

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

**Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής: το παράδειγμα της εξ'αποστάσεως  
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Του

**Παπαδόπουλου Αθανασίου**

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Καθηγητής

Εξεταστές:

1. Τσακιρίδου Ελένη, Καθηγήτρια
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής

Φλώρινα, Ιούνιος 2021

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT.....	4
1. Εισαγωγή .....	5
1.1 Παρουσίαση Θέματος.....	5
1.2 Καινοτομία της εργασίας.....	6
1.3 Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	7
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	7
2.1 Εκπαιδευτική Αλλαγή.....	7
2.1.1 Γενικά Στοιχεία.....	7
2.1.2 Ιστορική Αναδρομή .....	8
2.1.3 Διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής .....	11
2.1.4 Λόγοι αντίστασης στην εκπαιδευτική αλλαγή.....	15
2.2 Τηλεκπαίδευση και αλλαγή .....	21
2.2.1 Ορισμός τηλεκπαίδευσης.....	21
2.2.2 Τηλεκπαίδευση ως αποτέλεσμα του Covid-19 .....	22
2.2.3 Κριτική προς την τηλεκπαίδευση .....	25
2.3 Σχολική Ηγεσία.....	26
2.3.1 Ορισμός.....	26
2.3.2 Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας.....	28
2.3.3 Ρόλος της ηγεσίας στη σχολική αλλαγή .....	30
2.3.4 Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων .....	32
3. Μεθοδολογία της Έρευνας .....	34
3.1 Ποσοτική Ερευνητική Προσέγγιση .....	34
3.2 Ερευνητικό Εργαλείο.....	34
3.3 Δείγμα της έρευνας.....	35
3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	36

3.5 Αξιοπιστία και Περιορισμοί .....	37
3.6 Στοιχεία Δεοντολογίας.....	38
4. Ανάλυση Δεδομένων .....	41
4.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	41
4.2 Στάσεις για Τηλεκπαίδευση.....	49
4.3 Στάσεις για Εκπαιδευτική Αλλαγή .....	59
4.4 Στοιχεία Εκπαιδευτικής Ηγεσίας .....	72
5. Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	81
5.1 Τηλεκπαίδευση .....	81
5.2 Λόγοι αντίστασης στην αλλαγή.....	82
5.3 Ταύτιση λόγων αντίστασης.....	84
5.4 Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας και λήψης αποφάσεων .....	84
6. Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	86
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ .....	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	98

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα αυτής της μεταπτυχιακής μελέτης είναι οι στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εισαγωγή εκπαιδευτικής αλλαγής αναφορικά με τους λόγους αντίστασης στην αλλαγή, την τηλεκπαίδευση και στοιχεία ηγεσίας και λήψης αποφάσεων. Οι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή συχνά είναι ψυχολογικοί, προσωπικοί, οργανωτικοί ή σχετιζόμενοι με τη σχολική κουλτούρα. Για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς για ποιους λόγους οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή. Ο δεύτερος πυλώνας της εργασίας, η τηλεκπαίδευση, ήταν μια απαραίτητη εκπαιδευτική αλλαγή στον καιρό της πανδημίας, αλλά έχει υποστεί μεγάλη κριτική, κυρίως για το γεγονός ότι οι πόροι είναι ανεπαρκείς και πολλοί μαθητές που δε διαθέτουν συνδεσιμότητα ή τεχνικά μέσα βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Τέλος, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναλύθηκαν και ζητήματα που αφορούν την ηγεσία και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Η έρευνα εκπονήθηκε με ερωτηματολόγιο σε 211 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας, το οποίο διανεμήθηκε μέσω Google Forms, λόγω της υγειονομικής κρίσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή όταν οι πόροι δεν είναι επαρκείς, για ψυχολογικούς λόγους ή όταν διαφωνούν με τις αποφάσεις των κεντρικών θεσμών. Παρομοίως, η τηλεκπαίδευση επικρίθηκε για την αναποτελεσματικότητα και την ανυπαρξία επαρκών πόρων. Τέλος, έγινε φανερό ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι απαραίτητη κατά αυτούς και τη βιβλιογραφία, καθώς εκείνοι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πιθανές επιπλοκές και καλούνται να εφαρμόσουν τις αλλαγές.

## **ABSTRACT**

The topic of this postgraduate study is the attitudes of secondary school teachers towards the introduction of educational change regarding the reasons for resistance to change, distance learning and elements of leadership and decision making. Reasons for resisting change are often psychological, personal, organizational, or school culture related. To manage educational change, it is important to know why teachers are resisting change. The second pillar of the study, distance learning, was a necessary educational change in the time of the pandemic, but has been widely criticized, especially for the fact that resources are scarce and many students who lack connectivity or technical means are in a difficult position. Finally, the literature review analyzed issues related to leadership and teacher involvement in decision making. The survey was conducted with a questionnaire to 211 secondary school teachers, which was distributed through Google Forms, due to the health crisis. The results showed that teachers resist change when resources are insufficient, for psychological reasons or when they disagree with the decisions of central institutions. Similarly, e-learning has been criticized for inefficiency and lack of adequate resources. Finally, it became clear that the involvement of teachers in decision-making is necessary according to both them and the literature, as they are more aware of the possible complications and are called upon to implement the changes.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1 Παρουσίαση Θέματος

Το θέμα της εκπαιδευτικής αλλαγής δείχνει να είναι περισσότερο από ποτέ επίκαιρο σε μια εποχή που η εκπαίδευση αλλάζει παγκοσμίως λόγω του Covid-19, αλλά και στη χώρα μας προωθούνται σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες, μάλιστα, βρίσκουν αντίθετο μεγάλο τμήμα των πολιτών και των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η εκπαιδευτική αλλαγή ως επιστημονικό πεδίο είναι πολύ αρχαιότερη από αυτές τις αλλαγές και τη σύγχρονη συζήτηση για αυτά τα θέματα.

Σε έναν κόσμο και ένα πεδίο εκπαιδευτικής διοίκησης όπου σχεδόν όλες οι προσπάθειες και οι εισηγήσεις εκπαιδευτικών αλλαγών βασίζονται σε ραγδαίες νέες αλλαγές, που συχνά δεν υπερβαίνουν μια περίοδο μεγαλύτερη των 4 ή 5 ετών, η συζήτηση γίνεται ακόμη πιο ενδιαφέρουσα. Για περισσότερες από τρεις δεκαετίες, στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για το πρόβλημα της εκπαιδευτικής αλλαγής, τους λόγους αντίστασης σε αυτήν και το γιατί είναι δύσκολο να διαχέονται καινοτομίες στον χώρο της εκπαίδευσης και να γενικεύονται οι μεταρρυθμίσεις σε μεγαλύτερο βαθμό από το να παραμένουν πιλοτικά έργα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να *“γνωρίζουν πώς να δημιουργούν νησιά αλλαγής αλλά όχι πώς να κατασκευάζουν ολόκληρες ηπείρους από αυτές”* όπως αναφέρουν οι Hargreaves & Goodson (2006, σ. 4). Στην Ελλάδα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται αρκετά συχνά στην αλλαγή, ιδίως για λόγους συνήθειας, ασφάλειας ή ελλιπούς επιμόρφωσης (βλ. Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη, 2006) και στην προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες του όλο και πιο ποικίλου σώματος των μαθητών τους, πράγμα που οφείλεται και στην ιδιαίτερα περιορισμένη αυτονομία τους.

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιστέκονται σε εκπαιδευτικές αλλαγές. Παράλληλα, η κριτική προς την αλλαγή της τηλεεκπαίδευσης είναι αρκετά δριμυία (Κοφτερός, 2020). Είναι, συνεπώς, ενδιαφέρον να παραβληθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για αυτήν την αλλαγή και για την αλλαγή γενικότερα αναφορικά με τους λόγους αντίστασης στην αλλαγή και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη σχολική ηγεσία και λήψη αποφάσεων.

Η τηλεεκπαίδευση είναι μια πρόσφατη εκπαιδευτική αλλαγή που επιβλήθηκε άνωθεν μετά από τη ραγδαία εξάπλωση του κορωνοϊού και επέφερε σειρά προκλήσεων για την

εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως. Η πανδημία έχει μεταμορφώσει τα πλαίσια στα οποία εφαρμόζονται τα προγράμματα σπουδών, όχι μόνο λόγω της χρήσης πλατφορμών και της ανάγκης να ληφθούν υπόψη άλλες περιστάσεις από εκείνες για τις οποίες σχεδιάστηκε αρχικά το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και επειδή ορισμένες γνώσεις και ικανότητες είναι πιο σχετικές στο τρέχον συγκείμενο (π.χ. ψηφιακός γραμματισμός). Είναι βέβαιο ότι στο νέο πλαίσιο πρέπει να ληφθούν ορισμένες αποφάσεις και να διατεθούν πόροι που αποτελούν πρόκληση για τα σχολικά συστήματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ισχύει για τις αναπροσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών και την ιεράρχηση και το πλαίσιο που απαιτείται για να διασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο είναι σχετικό με την τρέχουσα κατάσταση έκτακτης ανάγκης, βάσει συναίνεσης μεταξύ όλων των σχετικών ενδιαφερομένων (UNESCO, 2020). Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, εξετάζεται ακριβώς ως μια εκπαιδευτική αλλαγή, υπό το πρίσμα της θεωρίας που αφορά τη διαχείριση αλλά και την αντίσταση σε αυτού του είδους τις αλλαγές – άλλωστε, οι αριθμοί αλλά και οι κριτικές εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της κατά τα άλλα αναγκαίας αυτής αλλαγής, δείχνουν σαφώς ότι υπάρχουν ζητήματα με την εφαρμογή και την υποστήριξή της (alfavita.gr, 2020; Κοφτερός, 2020; Lionarakis et al. 2020).

## 1.2 Καινοτομία της εργασίας

Η καινοτομία αυτής της διπλωματικής εργασίας συνίσταται σε δύο άξονες. Αφενός, η καθολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών σε πανελλαδική κλίμακα ήταν ένα μέτρο το οποίο κανείς δεν μπορούσε να προβλέψει ότι θα συνέβαινε, και αυτό παρέχει στην έρευνά μας μια πολύ ενδιαφέρουσα διάσταση, καθώς πλέον οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν και τους συμμετέχοντες έχουν εμπειρία της συγκεκριμένης αλλαγής. Αφετέρου, οι περισσότερες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν επικεντρωθεί στα σεμινάρια για εκπαιδευτικούς (Αναστασιάδη & Κωτσίδης, 2017; Στρίγκας & Τσιμπίρη, 2019). Σε αυτήν την έρευνα, όμως, το πεδίο έρευνας μετατοπίζεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών, η οποία πλέον έχει δοκιμαστεί και έμπρακτα, και για την οποία δεν έχουν μέχρι τώρα γίνει έρευνες.

Μια ακόμη καινοτομία αυτής της έρευνας είναι ότι συνδέει αυτήν την πρακτική κατάσταση με τη θεωρία της εκπαιδευτικής αλλαγής και της διαχείρισής της, με στόχο να διαφανεί γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή γενικότερα και στη συγκεκριμένη αλλαγή, αλλά και το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την κατάσταση της εκπαιδευτικής

ηγεσίας στις μονάδες τους, αλλά και σε γενικότερο επίπεδο, κατάλληλη για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή.

### 1.3 Στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αλλαγή που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, των προβλημάτων που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εισαγωγή και υλοποίηση της αλλαγής αλλά και των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή αλλά και γενικότερα στις αλλαγές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί ο ερευνητής να απαντήσει μέσω της έρευνας είναι:

1. Ποιοι είναι οι λόγοι αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή
2. Ποια ήταν τα κύρια προβλήματα με την αλλαγή της τηλεεκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Σε ποιο βαθμό ταυτίζονται οι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή που παρατηρούνται γενικά με τους λόγους αντίστασης προς την αλλαγή της τηλεεκπαίδευσης;
4. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το κλίμα αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή σε επίπεδο κράτους αλλά και εκπαιδευτικού οργανισμού;

## 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 2.1 Εκπαιδευτική Αλλαγή

#### 2.1.1 Γενικά Στοιχεία

Για να μπορέσει να γίνει λόγος για εκπαιδευτική αλλαγή, πρέπει να επιχειρηθεί πρώτα ο ορισμός αυτής της έννοιας βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Ως εκπαιδευτική αλλαγή *“θα χαρακτηρίζαμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό ο οποίος άλλοτε θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, όπως υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα κτλ. και άλλοτε επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί”* (Δακοπούλου, 2008, σ. 6). Επί παραδείγματι, η δημιουργία ενός νέου ΑΕΙ είναι μια εκπαιδευτική αλλαγή. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές παρουσιάζουν διάφορους τύπους, και αφορούν κατά κανόνα επιμέρους τμήματα της



εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως τα κριτήρια προαγωγής και βαθμολόγησης των μαθητών, τη χρηματοδότηση, τις διδακτικές μεθόδους, τις διαδικασίες υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα και οι στόχοι των επιμέρους μαθημάτων (Ginsburg et al., 1991).

