) ορίζουν την DL ως προοπτική ηγεσίας στη σχολική διοίκηση και εστιάζουν στην αλληλεπίδραση των ηγετικών πρακτικών που επηρεάζουν τη βελτίωση του οργανισμού. Η [Harris \(2008\)](#) επισημαίνει ότι η DL είναι επιθυμητή, πρέπει να ευνοείται από τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και να διευκολύνεται από τη σχολική ηγεσία, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε πολλά και διαφορετικά άτομα ή ομάδες να ηγηθούν ενισχύοντας την αλληλοϋποστήριξη τους.

Με ποιες θεωρίες σχετίζεται : Οι ρίζες της DL βρίσκονται στη θεωρία της δραστηριότητας-Activity Theory, της κατανεμημένης γνώσης και της κοινωνικής ψυχολογίας, οι οποίες πρεσβεύουν ότι, όταν εκτελείται μια συλλογική δραστηριότητα, τότε η εργασία και η γνώση κατανέμονται μεταξύ των ατόμων και λαμβάνουν υπόψη τους, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις ηγετικές πρακτικές (Gronn, 2000: 318, 2002 · Spillane, 2006 · Spillane et al., 2001) και για αυτόν τον λόγο δίνουν μεγάλη έμφαση και στο πλαίσιο στο οποίο εκτελούνται οι ηγετικές δραστηριότητες (Spillane et al. 2001 · Spillane, Halverson & Diamond, 2004).

Οι Kondakci, Zayim, Beycioglu, Sincar και Ugurlu (2016) συσχετίζουν την κατανεμημένη ηγεσία στην έρευνά τους σχετικά με τη συνεχή αλλαγή, με τη θεωρία της πολυπλοκότητας και της αυτο-οργάνωσης. Οι σχολικές μονάδες είναι περίπλοκα συστήματα με πολυδιάστατο έργο και για αυτόν το λόγο αυτο-οργανώνονται, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες τους. Η αυτο-οργάνωση όμως δεν είναι σταθερή, αλλά ρευστή και προσαρμοστική στις συνεχείς τροποποιήσεις, έχει άμεση σχέση με τη δημιουργία δομών και λειτουργεί ως σύστημα, όπου όλες οι οργανωτικές μονάδες, αλληλοεπηρεάζονται, αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον. Έτσι, λοιπόν, δημιουργείται ένα περιβάλλον συνεχούς μάθησης, η οποία υποβοηθείται από τις κοινότητες πρακτικής, που σχετίζονται με τη μάθηση, διότι διευκολύνουν την ανταλλαγή γνώσεων, τη διάχυση καλών πρακτικών και την καινοτομία.

Η κοινωνική και γνωστική διάσταση της μάθησης την ορίζει ως συλλογική πρακτική και όχι μεμονωμένη, διότι η γνώση διανέμεται και μετασχηματίζεται από όλους και αφορά όλους, δεν αφορά μεμονωμένα πρόσωπα, ο καθένας μαθαίνει από τον άλλο και όλοι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί, για αυτόν τον λόγο η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με τους οργανισμούς μάθησης του Senge. Κατά τη διάρκεια των οργανωτικών δραστηριοτήτων, τα οργανωτικά πρόσωπα δεν είναι απλώς μονάδες, αλλά βασικά συστατικά της ηγεσίας που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την οργανωτική μάθηση (Leithwrod et al., 2008). Αυτή η κατανεμημένη προοπτική της παιδαγωγικής ηγεσίας με την κατανομή της γνώσης οδήγησε τους Jäppinen και Maunonen-Eskelinen (2012) να ισχυριστούν ότι ευνοεί τη

συνεργατική μάθηση, διαμορφώνοντας κοινές αντιλήψεις για τους στόχους του οργανισμού μεταξύ των μελών του που συνεργάζονται, για να τους πετύχουν.

Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή των μελών του οργανισμού και την προθυμία ανάληψης ηγετικών θέσεων ή πρωτοβουλιών αποτελούν και τα κίνητρα είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά, για αυτό και οι [Leithwood et al., \(2007\)](#) επισημαίνουν τη σημαντικότητά τους, αλλά ταυτόχρονα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα και στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των ηγετικών μελών. Αυτή είναι που θα βοηθήσει τους επίσημους ηγέτες να διακρίνουν τις ικανότητες του προσωπικού σε συγκεκριμένους ρόλους, όπου ανταποκρίνονται καλύτερα και έτσι θα τους επιβραβεύσει, αναγνωρίζοντας τα επιτεύγματά τους. Σύμφωνα με τους ίδιους αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη ενός θετικού, ψυχολογικού κεφαλαίου στα μέλη του οργανισμού, βοηθώντας τους να αποκτήσουν μια προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Έτσι, λοιπόν, νιώθουν ότι ανήκουν στον οργανισμό και μπορούν να διακρίνουν και οι ίδιοι ποιοι ξεχωρίζουν ανάμεσά τους, λόγω γνώσεων ή εμπειρίας ή προσωπικών χαρακτηριστικών, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τον οργανισμό συνεχώς να βελτιώνεται, συνεπώς οι ωφελούμενοι είναι όλοι και όχι μεμονωμένα πρόσωπα.

Σύμφωνα με τους [Spillaine et al. \(2004\)](#), η κατανομημένη ηγεσία βασίζεται και στη θεωρία της έκτακτης ανάγκης, της κρίσης, όπου η DL ανταποκρίνεται και εμφανίζεται καλύτερα και συχνότερα από τα άλλα είδη ηγεσίας, διότι δημιουργεί αποτελεσματικότερες, οργανωτικές δομές και αξιοποιεί καταλληλότερα την τεχνολογία ως διαμεσολαβητικά, ηγετικά συστατικά, σχεσιακά με την αλληλεπίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων που διαμορφώνονται ([Azorin et al., 2020](#)).

Θεωρητικές σκολές: Οι [Smylie, Conley και Marks \(2002\)](#) σε μια εμπειριστατωμένη, βιβλιογραφική ανασκόπησή τους αναφέρουν τρία κύρια μοντέλα κατανομημένης ηγεσίας: • το λειτουργικό μοντέλο των [Heller και Firestone \(1995\)](#) που σχετίζεται με τις βασικές, ηγετικές λειτουργίες που συντελούνται σε έναν οργανισμό και δεν αφορούν τις μεμονωμένες ενέργειες της επίσημης ηγεσίας, αλλά και άλλων μελών με διαφορετικούς ρόλους • το εξουσιαστικό μοντέλο των [Ogawa και Bossert \(1995\)](#), ως οργανωτικό, ηγετικό χαρακτηριστικό που στηρίζεται στους πόρους

εξουσίας και επιρροής στον οργανισμό, που προκύπτουν από τις κοινωνικές και επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις και • το αλληλεπιδραστικό μοντέλο των [Spillane et al. \(2001, 2004\)](#) που εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ ηγετών, οπαδών και κατάστασης.

Παρόλα αυτά, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, προκύπτουν δύο μεγάλες θεωρητικές σχολές για την DL, αυτές του [Gronn \(2000, 2002, 2003\)](#) και του [Spillane \(2005, 2006, et al., 2001, et al., 2004\)](#). Και οι δύο αυτές σχολές υποστηρίζουν ότι σε κάθε σχολική μονάδα καθημερινά εκτελούνται λειτουργίες με καταμερισμένη μορφή εργασιών ρουτίνας, ανταποκρινόμενες στο βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό και προγραμματισμό και σε άλλες, που ανταποκρίνονται στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό των μελών του σχολικού οργανισμού, με στόχο την επίτευξη των κοινά συμφωνηθέντων αναγκών για την υλοποίηση του κοινού οράματος. Αυτές οι λειτουργίες δεν είναι αποτέλεσμα μεμονωμένων πρακτικών, αλλά είναι προϊόν των πρακτικών όλων των μελών του οργανισμού, όπου ο καθένας συνεισφέρει είτε ατομικά είτε ομαδικά με το ειδικό, γνωστικό, εμπειρικό και κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει, δημιουργώντας ένα δυναμικό, ηγετικό κεφάλαιο προς αξιοποίηση. Υπάρχει, λοιπόν, μια αλληλεξάρτηση των πρακτικών των μελών του οργανισμού κάτω από συγκεκριμένες δομικές και οργανωτικές συνθήκες, οι οποίες και επηρεάζουν τα αποτελέσματα των ηγετικών λειτουργιών, αλλά και επηρεάζονται αμφίδρομα.

Ο [Gronn \(2000\)](#) υποστηρίζει ότι αυτή η σχεσιακή αλληλεξάρτηση του ηγέτη και των οπαδών: • λειτουργεί πέραν του ενός και έχει ομαδική χροιά • η ηγεσία της ομάδας ή του δικτύου (ηγέτη-οπαδών) αναδύεται, δημιουργείται και συντηρείται από όλους, για αυτό και ορίζει την ηγεσία ως ιδιοκτησία μιας ομάδας με ηγετικές ιδιότητες, που λειτουργεί αλληλεπιδραστικά, ενεργοποιώντας τη συλλογική ικανότητα και μια πηγή γνώσεων ([Arrosmith, 2005](#) · [Bennett et al., 2003](#) · [Haughey 2006](#) · [Harris, 2008](#)). Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο υπάρχουν δομημένα και μη δομημένα μοτίβα κατανομής των ηγετικών λειτουργιών. Τα δομημένα, ηγετικά μοτίβα κατανομής είναι αυτά που καθορίζονται, αποσαφηνίζοντας τους ρόλους και τις αρμοδιότητες που συνάδουν με αυτούς, σχεδιάζονται και διευκολύνονται από την επίσημη ηγετική θέση, αυτή του διευθυντή, ενώ τα ανεπίσημα μοτίβα διανομής είναι αυτά που προκύπτουν αυθόρμητα από ανεπίσημες θέσεις, όταν μέλη του οργανισμού

αναγκάζονται να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα των γνώσεων τους, για να πετύχουν τους στόχους τους.

Οι [Pearce](#) και [Conger](#) (2003) επισημαίνουν ότι στα ανεπίσημα μοτίβα κατανομής που προστίθενται στα επίσημα, διευκολύνεται η κοινωνική ανταλλαγή των πνευματικών πόρων, διότι τα μέλη του οργανισμού είναι οργανωτικά πρόσωπα με υψηλή αλληλεξάρτηση και συνεπώς βελτιώνουν τη μάθηση, καθώς και τις οργανωτικές δομές. Συνεπώς η κατανεμημένη ηγεσία είναι δυναμική πηγή πολλαπλών, ηγετικών επιρροών, που προέρχονται είτε από άτομα είτε από ομάδες, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο τα όρια της ηγεσίας ([Bennett et al., 2003: 7](#)).

Δύο σημαντικές μορφές κατανεμημένης ηγεσίας διακρίνει ο [Gronn](#) (2000) την προσθετική και την ολιστική. Η προσθετική προκύπτει από τη δυναμική, ηγετική προοπτική των ανεπίσημων μοτίβων κατανομής, διότι στην ήδη υπάρχουσα επίσημη, ηγετική θέση (διευθυντής) προστίθενται οι άτυποι ηγέτες, οι οποίοι μπορούν να πρωτοστατήσουν κάποια στιγμή στον οργανισμό, γιατί τους δίνεται αυτή η δυνατότητα, έστω και χωρίς την ύπαρξη επίσημου συντονισμού. Αυτή η δυναμική, προσθετική διάσταση της DL οδηγεί στην ολιστική της διάσταση, δηλαδή την υπεραξία που προκύπτει προσθετικά και πολλαπλασιαστικά από την αξιοποίηση του δυναμικού κεφαλαίου των μελών του οργανισμού, κατά την οποία το σύνολο, το «όλον» των παραγόμενων ηγετικών λειτουργιών είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους μερών του. Συνεπώς, αυτή η δυναμική, δημιουργική και παραγωγική διάσταση της DL, μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο για συνεχείς αλλαγές και δημιουργικές καινοτομίες στο σχολικό οργανισμό.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στη θεωρία του [Spillane](#) (2005, 2006, et al., 2001, et al., 2004), βάση της οποίας, όταν προκύπτει μια ιδιαίτερη κατάσταση, μια αναγκαία συνθήκη, τότε προκύπτουν και οι αλληλεπιδράσεις, καθώς και οι αλληλεξαρτήσεις, μεταξύ των διευθυντών-ηγετών, των υφισταμένων-οπαδών τους και της κατάστασης. Οι ηγέτες αναγκάζονται να συνεργαστούν με τους οπαδούς τους στο πλαίσιο των διοικητικών, ηγετικών λειτουργιών του σχολείου, αξιοποιώντας την εμπειρογνωμοσύνη τους και την εξειδίκευσή τους, μέσω των ηγετικών πρωτοβουλιών και του διαμοιρασμού της ευθύνης.

Οι [Spillaine et al. \(2001\)](#), συμφωνώντας με τον [Gronn \(2000\)](#) στην ολιστική μορφή της DL, επισημαίνουν ότι το αποτέλεσμα της συντονισμένης δράσης, της συνδυαστικής ηγεσίας πολλών ατόμων στην ομαδοποίηση και την οργάνωση είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών της και επιβεβαιώνει την εγγενή αλληλεξάρτηση του ατόμου και της κοινωνικής δομής.

Οι ηγέτες, σύμφωνα με τον [Spillane \(2006\)](#), δεν βρίσκονται μόνο εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και εκτός αυτής στην ευρύτερη κοινότητα ([Leithwood et al., 2007](#)) και επηρεάζονται οι πρακτικές τους, όταν βιώνουν τις ίδιες συνθήκες, από το πλαίσιο των δομών και υποδομών της σχολικής μονάδας, αλλά και της κουλτούρας που υπάρχει, για αυτό και θεωρεί κρίσιμα συστατικά της ηγεσίας τον συν-ηγέτη, δηλαδή πέραν του ενός ηγέτη και την ηγετική πρακτική. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, εδώ εντοπίζεται και το πρόβλημα που δεν είναι, εάν η ηγεσία κατανέμεται, αλλά πως κατανέμεται, με ποιες ηγετικές πρακτικές.

Οι [Leithwood et al. \(2007\)](#) ισχυρίζονται ότι αυτό που κατανέμεται είναι η ηγετική πρακτική, μέσω συγκεκριμένων, ηγετικών λειτουργιών και καθηκόντων, ενώ ο [Locke \(2003\)](#) παρουσιάζοντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ηγεσίας, υποστηρίζει ότι η επιρροή δεν έρχεται αποκλειστικά κάθετα από τον διευθυντή-ηγέτη, αλλά και πλευρικά, από αυτούς που βρίσκονται στο πλευρό του, για να υποστηρίξουν τις ηγετικές λειτουργίες του οργανισμού. Επιπρόσθετα, σύμφωνα πάντα με τον [Locke \(2003\)](#), υπάρχουν πολλές, ηγετικές λειτουργίες, που δεν πρέπει να κατανέμονται, αλλά πρέπει να εκτελούνται από τον διευθυντή-ηγέτη, ενώ κάποιες άλλες πρέπει να επιμερίζονται είτε ολικώς είτε μερικώς.

Στα επίσημα και ανεπίσημα μοτίβα κατανομής της ηγεσίας του [Gronn \(2000\)](#), ο [Spillane \(2006\)](#) προσθέτει τρία μοτίβα κατανομής που είναι η συντονισμένη, συλλογική, συνεργασία. Στο μοτίβο συλλογικής κατανομής, οι πολλαπλοί ηγέτες, μέσω της συλλογικής λήψης αποφάσεων, σχεδιάζουν την ηγετική λειτουργία και ενώ έχουν διαφορετικά εργασιακά καθήκοντα, αυτά είναι αλληλένδετα και αλληλεξαρτώμενα μεταξύ τους, ενώ στο μοτίβο συνεργατικής κατανομής οι ηγέτες συνεργάζονται διευθετώντας τις χωροχρονικές προϋποθέσεις εκτέλεσης μιας κοινής, καθημερινής, εργασιακής ρουτίνας και τέλος στο μοτίβο συντονισμένης κατανομής

συντονίζονται τα ίδια ή και τα διαφορετικά καθήκοντα που συν-εκτελούνται από τα συνεργαζόμενα μέρη.

Κριτικές της κατανευμένης ηγεσίας :

Όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα είδη ηγεσίας, έτσι και στην κατανευμένη ηγεσία υπάρχει η δημιουργική, επιστημονική αμφισβήτησή της με στόχο τον προβληματισμό και την περαιτέρω θεωρητική και εμπειρική αποσαφήνισή της. Έτσι, λοιπόν : • αμφισβητήθηκε η σαφήνεια της θεωρητικής της βάσης (Hartley, 2016) • δεν υπάρχει ένας κοινά συμφωνηθέντας ορισμός (Hartley, 2007) κι αυτό ίσως οφείλεται στις πολλαπλές διαστάσεις της και της ετερογένειας των πολλαπλών, ηγετικών πηγών επιρροής • δεν μπορεί να αποτυπωθεί το μέγεθος της επιρροής της στα αποτελέσματα του οργανισμού (Hartley, 2010 · Hatcher, 2005) • δεν υπάρχει ισχυρή, εμπειρική απόδειξη της συμβολής της στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hartley, 2007 · Spillane, 2005) • αμφισβητείται ο δημοκρατικός χαρακτήρας της και υπάρχει μια σιωπηλή υπόνοια για δημοκρατικό έλλειμμα, διότι χρησιμοποιείται από τους υπεύθυνους χάραξης εθνικής πολιτικής, με ύστερους σκοπούς, αυτούς της εξυπηρέτησης της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, της χειραγώγησης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εργαζομένων, μέσω της εδραίωσης μιας τεχνητής δημοκρατίας, που δεν ανταποκρίνεται στο κοινό αίσθημα (Corrigan, 2013 · Hartley, 2010 · Hatcher, 2005 · Maxcy & Nguyen, 2006 · Torrance, 2013) • η πολλαπλή πηγή ηγετών ενδέχεται να δημιουργήσει εστίες έντονου ανταγωνισμού, λόγω της έλλειψης σαφήνειας των ηγετικών ρόλων, της επιβολής προσωπικών απόψεων και συμφερόντων, με αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό και τις συγκρούσεις (Storey, 2004).

Είναι αδιαμφισβήτητα αντιφατικό, από τη μια οι διευθυντές να λειτουργούν ως πειθήνια, εκτελεστικά όργανα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και από την άλλη να λειτουργούν ως ηγέτες προσπαθώντας να εμπνεύσουν και να επηρεάσουν τους υφισταμένους τους, δηλαδή τους ίδιους, στους οποίους καλούνται να επιβληθούν. Ίσως και για αυτό κατηγορήθηκε η DL ως μια πρακτική ηγεσίας που επινοήθηκε από τα ανώτερα στρώματα της ιεραρχίας, με τη σιωπηλή συναίνεση και της σχολικής διεύθυνσης, για να κάνει τους εργαζόμενους να δουλεύουν περισσότερο, με περισσότερες ευθύνες και κάτω από όχι και τόσο δημοκρατικές λειτουργίες,

υπονοώντας και δημοκρατικό έλλειμα. Η αλήθεια, όμως, είναι εντελώς διαφορετική κι είναι αυθύπαρκτη στην κοινωνική δομή και οργάνωση των ανθρώπων από την απαρχή του κόσμου.

Είναι λογικό η ευθύνη να γεμίζει άγχος αυτούς που τη φέρουν, αλλά εδώ τίθεται ταυτόχρονα και ένα θεμελιώδες ερώτημα, η ευθύνη είναι μόνο αποκλειστικά του διευθυντή για την προαγωγή του έργου του σχολείου ή είναι συλλογική, από τη στιγμή, που ο οργανισμός χρειάζεται την ενεργό συμμετοχή όλων, για να πετύχει τους στόχους του. Ο άρρωστος ανταγωνισμός για την αποφυγή του βάρους της ευθύνης ή την υπεράσπιση της ατομικής ευθύνης, έναντι της συλλογικής, η οποία προσδιορίζεται από ιδιοτέλεια και προσωπικά συμφέροντα, αποτελεί μια διαχρονική πραγματικότητα στη χώρα μας ξεκινώντας από την Πολιτική, η οποία θα έπρεπε να αποτελεί και το ύψιστο παράδειγμα και καταλήγοντας στους περισσότερους τομείς, ανάμεσα σε αυτούς και η Εκπαίδευση. Όλο αυτό το πλαίσιο δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες σύγκρουσης και αντιπαράθεσης απόψεων που στερούνται τις περισσότερες φορές, αν όχι όλες, ουσιαστικών επιχειρημάτων.

2.8.1.1 Η ΗΓΕΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ

Η ηγετική πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας, η εννοιολόγηση, η αποσαφήνιση και η αποτύπωσή της ερευνητικά είναι ένα από τα κρισιμότερα ζητήματα σε διεθνές επίπεδο (Hartley, 2010, 2016 · Leithwood et al., 2008 · Leithwood et al., 2007 · Spillane, 2006). Σίγουρα συνδέεται και επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα του ηγέτη από τις πράξεις του, διότι «ο τίτλος του ηγέτη δεν προσδίδει από μόνος του αξία σε αυτόν/ήν που τον φέρει», αλλά «οι άνθρωποι προσδίδουν αξία στους τίτλους που φέρουν» με την κοινωνική-πολιτική-ιστορική-θεσμική-ηθική αποτελεσματικότητα των πράξεών τους.

Η κατανεμημένη ηγεσία πρέπει να προσδιορίσει τι θέλει (το όραμα), πώς θα το αποκτήσει (σχεδιασμός), πώς θα κατανέμει (ηγετικές λειτουργίες), πώς θα συντονίσει (καθήκοντα), πώς θα εξισορροπήσει την αμφίδρομη επιρροή των περιβαλλοντικών παραγόντων, που προσδιορίζουν την κατάσταση και τη δομή του οργανισμού και πώς θα αξιοποιήσει τους κοινωνικούς, υλικούς και πολιτιστικούς

πόρους (διαμεσολαβητικά μέσα), για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης της διδασκαλίας και της μάθησης.

Αυτή η λογική δίνει μια προοπτική της μετασχηματιστικής διάστασης της κατανοημένης ηγεσίας, ορίζοντάς την ως « την ικανότητα να ενδυναμώνει και να παρακινεί τους άλλους» (Spillane et al., 2001), επιφέροντας αλλαγές στα οργανωτικά καθήκοντα (μακροπρόθεσμες λειτουργίες), όσο και στην καθημερινή εργασία (βραχυπρόθεσμες λειτουργίες), που είναι απαραίτητα για την κατανόησή της.

Η ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού, ενισχύοντας το ψυχολογικό κεφάλαιο τους, είναι αυτή που θα συντελέσει στην ενεργοποίησή τους, κάτι που είναι επιθυμητό (Harris & Lambert, 2003:16), αλλά ταυτόχρονα προϋποθέτει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, βασίζεται στην αναγνώριση από την πλευρά της ηγεσίας των ικανοτήτων-δεξιοτήτων-γνώσεων και ηγετικών πρακτικών των μελών και αντίκειται στην παθητικότητα που οδηγεί στην αντιπαραγωγικότητα και τη στασιμότητα. Όλα τα μέλη του οργανισμού, μέσα στο πλαίσιο που καθορίζεται, αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον, εργασιακά και διαπροσωπικά αναπτύσσοντας σχέσεις (Hallinger, & Heck, 2010` Spillane et al., 2001).

Η ηγετική πρακτική συνίσταται από ηγετικές λειτουργίες και αυτές διαχωρίζονται σε μακροεντολές (διαδικασίες και δραστηριότητες σε μεγαλύτερο χρόνο) και μικρο-εργασίες (διαδικασίες και δραστηριότητες σε μικρότερο χρόνο σε επίπεδο καθημερινότητας). Αυτές με τη σειρά τους αποτελούνται από ηγετικά καθήκοντα και αρμοδιότητες και λαμβάνουν χώρα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο διαμορφώνονται καταστάσεις/συνθήκες καθημερινότητας (ρουτίνας) και καταστάσεις απρόσμενες, που επηρεάζονται από και επηρεάζουν τα κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα με τα οποία το σχολείο αλληλεξαρτάται (Spillaine et al., 2004).

Η κατάσταση/συνθήκη σύμφωνα με τους Spillane et al. (2001, 2004): • έχει σχέση με τη δομή του οργανισμού, όχι μόνο οργανωτικά, αλλά και κοινωνικά • δεν είναι μια ανεξάρτητη μεταβλητή, αλλά ένα αλληλεξαρτώμενο, βασικό συστατικό της διαμόρφωσης της ηγετικής πρακτικής • ανάλογα με τις διαστάσεις της διευκολύνει ή εμποδίζει τις ηγετικές δραστηριότητες και διαμορφώνει την ηγετική πρακτική, ως μια αναπαραγόμενη κοινωνική πρακτική • η ηγετική πρακτική μπορεί να επηρεάσει

μετασχηματίζοντας, σε βάθος χρόνου, τις διαστάσεις της κατάστασης. Με τον όρο κατάσταση ή δομή, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, εννοείται το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, το οποίο είναι και το φυσικό περιβάλλον της DL, που συμπεριλαμβάνει και τα υλικά εργαλεία, όπως οι νέες τεχνολογίες, καθώς και την επικοινωνιακή επίδραση της γλώσσας, που διαμεσολαβούν ως ηγετικά συστατικά στην υλοποίηση των ηγετικών λειτουργιών.

Η αποσαφήνιση της πολυπλοκότητας, της ετερογένειας και του συντονισμού των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με τις ηγετικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τον [Spillane \(2006\)](#), είναι αυτή που θα βοηθήσει και στην αποκωδικοποίηση της πρακτικής της κατανεμημένης ηγεσίας. Τα καθήκοντα κατανέμονται, τόσο σε επίσημες, όσο και σε ανεπίσημες θέσεις και κάθε μέλος του οργανισμού, λαμβάνει έναν ηγετικό ρόλο ([Kondakci et al., 2016](#)), αυτό τους βοηθάει να είναι πιο συνειδητοποιημένοι και να δεσμεύονται απέναντι στις ευθύνες που φέρουν για τη βελτίωση της μάθησης ([Neuman et al., 2000](#)). Κατά τη διάρκεια των ηγετικών λειτουργιών και την εκτέλεση των καθηκόντων αξιοποιούνται και οι πόροι είτε πνευματικοί είτε υλικοί, ως διαμεσολαβητικά μέσα, για την υλοποίηση των απαραίτητων διαδικασιών-δραστηριοτήτων, που θα συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων ([Kondakci, et al., 2016](#)· [Spillaine et al., 2004](#)). Παρατηρείται, λοιπόν, ότι όσα προαναφέρονται είναι αλληλοεξαρτώμενα συστατικά της ηγετικής πρακτικής, το ίδιο συμβαίνει και με τις δραστηριότητες ([Spillaine et al., 2004](#)).

Οι [Leithwood et al. \(2007\)](#) καθορίζουν τέσσερις, βασικές, ηγετικές λειτουργίες της κατανεμημένης ηγεσίας: τη σαφή καθοδήγηση, την επαγγελματική ανάπτυξη, τον ευέλικτο τροποποιητικό σχεδιασμό του οργανισμού και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μελών του οργανισμού. Επιπρόσθετα επισημαίνουν και την αποκεντρωτική της διάσταση, διότι η DL μετατοπίζει την εστίαση της ηγεσίας, ξεφεύγοντας από τη συνηθισμένη, συγκεντρωτική, γραφειοκρατική και ιεραρχική δομή της, ξεπερνώντας την «αλαζονεία του εγώ» και περνώντας στην ουσιαστική εφαρμογή της ενεργούς συμμετοχής και της αντίληψης του «εμείς», αποκεντρώνοντας τις εστίες εξουσίας στους πολλούς.

Όλες οι ηγετικές λειτουργίες, όπως το κοινό όραμα, η κουλτούρα, το σχολικό κλίμα, το ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, η διασφάλιση και η κατανομή πόρων, η επαγγελματική ανάπτυξη, οι διδακτικές, οι διοικητικές και οργανωτικές καινοτομίες, συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και θεωρούνται αναγκαίες για την επιτυχή δημιουργία εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών. Βέβαια, οι ηγετικές λειτουργίες δεν είναι σταθερές, αλλά ρευστές και συν-διαμορφώνονται από τα εμπλεκόμενα μέρη, που ενεργοποιούνται για τους κοινούς σκοπούς, όπως αυτοί έχουν συν-αποφασιστεί στην υιοθέτηση του κοινού οράματος. Επιπρόσθετα χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και πολυπλοκότητα, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις Νέες Τεχνολογίες και τη φύση των ανθρώπων, για αυτό σύμφωνα με τους [Spillaine et al. \(2004\)](#) είναι απαραίτητη η δημιουργία οργανωτικών δομών που να διευκολύνουν τη δέσμευση των μελών του οργανισμού και την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, τη δημιουργία νέων, την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών και την ύπαρξη κινήτρων.

Οι [Leithwood et al. \(2020\)](#), συμφωνώντας με τους [Spillaine et al. \(2004\)](#), υπερτονίζουν τον ύψιστο στόχο της κατανεμημένης ηγεσίας, που είναι η βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων τους ([Elmore, 2000](#)). Ταυτόχρονα τη συνδέουν με τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων, καθώς και τη συναρτούν με τη βελτίωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, που εξαρτάται και από το προσωπικό τους πνευματικό κεφάλαιο, αλλά και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους.

Ο ηγέτης λειτουργεί ως παράδειγμα και η θέση του, οι απόψεις του, οι στάσεις του και η υιοθέτηση κοινών αξιών επηρεάζουν το ήθος του οργανισμού και τα υπόλοιπα μέλη του, που λειτουργούν μιμητικά διευκολύνοντας την επίτευξη των στόχων ([Elmore, 2000](#)).

Μια από τις σημαντικότερες, ηγετικές λειτουργίες, σύμφωνα με τους [Spillaine et al. \(2001\)](#) είναι η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος με υψηλές προσδοκίες. Η υιοθέτηση του κοινά συμφωνηθέντος οράματος προσομοιάζει με τους κοινά συμφωνηθέντες στόχους της σχολικής διοίκησης και στις δύο περιπτώσεις, αυτά πρέπει να αποτυπώνονται με σαφήνεια, για να πειστούν τα μέλη του οργανισμού για την αναγκαιότητά του/τους, για αυτό χρειάζεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή

των ευθυνών, οι οποίες και διαμοιράζονται σε όλα τα μέλη, έτσι ώστε να λογοδοτούν πρώτα από όλα στους ίδιους και έπειτα στους ανωτέρους τους (Spillaine et al., 2001).

Σύμφωνα με τις Harris et al. (2003), όταν κατανέμονται καθήκοντα και αρμοδιότητες, τότε κατανέμεται και η ευθύνη (Hargreaves et al., 2006:95) και όλο αυτό το πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στα μέλη του οργανισμού να λειτουργήσουν ως ηγέτες. Είναι πολύ πιθανό βέβαια, όπως είναι φυσικό, να υπάρξουν αστοχίες και λάθη κατά την εκτέλεση των ηγετικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα, όμως, με το Ευρωπαϊκό δίκτυο για την εκπαιδευτική ηγεσία (EPNoSL, 2013, όπ. αναφ. στο Γόγολα, 2018), στην περιγραφή των βασικών στοιχείων της κατανεμημένης ηγεσίας, αναφέρει ότι τα λάθη δεν τιμωρούνται, αλλά εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες ανατροφοδότησης και βελτίωσης της μάθησης σε επίπεδο οργανισμού. Οι ευθύνες, όπως και οι στόχοι, όταν αναγνωρίζονται από τα μέλη του οργανισμού είναι πιο ισχυρές στο να προσδιορίσουν και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, σε σχέση με τις ευθύνες που τους επιβάλλονται, άρα η DL δεν ενέχει το χαρακτήρα της υποχρεωτικότητας, αλλά σύμφωνα με τον Bennett (2008, όπ. αναφ. στο Voogt et al., 2008) της συναίνεσης και της πειθούς, της αναγνώρισης της αξίας όλων και όχι μόνο του ενός.

Οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα για την υλοποίηση του οράματος είναι τα ηγετικά καθήκοντα, όπως η εξεύρεση των κατάλληλων, γνωστικών ή υλικοτεχνικών και οικονομικών πόρων και η χωροχρονική διευθέτηση, ως απαραίτητες προϋποθέσεις, για την υλοποίηση του κοινού οράματος (Spillaine et al., 2001, Spillaine et al., 2004). Το όραμα της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι γενικό, όπως η συνολική βελτίωση της σχολικής μονάδας ή και ειδικό, όπως η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπου εξειδικεύεται η ηγετική λειτουργία και χρειάζεται την εξεύρεση εξειδικευμένων πόρων. Τα ηγετικά καθήκοντα και αρμοδιότητες προσδιορίζονται είτε από τυπικές (επίσημες) ή άτυπες (ανεπίσημες) θέσεις, στις οποίες τοποθετούνται τα μέλη του οργανισμού ή αναδεικνύονται μέσω των διαδικασιών και των αναγκών που προκύπτουν στο σχολικό οργανισμό.

Η συνεργασία είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ επίσημης και άτυπης ηγεσίας ή μεταξύ και διαφορετικών μορφών άτυπης ηγεσίας, κατά τη διάρκειά της τα ηγετικά όργανα αλληλοεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται, μέσω της ανταλλαγής γνώσεων και

εμπειριών και εκμεταλλεύονται τα μέλη του οργανισμού τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους, αναπτύσσοντας μια κουλτούρα εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους και μια βάση επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η συνεργασία, σύμφωνα με τον [Gronn \(2002:657\)](#), είναι βασικό συστατικό της ηγετικής πρακτικής και διακρίνεται σε τρία επίπεδα: • τη θεσμική συνεργασία, αυτή που πηγάζει από τους θεσμούς και την επίσημη, ιεραρχική θέση ηγεσίας και εκφράζεται μέσω του διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος αναθέτει ρόλους αρμοδιοτήτων και καθηκόντων σε ομάδες, μέσω οργανογραμμμάτων και χρονοδιαγραμμάτων. Κάθε ομάδα, επιτροπή ή κάθε συλλογικό όργανο αποτελεί οδηγό ηγετικού καταμερισμού της εργασίας ([Gronn, 2003:5](#)) • τη διαισθητική συνεργασία, η οποία προκύπτει με το πέρασμα του χρόνου, δημιουργείται μέσω της καθημερινής τριβής, κατά την υλοποίηση εργασιών και οδηγεί στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μελών των οργανισμών, όπου ο καθένας μπορεί να βασιστεί στον άλλον δείχνοντας εμπιστοσύνη • και την αυθόρμητη συνεργασία, η οποία προκύπτει όχι από τη θεσμική υπαγόρευση, αλλά από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του οργανισμού, που συνεργάζονται, για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες ανάγκες και να εκτελέσουν μια ηγετική λειτουργία αξιοποιώντας τα προσόντα τους. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία είναι συσσωρευτικά, διότι πρώτον υπάρχει αλληλοεπικάλυψη ρόλων, δηλαδή ο ένας ρόλος μπορεί να καλύψει την αδυναμία ενός άλλου και έτσι να αυξηθεί η ηγετική επιρροή, με λιγότερες πιθανότητες λήψης λανθασμένων αποφάσεων και δεύτερον τα μέλη του οργανισμού συμπληρώνουν τα κενά των γνώσεων τους μεταξύ τους, αναδεικνύοντας καλές πρακτικές ([Gronn 2002:671](#)).

Οι [Kondakci et al. \(2016\)](#) θεωρούν ως βασικές διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας τη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης και της συνεχούς ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των μελών του οργανισμού, για να υπάρξει συνεχής, βελτιωτική αλλαγή και αυτό πάντα με τους ίδιους επιβεβαιώνεται και από τις εμπειρικές μελέτες. Εάν δεν υπάρχει η συνεργατική κουλτούρα σε έναν οργανισμό είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθούν, να εφαρμοστούν και να ενσωματωθούν οποιεσδήποτε αλλαγές και καινοτομίες, όπως η ένταξη των νέων τεχνολογιών. Η ηγεσία συνεργασίας είναι μια προσαρμοστική διαδικασία, προϋποθέτει μια διαρθρωτική διακυβέρνηση και

οργανωτικές διαδικασίες που κατανέμονται στο προσωπικό και τους μαθητές, ενθαρρύνει την ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και προωθεί την κοινή λογοδοσία για τα αποτελέσματα της μάθησης (Hallinger et al., 2010).

Η συνεργατική κουλτούρα και η κουλτούρα αλληλοϋποστήριξης (Gronn, 2000 · Leithwood et al., 2020 · Spillane et al., 2001) στο οργανωτικό, δομικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αναπτύσσει την οργανωτική κουλτούρα η οποία μετασχηματίζει και αναπτύσσει τον οργανισμό (Harris et al., 2003). Μέσα από τις συνεργατικές διαδικασίες αλληλοϋποστήριξης δημιουργείται μια κουλτούρα συλλογικής υπευθυνότητας, ανοιχτής επικοινωνίας και συζήτησης για το είναι καλύτερο για τον οργανισμό, άρα και για όλους, εφόσον εργάζονται και συνυπάρχουν για τους ίδιους σκοπούς (Elmore, 2000: 15) και όχι για ατομικά ή ομαδικά αντικρουόμενα συμφέροντα. Αυτή η διαδικασία απελευθερώνει υγιείς δυνάμεις που παραμένουν απομονωμένες και εγκλωβισμένες στις ιεραρχικές δομές ενός οργανισμού, έτσι, λοιπόν, ανταλλάσσουν γνώσεις, απόψεις, προβληματισμούς, εμπειρογνωμοσύνη (Harris, 2004) και καθοδηγώντας ο ένας τον άλλο (Spillane et al., 2001), όπως συμβαίνει στο ανεπίσημο δίκτυο μάθησης του Wenger (2000, όπ. αναφ. στο Haughey, 2006), ξεφεύγουν από την εργασιακή και προσωπική απομόνωση (Pounder, 1999:41).

Η DL βασίζεται στην εξειδίκευση των μελών του οργανισμού είτε αυτή προέρχεται από την ειδικότητά τους είτε αυτή προέρχεται από την απόκτηση εμπειρικών γνώσεων με την πάροδο του χρόνου, διότι είναι δυναμική πηγή συμβολής στον καλύτερο σχεδιασμό-προγραμματισμό, στην καλύτερη οργάνωση και στην αξιολόγηση των ηγετικών πρακτικών, που είναι αναγκαίες για την υλοποίηση του κοινού οράματος. Στη βιβλιογραφία (Harris, 2005) και η εξειδίκευση και η εμπειρία θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά της DL, μάλιστα η Harris (2003) θεωρεί τους ηγέτες ως πηγές γνώσεων, εμπειριών και εξειδίκευσης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, που όμως δεν αρκούνται αλαζονικά μόνο στις δικές τους πηγές, αλλά επιζητούν και εξωτερικές πηγές ως μια συνθετική και δημιουργική βάση πνευματικών πόρων.

Η δημιουργική ικανότητα της κατανεμημένης ηγεσίας είναι μια βασική διάστασή της και βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τις

Harris et al. (2003). Ο Hartley (2010) τονίζει ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται μέσα στα ασφαλή όρια της σχολικής κοινότητας, αλλά επεκτείνεται πέραν αυτής, δημιουργώντας μια συνεργατική κοινότητα, όπου υπάρχει αμφίδρομος σεβασμός του πλουραλιστικού, πνευματικού κεφαλαίου των μελών της κοινότητας, αλληλοϋποστήριξη και αλληλοβοήθεια, επεκτείνοντας τα όρια της συνεργασίας, μέσω της διεύρυνσης της συμμετοχής.

Ο Carter (2005) επισημαίνει ότι η εμπειρία που προκύπτει από την ηγετική πρακτική είναι πολύτιμη για την περαιτέρω μαθησιακή και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών του οργανισμού, διότι βοηθάει στη δημιουργία δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης. Ο Woods (2016) συμφωνεί με τα προαναφερθέντα και επισημαίνει ότι κάθε μέλος του οργανισμού μπορεί να γίνει διακριτό από τα υπόλοιπα μέλη του και να ξεχωρίσει με τις ηγετικές πρωτοβουλίες του, τη στιγμή που ο οργανισμός θα έχει ανάγκη τις γνώσεις του, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές του και ενδεχομένως να συμφωνήσουν τα μέλη του, να του παραχωρηθούν ηγετικές αρμοδιότητες και σχετική εξουσία. Πάντα σύμφωνα με τον ίδιο (Woods, 2016), αυτή η συναλλαγή πνευματικών πόρων, στα πλαίσια μιας συνεργατικής δραστηριότητας μεταξύ παλαιότερων και πιο έμπειρων και νεότερων με μεγαλύτερο, ενεργειακό απόθεμα, ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη, διότι επιτρέπει την ευγενή αμφισβήτηση των πρακτικών, προβληματίζοντας δημιουργικά όλους τους εμπλεκόμενους.

Η λογική των δύο αυτών θεωρητικών τοποθετήσεων βασίζεται σε μια πραγματικότητα, ότι το κεφάλαιο των πνευματικών πόρων, που φέρει κάθε μέλος του οργανισμού είτε ατομικά είτε ομαδικά, είναι διαφορετικό και πολυδιάστατο (Haughey, 2006), επηρεάζει τα και επηρεάζεται από τα δυναμικά περιβάλλοντα που δημιουργούνται.

Η δημοκρατική διάσταση (Woods & Gronn, 2009) του πλαισίου της κατανομημένης ηγεσίας είναι ένας πολύ σημαντικός δείκτης αποτελεσματικότητας, διότι στηρίζεται στην ευρύτερη συναίνεση, στην αποδοχή κοινών αξιών που πλαισιώνονται από θεσμικούς και ηθικούς, αξιακούς κανόνες, δίνοντας τη δυνατότητα στα μέλη του οργανισμού να συνδιαμορφώσουν και να συνδημιουργήσουν το όραμά τους. Αυτή αποδεικνύεται από τη συμμετοχή, τη

συλλογικότητα και τη λήψη αποφάσεων, που είναι μια από τις σημαντικότερες, διοικητικές και ηγετικές λειτουργίες για την υλοποίηση του βραχύχρονου και μακρόχρονου- στρατηγικού σχεδιασμού της σχολικής μονάδας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά. Ο [Hatcer \(2005:262\)](#) τονίζει ότι η συλλογική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι ένα από τα κεκτημένα του σχολικού κινήματος το 1960-1970 στην Αγγλία, ενώ ο [Semmens \(1972:18, όπ. αναφ. στο Woods & Gromn, 2009\)](#) τονίζει την προσθετική και δημιουργική υπεραξία που προκύπτει από την έκθεση επιχειρημάτων, όλων των μελών του οργανισμού, κατά τη λήψη αποφάσεων, η οποία είναι ανώτερη από τις μονοδιάστατες απόψεις ενός ατόμου, με αποτέλεσμα την ενεργητικότερη και αποδοτικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Όλοι έχουν δικαίωμα να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και να συναποφασίσουν για το μέλλον του οργανισμού, η DL δεν αποκλείει κανέναν από τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ηγετικές του ικανότητες, αλλά αντίθετα επιδιώκει να τις ανακαλύψει και να τις αναγνωρίσει. Η κατανομημένη ηγεσία απευθύνεται σε όλους, ως ισότιμα, μέλη σεβόμενη δημοκρατικές αρχές ([Harris et al., 2003:4](#)), προστατεύοντας από οποιαδήποτε αυθαίρετη κατάχρηση εξουσίας ([Woods & Gromn, 2009](#)) και συμβαδίζοντας με το δημοκρατικό, συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, βασιζόμενη στο κοινό όραμα ([Αθανασούλα-Ρέππα, 2008](#)).

Στην ανάλυση της δημοκρατικής διάστασης της κατανομημένης ηγεσίας οι [Leithwood et al. \(2008:35\)](#) αναφέρουν ότι η DL λειτουργεί ευεργετικά στο θετικό ψυχολογικό κεφάλαιο των μελών του οργανισμού, γιατί πείθει και διαβουλεύεται, σε αντίθεση με την επιβολή αυστηρών μέτρων λογοδοσίας από ισχυρά, συγκεντρωτικά και ιεραρχικά, ηγετικά πρότυπα ελέγχου και εξουσίας. Σύμφωνα με τους ίδιους ([Leithwood et al, 2008](#)) το πλεονέκτημα της κατανομημένης ηγεσίας στη λήψη αποφάσεων είναι ο πλουραλισμός των πηγών πληροφορίας, που επιτρέπει το καλύτερο φιλτράρισμά τους και την αποφυγή λήψης λανθασμένων αποφάσεων, καθώς και τη μείωση του διοικητικού φόρτου εργασίας, λόγω της κατανομής του.

Σύμφωνα με τον [Arrowsmith \(2005\)](#) υπάρχουν τέσσερις βασικές διαστάσεις της DL : 1. Η πρώτη διάσταση . «Η Κατανομημένη Ηγεσία δίνεται από τον επικεφαλής, δε λαμβάνεται από το υφιστάμενο προσωπικό». Οι διευθυντές που έχουν

πίστη στις δυνατότητές τους και στον εαυτό τους (Arrowsmith, 2005:31) δεν φοβούνται να πάρουν το ρίσκο να εμπιστευτούν τις ηγετικές πρακτικές των υφισταμένων τους, αντίθετα τις κινητροδοτούν, τις διευκολύνουν και τις ενισχύουν.

2. Η δεύτερη διάσταση. Η «καθαρότητα της δομής» και η «υπευθυνότητα των ατόμων». Όταν υπάρχει οργανωτική ευταξία και καθαρότητα, σε συνδυασμό με μια οργανωτική κουλτούρα, μειώνονται τα προβλήματα και οι συγκρούσεις, γιατί οι αρμοδιότητες και οι θέσεις είναι ξεκάθαρες και δεν αφήνουν περιθώρια υποκειμενικής ερμηνείας, έτσι δίνονται οι ευκαιρίες στα μέλη του οργανισμού να αναλάβουν ηγετικές πρωτοβουλίες. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει συν-ευθύνη και όλοι μαζί μπορούν να εντοπίζουν τα λάθη τους και να ανατροφοδοτούν τις πρακτικές τους με σκοπό τη βελτίωση του οργανισμού.

3. Η τρίτη διάσταση. Οι διευθυντές επενδύουν στις διοικητικές ικανότητες του προσωπικού, με στόχο μια αποτελεσματική ηγεσία, σεβόμενοι πάντα τις αρχές και τις αξίες του σχολείου, παρόλα ταύτα η διαδικασία είναι χρονοβόρα και σχετίζεται με την κουλτούρα του σχολείου.

4. Η τέταρτη διάσταση. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη, το καλό κλίμα, η ενσυναίσθηση, η ευαισθησία, η διαφάνεια και η αξιοκρατία είναι θετικοί παράγοντες εξέλιξης του οργανισμού.

Ο Spillane (2006) συμφωνεί με την πρώτη διάσταση του Arrowsmith (2005), αλλά τονίζει ταυτόχρονα εκτός του σημαντικού ρόλου του διευθυντή και του προφίλ του (Harris, 2005) και το ρόλο των εκπαιδευτικών στην κατανομή της ηγεσίας ως πολλαπλασιαστικούς, ηγετικούς πυλώνες, που μπορούν να αναδειχθούν ανά πάσα στιγμή, χωρίς την αλληλεξάρτηση αυτών, η κατανεμημένη ηγεσία θα χάσει τη σημασία της και θα αποτύχει. Οι Ancona, Malone, Orlikowski και Senge (2007) αναφέρουν, ως χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας, την ικανότητα του επίσημου ηγέτη να γνωρίζει ποιες είναι οι δεξιότητες και οι κλίσεις των μελών του οργανισμού, έτσι ώστε να αποβαίνουν αυτές ωφέλιμες, τοποθετώντας τους κατάλληλους ανθρώπους στις κατάλληλες θέσεις (Gronn, 2000 · Gronn, 2003 · Leithwood et al., 2008).

Σε κάθε περίπτωση η DL κατανέμεται και ενθαρρύνεται από το διευθυντή (Leithwood et al. 2007), διότι εξαρτάται από το προφίλ του, εάν είναι αυταρχικός, εάν είναι δημοκρατικός, εάν είναι συγκεντρωτικός. Αυτός είναι που θα νομιμοποιήσει την

ύπαρξή της και τη λειτουργία της σε έναν οργανισμό, αποδεχόμενος την επιθυμητή συμβολή και συνεισφορά των μελών του, μέσω της αναγνώρισης των επιτευγμάτων τους, των γνώσεων και των εμπειριών τους.

Οι Woods και Roberts (2016) αναφέρουν ως σημαντικές διαστάσεις της DL, τις εξής τρεις : • τη θεσμική, η οποία συναρτάται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τη γραφειοκρατική ιεραρχία • την πολιτιστική, η οποία συναρτάται με το πολιτιστικό κεφάλαιο και την κουλτούρα των μελών του οργανισμού • την κοινωνική, η οποία συναρτάται με την κοινωνική δικαιοσύνη, ως μια βασική, δημοκρατική αρχή, που βασίζεται στην ισότητα και την αποφυγή περιθωριοποιήσεων, αποκλεισμών και διακρίσεων, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ελευθερία της ανεξάρτητης σκέψης, με σκοπό την ανάπτυξη του «αισθήματος του ανήκειν» μεταξύ των μελών του οργανισμού.

2.8.2 Η ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗ ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η καταναμημένη ηγεσία προτείνεται δυνητικά ως το μοντέλο ηγεσίας του 21^{ου} αιώνα, σύμφωνα με τον Bush (2013:543) κι αυτό επιβεβαιώνεται από τις σύγχρονες, διεθνείς επιταγές και πρακτικές σε παγκόσμιο επίπεδο (Azorín et al., 2020 · Hartley, 2016, · Leithwood et al., 2020 · OECD, 2008).

Αντιπροσωπευτικά δείγματα πρακτικών καταναμημένης ηγεσίας, με περισσότερες μελέτες και στοιχεία, υπάρχουν στις Η.Π.Α και στην Αγγλία με την συμβολή του National Science Foundation, με κύριο ερευνητή τον Spillane και του National College for Teaching and Leadership αντίστοιχα (<http://www.distributedleadership.org>). Τόσο στην Αγγλία, όπου επισήμως υιοθετήθηκε το μοντέλο της καταναμημένης ηγεσίας, όσο και στις ΗΠΑ (Hartley, 2007 · Spillane 2006), το εκπαιδευτικό σύστημα διαχωρίζει επισήμως το διοικητικό από το διδακτικό ρόλο. Έτσι, λοιπόν, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούνται κυρίως διοικητικά πρόσωπα, χωρίς να έχουν την ευθύνη, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, της παιδαγωγικής και επιστημονικής συγκρότησης και για αυτόν το λόγο μετακινούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα τη

σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να τη διασφαλίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Πολλές έρευνες παρουσιάζουν αντίθετα αποτελέσματα, όπως αυτή των [Harris](#) και [Muijs](#) (2003), η οποία ισχυρίζεται ότι η κατανεμημένη ηγεσία αναπτύσσεται ραγδαία στη Β. Αμερική (Η.Π.Α, Καναδάς) και στην Ωκεανία (Αυστραλία), ενώ άλλες και συγκεκριμένα, η πιο πρόσφατη αυτή των δεδομένων του TALIS 2013 ([OECD, 2014](#)), βάση της οποίας, σε μια διηπειρωτική μελέτη, όπου έλαβαν μέρος 34 χώρες ([OECD, 2014:61](#)) και συμμετείχαν περίπου 6.000 σχολεία και πάνω από 100.000 εκπαιδευτικοί και διευθυντές, οι Η.Π.Α και η Αυστραλία ήταν από τις χώρες με τη μικρότερη εμφάνιση κατανεμημένης ηγεσίας σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, συγκριτικά με τις υπόλοιπες.

Η έρευνα αυτή ([OECD, 2014](#)) είναι πολύ ενδιαφέρουσα, διότι είναι από τις ελάχιστες με τόσο μεγάλο δείγμα και με τόσο μεγάλη γεωγραφική κατανομή περιλαμβάνοντας δεδομένα από τέσσερις ηπείρους την Ασία, την Ευρώπη (συμμετοχή της Κύπρου, αλλά όχι της Ελλάδας), την Αμερική (Βόρειος και Νότιος Αμερική) και την Ωκεανία. Σίγουρα τα κυριότερα ευρήματά της, δεν είναι απλώς ενδεικτικά, αλλά καταγράφουν μια υφιστάμενη πραγματικότητα σε πολλές χώρες, με σαφείς αιτίες, όπως η Εκπαιδευτική Πολιτική, η μορφή του Εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ. Σε επίπεδο ηπείρων η Ευρώπη και η Ν. Αμερική παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά της DL, ενώ η Ασία και η Ωκεανία τα χαμηλότερα. Στις περισσότερες χώρες αναφέρθηκε υψηλότερη συμμετοχή σε μορφές κατανεμημένης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι χώρες που αναδείχθηκαν με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας (γονέων και μαθητών) ήταν η Εσθονία, η Λετονία, η Πολωνία και η Σερβία. Επίσης, οι Σκανδιναβικές χώρες, στο σύνολό τους, παρουσίασαν μεγάλα ποσοστά εφαρμογής κατανεμημένης ηγεσίας κι αυτό οφείλεται στο δημοκρατικό χαρακτήρα της Εκπαιδευτικής τους Πολιτικής, που συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη, τα χαρακτηριστικά του Κράτους Δικαίου και τη μορφή του Εκπαιδευτικού τους Συστήματος, με χαρακτηριστικά αποκεντρωτισμού, μεγαλύτερης αυτονομίας και λιγότερου αυστηρού, συγκεντρωτικού και ιεραρχικού ελέγχου. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί, επίσης, ότι οι χώρες με τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

είναι από την Ανατολική Ευρώπη και παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (Pisa). Ως χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, ίσως δικαιολογούν τον προσανατολισμό τους στην κατανεμημένη ηγεσία, διότι, το «πολιτικό και πολιτιστικό τους γίνεσθαι» ενέχει στοιχεία κατανομής και διαμοιρασμού, παρόλη την αυστηρότητα του ελέγχου του πολιτικού συστήματος. Επιπρόσθετα αποδείχτηκε ότι στις χώρες με συγκεντρωτικά, αυστηρά, ιεραρχικά συστήματα υπήρχε σαφώς μικρότερη εμφάνιση της κατανεμημένης ηγεσίας, λόγω του ασφυκτικού πλαισίου ελέγχου και της έλλειψης δυνατότητας ανάπτυξης πρωτοβουλιών και ελεύθερης έκφρασης. Ένα από τα παράδοξα αυτής της έρευνας είναι ότι η Αγγλία, μία χώρα στην οποία εφαρμόστηκε και προτείνεται η κατανεμημένη ηγεσία, παρουσίασε μικρή συμμετοχή των εμπλεκομένων στις διαδικασίες, ίσως λόγω της διαφορετικής, διοικητικής δομής και του συστήματος αξιολόγησης, απόδοσης, ευθύνης και λογοδοσίας.

Μία από τις φαινότερες εξαιρέσεις χωρών της Ασίας στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας, αποτελεί η Μαλαισία, η οποία σε ένα project, με ορίζοντα από το 2013-2025, υιοθέτησε την κατανεμημένη ηγεσία, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, διότι συνδέθηκε με τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, ως υποστηρικτική ηγεσία, με τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως εκροών (Tahir, Lee, Musah, Jaffri, Said & Yasin, 2016).

Στη Σκωτία η κατανεμημένη ηγεσία συνδέθηκε κι εφαρμόστηκε επισήμως από την Πολιτική Ηγεσία, ως μια ηγεσία δημοκρατικά κατανεμημένης, κοινωνικής δικαιοσύνης (Torrance, 2013). Ενώ, στις Κάτω Χώρες, υλοποιήθηκε ένα project κατανεμημένης ηγεσίας, «ο συνεταιρισμός εκπαιδευτικής βελτίωσης», ως μια στρατηγική αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων, διαμέσου της δημιουργίας μιας κουλτούρας αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των σχολικών μονάδων (Rikkerink et al., 2016).

Ως ένα από τα πιο ενδεικτικά παραδείγματα χωρών με εφαρμοσμένη κατανεμημένη ηγεσία και άκρως εντυπωσιακά αποτελέσματα, που αποτελούν πρότυπο μίμησης σε διεθνές επίπεδο, παρουσιάζεται η Φινλανδία (Hargreaves & Fink, 2008). Σύμφωνα με τους ίδιους, η Φινλανδία παρουσιάζεται ως ένα ιδιαίτερα

οργανωμένο και ανεπτυγμένο σύστημα ποιοτικής διαβίωσης, που δομήθηκε μέσω της αυτο-οργάνωσης και της επικοινωνιακής διάστασης των οργανωμένων δικτύων, με χαρακτηριστικά τη δημιουργικότητα και τη φαντασία. Η Φινλανδία παρουσιάζει εξαιρετικά αποτελέσματα, τόσο στην Οικονομία, ως η πιο ανταγωνιστική οικονομία στον 21^ο αιώνα (Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ), όσο και στην Εκπαίδευση (Pisa), βασιζόμενη σε μια Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική με στοιχεία δημοκρατικής κατανομής, αυτονομίας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους (Hargreaves et al., 2008) αυτή η επιτυχία της δεν οφείλεται στον αυστηρό, ιεραρχικό έλεγχο και στη λογοδοσία, αλλά στην ελευθερία της κατανεμημένης, ηγετικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού, για αυτό και παρουσιάζει εντυπωσιακή ανάπτυξη, τόσο στον επιστημονικό, όσο και στον τεχνολογικό τομέα. Δεν παύει βέβαια η κρατική καθοδήγηση, αλλά δεν επισκιάζει τα πάντα, οι λεπτομέρειες και οι ανάγκες προσαρμόζονται σε τοπικό επίπεδο από ομάδες και δίκτυα ανθρώπων με υψηλή εξειδίκευση, ενώ δεν εστιάζει η πολιτική της στην αξιολόγηση της μέτρησης των μαθησιακών επιδόσεων, αλλά στην αυτοαξιολόγηση της ίδιας της μάθησης.

Προχωρώντας σε ένα συγκριτικό παράδειγμα μεταξύ Αγγλίας και Φινλανδίας, οι Hargreaves et al. (2008) βρήκαν και κοινά στοιχεία, αλλά και διαφορές, το κυριότερο, όμως, ήταν ότι δεν διαπίστωσαν τόσο εντυπωσιακά αποτελέσματα στην Αγγλία, όσο αυτά της Φινλανδίας, αλλά σίγουρα αποδείχτηκε ότι, μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, τα σχολεία στην Αγγλία παρουσίασαν βελτίωση σε διπλάσιο ποσοστό από τον εθνικό μέσο όρο.

Συνοψίζοντας, μετά από αυτήν την ενδεικτική, καταγεγραμμένη, διεθνή πραγματικότητα, αξίζει να επισημανθεί ότι η εμπειρική μελέτη της κατανεμημένης ηγεσίας στην Ελλάδα απουσιάζει σχεδόν καθολικά. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθεί περαιτέρω, συνδυαστικά και με τις σύγχρονες απαιτήσεις της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, που όπως αποδείχτηκε, από τη μελέτη της Φινλανδίας, είναι προαπαιτούμενο για την ισομερή ανάπτυξη της Οικονομίας και της Εκπαίδευσης.

2.8.3 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Η κατανεμημένη ηγεσία δυνητικά μπορεί να συμβάλλει στο πασιφανέστατο πρόβλημα της στρατηγικής αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών, διότι τα χαρακτηριστικά τους ταυτίζονται. Τόσο οι Νέες Τεχνολογίες, όσο και η αξιοποίηση του δυναμικού κεφαλαίου του ανθρώπινου δυναμικού ταυτίζονται ποσοτικά και ποιοτικά με την πολυδιάστατη και εξελικτική φύση τους και αποτελούν συστατικά της ηγετικής πρακτικής.

Οι Νέες Τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει στην Εκπαίδευση ως διαμεσολαβητικά μέσα, συνεχούς αλλαγής και καινοτομίας, τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι, για να αξιοποιηθούν στρατηγικά, χρειάζεται οπωσδήποτε να αξιοποιηθεί το δυναμικό κεφάλαιο των μελών του οργανισμού. Η κατανεμημένη ηγεσία αυτοπροτείνεται ως μια δυνητική επιλογή ηγεσίας που μπορεί να συνδέσει τα κοινά χαρακτηριστικά και ανάγκες, τόσο των νέων τεχνολογιών, όσο και της DL, όπως: • η συνεργασία • η αλληλεπίδραση • η επικοινωνία • η αξιοποίηση και ο δημιουργικός μετασχηματισμός της γνώσης • η δικτύωση • οι κοινότητες επαγγελματικής, συνεργατικής-οργανωτικής μάθησης και ανάπτυξης • η κοινωνική δικτύωση • η εξειδίκευση • η αποκέντρωση • η μοντελοποίηση των καλών πρακτικών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι αναγκαία για την αποσαφήνιση των επιτυχημένων διαδικασιών εισαγωγής μιας καινοτομίας ([Hargreaves et al., 2006](#) · [Ho et al., 2012](#) · [Spillane et al., 2004](#)).

Η DL θεωρεί τη σχολική μονάδα ως ένα «ζωντανό», περίπλοκο σύστημα, όπου δημιουργούνται αλληλεπιδραστικές συνθήκες συνεργασίας και δημιουργίας ομάδων (δικτύων-κοινοτήτων πρακτικής) μεταξύ των μελών του, που συνεχώς εξελίσσονται, όπως και οι Νέες τεχνολογίες και δεν αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο για εισαγωγή και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών από πάνω προς τα κάτω, αλλά, κυρίως, από κάτω προς τα πάνω, με ιδανικούς όρους την αυτονομία και την αποκέντρωση. Συνδέεται με την αειφόρο ανάπτυξη, διότι τα ζωντανά συστήματα, όπως οι σχολικές μονάδες βασίζονται στα συστήματα διαβίωσης τα οποία καλλιεργούν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, για να

δημιουργήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και είναι αυτοοργανωμένα συστήματα επικοινωνίας (Hargreaves et al., 2008). Αυτά τα συστήματα, όταν διέπονται από τεχνοκρατικές και γραφειοκρατικές δομές καταστέλλουν την παραγωγικότητα των μελών του οργανισμού, μέσω του ασφυκτικού ελέγχου και της έλλειψης εμπιστοσύνης, διότι τα μέρη τους διαχωρίζονται και δεν λειτουργούν ως συνεργατικά συστατικά του οργανισμού, αλλά αντίθετα όποιο μέλος του οργανισμού είναι αποτελεσματικό, αντιμετωπίζεται με φθόνο, ο έλεγχος προκαλεί αντίδραση και απροθυμία και η σχολική κοινότητα γεμίζει από ομάδες, που συγκρούονται, λόγω των αντίθετων συμφερόντων τους. Έτσι, λοιπόν, δεν μπορούν να δημιουργηθούν κοινότητες πρακτικής, ενώ αυτές είναι παντού στην καθημερινότητα της κοινωνίας, μέσα στις οποίες, οι άνθρωποι, που συνεργάζονται οικειοθελώς και δεσμεύονται στο κοινό όραμα, να μπορούν να δημιουργήσουν. Ένα δίκτυο μπορεί να αποτελείται από διαφορετικές κοινότητες πρακτικής, όπως μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται σε επίπεδο τάξης ή μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτιστικών και άλλων δραστηριοτήτων.

Ο Campbell (2016:7) επισημαίνει ότι το ουσιαστικό αποτέλεσμα μετά από μια δεκαετή προσπάθεια για αλλαγή, καινοτομία και βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω της χάραξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αυτή απέτυχε ουσιαστικά (Hargreaves et al., 2008), διότι προσπάθησε να επιβληθεί από πάνω προς τα κάτω. Ενώ η πραγματικότητα ανέδειξε την κατανεμημένη ηγεσία, όπου επίσημοι και ανεπίσημοι ηγέτες διδάσκουν και διδάσκονται μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού μάθησης, που λειτουργεί ως μια βάση επαγγελματικής μαθησιακής κοινότητας, συνδημιουργώντας και βελτιώνοντας τη σχολική μονάδα στη μάθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη, από κάτω προς τα πάνω. Αυτή η θέση επιβεβαιώνει και την θέση της παρούσας έρευνας, που εστιάζει στο γνωσιοκεντρικό μοντέλο της μάθησης, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν κοινή συνισταμένη τη γνώση, είναι και διδάσκοντες, αλλά και μαθητές, σε μια συνεχή εξελικτική πορεία ενός οργανισμού, που τα μέλη του μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί.

Μία από τις βασικότερες, διοικητικές ανάγκες είναι η αντιμετώπιση του γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού και αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αποκεντρωτικής διάστασης της δικτύωσης των νέων τεχνολογιών και της δικτύωσης

των διοικητικών οργάνων. Αυτές οι μορφές κατανεμημένης ηγεσίας δυνητικά θα αξιοποιήσουν το συνεργατικό επαγγελματισμό των ανθρώπινων δικτύων και τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής καινοτομίας, που συνυπάρχουν τόσο στα τεχνολογικά, συνεργατικά δίκτυα, όσο και στα ανθρώπινα. Το επόμενο στάδιο είναι η αξιοποίηση της επικοινωνιακής γνώσης, που κατανέμεται ταχύτητα μέσω της τεχνολογίας, το φιλτράρισμά της και η διάχυση κρίσιμων πληροφοριών για τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων. Η συνεργατική αλληλεπίδραση θα δημιουργήσει με τη σειρά της ένα πλαίσιο δέσμευσης, αφοσίωσης και εμπιστοσύνης στις δυνατότητες τόσο των τεχνολογικών μέσων, όσο και στις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, που επιζητά την αναγνώριση και την επιβράβευση. Η ανταλλαγή γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών θα αποτελέσουν την πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης, που από την μια μεριά θα επιτυγχάνεται ταχύτερα, μέσω των τεχνολογικών μέσων και από την άλλη θα χρησιμοποιείται για τη δημιουργική αξιοποίηση τους, με τελικό στόχο τη δημιουργία υπεραξίας μέσω των εφαρμογών τους. Όλες αυτές οι διαστάσεις συντελούν στη δημιουργία κοινοτήτων επαγγελματικής και τεχνολογικής μάθησης τόσο διοικητικά και οργανωτικά, όσο και διδακτικά, ταυτίζοντας το σύγχρονο σχολείο με τους οργανισμούς μάθησης του Senge, μοντελοποιώντας τις πρακτικές που αναπτύσσονται. Η εξειδικευμένη ή εμπειρική γνώση κατέχει εξέχουσα θέση στη φιλοσοφία της DL, στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, διότι είναι αυτή που διακρίνεται στον οργανισμό, λόγω της ικανότητάς της να βρίσκει λύσεις σε κάθε προκύπτουσα ανάγκη ή να δημιουργεί καινοτόμα μείγματα ιδεών και εφαρμογών. Οι θέσεις που υπάρχουν στον οργανισμό και μπορούν δυνητικά να υπηρετούνται από πρόσωπα με εξειδίκευση και εμπειρία μπορούν να είναι τόσο επίσημες, όπως η θέση του υποδιευθυντή, του καθηγητή ή τεχνικού Πληροφορικής, του Υπεύθυνου Νέων Τεχνολογιών, του Υπεύθυνου των Πόλων Καινοτομίας κ.λπ, όσο και ανεπίσημες θέσεις και να αναδεικνύονται μέσα από τις ανάγκες του βραχυπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου σχεδιασμού της σχολικής μονάδας και της οργανωτικής της αυτάρκειας.

Ο [Hartley \(2016\)](#) συνδέει και ταυτίζει την κατανεμημένη ηγεσία με τις νέες τεχνολογίες χαρακτηρίζοντας την ως «κοινωνική τεχνολογία», που αποδεικνύει την κοινωνική της υπόσταση, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει τον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα των Τ.Π.Ε, ο οποίος οδηγεί σε μια «συλλογική, δημιουργική νοημοσύνη».

Οι [Anderson et al. \(2005\)](#), επισημαίνουν ότι αναμφισβήτητα ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, αλλά ακόμα σημαντικότερο είναι η ηγεσία να κατανοηθεί, έτσι ώστε να μπορεί να μετασχηματιστεί το σχολείο σε έναν «οργανισμό τεχνολογικής μάθησης» με στόχο τη μαθησιακή βελτίωση, όπου όλα τα μέλη του θα ωφελούνται.

Η δικτύωση, ως σύνθετο οικοσύστημα, θεωρείται ως ένα βασικό, κοινό χαρακτηριστικό, των νέων τεχνολογιών και της κατανοημένης ηγεσίας, για τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, επαγγελματικής, συνεργατικής-οργανωτικής μάθησης και ανάπτυξης, που να βασίζεται στην αξιοποίηση της συλλογικής, ηγετικής ικανότητας, με στόχο τη βελτίωση της μάθησης ([Azorin, 2020](#) · [Azorin, et al., 2020](#) · [Harris, 2020](#)). Αυτή η θεωρητική θέση ταυτίζεται με τη θέση του [Gronn \(2002:226\)](#) για την ηγετική ομάδα, ως δίκτυο αλληλοεπιδρώντων ατόμων και με τη θέση των [Ancona](#) και [Backman \(2017:1\)](#), που υποστηρίζουν ότι η δικτύωση της DL ενέχει πιο συνεργατικά και αποκεντρωτικά χαρακτηριστικά και πρακτικές που συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Η επόμενη διάσταση της δικτύωσης που είναι κοινή και στις νέες τεχνολογίες και στην κατανοημένη ηγεσία είναι η κοινωνική δικτύωση μέσω των εργαλείων κοινωνικής δικτύωσης. Σύμφωνα με την [Azorin \(2020\)](#), τα δίκτυα και τα κοινωνικά δίκτυα βρίσκονται στον 21^ο αιώνα, στο επίκεντρο των κοινωνικών κινήσεων και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Τα κοινωνικά δίκτυα βασίζονται στις υπηρεσίες που παρέχονται από τον Παγκόσμιο Ιστό (Web 2.0) και παρέχουν ευκαιρίες διαμοιρασμού πληροφοριών και διαμόρφωσης, διατύπωσης γνώμων, απόψεων σε ανοιχτές, επικοινωνιακές, κοινωνικές διαδικασίες. Σύμφωνα με ερευνητές, διευκολύνουν και αναπτύσσουν επικοινωνιακές, συνεργατικές, συμμετοχικές σχέσεις, που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση, οργανώνοντάς την κατάλληλα, ενισχύοντας παράλληλα και τις κοινωνικές, μαθησιακές σχέσεις που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό ([Akcil et al., 2017](#), [Κωτσίδης κ.ά., 2019](#)).

Ο [Bennett \(2008, όπ. ανφ. στο Voogt et al., 2008\)](#) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε εξαρτάται από τη δημιουργία μιας κουλτούρας και των κατάλληλων, οργανωτικών δομών, μέσω κατανοημένων πρακτικών αξιοποίησης του διαμοιρασμού της γνώσης, της εμπειρίας και της

εξειδίκευσης. Θεωρεί ότι η τεχνική εξειδίκευση πάνω στις νέες τεχνολογίες είναι από τα σημαντικότερα προαπαιτούμενα, για να αντιμετωπιστεί η συνεχής, εξελικτική φύση τους και αυτή πρέπει να συνδυάζει την ικανότητα αναγνώρισης των δυνατοτήτων ενός τεχνολογικού εργαλείου, αλλά και την παιδαγωγική γνώση αξιοποίησής του.

Οι [Gallego-Arrufata](#), [Gutiérrez-Santiuste](#) και [Campaña-Jiménez](#) (2015) επισημαίνουν το αμφίδρομο όφελος μεταξύ των Τ.Π.Ε και της DL στην επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, έτσι ώστε, σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, να δημιουργούνται ηγετικές ομάδες από μαθητές.

Η ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών, εμπειριών και η δημιουργία ψηφιακού υλικού ενισχύουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την κοινωνική, διαδραστική μάθηση, μέσω των κοινοτήτων πρακτικής, που διαμορφώνονται στα πλαίσια μιας συνεργατικής καταναεμημένης κοινότητας ([Rikkerink et al.](#), 2016). Ο [Carter](#) (2005) συμφωνώντας με τα παραπάνω προσθέτει ότι η μάθηση είναι μια συλλογική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια ενός ενισχυτικού, αλληλεπιδραστικού, ψηφιακού περιβάλλοντος.