Μια άλλη διαφοροποίηση που κάνει ο Μπαγάκης (1996) αφορά την προέλευση της αλλαγής. Βάσει αυτής, μπορούμε να διακρίνουμε σε:

- α) αλλαγές που βασίζονται σε εκπαιδευτικά θεσμικά κείμενα,
- β) αλλαγές που συνδέονται με εμπειρικές διαδικασίες πειραματισμού και εκκινούν από αυτές,
- γ) αλλαγές που βασίζονται σε πρωτοβουλία μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών οργανισμών.

Ο Fullan (2007) διακρίνει τρία επίπεδα της εκπαιδευτικής αλλαγής. Το πρώτο επίπεδο, το οποίο είναι επίσης το πιο ορατό, είναι όταν εισάγονται νέα ή αναθεωρημένα υλικά, όπως υλικά ή τεχνολογίες προγράμματος σπουδών. Το δεύτερο, το οποίο είναι πιο δύσκολο να εφαρμοστεί, είναι νέες διδακτικές προσεγγίσεις, δηλαδή, στρατηγικές ή δραστηριότητες διδασκαλίας. Τέλος, το τρίτο επίπεδο, το οποίο είναι το πιο δύσκολο ως προς την εφαρμογή και διαχείρισή του, αλλάζει τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, για παράδειγμα, υποθέσεις και θεωρίες στις οποίες βασίζονται συγκεκριμένες πολιτικές ή προγράμματα. Και τα τρία επίπεδα είναι απαραίτητα για να επιτευχθεί αυτό που ο Fullan αποκαλεί «πραγματική αλλαγή». Αν δεν υπάρχουν και τα τρία στοιχεία, μπορούν να υπάρξουν αλλαγές μικρότερης κλίμακας εάν εισαχθούν νέα υλικά χωρίς να ακολουθούνται από νέες διδακτικές προσεγγίσεις, ή εάν οι αλλαγές διατυπώνονται από άποψη πεποιθήσεων και αξιών χωρίς να κατανοήσουν πραγματικά τις επιπτώσεις τους στην πρακτική (Burner, 2015; Ρούσσου, 2019).

Η βιβλιογραφική μας ανασκόπηση επιχειρεί μεταξύ άλλων να συζητήσει διάφορους παράγοντες που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς λιγότερο δεκτικούς στην πιθανότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά πριν από αυτό, παρατίθεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή του φαινομένου και ορισμένες πληροφορίες από τη βιβλιογραφία που αφορούν τα μοντέλα διαχείρισης της εκπαιδευτικής αλλαγής και τον τρόπο με τον οποίο η διαχείριση αυτή σχετίζεται με τις διάφορες θεωρήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικότερα.

### 2.1.2 Ιστορική Αναδρομή

Η αλλαγή στην εκπαίδευση είναι ένα αίτημα που υπάρχει από καιρό στον ελληνικό και παγκόσμιο χώρο. Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η ιστορία της εντατικής εκπαιδευτικής αλλαγής ξεκινά από τη δεκαετία του 1960 - μια δεκαετία που γνώρισε μεταρρυθμίσεις μεγάλης

κλίμακας, αλλά οι οποίες δεν έδωσαν επαρκή προσοχή στην κουλτούρα των σχολείων. Τότε, η «Έκθεση Coleman», ένα κείμενο 700 σελίδων, το οποίο αναζήτησε τον λόγο για τον οποίο υπάρχουν ανισότητες στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών παίζει πολύ πιο σημαντικό ρόλο από τις προηγούμενες πεποιθήσεις όσον αφορά την επιτυχία στο σχολείο, πράγμα που σημαίνει ότι τα σχολεία μπορούν να κάνουν ελάχιστα για την ανακούφιση των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών (Lieberman, 1998). Έτσι, η εστίαση των εκπαιδευτικών αλλαγών στη δεκαετία του 1970 αφορούσε την άμβλυνση κάποιων ανισοτήτων αναφορικά με τα σχολεία, καθώς η Έκθεση Coleman έκανε τότε ιδιαίτερη αίσθηση. Οι υλοποιήσεις των αλλαγών αυτών έμειναν στις περισσότερες περιπτώσεις στην επιφάνεια και δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη. Η αυξανόμενη διεθνοποίηση οδήγησε σε μεγάλης κλίμακας μεταρρυθμίσεις που προέβλεψαν διαδικασίες λογοδοσίας και κοινής στοχοθεσίας στη δεκαετία του 1980, οι οποίες, όμως, δεν έδωσαν αρκετή προσοχή σε αυτό που πραγματικά χρειαζόταν για να επιτευχθεί εν τοις πράγμασι η αλλαγή (Fullan, 2007).

Η δεκαετία του 1990 περιγράφεται από τον Fullan (2007) ως δεκαετία πίεσης και υποστήριξης. Ως παράδειγμα για αυτό αναφέρει την περίπτωση της Αγγλίας, όπου ορισμένοι βασικοί τομείς είχαν προτεραιότητα στην Εθνική Στρατηγική Αλφαριθμητικού και Αριθμητικού Γραμματισμού (NLNS). Εκπαιδευτικό υλικό, εξωτερικοί έλεγχοι και λεγόμενοι παράγοντες αλλαγής χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Ακόμα και αν οι κάπως τυποποιημένες αλλαγές που συνέβησαν κυρίως στην Αγγλία τη δεκαετία του 1990 έχουν λάβει σημαντική κριτική, μαζί με την αυξανόμενη έμφαση στα πρότυπα και τον καθορισμό στόχων παγκοσμίως (Biesta, 2010; Gardner, 2010; Sugrue, 2008), οι υποστηρικτές τους έχουν ισχυρά επιχειρήματα, καθώς υπήρξε βελτίωση 15% των εθνικών αξιολογήσεων στον γραμματισμό και την αριθμητική, μέτρηση η οποία - για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Fullan – μπορεί να περιγραφεί ως «εντυπωσιακό επίτευγμα».

Η εστίαση στο τέλος της χιλιετίας μετατοπίστηκε στα λεγόμενα βασικά μαθήματα, στην ανάπτυξη κεντρικών προτύπων προγραμμάτων σπουδών και στη χρήση κοινών προτύπων υψηλών προδιαγραφών για τη διδασκαλία ή την αξιολόγηση της διδασκαλίας μαθημάτων ή ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Zhao, 2011). Έτσι, η αλλαγή προς ένα πιο συγκεντρωτικό πρόγραμμα σπουδών, που σημαίνει ότι η κυβέρνηση και το υπουργείο Παιδείας καθορίζουν τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές - όπως στην Κορέα, τη Σιγκαπούρη και τη Σκανδιναβία - έχει κερδίσει υποστηρικτές ακόμη και σε χώρες που παραδοσιακά είχαν αποκεντρωμένο πρόγραμμα σπουδών, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία. Παρόλο που η αλλαγή μπορεί να φαίνεται αποτελεσματική μέσω της τυποποίησης αυτής, δεν είναι

πάντοτε έτσι. Όπως υποστηρίζει ο Zhao, αυτό που χρειαζόμαστε είναι η αλλαγή με στόχο τη στήριξη της διαφορετικότητας σε έναν διαφορετικό κόσμο, όχι την προώθηση της ομοιότητας – συνεπώς, τα κοινά πρότυπα δεν είναι πάντα εύλογο να υπάρχουν, τη στιγμή που δεν υπάρχουν κοινές αφετηρίες για κάθε σχολείο και μαθητή σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Zhao, 2011). Παρομοίως, οι Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός (2015) αναφέρουν ότι στην Ελλάδα η εναρμόνιση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα, αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας και εκπαίδευσης, ελλοχεύει τον κίνδυνο να παραγκωνιστούν κατά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής οι εξατομικευμένες ανάγκες και η λήψη αποφάσεων να βασιστεί όλο και περισσότερο σε μια στείρα ποσοτική μέτρηση.

Στη χώρα μας, ακόμη και πολύ πριν την ανάδειξη της αλλαγής στην εκπαίδευση ως ενός επιστημονικού πεδίου, πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές είχαν υπάρξει το μήλον της έριδος στον ακαδημαϊκό, πολιτιστικό αλλά και πολιτικό χώρο, ήδη και πριν από τις αρχές του 20ού αιώνα. Ακόμη και αν δεν αναφερθεί κανείς στις ιδιαίτερα πολιτικά φορτισμένες αλλαγές και συγκρούσεις που αφορούσαν στο αίτημα της αστικής εκπαίδευσης και την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας, ακόμη και στην πιο πρόσφατη ιστορία, πολλές από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προτάθηκαν έμειναν κενό γράμμα ή δεν εφαρμόστηκαν μέχρι τέλους, πράγμα που σχολιάζεται μετ' επιτάσεως στο σχετικό έργο του Αλέξη Δημαρά (2007) «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε» (και σε μικρότερο βαθμό στην *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, 2013).

Η πιο γνωστή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη χώρα μας είναι αναμφίβολα αυτή που υιοθετήθηκε το 1964 από τον Γεώργιο Παπανδρέου και την Ένωση Κέντρου. Μετά τις εκλογές του 1964, ο Παπανδρέου, με ένα ιδιαίτερα φιλόδοξο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανέλαβε ο ίδιος το Υπουργείο Παιδείας, με υφυπουργό τον Λ. Ακρίτα και Γενικό Γραμματέα τον Ε. Παπανούτσο. Η κυβέρνηση σκόπευε να φέρει προς ψήφιση τρία νομοσχέδια που αφορούσαν: α) τη Στοιχειώδη, Μέση και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, β) την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και γ) την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Ίδρυση Πανεπιστημίων. Οι βασικότερες αλλαγές που εφαρμόστηκαν ήταν η υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, ενώ προβλεπόταν τριετές Γυμνάσιο και αντίστοιχο Τεχνικό Γυμνάσιο, και τρεις κατηγορίες Λυκείων, το Γενικό, το Επαγγελματικό (Τεχνικής Εκπαίδευσης) και τις σχολές εξειδίκευσεως τεχνικών, όπου μπορούσαν να εγγραφούν οι απόφοιτοι Τεχνικού Γυμνασίου. Τέλος, καθιερώθηκε η δωρεάν παιδεία για τις ηλικίες 6 έως 15 ετών, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με εξέταση σε ορισμένα μαθήματα της εκάστοτε σχολής, και δημιουργήθηκαν νέα Τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αδάμος, 2011).

Μια άλλη ιδιαίτερα γνωστή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι σίγουρα η μεταρρύθμιση του 1976, στην οποία επήλθε σειρά μεγάλων εκπαιδευτικών αλλαγών, αφού καθιερώθηκαν

μεταξύ άλλων η δημοτική, το μονοτονικό σύστημα και η κατάργηση των εξετάσεων για εισαγωγή στο γυμνάσιο αλλά και οι συμπληρωματικές αλλαγές του 1981, που μεταξύ άλλων κατήργησαν τις εξετάσεις για εισαγωγή στο Λύκειο (Δακοπούλου, 2008). Θα έλεγε κανείς ότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές σε μεγάλο βαθμό είχαν ποιοτικό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Σήμερα, η συμμετοχή σε υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η ΕΕ, αλλά και σε διεθνή συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (π.χ. PISA) πληθαίνουν οι φωνές που θεωρούν ότι η εκπαιδευτική αλλαγή βασίζεται σε δυσανάλογα ποσοτικοποιημένα πλέον κριτήρια (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015).