2.8.4 Η ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ COVID-19

Τον Μάρτιο του 2020, οι σχολικές μονάδες έκλεισαν, λόγω του covid-19, μιας πανδημίας που άλλαξε τα δεδομένα σε παγκόσμιο επίπεδο και επηρέασε τη ζωή των ανθρώπων, διαμορφώνοντας απρόσμενες και ανεξέλεγκτες συνθήκες σε όλους τους κρίσιμους τομείς, αναδεικνύοντας τις ελλείψεις και τις παθογένειες των πολιτικών συστημάτων. Όλες οι χώρες ανεπτυγμένες ή μη αποδείχτηκαν ανέτοιμες, όπως και ήταν φυσιολογικό, για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που προέκυψαν.

Η Εκπαίδευση ήταν από αυτούς τους κρίσιμους τομείς που επλήγησαν κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης, αλλάζοντας τις μαθησιακές διαδικασίες και μεταφέροντας την εστίαση από τη δια ζώσης διδασκαλία, στο ασφαλές, ψηφιακό περιβάλλον της τηλεεκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τον ηγετικό ρόλο των τεχνολογικών μέσων στην ψηφιακή παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης.

Όπως, σε κάθε κρίση, η ηγεσία παίζει έναν κρίσιμο ρόλο, διότι πρέπει να προσαρμοστεί γρήγορα σε κάτι, το οποίο δεν έχει ξαναβιώσει, να σχεδιάσει και να προγραμματίσει κατάλληλα, να πάρει τις, όσον το δυνατόν, σωστότερες αποφάσεις, να συντονίσει τους πνευματικούς και υλικούς πόρους και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα. Η διαχείριση της κρίσης προϋποθέτει στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας, σύμφωνα με τη θεωρία της έκτακτης ανάγκης, στοιχεία δικτυωμένης συνεργασίας, αλληλεγγύης και αλληλοϋποστήριξης (Azorin, 2020 · Azorin et al., 2020 · Harris, 2020 · Harris & Jones, 2020 · Spillane et al., 2004). Η κοινωνική δικτύωση, μέσω των ψηφιακών Κοινωνικών Μέσων Δικτύωσης, αποτέλεσε μια ευρέως διαδεδομένη, ηγετική πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας στην εποχή του covid-19 (Netolicky, 2020), τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά.

Μάλιστα η Azorin (2020) επισημαίνει ότι η κρίση λόγω της πανδημίας αποτελεί μια ευκαιρία, διότι αποτέλεσε τη γέφυρα και το πέρασμα από την ατομικότητα (εγώ), στη συλλογικότητα (εμείς), επιβεβαιώνοντας τους Leithwood et al. (2007), που ισχυρίστηκαν ότι οι σχολικές μονάδες, για να γίνουν εξυπνότερες, πρέπει να βγάλουν το «εγώ» από το σύστημά τους και να επενδύσουν στο «εμείς». Η Netolicky (2020) επισημαίνει τη συμβολή της «συλλογικότητας» στο συνεργατικό επαγγελματισμό (Hargreaves & Fullan, 2020), στην αυτονομία, στην αποτελεσματικότητα, στην υπευθυνότητα, στις πρωτοβουλίες και στις κοινές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της κρίσης, που οδήγησαν σε κοινές δράσεις, για να υλοποιηθεί το κοινό όραμα.

Σε αυτό το δύσκολο εγχείρημα της αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων που προέκυψαν, λόγω της πανδημίας, «ήμασταν όλοι μαζί» σε παγκόσμιο επίπεδο (Azorin, 2020, · Azorin et al., 2020, · Hargreaves et al., 2020, · Harris, 2020, · Harris et al., 2020, · Netolicky, 2020). Αυτό το γεγονός αποδεικνύει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι αυθύπαρκτη στην ανθρώπινη φύση, στενά συνδεδεμένη με τις κοινωνικοπολιτιστικές, οργανωτικές δομές και ενεργοποιείται, όταν υιοθετείται ένα κοινό όραμα, που συνδέεται με κοινές ανάγκες και κοινά προβλήματα.

Οι Azorin et al.(2020), εμβαθύνοντας περισσότερο, επισημαίνουν ότι η DL πρέπει να είναι η προεπιλεγμένη, ηγετική ανταπόκριση στην κρίση του covid-19. Η ανάγκη είναι αυτή που προσδιορίζει και το μέσο επίλυσης των προβλημάτων και η

DL ανταποκρίνεται, ως μοναδική επιλογή, στην εποχή του covid-19, στην αξιοποίηση των απαραίτητων μέσων (Harris, 2020), μέσω της δημιουργικής της ικανότητας, που είναι προϊόν της συλλογικής, ηγετικής ικανότητας, καθιστώντας την μια βιώσιμη ηγεσία (Azorin et al., 2020), δηλαδή μια ηγεσία που μπορεί να επιβιώσει.

Τόσο η UNESCO, όσο και ο OECD (OECD, 2020, UNESCO, 2020:28, όπ. αναφ. στο Azorin, 2020) στις εκθέσεις τους, για την αντιμετώπιση της κρίσης, προτείνουν μορφές κατανεμημένης ηγεσίας, που να ενισχύουν την ανταλλαγή γνώσεων, μέσω συνεργατικών, επαγγελματικών δικτύων και να υποστηρίζουν τη μάθηση.

Ακόμα και στη χώρα μας, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολικών μονάδων, υπήρξε μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας, ως λύση στην κρίση, όταν το Υ.ΠΑΙ.Θ, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και την επιβάρυνση του διοικητικού και διδακτικού έργου, εξέδωσε οδηγίες με σαφή σύσταση ομάδας υποστήριξης ανά σχολική μονάδα (Παράρτημα 2). Σε αυτήν θα συμμετείχαν τα επίσημα στελέχη και οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός είχε αυξημένα προσόντα, γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες. Επιπρόσθετα ζήτησε επιτακτικά την συλλογική και ολική συμβολή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, παραχωρώντας για πρώτη φορά μια σχετική ευελιξία και αυτονομία στις σχολικές μονάδες, για να μπορούν αυτές να εξειδικεύσουν το διοικητικό και διδακτικό τους προγραμματισμό σχετικά με τις οργανωτικές ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας (Παράρτημα 2).

Οι ελλείψεις και οι παθογένειες που αναδείχτηκαν ήταν πολλές και πολυδιάστατες, εντοπίστηκαν μεταξύ ανεπτυγμένων χωρών, που ήταν πιο οργανωμένες και εξοπλισμένες και χωρών με μικρότερη ανάπτυξη, χωρίς τις δυνατότητες των προηγμένων μέσων, γεγονός που αναδεικνύει την υπαρκτή πολιτική, οικονομική και κοινωνική ανισότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι υποανάπτυκτες χώρες αντιμετώπισαν προβλήματα έλλειψης ψηφιακού εξοπλισμού και αντίστοιχων υποδομών, αλλά και σε προηγμένες χώρες, όπως η Αγγλία, αναδείχτηκε το ψηφιακό χάσμα, διότι περίπου 1,9 εκατομμύρια νοικοκυριά δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ αντίστοιχα προβλήματα αντιμετώπισε στις Η.Π.Α το 15% των νοικοκυριών (Harris et al., 2020).

Σχεδόν 1.600.000.000 μαθητές/τριες, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, σε παγκόσμιο επίπεδο, έμειναν εκτός μαθησιακών διαδικασιών, αναδεικνύοντας το ψηφιακό χάσμα, το οποίο έφερε στο προσκήνιο το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, της κοινωνικής ανισότητας, μέσω της εκπαιδευτικής ανισότητας (Azorin, 2020· Azorin et al., 2020· Hargreaves et al., 2020· Harris, 2020· Harris et al., 2020· Netolicky, 2020) και το εκπαιδευτικό χρέος, που είναι συναφές με το σύγχρονο όραμα της εκπαίδευσης.

Το εκπαιδευτικό χρέος έχει σχέση με την ηθική και θεσμική διάσταση της εκπαίδευσης, βάση της οποίας κανείς μαθητής δεν πρέπει να περιθωριοποιείται, πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες και κίνητρα σε όλους και δίνει έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και τον εξανθρωπισμό της διδασκαλίας (Ellis, Souto-Manning, & Turvey, 2019). Η «κοινωνική κινητικότητα, ως ηθικός σκοπός» είναι ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό κίνημα που αντιστέκεται στις οικονομικοπολιτικές και κοινωνικές ανισότητες, υποστηρίζοντας την όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, που προέρχονται από περιθωριοποιημένα, κοινωνικά στρώματα, βασιζόμενο στην κοινωνική ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Ellis et al., 2019). Η κοινωνική κινητικότητα συνάδει και με το σύνθημα της ατζέντας του Ο.Η.Ε «κανένας μαθητής να μην μείνει πίσω» (UNESCO, 2017, όπ. αναφ. στο Azorin, 2020) και αναδεικνύεται σε παγκόσμιο επίπεδο, ως ένα κοινωνικό κίνημα με βάση την εκπαίδευση, που αξιολογεί τα άτομα, ηγετικά δίκτυα αλληλεγγύης, δίκτυα που δημιουργούνται από τους ανθρώπους και για τους ανθρώπους και όχι, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των τεχνοκρατών, που δεν επενδύουν πραγματικά στην Παιδεία, αλλά στην Οικονομία. Η έρευνα του ΟΟΣΑ σε πάνω από 60 χώρες επιβεβαιώνει την αίσθηση του εκπαιδευτικού χρέους των εκπαιδευτικών και της κοινωνικής κινητικότητας, ως ηθικού σκοπού (OECD, 2020), διότι το 90% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι επέλεξαν αυτό το επάγγελμα, για να βοηθήσουν μαθητές που ήταν περιθωριοποιημένοι και απομονωμένοι και το 88% ότι επιθυμούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.

Η αλληλεγγύη αποτέλεσε ένα παγκόσμιο κίνημα κατανεμημένης ηγεσίας διευρύνοντας τα όρια της και εκτός της στενής εκπαιδευτικής κοινότητας, φορείς δημόσιοι και ιδιωτικοί, ιδιώτες και πολίτες διαφορετικών, κοινωνικοοικονομικών

στρωμάτων προσέφεραν στις εκπαιδευτικές ελλείψεις. Οι [Hargreaves et al. \(2020\)](#) αναφέρουν πάρα πολλά παραδείγματα αλληλεγγύης σε διεθνές επίπεδο, όπως ενδεικτικά: • παροχή εξοπλισμού σε σχολικές μονάδες από αγρότες στην Αυστραλία, παροχή εξοπλισμού σε σχολικές μονάδες από το Συμβούλιο Εκπαίδευσης του Τορόντο • εξεύρεση πόρων από τους εκπαιδευτικούς της Ένωσης Καθηγητών της Καλιφόρνια, διαμέσου των οικογενειών και των γνωστών των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, όμως, επεσήμαναν μέσω της έρευνας που διεξήχθη, έχοντας ως δείγμα 2.500 διευθυντές και εκπαιδευτικούς: • την έλλειψη της ίδιας ψυχικής ανταμοιβής και συναισθηματικής σχέσης, που υπήρχε μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προ covid-19, συγκριτικά με τη μετά covid-19 εποχή • ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστίασε στην άνιση πρόσβαση των μαθητών, στην έλλειψη εξοπλισμού και στην έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς • την εξουθένωση όλων των εκπαιδευτικών που έμεναν μέχρι και άγρυπνοι εξαντλώντας όλα τα περιθώρια της φυσικής και πνευματικής τους αντοχής • την αξιοποίηση των email, των κινητών, των chat, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, των συνομιλιών μέσω βίντεο • τη σπάνια αποστολή οδηγιών από τις σχολικές μονάδες για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων • την ισχυροποίηση του συνεργατικού επαγγελματισμού, ως μια διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας στην εποχή της κρίσης ([Alberta Teachers Association, 2020](#), *όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020*).

Τα προβλήματα έλλειψης εξοπλισμού, δομών, υποδομών και υποστελέχωσης αποκαλύφθηκαν και στις σχολικές μονάδες, όπου, σύμφωνα με τις [Harris et al. \(2020:244\)](#), οι διευθυντές έπρεπε να κάνουν περισσότερα με λιγότερα μέσα κι εδώ αναδείχθηκε ο ηγετικός τους χαρακτήρας. Έπρεπε, λοιπόν, οι διευθυντές να ανταποκριθούν γρήγορα στις απαιτήσεις και τις ανάγκες, τόσο των ανωτέρων τους, όσο και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας, αξιοποιώντας τα επαγγελματικά και τα προσωπικά τους εφόδια, αλλά και την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη, που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη διάσταση ([Netolicky, 2020](#)).

Εκτός των προβλημάτων σχετικά με τους υλικούς πόρους, οι διευθυντές-ηγέτες είχαν να αντιμετωπίσουν και προβλήματα υγείας και συγκεκριμένα της ψυχικής υγείας, να διαχειριστούν αποτελεσματικά την αρνητική ψυχολογία, που είχε

διαμορφωθεί στα μέλη της σχολικής κοινότητας και που μπορεί να οδηγούσε σε εντάσεις, συγκρούσεις και αυθόρμητες εκρήξεις ψυχολογικής αποφόρτισης, με σκοπό να πετύχουν μια ισορροπία μεταξύ τεχνολογίας και παιδαγωγικής (Harris, 2020 · Harris et al., 2020:245). Όμως αυτό για να το πετύχουν, έπρεπε πρώτα να διασφαλίσουν τη δική τους ψυχική υγεία και ευμάρεια, έτσι ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν και τους υπόλοιπους (Harris et al., 2020:245). Είναι σίγουρο και αδιαμφισβήτητο ότι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων εξαρτάται από το ψυχολογικό κεφάλαιο, αλλά και τη γενικότερη αίσθηση ευδαιμονίας των εκπαιδευτικών, η οποία όμως διαμορφώνεται από το κοινωνικό και οικονομικό στάτους. Συμφωνώντας η Netolicky (2020) επισημαίνει ότι αυτοί είναι και οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή υποστήριξη και φορείς που να αφουγκράζονται τις ανάγκες τους.

Ο covid-19 λειτούργησε ως καθρέφτης για κάθε χώρα, για να μπορέσει να δει πού βρίσκεται και να σχεδιάσει το μέλλον, γιατί κάθε κρίση αποτελεί μια ευκαιρία ανάπτυξης και κοινωνικού επανασχεδιασμού με βάση τη δικαιοσύνη και την εκπαίδευση (Azorin, 2020 · Azorin et al., 2020 · Harris et al., 2020 · Zhao, 2020). Ο Zhao (2020) εμβαθύνει περισσότερο κατηγορώντας και παραλληλίζοντας τους μηχανισμούς ελέγχου και λογοδοσίας, ως ένα είδος εκπαιδευτικής πανδημίας, που εξοντώνει το μαθησιακό κεφάλαιο μαθητών και εκπαιδευτικών και προτείνει έναν επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης, που να αφορά το τι θέλουν οι μαθητές και να καθοδηγείται από τις ανάγκες τους, αξιοποιώντας οργανωτικά τις δυνατότητες της διαδικτυακής εκπαίδευσης, ως μια παρακαταθήκη για το μέλλον.

2.8.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Οι ερευνητικές ελλείψεις είναι αρκετές και όσον αφορά την κατανοημένη ηγεσία στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, ελάχιστες σε διεθνές επίπεδο και παντελώς ανύπαρκτες στη χώρα μας.

Η ερευνητική ανασκόπηση στην Ελλάδα ανέδειξε δύο έρευνες στοχευμένες στην κατανοημένη ηγεσία και στις διαστάσεις της, αυτές των Αλτιντζή (2014) και Παπαευαγγέλου (2014).

Η έρευνα του [Αλτιντζή \(2014\)](#) διαπίστωσε ότι: Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, συγκρινόμενη με έρευνες στις Η.Π.Α. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεσμεύονται περισσότερο στη σχολική κουλτούρα, λιγότερο στο όραμα, στην αποστολή, στους στόχους της σχολικής μονάδας και στη συλλογική υπευθυνότητα, ενώ παρουσιάζουν ακόμα χαμηλότερα ποσοστά δέσμευσης στις πρακτικές ηγεσίας. Εμφανίστηκαν κάποιες από τις διαστάσεις της DL, όπως οι υψηλές προσδοκίες, ο διαμοιρασμός της ευθύνης, κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, αλληλοϋποστήριξης και βελτίωσης του προσωπικού. Ως μεγαλύτερα εμπόδια, με ανασταλτικά αποτελέσματα, παρουσιάστηκαν : • Έλλειψη παροχής ευκαιριών από το σχολικό πλαίσιο για ανάληψη ηγετικών ρόλων • Απροθυμία εκπαιδευτικών για την ανάληψη ηγετικών ρόλων ([Παπαευαγγέλου, 2014](#)) • Ανεπάρκεια πόρων και έλλειψη χρόνου. Υπήρξε μεγαλύτερη δέσμευση από τα στελέχη εκπαίδευσης στις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας και αντίστοιχα των εχόντων λιγότερη προϋπηρεσία στη συλλογική υπευθυνότητα.

Στην έρευνά της η [Παπαευαγγέλου \(2014\)](#) ανέδειξε ότι : Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές έχουν θετική αντίληψη για την κατανεμημένη ηγεσία και υπάρχει αμοιβαία, συναισθηματική ασφάλεια μεταξύ τους. Οι διευθυντές παρουσιάζουν αρκετά στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας, όπως περισσότερη, αμοιβαία εμπιστοσύνη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς. Η αποσαφήνιση των στόχων, από τους διευθυντές, συμβάλλει στην απόδοση των κατάλληλων, ηγετικών ρόλων στους κατάλληλους ανθρώπους. Βέβαια, υπήρξε και επιφυλακτικότητα εκ μέρους των διευθυντών στο να αποδώσουν ηγετικούς ρόλους στα μέλη της σχολικής κοινότητας, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης, άρνησης διαμοιρασμού της εξουσίας τους και αδυναμία αποποίησης του ρόλου του μοναδικού ηγέτη. Υπήρξε ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό του οράματος και των στόχων, με μεγαλύτερη συμμετοχή σε πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας των νεότερων, αλλά ταυτόχρονα και μια αρνητική στάση στην υποχρεωτικότητα της λογοδοσίας. Το μόνιμο προσωπικό παρουσιάζει περισσότερες ενδείξεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τους μη μόνιμους. Τα κυριότερα εμπόδια, εκτός από αυτά που είναι κοινά με την έρευνα του [Αλτιντζή \(2014\)](#), ήταν η έλλειψη ακαδημαϊκής κατάρτισης για την εφαρμογή πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας.

Δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής της DL στις σχολικές μονάδες και για αυτό υπάρχει και δυσκολία αποσαφήνισης των πρακτικών της (Harris, 2004 · Spillane, 2006 · Tahir et al., 2016 · Timperley, 2005). Επιπρόσθετα υπάρχουν ελάχιστες έρευνες, που να αφορούν αποκλειστικά τις αντιλήψεις των διευθυντών και των πρακτικών τους, οι περισσότερες, με τα μεγαλύτερα δείγματα, αφορούν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Tahir et al., 2016 · Torrance, 2013). Ενώ δεν υπάρχουν επίσης έρευνες, που να προσπαθούν να διερευνήσουν το πώς ορίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές την κατανεμημένη ηγεσία, ποια χαρακτηριστικά και ποιες διαστάσεις της αποδίδουν, πώς εφαρμόζεται σε ποια πλαίσια, ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια και οφέλη που προκύπτουν (Torrance, 2013).

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την κατανεμημένη ηγεσία και τις νέες τεχνολογίες εστίασαν στη δυναμική συμβολή της στην επιτυχή μεταρρύθμιση, στη δημιουργία και τη βιωσιμότητα, κυρίως αλλαγών και δευτερευόντως καινοτομιών, αναγνωρίζοντας ότι, για να αξιοποιηθούν οι Τ.Π.Ε, είναι αυτονόητη η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των χαρακτηριστικών του, που ταυτίζονται με αυτές.

Οι Prain και Hand (2003) διερευνώντας ένα σχολείο, που αξιοποίησε με επιτυχία τις Τ.Π.Ε, ανακάλυψαν ότι διέθετε χαρακτηριστικά κατανομής της ηγεσίας, συλλογικής και συνεργατικής κουλτούρας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο Carter (2005), στη διετή έρευνά του, στην Αυστραλία, διαπίστωσε τη συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στη συνεχή και έγκαιρη υποστήριξη στην αντιμετώπιση των εξελικτικών διαστάσεων των Τ.Π.Ε. Ο συνδυασμός της ψηφιακής αλληλεπίδρασης με την κατανεμημένη ηγεσία προάγει τη συλλογικότητα και εξυπηρετείται από αυτήν. Η συλλογικότητα προωθείται μέσω της διαμόρφωσης κατάλληλου, υποστηρικτικού, σχολικού κλίματος, με στοιχεία συλλογικής και επαγγελματικής υποστήριξης για την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Η αμφίδρομη αποτελεσματικότητα, τόσο των τεχνολογικών μέσων στην παρακολούθηση και την εποπτεία των ηγετικών λειτουργιών, όσο και της κατανεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των καταγεγραμμένων στοιχείων προάγει την αυτοκριτική και την αυτοβελτίωση. Η συλλογική υποστήριξη εξ αποστάσεως, όμως, μπορεί να μην

λειτουργήσει σωστά, λόγω της έλλειψης εξοικείωσης και γνώσεων των μελών του οργανισμού.

Η [Haughey \(2006\)](#) διαπίστωσε ότι: Οι διευθυντές αφιερώνουν πολύ προσωπικό χρόνο ενασχόλησης καθημερινά στις νέες τεχνολογίες, τόσο από το σχολείο, όσο και από το σπίτι τους, μερικοί μέχρι και αργά το βράδυ, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο χαοτικό, διοικητικό τους έργο. Αποφορτίζονται βέβαια από την έντυπη γραφειοκρατία και προτιμούν την ηλεκτρονική επικοινωνία, τη διαχειρίζονται είτε διεκπεραιωτικά είτε αναπτυξιακά, ψάχνοντας και βρίσκοντας ταχύτερα πληροφορίες που αφορούν το έργο τους. Τα ψηφιακά μέσα βελτίωσαν μεν την επικοινωνία, αλλά μείωσαν τη διαζώσης επικοινωνία, που τη θεωρούν άκρως σημαντική για την ανάπτυξη του οργανισμού, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος η ηγεσία να καταστεί απρόσωπη. Ταυτόχρονα όμως οι διευθυντές πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε βελτίωσαν τις ευκαιρίες συνεργασίας και ενεργότερης συμμετοχής των μελών του οργανισμού και υπήρξαν στοιχεία ηγετικής δράσης από αναδυόμενες ομάδες εκπαιδευτικών. Οι Τ.Π.Ε βοήθησαν στο να αποκτήσουν πρόσβαση στη γνώμη και τις συμβουλές του προσωπικού και εκτός σχολείου ενισχύοντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες κατανεμήθηκαν μεταξύ των μελών του οργανισμού τόσο μέσω δικτυωμένων ομάδων, άτυπων κοινοτήτων πρακτικής, εντός σχολείου, όσο και δικτύων που επικοινωνούν και αλληλοεπιδρούν με άλλα δίκτυα, εκτός σχολικής μονάδας, ανταλλάσσοντας πόρους και επιβεβαιώνοντας ότι η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός μάθησης, που οδηγεί στη μαθησιακή και επαγγελματική ανάπτυξη. Η παροχή πόρων στους εκπαιδευτικούς, από τους διευθυντές, κρίθηκε σημαντική με τη σύμπραξη βέβαια και εξωτερικών φορέων. Τα δίκτυα και οι κοινότητες πρακτικής που δημιουργούνται στις σχολικές μονάδες, μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, είναι συμβατά με τα χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε και αλληλοεπηρεάζονται θετικά και αποτελεσματικά, οδηγώντας στην επαγγελματική ανάπτυξη, ως οργανισμοί συνεχούς μάθησης, που διασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη και το μετασχηματισμό του οργανισμού.

Οι [Stuart, Mills και Remus, \(2009\)](#), στην έρευνά τους, στη Νέα Ζηλανδία, διαπίστωσαν ότι παρόλο που οι σχολικοί διευθυντές-ηγέτες είχαν αξιόλογα, τυπικά και εμπειρικά προσόντα, εντούτοις δεν αξιοποίησαν στρατηγικά τις Τ.Π.Ε.

Στην έρευνά τους, σχετικά με την μεταρρύθμιση των Τ.Π.Ε σε σχολεία της Σιγκαπούρης, οι [Ho et al. \(2012\)](#), βρήκαν ότι τα κυριότερα εμπόδια για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας ήταν: • Η δομή του γραφειοκρατικού, ιεραρχικού συγκεντρωτικού, συστήματος περιορίζει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ([Αλτιντζής, 2014](#) · [Παπαευαγγέλου, 2014](#)) • Η άγνοια και η έλλειψη κατανόησης της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας είναι ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή της • Η έλλειψη γνώσεων, εμπειρίας και εξειδίκευσης ([Παπαευαγγέλου, 2014](#)), σχετικά με την τεχνολογία, περιορίζει και εμποδίζει την ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας. Ενώ οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ήταν: • Η αξιοποίηση και ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από τη σχολική διεύθυνση ([Rikkerink et al., 2016](#) · [Παπαευαγγέλου, 2014](#)) • Η δημιουργία επίσημων δομών για την κατανομή της εργασίας με βάση την εμπειρία, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που έχει κάποιο μέλος του οργανισμού ή την επίσημη θέση που κατέχει ή του δίνεται ([Leithwood et al., 2007](#) · [Spillane, 2006](#)) • Η εξειδίκευση συμβάλλει στην αξιοποίηση ψηφιακών μέσων ([Rikkerink et al. 2016](#)) • Η δημιουργία μιας απαραίτητης συνεργατικής-υποστηρικτικής κουλτούρας ευνοεί την τεχνολογική μεταρρύθμιση.

Σε μια μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου, από τους [Seong et al. \(2012\)](#), για την επιτυχή μεταρρύθμιση και ανάπτυξη στρατηγικών αξιοποίησης των Τ.Π.Ε, αναδείχθηκε σαφώς η κατανομή βασικών και επικουρικών, ηγετικών λειτουργιών και καθηκόντων μεταξύ ανώτερων, διοικητικών στελεχών και μεσαίων. Οι βασικές λειτουργίες, για παράδειγμα, αφορούσαν τις κονστрукτιβιστικές θεωρίες μοντελοποίησης της μάθησης μέσω των Τ.Π.Ε, ενώ, οι επικουρικές, ηγετικές λειτουργίες αφορούσαν τις αλλαγές, που έπρεπε να υλοποιηθούν στις οργανωτικές δομές, για να ευνοήσουν, να διατηρηθούν και να υιοθετηθούν επίσημα οι βασικές λειτουργίες. Για την υλοποίηση αυτών των λειτουργιών συνεργάστηκαν πολλοί και διαφορετικοί ηγέτες με διαφορετικούς ρόλους. Διακρίθηκαν τρία είδη ηγεσίας μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, η μετασχηματιστική και η εκπαιδευτική ([Chen, 2013](#)), αλλά και η συναισθηματική ηγεσία, η οποία, μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, τόνωσε το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών και τροποποίησε προς το θετικότερο τις στάσεις τους και την ικανότητα ανάπτυξής τους. Τα ανώτερα, ηγετικά στελέχη επικεντρώθηκαν στην καθοδήγηση, την ανάπτυξη

στρατηγικών αξιοποίησης και την παροχή των αναγκαίων πόρων, όπως η διευθέτηση του χώρου και του χρόνου, καθώς και των υλικών πόρων. Υπήρξε ευθυγράμμιση με το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και ευέλικτη τροποποίησή του εκεί που χρειάστηκε. Μέσω των ηγετικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων:

- Επιτεύχθηκε η καταναμημένη συμμετοχή των μαθητών
- Παράχθηκε και διαχύθηκε ψηφιακό υλικό
- Τα μέλη του οργανισμού απέκτησαν θετικότερη στάση προς τη συνεχή αλλαγή και μάθηση
- Επιτεύχθηκε η εκπαιδευτική και επαγγελματική υποστήριξη από μέλη του οργανισμού με δυναμικό, πνευματικό και εμπειρικό κεφάλαιο
- Επανασχεδιάστηκε ο οργανισμός και οι δομές του, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας βιώσιμης κουλτούρας αλλαγής.

Παρόμοια ευρήματα με την έρευνα των [Seong et al. \(2012\)](#) προέκυψαν και από την έρευνα του [Chen \(2013\)](#). Στην έρευνά του ο [Chen \(2013\)](#) σχετικά με την επιτυχή μεταρρύθμιση στις Τ.Π.Ε διαπίστωσε ότι:

- Η επιτυχής εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που αφορά τις Τ.Π.Ε, δεν αφορά μόνο την επίσημη ηγεσία, που έχει έναν μετασχηματιστικό ρόλο, αλλά και τα μέλη, που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία, όταν κατανέμονται οι ηγετικές λειτουργίες σε αυτά, για να ασκήσουν εκπαιδευτική ηγεσία με ορατό στόχο τη βελτίωση της μάθησης
- Οι υπεύθυνοι τεχνολογίας εκτελούσαν περισσότερες, μετασχηματιστικές και εκπαιδευτικές, ηγετικές λειτουργίες από τους διευθυντές
- Η ηγεσία για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε κατανέμεται τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, σε μια συνεργατική μορφή και αλληλοσυμπλήρωση ρόλων μεταξύ της σχολικής διεύθυνσης, του υπεύθυνου της τάξης και του υπεύθυνου τεχνολογίας.

Οι [Vanderlinde, Braak και Dexter \(2012\)](#), στην έρευνά τους, σε τρία σχολεία της Φλαμανδίας, διαπίστωσαν τη θετική συμβολή της καταναμημένης ηγεσίας στο σχεδιασμό της σχολικής πολιτικής και των αντίστοιχων, ηγετικών καθηκόντων για την επιτυχή αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Οι [Blau et al. \(2013\)](#) ανέδειξαν τη σημαντικότητα της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε, ως πληροφοριακών συστημάτων, που συμβάλλουν στην αποτελεσματική ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων, με τα οποία είναι στενά συνδεδεμένη η καταναμημένη ηγεσία.

Οι [Oborn et al. \(2013\)](#) σε μια έρευνά τους σχετικά με τη συμβολή της καταναμημένης ηγεσίας στη διαμόρφωση της πολιτικής ενός οργανισμού ανέδειξαν

ότι: Στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σχετικά με τις Τ.Π.Ε, η ηγεσία κατανεμήθηκε από ανώτερα στελέχη σε διάφορα μέλη με εξειδίκευση, καθώς και στα τεχνολογικά μέσα, ως διαμεσολαβητικά μέσα. Η DL συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτικής και αποτελείται από εμπειρογνώμονες σε ένα οργανωτικό πεδίο, μέσω ενός κοινωνικοϋλικού πλαισίου, που περιλαμβάνει τις Τ.Π.Ε.

Το 2015, οι Gallego-Arrufat et al. προσπάθησαν να διερευνήσουν την κατανεμημένη ηγεσία σε ένα ψηφιακό αλληλεπιδραστικό περιβάλλον και διαπίστωσαν ότι: •Η ηγεσία κατανεμήθηκε σε όλα τα μέλη ομάδων εργασίας, σε κάθε ομάδα εργασίας αναδείχτηκε ένας ηγέτης που διακρίθηκε και εντοπίστηκε από τους υπόλοιπους (Harris et al., 2008) •Οι κατανεμημένες δομές ηγεσίας συντονίζονται και οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς •Οι αναδυόμενοι ηγέτες και οπαδοί συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης και υπήρξε ενθάρρυνση ομάδας μαθητών για ανάληψη ηγετικών ρόλων, σε ένα περιβάλλον αμφίδρομης, ψηφιακής αλληλεπίδρασης.

Οι Hauge et al. (2015), στην έρευνά τους, σε τρεις σχολικές μονάδες της Νορβηγίας, για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, διαπίστωσαν ότι η ηγεσία κατανεμήθηκε σε αναδυόμενες ομάδες και βασίστηκε, τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στην τεχνολογική εμπειρογνωμοσύνη, ανεξάρτητα από τις μεμονωμένες ενέργειες των διευθυντών (Petersen, 2014). Οι νέες τεχνολογίες ευνόησαν τον ηγετικό εμπλουτισμό και η DL ευνόησε αντίστοιχα την ηγετική αξιοποίησή τους, ως διαμεσολαβητικά μέσα, με διαφορετικές πρακτικές σε κάθε σχολείο, αλλά σε κοινούς τομείς, όπως στην επικοινωνιακή συνεργασία και στη λήψη αποφάσεων.

Οι Kelley και Dikkers, (2016) ανέδειξαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία υποστηρίζει τη σχολική βελτίωση και τις δομικές, οργανωτικές αλλαγές, παρέχοντας αναπτυξιακές, ηγετικές ευκαιρίες, μέσω της διαμορφωμένης ανατροφοδότησης, όπου αξιοποιούνται τα στοιχεία και οι πληροφορίες με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών. Η παρατήρηση, η καταγραφή και η ταξινόμηση ηγετικών καθηκόντων σε αντιστοιχία με τις ηγετικές λειτουργίες βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη της DL και στο μελλοντικό σχεδιασμό της.

Στην έρευνά τους οι Kondakci et al. (2016), όσον αφορά την επιτυχή αλλαγή μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, διαπίστωσαν ότι υπήρξε: • Συμβολή τόσο των

επίσημων όσο και των ανεπίσημων μοτίβων κατανομής στη συνεχή αλλαγή, στη δημιουργία καινοτομιών και στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης (Elmore 2004 · Graetz 2000 · Spillane, 2006, όπ. αναφ. στο Kondakci et al., 2016) • Βιωσιμότητα αλλαγών και επιτάχυνση των διαδικασιών (Harris, 2004 · Torrance, 2013 · Αλτιντζής, 2014) • Βελτίωση των σχολικών πρακτικών, χωρίς ένα σχέδιο δομημένο και κατευθυνόμενο από την ιεραρχική δομή της εξουσίας.

Οι Rikkerink et al. (2016), σε μια έρευνά τους σε σχολεία των Κάτω Χωρών, μελέτησαν την επιτυχή λειτουργία ενός Συνεταιρισμού Εκπαιδευτικής Βελτίωσης στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και διαπίστωσαν τα εξής: • Η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του οργανισμού, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα, δομές, επαγγελματική κουλτούρα και επαγγελματική ταυτότητα • Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις, τόσο σε διαπροσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής (Haughey, 2006), που ενισχύουν την οργανωτική δέσμευση και την οργανωτική ικανότητα • Αναπτύσσεται η συλλογική συνείδηση και συμβάλλει στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων • Αναπτύσσονται κίνητρα για τη βελτίωση της μάθησης, έτσι βελτιώνεται η οργανωτική μάθηση και αναπτύσσεται ο σχολικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης. Οι επικοινωνιακές, μαθησιακές διαδικασίες, διαμέσου της κατανεμημένης ηγεσίας και των νέων τεχνολογιών, συμβάλλουν στη βελτίωση της μάθησης • Αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή στις αποφάσεις • Οι συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικά με τις Τ.Π.Ε ήταν μεσαία στελέχη και αυτοί που είχαν θέσεις ευθύνης (Tahir et al., 2016) • Η κατανεμημένη ηγεσία εξαρτάται από το πλαίσιο και τις δομές (Torrance, 2013) • Ο ρόλος του διευθυντή παραμένει ηγετικός, αλλά είναι κυρίως ενισχυτικός, ενεργοποιητικός, ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, παρακινητικός και διευκολυντικός (Torrance, 2013) • Η δομή του γραφειοκρατικού, ιεραρχικού συγκεντρωτικού, συστήματος εμποδίζει την πραγματοποίηση αλλαγών, όταν αυτές επιβάλλονται από πάνω προς τα κάτω.

Οι Yieng et al., (2017), στην έρευνά τους σε τρία σχολεία της Μαλαισίας, ανέδειξαν ότι μέσα στους πολλαπλούς ηγετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι

σχολικοί διευθυντές-ηγέτες, για να αξιοποιήσουν στρατηγικά τις Τ.Π.Ε, είναι και αυτός της καταναεμημένης ηγεσίας.

Οι Τζιόκας κ.ά. (2018), στην έρευνά τους σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, ανέδειξαν ότι: •Υπήρξε ανάληψη περισσότερης ευθύνης και πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, συγκριτικά με το διευθυντή και τους φορείς, στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων •Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν περισσότερη στήριξη από τους φορείς της Πολιτείας, μεγαλύτερη συλλογικότητα και συνεργασία και περισσότερη υποστήριξη και ενθάρρυνση από το διευθυντή, για να υλοποιηθεί η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε •Υπήρξαν ενδοσχολικές πρωτοβουλίες διάχυσης της γνώσης και της διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Για την οικονομία της έρευνας θα παρουσιαστούν τα κυριότερα, ενδεικτικά ευρήματα συνοπτικά σε τρεις πίνακες. Ο πρώτος πίνακας αφορά τη συμβολή και τα οφέλη της καταναεμημένης ηγεσίας, ο δεύτερος τα εμπόδια που επηρεάζουν ανασταλτικά την εφαρμογή της και ο τρίτος τις διαπιστώσεις των ερευνών για την καταναεμημένη ηγεσία και τις διαστάσεις της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	ΕΡΕΥΝΕΣ	ΠΗΓΕΣ ΕΡΕΥΝΩΝ
1. ΤΟΜΕΙΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ		
ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
Βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.	Corrigan, 2013 (Leithwood & Jantzi 2000 · Silins & Mulford 2002)	(Leithwood & Jantzi 2000 · Silins & Mulford 2002, όπ. αναφ. στο Kondakci et al., 2016)
ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΣΗ		
Ενισχύεται η αφοσίωση και η δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας.	Corrigan, 2013	
ΒΕΛΤΙΩΣΗ		

Συνολική βελτίωση του σχολείου	Harris, 2008 Leithwood et al., 2008 (Hallinger & Heck, 2009 'Heck & Hallinger, 2010' Leithwood, Mascall & Strauss 2009a, 2009b ' Cole 2008 ' DeFlaminis 2009, 2011, 2013)	(Hallinger & Heck, 2009 ' Heck & Hallinger, 2010 ' Leithwood, Mascall & Strauss 2009a, 2009b ' Cole 2008 ' DeFlaminis 2009, 2011, 2013, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2020)
ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ		
Εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας παρόλα τα προβλήματα και τα εμπόδια, στοιχεία που αποδεικνύουν τη βιωσιμότητά της	Leithwood et al., 2007 Tahir et al., 2016 (Spillane & Diamond, 2007)	(Spillane & Diamond, 2007, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ		
Ενισχύεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας των ηγετικών λειτουργιών του σχολείου	Corrigan, 2013	
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΩΝ ΠΟΡΩΝ		
Η παροχή πόρων από την Πολιτεία και από τη σχολική διεύθυνση ευνοεί την κατανομή της ηγεσίας και αυτή ευνοεί την αναπτυξιακή πορεία του οργανισμού	Liu et al., 2018	
Η κατανεμημένη ηγεσία διασφαλίζει τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά τον απαραίτητο χρόνο στη σχολική διεύθυνση, ώστε να αξιοποιήσει στρατηγικά τις δυνατότητες του προσωπικού και των	Torrance, 2013	

διαμεσολαβητικών μέσων		
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ		
Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης	Liu et al., 2018 Torrance, 2013	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		
Συμβολή στην επαγγελματική ανάπτυξη του οργανισμού	Corrigan, 2013 Leithwood et al., 2008	
Η επαγγελματική ανάπτυξη ευνοεί την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, διευκολύνοντας τις ομαδικές ηγετικές λειτουργίες, συμβάλλει στη συνεχή έρευνα, γιατί προβληματίζει δημιουργικά και ενισχύει τις δεξιότητες χειρισμού των συγκρούσεων μέσω του δημοκρατικού διαλόγου	Harris et al., 2003	
Η επαγγελματική ανάπτυξη ευνοεί την πιθανότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων εκ μέρους των εκπαιδευτικών	(Day & Harris, 2002 · Murphy, 2005)	(Day & Harris, 2002 · Murphy, 2005, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2007)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ		
Η συμβολή της DL στην παροχή κοινωνικής δικαιοσύνης για πιο δίκαια μαθησιακά αποτελέσματα, που δεν αποκλείουν κανέναν μαθητή	(Leithwood, Patten & Jantzi 2010 · Leithwood, Sun & Pollock 2017 · Leithwood, Sun & Schumacker 2017)	(Leithwood, Patten & Jantzi 2010 · Leithwood, Sun & Pollock 2017 · Leithwood, Sun & Schumacker 2017, · όπ. αναφ. στο Leithwood, Harris & Hopkins. 2020)
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ		
Ενισχύει το αίσθημα «του ανήκειν»	Torrance, 2013	
Η κοινωνικοποιητική διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας με ορίζοντα ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, διαμορφώνοντας κατάλληλες, ανοιχτές,	Leithwood et al., 2007	

συνεργατικές, οργανωτικές δομές για τους κοινωνικούς εταίρους αυξάνει τη δέσμευση και ισχυροποιεί την κουλτούρα των μελών της σχολικής κοινότητας		
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ		
Αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής στις αποφάσεις	Harris et al., 2003	
ΜΑΘΗΣΗ		
Ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμός μάθησης	Haughey, 2006 Torrance, 2013	
Βελτίωση της ποιότητας της μάθησης	Leithwood et al., 2008 Leithwood et al., 2007 Marks & Printy, 2003 Torrance, 2013 (Hallinger & Heck, 2009 'Heck & Hallinger, 2010' Leithwood, Mascall & Strauss 2009a, 2009b 'Cole 2008 ' DeFlaminis 2009, 2011, 2013) (Leithwood & Jantzi 2000 ' Silins & Mulford 2002)	(Hallinger & Heck, 2009 ' Heck & Hallinger, 2010 ' Leithwood, Mascall & Strauss 2009a, 2009b ' Cole 2008 ' DeFlaminis 2009, 2011, 2013, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2020) (Leithwood & Jantzi 2000 ' Silins & Mulford 2002, όπ. αναφ. στο Kondakci et al., 2016)
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ		
Η κατανομημένη ηγεσία κρίνεται απαραίτητη ακόμα και σε μικρά σε μέγεθος σχολεία	Torrance, 2013	
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		

Βελτίωση της οργανωτικής απόδοσης	Harris et al. 2008 (Spillane & Orlina 2005 · Supovitz 2009 · Supovitz & Riggan 2012)	(Spillane & Orlina 2005 · Supovitz 2009 · Supovitz & Riggan 2012, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2020).
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ DL		
Αξιοποίηση και ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από τη σχολική διεύθυνση	Harris, 2008 · Haughey, 2006 · Taxir et al., 2016 (Smith, 2007 · Tian, 2011 · Torrance, 2012)	(Smith, 2007 · Tian, 2011 · Torrance, 2012, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Δημιουργία ομάδων από τους διευθυντές, για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις πολυδιάστατες ετερογένειες	Harris, 2003, 2004, 2005	
Ο αριθμός των μελών μιας συνεργατικής ομάδας πρέπει να είναι διαχειρίσιμος, για να είναι πετυχημένη η κατανομημένη ηγεσία	Leithwood et al., 2007	
Οι διευθυντές κατανέμουν την ηγεσία αποδίδοντας ηγετικούς ρόλους ή αποδεχόμενοι την ανάληψη ηγετικών ρόλων, από αυτούς, που είναι κατάλληλοι για την περίπτωση	Torrance, 2013 (Bush & Glover, 2012) (National College for School Leadership, 2004)	(Bush & Glover, 2012, όπ. αναφ. στο Torrance, 2013) (National College for School Leadership, 2004, όπ. αναφ. στο Torrance, 2013)
Η δημιουργία μιας κουλτούρας και από τα ανώτερα ιεραρχικά στρώματα που θα ευνοεί την ανάπτυξη αποκεντρωμένων πρωτοβουλιών και την ενεργή συμμετοχή των μελών της	Leithwood et al., 2007	

ευρύτερης κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, συμβάλλει στη δημιουργία και την ανάπτυξη κατανεμημένων μορφών ηγεσίας		
Ο ενεργός ρόλος, που θα αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί στις ηγετικές οργανωτικές λειτουργίες, εξαρτάται από τη σχολική δομή και κουλτούρα, τις ευκαιρίες που παρέχονται για την ανάδειξη των ικανοτήτων τους, το είδος και την ποιότητα των σχέσεων διευθυντή-εκπαιδευτικών, τόσο διαπροσωπικά, όσο και επαγγελματικά και την ύπαρξη ενός ενισχυτικού και υποστηρικτικού πλαισίου που διαμορφώνουν οι διευθυντές	Harris, 2005, Harris & Lambert, 2003 (Day & Harris, 2002 · Lieberman & Miller, 2005 · Leithwood, 2003 · Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2003 · MacBeath, 2005 · Murphy, 2005, Smylie, Conley, & Marks, 2002)	(Day & Harris, 2002 · Lieberman & Miller, 2005 · Leithwood, 2003 · Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2003 · MacBeath, 2005 · Murphy, 2005, Smylie, Conley, & Marks, 2002, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2007)
Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη θεσμική νομιμοποίηση της θέσης, για να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους	(Tian, 2011 · Torrance, 2012)	(Tian, 2011 · Torrance, 2012, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Η πλήρης απασχόληση του προσωπικού ευνοεί την κατανομή της ηγεσίας	Liu et al. (2018)	
Η επιρροή και η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στα αποτελέσματα σχετικά με τις οργανωτικές δομές και αλλαγές εξαρτώνται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των άτυπων ηγετών, τις πρωτοβουλίες τους, τις ιδέες τους και τη φύση των διοικητικών καθηκόντων που αναλαμβάνουν	Leithwood et al., 2007	
Η οργανωτική δέσμευση των μελών	(Hulpia et al., 2010)	(Hulpia et al., 2010, όπ. αναφ. στο

της εκπαιδευτικής κοινότητας εξαρτάται από την ποιοτική διάσταση των κατανεμημένων, ηγετικών λειτουργιών αξιοποιώντας την εμπειρία και τις γνώσεις τους, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία μεταξύ τυπικών και άτυπων ηγετικών ομάδων και τον ενεργό ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων		Leithwood et al., 2020)
ΣΕΒΑΣΜΟΣ		
Δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού	Liu et al. (2018)	
ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ		
Η συλλογική ικανότητα της συλλογικής ηγεσίας, ως μια κοινότητα, παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και έχει σημαντική σχέση με την υψηλή απόδοση των μαθητών/τριών	Leithwood et al., 2008 Torrance, 2013	
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ		
Συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των μελών του οργανισμού	(Leithwood & Jantzi 2000 · Silins & Mulford 2002)	(Leithwood & Jantzi 2000 · Silins & Mulford 2002, όπ. αναφ. στο Kondakci et al., 2016)
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ		
Ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων	Leithwood et al., 2007 Torrance, 2013	
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ		
Δίνει θετικό πρόσημο στο ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών	Torrance, 2013	

Σημείωση : Ο πίνακας περιλαμβάνει τρεις στήλες, η πρώτη με τη θεματική των ευρημάτων, η δεύτερη με τις πρωτογενείς έρευνες και η τρίτη με τις πηγές ερευνών. Δηλαδή, όταν οι πηγές των ερευνών είναι πρωτογενείς αναφέρονται στη δεύτερη στήλη και όχι στην τρίτη, ενώ όταν είναι δευτερογενείς και

αντλήθηκαν από άλλη πηγή, τότε εμφανίζονται με bold στη δεύτερη στήλη και στην τρίτη στήλη εμφανίζεται η πηγή από την οποία αντλήθηκαν χρωματισμένη.

ΠΙΝΑΚΑΣ.2

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	ΕΡΕΥΝΕΣ	ΠΗΓΕΣ ΕΡΕΥΝΩΝ
2.ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ		
ΑΠΡΟΘΥΜΙΑ		
Απροθυμία ανάληψης ευθυνών των εκπαιδευτικών	(Torrance, 2012 · Tian, 2011)	(Torrance, 2012 · Tian, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Απροθυμία εκπαιδευτικών για την ανάληψη ηγετικών ρόλων	Harris & Spillane, 2008 Tahir et al., 2016 (Rhodes, Brundrtt & Nevill, 2006 · Torrance, 2012 · Tian, 2011)	(Rhodes, Brundrtt & Nevill, 2006 · Torrance, 2012 · Tian, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Συσχέτιση της ηλικίας με την προθυμία για ανάληψη ηγετικών ρόλων: οι παλιότεροι είναι απρόθυμοι στην ανάληψη ηγετικών ρόλων	Tahir et al., 2016	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ		
Τα σχολεία όπου ο διευθυντής έχει πλήρη αυτονομία σε σχέση με το προσωπικό δεν ενδείκνυται για την κατανομή της ηγεσίας.	Liu et al. (2018)	
ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΚΟ, ΙΕΡΑΡΧΙΚΟ, ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ		
Η δομή του γραφειοκρατικού, ιεραρχικού συγκεντρωτικού, συστήματος περιορίζει την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη	Harris & Spillane, 2008 (Jones, 2015) (Woods 2005 · William	(Jones, 2015, όπ. αναφ. στο Woods, 2016) (Woods 2005 · William 2011 · Teh

λήψη αποφάσεων	(2011 · Teh 2011)	2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ		
Η άγνοια και η έλλειψη κατανόησης της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας ως ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή της	Harris, 2008 (Abu Nayeem, 2011 · Hulpia & Devos, 2010)	(Abu Nayeem, 2011 · Hulpia & Devos, 2010, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη ακαδημαϊκής κατάρτισης για την εφαρμογή πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας	(Lizotte, 2013)	(Lizotte, 2013, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους	(Lizotte, 2013 · Torrance, 2012)	(Lizotte, 2013 · Torrance, 2012, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών	(Tian, 2011)	(Tian, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη αμοιβαίας εμπιστοσύνης	Timperley, 2005 (Jones, 2015) (Smith, 2007)	(Jones, 2015, όπ. αναφ. στο Woods, 2016) (Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Αίσθηση ανικανότητας και έλλειψη ικανότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους	Timperley, 2005 (Lizotte, 2013)	(Lizotte, 2013, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη κινήτρων	(Lizotte, 2013)	(Lizotte, 2013, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη κουλτούρας	(Smith, 2007)	(Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Έλλειψη παροχής ευκαιριών από το σχολικό πλαίσιο για ανάληψη	(Hulpia & Devos, 2010)	(Hulpia & Devos, 2010, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)

ηγετικών ρόλων		
Έλλειψη διαμόρφωσης του κατάλληλου σχολικού πλαισίου	Tahir et al., 2016	
Έλλειψη συναίνεσης στη διαμόρφωση κοινού οράματος και κοινών στόχων	Storey, 2004	
Έλλειψη χρόνου	(Phillips, 2004 · Smith, 2007 · Tian, 2011)	(Phillips, 2004 · Smith, 2007 · Tian, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
ΕΞΟΥΣΙΑ		
Εμπόδιο εφαρμογής μπορεί να αποτελέσει η κατάχρηση της εξουσίας	Maxcy et al., 2006	
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		
Τα μικρά σχολεία δεν ενδείκνυνται για την κατανομή της ηγεσίας.	Liu et al. (2018)	
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ		
Έλλειψη ικανότητας εκ μέρους των διευθυντών στο να αναγνωρίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, για να τους αναθέτουν ή να τους επιτρέπουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων	(Abu Nayeem, 2011)	(Abu Nayeem, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Εμπόδιο αποτελεί η ένταξη της κατανεμημένης ηγεσίας από τους διευθυντές στο διοικητικό φορμαλισμό και τις γραφειοκρατικές, ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας	Hatcher, 2005 Storey, 2004	

Επιφυλακτικότητα των διευθυντών να αποδώσουν ηγετικούς ρόλους στα μέλη της σχολικής κοινότητας, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης και άρνησης διαμοιρασμού της εξουσίας τους	Storey, 2004 (Carter, Macdonald & Martin, 2006 · Silva, Gimbert & Nolan, 2000)	(Carter, Macdonald & Martin, 2006 · Silva, Gimbert & Nolan, 2000, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Εμπόδιο για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας αποτελεί το προφίλ των διευθυντών (συγκεντρωτικό, αυταρχικό, φοβικό κ.λπ)	Hatcher, 2005	
Έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς	(Hulpia et al., 2010 · Tian, 2011)	(Hulpia et al., 2010 · Tian, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Εκμετάλλευση της κατανεμημένης ηγεσίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για να αντισταθούν στις επιταγές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής	(Abu Nayeem, 2011)	(Abu Nayeem, 2011, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
ΠΟΡΟΙ		
Ανεπάρκεια πόρων	(Smith, 2007)	(Smith, 2007, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)
Βασικό εμπόδιο είναι η χωροχρονική διευθέτηση, μπορεί όμως να επιλυθεί μέσω της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε	Harris, 2008	
ΣΤΥΛ ΗΓΕΣΙΑΣ		
Εμπόδια για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας τα	Storey, 2004 Timperley, 2005	

ανταγωνιστικά στυλ ηγεσίας		
ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
Αρνητική στάση των εκπαιδευτικών λόγω των αντιλήψεων τους ότι υπάρχει αύξηση του φόρτου εργασίας	(Lizotte, 2013 · Phillips, 2004 · Smith, 2007 · Tian, 2011 · Torrance, 2012)	(Lizotte, 2013 · Phillips, 2004 · Smith, 2007 · Tian, 2011 · Torrance, 2012, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)

Σημείωση : Ο πίνακας περιλαμβάνει τρεις στήλες, η πρώτη με τη θεματική των ευρημάτων, η δεύτερη με τις πρωτογενείς έρευνες και η τρίτη με τις πηγές ερευνών. Δηλαδή, όταν οι πηγές των ερευνών είναι πρωτογενείς αναφέρονται στη δεύτερη στήλη και όχι στην τρίτη, ενώ όταν είναι δευτερογενείς και αντλήθηκαν από άλλη πηγή, τότε εμφανίζονται με bold στη δεύτερη στήλη και στην τρίτη στήλη εμφανίζεται η πηγή από την οποία αντλήθηκαν χρωματισμένη.

ΠΙΝΑΚΑΣ. 3

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	ΕΡΕΥΝΕΣ	ΠΗΓΕΣ ΕΡΕΥΝΩΝ
1. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΕΜΗΜΕΝΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ		
Η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή όταν κατανέμεται	Leithwood et al., 2008	
Η κατανεμημένη ηγεσία έχει κοινωνική υπόσταση	Torrance, 2013	
Ο χαρακτήρας και η φύση της κατανεμημένης ηγεσίας είναι διαπραγματεύσιμος και ευέλικτος σε τροποποιήσεις	Torrance, 2013	
Η κατανεμημένη ηγεσία εμφανίζεται φυσικά και δεν είναι απαραίτητο να σχεδιαστεί επίσημα, αλλά να συντονιστεί ισομερώς με την επίσημη ηγεσία	Torrance, 2013	
Βασικό ρόλο για τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, που να ευνοούν την κατανεμημένη ηγεσία έχουν αυτοί, που βρίσκονται σε επίσημες	(Crawford, 2005)	(Crawford, 2005, όπ. αναφ. στο Torrance, 2013)

θέσεις		
Η κατανεμημένη ηγεσία συνυπάρχει με την επίσημη ηγεσία και έχει κι αυτή ιεραρχική δομή	Harris & Muijs 2003 Torrance, 2013	
Η ηγεσία κατανέμεται με την παροχή ευκαιριών για ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, τη δημιουργία ομάδων και όχι με τη θέση εξουσίας που κατέχουν	Spillane et al., 2001 (DeFlaminis, 2013)	(DeFlaminis, 2013, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2020)
Οι άτυποι ηγέτες: συμβάλλουν περισσότερο στην προσδοκία υψηλών απαιτήσεων, στον επανασχεδιασμό του οργανισμού, στην οικοδόμηση συνεργατικών πρακτικών, στη δημιουργία και τη συνοχή της κοινότητας, στην παροχή κινήτρων στους ομότιμούς τους, στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, αναπτύσσουν μοτίβα αξιών και διάχυσης καλών πρακτικών, ενώ οι τυπικοί ηγέτες εστιάζουν στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος.	Leithwood et al., 2007 (Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin, & Fullan, 2004)	(Leithwood, Jantzi, Earl, Watson, Levin & Fullan, 2004, όπ. αναφ. στο Leithwood et al., 2007)
Η κατανομή του έργου διευκολύνει την υλοποίησή του	Torrance, 2013	
Η παροχή πόρων γνωστικών, υλικών και χωροχρονικών ευνοεί τη δημιουργία και την ανάπτυξη κατανεμημένων μορφών ηγεσίας	Leithwood et al., 2007	
Οι πρωτοβουλίες, που συντονίζονται από επίσημα ηγετικά μοτίβα κατανομής, συνδέονται με υψηλούς στόχους και καταλληλότερη ιεράρχηση προτεραιοτήτων και είναι κοινές μεταξύ τυπικών και άτυπων ηγετικών θέσεων	Leithwood et al., 2007	
Η διεύρυνση της ηγεσίας εξαρτάται από το σχολικό πλαίσιο και τις δραστηριότητες	(Spillane, Hunt, & Healey, 2009)	(Spillane, Hunt, & Healey, 2009, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016)

Η κατανομημένη ηγεσία σε σχέση με το πλαίσιο είναι θέμα πρακτικής και αντιμετωπίζει ζητήματα εμπιστοσύνης, λογοδοσίας και εξισορρόπησης μεταξύ της υποχρεωτικότητας και της δημοκρατικής διαβούλευσης και συναίνεσης	(MacBeath, 2005)	(MacBeath, 2005, όπ. αναφ. στο Torrance, 2013)
Όλοι δυνητικά μπορούν ή επιθυμούν να ηγηθούν	Torrance, 2013	
Ωφελούνται όλοι από την εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας	Torrance, 2013	

Σημείωση : Ο πίνακας περιλαμβάνει τρεις στήλες, η πρώτη με τη θεματική των ευρημάτων, η δεύτερη με τις πρωτογενείς έρευνες και η τρίτη με τις πηγές ερευνών. Δηλαδή, όταν οι πηγές των ερευνών είναι πρωτογενείς αναφέρονται στη δεύτερη στήλη και όχι στην τρίτη, ενώ όταν είναι δευτερογενείς και αντλήθηκαν από άλλη πηγή, τότε εμφανίζονται με bold στην δεύτερη στήλη και στην τρίτη στήλη εμφανίζεται η πηγή από την οποία αντλήθηκαν χρωματισμένη.

2.9 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η σύλληψη της ιδέας της παρούσας έρευνας είχε ως αφορμή το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, λόγω του covid-19, κυρίως κατά το πρώτο κλείσιμό τους, τον Μάρτιο του 2020. Η κατάσταση και οι συνθήκες, που διαμορφώθηκαν, αποτέλεσαν ιδανικό πεδίο διερεύνησης της συγκριτικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε, πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σε συνδυασμό με την ολοένα αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου, που επιβαρύνει τη σχολική διοίκηση. Όλο αυτό το πλαίσιο διαμόρφωσε μια ανάγκη αξιοποίησης του δυναμικού κεφαλαίου των μελών της σχολικής κοινότητας εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας, για να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες, που ήταν απαραίτητα, διαμεσολαβητικά μέσα, για να εξυπηρετηθεί το όραμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η συνεργασία και η επαγγελματική συνείδηση των εκπαιδευτικών στηρίχτηκε στη συλλογική σύλληψη ενός οράματος, συμβατού με το εκπαιδευτικό χρέος, σύμφωνα με το οποίο, κανείς μαθητής δεν έπρεπε να μείνει πίσω στις μαθησιακές

διαδικασίες. Για να συμβεί, όμως αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η διαμόρφωση συνθηκών και ενός κλίματος αλληλοϋποστήριξης και ανταλλαγής γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, γεγονός, που παραπέμπει σε μορφές κατανεμημένης ηγεσίας.

Όπως προαναφέρθηκε και αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος, αυτή η απρόσμενη συνθήκη, που αιφνιδίασε τους πάντες, είναι συμβατή με τη θεωρία των [Spillane et.al \(2001, 2004\)](#) και με τη θεωρία της έκτακτης ανάγκης και της κρίσης, σύμφωνα με την οποία, η κατανεμημένη ηγεσία είναι η ιδανική λύση του προβλήματος.

Έτσι, λοιπόν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων τόσο, όσον αφορά την υφιστάμενη πραγματικότητα, που αναδεικνύει πάντοτε τις παθογένειες, τις ελλείψεις και τα προβλήματα, που παρουσιάζονται στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε, όσο και σε συνδυασμό με την πιθανή, φυσική εμφάνιση της DL και τη συμβολή της, ως δυνητικού παράγοντα ολιστικής αξιοποίησής τους, τόσο σε σχέση με τη συγκεκριμένη, χρονική στιγμή της κρίσης, όσο και μελλοντικά.

Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών και πλαισίων, μέσω της διαμόρφωσης στρατηγικών και ποιοτικών πολιτικών, που να προάγουν, τόσο τους θεωρητικούς, όσο και τους εμπειρικούς πόρους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τον παραπάνω σκοπό είναι τα εξής :

- 1) Πώς νοηματοδοτούν οι διευθυντές την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση (πριν και μετά τον covid-19)?
- 2) Πώς ορίζουν οι διευθυντές την κατανεμημένη ηγεσία (πριν και μετά τον covid-19)?
- 3) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας (πριν και μετά τον covid-19)?

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν οι εξής:

Όσον αφορά το πρώτο, ερευνητικό ερώτημα, η πρώτη, ερευνητική υπόθεση είναι ότι η σχολική διοίκηση χρησιμοποιεί κυρίως τις Τ.Π.Ε διεκπεραιωτικά και δεν τις αξιοποιεί στρατηγικά, η δεύτερη, ερευνητική υπόθεση είναι ότι χρησιμοποιείται οποιοδήποτε ψηφιακό μέσο μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σχολικής μονάδας και αυτό έγινε πιο εμφανές κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολικών μονάδων. Η τρίτη ερευνητική υπόθεση είναι ότι τα εμπόδια που αντιμετώπισε η σχολική διοίκηση έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τον επικυρίαρχο ρόλο της Οικονομίας στην Εκπαίδευση.

Όσον αφορά το δεύτερο, ερευνητικό ερώτημα, η βασική, ερευνητική υπόθεση είναι ό,τι ακόμα κι αν η σχολική διοίκηση δεν γνώριζε τους επιστημονικούς, θεωρητικούς πόρους της κατανεμημένης ηγεσίας, μπορούσε να την εννοιολογήσει, προσεγγίζοντάς την, μέσω της κοινωνικής της υπόστασης και των κοινωνικών πρακτικών εφαρμογών της. Μάλιστα αυτός ο άξονας της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι μπορεί να αποκαλύψει στη σχολική διοίκηση, που δεν θα ήξερε ίσως να ορίσει την DL ή που δεν θα επιθυμούσε να την εφαρμόσει, ότι τελικά αυτή εμφανίστηκε φυσικά, ανεξάρτητα ακόμα και από το μέγεθος των σχολείων ή την αναγκαιότητα συντονισμού πολλών ανθρώπων ταυτόχρονα και ανταποκρίθηκε στην κρισιμότητα των αναγκών και των επιλογών που προέκυψαν, λόγω της πανδημίας.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η βασική, ερευνητική υπόθεση είναι ότι η σχολική διοίκηση, ακόμα κι εάν είχε αυξημένα, τυπικά προσόντα, δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει μόνη της στις απαιτήσεις της εφαρμογής ενός δύσκολου εγχειρήματος, όπως αυτό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για το οποίο κανείς δεν είχε προετοιμαστεί και για αυτό χρειάστηκε την υποστήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο, διότι οι νέες τεχνολογίες είναι τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά πολυδιάστατες.

Το παρόν πλαίσιο είναι πραγματικό, αξιόπιστο και συγκυριακό, διότι συνδυάζει ταυτόχρονα πολλές από τις ανάγκες που παρουσιάστηκαν, λόγω της κρίσης, με τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας, που μπορούσαν να προσφέρουν τις λύσεις και αυτό μπορεί να αποτελέσει μια εμπειρική, μελλοντική παρακαταθήκη για τον αυριανό σχεδιασμό της εκπαίδευσης.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε σε θεωρητικό επίπεδο να αποτυπωθεί και να αναλυθεί η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση και η διασύνδεσή της με την πιθανή συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας σε αυτό το πεδίο, παραθέτοντας ταυτόχρονα και τους παράγοντες που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά στον τομέα αυτό. Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση, που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα, οι λόγοι επιλογής της και η ερευνητική διαδικασία. Ο στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι πρακτικές αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας διαφοροποιήθηκαν ή και συνδυάστηκαν με τις πρακτικές της κατανεμημένης ηγεσίας σε δύο διαφορετικά χρονικά στάδια : α) πριν κλείσουν τα σχολεία λόγω του covid-19 και β) μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19.

3.1 ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ

3.1.1 Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός της έρευνας, στον οποίο εστίασε η παρούσα έρευνα, για να εξαχθούν συμπεράσματα σε σχέση με κάποιες ιδιότητες που αφορούν τα στοιχεία του, τις αντιλήψεις του, καθώς και τις πρακτικές του, ήταν διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως δειγματοληπτική υποομάδα επιλέχθηκαν δεκατρείς διευθυντές από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και από τους τέσσερις Νομούς, εκ των οποίων οι δώδεκα ήταν άντρες και μία γυναίκα. Τα ενδεδειγμένα χαρακτηριστικά του δείγματος θα παρουσιαστούν στην ενότητα των αποτελεσμάτων, διότι προέκυψαν μετά από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δημογραφικές ερωτήσεις.

3.1.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η επιλογή του δείγματος, δηλαδή η επιλογή ενός συγκεκριμένου αριθμού ατόμων από μια πληθυσμιακή ομάδα με τα ίδια χαρακτηριστικά, έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας. Η δειγματοληψία αποτελεί μια μεθοδολογική στρατηγική του ερευνητή, για να συλλεχθούν δεδομένα από μια ομάδα ανθρώπων, διότι δεν είναι πρακτικά εφικτό να συλλεχθούν δεδομένα από όλα τα άτομα του πληθυσμού-στόχου της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά οι εξής στρατηγικές δειγματοληψίας (Ισαρη κ.ά. 2015):

Η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας ή αλυσιδωτή δειγματοληψία, όπου επιλέχθηκαν άτομα-κλειδιά για την έρευνα που είχαν τα χαρακτηριστικά και τις γνώσεις, ώστε να οδηγήσουν και στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού-στόχου.

Η δειγματοληψία των ομοιογενών δειγμάτων, όλοι ήταν διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δειγματοληψία κριτηρίου, όπου επιλέχθηκαν διευθυντές με καλές γνώσεις και θετική στάση στις νέες τεχνολογίες.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί, ότι επιλέχθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, ως ομάδα-στόχος, διότι στην πιθανή ανάδειξη της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, οι διευθυντές έχουν ένα ρόλο κλειδί, διότι είναι αυτοί που θα νομιμοποιήσουν την κατανεμημένη ηγεσία είτε παραχωρώντας το πεδίο για την εφαρμογή της είτε επιτρέποντας την ανάδειξη των ηγετικών πρωτοβουλιών των μελών της σχολικής κοινότητας.

3.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Σε όλες τις έρευνες ο/η εκάστοτε ερευνητής/τρια καλείται να πάρει μια δύσκολη απόφαση επιλέγοντας την ερευνητική μέθοδο, ανάμεσα στις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεθόδους. Αφού επιλέξει την ερευνητική μέθοδο, πρέπει να τη σχεδιάσει με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ανταποκριθεί με αξιοπιστία και εγκυρότητα στα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους που έχει θέσει, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα θέματα δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

Η παρούσα έρευνα, επειδή είναι πρωτογενής έρευνα στην Ελλάδα, αποσκοπεί στο να διερευνήσει τη συσχέτιση ποιοτικών όρων, όπως η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, συνδυαστικά με πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας. Η ηγεσία και η αξιοποίηση στην παρούσα έρευνα νοούνται ως ποιοτικές έννοιες, διότι η μεν ηγεσία δεν ποσοτικοποιείται, αλλά προσδιορίζεται και ταυτοποιείται μέσω των ποιοτικών χαρακτηριστικών της, προσφέροντας ένα πεδίο αλληλοεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του, η δε αξιοποίηση ποιεί, δημιουργεί μέσω της αξίας και των θετικών χαρακτηριστικών αντικειμένων ή υποκειμένων. Επιπρόσθετα, η ερευνητική ανάγκη συλλογής και διερεύνησης ποιοτικών στοιχείων από τους συμμετέχοντες, όπως οι αντιλήψεις τους, οι απόψεις τους, τα πιστεύω τους, οι ερμηνείες και οι ορισμοί τους, προϋποθέτει μια ερευνητική μέθοδο βαθύτερης ανάλυσης, κατανόησης και ερμηνείας των εμπειριών των υποκειμένων και του κοινωνικού πλαισίου επιρροής μέσω του οποίου αναδύονται (Queirós, Faria & Almeida, 2017). Για τους προαναφερθέντες λόγους επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, ως ερευνητική μέθοδος και επιπλέον, διότι οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα στο συγκεκριμένο πεδίο είναι πενιχρές και οι γνώσεις που έχουμε ανεπαρκείς, για να διερευνήσουν την πολυπλοκότητα των εννοιών και των σχέσεων εξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι η ανακάλυψη και η προσέγγιση πτυχών, ίσως ανεξερεύνητων στην ουσία τους, μέχρι και σήμερα (Ισαρη κ.ά, 2015).

Η ποιοτική έρευνα, σεβόμενη τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου (Ισαρη κ.ά. 2015:9), προσπαθεί να εμβαθύνει στα πραγματικά αίτια και όχι στα επιφανειακά

αποτελέσματα, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο υποκειμένων, όπου μπορεί το υποκείμενο να αιτιολογήσει την άποψή του, ενώ στην ποσοτική καλείται να επιλέξει μια απάντηση την οποία όμως δεν του δίνεται η δυνατότητα να την αιτιολογήσει.

Σύμφωνα με τον [Gergen \(1989, όπ. αναφ. στο Ίσαρη, κ.ά. 2015:9\)](#), η ειδοποιός διαφορά μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έγκειται στο ό,τι αν και οι ποσοτικές μέθοδοι εντυπωσιάζουν με το μέγεθος των δειγμάτων τους, προσπαθώντας να αναδείξουν στατιστικές συσχετίσεις του μέσου όρου συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων στοιχείων ενός φαινομένου, δεν μπορούν να αποτυπώσουν την ευαισθησία στον υπαινιγμό, το συναισθηματικό υπόβαθρο των απαντήσεων και δεν δύνανται να διερευνήσουν σε βάθος τις αιτίες των συσχετίσεων του φαινομένου, όπως πράττουν οι ποιοτικές μέθοδοι, γεγονός που τις κάνει ελκυστικές.

Συμπερασματικά, η ποσοτική έρευνα ξεκινάει με υποθετικές, γενικές θεωρήσεις και προσπαθεί να εξειδικεύσει στατιστικά τις φαινομενικές καταστάσεις-απαγωγικό μοντέλο, ενώ η ποιοτική έρευνα προσπαθεί μέσα από ειδικές συνθήκες και καταστάσεις να εκφράσει γενικές ιδέες και θεωρίες αναλύοντας τα δεδομένα -επαγωγικό μοντέλο ([Lund, 2005:126-130](#)).

3.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το βασικότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, η συνέντευξη, δηλαδή η συνομιλία τουλάχιστον δύο ανθρώπων, κατά την οποία ο ένας θεωρείται ως συνεντευκτής ή συνεντευξιαστής και θέτει ερωτήσεις, ενώ ο δεύτερος που απαντάει στις ερωτήσεις θεωρείται ως συνεντευξιαζόμενος.

Η συνέντευξη δεν ακολούθησε ένα αυστηρό και ψυχρό μοτίβο ερωτήσεων και απαντήσεων, αλλά δημιούργησε ένα άμεσο, επικοινωνιακό πλαίσιο αλληλοεπίδρασης σε πραγματικό χρόνο και σε διαδικτυακό περιβάλλον, προσφέροντας τη δυνατότητα αμοιβαίου προβληματισμού και αμοιβαίας ανατροφοδότησης μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου, στοιχεία τα οποία δεν μπορούσε να

προσφέρει η ποσοτική έρευνα. Μέσα από το πλαίσιο αλληλοεπίδρασης που δημιουργήθηκε, αναπτύχθηκαν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Κυριαζή, 2005:122-127), δημιουργώντας έτσι ένα οικείο και εγκάρδιο κλίμα που απελευθέρωσε τους συμμετέχοντες από τυχόν ενδοιασμούς και αισθήματα ανασφάλειας. Η δημιουργία ενός κλίματος εξοικείωσης ήταν πολύ σημαντική, διότι επέτρεψε τη γρήγορη προσαρμογή των συμμετεχόντων, την ανάλυση δεδομένων, καθώς και τον κριτικό και συγκριτικό σχολιασμό τους, εμβαθύνοντας στην αλήθεια των λεγομένων, παρατηρώντας τη ροή του λόγου και τη συμπεριφορά των υποκειμένων (Verma & Mallick, 2004).

Η ελευθερία της άποψης, η αναγνώριση της γνώμης, ο σεβασμός στους ερωτώμενους και η αξία των απαντήσεών τους προσέδωσαν το απαιτούμενο κύρος, και επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητα της τεχνικής.

3.3.1 Η ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Οι τύποι συνεντεύξεων χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: α) ανάλογα με το βαθμό δόμησης ως δομημένη-ημιδομημένη-ανοικτή β) ανάλογα με τη θεματική εστίαση ως βιογραφική και γ) ανάλογα με το είδος του λόγου που χρησιμοποιείται ως αφηγηματική (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι: • διευκολύνει την τροποποίηση του περιεχομένου, τη σειρά των ερωτήσεων, ακόμη και του ίδιου του ερευνητικού σχεδιασμού • επιτρέπει τη διερεύνηση θεμάτων, που προκύπτουν από τις απαντήσεις, την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και την εμβάθυνση κατά την επεξεργασία των δεδομένων (Ισαρη, κ.ά. 2015:97).

Στην ημιδομημένη συνέντευξη, κυρίως, χρησιμοποιήθηκαν ανοικτοί τύποι ερωτήσεων μέσα σε ένα πλαίσιο γενικών κατευθύνσεων σε συνάρτηση με τον ερευνητικό προβληματισμό και τους ερευνητικούς στόχους. Ως διαδικασία ήταν αρκετά χρονοβόρα και κουραστική, διότι απαιτεί έναν προσεκτικό σχεδιασμό των

ερωτήσεων ανά ερευνητικό ερώτημα και των αντίστοιχων, θεματικών αξόνων της συνέντευξης.

Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε, αφενός να δίνουν την ελευθερία στον συνεντευξιαζόμενο να απαντήσει με το δικό του τρόπο ή να ζητήσει διευκρινήσεις και αφετέρου να διευκολύνουν την επεξεργασία, την ανάλυση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

3.3.1.1 ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Με βάση τις θεωρητικές, ερευνητικές, επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας, δημιουργήθηκαν οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης και σχεδιάστηκαν οι ερωτήσεις ανά θεματικό άξονα.

Οι θεματικοί άξονες και οι αντίστοιχες ερωτήσεις ανά ερευνητικό ερώτημα :

1) Στο πρώτο, ερευνητικό ερώτημα δημιουργήθηκαν τέσσερις, θεματικοί άξονες ως εξής :

α) Ο 1^{ος} θεματικός άξονας ήταν η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, πριν και μετά τον covid-19, για τον οποίο διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις.

β) Ο 2^{ος} θεματικός άξονας ήταν οι ευνοϊκοί και οι ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, για τον οποίο διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις.

γ) Ο 3^{ος} θεματικός άξονας ήταν η τεχνολογική υποδομή/οργάνωση, για τον οποίο διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις.

δ) Ο 4^{ος} θεματικός άξονας ήταν οι προτάσεις για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, για τον οποίο διατυπώθηκε μία ερώτηση.

2) Στο δεύτερο, ερευνητικό ερώτημα δημιουργήθηκαν δύο, θεματικοί άξονες ως εξής:

α) Ο 5^{ος} θεματικός άξονας ήταν οι αντιλήψεις των διευθυντών για την κατανομημένη ηγεσία, πριν και μετά τον covid-19, για τον οποίο διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις.

β) Ο 6^{ος} θεματικός άξονας ήταν οι ευνοϊκοί και οι ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας, για τον οποίο διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις.

3) Στο τρίτο, ερευνητικό ερώτημα δημιουργήθηκε ένας ενιαίος, θεματικός άξονας, ο οποίος στην ουσία αποτελεί τη συνένωση των προηγούμενων δύο σε μια συγκεκριμένη, χρονική περίοδο, ως εξής:

α) Ο 7^{ος} θεματικός άξονας ήταν η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, μέσω της κατανομημένης ηγεσίας, μετά το κλείσιμο των σχολείων, λόγω του covid-19, για τον οποίο διατυπώθηκαν επτά ερωτήσεις.

Συνολικά, για τις ανάγκες της έρευνας, δημιουργήθηκαν επτά, θεματικοί άξονες και διατυπώθηκαν δεκαοχτώ ερωτήσεις συν τις δεκατρείς δημογραφικές ερωτήσεις, σύνολο τριάντα μία ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο άξονες, τον άξονα των δημογραφικών ερωτήσεων και τον άξονα των ερευνητικών ερωτήσεων. Ο πρώτος άξονας αφορούσε τις δεκατρείς, δημογραφικές ερωτήσεις, για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τους συμμετέχοντες, που περιλάμβαναν: το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, βασικές σπουδές και δεύτερα πτυχία, μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς τίτλους, τις επιμορφώσεις γενικά και ειδικά στις νέες τεχνολογίες, τα έτη υπηρεσίας στη Δημόσια και στην Ιδιωτική Εκπαίδευση, τους τύπους σχολείων υπηρετήσης (οργανικότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης), το χρονικό διάστημα υπηρετήσης ανά τύπο σχολείων, τις περιοχές σχολείων υπηρετήσης (γεωγραφική κατανομή), τις θέσεις υπηρετήσης-ευθύνης (απλός εκπαιδευτικός και θέσεις ευθύνης) και τέλος το μέγεθος του σχολείου που υπηρετούσαν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης (οργανικότητα, αριθμός μαθητών και αριθμός εκπαιδευτικών μονίμων-αναπληρωτών-οργανικά τοποθετημένων ή μη). Τέλος, ο δεύτερος άξονας ήταν ο κατεξοχήν ερευνητικός και είχε ως σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για τις ανεξάρτητες μεταβλητές μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δεκαοχτώ ερωτήσεις, που να αναδεικνύουν τις

αντιλήψεις τους, τις στάσεις τους και τις βιωματικές πρακτικές τους σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.

3.4 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

3.4.1 ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του ερωτηματολογίου και των ερευνητικών ερωτήσεων και για την παραγωγή των πραγματικών δεδομένων από τους συνεντευξιαζόμενους, σχεδιάστηκε δοκιμαστικά μια πιλοτική έρευνα, η οποία διεξήχθη κατά το μήνα Σεπτέμβριο του 2020.

Αρχικά, αφού επιλέχθηκαν τρεις διευθυντές με παρόμοια χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου του κυρίου δείγματος, χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός συνέντευξης που προαναφέρθηκε, για να εξακριβωθεί κατά πόσο οι ερωτήσεις, που είχαν διατυπωθεί, ήταν κατανοητές από τους ερωτώμενους, σε ποια σημεία ζητούσαν διευκρινήσεις και εάν υπήρχε πρόβλημα στην παραγωγή δεδομένων.

Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας έγινε διαδικτυακά, λόγω του covid-19, υπήρξε μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, μέσω κινητού τηλεφώνου και απομαγνητοφωνήθηκε η συνέντευξη, μέσω του προγράμματος VoiceNote-II Speech to text, το οποίο είχε εγκατασταθεί στο laptop. Έπειτα καταγράφηκαν τα δεδομένα στο ερευνητικό ημερολόγιο, έτσι ώστε να υπάρχει μια ατομική, όσο και συνολική εικόνα των δεδομένων, για να μπορούν αυτά να αποτυπωθούν και να αναλυθούν συγκρινόμενα μεταξύ τους.

Η διαδικασία της πιλοτικής έρευνας συνέβαλλε στο να εντοπιστούν ερωτήσεις, που δεν ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στους ερευνητικούς στόχους και να γίνει είτε προσθαφαίρεση ερωτήσεων είτε αναδιατύπωσή τους, έτσι ώστε να διασφαλιστούν, όσο αυτό είναι δυνατόν, καλύτερα αποτελέσματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδιατυπώθηκαν συντακτικά τέσσερις ερωτήσεις, χωρίς όμως να αλλάξει το νοηματικό περιεχόμενό τους και προστέθηκε μία ερώτηση μετά από την ανάλυση του τρόπου που απαντούσαν οι συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα αποτυπώθηκε ο μέσος όρος διάρκειας της συνέντευξης, ο οποίος κυμάνθηκε στη μία ώρα και επιβεβαιώθηκε

η διαλογική μορφή της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου.

3.4.2 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Χρονοδιάγραμμα συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του τριμήνου Οκτωβρίου-Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου του 2020. Συγκεκριμένα, κατά το μήνα Οκτώβριο ελήφθησαν 4 συνεντεύξεις, κατά το μήνα Νοέμβριο, επίσης, ελήφθησαν 4 συνεντεύξεις και κατά το μήνα Δεκέμβριο 5 συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν περίπου ισομερώς ανά μήνα, για να υπάρχει η δυνατότητα της ταυτόχρονης απομαγνητοφώνησης, της επεξεργασίας των δεδομένων, με ταυτόχρονη ανάλυσή τους και της γραπτής τους απόδοσης σε μορφή κειμένου.

Αριθμός συνεντεύξεων και τρόπος λήψης τους

Συνολικά διεξήχθησαν 13 συνεντεύξεις από διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τους τέσσερις Νομούς της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Οι συνεντεύξεις αριθμήθηκαν σε τυχαία σειρά από το 1 έως το 13, για να μπορούν να παρατεθούν τμήματά τους στην ανάλυση και την παρουσίαση των δεδομένων (π.χ Σ1...Σ7...Σ13, όπου Σ=συνέντευξη και ο αριθμός αντιστοιχεί ποσοτικά στον αριθμό των συμμετεχόντων).

Όλες οι συνεντεύξεις, όπως και το ερωτηματολόγιο, λήφθηκαν και διακινήθηκαν αντίστοιχα, διαδικτυακά και ηλεκτρονικά, αξιοποιώντας όλα τα πρόσφορα τεχνολογικά μέσα, όπως την πλατφόρμα zoom για την τηλε-συνέντευξη, την αποστολή email για ανταλλαγή εγγράφων και πληροφοριών, τη χρήση κινητού τηλεφώνου για τη μαγνητοφώνηση, τη χρήση του laptop και τη χρήση του προγράμματος VoiceNote-II Speech to text για την καταγραφή και την απομαγνητοφώνηση. Τέλος η καταγραφή σημειώσεων στο ερευνητικό ημερολόγιο έγινε και έντυπα και ηλεκτρονικά, χρησιμοποιώντας το Microsoft Office και εργαλεία της Google, όπως το google drive και το google calendar.

Ο μέσος όρος της χρονικής διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν μία ώρα και δεκαπέντε λεπτά, η μικρότερη συνέντευξη διήρκεσε μία ώρα και η μεγαλύτερη μιάμιση ώρα.

3.5 ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Επειδή, οι μέχρι πρότινος έρευνες στους άξονες της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση και στον άξονα της κατανομημένης ηγεσίας ήταν ελάχιστες συνδυαστικά και ήταν κυρίως ποσοτικές και ελάχιστες ποιοτικές, είναι απαραίτητη η ποιοτική εμβάθυνση στα δεδομένα που επιχειρούνται να αναλυθούν στην παρούσα έρευνα.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η οποία έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Freebody, 2003) και συγκεκριμένα μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, όπως προαναφέρθηκε, συλλέχθηκε ένας μεγάλος όγκος πληροφοριών, που αντιστοιχεί στις υποκειμενικές απόψεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και πρακτικές των συμμετεχόντων σύμφωνα με το δικό τους μοναδικό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας και της αποτύπωσης ενός κοινωνικού φαινομένου (Robson, 2007).

Αυτό το χαώδες νοηματικό και εμπειρικό υλικό, για να μπορέσει να μετατραπεί σε μια γραπτή, νοηματική αλληλουχία πρέπει να οργανωθεί και να επιμεριστεί σε μικρότερες θεματικές ενότητες. Για αυτό το λόγο για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία μέσω της επαγωγικής ανάλυσης οργανώνεται και αναλύεται σε τρία επίπεδα : α) κωδικοποίηση, κατηγοριοποίηση, θεματοποίηση β) έκθεση των δεδομένων και γ) παρουσίαση αποτελεσμάτων (Γρίβα κ.ά., 2014).

Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιείται κυρίως από νέους ερευνητές, διότι είναι πιο εύκολη και ευέλικτη η προσέγγισή της προσπαθώντας να εντοπίσει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει κοινά, επαναλαμβανόμενα, νοηματικά, θεματικά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις, καθιστώντας την, έτσι, ένα πολύ σημαντικό μέσο ποιοτικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006).

Αρχικά, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν τα κείμενα των συνεντεύξεων, έγινε ενδελεχής και προσεκτική ανάγνωσή τους, για να επιτευχθεί ο επιμερισμός των

δεδομένων σε θεματικές ενότητες. Με αυτόν τον τρόπο κωδικοποιήθηκαν εννοιολογικά και κατηγοριοποιήθηκαν τα ευρήματα σε καινούριες θεματικές κατηγορίες σε πλήρη αντιστοιχία με τους θεματικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η προαναφερόμενη διαδικασία απαιτεί συστηματικότητα, προσοχή και λεπτομερή ανάγνωση, φράση-φράση, πρόταση-πρόταση, απάντηση-απάντηση. Με αυτόν τον τρόπο εντοπίζονται οι λέξεις-κλειδιά που θα ξεκλειδώσουν κωδικοποιώντας και ταυτοποιώντας τα νοήματα, σε ευρύτερες θεματικές ομαδοποιήσεις-κατηγορίες. Σε κάθε πρόταση υπάρχει η δυνατότητα να αποδοθούν περισσότεροι του ενός κωδικοί, ανάλογα με το θέμα των προτάσεων, για αυτό και αποκαλείται η συγκεκριμένη τεχνική, θεματική ανάλυση του γλωσσικού περιεχομένου. Συμπερασματικά από το συγκεκριμένο, νοηματικό μοτίβο πηγαίνουμε στο ευρύτερο και στο γενικότερο, γεγονός που προϋποθέτει καλό χειρισμό της γλώσσας, κριτική ευχέρεια, αναλυτική/συνθετική ικανότητα και τέλος δημιουργική ευελιξία (Maykut, & Morehouse, 1994 □ Miles, & Huberman, 1994).

Η ολιστική προσέγγιση των κειμενικών ευρημάτων είναι απαραίτητη, διότι οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και τους ερευνητικούς σκοπούς, βρίσκονται παντού μέσα στη συνέντευξη και επιπροσθέτως οι ερωτήσεις στην ουσία τους αποτελούν ένα ενιαίο, εννοιολογικό πλαίσιο άρρηκτα συνδεδεμένο με τους ερευνητικούς άξονες του θεματικού τίτλου.

Τέλος, ενώ οι ερωτήσεις στην ποιοτική έρευνα είναι ανοικτού τύπου και κατηγοριοποιούνται σε γενικούς άξονες, εντούτοις οι υποκειμενικές απαντήσεις των ερωτώμενων, εξειδικεύουν και συγκεκριμενοποιούν τους επιμέρους άξονες προσφέροντας ένα πεδίο αντικειμενικοποίησης των ευρύτερων παραδοχών και αντιλήψεων στο υπό εξέταση θέμα, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο ένα ανατροφοδοτικό κύκλο μεταξύ ερευνητικών ερωτημάτων και ερευνητικών ευρημάτων.

3.6 ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

Σε όλες τις έρευνες ο ερευνητής καλείται να διασφαλίσει το ηθικό πλαίσιο που τις διέπει, καθώς και την οντότητα των ερωτώμενων, σεβόμενος την αξιοπρέπειά τους και προστατεύοντας τους από κάθε σωματική ή ηθική βλάβη. Πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στη διαλογική συζήτηση, έτσι ώστε να μην προσβάλλει τους ερωτώμενους θέτοντας αξιολογικές και κριτικές ερωτήσεις σε προσωπικό επίπεδο, αλλά αντίθετα να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ισοτιμίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού.

Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε ενημέρωση τόσο έντυπη (ηλεκτρονικά), όσο και προφορική (τηλεφωνικά), για τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, όσον αφορά την ελευθερία τους να εκφράσουν ανεπιφύλακτα και ανά πάσα στιγμή την αντίθεσή ή την άρνησή τους ή ακόμα και την πρόθεση αποχώρησής τους από τη διαδικασία της συνέντευξης (Traianou, 2014). Υπήρξε αμοιβαία συμφωνία για τη διασφάλιση των παραπάνω και εγγύηση για την ανωνυμία τους, αποκρύπτοντας κάθε πιθανή πληροφορία που μπορεί κατά οποιοδήποτε τρόπο να αποκαλύψει την ταυτότητά τους. Η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε μέσω της της εχεμύθειας, αναγνωρίζοντας ότι οι συμμετέχοντες δεν ήταν εργαλεία, υποκείμενα ή αντικείμενα (Howitt, 2010), αλλά άνθρωποι με μοναδική αξία, που στην ουσία είναι συμβαλλόμενα, παραγωγικά μέλη της έρευνας.

3.7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε όλες τις έρευνες πάντοτε υπάρχει ο περιορισμός της επιλογής της κατάλληλης, ερευνητικής προσέγγισης, της επιλογής του κατάλληλου εργαλείου συλλογής δεδομένων και της επιλογής της ενδεδειγμένης για την περίπτωση, μεθοδολογικής ανάλυσης.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και κατά τη διεξαγωγή της έρευνας έχουν άμεσο ή έμμεσο συσχετισμό και με τους περιορισμούς της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν συγκεκριμένες τεχνικές

δειγματοληψίας για την εύρεση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, δεν ήταν, λοιπόν, μια εύκολη και γρήγορη διαδικασία και ταυτόχρονα λόγω του μικρού δείγματος δεν μπορούν να γενικευθούν τα ευρήματα της έρευνας.

Ένας άλλος, σημαντικός περιορισμός, ίσως κρύβεται στην υποκειμενικότητα του ερευνητή και του ερωτώμενου. Ως άτομα δεν βλέπουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο αυτά που βιώνουμε, έχοντας υποκειμενική άποψη, όταν, όμως, αυτές οι υποκειμενικές απόψεις ταυτίζονται σε επιμέρους διαστάσεις που είναι κρίσιμες για την περιγραφή μιας κοινωνικής πραγματικότητας, χωρίς όμως αυτό να επιδιωχθεί από τον ερευνητή με την καθοδήγηση του ερωτώμενου, αλλά να αποκαλυφθεί ελεύθερα μέσα από τις απαντήσεις του, τότε οι υποκειμενικές απόψεις προσδίδουν ένα χαρακτήρα «κοινωνικής αντικειμενικότητας» στην ερμηνεία ενός φαινομένου. Σε όλες τις έρευνες ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας του ερευνητή, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία και μπορεί να τον παρασύρει σε «επιβολή» των απόψεών του στους συνεντευξιαζόμενους. Αλλά, ακόμα και αυτή η υποκειμενικότητα αποτέλεσε πηγή προβληματισμού, ανατροφοδότησης και δημιουργικού αναστοχασμού, προϋποθέτοντας, βέβαια, ικανότητες στη γλωσσική επικοινωνία και από τη μεριά του συνεντευκτή και από τη μεριά του συνεντευξιαζόμενου, για την αποφυγή παρερμηνειών, αλλά και για την αποκάλυψη των πραγματικών δεδομένων που ίσως ο/η συνεντευξιαζόμενος/νη δεν ήθελε να αποκαλύψει.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν δημιουργήθηκαν σχέσεις εξουσίας και συμμόρφωσης (Φίλιας, 2004), διότι ο ερευνητής ήταν ομόβαθμος με τους ερωτώμενους. Βέβαια, πάντα οι απαντήσεις ενέχουν τον κίνδυνο να μην είναι ακριβείς, λόγω του φόβου έκθεσης του ερωτώμενου, διότι κάθε απάντηση κρύβει και μια ενοχική, ψυχολογική αδυναμία του να αξιολογήσει κριτικά τον εαυτό του, αλλά ταυτόχρονα όμως προσφέρουν και ένα πλαίσιο δημιουργικού προβληματισμού. Τα υψηλά τυπικά προσόντα των συμμετεχόντων, αλλά και η μεγάλη τους διδακτική και διοικητική εμπειρία, διασφαλίζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους, διότι έχουν ισχυρές και συγκροτημένες προσωπικότητες, που δεν αφήνουν το περιθώριο στον ερευνητή να αυθαιρετήσει, προσδίδοντας έτσι αξιοπιστία και αντικειμενική εγκυρότητα στα λεγόμενά τους.

Τέλος, οι αντικειμενικές δυσκολίες που προέκυψαν ήταν ότι οι συνεντεύξεις λήφθηκαν όλες μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και όχι δια ζώσης, λόγω των περιοριστικών μέτρων, που ελήφθησαν για την πανδημία. Αυτό βέβαια είχε και θετικά και αρνητικά, σίγουρα υπήρξε μικρότερο κόστος, γιατί δεν υπήρξαν μετακινήσεις, αλλά ταυτόχρονα έλειπε η δια ζώσης αλληλεπίδραση, που είναι διαφορετική από την αλληλεπίδραση μέσω τηλεδιάσκεψης. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ερευνητής πρέπει να προσαρμοστεί και να σεβαστεί την καθημερινότητα και τον προγραμματισμό του συμμετέχοντα, χωρίς να πιέσει και να εκβιάσει καταστάσεις, γεγονός που σημαίνει ότι θα έχει χρονική καθυστέρηση και θα πρέπει να είναι καλά οργανωμένος, έτσι ώστε να αλλάζει και να διαμορφώνει ευέλικτα χρονοδιαγράμματα. Ακόμα, όμως και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, όπως ο χρόνος, η σωστή χρήση της γλώσσας στη διατύπωση των ερωτήσεων, η ανάλυση των εννοιών, ακόμα και αυτές απέδειξαν την ορθότητα της επιλογής της συνέντευξης (Cohen et al., 2000).

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε η θεωρητική και η ερευνητική προσέγγιση, καθώς και η περιγραφή της μεθοδολογικής διαδικασίας σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση και την πιθανή διασύνδεσή της με την καταναμημένη ηγεσία. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα : α) των δημογραφικών ερωτήσεων που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του επιλεγμένου δείγματος των διευθυντών και β) τα ευρήματα των ερευνητικών ερωτημάτων όσον αφορά τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις προτάσεις των διευθυντών στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή ή μη της καταναμημένης ηγεσίας, καθώς και τους ευνοϊκούς-ανασταλτικούς παράγοντες, πριν και μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19.

4.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατίθενται παρακάτω ως εξής :

4.1.1 Φύλο

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 12 ήταν άντρες, ποσοστό 92,30% και η μία γυναίκα, ποσοστό 7,7%.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

Φύλο	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
Άντρες	12	92,30%
Γυναίκες	1	7,7%

4.1.2 Ηλικία

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 12 ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 51-60, ποσοστό 92,30% και ο ένας στην ηλικιακή κατηγορία 61-70, ποσοστό 7,7%.

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

Ηλικιακή κατηγορία	Άντρες	Γυναίκες	Συνολικό Ποσοστό
51-60	11	1	92,30%
61-70	1	0	7,7%

4.1.3 Ειδικότητα

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα και οι 13, ποσοστό 100%, είχαν την ειδικότητα Π.Ε70 του δασκάλου, ενώ δύο είχαν και δεύτερη αναγνωρισμένη ειδικότητα, ποσοστό 15,38%, εξ αυτών ο ένας στην Μηχανολογία και ο δεύτερος ειδικότητα Π.Ε86 στην Πληροφορική, συναφής ειδικότητα με το αντικείμενο της έρευνας.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητα

Ειδικότητα	Συμμετέχοντες	Συνολικό Ποσοστό
Π.Ε70	13	100%
Π.Ε86	1	7,69%
Άλλη	1	7,69%

4.1.4 Βασικές σπουδές, μετεκπαίδευση και δεύτερα πτυχία

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα και οι 13, ποσοστό 100%, είχαν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία και οι 12 είχαν εξομοίωση, ποσοστό 92,3%, ενώ μόνο ένας, ποσοστό 7,7%, δεν είχε εξομοίωση, γιατί είχε πτυχίο Α.Ε.Ι.

Δύο συμμετέχοντες είχαν μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ποσοστό 15,38% και επτά συμμετέχοντες είχαν και δεύτερο πτυχίο, ποσοστό 53,84%. Στους θεματικούς τομείς των πτυχίων παρατηρήθηκε ότι 3 συμμετέχοντες στους 7 που είχαν δεύτερο πτυχίο, ποσοστό 42,86%, είχαν πτυχίο σε θέματα διοίκησης, ενώ 2 συμμετέχοντες, ποσοστό 28,57% είχαν πτυχίο συναφές με τις νέες τεχνολογίες, γεγονός αρκετά σημαντικό για την παρούσα έρευνα. Γενικά, μόνο 5 συμμετέχοντες είχαν μόνο Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και εξομοίωση, ποσοστό 38,46%, ενώ 8 συμμετέχοντες είχαν και δεύτερο πτυχίο ή και διδασκαλείο, ποσοστό 61,54%.

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τις βασικές σπουδές-μετεκπαίδευση-δεύτερα πτυχία

Βασικές σπουδές - Μετεκπαίδευση- Δεύτερο Πτυχίο	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία	13	100%
Εξομοίωση	12	92,3%
Μετεκπαίδευση	2	15,38%
Δεύτερο πτυχίο	7	53,8%
Δεύτερο πτυχίο συναφές με τη σχολική διοίκηση	3	23,08%
Δεύτερο πτυχίο συναφές με τις νέες τεχνολογίες	2	15,38%

4.1.5 Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 10 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ποσοστό 76,92% πολύ υψηλό, εξ αυτών οι 5 είχαν μεταπτυχιακό συναφές με τις νέες τεχνολογίες, ποσοστό 50% και 2 είχαν μεταπτυχιακό συναφές με τη Διοίκηση, ποσοστό 20%.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος με βάση τις μεταπτυχιακές-διδακτορικές σπουδές

Μεταπτυχιακό- Διδακτορικό	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
Μεταπτυχιακό	10	76,92%
Διδακτορικό	0	0%
Μεταπτυχιακό συναφές με τη σχολική διοίκηση	2	15,38%
Μεταπτυχιακό συναφές με τις νέες τεχνολογίες	5	38,46%

4.1.6 Επιμόρφωση

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 10 ήταν κάτοχοι του B2 επιπέδου, ποσοστό 76,92%, οι 2 ήταν κάτοχοι του B1 επιπέδου, ποσοστό 15,38% και μόνο ένας ήταν κάτοχος του A επιπέδου, ποσοστό 7,7%. Τρεις συμμετέχοντες ήταν επιμορφωτές, ποσοστό 23,08% και ο ένας εξ αυτών επιμορφωτής Moodle στους Teachers of Europe. Τέσσερις συμμετέχοντες είχαν και πτυχία πληροφορικής, όπως το ecdl, ποσοστό 30,77%, ενώ ο ένας εξ αυτών είχε συνολικά τρία πτυχία στις νέες τεχνολογίες του ιδιωτικού τομέα. Όλοι οι συμμετέχοντες, ποσοστό 100%, είχαν πολύμηνες επιμορφώσεις σε Α.Ε.Ι και σε ιδιωτικούς φορείς σε διάφορες θεματικές ενότητες και αρκετοί εξ αυτών, συγκεκριμένα οχτώ συμμετέχοντες, ποσοστό 61,54%, σε θεματικές ενότητες σχετικές με τη διοίκηση ή τις νέες τεχνολογίες.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος με βάση τις επιμορφώσεις

Επιμόρφωση-Πτυχία Ιδιωτικού τομέα	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
A επίπεδο	1	7,7%
B1 επίπεδο	2	15,38%
B2 επίπεδο	10	76,92%
Επιμορφωτές	3	23,08%
Επιμόρφωση σχετικά με	8	61,54%

τη σχολική διοίκηση και τις νέες τεχνολογίες		
Άλλες επιμορφώσεις	13	100%
Πτυχία ιδιωτικού τομέα στις νέες τεχνολογίες	4	30,77%

4.1.7 Έτη προϋπηρεσίας

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 4 είχαν προϋπηρεσία κατά μέσο όρο 24 χρόνια και ανήκαν στην κατηγορία 21-30 έτη, ποσοστό 30,77%, ενώ οι 9 είχαν προϋπηρεσία κατά μέσο όρο 32 χρόνια και ανήκαν στην κατηγορία 31-40 έτη, ποσοστό 69,23%. Ένας συμμετέχων είχε και έξι χρόνια προϋπηρεσία στην ιδιωτική εκπαίδευση, ποσοστό 7,7%.

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
21-30	4	30,77%
31-40	9	69,23%

4.1.8 Τύποι σχολείων και χρονικό διάστημα υπηρετήσης

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 12, ποσοστό 92,30%, υπηρέτησαν σε ολιγοθέσια σχολεία, ενώ και οι 13, ποσοστό 100%, υπηρέτησαν σε πολυθέσια σχολεία. Ο μέσος χρόνος υπηρετήσης σε ολιγοθέσια κυμάνθηκε στα 6 έτη, ενώ στα πολυθέσια, ο μέσος χρόνος υπηρετήσης κυμάνθηκε στα 23 έτη. Ο ένας από τους συμμετέχοντες είχε και τρία χρόνια υπηρετήσης σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 8: Κατανομή του δείγματος με βάση τους τύπους σχολείων και τον μέσο χρόνο υπηρετήσης

Τύποι σχολείων	Μέσος χρόνος υπηρετήσης	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
Ολιγοθέσια	6 έτη	12	92,30%
Πολυθέσια	23έτη	13	100%

4.1.9 Γεωγραφική κατανομή περιοχών υπηρετήσης

Οι περιοχές υπηρετήσης γεωγραφικά κατανέμονται ως εξής : Αττική, Αχαΐα, Γρεβενά, Δωδεκάνησα, Επτάνησα, Εύβοια, Ευρυτανία, Ηλεία, Καστοριά, Κοζάνη, Κρήτη, Κυκλάδες, Λακωνία, Μαγνησία, Πέλλα και Φλώρινα. Παρατηρείται, λοιπόν, αρκετά μεγάλο εύρος γεωγραφικής κατανομής, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα στα συμβαλλόμενα μέρη της έρευνας να έχουν περισσότερες παραστάσεις, διαφορετικών πρακτικών τόσο στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, όσο και στις πρακτικές ηγεσίας που εφαρμόστηκαν στις σχολικές μονάδες. Έχουν, λοιπόν, βάση των προαναφερόμενων πολύ περισσότερα, συγκριτικά πλεονεκτήματα τόσο γνωστικά, όσο και εμπειρικά, για να απαντήσουν στα θέματα της έρευνας.

4.1.10 Θέσεις ευθύνης

Από τους 13 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 10 διετέλεσαν προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια, ποσοστό 76,92%. Πέντε συμμετέχοντες διετέλεσαν υποδιευθυντές, ποσοστό 38,46% και σε ποσοστό 100% διευθυντές με μέσο όρο διοικητικής προϋπηρεσίας τα 10 έτη. Δύο από τους συμμετέχοντες διετέλεσαν και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων, ποσοστό 15,38%, ένας ως Αναπληρωτής Διευθυντής Εκπαίδευσης, ποσοστό 7,7% και αναφορικά οχτώ ως συνδικαλιστές, ποσοστό 61,54%, ενώ εννέα συμμετέχοντες διετέλεσαν ή αντιδήμαρχοι ή δημοτικοί σύμβουλοι ή σε θέσεις ευθύνης σε Συλλόγους Εκπαιδευτικών, ποσοστό 69,23%. Επιπρόσθετα 5 συμμετέχοντες, ποσοστό 38,46%, διετέλεσαν προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια, υποδιευθυντές και διευθυντές.

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος με βάση τις θέσεις ευθύνης

Θέσεις ευθύνης	Μέσος χρόνος διοικητικής εμπειρίας-άλλης εμπειρίας	Συμμετέχοντες	Ποσοστό
Προϊστάμενοι ολιγοθέσιων	5 έτη	10	76,92%
Υποδιευθυντές	7 έτη	5	38,46%
Διευθυντές	10 έτη	13	100%
Υπεύθυνοι	4 έτη	2	15,38%

σχολικών δραστηριοτήτων			
Αναπληρωτής Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	2 έτη	1	7,7%
Υπηρεσιακά Συμβούλια	8 έτη	8	61,54%
Αντιδήμαρχοι-Δημοτικοί Σύμβουλοι-Σύλλογοι Εκπαιδευτικών	4 έτη	9	69,23%

4.1.11 Μέγεθος σχολείων

Ως προς το μέγεθος των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσαν οι 13 διευθυντές προέκυψαν τα εξής :

Οργανικότητα

Η μικρότερη σχολική μονάδα σε επίπεδο οργανικών θέσεων ήταν 6/θέσια, ενώ η μεγαλύτερη σχολική μονάδα ήταν 12/θέσια. Συγκεκριμένα από τις 13 σχολικές μονάδες οι 8 ήταν 6/θ δημοτικά σχολεία, ποσοστό 61,54%, 4 σχολικές μονάδες ήταν 12/θ δημοτικά σχολεία, ποσοστό 30,76% και 1 σχολική μονάδα ήταν 10/θ δημοτικό, σχολείο, ποσοστό 7,7%.

Αριθμός μαθητών

Η μικρότερη σχολική μονάδα σε επίπεδο μαθητών είχε 32 μαθητές και η μεγαλύτερη 212 μαθητές. Ο μέσος όρος μαθητών στις 13 σχολικές μονάδες ήταν 132 μαθητές, πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος μαθητών στα εξαθέσια σχολεία ήταν 64 μαθητές, ενώ ο μέσος όρος μαθητών στις πολυδύναμες σχολικές μονάδες (12/θ, 10/θ) ήταν 200 μαθητές.

Αριθμός εκπαιδευτικών

Η μικρότερη σχολική μονάδα, σε επίπεδο εκπαιδευτικών (μονίμων, αναπληρωτών, ειδικοτήτων, οργανικά ή μη τοποθετημένων, σταθερό ή

μετακινούμενο προσωπικό), είχε 15 εκπαιδευτικούς και η μεγαλύτερη 30 εκπαιδευτικούς. Ο μέσος όρος εκπαιδευτικών στις 13 σχολικές μονάδες ήταν 22 εκπαιδευτικοί, πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος εκπαιδευτικών στα εξαθέσια σχολεία ήταν 17 εκπαιδευτικοί, ενώ ο μέσος όρος εκπαιδευτικών στις πολυδύναμες, σχολικές μονάδες (12/θ, 10/θ) ήταν 27 εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 10: Μέγεθος σχολικών μονάδων και ανθρώπινο δυναμικό

Οργανικότητα- μέγεθος σχολικών μονάδων	Μέσος όρος αριθμού μαθητών	Μέσος όρος αριθμού εκπαιδευτικών	Μέσος όρος αριθμού γονέων	Σχολικές μονάδες	Αριθμός μαθητών	Αριθμός εκπαιδευτικών	Αριθμός γονέων	Ποσοστό
6/θ	64	17	128	8				61,54%
10/θ				1				7,7%
12/θ	200	27	400	4				30,76%
Μικρότερη σχολική μονάδα				6/θ	32	15	64	
Μεγαλύτερη σχολική μονάδα				12/θ	212	30	424	

Συνολική επισκόπηση: Συμπερασματικά το δείγμα παρουσιάζει ισχυρή ομοιογένεια ως προς το φύλο και την ηλικία σε ποσοστό 92,3%. Ως προς την ειδικότητα και ως προς τις βασικές σπουδές 100%. Ενώ, ως προς την μετεκπαίδευση λιγότερο, 15,38%, ως προς τα δεύτερα πτυχία 53,8%, ως προς τη συνάφεια των δεύτερων πτυχίων με το θεματικό πεδίο της έρευνας 71,43% και ως προς τα μεταπτυχιακά 76,92%, με συνάφεια με το θεματικό πεδίο της έρευνας στο 70%.

Όσον αφορά τις επιμορφώσεις, όλοι είχαν πολύμηνες επιμορφώσεις σε Α.Ε.Ι, ποσοστό 100%, το 76,92% των συμμετεχόντων είχε επίπεδο Β2 και ένα ποσοστό της τάξης του 30,77% είχε και πτυχία της πληροφορικής, όπως το ecdl, του ιδιωτικού τομέα.

Ως προς την προϋπηρεσία το 100% των συμμετεχόντων είχε πάνω από είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας με μέσο όρο τα 28 έτη, ενώ το 92,30% των συμμετεχόντων πέρασε από όλους τους τύπους σχολείων (ολιγοθέσια και πολυθέσια) και σε αρκετά μεγάλη, γεωγραφική κατανομή, συγκεκριμένα σε 16 περιοχές.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών πέρασαν από διάφορες θέσεις ευθύνης, με μέσο όρο διοικητικής προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση τα 10 έτη, ενώ, σε ποσοστό 38,46%, διετέλεσαν και προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια και υποδιευθυντές.

Τέλος, ως προς το μέγεθος των σχολικών μονάδων, ο διευθυντής της μικρότερης σχολικής μονάδας είχε να συντονίσει 32 μαθητές, 16 εκπαιδευτικούς και 64 γονείς, σύνολο 112 άτομα, ενώ ο διευθυντής της μεγαλύτερης σχολικής μονάδας είχε να συντονίσει 212 μαθητές, 30 εκπαιδευτικούς και 424 γονείς, σύνολο 666 άτομα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας και του κλεισίματος των σχολείων.

Οι δημογραφικές ερωτήσεις είναι επίσης σημαντικές για την επαγωγική ανάλυση των δεδομένων και των συμπερασμάτων, διότι προσπαθούν να αποτυπώσουν το προφίλ των συμμετεχόντων, την ομοιογένεια του δείγματος ως προς τις ποιοτικές μεταβλητές και την ηλικιακή, υπηρεσιακή, μορφωτική, διδακτική και διοικητική εμπειρία τους.

Τα αυξημένα, τυπικά προσόντα τους συνολικά, αλλά και ειδικά με το θέμα της έρευνας, προσδίδουν έναν αέρα αξιοπιστίας και εγκυρότητας στα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα μπορούν να επιβεβαιώσουν την ερευνητική λογική, που βασίζεται στην υπόθεση, ότι εάν οι διευθυντές που είχαν αυξημένα προσόντα διοικητικά, αλλά και τεχνολογικά, χρειάστηκαν ή εφάρμοσαν πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας, τότε επιβεβαιώνεται και η ερευνητική υπόθεση, ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού κατανεμημένα, γιατί το έργο, αλλά και το όραμα της διοίκησης και της τεχνολογικής αξιοποίησης είναι πολυδιάστατο.

Σημαντικός παράγοντας, επίσης στις ερευνητικές υποθέσεις, αποτέλεσε το μέγεθος του σχολείου, διότι σε πραγματικές συνθήκες και σε μικρό, χρονικό διάστημα έπρεπε οι διευθυντές να συντονίσουν πολλούς ανθρώπους ταυτόχρονα, να τους οργανώσουν, αλλά και να προγραμματίσουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, οπότε θα χρειάστηκε να εφαρμόσουν και να νομιμοποιήσουν πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας.

4.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ

Τα ευρήματα των ερευνητικών ερωτημάτων παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα και τους αντίστοιχους θεματικούς άξονες.

4.2.1 Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση πριν και μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Στο πρώτο, ερευνητικό ερώτημα και τον αντίστοιχο, πρώτο, θεματικό άξονα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των 13 διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, σε δύο χρονικά επίπεδα, πριν και μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19. Μέσα από αυτή τη χρονική διχοτόμηση επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί, εάν διαφοροποιήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των διευθυντών και για ποιους λόγους σύμφωνα με τους ίδιους έγινε αυτό. Η γενική, κατευθυντήρια γραμμή και η ολιστική προσέγγιση των ερωτήσεων είχε ως σκοπό να αποτυπωθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων, σύμφωνα με τη σημαντικότητα και την ιεράρχηση των δικών τους κριτηρίων και του δικού τους μοναδικού τρόπου για αυτό, που θεωρούν ότι πρεσβεύουν οι νέες τεχνολογίες στη σχολική, διοικητική πραγματικότητα.

Παρακάτω παρατίθενται οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν, μετά από την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης και στις οποίες, παρουσιάζονται οι απόψεις των διευθυντών.

4.2.1.1 Οι αντιλήψεις/πρακτικές των διευθυντών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση πριν το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Στην πρώτη, εισαγωγική ερώτηση διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των δεκατριών διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, πριν το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής τρεις υποκατηγορίες :

4.2.1.1.1 Οι νέες τεχνολογίες ως μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας

Οι συμμετέχοντες περιγράφουν την καθημερινή, διαδικαστική και επαναλαμβανόμενη αξιοποίησή τους, όχι μόνο από τους ίδιους, αλλά και από τους μαθητές με τους γονείς τους. Η αξιοποίησή τους αποδεικνύει ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη ζωή μας, έχοντας θετικό αντίκτυπο και αποτυπώνει μια κοινωνική πραγματικότητα, κοινά αποδεκτή. (Σ1...Σ13)

4.2.1.1.2 Αναγκαιότητα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων υπήρξε καθολική αποδοχή της αναγκαιότητας αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων στην καθημερινή διεκπεραίωση και διαχείριση των διοικητικών αναγκών, αναγνωρίζοντας κάτι το οποίο πρώτον είναι αναμφισβήτητο και δεύτερον ό,τι τους διευκολύνει στο έργο τους. (Σ1...Σ13)

4.2.1.1.3 Οι νέες τεχνολογίες ως εργαλεία

Αποτελούν βασικά εργαλεία επικουρικά, καθοριστικής σημασίας για τον εκσυγχρονισμό της σχολικής διοίκησης, αλλά και του σχολείου εν γένει σε μια εποχή του «ψηφιακού γίγνεσθαι». (Σ1...Σ13)

Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων που περιγράφουν τα παραπάνω.

Σ2: «Έχουνε μπει εδώ και πολλά χρόνια στη ζωή μας.... έτσι κι αλλιώς, αυτοί οι τρόποι επικοινωνίας είχαν μπει στη ζωή μας και πριν εμφανιστεί ο covid-19...όλοι τα χρησιμοποιούν ανεξαρτήτως ηλικίας.... επικοινωνία με τους γονείς, γιατί είναι μέρος και της δικής τους καθημερινής πραγματικότητας...»

Σ3: «Η αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών στη διοίκηση διευκολύνει το έργο μας, θεωρώ και είναι βασικό στοιχείο, σήμερα, για να ασκήσεις διοίκηση, χωρίς αυτήν οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές, έως πολλές φορές και πρακτικά αδύνατον να ανταποκριθείς.»

Σ4: «Στην ουσία οι νέες τεχνολογίες, όπως τις αντιλαμβανόμουν πριν κλείσουν τα σχολεία, λόγω covid-19, λειτουργούσαν επικουρικά και διεκπεραιωτικά...»

Σ5: «Στην εποχή που ζούμε η χρήση των νέων τεχνολογιών, θα έλεγα, σε όλες τις δράσεις του σύγχρονου σχολείου... είναι αναγκαία και άρα πιστεύω ότι η άρνηση της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα θεωρείται και ως άρνηση της πραγματικότητας...στη διεκπεραίωση καθημερινών θεμάτων που έχουμε...»

Σ6: «Σαφέστατα, οι νέες τεχνολογίες..., είναι μία διαδικασία που είναι συνεχόμενη σε όλη τη διάρκεια της ημέρας και επαναλαμβανόμενη...»

Σ8: «Η καθημερινή αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διοίκησης...»

Σ12: «Καταρχήν, πριν τον κορωνοϊό, αντιλαμβανόμουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ως ένα εργαλείο στα χέρια του διευθυντή και είναι πράγματι ένα βασικό εργαλείο...»

4.2.1.1.4 Λόγοι αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση

Οι λόγοι, τους οποίους επικαλούνται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, για να αιτιολογήσουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, ακολουθούν μια συνεκτική, νοηματική αλληλουχία με τη νοηματοδότηση των νέων τεχνολογιών.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής τρεις υποκατηγορίες :

4.2.1.1.4.1 Ταύτιση του ηγετικού ρόλου του σύγχρονου σχολείου με τον ηγετικό ρόλο των νέων τεχνολογιών

Θεωρούν ότι το σύγχρονο σχολείο πρέπει να ηγείται των εξελίξεων και οι εξελίξεις, σήμερα, ταυτίζονται με την ηγετική θέση των νέων τεχνολογιών στην κοινωνία, υπονοώντας την κάλυψη του ψηφιακού χάσματος, που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.

4.2.1.1.4.2 Στρατηγικά πλεονεκτήματα στην αξιοποίηση των καινοτόμων χαρακτηριστικών των νέων τεχνολογιών

Ταυτόχρονα, επισημαίνουν τα καινοτόμα χαρακτηριστικά τους, τα οποία απλοποιούν το πολυδιάστατο έργο του σχολείου, βελτιώνοντας την ποιότητα και

εξασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά του. Οι δυνατότητές τους, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, είναι απεριόριστες και στρατηγικές, γιατί προσφέρουν ευελιξία, ταχύτητα, άμεση πρόσβαση σε πολλές πληροφορίες, καλύτερες δυνατότητες οργάνωσης και διευθέτησης του χρόνου και του χώρου, οι οποίοι από μόνοι τους αποτελούν μια παράμετρο κλειδί στις διοικητικές και οργανωτικές διαδικασίες και μόνιμο πρόβλημα προς επίλυση.

4.2.1.1.4.3 Αντιμετώπιση του γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού

Η μείωση της έντυπης γραφειοκρατίας αποτελεί διακαή πόθο του κάθε διευθυντή σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών που απλουστεύουν τις διαδικασίες.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ2: « Το σύγχρονο σχολείο, δεν μπορεί να μην χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, όταν οι μαθητές του είναι πρωτοπόροι σε αυτές...οπότε είναι αυτές που απλουστεύουν όλες τις διοικητικές ενέργειες στο σχολείο βελτιώνοντας την ποιότητα και την αποδοτικότητα...»

Σ4 : «...για να γλιτώσω ένα κομμάτι της γραφειοκρατίας, το οποίο θα μπορούσα να οργανώσω με αυτό τον τρόπο...από όπου και να βρίσκεσαι, με τα σύγχρονα μέσα, μπορείς να επικοινωνήσεις με όποιον θέλεις, ότι ώρα θέλεις...»

Σ5: «Με την έννοια αυτή, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, των πληροφοριών και των επικοινωνιών, για την ποιότητα και την αναβάθμιση μιας σχολικής μονάδας, θεωρείται καθοριστικής σημασίας, γιατί οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν κατά πολύ στη διαχείριση πολύπλοκων διαδικασιών, θεωρώ, δηλαδή, ότι...έχουν απεριόριστες δυνατότητες.»

Σ8: «Η αξιοποίηση των ΤΠΕ προσφέρει την αύξηση της ταχύτητας, την απλοποίηση και τη μεγαλύτερη ευελιξία των διοικητικής λειτουργίας, την παροχή της δυνατότητας πρόσβασης σε μεγάλο πλήθος πληροφοριών, τη μείωση του χρόνου διεκπεραίωσης των εργασιών... και την εξάλειψη της γραφειοκρατικής και χειρόγραφης διευθέτησης των εργασιών, κάνοντας το έργο του διευθυντή πιο αποτελεσματικό.»

Σ11: «Όλοι οι άνθρωποι, σε όλες τις δουλειές τους, σήμερα, χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, παντού και πάντα, όχι μόνο για να δουλεύουν, αλλά και για να διασκεδάζουν, να ενημερώνονται, να ανταλλάσσουν απόψεις, έτσι και οι γονείς... γιατί και οι γονείς και οι μαθητές είναι πολύ ενεργοί σε αυτά τα μέσα και το σχολείο, το σύγχρονο σχολείο, επειδή πρέπει να ηγείται των εξελίξεων και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις δεν μπορεί να μείνει πίσω, άρα και εμείς...»

Σ12:« ...όπου μπορεί να εξασφαλίσει μέσα από τα σύγχρονα μέσα και την αποδοτικότητα αλλά και την αποτελεσματικότητα.»

Σ13:« Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, σε επίπεδο διοίκησης σχολικής μονάδας, με βοήθησε πάρα πολύ στη διαχείριση του χρόνου, δηλαδή εξοικονόμηση χρόνου, η οποία και μας απήλλαξε από αρκετή γραφειοκρατία»

4.2.1.1.5 Πρακτικοί τομείς αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση

Στη συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής επτά υποκατηγορίες :

4.2.1.1.5.1 Επικοινωνία-Πληροφόρηση-Ενημέρωση

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, οι τομείς αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών είναι ευδιάκριτοι και αφορούν την επικοινωνία-πληροφόρηση-ενημέρωση, με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τις διοικητικές και επιστημονικές υπηρεσίες, με δημόσιους και εκπαιδευτικούς φορείς.

4.2.1.1.5.1.1 Προφίλ της Επικοινωνίας-Πληροφόρησης-Ενημέρωσης

Όσον αφορά το προφίλ της επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από τους ίδιους, κυρίως, ως ηλεκτρονική και ψηφιακή σε σχέση με τα τεχνολογικά μέσα, ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, άμεση και αμφίδρομη και ως προς την αποτελεσματικότητά τους εξασφαλίζουν, ταυτόχρονα, ταχύτητα και διευθέτηση του χώρου και του χρόνου.

4.2.1.1.5.2 Ολιστική αξιοποίηση στις σχολικές διαδικασίες και λειτουργίες

Στη συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής δύο κύριες υποκατηγορίες:

4.2.1.1.5.2.1 Ολιστική αξιοποίηση στη διοίκηση

Υποστηρίζουν επίσης την απαραίτητη αξιοποίησή τους στη διοικητική οργάνωση και στις διοικητικές λειτουργίες, αποδεικνύοντας τον ενισχυτικό τους ρόλο στη γραμματειακή υποστήριξη και τη μηχανοργάνωση.

4.2.1.1.5.2.2 Ολιστική αξιοποίηση στις παιδαγωγικές διαδικασίες και λειτουργίες

Ενώ τονίζουν και την αδιαμφισβήτητη συμβολή τους στη διδακτική πράξη, στις επιμορφώσεις, αλλά και μια ολιστική εφαρμογή σε όλες τις σχολικές δράσεις. Άμεσα συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη είναι και η Φιλαναγνωσία, η οποία εξασφαλίζεται με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική βιβλιοθήκη, η οποία σήμερα έχει γίνει και ηλεκτρονική, εκτός από έντυπη.

4.2.1.1.5.3 Αξιοποίηση στην Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Πιστεύουν ότι ένας βασικός άξονας σε κάθε σχολική μονάδα είναι η Εκπαιδευτική Νομοθεσία, η οποία είναι απαραίτητη για τη θεσμική αποσαφήνιση και οριοθέτηση του διοικητικού, αλλά και του σχολικού έργου, για αυτόν το λόγο, όμως, χρειάζεται η οργάνωση και η κωδικοποίησή της.

4.2.1.1.5.4 Αξιοποίηση στην οικονομική διαχείριση

Η οικονομική διαχείριση αποτελεί, σύμφωνα με τους ίδιους, μια ευθύνη αιχμής, για να μπορέσει το σχολείο να εξασφαλίσει και να αξιοποιήσει όλα τα υλικοτεχνικά μέσα που χρειάζονται, για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα που αναφέρουν και επισημαίνουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων.

Σ1: «...έτσι, ώστε, να μπορεί να εξασφαλιστεί όλη η ηλεκτρονική αλληλογραφία, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η ενημέρωση των γονέων και η επικοινωνία με φορείς, δήμους κ.λπ, μέσω ψηφιακών μέσων, όπως χρειάστηκε να κάνουμε και λόγω covid-19»

Σ3: «Ως διοίκηση... οργανώσαμε αυτά που αφορούν τη διοίκηση στο σχολείο, δηλαδή, το αρχείο το ηλεκτρονικό, την επικοινωνία και την ενημέρωση.»

Σ4: «...Τώρα, οι ανάγκες ήταν μεγάλες, οπότε μετά η δουλειά, η οργανωτική και η διοικητική, μετατοπίστηκε κυρίως όσον αφορούσε τον ψηφιακό τρόπο επικοινωνίας...»

Σ5: «Στην εποχή που ζούμε η χρήση των νέων τεχνολογιών, θα έλεγα, σε όλες τις δράσεις του σύγχρονου σχολείου είτε αυτές είναι οι εκπαιδευτικές είτε αυτές είναι διοικητικές είναι αναγκαία... συμβάλλουν στη γραμματειακή υποστήριξη, στο να καταρτίζουμε το ωρολόγιο πρόγραμμα, να παρακολουθούμε τις βαθμολογίες των μαθητών, τις απουσίες, τις παρουσίες κ.λπ. τόσο στη διοικητική οργάνωση, όσο και στη διδακτική πράξη... Τώρα, όσον αφορά τις πρακτικές, που ακολουθούσα μέχρι το κλείσιμο των σχολείων, λόγω του covid-19, σε επίπεδο διοίκησης, όλες οι διοικητικές λειτουργίες του σχολείου γινόταν και συνεχίζουν να γίνονται με ηλεκτρονικό τρόπο, αλλά πέραν αυτού έχω και ένα προσωπικό αρχείο με όλα τα διοικητικά έγγραφα, όπως επίσης υπάρχει και μία προσωπική νομική βάση δεδομένων, που με διευκολύνει στο διοικητικό μου έργο, για να γνωρίζω επακριβώς για το τι ισχύει ανά πάσα στιγμή, για οποιοδήποτε θέμα. Να αναφέρω, επίσης, ότι η σχολική επιτροπή μας παρείχε και μας παρέχει ένα οικονομικό πρόγραμμα διαχείρισης, ηλεκτρονικό, όπου καταγράφουμε όλες τις δαπάνες που κάνει η σχολική μονάδα και τέλος να αναφέρω ότι στο σχολείο λειτουργεί δανειστική, ψηφιακή βιβλιοθήκη...»

Σ6: «...την αμφίδρομη επικοινωνία και την άμεση ενημέρωση με τους μαθητές, καθώς και με τις υπόλοιπες, εκπαιδευτικές υπηρεσίες και δομές...»

Σ7: «...δηλαδή, αλληλογραφία, επικοινωνία με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την περιφέρεια, επικοινωνία με γονείς, ...όλα γίνονται ηλεκτρονικά...»

Σ8: «...για να μπορώ να αξιολογήσω κάτι πρέπει να το έχω, εδώ λοιπόν έρχεται το οικονομικό και η ευθύνη που έχουμε να διαχειριστούμε τα χρήματα σωστά, αν δεν είχαμε τα λογισμικά για την οικονομική διαχείριση θα υποφέραμε κυριολεκτικά, εδώ πρέπει να επισημάνω και μια άλλη ειδικότητα που αποκτήσαμε αυτή του λογιστή, του οικονομοτεχνικού...»

Σ9: «...και φυσικά έχουμε και μια βάση δεδομένων για την εκπαιδευτική νομοθεσία. Αν γινόταν ένα ξεκαθάρισμα των νόμων και των διατάξεων που πηγαίνουν πολλά χρόνια πίσω, πιστεύω ότι θα διευκόλυνε το έργο μας, επειδή η εκπαιδευτική

νομοθεσία είναι πολύ ογκώδης και δαιδαλώδης, νομίζω ότι, τώρα, μία επιτροπή θα μελετήσει την εκπαιδευτική νομοθεσία και θα βγάλει τέτοιο κώδικα νομοθεσίας...»

Σ10: «...και ένας δεύτερος που αξιοποιήσαμε τις τεχνολογίες ήταν σε πολλές συνεδριάσεις... κάναμε ένα είδος εσωτερικής επιμόρφωσης για θέματα παιδαγωγικά...»

Μεμονωμένο εύρημα

Ως μεμονωμένο εύρημα, από έναν ερωτώμενο, είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στον τομέα της ρομποτικής, ο οποίος είναι ένας τομέας γοργά εξελισσόμενος και ολοένα και περισσότερες, σχολικές μονάδες τον εντάσσουν στον προγραμματισμό και τις δράσεις τους. Παρακάτω παρατίθεται το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Σ4: «...ήταν εργαλεία που βοηθούσαν, κυρίως, τη μάθηση και κάποιες δεξιότητες, υπήρχε βέβαια το κομμάτι της ρομποτικής που ήταν ένα τελείως διαφορετικό κομμάτι, αναφορικά με τα λογισμικά, για να μπορέσουν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις...»

4.2.1.1.6 Τρόποι αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση

Στη συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής δύο κύριες υποκατηγορίες:

4.2.1.1.6.1 Δημιουργία και διαχείριση ψηφιακών εγγράφων

Οι τρόποι που χρησιμοποιούν, τα συμβαλλόμενα μέρη στην έρευνα, βάση των απαντήσεών τους, τις νέες τεχνολογίες, εστιάζουν στην ηλεκτρονική αλληλογραφία, την αρχειοθέτηση, την παραγωγή, καταγραφή, αποθήκευση και διακίνηση ηλεκτρονικών εντύπων.

4.2.1.1.6.2 Αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων ένας τρόπος, για να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες είναι η δημιουργία ομάδων σε διοικητικό επίπεδο, έτσι ώστε αξιοποιώντας τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού να επιτυγχάνουν και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Εδώ, ήδη διαφαίνεται η αναγκαιότητα

εμπλοκής περισσότερων ατόμων του ενός, για να αντιμετωπιστεί η πολυδιάστατη αξιοποίηση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα που αναφέρουν και επισημαίνουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων.

Σ2: «...Να φτιάξουμε σωστά οργανωμένες, σχολικές μονάδες, να στελεχώνονται σωστά και έγκαιρα, γιατί προέχει η στελέχωση του ανθρώπινου δυναμικού, για να μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες...»

Σ3: «Ως διοίκηση, προσωπικά μαζί με τον υποδιευθυντή και με άτομα τα οποία έχουν εμπειρία ή γνώση στις νέες τεχνολογίες, οργανώσαμε αυτά που αφορούν τη διοίκηση στο σχολείο, το αρχείο το ηλεκτρονικό, την επικοινωνία και την ενημέρωση ...»

Σ4: «...Το σκεπτικό μου για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην διοίκηση αφορούσε κυρίως την παραγωγή κειμένων ή ψηφιακών εντύπων...το ανέβασμα ηλεκτρονικών εγγράφων... αλλά και ως αποθετήρια των σημαντικών εγγράφων...»

Σ9: «...δηλαδή, καταγραφή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ηλεκτρονικά όλα τα έντυπα του σχολείου ...»

Σ10: «...ότι ας πούμε τους ήταν χρήσιμα στο έργο τους... φρόντισα να κάνω περιλήψεις των εγγράφων και να τους στέλνω μόνο ότι χρειαζόταν με την ηλεκτρονική αλληλογραφία, τα υπόλοιπα όλα δια ζώσης,... όπου υπήρχε θέμα και ενδιαφέρον τους κοινοποιούσα και ηλεκτρονικά τα έγγραφα...»

4.2.1.1.7 Εργαλεία αξιοποίησης

Όπως προαναφέρθηκε από τους ίδιους τους διευθυντές, οι νέες τεχνολογίες είναι εργαλεία που έχουν καθοριστική συμβολή στο έργο του σχολείου γενικά και όχι ειδικά μόνο ως ηλεκτρονικά, γραφειοκρατικά μέσα με τα οποία διεκπεραιώνουν τις καθημερινές τους ανάγκες, αλλά συνδέονται και με την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργήθηκαν οι εξής έξι υποκατηγορίες:

4.2.1.1.7.1 Αξιοποίηση των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ

Το σύνολο των ερωτώμενων επαλήθευσε την αξιοποίηση των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ και συγκεκριμένα του Myschool και του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου για μαθητές και εκπαιδευτικούς, την πλατφόρμα <https://invoices-schools.espa.minedu.gov.gr/> για τους αναπληρωτές Ε.Σ.Π.Α και την πλατφόρμα ΚΤΥΠ για τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων.

4.2.1.1.7.2 Αξιοποίηση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισήμαναν επίσης την καθημερινή αλληλογραφία αξιοποιώντας ή το webmail.sch.gr ή και τα προσωπικά τους email (Gmail, Hotmail, Yahoo κ.λπ) για την καθημερινή επικοινωνία και ενημέρωση για όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στις σχολικές διαδικασίες.

4.2.1.1.7.3 Αξιοποίηση των εργαλείων της Microsoft

Εκτός, όμως των συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ, οι διευθυντές χρησιμοποιούν και λογισμικά, ή εφαρμογές ή προγράμματα της Microsoft, όπως το Office (Word, Excel, powerpoint) για τη δημιουργία πρότυπων εγγράφων, για τις παρουσιάσεις των εκπαιδευτικών δράσεων, στην οικονομική τους διαχείριση και γενικά σε όλες τις διοικητικές-παιδαγωγικές ή κοινωνικές ανάγκες του σχολείου.

4.2.1.1.7.4 Αξιοποίηση των εργαλείων της Google

Πέραν των προαναφερόμενων αξιοποιούν και τις δυνατότητες της μηχανής αναζήτησης της Google, τις δυνατότητες του google forms, του google docs, του google calendar, του google drive κ.λπ. για τη δημιουργία ερωτηματολογίων/εγγράφων, καθώς και τη διακίνησή τους, την αποθήκευσή τους, και τη διαμόρφωση χρονοδιαγραμμάτων.

4.2.1.1.7.5 Αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook, το Messenger, το Viber, είναι κάποια από αυτά που αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, αν και δεν αποτελούν το θεσμικό κομμάτι της υποχρεωτικότητας αξιοποίησής τους, αλλά αντίθετα αποτελούν το κοινωνικό κομμάτι μιας ευρύτερης πραγματικότητας, στην οποία και οι γονείς και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά.

4.2.1.1.7.6 Αξιοποίηση πλατφορμών επικοινωνίας

Λιγосτοί διευθυντές αναφέρθηκαν στη χρήση πλατφορμών επικοινωνίας, αλλά σίγουρα δείχνουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιοποιούν ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους προσαρμοζόμενοι στην εκάστοτε περίπτωση, γεγονός που παραπέμπει στην προσαρμοστική ηγεσία.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα που αναφέρουν και επισημαίνουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων.

Σ1: «...τα καθημερινά όσον αφορά το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τη διαχείριση των υπολοίπων συστημάτων του Υπουργείου, όπως το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και το Myschool...»

Σ2: «...Επίσης, εκτός των προηγούμενων, χρησιμοποιούσαμε πολύ συχνά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης Facebook, Viber, Messenger και πιο αραιά τα εργαλεία του Google, για να έχουμε μια πιο άμεση επικοινωνία με τους γονείς...»

Σ7: «...αλλά χρησιμοποιώ και το προσωπικό μου email, ...»

Σ9: «... Εν κατακλείδι, αξιοποιούσα, ... και πολλά πράγματα στο Word, για να τα έχω έτοιμα, δηλαδή, έτοιμα υποδείγματα, τα οποία, ας πούμε, τα είχα σαν πρότυπα και τα επεξεργαζόμουν, κάνοντας μικρές αλλαγές,... Εκτός από αυτά που χρησιμοποιούσα, δεν χρησιμοποίησα κάτι λιγότερο από αυτά που χρησιμοποιούμε όλοι οι διευθυντές, δηλαδή τα λογισμικά της Microsoft για επικοινωνία και αλληλογραφία το office, το Dropbox και σίγουρα τα συνεργατικά έγγραφα, όταν ήθελα για παράδειγμα να συλλέξω στοιχεία από τους συναδέλφους, δημιούργησα ένα Excel, το οποίο ήταν διαδικτυακό και έπαιρνα τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις από εκεί και έτσι είχα συγκεντρωμένες τις απαντήσεις εύκολα και γρήγορα...»

Σ10: «...σε πολλές συνεδριάσεις χρειάστηκε να κάνουμε κάποιες παρουσιάσεις με powerpoint... παραδείγματος χάρη, πάντα είχαμε τον προτζέκτορα στις συνεδριάσεις ...»

Σ12: «... χρησιμοποιούσα βέβαια και το skype, πολύ συχνά τα email μέσω της Google, gmail κ.λπ... χρησιμοποιούσαμε αρκετά συχνά και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης... επικοινωνούσαμε πιο γρήγορα και πιο άμεσα πολλές φορές με τους

συναδέλφους... επικοινωνούσαν και με το Facetime, το Viber, το Facebook, το Messenger...»

Σ13: «...όπως επίσης και διάφορες εκπαιδευτικές Ιστοσελίδες, μέσω του διαδικτύου, για θέματα εκπαιδευτικά και σημαντικά...»

4.2.1.2 Οι αντιλήψεις/πρακτικές των διευθυντών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

4.2.1.2.1 Διαφοροποίηση των αντιλήψεων των διευθυντών για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Στη συγκεκριμένη κατηγορία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των 13 διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, διαφοροποιήθηκαν μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, λόγω του covid-19. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων ανέφερε ότι άλλαξε η οπτική τους για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, λόγω των απρόσμενων αναγκών που προέκυψαν και της εξαιρετικά δύσκολης και χρονικά πιεστικής κατάστασης/συνθήκης που προέκυψε, βρίσκοντάς τους απροετοίμαστους.

Οι πρωτόγνωρες συνθήκες τηλεεκπαίδευσης δημιούργησαν και απρόσμενες ανάγκες, τις οποίες δεν είχαν καν διανοηθεί οι ερωτώμενοι ότι θα αναγκαστούν να βιώσουν και να ξεπεράσουν, προβλήματα που στις καθημερινές διοικητικές πρακτικές τους, σε κανονικές συνθήκες, δεν είχαν κληθεί ποτέ να αντιμετωπίσουν. Ενώ, πριν κλείσουν τα σχολεία, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους ήταν κυρίως διεκπεραιωτικές, μετά το κλείσιμο των σχολείων, αντιλήφθηκαν τον ηγετικό ρόλο των νέων τεχνολογιών τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά και διαπίστωσαν την αναβάθμιση του ρόλου των τεχνολογικών μέσων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Συνειδητοποίησαν ότι έπρεπε να αναθεωρήσουν πρακτικές του παρελθόντος και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους, διευρύνοντας τον ορίζοντά τους και εντάσσοντας σε αυτόν, το σύγχρονο, το καινοτόμο, έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας και μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα υποστήριξαν ότι πρέπει να εξοικειωθούν περισσότερο με τις πολυδιάστατες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών,

αυξάνοντας και τον προσωπικό χρόνο ενασχόλησής τους, για να βελτιωθούν οι δεξιότητές τους και για να επιτευχθούν οι στόχοι της επικοινωνίας, της ενημέρωσης της ανταλλαγής πληροφοριών και της επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τις απόψεις τους χρειάστηκε αναπροσαρμογή του αρχικού τους προγραμματισμού, κατανομή καινούριων ρόλων και καλύτερης οργάνωσης στον τομέα της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, καθώς και των καινούριων τεχνολογικών μέσων που δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει πριν, διευρύνοντας ταυτόχρονα το πεδίο εφαρμογών τους, εντατικοποιώντας τη χρήση τους και εμπλουτίζοντας την πλουραλιστική αξιοποίησή τους.

Σημαντικό εύρημα, επίσης, θεωρείται η αντίληψη κάποιων διευθυντών, σχετικά με το ότι οι συγκεκριμένες ανάγκες που προέκυψαν και η αξιοποίηση καινούριων τρόπων διδασκαλίας όπως η σύγχρονη και η ασύγχρονη, θα αποτελέσουν παρακαταθήκη για το μέλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ανοίγοντας καινούριους δρόμους στη μαθησιακή διαδικασία.

Μεμονωμένο εύρημα

Ως μεμονωμένο εύρημα εμφανίζεται η αντίληψη ενός ερωτώμενου, σύμφωνα με την οποία, η αποτελεσματικότητα του σχολείου, στην επίτευξη των στόχων και στην επίλυση των προβλημάτων, οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στο ηγετικό προφίλ των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επωμίσθηκαν αγόγγυστα το φόρτο εργασίας και ανταποκρίθηκαν στις δυσκολίες της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Παρακάτω παρατίθεται το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Σ6: «...Η αποτελεσματικότητά μας, εκτός από τη θεσμική υποχρέωση, θεωρώ ότι έχει σχέση και με τις ηγετικές ικανότητες και το ηγετικό προφίλ των περισσότερων διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών, γιατί για παράδειγμα κάποια πράγματα δεν ήμασταν υποχρεωμένοι να τα κάνουμε και όμως τα κάναμε, γιατί θεωρούσαμε ότι ο σκοπός για τον οποίο τα κάνουμε είναι πολύ πιο ανώτερος από εμάς τους ίδιους, από την προσωπική μας κούραση, από τους προσωπικούς μας προβληματισμούς, τις προσωπικές μας αγωνίες και το άγχος. Ήμασταν ανοιχτοί και στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις απορίες και τους προβληματισμούς των γονέων, δηλαδή λειτουργούσαμε πάνω από 12 ώρες το 24ωρο ανά πάσα στιγμή... Η αλήθεια είναι ότι τα καταφέραμε και η ανάγκη ήταν αυτή, που μας έκανε να κάνουμε πολύ περισσότερα

πράγματα από αυτά που κάναμε πριν και κάποια από αυτά, σίγουρα, δεν θα μπορούσαμε ούτε καν να τα διανοηθούμε. Άρα, θα έλεγα ότι και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές υπερέβησαν τον εαυτό τους ...»

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αναφέρουν και επισημαίνουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων.

Σ2: «Σίγουρα άλλαξε, διευρύνθηκαν οι γνώσεις μας, καταλάβαμε ότι έπρεπε να συστηματοποιήσουμε τις γνώσεις μας σε αντικείμενα που χρειάζονταν για τη σύγχρονη και την ασύγχρονη διδασκαλία. Μπήκανε κάποια πράγματα στη ζωή μας που πριν τα χρησιμοποιούσαμε προαιρετικά, ενώ τώρα καταλάβαμε κάτω από την ιδιαίτερη συνθήκη του covid-19, ότι αυτά πρέπει να τα χρησιμοποιούμε σε σταθερή βάση, να τα οργανώσουμε καλύτερα, να τα προγραμματίσουμε σωστά...»

Σ4: «Άλλαξαν πάρα πολύ, πάρα πολύ! Κάποια εργαλεία τα οποία τα θεωρούσα δευτερεύοντα μπήκαν στην πρώτη γραμμή, ...»

Σ6: «Σαφέστατα άλλαξε, υπήρξε μεγαλύτερη ανάγκη οργάνωσης, μεγαλύτερη ανάγκη κατανομής εργασίας, ρόλων, έτσι ώστε να διεκπεραιωθούν τα προβλήματα όσο το δυνατόν γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά... Σαφέστατα, η ανάγκη επικοινωνίας, η ανάγκη επίλυσης των προβλημάτων, η ανάγκη οργάνωσης, σαφέστατα, διαμόρφωσαν την επικοινωνία με έναν άλλον τρόπο, ...»

Σ7: «Σαφέστατα άλλαξε, από το Μάρτιο και μετά που έκλεισαν τα σχολεία, ε.. σίγουρα κατάλαβα ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών έπρεπε να στηριχθεί σε καινούργια δεδομένα, τα οποία για μας ήταν πρωτόγνωρα και δεν τα είχαμε ξαναχρησιμοποιήσει πριν...»

Σ9: «Κοίταξε, αυτές οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν μετά το κλείσιμο των σχολείων, λόγω του covid-19, ήταν δύσκολες και πολύ πιεστικές χρονικά για όλους τους διευθυντές, μας έπιασαν απροετοίμαστους, οπότε, όπως καταλαβαίνεις υπάρχει μία καινούργια αναθεώρηση των πραγμάτων όσον αφορά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και πώς πρέπει να οργανωνόμαστε στο σχολείο. Θα έλεγα ότι αναγκαστήκαμε να οργανωθούμε καλύτερα και να ξεσκονίσουμε και τις γνώσεις μας, αλλά και τα εργαλεία που έχουμε στη διάθεσή μας, αξιοποιώντας τις ανάγκες που προέκυψαν...»

Σ11: «Ναι, άλλαξε! Καταρχήν εντάθηκε η χρήση των νέων τεχνολογιών και καταλάβαμε ότι υπήρχε ανάγκη για αναδιάρθρωση ή αν θέλεις κατάργηση παλαιών πρακτικών, ...Σίγουρα, η πανδημία και τα μέτρα που πάρθηκαν για αυτήν, μας έκαναν να εντείνουμε τις προσπάθειες να βελτιώσουμε τις δεξιότητες μας στις νέες τεχνολογίες και ίσως αυτό αποτελεί και μία παρακαταθήκη, γιατί πάντα μέσα στο κακό μπορείς να βρεις και κάτι καλό, ίσως λοιπόν αυτό αποτελεί και μία παρακαταθήκη για το μέλλον, δηλαδή σε περίοδο φυσιολογικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας.»