Στην επόμενη ενότητα θα επικεντρωθούμε σε αλλαγές που σχετίζονται με την διδασκαλία και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Αυτή η ανασκόπηση είναι αρκετά σημαντική, καθώς, όπως έχουν βρει οι Bascia και Hargreaves (2000), η εκάστοτε προσέγγιση της διδασκαλίας σχετίζεται με διάφορες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής. Απλούστερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής των αλλαγών, αλλά και το ποιοι συμμετέχουν στις αποφάσεις για τις αλλαγές και ποιοι καλούνται τελικά να τις διαχειριστούν, όπως και το με ποιους τρόπους, συνδέεται άμεσα με το πώς βλέπει κανείς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, με τις πιο τεχνικές προσεγγίσεις να διαφέρουν παρασάγγας από τις πιο κοινωνικές και νοητικές και αναφορικά με το θέμα της εκπαιδευτικής αλλαγής υπό το πρίσμα αυτής της κατηγοριοποίησης.

### **2.1.3 Διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής**

Οι Bascia και Hargreaves (2000) έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικούς τρόπους σύλληψης της έννοιας της διδασκαλίας για να αναλύσουν τα θεμέλια της διαχείρισης των εκπαιδευτικών αλλαγών. Προσδιορίζουν τέσσερις προσεγγίσεις της διδασκαλίας, συγκεκριμένα: τεχνική, πνευματική, κοινωνικοσυναισθηματική και κοινωνικοπολιτική, οι οποίες εφάπτονται σε διάφορες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικής αλλαγής.

Μια τεχνική προσέγγιση της διδασκαλίας αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες που μπορούν να εκπαιδευτούν στις βέλτιστες πρακτικές για τη δουλειά τους. Επομένως, η εκπαίδευση μπορεί να μεταβάλλεται μέσω της πολιτικής έτσι ώστε οι μαθητές να βιώνουν μια ομοιόμορφη προσέγγιση βασισμένη στις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές. Αυτές οι υποθέσεις οδηγούν σε αλλαγές όπου η πρακτική της διδασκαλίας πρέπει να αλλάξει με εξωτερική επιβολή και να ρυθμιστεί μέσω ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, εποπτείας και αξιολογήσεων.

Η κριτική σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που εισάγονται δια της επιβολής είναι περιορισμένες ως προς την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και τις πιο περίπλοκες πτυχές της διδασκαλίας. Ένα θετικό στοιχείο είναι ότι αυτή η προσέγγιση στην αλλαγή μπορεί να είναι χρήσιμη για την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων. Συνολικά, ωστόσο, αυτή είναι μια περιορισμένη προσέγγιση, επειδή αυτές οι υποχρεωτικές παιδαγωγικές τείνουν να επικεντρώνονται μόνο στις τεχνικές διαστάσεις της διδασκαλίας και δεν μπορούν να αγγίξουν το σημαντικό μέρος της διδασκαλίας που αφορά τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές διαστάσεις της (Razzaq, 2012). Επομένως, η τεχνική προσέγγιση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έχει σοβαρούς περιορισμούς εάν επιδιωχθεί μόνη της, αλλά η κατάλληλη ανάμειξή της με άλλες προσεγγίσεις μπορεί να δημιουργήσει ένα ολοκληρωμένο όραμα για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Η νοητική προσέγγιση της διδασκαλίας προϋποθέτει ότι το έργο των εκπαιδευτικών βασίζεται σε «πνευματικές πηγές γνώσης, εμπειρογνωμοσύνης, προβληματισμού, έρευνας και συνεχούς μάθησης» (Bascia and Hargreaves, 2000, p 7). Επομένως, κάθε μεταρρυθμιστική πρωτοβουλία που εστιάζει στις πνευματικές πρακτικές της διδασκαλίας επιδιώκει να επιφέρει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών. Οι Bascia και Hargreaves επισημαίνουν ότι μια ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αλλαγής βασισμένη στον εκπαιδευτικό ως πνευματικό άνθρωπο συνήθως δεν υποστηρίζεται σε προσπάθειες εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς η πειθώ προς τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αλλαγής και η ουσιαστική διαβούλευση μαζί τους καταναλώνει περισσότερο χρόνο και πόρους από την πρακτική της έξωθεν επιβολής.

Η κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τις τεχνικές και πνευματικές πτυχές της διδασκαλίας, αλλά προχωρά πέρα από αυτό και περιλαμβάνει και τις συναισθηματικές πτυχές. Η διδασκαλία θεωρείται συναισθηματική ενέργεια, στην οποία τα συναίσθηματά μπορούν να δημιουργήσουν αφοσίωση και ενθουσιασμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά μπορούν να δημιουργήσουν άγχος και ένταση σε άλλους. Οι πολιτικές μεταρρυθμίσεις συνήθως αγνοούν τη συναισθηματική πλευρά της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι πολιτικές, οι δομές και οι πρακτικές θέτουν τους εκπαιδευτικούς στο «απότομο άκρο της αλλαγής» (Bascia & Hargreaves, 2000, p 20). Αυτό συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί ωθούνται στις υψηλές απαιτήσεις της ατζέντας αλλαγής χωρίς χώρο, χρόνο, ένταξη και επαρκή υποστήριξη, χρόνο και πόρους. Αυτές οι στρατηγικές μεταρρύθμισης επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών, οδηγώντας τους να επικεντρωθούν στις αρνητικές πτυχές της αλλαγής παρά να δουν τις νέες δυνατότητες. Αυτή η κατάσταση οδηγεί σε πίεση στους δασκάλους διαχειρίζονται τα συναίσθηματά και τις σχέσεις τους με την εφαρμογή μιας υποχρεωτικής,

επιβαλλόμενης αλλαγής (Flamholtz & Randal, 2008; Ibrahim, Kaabi & Zaatari, 2013). Παρά την ελκυστικότητα της χρήσης της γνωστικής προοπτικής, η προσοχή στα συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών στη διαδικασία της δημιουργίας των αλλαγών συχνά παραβλέπεται και υποτιμάται από τους εμπνευστές της εκάστοτε πολιτικής (Zembylas, 2010). Η άρνηση του ρόλου των συναισθημάτων στον τρόπο με τον οποίο τα ενδιαφερόμενα μέρη ερμηνεύουν, αντιλαμβάνονται και αφομοιώνουν τις πολιτικές αυτές θα ήταν απώλεια σε οποιαδήποτε ανάλυση μικρο-επιπέδου που αφορά την εφαρμογή μιας νέας αλλαγής.

Οι κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις της διδασκαλίας οραματίζονται τη διδασκαλία ως πολιτική δραστηριότητα με την αλληλεπίδραση των ανθρώπων στις τάξεις, τα σχολεία και τις κοινότητες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η ατζέντα αλλαγών που αναγνωρίζει την πολιτική πτυχή της διδασκαλίας εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στη συλλογική λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου και συστήματος (Razzaq, 2012). Παρ'όλα αυτά, οι περισσότερες από τις κυβερνητικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρατηρείται ότι δεν έχουν σχεδιαστεί για να ενδυναμώνουν τους δασκάλους ή τους μαθητές, ενώ η συμμετοχή των δασκάλων δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένη, πράγμα το οποίο παρατηρείται ιδιαίτερα και στην Ελλάδα, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται υπέρ το δέον συγκεντρωτικά (Κουτούζης, 2012).

Όταν η διδασκαλία εννοείται ως τεχνική, πνευματική, κοινωνικοσυναισθηματική ή κοινωνικοπολιτική δραστηριότητα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η δραστηριότητα της διδασκαλίας προϋποθέτουν διαφορετικές ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στη διαδικασία έναρξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στον τομέα της πρακτικής, αυτές οι κατηγορίες δεν είναι απαραίτητα αμοιβαία αποκλειόμενες, αλλά περιέχουν πολύ σημαντικές έννοιες για το μοντέλο ή την προοπτική για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η θεωρία προτείνει πολλά μοντέλα για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Αυτά διακρίνονται σε α) ορθολογικές θεωρίες και β) πολιτικές θεωρίες. Δε θα γίνει εδώ ιδιαίτερα μακροσκελής ανάπτυξη, αλλά παρουσιάζονται επιγραμματικά τα βασικά στοιχεία των θεωριών αυτών χάριν της γενικότερης θεματικής ενότητας του μεταπτυχιακού προγράμματος στα πλαίσια του οποίου η μελέτη αυτή εκπονείται.

#### A) Ορθολογικές θεωρίες

Οι ορθολογικές θεωρίες είναι η λειτουργική προσέγγιση, η διαδραστική προσέγγιση και η προσέγγιση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα.

Η λειτουργική προσέγγιση βασίζεται σε τεχνοκρατικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης και όπως αναφέρεται παραπάνω βλέπει την εκπαιδευτική αλλαγή ως μέτρο που επιβάλλεται

άνωθεν. Το μοντέλο αυτό περιέχει μια φάση σχεδιασμού του project, μια ερευνητική φάση, και - εφόσον η δεύτερη φάση έχει αποτέλεσμα - μια τρίτη φάση μαζικής εφαρμογής, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εφαρμόσουν την αλλαγή κατά μία έννοια παθητικά, δηλαδή, χωρίς οι ίδιοι να έχουν συμμετέχει στη διαδικασία σχεδιασμού ή εισαγωγής της (Δακοπούλου, 2008).

Η διαδραστική προσέγγιση έχει στοιχεία από τη λειτουργική, όπως την πρόταση των αλλαγών άνωθεν, αλλά εντούτοις προσθέτει ένα στάδιο έγκρισης ή εκδήλωσης ενδιαφέροντος από το δίκτυο χρηστών που πρόκειται να εφαρμόσει την αλλαγή. Αυτό το μοντέλο υιοθετήθηκε τις παλαιότερες δεκαετίες σε μεγάλο βαθμό στην Αγγλία (Bolam, 1975), με το κάθε σχολείο να μπορεί να επιλέξει να εκδηλώσει ενδιαφέρον για την προτεινόμενη αλλαγή, να προβαίνει σε πιλοτική εφαρμογή και να αποφασίζει έπειτα αν ενδιαφέρεται να υιοθετήσει την αλλαγή. Πάντως, και αυτό το μοντέλο έχει κάποια παθητικότητα ως προς τους χρήστες της αλλαγής.

Τέλος, η προσέγγιση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχει το θετικό ότι λαμβάνει υπόψιν την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε σχολικό οργανισμό ξεχωριστά, θεωρώντας ότι η μονάδα της αλλαγής είναι το σχολείο (ενίοτε και η τάξη) και οι αλλαγές πρέπει να υιοθετούνται μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και διαπραγμάτευσης των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες που ανακύπτουν στην κάθε περίπτωση (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992; Datnow et al. 2002; Δρακοπούλου, 2008).

## B) Πολιτικές

Οι πολιτικές θεωρίες της διαχείρισης εκπαιδευτικής αλλαγής αξιοποιούν την εξουσία της διοίκησης (μάνατζμεντ), τις συμμετοχικές διαδικασίες, την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, το μάνατζμεντ στην εκπαιδευτική αλλαγή θεωρείται ότι μπορεί να είναι ένας τρόπος, μέσα από τη δράση του διευθυντή, να πειστούν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν την αλλαγή, με στόχο τη βελτίωση της δικής τους θέσης οικονομικά ή κοινωνικά (Bailey, 1982).

Πιο δημοκρατική δείχνει να είναι η αξιοποίηση συμμετοχικών διαδικασιών. Με την ιδέα ότι οι άνθρωποι μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις και να καταλήξουν από κοινού σε αποδεκτές από την πλειοψηφία λύσεις, η προσέγγιση αυτή μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαβουλεύσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή. Εντούτοις, παρατηρείται ότι ορισμένες φορές αυτές οι προσεγγίσεις πιο πολύ συντείνουν στο να μείνουν τα πράγματα ως έχουν παρά στο να προωθηθούν όντως εκπαιδευτικές αλλαγές, κάνοντας έτσι ενίοτε πιο βραδυκίνητες τις διαδικασίες εφαρμογής τους, ενώ παράλληλα αρκετοί εκπαιδευτικοί δε

θέλουν να συμμετέχουν στις διαδικασίες αυτές, βλέποντάς τις ως περισσότερο φόρτο εργασίας ή ανεπιθύμητες ευθύνες (Δακοπούλου, 2008).