Σ13: «...,γιατί τα Τ.Π.Ε μετά το κλείσιμο των σχολείων είχαν ηγετικό ρόλο και χρησιμοποιήθηκαν πολύ πιο έντονα... άρα οι Τ.Π.Ε αναβαθμίστηκαν σε μεγάλο βαθμό μετά το κλείσιμο των σχολείων... Όπως είπα και στην αρχή, οι νέες τεχνολογίες, μετά το κλείσιμο των σχολείων, κατέκτησαν πολύ μεγάλο ζωτικό χώρο και στη διοίκηση και στην επικοινωνία... Πραγματικά, όμως, αντιληφθήκαμε ότι χρειάζεται μεγαλύτερη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, ίσως να οργανωθούμε καλύτερα και μετά την εποχή του κορωνοϊού, ... αλλά σίγουρα χρειάζεται και εξάσκηση και αρκετή ενασχόληση...»

4.2.1.2.2 Διαφοροποίηση των πρακτικών αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών βάση των αναγκών που προέκυψαν στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Στη συγκεκριμένη κατηγορία αναπτύχθηκαν οι εξής τέσσερις υποκατηγορίες

4.2.1.2.2.1 Ψηφιοποίηση της σχολικής λειτουργίας μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Οι συνθήκες, που διαμορφώθηκαν κατά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων λόγω του covid-19, επέβαλλαν ως μοναδικό τρόπο στη διοίκηση των σχολικών μονάδων τον προγραμματισμό και την οργάνωση της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, για να μπορούν οι μαθητές να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να μην αποκοπούν από το σχολικό περιβάλλον, συμμετέχοντας σε ένα, άλλο τελείως διαφορετικό περιβάλλον, το διαδικτυακό. Οι διευθυντές, λοιπόν, προχώρησαν σε διαφοροποίηση των καθημερινών πρακτικών τους, προσαρμοζόμενοι στα καινούρια δεδομένα, αξιοποιώντας υποχρεωτικά και αποκλειστικά την ηλεκτρονική επικοινωνία και ψηφιοποιώντας τις διοικητικές και τις διδακτικές λειτουργίες/πράξεις, χρησιμοποιώντας και την ψηφιακή υπογραφή, οι

οποίες συνέχισαν να γίνονται μέσω των πλατφορμών επικοινωνίας και μάθησης αντίστοιχα. Εδώ είναι σημαντικό να αναφερθεί η διαφοροποίηση των πρακτικών των διευθυντών, όσον αφορά την ηλεκτρονική διακίνηση των εγγράφων. Κάποιοι υποστήριζαν ότι σταμάτησε η έντυπη διακίνηση των εγγράφων, ενώ κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι ήταν υποχρεωμένοι να διακινούν τα έγγραφα και έντυπα, αλλά και ηλεκτρονικά, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, δεν λειτουργούσαν με τον ίδιο τρόπο και δεν είχαν τις ίδιες απαιτήσεις από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

4.2.1.2.2 Η επικοινωνία μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Οι υποχρεωτικές συνθήκες που επικράτησαν εκείνη την περίοδο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών, στέρησαν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας τη διαζώσης επικοινωνία και την αντικατέστησαν ολοκληρωτικά με την ηλεκτρονική ή ψηφιακή επικοινωνία. Εδώ, επεσήμαναν ότι δεν μπορεί και δεν πρέπει η διαζώσης επικοινωνία να υποκατασταθεί αποκλειστικά και μόνο από την ηλεκτρονική επικοινωνία. Τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας κατά τα άλλα παρέμειναν ίδια, διατηρώντας τον αμφίδρομο χαρακτήρα της αμεσότητας, γρήγορα και αποτελεσματικά, ανά πάσα στιγμή και παντού. Η μοναδική διαφορά, σύμφωνα με τις επισημάνσεις τους, ήταν η εντατικοποίηση των επιπέδων και των μέσων επικοινωνίας, καθώς και η αύξηση της συχνότητας και της διάρκειάς της.

4.2.1.2.2.3 Δημιουργία συνεργατικών, ανθρώπινων δικτύων

Καθολικά οι διευθυντές υποστήριζαν την αυτονόητη προϋπόθεση ότι, για να αξιοποιήσεις τα τεχνολογικά μέσα πρέπει πρωτίστως να επενδύσεις στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, διότι είναι αυτοί οι οποίοι θα αξιοποιήσουν πλουραλιστικά τις καινοτόμες εφαρμογές τους, προάγοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ποιότητα του έργου του σχολείου. Ταυτόχρονα θεωρούν ότι η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού δεν πρέπει να εστιάσει μεμονωμένα, αλλά ομαδικά, δημιουργώντας ομάδες και δίκτυα ανθρώπων, για να μπορούν να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα και τις πολλαπλές διαστάσεις και εφαρμογές των νέων τεχνολογιών.

Μέσα από τις αναφορές των ερωτώμενων και τις περιγραφές των προβλημάτων, διακρίνεται μια συγκεκριμένη πρακτική αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων και αντιμετώπισης των προβλημάτων, που είναι η δημιουργία ομάδων-δικτύων από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Αυτή, βέβαια, προϋπήρχε και πριν κλείσουν τα σχολεία μόνο σε επίπεδο διοικητικό και περιλάμβανε μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά τώρα εμφανίζεται εμπλουτισμένη ως προς τη σύνθεσή της και ως προς τη δικτύωσή της. Με αυτόν τον τρόπο κατόρθωναν να επικοινωνήσουν με όλους, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις του καθενός, αλλά ταυτόχρονα και να καλύψουν τις αδυναμίες ανταπόκρισης ή πρόσβασης στις διοικητικές λειτουργίες, καθώς και στις διδακτικές λειτουργίες αντίστοιχα.

4.2.1.2.2.4 Χαρακτηριστικά και μέσα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών διαπιστώνεται ότι ακόμα και αυτοί που δεν χρησιμοποιούσαν άλλα μέσα, αλλά αποκλειστικά και μόνο τα μέσα του Υ.ΠΑΙ.Θ, όπως το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και το Myschool, κατά κύριο λόγο, στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, χρησιμοποίησαν εντατικότερα περισσότερα μέσα και εργαλεία επικοινωνίας και μάθησης, τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά.

Έτσι, λοιπόν, εκτός των μέσων που ήδη χρησιμοποιούσαν πριν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, χρησιμοποίησαν πολύ περισσότερο και μέσα όπως το Skype, το Zoom, το Webex, το Web2, την ιστοσελίδα του σχολείου, τις πλατφόρμες e-class και e-me, καθώς και κινητά τηλέφωνα.

Η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων ήταν πλουραλιστική και επικεντρώθηκε κυρίως στην εντατικότερη αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, σε σχέση με την περίοδο, κατά την οποία τα σχολεία ήταν ανοιχτά, για αμεσότερη επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές, αλλά και για να καλυφθεί οποιαδήποτε αδυναμία πρόσβασης των μαθητών στις πλατφόρμες e-class και e-me.

Μεμονωμένο εύρημα

Ως μεμονωμένο εύρημα εμφανίζεται η πρακτική ενός ερωτώμενου, ο οποίος αντιμετώπισε τις φοβίες και την αρνητική στάση των συναδέλφων του προσπαθώντας να τους πείσει για την αναγκαιότητα αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων, αξιοποιώντας και τις γνώσεις των συναδέλφων τους. Ο ίδιος περιγράφει πώς τελικά το κατάφερε και άλλαξε προς το θετικότερο τη συμπεριφορά τους, γεγονός που αποδεικνύεται σύμφωνα με τα λεγόμενά του, από την ενασχόλησή τους με τις νέες τεχνολογίες μετά το άνοιγμα των σχολείων. Παρακάτω παρατίθεται το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Σ5: «...αλλά και με προβληματίσε για το ποιους τρόπους θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω από δω και πέρα ώστε να διεγείρω και το ενδιαφέρον των ελάχιστων πλέον εκπαιδευτικών που έχω στη σχολική μονάδα, οι οποίοι ας πούμε ακόμα αντιμετωπίζουν τις νέες τεχνολογίες με μία επιφύλαξη, με μία φοβία όσον αφορά την εισαγωγή και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα. Έτσι, λοιπόν, σε πρώτη φάση προσπάθησα να επηρεάσω θετικά ή και να πείσω ακόμα αυτούς τους συναδέλφους, βεβαίως και δεν το έκανα μόνος μου, ξεκίνησαν, έτσι, αρκετές κουβέντες μέσα στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, όπου πήραν το λόγο και άλλοι εκπαιδευτικοί, που τέλος πάντων χρησιμοποιούν αρκετά τις νέες τεχνολογίες και νομίζω ότι τελικώς καταφέραμε πολλά, πείσαμε και αυτούς τους λίγους. Θα ήθελα να σου αναφέρω, εκτός, όμως από αυτό, ότι μετά το κλείσιμο των σχολείων και το ξανάνοιγμά τους έβλεπα με ικανοποίηση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί στο διάλειμμα ή στο κενό τους να είναι πάνω από έναν υπολογιστή και με τη βοήθεια συναδέλφων, που ξέρουν περισσότερα πράγματα πάνω στις νέες τεχνολογίες, εντός εισαγωγικών, εκπαιδεύονταν πάνω σε θέματα νέων τεχνολογιών...»

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αναφέρουν και επισημαίνουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων.

Σ1: «Ναι, σαφώς, πρώτα από όλα, ο πρώτος λόγος, για τον οποίο άλλαξε είναι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς μέσω Διαδικτύου πλέον και όχι δια ζώσης, για να μπορούμε να οργανώσουμε τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων... Επίσης, χρησιμοποίησα μέσα, τα οποία δεν χρησιμοποιούσα παλιά, όπως τα μέσα κοινωνικής

δικτύωσης, τα οποία τα χρησιμοποίησα και ως μέσα διδασκαλίας, όπως το *Viber messenger* και τα λοιπά, αυτά τώρα προέκυψαν.»

Σ2: «...Περισσότερο εντατικοποιήθηκαν τα επίπεδα και τα μέσα ενημέρωσης στην εποχή του covid-19, ...»

Σ3: «...Από κει και πέρα από τη θέση του διευθυντή προσπαθώ να αξιοποιήσω τις δυνατότητες του καθένα, γιατί οι δυνατότητες του καθένα στις νέες τεχνολογίες είναι διαφορετικές, δεν είναι ίδιες, άρα, λοιπόν, αξιοποιώ τις δυνατότητες που έχει το προσωπικό τόσο εγώ, όσο και οι άλλοι συνάδελφοι που έχουν καλή σχέση με τις νέες τεχνολογίες και προσπαθούμε να τις αυξήσουμε...τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ...κάτω από αυτή την ιδιαίτερη κατάσταση χρησιμοποιήθηκαν πολύ περισσότερο το *facebook*, ...στις ομάδες γονέων και μαθητών που φτιάξαμε. Σαφώς αυτά χρησιμοποιήθηκαν πολύ περισσότερο στην πρώτη φάση, επίσης, χρησιμοποιήσαμε το *Google Drive*, γιατί ήταν ένας πολύ καλός τρόπος, για να αποθηκεύσεις αρχεία και να τα μεταφέρεις στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο *blog* του σχολείου»

Σ4: «...Κάποια εργαλεία τα οποία τα θεωρούσα δευτερεύοντα μπήκαν στην πρώτη γραμμή, η ψηφιακή υπογραφή καταρχήν, πρώτα από όλα, σταμάτησε ολοκληρωτικά η έντυπη διακίνηση εγγράφων στους διάφορους φορείς, δεν γινόταν πλέον και άρχισε η ηλεκτρονική τους διακίνηση..., γιατί η αμεσότητα της επικοινωνίας σε μία σχολική τάξη και στη διοίκηση δεν μπορεί να υποκατασταθεί από καμία από αυτές τις πλατφόρμες επικοινωνίας...και όλη η δουλειά μου έχει προσαρμοστεί στην ψηφιοποίηση της διοικητικής πράξης. ...επίσης, χρησιμοποίησα και τις παρουσιάσεις και τα συνεργατικά κείμενα της *Google Drive*, το *Cloud* του *Hotmail*, προτιμώ όμως περισσότερο να χρησιμοποιώ εργαλεία της *Microsoft* και λιγότερο της *Google*»

Σ5: «..., όπως επίσης και η επικοινωνία του σχολείου με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε γονείς είτε μαθητές, με φορείς, με σχολική επιτροπή, με δήμο, με διεύθυνση, με περιφέρεια, με υπουργείο κ.λπ. Ακόμη η αναγκαιότητα, τέλος πάντων και η συγκυρία, μας κατεύθυνε να χρησιμοποιήσουμε και άλλα μέσα, όπως παραδείγματος χάρη, έχω χρησιμοποιήσει για την ταχύτερη ενημέρωση των συναδέλφων..., γενικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το κινητό τους τηλέφωνο, δηλαδή χρησιμοποιούσαν όποιο μέσο θα ικανοποιούσε καλύτερα αυτού του είδους την επικοινωνία»

Σ6: «...αξιοποιώντας ανθρώπους που έχουν γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες, ο ένας μπορεί να βοηθήσει τον άλλον... διαμόρφωσαν την επικοινωνία με έναν άλλον τρόπο, όχι με τον δια ζώσης, αλλά ηλεκτρονικά και ψηφιακά, για αυτό και χρησιμοποιήσαμε όλα τα πρόσφορα μέσα, όπως ακόμα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, για να δημιουργήσουμε ομάδες εκπαιδευτικών και γονέων, μαθητών που αδυνατούσαν να συνδεθούν ας πούμε στο webex.»

Σ7: «...για παράδειγμα να δώσω, ότι πρώτη φορά χρησιμοποίησα την πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης, για να κάνω τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και για να προγραμματίσουμε τις ενέργειές μας, όπως επίσης και τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης για τη σύγχρονη και την ασύγχρονη διδασκαλία, που δεν είχαμε καμία επαφή με αυτά τα αντικείμενα πριν.»

Σ9: «...Οι διοικητικές λειτουργίες, αλλά και όλες οι λειτουργίες γίνονται ηλεκτρονικά, ...,θέλει ... και ομάδες, δίκτυα θα έλεγα, ανθρώπων που να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να ενημερώνουν, για να αξιοποιηθούν σωστά οι νέες τεχνολογίες...Συνέπεια αυτών των συνθηκών είναι οι εκπαιδευτικοί και όλοι γενικά να χρησιμοποιούμε εντατικά ..., αλλά και άλλες πλατφόρμες όπως το zoom, τα εργαλεία του Web2, για να επιτευχθούν οι στόχοι της επικοινωνίας, της ενημέρωσης, της ανταλλαγής πληροφοριών και της οργάνωσης. Δημιουργήθηκαν κλειστές ομάδες στο Facebook, στο messenger και στο Viber, γιατί είναι δωρεάν η χρήση τους, ..., για να μπορεί να επικοινωνεί με τους γονείς που είχαν και έχουν διάφορα προβλήματα, όπως αυτοί που δεν είχαν e-mail κ.λπ για να είναι πιο γρήγορη και άμεση η επικοινωνία...»

Σ13: «...συγκεκριμένα στον τομέα της επικοινωνίας είχαμε εντατικοποίηση ας πούμε της αξιοποίησης και των μέσων και της συχνότητας της επικοινωνίας και της διάρκειας της επικοινωνίας με το Σύλλογο, με τους υπεύθυνους του ΠΕΚΕΣ και τους συντονιστές, ...,γιατί εμείς ως διευθυντές αναγκαζόμασταν πάρα πολλές υποχρεώσεις να τις κάνουμε και ηλεκτρονικά και χειρόγραφα... κατά τη διάρκεια του πρώτου κλεισίματος του σχολείου, είχα κάνει 15 συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων μέσω του viber και του Skype...τώρα χρησιμοποίησα βέβαια στις πρακτικές μου οποιοδήποτε μέσο μου ήτανε πρόσφορο για μία συγκεκριμένη ανάγκη του σχολείου, όπως, δηλαδή, τα Google Forms, για να μπορέσω να συλλέξω τις γνώμες των συναδέλφων σε καίρια

ζητήματα που αφορούσαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία και για να έχω άμεσες απαντήσεις και να εξοικονομήσω χρόνο...»

4.2.1.2.3 Προβλήματα κατά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19

Στη συγκεκριμένη κατηγορία αναπτύχθηκαν οι εξής έξι υποκατηγορίες:

4.2.1.2.3.1 Άνιση πρόσβαση των μαθητών στην τηλεεκπαίδευση

Ως καθολικό εύρημα αναδείχτηκε η άνιση πρόσβαση των μαθητών στη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης, λόγω της έλλειψης του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, αναδεικνύοντας έτσι θέματα κοινωνικής ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έλλειψη επιμόρφωσης, σε συνδυασμό με την έλλειψη τεχνολογικών υποδομών ή την ποιότητα των προσφερόμενων υποδομών, όχι μόνο του σχολείου, αλλά και των μαθητών, δημιούργησε ένα εκρηκτικό μείγμα αναγκών στις οποίες οι ερωτώμενοι έπρεπε να βρουν λύσεις, οι οποίες και θα παρατεθούν στον τελευταίο θεματικό άξονα της έρευνάς. Το πρόβλημα των υποδομών, συνδυαστικά με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ανισότητες, εμπόδισε τους μαθητές, που προέρχονται από περιθωριοποιημένα, κοινωνικά στρώματα, να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιούργησε, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, ένα αίσθημα απογοήτευσης και ανασφάλειας και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές με τους γονείς τους.

4.2.1.2.3.2 Έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων

Μια άλλη σημαντική έλλειψη, η οποία επισημάνθηκε ήταν η απουσία σχετικής επιμόρφωσης με τα αντικείμενα της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, διότι οι εκπαιδευτικοί είχαν να δουλέψουν πάνω σε αντικείμενα, που δεν είχε χρειαστεί ποτέ πριν να ξαναδουλέψουν και δεν είχαν τις αντίστοιχες γνώσεις και τις δεξιότητες, συνεπώς χρειάστηκε κατά κάποιον τρόπο να καλυφθούν.

4.2.1.2.3.3 Ο χρόνος

Τα προβλήματα, εντοπίστηκαν στο χρόνο, δηλαδή στον προσωπικό χρόνο που είχε να αφιερώσει ο κάθε διευθυντής, αλλά και ο κάθε εκπαιδευτικός, «παραβιάζοντας» οικειοθελώς ακόμα και το ωράριό τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών και γονέων, αλλά και στις δικές τους. Δεν θα

πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι οι διευθυντές κατά τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν υποχρεωμένοι θεσμικά να πηγαίνουν το πρωί σχολείο κανονικά, αλλά και το απόγευμα να συνεχίζουν κανονικά το έργο τους και από το σπίτι τους, όπως ακριβώς περιγράφεται μέσα από τα λεγόμενά τους, περιγράφοντας την αύξηση του φόρτου εργασίας και την ψυχική και επαγγελματική τους εξουθένωση.

4.2.1.2.3.4 Θεσμικό πρόβλημα

Στην ψηφιακή διακίνηση των εγγράφων αναφέρθηκε η αξιοποίηση της ψηφιακής υπογραφής, η οποία προσδίδει εγκυρότητα και αξιοπιστία στο υπηρεσιακό έγγραφο, αλλά ταυτόχρονα επισημάνθηκε από τους διευθυντές, το νομοθετικό πλαίσιο, που δεν αποσαφηνίζει και δεν έχει προβλέψει τι γίνεται στην περίπτωση κατά την οποία οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων γίνονται όχι δια ζώσης, αλλά ψηφιακά. Σύμφωνα με την άποψή τους, ο διευθυντής έχει ψηφιακή υπογραφή, θεωρητικά, ενώ οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν, πώς θα συνταχθεί και θα επικυρωθεί, λοιπόν, το ηλεκτρονικό πρακτικό με τις ψηφιακές υπογραφές, για να είναι νόμιμα αποδεκτό? Επίσης, το ηλεκτρονικό πρακτικό προβλέπεται νομικά? Τίθενται εύλογα ερωτήματα, από τη μεριά των ερωτώμενων, που θα έπρεπε να αποσαφηνιστούν θεσμικά από την Πολιτεία. Ταυτόχρονα όμως τίθενται και πρακτικά ζητήματα, όπως πόσες ψηφιακές υπογραφές μπορούν να χωρέσουν σε ένα ηλεκτρονικό πρακτικό, θα μπορούσαν να βάλουν όλοι τις ψηφιακές τους υπογραφές, αν είχαν?

4.2.1.2.3.5 Ηλεκτρονική γραφειοκρατία

Ένα σημαντικό εύρημα, που στην ουσία έρχεται κατά κάποιο τρόπο σε αντίθεση με την άποψη των ερωτώμενων στην κατηγορία αντιμετώπισης του έντυπου, γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού, μέσω των νέων τεχνολογιών, είναι η επισήμανσή τους για τον κίνδυνο συνύπαρξης ηλεκτρονικής γραφειοκρατίας και έντυπης γραφειοκρατίας, που αναδεικνύει και το φόρτο εργασίας, που επωμίστηκαν οι διευθυντές κατά την άσκηση του διοικητικού τους έργου την περίοδο της πανδημίας.

4.2.1.2.4 Πηγές υποστήριξης

Ως ενδεικτικές πηγές υποστήριξης οι διευθυντές ανέφεραν τους Πόλους Καινοτομίας, σημαντική καινοτομία σε επίπεδο Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας και εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι αυτό δεν ισχύει πανελλαδικά. Τα συνεργατικά δίκτυα τα οποία υπάρχουν στο διαδίκτυο, όπως η Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών, ομάδες στο Facebook ή ακόμα και σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων με οδηγίες χρήσης των τεχνολογικών μέσων, προσέφεραν λύσεις και απαντήσεις στα προβλήματα και στα ερωτήματα που προέκυψαν τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά. Εκτός, όμως από τις προαναφερθείσες πηγές υποστήριξης αναφέρθηκε και η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω των γνώσεων και των εμπειριών τους, γεγονός που συνάδει με πρακτικές καταναεμημένης ηγεσίας.

Μεμονωμένο εύρημα

Ως μεμονωμένο εύρημα εμφανίζεται η οπτική ενός ερωτώμενου, ο οποίος επισημαίνει το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν οικονομικό κόστος, το οποίο συνδυαστικά με την οικονομική δυσχέρεια των εκπαιδευτικών δημιουργεί ίσως αρνητικές στάσεις και καθιστά απαγορευτική την οποιαδήποτε ενασχόλησή τους με τις νέες τεχνολογίες. Καταλήγοντας προτείνει για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος τη δωρεάν παροχή των τεχνολογικών εργαλείων και στους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρατίθεται το συγκεκριμένο απόσπασμα.

Σ12: *«...θεωρώ ότι θα είναι ένα κομμάτι που θα μπει στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν τα μέσα τα τεχνολογικά είναι δωρεάν και δεν επιβαρύνεται ο εκπαιδευτικός του οποίου ο μισθός έχει μειωθεί, γιατί το οικονομικό είναι πάντα ένα σημαντικό θέμα και πόσο μάλλον όταν αφορά τις νέες τεχνολογίες...»*

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ3: *«...Είναι προφανές και αδιαμφισβήτητο, ότι πιαστήκαμε αδιάβαστοι που λέμε, γιατί έπρεπε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης και δεν είχαμε τις αντίστοιχες γνώσεις, αλλά και δεξιότητες, οπότε χρειάστηκε γρήγορα να βρούμε τρόπους να τις καλύψουμε, χρειαστήκαμε βοήθεια και σίγουρα*

αλληλοϋποστήριξη...Οποιαδήποτε άλλη βοήθεια μπορεί να προσφερθεί σε αυτούς τους τομείς είτε από την πλευρά μου είτε από την πλευρά άλλων συναδέλφων, συνεχώς δίνεται και επίσης, όταν αντιμετωπίζουμε προβλήματα, σε επίπεδο περιφέρειας, υπάρχουν οι Πόλοι Καινοτομίας οι υπεύθυνοι των οποίων μας προσφέρουν βοήθεια σε ότι τους ζητάμε»

Σ4: «...Επίσης, η πιο σημαντική, κοινωνική ανισότητα είναι ότι μία πολύ μεγάλη μερίδα μαθητών και το είδαμε αυτό, είναι αυτοί που δεν έχουν όχι μόνο την οικονομική δυνατότητα να αγοράσουν εξοπλισμό, αλλά ούτε καν να συνδεθούν στο ίντερνετ και αυτό δημιουργεί ένα αίσθημα αδικίας. Υπάρχουν παιδιά αυτή τη στιγμή τα οποία δεν έχουν τη δυνατότητα να έχουν wi-fi και Internet στο σπίτι τους, έτσι, λοιπόν και τον καλύτερο υπολογιστή να τους δώσω, δεν θα τους χρησιμεύσει, από τη στιγμή που δεν έχουν internet...Βέβαια, θέλω να αναφέρω ότι υπάρχει περισσότερος χρόνος, τον οποίο χρειάζεται να αφιερώσω και να καθίσω μπροστά στον υπολογιστή για να γράψω, να δομήσω αυτά τα έγγραφα και λιγότερο χρόνο στη μετακίνηση, ...»

Σ6: «...Εκείνη την περίοδο οι διευθυντές δεν είχαν πια ωράριο, γιατί ήμασταν αναγκασμένοι να πηγαίνουμε το πρωί στο σχολείο και το απόγευμα από το σπίτι μας μέχρι και το βράδυ, αργά το βράδυ, επικοινωνούσαμε με τους γονείς και με τους εκπαιδευτικούς, για να λύσουμε όλα τα προβλήματα που παρουσιάζονταν κατά τη διάρκεια αυτού του εγχειρήματος...Άρα, θα έλεγα ότι και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές υπερέβησαν τον εαυτό τους, είχαμε ιδιαίτερες δυσκολίες... Παράλληλα όμως και τώρα που έχουμε τον covid-19, έχουμε τις ίδιες διαδικασίες με μία διαφορά, αν μπορώ να επισημάνω μία συγκεκριμένη διαφορά, σαφέστατα και αυξήθηκε η ηλεκτρονική αρχειοθέτηση...»

Σ8: «...Δυστυχώς το μόνο που κατόρθωσε είναι να προσθέσει επιπλέον φόρτο εργασίας στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αφού σχεδόν τίποτα από το παλιό γραφειοκρατικό σύστημα δεν αφαιρέθηκε.»

Σ9: «...Το πρόβλημα που εντοπίζω εγώ εδώ σε αυτόν τον τομέα, είναι το κομμάτι το νομοθετικό, δηλαδή να μην κάνουμε συνεδρίαση μέσω του webex, αλλά δεν υπάρχει πρακτικό και καταγραφή της συνεδρίασης μέσω του webex, οπότε πάλι αναγκαζόμαστε να ετοιμάσουμε το χειρόγραφο, για να υπογραφεί όταν με το καλό γυρίσουμε στο σχολείο..., ίσως να μπορούμε, ας πούμε, να κάνουμε ένα ηλεκτρονικό

πρακτικό κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί αυτό να είναι νόμιμο, γιατί ο διευθυντής μπορεί να βάλει την ψηφιακή του υπογραφή, αλλά οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αυτήν τη δυνατότητα... Δηλαδή, πόσες ψηφιακές υπογραφές μπορούν να μπουν σε ένα πρακτικό, ..., δηλαδή θα πρέπει να δούμε τις τεχνολογίες ως εξελικτικά μέσα, αυτή η συνεχής εξέλιξη δημιουργεί συνεχώς καινούριες και μεγαλύτερες απαιτήσεις και θέλει σύγχρονο εξοπλισμό και γρήγορο internet και ομάδες, δίκτυα θα έλεγα, ανθρώπων που να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να ενημερώνουν, για να αξιοποιηθούν σωστά οι νέες τεχνολογίες... Επίσης θα ήθελα να αναφέρω ότι προσωπικά εγώ βοηθήθηκα αρκετά και από την Ένωση διευθυντών, την πανελλήνια ένωση διευθυντών, μέσα στο facebook, από το κομμάτι myschool που επίσης είναι μία ομάδα μέσα στο facebook, από κάποιες περιφερειακές διευθύνσεις που βγάλανε οδηγούς για τη χρήση του webex κ.λπ. Τα συνεργατικά δίκτυα βοηθούν πολύ, είναι αρκετά θεωρώ εγώ, αλλά όλα αυτά είναι σκόρπια από δω και από κει και πρέπει να ψάξεις πάρα πολύ για να βρεις αυτή τη βοήθεια, ενώ θα μπορούσαν να ήταν οργανωμένα και συγκεντρωμένα σε μία πηγή... αυτό που αντιμετωπίσαμε το Μάιο με τις πλατφόρμες, την e-class και την e-me, οι οποίες υπολειπούν λόγω της υπερφόρτωσης του συστήματος, αυτές οι συνθήκες, δυστυχώς, δημιουργούν ένα αίσθημα απογοήτευσης και ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές με τους γονείς τους...»

Σ13: «...αν και είμαι κάτοχος του B2 και είμαι ικανός χρήστης των υπολογιστών, δεν μπορώ να πω ότι ζορίστηκα πάρα πολύ, αλλά σίγουρα χρειάζεται και εξάσκηση και αρκετή ενασχόληση. Σίγουρα δεν μπορείς να τα ξέρεις και να τα χειρίζεσαι όλα το ίδιο καλά και εδώ αποδεικνύεται νομίζω ότι όσες γνώσεις και να έχεις και επιμορφώσεις, αν δεν τις εξασκήσεις και δεν υπάρξει προσωπικός χρόνος ενασχόλησης, που είναι και το σημαντικότερο, πόσος χρόνος χρειάζεται να αφιερώσεις ασ πούμε στις νέες τεχνολογίες που θεωρώ ότι ακριβώς επειδή είναι διαφορετικά μέσα έχουν διαφορετικές εφαρμογές με πολυπλοκότητα, ίσως σε σχέση με τις ανάγκες, θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο να ανταπεξέλθεις.»

4.2.2 Ευνοϊκοί-Ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση

Στον δεύτερο άξονα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι ευνοϊκοί-ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι και θα παρατεθούν ενιαία, πρώτον για την οικονομία της έρευνας και δεύτερον, γιατί βάση των απαντήσεων των ερωτώμενων, όποιος παράγοντας αναφέρθηκε ως ευνοϊκός, ταυτόχρονα η έλλειψή του επισημάνθηκε ως ανασταλτικός παράγοντας.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κάποιοι ευνοϊκοί-ανασταλτικοί παράγοντες αναφέρθηκαν στις αντιλήψεις των διευθυντών και στα προβλήματα που προέκυψαν, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων και αυτοί είναι τα καινοτόμα, χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών, η επιμόρφωση, οι υποδομές, ο χρόνος και η συνύπαρξη έντυπης και ηλεκτρονικής γραφειοκρατίας. Στο συγκεκριμένο άξονα θα περιγραφεί το ενδεδειγμένο προφίλ της επιμόρφωσης, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, για να είναι αυτή αποτελεσματική. Επίσης η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, εμφανίστηκε ως εύρημα και πριν και μετά το κλείσιμο των σχολείων, αλλά και στους ευνοϊκούς παράγοντες. Για ευνόητους λόγους δεν θα αναφερθούν στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα, διότι όπως αναφέρθηκε επισημάνθηκαν στον προηγούμενο θεματικό άξονα.

4.2.2.1 Προφίλ της επιμορφωτικής διαδικασίας

Ήδη, στην κατηγορία των προβλημάτων, αναφέρθηκε η έλλειψη επιμόρφωσης σχετικής με το αντικείμενο της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, συνδυαστικά με την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές, περιγράφοντας γενικά την επιμορφωτική διαδικασία, στάθηκαν σε δύο κατηγορίες επιμόρφωσης ως προς τα εσωτερικά-εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, πρώτον την επιμόρφωση για επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία ικανοποιεί συγκεκριμένες επαγγελματικές ανάγκες και είναι επιλογή τους, και δεύτερον την υποχρεωτική, υπηρεσιακή επιμόρφωση που συνάδει με το καθήκον τους, αλλά δεν αποτελεί επιλογή τους, για αυτό και έχει διαδικαστικό χαρακτήρα, χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων, στο συγκεκριμένο άξονα, αφού επισήμαναν ότι η επιμόρφωση είναι ευνοϊκός παράγοντας, προσδιόρισαν δύο αναγκαία είδη επιμόρφωσης, την πρώτη επιμόρφωση στο διοικητικό τομέα και τη

δεύτερη στον τομέα της σύγχρονης-ασύγχρονης διδασκαλίας. Επιπλέον επισήμαναν την προφανή αναγκαιότητά τους και συμπλήρωσαν ότι θα πρέπει και οι δύο επιμορφώσεις να απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως, γιατί όλοι είναι διοικητικά όργανα και όλοι διδάσκουν. Η επιλογική διατύπωσή τους επεσήμανε τη θεσμική υποχρέωση της Πολιτείας να τους παράσχει τις αναγκαίες επιμορφώσεις δωρεάν και εντός του εργασιακού τους ωραρίου, αποδεικνύοντας στην πράξη τον σεβασμό της Πολιτείας και στην ανθρώπινη διάσταση των εκπαιδευτικών, αλλά και στον οικογενειακό προγραμματισμό τους.

Μέσα από τα λεγόμενα των διευθυντών προέκυψε μια συγκριτική επισκόπηση των προηγούμενων, επιμορφωτικών διαδικασιών που είχαν οργανωθεί από την Πολιτεία, επισημαίνοντας ότι δεν πρόσφεραν εξειδικευμένες γνώσεις στον τομέα το διοικητικό, αλλά και το διδακτικό, όσον αφορά τη σύγχρονη-ασύγχρονη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους ίδιους, η επιμορφωτική διαδικασία, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να είναι ουσιαστική, εξειδικευμένη ως προς τους στόχους και μεθοδευμένη, ανταποκρινόμενη στις πραγματικές ανάγκες τους πρακτικά και όχι θεωρητικά. Επιπροσθέτως αναφέρουν ότι πρέπει να είναι απλή και κατανοητή, για να μπορεί να αφομοιωθεί και να εφαρμοστεί πολλαπλασιαστικά, γιατί όλοι δεν έχουν τον ίδιο ρυθμό αφομοίωσης. Πρέπει να είναι συνεχής και σε τακτά χρονικά διαστήματα, γιατί οι νέες τεχνολογίες είναι εξελικτικές και οι ανάγκες συνεχώς αυξανόμενες, συνεπώς χρειάζονται ομαδική υποστήριξη.

4.2.2.2 Η χρηματοδότηση

Οι νέες τεχνολογίες είναι άκρως απαραίτητες σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών, αλλά ταυτόχρονα, επειδή είναι πολυδιάστατα και εξελικτικά μέσα, χρήζουν συνεχώς και της αντίστοιχης χρηματοδότησης για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου.

Η χρηματοδότηση είναι αυτή που θα εξασφαλίσει την αγορά τους, τη συντήρησή τους και τις τακτικές αναβαθμίσεις τους, διότι οι ανάγκες συνεχώς αυξάνονται, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις δυνατότητες των μοντέλων των νέων τεχνολογιών. Στο συγκεκριμένο τομέα, λοιπόν, παρατηρούν έλλειψη χρηματοδότησης και αδυναμία απόκτησης σύγχρονου εξοπλισμού.

Η αιτιολόγησή τους εστιάζει στο γεγονός ό,τι κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης υπήρξε μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων και συνδυαστικά με τον προϋπολογισμό των λοιπών, λειτουργικών εξόδων καθιστούν σχεδόν απαγορευτική τη στρατηγική αξιοποίησή τους και ταυτόχρονα τους αναγκάζει να στραφούν σε ιδιωτικούς φορείς για χορηγίες και δωρεές. Οπότε, ο εκάστοτε διευθυντής καλείται να ιεραρχεί τις προτεραιότητές του ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και η οικονομική δυσχέρεια μπορεί να οδηγήσει στη στασιμότητα, την αδιαφορία και την αναξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων.

4.2.2.3 Η χρηστικότητα των νέων τεχνολογιών

Ένας σημαντικός ευνοϊκός-ανασταλτικός παράγοντας είναι η ευχρηστία ή η δυσχρηστία των νέων τεχνολογιών αντίστοιχα. Σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα το πόσο εύκολο ή το πόσο δύσκολο είναι να χρησιμοποιήσει κάποιος τα τεχνολογικά μέσα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συχνότητα, τη διάρκεια και την ποιότητα αξιοποίησής τους.

4.2.2.4 Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση

Στην εποχή της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης, οι νέες τεχνολογίες κατέχουν ένα ηγετικό ρόλο και η ηλεκτρονική διακυβέρνηση επεκτείνεται όλο και περισσότερο στις διοικητικές δομές του κράτους. Η επένδυση της Πολιτείας στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, θεωρούν οι διευθυντές, ότι διευκολύνει το έργο τους και τους αποφορτίζει από τον έντυπο, γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό, εξασφαλίζοντάς τους την άμεση εύρεση, πρόσβαση και διακίνηση δημοσίων εγγράφων.

4.2.2.5 Η στάση του διευθυντή/των εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία, κρίθηκε ότι οι στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρέπει να παρουσιαστούν συνεκτικά, γιατί είναι αλληλεξαρτώμενα μέρη, έχουν κοινούς στόχους και οι παράγοντες που τους οδηγούν να υιοθετήσουν αυτές τις στάσεις, πλειοψηφικά είναι οι ίδιοι.

Οι διευθυντές/εκπαιδευτικοί και η στάση που υιοθετούν απέναντι στις νέες τεχνολογίες είναι καταλυτικός παράγοντας για την αξιοποίησή τους, βάση των απαντήσεων των ερωτώμενων. Όταν αυτή η στάση είναι θετική, είναι δημιουργική η

αξιοποίησή τους, ενώ, όταν είναι αρνητική, οδηγεί στην αναξιοποίηση και στην παραμέλησή τους.

4.2.2.6 Η έλλειψη εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες

Οι αιτίες που προκαθορίζουν τις στάσεις τους, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, είναι η έλλειψη εξοικείωσης τους με τις νέες τεχνολογίες, η οποία οφείλεται στον χρόνο ενασχόλησής τους, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, γεγονός που δεν μπορεί να συνδυαστεί εύκολα με τις υπόλοιπες διδακτικές, διοικητικές, αλλά και οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

4.2.2.7 Το ψηφιακό χάσμα

Το χάσμα στις ψηφιακές δεξιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ανασταλτικός παράγοντας και αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους ίδιους, του ηλικιακού χάσματος. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλοι σε ηλικία συγκριτικά με τους μαθητές τους, αλλά και τους νεότερους συναδέλφους τους και αυτό υποδηλώνει ανθρώπους διαφορετικών γενεών. Το πρόγραμμα σπουδών των περισσότερων, μόνιμων εκπαιδευτικών, που υπηρετούν αυτή την στιγμή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δεν περιείχε και μαθήματα νέων τεχνολογιών και αυτό είναι αντίθετο με το πρόγραμμα σπουδών των νεότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν το πλεονέκτημα να διδάσκονται βασικά μαθήματα και δεξιότητες σχετικές με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό το χάσμα επιχειρείται να καλυφθεί μέσω των επιμορφώσεων, οι οποίες όμως με τη σειρά τους συνδέονται και με την οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών, που είναι δυσανάλογη με τη μισθολογική τους εξέλιξη.

4.2.2.8 Τα κίνητρα

Η ύπαρξη ή η έλλειψη κινήτρων ευνοεί ή αναστέλλει αντίστοιχα την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και λειτουργεί συνδυαστικά με τους προαναφερόμενους παράγοντες, κατά τις απόψεις των διευθυντών. Οι ίδιοι διακρίνουν δύο είδη κινήτρων, τα υλικά και τα ηθικά κίνητρα και επισημαίνουν ότι, ως διευθυντές, μπορούν να παρέχουν μόνο ηθικά κίνητρα, διότι στην παροχή υλικών κινήτρων υπάρχει θεσμικό κενό που δεν νομιμοποιεί σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, για παράδειγμα τη μισθολογική επιβράβευση των εκπαιδευτικών, ούτε την απόδοση

υπερωριών, ούτε τη μείωση ωραρίου, για την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Αντίθετα έχουν τη δυνατότητα παροχής ηθικών κινήτρων με τη μορφή της αναγνώρισης και της επιβράβευσης της ικανότητας ή της επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, που προάγουν τη δημιουργική αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων.

4.2.2.9 Η αξιοποίηση προγραμμάτων

Η προμήθεια σύγχρονου και ποιοτικού εξοπλισμού μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης των προγραμμάτων ΕΣΠΑ, ενώ η δημιουργική αξιοποίησή των νέων τεχνολογιών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής των σχολικών μονάδων σε ευρωπαϊκά προγράμματα, διότι, πρώτον, οι νέες τεχνολογίες είναι βασική προϋπόθεση για την υλοποίησή τους και δεύτερον γίνεται συστηματική και πλουραλιστική χρήση των σύγχρονων μέσων για τις ανάγκες των προγραμμάτων.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: *«Προφανώς, ο παράγοντας, ο οποίος την ευνοεί, είναι ότι το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο, αλλά και γενικά το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης επενδύουν στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση...»*

Σ2: *«...Ένας, άλλος βασικός παράγοντας είναι η επιμόρφωση, η επιμόρφωση σίγουρα βοηθάει, αλλά χρειάζεται πιο εξειδικευμένη επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα αντικείμενα, γιατί είναι πολυδιάστατα και πλουραλιστικά. Παρόλο που έχω προσωπικά την επιμόρφωση Β1 και Β2, υπήρξαν πάρα πολλά καινούργια πεδία, τα οποία μας ανάγκασαν να ασχοληθούμε πιο εμπειριστωμένα, για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες που προέκυψαν, για αυτό η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής στις Νέες Τεχνολογίες, διότι εξελίσσονται πάρα πολύ γρήγορα και είναι φύση αδύνατον για ένα άνθρωπο να παρακολουθεί μόνος του τις εξελίξεις, χρειάζεται ομαδική υποστήριξη...Ο διευθυντής πρέπει να ιεραρχεί τις προτεραιότητές του, όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής της μονάδας, γιατί η χρηματοδότηση και ο ενδεδειγμένος εξοπλισμός είναι ευνοϊκοί παράγοντες στην αξιοποίησή τους, ενώ η έλλειψή τους οδηγεί στη στασιμότητα και την αδιαφορία...Ζήσαμε καταστάσεις, όπου είχαν δοθεί από βουλευτές....στα δημοτικά σχολεία υπολογιστές, laptop κ.τ.λ, τα οποία έμειναν*

κλειδωμένα στην αποθήκη και αχρησιμοποίητα. Αυτό, είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, έχουμε μία νοοτροπία, οι εκπαιδευτικοί, να μην χαλάσουν οι υπολογιστές, αλλά το θέμα είναι να χαλάσουν από τη χρήση, δεν πρέπει να τα κρατάμε κλειδωμένα, γνωρίζω συναδέλφους που λένε ότι έχουμε υπολογιστή, έχουμε τα μέσα, αλλά δεν μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε...»

Σ3: «...Οι απαιτήσεις χθες ήταν πέντε, σήμερα είναι δεκαπέντε. Για αυτό, λοιπόν, θέλουν συνεχώς υποστήριξη οι υπολογιστές και βλέπουμε στο δικό μας τον τομέα, στην εκπαίδευση, ότι πολλά πράγματα πάνε πολύ αργά ή έχουν παγώσει, έχουν μείνει στάσιμα...Πέρα από τους βασικούς παράγοντες που ανέφερα πριν, ο βασικός παράγοντας ήταν ο ανθρώπινος παράγοντας, που υπήρχε στη διοίκηση του σχολείου, ήταν άνθρωποι που δεν είχαν σχέση με τις νέες τεχνολογίες, καμία σχέση, τις θεωρούσαν κάτι δαιμονικό πιθανόν και το αποτέλεσμα ήταν αυτό, εργαστήρια σχεδόν δεν υπήρχαν, δεν το συζητάω για τους υπολογιστές τις αίθουσες και τα λοιπά...»

Σ4: «..., ένας δεύτερος παράγοντας, όμως, είναι οι δυνατότητες αξιοποίησης αυτής της τεχνολογίας με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, δηλαδή, θα προτιμούσα να έχω έναν γρήγορο εκτυπωτή που να μην είναι τόσο ακριβός, παρά να έχω έναν ακριβό εκτυπωτή ο οποίος μπορεί να κάνει πολλά, ωραία πράγματα, αλλά με δυσκολεύει στη διαδικασία χρησιμοποίησής του, δηλαδή, σημαντικός παράγοντας για μένα είναι η χρησιμότητα των εργαλείων...οι πλατφόρμες οι επίσημες που χρησιμοποιούμε υποχρεωτικά κατόπιν οδηγιών του Υπουργείου να είναι πιο εύκολες και απλές στη χρήση τους, παράδειγμα το Myschool, το να περάσω τα μαθήματα στο πρωινό ωράριο είναι πάρα πολύ απλό και εύκολο, το να κάνω όμως το πρόγραμμα του ολόημερου είναι γολγοθάς...»

Σ5: «...Θα ήθελα να αναφέρω, επίσης, ότι επειδή έχω παρακολουθήσει αρκετές επιμορφώσεις, ένας σημαντικότερος παράγοντας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι η ουσιαστική και η συνεχής επιμόρφωση, γιατί οι προηγούμενες επιμορφώσεις δεν ανταποκρίθηκαν στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων και των διευθυντών ιδιαίτερα. Εδώ θα ήθελα να το τονίσω αυτό ιδιαίτερα, γιατί είναι μία παράλειψη του Υπουργείου, θα έπρεπε να γίνεται συγκεκριμένη επιμόρφωση στους διευθυντές, αλλά και προς όλους τους εκπαιδευτικούς, ως προς την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, γιατί μην ξεχνάμε διοικητικά

όργανα δεν είναι μόνο ο διευθυντής, είναι και ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής. Να γίνει, λοιπόν, επιμόρφωση πάνω σε θέματα συγκεκριμένα της διοίκησης και όχι γενικά επιμόρφωση σε όλους τους υπολογιστές και θα πρέπει καταρχήν οι επιμορφώσεις να είναι στοχευμένες, να ξέρουν επακριβώς ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να τους βοηθήσουν σε πρακτικό επίπεδο και όχι σε θεωρητικό, για να μπορέσουν αυτοί οι συνάδελφοι να ανταποκριθούν και να ξεπεράσουν οποιαδήποτε επιφύλαξη έχουν πάνω στους υπολογιστές. Βεβαίως, αυτές οι επιμορφώσεις νομίζω ότι πρέπει να γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, με το να γίνει μία επιμόρφωση σήμερα και να γίνει μία άλλη επιμόρφωση μετά από 3 ή 5 χρόνια νομίζω ότι δεν έχει καμία αξία... Σίγουρα υπάρχει πολύ μεγάλο, οικονομικό κόστος, έτσι, αλλά για να αναβαθμίσουμε και να βελτιώσουμε την παρεχόμενη ποιότητα στη σχολική μονάδα σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής πρέπει να υπάρχει και αντίστοιχη γενναία χρηματοδότηση από πλευράς Πολιτείας...»

Σ6: «...Έτσι, λοιπόν, συνδυαστικά με τις ανάγκες που προέκυψαν σίγουρα αντιλαμβανόμαστε ό,τι η επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε, όταν ανταποκρίνεται ουσιαστικά στις ανάγκες μας, είναι ευνοϊκός παράγοντας. Η γνώση που πρέπει να μας προσφερθεί πάνω στις νέες τεχνολογίες πρέπει να είναι σταδιακή, να είναι όσο το δυνατόν πιο απλή, μεθοδευμένη και στοχευμένη και όχι επιφανειακή, γιατί συνήθως αυτό γίνεται, δεν μπορούμε να γίνουμε καθηγητές της πληροφορικής ή τεχνικοί πληροφορικής, αλλά μπορούμε να αποκτήσουμε γνώσεις και δεξιότητες, που πρέπει να προσδιοριστούν σε επίπεδο διοικητικό, ώστε να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στα καθήκοντά μας...»

Σ7: «...πάνω σε αυτό θα έπρεπε οι επιμορφώσεις να διαρκούν περισσότερο χρόνο και να μη γίνονται γρήγορα, για να μπορεί να υπάρχει χρόνος όλοι να μάθουνε, γιατί όλοι δεν έχουμε τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό αφομοίωσης...θέλει πάρα πολύ χρόνο εδώ που τα λέμε, γιατί αν κάτσει ένας δάσκαλος από τις 8:00 μέχρι τις 2:00 στο σχολείο και μετά σπίτι του και μετά ας πούμε να πάει να παρακολουθήσει και επιμόρφωση, είναι πάρα πολύ δύσκολο να ανταπεξέλθει, γιατί σίγουρα πολλοί έχουν και οικογενειακές υποχρεώσεις, δεν είναι αυτονόητο, θα έπρεπε, λοιπόν, να μας παρέχονται δωρεάν από την πολιτεία και να γίνονται εντός του εργασιακού μας ωραρίου...»

Σ9: «...Βέβαια, ότι έχει σχέση με τις νέες τεχνολογίες έχει και κόστος και αυτό, γιατί οι επιχορηγήσεις έχουν μειωθεί, γιατί δεν είναι μόνο να τα αγοράσεις, πρέπει να

τα συντηρήσεις και να τα αναβαθμίσεις...Οπότε είναι δύο διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορείς να προμηθευτείς εξοπλισμό, αλλά νομίζω η σωστότερη τακτική είναι μέσα των προγραμμάτων ΕΣΠΑ, ...αυτό σε συνδυασμό και με τα κίνητρα που μπορεί να είναι ηθικά και υλικά, γιατί πιστεύω ότι παίζουν πολύ μεγάλο ρόλο και τα κίνητρα στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Βέβαια από τη μεριά του διευθυντή τα κίνητρα που μπορεί να δώσει είναι λίγα και κυρίως ηθικά, θα έπρεπε, λοιπόν, να θεσμοθετηθούν κάποια συγκεκριμένα, όπως μείωση του ωραρίου για παράδειγμα ή ακόμα και ένα συμβολικό, οικονομικό αντίτιμο. Όσον αφορά τα ηθικά κίνητρα ποια μπορεί να είναι, μπορεί να είναι η επιβράβευση, η αναγνώριση των ικανοτήτων και της παραγωγικότητας ας πούμε των εκπαιδευτικών...Άρα θα μπορούσαμε να τους δώσουμε ας πούμε μια-δυο ώρες μείωση του ωραρίου ή αντίστοιχα να τους δώσουμε υπερωρίες για παράδειγμα. Το θέμα είναι ότι οι συνάδελφοι που έχουν πολλές υποχρεώσεις και στο σπίτι τους σε σχέση με την οικογένειά τους, σε σχέση με τους γονείς τους και ταυτόχρονα, που πρέπει να προετοιμαστούν για το μάθημα, δεν ξέρω κατά πόσο έχουν χρόνο να ψάξουν σε διαφορετικές πηγές και εδώ είναι το δύσκολο, να βρουν αυτό που ανταποκρίνεται στην ανάγκη τους κάθε φορά, ...»

Σ10: «...βέβαια, παίζει ρόλο και με ποια διάθεση κάνεις την επιμόρφωση, εάν στο σκεπτικό σου υπάρχει, ας πούμε, ότι το κάνεις για τον εαυτό σου και για την προσωπική σου ανάπτυξη, τότε επειδή είναι δική σου επιλογή απορροφάς περισσότερα πράγματα, ενώ, αν το κάνεις σαν αγγαρεία, γιατί σε υποχρεώνει η υπηρεσία, δεν θα έχεις κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Πιστεύω ότι η κάθε πιστοποίηση ή το κάθε χαρτί που πιστοποιεί ένα προσόν από μόνο του δεν λέει τίποτα, εάν αυτό που πιστοποιείται δεν είναι σημείο αναφοράς της καθημερινότητας του ανθρώπου, για να μπορεί να το επεξεργάζεται και να το βελτιώνει συνεχώς. Αν υπάρχει μόνο ως τεκμήριο προσόντων, τυπικό, αλλά όχι ουσιαστικό, τότε δεν παράγει τίποτα καινούργιο. Επίσης, αν ο διευθυντής είναι αρνητικός στις νέες τεχνολογίες και αυτό που λέμε, έχει το στυλ το παραδοσιακό, δεν θα προχωρήσει τίποτα, το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς...,ενώ στη σημερινή πραγματικότητα των σχολείων οι περισσότεροι είμαστε όπως βλέπεις γερασμένο προσωπικό και έχουμε και ένα τεχνολογικό χάσμα με τους μαθητές μας το οποίο, βέβαια, είναι και πολύ δύσκολο να το καλύψουμε. είμαστε εκπαιδευτικοί άλλης γενιάς, ενώ οι μαθητές είναι παιδιά της σύγχρονης γενιάς...»

Σ11: «...Επίσης, αρκετά στο κομμάτι που αφορά το ευρωπαϊκό πρόγραμμα του Erasmus, γιατί το σχολείο τα τελευταία δύο χρόνια έτρεχε πρόγραμμα Erasmus, στο οποίο μάλιστα ήμασταν και συντονιστικό σχολείο και έπρεπε να ερχόμαστε συχνά σε επαφή με τα πέντε εταιρικά σχολεία, σχεδόν σε εβδομαδιαία βάση, προκειμένου να συντονιστεί το πρόγραμμα, γινόταν δηλαδή συστηματική χρήση των νέων τεχνολογιών, γιατί η αξιοποίησή τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για να συμμετάσχεις σε τέτοια προγράμματα... είχαμε οικονομική άνεση από το πρόγραμμα Erasmus, και εξοπλίσαμε κάθε τάξη με υπολογιστές, ... με SSD δίσκο και μία Smart TV...»

Σ12: «...αλλά και με την αντίστοιχη χρηματοδότηση και εδώ θέλω να αναφέρω ότι εδώ στη Βόρεια Ελλάδα το 80 % της χρηματοδότησης φεύγει στα πετρέλαια και μένουν πολύ λίγα χρήματα για τα υπόλοιπα λειτουργικά έξοδα, ...και εδώ θα ήθελα να αναφέρω ό,τι για να καλύψω προσωπικά τις ανάγκες του σχολείου αναζητώ δωρεές και κάποιες φορές αισθάνομαι ότι επαιτώ. Τώρα, όσον αφορά την καλλιέργεια δεξιοτήτων, θα έπρεπε, όπως ανέφερα και προηγουμένως, να υπάρχει επιμόρφωση σε δύο διακριτούς τομείς, ένας είναι ο διοικητικός τομέας και ο άλλος είναι ο διδακτικός τομέας. ...Όσον αφορά την διοίκηση χρειάζεται και η προσωπική ενασχόληση, αλλά είναι πολλές οι ώρες που χρειάζεται κάποιος να ασχοληθεί. Για να σου δώσω ένα παράδειγμα ακόμα και το myschool, που είναι το κατεξοχήν πληροφοριακό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας, χρειάζεται πολλές ώρες να αφιερώσεις, για να το μάθεις, η πλατφόρμα δεν ανταποκρίνεται ακριβώς στις ανάγκες που έχουν τα δημοτικά, μπορώ να πω ότι συγκριτικά ανταποκρίνεται περισσότερο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας και λιγότερο στα δημοτικά και ιδίως, όσον αφορά τα προγράμματα του ολοήμερου. Εδώ θα ήθελα να αναφέρω και έναν άλλον παράγοντα, που έχει σχέση με το προσωπικό του σχολείου, οι περισσότεροι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας και επειδή δεν έχουν γίνει διορισμοί, υπάρχουν πολλοί λίγοι νέοι συνάδελφοι αναλογικά και οι περισσότεροι από αυτούς είναι αναπληρωτές, μετακινούνται σε πολλά σχολεία, ... η εμπειρία μου μέχρι τώρα έχει δείξει ότι οι νέοι συνάδελφοι τα πηγαίνουν πολύ πιο καλύτερα με τις νέες τεχνολογίες από ότι οι παλιότεροι, οι νέοι άνθρωποι έχουν την κουλτούρα των νέων τεχνολογιών, γιατί τις διδάχτηκαν, ενώ οι παλιότεροι δυσκολεύονται πάρα πολύ... Έτσι, λοιπόν, υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ νέων και παλιών...»

Σ13: «...Επίσης, οι νέες τεχνολογίες δεν είναι μόνο ένα μέσο που εξυπηρετεί μόνο μία συγκεκριμένη ανάγκη, είναι πολλά μέσα που εξυπηρετούν πολλές ανάγκες, άρα χρειάζονται χρήματα...Δηλαδή, δεν ήταν ο εκπαιδευτικός εξοικειωμένος στη χρήση των νέων τεχνολογιών, δεν ήταν εξοικειωμένοι οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν με το διευθυντή με ψηφιακά μέσα...μετά σου λέγανε ότι έχω 30 χρόνια τώρα με αυτά θα ασχολούμαι, υπήρχε μία κάποια δυσλειτουργία, λοιπόν οι εκπαιδευτικοί αντιδρούσαν ως πούμε στο γεγονός λέγοντας ότι πάλι θα πρέπει να ξαναρχίσω να μαθαίνω πράγματα καινούργια, λες και δεν μου φτάνουν αυτά που ήδη έχω. Επίσης ανασταλτικός παράγοντας ήταν ότι δεν είχαν όλοι τις ίδιες επιδόσεις στις νέες τεχνολογίες, στο δικό μου το σύλλογο τρεις ήταν οι καλοί οι χειριστές, οι άλλοι ήταν μέτριοι και αρκετοί ήταν αυτοί που δεν είχαν καθόλου, μα καθόλου σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Για να γίνει μία ομαλή μετάβαση σε κάτι καινούργιο χρειάζεται κάποιος χρόνος, αυτή η αλλαγή όμως έγινε βίαια και απότομα, αντί, λοιπόν, αρκετοί συνάδελφοι να βλέπουν τις νέες τεχνολογίες ως εργαλεία τις αντιμετώπισαν με φόβο και πολύ μεγάλη δυσπιστία...»

4.2.3 Τεχνολογική υποδομή/οργάνωση

Στον τρίτο άξονα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η τεχνολογική υποδομή/οργάνωση στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων η καταλληλότερη τεχνολογική υποδομή/οργάνωση επιμερίζεται σε τρεις διακριτούς οργανωτικούς τομείς χωροταξικά: α) Η οργάνωση στη διοίκηση στο γραφείο του διευθυντή και το γραφείο των δασκάλων, β) η οργάνωση στις αίθουσες των τάξεων όσον αφορά τη διδακτική πράξη και τέλος γ) η οργάνωση του εργαστηρίου της πληροφορικής. Η υφιστάμενη κατάσταση του τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, στις οποίες διεξήχθη η έρευνα, είναι ικανοποιητική και καλύπτει πάνω από το 50-60% των αναγκών τους, αλλά δεν ισχύει το ίδιο και με τη σύνδεση στο διαδίκτυο η οποία χρήζει βελτίωσης και στην οποία παρατηρούνται ανισοκατανομές τόσο γεωγραφικά, όσο και σε επίπεδο των ίδιων των σχολικών μονάδων. Αυτό που επισημάνθηκε καθολικά είναι ότι η καταλληλότερη, τεχνολογική υποδομή είναι αυτή που

ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες της σχολικής μονάδας, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά.

Ως καταλληλότερη, τεχνολογική υποδομή και στα τρία επίπεδα αξιοποίησης θεωρούνται ακριβώς τα ίδια στοιχεία τα οποία παρατίθενται παρακάτω.

4.2.3.1 Σύγχρονος εξοπλισμός

Καθολικά αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων η αναγκαιότητα ύπαρξης σύγχρονου εξοπλισμού τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά. Βέβαια διατυπώθηκαν και οι προβληματισμοί τους όσον αφορά το κατά πόσο είναι εύκολο οι διευθυντές να προσδιορίσουν, βάση των γνώσεων τους, το ποιος είναι ο κατάλληλος εξοπλισμός, διότι τα καινοτόμα χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών δεν αποτελούν συγκεκριμένες σταθερές, αλλά είναι μεταβλητές και αυτό καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό του κατάλληλου εξοπλισμού και της κατάλληλης υποδομής, έως πρακτικά αδύνατο. Η ιδανική, τεχνολογική υποδομή, σύμφωνα με τις απόψεις τους, θα περιλάμβανε τον πλήρη εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα και εύχρηστα μέσα, καθώς και τον εξοπλισμό κάθε εκπαιδευτικού με laptop και κάθε μαθητή με tablet.

Ο εξοπλισμός πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα γνωστά μέσα που χρησιμοποιούνται στις σχολικές μονάδες, αλλά παρατηρούν ότι υπάρχει ανισοκατανομή του εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, οπότε δεν έχουν όλα τα σχολεία τις ίδιες δυνατότητες. Οι αναφορές τους περιλαμβάνουν τους σταθερούς υπολογιστές, τα laptop, τα tablet και τους σκληρούς δίσκους. Τα πολυμηχανήματα είναι σήμερα πολυεργαλεία, γιατί συγκεντρώνουν περισσότερα μηχανήματα σε ένα και έχουν τη δυνατότητα να εκτυπώνουν, να σαρώνουν, να φωτοτυπούν και να αποθηκεύουν. Οι διαδραστικοί πίνακες, τα προβολικά συστήματα, αλλά και οι έξυπνες τηλεοράσεις είναι βασικός εξοπλισμός, που σύμφωνα με τις περιγραφές των ερωτώμενων αξιοποιούνται, ως ποιοτικά μέσα, στη διδακτική πράξη. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι χρήσιμες, ηλεκτρονικές διευθύνσεις για διάφορες, εκπαιδευτικές εφαρμογές και εκπαιδευτικό υλικό είναι πάντα αξιοποιήσιμα στοιχεία στη διδακτική πράξη. Οι πλατφόρμες επικοινωνίας και μάθησης αποτελούν

σημαντικά εργαλεία που προστέθηκαν στο τεχνολογικό οπλοστάσιο των σχολικών μονάδων κατά τη διάρκεια της πανδημίας και θα αποτελέσουν μια παρακαταθήκη για το μέλλον, μόνον όταν αξιοποιηθούν σωστά, επιλύοντας προβλήματα. Οι τρόποι προμήθειας του εξοπλισμού επικεντρώνονται σε προγράμματα και έκτακτες επιδοτήσεις από την Περιφέρεια ή τους Δήμους, αλλά και στην προσωπική πρωτοβουλία των διευθυντών, σε συνεργασία και με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, που απευθύνουν αιτήματα σε τράπεζες, εταιρείες, ιδρύματα και λοιπούς ιδιωτικούς φορείς.

4.2.3.2 Το Διαδίκτυο

Εξοπλισμός χωρίς ίντερνετ δεν υφίσταται, είναι αλληλένδετα στοιχεία και άκρως απαραίτητα για την τεχνολογική υποδομή των σχολείων βάση των απαντήσεων των ερωτώμενων. Η ποιότητα της σύνδεσης μέσω της δομημένης καλωδίωσης προσδιορίζεται από την ταχύτητα σύνδεσης, τη διάρκειά της, τη σταθερότητα, αλλά και την ασφάλεια μετάδοσης των δεδομένων. Στην ελληνική πραγματικότητα, όμως, η σύνδεση των σχολικών μονάδων με το μητροπολιτικό δίκτυο και τις οπτικές ίνες, δεν είναι ίδια παντού και οι σχολικές μονάδες στην ουσία κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις τεχνολογικές δυνατότητές τους, μην διασφαλίζοντας την αρχή της ισότητας, αλλά και ελεύθερης πρόσβασης στις διαδικτυακές υπηρεσίες, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες.

4.2.3.3 Η τεχνική υποστήριξη

Η τεχνική υποστήριξη αποτελεί αυτή τη στιγμή μία από τις βασικότερες ελλείψεις στα ελληνικά σχολεία και είναι άκρως αναγκαία σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ακόμα και σε επίπεδο ομάδων σχολείων, κατά την άποψη των διευθυντών. Το κόστος αγοράς των τεχνολογικών μέσων, των περιφερειακών τους, αλλά και των αναλώσιμων υλικών, καθώς και των ανταλλακτικών τους ήδη είναι μεγάλο και εάν σε αυτό προστίθενται και οι δαπάνες, που αναγκάζονται να πραγματοποιούν οι σχολικές μονάδες καλώντας ιδιώτες τεχνικούς για τη συντήρηση, την αναβάθμιση και την επισκευή τους τότε το κόστος εκτοξεύεται και τα τεχνολογικά μέσα αχρηστεύονται. Βέβαια, αναφέρθηκε η πολύτιμη συμβολή του ΚΕΠΛΗNET, το οποίο όμως πρώτον δεν μπορούσε να ανταποκριθεί άμεσα και ταυτόχρονα στα αιτήματα πολλών σχολικών μονάδων και έτσι χανόταν πολύτιμος χρόνος και δεύτερον η υπηρεσία

αποστελεχώθηκε, σταματώντας έτσι και την όποια λειτουργία της. Η δημιουργία ομάδων τεχνικής υποστήριξης από τεχνικούς πληροφορικής θα μπορούσε να επιλύσει αρκετά από τα προβλήματα της καθημερινής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, βάση των προτάσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: «...Θα έλεγα οπωσδήποτε η διασύνδεση με το Μητροπολιτικό δίκτυο σε όλες τις πόλεις και όχι, μόνο, σε όσες υπάρχουν συγκεκριμένες υποδομές και κονδύλια και τα σχολεία να είναι μέρος μιας ευρύτερης ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, διασυνδεδεμένα με όλες τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες...Η τεχνολογική υποδομή στο σχολείο μας υπήρχε σε ένα ποσοστό, θα πω ήταν μία κάλυψη γύρω στο 50%,.... Ένας ανασταλτικός παράγοντας είναι το γεγονός ότι οι υποδομές, οι ηλεκτρονικές, κατά τη γνώμη μου, χρήζουν βελτίωσης, κυρίως, σε κεντρικό επίπεδο, όπως είναι το σχολικό δίκτυο και η διασύνδεση με τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης. Επίσης, ο χρόνος, υπάρχει χρονοκαθυστέρηση, όταν συνδέονται όλοι οι μαθητές στην Ελλάδα, όλα αυτά λοιπόν χρήζουν βελτίωσης και φυσικά οι ηλεκτρονικές υποδομές του σχολείου μας ...Ένα είναι αυτό, ένα δεύτερο είναι ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός και τα αποθηκευτικά, όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών, για παράδειγμα, μηχανήματα σύγχρονα, που θα μπορούσαν να σαρώνουν, να σκανάρουν, όπως λέμε, εκτυπωτές, γρήγορα πολυμηχανήματα, εναλλακτικοί σκληροί δίσκοι, για να δημιουργούμε αντίγραφα ασφαλείας, όλος αυτός ο εξοπλισμός, που είναι ακριβός φυσικά, αλλά, χρειάζεται στον κάθε διευθυντή...»

Σ2: «...Να υπάρχουν υπολογιστές σε κάθε αίθουσα, γρήγορο wi-fi και ασφαλές internet, να έχει σταθερότητα και διάρκεια η σύνδεση και να μην παρατηρούνται φαινόμενα, όπως αυτά που ζήσαμε στην τηλεκπαίδευση,...διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες...»

Σ3: «...Τόσο στα εργαστήρια, τόσο στον εξοπλισμό των αιθουσών με υπολογιστές, όσο και στο γραφείο των δασκάλων και του διευθυντή, κάνουμε μία συνεχή προσπάθεια να βελτιώνουμε αυτές τις υποδομές συνεχώς, όπως αυτές της τηλεκπαίδευσης, χρησιμοποιούμε εκπαιδευτικές εφαρμογές,... Εδώ, είναι δύσκολο να απαντήσουμε, γιατί σήμερα αν απαντήσουμε ότι αυτή είναι η κατάλληλη τεχνολογική υποδομή, επειδή είναι η φύση των νέων τεχνολογιών τέτοια, άρριο αυτή η υποδομή θα

είναι ακατάλληλη, γιατί θα χρειάζεται να βελτιώνεται, όπως είχα αναφέρει προηγουμένως. Θα μπορούσαμε να απαντήσουμε, γενικά, ότι ο εξοπλισμός πρέπει να είναι τέτοιος που να συμβαδίζει με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά...»

Σ4: «..., Εδώ, θεωρώ σημαντικό να αναφέρω μια πληροφορία που μου έδωσε ένας συνάδελφος, ο οποίος είχε την τύχη με κάποια ευρωπαϊκά προγράμματα να πάει στη Λιθουανία και εκεί οι αντίστοιχοι συνάδελφοι του ανέφεραν ότι το διαδίκτυο είναι ανθρώπινο δικαίωμα, όλοι, λοιπόν, είχαν ελεύθερο διαδίκτυο και δεν το χρεώνονταν. Αυτό τι δείχνει, δείχνει ότι οι άνθρωποι εκεί σε αυτή τη χώρα έχουν κάνει φοβερά άλματα στις νέες τεχνολογίες, γιατί αντιλαμβάνονται τις νέες τεχνολογίες ως μία επένδυση...»

Σ5: «...είναι η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης και θέλω να το τονίσω αυτό, ..., θεωρώ ότι θα πρέπει να το αναδείξουμε, από τη στιγμή που το σχολείο αυτή τη στιγμή έχει έναν τεράστιο αριθμό σε τεχνολογικό εξοπλισμό χρειάζεται οπωσδήποτε την τεχνική υποστήριξη, δηλαδή, χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα τμήμα, το οποίο να μπορεί να βοηθάει τον οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή διευθυντή σε οποιοδήποτε θέμα έχει να κάνει με την τεχνολογία γιατί προκύπτουν πολλά ζητήματα και σε καθημερινή βάση...»

Σ6: «...βέβαια το ιδανικό θα ήταν κάθε εκπαιδευτικός να έχει το δικό του προσωπικό laptop, κάθε μαθητής να έχει το προσωπικό του tablet και οι τάξεις να είναι εξοπλισμένες με την τελευταία λέξη της τεχνολογίας, αυτό όμως προϋποθέτει και κόστος... Για παράδειγμα το αν μοιράζονται 15 άτομα 3 υπολογιστές αυτό σημαίνει ότι και χρόνος χάνεται και τα παραγόμενα αποτελέσματα σίγουρα δεν είναι ούτε ποιοτικά ούτε ποσοτικά καλύτερα...»

Σ7: «...υπάρχουν πολλές, χρήσιμες, ηλεκτρονικές διευθύνσεις, για να κατεβάσεις προγράμματα, εφαρμογές και γενικά εκπαιδευτικό υλικό, αλλά πρέπει να ψαχτείς, θα μπορούσαν όλα αυτά να είναι συγκεντρωμένα σε μια διαδικτυακή πύλη... Εδώ θα ήθελα να αναφέρω και κάτι που θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό και αφορά την τεχνική υποστήριξη...θα έπρεπε να υπάρχει τεχνική υποστήριξη στα σχολεία...,γιατί αναγκαζόμαστε να φωνάζουμε συνέχεια ιδιώτες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που σημαίνει αυτό επιπλέον κόστος,...»

Σ8: «...Όλα τα κομμάτια και οι υπηρεσίες του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να συνεργάζονται και να στοχεύουν ακριβώς αυτό που συζητάμε τώρα, δηλαδή να υπάρχει παντού η κατάλληλη, τεχνολογική υποδομή. Δεν μπορεί ένα σχολείο να έχει 30 υπολογιστές και ένα άλλο σχολείο να έχει μηδέν υπολογιστές ή να έχει έναν παλιό υπολογιστή, γιατί έτσι δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις ισότιμης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά... Στη δικιά μας σχολική μονάδα είχαμε πολύ καλή σύνδεση στο δίκτυο, γιατί έχουμε τις οπτικές ίνες,... Βέβαια υπήρχε και το ΚΕΠΛΗΝΕΤ που τώρα δεν υφίσταται πια, αλλά και όταν υπήρχε, υπήρχε καθυστέρηση, γιατί μέχρι να υποβάλεις το αίτημα στο helpdesk, μέχρι να σου δώσουν σειρά προτεραιότητας, μέχρι να διεκπεραιώσουν το αίτημα, χανόταν πολύτιμος χρόνος. Συμπερασματικά, αν υπήρχε μία αποκεντρωμένη μορφή τεχνολογικής υποστήριξης, ανά ομάδες σχολείων, θα βοηθούσε πάρα πολύ τις σχολικές μονάδες να λύνουν προβλήματα της καθημερινότητας.»