Τέλος, η αξιοποίηση της αυτονομίας είναι μια προσέγγιση που θα μπορούσε να ενθαρρύνει την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς αυτή η θεωρία εντείνει τη σημαντικότητα του σεβασμού στην επαγγελματική αυτονομία. Αυτή η στρατηγική έχει ως στόχο οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ενδυναμωμένη στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και να αντιλαμβάνονται ότι όταν καλούνται να αξιολογήσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές αλλαγές πράττουν επαγγελματικά αλλά και πολιτικά βάσει της αυτονομίας τους (Bailey, 1982).

#### **2.1.4 Λόγοι αντίστασης στην εκπαιδευτική αλλαγή**

Η αντίσταση στην αλλαγή εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι δεν έχουν το ενδιαφέρον για αλλαγή, απέχουν από τη διαδικασία για την εδραίωσή της και προσπαθούν να διατηρήσουν το status quo. Οι Palmer, Dunford και Akin (2009) διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι δεν αντιστέκονται πάντα στην αλλαγή, αλλά είναι πολύ συχνό η αντίσταση να υποκινείται από ορισμένους λόγους. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν πολλοί λόγοι που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τους ανθρώπους να υιοθετήσουν αλλαγή, όπως η ασφάλεια, οι οικονομικοί πόροι, η εξουσία, η υπάρχουσα κατάσταση, η υπευθυνότητα, οι συνθήκες εργασίας, η αυτοπραγμάτωση, αλλά και ο χρόνος και η προσπάθεια που απαιτείται για την υλοποίηση κάθε αλλαγής.

Παρά το γεγονός ότι εκπαιδευτικές αλλαγές γίνονται εδώ και δεκαετίες, παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο ότι αυτές δεν έχουν το προσδοκώμενο αντίκρισμα στην πραγματικότητα της σχολικής ζωής, ή μάλλον - όπως αναφέρει η Clement (2013) έχουν το ελαχιστότατο αντίκρισμα στον πραγματικό κόσμο. Αυτό συμβαίνει για πολλούς λόγους. Όπως αναφέρει το άρθρο της Shen (2008, σ. 75), βασικοί λόγοι αντίστασης είναι: α) φόβος για το άγνωστο, β) έλλειψη πληροφόρησης, γ) αίσθηση απειλής για βασικές δεξιότητες και ικανότητες (π.χ. μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια για τις NT), δ) φόβος της αποτυχίας, ε) απροθυμία για πειραματισμό, στ) απροθυμία για εγκατάλειψη παλαιών μεθόδων. Πράγματι, αρκετά από αυτά επαληθεύονται και από έρευνες στον ελληνικό χώρο. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Μάνεση, Κατσαούνου και Τσερεγκούνη (2006) σε 116 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς τον ρόλο και τις στάσεις των εκπαιδευτικών μπροστά στην αλλαγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η βασική αιτία άρνησης στην αλλαγή είναι η ευκολία και η συνήθεια σε έναν τρόπο εργασίας (35%), με αμέσως επόμενη την έλλειψη



επαρκούς και κατάλληλης επιμόρφωσης (23%) και τρίτη την ανασφάλεια για αλλαγή και τον φόβο για αποτυχία (15%).

Σε μια προσπάθεια να αναπτυχθεί το μέσο συλλογής δεδομένων αυτής της μελέτης, αλλά και να γίνει κατανοητή η αιτιολογία του φαινομένου της αντίστασης στην εκπαιδευτική αλλαγή, η βιβλιογραφία επανεξετάστηκε εκτενώς για να εντοπίσουμε διάφορους παράγοντες για την αντίσταση στην αλλαγή. Αυτοί οι παράγοντες ταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες: ψυχολογικούς, προσωπικούς, σχετικούς με τη σχολική κουλτούρα και οργανωτικούς παράγοντες. Αυτούς τους παράγοντες αναλύουμε στις ακόλουθες παραγράφους.

**Ψυχολογικός παράγοντας:** Οι ψυχολογικοί παράγοντες έχουν τεράστια επίδραση στην αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Παραδείγματα αυτών των παραγόντων είναι τα συναισθήματα απώλειας, απειλής, αμφιβολίας, δυσφορίας και ανησυχιών. Οι Flamholtz και Randle (2008) διαπίστωσαν ότι η αλλαγή απομακρύνει τους ανθρώπους από αυτό που είναι γνωστό και άνετο και τους πηγαίνει σε αυτό που είναι ασυνήθιστο και άβολο. Αυτή η ανησυχία οδηγεί τους ανθρώπους να αντισταθούν στην αλλαγή. Οι Fullan και Ballew (2004) εξήγησαν ότι οι άνθρωποι αντιδρούν συναισθηματικά όταν πραγματοποιείται η οποιαδήποτε αλλαγή. Οι αλλαγές, αναφέρουν οι Palmer et al., περιλαμβάνουν εκ φύσεως έναν φόβο απώλειας και αχρησίας, ιδίως από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, και ως εκ τούτου δημιουργεί ένα αίσθημα αμηχανίας. Οι άνθρωποι συχνά εκφράζουν αμφιβολίες για τις νέες κατευθύνσεις και μερικές φορές φαίνονται να είναι εντελώς αντίθετοι σε αυτές (Palmer et al., 2009). Άλλοι ψυχολογικοί παράγοντες επισημάνθηκαν από τους Van Veen και Slegers (2006) που ανέφεραν ότι *“ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στις εκπαιδευτικές αλλαγές καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το εάν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η επαγγελματική τους ταυτότητα ενισχύεται ή απειλείται από τις σκοπούμενες αλλαγές”* (σελ. 109). Συνεπώς, η αντίσταση είναι αποτέλεσμα και του γεγονότος ότι συχνά προκύπτει από τις προωθούμενες αλλαγές σύγκρουση με την ταυτότητα ή την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών, καθώς η αλλαγή δεν έχει αρκετό χρόνο για να ενσωματωθεί στις φιλοσοφίες των εκπαιδευτικών ή δεν είναι ορθά προσαρμοσμένη στην υπάρχουσα κατάσταση (Flamholtz & Randal, 2008).

Συμπληρωματικά, οι Margolis και Nagal (2006) ισχυρίστηκαν ότι το σωρευτικό άγχος από σωματική και διανοητική εξάντληση επηρεάζει αρνητικά την απόδοση και την εργασιακή ικανοποίηση αυξάνεται σε σχέση με την έκταση και το ρυθμό αλλαγής και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλλαγή ως κάτι που τους επιβάλλεται και όχι ως κάτι το οποίο μοιράζονται και οι ίδιοι. Η εξέταση αυτών των παραγόντων μπορεί να βοηθήσει

στην επίτευξη της ψυχολογικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών η οποία, με τη σειρά της, διευκολύνει την επιτυχή εφαρμογή της αλλαγής.

**Προσωπικός παράγοντας:** Οι προσωπικοί παράγοντες είναι εκείνοι οι παράγοντες που σχετίζονται με τις ταυτότητες, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, την προσαρμοστικότητα και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Οι Van Veen και Sleegers (2006) εξήγησαν ότι οι εκπαιδευτικοί θα δεχτούν την αλλαγή μόνο εάν συμφωνεί με την ειδικότητα και τις δεξιότητές τους. Ο Gray (2002) επεσήμανε ότι η έλλειψη εμπιστοσύνης, ο συντηρητισμός που σχετίζεται με την κουλτούρα ή την ηλικία, οι διαφορετικές αντιλήψεις για τους εξωτερικούς κινδύνους ή η διαφωνία σχετικά με την προτεινόμενη στρατηγική ή αλλαγή συμβάλλουν στην αντίσταση των εκπαιδευτικών. Οι McKenzie και Scheurich (2008) πρόσθεσαν περισσότερους προσωπικούς παράγοντες που κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αντιστέκονται στην αλλαγή.

Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί συχνά κατηγορούν εξωτερικούς παράγοντες όπως η απροσεξία των παιδιών, των γονέων, της γειτονιάς, της κουλτούρας και της δεύτερης γλώσσας. Όπως είδαμε και στους Μάνεση, Κατσαούνο & Τσερεγκούνη (2006), η συνήθεια και η αίσθηση ότι όλα γίνονται σωστά όταν γίνονται με τους παλαιούς τρόπους είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες αντίστασης στην αλλαγή, συνεπώς είναι εύλογο ότι οι εκπαιδευτικοί ενίοτε κατηγορούν άλλους παράγοντες, διότι δε θέλουν να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της αλλαγής ή να συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίησή της.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σύστημα λογοδοσίας ως περιοριστικό γιατί παρακολουθούνται και κρίνονται πάντα. Πράγματι, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχουν υπάρξει πολλές και αμφιλεγόμενες απόψεις, καθώς υπάρχουν πολλές απόψεις υπέρ, αλλά και κατά. Σύμφωνα και με ακαδημαϊκές φωνές, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν προωθηθεί τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας κατακερματίζουν ακόμη και τη σχετική σχολική αυτονομία και αποτελούν μέσο κοινωνικού ελέγχου (Μαυρογιώργος, 2020). Αν και αυτό δεν αποτελεί γενικά λόγο αντίστασης στην αλλαγή, εντούτοις, είναι εμφανές ότι η λογοδοσία μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν μεγαλύτερο άγχος όταν προσπαθούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά μια εκπαιδευτική αλλαγή. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι ίσως πρέπει να λογοδοτήσουν για την ορθή εφαρμογή της αλλαγής μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο επιφυλακτικούς προς την πιθανότητα της αλλαγής εν γένει.

Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές τείνουν να θεωρούν οποιαδήποτε πρόταση για αλλαγή ως κριτική, δεδομένου ότι θεωρούν ότι αυτή τους επιβάλλεται έξωθεν με αυταρχικό τρόπο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορεί κάποιες φορές να αντιστέκονται στην αλλαγή, όταν αυτή απαιτεί μεγαλύτερη υπευθυνότητα, επειδή δεν θέλουν να τοποθετηθούν σε θέση

ιεραρχικά υψηλότερη έναντι άλλων δασκάλων, φοβούμενοι ότι αυτό θα τους κάνει να φαίνονται αντισυναδελφικοί (Mckenzie & Scheurich, 2008). Το συμπέρασμα είναι ότι εάν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ότι η αλλαγή ταιριάζει με τη στάση και τις πεποιθήσεις τους και δεν τους απειλεί σε μεγάλο βαθμό, θα είναι λιγότερο πιθανό να αντισταθούν σε αυτήν.

**Παράγοντας σχολικής κουλτούρας:** Η σχολική κουλτούρα έχει μεγάλη επίδραση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αλλαγή και την υιοθέτηση ή απόρριψή της. Ως σχολική κουλτούρα, μπορεί να οριστεί, σύμφωνα και με τον ορισμό του Schein για την κουλτούρα των οργανισμών (1985, σ. 5), *“ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, γι’ αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης για αυτά τα προβλήματα”*. Ο Per (2004) εξήγησε ότι οι παράγοντες κουλτούρας περιλαμβάνουν το πώς διαμορφώνονται οι κανόνες και οι αξίες, πώς οργανώνεται το κάθε έργο, πώς δημιουργούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις και πώς ερμηνεύεται η ιδέα για αλλαγή και ανανέωση στα σχολεία. Για να επιτύχει η αλλαγή, οι κανόνες και οι αξίες που αντιπροσωπεύονται από την αλλαγή πρέπει να συμφωνούν με την κουλτούρα του οργανισμού και τις βασικές του αξίες. Διαφορετικά, θα υπάρξει αντίσταση στην αλλαγή ή αυτή θα απορριφθεί. Παραδείγματα παραγόντων κουλτούρας που βοηθούν στη θεσμοθέτηση της αλλαγής είναι οι θετικοί τρόποι συνεργασίας, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Οι Kezar και Eckel (2002), για παράδειγμα, επεσήμαναν ότι η κουλτούρα έχει άμεση σχέση με την αλλαγή καθώς η συνεργατική κουλτούρα και η συλλογική στάση απέναντι στην αλλαγή φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της εισαγωγής της. Παρατηρείται, επίσης, θετικός συσχετισμός της συνεργατικής ηγεσίας με το κίνητρο για αλλαγή.