Σ9: «...Σύγχρονες υποδομές, ένα γρήγορο internet, εφαρμογές διαδικτυακές κυρίως του web2 και λογισμικά που μπορεί να είναι ελαφριά...Ο τρόπος με τον οποίο προμηθευτήκαμε τον εξοπλισμό μέσω της περιφέρειας, να μην δημιουργεί κάποιες ανισότητες, γιατί δεν πήγαν τα ίδια υλικά σε κάθε σχολείο, γιατί ίσως άλλαξε και ο αριθμός των μαθητών από τότε που έγιναν οι αιτήσεις των διευθυντών, αλλά από την άλλη βοήθησε τα μέγιστα για να αποκτήσουν οι σχολικές μονάδες καλύτερο εξοπλισμό... Νομίζω ότι, αν γινόταν μία ομάδα από έναν δύο πληροφορικάριους και εδώ να επισημάνω ότι οι καθηγητές Πληροφορικής είναι πολλών ειδών, για παράδειγμα ο πληροφορικός του σχολείου μας είναι μηχανικός που έχει πάρει μία εξειδίκευση, οπότε υπάρχουν πληροφορικοί, που δεν ξέρουν το τεχνικό κομμάτι, να σου κάνουν ένα format, να σου λύσουν ένα πρόβλημα δικτύου, εδώ θα μπορούσα να κάνω μία ομάδα με δυο-τρεις πληροφορικάριους, που να έχουν γνώση πάνω στα δίκτυα και στους υπολογιστές και να μπορούν να περνάνε από τα σχολεία ή ανά ομάδες σχολείων, μία φορά τη βδομάδα, για όλα αυτά που προαναφέραμε, για τη συντήρηση και την αναβάθμιση του εξοπλισμού, για σεμινάρια και για ενημέρωση...»

Σ10: «...Ένα σύγχρονο σχολείο πρέπει να έχει σε όλες τις αίθουσες δομημένη καλωδίωση, δηλαδή παντού γραμμή και ίντερνετ ταχύτητα ...»

Σ11: «...Σίγουρα, είναι το κομμάτι του Hardware, ο εξοπλισμός δηλαδή σε υπολογιστές, δεν θα επέμενα τόσο πολύ στη χρήση του προτζέκτορα, θα έλεγα ότι είναι

πιο ευχάριστο να υπάρχει μία Smart TV σε κάθε τάξη, τουλάχιστον αυτό διαπίστωσα εγώ και το συζήτησα και με τους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές και με τους γονείς... νομίζω ότι για τον εκπαιδευτικό είναι πολύ πιο βάτος ο υπολογιστής, αυτός που χρησιμοποιεί σπίτι του, παρά ένας πολύ σοφιστικέ υπολογιστής... και αυτό που χειρίζονται και θέλουν να δουν τα παιδιά ταυτόχρονα το βλέπουνε πάνω από το κεφάλι τους στη Smart TV, παρά με το διαδραστικό... Η χειρότερη πραγματικότητα που μπορούσε να μας τύχει είναι αυτή που βιώνω εγώ, που είμαι μία μικρή σχολική μονάδα σε ένα μικρό χωριό, γιατί, όσον αφορά το internet, οι υποδομές δεν είναι ίδιες με τις υποδομές που υπάρχουν στις πόλεις...και όλες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε είναι κυρίως των υψηλών ταχυτήτων του διαδικτύου... και το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο αντιμετώπισε τρομερά προβλήματα, που αναδείχθηκαν πολύ περισσότερο κατά την περίοδο της πανδημίας και ιδίως στο πρώτο κλείσιμο..., αλλά οι ταχύτητες του διαδικτύου στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην περιοχή μας, που είναι και ακριτική περιοχή, είναι απελπιστικά αργές... ότι σε κάποιες περιοχές υπάρχει η οπτική ίνα, η οποία δίνει πολύ καλύτερα αποτελέσματα και σε κάποιες άλλες όπως στη δικιά μας περιοχή όχι,... να σου πω ότι οι ταχύτητες στην περιοχή μας για να είναι σταθερές κυμαίνονται γύρω στα 7 Mbps, που σημαίνει ότι αν μπουν δύο εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα το σύστημα κρεμάει,...»

Σ12: «...Ας πούμε, για τις νέες τεχνολογίες βοήθησε πάρα πολύ και το πρόγραμμα της περιφέρειας, που έγινε στη Δυτική Μακεδονία, με τον εξοπλισμό που πήραμε ...το πρώτα δεκαπεντάλεπτο το τρώνε οι συνάδελφοι με το μ' ακούς, σ' έχασα, δεν σε βλέπω, δεν σε ακούω, με παρεμβολές στο σήμα, γιατί όλοι δεν έχουν τις ίδιες ταχύτητες και το σύστημα συχνά δυσλειτουργούσε...»

Σ13: «...Υπήρχε η κατάλληλη υποδομή σε ικανοποιητικό επίπεδο...και οι παράγοντες είναι ότι εκμεταλλευτήκαμε κάποια προγράμματα ΕΣΠΑ, το πρόγραμμα που εκπόνησε η περιφέρεια, τότε είχαμε προμηθευτεί αρκετά καλό εξοπλισμό. Γενικά είμαστε σε καλό επίπεδο, γιατί υπάρχουν πολλές πηγές από τις οποίες προμηθευτήκαμε εξοπλισμό και από το υπουργείο και από την περιφέρεια και από τον Δήμο και από δωρεές, τις οποίες επιδιώξαμε σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων, υποβάλλοντας αιτήματα σε τράπεζες...»

4.2.4 Προτάσεις αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών

Οι προτάσεις των συμβαλλόμενων μερών στην έρευνα για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτέλεσαν το πεδίο διερεύνησης στον τέταρτο, θεματικό άξονα. Οι προτάσεις τους αποτελούν σημεία διασύνδεσης με τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και με τους ευνοϊκούς/ανασταλτικούς παράγοντες και εστιάζουν στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Στον συγκεκριμένο άξονα δημιουργήθηκαν οι εξής οχτώ θεματικές κατηγορίες, οι οποίες και παρατίθενται παρακάτω.

4.2.4.1 Διασύνδεση των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ

Οι οπτικές των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέδειξαν καθολικά την αναγκαιότητα διασύνδεσης των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ, η οποία θα διευκολύνει το διοικητικό τους έργο και θα επιλύσει πρακτικά προβλήματα που συναντούν κατά την καθημερινή αξιοποίησή τους. Πιο συγκεκριμένα οι κύριες πλατφόρμες, που αξιοποιούν οι διευθυντές, όπως προαναφέρθηκαν, είναι το Myschool, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η πλατφόρμα <https://invoices-schools.espa.minedu.gov.gr/> για τους αναπληρωτές Ε.Σ.Π.Α, και η πλατφόρμα ΚΤΥΠ για τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων. Όλες αυτές οι πλατφόρμες δεν διασυνδέονται και χρειάζεται οι διευθυντές να μπαίνουν σε διαφορετικές διευθύνσεις και να χρησιμοποιούν διαφορετικούς κωδικούς, ενώ θα μπορούσαν να βρίσκονται συγκεντρωμένες σε μια διαδικτυακή πύλη και μέσω της διασύνδεσής τους να μεταφέρονται πληροφορίες και έγγραφα από την μία πλατφόρμα στην άλλη. Με αυτόν τον τρόπο θα αντιμετωπιζόταν η ηλεκτρονική γραφειοκρατία και τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων θα εξασφάλιζαν ποιοτικό χρόνο και ταχύτητα στη διεκπεραίωση των διοικητικών αναγκών. Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η διασύνδεση των πληροφοριακών συστημάτων του Υ.ΠΑΙ.Θ θα μπορούσε να διευρυνθεί και στο πεδίο διασύνδεσης των συστημάτων και με άλλες δημόσιες υπηρεσίες ή Υπουργεία, ώστε να επισπευσθεί και ο στόχος της ψηφιακής διακυβέρνησης.

4.2.4.2 Η αυτονομία της σχολικής διοίκησης

Η αυτονομία της σχολικής διοίκησης σε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, όπως το ελληνικό, αποτελεί τον διακαή πόθο των διευθυντών σύμφωνα με τις απαντήσεις τους.

Η αυτονομία όσον αφορά την ελεύθερη επιλογή των τεχνολογικών μέσων που θα αξιοποιηθούν από τη σχολική διοίκηση, θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι θα τους διευκολύνει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σχολικών μονάδων τους, γιατί οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τι χρειάζεται, για να προάγουν καλύτερα το έργο τους και για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Η αιτιολόγησή τους πηγάζει από τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, όταν, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, έπρεπε υποχρεωτικά να χρησιμοποιούν μόνο την πλατφόρμα Webex του Υ.ΠΑΙ.Θ, η οποία στις αρχές παρουσίασε πολλά προβλήματα λόγω της υπερφόρτωσης του συστήματος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες χάθηκε πολύτιμος χρόνος, τόσο ποσοτικός, όσο και ποιοτικός, δημιούργησε συνθήκες αποσυντονισμού του προγράμματος και της διδακτικής πράξης, ενώ θα μπορούσαν, αν είχαν την ελευθερία επιλογής να χρησιμοποιήσουν άλλες πλατφόρμες, όπως το Zoom ή και οποιεσδήποτε άλλες.

Η οικονομική αυτονομία, θα μπορούσε να αποτελέσει ευνοϊκό παράγοντα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και θα βοηθούσε στην αποκατάσταση της έλλειψης εμπιστοσύνης της Πολιτείας προς τους διευθυντές. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι ένα ξεχωριστό κονδύλιο στο σχολικό προϋπολογισμό, που θα αφορά αποκλειστικά και μόνο τις νέες τεχνολογίες, δεν θα τις ενέπλεκε στα υπόλοιπα λειτουργικά έξοδα και θα συνέβαλλε καθοριστικά στη στρατηγική αξιοποίησή τους.

4.2.4.3 Ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο

Η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων προϋποθέτει και τη σύνδεση στο διαδίκτυο, η οποία και αποτυπώθηκε στον άξονα της τεχνολογικής υποδομής. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αντιμετώπισαν προβλήματα, όπως η πλήρη έλλειψη σύνδεσης κάποιων μαθητών στο διαδίκτυο ή προβληματικές συνδέσεις, που δυσχέραιναν τη διδασκαλία, την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Θα έπρεπε, λοιπόν, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες, να υπάρχει δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο

και για τους μαθητές/τριες, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το χρησιμοποιούν συνεχώς, όχι μόνο εντός του σχολείου, αλλά και εκτός, διότι αποτελεί βασικό εργαλείο διαμοιρασμού της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, η ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα στην ψηφιακή παγκοσμιοποίηση του σήμερα και επενδύοντας σε αυτήν επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και η πρόοδος.

4.2.4.4 Η επιμόρφωση

Η έλλειψη επιμόρφωσης, η οποία και αναφέρθηκε στους ευνοϊκούς/ανασταλτικούς παράγοντες, σε θέματα αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, αλλά και σε θέματα σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, οδηγεί στην πρόταση εξειδικευμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία στους συγκεκριμένους τομείς συνδυαστικά με το προφίλ της επιθυμητής, επιμορφωτικής διαδικασίας, που αναφέρθηκε στον τρίτο άξονα της έρευνας.

4.2.4.5 Τακτική αναβάθμιση των νέων τεχνολογιών από την Πολιτεία

Σύμφωνα με τις απόψεις τους, οι οποίες διατυπώθηκαν στους προηγούμενους, θεματικούς άξονες, οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται γρήγορα και συνεχώς οι ανάγκες αυξάνονται, οπότε χρήζουν συχνής αναβάθμισης. Η αναβάθμιση αυτή πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα από την Πολιτεία, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται πρακτικά προβλήματα, όπως η έλλειψη συμβατότητας και υποστήριξης προγραμμάτων, λογισμικών και εφαρμογών από τη Microsoft σε παλιότερα μοντέλα με διαφορετικά, λειτουργικά συστήματα.

4.2.4.6 Το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο

Στη σύγχρονη, ελληνική πραγματικότητα, η αρχειοθέτηση στη σχολική διοίκηση, τόσο έντυπη, όσο και ηλεκτρονική, αποτελεί καθημερινό έργο αιχμής για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Εδώ πρέπει να επισημανθεί μια αντιφατική πραγματικότητα, σε αντίθεση με τη φύση του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού, ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος που προϋποθέτει μια ομοιομορφία, η αρχειοθέτηση στις σχολικές μονάδες δεν είναι ομοιόμορφη, αλλά διαμορφώνεται μέσω της υποκειμενικής αντίληψης των διευθυντών. Το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο αποτελεί μια από τις πάγιες προτάσεις των διευθυντών, διότι θα τους προσφέρει τη

μέγιστη, δυνατή αξιοποίηση της ηλεκτρονικής αρχειοθέτησης, εξασφαλίζοντάς τους ταχύτητα, ακρίβεια στην καταχώρηση και τον εντοπισμό των εγγράφων και διαβάθμιση σύμφωνα με τη σημαντικότητά τους.

4.2.4.7 Η ψηφιακή υπογραφή

Μια από τις βασικότερες λειτουργίες στη σχολική διοίκηση είναι η λήψη αποφάσεων η οποία και επικυρώνει, μέσω των πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων, τις υπόλοιπες λειτουργίες του σχεδιασμού/προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, των διοικητικών πράξεων, την οργάνωση και την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, καθώς και την αξιολόγηση όλων των προαναφερθέντων. Στην περίοδο της πανδημίας και κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες, που προέκυψαν, αναδείχθηκε ταυτόχρονα η αναγκαιότητα, αλλά και η θεσμική νομιμοποίηση του ηλεκτρονικού πρακτικού και της ψηφιακής υπογραφής. Συνεπώς είναι ιδιαίτερα βαρύνουσα η πρόταση για τη δυνατότητα δημιουργίας ηλεκτρονικού πρακτικού, αλλά και της επικύρωσής του μέσω της ψηφιακής υπογραφής από όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο από τους διευθυντές, έτσι ώστε να υπάρχει νομιμοποίηση των ενεργειών και των αποφάσεων των σχολικών μονάδων, όπως συνέβη κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Επιπρόσθετα θα ευνοούσε τον διαμοιρασμό των ευθυνών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, θα αποφόρτιζε το έργο των διευθυντών και θα επικύρωνε και πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας.

4.2.4.8 Πιλοτική δοκιμή των τεχνολογικών μέσων

Η Πολιτεία θα μπορούσε να δοκιμάσει πιλοτικά τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται στις σχολικές μονάδες προτού προβεί στην καθολική αξιοποίησή τους και θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ακόμα και κλίμακες αξιολόγησης, όσον αφορά τις δυνατότητές τους, την ευχρηστία τους και τη λειτουργικότητά τους.

Μεμονωμένο εύρημα

Ως μεμονωμένη πρόταση, η οποία έρχεται και σε αντιδιαστολή με τις προτάσεις των υπόλοιπων συναδέλφων, είναι η άποψη ότι ο εξοπλισμός στις σχολικές μονάδες θα πρέπει να είναι ομοιόμορφος, διότι θα διευκόλυνε τη χρήση τους με την κατάλληλη επιμόρφωση. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αλλάζουν σχολικές

μονάδες, θα βρίσκουν πάντα τον ίδιο εξοπλισμό, οπότε δε θα χρειάζεται να αφιερώσουν πολύ χρόνο για να τον χειριστούν.

Ενδεικτικά παρατίθεται το παρακάτω απόσπασμα.

Σ1: «...Ο εξοπλισμός, για παράδειγμα, από τα Κεντρικά του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να είναι ομοιόμορφος και σε όλα τα σχολεία να έχουμε τις ίδιες κατηγορίες εξοπλισμού, έτσι, ώστε, ακόμα και όταν αλλάζουν θέσεις οι διευθυντές στα σχολεία, να μπορούν, να βρίσκουν τον ίδιο εξοπλισμό στα σχολεία που πηγαίνουν και να μπορούν να τον χειρίζονται εύκολα με την κατάλληλη επιμόρφωση...»

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: «...Αυτό που είπα και πριν, να υπάρχουν διασυνδεδεμένες όλες οι υπηρεσίες με τις σχολικές μονάδες, έτσι, ώστε, να μπορούμε να ανταλλάσσουμε εύκολα και γρήγορα όλα τα διαδικαστικά έγγραφα, αλλά και τις πληροφορίες που χρειάζονται από μονάδα σε μονάδα, θα έπρεπε να πρέπει να υπάρχει αυτή η άμεση επικοινωνία για μένα. Δηλαδή, από την Περιφερειακή Διεύθυνση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, στις σχολικές μονάδες και το αντίστροφο, η χρονοκαθυστέρηση είναι πολύ μεγάλη. Πολλές φορές έρχονται έγγραφα στα σχολεία με οδηγίες για να εκτελεστούν άμεσα, αλλά έρχονται καθυστερημένα, εκπρόθεσμα και οι διευθυντές εκτίθενται...»

Σ4: «...Επίσης, για μένα, χαρακτηριστικός παράγοντας είναι η ελευθερία επιλογής των εργαλείων, γιατί μπορεί ας πούμε το Υπουργείο, όπως καλή ώρα με την πλατφόρμα Webex να σου έχει επιβάλει μία πλατφόρμα την οποία εσύ μπορείς να τη χρησιμοποιείς άνετα και εγώ όχι. Από τις τρεις πλατφόρμες που χρησιμοποιούμε καλή ώρα μέχρι τώρα την Zoom, το Webex και την Blackboard η καλύτερη πλατφόρμα για μένα, γιατί με διευκολύνει και μου ταιριάζει, είναι η Blackboard, παρόλα αυτά όμως το Υπουργείο με υποχρεώνει να χρησιμοποιήσω την Webex. Το κάθε σχολείο θα έπρεπε να έχει την ικανότητα και τη δυνατότητα να αποκτήσει εκείνα τα μέσα και που έχουν τα κατάλληλα, τεχνικά χαρακτηριστικά και ταιριάζουν, ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας και του προσωπικού, έτσι, ούτως ώστε, οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές τους. Θα μπορούσε να είναι μέσα στο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων να αποφασίσουν ποια εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν και σε τι βαθμό θα

τα χρησιμοποιήσουν, πόσο εκτεταμένη θα είναι η χρήση τους και για ποιους σκοπούς... Εάν, λοιπόν, κάποια μέσα δεν είναι λειτουργικά, να μπορούμε να έχουμε την ευελιξία να τα αλλάξουμε και να προσανατολιστούμε σε άλλες κατευθύνσεις, για να είμαστε αποτελεσματικοί στο έργο μας...για να δοκιμάζονται πιλοτικά πριν μπουν σε μια γενικότερη εφαρμογή. Το Υπουργείο θα μπορούσε να έχει μια βαθμολογική κλίμακα 1, 2, 3, 4 ως προς τη χρηστικότητα των νέων τεχνολογιών, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα αποτυπώνουν τις απόψεις τους για τα συγκεκριμένα...»

Σ6: «...Τέλος, η αυτονομία του σχολείου και συγκεκριμένα η οικονομική, αν ο διευθυντής, δηλαδή, είναι οικονομικά αυτόνομος πάνω στον τομέα των νέων τεχνολογιών, σίγουρα θα βοηθούσε, ώστε να έχει καλύτερες στρατηγικές αξιοποίησης των Τ.Π.Ε για τη σχολική του μονάδα και τις ανάγκες της...»

Σ9: «...Έχουμε τέσσερις, πέντε πλατφόρμες, που δεν συνεργάζονται όμως μεταξύ τους, όλες αυτές οι πλατφόρμες θα έπρεπε να συνεργάζονται, ας πούμε, με την κεντρική πλατφόρμα του υπουργείου που είναι το myschool. Αν αυτές οι πλατφόρμες ήταν διασυνδεδεμένες μεταξύ τους, για να μην μπαίνουμε σε διαφορετικές πλατφόρμες που χρειάζονται διαφορετικούς κωδικούς κάθε φορά, διαφορετική επεξεργασία και ούτω καθεξής, θα κάναμε ευκολότερα τη δουλειά μας. Πιστεύω ότι είναι εύκολο να το κάνουμε, όπως παραδείγματος χάρη το κάναν για τα μητρώα που αντλούμε, τις βεβαιώσεις και τα πιστοποιητικά των παιδιών, θα μπορούσαμε για παράδειγμα, ας πούμε, κατευθείαν από το myschool να στέλνουμε στο invoices τα παρουσιολόγια, ή τα αιτήματα για εξοπλισμό στην ΚΤΥΠ, που είναι ξεχωριστές πλατφόρμες. Το δεύτερο κομμάτι, δηλαδή, ηλεκτρονικά έντυπα, ηλεκτρονικό πρωτόκολλο κάποια στιγμή είπαν ότι θα το κάνουν, αλλά ακόμα δεν έχει προχωρήσει, έτσι λοιπόν, ούτε ηλεκτρονικό πρωτόκολλο έχουμε, ούτε ηλεκτρονικά πρακτικά έχουμε, ούτε ακόμα και το ημερολόγιο σχολικής ζωής δεν είναι σε ηλεκτρονική μορφή...ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα σίγουρα κατά κάποιο τρόπο θα λέγαμε πνίγει τους διευθυντές και την όποια αυτονομία μπορεί να έχει το σχολείο, γιατί δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης, δεν φτάνει μόνο η απόφαση του διευθυντή, αλλά χρειάζεται και η απόφαση και του συλλόγου διδασκόντων. Η οικονομική διαχείριση περνάει από δύο επίπεδα ελέγχου, ένα από τη σχολική επιτροπή και ένα είναι ο επίτροπος, δηλαδή δεν μας εμπιστεύονται τους διευθυντές και δεν έχουμε το επίπεδο

αυτονομίας που θα έπρεπε να έχουμε... Οι φορητοί υπολογιστές που είχαμε ήταν παλιάς τεχνολογίας και λίγοι και δεν ανταποκρίνονταν στις σημερινές ανάγκες για αυτό και υπήρχαν και κάποια προβλήματα, που είχαν οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματά τους, είχαν υπολογιστές με Windows 7, ενώ έπρεπε να έχουν τα Windows 10, γιατί τα παλιά Windows δεν υποστηρίζονται από τη Microsoft, όσον αφορά προγράμματα, λογισμικά και διάφορες εφαρμογές. Αναβάθμιση του εξοπλισμού και των υποδομών της σχολικής μονάδας τουλάχιστον ανά 5 χρόνια, γιατί αν δούμε από τη Microsoft, ας πούμε για παράδειγμα, βγάζει καινούργια λογισμικά και σταματάει να υποστηρίζει τα παλιά και δεν μπορείς να εγκαταστήσεις προγράμματα σύγχρονα... Επίσης η κατανομή αρμοδιοτήτων στο σχολείο με ταυτόχρονη δυνατότητα υπογραφής. Αυτό με τις πλατφόρμες που ζητούσαμε, κάποτε δόθηκε η δυνατότητα να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μπαίνουν διαβαθμισμένα στο myschool και να διαχειρίζονται διοικητικά στοιχεία των μαθητών, πολύ θετική βελτίωση, αυτό μπορεί όμως να επεκταθεί και λίγο περισσότερο, δηλαδή να μην περνάνε όλα από τα χέρια του διευθυντή, αλλά οι εκπαιδευτικοί να μπορούν ας πούμε να αναλάβουν το κομμάτι εκπαιδευτικές δράσεις, να μπορούν να υπογράψουν χωρίς να χρειάζεται να υπογράψει ο διευθυντής και να στέλνουν υπεύθυνα τα αντίστοιχα έγγραφα στις υπηρεσίες. Στις μεγάλες, σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να υπάρχουν και δύο υποδιευθυντές με δικαίωμα υπογραφής και όχι μόνο σε περίπτωση αναπλήρωσης...»

Σ11: «...να υπάρχει γρήγορο και αξιόπιστο διαδίκτυο, που θα μπορούσε στην εκπαίδευση να είναι και δωρεάν, πλέον τα πάντα μπορούν να γίνουν από το ίντερνετ και εφόσον στο σχολείο είναι άκρως απαραίτητο και διοικητικά και παιδαγωγικά και γενικά το χρειαζόμαστε σε καθημερινή βάση, δωρεάν και για τους μαθητές, τώρα παράδειγμα που κάνουν τηλεεκπαίδευση θα έπρεπε να είναι δωρεάν, όχι να χρεώνονται. Από την διεθνή εμπειρία που είχα, για παράδειγμα, στην Εσθονία την οποία επισκέφτηκα πριν πέντε χρόνια...το μόνο που δεν μπορείς να κάνεις μέσω ίντερνετ είναι να παντρευτείς και να χωρίσεις, όλα τα άλλα γίνονται ψηφιακά και μέσα σε λίγα λεπτά. Φυσικά και είναι δικαίωμα το ίντερνετ και περισσότερες οι απαιτήσεις του κόσμου,... Άρα η πρότασή μου επικεντρώνεται σε αυτά που πρεσβεύει ίσως και η ψηφιακή διακυβέρνηση και στην διασύνδεση όλων των συστημάτων μεταξύ τους, έτσι ώστε να μη χρειάζεται να γίνεται η έντυπη διακίνηση οποιουδήποτε εγγράφου,...σε αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει βήματα, αλλά είμαστε αρκετά πίσω...»

Σ13: «...θεωρώ, ότι το Υπουργείο θα έπρεπε να προβεί σε οργανωμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση στα θέματα που έχουν σχέση και με τη διοίκηση και με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, όποτε χρειάζεται επιμόρφωση...»

4.2.5 Η καταναμημένη ηγεσία

Στον πέμπτο θεματικό άξονα επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων, όσον αφορά την καταναμημένη ηγεσία, το πώς την ορίζουν και ποια χαρακτηριστικά της αποδίδουν.

4.2.5.1 Ορισμός και διαστάσεις της καταναμημένης ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων είναι καθολικά κυρίαρχη η αντίληψη της αναγκαιότητας της καταναμημένης ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο και πριν και μετά το κλείσιμο των σχολείων, το οποίο στη σημερινή, ελληνική πραγματικότητα έχει επιφορτιστεί ένα τεράστιο έργο που συνεχώς εμπλουτίζεται με καινούριες υποχρεώσεις και ευθύνες. Για να μπορέσουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων να ανταπεξέλθουν στον μεγάλο όγκο των ευθυνών και των υποχρεώσεων πρέπει να εμπλέξουν, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αυτό διαφάνηκε κυρίως μετά το κλείσιμο των σχολείων.

Η εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας, μέσω δημοκρατικών διαδικασιών, οδηγεί και στους ορισμούς της καταναμημένης ηγεσίας τους οποίους αποδίδουν οι ερωτώμενοι. Σύμφωνα με τους ορισμούς τους λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως συμμετοχική-συνεργατική-ομαδική-δημοκρατική-δημιουργική ηγεσία που ταυτίζεται και με το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης. Η κυριότερη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους μετά το κλείσιμο των σχολείων είναι ότι ενώ πριν λειτουργούσαν περισσότερο συγκεντρωτικά, εθισμένοι από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος, μετά οι κοινές ανάγκες που προέκυψαν τους ώθησαν να λειτουργούν αποκεντρωτικά, για να ανταποκριθούν στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν.

Οι ορισμοί που της αποδόθηκαν, λοιπόν, είναι αυτοί που αναδεικνύουν και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Σύμφωνα με τους ίδιους είναι η ηγεσία μέσω της οποίας

υπάρχει διαμοιρασμός ευθυνών, αρμοδιοτήτων, ρόλων και εντέλει του κοινού οράματος, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσω των χαρακτηριστικών της και των πρακτικών λειτουργιών της κατανεμημένης ηγεσίας, υπάρχει όφελος για όλους τους εμπλεκόμενους, γιατί αναγνωρίζεται ότι κανείς δεν είναι τέλειος, όλοι έχουν αδυναμίες, ελλείψεις και αυτές αλληλοσυμπληρώνονται μέσω των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας. Μέσω των αναφορών τους, η κατανεμημένη ηγεσία ανταποκρίνεται στο αίσθημα αναγνώρισης των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων των μελών του σχολείου, βοηθώντας κάθε μέλος να φτάσει στην κορύφωση των δυνατοτήτων του και με αυτόν τον τρόπο το σχολείο οδηγείται στην επιτυχία. Ο σχολικός οργανισμός λειτουργεί ανατροφοδοτικά και μέσω της αλληλοενθάρρυνσης, της αλληλοπροτροπής, της αλληλοπαρακίνησης, αναπτύσσονται πρωτοβουλίες, που οδηγούν στην συμπαραγωγή του εκπαιδευτικού έργου, όπου όλοι συμμετέχουν ισότιμα για την επίτευξη των κοινών στόχων. Η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, σύμφωνα με τις δυνατότητές του, οδηγεί στη δημιουργικότητα των μελών του, ανοίγοντας το δρόμο για ολοένα και περισσότερες δράσεις, διότι στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό και στη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου.

Η γλαφυρή διατύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων, επισημαίνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είτε προέρχεται από άτομα είτε από ομάδες, είναι αυτή που καταπολεμάει φαινόμενα αλαζονείας και το μονοπώλιο της εξουσίας, οδηγώντας σε κοινές λειτουργίες, που προκύπτουν από κοινές ανάγκες. Ο ανθρώπινος πλουραλισμός απομονώνει τις μονοδιάστατες απόψεις, ξεδιπλώνοντας πολυδιάστατες ιδέες, που ιεραρχούνται και οργανώνονται από όλους, οδηγώντας σε κοινές δεσμεύσεις και σε απόκτηση οργανωτικής κουλτούρας. Το σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να εγκλωβιστεί στην εξουσία του χαρισματικού διευθυντή-ηγέτη, που λειτουργεί ως παντογνώστης, αλλά πρέπει να στηριχτεί στο εμείς και στο όλοι μαζί μπορούμε να σηκώσουμε το βάρος του αύριο, για να γίνει πιο αποτελεσματικό.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: «...Για μένα σημαίνει συνδιοίκηση, όχι με την έννοια των ευθυνών αποκλειστικά, αλλά του διαμοιρασμού των διοικητικών ενεργειών για την επίτευξη του

στόχου του σχολείου, ... Άρα, λοιπόν, ο διευθυντής που λειτουργεί με κατανεμημένη ηγεσία για μένα σημαίνει ότι..., βάζει υπεύθυνους ρόλους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδείξουν τις δυνατότητές τους, συμμετέχοντας και παράγοντας έργο... Όλοι μαζί εργαζόμαστε για να υλοποιήσουμε το κοινό όραμα του σχολείου μας...»

Σ2: «...Κατανεμημένη ηγεσία για μένα είναι να... να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον, να προτρέπουν και να παρακινούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας το ένα το άλλο, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αναγνωρίζονται και να προωθούνται οι ιδέες τους, ... »

Σ3: «...Κατανεμημένη ηγεσία για μένα είναι η αξιοποίηση του προσωπικού που έχει ο διευθυντής στη διάθεσή του ανάλογα με τις δυνατότητες του, δηλαδή, ο καθένας να μπορεί να δώσει, αυτό που μπορεί, αυτό που θέλει, αυτό που σκέφτεται και αυτό που προτείνει. Αν αξιοποιήσουμε κάποιον σε αυτά που μπορεί να δώσει, ανοίγεται ο δρόμος, για να κάνει και επιπλέον πράγματα και να πάρει και περισσότερες πρωτοβουλίες, άρα, λοιπόν, σωστή κατανομή των αρμοδιοτήτων που θα δοθούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ...προκειμένου και ο ίδιος να πετύχει το pick των δυνατοτήτων του και το σχολείο να ανταποκριθεί στους στόχους του...»

Σ4: «...,Λοιπόν, η κατανεμημένη ηγεσία είναι αυτό που σου είπα στην αρχή, από κει και πέρα η λειτουργία του σχολείου μπορεί να είναι συγκεντρωτική, αυταρχική, δικτατορική, αλλά δεν θα μπορέσεις να δουλέψεις το σχολείο ποτέ κάτω από αυτή τη λογική και κάτω από αυτό το μοντέλο. Υπάρχει και η συμμετοχική διαδικασία κάτω από τους δημοκρατικούς θεσμούς, ένα κομμάτι, λοιπόν, συνεργατικής ηγεσίας είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος σαν όργανο μπορεί να πάρει, να αναλάβει και να ρυθμίσει από μόνος του μία σειρά πραγμάτων. Στο σχολείο μου εφαρμόζω αυτό το πράγμα ακριβώς σε όλους τους τομείς, γιατί οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες, σήμερα, συνεχώς αυξάνονται και συνεπώς δεν μπορείς να τις σηκώσεις μόνος σου, χρειάζεσαι οπωσδήποτε και τους άλλους, όπως και αυτοί χρειάζονται εσένα. ...»

Σ5: «...Νομίζω ότι κατανεμημένη ηγεσία είναι η συμμετοχική ηγεσία, η οποία θεωρεί ότι η ηγεσία δεν είναι μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά είναι, ας πούμε, κοινές λειτουργίες πολλών ατόμων. Η ηγεσία διαχέεται είτε σε ομάδες είτε σε άτομα και έτσι

νομίζω ότι αυτές οι ομάδες οι ηγετικές ή τα άτομα που παρουσιάζουν ηγετικές συμπεριφορές βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου....»

Σ6: «...Η κατανεμημένη ηγεσία, για μένα προσωπικά, έχει να κάνει με την κατανομή, για παράδειγμα έχουμε να κάνουμε στο σχολικό μας προγραμματισμό την κατανομή αρμοδιοτήτων και άρα θα έλεγα την κατανομή του έργου της σχολικής μονάδας με βασική προϋπόθεση την αποδοχή της ευθύνης του καθενός, το κοινό όραμα και τον προσδιορισμό κοινών στόχων, που να είναι αποδεκτοί από όλους. Θα συμπλήρωνα, όμως, ότι δεν πρέπει να κάνω κάτι, γιατί είμαι υποχρεωμένος θεσμικά να το κάνω ή γιατί είναι καταγεγραμμένο σε ένα πρακτικό και άρα υποχρεούμαι να το κάνω, αλλά να το κάνω, γιατί το πιστεύω, γιατί θα επηρεάσει θετικά και θα επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για όλους και όχι μόνο για μένα προσωπικά....»

Σ7: «...η κατανεμημένη ηγεσία θεωρώ ότι μπορεί να συμπληρώνει τις τυχόν ελλείψεις που έχουμε σε διάφορα αντικείμενα...»

Σ8: «...Η κατανεμημένη ηγεσία είναι η μορφή της ηγεσίας που ενεργοποιεί πολλά πρόσωπα ...»

Σ9: «...Να διαμοιράζεται το διοικητικό έργο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, εξάλλου όλοι είμαστε διοικητικά πρόσωπα, βέβαια, ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν, αλλά βέβαια και να μοιράζεται και η ευθύνη ταυτόχρονα και όχι μόνο το έργο, αλλά και η ευθύνη της επίτευξης των στόχων...»

Σ10: «...κατανεμημένη ηγεσία..., δηλαδή συνεργατική διοίκηση έτσι το καταλαβαίνω...»

Σ11: «...Θα έλεγα ότι είναι η μορφή ηγεσίας που δεν στηρίζεται σε ένα άτομο, στον διευθυντή, στην προκειμένη περίπτωση, αλλά προβαίνει σε κατανομή αρμοδιοτήτων σε όλο το προσωπικό και όχι μόνο του σχολείου και σε περισσότερα μέλη, δηλαδή του οργανισμού...οι καιροί προχωρούν και δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατος ο τρόπος άσκησης ηγεσίας, δηλαδή διοίκηση μόνο από ένα πρόσωπο, θα έλεγα ότι θα μπορούσαμε να την πούμε αλλιώς την κατανεμημένη ηγεσία και ως ομαδική ηγεσία...με αυτό τον τρόπο νομίζω ότι καλλιεργείται καλύτερη οργανωτική κουλτούρα στο σχολείο...»

Σ12: «...η κατανεμημένη ηγεσία αποτελεί μία εναλλακτική θεωρία της ηγεσίας όπου διαμοιράζονται οι ρόλοι ανάλογα με την εμπειρία και επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα...»

Σ13: «...Καταρχήν κατανεμημένη ηγεσία, η συμμετοχική διοίκηση θα έλεγα ...η κατανεμημένη ηγεσία είναι πια, μια βασική προϋπόθεση, για να λειτουργήσει ο οργανισμός στο σύγχρονο σχολείο...η δημιουργική συμμετοχή...»

4.2.6 Ευνοϊκοί-Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας

Στον έκτο, θεματικό άξονα επιχειρήθηκαν να διερευνηθούν οι ευνοϊκοί-ανασταλτικοί παράγοντες, που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την κατανεμημένη ηγεσία. Στον συγκεκριμένο άξονα δημιουργήθηκαν οι εξής εννέα, θεματικές κατηγορίες, οι οποίες και παρατίθενται παρακάτω.

4.2.6.1 Η κατανομή αρμοδιοτήτων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ανέδειξαν καθολικά ότι η κατανομή αρμοδιοτήτων στην αρχή της χρονιάς, η οποία και καταγράφεται στο πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων, αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα δημιουργίας προϋποθέσεων της ευρύτερης εμπλοκής των μελών του σχολείου, μέσω της οποίας αναπτύσσονται περισσότερες πρωτοβουλίες και προτάσεις οδηγώντας έτσι σε μεγαλύτερη παραγωγή έργου. Εδώ οι αρμοδιότητες δεν έχουν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, όπως η ανάθεση μιας εργασίας, αλλά εννοούνται ως ευρύτερες, δημιουργικές δράσεις σε κρίσιμους τομείς, οι οποίες και εντάσσονται στον προγραμματισμό του σχολείου αξιοποιώντας τις δυνατότητες των μελών της σχολικής κοινότητας.

4.2.6.2 Η αξιοποίηση των διαφορετικών δυνατοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας

Ένας άλλος ευνοϊκός παράγοντας, λοιπόν, είναι η αξιοποίηση των διαφορετικών γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται, κατά τη διάρκεια υλοποίησης συγκεκριμένων στόχων, που έχουν επιλεγθεί κατόπιν των προτάσεων που έχουν υποβληθεί ή της συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων, που δυσχεραίνουν το

έργο της σχολικής μονάδας. Για να αξιοποιηθούν όμως οι δυνατότητες των μελών της σχολικής κοινότητας χρειάζεται χρόνος τόσο ποσοτικός, όσο και ποιοτικός.

4.2.6.3 Ο χρόνος

Η αξιοποίηση του χρόνου τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά αποτελεί έναν από τους κυριότερους ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των ερωτώμενων. Η δυσκολία αυτή προκύπτει, σύμφωνα με τους ίδιους προκύπτει από τη γραφειοκρατική φύση και τη συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένο διδακτικό ωράριο, που δεν είναι ίδιο για όλους, διότι εξαρτάται από τα χρόνια υπηρεσίας τους, ενώ έχουν κοινό εργασιακό ωράριο το οποίο όμως στην ουσία τους δίνει τη δυνατότητα για ταυτόχρονη συνεύρεση από τις 13.15μ.μ έως και τις 14.00μ.μ., ο χρόνος, λοιπόν, είναι λιγοστός και δεν προσφέρεται για ποιοτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

4.2.6.4 Η εμπιστοσύνη

Οι οπτικές των συμμετεχόντων στην έρευνα εστιάζουν στην εδραίωση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ως ευνοϊκό παράγοντα. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου χρειάζεται συνεργασία μεταξύ των μελών του, η οποία προσχεδιάζεται στις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων και αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους δεν μπορεί να παραχθεί έργο και οι σχολικές διαδικασίες τελματώνουν, οδηγώντας σε αρνητικές στάσεις των εμπλεκόμενων.

4.2.6.5 Η στάση των μελών της σχολικής κοινότητας

Για να υπάρξει κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα πρέπει να υπάρξει και προθυμία από τα εμπλεκόμενα μέλη, κατά την άποψη των ερωτώμενων, η οποία όμως δεν είναι δεδομένη. Η απροθυμία που επιδεικνύουν τα μέλη της σχολικής μονάδας είναι ανασταλτικός παράγοντας και οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες, όπως η έλλειψη κινήτρων, συνδυαστικά με την οικονομική δυσχέρεια, αλλά και την κοινωνική απαξίωση των εκπαιδευτικών, που διαπιστώνεται πόσο αληθινή είναι μέσα από ισοπεδωτικά δημοσιεύματα των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Ταυτόχρονα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλοι στην ηλικία και δεν υπάρχει ανανέωση του προσωπικού, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα δραστικό μείγμα μεταξύ της εμπειρίας

των παλαιότερων και του δημιουργικού, γνωστικού ενθουσιασμού, των καινοτόμων ιδεών των νεότερων εκπαιδευτικών.

4.2.6.6 Το προφίλ του διευθυντή

Το προφίλ του διευθυντή επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, σύμφωνα με τη δημιουργική αυτοκριτική των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Εάν το προφίλ του είναι συγκεντρωτικό, απόρροια της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τότε αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργία προϋποθέσεων ενεργοποίησης της κατακεκομμένης ηγεσίας. Το ίδιο συμβαίνει και όταν είναι αυταρχικός ή φοβικός ή αλαζόνας ο διευθυντής, ενώ όταν είναι δημοκρατικός με ισχυρή προσωπικότητα, αλλά διατηρώντας ένα ταπεινό προφίλ, τότε δρα αποκεντρωτικά ευνοώντας μορφές κατακεκομμένης ηγεσίας επηρεάζοντας είτε αρνητικά είτε θετικά το κλίμα του σχολείου αντίστοιχα.

4.2.6.7 Το σχολικό κλίμα

Όλα τα προαναφερθέντα επηρεάζουν και το κλίμα του σχολείου, το οποίο όταν είναι αρνητικό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, ενώ όταν είναι θετικό λειτουργεί ως ευνοϊκός παράγοντας για την εμφάνιση μορφών κατακεκομμένης ηγεσίας. Στο σχολείο όταν επικρατούν κακές, διαπροσωπικές σχέσεις ή σχέσεις που ορίζονται από το προσωπικό συμφέρον των εμπλεκόμενων και όχι από το κοινό συμφέρον του συνόλου των μελών του, τότε η κατακεκομμένη ηγεσία δεν βρίσκει πρόσφορο έδαφος για να εκδηλωθεί, ενώ όταν προκύπτει ως κοινή ανάγκη, τότε το κλίμα γίνεται ομοιογενές και προσφέρεται για την ανάπτυξη κατακεκομμένων μορφών ηγεσίας.

4.2.6.8 Η σχολική κουλτούρα

Η κουλτούρα συνεργασίας, συμμετοχής, αλληλοϋποστήριξης είναι αυτή που λειτουργεί ευεργετικά για την κατακεκομμένη ηγεσία και ευνοεί την εδραίωσή της. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν παράγεται έργο στη σχολική μονάδα, εάν δεν συμμετέχουν ενεργά τα μέλη του σχολικού οργανισμού, μέσω της συνεργασίας τους μπορούν να συμπληρώσουν τις ατέλειές τους

υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον, έτσι δημιουργείται ένας οργανισμός μάθησης, όπου όλοι μαθαίνουν από όλους.

4.2.6.9 Η σχολική αυτονομία

Η αυτονομία παρουσιάζεται από τους ερωτώμενους ως ένας από τους ευνοϊκότερους παράγοντες που οδηγεί από ένα συγκεντρωτικό, ηγετικό μοντέλο σε ένα αποκεντρωτικό μοντέλο κατανεμημένης ηγεσίας, διασφαλίζοντας, μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών, την ελευθερία των πρωτοβουλιών και των προτάσεων, που οδηγούν σε συγκεκριμένες δράσεις για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: «...Πρώτον, η κατανομή αρμοδιοτήτων από την αρχή της χρονιάς στο πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων, σίγουρα βοηθά, δεύτερον, όταν διαβλέπουμε διαφορετικές δεξιότητες σε κάθε εκπαιδευτικό, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών χρειάζονται οπωσδήποτε στις τάξεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως το Erasmus, το Comenius, το e-twinning, οι καθηγητές Πληροφορικής όσον αφορά το κομμάτι των νέων τεχνολογιών, οι δάσκαλοι που έχουν μία πιο εξειδικευμένη επιμόρφωση σε θέματα νέων τεχνολογιών ή που έχουν ιδιαίτερη κλίση σε Πολιτιστικές δράσεις κ.λπ. Ο καθένας με τις δεξιότητες που έχει μπορεί και να βοηθήσει και να καθοδηγήσει τους υπόλοιπους συναδέλφους, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο στόχος που έχουμε βάλει στο σχολείο. ...»

Σ2: «...Η καχυποψία, η έλλειψη εμπιστοσύνης, η αντιδραστικότητα ως αποτέλεσμα της έλλειψης συναίνεσης είναι ανασταλτικοί παράγοντες...Ίσως ανασταλτικός παράγοντας πάνω σε αυτά είναι ότι εδώ και 10 χρόνια δεν έχουν γίνει διορισμοί στην εκπαίδευση, το θέμα δεν είναι πολιτικό, βλέπουμε πολλές φορές ότι όταν μας έρχονται νέοι άνθρωποι αναπληρωτές, εντάξει, έχουνε πιο σύγχρονες ιδέες από εμάς, έχουνε άλλα μονοπάτια, τα οποία, πολλές φορές, ούτε εμείς οι ίδιοι τα γνωρίζουμε, δηλαδή, έχει σταματήσει να γίνεται η καυτή μίξη παλιών και νέων, όπου η εμπειρία, ας πούμε, να συνδυαστεί με το καινούργιο και να γίνει ένα πολύ ωραίο μείγμα., ... »

Σ3: «...οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μας δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα, όπου ο στόχος είναι το προσωπικό συμφέρον και όχι, όπως πρέπει το κοινό καλό όλων μας ...»

Σ4: «...,τα χαρακτηριστικά του διευθυντή, αν είναι εγωπαθής και συγκεντρωτικός τότε δεν μπορεί να υπάρξει κατανεμημένη ηγεσία...ούτε αν είναι αυταρχικός επειδή φοβάται τις ευθύνες ή επειδή είναι αλαζόνας, πρέπει να σκέφτεται και να φέρεται δημοκρατικά, να κρατάει χαμηλό προφίλ, να μην συγκεντρώνει όλες τις εξουσίες πάνω του, αλλά να τις αποκεντρώνει, τότε θα μπορέσει να πετύχει πράγματα...αν σε όλα τα προηγούμενα προσθέσουμε και την αυτονομία, τότε πιστεύω θα πετυχαίναμε περισσότερα πράγματα, γιατί θα είχαμε περισσότερη ελευθερία, περισσότερες πρωτοβουλίες, περισσότερες προτάσεις, που σημαίνει περισσότερο και καλύτερο έργο...»

Σ5: «...Νομίζω ότι θα πρέπει να υπάρχει μέσα στο σύλλογο διδασκόντων μία κουλτούρα συνεργασίας, πρώτα από όλα και βέβαια, για να υπάρξει η κουλτούρα συνεργασίας, πρέπει να υπάρχει ευνοϊκό κλίμα και πίσω από όλα αυτά είναι ο διευθυντής, ο οποίος με τον τρόπο του και με το στυλ ηγεσίας που έχει θα βοηθήσει, έτσι ώστε αυτά τα δύο στοιχεία να υπάρχουν στο σύλλογο διδασκόντων. Εκτός όμως από αυτά να πω και κάτι που συνεχώς λέγεται, αλλά τίποτα δεν γίνεται στο να διορθωθεί, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάζει μορφή, να αλλάζει δομή, γιατί αυτή τη στιγμή, το ξέρουν οι πάντες ό,τι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκρως συγκεντρωτικό, από το υπουργείο μέχρι και τη σχολική μονάδα, αυτό πρέπει να αλλάξει, για να δώσει και μεγαλύτερη ευελιξία και μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα...»

Σ6: «...Ο χρόνος, επίσης, είναι ένας σημαντικός παράγοντας, γιατί είναι δύσκολο να διευθετήσουμε το χρόνο είτε εντός εργασιακού ωραρίου είτε εκτός, γιατί έχουμε κι άλλες δουλειές και υποχρεώσεις...Τελικά η κατανεμημένη ηγεσία δεν πρέπει να προκύπτει ως υποχρέωση, αλλά ως ανάγκη, σίγουρα, όταν κάνεις κάτι από ανάγκη είσαι πιο αποτελεσματικός, παρά αν σε υποχρεώσει κάποιος να το κάνεις...»

Σ7: «...συνάδελφοι που ήταν πρόθυμοι και συνάδελφοι που ήταν απρόθυμοι, γιατί κακά τα ψέματα δεν έχουν κίνητρα... οι λόγοι μπορεί να είναι οικονομικοί...ίσως οι λόγοι να είναι προσωπικοί σε σχέση με τις υποχρεώσεις που έχουνε, ίσως οι λόγοι να

είναι ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν την εικόνα που είχαν παλιά στην κοινωνία και αυτό το βλέπουμε στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με το παραμικρό βγαίνουν και μας αντιμετωπίζουν λες και είμαστε τεμπέληδες και ανεύθυνοι...»

Σ8: «...η νοοτροπία των διευθυντών, οι οποίοι θέλουν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο ...όταν συνεδριάζουμε για να προγραμματίσουμε το έργο μας, αποφασίζουμε βάση των προτάσεων που υποβάλλονται. Μετά, κατά την υλοποίηση των στόχων μας, όλοι λειτουργούν και ως άτομα με ξεχωριστές γνώσεις και εμπειρίες και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, όταν συνεργάζονται στις ομάδες που δημιουργούνται. Με αυτόν τον τρόπο καλύπτουν έτσι, από τη μια μεριά τις αδυναμίες του καθενός και από την άλλη βοηθούν στην επίλυση των προβλημάτων...Καταλαβαίνεις, λοιπόν, ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία και εμπιστοσύνη για να υλοποιηθούν όλα αυτά, γιατί αν δεν υπάρχουν αυτά, τότε δεν προχωράει τίποτα στο σχολείο, αντίθετα αρχίζουν οι συγκρούσεις και οι αλληλοκατηγορίες που χαλάνε το κλίμα του σχολείου, γιατί χαλάνε οι σχέσεις μας...»

Σ9: «...η κουλτούρα του σχολείου, γενικά, γιατί όταν μπαίνεις σε ένα σχολείο και βλέπεις ένα σύλλογο διδασκόντων που δουλεύει μοιράζοντας αρμοδιότητες σε καίριους τομείς και είναι πιο ενεργός καταθέτοντας προτάσεις, παίρνοντας πρωτοβουλίες, τότε και ο νέος συνάδελφος αναγκαστικά προσαρμόζεται σε αυτές τις συνθήκες και θα προσφέρει και αυτός με τη σειρά του...»

Σ10: «...στο σχολείο πρέπει να υπάρχει κουλτούρα κατανεμημένης ηγεσίας, κατανεμημένης ευθύνης, κατανεμημένου φόρτου,...για φαντάσου, ενώ πρέπει να συνεργαστούμε να μην έχουμε κουλτούρα συνεργασίας, να μην συμμετέχουμε, πώς λοιπόν θα αλληλοϋποστηριχτούμε, όταν δεν συνεργαζόμαστε για τους κοινούς στόχους του σχολείου...»

4.2.7 Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας μετά τον covid-19

Στον έβδομο και τελευταίο θεματικό άξονα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν εφαρμόστηκαν πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση και αν αυτό προέκυψε ως κοινή ανάγκη, λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης των διοικητικών στελεχών στον προγραμματισμό ενός

αντικειμένου, όπως η σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, η οποία εφαρμοζόταν για πρώτη φορά και κάτω από ιδιαίτερα πιεστικές χρονικά, αλλά και λειτουργικά, συνθήκες. Η βίαιη προσαρμογή τους σε πρωτόγνωρες συνθήκες και σε πρωτόγνωρα αντικείμενα βρήκαν τις σχολικές μονάδες απροετοίμαστες και ανοργάνωτες δυσχεραίνοντας τους στόχους της σχολικής διοίκησης. Παρόλα αυτά η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει, σύμφωνα με την ομόφωνη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, γιατί οι άνθρωποι είναι αυτοί που αξιοποιούν τα τεχνολογικά μέσα και όχι το αντίθετο.

4.2.7.1 Η σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

4.2.7.1.1 Περιγραφή της διοικητικής καθημερινότητας μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

Η διοικητική καθημερινότητα δεν θύμιζε τίποτα από τη συνηθισμένη, διοικητική δραστηριότητα, όταν τα σχολεία λειτουργούσαν διά ζώσης. Σταμάτησαν τα προγράμματα των σχολείων, σταμάτησαν οι εκπαιδευτικές δράσεις και το σχολείο δεχόταν συνεχόμενα ηλεκτρονικές εγκυκλίους, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις με θέμα τις διοικητικές λειτουργίες και τις διοικητικές προτεραιότητες κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες, λόγω πανδημίας. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι υποδιευθυντές ή οι αναπληρωτές διευθυντές τους ήταν υποχρεωμένοι να πηγαίνουν το πρωί στο σχολείο κανονικά, για να διεκπεραιώσουν κυρίως την αλληλογραφία με τους επίσημους φορείς, αλλά και για την παροχή βεβαιώσεων στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς για τις άδειες ειδικού σκοπού και να συνεχίζουν άτυπα το διοικητικό τους έργο και από το σπίτι.

4.2.7.1.2 Στρατηγικοί στόχοι της σχολικής διοίκησης μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

Η σχολική διοίκηση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, μετά το κλείσιμο των σχολείων, επικεντρώθηκε στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σύγχρονης και της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, αντικείμενα πρωτόγνωρα για τη σύγχρονη, ελληνική, σχολική πραγματικότητα.

4.2.7.1.3 Διοικητικές προτεραιότητες της σχολικής διοίκησης μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

Οι διοικητικές προτεραιότητες σε πρώτη φάση επικεντρώθηκαν στην άμεση δημιουργία λογαριασμών μαθητών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Βασική προϋπόθεση, όμως για τη δημιουργία των λογαριασμών, αποτέλεσε η επικαιροποίηση των στοιχείων επικοινωνίας των μαθητών και των οικογενειών τους. Στον συγκεκριμένο τομέα υπήρξε μεγάλο πρόβλημα, γιατί οι περισσότερες σχολικές μονάδες είχαν ως στοιχεία επικοινωνίας μόνο τα τηλέφωνα των οικογενειών και όχι τα προσωπικά email των γονέων, τα οποία κάποιοι γονείς δεν τα κοινοποιούσαν στα σχολεία για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων ή δεν κοινοποιούσαν τις τυχόν αλλαγές στα τηλέφωνα ή στα email τους. Είναι εύλογα αντιληπτό ότι οι προαναφερόμενοι λόγοι δημιούργησαν πρόβλημα επικοινωνίας με αποτέλεσμα το χάσιμο χρόνου για την έγκαιρη προετοιμασία των σχολικών μονάδων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πολλοί γονείς εξουσιοδότησαν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να δημιουργήσουν λογαριασμούς για τα παιδιά τους στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, παρακάμπτοντας έτσι και την αρχή προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων, γιατί οι ίδιοι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν. Παρόμοια προβλήματα αντιμετώπισαν οι ερωτώμενοι διευθυντές και με την επανάκτηση κωδικών ή ακόμα και δημιουργία καινούριων για τους λογαριασμούς των εκπαιδευτικών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, απαραίτητη προϋπόθεση, για να δημιουργηθούν και να ενεργοποιηθούν οι ηλεκτρονικές τάξεις των εκπαιδευτικών στο Webex.

Σε δεύτερη φάση οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έπρεπε να προγραμματίσουν και να οργανώσουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση. Για να το πράξουν αυτό χρειάστηκε να διερευνήσουν τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο εξοπλισμού, όσο και σε επίπεδο γνώσεων και ψηφιακών δεξιοτήτων. Απαραίτητη προϋπόθεση, λοιπόν, για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων ήταν η καταγραφή των αναγκών μέσω ερωτηματολογίων ή στατιστικών πινάκων, οι οποίοι και ζητούνταν ταυτόχρονα και από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας.

Η διερεύνηση των αναγκών που προαναφέρθηκαν αποκάλυψε και ως κυρίαρχο πρόβλημα την έλλειψη εξοπλισμού ή την έλλειψη του κατάλληλου εξοπλισμού με ηχεία και κάμερες, με λειτουργικά συστήματα συμβατά με τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης, καθώς και την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο από την μεριά των μαθητών, αλλά και των γονέων τους που τους υποστήριζαν, όσο και από την μεριά των εκπαιδευτικών που δεν είχαν την κατάλληλη επιμόρφωση, όπως προαναφέρθηκε στους προηγούμενους θεματικούς άξονες, για να επιτελέσουν σωστά το διοικητικό, αλλά και το διδακτικό τους έργο.

4.2.7.1.4 Διοικητικές λειτουργίες της σχολικής διοίκησης μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

Στις ψηφιακές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων ή ακόμα και του Σχολικού Συμβουλίου, συζητούνταν όλα τα προαναφερόμενα θέματα και λαμβάνονταν οι κατάλληλες αποφάσεις ανάλογα και με τα θέματα που προέκυπταν. Ένα από τα βασικά θέματα ήταν να διαμορφωθεί το πρόγραμμα της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη πόσα μέλη της οικογένειας των μαθητών χρησιμοποιούσαν ψηφιακά μέσα για την τηλεκπαίδευση ή ακόμα και την τηλεργασία των γονέων και σε ποιες ώρες. Ένα άλλο θέμα ήταν η παραγωγή του κατάλληλου ψηφιακού, εκπαιδευτικού υλικού για κάθε μάθημα, για να χρησιμοποιηθεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, την αξιολόγησή της, αλλά και του ανατροφοδοτικού ρόλου της. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας, έπρεπε να γίνει και αναδιάρθρωση της ύλης με μείωσή της ποσοτικά και αναβάθμισή της ποιοτικά, χρησιμοποιώντας συστηματικά, πλουραλιστικές προσεγγίσεις και παρουσιάσεις, αλλά μέσα σε ένα ασφυκτικά μικρό, χρονικό διάστημα, διότι η διδακτική ώρα ήταν μειωμένη συγκριτικά με τη δια ζώσης λειτουργία και είχε τριαντάλεπτη χρονική διάρκεια. Επιπρόσθετα πολύ σημαντικό θέμα για όλους ήταν και η ψυχολογική υποστήριξη, η οποία προέκυψε ως ανάγκη λόγω της συναισθηματικής ανασφάλειας, της φοβίας και του εγκλεισμού στο σπίτι, γεγονός που δημιουργούσε συναισθηματικές αντιδράσεις και ανισορροπία στο διαδικτυακό περιβάλλον της μάθησης.

4.2.7.2 Πρακτικές καταναμεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

Οι ταυτόχρονες ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας, κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας, δεν αποτελούσαν μέρος της διοικητικής καθημερινότητας στην εποχή προ covid-19, για αυτό και ενεργοποίησαν τους εμπλεκόμενους περισσότερο, συγκριτικά με την προ covid-19 εποχή. Οι κοινές ανάγκες βοήθησαν στο να παραμεριστούν οι τυχόν αρνητικές στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, γεγονός σημαντικό για την αξιοποίησή τους, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα πλαίσιο συνυπευθυνότητας, απαραίτητο στοιχείο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

4.2.7.2.1 Ηγετικές λειτουργίες

Ο διαμοιρασμός του κοινού οράματος σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συνδυαστικά με τον υπέρτατο σκοπό της σχολικής διοίκησης να επιλυθεί το πρόβλημα της άνισης πρόσβασης των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, ευαισθητοποίησε όλους τους εμπλεκόμενους και αυτό επισημάνθηκε καθολικά από τους ερωτώμενους. Όλοι ενεργοποιήθηκαν, με διάφορους τρόπους, για να επιλυθεί αυτό το πρόβλημα, καλύπτοντας την απουσία της Πολιτείας είτε με πρωτοβουλίες των κατά τόπους δημοτικών ή κοινοτικών αρχών παρέχοντας έκτακτες επιχορηγήσεις ή και σύνδεση με το διαδίκτυο είτε με πρωτοβουλίες των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων για αγορά ή και δανεισμό του απαραίτητου εξοπλισμού, προκειμένου οι μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν τις απαραίτητες οικονομικές δυνατότητες, να μην αποκλειστούν από την μαθησιακή διαδικασία.

4.2.7.2.2 Ηγετικά καθήκοντα

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων είναι καθολικά διακριτή η συμμετοχή μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι είχαν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και εμπειρία, όσον αφορά τις ανάγκες και τα προβλήματα που προέκυψαν. Η πλουραλιστική συμμετοχή των εμπλεκόμενων, οι διαφορετικές ιδέες, τα πολλαπλά ερεθίσματα, από διαφορετικές πηγές, η συνδημιουργία, είναι αυτά που αποτυπώθηκαν κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα και συνέβαλλαν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στον εμπλουτισμό των δράσεων του.

Κατά αρχήν υπήρξε μια θεσμική κατοχύρωση της κατανεμημένης ηγεσίας εκ μέρους του Υ.ΠΑΙ.Θ, μέσω των οδηγιών προς τις σχολικές μονάδες, στις οποίες καλούνταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να δημιουργήσουν ομάδες υποστήριξης. Οι ερωτώμενοι διατύπωσαν την άποψη ότι το Υπουργείο αναγνώρισε τη δυσκολία των διευθυντών να ανταποκριθούν μόνοι τους στο εγχείρημα της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, για αυτό και ζήτησε να δημιουργηθούν ομάδες υποστήριξης, που συμπεριλάμβαναν το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους καθηγητές Πληροφορικής, καθώς και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό είχε αυξημένα, ψηφιακά προσόντα και μπορούσε να συνεισφέρει στο έργο του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο υπήρξε σε πρώτη φάση κατανομή ηγετικών ρόλων και ευθύνης για να διαμοιραστεί το διοικητικό έργο κατά την περίοδο της πανδημίας. Η ομάδα υποστήριξης, κατά κύριο λόγο, ήταν αυτή που πρωτοστάτησε στη δημιουργία, ενεργοποίηση και διαχείριση των λογαριασμών μαθητών και εκπαιδευτικών στο Π.Σ.Δ, καθώς και στη διερεύνηση των αναγκών μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι διάφορες ειδικότητες, όπως αυτές της Πληροφορικής, των δασκάλων, αλλά και η ειδικότητα των Αγγλικών, της Μουσικής, των Καλλιτεχνικών, της Φυσικής Αγωγής, των μελών της Ε.Δ.Ε.Α.Υ, δηλαδή της Επιτροπής Διεπιστημονικής, Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, η οποία έχει ως μέλη Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς, συνέβαλλαν με προτάσεις και πρωτοβουλίες στην οργάνωση του προγράμματος, την παραγωγή υλικού για την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την ψυχοσυναισθηματική στήριξη μαθητών και γονέων. Πολλές ειδικότητες συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να αλληλοϋποστηριχτούν στα μαθήματά τους, αλλά και στον τομέα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών, για αυτόν το λόγο και χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν καθολικά από όλους τους εμπλεκόμενους τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, για να δημιουργηθούν ομάδες γονέων και μαθητών σε επίπεδο επικοινωνίας, σε επίπεδο μάθησης και σε επίπεδο ψυχολογικής υποστήριξης.

Η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων στην αξιοποίηση των πλατφορμών επικοινωνίας και μάθησης καλύφθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας, που είχαν τα απαραίτητα προσόντα για να κάνουν άτυπες, ενδοσχολικές επιμορφώσεις είτε αυτοί προέρχονταν εντός της σχολικής μονάδας είτε προέρχονταν από εξωτερικές πηγές υποστήριξης, όπως οι Πόλοι Καινοτομίας. Το ψηφιακό σχολείο

λειτουργήσε ως οργανισμός μάθησης όπου δημιουργήθηκαν σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ αυτών που δεν γνώριζαν και αυτών που είχαν τις γνώσεις. Δημιουργήθηκαν βίντεο με οδηγίες χρήσης των πλατφορμών, βήμα-βήμα για να είναι εύκολα αντιληπτός και κατανοητός ο τρόπος χρήσης τους, κοινοποιήθηκαν χρήσιμοι σύνδεσμοι από διαφορετικές πηγές, μεταφράστηκαν οι ορολογίες κλειδιά από τα Αγγλικά στα Ελληνικά κατόπιν πρωτοβουλιών των καθηγητών Αγγλικών.

Οι γονείς των μαθητών, σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα, συνέδραμαν ποικιλοτρόπως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω των σχολικών συμβουλίων. Δημιούργησαν και οι ίδιοι ομάδες γονέων ανά τάξη και βοήθησαν στην επίλυση του προβλήματος επικοινωνίας και μάθησης, μεταξύ σχολείου και γονέων, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονταν στις επικοινωνιακές απαιτήσεις του σχολείου. Υπήρξαν και γονείς που είχαν εξειδικευμένες γνώσεις στις νέες τεχνολογίες και με τις προτάσεις και τις υποδείξεις τους οργανώθηκε καλύτερα η τηλεεκπαίδευση και λύθηκαν πολλά επιμέρους προβλήματα που αφορούσαν είτε τη χρήση των μέσων είτε την τεχνική υποστήριξη των τεχνολογικών μέσων.

4.2.7.2.3 Ο ρόλος του διευθυντή στις πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας την εποχή του covid-19

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναγνώρισαν στις απαντήσεις τους ότι στο σχολικό οργανισμό κανείς δεν είναι τέλειος, κανείς δεν είναι παντογνώστης, όλοι έχουν αδυναμίες και ελλείψεις και η συνεργατική αλληλοεπίδραση συντελεί στην κάλυψη των οποιωνδήποτε ατελειών και ελλείψεων, γεγονός που αποδεικνύει την αδυναμία του ενός και τη δύναμη των πολλών. Ο συντονισμός των δράσεων των μελών της σχολικής κοινότητας και η διευκόλυνση των ενεργειών τους αποτέλεσε, κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το βασικό τους ρόλο κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Ο στόχος της σχολικής διοίκησης ήταν να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης, καλύπτοντας με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο τις ελλείψεις που επισήμαναν καθολικά οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε όλους τους θεματικούς άξονες, για να μπορέσουν να δημιουργηθούν εκείνες οι ευνοϊκές συνθήκες που θα επέτρεπαν στα μέλη της σχολικής κοινότητας να συμπράξουν με επιτυχία στις μαθησιακές διαδικασίες. Για αυτόν τον λόγο, οι ερωτώμενοι επεσήμαναν ότι, εκτός

από την ομάδα υποστήριξης που υποδείχθηκε από το Υ.ΠΑΙ.Θ, οι ίδιοι δημιούργησαν ομάδες-δίκτυα είτε με δική τους πρωτοβουλία είτε κατόπιν προτάσεων που υποβλήθηκαν στις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων, αξιοποιώντας οποιονδήποτε είχε τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: «...εδώ, στη συγκεκριμένη περίπτωση, υπήρξε μία βίαιη και αναγκαστική, υποχρεωτική προσαρμογή όλων σε μία καινούργια πραγματικότητα που δεν είχαμε ξαναβιώσει. Άρα, παραμερίστηκαν οι τυχόν αρνητικές στάσεις που υπήρχαν, λόγω ενός άγνωστου περιβάλλοντος, όπου αναγκαστικά οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταποκριθούν στους ρόλους τους, γιατί είχαν κοινές ανάγκες...οι καταστάσεις ήταν τόσο ιδιαίτερες, τόσο χρονικά πιεσμένες, όλα έγιναν τόσο απότομα και ξαφνικά, δεν υπήρχε καμία προετοιμασία πάνω σε αυτό. Όταν, λοιπόν, δεν προετοιμαζόμαστε για κάτι, είναι πάρα πολύ δύσκολο μετά να μπορέσουμε να ανταπεξέλθουμε...Όλα αυτά συνέβησαν κάτω από μία χρονική πίεση συνδυαστικά με την έλλειψη γνώσεων και ουσιαστικής επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, ορισμένοι από αυτούς πήραν βοήθεια από τα παιδιά τους, για να καλύψουν την έλλειψη της επίσημης πολιτείας ή βοήθεια από άλλους συγγενείς, φίλους, γνωστούς που είχαν γνώσεις. Όλοι ανταποκρίθηκαν, γιατί δεν μπορούσε να γίνει αλλιώς, δεν υπήρχε άλλος δρόμος... Ο μόνος τρόπος, λοιπόν, είναι η συνεργατικότητα και η αλληλεπίδραση μέσω αυτής, η κατανομή των αρμοδιοτήτων, η βοήθεια από όλους τους συναδέλφους, ώστε να υλοποιηθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα, εξαρχής, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και οι υπόλοιπες, διοικητικές λειτουργίες του σχολείου. Εξάλλου, νομίζω ότι και το Υπουργείο, το ίδιο, έδωσε συγχαρητήρια σε όλους τους εκπαιδευτικούς για την προσπάθεια που έκαναν και όχι μόνο στους διευθυντές σχολείων, έτσι, αυτό δείχνει ότι μόνος του ένας διευθυντής δεν θα μπορούσε να τα καταφέρει χωρίς την συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τον ενεργό τους ρόλο. Επίσης, η κυβέρνηση, με τις οδηγίες που είχε δώσει σε πρώτη φάση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είχε προνοήσει ότι δεν θα μπορούσε να τα καταφέρει μόνος του ο διευθυντής, για αυτό και δημιούργησε ομάδες υποστήριξης με τους καθηγητές Πληροφορικής και με συναδέλφους, που είχαν εξειδικευμένες γνώσεις ή επιμόρφωση πάνω στις νέες

τεχνολογίες. Αυτό δείχνει ότι αναγνώρισε ό,τι χρειαζόταν η βοήθειά τους και οι πρωτοβουλίες τους, για να μπορέσουν να λυθούν τα προβλήματα που προέκυψαν στην πορεία..., γιατί θα ήταν πολύ δύσκολο για τον διευθυντή με οποιονδήποτε τρόπο να παίρνει έναν, έναν τον εκπαιδευτικό και να τον επιμορφώνει για το τι πρέπει να κάνει πάνω στο έργο του είτε αφορά την διδασκαλία είτε αφορά το υπόλοιπο κομμάτι της οργάνωσης του σχολείου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες και ενώ τα σχολεία ήταν κλειστά, αυτό ήταν φυσικά αδύνατον... Βεβαίως, για παράδειγμα, συνεργάστηκαν οι καθηγητές Πληροφορικής και με τους καθηγητές Αγγλικών, για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά στις ψηφιακές δεξιότητες, γιατί κάποιες ορολογίες ήταν στα Αγγλικά και οι περισσότεροι υπολογιστές, η γλώσσα στην οποία χρησιμοποιούνται οι ορολογίες και οι εφαρμογές είναι στα Αγγλικά, όποτε χρειαζόταν και επεξήγηση. Να, λοιπόν, πώς βοήθησαν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων που εμφανίστηκαν και συμπληρώνοντας ο καθένας, τις ελλείψεις του άλλου!... Συνέβησαν και τα δύο, δηλαδή, πέραν του ότι εγώ είχα δώσει κάποιες αρμοδιότητες σε κάποιους εκπαιδευτικούς, που είχαν ιδιαίτερες δεξιότητες και γνώσεις και μπορούσαν να αναλάβουν μεγάλα κομμάτια της οργάνωσης του έργου του σχολείου, κάτω από αυτές τις συνθήκες, ταυτόχρονα μεταξύ τους συνεργάστηκαν και χωρίς να πω κάτι, πήραν πρωτοβουλίες οι συνάδελφοι και έδωσαν λύσεις στα προβλήματα...Κάποια μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, όπως οι υπεύθυνοι των νέων τεχνολογιών στους πόλους καινοτομίας, μας βοήθησαν,.... Επίσης και από τις σχολικές επιτροπές είχαμε κάποιες έξτρα επιδοτήσεις, για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε, με τα χρήματα των επιδοτήσεων μπορέσαμε να αγοράσουμε τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό που είχα αναφέρει ότι αγοράστηκε για τις οικογένειες που είχαν οικονομικά προβλήματα. Αλλά και πολλοί γονείς από το σχολείο προσφέρθηκαν να διαθέσουν τις γνώσεις τους, ταυτόχρονα προσφέροντας και οικονομική βοήθεια, για να αγοραστούν πράγματα για παιδιά που ανήκουν στο σχολείο μας και δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα. Η βοήθεια ήταν συνολική από όλους και όπως μπορούσε ο καθένας...»