Εκτός αυτού, οι Palmer et al. (2009) ανέφεραν ότι η αλλαγή μπορεί να διευκολυνθεί έχοντας ένα κοινό όραμα και αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας που βοηθούν στην ενίσχυση της αλλαγής. Οι συμπεριφορές των διευθυντών είναι σημαντικές στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και συνεπώς στη διευκόλυνση ή στην παρεμπόδιση της αλλαγής. Ο Gaylor (2001) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο περισσότερη συμμετοχή, εμπιστοσύνη και επικοινωνία είναι εμφανείς στη σχολική κουλτούρα, τόσο περισσότεροι δάσκαλοι γίνονται ανοιχτοί στην αλλαγή. Σε αυτό το θέμα παίζει ρόλο και η σχολική ηγεσία, της οποίας τη σχέση με την αλλαγή αναλύουμε στον οικείο τόπο (2.3).

**Οργανωτικός παράγοντας:** Σε μια εποχή αλλαγής, αυτό που χρειάζεται ένας οργανισμός είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης που υποστηρίζει τα μέλη του προσωπικού και βοηθά στην οργάνωση και τον προγραμματισμό αλλαγών. Διαφορετικά, θα επικρατήσει αντίσταση. Οι

Palmer et al. (2009) ανέφεραν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή επειδή οι προτεινόμενες αλλαγές είναι ακατάλληλες για τον οργανισμό ή ότι ο χρόνος εισαγωγής του ενδέχεται να μην είναι κατάλληλος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή εάν έχουν υποστεί συχνές αλλαγές σε περιορισμένο χρονικό διάστημα ή εάν έχουν παρατηρήσει αρνητικές επιπτώσεις από προηγούμενες αλλαγές. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή και η εκπαίδευσή τους αναφορικά με την αναγκαιότητα, τις διαδικασίες αλλά και τις πρακτικές απαιτήσεις και επιπτώσεις είναι σημαντικά στοιχεία του οργανωτικού παράγοντα. Στην πραγματικότητα, όταν δεν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ανάπτυξη για την αλλαγή, είναι πολύ πιθανό να παρατηρηθούν φαινόμενα αντίστασης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που σχετίζονται με την επιχειρούμενη αλλαγή. Οι Kise (2005) και Silcox, MacNeill και Cavanagh (2004) τόνισαν τη σημασία της συμβολής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού και στις προσπάθειες εισαγωγής εκπαιδευτικής αλλαγής. Ωστόσο, ο Calabrese (2006) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια επωφελούνται από τις δραστηριότητες κατάρτισης λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου για πρακτική και του μεγάλου όγκου πληροφοριών που πρέπει να κατανοήσουν. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο προγραμματίζονται και εφαρμόζονται οι δραστηριότητες κατάρτισης σε σχέση με την εφαρμοζόμενη αλλαγή επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην αλλαγή. Η παροχή υποστήριξης και η αύξηση των κινήτρων των εκπαιδευτικών είναι επίσης άλλοι οργανωτικοί παράγοντες που πρέπει να εξετάσει ο διευθυντής κατά την εφαρμογή της αλλαγής. Οι Rayan και Ackerman (2005) τόνισαν τη σημασία της παρακίνησης των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν ένα σχέδιο αλλαγής και της υποστήριξης για να το εφαρμόσουν.

Η αλλαγή με απόφαση της κεντρικής εξουσίας (αναφέρεται επίσης ως εξωτερική προσέγγιση ή αλλαγή από πάνω προς τα κάτω) είναι αλλαγή που ξεκινά σε κυβερνητικό ή γραφειοκρατικό επίπεδο και μεταδίδεται στα σχολεία, η οποία υιοθετείται από τη διοίκηση και κοινοποιείται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιθανότατα θα προσπαθήσουν να την εφαρμόσουν με ποικίλους βαθμούς ενθουσιασμού και επιτυχίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν αντιτίθενται στην ίδια την αλλαγή, αλλά η ανταπόκρισή τους σε αυτήν επηρεάζεται από τον τρόπο εφαρμογής της αλλαγής. Η Clement (2013) εξηγεί, *“συχνά, δεν είναι αυτό καθαυτό πρόβλημα για τους δασκάλους και τα σχολεία η ίδια η αλλαγή, αλλά ο τρόπος που εισάγεται η αλλαγή, με έλλειψη κατανόησης, κατεύθυνσης, δέσμευσης, χρόνου και πόρων”* (σ. 40). Ο Harris (2009) σημειώνει ότι *«η εφαρμογή είναι βιαστική, δεν διαθέτει πόρους ή απλά δεν έχει υπολογιστεί σωστά»* (σ. 63). Οι άνωθεν επιβεβλημένες εισάγονται συνήθως στα

σχολεία με ταχύ ρυθμό και οι εκπαιδευτικοί αφήνονται να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες. Αυτό το φαινόμενο έχει περιγραφεί ως «υπερφόρτωση καινοτομίας» (Fullan 2001) και «σύνδρομο επαναλαμβανόμενων αλλαγών» (Hargreaves 2004). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα άσχετων και μερικές φορές αντιφατικών μεταρρυθμίσεων χωρίς δυνατότητα να κατανοήσουν τις αλλαγές για τον εαυτό τους. Αυτό τους αφήνει συχνά να αισθάνονται μπερδεμένοι, ανήσυχoi, απογοητευμένοι και κυνικοί, και πιθανότατα να ανταποκριθούν με αντίσταση στην αλλαγή (Hargreaves 2004). Όταν οι δάσκαλοι δεν καταλαβαίνουν την αλλαγή, ή είναι συναισθηματικά προβληματισμένοι λόγω του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται, είναι πιθανό να αντισταθούν στην εφαρμογή της αλλαγής ή να την εφαρμόσουν με διαφορετική μορφή από αυτήν που επιδιώκουν οι εμπνευστές της αλλαγής (Spillane, Reiser, και Reimer 2002; Clement, 2013).

Η διαχείριση της αλλαγής περιλαμβάνει τον εντοπισμό των αναγκών, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή του σχεδίου και την αξιολόγηση της επιτυχίας της αλλαγής. Στη διαδικασία αλλαγής, οι ηγέτες καλούνται να παίξουν έναν καίριο ρόλο στη διαχείρισή της. Πρέπει να διευκολύνουν κάθε στοιχείο της διαδικασίας αλλαγής και να αναζητούν ευκαιρίες προκειμένου το προσωπικό τους να συμμετέχει στη διαδικασία. Οι Bell & Ritchie (2002), αναφέρουν ορισμένες βασικές παραδοχές σχετικά με την αλλαγή:

- Η ικανότητα του κάθε σχολείου για αλλαγή θα ποικίλλει.
- Η αλλαγή είναι περίπλοκη.
- Η αλλαγή πρέπει να καθοδηγείται και να γίνεται αντικείμενο καλής διαχείρισης.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι οι κύριοι παράγοντες της αλλαγής.
- Οι μαθητές πρέπει να είναι το κύριο επίκεντρο της αλλαγής.

Τα παραπάνω μηνύματα μας δίνουν μια σαφή διαδικασία αλλαγής και τις θέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη διαδικασία αλλαγής. Είναι και από την καθημερινή πείρα γνωστό ότι δεν είναι όλες οι αλλαγές επιτυχημένες. Μια επιτυχημένη αλλαγή στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί ορθά όταν οι ηγέτες έχουν ένα καθορισμένο σχέδιο και έπειτα το εξασκούν. Η εφαρμογή θα πρέπει να περιλαμβάνει συμπεριφορές, πεποιθήσεις και στάσεις (Shen, 2008).

Ο Fullan (1991) παρέχει ένα σύνολο υποθέσεων/συμβουλών προς τους διαχειριστές της σχολικής αλλαγής/ ηγέτες:

- Μην υποθέσετε ότι οι ιδέες σας σχετικά με τις αλλαγές είναι αυτές που πρέπει να εφαρμοστούν.
- Να υποθέσετε ότι το άτομο που προσπαθεί να εφαρμόσει αλλαγές θα χρειάζεται συνεχώς διευκρινίσεις σχετικά με αυτές, για να έχουν κάποιο νόημα.

- Να υποθέσετε ότι η επιτυχής αλλαγή θα συνεπάγεται αναπόφευκτα και κάποια σύγκρουση και διαφωνία.
- Να υποθέσετε ότι οι άνθρωποι θα αλλάξουν μόνο εάν υπάρχει πίεση για να το κάνουν, ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και ευκαιρίες να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους σε παρόμοιες καταστάσεις.
- Να υποθέσετε ότι θα χρειαστούν δύο ή τρία χρόνια για να υπάρξει σημαντική αλλαγή.
- Μην υποθέσετε ότι η ίδια η αλλαγή έχει απορριφθεί εάν δεν εφαρμοστεί - μπορεί να υπάρχουν άλλοι παράγοντες που συνέβαλαν στην αποτυχία.
- Ας υποθέσουμε ότι είναι αδύνατο να επιτευχθεί ευρεία αλλαγή σε ένα σχολείο: στοχεύστε στην αύξηση του αριθμού των ανθρώπων που επηρεάζονται.
- Μην υποθέτετε ότι η γνώση μπορεί να είναι η μόνη βάση για τη λήψη αποφάσεων. Συνήθως βασίζονται σε συνδυασμό γνώσεων, πολιτικής και διαίσθησης.
- Να υποθέτετε ότι η αλλαγή θα είναι γεμάτη με προβλήματα και νέες προκλήσεις.

Επομένως, οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαίδευση μπορεί να μην είναι τόσο απλή όσο φαίνεται. Η εφαρμογή μπορεί να διαρκέσει περισσότερο και οι άνθρωποι χρειάζονται χρόνο για να ενστερνιστούν την αλλαγή. Εν κατακλείδι, κατανοούμε ότι η αλλαγή και η καινοτομία είναι μια περίπλοκη διαδικασία, στην οποία καίριο ρόλο διαδραματίζει η σχολική ηγεσία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το κεφάλαιο αφορά κυρίως το κεφάλαιο του ερωτηματολογίου που σχετίζεται με την αντίσταση στην εκπαιδευτική αλλαγή και τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενίοτε δεν είναι δεκτικοί στην αλλαγή.

## **2.2 Τηλεκπαίδευση και αλλαγή**

### **2.2.1 Ορισμός τηλεκπαίδευσης**

Η τηλεκπαίδευση είναι το δεύτερο συστατικό στοιχείο αυτής της μελέτης, καθώς αποτελεί την εκπαιδευτική αλλαγή που αποτέλεσε την αφορμή για να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές γενικότερα. Ο λόγος για τον οποίο η τηλεκπαίδευση είναι ένα διαδεδομένο πλέον θέμα συζήτησης είναι ότι υιοθετήθηκε στην Ελλάδα, αλλά και σε πολλά άλλα κράτη, ως ένας τρόπος να συνεχίσουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της κρίσης της πανδημίας. Επιχειρώντας έναν ορισμό της τηλεκπαίδευσης, αυτή προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις “τηλέ (μακριά)” και “εκπαίδευση” και αναφέρεται στη χρήση νέων τεχνολογιών για τη διάχυση της γνώσης και υπηρεσιών από

τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους. Η τηλεεκπαίδευση διακρίνεται σε ασύγχρονη, όπου το υλικό τίθεται στη διαδικασία του εκπαιδευόμενου, και σύγχρονη, όπου το μάθημα γίνεται σε ζωντανό χρόνο (Harper et al., 2004).

Φυσικά, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών (στο εξής NT) στην εκπαιδευτική αλλαγή είναι κάτι που έχει ερευνηθεί και νωρίτερα. Η Βαβουράκη (2006, σ. 391) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που αφορούν τη χρήση NT δεν έχουν μόνο εκπαιδευτικό αλλά και τεχνικό χαρακτήρα. Κατά συνέπεια, η υιοθέτησή τους πρέπει να συμβαδίζει με κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη χρήση αυτή, η οποία δεν είναι καθόλου δεδομένη. Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι συχνά εκείνες που εμποδίζουν την επαναστατική χρήση των NT, καθώς τις χρησιμοποιούν συνήθως ως εποπτικό μέσο ή πηγή πληροφόρησης, στηρίζοντας ουσιαστικά με αυτές τις παλιές μεθόδους διδασκαλίας και αρνούμενοι μια πιο καινοτόμα θεώρηση των νέων εργαλείων (Βαβουράκη, 2006, σ. 393). Όπως περιγράφει και η Kontogiannopoulou - Polydorides (1996, p.49-50), οι αντιλήψεις που κυριαρχούσαν τη δεκαετία του 1980 περί μεταμόρφωσης και επανάστασης στην εκπαίδευση λόγω των NT δεν επαληθεύτηκαν, ιδιαιτέρως επειδή οι NT πολύ περισσότερο εντάχθηκαν στις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και φιλοσοφίες παρά χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά ως εργαλεία καινοτομίας.