Σ2: «...κάθε μέρα είχαμε εγκυκλίους, πίνακες καταγραφής αναγκών, ερωτηματολόγια, ... όπως καταλαβαίνεις έπρεπε να δούμε τι ανάγκες είχαν οι μαθητές σε εξοπλισμό, αλλά στο δικό μου σχολείο είχαμε και τρεις εκπαιδευτικούς που είχαν πρόβλημα με τον εξοπλισμό και πήραν laptop από το σχολείο.,... Τα περισσότερα κομμάτια αυτής της διαδικασίας αφορούσαν την μαθησιακή διαδικασία, όπως ο

προγραμματισμός της ύλης, γιατί έπρεπε να την συμπυκνώσουμε για να βγει και να την παρουσιάσουμε πιο ποιοτικά, μετά ήταν ο προγραμματισμός των μαθημάτων και του ωραρίου, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συστηματική και πλουραλιστική προσέγγιση και παρουσίαση... Είναι τι μοντέλο θέλεις να εφαρμόσεις, μπορεί ένας διευθυντής να ανταποκριθεί και μόνος του, μόνο αν έχει καθαρά διεκπεραιωτικό ρόλο, αν όμως θέλει να κάνει κάτι καινούργιο, να υλοποιήσει ένα όραμα, πρέπει να συμμετέχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Φυσικό είναι, δεν μπορεί να τα καταφέρει μόνος του ένας άνθρωπος κάτω από την πίεση του χρόνου, δεν μπορεί να κάνει μόνος του τα πάντα, να βρίσκεται παντού,... Η δημιουργία ενός ανοιχτού σχολείου βασίζεται και δομείται στις συντονισμένες δράσεις, που προέρχονται από πρωτοβουλίες των μελών του σχολείου μας κι αυτό είναι άκρως σημαντικό για την αποτελεσματικότητα του έργου μας, γιατί υπάρχουν πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα από διαφορετικές πηγές, μέσα από τη σχολική μονάδα, που εμπλουτίζουν τις ιδέες, τις προτάσεις και τις δράσεις...κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπικότητα, τον δικό του τρόπο αντίληψης, άρα περνάνε διαφορετικά μηνύματα και επηρεάζουν διαφορετικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όλο αυτό είναι καλό, γιατί είναι πλουραλιστικό, όλοι συμμετέχουν εκεί που πρέπει και στο βαθμό που πρέπει, σεβόμενοι τα όρια που έχουμε ορίσει όλοι μαζί. Έχουμε ξεφύγει από τη λογική του ενός, που γνωρίζει τα πάντα, του παντογνώστη, δηλαδή που λέμε, πήγαμε στη λογική του εμείς μπορούμε να συνδημιουργήσουμε, είμαστε στην εποχή της εξειδίκευσης, για παράδειγμα, εγώ μπορώ να κάνω γυμναστική, αλλά δεν μπορώ να ξέρω όλες τις εξειδικευμένες ασκήσεις που πρέπει να κάνει ένα παιδί στον τομέα της αισθητικοκινητικής, τις οποίες γνώσεις γνωρίζει ας πούμε για παράδειγμα ο καθηγητής φυσικής αγωγής. Οι πολλαπλές πηγές, λοιπόν, ερεθισμάτων, ιδεών, προτάσεων, πρωτοβουλιών και δράσεων είναι ηγετικά πεδία λειτουργιών και βοήθησαν στο να καλλιεργήσουμε μία αίσθηση συνυπευθυνότητας, όλα αυτά είναι βασικές παράμετροι για την βελτίωση του έργου μας... Εννοείται ότι και τα δύο συνέβησαν, όπως διέκρινα, εγώ, κάποιες ηγετικές ικανότητες από κάποια μέλη του σχολείου μου, έτσι αντίστοιχα και κάποιοι συνάδελφοι πρωτοστάτησαν σε κάποια πεδία, στα οποία αντιμετωπίσαμε προβλήματα στο σχολείο και έπρεπε να βρούμε λύσεις και να πάρουμε σημαντικές αποφάσεις. Επειδή, κανένας μας δεν είναι τέλειος, όλοι μας συμπληρώνουμε την ατέλεια κάποιου άλλου...Ανέλαβε ηγετικές ευθύνες η πληροφορικός, η οποία έκανε

σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές για οτιδήποτε χρειάστηκαν, είναι και βέβαια αυτοί που είχανε μία καλύτερη επαφή με τις νέες τεχνολογίες που πρωτοστάτησαν στις διοικητικές λειτουργίες. Εν κατακλείδι, όποιοι είχαν εξειδικευμένες γνώσεις ή εμπειρίες σε θέματα στα οποία παρουσιάστηκαν ανάγκες ή προβλήματα εκείνοι αμέσως έδρασαν προτείνοντας ενέργειες για την επίλυση των προβλημάτων και βέβαια οι προτάσεις τους υιοθετήθηκαν ομόφωνα, γιατί ανταποκρίνονταν στις άμεσες ανάγκες των μελών του σχολείου μας. Όλοι βοηθούσαν ο ένας τον άλλον, οι ιδέες διαμοιράζονταν και επηρέαζαν και τον τρόπο λειτουργίας του καθενός από εμάς, κάναμε συνέλευση Συλλόγου Διδασκόντων μέσα από την πλατφόρμα του Webex και κάναμε ηλεκτρονική ψηφοφορία, καταθέσαμε ηλεκτρονικά τις προτάσεις μας χωρίσαμε τους τομείς των προβλημάτων σε κατηγορίες και όλα αυτά σε πολύ γρήγορο χρόνο, γιατί ταυτόχρονα έπρεπε να λογοδοτούμε και στους ανώτερους μας, οι οποίοι αναζητούσαν, ανά πάσα στιγμή, αιφνιδιάζοντας μας, στοιχεία και πίνακες που έπρεπε άμεσα να διεκπεραιωθούν. Άρα, καταλαβαίνουμε πολύ γρήγορα ότι έπρεπε οι διοικητικές λειτουργίες να είναι άκρως συντονισμένες μεταξύ των ομάδων που συνεργάζονταν...»

Σ3: «...οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πελάγωσαν κυριολεκτικά, δεν ήξεραν πώς να χειριστούν τις πλατφόρμες, πώς να διαμοιράσουν το υλικό, πώς να διαμορφώσουν το μαθησιακό περιβάλλον διαδικτυακά, οι συνάδελφοι δεν είχαν επιμορφωθεί για αυτά ... μετά διαπιστώσαμε ότι και οι μαθητές, αλλά και οι γονείς τους, δεν μπορούσαν ούτε αυτοί εύκολα να χειριστούν τις πλατφόρμες, όπως την ασύγχρονη, για να ανεβάζουν και να κατεβάζουν υλικό... Άρα μπήκαμε στο κομμάτι αυτό, για να μπορέσουμε να το δουλέψουμε, το πρώτο πράγμα που κάναμε στη σχολική μονάδα ήταν να δημιουργήσουμε μία ομάδα πέντε ατόμων στα επίπεδα των λειτουργιών του σχολείου και του προγραμματισμού και της οργάνωσης, για να μπορέσουν να βοηθήσουν ενισχυτικά και να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προέκυψαν, διότι οι συνάδελφοι ήταν σε διαφορετικό επίπεδο ο καθένας, κάποιοι ξεκινούσαν από το μηδέν, κάποιοι ξεκινούσαν από το μείον, κάποιοι από το 3, κάποιοι από το 5. Η ομάδα αυτή, λοιπόν, παίρνοντας πρωτοβουλίες παρουσίασε τις κατάλληλες προτάσεις, για να μπορέσουμε να βρούμε λύση στα προβλήματα των διαφορετικών ψηφιακών δεξιοτήτων κ.λπ, εδώ, λοιπόν, οι νέες τεχνολογίες ήταν και είναι η καρδιά της διοίκησης. Για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διαχείρισης των νέων εργαλείων, που

χρειάστηκε να χρησιμοποιηθούν, κάναμε εξ αποστάσεως ενδοσχολικές επιμορφώσεις μέσω των νέων τεχνολογιών, δηλαδή, στην ομάδα εξ αποστάσεως κάποιος ανέλαβε να δείξει το Webex ή πώς χρησιμοποιούμε με ασφαλή τρόπο τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ... Από μόνος του ο διευθυντής δεν θα μπορούσε ούτε να λειτουργήσει ούτε να ανταπεξέλθει στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Δεν θα μπορούσε να ανταπεξέλθει, γιατί μπροστά του ανοίγονταν πάρα πολλά θέματα, σαν μία βεντάλια που επισκίαζε την διοικητική δραστηριότητα, γιατί στον covid-19 αυξήθηκαν οι απαιτήσεις οι εκπαιδευτικές, τις οποίες έπρεπε ο διευθυντής μαζί με το προσωπικό να τις διαχειριστεί... Εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, εκτός της πληροφορικής που ανέλαβε και τον ηγετικότερο ρόλο και εκπαιδευτικοί που είχαν γνώσεις και δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, ανέλαβαν ηγετικές ευθύνες για να επιλυθούν προβλήματα, κάποιος ανέλαβε να δείξουν την πλατφόρμα e-me, κάποιος άλλος την πλατφόρμα e-class, κάποιος το Webex, κάποιος την επικοινωνία, κάποιος το πρόγραμμα, κάποιος την καταγραφή αναγκών, κ.λπ. Σε όλα αυτά εγώ προσωπικά δεν υπεισήλθα καθόλου, τα παρακολουθούσα εξ αποστάσεως, γιατί δεν ήταν να τα κάνω όλα αυτά μόνος μου και να τα παρακολουθώ ταυτόχρονα. Το επίπεδο συνεργασίας και συναδελφικότητας των εκπαιδευτικών, εδώ θα ήθελα να το επισημάνω, αυξήθηκε μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19, ...»

Σ4: «..., κάναμε συνεδριάσεις του συλλόγου με τις πλατφόρμες, επίσης συνεδριάζαμε με τον ίδιο τρόπο και με τους γονείς και για να ενημερώσουμε, αλλά και να καταγράφουμε τις ανάγκες και τα προβλήματα, σε καθημερινή βάση επικοινωνούσαμε με όλους τους τρόπους... Κοίτα, υπήρξαν κάποια προβλήματα κυρίως στον τρόπο χρήσης της πλατφόρμας, στο ποια πλατφόρμα θα χρησιμοποιήσουμε την e-class ή την e-me, κάποια μέλη ανέλαβαν πρωτοβουλίες ώστε να παρουσιάσουν τους τρόπους χρήσης και σε ποια σημεία είναι σημαντικά, καίρια θα έλεγα, για να μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε πιο εύκολα και αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί της πληροφορικής ή εκπαιδευτικοί που είχαν μεράκι με τις νέες τεχνολογίες και είχαν δουλέψει τα συγκεκριμένα αντικείμενα, εγώ εκεί βοήθησα μόνο στο κομμάτι της ψυχολογικής υποστήριξης, κατόπιν πρότασης που υποβλήθηκε από τα μέλη της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Αυτή οργάνωσε το πώς θα προσεγγίσουμε διακριτικά αυτό που όλοι διαπιστώσαμε, δηλαδή την ανάγκη ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους, κάναμε τηλεδιασκέψεις ανά τάξη συζητήσαμε, παρουσιάσαμε υλικό και δώσαμε τα προσωπικά

μας στοιχειά επικοινωνίας, για να μας καλέσουν όποτε χρειαστεί... Υπήρξε μιμητισμός των καλών πρακτικών που κοινοποιούνταν στα μέλη της σχολικής μονάδας και αυτό επηρέαζε αποτελεσματικά το έργο μας... Θα λέγαμε ότι κάναμε άτυπες, ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε κομμάτια του προγραμματισμού, του σχεδιασμού, της χρήσης, της οργάνωσης και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, που βασίζονταν στη λογική της αποτελεσματικότητας και της γρήγορης προσαρμογής στις δύσκολες συνθήκες που παρουσιάστηκαν. Κατά τα άλλα, στο δικό μου το σχολείο οι συνάδελφοί μου που δεν ήταν γνώστες της τεχνολογίας, προτίμησαν να καταφύγουν στους συναδέλφους τους, γιατί πίστευαν ότι οι ειδικοί θα τους μπερδέψουν, έτσι ρώτησαν ο ένας τον άλλον, τι έκανες εσύ, μπορώ να το κάνω και εγώ και έτσι αλληλοεπίδρασαν μέσα από τις πρακτικές τους...»

Σ5: «...Πιστεύω ακράδαντα ότι ο διευθυντής μόνος του δεν μπορούσε να ανταπεξέλθει στις διοικητικές λειτουργίες, γιατί ήταν και πολυδιάστατες, αλλά και πρωτόγνωρες, σίγουρα χρειαζόταν ο διευθυντής βοήθεια και άλλων μελών και άλλων εκπαιδευτικών και νομίζω ότι στην προκειμένη περίπτωση καλώς έπραξε το Υπουργείο που ζήτησε να συσταθεί ομάδα υποστήριξης σε επίπεδο σχολείου και σε κεντρικό επίπεδο, ήταν πολλά τα θέματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν και σίγουρα χρειαζόταν υποστήριξη...Κοίταζε, τώρα, εγώ παρόλο που ασχολούμαι με τις νέες τεχνολογίες εδώ και αρκετά χρόνια, για να αναφέρω χαρακτηριστικά τα πρώτα σεμινάρια και επί πληρωμή στην Νέλε τα είχα κάνει το 1996, είχα φτάσει σε ένα σημείο, ως αυτοδίδακτος, να φτιάξω και δική μου ιστοσελίδα όταν ήμουνα αιρετός εκπρόσωπος, αλλά, παρόλα αυτά, σε κάποια θέματα χρειάστηκα τις εξειδικευμένες γνώσεις των συναδέλφων της πληροφορικής, θέλω να πω, δηλαδή, ότι είναι ένα θέμα ανεξάντλητο, μπορεί να προκύψουν διάφορα ζητήματα και σίγουρα χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις που πρέπει να σου τις παρέχουν. Εδώ θα ήθελα να επισημάνω ότι η θέση του διευθυντή δεν είναι η θέση του απόλυτου παντογνώστη, ούτε κανένας άνθρωπος μπορεί να τα γνωρίζει όλα, άρα κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει κάποιες γνώσεις και οι γνώσεις αυτές μπορούν να συμπληρώσουν τις ελλείψεις γνώσεων κάποιου άλλου και ούτω καθεξής. Οποιοσδήποτε συνάδελφος, λοιπόν, ανεξάρτητου ειδικότητας έχει συγκεκριμένες γνώσεις πάνω σε μία ανάγκη που προκύπτει, εκείνη τη στιγμή σου λύνει τα χέρια, επειδή ένα πρόβλημα μπορεί να λυθεί με την παρέμβασή του και με τις πρωτοβουλίες του, έτσι επιτελείς το έργο σου και φτάνεις στην επίτευξη των στόχων...

Να πω, καταρχήν, ότι μόλις κλείσαμε, από την πρώτη στιγμή απευθύνθηκα σε εκπαιδευτικούς της πληροφορικής και εκπαιδευτικούς που είχανε πιο πολλές γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες και ζήτησα τη βοήθειά τους, για να μπορέσουμε να συντονίσουμε και να οργανώσουμε όλα τα κομμάτια τα διοικητικά που επικεντρώθηκαν πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην εξυπηρέτηση βέβαια και των γονιών και την ενημέρωση και των φορέων. Από την αρχή απευθύνθηκα σε μία συνάδελφο, η οποία είχε ασχοληθεί με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στη συνέχεια ήρθε και η οδηγία του υπουργείου, για να δημιουργηθεί και επισήμως η ομάδα υποστήριξης, αλλά ακόμα και αν δεν ερχόταν αυτή η οδηγία, ήτανε επιτακτική η ανάγκη να δημιουργηθούν ομάδες, που να μπορέσουν να συντονίσουν όλο αυτό το κομμάτι της διοίκησης. Έτσι, λοιπόν, αξιοποιήθηκε στο έπακρο το ανθρώπινο δυναμικό στο σχολείο και παραχωρήθηκαν συγκεκριμένες, διοικητικές λειτουργίες στους εκπαιδευτικούς από μένα και δημιουργήθηκαν ομάδες στις οποίες συγκεκριμένα άτομα πήραν πρωτοβουλίες αξιοποιώντας και αναδεικνύοντας τις ηγετικές τους ικανότητες...Αυτή την επιμόρφωση, τη δράση, την είχε αναλάβει μία ομάδα εκπαιδευτικών, δύο τρεις εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν στους συναδέλφους τις πλατφόρμες που χρησιμοποιούμε και ειπώθηκαν πολλά πράγματα, ερωτήσεις και απορίες σε θέματα τεχνολογίας...»

Σ6: «...Από τη στιγμή που όλες οι διοικητικές λειτουργίες είχανε προσανατολισθεί στον προγραμματισμό και την οργάνωση της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης,... Βέβαια σημαντικό ρόλο στο έργο μας, στο διοικητικό μας έργο, έπαιζαν οι ομάδες υποστήριξης και οργάνωσης, για να αντιμετωπίσουμε αυτά που προανέφερα, για την εγγραφή των μαθητών στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο, για την επικαιροποίηση των email και των στοιχείων επικοινωνίας, τη διαμόρφωση του προγράμματος κ.λπ., όλα ήταν πρωτόγνωρα για μας και πολύ δύσκολο να ανταποκριθούμε άμεσα, γιατί ήμασταν απροετοίμαστοι. Παράλληλα με τις υπόλοιπες πλατφόρμες του υπουργείου, τη webex, την e-class και την e-me, προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε κι άλλα μέσα που πρότειναν οι συνάδελφοι που είχαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε αυτά τα θέματα, για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στα προβλήματα και στις ανάγκες που παρουσιάστηκαν. Βέβαια πάντα στο μυαλό μας, στο πίσω μέρος του μυαλού μας, είχαμε να προστατεύσουμε τα πνευματικά δικαιώματα του υλικού που χρησιμοποιούσαμε ή δημιουργούσαμε και τα προσωπικά δεδομένα των παιδιών. Όλες οι λειτουργίες, οι διοικητικές,

προσαρμόστηκαν στη σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, δηλαδή, όταν χρειάστηκε να σχεδιάσουμε, να προγραμματίσουμε το πρόγραμμα ας πούμε το διδακτικό ή να μπορέσουμε να δούμε πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τις οικογένειες, που ταυτόχρονα πολλά μέλη τους έκαναν τηλεκπαίδευση και να το λάβουμε υπόψη μας αυτό στο πρόγραμμα, να οργανώσουμε όλο αυτό το κομμάτι, να οργανώσουμε τις ελλείψεις ας το πούμε έτσι γνώσεων και δεξιοτήτων σε κατηγορίες και να βοηθηθούμε από αυτούς που είχαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε αυτό το αντικείμενο. Έπρεπε να επενδύσουμε, λοιπόν στις γνώσεις όλων και στον πλουραλισμό των τεχνολογικών μέσων, για να αντιμετωπίσουμε τα εμπόδια και για να γίνονται σωστά τα μαθήματα... Έπρεπε σύντομα να δούμε και να διαμορφώσουμε το πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη ποια αδερφάκια στην ίδια οικογένεια κάνουν μάθημα και τις ώρες που κάνουν μάθημα, ποια άλλα μέλη της οικογένειας κάνουν μάθημα ή δουλεύουν, ποια είναι τα προβλήματα του εξοπλισμού κ.λπ... Έπρεπε γρήγορα, λοιπόν, να διαμορφώσουμε όλο αυτό το πλαίσιο για τη σύγχρονη και την ασύγχρονη, εξάλλου και το κράτος το ίδιο, για αυτό δεν έδωσε οδηγίες για τη δημιουργία ομάδας διοικητικής υποστήριξης?... Σίγουρα, όπως σου ανέφερα και προηγουμένως χρειάστηκε η βοήθεια του καθηγητή πληροφορικής αλλά και των εκπαιδευτικών που είχαν εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στις τεχνολογίες, ήξεραν για παράδειγμα να χειρίζονται καλύτερα τις πλατφόρμες, μπορούσαν να μας υποδείξουν τη χρήση των λογισμικών και των συνδέσμων, που στείλαμε ως οδηγίες στους γονείς, γιατί ναι μεν τους στείλαμε, αλλά δεν ήξεραν πώς να κατεβάσουν υλικό από κει. Σίγουρα διαμορφώθηκε και ψηφιακό υλικό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που συνεργάστηκαν, όπως της μουσικής, των εικαστικών και της φυσικής αγωγής, που μοιράστηκε σε όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να βοηθηθούν και στο έργο τους, γιατί δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις. Υπήρξε μια δράση και μια αντίδραση και εγώ δέχτηκα βοήθεια και έδωσα βοήθεια. Σε μία σχολική μονάδα ο ανθρώπινος παράγοντας είναι κυρίαρχος, οι άνθρωποι βοηθάνε ο ένας τον άλλον, για να συμπληρώσουν τις ελλείψεις τους... Μετά το κλείσιμο των σχολείων κληθήκαμε να φτιάξουμε το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εγώ προσωπικά είχα εξουθενωθεί, είχε φτάσει Νοέμβρης και ακόμα παιδευόμουν με τα προγράμματα και με τα οργανογράμματα και ταυτόχρονα δεχόμουν αιτήματα βοήθειας από πέντε διαφορετικούς συναδέλφους και από γονείς μαθητών, πώς θα μπορούσα να ανταπεξέλθω? Τα τηλέφωνα μου χτυπούσανε νυχθημερόν, έπρεπε

να αφιερώσεις μισή ώρα σε κάθε γονέα για να ενημερώσεις και να εξηγήσεις, όπως καταλαβαίνεις, αν δεν υπήρχε διαμοιρασμός του διοικητικού έργου θα κατέρρεα. Η κατανεμημένη ηγεσία τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο του κλεισίματος των σχολείων προέκυψε ως μία φυσική ανάγκη, η οποία υποχρέωσε όλους τους εμπλεκόμενους και αυτούς που ήταν πρόθυμοι πριν και αυτούς που δεν ήταν και αυτούς που ήταν ενεργοί και αυτούς που ήταν ανενεργοί, να συμμετάσχουν στην όλη διαδικασία. Είχαμε ένα συγκεκριμένο έργο να πράξουμε σε πολύ μικρό, χρονικό διάστημα και κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες, γιατί υπήρχαν πράγματα που δεν εξαρτώνται από μας και όμως εμείς έπρεπε να βρούμε λύσεις, έπρεπε να συντονιστούμε. Σαφέστατα και σε μία σχολική μονάδα η λειτουργία της στηρίζεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας είτε είναι εκπαιδευτικοί, είτε είναι διοικητικό προσωπικό, είτε είναι καθαρίστριες, είτε είναι σχολικοί τροχονόμοι, ολονών το επιμέρους έργο αναδεικνύει το συνολικό έργο, τη συνολική εικόνα και τη συνολική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας... Ανέλαβαν ηγετικές ευθύνες τα μέλη αυτά, τα οποία ήταν ορισμένα στο myschool ως μέλη της ομάδας διοικητικής υποστήριξης, ο καθηγητής πληροφορικής και ένας συναδέλφος ο οποίος είχε εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες. Φυσικά υπήρχαν κάποιες πρωτοβουλίες από όλους, όλοι βοήθησαν όπου μπορούσαν, αλλά αυτό δεν ήταν αρκετό, γιατί και αυτοί από τη μεριά τους είχαν πάρα πολλά προβλήματα, ιδίως ως προς τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων που δεν ήξεραν και πολλά πράγματα και έπρεπε να ασχολούνται και αυτοί πάρα πολύ με αυτό το κομμάτι, έπρεπε να βοηθήσουν τους άλλους να οργανώσουν τα μαθήματά τους στην e-class και στην e-me. Προσωπικά εγώ ασχολήθηκα περισσότερο με το κομμάτι των γονέων, ενώ οι υπόλοιποι ασχολήθηκαν με το κομμάτι του προγραμματισμού και της οργάνωσης της μαθησιακής πράξης, έτσι επιμερίστηκαν οι άξονες λειτουργίας και είχαμε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.»

Σ7: «...Πρώτα από όλα είχαμε μεγάλο πρόβλημα με τους λογαριασμούς στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και με μαθητές και με συναδέλφους. Πολλοί γονείς δεν είχαν δηλώσει email και δεν μπορούσαμε να τους υποχρεώσουμε, γιατί είναι προσωπικά τους δεδομένα, άλλοι είχαν αλλάξει email και τηλέφωνα και δεν μας είχαν ενημερώσει και κάποιοι συναδέλφοι δεν είχαν τους κωδικούς τους. Αυτά όλα μας δημιούργησαν μεγάλο πρόβλημα, χάσαμε χρόνο μέχρι να ολοκληρώσουμε τις εγγραφές και τις επικαιροποιήσεις των λογαριασμών, γιατί υπήρχε και μεγάλο πρόβλημα

επικοινωνίας. Πολλοί γονείς, κυρίως αλλοδαποί, δεν μπορούσαν να κάνουν λογαριασμούς και μας έκαναν υπεύθυνες δηλώσεις, για να τους κάνουμε εμείς, ευτυχώς αυτό το κομμάτι το ανέλαβε η ομάδα υποστήριξης και επικοινωνήσε με τους γονείς μέσω των ομάδων που είχε κάνει στο Facebook και δημιούργησε τους λογαριασμούς ...»

Σ8: «...Τίποτα δεν ήταν ίδιο σε διοικητικό επίπεδο, όταν τα σχολεία λειτουργούσαν διά ζώσης, συγκριτικά με τη διοικητική δραστηριότητα, όταν τα σχολεία έκλεισαν. Σταματήσαμε ότι κάναμε είτε αυτά ήταν μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είτε ήταν προγράμματα που υλοποιούσαμε και καθημερινά ασχολούμασταν με όλα τα νομοθετήματα που είχαν σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσπαθώντας να αποκωδικοποιήσουμε τις διοικητικές λειτουργίες και τις διοικητικές προτεραιότητες που έπρεπε να ιεραρχήσουμε, λόγω της πανδημίας... Η φιλοσοφία, όπως προανέφερα και η κουλτούρα του σχολείου μου, είναι ακριβώς αυτό, να παραχωρώ πεδίο για την ανάπτυξη ηγετικών πρωτοβουλιών, το να πηγαίνει κάποιος μπροστά και να μας ανοίγει καινούργιους δρόμους, θεωρώ ότι ευνοεί όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο και το να αναγνωρίζεις την προσφορά των άλλων, επίσης είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, το οποίο δείχνει και εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του σχολείου...βέβαια σε ένα σχολικό οργανισμό όλοι δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα θέματα, αυτοί που είχανε γνώσεις, λοιπόν, ηγήθηκαν των άλλων, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μπορεί να ηγηθούν άλλοι, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι πάντα οι ίδιοι, θεωρώ ότι εκείνος που κατέχει περισσότερο το αντικείμενο, αφουγκράζεται καλύτερα την ανάγκη και μπορεί να ανταπεξέλθει, γιατί έχει το υπόβαθρο να το κάνει αυτό...»

Σ9: «...Καταρχήν, ο διευθυντής μόνος του και πριν τον covid-19 και μετά τον covid-19, δεν μπορεί να κάνει τίποτα μόνος του στο σχολείο, είναι τέτοιο το έργο που μοιράζεται και το καταλαβαίνουμε κάθε φορά κάθε φορά που λείπουν οι συνάδελφοι, πώς πρέπει να λειτουργούμε, για να στηρίζουμε ο ένας τον άλλον και να βγει η δουλειά... αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι πολλοί μαθητές δεν είχαν τον κατάλληλο εξοπλισμό και αυτό δημιούργησε πρόβλημα στην πρόσβασή τους στην εκπαιδευτική πράξη, έπρεπε εμείς, λοιπόν, σαν σχολείο να βρούμε τρόπους και μέσα για να τους βοηθήσουμε να συμμετάσχουν... Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε μέσα από τα μέλη του συλλόγου και μέσα από τις προτάσεις για συνεχόμενα δίωρα και κυρίως από

ειδικότητες που πήραν τέτοιες πρωτοβουλίες, για να βγαίνει πιο καλά το να χωρίζονται οι δώρες διδακτικές ώρες ως πούμε στην παράδοση και εξέταση και στην επεξεργασία υλικού ψηφιακού που δημιούργησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, γιατί κακά τα ψέματα το να μπαίνουν και να βγαίνουν δεν τους διευκόλυνε και πάρα πολύ στο έργο τους. Οι συνεδριάσεις τώρα του συλλόγου διδασκόντων γίνονταν με τηλεδιάσκεψη σε ώρες εκτός λειτουργίας του σχολείου, όπως προβλέπεται, έγινε αξιοποίηση του διαδικτύου και των εργαλείων του web 2, όπως προανέφερα, των εγγράφων διαδικτυακά, των φορμών του Google, για να μαζέψουμε τις γνώμες των συναδέλφων και των μελών του συλλόγου γονέων, σε όλα αυτά πάντα χρειάστηκε η βοήθεια των ειδικών. Τελικά κάποιος είτε έχει είτε δεν έχει πολύ μεγάλη εξειδίκευση στις νέες τεχνολογίες, επειδή είναι πολλά τα επίπεδα με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί και πολλές φορές και ταυτόχρονα, χρειάζονται οι εξειδικευμένες γνώσεις, αυτό τώρα σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες προχωράνε και εξελίσσονται πάρα πολύ γρήγορα, οπότε ακόμα και οι ειδικοί δεν μπορούν να τις προλάβουν, πόσο μάλλον κάποιος οι οποίοι δεν είναι και τόσο εξειδικευμένοι, όπως ο διευθυντής του οποίου το έργο είναι πολυδιάστατο και πρέπει να ανταποκρίνεται άμεσα σε οτιδήποτε προκύπτει... Εδώ να πω ότι εξαρχής όλοι οι συνάδελφοι ήταν πρόθυμοι να αναλάβουν έργο και πήραν και αρκετές πρωτοβουλίες και κατέθεσαν και αρκετές προτάσεις. Βασικά αυτό που διέκρινε είναι ότι διαμορφώθηκε μία κοινή ανάγκη, η οποία με τη σειρά της διαμόρφωσε ένα κοινό στόχο, ένα κοινό όραμα θα έλεγα, που ήταν να οργανώσουμε όλο αυτό το εγχείρημα με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να μην αφηθεί κανένας μαθητής εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από κει και πέρα η υποδιευθύντρια και η εκπαιδευτικός της πληροφορικής, κυρίως, ήταν αυτοί που βοήθησαν περισσότερο, αναλαμβάνοντας το τεχνικό κομμάτι, γιατί είχαν τις γνώσεις, ενώ οι γονείς ανέλαβαν πρωτοβουλίες για να βρεθούν tablets, Laptops και να δοθούν στις οικογένειες των παιδιών που είχαν ανάγκη και είχαν έλλειψη εξοπλισμού. Στάθηκε στο πλάι μας ενεργά ο σύλλογος γονέων και φυσικά θα ήθελα να αναφέρω και τη σχολική επιτροπή που μπορεί να μην ανήκει στη στενή έννοια του όρου σχολική κοινότητα του σχολείου, γιατί μας βοήθησαν πάρα πολύ σε όλα τα επίπεδα και σε ότι χρειαστήκαμε. Το Μάιο κυρίως είχαμε κάνει κάποιες δράσεις εντός του σχολείου για να ανταποκριθούμε βασικά στις ανάγκες που προέκυψαν, όπως αυτές των ψηφιακών δεξιοτήτων, γιατί όλες οι λειτουργίες οι διοικητικές και όλες οι συζητήσεις μας είχαν επικεντρωθεί σε αυτό το κομμάτι. Η διεκπεραίωση των

διοικητικών εγγράφων ερχόταν σε δεύτερο επίπεδο και αυτό που μας ενδιέφερε ήταν ακριβώς αυτό, επειδή υπήρξαν ελλείψεις δεξιοτήτων από όλους βασικά τους εμπλεκόμενους, για αυτό, λοιπόν, μέλη των ομάδων βασικά που είχαν δημιουργηθεί ανά άξονα επιμόρφωσαν, εντός εισαγωγικών θα έλεγα, αυτούς που είχαν τις ανάγκες. Έτσι, λοιπόν, μία συνάδελφος ανέλαβε το κομμάτι της e-class, μία άλλη συνάδελφος το κομμάτι της e-me και η πληροφορική το κομμάτι του webex, με οδηγούς, με βιντεάκια και αυτές οι επιμορφώσεις γίνανε και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και στους γονείς, θα πρέπει να το αναφέρουμε αυτό, γιατί και οι γονείς των μικρών τάξεων δεν μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και υπήρχαν προβλήματα σε αυτό το κομμάτι. Όπως καταλαβαίνεις, ο διευθυντής του σχολείου και γενικά όλοι εμείς που ασκούμε διοίκηση, ας πούμε, η διοίκηση ποιον στόχο έχει, έχει στόχο να βελτιώσει όλες τις συνθήκες και τις παραμέτρους εκείνες, που θα βοηθήσουν να είμαστε αποτελεσματικότεροι στο έργο μας, όσον αφορά τους μαθητές. Σε αυτό το κομμάτι θα ήθελα να αναφέρω την άποψή μου ότι αυτοί οι συγκεκριμένοι συνάδελφοί που ανέλαβαν πρωτοβουλίες, βοηθήθηκαν ίσως και πάρα πολύ και από τα Ευρωπαϊκά προγράμματα, όπου εκεί, επειδή χρησιμοποιούνται πάρα πολύ και αξιοποιούνται πάρα πολύ οι νέες τεχνολογίες, μάθανε πολλά, πάρα πολλά πράγματα. Οπότε στο σχολείο, λοιπόν, υπήρχε αυτό ακριβώς, δηλαδή ο καθένας μάθαινε από τον άλλον, γιατί όλα δεν μπορούμε να τα ξέρουμε, κάποιος θα ξέρει πέντε πράγματα, κάποιος θα ξέρει δέκα, κάποιος θα ξέρει τρία, ο καθένας βοηθάει τον άλλο στο να συμπληρωθούν οι γνώσεις μας, γιατί απλά δεν τα ξέρουμε όλα... »

Σ10: «...εγώ και ο υποδιευθυντής ήμασταν υποχρεωμένοι να πηγαίνουμε εναλλάξ το πρωί στο σχολείο κανονικά...Διεκπεραιώναμε, κυρίως, την αλληλογραφία με τους επίσημους φορείς, αλλά εκδίδαμε και βεβαιώσεις στους γονείς, άδειες ειδικού σκοπού στους εκπαιδευτικούς και συνεχίζαμε και από το σπίτι, δεν είχαμε ωράριο... χρειάστηκε επικαιροποίηση των στοιχείων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, δουλειά που την ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί και ενημέρωναν από κάτω προς τα πάνω, ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός αναπροσαρμόστηκε σε σχέση με την αρχή του έτους...Στα καινούργια δεδομένα ήτανε τα μαθήματα με την τηλεκαίδευση, η διαμόρφωση του προγράμματος, η συμπύκνωση της ύλης και η τεχνική παρουσίασή της αυτά ήταν τα θέματα που μας ταλανίζουν ακόμα και τώρα...το γεγονός πώς οι μαθητές θα μπορούσαν να ανταποκριθούν και να παρακολουθήσουν τα

μαθήματα, το κομμάτι της εγγραφής των μαθητών στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο που έχει σχέση και με την επικαιροποίηση των στοιχείων, δεν ήταν κομμάτι της καθημερινότητας της διοικητικής πριν τον covid-19, αλλά προέκυψε στην πορεία, για να μπορούν να δημιουργηθούν οι ηλεκτρονικές τάξεις και να γραφούν οι μαθητές σε αυτές... πήραμε πολλούς υπολογιστές παιδιών που είχαν προβλήματα και τους φτιάξαμε και αυτό ήταν πρωτοβουλία και πρόταση του Συλλόγου Γονέων στο σχολικό συμβούλιο, από γονέα που είχε τις γνώσεις για να τους επιδιορθώσει...»

Σ11: «...Μπορώ να πω ότι λειτούργησε το φιλότιμο και προσφέρθηκαν όλοι να βοηθήσουν. Ίσως να πρέπει κάπου-κάπου να ζούμε κάποιες τέτοιες extreme καταστάσεις, όπου η ανάγκη γίνεται οδηγός για όλους και μας οδηγεί στον προορισμό μας. Θα έπρεπε, λοιπόν, να υπάρχουν αντίστοιχες δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες να ενεργοποιούν όλα τα μέλη του οργανισμού...είναι σημαντικό το ότι και οι γονείς προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν από πλευράς εξοπλισμού, που ενδεχομένως τους περίσσευε στο σπίτι και μπορούσαν να βοηθήσουν κάποια παιδιά που δεν είχαν εξοπλισμό...προς αυτή την κατεύθυνση και ο δήμος και η σχολική επιτροπή ενδιαφέρθηκε, περιττό να σας πω και το ανέφερα προχθές στη σύσκεψη με τον Περιφερειακό Διευθυντή, όταν μας είπε ότι ενδεχομένως προς το Φεβρουάριο να μοιραστούν οι συσκευές σε μαθητές από το Υπουργείο κ.λπ και του είπα, Διευθυντή μου, έχω κάνει πέντε λίστες από το Μάρτιο μέχρι και τώρα με τις ανάγκες σε εξοπλισμό και δεν έχω πάρει τίποτα, παρά μόνο ένα tablet, που με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων δόθηκε σε ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες...καταφέραμε και κρατήσαμε το σχολείο ζωντανό, την επαφή με τους μαθητές μας, παρόλες τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες και τις ελλείψεις, κεντρικό ρόλο σε αυτήν την ομαδική προσπάθεια βέβαια είχε ο καθηγητής πληροφορικής, ο πρώην διευθυντής και έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τις γνώσεις τους βοηθούσαν αυτούς που δεν ξέρανε και πήραν πρωτοβουλίες πάνω σε αυτό το κομμάτι...,γιατί η διοίκηση δεν είναι η διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας, ο υψηλότερος στόχος στο σχολείο είναι η μάθηση...χρησιμοποίησαν πολύ έντονα τα κοινωνικά δίκτυα, για να φτιάξουν ομάδες και μαθητών και γονέων οι οποίες αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους, αντάλλασαν πληροφορίες, δείχνανε τι βήματα έπρεπε να ακολουθηθούν για να υλοποιηθεί σωστά η σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, δημιουργήθηκαν βίντεο με τα οποία δείχναμε άμεσα στους γονείς και στους μαθητές πώς πρέπει να λειτουργούν και πώς πρέπει να

δουλεύουν τις πλατφόρμες, πώς χρησιμοποιούμε τα μέσα του υπολογιστή μας, πώς αποθηκεύουμε τα έγγραφα, πώς ανεβάζουμε έγγραφα κ.λπ. Σε όλο αυτό βοήθησαν, βέβαια και οι μικρές ομάδες που δημιουργήθηκαν στο σχολείο και ανέλαβαν τομείς, αυτές οι ομάδες στελεχώθηκαν κυρίως από ανθρώπους που είχαν εμπειρία και γνώσεις, γενικά από όλη αυτή τη διαδικασία βγήκαμε θεωρώ πιο δυνατοί και πιο καλύτεροι, γιατί καλύψαμε πολλές από τις ελλείψεις που είχαμε σε γνώσεις και δεξιότητες, ...ανακαλύψαμε και έναν καινούργιο κόσμο που μπορεί να είναι και το αύριο για αρκετούς από μας...»

Σ12: «...Βασικός παράγοντας είναι να αξιοποιήσεις το ανθρώπινο δυναμικό για να αξιοποιήσεις και τα καινοτόμα μέσα...Σε πρώτη φάση, για να μπορώ να ανταπεξέλθω στα προβλήματα στο σχολείο, δημιουργήθηκε μία ομάδα τριμελής στο σχολείο και επιφορτίστηκε όλο το έργο που έχει σχέση με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Κάνανε ένα βιντεάκι και το ανεβάσαμε και στο Youtube, το στείλαμε στους συναδέλφους, για να δουν πώς μπορούν να χειριστούν την πλατφόρμα και τα εργαλεία που βρίσκονται μέσα σε αυτήν, ... πλατφόρμες ξεχωριστά και αναφέρομαι και στις τρεις πλατφόρμες ξεχωριστά. δηλαδή και στο web και στην e-class και στην e-me... Ήμασταν στο σχολείο και οι τρεις μας καθημερινά και επικοινωνούσαμε και με τους γονείς... και ερχόταν οι γονείς στο σχολείο ένας-ένας, βέβαια, τηρώντας τα μέτρα ασφαλείας και κάναμε εγκατάσταση και στους υπολογιστές και στα μέσα που είχαν στα κινητά τους, τα tablet και τις απαραίτητες εφαρμογές που χρειάζονταν και οτιδήποτε άλλο χρειαζόταν... και τα τρία μέλη είχαν και το Β επίπεδο, ξέραμε από υπολογιστές, ασχοληθήκαμε και συνεργαστήκαμε μεταξύ μας, ανταλλάσοντας τις πληροφορίες που βρίσκαμε και δείξαμε βήμα-βήμα τον τρόπο λειτουργίας και βέβαια πήραμε πληροφορίες από παντού από το ίντερνετ και από το YouTube και από το Υπουργείο..... Ήταν η δημιουργία ομάδων μέσα στο σχολείο, που τις χωρίσαμε ανάλογα με τις ανάγκες που είχαμε στο διοικητικό έργο, δηλαδή η ομάδα επικοινωνίας, η ομάδα ενημέρωσης, η ομάδα επιμόρφωσης και βέβαια υπήρξαν και ομάδες από το σύλλογο γονέων του σχολείου μου που είναι αρκετά δραστήριος, ...»

Σ13: «...Αυτό που βίωσα, από πρώτο χέρι, είναι ότι αυξήθηκε κατακόρυφα ο φόρτος εργασίας των διευθυντών, γιατί η μετάβαση στο ψηφιακό σχολείο έγινε πολύ απότομα, με αποτέλεσμα ούτε οι εκπαιδευτικοί να μην είναι έτοιμοι, ούτε οι γονείς, ούτε

οι μαθητές, ούτε και το Υπουργείο Παιδείας...πιστεύω ότι φτάσαμε στα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης...και βέβαια δεν θα μπορούσα μόνος μου να ανταπεξέλθω, γιατί όπως προανέφερα, ενώ έχεις όλη την διοικητική ας το πούμε έτσι ευθύνη και το διοικητικό φόρτο, ξαφνικά από τη μία μέρα στην άλλη και χωρίς να το περιμένεις, παρουσιάζεται ας πούμε και το κομμάτι του προγραμματισμού και της οργάνωσης της εξ αποστάσεως, πράγματα που είναι καινούργια σε όλους και ξεκινάς από το μηδέν. Μόνο για να ασχοληθώ με τα e-mail 24 ώρες το εικοσιτετράωρο να ασχολούμουν, δεν θα μπορούσα μόνος μου,...για αυτό και δημιούργησα ομάδα από συναδέλφους που είχαν γνώσεις και μπορούσαν να βοηθήσουν...σε κάθε συγκεκριμένο κομμάτι είχαν συγκεκριμένες προτάσεις...ο καταμερισμός ας πούμε του έργου βοήθησε πάρα πολύ...αυτή η ομάδα λειτούργησε ως πολλαπλασιαστής σε όλα τα επίπεδα που χρειάστηκε να επέμβουμε και να παρέμβουμε...δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες και στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και τους μαθητές, ο καθένας ανέλαβε ένα κομμάτι που το ήξερε περισσότερο και πιο καλά και έτσι βγήκαμε από το αδιέξοδο...Σαφέστατα και παραχώρησα εγώ το πεδίο και υπήρξαν και πρωτοβουλίες και προτάσεις από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, γιατί όταν συνεργάζεσαι και εργάζεσαι μέσα σε μία ομάδα δεν μπορείς να μην παραχωρήσεις και το πεδίο πρωτοβουλιών που χρειάζεται για να λυθούν τα προβλήματα...δεν είναι δηλαδή ότι δίναμε απλώς οδηγίες και οι άλλοι εκτελούσαν, υπήρχαν πάντα τηλεδιασκέψεις με όλους και συζητούσαμε τα προβλήματα και τις προτάσεις και μέσα από τις τοποθετήσεις των μελών του σχολείου είτε αυτοί ήταν οι γονείς είτε αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί παίρναμε την καλύτερη απόφαση, για να μπορέσουμε να ανταπεξέλθουμε στα θέματα που είχαν προκύψει...μέσα από το διάλογο ανταλλάξαμε απόψεις και με τα επιχειρήματα που έφερνε ο καθένας, τα συν και τα πλην ζυγίζαμε τα θετικά και τα αρνητικά και υιοθετούσαμε την άποψη που έχει τα περισσότερα θετικά...Ηγετικές ευθύνες ανέλαβαν οι τρεις συνάδελφοι, οι οποίοι ήταν στην ομάδα που δημιουργήθηκε μέσα από τις προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων...Επίσης και η πληροφορικός στο σχολείο μου με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί αυτή ήξερε περισσότερα πράγματα λόγω του αντικειμένου της...ο πρόεδρος της κοινότητας ανέλαβε την ευθύνη να μετατρέψει το κοινοτικό γραφείο σε τάξη, το εξόπλισε με δύο υπολογιστές, πηγαίναμε τα παιδιά που δεν είχαν καθόλου υπολογιστές ή εξοπλισμό ή internet και κάναμε μάθημα εκεί μες στη ζέστα... μόλις ενημερώθηκε, λοιπόν, για τα προβλήματα που είχαμε αμέσως κινητοποιήθηκε και μας έκανε την

πρόταση αυτήν αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία να διαμορφώσει το χώρο και να μας προσφέρει και τον εξοπλισμό, για να μπορέσουν τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, υπήρχαν μαθητές που δεν είχαν ούτε κινητό, ούτε σταθερό, ούτε ίντερνετ και μάλιστα ο ένας από αυτούς ανήκε σε ευπαθή ομάδα και δεν ερχόταν καθόλου σχολείο...και ο δήμος θα μπορούσα να πω, ας πούμε, ότι μας έστειλε και tablet, εξοπλισμό για να βοηθήσει και αυτός με την σειρά του σε αυτό το κομμάτι...στον τομέα της επικοινωνίας με τους γονείς, εκεί ζορίστηκα αρκετά, για να επικοινωνήσω με όλους,...ευτυχώς με βοήθησαν οι γονείς από το σύλλογο γονέων που ήταν μέλη στο σχολικό συμβούλιο πάνω σε αυτό το κομμάτι...»

4.2.7.3 Ενίσχυση των αντιλήψεων περί κατανεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19

Καθολικά οι ερωτώμενοι αποφάνθηκαν ότι ενισχύθηκε η άποψή τους για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας και αυτό προέκυψε από τις κοινές ανάγκες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας, οι οποίες και ανέδειξαν την αναγκαιότητα αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού βάσει των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών του. Η συμπεριφορά τους, ενώ πριν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων ήταν περισσότερο συγκεντρωτική, μετασχηματίστηκε και απέκτησε αποκεντρωτικά χαρακτηριστικά, λόγω της ιδιαίτερης συνθήκης του covid-19, μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Αναγνώρισαν ότι η κατανεμημένη ηγεσία επειδή είναι πολυπρόσωπη ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ευκολία στις πολυδιάστατες ανάγκες των νέων τεχνολογιών, καλύπτοντας τις ελλείψεις γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, αξιοποιώντας ταυτόχρονα δημιουργικά τόσο τη γνώση, όσο και την άγνοια, καταφέροντας ακόμα και να αλλάξει προς το θετικότερο και τις στάσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, που ενεργοποιήθηκαν περισσότερο από προηγούμενες φορές. Συνεχίζοντας το συλλογισμό τους εστιάζουν στην αξιοποίηση των ομάδων-δικτύων, γιατί θεωρούν ότι η καλύτερη επένδυση στις νέες τεχνολογίες είναι η αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, εξισορροπώντας τις δυνατότητές του με τις κλίσεις του. Αυτή είναι που θα προσδώσει αξία στη χρήση τους, δημιουργώντας ακόμα και πεδία καινοτομίας, τα οποία θα προκύπτουν από την υλοποίηση των ιδεών από ανθρώπους που έχουν τις εξειδικευμένες γνώσεις για αυτό.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: «...Όχι και πριν πίστευα στην κατανεμημένη ηγεσία, αλλά όπως είπα πριν ήμουνα πιο συγκεντρωτικός, ενώ μετά τον covid-19 είμαι πιο αποκεντρωτικός, γιατί είναι και η φύση των Νέων Τεχνολογιών που είναι πολυδιάστατη, όπως και το έργο του διευθυντή, οπότε σίγουρα η κατανεμημένη ηγεσία βοηθάει στην αξιοποίηση πρώτα του ανθρώπινου δυναμικού και μετά στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών... Έτσι, λοιπόν, αυτή η ιδιαίτερη κατάσταση με τον covid-19 αναγκαστικά μας άλλαξε την νοοτροπία, τον τρόπο που λειτουργούσαμε, μας υποχρέωσε να πάμε από μία συγκεντρωτική μορφή διοίκησης, που είχαμε οι περισσότεροι διευθυντές, από ότι έχω συζητήσει και με άλλους διευθυντές, σε μία αναγκαστική μορφή κατανομής όλων αυτών των έργων και των λειτουργιών, γιατί δεν μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε...»

Σ2: «...Όχι, δεν την άλλαξε, θα έλεγα την επιβεβαίωσε, η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού και οι πρωτοβουλίες που πρέπει να παίρνει, πλέον, είναι περισσότερο επιτακτικές, δεν μπορεί να εξαρτάται το σχολείο από ένα άτομο. Τυχαίνει να είμαστε 30 άτομα στο σχολείο, δεν μπορεί ο διευθυντής, κάτω από αυτές τις συνθήκες της πίεσης και της ραγδαίας προσαρμογής σε συνθήκες πρωτόγνωρες, να μπορεί να ελέγχει, να συντονίζει, να προγραμματίζει, να οργανώνει, να διευθύνει, να αξιολογεί και να ελέγχει τα πάντα μόνος του. Θα πρέπει, λοιπόν, ο κάθε συνάδελφος να βγάλει μπροστά τις ικανότητες που έχει και αν κάποιος σε κάτι υστερούν οι υπόλοιποι να τις καλύψουν, πρέπει να υπάρχει λοιπόν μία ισορροπία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας σε αυτά που μπορεί να προσφέρει και στην κλίση που έχει ο καθένας...Κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, λόγω του covid-19, αποδείχθηκε ότι δεν μπορούμε να τα καταφέρουμε τέλεια όλα μόνοι μας, αυτό μπορούμε να το πετύχουμε μόνο με το συντονισμό δράσεων και τη συνεργασία, η συνεργασία προέχει, θα πρέπει να υπηρετούμε όλοι τους σκοπούς του σχολείου και τους στόχους που έχουμε θέσει και να συμμετέχουμε ενεργά όλοι, βάζοντας το εγώ μας πίσω και το σχολείο μπροστά. Η συμμετοχή και οι πρωτοβουλίες καθιστούν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο υπεύθυνους. Ο διευθυντής καταρχήν δεν θα πρέπει να διαφέρει τόσο πολύ από τους συναδέλφους, αυτό που λέει και ο νόμος, ότι ο διευθυντής είναι ο πρώτος μεταξύ ίσων είναι το καλύτερο, αρκεί να καταλαβαίνουμε τι σημαίνει αυτό, δηλαδή, συνεργαζόμαστε

για να πετύχουμε κάποια πράγματα, να τα κάνω όλα μόνος μου, αλλά δεν είναι το νόημα αυτό, δεν είναι αυτό που μας δείχνει η κοινωνία και η ζωή. Το πιο ουσιαστικό είναι να εκπαιδευτούν όλοι να συμμετέχουν, να παίρνουν πρωτοβουλίες, γιατί εκεί βρίσκεται η χαρά της δημιουργικότητας, στο σχολείο δεν υπάρχει τίποτα μονοδιάστατο, γιατί είναι καταδικασμένο, όλα πρέπει να είναι πολυδιάστατα, πολυεπίπεδα, πολυτροπικά, γιατί μόνο μέσα από τον πλουραλισμό μπορούμε να φτάσουμε στη σύνθεση και στη δημιουργία....»

Σ3: «...Όχι, δεν άλλαξε, αλλά ενισχύθηκε θα μπορούσα να πω και ένα παράδειγμα, η ομάδα εξ αποστάσεως δεν συγκροτήθηκε, για να ανταποκριθεί μόνο στις γραφειοκρατικές ανάγκες, δεν έγινε τυχαία, για να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των Πληροφοριακών Συστημάτων και σε αυτά που μας ζητούσε το Υπουργείο και οι ανώτεροι από εμάς. Ανασυγκροτήθηκε μέσα από τις πρωτοβουλίες και την αυτενέργεια των μελών του σχολείου στα επίπεδα οργάνωσης που χρειάστηκε να ανταποκριθούν, υπήρξαν ηγετικές πρωτοβουλίες μελών του σχολείου στη σύγχρονη εκπαίδευση, στην ασύγχρονη εκπαίδευση, στην επικοινωνία, στις συνεδριάσεις, στις αποφάσεις, και στην επίλυση των προβλημάτων. Η κατανεμημένη ηγεσία σε αυτή την περίπτωση είναι άκρως απαραίτητη, γιατί μας δείχνει τον δρόμο για το πού θέλουμε να πάμε και πώς θα πάμε. Το έργο του σχολείου και ο στόχος του σχολείου δεν είναι όραμα μόνο του διευθυντή, αλλά είναι όραμα όλων....Δεν άλλαξε, λοιπόν, ενισχύθηκε, δεν άλλαξε καθόλου, αυτό φάνηκε και μετά το άνοιγμα των σχολείων, δηλαδή, οι συνάδελφοι επιζητούσαν και ανέφεραν την αναγκαιότητα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, μάλιστα θα μπορούσα να πω ότι και αυτοί που ήταν πιο αδρανείς ζήλησαν τη συνεργασία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις ομάδες και την αποτελεσματικότητά τους και παρακινήθηκαν από τις ανάγκες που προέκυψαν, ζητώντας να συμμετέχουν κι αυτοί, για να μην εκτίθενται και για να κάνουν ευκολότερα το έργο τους....»

Σ4: «...Σαφώς και άλλαξε η άποψή μου, γιατί μετά το κλείσιμο των σχολείων τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν διαφορετικά, κάποια από αυτά τα εργαλεία δεν χρησιμοποιούνταν τόσο και θα έλεγα ότι είναι πολύ σημαντική η λογική της κατανεμημένης ηγεσίας για την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων μέσω της αξιοποίησης των γνώσεων και των πρακτικών του ανθρώπινου παράγοντα, αλλά θα

έπρεπε, εάν και εφόσον μιλάμε πλέον για τηλεδιοίκηση και τηλεκπαίδευση, να υιοθετήσουμε νοοτροπίες και εργαλεία τέτοια, που να μπορούν να δίνουν ανατροφοδότηση των δράσεων στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου πιο συχνά και όχι μόνο κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες... Ούτως ή άλλως χρησιμοποιούσα και πριν ένα μοντέλο κατανεμημένης ηγεσίας ή συνεργατικής ηγεσίας αν θέλεις, απλώς μετά τον covid-19 έγινε πιο έντονο, κάποιιοι που πριν ήταν αμέτοχοι και αδιάφοροι αναγκάστηκαν να ενεργοποιηθούν περισσότερο.»

Σ5: «...Δεν θα έλεγα ότι άλλαξε η άποψή μου, η συμπεριφορά μου, απλά θα έλεγα ότι ενισχύθηκε, γιατί δημιουργήθηκε μία νέα κατάσταση, που υποχρεώνει όλα τα μέλη και διευθυντές και εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν σε αυτήν και να συνειδητοποιήσουν άπαντες ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός, που έχει στόχο τη μάθηση και για να πετύχει το σκοπό του χρειάζεται την προσπάθεια όλων. Αυτό από μόνο του πρέπει να κατευθύνει τον οποιοδήποτε από μας, που έχουμε την ευθύνη διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας, να αντιληφθούμε ότι πρέπει πραγματικά να προσαρμόσουμε το στυλ ηγεσίας σε αυτή τη νέα κατάσταση και νομίζω ότι πρέπει να δημιουργήσουμε εκείνες τις συνθήκες μέσα στη σχολική μονάδα, οι οποίες σίγουρα θα ευνοήσουν την κουλτούρα συλλογικής δράσης, την κουλτούρα συλλογικής διοίκησης. Αυτό πρέπει να γίνει, νομίζω ότι όλοι οι διευθυντές πρέπει να δώσουμε περισσότερο χώρο στους συναδέλφους, να μην θεωρούμε ότι μάλλον θα εκχωρήσουμε κομμάτι της εξουσίας μας και ότι κινδυνεύουμε από αυτό και αυτό θα είναι κάτι ας πούμε αρνητικό και επιβαρυντικό, να βλέπουμε μπροστά μας ότι συλλογικά, σίγουρα θα καταφέρουμε κάτι καλύτερο και θα είμαστε πιο αποτελεσματικοί...»

Σ6: «...Κοίταξε εγώ προσωπικά εκ φύσεως στη δουλειά μου είμαι αρκετά συγκεντρωτική, ίσως επειδή είμαι νέα διευθύντρια και φοβάμαι περισσότερο. Η αλήθεια είναι ότι αναλαμβάνω η ίδια το έργο στο σχολείο και για να έχω καλύτερο έλεγχο της οργάνωσης και να μη μου ξεφεύγει τίποτα. Μετά το κλείσιμο των σχολείων, λοιπόν, άλλαξε ριζικά η οπτική μου για την κατανεμημένη ηγεσία, κατάλαβα ότι είναι λάθος αυτό το πράγμα που κάνω να επιφορτίζομαι μόνη μου όλο το έργο, γιατί κατάλαβα ότι, όταν λειτουργούμε αποκεντρωτικά έχουμε περισσότερες λύσεις και έχουμε μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών πετυχαίνοντας καλύτερα αποτελέσματα. Να μην ξεχνάμε ότι και ο ίδιος ο διευθυντής είναι άνθρωπος και πολλές φορές καταρρέει ψυχολογικά

κάτω από το βάρος των ευθυνών, άρα η συνευθύνη επιμερίζει σωστά τις διαδικασίες στόχων του σχολείου... Ναι, άλλαξε, λοιπόν, γιατί διαπίστωσα ότι πριν λειτουργούσα συγκεντρωτικά, ενώ μετά το κλείσιμο των σχολείων, αναγκάστηκα να λειτουργήσω αποκεντρωτικά, αν δεν το έκανα, δεν θα μπορούσαμε να είμαστε αποτελεσματικοί ως σχολείο και τα προβλήματα θα διογκώνονταν...»

Σ7: «...Άλλαξε, γιατί πιστεύω ότι προέκυψε ως ανάγκη μετά το κλείσιμο των σχολείων, οι συνθήκες τότε ήταν πολύ δύσκολες, γιατί όλα ήρθαν απότομα και μας αιφνιδίασαν, επίσης μας ήταν άγνωστα όλα αυτά τουλάχιστον στο δικό μου σχολείο, επομένως νομίζω ότι διαμορφώθηκε μια κοινή ανάγκη, που μας επηρέασε όλους και ίσως για αυτό να ενεργοποιήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί, που όπως σου είπα πριν ήταν πιο απρόθυμοι. Ο κοινός μας στόχος ήταν να ανταπεξέλθουμε στα καινούρια δεδομένα ποντάροντας στη συνεργασία και στις γνώσεις που κάποιοι από το σχολείο είχαν, αν δε γινόταν αυτό τότε νομίζω δεν θα ήμασταν αποτελεσματικοί στο έργο μας... Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα δεν αφορά μόνο το διευθυντή, ο διευθυντής μπορεί να είναι παράδειγμα, μπορεί να είναι πρότυπο, μπορεί να είναι αυτός που θα οδηγήσει ως πούμε το σχολείο σε ένα καλύτερο επίπεδο, αλλά οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα υλοποιήσουν όλα αυτά ή θα πάρουν πρωτοβουλίες για να το κάνουν καλύτερο ή όχι. Έτσι, λοιπόν, πρέπει να έχουμε όλοι κοινό όραμα και αυτό φάνηκε, διαμορφώθηκε ένα κοινό όραμα μετά το κλείσιμο των σχολείων, όσον αφορά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, γιατί προέκυψε από τις ανάγκες που παρουσιάστηκαν... Σίγουρα στις νέες τεχνολογίες χρειάζονται ομάδες, χρειάζονται ομάδες ανθρώπων με εξειδικευμένες γνώσεις, για να μπορούν να βοηθούν τους άλλους, αλλά όχι μόνο να βοηθούν, βλέπω και ότι υπάρχουν και αρκετοί εκπαιδευτικοί που έχουν ιδέες, αλλά δεν μπορούν να τις αξιοποιήσουν, γιατί δεν έχουν γνώσεις στις νέες τεχνολογίες, άρα κάποιος που έχει μια ιδέα μπορεί να υλοποιηθεί από αυτόν που έχει την τεχνική γνώση...»

Σ8: «...Άλλαξε προς το θετικό, γιατί κατάλαβα ότι κάτω από αυτές τις ιδιαίτερες συνθήκες της χρονικής πίεσης, της εξουθένωσης και της σωματικής και της ψυχολογικής, ότι δεν θα μπορούσα με τίποτα να αξιοποιήσω κάτι το οποίο προσωπικά είναι πάνω από μένα, χωρίς να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες των υπολοίπων μελών της σχολικής μονάδας...»

Σ9: «...Δεν άλλαξε, γιατί είχα πάντα μία θετική προσέγγιση όσον αφορά την κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα και αυτό άλλωστε μας το δείχνει και η ίδια η ζωή, θα έλεγα όμως ότι ενισχύθηκε η άποψή μου, γιατί είδα ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό μετά το κλείσιμο των σχολείων σε σχέση με πριν και αυτό πιστεύω οφείλεται στο ότι προέκυψαν ταυτόχρονα οι ίδιες ανάγκες και οι ίδιοι στόχοι για όλους...Άλλαξε, όμως, με την έννοια ότι ενισχύθηκε η άποψή μου, γιατί εντοπίσαμε όλοι πια και όχι μόνο εγώ, ότι οι κοινές ανάγκες, οι οποίες αυτή τη στιγμή και αυτή τη συγκεκριμένη εποχή εστιάζουν στις νέες τεχνολογίες, είναι ανάγκες, οι οποίες χρήζουν υποστήριξης και αλληλεπίδρασης μέσω των γνώσεων και των εμπειριών του καθενός και σίγουρα, για να αξιοποιήσεις νέες τεχνολογίες πρέπει πρώτα να εκμεταλλευτείς, όχι με την αρνητική έννοια, το ανθρώπινο δυναμικό και τις γνώσεις του.... »

Σ10: «...Πραγματικά πρέπει να αναθεωρήσουμε το τι σημαίνει ακριβώς αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και αυτό που προέκυψε με τις ελλείψεις των μαθητών, μας έκανε να δούμε ξεκάθαρα ότι στο αύριο της εκπαίδευσης, που μπορεί να είναι και η τηλεεκπαίδευση, χρειάζεται οπωσδήποτε να αξιοποιήσεις τους ανθρώπους...»

Σ11: «...Ναι, άλλαξε προς το θετικό, γιατί η περίοδος των μέτρων για την πανδημία, για την αναστολή και τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων ήταν μία πολύ δύσκολη περίοδος για τους διευθυντές, δεν μπορούσαν εύκολα να ανταπεξέλθουν στις διοικητικές λειτουργίες και ταυτόχρονα να τρέξουν, να εξασφαλίσουν τον απαιτούμενο εξοπλισμό σύνδεσης των συναδέλφων και των μαθητών, προκειμένου να είναι σε ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο, έτσι ώστε να μπορεί να υλοποιηθεί με ασφάλεια η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Υπήρχε μεγάλος φόρτος, λοιπόν και πολύ μεγάλες απαιτήσεις, από το Υπουργείο έρχονταν οι εγκύκλιοι σωρηδόν, ζητούνταν πίνακες, καταστάσεις, προτάσεις...καταστρατηγήθηκαν ακόμα και τα ωράρια...ήταν μία πολύ καλή περίοδος για να δοκιμαστεί η κατανεμημένη ηγεσία...,για να ανταπεξέλθουμε αυτή η περίοδος προσφερόταν στο να υπάρξει αποκέντρωση αρμοδιοτήτων, αποφάσεων ...και έγινε αυτό νομίζω στην πλειονότητα των σχολείων...Υπήρχε πάντα η εκτίμηση για τις νέες τεχνολογίες, αλλά και για τους ανθρώπους που πρέπει να τις αξιοποιήσουν, γιατί οι νέες τεχνολογίες μόνες τους δεν μπορούν να αξιοποιηθούν, χρειάζονται άνθρωποι, ομάδες

ανθρώπων να τις αξιοποιήσουν, γιατί είναι πολυδιάστατες, το έργο μας είναι πολυδιάστατο. Μέσα από τη συνεργασία και μέσω αυτών που μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον...μόνο έτσι μπορούν να αξιοποιηθούν σωστά οι νέες τεχνολογίες, δεν άλλαξε ως προς αυτό το κομμάτι, αλλά ενισχύθηκε, αποδείχτηκε βασικά ότι χωρίς την αξιοποίηση των ανθρώπων δεν μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις νέες τεχνολογίες. Η κατανεμημένη ηγεσία θεωρώ ότι είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες, για να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες, γιατί επειδή είναι πολυπρόσωπη, ανταποκρίνεται στα πολυδιάστατα χαρακτηριστικά και στα καινοτόμα χαρακτηριστικά των νέων τεχνολογιών. Η κατανεμημένη ηγεσία σου δίνει τα μέσα, μειώνει τους χρόνους, μειώνει τις αποστάσεις στην αλληλεπίδραση, βοηθάει στην αλληλεπίδραση, στο διάλογο και στη σωστότερη λήψη αποφάσεων. Θα μπορούσαν να υπάρχουν ομάδες συνεργατικές που να συνδέουν μεταξύ τους τα δίκτυα στην κατανομή των αποφάσεων, των πράξεων, την κατανομή των διαδικασιών ανά θεματικές ενότητες, στον προγραμματισμό τους...»

Σ12: «...Ναι, άλλαξε, γιατί αυτό ακριβώς πραγματοποιήθηκε, όλοι αναλάβανε ένα κομμάτι και όλοι δέχτηκαν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον... Γιατί είδα ότι όλοι μάθαμε κάτι ο ένας από τον άλλον...βοηθάει στο να είμαστε πιο αποτελεσματικοί στο στόχο μας ...και θεωρώ ότι η αιτία, η πραγματική ήταν η συγκεκριμένη ανάγκη, η οποία ήταν εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή για όλους ίδια, ...»

Σ13: «...Βεβαίως και άλλαξε, γιατί στην ουσία έχεις μια καινούργια, ηλεκτρονική μέθοδο διδασκαλίας, την οποία έπρεπε να την αποδεχτούν όλοι και να συμμετέχουν ενεργά στη διοίκηση και στις λειτουργίες της. Δηλαδή, παρότι δεν βρισκόμασταν δια ζώσης, έπρεπε να συμμετέχουμε όλοι εκεί στις ηλεκτρονικές συνεδριάσεις του συλλόγου και στις αποφάσεις που αφορούσαν τον προγραμματισμό και την οργάνωση...άλλαξε, λοιπόν, προς το θετικό, γιατί οι νέες τεχνολογίες είναι εργαλεία και τα εργαλεία τα χρησιμοποιούν οι άνθρωποι και οι άνθρωποι τους δίνουν αξία ανάλογα με τον τρόπο που τα χρησιμοποιούν...»

4.2.8 Επισημάνσεις-Προτάσεις των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων επισημαίνουν καθολικά την αύξηση του φόρτου εργασίας τους και την ανάγκη υποστήριξης του διοικητικού έργου τους με κατανεμημένα στυλ ηγεσίας, με μικρές και ευέλικτες διοικητικές

ομάδες, που να εξυπηρετούν το συλλογικό όραμα του σχολείου, διαμοιράζοντας την ευθύνη υλοποίησης των στόχων του εκπαιδευτικού έργου, αποφορτίζοντάς τους με αυτόν τον τρόπο από το «παράδοξο» βάρος της μοναδικής ευθύνης σε συλλογικές λειτουργίες. Σε αυτό το επίπεδο θεωρούν ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας με ταυτόχρονη αποσαφήνιση των στόχων του σχολείου θα συνέβαλλε στην ομαλή λειτουργία του και στην επιτυχημένη λειτουργία του.

4.2.8.1 Εθνική Πολιτική για την Παιδεία

Η ανάγκη του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος για την εφαρμογή και το όραμα μιας ανεξάρτητης, Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι αναντίρρητη. Αυτή θα μπορούσε μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ή κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων σπουδών να συμβάλλει στην ανάπτυξη και την πολλαπλασιαστική δημιουργία μορφών κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, αλλά με ταυτόχρονη ανάπτυξη κινήτρων, όπως η μείωση ωραρίου ή η επιδοματική ενίσχυση, καθώς και με επανακωδικοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ενδεικτικά παρατίθενται τα υπόλοιπα αποσπάσματα που αντικατοπτρίζουν τις οπτικές των ερωτώμενων.

Σ1: *«...Για μένα προσωπικά είναι ο καλύτερος τρόπος, γιατί η συνυπευθυνότητα καλλιεργείται μέσα από την κατανεμημένη ηγεσία και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό για το σχολείο, γιατί είναι πάρα πολύ βασικό να υπάρχει συνυπευθυνότητα σε όλες τις αποφάσεις που παίρνονται από το σύλλογο διδασκόντων και να υπάρχει διαμοιρασμός των ευθυνών στο ποσοστό που αναλογεί στο κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας, έτσι, ώστε, να μην απολογείται ο διευθυντής κάθε φορά σαν ο μοναδικός υπεύθυνος και αρμόδιος για τα πάντα... Θα ήθελα να προτείνω σε συνάρτηση με όλα αυτά που προανέφερα ότι είναι πια διακριτό ότι πρέπει να μειωθούν οι ώρες διδασκαλίας του διευθυντή για να μπορεί να ανταπεξέλθει στο έργο του, το οποίο, συνεχώς διογκώνεται και οι ευθύνες είναι συνεχώς αυξητικές. Θα πρέπει να δούμε ότι οι διευθυντές και στις μικρότερες σχολικές μονάδες έχουν αυξημένο διδακτικό ωράριο μέχρι 22 ώρες και ταυτόχρονα έχουν και το διοικητικό έργο και πρέπει να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν όλα αυτά που προαναφέραμε, νομίζω ότι είναι φύσει αδύνατον να γίνει αυτό. Το ίδιο συμβαίνει και στα νηπιαγωγεία, όπου οι*

νηπιαγωγοί είναι ακόμα πιο εκτεθειμένοι, γιατί δεν έχουνε μεγάλο σύλλογο, δεν υπάρχει πολύ προσωπικό και πρέπει να τα κάνουν όλα μόνοι τους και το παιδαγωγικό έργο και το διοικητικό έργο, αλλά και το κοινωνικό έργο...»

Σ2: «...δηλαδή, ο κάθε συνάδελφος που λειτουργεί σε ένα σχολείο θα πρέπει να ξέρει ότι υπάρχει ένα όραμα, ότι θέλουμε να πετύχουμε αυτά, αυτούς τους στόχους συγκεκριμένα και οργανωμένα ότι θέλουμε να δουλέψουμε με αυτό τον τρόπο, για να μπορούμε να πετύχουμε... Η Δημόσια εκπαίδευση ανήκει στον ελληνικό λαό και στην κοινωνία, άρα πρέπει να γίνουν κάποια πράγματα, αυτά τα πράγματα δεν πρέπει να τα συζητάμε, αλλά πρέπει να τα υιοθετήσουμε, να τα πιστέψουμε και να τα αποδεχτούμε. Στην Φινλανδία υπήρχε μία διακομματική επιτροπή που μελετούσε για 20 χρόνια το θέμα της παιδείας και του εκπαιδευτικού συστήματος, μελετούσε, λοιπόν, τι αλλαγές πρέπει να γίνουν στην εκπαίδευση, κατέληξαν, λοιπόν, σε αυτή την εικοσαετία σε ένα μοντέλο, αυτό το μοντέλο, επειδή η επιτροπή ήταν διακομματική, δεν το αμφισβήτησε κανένας, αντίθετα το υιοθέτησαν. Η Εθνική Πολιτική για την παιδεία, λοιπόν, είναι επιτακτική... Εθνικό πρόγραμμα για την παιδεία, ένα σταθερό πρόγραμμα για την παιδεία τουλάχιστον σε ορίζοντα 15ετίας, για να διορθωθούν οι αλλαγές που γίνονται χωρίς προγραμματισμό, άκριτα, χωρίς δοκιμές, χωρίς ενσωμάτωση των τυχόν παρατηρήσεων, υποδείξεων από τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται καθημερινά και είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Εδώ να αναφέρω ένα παράδειγμα με τα βιβλία, όταν μας είχαν αλλάξει τα ανθολόγια, προσπάθησα, ενώ έχω μεγαλύτερη έμφαση στα μαθηματικά, αποφάσισα να κάνω μάθημα γλώσσας, φέρνοντας, λοιπόν, το ανθολόγιο προσπάθησα να βρω ένα κείμενο για να συγκινήσει τα παιδιά, λοιπόν, τα παιδιά δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τα κείμενα, δεν μπορούσαν να αισθανθούν. Όταν ένας άνθρωπος δεν μπορεί να αισθανθεί, δεν μπορεί να μάθει, τα κείμενα ήταν στεγνά, κενά συναισθημάτων. Θέλουμε να ενισχύσουμε την κριτική σκέψη, αλλά υιοθετούμε πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, αλλάζουμε συνεχώς, μία θέλουμε πολύ γραμματική, μία θέλουμε λίγο γραμματική, μία θέλουμε εμβάθυνση, μία το περνάμε ζώφαλτσα. Η κριτική σκέψη θέλει ειδικές συνθήκες και να γνωρίζεις, αν δεν γνωρίζεις, δεν μπορείς να κρίνεις και να συγκρίνεις, δεν υπάρχουν σταθερές, όλα εξελίσσονται, όπως και οι νέες τεχνολογίες, αλλά πρέπει να υπάρχουν σταθεροί πυλώνες και άξονες για να είμαστε αποτελεσματικοί.»