### **2.2.2 Τηλεκπαίδευση ως αποτέλεσμα του Covid-19**

Η πανδημία COVID-19 έχει δημιουργήσει ίσως τη μεγαλύτερη αναστάτωση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ιστορία, επηρεάζοντας σχεδόν 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές σε περισσότερες από 190 χώρες και όλες τις ηπείρους. Το κλείσιμο σχολείων και άλλων μαθησιακών χώρων επηρέασε το 94% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού, έως και το 99% σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα (UN, 2020). Σύμφωνα με στοιχεία των Ηνωμένων Εθνών αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η κρίση επιδεινώνει τις προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες μειώνοντας τις ευκαιρίες για πολλά από τα πιο ευάλωτα παιδιά, τη νεολαία και τους ενήλικες - εκείνους που ζουν σε φτωχές ή αγροτικές περιοχές, κορίτσια, πρόσφυγες, άτομα με αναπηρία και αναγκαστικά εκτοπισμένους - για να συνεχίσουν τη μάθησή τους. Οι μαθητικές διαρροές απειλούν επίσης να επεκταθούν πέρα από αυτήν τη γενιά και να διαγράψουν δεκαετίες προόδου, ιδίως για την υποστήριξη της εκπαίδευσης και της διατήρησης των κοριτσιών και των νεαρών γυναικών στο σχολείο. Περίπου 23,8 εκατομμύρια επιπλέον παιδιά και νέοι (από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση) ενδέχεται να εγκαταλείψουν ή να μην έχουν πρόσβαση στο σχολείο το επόμενο έτος λόγω των οικονομικών

επιπτώσεων της πανδημίας (CEDEFOP, 2020). Σε έρευνα για τα ζητήματα της τηλεκπαίδευσης, τον Νοέμβριο του 2011 περίπου 64% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρείχαν εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τον χώρο του σχολείου του, ενώ τα μαθήματα παρακολουθούνταν από περίπου 62% των μαθητών μέσω κινητού τηλεφώνου. Πιο ανησυχητικό είναι ότι το 85% των ερωτηθέντων σχολείων απάντησαν ότι έχουν μαθητές οι οποίοι δεν έχουν καθόλου πρόσβαση στο διαδίκτυο, και άρα δεν μπορούν να συμμετέχουν. Επιπροσθέτως, το 60% των σχολείων αυτών ανέφεραν ότι δεν υπάρχει ούτε μία ηλεκτρονική συσκευή που να μπορούν να δανειστούν οι μαθητές από το σχολείο εφόσον το έχουν ανάγκη. Τέλος, περί το 28% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχουν τουλάχιστον 1-5 μαθητές οι οποίοι δε διέθεταν καθόλου τεχνολογικό εξοπλισμό για να συμμετέχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (alfavita.gr, 2020).

Η τηλεκπαίδευση θα πρέπει σίγουρα να χαρακτηριστεί ως μια άνωθεν επιβεβλημένη αλλαγή, για την οποία εύλογα δεν υπήρχε αρκετός χρόνος προετοιμασίας, αφού οι εξελίξεις της πανδημίας Covid-19 ήταν ραγδαίες. Έρευνα των Cicha et al. (2021) έδειξε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα συναισθήματα των κοινωνιών της εκπαίδευσης και μπορούν να τους πείσουν να αγκαλιάσουν την αλλαγή από τη διδασκαλία στην τάξη σε τη διδασκαλία στο μοντέλο εξ αποστάσεως μάθησης είναι το αίσθημα ευχαρίστησης σε αυτήν τη μορφή εκπαίδευσης και μια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορεί να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης για περαιτέρω έρευνα για μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένης, ιδίως, της κατανόησης των προσδοκιών των διδασκόντων αλλά και των μαθητών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έρευνα που αφορά την Ελλάδα και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να διδάξουν εξ αποστάσεως (Lionarakis et al., 2020) ανέφερε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε πολύ περιορισμένο χρόνο για να αντιμετωπίσουν τις απότομες αλλαγές και να υιοθετήσουν νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας.

Αναμφίβολα, αυτή η μετάβαση οδήγησε σε πολλές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αλλαγές που εύλογο ήταν να επηρεάσουν τους τρόπους σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών καθώς και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποχρεώθηκαν να μεταφέρουν την εργασία τους σε ψηφιακό περιβάλλον και να χρησιμοποιήσουν εργαλεία με τα οποία δεν ήταν εξοικειωμένοι. Αυτό έγινε συχνά χωρίς προηγούμενη γνώση ή εκπαίδευση, όλα μέσα σε ένα τοπίο αβεβαιότητας και φόβου. Αυτές οι παρατηρήσεις ταιριάζουν σε πολλά σημεία με όσα έχουν ήδη λεχθεί για την αντίσταση στην



εκπαιδευτική αλλαγή. Αν και λόγω του ότι η πανδημία δημιούργησε την αναγκαιότητα να γίνουν ορισμένες διαδικασίες εξ αποστάσεως, αρκετοί εκπαιδευτικοί συμμερίστηκαν ότι η απόφαση αυτή ήταν αναπόφευκτη, εντούτοις πολλοί είναι δυσαρεστημένοι από την υποστήριξη αυτής της αλλαγής σε οργανωτικό επίπεδο.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα (2.1.4), ο οργανωτικός παράγοντας εντάσσεται επίσης στην αντίσταση προς την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς συχνά παρατηρείται ότι οι αλλαγές που εισάγονται δεν έχουν την αντίστοιχη υποστήριξη, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί, πέρα από όποιον φόβο ή ανασφάλεια μπορεί να τους προκαλεί μια νέα κατάσταση, να έχουν επίσης προβλήματα απουσίας στήριξης, τόσο στο υλικό όσο και στο επιμορφωτικό επίπεδο, με αποτέλεσμα εν τέλει να αντιστέκονται στην αλλαγή (Palmer et al., 2009). Άλλωστε, φάνηκε ήδη στο οικείο κεφάλαιο ότι οι άνωθεν επιβεβλημένες αλλαγές είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν τάσεις αντίστασης, όταν δε συνοδεύονται από την αντίστοιχη υποστήριξη. Όπως παρατηρεί η Clemens (2013), συχνά το περιεχόμενο της αλλαγής δεν είναι αυτό που στην πραγματικότητα ενοχλεί τους εκπαιδευτικούς, αλλά εντούτοις, η πλημμελής εκπλήρωση των προϋποθέσεων υποστήριξης της εφαρμογής της τους κάνει να αντιστέκονται, πράγμα που θα έλεγε κανείς ότι εφαρμόζεται και αναφορικά με την τηλεεκπαίδευση. Ενώ η οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες διαφορετικών μαθητών είναι αρκετά δύσκολη ακόμη και στο περιβάλλον της τάξης, η προσπάθεια να την παρέχουν τα σχολεία εξ αποστάσεως - ακόμη και αν δεν έχει γίνει αρκετή προετοιμασία - καθιστά τη δουλειά των εκπαιδευτικών πολύ πιο δύσκολη και δημιουργεί πίεση στους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν έναν πολύ πιο έντονο φόρτο εργασίας, απαιτήσεις και προσδοκίες από ό,τι όταν τα σχολεία είναι ανοιχτά και η εκπαίδευση διατηρείται στην τάξη, με τις τεχνολογίες επικοινωνίας να είναι εύκολα προσβάσιμες. Με το κλείσιμο των σχολείων, το άγχος των γονέων για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους αυξάνεται και γίνεται απαίτηση για περισσότερη προσοχή από τους δασκάλους και περισσότερο χρόνο για τα δικά τους παιδιά. Σε μια κοινωνία όπου κυριαρχεί ένα ανταγωνιστικό σχολείο και εκπαιδευτική κουλτούρα, δυστυχώς, η σύγκριση των γονέων των σχολείων, των δασκάλων και των δικών τους παιδιών με άλλους αυξάνει την πίεση στους δασκάλους (Basilaia & Knavadze, 2020; CEDEFOP, 2020; European Commission, 2020).

### 2.2.3 Κριτική προς την τηλεεκπαίδευση

Όπως αναφέρει ο Κοφτερός (2020), μερικά μόνο από τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν:

1. η έλλειψη σε πολλές περιπτώσεις σύνδεσης στο διαδίκτυο για όλους τους μαθητές,
2. η έλλειψη επαρκών συσκευών στα νοικοκυριά για παράλληλη χρήση από όλους τους μετέχοντες σε διαδικτυακή εκπαίδευση/εργασία,
3. η ανησυχία για τα προσωπικά δεδομένα,
4. η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, γονέων, ενίοτε και μαθητών για τη χρήση των νέων μέσων, και
5. η μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν τις απαραίτητες μεθοδολογικές αλλαγές για ένα διαδικτυακό μάθημα.

Η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τα νέα μέσα έχει παρατηρηθεί, εκτός από την Ελλάδα, και σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2020). Στην Ευρώπη και την Ασία, μόνο το 20% έως το 30% των χωρών παρέχει κατάρτιση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς (European Commission, 2020). Όπως ήδη αναφέρθηκε, σχεδόν όλα τα σχολεία σε όλο τον κόσμο έχουν κλείσει λόγω της επιδημίας COVID-19. Ωστόσο, σε πολλές χώρες, η εκπαίδευση δεν σταμάτησε εντελώς και οι χώρες και τα σχολεία στράφηκαν σε πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έχουν ληφθεί διάφορα μέτρα για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν αποσυνδέονται πλήρως από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες χρησιμοποιώντας τεχνολογικά εργαλεία όπως τηλεόραση, διαδικτυακές πλατφόρμες, διαδικτυακές και κινητές εφαρμογές. Πολλές χώρες ξεκίνησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πολύ γρήγορα μετά το κλείσιμο των σχολείων. Σε αυτήν τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν επίσης να υποστηρίξουν τους μαθητές ακαδημαϊκά και να συμπεριληφθούν στη διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, σε πολλές χώρες, ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, η κατάρτιση που παρέχεται για τους εκπαιδευτικούς ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ελάχιστη (European Commission, 2020).

Πολλοί δάσκαλοι που δεν είχαν ποτέ τέτοια εμπειρία στο παρελθόν, και που δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για το πώς να αντιμετωπίσουν μια τέτοια κρίση στις διαδικασίες προ-υπηρεσίας και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, βρέθηκαν απροετοίμαστοι για αυτήν τη διαδικασία. Σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αναλάβουν την πρωτοβουλία και να πραγματοποιήσουν αυτή τη διαδικασία μόνες τους και οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περιορισμένες δεξιότητες και δεξιότητες στην

παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποτελεσματική διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας. Σύμφωνα με την έκθεση του CEDEFOP (2020), οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές, κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν προκλήσεις, όπως τις ελλείψεις σε εξοπλισμό και σύνδεση στο Διαδίκτυο για να προσφέρουν εξ αποστάσεως μάθηση. Παρατηρείται έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την αποτελεσματική χρήση των πλατφορμών, κακή εμπειρία στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου διδασκαλία, καμία εμπειρία στην ηλεκτρονική μάθηση και άλλες παιδαγωγικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ειδικά για τη διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων, ανησυχίες για ζητήματα απορρήτου και πνευματικών δικαιωμάτων και προστασία προσωπικών δεδομένων – όπως έδειξαν και πρόσφατα σκάνδαλα της ελληνικής πολιτικής σκηνής για το θέμα των πλατφορμών τηλεκπαίδευσης. Παράλληλα, οι Cubuksu & Akturk (2020) αναφέρουν για τα προσωπικά δεδομένα ότι υπάρχουν αρκετές προκλήσεις για τη διαφύλαξή τους, καθώς η συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών στις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης δημιουργεί σύνολα δεδομένων (big data) τα οποία ίσως στο μέλλον γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης.