Σ3: «...η κατανεμημένη ηγεσία είναι απαραίτητο στοιχείο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, για την αποτελεσματικότητά του. Είναι απαραίτητη για να μπορεί η σχολική μονάδα να αναπτύξει ταχύτητες και αυτό νομίζω, φαίνεται στις μεγαλύτερες, σχολικές μονάδες, όπου υπάρχει περισσότερο προσωπικό και μεγαλύτερος φόρτος εργασίας και περισσότερες λειτουργίες, ειδικά κάτω από τις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί...Είναι άκρως απαραίτητη, είναι η ίδια η φύση του σχολείου η κατανεμημένη ηγεσία, μπορούμε να πούμε ακόμα και του ανθρώπου το ίδιο, δεν είμαστε στη δεκαετία του '50 και του '60, όπου ο διευθυντής ήταν ο η αρχή και το τέλος των πάντων. Συνευθύνη, αξιοποίηση και αλληλοσυμπλήρωση των δυνατοτήτων του καθένα...»

Σ6: «...Σύμφωνα με τη δική μου την εμπειρία, ξεκινώντας το έργο μου ως διευθύντρια και στην πρώτη συνεδρίαση, για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, είχα στο μυαλό μου να κάνω μία συγκεκριμένη πρόταση στους συναδέλφους, αν θέλουν να υπάρχουν ομάδες ενδοσχολικής επιμόρφωσης, δηλαδή, ομάδες που να διερευνούν τις ανάγκες που έχει το προσωπικό της σχολικής μονάδας εντός του σχολείου και μετά αφού καταγράφονται οι ομάδες και οι ομάδες αφού καταγράψουν τις ανάγκες των συναδέλφων να τις κατηγοριοποιούν και να γίνονται οι αντίστοιχες, ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Επίσης, θα έπρεπε η κατανεμημένη ηγεσία να αποτελεί ένα πεδίο διερεύνησης από το διευθυντή και μαζί με το Σύλλογο Διδασκόντων να συναποφασίζουν σε ποια πλαίσια θα μπορούσε να υπάρχει κατανεμημένη ηγεσία λαμβάνοντας υπόψη τους ποιες είναι οι ανάγκες των σχολείων, ποιες είναι οι ανάγκες των παιδιών, έτσι ώστε να συνδιαμορφώσουν τις κατάλληλες δράσεις για την επίτευξη των στόχων του σχολείου...»

Σ7: «...Πιστεύω, ότι επειδή είναι αναγκαία, θα πρέπει να υπάρχουν επιμορφωτικά προγράμματα ή ακόμα και προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια, που να εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα ηγεσίας και στο πώς κατανέμουμε το έργο του σχολείου σε όλους, όπως κατανέμουμε τη δύναμή μας πολλοί άνθρωποι για να σηκώσουμε κάτι που είναι βαρύ...»

Σ8: «...Τα δύο πιο σημαντικά πράγματα, που θεωρώ ότι πρέπει να επισημάνω, είναι να εκσυγχρονιστεί η εκπαιδευτική νομοθεσία, γιατί όπως προανέφερα το

καθηκοντολόγιο είναι από το 2002, πέρασαν 18 χρόνια, ξέρουμε ότι τα πάντα αλλάζουν από στιγμή σε στιγμή, καταλαβαίνεις, λοιπόν, πόσα πράγματα αλλάζουν μέσα σε 18 χρόνια κατά τα οποία δεν έχει επέλθει καμία σημαντική αλλαγή στο νομοθετικό πλαίσιο όσον αφορά τη λειτουργία των σχολείων και το ρόλο του κάθε μέλους μέσα στη σχολική μονάδα, ένα είναι αυτό και δεύτερον είναι βέβαια ότι τα κριτήρια της εκάστοτε κυβέρνησης στην Παιδεία δεν πρέπει να είναι οικονομετρικά, αφού μιλάμε για ποιότητα, η ποιότητα είναι υπεράνω των οικονομικών για να έχεις ποιότητα πρέπει να πληρώσεις κιόλας, δεν μπορείς να έχεις ποιότητα χωρίς να επενδύσεις στην αρχή οικονομικά, αλλά και με οποιονδήποτε άλλο πρόσφορο τρόπο...»

Σ9: «...Το βασικότερο είναι να θεσπιστούν κίνητρα που ανέφερα αρκετές φορές μέχρι τώρα, το οποίο μπορεί να είναι μία μείωση ωραρίου, να λαμβάνεις ένα επίδομα να είναι μία υπερωρία, να υπάρχει ένα σαφές πλαίσιο θεσμικό που με σαφήνεια να προσδιορίζει πώς και τι γίνεται και γιατί γίνεται ...»

Σ12: «...να υπάρχει τουλάχιστον αυτονομία στο σχολείο, πραγματική αυτονομία και όχι μερική αυτονομία ή περιστασιακή αυτονομία και θα έπρεπε, επίσης και εδώ, νομίζω, ότι υπάρχει έλλειψη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ηγεσίας και ίσως πρόταση δική μου θα ήταν, όπως υπάρχει το σχολικό συμβούλιο, να υπάρχει ένα πιο ευέλικτο, διοικητικό σχήμα, ολιγομελές, προκειμένου να υπάρχει μία πιο γρήγορη συνεννόηση και μία ταχύτερη λήψη απόφασης, μία ευέλικτη ομάδα ανθρώπων που να παίρνει γρήγορα αποφάσεις...»

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε η θεωρητική και η ερευνητική προσέγγιση, καθώς και η περιγραφή της μεθοδολογικής διαδικασίας, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση και την πιθανή διασύνδεσή της με την κατανομημένη ηγεσία, βάση των αποτελεσμάτων. Στο παρόν κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση και ο κριτικός σχολιασμός των αποτελεσμάτων, η διασύνδεσή τους με το θεωρητικό μέρος και τις έρευνες που προηγήθηκαν, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας.

5.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΑΛΛΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση αποτελεί μια στρατηγική επένδυση του σχολείου του 21^{ου} αιώνα σε δομές, υποδομές και μέσα που βοηθούν τον εκσυγχρονισμό του, μετασχηματίζουν το ρόλο του από παραδοσιακό σε ψηφιακό και μεγιστοποιούν τις δυνατότητες βελτίωσής του. Συνεπώς, όπως εκτεταμένα αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, η ολιστική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά, είναι στενά συνδεδεμένη με την Εκπαιδευτική Πολιτική, η οποία αλληλεξαρτάται, στα πλαίσια της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης, με την Οικονομία και την εσωτερική πολιτική της κάθε σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, υπάρχει ένας έντονος, ερευνητικός προβληματισμός, για το πώς αυτές θα αξιοποιηθούν καλύτερα και ποιο στυλ ηγεσίας μπορεί να προσφέρει τις καλύτερες προϋποθέσεις, για να ξεφύγει η αξιοποίησή τους από το τέλμα στο οποίο έχει περιέλθει.

Στην ανασκόπηση που επιχειρήθηκε, του θεωρητικού και του ερευνητικού μέρους, διαπιστώνεται μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων, που επιβραδύνουν ή

αναστέλλουν την εξελικτική αξιοποίησή τους, συνδυαστικά με τη σχολική ηγεσία, γεγονός, που επιβεβαιώνεται και στα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας.

Ωστόσο, είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται από το ανθρώπινο δυναμικό, αξιοποιώντας τα καινοτόμα χαρακτηριστικά τους, επενδύοντας στη σύλληψη της εκπαιδευτικής ιδέας και την υλοποίησή της, μέσω της εξειδικευμένης, πληροφοριακής γνώσης. Η κατανεμημένη ηγεσία είναι αυτή που ενεργοποιεί και αξιοποιεί τις εξειδικευμένες γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού και για αυτό επιβεβαιώνεται μία εκ των βασικών υποθέσεων της έρευνας, ότι, αφού οι νέες τεχνολογίες είναι πολυδιάστατες, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, χρειάζεται στρατηγική κατανομή της αξιοποίησής τους σε ανθρώπινα δίκτυα.

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εστιάσει σε μια συγκεκριμένη, χρονική περίοδο, κατά την οποία οι σχολικές μονάδες έκλεισαν, λόγω της πανδημικής κρίσης. Οι ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώθηκαν, αποτέλεσαν το προσφορότερο πεδίο διερεύνησης της θεωρίας του [Spillane et al. \(2001, 2004\)](#), σύμφωνα με την οποία η κατανεμημένη ηγεσία εμφανίζεται φυσικά, λόγω των αναγκών που προκύπτουν και βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ ηγετών-οπαδών και της κατάστασης.

Το δείγμα της έρευνας είχε αυξημένα, τυπικά και εμπειρικά προσόντα και επιβεβαιώνει μια από τις βασικές, ερευνητικές υποθέσεις, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που ήταν ότι, ακόμα και εάν οι σχολικοί διευθυντές-ηγέτες είχαν αυξημένα προσόντα, δεν θα μπορούσαν μόνοι τους να ανταπεξέλθουν στις διοικητικές και διδακτικές ανάγκες που προέκυψαν ([Stuart et al., 2009](#)), εάν δεν αξιοποιούσαν το δυναμικό, πνευματικό κεφάλαιο των υφισταμένων-οπαδών τους, σχετικά βέβαια και με το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων, στο πρώτο, ερευνητικό ερώτημα και τους σχετικούς άξονες, επιβεβαιώνουν ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν τα αναγκαία, διαμεσολαβητικά μέσα της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης και είναι μέρος του σύγχρονου, ψηφιακού και κοινωνικού γίνεσθαι ([Prensky, 2004](#)). Η αναγκαιότητα της αξιοποίησής τους στηρίζεται στην καθημερινή, διοικητική λειτουργία, που όπως φαίνεται, πριν από τον covid-19, είχε, κυρίως, διεκπεραιωτικά χαρακτηριστικά ([OECD, 2018](#) · [Βοσνιάδου, 2002](#) · [Δημοσθενίδης κ.ά, 2014](#) · [Παναγούλη, 2014](#) · [Προκοπιάδου, 2011](#)), ενώ μετά τον covid-19 αποκτά προοπτικές

μελλοντικής, στρατηγικής αξιοποίησής τους και καλύτερης οργάνωσής τους, ως μια παρακαταθήκη για το μέλλον (Zhao, 2020). Έτσι επιβεβαιώνεται η υπόθεση, σχετικά με το πρώτο, ερευνητικό ερώτημα, ότι οι διευθυντές κυρίως αξιοποιούσαν τα τεχνολογικά μέσα διεκπεραιωτικά και δεν είχαν όραμα στρατηγικής αξιοποίησής τους, λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας τους, της συγκεντρωτικής, γραφειοκρατικής φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της επιρροής των οικονομετρικών δεικτών.

Είναι προφανές από τις απαντήσεις των συμβαλλόμενων μερών στην έρευνα, ότι ταυτίζουν τον ηγετικό ρόλο του σύγχρονου σχολείου με τον ηγετικό ρόλο των νέων τεχνολογιών και αποδεικνύεται, ότι βοηθούν αυτές στον εκσυγχρονισμό της διοίκησης (Balanskat et al., 2006 · Mooij & Smeets, 2001) και στην απλούστευση, διευκόλυνση των διοικητικών λειτουργιών (Ράπτης & Ράπτη 2001), αντιμετωπίζοντας τη γραφειοκρατία (Ρεντίφης, 2013).

Σε ένα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και ιεραρχικό, εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, αναδεικνύεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιοποιούν τα στρατηγικά πλεονεκτήματα των νέων τεχνολογιών (Haddad et al., 2002· Schelin, 2003· Slenning, 2000· Venezky et al., 2002· Γκουτζήκα, 2018· Προκοπιάδου, 2009), καθώς και τις στρατηγικές δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού (Spillane et al. 2001, 2004), για να αποκεντρώσουν τις δομές και τις λειτουργίες της διοίκησης με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τον έντυπο, γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό.

Οι κύριοι τομείς, στους οποίους διαφαίνεται ότι αξιοποιούν ολιστικά τις νέες τεχνολογίες και πριν και μετά τον covid-19, είναι στην επικοινωνία, (Γκουτζήκα, 2018 · Κατσαρός, 2008· Μακρή κ.ά, 2015· Παπαδάκης, 2010) στη διοίκηση-διοικητικές λειτουργίες (Δημοσθενίδης κ.ά, 2014· Προκοπιάδου, 2009), στις παιδαγωγικές διαδικασίες και λειτουργίες (Mooji et al.,2001), στην εκπαιδευτική νομοθεσία (Δαγδιλέλης, 2005) και στην οικονομική διαχείριση (Oyier et al., 2015).

Ιδιαίτερη αξία έχει το μεμονωμένο εύρημα για την αξιοποίησή τους στον τομέα της ρομποτικής, έναν ανερχόμενο τομέα σε παγκόσμιο επίπεδο, στενά συνδεδεμένο με την τεχνητή νοημοσύνη και τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Επιβεβαιώνεται η σημαντικότητά του από την ένταξή του, επίσημα, στο πρόσφατο

νομοσχέδιο για τα εργαστήρια δεξιοτήτων, στον άξονα της καινοτομίας και της δημιουργίας.

Διαφαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, για να μπορούν να ανταποκριθούν στην έλλειψη συγκεκριμένων εντύπων, που αφορούν τις διοικητικές λειτουργίες, προβαίνουν στη δημιουργία τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες, της αρχειοθέτησης και της μηχανοργάνωσης ([Δημοσθενίδης κ.ά, 2014](#)). Τόσο πριν τον covid-19, όσο και μετά, αξιοποιούν τις δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού, δημιουργώντας διοικητικές ομάδες ([Harris, 2005](#)), γεγονός που από μόνο του δείχνει ότι υπάρχουν μορφές καταναμημένης ηγεσίας, άσχετα με το εάν ορίζονται από τους ίδιους ως τέτοιες.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ερωτώμενοι, αφορούν, κυρίως, αυτά που προτείνονται και επιβάλλονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ κι εδώ αποδεικνύεται για ακόμα μια φορά ο συγκεντρωτικός εθισμός, που υποχρεώνει τους διευθυντές να χρησιμοποιούν, κυρίως, τεχνολογικά μέσα του δημοσίου τομέα και ελάχιστα του ιδιωτικού. Κατά βάση αξιοποιούν τις δυνατότητες του Myschool, του Π.Σ.Δ, αλλά, όπως φαίνεται δεν γνωρίζουν και όλες τις δυνατότητες που παρέχει αυτό ([Μπερδέκλης κ.ά 2019](#)), καθώς και τα εργαλεία του Web2. Σε γενικές γραμμές οι διευθυντές αξιοποιούν ό,τι μπορεί να τους φανεί χρήσιμο, ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργούνται ([Μακρή κ.ά, 2015](#)) και επιβεβαιώνεται έτσι, μία εκ των βασικών υποθέσεων της έρευνας, σχετικά με το πρώτο, ερευνητικό ερώτημα.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί, είναι η συγκριτικά μεγαλύτερη αξιοποίηση των πλατφορμών επικοινωνίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ([Netolicky, 2020](#)), τόσο διοικητικά, όσο και διδακτικά, σε σχέση με την εποχή πριν και μετά τον covid-19 ([Alberta Teachers Association, 2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020](#)).

Η διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους και των πρακτικών τους μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, λόγω του covid-19, είναι εμφανής και ενέχει στοιχεία προσαρμοστικής ηγεσίας, διότι προσαρμόστηκαν στις ιδιαίτερες συνθήκες της κρίσης, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία της έκτακτης ανάγκης και της κρίσης σύμφωνα με την οποία, η καταναμημένη ηγεσία είναι η ενδεδειγμένη ηγεσία για την

αντιμετώπισή τους (Azorin, 2020 · Azorin et al., 2020 · Harris, 2020 · Harris et al., 2020 · OECD, 2020 · Spillane et al., 2004).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί η άποψη ενός ερωτώμενου, σύμφωνα με την οποία, η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και των αναγκών που προέκυψαν, λόγω της πανδημικής κρίσης οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στο ηγετικό προφίλ, τόσο των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων, όσο και των εκπαιδευτικών. Αν και μεμονωμένη αναφορά, εντούτοις αποδεικνύεται έμπρακτα η άποψή του, από τα αποτελέσματα, που ανέδειξαν ότι η ηγετική συμπεριφορά και οι πρωτοβουλίες τους εντάχθηκαν σε ένα κοινό όραμα και για αυτό ξεπέρασαν τη φυσική και επαγγελματική εξουθένωσή τους (Alberta Teachers Association, 2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020), υιοθετώντας τρόπους και τακτικές που δεν ήταν υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν.

Ενώ υπάρχει σχετικά μικρή διαφοροποίηση, συγκριτικά στην προ και μετά covid-19 εποχή, στην επιλογή των τεχνολογικών μέσων, εντούτοις υπάρχει σημαντική αύξηση στην εντατικοποίηση της αξιοποίησής τους, μέσω της αξιοποίησης και της ενεργοποίησης των δυνατοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας, γεγονός που επιβεβαιώνει και τη θέση της παρούσας έρευνας για την πιθανή ενεργοποίηση μορφών κατανεμημένης ηγεσίας. Η ψηφιοποίηση των διοικητικών λειτουργιών είναι αναντίρρητη μετά τον covid-19 και για πρώτη φορά χρησιμοποιούνται τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως διδακτικά μέσα και όχι απλά ως μέσα επικοινωνίας (Alberta Teachers Association, 2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020).

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά ενός ερωτώμενου, που έφερε ως παράδειγμα το μετασχηματισμό της αρνητικής στάσης κάποιων εκπαιδευτικών, ως προς τις νέες τεχνολογίες, πριν τον covid-19, σε θετική, μετά τον covid-19. Αυτός ο μετασχηματισμός επιτεύχθηκε μέσω της δικής του προσπάθειας και την υποστήριξη των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα την αύξηση του προσωπικού χρόνου ενασχόλησής τους με τις νέες τεχνολογίες.

Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εμφανίστηκαν, κυρίως, μετά το κλείσιμο των

σχολικών μονάδων και τα περισσότερα εξ αυτών επισημαίνονται ερευνητικά ως εμπόδια στην επιτυχή αξιοποίησή τους.

Το κυριότερο πρόβλημα-εμπόδιο, όπως αναδείχτηκε και στον επόμενο άξονα, αυτόν της κατανεμημένης ηγεσίας, ήταν η άνιση πρόσβαση των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες, αναδεικνύοντας στοιχεία συνυφασμένα με ζητήματα κοινωνικής ισότητας, καθώς και ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Azorin, 2020 · Azorin et al., 2020 · Hargreaves et al., 2020 · Harris, 2020 · Harris et al., 2020 · Netolicky, 2020), στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με το εκπαιδευτικό χρέος και την κοινωνική κινητικότητα (Ellis et al., 2019 · OECD, 2020), όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό-εμπειρικό μέρος της έρευνας. Η άνιση πρόσβαση των μαθητών αποδεικνύει την εγγενή αλληλεξάρτηση της Οικονομίας και της Εκπαίδευσης στα πλαίσια της ψηφιακής παγκοσμιοποίησης και αναδεικνύει τον επικυρίαρχο ρόλο της Οικονομίας στην Εκπαίδευση, αντί για την επιθυμητή, ισορροπημένη συνύπαρξή τους, επιβεβαιώνοντας μία βασική, ερευνητική υπόθεση, σχετικά με το πρώτο, ερευνητικό ερώτημα.

Η σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση χρειαζόταν οπωσδήποτε γνώσεις και δεξιότητες, εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, για να μπορέσουν να υλοποιήσουν επιτυχώς την εφαρμογή τους. Αυτή η συνθήκη ανέδειξε αναμφισβήτητα την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία οφειλόταν, κυρίως, στην έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης, τόσο σε διοικητικό, όσο και σε διδακτικό επίπεδο (Καζάκη 2018 · Κατσαρού κ.ά., 2008), αλλά και την ανάγκη η επιμόρφωση να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Δουλκερίδου, 2015 · Λαφατζή, 2005). Αν και μεσολάβησε το καλοκαίρι του 2020, η επιμόρφωση δεν οργανώθηκε συστηματικά, από την Πολιτεία, η οποία και ξεκίνησε τις επιμορφωτικές διαδικασίες τον Ιανουάριο του 2021, έτσι ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προέκυψαν κι αυτός είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας που επηρεάζει τη στάση και την προθυμία τους.

Η έλλειψη χρόνου τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά αναδείχθηκε και επισημάνθηκε καθολικά από τους ερωτώμενους, αν και παρόλα αυτά οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι και οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί θυσίασαν αρκετό, προσωπικό χρόνο, για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και τις ανάγκες

γονέων και μαθητών ([Alberta Teachers Association, 2020](#), όπ. αναφ. στο [Hargreaves et al., 2020](#)). Αυτό το γεγονός αποδεικνύει, παρόλα τα προβλήματα, τη δέσμευσή τους στους μαθητές ([OECD, 2018:153-154](#)) και την αίσθηση του επαγγελματικού, ηθικού κι εκπαιδευτικού τους χρέους ([Ellis et al., 2019](#) · [OECD, 2020](#)).

Η ανάδειξη ενός σοβαρού, θεσμικού προβλήματος, αλλά και πρακτικού, σχετικά με την ψηφιοποίηση των διοικητικών λειτουργιών και συγκεκριμένα, των ψηφιακών συνεδριάσεων και τη λήψη αποφάσεων, είναι πολύ σημαντική, διότι έφερε στην επιφάνεια την έλλειψη ηλεκτρονικού πρακτικού του Συλλόγου Διδασκόντων και την έλλειψη δυνατότητας ψηφιακής υπογραφής εκ μέρους όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας. Συμπερασματικά, λοιπόν, τίθεται θέμα νομιμοποίησης των αποφάσεων των Συλλόγων Διδασκόντων, κατά τη διάρκεια της ψηφιακής συνεδρίασης, τη συγκεκριμένη περίοδο, η οποία όμως στις περισσότερες σχολικές μονάδες ξεπεράστηκε, διότι ο κοινός στόχος ήταν η ισότιμη και ανεμπόδιστη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το γεγονός προσδίδει ένα ηγετικό προφίλ στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, διότι ξεπέρασαν το θεσμικό φορμαλισμό ([Dimmock, 1999: 442](#) · [Leithwood et al., 1999: 53](#), όπ. αναφ. στο [Κατσαρός, 2008](#)) και επικεντρώθηκαν στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Είναι αντιφατικό το εύρημα για κίνδυνο συνύπαρξης της «ηλεκτρονικής» ([Γκουτζήκα, 2018](#) · [Δημοσθενίδης κ.ά., 2014](#) · [Στεφανίδης, 2018:19-20](#)) και έντυπης γραφειοκρατίας, σύμφωνα με την άποψη των ερωτώμενων, αλλά και ευρήματα προηγούμενων ερευνών, που αναδεικνύουν ότι οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται για την αντιμετώπιση του γραφειοκρατικού, έντυπου συγκεντρωτισμού ([Δημοσθενίδης κ.ά., 2014](#) · [Ρεντίφης, 2013](#)). Αυτό ίσως οφείλεται στη δομή του ελληνικού, γραφειοκρατικού, εκπαιδευτικού συστήματος, που αυξάνει τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις ποσοτικά και δεν προσπαθεί να τις ελαχιστοποιήσει ποιοτικά. Έτσι, λοιπόν δικαιολογείται και ο αργός εκσυγχρονισμός της δημόσιας διοίκησης μέχρι σήμερα και ο σημερινός επιταχυντής του εκσυγχρονισμού των διοικητικών λειτουργιών σε επίπεδο επιτελικού κράτους και όχι σε επίπεδο ακόμα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Διαφαίνεται ότι οι πηγές υποστήριξης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ήταν, κυρίως, οι Πόλοι Καινοτομίας, σε επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Μακεδονίας, διότι η έρευνα αφορά τη συγκεκριμένη Περιφέρεια και γιατί οι Πόλοι Καινοτομίας δεν υφίστανται σε πανελλαδικό επίπεδο. Εκτός αυτών, όμως των θεσμικά κατοχυρωμένων πηγών υποστήριξης, είναι σημαντικότερες και οι πηγές υποστήριξης μέσω συνεργατικών δικτύων, που αποδεικνύουν την εμπλοκή της κατανεμημένης ηγεσίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων ([Alberta Teachers Association, 2020](#), [όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020](#)).

Σημαντικό μεμονωμένο εύρημα θεωρείται η άποψη ενός ερωτώμενου για το οικονομικό κόστος των νέων τεχνολογιών, το οποίο συνδυαστικά και με την οικονομική ανέχεια των εκπαιδευτικών διαμορφώνει ίσως και τις αρνητικές τους στάσεις απέναντί τους. Μπορεί το εύρημα να είναι μεμονωμένο, αλλά είναι προφανές, ότι εάν είχαν ερωτηθεί συγκεκριμένα όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα θα απαντούσαν ίσως και αυτοί το ίδιο. Αυτό το εύρημα, λοιπόν, ίσως αποτελεί και μελλοντικό οδηγό, για να πραγματοποιηθούν έρευνες, που δεν υπάρχουν μέχρι σήμερα και για τον αντίκτυπο του οικονομικού κόστους των νέων τεχνολογιών στην αξιοποίησή τους και στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Οι ερωτώμενοι διευθυντές των σχολικών μονάδων ανέφεραν ως ευνοϊκό ή αντίστοιχα ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών το προφίλ της επιμορφωτικής διαδικασίας. Είναι προφανές ότι οι επιμορφωτικές διαδικασίες δεν είναι αποτελεσματικές, διότι δεν είναι στοχευμένες στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ([Δουλκερίδου, 2015](#) · [Λαφατζή, 2005](#)), δεν είναι συνεχείς ([Johnson & Liu, 2000](#) · [Μανιού, 2019](#)), δεν υπάρχουν κίνητρα ([Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007:6](#)) και αντίθετα τους επιβαρύνουν και οικονομικά ([Carter, 1999](#)), αλλά και προσωπικά, διότι αφιερώνουν πολύ χρόνο, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε οικογενειακό επίπεδο ([Haydn & Barton, 2007](#) · [OECD, 2018](#)).

Η χρηματοδότηση ([OECD, 2020](#) · [Venezky et al., 2002](#) · [Βοσνιάδου, 2002](#) · [Δαγδιλέλης, 2005](#) · [Παναγούλη, 2014](#) · [Παπαδάκης, 2010](#)) είναι ένας επιπλέον οικονομικός δείκτης, που επιβεβαιώνει την εξάρτηση της Εκπαίδευσης από την Οικονομία και αναφέρεται ως ευνοϊκός-ανασταλτικός παράγοντας. Αυτή διακρίνεται στη χρηματοδότηση για αγορά, συντήρηση και αναβάθμιση των τεχνολογικών μέσων

και αποτελεί κι έναν σημαντικό λόγο που διαμορφώνει τη στάση των μελών της σχολικής κοινότητας, που καταφεύγουν σε «οικονομική επαιτεία», για να δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αξιοποίησή τους.

Η χρηστικότητα των νέων τεχνολογιών (Davis, 1989, όπ. αναφ. στο Akcil, et al., 2017), δηλαδή πόσο εύχρηστα ή δύσχρηστα είναι τα τεχνολογικά μέσα αποτελεί αναμφίβολα και μια βασική αιτία που διαμορφώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και προκαθορίζει τους τρόπους αξιοποίησής τους.

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (Ν.3979/2011, ΦΕΚ Α' 138), θεωρείται από τους διευθυντές μια κρίσιμη παράμετρος, η οποία εάν γενικευθεί και επιταχυνθούν οι διαδικασίες διασύνδεσης των πληροφοριακών συστημάτων των δημόσιων υπηρεσιών, μέσω της διαλειτουργικότητας, θα ωφελήσει άμεσα και αποτελεσματικά το έργο τους, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον εκσυγχρονισμό και της σχολικής διοίκησης.

Οι στάσεις διευθυντή/εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, που αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό-ερευνητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, εάν ο διευθυντής έχει θετική στάση και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αρνητική ή και το αντίθετο, τότε δημιουργείται ένα αξεπέραστο εμπόδιο, διότι, για να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες σε μια ολιστική βάση στη σχολική μονάδα, θα πρέπει όλοι να συνεργαστούν για αυτόν τον σκοπό (Γκουτζήκα, 2018 · Ρούσσος κ.ά., 2004 Rikkerink et al., 2016 · Venezky et al., 2002). Οι νέες τεχνολογίες εξελίσσονται σε υπερφυσικούς ρυθμούς, για να μπορούν να αξιοποιηθούν από ένα άτομο και ταυτόχρονα δεν υπάρχει ο απαιτούμενος, ποιοτικός χρόνος, για να μπορεί σταδιακά ο διευθυντής να εμφυσήσει το όραμά του στους εκπαιδευτικούς και να τους μεταπείσει, μετασχηματίζοντας τη στάση τους.

Η έλλειψη εξοικείωσης των μελών της σχολικής κοινότητας με τις νέες τεχνολογίες, λόγω της έλλειψης γνώσεων, δεξιοτήτων και ποσοτικού και ποιοτικού χρόνου αποτελεί αναμφισβήτητα έναν ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίησή τους (Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006 · Εμβαλωτής κ.ά., 1999 · Κονιδάρη, 2005 · Μακρή κ.ά., 2015 · Μαρκαντώνης, 2007 · Σταχτέας κ.ά., 2007).

Το ψηφιακό χάσμα (OECD, 2018:176 · Prensky, 2004 · Δημοσθενίδης κ.ά, 2014 · Μανιού, 2019 · Παναγούλη 2014 · Παπαδάκη, 2010 · Σταχτέας κ.ά, 2008), μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, που οφείλεται, τόσο στη διαφορά ηλικίας, όσο και στις γνώσεις, που προέρχονται από διαφορετικές πηγές και διαφορετικές γενιές.

Η έλλειψη κινήτρων, σύμφωνα με τους διευθυντές, δεν αφορά μόνο τις επιμορφωτικές διαδικασίες, αλλά και γενικά την παροχή του εκπαιδευτικού έργου, είναι εμφανής τόσο στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, όσο και στους ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας (Lizotte, 2013, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016). Αυτή η έλλειψη, συνδυαστικά με την ύπαρξη αντικινήτρων, φύσεως τόσο οικονομικής, όσο και ηθικής, οδηγεί στην κατάπτωση του ενδιαφέροντος και του ψυχολογικού, δυναμικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών (OECD, 2018, · Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007), με αποτέλεσμα την απροθυμία και την επαγγελματική τους ραθυμία και αδιαφορία.

Η αξιοποίηση των προγραμμάτων ΕΣΠΑ και των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι σχολικές μονάδες φαίνεται ότι επηρεάζει θετικά την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, διότι οι σχολικές μονάδες έχουν πολλαπλά οφέλη από αυτά. Αυτό είναι πρωτογενές εύρημα, ιδιαίτερης σημασίας, για τον προσανατολισμό των σχολικών μονάδων στην εκμετάλλευση τέτοιων προγραμμάτων, μέσω των οποίων θα μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών, καθώς και την απόκτηση ή αναβάθμιση του τεχνολογικού τους εξοπλισμού.

Η τεχνολογική υποδομή δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σχετικά με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και ταξινομείται σε τρία επίπεδα σε διοικητικό επίπεδο, στο γραφείο διευθυντή και στον Συλλόγου Διδασκόντων και σε διδακτικό επίπεδο στις αίθουσες διδασκαλίας και των εργαστηρίων (Προκοπιάδου, 2009). Ο τεχνολογικός εξοπλισμός φαίνεται να υπάρχει σε ικανοποιητικό επίπεδο (Μακρή κ.ά., 2015 · Προκοπιάδου, 2009), αλλά υπάρχει μια σαφής αδυναμία εκ μέρους των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων στο να προσδιορίσουν την καταλληλότερη, τεχνολογική υποδομή. Η αιτιολόγησή τους εστιάζει στην

πολυδιάστατη και εξελικτική φύση των νέων τεχνολογιών, που συνεχώς αλλάζουν και το τεχνολογικό μέσο που θεωρείται σήμερα ιδανικό για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, άρριο ή πολύ γρήγορα, καθίσταται πεπαλαιωμένο και πρέπει να αντικατασταθεί. Αυτό το γεγονός δικαιολογεί και τη συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, λόγω της αυξημένης ανάγκης αποκωδικοποίησης των λειτουργιών των Τ.Π.Ε σε καθημερινή βάση και της καθημερινής αξιοποίησής τους σε καινοτόμες, εκπαιδευτικές και τεχνολογικές εφαρμογές.

Ο σύγχρονος εξοπλισμός, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά καθορίζεται από τους ερωτώμενους σχετικά με την ευχρηστία τους, καθώς και τις πολλαπλές λειτουργίες τους, όπως τα πολυμηχάνηματα, που εκτελούν πολλές λειτουργίες και το ιδανικό για αυτούς θα ήταν κάθε μαθητής να διαθέτει tablet και κάθε εκπαιδευτικός laptop. Επισημαίνουν ταυτόχρονα την ανισοκατανομή του εξοπλισμού τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά σε σχέση με το μέγεθος της σχολικής μονάδας και της γεωγραφικής της θέσης ([Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006](#) · [European Commission, 2013](#) · [Pelgrum, 2001](#) · [Venezky et al., 2002](#) · [Γκουτζήκα, 2018](#) · [Βοσνιάδου, 2002](#) · [Δαγδιλέλης, 2005](#) · [Κουτρομάνος, 2008](#) · [Μανιού, 2019](#) · [Μαρκαντώνης, 2007](#) · [Παναγούλη, 2014](#) · [Παπαδάκης, 2010](#) · [Τσακνάκη, 2018](#)). Η προμήθεια του εξοπλισμού έχει άμεση σχέση με τη χρηματοδότηση και αποτελεί και αυτή οικονομικό δείκτη, που συμβάλλει ή όχι στην επιτυχή αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μέσω αυτής. Συνήθως η προμήθειά του έχει ως κύριες πηγές τα προγράμματα ΕΣΠΑ, περιφερειακά ή τοπικά προγράμματα και δωρεές ή χορηγίες από ιδιώτες, μέσω των πρωτοβουλιών των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το διαδίκτυο, η ποιοτικότερη και ταχύτερη σύνδεση και η γεωγραφική ανισότητα πρόσβασης, είναι αυτά που αναδείχθηκαν ως κυρίαρχα στοιχεία από την έρευνα, όσον αφορά τον άξονα της τεχνολογικής υποδομής ([Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006](#) · [European Commission, 2013](#) · [Pelgrum, 2001](#) · [Venezky et al., 2002](#) · [Γκουτζήκα, 2018](#) · [Βοσνιάδου, 2002](#) · [Δαγδιλέλης, 2005](#) · [Κουτρομάνος, 2008](#) · [Μανιού, 2019](#) · [Μαρκαντώνης, 2007](#) · [Παναγούλη, 2014](#) · [Παπαδάκης, 2010](#) · [Τσακνάκη, 2018](#)). Η τεχνική υποστήριξη θεωρείται από τους

διευθυντές αναγκαία και αυτή πρέπει να παρέχεται σε τακτική βάση (Venezky et al., 2002), από ομάδες έμπειρων τεχνικών πληροφορικής, που να μπορούν να επιλύουν προβλήματα στη γένεσή τους, διότι διαφορετικά υπάρχει και οικονομικό κόστος και χάσιμο ποσοτικού και ποιοτικού χρόνου. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Δημοσθενίδη κ.ά (2014), που ανέδειξε ότι η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης δεν επηρεάζει την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων.

Στον άξονα της εννοιολόγησης της κατανεμημένης ηγεσίας, σχετικά με το δεύτερο, ερευνητικό ερώτημα και τους σχετικούς άξονες, προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, που σπανίζουν στις έρευνες διεθνώς, διότι απουσιάζουν οι αντιλήψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για το τι θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι η DL. Καθολικά οι διευθυντές θεωρούν ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι επιθυμητή (Harris, 2008) και αναγκαία, τόσο πριν, όσο και μετά τον covid-19, για να αντιμετωπιστεί ο συνεχώς αυξανόμενος εκθετικά φόρτος εργασίας της σχολικής μονάδας (Gronn, 2003 · Haughey, 2006), ανεξάρτητα με το εάν γνώριζαν επακριβώς τι διαπραγματεύεται το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας και πώς εφαρμόζεται. Η προσπάθεια εννοιολόγησης της DL εστίασε στην ερμηνεία της λέξης κατανεμημένης, από το κατανέμω, παραπέμποντας τους περισσότερους στην κατανομή του φορτίου που είναι βαρύ και πρέπει να μοιράσουμε το βάρος του, για να το σηκώσουμε, ενώ η ηγεσία τους παρέπεμψε στην πρωτοβουλία, στο ότι κάποιος πρωτοστατεί, βγαίνει μπροστά, οδηγώντας και επηρεάζοντας τους άλλους. Επιβεβαιώνεται με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, και η ερευνητική υπόθεση της έρευνας ότι, εάν ακόμα οι διευθυντές δεν γνώριζαν τι είναι ακριβώς το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, μπορούσαν να την προσεγγίσουν, μέσω της κοινωνικής της υπόστασης (Torrance, 2013).

Η γενικότερη προσέγγισή τους εστιάζει στο «εμείς της συλλογικότητας» και όχι «στο εγώ της ατομικότητας», διότι είναι αυτό που θα βοηθήσει τη σχολική μονάδα να γίνει πιο αποτελεσματική (Leithwood et al., 2007). Θεωρούν απαραίτητη την εμπλοκή και την αξιοποίηση των διαφορετικών δυνατοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας, για να μπορούν να υλοποιηθούν οι στόχοι και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και οι ανάγκες που προκύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας (Gronn, 2000, 2002, 2003 · Spillane, 2005, 2006, Spillane et al., 2001, Spillane et al., 2004). Το πλουραλιστικό, δυναμικό

κεφάλαιο ιδεών, προτάσεων, πρωτοβουλιών, γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας (Corrigan, 2013 · Gronn, 2000) πιστεύουν ότι υπερσχύει έναντι του αλαζονικού, μονοπωλιακού κεφαλαίου του ενός, έναντι της μονοδιάστατης άποψης, προσεγγίζοντας άμεσα το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο της διοίκησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Πιστεύουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία αναδεικνύεται και εμφανίζεται με την εμπλοκή και την ενεργοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε ομαδικό (Bennett et al., 2003:7· Harris, 2008), μέσω δημοκρατικών διαδικασιών (Woods & Gronn, 2009). Οι ορισμοί/χαρακτηρισμοί που της αποδίδουν είναι συμμετοχική-συνεργατική-ομαδική-δημοκρατική-δημιουργική ηγεσία (Harris, 2008).

Η πηγή της κατανεμημένης ηγεσίας είναι οι κοινές ανάγκες, που στην εποχή του covid-19, διαμόρφωσαν το κοινό όραμα, οδηγώντας στην αποκέντρωση της ηγεσίας (Harris, 2020· Leithwood et al., 2007). Η αποκέντρωση των ηγετικών μορφών και δομών της εξουσίας φαίνεται ότι αποτέλεσε μονόδρομο και ένα ισχυρό όπλο αντιμετώπισης του συγκεντρωτικού, γραφειοκρατικού και ιεραρχικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αυτή αποδείχθηκε, διότι ενώ πριν το κλείσιμο των σχολικών μονάδων λειτουργούσαν περισσότερο συγκεντρωτικά, εθισμένοι στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Hatcher, 2005), μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων λειτούργησαν περισσότερο αποκεντρωτικά, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που προέκυψαν. Ο βαθμός αποκέντρωσης φυσικά και δεν είναι ο ίδιος, αλλά πολλά πράγματα, που πριν τα διεκπεραίωναν μόνοι τους, μετά χρειάστηκαν την υποστήριξη και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι με την αποσαφηνισμένη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων υπάρχει διαμοιρασμός ευθυνών και εντέλει του κοινού οράματος, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, με αποτέλεσμα το συνολικό όφελος (Gronn, 2000· Leithwood et al., 2007· Spillane, 2005, 2006). Το σχολείο, σύμφωνα με την προσέγγισή τους, προσομοιάζει στον οργανισμό μάθησης του Senge, διότι χρειάζεται πάντα να αλληλοσυμπληρώνονται ανατροφοδοτικά οι ελλείψεις των μελών της σχολικής κοινότητας, μέσω της αλληλοϋποστήριξης, έτσι

ώστε ο ένας να μαθαίνει από τον άλλον, αποδεικνύοντας ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους (Gronn, 2000: 318, 2002 · Spillane, 2006, · Spillane et al., 2001). Μέσω αυτών των διαδικασιών δημιουργούνται προϋποθέσεις αλληλοϋποστήριξης, προτροπής, παρακίνησης, αναγνώρισης των δυνατοτήτων και των επιτευγμάτων του καθενός (Leithwood et al., 2007) και μιας συνεχούς, δημιουργικής αλληλεπίδρασης (Spillane et al., 2001).

Οι ευνοϊκοί-ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι, πρώτον, δεν υπάρχουν πολλές, αντίστοιχες έρευνες και δεύτερον, κάποιοι παράγοντες εμφανίζονται ταυτόσημοι και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, αλλά και στην κατανεμημένη ηγεσία ξεχωριστά, γεγονός που αποδεικνύει τη σημαντικότητά τους.

Η κατανομή αρμοδιοτήτων εμφανίστηκε, τόσο στον ορισμό της κατανεμημένης ηγεσίας, όσο και στους ευνοϊκούς ή ανασταλτικούς παράγοντες. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι η κατανομή αρμοδιοτήτων ευνοεί την ανάδειξη και ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών και τη συμπαραγωγή έργου, διότι αξιοποιεί τις διαφορετικές δυνατότητες του ανθρώπινου δυναμικού, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Gronn, 2000, 2002 · Spillane, 2006 · Spillane et al., 2001 · Spillane et al., 2004).

Παρόλα αυτά, όμως η έλλειψη ποσοτικού και ποιοτικού χρόνου (Αλτιντζής, 2014 · Παπαευαγγέλου, 2014) αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή της και εμφανίζεται και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στην κατανεμημένη ηγεσία. Αυτό το γεγονός αποδεικνύει ότι, στο σύγχρονο, γραφειοκρατικό ελληνικό, εκπαιδευτικό σύστημα, ο χρόνος είναι μια παράμετρος κλειδί, που, ενώ προτείνονται αξιολογες, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή καινοτομίες, δεν διευθετούνται και δεν αποσαφηνίζονται αυτές, τόσο χρονικά, όσο και θεσμικά.

Η εδραίωση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Gronn, 2002 · Kondakci et al., 2016 · Liu et al., 2018 · Torrance, 2013 · Αλτιντζής, 2014) και της πίστης στις προθέσεις και τις δυνατότητες του καθενός ή της καθεμιάς ευνοεί την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας, λειτουργώντας ως μια ασφαλιστική, συλλογική δικλείδα για την πρόληψη συγκρούσεων, που προέρχονται από υστεροβουλίες και προτάξεις προσωπικών συμφερόντων.

Η στάση των μελών της σχολικής κοινότητας εστιάζει στην προθυμία ή στην απροθυμία για ανάληψη ηγετικών ρόλων (Harris et al., 2008 · Tahir et al., 2016), η οποία αντίστοιχα αποτελεί ευνοϊκό ή ανασταλτικό παράγοντα. Αυτή διαμορφώνεται από την έλλειψη κινήτρων (Lizotte, 2013, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016), την έλλειψη θετικού, ψυχολογικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών (Lizotte, 2013 · Torrance, 2012, όπ. αναφ. στο Tahir et al., 2016), καθώς και την έλλειψη δημιουργικού μείγματος παλιών και νέων (Woods, 2016).

Το προφίλ του διευθυντή (Hatcher, 2005), το πόσο δημοκρατικός ή αυταρχικός ή συντηρητικός και συγκεντρωτικός ή αντίθετα αποκεντρωτικός είναι, επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας και συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού ή αρνητικού κλίματος.

Το σχολικό κλίμα εξαρτάται σύμφωνα με τους ερωτώμενους από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης που, όπως προαναφέρθηκε πρέπει να τις διέπει. Οι υγιείς, διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν πρόσφορο και γόνιμο έδαφος ανάπτυξης της κατανεμημένης ηγεσίας, ενώ αντίθετα οι κακές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή της (Harris, 2005 · Harris et al., 2003).

Η σχολική κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης (Leithwood et al., 2007 · Torrance, 2013) είναι απαραίτητη, για να ευνοήσει την ύπαρξη και την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας, διότι πρώτον είναι επιθυμητή και αναγκαία για τη σύμπραξη των μελών της σχολικής κοινότητας και δεύτερον είναι αυτή που διασφαλίζει στοιχεία και προϋποθέσεις ενός οργανισμού μάθησης, όπως αυτά της ανταλλαγής γνώσεων και του μείγματος του δυναμικού, πνευματικού κεφαλαίου πολλών και διαφορετικών ανθρώπων.

Η σχολική αυτονομία (Hargreaves et al., 2008 · OECD, 2014) εμφανίζεται και στον άξονα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και στους ευνοϊκούς παράγοντες της κατανεμημένης ηγεσίας, αναδεικνύοντας προφανέστατα την αντιμετώπιση του συγκεντρωτισμού, μέσω της αποκέντρωσης των ηγετικών λειτουργιών. Διαφαίνεται καθαρά η αναγκαιότητα περισσότερων πρωτοβουλιών, ιδεών και προτάσεων στις σχολικές μονάδες, για να ξεφύγουν από το τέλμα της

στασιμότητας, που προκαλείται από τη «συγκεντρωτική μέγγενη» και η ανάγκη δημιουργικής αναζωογόνησης, μέσω του δημοκρατικού πλουραλισμού.

Όσον αφορά το τρίτο, ερευνητικό ερώτημα και τους αντίστοιχους άξονες, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, μέσω της αξιοποίησης μορφών κατανεμημένης ηγεσίας, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι εάν και είχαν οι διευθυντές του δείγματος αυξημένα, τυπικά προσόντα, αναγκάστηκαν να αξιοποιήσουν το δυναμικό κεφάλαιο των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτό έγινε ανεξάρτητα από το μέγεθος των σχολείων, γεγονός, που έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των [Liu et al. \(2018\)](#), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας η κατανεμημένη ηγεσία δεν ενδείκνυται για μικρά σε μέγεθος σχολεία, αλλά ταυτίζεται με την έρευνα του [Torrance \(2013\)](#).

Οι διοικητικές ανάγκες πολλαπλασιάστηκαν και διαφοροποιήθηκαν σε αρκετά σημεία σχετικά με τη δια ζώσης λειτουργία. Οι βασικές, διοικητικές λειτουργίες επικεντρώθηκαν στον προγραμματισμό και την οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός, που είναι συμβατό με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία έχει ως κύριο σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως εκροών ([Κατσαρός, 2008](#)·[Κουτουζής, 1999α](#)·[Σαΐτης, 2005](#)).

Διαφαίνεται, από όλους τους άξονες, ότι τα προβλήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η σχολική διοίκηση, κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολικών μονάδων, ήταν πολυδιάστατα και άμεσα εξαρτώμενα από την ποσοτική και ποιοτική εξελικτική φύση των νέων τεχνολογιών, ως ηγετικά, διαμεσολαβητικά μέσα, γεγονός που δικαιολογεί και την εμπλοκή της κατανεμημένης ηγεσίας ([Carter, 2005](#)). Τα τεχνολογικά μέσα λειτούργησαν, ως ηγετικά συστατικά στη συλλογική, επαγγελματική υποστήριξη, στην επικοινωνία, στην οργάνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και γενικά στην εποπτεία των ηγετικών λειτουργιών, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις στην κατανεμημένη ηγεσία να προβαίνει σε αυτοκριτικούς αναστοχασμούς και να αυτοβελτιώνεται ([Carter, 2005](#)). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, από την ανάλυση στους προηγούμενους άξονες, ότι αξιοποιήθηκαν τα κατάλληλα μέσα από τη σχολική διοίκηση, όπως οι νέες τεχνολογίες ή μέθοδοι, για να επιτευχθούν οι αντικειμενικοί σκοποί και οι στόχοι, διότι αυτοί ήταν κοινά αποδεκτοί και αποδείχθηκε η αναγκαιότητά τους ([Erskine,](#)

1991 · Morrisey, 1976 · Odiome, 1979 · Κανελλόπουλος, 1995, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2008).

Συμπερασματικά, οι ανάγκες του διοικητικού έργου ήταν ταυτόχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και έμμεσα και των γονέων, κάτω από πρωτόγνωρες συνθήκες και διαμέσου μιας βίαιης προσαρμογής σε μικρό χρόνο, όπου τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενεργοποιήθηκαν ταυτόχρονα και ανέλαβαν πρωτοβουλίες, για την επίλυση των προβλημάτων και την κοινή αντιμετώπισή τους. Αυτό δικαιολογεί την αδυναμία ανταπόκρισης των διευθυντών των σχολικών μονάδων σε προσωπικό επίπεδο και τις πρακτικές που εφάρμοζαν, παραχωρώντας, τόσο οι ίδιοι το πεδίο για την ανάπτυξη ηγετικών δράσεων, όσο και νομιμοποιώντας οποιαδήποτε πρωτοβουλία και πρόταση προερχόταν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, η οποία θα βοηθούσε το σχολείο να ανταποκριθεί στο ρόλο του, κατά την περίοδο της πανδημίας (Torrance, 2013). Είναι εύλογο, λοιπόν, να χρειάστηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των μελών της σχολικής κοινότητας, γιατί τα προβλήματα αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους και χρειαζόταν η συνεργατική αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων, για να επιλυθούν, καταμερίζοντας τις πολλαπλές διαστάσεις τους και κατανέμοντας ηγετικούς ρόλους για τον οργανωτικό προγραμματισμό των ηγετικών λειτουργιών των σχολείων (Chen, 2013 · Torrance, 2013).

Η φυσική ενεργοποίηση της κατανεμημένης ηγεσίας (Torrance, 2013), κατά την πανδημική κρίση (Azorin et al., 2020 · Spillaine et al., 2004), σαφέστατα οφείλεται στις κοινές ανάγκες που παρουσιάστηκαν, κατά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, αυτές οδήγησαν στο να διαμορφωθεί ένα κοινό, ηγετικό όραμα (Gronn, 2000, 2002, 2003 · Spillane 2005, 2006, et al., 2001, et al., 2004), μια ηγετική λειτουργία, που αποσκοπούσε στο να διασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών στις μαθησιακές διαδικασίες. Αυτή οδήγησε σε οργανωτικό μετασχηματισμό των δομών του οργανισμού (Seong et al, 2012), μέσω της δημιουργίας ομάδων συνεργασίας μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων μοτίβων κατανομής (Gronn, 2000, 2002, 2003 · Leithwood et al., 2020), για να αλληλοκαλυφθούν οι ελλείψεις των μελών του οργανισμού, τόσο ποσοτικά, όσο και

ποιοτικά (Chen, 2013), μέσω του επαγγελματικού, αλλά και συναισθηματικού συνεργατισμού, επιλύοντας προσωρινά και το πρόβλημα του ψηφιακού χάσματος.

Ο συλλογικός, διοικητικός στόχος, λοιπόν, προσανατολίστηκε στο να καλύψει τις ανάγκες των μειονεκτούντων μαθητών/τριών, γεγονός που δικαιολογεί και την υπέρβαση του διδακτικού, του διοικητικού και εργασιακού ωραρίου, τόσο των διευθυντών/ντριών, όσο και των εκπαιδευτικών. Η υπέρβαση αυτή αποδεικνύει την ύπαρξη ηγεσίας, που κατένειμε και διαμοίρασε στα μέλη της σχολικής κοινότητας το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, του εκπαιδευτικού χρέους και της κοινωνικής κινητικότητας και εν τέλει του συνθήματος του ΟΗΕ, «κανείς μαθητής να μην μείνει πίσω» (Azorin, 2020 · Azorin et al., 2020 · Ellis et al., 2019 · Hargreaves et al., 2020 · Harris, 2020 · Harris et al., 2020 · Netolicky, 2020). Αυτό το εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τους μαθητές/τριες τους και δεσμεύονται στην εκπαίδευσή τους (OECD, 2018:153-154 · OECD, 2020), ξεπερνώντας την έλλειψη χρόνου και επιπρόσθετα λειτούργησαν με ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη (Netolicky, 2020), παραμερίζοντας τα όποια προβλήματα και επιλύοντάς τα συνεργατικά. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι παρά την επιβεβαιωμένη έλλειψη κινήτρων, τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συνεργαζόμενοι και ενεργοποιώντας την ικανότητα της συλλογικής ηγεσίας, ανακάλυψαν εσωτερικά κίνητρα (Torrance, 2013), στενά συνδεδεμένα με την κοινωνική υπόσταση της κατανεμημένης ηγεσίας (Leithwood et al., 2007), ενεργοποιώντας ηθικούς κώδικες, που τους ένωσαν κάτω από έναν υψηλό αξιακά, κοινωνικό σκοπό.

Η αντιμετώπιση της άνισης πρόσβασης των μαθητών/τριών στις μαθησιακές διαδικασίες, προήλθε κυρίως από μέλη της ευρύτερης, σχολικής κοινότητας (Leithwood et al., 2007 · Spillane, 2006), όπως από τις Δημοτικές και Κοινοτικές αρχές, κι από μέλη των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, παρέχοντας είτε εξοπλισμό, είτε τεχνική υποστήριξη, είτε ακόμα και σύνδεση στο Internet. Αυτό αποδεικνύει τη διεύρυνση των ηγετικών ορίων (Bennett et al., 2003: 7) και επιβεβαιώνεται η επιρροή που προέρχεται από πολλές και διαφορετικές πηγές, που επιλύουν προβλήματα.

Η διοικητική καθημερινότητα για τους διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων δεν είχε αρχή, μέση και τέλος, ήταν μια συνεχόμενη, καθημερινή προσπάθεια, η οποία συνδύαζε τη διοικητική εργασία το πρωί στο σχολείο και συνεχιζόταν το απόγευμα στο σπίτι τους, μέχρι και αργά το βράδυ ([Alberta Teachers Association, 2020](#), [όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020](#)). Αυτή η πραγματικότητα ταυτίζεται και με τα ερευνητικά αποτελέσματα της [Haughey \(2006\)](#), που ισχυρίστηκε ότι, παρόλες τις δυσκολίες, οι διευθυντές/ντριες αφιερώνουν πολύ προσωπικό χρόνο στην ενασχόλησή τους με τις νέες τεχνολογίες. Σε αυτό το έργο τους υποστηρίχτηκαν τόσο από τις επίσημες θέσεις ηγεσίας, όπως αυτή του/της υποδιευθυντή/ντριας ή του/της αναπληρωτή διευθυντή/ντριας, όσο και από ανεπίσημες θέσεις που δημιουργήθηκαν, λόγω των αναγκών και εστίασαν στις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία που είχαν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας ([Gronn, 2000, 2002](#) · [Spillane, 2006](#) · [Spillane et al., 2001](#) · [Spillaine et al., 2004](#)).

Οι ανεπίσημες θέσεις ηγεσίας θα πρέπει να επισημανθεί ότι νομιμοποιήθηκαν θεσμικά, από το ΥΠΑΙΘ, το οποίο προβλέποντας τη διοικητική αδυναμία των διευθυντών/ντριών, να ανταπεξέλθουν μόνοι τους στις ανάγκες ([Azorin et al. 2020](#) · [Elmore, 2000](#) · [Newman et al., 2000](#) · [OECD, 2008](#) · [Spillane, 2005](#) · [Torrance, 2013](#)), έδωσε σαφείς οδηγίες για δημιουργία ομάδων υποστήριξης (Παράρτημα 2). Αυτές αποτελούνταν από το διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα και γνώσεις ή δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, όπως η ειδικότητα της Πληροφορικής Π.Ε86 ([Seong et al, 2012](#)). Με αυτές τις οδηγίες διαφαίνεται καθαρά η αναγκαιότητα εμπλοκής της κατανεμημένης ηγεσίας και η δημιουργία επίσημων θέσεων ([Ho et al, 2012](#)), όπου μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούσαν να αναδείξουν τις ικανότητές τους και να συμβάλλουν με τις ηγετικές πρωτοβουλίες τους στην αποφόρτιση και την υποστήριξη του διοικητικού έργου ([Gronn, 2000, 2002](#) · [Spillane, 2006](#) · [Spillane et al., 2001](#) · [Spillaine et al., 2004](#)), γεγονός, που επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι η κατανεμημένη ηγεσία αποτέλεσε τον πρόδρομο εμφάνισης και άλλων μορφών ηγεσίας, όπως ([Gronn 2002](#) · [Gronn et al., 2004](#)) : • Η μετασχηματιστική, διότι οι σχολικές μονάδες αναγκάστηκαν να μετασχηματίσουν τις οργανωτικές δομές τους ([Chen, 2013](#) · [Seong et al, 2012](#)) • Η προσαρμοστική, διότι

αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν σε άγνωστες συνθήκες για αυτούς • Η εκπαιδευτική ηγεσία, διότι το διοικητικό έργο επικεντρώθηκε στην οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών, μέσω της αναγκαιότητας της αυθόρμητης και όχι της επιβαλλόμενης συνεργασίας (Chen, 2013 · Seong et al, 2012)

- Η συναισθηματική ηγεσία, διότι ενεργοποιήθηκε η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη των μελών της σχολικής κοινότητας, που ευαισθητοποιήθηκαν από και ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες των μαθητών/τριών (Netolicky, 2020 · Seong et al, 2012).

Η επικοινωνία, με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Slanning, 2000 · Γκουτζήκα, 2018 · Κατσαρός, 2008 · Παπαδάκης, 2010), για τη δημιουργία λογαριασμών στο Π.Σ.Δ, για την οργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν από τις κρισιμότερες, διοικητικές προτεραιότητες, που αναδείχθηκαν στην πρώτη φάση του κλεισίματος των σχολικών μονάδων και αυτή, όπως προαναφέρθηκε, επιτεύχθηκε με όλα τα μέσα. Παρόλα αυτά, τονίζεται από τους συμμετέχοντες ότι η δια ζώσης επικοινωνία δεν πρέπει να αντικατασταθεί από την ψηφιακή επικοινωνία, υπονοώντας τη σιωπηρή συμφωνία τους με τη θέση της Haughey (2006), ότι με αυτόν τον τρόπο η ηγεσία θα καταστεί απρόσωπη.

Παρατηρήθηκε καθυστέρηση στις αρχές, στην επικοινωνία για την επικαιροποίηση των στοιχείων των μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία λογαριασμών στο Π.Σ.Δ. Οι περισσότερες, σχολικές μονάδες ανέφεραν προβλήματα και στους δύο τομείς, γεγονός που αποδεικνύει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ενεργούς λογαριασμούς στο Π.Σ.Δ (Μπερδέκλης κ.ά 2019) και οι γονείς δεν επικαιροποιούσαν τα στοιχεία τους, όταν προέκυπταν αλλαγές, γεγονός που αναδεικνύει και έλλειψη συνεργασίας εκ μέρους των γονέων (Alberta Teachers Association, 2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020). Η πανδημία ως συνθήκη, λοιπόν, ενεργοποίησε την «ψηφιακή ταυτότητα» των εκπαιδευτικών και ανάγκασε τους γονείς να γίνουν πιο υπεύθυνοι, όσον αφορά την επικοινωνία και την συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Η διερεύνηση των αναγκών των μαθητών, των οικογενειών τους και των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε τη δεύτερη, αυτονόητη, διοικητική προτεραιότητα και επιβεβαίωσε τα σημαντικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες των

σχολικών μονάδων στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, όπως αυτά αναδείχθηκαν στο σχετικό άξονα. Η διερεύνηση των αναγκών έγινε σε κάθε σχολική μονάδα με κάθε πρόσφορο τρόπο, αξιοποιώντας εργαλεία της Google, της Microsoft και των κοινωνικών δικτύων, μέσω ερωτηματολογίων, ημερολόγιων παρατήρησης, στατιστικών πινάκων κ.λπ.

Η ενεργοποίηση της συλλογικής ικανότητας και του συνεργατικού επαγγελματισμού (Alberta Teachers Association, 2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020), μέσω ανθρώπινων δικτύων-ομάδων έδωσε τις αναγκαίες λύσεις στη δημιουργία λογαριασμών, στην επικοινωνία, στη διερεύνηση των αναγκών, στην αντιμετώπιση και επίλυση των προβλημάτων και εν τέλει οδήγησε σε μερική, επαγγελματική ανάπτυξη (Gronn, 2003 · Haughey 2006). Όλα τα προαναφερθέντα αποφασίστηκαν, οργανώθηκαν, συντονίστηκαν, υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν, μέσω των ψηφιακών συνεδριάσεων των σχολικών μονάδων, αποδεικνύοντας τη δημοκρατική διάσταση της DL (Woods & Gronn, 2009), αποκεντρώνοντας τις ηγετικές λειτουργίες και τα ηγετικά καθήκοντα (Harris, 2020). Εκεί συζητήθηκαν και λήφθηκαν γρήγορα οι κρίσιμες αποφάσεις για την οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύει το ρόλο της DL στη λήψη καθοριστικών αποφάσεων σε έναν οργανισμό (Blau et al., 2013 · Haughey 2006 · Leithwood et al., 2020 · Rikkerink et al., 2016). Για αυτόν το λόγο έπρεπε να ληφθούν υπόψη κρίσιμοι παράγοντες, όπως πόσα μέλη κάθε οικογένειας έκαναν τηλεκπαίδευση και τηλεργασία ταυτόχρονα, σε ποιες ώρες, με ποια μέσα, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά, μια παράμετρος που, όπως διαφάνηκε έπαιξε σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και τη διαμόρφωση του εβδομαδιαίου προγράμματος της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Έπρεπε να δημιουργηθεί ή να συμπεριληφθεί κατάλληλο, εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες των μαθημάτων, έτσι ώστε, αφενός να βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν στις ψηφιακές, μαθησιακές διαδικασίες, χωρίς διακρίσεις και αφετέρου να μπορούν να συνεργάζονται στο πλαίσιο της ψηφιακής αλληλεπίδρασης, για να είναι πιο αποτελεσματικές και οι μαθησιακές διαδικασίες. Για να υλοποιηθούν αυτές οι προϋποθέσεις έπρεπε να γίνει ποσοτική μείωση της ύλης και ποιοτική αναβάθμισή της (Seong et al., 2012), τόσο μεθοδολογικά, όσο και στον τρόπο παρουσιάσής της, για να ενεργοποιηθούν οι μαθητές/τριες σε ένα διαδραστικό

περιβάλλον, χωρίς φυσική αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να αντιμετωπιστεί η παθητική ή η ελλειπτική συμμετοχή τους και όλα αυτά σε μειωμένες, διδακτικές ώρες.

Οι σχολικές μονάδες αξιοποίησαν συμπεριληπτικά, προσθετικά και ολιστικά το πλουραλιστικό, δυναμικό, πνευματικό κεφάλαιο των μελών τους, μέσω της συλλογικής συνεργατικότητας (Denis et al., 2001 · Hartley et al., 2000, όπ. αναφ. στο Oborn et al., 2013), τόσο εντός, όσο και εκτός αυτών και αυτό είναι εμφανές από τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων (Corrigan, 2013). Επιπρόσθετα είναι προφανές ότι οι σχολικές μονάδες αυτό-οργανώθηκαν, για να αντιμετωπίσουν τις διαστάσεις των πολύπλοκων προβλημάτων που προέκυψαν (Kondakci et al., 2016).

Η έλλειψη επιμόρφωσης αντιμετωπίστηκε, μέσω άτυπων ενδοσχολικών επιμορφώσεων, που έλαβαν χώρα στις σχολικές μονάδες ή από μέλη της ομάδας διοικητικής υποστήριξης ή από μέλη της σχολικής μονάδας που είχαν περισσότερες, εξειδικευμένες γνώσεις, αλλά και από εξωτερικές πηγές, όπως οι Πόλοι Καινοτομίας.

Η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών δημιούργησε τις προϋποθέσεις κατανομής και διαμοιρασμού της γνώσης (Gronn, 2000: 318, 2002 · Spillane, 2006 · Spillane et al., 2001), όπως συμβαίνει σε έναν οργανισμό μάθησης (Leithwood et al., 2008), ενεργοποιώντας τα επαγγελματικά, συνεργατικά ένστικτα των εκπαιδευτικών, που δικτυώθηκαν για τον κοινό σκοπό της ισότιμης πρόσβασης των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών διαδικασιών.

Διαφαίνεται, ότι τα μέλη της σχολικής κοινότητας ανεξαρτήτου ειδικότητας, συνεργάστηκαν και αλληλοϋποστηρίχτηκαν: • για να υποστηρίξουν τη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών (Leithwood et al., 2020) • στη διαμόρφωση του κατάλληλου προγράμματος, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθήματα (Seong et al., 2012) • στη δημιουργία βίντεο με οδηγίες χρήσης σε αντίθεση με το εύρημα της Alberta Teachers Association (2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020) και • στην κοινοποίηση χρήσιμων συνδέσμων για πληροφορίες και καλές πρακτικές (Seong et al., 2012). Η ψυχοσυναισθηματική στήριξη τόσο των μαθητών και των οικογενειών τους, όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Harris, 2020 · Harris et al., 2020), προήλθε από τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς των Ε.Δ.Ε.Α.Υ, δηλαδή της Επιτροπής Διεπιστημονικής, Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και

Υποστήριξης, σε όσες μονάδες είχαν αυτήν την δυνατότητα και αυτό αποδεικνύει πόσο σημαντικός θεσμός είναι για το σύγχρονο σχολείο η ύπαρξη τέτοιων δομών.

Οι διευθυντές λειτούργησαν ως διευκολυντές (Rikkerink et al., 2016), δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις και παρέχοντας τα κατάλληλα, διαμεσολαβητικά μέσα για την επίτευξη του στόχου της αποτελεσματικής λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Harris, 2008). Σε αντίθεση με το εύρημα της Παπαευαγγέλου (2014), δεν φαίνεται να υπάρχει επιφυλακτικότητα εκ μέρους των διευθυντών στο να παραχωρήσουν ηγετικό χώρο, ούτε στο να νομιμοποιήσουν την κατανεμημένη ηγεσία, εμπιστευόμενοι τις ηγετικές πρωτοβουλίες των μελών της σχολικής κοινότητας (Liu et al., 2018 · Torrance, 2013 · Αλτιντζής, 2014) και όχι μόνον αυτής. Αυτές οι ανάγκες δικαιολογούν και την εντατική αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και τη δημιουργία ομάδων, σχεδόν καθολικά, σε όλες τις σχολικές μονάδες, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία δικτύων κοινωνικής και επικοινωνιακής συνεργατικότητας (Akcil et al., 2017 · Azorin et al., 2020 · Κοτσίδης κ.ά., 2019), στο πλαίσιο της κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου.

Οι γονείς συνέβαλλαν στην προμήθεια εξοπλισμού για τους μαθητές/τριες, στην επικοινωνία μεταξύ τους, μέσω τη δημιουργίας ομάδων, αλλά και στη συμβολή τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων ή αναγκών των νέων τεχνολογιών με τις γνώσεις τους ή την εμπειρία τους κι αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της έρευνας της Alberta Teachers Association (2020, όπ. αναφ. στο Hargreaves et al., 2020). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, το παγκόσμιο κίνημα αλληλεγγύης (Hargreaves et al., 2020), μέσω της κατανεμημένης ηγεσίας, που ενεργοποίησε τον αυθόρμητο συναισθηματισμό και την παροχή βοήθειας στους τομείς που υπήρχε ανάγκη.

Τέλος, είναι εμφανές, ότι η κατανεμημένη ηγεσία ενισχύθηκε στα μάτια των διευθυντών ακόμα περισσότερο μετά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, διότι μετασχημάτισαν το προφίλ τους αναγκαστικά από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωτικό, αναγνωρίζοντας τη στρατηγική, δυναμική των ομάδων-δικτύων στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η οποία ανταποκρίνεται στην πολυδιάστατη φύση τους και καλύπτει τις ελλείψεις των μελών της σχολικής κοινότητας.

5.2 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαφαίνεται ότι η κατανομημένη ηγεσία είναι το προτεινόμενο και επιθυμητό μοντέλο ηγεσίας του 21^{ου} αιώνα (Bush, 2013:543), τόσο από τις διεθνείς επιταγές και πρακτικές σε παγκόσμιο επίπεδο (Azorín et al., 2020 · Hartley, 2016, · Leithwood et al., 2020 · OECD, 2008), όσο και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Ο επικυρίαρχος ρόλος της Οικονομίας στην Εκπαίδευση είναι εμφανής σε όλη την ανάλυση των αξόνων της έρευνας και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τόσο την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων από τη σχολική διοίκηση, όσο και την εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας. Οι οικονομετρικοί δείκτες είχαν, έχουν και θα έχουν σχέση με την άνιση πρόσβαση των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες (OECD, 2020), παρόλο που οι Venezky κ.ά., (2002) ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά στοιχεία, που να το αποδεικνύουν, αλλά και με την ανισοκατανομή του εξοπλισμού και της σύνδεσης με το Διαδίκτυο στις σχολικές μονάδες που εξαρτάται, τόσο από τη γεωγραφική τους θέση, όσο και από το μέγεθος και την οργανικότητά τους. Οι επιμορφώσεις έχουν, επίσης, σχέση με οικονομετρικούς δείκτες, τόσο από την πλευρά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όσο και από τους αποδέκτες αυτής, τους εκπαιδευτικούς. Η Πολιτεία χρειάζεται να τις σχεδιάσει και να τις οργανώσει σύμφωνα με τις οικονομικές της δυνατότητες, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, χρειάζεται και να πληρώσουν, για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους. Η προμήθεια του εξοπλισμού, η συντήρηση, η αναβάθμιση και η τεχνική του υποστήριξη εν γένει, επίσης, έχουν σχέση με πηγές οικονομικών παροχών είτε από το Δημόσιο είτε από τον Ιδιωτικό χώρο. Δημιουργείται, λοιπόν, ένα εύλογο ερώτημα, η Παιδεία ενός λαού, όπως αυτή παρέχεται από την Εκπαίδευση, πρέπει να είναι υποχείριο της Οικονομίας ή η Οικονομία δημιουργήθηκε ως σύστημα, για να εξυπηρετεί και να παράσχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επένδυση και την παροχή βέλτιστων υπηρεσιών, που να εξυπηρετούν τις ανάγκες μιας κοινωνίας με στόχο την πρόοδο και την ανάπτυξη.

Ο επικυρίαρχος ρόλος της Οικονομίας στην Εκπαίδευση επηρεάζει και διαμορφώνει την Εκπαιδευτική Πολιτική και το γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό και

ιεραρχικό χαρακτήρα του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος, οδηγώντας στην απώλεια των απαραίτητων ανθρωποκεντρικών του χαρακτηριστικών. Ο χαρακτήρας του Εκπαιδευτικού Συστήματος, με τη σειρά του, δημιουργεί ένα ασφυκτικό πλαίσιο υποχρεωτικότητας και λογοδοσίας αναντίστοιχο με τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ξεδιπλώσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αρετές, έτσι ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες ανάπτυξης της κατανεμημένης ηγεσίας (Harris et al., 2008 · Ho et al., 2012 · Rikkerink et al., 2016 · Αλτιντζής, 2014 · Παπαευαγγέλου, 2014).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μελών της σχολικής κοινότητας διαμορφώνονται και επηρεάζονται κυρίως από οικονομικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς δείκτες. Η οικονομική κρίση έπληξε, τόσο το οικονομικό, όσο και το κοινωνικό στάτους των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας ένα αρνητικό ισοζύγιο στο ψυχολογικό κεφάλαιο τους, το οποίο σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων, αλλά και την ύπαρξη αντικινήτρων, όπως αναδείχθηκε και στο θεωρητικό-ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας, δημιουργεί ένα μη ιδανικό περιβάλλον, για την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων με τη συμβολή της κατανεμημένης ηγεσίας.

Παρόλα τα προβλήματα, διαφαίνεται από την έρευνα ό,τι η κατανεμημένη ηγεσία εμφανίστηκε ως απάντηση στην πανδημική κρίση, σύμφωνα με τη θεωρία του Spillane, διότι οι ανάγκες και το όραμα των μελών της σχολικής κοινότητας ταυτίστηκαν, έχοντας ανθρωποκεντρικά χαρακτηριστικά. Αυτό αποδεικνύει τη βιωσιμότητά της και την αντοχή της, τόσο στα προβλήματα και τα εμπόδια που προέκυψαν, όσο και στις διαστάσεις της πανδημικής κρίσης (Azorin, 2020 · Azorin et al., 2020 · Harris, 2020 · Harris & Jones, 2020 · Spillane et al., 2004). Προέκυψε αμοιβαίο όφελος από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσω της DL. Ο ηγετικός ρόλος των τεχνολογικών μέσων, διευθετώντας παραμέτρους κλειδιά για το εκπαιδευτικό έργο, όπως αυτές του χώρου και του χρόνου και λειτουργώντας ως ηγετικά, διαμεσολαβητικά, οργανωτικά συστατικά συνέβαλλαν στη δημιουργία και την αποτελεσματική λειτουργία ανθρώπινων, συνεργατικών δικτύων. Αυτά θα αποτελέσουν, όντως, μια πιθανή παρακαταθήκη για το μέλλον (Zhao 2020), με την προϋπόθεση, ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική θα αποκτήσει ανθρωποκεντρικά

χαρακτηριστικά, που θα αναγνωρίζουν αφενός τη μοναδική αξία του κάθε ανθρώπου και αφετέρου θα αφουγκράζονται τις πραγματικές του ανάγκες.

5.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Καμία έρευνα δεν μπορεί να γενικεύσει ουσιαστικά τα ευρήματά της, αλλά μπορεί να αποτυπώσει τάσεις, στάσεις και αντιλήψεις, που αποτελούν τη βάση για περαιτέρω ανάλυση. Κάθε έρευνα, όμως, ταυτόχρονα, αποτελεί και μια επιστημονική μονάδα δόμησης του υπό διερεύνηση θέματος, για να κτιστεί αρτιότερα το θεωρητικό-επιστημολογικό πεδίο και να συνδέσει τη θεωρία με την κοινωνική πραγματικότητα (οντολογία), που αποτυπώνεται και δημιουργείται μέσω των πράξεων μας.

Στην παρούσα έρευνα σημαντικός περιορισμός είναι η έλλειψη αντίστοιχων ερευνών και στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς. Βέβαια, η ύπαρξη ερευνών που διερεύνησαν επιμεριστικά τους άξονες του θέματος, αποτελούν μια βάση για τη διασύνδεση της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μέσω της ηγετικής, καταναμημένης αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας αποτελούν σημαντικές, περιοριστικές παραμέτρους, διότι διερευνήθηκαν συγκεκριμένες συνθήκες, κατά την πανδημική κρίση και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων, που δεν συνάδουν με τη συνηθισμένη, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, όμως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συσχετιζόμενα με αντίστοιχα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, μπορούν να αποτελέσουν μελλοντικές παρακαταθήκες για την αντιμετώπιση αντίστοιχων κρίσεων, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

Η γεωγραφική κατανομή του δείγματος ήταν επίσης περιοριστική, διότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονταν από τους τέσσερις Νομούς της Δυτικής Μακεδονίας και όχι από όλη την Ελλάδα. Το γεγονός αυτό ίσως κατά κάποιο τρόπο ομαδοποιεί τα αποτελέσματα σε έναν συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, που ίσως έχει πολλά, όμοια χαρακτηριστικά και κριτήρια.

Ένας άλλος, σημαντικός περιορισμός είναι το μικρό δείγμα της έρευνας, σίγουρα, όμως, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, η βιωματική ταύτιση ίδιων

συνθηκών και καταστάσεων, η αντιμετώπιση ίδιων προβλημάτων στην ίδια χρονική περίοδο, δημιουργούν ένα πλαίσιο αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Το μέγεθος του δείγματος ήταν μεν ποσοτικά μικρό, αλλά ποιοτικά πλουραλιστικό. Παρόλα αυτά η υψηλή, επιστημονική κατάρτιση των συμβαλλόμενων μερών στην έρευνα, καθώς και η αυξημένη εμπειρία τους συνδυαστικά με την ταύτιση κάποιων αποτελεσμάτων με αποτελέσματα σε διεθνές επίπεδο, αποδεικνύουν και την παγκόσμια διάσταση της εγκυρότητας της έρευνας.

Το γεγονός ότι όλοι οι ερωτώμενοι ήταν διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων και δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί, επίσης περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων, αλλά αυτό έγινε σκοπίμως, διότι, αφενός, εάν υπήρχαν μορφές κατανεμημένης ηγεσίας, οι διευθυντές/ντρίες θα τις νομιμοποιούσαν και αφετέρου θα υπήρχε μεγαλύτερος κίνδυνος έλλειψης κατανόησής της εκ μέρους των εκπαιδευτικών και παρερμηνείας της με αποτέλεσμα τον αποπροσανατολισμό της έρευνας.

Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και η προϋπηρεσία τους, περιορίζει την ευρύτητα των συμπερασμάτων σε συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες και προϋπηρεσίας, μην μπορώντας να ανιχνεύσει στάσεις και αντιλήψεις νεότερων εκπαιδευτικών, τόσο ηλικιακά, όσο και υπηρεσιακά. Παρόλα αυτά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα υπάρχει εμφανώς η εξειδίκευση της εμπειρίας τους, ως ασφαλιστική δικλείδα, στον τρόπο αντιμετώπισης έκτακτων συνθηκών και αναγκών, που ίσως δεν θα υπήρχε σε νεότερους, λόγω της έλλειψης συγκεκριμένων βιωμάτων σε καθημερινή βάση και της τριβής με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο χρόνος και το κόστος της έρευνας δεν ήταν σημαντικοί, ανασταλτικοί παράγοντες, διότι, λόγω του lockdown, αφενός επέτρεψε μεγαλύτερη, χρονική ευελιξία στη διαμόρφωση και τροποποίηση των χρονοδιαγραμμάτων της έρευνας και αφετέρου δεν υπήρξε κόστος μετακίνησης, παρόλα αυτά, όμως στέρησε τη διαζώσης αλληλεπίδραση και την περιορίσε σε ένα ψηφιακό, διαδραστικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, να μεν δεν μπορούν να γενικευτούν, αλλά αποτελούν δε επιστημονικές, δομικές μονάδες και μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο μεμονωμένα, όσο και ομαδικά σε

έρευνες με μεγαλύτερη εστίαση σε κρίσιμους συντελεστές της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, μέσω της καταναμημένης ηγεσίας.

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε η θεωρητική και η ερευνητική προσέγγιση, καθώς και η περιγραφή της μεθοδολογικής διαδικασίας, σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση και την πιθανή διασύνδεσή της με την κατανεμημένη ηγεσία, βάση των αποτελεσμάτων και της συγκριτικής επισκόπησης τους στη συζήτηση και τα συμπεράσματα. Στο παρόν κεφάλαιο ακολουθούν προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής ή προτάσεις εσωτερικής πολιτικής των σχολικών μονάδων, καθώς και μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις.

6.1 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών από τη σχολική διοίκηση, μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, θα έπρεπε να είναι ο στρατηγικός, μακροπρόθεσμος στόχος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, διότι συνδυάζει τα ηγετικά, χαρακτηριστικά των τεχνολογικών μέσων με τα ηγετικά χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού, που δυνητικά μπορούν να αποφέρουν αμφίδρομα, προσθετικά και πολλαπλασιαστικά οφέλη.

Οι προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα είτε άμεσα είτε έμμεσα αποκαλύπτουν αυτήν την ιδιαίτερη σύνδεση μεταξύ αυτών των ηγετικών χαρακτηριστικών. Ως εκ τούτου η αξιοποίηση της διαλειτουργικότητας και της διασύνδεσης των πληροφοριακών συστημάτων, που αξιοποιεί η σχολική διοίκηση-ηγεσία, είναι μία εκ των βασικών προτάσεών τους, παρόλο που, ενώ προβλέπεται θεσμικά, δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι και σήμερα. Αυτή η κατανομή και διανομή στοιχείων, γνώσεων και πληροφοριών, μεταξύ των συστημάτων, αποδεικνύει ότι τα τεχνολογικά μέσα είναι ηγετικά, διαμεσολαβητικά μέσα, μεταφέροντας σε κρίσιμους χρόνους τις απαραίτητες πληροφορίες προς άμεση αξιοποίησή τους από τα διοικητικά στελέχη (Kelley et al., 2016), μέσω των οποίων μπορούν να διαμορφωθούν, τόσο βραχυπρόθεσμες, όσο και μακροπρόθεσμες, ηγετικές πρακτικές. Η συνεργασία των

πληροφοριακών συστημάτων ενισχύει το συνεργατικό ρόλο των ανθρώπινων δικτύων, που τα διαχειρίζονται και τα αξιοποιούν με προοπτικές εκμείωσης της υπεραξίας, που προκύπτει από τα καινοτόμα χαρακτηριστικά τους, με τη μίξη τους με τις καινοτόμες ιδέες του ανθρώπινου δυναμικού. Τα οφέλη είναι αμφίδρομα, διότι η σχολική διοίκηση-ηγεσία εξοικονομεί τόσο ποσοτικό, όσο και ποιοτικό χρόνο και τα τεχνολογικά μέσα αναβαθμίζονται ως αναγκαία, ηγετικά μέσα διαμόρφωσης των ηγετικών πρακτικών που διέπουν την πολιτική της διοίκησης.

Η αυτονομία αποτελεί (OECD, 2020), επίσης, μία εκ των βασικών προτάσεων τους και αυτή συνδέεται, αφενός με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, σχετικά με την ελευθερία επιλογής τους και έναν ανεξάρτητο, οικονομικό προϋπολογισμό αποκλειστικά για την αξιοποίησή τους, γεγονός που αποδεικνύει τη σημαντικότητα, την οποία της προσδίδουν οι ερωτώμενοι και αφετέρου συνδέεται με την αποκεντρωτική και δημοκρατική διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας.

Η ελεύθερη πρόσβαση στο διαδίκτυο χαρακτηρίζεται από τους ίδιους ως ανθρώπινο δικαίωμα στην ψηφιακή παγκοσμιοποίηση, διότι αποτελεί ένα ηγετικό, διαμεσολαβητικό μέσο διαμοιρασμού και κατανομής της γνώσης σε παγκόσμια κλίμακα. Συνεπώς επιβεβαιώνεται η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας, που αξιοποιεί όλα τα μέσα, για να διαμοιράσει και να κατανέμει την γνώση, εξυπηρετώντας τις ανάγκες των σχολικών οργανισμών, ως οργανισμών μάθησης, που δεν εγκλωβίζονται σε στάσεις εσωστρέφειας, αλλά εξωτερικεύουν τη μαθησιακή, δυναμική ικανότητά τους, χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Αυτό αποδεικνύεται μάλιστα με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το E-twinning, το Erasmus, Socrates κ.λπ, όπου οι σχολικές μονάδες, στα πλαίσια συνδιαμόρφωσης ενός προγράμματος, συνεργάζονται και ανταλλάσσουν, τόσο πνευματικούς, όσο και υλικούς πόρους.

Οι υπόλοιπες προτάσεις των συμβαλλόμενων μερών στην έρευνα εστιάζουν στην επίλυση των αναγκών που προέκυψαν, τόσο κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όσο και πριν αυτής, αναφέροντας την ανάγκη στοχευμένης και κατάλληλα οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία, σε θέματα διοικητικά (Κατσαρού κ.ά, 2008) και σε θέματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αυτή συνδέεται και με την επιμόρφωση σε πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας, διότι δεν αφορά μόνο

τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, αλλά και τους εκπαιδευτικούς ως διοικητικά όργανα.

Επιπρόσθετα σημαντική είναι η πρότασή τους για τακτική και συνεχή αναβάθμιση των τεχνολογικών μέσων, καθώς και την πιλοτική αξιολόγησή τους (Venezky et al., 2002), πριν την εισαγωγή και την αξιοποίησή τους στις σχολικές μονάδες, από την Πολιτεία, διότι έχουν σχέση με τη λειτουργικότητα των τεχνολογικών μέσων και την ευχρηστία τους, ώστε πραγματικά να είναι αξιοποιήσιμα. Ως εκ τούτου θα μπορούσαν να δημιουργηθούν κέντρα συντήρησης, αναβάθμισης και υποστήριξης των νέων τεχνολογιών, σε επίπεδο ομάδων σχολείων.

Το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος εντάσσεται στο θεσμικό πλαίσιο, αλλά δυστυχώς μέχρι και σήμερα δεν εφαρμόστηκε στην εκπαιδευτική διοίκηση, στερώντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα της σχολικής διοίκησης για πιο γρήγορη και στοχευμένη αρχειοθέτηση, για την καταχώρηση και τον εντοπισμό των εγγράφων και τη διαβάθμιση σύμφωνα με τη σημαντικότητά τους.

Η θεσμική κατοχύρωση της λήψης αποφάσεων, σε περιπτώσεις που αυτές λαμβάνονται σε ψηφιακές συνεδριάσεις εξ αποστάσεως και όχι δια ζώσης, διασφαλίζοντας την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, με τη δυνατότητα ψηφιακής υπογραφής είναι απαραίτητη και κρίσιμη, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων, αλλά και στη συνέχεια, διότι θα επιτρέπει στους Συλλόγους Διδασκόντων να συνεδριάζουν εξ αποστάσεως και οι αποφάσεις τους να νομιμοποιούνται μέσω της ψηφιακής υπογραφής.

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση όλων των επιμέρους παραγόντων, η θέση των διευθυντών/ντριών, μέσω των επισημάνσεων και των προτάσεών τους, εστιάζει στη διαμόρφωση μιας Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και την Εκπαίδευση. Μια ανεξάρτητη Εθνική Πολιτική, από ιδεολογικές εμμονές και συγκρούσεις, συνδυαστικά με την εξισορροπημένη αποκέντρωση διοικητικών-ηγετικών λειτουργιών και την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας, με σχετική αυτονομία, θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κατανεμημένης ηγεσίας και κατ' επέκταση στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η Εκπαιδευτική Πολιτική θα πρέπει να διαπνέεται από ένα ηγετικό όραμα, απαλλαγμένη από μικροπολιτικούς

καιροσκοπισμούς και θεσμικούς λαβύρινθους και έχοντας μια εθνική συναίνεση να υιοθετήσει στρατηγικές μακρόπνοου σχεδιασμού, αποφεύγοντας τις παθογένειες των αργών αλλαγών, για το τι θέλει και πώς θέλει να το εφαρμόσει (Κατσαρός, 2008).

Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σημαντικοί παράγοντες που συντελούν σε αυτήν την κατεύθυνση, όπως η τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, η ποσοτική μείωση της ύλης και η ποιοτική αναβάθμισή της, η προσαρμογή του ωραρίου των εκπαιδευτικών στις ανάγκες συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης των σχολικών μονάδων, αλλά και στην παροχή κινήτρων, όπως η μείωση ωραρίου ή η οικονομική αναβάθμιση των μελών, που αναλαμβάνουν τέτοιες θέσεις και που θα πρέπει να είναι αποσαφηνισμένες, μέσω της αναγκαίας επανακωδικοποίησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαν οι σχολικές μονάδες, έχοντας τη σχετική αυτονομία, να δημιουργήσουν ομάδες-ανθρώπινα δίκτυα που να αλληλοεπιδρούν και με εξωτερικά συνεργατικά δίκτυα, έτσι ώστε να υποστηρίζουν τις καθημερινές, διοικητικές λειτουργίες και να ανταποκρίνονται πλουραλιστικά στην πολυδιάστατη φύση των νέων τεχνολογιών.

Σχετίζοντας τις προαναφερθείσες προτάσεις με την εκπαιδευτική επικαιρότητα διαπιστώνεται ότι ο Ν.4823/2021-ΦΕΚ136/Α/03-08-2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» κινείται προς αυτήν την κατεύθυνση προσπαθώντας να δημιουργήσει υποστηρικτικές θέσεις κατανεμημένης ηγεσίας με τη μορφή του παιδαγωγικού συμβούλου-μέντορα, του ενδοσχολικού συντονιστή (τάξεων) και του υπεύθυνου υποστήριξης των μαθητικών κοινοτήτων. Επίσης η επιλογή του πολλαπλού βιβλίου και η σχετική αυτονομία είναι θετικά βήματα, παρόλα αυτά, όμως, δεν υπάρχουν κίνητρα, παρά μόνο για αυτούς που διεκδικούν θέσεις στελεχών και επιπλέον δεν διευθετείται νομοθετικά η κρίσιμη παράμετρος της εξεύρεσης χρόνου, για να μπορούν αυτές, οι σωστές κατά τα άλλα, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, να υλοποιηθούν.

6.1 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Η ανάλυση του θεωρητικού-ερευνητικού μέρους σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν, παρόλο το μικρό δείγμα της έρευνας, ένα πλουραλιστικό μείγμα ευρημάτων, που είναι δυνητικά αξιοποιήσιμο και σε μελλοντικές έρευνες. Η ταύτιση ευρημάτων, τόσο στον άξονα της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων και στην κατανομημένη ηγεσία ξεχωριστά, όσο και συνδυαστικά, αποδεικνύει τη σημαντικότητά τους και το μελλοντικό, ερευνητικό προσανατολισμό.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι στο σύγχρονο, ψηφιακό σχολείο, για να είναι αξιοποιήσιμα τα τεχνολογικά μέσα, πρέπει να αξιοποιηθούν εξισορροπημένα οι δυνατότητες και οι κλίσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο αυτής. Διαφαίνεται όμως, ότι η προθυμία ανάληψης ηγετικών ρόλων, για να αντιμετωπιστεί ο ολοένα αυξανόμενος φόρτος εργασίας, σχετίζεται με οικονομικά και χρονικά κριτήρια, καθώς και την ύπαρξη ή μη των απαραίτητων κινήτρων, παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν το θετικό ή αρνητικό ψυχολογικό ισοζύγιο των εκπαιδευτικών.

Ως εκ τούτου, μετά από χρόνια ερευνών και την ανάδειξη συγκεκριμένων παραγόντων, που επηρεάζουν την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, μέσω της αξιοποίησης των ηγετικών πρωτοβουλιών του ανθρώπινου δυναμικού, διαφαίνεται έλλειψη ερευνών όσον αφορά το χρόνο, τα κίνητρα και το ψυχολογικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών, τα οποία έχουν άμεση ή έμμεση σχέση και με οικονομικά κριτήρια. Οι έρευνες μέχρι και σήμερα τις αποτυπώνουν ως αιτίες, αλλά δεν έχει διερευνηθεί το πώς αυτές οι σημαντικές παράμετροι μπορούν να αντιμετωπιστούν και να επιλυθούν, διότι διαφαίνεται ότι όσο υπάρχουν αυτές, δεν θα μπορεί να υλοποιηθεί με επιτυχία το εκπαιδευτικό έργο, αλλά αντίθετα θα δημιουργούνται επιπρόσθετα προβλήματα.

Θα μπορούσαν, λοιπόν, μελλοντικά να γίνουν μεικτές έρευνες στο πεδίο αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων με μορφές κατανομημένης ηγεσίας, συνδυάζοντας την ποσοτική αποτίμηση των δεικτών, που προέκυψαν, μέσω των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και την εμβάθυνση στα επιμέρους στοιχεία τους με ποιοτική αποτίμηση. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει διεύρυνση του δείγματος,

μεγαλύτερη γεωγραφική κατανομή και συγκριτική αποτίμηση των ερευνών αλληλοσυμπληρώνοντας τις αδυναμίες τους.

Εν κατακλείδι κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί το πρόσημο του ψυχολογικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών, ως ένας παράγοντας που είναι ταυτόσημος στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων, αλλά και στην προθυμία ανάληψης ηγετικών ρόλων και απουσιάζει ερευνητικά. Το ίδιο ισχύει και για τις επιπτώσεις των οικονομετρικών κριτηρίων, την ύπαρξη κινήτρων και τη διερεύνηση της κρίσιμης παραμέτρου, όπως αυτή του χρόνου. Πρέπει να αποτυπωθεί ερευνητικά η έλλειψη του χρόνου και κινήτρων, όχι μόνο ως αίτια, αλλά και πώς πρέπει να διευθετηθούν αυτά θεσμικά, για να υπάρξουν ομαλές προϋποθέσεις συμμετοχικών, συνεργατικών διαδικασιών μέσα στις σχολικές μονάδες. Θα πρέπει να διερευνηθεί το πώς και πόσο επηρεάζουν οι οικονομετρικοί δείκτες το συνεργατικό επαγγελματισμό, διαμορφώνοντας αντίστοιχα και τους κατάλληλους ψυχοσυναισθηματικούς δείκτες, που θα ενεργοποιήσουν ή μη τους εκπαιδευτικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdullaha, N., A., W., DeWittb, D. & Alias, N. (2013, November). School Improvement Efforts and Challenges: A Case Study of A Principal Utilizing Information Communication Technology. *Proceedings of the 13th International Educational Technology Conference, Procedia – Social and Behavioral Sciences* 103 (pp. 791-800). Kuala Lumpur, Malaysia: Ministry of Education, Faculty of Education, University of Malaya. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.400>

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.

Akcil, U., Aksal, F. A., Mukhametzyanova, F. S. & Gazi, Z. A. (2017). An Examination of Open and Technology Leadership in Managerial Practices of Education System. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (1), 119-131.

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, 373–398.

Ancona, D. & Backman, E. (2017). *Distributed Leadership. From Pyramids to Networks: The Changing Leadership Landscape*. Cambridge: Leadership Center.

Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W., & Senge, P. (2007). In praise of the incomplete leader. *Harvard Business Review*, 85 (2), 92–100.

Anderson, R. E. & Dexter, S. L. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41 (1): 49-82.

Appelbaum, S. H. (1990). Computerphobia: Training Managers to Reduce the Fears and Love the Machines. *Industrial and Commercial Training*, 22 (b), 9-16.

- Arrowsmith, T. (2005). Distributed leadership: three questions, two answers. A review of the Hay Group education research, July 2004. *Management in Education*, 19, 30-33.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*.
- Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>
- Azorín, C., Harris, A. & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40 (2-3), 111-127.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, Brussels: European Commission. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο
- <https://www.semanticscholar.org/paper/A-review-of-studies-of-ICT-impact-on-schools-in-BalanskatBlamire/3996392c75a6e01499c78a895a1c1429c89f13bd>
- Ball, S. J. (2012). *The micropolitics of the school. Towards a theory of school organization*. London & New York: Routledge library editions
- Barrow, L., Markman, L. & Rouse, C. E. (2009). Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided Instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1 (1), 52-74.
- Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools (2006). *Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*.
- Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74067431-ecd4-11e5-8a81-01aa75ed71a1>
- Bennett, N. (2008). Distributed Leadership and IT. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education, Vol.20* (1), (pp. 597-610). N. Y, USA: Springer.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham, England: National College for School Leadership.

- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40 (3), 345-370.
- Blau, I. & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44 (6), 1000–1011.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: the model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (5), 543–544.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. *National College for School Leadership, Full report*, 1-42.
- Campbell, C. (2016). Collaborative Professionalism: Of, by and for Catholic School Leaders. *Principal Connections* 20 (1), 6–7.
- Carter, D. (1999). Extending 'Supervisory Reach': using new information management technology in the teacher education practicum. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8 (3), 321 – 333.
- Carter, D. (2005). Distributed practicum supervision in a managed learning environment (MLE). *Teachers and Teaching*, 11 (5), 481-497.
- Chen, D. J. Q. & Lim, V. K. G. (2012). Strength in adversity: The influence of psychological capital on job search. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 811–839.
- Chen, W. (2013). School Leadership in ICT Implementation: Perspectives from Singapore. *Asia-Pacific Edu Res* 22 (3), 301–311.
- Cheng-Yao, L. (2008). Beliefs about Using Technology in the Mathematics Classroom: Interviews with Pre-service Elementary Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4 (2), 135-142.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition, London, England: Routledge Falmer.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
- Compaine, B. J. (2001). *The Digital Divide: facing a crisis or creating a myth?* . Cambridge, MA: The MIT Press.
- Corrigan, J. (2013). Distributed leadership: rhetoric or reality? *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol.35 (1), 66-71.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused. Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davies, P. M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in Education*, 24 (2), 55–61.
- Demir, K. (2006). School management information systems in primary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5 (2), 16 - 28.
- Demirel, M. & Dağyar, M. (2016). Effects of Problem-Based Learning on Attitude: A Meta-analysis Study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12 (8), 2115-2137.
- Doornekamp, G. (2002). A comparative study on ICT as a tool for the evaluation of the policies on ICT in education. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 253-271.
- Drucker, P. F. (2002). The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*, 80, 95-104.
- Eacott, S. (2019). Starting Points for a Relational Approach to Organizational Theory: An Overview. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4 (1), 16-45.
- Ellis, V., Souto-Manning, M. & Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching*, 45 (1), 2-14.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D. C. The Albert Shanker Institute.

Erdem, M., İlğan, A. & Uçar, H. İ. (2014). Relationship between Learning Organization and Job Satisfaction of Primary School Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 8-20.

European Commission. (2013). *Survey of Schools: ICT in Education*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο

<https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>

Eurostat. Household Internet access, 2014-2019. Ανακτήθηκε στις 08/04/2021

<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics>

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/10521999/KS-GL-20-001-EN-N.pdf/270a82af-409f-99c5-347e-c9a450e4648f>

Fishman, B., Gomez, L. M. & Soloway, E. (2002). *New Technologies and the Challenge for School Leadership*. Evanston, IL: The Center for Learning Technologies in Urban Schools.

Fiske, E. & Hammond, B. (1997). Identifying quality in American colleges and universities. *Planning for Higher Education*, 26 (1), 8–15.

Flanagan, L. & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41, 124–142.

Fluck, A.E. (2001). Some national and regional frameworks for integrating information and communication technology into school education. *Educational Technology & Society*, 4 (3), 145-152.

Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage.

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

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Gallego-Arrufata, M. J., Gutiérrez-Santiuste, E. & Campaña-Jiménez, R. L. (2015). Online distributed leadership: a content analysis of interaction and teacher reflections on computer-supported learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 24 (1), 81-99.
- Glazer, J. L. & Peurach, D. J. (2012). School improvement networks as a strategy for large-scale education reform: the role of educational environments. *Educational Policy*, 27 (4), 676–710.
- Gonzales, M. M. & Storti, R. (2019). Fostering a culture of innovation: a case study of elementary school principals in Costa Rica. *International journal of Education Policy & Leadership*, 15 (6), 1-27.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management and administration: Journal of the British educational management and administration society*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13 (4), 423-452.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23 (3), 267–290.
- Gronn, P. & Hamilton, A. (2004). A Bit More Life in the Leadership: Co-Principalship as Distributed Leadership Practice. *Leadership and Policy in Schools* 3 (1), 3–35.
- Haddad, W. & Draxler A. (2002). *Technologies for education: Potential, parameters and prospects* (p.p 28-40). UNESCO and Academy for Educational Development
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30 (2), 95-110.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration Vol. 46* (2), 229-240.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>

Harris, A. (2003). Teacher Leadership As Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility? *School Leadership & Management* 23 (3), 313-324.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol32 (1), 11-24.

Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.). *The essentials of school leadership* (pp. 133-190). London: Paul Chapman Press.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.

Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>

Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.

Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31 (4), 437-448.

Harris, A & Spillane, J. B. (2008). Distributed Leadership Through The Looking Glass. *Management in Education* 22 (1), 31-34.

- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: from distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 345-361.
- Hartley, D. (2016). Economic crisis, technology and the management of education: The case of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 44 (2), 173–183.
- Hartley, J. (2007). Teaching, learning and new technology: a review for teachers. *British Journal of Educational Technology*, 38, 42–62.
- Hatcher, R. (2005). The Distribution of Leadership and Power in Schools. *British Journal of Sociology of Education* 26 (2), 253–267.
- Hauge, T. E. & Norenes, S. O. (2015). Collaborative leadership development with ICT: experiences from three exemplary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 18 (3), 340–364.
- Haughey, M. (2006). The impact of computers on the work of the principal: changing discourses on talk, leadership and professionalism. *School Leadership and Management*, 26 (1), 23-36.
- Haydn, T. A. & Barton, R. (2007). Common needs and different agendas: how trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching: some lessons from the UK. *Computers & Education*, 49, 1018–1036.
- Ho, J. M. & Ng, D. (2012). Factors which impact the distribution of leadership for an ICT reform: expertise vis-à-vis formal role? *School Leadership & Management*, 32 (4), 321-339.
- Hobbs R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48 (1), 16-32.
- Hofman, R. H., de Boom, J., Meeuwisse, M. & Hofman, W. H. A. (2012). Educational innovation, quality, and effects: an exploration of innovations and their effects in secondary education. *Educational Policy*, 27 (6), 843–866.

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools. *CPRE Research Reports*.

Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/12

Jäppinen, A. K. & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational Transition Challenges in the Finnish Vocational Education – Perspective of Distributed Pedagogical Leadership. *Educational Studies* 38 (1), 39–50.

Johnson, D. L. & Liu, L. (2000). First steps toward a statistically generated information technology integration model. *Computers in the Schools*, 16 (2), 3-12.

Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. HR Folks International.

Kelley, C. & Dikkers, S. (2016). Framing Feedback for School Improvement Around Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52 (3), 392–422.

Khvilon, E. & Patru, M. (2002). *Information and Communication Technologies in Teacher Education*. A planning guide, UNESCO Division of Higher Education, Paris.

Kincaid, T. & Feldner, L. (2002). Leadership for technology integration: The role of principals and mentors. *Educational Technology & Society*, 5 (1), 75–80.

Kondakci, Y., Zayim, M., Beycioglu, K., Sincar, M. & Ugurlu, C. T. (2016). The mediating roles of internal context variables in the relationship between distributed leadership perceptions and continuous change behaviours of public school teachers. *Educational Studies*, 42 (4), 410-426.

Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, H. & Katsilis, G. (2000). Social approach of teachers. self-evaluation stress cause of New Technologies introduction in educational process: The case of stress for computers. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 122-131.

Kumar, P. & Kumar, A. (2003). Effect of a Web-base project on preservice and inservice teacher' attitude toward computers and their technology skills. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19 (3), 87-92.

- Lee, K. (1997). Impediments to good computing practice: some gender issues. *Computers & Education*, 28 (4), 251-259.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40 (1), 5-22.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make School Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 37-67.
- Levitt, T. (1983). *Globalization of markets*. Harvard Business Review. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://el.wikipedia.org/wiki> (17/2/2021)
- Lewis, R. (2014). Principal 2.0. Technology and educational leadership. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29 (3), 261-263.
- Li, C. (2010). *Open Leadership: How social technology can transform the way you lead*. (1st ed). San Francisco, USA: A Wiley Imprint.
- Liu, Y., Bellibas, M. S. & Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 46 (3), 401-423.
- Locke, E. A. (2003). Leadership: Starting at the top. In C. J. Pearce & C. Conger (Eds.). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 271-284). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49 (2), 115-132.
- Lund, S. & Tyson, L. (2016, 27 Μαρτίου). Η ψηφιακή παγκοσμιοποίηση και ανάπτυξη. *Τα Νέα*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.tanea.gr/2016/03/27/economy/i-psifiaki-pagkosmiopoiisi-kai-anaptyksi/> (16/2/2021)

Male, T. & Burden, K. (2013). Access denied? Twenty-first-century technology in schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 23 (4), 423–437.

Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly* 39 (3), 370-397.

Maxcy, B. D. & Nguyễn, T. S. T. (2006). The politics of distributing leadership: Reconsidering leadership distribution in two Texas elementary schools. *Educational Policy*, 20 (1), 163–196.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. Bristol, England: Falmer Press/Taylor & Francis, Inc, The Falmer Press teachers' library, 6.

McLeod, S. (2008). Educational Technology Leadership. *Technology & Learning*, 28 (11), 1-4.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London, England-Thousand Oaks-USA, New Delhi-India: Sage Publications, Inc.

Mioduser, D., Nachmias, R., Lahav, O., Oren, A. (2000). Web-based learning environments: Current pedagogical and technological state. *Journal of Research on Technology in Education*, 33 (1), 55-76.

Mitchell, C. & DeLange, N. (2013). What can a teacher do with a cellphone? Using participatory visual research to speak back in addressing HIV&AIDS. *South African Journal of Education*, 33 (4), 1-13.

Mooij, T. & Smeets, E. (2001). Modeling and supporting ICT implementation in secondary schools. *Computers & Education*, 36, 265-281.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.emerald.com/insight/2056-9548.htm>

Neuman, M., & Simmons, W. (2000). Leadership for Student Learning. *Phi Delta Kappan* 82 (1), 9-12.

Newman, F., King, F. & Young, P. (2000, August). *Professional Development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.

Ni, W. & Sun, H. (2009). The relationship among organisational learning, continuous improvement and performance improvement: An evolutionary perspective. *Total Quality Management*, 20 (10), 1041-1054.

Nolan, P. & Tatnall, A. (1995). ITEM as a Catalyst for School Reform. *Information Technology in Educational Management*, 34, 239-241.

Oborn, E., Barrett, M. & Dawson, S. (2013). Distributed Leadership in Policy Formulation: A Sociomaterial Perspective. *Organization Studies* 34 (2), 253–276.

OECD, (2006). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA tells us*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/35995145.pdf> (22/2/2021)

OECD, (2008). *Distribution of School Leadership. Pointers for policy development*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division.

Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/education/school/45137513.pdf> και <https://www.oecd.org/education/school/49847132.pdf> (22/2/2021)

OECD, (2014). *TALIS 2013- Technical Report*. Paris: OECD.

Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf> (20/09/2020)

OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD.

Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
(17/03/2021)

OECD, (2020). *Education Policy. Outlook Greece*.

Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <https://www.oecd.org/education/profiles.htm>
(20/04/2021)

OECD, (2020). *TALIS 2018- Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD- TALIS.

Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
(20/04/2021)

Ogborn, J. (2002). Ownership and transformation: teachers using curriculum innovation. *Physics Education*, 37(2), 142-146.

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (19/12/2020)

Oyedemi, O., A. (2015, Ιούλιος). ICT and Effective School Management: Administrators' Perspective. *Proceedings of the World Congress on Engineering Vol I WCE, July 1 - 3, London, U.K.*

Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο

http://iaeng.org/publication/WCE2015/WCE2015_pp249-252.pdf

Oyier, C. R., Odundo, P. A., Lilian, G. K. & Wangui, K. R. (2015). Effects of ICT Integration in Management of Private Secondary Schools in Nairobi County, Kenya: Policy Options and Practices. *World Journal of Education*, 5 (6), 14–22.

Öznacar, B. & Dericioğlu, S. (2017). The Role of School Administrators in The Use of Technology. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (1), 253-268.

Pearce, C. J. & Conger, C. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Petersen, A. L. (2014). Teachers' Perceptions of Principals' ICT Leadership. *Contemporary Educational Technology*, 5 (4), 302–315.

Prain, V. & Hand, B. (2003). Using new technologies for learning: a case study of a whole-school approach. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 35 (4), 441-458.

Prensky, M. (2004). The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.bu.edu/ssw/files/pdf/PrenskyThe_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-033.pdf

https://marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf

Pounder, D. (1999). Teacher teams: Exploring the job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317- 348.

Prokopiadou, G. (2011). Using Information and Communication Technologies in School Administration: Researching Greek Kindergarten Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (3), 305–327.

Queirós, A., Faria, D. & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies* 3 (9), 369-386.

Rafaeli, A. (1986). Employee attitudes toward working with computers. *Journal of Occupational Behaviour*, 7, 89-106.

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools*. (2nd Edition). Washington DC, USA : The International Society for Technology in Education (ISTE).

Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J. & Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *J Educ Change*, 17, 223-249.

Roschelle, M., Pea, D., Hoadley, M., Gordin, N., & Means, M. (2002). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. (Electronic Version). *The Future of Children: Children and Computer Technology*, 10 (2), 76-101.

Rosen, L. D & Weil, M. M. (1995). Computer availability, computer experience, and technophobia among public school teachers. *Computers in human Behavior*, 11, 9-31.

Rosenberg, M. J. (2002). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill.

Rowe, K. J. & Hill, P. W. (1996). Assessing, Recording and Reporting Students' Educational Progress: the case for 'subject profiles'. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 3 (3), 309-352.

Schelin, S. H. (2007). *E-Government: An Overview*. Chapter VI.

Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.igiglobal.com/viewtitlesample.aspx?id=26885&ptid=769&t=e-government%3a+an+overview>

Shah, M. (2014). Impact of management information systems (MIS) on school administration: What the literature says. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2799-2804.

Selwood, I. (2005). Primary School Teachers' Use of ICT for Administration and Management. In A. Tatnall., J. Osorio. & A. Visscher. (Eds.), *Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society* (pp.11-22). Boston: Springer.

Seong, D. N. F. & Ho, J. M. (2012). How leadership for an ICT reform is distributed within a school. *International Journal of Educational Management* Vol. 26 (6), 529-549.

Slenning, K. (2000), The future school manager: information and communication technology aspects. *Education Media International*, 37 (4), 243- 249.

- Smith, J. (1994). *Collective intelligence in computer-based collaboration*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smylie, M. A., Conley, S. & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.). *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century, Vol. 1*, (pp. 162-188). New York: Columbia University, National Society for the Study of Education.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Spillane, J. P. & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and Design for School Improvement*. New York: Teachers College Press
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher* 30 (3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J., B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School leadership and management*, 24 (3), 249-265.
- Stuart, L. H., Mills, A. M. & Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53 (3), 733-741.
- Tahir, L. M., Lee, S. L., Musah, M. B., Jaffri, H., Said, M. N. H. M. & Yasin, M. H. M. (2016). Challenges in distributed leadership: evidence from the perspective of headteachers. *International Journal of Educational Management Vol. 30* (6), 848-863.
- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: the Turkey sample. *Procedia Social and Behavioral Science*, 1, 1285-1294.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), 395-420.

- Torrance, D. (2013). Distributed leadership: challenging five generally held assumptions. *School Leadership & Management*, 33 (4), 354-372.
- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Trinidad, S. (1997). Technology: changing the way we think and learn or maintaining the status quo? *Australian Educational Computing*, 12 (1), 3- 8.
- Vanderlinde, R. Braak, J. & Dexter, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computer & Education*, 58 (4), 1339–1350.
- Venezky, R. L. & Davis, C. (2002). Quo Vademus? The Transformation of Schooling in a Networked World. OECD/CERI. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://search.oecd.org/innovation/research/2073054.pdf> (18/08/2020)
- Webber, C. F. (2003). New technologies and educative leadership. *Journal of Educational Administration Vol. 41* (2), 119-123.
- Whitley, B. E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior : A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13, 1-22.
- Woods, P. A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education, Vol. 30* (4), 155–160.
- Woods, P. A. & Gronn, P. (2009). Nurturing Democracy: The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape. *Educational Management Administration & Leadership Vol 37* (4), 430–451.
- Woods, P. A. & Roberts, A. (2016). Distributed Leadership and Social Justice. Images and meanings from across the school landscape. *International Journal of Leadership in Education, Vol.19* (2), 138-156.
- Yang, J., Huang, R. & Kinshuk, (2016). The Learning Preferences of Digital Learners in K-12 Schools in China. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12 (4), 1047-1064.

Yieng, W. A. & Daud, K. (2017). Headmaster Technology Leadership in Malaysia Elementary Schools. *Journal of Education and Learning*. Vol. 11 (2), 154-164.

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

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5.
Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Αλτιντζής, Π. (2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Αποστόλου, Μ. & Μαμάκου, Π. (2018). Εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Π. Ε Κολτσάκης & Μ. Ι Σαλονικίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας, Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Εκπαίδευσης στη Διδακτική Πράξη, Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση, Τόμος Α΄* (σσ. 91-101). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» – 2003, υπό την αιγίδα του Υ.ΠΑΙ.Ε.Θ.

Βαγγελάτος Α., Φώσκολος Φ. & Κομνηνός Θ. (2011). *Προϋποθέσεις Επιτυχίας για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*.

<https://www.researchgate.net/publication/305882529> (06/07/2021)

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση»*, Τόμος Α' (σσ. 49-63). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γκουτζήκα, Ο. (2018). *Η τεχνολογία ως πλατφόρμα επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Ευκαιρίες και περιορισμοί για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Γόγολα, Α. (2018). Ο Ρόλος της Κατανεμημένης Ηγεσίας στην Ενίσχυση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης στον Σχολικό Οργανισμό. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 6 (1), 100-111.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Μετάφραση Βακάλη Α.. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης –Πληροφορική και Στελέχη της Εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (Επιμ. Έκδ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 213-229). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημοσθενίδης, Δ. & Χατζής, Β. (2014). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 821-829). Ρέθυμνο Κρήτης: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (Ε.Ε.Ε.Τ.Π.Ε.Ε) και η Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ. & Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Εμβλωτής Α. & Τζιμογιάννης Α. (1999). Στάσεις των καθηγητών της περιοχής των Ιωαννίνων σχετικά με την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στο Ενιαίο Λύκειο. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου "Πληροφορική και Εκπαίδευση"* (σσ. 203-212). Ιωάννινα.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' επιπέδου για την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/news-announcements/2011-05-05-14-11-14/9-uncategorised?start=3> (18/2/2021)

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://e-pimorfosi.cti.gr/ypostiriktikes-domes/faqs?view=topic&id=2> (18/2/2021)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN> (19/2/2021)

Ζάχρου, Μ. (2019). Η επίδραση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο στις 06/07/2021 <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/1579/0>

Θεοχάρης, Δ., Λαζαρίνης, Φ., Κοκκινάκη, Α. & Βερούκιος, Β. Σ. (2017). Σύγχρονα εργαλεία και υπηρεσίες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Α. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Τόμος Γ' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα* (σσ. 123-133). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ-Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο : https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Καζάκη, Θ. (2018). *Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Απόψεις στελεχών και εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κατσαρός, Ι. (2008). Επιμορφωτικό υλικό. Στο *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.(Τ. 3). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf (16/12/2019)

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κελπανίδης, Μ. (2004). *Δια βίου μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες-Δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κονιδάρη, Ε. (2005). Νέες Τεχνολογίες στη Β/θμια Εκπαίδευση – Στάσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 143-155.

Κουτούζης, Μ. (1999α). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Πάτρα:.. ΕΑΠ.

Κρεβετζάκη, Ε. & Στιβακτάκης, Ε. (2017). Αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση: Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου. Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Τόμος Γ' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα* (σσ. 183-193). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζής, Σ. & Μπακογιάννης, Δ. (2003). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κωτσίδης, Κ. & Αναστασιάδης, Π. (2019). Κοινωνικά Δίκτυα και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από την θεωρία στην πράξη. Στο Γ. Κουτρομάνος, Λ. Γαλάνη (επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου, «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, (σσ. 192-203). Αθήνα : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λαζαρίνης, Φ., Θεοχάρης, Δ., Κοκκινάκη, Α. & Βερούκιος, Β. Σ. (2017). Οργάνωση και διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προς ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο. Στο Α. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Τόμος Γ' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα* (σσ. 194-204). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Ν. Τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαροφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8th International Conference in Open & Distance Learning, Καινοτομία και Έρευνα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Τόμ.8 1Α* (σσ. 229-242). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μανιού, Ν. (2019). *Οι στάσεις των σχολικών διευθυντών απέναντι στις ΤΠΕ και οι αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που διευκολύνουν ή αναστέλλουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα δημοτικά σχολεία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μανιταράς, Κ.(2009). *Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο <http://users.sch.gr/kmanitaras/pdf/arta2.pdf> (20/06/2021)

Μαρινάκη, Μ. (2015). Ψηφιακή Πολιτιότητα και Εκπαίδευση. Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαροφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8th International Conference in Open & Distance Learning, Καινοτομία και Έρευνα στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Τόμ.8 2Α* (σσ. 230-244). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

- Μαρκαντώνης, Χ. (2007). *Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Φθιώτιδας και Ευρυτανίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπερδέκλης, Φ., Κώστας, Α. & Σοφός, Α. (2019). Διερεύνηση της Χρήσης και της Παιδαγωγικής Αξιοποίησης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου από τους Εκπαιδευτικούς (Π.Ε70) της Δωδεκανήσου. Στο Γ. Κουτρομάνος & Λ. Γαλάνη (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελλήνιου Συνεδρίου, «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 306-317). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπουραντάς, Ο. (2005). Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εισαγωγή και τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141, 118-131.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Κουστουράκης, Γ. (2005). Η Εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Διεθνείς, Ευρωπαϊκές και Εθνικές Εξελίξεις. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. "Αρέθας"*, 3, 293-312.
- Παναγούλη, Ε. (2014). Οι Νέες Τεχνολογίες στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η χρήση τους στη Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»* (σσ. 839-846). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο <https://www.sch.gr/>. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο <https://www.sch.gr/parochi-ypiresion-technikis-ypostirikis/> (27-03-2021)
- Παπαδάκης, Ε. (2010). *Οι Στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

- Παπαδάκης, Σ. & Χατζηπέρης, Ν. (2005). *Βασικές δεξιότητες στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΕΑΙΤΥ.
- Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). *Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πλακουτσή, Α. (2018). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών: απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνίας*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Αθήνα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Α. (2010). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση; Η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Στο Τσολακίδης (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου του τομέα Πληροφορικής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, «Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών»* (σσ. 47-70). Ρόδος : Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ρεντίφης, Γ. (2013). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 10^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για την Διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση), «Η Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε- Προσεγγίσεις της σχολικής διαδικασίας, μέσα από την ψηφιακή διάσταση»* (σσ. 256-262). Αθήνα: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού.

- Ρούσσος, Π. & Πολίτης, Π. (2004, Οκτώβριος). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ. *Πρακτικά 4^ο Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση»* (σσ. 177-186). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <https://docplayer.gr/9901515-Haraktiristika-tis-prosopikotitas-kai-staseis-ekpaideytikon-protovathuias-ekpaideysis-apenanti-stis-tpe.html> (08/07/2021)
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σιώτος, Γ. (2020, 7 Ιανουαρίου). Βαδίζοντας τυφλοί στη νέα ψηφιακή παγκοσμιοποίηση. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/225795_badizontas-tyflo-i-sti-nea-psifiaki-pagkosmiopiisi (16/2/2021)
- Σταχτέας, Χ. & Γείτονα, Μ. (2007). Βασικά χαρακτηριστικά του προφίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Μαγνησίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 79-90.
- Σταχτέας, Χ. & Γείτονα, Μ. (2008). Διερεύνηση του γνωστικού υποβάθρου επιστημονικής διοίκησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Μαγνησίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 185- 246.
- Στέφος, Ι. (2007). Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: Μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων. Στο Γ. Δ Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (80- 89). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <http://conf2007.edu.uoi.gr/> (22/04/2021)
- Στιβακτάκης, Ε., Κρεβετζάκη, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2017). Αποτελεσματική ηγεσία: Ο διευθυντής σχολικής μονάδας και ο ρόλος του ως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης. Στο Α. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία*,

Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, Τόμος Γ', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα (σσ. 325-334). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 1^ο, 200-215.

Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του σχολείου της κοινωνίας της πληροφορίας. Προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55- 65.

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός, (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σσ. 165-176). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Τζιόκας, Θ., Τσιωτάκης, Π. & Τζιμογιάννης, Α. (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και ένταξη των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση : Μία μελέτη περίπτωσης. Στο Σ. Δημητριάδης, Β. Δαγδιλέλης, Θ. Τσιάτσος, Ι. Μαγνήσαλης & Δ. Τζήμας (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 11^ο Πανελληνίου και Διεθνούς Συνεδρίου, «Οι Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση»* (σσ. 157-164). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ-ΠΑΜΑΚ.

Τσακνάκη, Π. (2018). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην υποστήριξη ολιγοθέσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Τσιμπλίδου, Ε. & Βαλαγιάννης, Δ. (2007). Η αυτοπεποίθηση των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους υπολογιστές. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σσ. 1529-1532). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο <http://conf2007.edu.uoi.gr/> (22/04/2021)

Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Στο Α. Παπασταμάτης (Επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω

Weber, M. (2005). *Οικονομία και Κοινωνία: Κοινωνιολογικές έννοιες*. (μετ. εισ. επιμ. Θ. Γκιούρας), Τόμ Α'. Αθήνα: Σαββάλα

Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, (2020). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού 2020-2025*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://digitalstrategy.gov.gr/> (16/2/2021)

Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

N.1566/1985(ΦΕΚ Α' 167/30-9-1985). *Για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

N.1946/1991(ΦΕΚ Α-69/14-5-1991-Μερική Κατάργηση). Στον Ν.1946/1991 : Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις καταργήθηκαν τα άρθρα 1 έως 45 με το άρθρο 201 του Ν.4610/2019-ΦΕΚ 70/Α/7-5-2019.

N.3966/2011(ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011: Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3966-2011.html>

N.3979/2011(ΦΕΚ Α' 138) «Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις». Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://opengov.minedu.gov.gr> (19/2/2021)

Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16, παράγραφος 2. *Σκοπός της Παιδείας*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>

Υ.Α.-Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002-(ΦΕΚ,1340τ.Β'/16-10-2002)

(*Καθηκοντολόγιο των Εκπαιδευτικών*)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ενδεικτικό Πρωτόκολλο Συνέντευξης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ/Κατηγορίες	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
ΠΡΟΦΙΛ		Φύλο: Ηλικία: Ειδικότητα : Βασικές Σπουδές : Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού : Επιμόρφωση : Προσωπικές δεξιότητες στις Νέες Τεχνολογίες : Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση : Έτη υπηρεσίας στην Ιδιωτική Εκπαίδευση : Τύποι σχολείων υπηρετήσης : Χρονικό διάστημα υπηρετήσης ανά τύπο σχολείων : Περιοχές σχολείων υπηρετήσης : Θέσεις υπηρετήσης : Μέγεθος σχολείου :
1) Πώς νοηματοδοτούν οι διευθυντές την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση (πριν και μετά τον covid-19)?	1ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1) Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση πριν και μετά τον covid-19 2ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2)Ευνοϊκοί και ανασταλτικοί παράγοντες στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση 3ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3)Τεχνολογική	1ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1)Πώς αντιλαμβανόσασταν την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη σχολική διοίκηση πριν το κλείσιμο των σχολείων λόγω covid-19 και ποιες ήταν οι πρακτικές σας? 2)Άλλαξε η άποψή σας και οι πρακτικές αξιοποίησης των Τ.Π.Ε μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19 ? 2ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3) Ποιοι παράγοντες ευνοούν την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη σχολική διοίκηση? 4) Ποιοι παράγοντες είναι ανασταλτικοί για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη σχολική διοίκηση? 3ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 5) Ποια θεωρείτε ότι είναι η κατάλληλη,

	<p>υποδομή/οργάνωση</p> <p>4ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>4) Προτάσεις για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση</p>	<p>τεχνολογική υποδομή για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο?</p> <p>6) Υπήρχε η κατάλληλη τεχνολογική υποδομή και οργάνωση στο σχολείο σας και αν ναι ή όχι σε ποιους παράγοντες οφείλεται?</p> <p>4ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>7) Ποια πρόταση θα κάνατε στους επίσημους φορείς σε σχέση με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση ?</p>
<p>2) Πώς ορίζουν οι διευθυντές την κατανομημένη ηγεσία (πριν και μετά τον covid-19)?</p>	<p>5ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>5) Η κατανομημένη ηγεσία πριν και μετά τον covid-19</p> <p>6ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>6) Ευνοϊκοί και ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της κατανομημένης ηγεσίας</p>	<p>5ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>8) Τι σημαίνει για εσάς ο όρος « κατανομημένη ηγεσία»?</p> <p>9) Άλλαξε η άποψή σας για την κατανομημένη ηγεσία μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19?</p> <p>6ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>10) Ποιοι παράγοντες ευνοούν την κατανομημένη ηγεσία?</p> <p>11) Ποιοι παράγοντες είναι ανασταλτικοί για την κατανομημένη ηγεσία?</p>
<p>3) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μέσω της κατανομημένης ηγεσίας (πριν και μετά τον covid-19)?</p>	<p>7ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>8) Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση μέσω της κατανομημένης ηγεσίας πριν και μετά τον covid-19</p>	<p>7ος ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>12) Στις 11 Μαρτίου τα σχολεία έκλεισαν λόγω covid-19, μπορείτε να μου πείτε ποιο ήταν το διοικητικό έργο των διευθυντών και ποια προβλήματα παρουσιάστηκαν?</p> <p>13) Θεωρείτε ότι ως ο/η διευθυντής/τρια μπορούσατε μόνος/η σας να ανταπεξέλθετε στις διοικητικές λειτουργίες αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες? Μπορείτε να μου αναφέρετε τους λόγους?</p> <p>14) Χρειαστήκατε την εμπειρία και τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στις διοικητικές λειτουργίες? Μπορείτε να μου αναφέρετε τους λόγους?</p> <p>15) Παραχωρήσατε εσείς το πεδίο για άσκηση ηγετικών λειτουργιών στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, αναδείχθηκε φυσικά μέσω της κατάστασης, των προτάσεων και</p>

των στάσεων των μελών του σχολείου, προέκυψε με άλλον τρόπο?

16) Υπήρξαν μέλη της σχολικής κοινότητας που ανέλαβαν ηγετικές πρωτοβουλίες και ευθύνες για την επίλυση των προβλημάτων που προέκυψαν αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες στη σχολική διοίκηση και με ποιον τρόπο τις ανέλαβαν?

17) Άλλαξε η άποψή σας για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη σχολική διοίκηση μέσω της καταναεμημένης ηγεσίας μετά το κλείσιμο των σχολείων λόγω του covid-19? Αν ναι, γιατί και πώς?

18) Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να αναφερθεί ή προτάσεις επί του θέματος?

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Οδηγίες Υ.ΠΑΙ.Θ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανταποκρινόμενο στις εξελίξεις και στην αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών για την ανάσχεση της μετάδοσης του κορωνοϊού, ενεργοποιεί ψηφιακά εργαλεία που θα επιτρέψουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία συνιστά το πλέον πρόσφορο εργαλείο για να διατηρήσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μας την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία στις παρούσες, έκτακτες συνθήκες που βιώνει η χώρα μας - χωρίς να αποσκοπεί στο να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαίδευση, ούτε να καλύψει τη διδακτέα ύλη. **Ξεκινάμε ένα μεγάλο εγχείρημα, για την επιτυχία του οποίου είναι καίρια η συμβολή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης.** Στο πλαίσιο της αυτονομίας και της μεγαλύτερης ευελιξίας των σχολικών μονάδων, οι Διευθυντές των σχολείων διαμορφώνουν το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η διαδικασία

υλοποιείται από κάθε εκπαιδευτικό είτε με **σύγχρονες**, είτε με **ασύγχρονες** μεθόδους διδασκαλίας, είτε συνδυαστικά:

- **Σύγχρονη** (τηλεκπαίδευση) είναι η απευθείας διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από εκπαιδευτικό, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, σε μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές που παρακολουθούν ζωντανά μέσω υπολογιστή, κινητού ή tablet. Στην πλατφόρμα μπορεί κανείς να συνδεθεί και διαδικτυακά και τηλεφωνικά.
- **Ασύγχρονη** είναι η διδασκαλία κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος ή δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό, έχοντας πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και χρονοδιάγραμμα μελέτης μέσω διαδικτύου (σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες ή πλατφόρμες που παρέχει το Υπουργείο). Το Υπουργείο συνεχίζει να διερευνά και άλλες μεθόδους και εργαλεία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη βέλτιστη παροχή εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους μαθητές. Η επιλογή των εκάστοτε μεθόδων και εργαλείων γίνεται με γνώμονα ιδίως τις ποιοτικές και τεχνικές προδιαγραφές τους, και ειδικότερα την ασφάλεια, την τεχνική δυνατότητα ταυτόχρονης εξυπηρέτησης του μέγιστου αριθμού χρηστών και το φιλικό περιβάλλον εγκατάστασης και χρήσης, καθώς και την εμπειρία από την επιτυχή εφαρμογή τους – για ανάλογο σκοπό και σε αντίστοιχη κλίμακα – σε άλλες χώρες.

1. ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΓΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γενικά: Αναφορικά με τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το Υπουργείο διαθέτει σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας **ειδικά διαμορφωμένη ψηφιακή πλατφόρμα** για την πραγματοποίηση μαθημάτων, μέσω τηλεδιάσκεψης, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές τους. Μετά την καθολική εφαρμογή σε όλα τα Λύκεια της χώρας, η εφαρμογή διευρύνεται σταδιακά στα Γυμνάσια και πλέον στα **Δημοτικά σχολεία**. Στόχος είναι η διατήρηση της επαφής των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία. Επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας είναι να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία σε κάθε σχολική μονάδα, έτσι ώστε να προσαρμόσει την παρεχόμενη δυνατότητα εξ αποστάσεως διδασκαλίας στις υφιστάμενες ανάγκες της. Για το λόγο αυτό οι Διευθυντές/ντριες των σχολείων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θα διαμορφώνουν το πρόγραμμα για κάθε σχολική τάξη. Οι

Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου θα συμβάλλουν με τη σειρά τους στην παιδαγωγική υποστήριξη του εγχειρήματος.

Συγκεκριμένα: Ο/η Διευθυντής/ντρια όλων των Δημοτικών σχολείων ορίζεται υπεύθυνος **ομάδας υποστήριξης**, η οποία αποτελείται από τον/την ίδιο/α και έναν ή δύο εκπαιδευτικούς με εξειδικευμένες ψηφιακές δεξιότητες (π.χ. εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86, κτλ.) και προσφέρει υποστήριξη στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου (πρώτη γραμμή υποστήριξης). Η ομάδα υποστήριξης καταχωρίζεται από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου στο myschool. Για το σκοπό αυτό, οι Διευθυντές δημοτικών σχολείων καλούνται να επικαιροποιήσουν τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας και να καταχωρίσουν άμεσα στο ΠΣ myschool τα μέλη των ομάδων υποστήριξης στην παρακάτω διαδρομή: Αρχική -> Ο Φορέας μου -> Εξ Αποστάσεως.

Η ομάδα υποστήριξης, καθώς και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου, θα λάβουν στην ηλεκτρονική τους διεύθυνση (email):

- Ένα ηλεκτρονικό μήνυμα με την επιλογή **Activate** (ατομικός σύνδεσμος (link) εγκατάστασης) της εφαρμογής Webex Meetings ο οποίος θα σταλεί από την ψηφιακή πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ (ηλεκτρονική διεύθυνση webex_comm@webex.com).
- **Σαφείς οδηγίες** εγκατάστασης και χρήσης από το gengram.abe2@minedu.gov.gr. Ακολουθώντας τις οδηγίες, ο κάθε εκπαιδευτικός ολοκληρώνει την εγκατάσταση της εφαρμογής και αποκτά την ατομική του ψηφιακή τάξη διδασκαλίας. Αυτή η ψηφιακή τάξη αντιστοιχεί σε ένα μοναδικό, προσωπικό σύνδεσμο του κάθε εκπαιδευτικού. Σημειώνεται ότι αυτός ο σύνδεσμος θα χρησιμοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και με αυτόν ο εκπαιδευτικός θα προγραμματίζει με τους μαθητές του το κάθε μάθημα.

Παρακαλούμε να αναμείνετε την αποστολή του συνδέσμου από την ψηφιακή πλατφόρμα του ΥΠΑΙΘ (ηλεκτρονική διεύθυνση webex_comm@webex.com) στην προσωπική σας ηλεκτρονική διεύθυνση και να μην προσπαθήσετε μόνοι σας να δημιουργήσετε δωρεάν λογαριασμό (free account) στην ιστοσελίδα της Cisco Webex (είτε Webex Meetings, είτε Webex Teams), καθώς αυτό

δυσχεραίνει τη διαδικασία. Επίσης, καλείσθε να ενημερώσετε αναλόγως όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας.

Στη συνέχεια, ο/η Διευθυντής/ντρια αναλαμβάνει να συντονίσει την επικοινωνία του κάθε εκπαιδευτικού με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, μετά από τη σχετική ενημέρωσή τους (βλ. έγγραφο ενημέρωσης παρακάτω). Ο/η εκπαιδευτικός, με τη σειρά του, αποστέλλει το σύνδεσμο της προσωπικής του ψηφιακής τάξης στους γονείς/κηδεμόνες μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος (π.χ. email, messenger, whatsApp, viber, chat, κτλ.). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι γονείς/κηδεμόνες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην ψηφιακή τάξη του δασκάλου τους, πατώντας απλώς τον αντίστοιχο σύνδεσμο, **χωρίς να απαιτείται** η δημιουργία προσωπικού λογαριασμού στη συγκεκριμένη πλατφόρμα. Σημειώνεται ότι για την υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων ως προς τη χρήση της πλατφόρμας, υπεύθυνη είναι η ομάδα υποστήριξης της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της. Σχετικές οδηγίες μπορείτε να βρείτε και στην ιστοσελίδα του ΥΠΑΙΘ.

Τέλος, για λόγους ασφαλείας, συνιστάται το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι σύνδεσμοι να μην κοινοποιούνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά να ανταλλάσσονται μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή chat.

Διαδικασία:

1. Το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Δημοτικά σχολεία σε οκτώ (8) φάσεις, ξεκινώντας από την **Τρίτη 24 Μαρτίου και έως την Παρασκευή 3 Απριλίου**. Σε κάθε φάση, οι αντίστοιχες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και οι Διευθυντές σχολείων με την ομάδα υποστήριξής τους θα λαμβάνουν ένα πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα με τις οδηγίες της εφαρμογής και ένα δεύτερο ηλεκτρονικό μήνυμα με τον προσωπικό τους σύνδεσμο ενεργοποίησης (Activate). Ακολούθως, θα πραγματοποιείται ενημερωτική Τηλεδιάσκεψη με την Κεντρική Ομάδα Τηλεκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ, για την περαιτέρω διασαφήνιση της διαδικασίας. Οδηγίες για την Τηλεδιάσκεψη θα συμπεριλαμβάνονται στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα.

2. Αφού ολοκληρωθεί η ενημέρωση, το Υπουργείο αποστέλλει τα ηλεκτρονικά μηνύματα με την επιλογή Activate σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία καθοδήγησής τους από την ομάδα υποστήριξης. Εφόσον ολοκληρωθεί και αυτή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεκινήσουν τα μαθήματά τους ευθύς αμέσως.

Θερμή παράκληση: Πρέπει να αναμένετε το ηλεκτρονικό μήνυμα με τις Οδηγίες του ΥΠΑΙΘ και να μην προβείτε σε άλλες ενέργειες πριν τη λήψη του. Η αδημονία σας είναι κατανοητή και φροντίζουμε ώστε να φτάσουν όλα τα ηλεκτρονικά μηνύματα το ταχύτερο δυνατόν.

Υποστήριξη εκπαιδευτικών: 4 Καλείσθε α) να διαβάσετε με προσοχή τις οδηγίες που σας έχουν αποσταλεί, β) να επικοινωνήσετε με την ομάδα υποστήριξης του σχολείου σας, και γ) να συμβουλευτείτε την ανάρτηση: «Συχνές Ερωτήσεις» στην ιστοσελίδα του ΥΠΑΙΘ.

Εάν εξακολουθείτε να έχετε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε εκ νέου μαζί μας:

Κέντρο Εξυπηρέτησης της Κεντρικής Ομάδας Τηλεκπαίδευσης (Help Desk): Σε περίπτωση που οι ομάδες υποστήριξης χρειάζονται επιπλέον βοήθεια, μπορούν να επικοινωνούν με το Κέντρο Εξυπηρέτησης της Κεντρικής Ομάδας Τηλεκπαίδευσης (Κ.Ο.Τ.) του ΥΠΑΙΘ είτε μέσω του Central Support Team: cst@minedu.gov.gr, είτε της τηλεφωνικής γραμμής 210-3443949 (8πμ-8μμ).

Επισημάνσεις:

- 1) Παρακαλούμε να παρακολουθείτε την ηλεκτρονική σας διεύθυνση για συνεχή ενημέρωση.
- 2) Κατ' εφαρμογή του Νέου Ευρωπαϊκού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων 2016/679 και του νόμου 4624/2019), σας ενημερώνουμε σχετικά με την επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων σας από το Ελληνικό Δημόσιο όπως εκπροσωπείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως υπεύθυνο επεξεργασίας. Τα προσωπικά σας δεδομένα (ονοματεπώνυμο, e-mail) αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας λόγω της ιδιότητάς σας ως Διευθυντών, Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων και νομίμων αναπληρωτών τους καθώς και ως εκπαιδευτικών και της σχέσης σας με το Ελληνικό Δημόσιο, είναι δε αναγκαία για την εκπλήρωση των

σκοπών και υποχρεώσεων του Ελληνικού Δημοσίου, κατά τις κείμενες διατάξεις, για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης λειτουργίας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας κατά την περίοδο εφαρμογής των έκτακτων μέτρων για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού Covid-19 και την απαγόρευση διδασκαλίας με φυσική παρουσία. Τα ως άνω δεδομένα θα κοινοποιηθούν σε συνεργαζόμενους με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων παρόχους υπηρεσιών πληροφορικής και διαδικτυακού χώρου, αποκλειστικά και μόνο προκειμένου να καταστεί τεχνικά δυνατή η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέσω της σχετικής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων, και αποκλειστικά για όσο χρονικό διάστημα ισχύει η ως άνω απαγόρευση, και εν συνεχεία θα διαγραφούν από τους εν λόγω παρόχους.

Έχετε δικαίωμα να λάβετε επιβεβαίωση για το κατά πόσον ή όχι προσωπικά δεδομένα που σας αφορούν υφίστανται επεξεργασία. Σε περίπτωση που τα προσωπικά σας δεδομένα υφίστανται επεξεργασία, έχετε το δικαίωμα πρόσβασης στα προσωπικά σας δεδομένα, λήψης αντιγράφου αυτών, διόρθωσης ανακρίβειών, συμπλήρωσης ελλιπών προσωπικών δεδομένων, διαγραφής προσωπικών δεδομένων, διακοπής της επεξεργασίας τους, λήψης τους σε δομημένη, κοινώς χρησιμοποιούμενη και αναγνωρίσιμη από μηχανήματα μορφή, διαβίβασής τους σε άλλον υπεύθυνο επεξεργασίας, χωρίς αντίρρηση από το Ελληνικό Δημόσιο, διαβίβασής τους από το Ελληνικό Δημόσιο σε άλλον υπεύθυνο επεξεργασίας, εφόσον αυτό είναι τεχνικά εφικτό, υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, αντίταξης ανά πάσα στιγμή στην επεξεργασία τους για σκοπούς εμπορικής προώθησης. Υπενθυμίζεται ότι η καταγραφή της εικόνας ή της συνομιλίας άλλου προσώπου χωρίς τη συγκατάθεσή του είναι παράνομη και επισύρει ποινικές, διοικητικές και αστικές κυρώσεις. Ειδικά για τους ανηλίκους απαιτείται και η συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα του.

Για οποιαδήποτε απορία έχετε σε σχέση με την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων από το Ελληνικό Δημόσιο ή/και τα σχετικά δικαιώματά σας, παραμένουμε στη διάθεσή σας (e-mail επικοινωνίας cst@minedu.gov.gr).

3) Ο Διευθυντής αναλαμβάνει να ενημερώσει όλους τους γονείς/κηδεμόνες και μαθητές σχετικά με την επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων αποκλειστικά

για τον σκοπό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κοινοποιώντας τους την παρακάτω ενημέρωση:

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Η/ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ Η/ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ

Κατ' εφαρμογή του Νέου Ευρωπαϊκού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων 2016/679 και του νόμου 4624/2019), σας ενημερώνουμε σχετικά με την επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων σας από το Ελληνικό Δημόσιο (όπως εκπροσωπείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων), ως υπεύθυνο επεξεργασίας. Τα προσωπικά σας δεδομένα (e-mail) αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας από τη σχολική μονάδα λόγω της ιδιότητάς σας ως μαθητών ή/και γονεών ή κηδεμόνων και της σχέσης σας με το Ελληνικό Δημόσιο, είναι δε αναγκαία για την εκπλήρωση των σκοπών και υποχρεώσεων του Ελληνικού Δημοσίου, κατά τις κείμενες διατάξεις, για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης λειτουργίας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας κατά την περίοδο εφαρμογής των έκτακτων μέτρων για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού Covid-19 και την απαγόρευση διδασκαλίας με φυσική παρουσία. Επιπλέον, οι μαθητές κατά τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κοινοποιούν σε συνεργαζόμενους με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων παρόχους υπηρεσιών πληροφορικής και διαδικτυακού χώρου, κατ' επιλογήν τους, όνομα ή όνομα χρήστη, αποκλειστικά προκειμένου να καταστεί τεχνικά δυνατή η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέσω της σχετικής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων, και αποκλειστικά για όσο χρονικό διάστημα ισχύει η ως άνω απαγόρευση, και εν συνεχεία θα διαγραφούν από τους εν λόγω παρόχους. Συστήνεται η σύνδεση των μαθητών μέσω λογισμικού πλοήγησης (browser) (και όχι μέσω εφαρμογής). Έχετε δικαίωμα να λάβετε επιβεβαίωση για το κατά πόσον ή όχι προσωπικά δεδομένα που σας αφορούν υφίστανται επεξεργασία. Σε περίπτωση που τα προσωπικά σας δεδομένα υφίστανται επεξεργασία, έχετε το δικαίωμα πρόσβασης στα προσωπικά σας δεδομένα, λήψης αντιγράφου αυτών, διόρθωσης ανακρίβειών, συμπλήρωσης ελλιπών προσωπικών δεδομένων, διαγραφής προσωπικών δεδομένων, διακοπής της επεξεργασίας τους, λήψης τους σε δομημένη, κοινώς χρησιμοποιούμενη και αναγνωρίσιμη από μηχανήματα μορφή, διαβίβασής τους σε άλλον υπεύθυνο επεξεργασίας, χωρίς αντίρρηση από το Ελληνικό Δημόσιο, διαβίβασής τους από το Ελληνικό Δημόσιο σε άλλον υπεύθυνο επεξεργασίας, εφόσον αυτό είναι τεχνικά

εφικτό, υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, αντίταξης ανά πάσα στιγμή στην επεξεργασία τους για σκοπούς εμπορικής προώθησης. Υπενθυμίζεται ότι η καταγραφή της εικόνας ή της συνομιλίας άλλου προσώπου χωρίς τη συγκατάθεσή του είναι παράνομη και επισύρει ποινικές, διοικητικές και αστικές κυρώσεις. Ειδικά για τους ανηλίκους απαιτείται και η συγκατάθεση του γονέα ή κηδεμόνα του. Για οποιαδήποτε απορία έχετε σε σχέση με την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων από το Ελληνικό Δημόσιο ή/και τα σχετικά δικαιώματά σας, παραμένουμε στη διάθεσή σας (e-mail επικοινωνίας cst@minedu.gov.gr).

2. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΩΡΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΒΑΘΜΙΔΕΣ

Παρακαλούμε για τη συνεργασία σας ώστε να επιμερίσουμε ισομερώς τη χρήση του φορτίου του διαδικτύου στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ως ακολούθως:
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΡΩΝ ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΑ Έναρξη -Λήξη, Σύνολο ωρών
1. ΔΗΜΟΤΙΚΟ 08:00 12:00 2. ΓΥΜΝΑΣΙΟ 12:00 16:00 3. ΛΥΚΕΙΟ 08:00 16:00