Εκτός από τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, τους πόρους του σχολείου, την πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακά εργαλεία και την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ του σχολείου και των μαθητών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μειονεκτούσες περιοχές και σχολεία αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες σε αυτήν τη διαδικασία και έχουν ακόμη δυσκολίες στην επίτευξη των μαθητών τους (EPALE, 2020).

## **2.3 Σχολική Ηγεσία**

### **2.3.1 Ορισμός**

Ένας αποφασιστικός παράγοντας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι η ηγεσία των εκπαιδευτικών. Σε όλο τον κόσμο αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ότι η πρακτική των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική επάρκεια αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την επίδωξη της βελτίωσης του σχολείου και του συστήματος. Οι δυνατότητες και οι δυναμικές της ηγεσίας των εκπαιδευτικών παραμένουν ένα κεντρικό ζήτημα στο πλαίσιο του διεθνούς λόγου σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές. Αυτό το δυναμικό αντικατοπτρίζεται σε μια σειρά σύγχρονων δημοσιεύσεων που ισχυρίζονται σε μεγάλο βαθμό

ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαδραματίσουν έναν πολύ πιο κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη πολιτικής. Η κεντρική πρόταση είναι το «*Flip the System*» έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν οι υποκινητές, οι δημιουργοί και οι υλοποιητές της εκπαιδευτικής αλλαγής (Zoellick et al., 2018; Harris & Jones, 2019).

Οι Silcox, MacNeill και Cavanagh (2003) εξήγησαν ότι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας απαιτεί την ύπαρξη ενός αποτελεσματικού ηγέτη του οποίου οι συμπεριφορές προέρχονται από ηθικές αξίες και πεποιθήσεις που συνάδουν με την αλλαγή. Ο ηγέτης πρέπει να μοιράζεται πληροφορίες και ιδέες σχετικά με την εκπαίδευση με όλους τους ενδιαφερόμενους που συμμετέχουν στη διαδικασία αλλαγής. να ευαισθητοποιήσουν για την αλλαγή · κρατήστε τους ενήμερους. να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες τους · και βοηθούν στη μείωση των συναισθημάτων άγχους και απογοήτευσής τους. Οι DuFour, DuFour, και Eaker (2008) πρόσθεσαν ότι η αλλαγή θα διευκολυνθεί έχοντας έναν διευθυντή που διαμορφώνει τις νέες συμπεριφορές και παρέχει υποστήριξη για την εφαρμογή του όποτε χρειάζεται. Ο διευθυντής πρέπει επίσης να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς στην πραγματοποίηση αλλαγών (Beckum, 2010). Ο Mulford (2010) ισχυρίζεται ότι απαιτείται «έξυπνη» ηγεσία στο σημερινό περίπλοκο περιβάλλον και προτείνει ότι οι ηγέτες πρέπει να εξασφαλίσουν όλους τους διαθέσιμους πόρους για μάθηση, και οι πόροι πρέπει να αναπτυχθούν στρατηγικά, τόσο εν γένει, όσο και συγκεκριμένα στο πεδίο των αλλαγών.

Τι είναι, όμως, η σχολική ηγεσία; Ο Burns (1978) εξηγεί ότι αν και η ηγεσία είναι ένα φαινόμενο που βλέπουμε καθημερινά, εντούτοις δε μας είναι πλήρως κατανοητή. Ο Stogdill (1981), επιχειρώντας να προβεί σε επισκόπηση της βιβλιογραφίας που υπήρχε ως τότε, ανέφερε ότι υπήρχαν τόσοι ορισμοί όσοι και ερευνητές που είχαν προσπαθήσει να ορίσουν το φαινόμενο. Πάντως, όπως αναφέρει και ο Northouse (2013), οι αντιλήψεις για την ηγεσία μπορούν να συγκεντρώνουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά - όπως ότι συμβαίνει σε ομάδα, και ότι εμπεριέχει το στοιχείο των κοινών στόχων και του επηρεασμού, καταλήγοντας στον ορισμό ότι “*ηγεσία είναι μια διαδικασία, όπου ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για την επίτευξη κοινών στόχων*” (οπ.αν στο Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019, σ. 19). Όπως αναφέρει και ο Tarosa (2013), οι μελετητές και οι επαγγελματίες έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την ηγεσία από μια σειρά διαφορετικών προοπτικών, αλλά δεν υπάρχει ακόμη ακριβής ορισμός. Για παράδειγμα, ο Pardey (2007) δηλώνει ότι η ηγεσία είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί. Ο Cuban (1988) αναφέρει ότι ο Warren Bennis, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στον τομέα της ηγεσίας, είπε ότι υπάρχουν πάνω από 350 διαφορετικοί ορισμοί της ηγεσίας, αλλά δεν υπάρχει σαφής κατανόηση του τι διακρίνει τους ηγέτες από τους μη ηγέτες. Δηλώνει ότι υπάρχει,

ωστόσο, μια σαφής διάκριση μεταξύ ενός μάνατζερ και ενός ηγέτη: «ένας διευθυντής κάνει σωστά τα πράγματα, αλλά ένας ηγέτης κάνει το σωστό» (σελ. 190).

Για τον Adesina (1990), η ηγεσία ορίζεται από το κατά πόσο κάποιος είναι σε θέση να έχει επιτυχία στους στόχους επηρεάζοντας άλλους στο ίδρυμα ή τον οργανισμό του ώστε να τον υποστηρίξουν. Είναι εμφανές ότι η ηγεσία εφαρμόζεται και στους σχολικούς οργανισμούς, στους οποίους υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός ιδιομορφίας και πολυπλοκότητας, αλλά και μια προσομοιωτική διαδικασία της κοινωνίας, η οποία χρειάζεται να ανανεώνεται και να μετασχηματίζεται στα πλαίσια της κοινωνικής αλλαγής (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019; Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Ο Owens (1991) θεωρεί ότι ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων παίζει καίριο ρόλο για την εκπαιδευτική ηγεσία, ενώ πιο σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρουν ότι μπορεί κάθε μέλος της κοινότητας του σχολείου να αναπτύξει για τον εαυτό του ηγετικές και συνεργατικές πρακτικές (Northhouse, 2013), πράγμα, όμως, που δε θα απασχολήσει στη συνέχεια εδώ, καθώς ενδιαφέρει κυρίως το πρόσωπο του διευθυντή. Τα μοντέλα με τα οποία εφαρμόζεται η σχολική ηγεσία είναι σημαντικά γιατί περιγράφουν ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης ασκεί τη δραστηριότητα της ηγεσίας και προωθεί την εκπαιδευτική αλλαγή, συνεπώς και τα αναφέρουμε στη συνέχεια.

### 2.3.2 Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας

Υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας που ασκούνται στα πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά και κάθε άλλου οργανισμού. Αυτά τα στυλ έχουν περιγραφεί πολλές φορές στη βιβλιογραφία. (Waters and McNulty, 2005). Όπως είδαμε, η ηγεσία είναι πολύ σημαντική στην εκπαίδευση και είναι ένα ζωντανό θέμα για την πρόσφατη έρευνα (Razzaq, 2012). Με την επέκταση της σημασίας της ηγεσίας στην εκπαίδευση, πολλοί μελετητές (Firestone & Martinez, 2009) μοιράστηκαν τις απόψεις τους για ορισμένες πτυχές της ηγεσίας.

Ένας αριθμός μελετητών έχουν αναπτύξει διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας. Προβαίνοντας σε μια ανασκόπηση των ανάλογων μελετών, οι Marzano et al. (2005) παρουσιάζουν τα μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται κυρίως με την αλλαγή και τον μετασχηματισμό, ενώ το κύριο επίκεντρο της ηγεσίας είναι η δέσμευση. Ο Pounder (2003) αναφέρει ότι για την επιτυχημένη λειτουργία ενός σχολείου πρέπει να υπάρχει κατανομή

αρμοδιοτήτων, καθώς αυτό αυξάνει και την ατομική δέσμευση των εμπλεκόμενων μερών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων).

2. Η συναλλακτική ηγεσία έχει να κάνει με τη διαπραγμάτευση, όπου ο ηγέτης κάνει παραχωρήσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτός ο τρόπος ηγεσίας βασίζεται στην ανταλλαγή παροχών για την επίτευξη οργανωτικών στόχων.
3. Η ηγεσία με γνώμονα την εκάστοτε κατάσταση (situational leadership) έχει τη βασική αρχή της προσαρμογής της συμπεριφοράς των ηγετών με βάση την προθυμία και ικανότητα αυτών που οδηγούνται να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο.
4. Η ηγεσία με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως αναφέρεται σε πιο σύγχρονες βιβλιογραφικές πηγές, η οποία ουσιαστικά ακολουθεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο και την προστασία της διαφορετικότητας, και μάλιστα έχει συνδεθεί βιβλιογραφικά με καλύτερες επιδόσεις του σχολείου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Zembylas & Iasonos, 2010).
5. Η κατανεμημένη ηγεσία «βλέπει» το έργο του ηγέτη-διευθυντή ως μία διαδικασία ορθής κατανομής αρμοδιοτήτων. Η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν, με αποτέλεσμα ενισχυμένη επικοινωνία και διαδικασίες μάθησης του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον στα πλαίσια του σχολείου. Ο Gronn (2002) υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένας δυναμικός τρόπος να κατανοεί κανείς την ηγεσία, καθώς η δράση ουσιαστικά κατανέμεται σε όλα τα επίπεδα. Αν και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου είναι ένα πειστικό αίτημα, εντούτοις όπως αναφέρει η Ηλιοφώτου – Μενόν (2013) δεν υπάρχουν ιδιαίτερα πολλές πρακτικές έρευνες για την κατανεμημένη ηγεσία και τη χρησιμότητά της στο σχολικό περιβάλλον, ενώ προκύπτουν και μεθοδολογικά προβλήματα αναφορικά με το τι ακριβώς είναι η κατανομή της ηγεσίας.
6. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση (Leadership for Learning) και η έμφαση τίθεται στην επιρροή του ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί ως πάροχος πόρων, εκπαιδευτικός πόρος, χαρακτηρίζεται από επικοινωνία και ορατή παρουσία.

Αυτά τα μοντέλα ηγεσίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από έναν μόνο ηγέτη σε διαφορετικές καταστάσεις (Marzano et al., 2005; Tarosa, 2013). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ένας ηγέτης που χρησιμοποιεί περισσότερους τρόπους και περισσότερα πρίσματα για να δει την κάθε κατάσταση μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα από κάποιον που επιμένει στη χρήση μόνο ενός μοντέλου. Ένα μοντέλο ηγεσίας που δείχνει να επαινείται ιδιαίτερα αναφορικά με την εκπαιδευτική αλλαγή είναι η μετασχηματιστική ηγεσία. Πρόκειται για ένα

μοντέλο που στηρίζεται σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Ο ηγέτης καλείται να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς, να αποτελέσει έναν πόρο ενδυνάμωσης των συνεργατών του και μέσα σε κουλτούρα συνεργασίας να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό στις αλλαγές και τις νέες γνώσεις και δεξιότητες. Ο Bass (1985) αναφέρεται σε τέσσερα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Αυτά είναι:

α) εξιδανικευμένη επιρροή – χάρισμα (idealized influence): Ο ηγέτης λειτουργεί ως παράδειγμα και εμπνέει με σεβασμό τους υφισταμένους.

β) εμπνευσμένη κινητοποίηση (inspirational motivation). Ο ηγέτης παρέχει κίνητρα στους υφισταμένους να πετύχουν απαιτητικούς στόχους και να πετύχουν κοινές επιδιώξεις.

γ) προσωπική προσέγγιση (individualized consideration). Ο ηγέτης αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά, αναγνωρίζοντας τις δικές του ανάγκες.

δ) πνευματική διέγερση (intellectual stimulation). Οι ηγέτες αμφισβητούν τα κατεστημένα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και εμπνέουν τους υφισταμένους να έχουν ιδέες με δημιουργικότητα και καινοτομία.

Αναφορικά με την εκπαίδευση, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες-διευθυντές είναι σημαντικοί για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και τη διαχείριση της αλλαγής, διότι μπορούν με αυτό το μοντέλο ηγεσίας να βοηθούν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι προσωπικοί τους στόχοι να βρίσκονται σε εναρμόνιση με την πρόοδο της σχολικής μονάδας σε κλίμα κατανόησης και συνεργασίας (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019; Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019).

### 2.3.3 Ρόλος της ηγεσίας στη σχολική αλλαγή

Ο διευθυντής έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη σχολική αλλαγή, αλλά αξίζει να αναφερθεί ότι ηγεσία μπορούν να αναπτύξουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και όλα γενικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι μελετητές έχουν ασχοληθεί αρκετά, όπως φάνηκε νωρίτερα, για τα διαφορετικά στυλ που χρησιμοποιούν οι ηγέτες στη διαχείριση των αλλαγών. Οι Everard, Morris και Wilson (2004) τονίζουν την ανάγκη για ένα διαφορετικό στυλ και δομή διαχείρισης για τη διαχείριση της αλλαγής σε αντίθεση με εκείνες τις προσεγγίσεις που απαιτούνται για τη διαχείριση του status quo. Οι απαιτήσεις που προτείνουν για τη διαχείριση της αλλαγής περιλαμβάνουν *«έναν ξεχωριστό συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, προσωπικών στάσεων και αξιών και την ικανότητα ενορχήστρωσής τους»* (σελ. 249). Έχουν αναπτύξει μια λίστα χαρακτηριστικών που θεωρούν απαραίτητα για τη διαχείριση της αλλαγής, αλλά έχουν επίσης τονίσει την ανάγκη ανάπτυξης της σωστής σύνθεσης αυτών των ιδιοτήτων αντί να τις

αντιμετωπίζουν ως λίστα ελέγχου. Με αυτόν τον τρόπο, η εστίαση επικεντρώνεται σε μια συστημική προσέγγιση (Fullan, 1991; Hargreaves & Shirley, 2009) η οποία διερευνά τις ανάγκες, τους στόχους, την πολυπλοκότητα, τη σκοπιμότητα και το πλαίσιο της αλλαγής, οραματίζεται το μέλλον και μελετώντας την τρέχουσα κατάσταση λαμβάνει υπόψη την ετοιμότητα, την ικανότητα και τις δυνάμεις που οδηγούν ή εμποδίζουν την αλλαγή (Razzaq, 2012).

Η διαχείριση των σχολικών αλλαγών και βελτιώσεων είναι μία από τις πιο περίπλοκες εργασίες ενός ηγέτη. Ο ηγέτης στο σχολείο, είτε πρόκειται για τον διευθυντή είτε όχι, πρέπει να κατανοήσει τη διαδικασία αλλαγής προκειμένου να πραγματοποιήσει και να οδηγήσει μια αποτελεσματική αλλαγή. Όπως επισημαίνει ο Fullan (1993), ένας ηγέτης πρέπει να κατανοήσει τη διαδικασία αλλαγής για να οδηγήσει και να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προσπάθειες αλλαγής και βελτίωσης. Οι Coleman και Glover (2010) επιβεβαιώνουν επίσης ότι η διαχείριση είναι η καλύτερη όταν χρησιμοποιείται η μετασχηματιστική ηγεσία αντί του status quo της συναλλακτικής ηγεσίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία ή και άλλα μοντέλα ηγεσίας που ενισχύουν μια πιο κατανοητή και συνεργατική λειτουργία, μπορούν να βοηθήσουν στη σύνδεση της σχολικής κοινότητας και άλλων ενδιαφερομένων με το σχολείο και την αλλαγή. Όταν δημιουργηθεί ο σύνδεσμος, η αλλαγή μπορεί να είναι πιο επιτυχής (Fullan, 2007; Hall & Hord, 2011). Όπως επιβεβαιώθηκε από τους Hargreaves και Shirley (2009), μια επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή είναι αυτή που χαρακτηρίζεται από ένα πιο ανοιχτό και δημοκρατικό σύστημα, και όχι μόνο από την έξωθεν επιβολή αλλαγών. Οι προϋποθέσεις για μια τέτοια επιτυχημένη αλλαγή προϋποθέτουν να υπάρχει ένα περιεκτικό και σαφές όραμα, η ισχυρή δημόσια δέσμευση, η εκπαιδευτική ευθύνη και η συμμετοχή των μαθητών ως εταίρων της αλλαγής (Hargreaves & Shirley, 2009). Επιπλέον, ο Pounder (2003) τονίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει την ατομική δέσμευση προς την ομάδα ή τον οργανισμό επειδή αποτελούν μέρος της αλλαγής. Επομένως, για να είναι επιτυχές ένα σχολείο, οι δάσκαλοι, οι γονείς, η κοινότητα και οι επιχειρηματικοί εταίροι, οι διαχειριστές και οι μαθητές πρέπει να μοιράζονται μερικές από τις ηγετικές λειτουργίες.

Ο ρόλος του διευθυντή παραμένει σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα σημαντικός. Είναι σύνηθες η έλευση ενός νέου διευθυντή να συνεπάγεται αλλαγές σε οργανωτικό και λειτουργικό επίπεδο, αλλά παράλληλα και οι αλλαγές που έρχονται άνωθεν επαφίονται στον διευθυντή για την εφαρμογή τους. Οι διευθυντές πρέπει σε κάθε περίπτωση να ενημερώσουν ορθά τον τρόπο εφαρμογής, τους στόχους της αλλαγής, τη φύση της και το ποια επιρροή αναμένεται αυτή να έχει. Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τις



αλλαγές, γι' αυτό και ο διευθυντής θα πρέπει να είναι αποτελεσματικός ως προς τη διαχείριση της αλλαγής. Αυτό γίνεται σύμφωνα με τον Heier (1989) με τους εξής τρόπους:

- Ο διευθυντής θεωρεί τον εαυτό του υπεύθυνο για την καινοτομία και τη δημιουργικότητα από τους άλλους.
- Ο διευθυντής ενθαρρύνει τους υφισταμένους να εργάζονται σε μικρές, καινοτόμες ομάδες.
- Ο διευθυντής είναι ενημερωμένος σχετικά με την καινοτομία και τις σύγχρονες ιδέες αλλαγής.
- Ο διευθυντής ενθαρρύνει τη δημιουργία νέων ιδεών και ηγείται αυτής της διαδικασίας, εγκαθιδρύοντας ένα φιλικό κλίμα και χωρίς διάθεση κριτικής, ώστε όλοι να μπορούν να εκφράσουν νέες ιδέες (Ιορδανίδης, 2006).

Με αυτές τις ενέργειες σχετίζεται και η ορθολογική προσέγγιση, καθώς ένα βασικό της στοιχείο είναι η επικέντρωση στη σχολική κουλτούρα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού. Το θετικό σε αυτήν την προσέγγιση είναι ότι λαμβάνει ιδιαίτερα υπ' όψιν την κατάσταση που επικρατεί στο συγκεκριμένο σχολείο κάθε φορά, και καθιστά τη σχολική μονάδα, μονάδα της εκπαιδευτικής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιείται η συνεργασία υπό τον διευθυντή και ολόκληρο το σχολείο μπορεί να υλοποιήσει αποτελεσματικά την αλλαγή (Δρακοπούλου, 2008). Άλλωστε, έχει βρεθεί και ότι η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή μπορεί να περιοριστεί εφόσον ο διευθυντής μπορέσει να εισάγει την αλλαγή ως κάτι που δεν είναι στόχος κάποιου έξωθεν παράγοντα, ούτε επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς, αλλά είναι ουσιαστικά χρήσιμο και θα ωφελήσει πάνω από όλα τη σχολική μονάδα. Στόχος είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να θεωρήσει τη σκοπούμενη αλλαγή «δική του υπόθεση» και όχι κάτι που επιβάλλεται (Κουρέα, 2012).

### **2.3.4 Συμμετοχή εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων**

Η τελευταία συνιστώσα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που διαμόρφωσε την έρευνα αυτής της μελέτης είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Το ζήτημα αυτό σχετίζεται με τη σχολική ηγεσία, αλλά και γενικότερα με τη διαδικασία των εκπαιδευτικών αλλαγών. Ήδη έχει αναπτυχθεί στην υποενότητα 2.1 το για ποιους λόγους οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε μια άνωθεν επιβεβλημένη αλλαγή.

Αντίθετα με την αλλαγή εκ των άνωθεν, έδαφος πλέον κερδίζει η ιδέα της αλλαγής που ξεκινά από τα κάτω προς τα πάνω, και όπου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική (Carlyon & Branson, 2018). Είναι σημαντικό να

ληφθούν υπόψη οι προοπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική αλλαγή για διάφορους λόγους. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά με τους μαθητές και είναι τελικά υπεύθυνοι για την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής στην τάξη. Δεύτερον, οι δάσκαλοι έχουν κοινή κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, καθώς και γνώσεις και ανησυχίες που δεν έχουν άλλοι ενδιαφερόμενοι. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά λόγους να αντισταθούν στην αλλαγή και η κατανόηση αυτών των λόγων μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία αλλαγής (Hargreaves 1996). Ο Andy Hargreaves (1996) υποστήριξε ότι οι φωνές των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνουν κατανοητές στα συγκεκριμένα περιβάλλοντά τους και ότι πρέπει να παρουσιαστεί μια επαρκής ποικιλία διαφορετικών φωνών έτσι ώστε να μπορεί να εξερευνηθεί η αντίθεση των απόψεων.

Στην Ελλάδα, όπως ήδη αναφέρθηκε, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια εξαιρετικά συγκεντρωτική λήψη αποφάσεων (Κουτούζης, 2012). Αυτή η κατάσταση σημαίνει ότι, όπως έχει παρατηρηθεί και σε έρευνες, η σχολική αυτονομία δεν είναι σε καλό επίπεδο, ώστε οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη λήψη αποφάσεων παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα συλλογικά όργανα. Όπως βρήκαν σε έρευνά τους οι Stavrianoudaki & Iordanides (2019), συνεντεύξεις σε δασκάλους πρωτοβάθμιας στην περιοχή της Μαγνησίας έδειξαν ότι η σχολική αυτονομία ήταν περιορισμένη, και ως κύριοι λόγοι για αυτό αναφέρθηκαν η κακή συμπεριφορά ορισμένων διευθυντών και τα εμπόδια που τίθενται από τη γραφειοκρατία. Παρομοίως, οι Γόγολα & Κατσής (2017) βρήκαν ότι σε δείγμα 182 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στην Αργολίδα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών, αλλά και γονέων και μαθητών, στη λήψη αποφάσεων ήταν ελλιπής, ενώ παράλληλα έκριναν αρνητικά την απουσία σχολικής αυτονομίας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Έχοντας ολοκληρώσει την ανασκόπηση της θεωρίας, το ερευνητικό μας εργαλείο που διαμορφώνεται σε τρεις άξονες: α) την αντίσταση στην αλλαγή, β) τις γνώμες των εκπαιδευτικών για την αλλαγή της τηλεεκπαίδευσης και γ) τις στάσεις τους σε ζητήματα σχολικής ηγεσίας, κουλτούρας και συνεργατικότητας που επηρεάζουν άμεσα την υιοθέτηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.

### **3. Μεθοδολογία της Έρευνας**

#### **3.1 Ποσοτική Ερευνητική Προσέγγιση**

Οι Leedy & Ormrod (2001) καθώς και ο Williams (2011) περιγράφουν την ερευνητική μεθοδολογία ως τα ολιστικά βήματα που εφαρμόζει ένας ερευνητής στην έναρξη ενός ερευνητικού έργου. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται η μεγάλη σημασία της ορθής ερευνητικής μεθοδολογίας για την κάθε έρευνα, καθώς μπορεί να είναι ένας παράγοντας που θα συνεισφέρει στην επιτυχία της μελέτης ή, αντίθετα, να κάνει τη μελέτη πιο δύσκολη για τον ερευνητή. Μία ποσοτική ερευνητική μέθοδος, όπως αυτή που επιλέχθηκε για αυτήν την έρευνα, ασχολείται με την ποσοτικοποίηση και την ανάλυση μεταβλητών, προκειμένου να καταλήξει σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Περιλαμβάνει τη χρήση και ανάλυση αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στατιστικές τεχνικές για να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν σχέσεις αιτίου και αιτιατού ή την καταγραφή τάσεων σε μεγάλα τμήματα πληθυσμού. Αναλύοντας αυτόν τον ορισμό, οι Aliaga & Gunderson (2002), περιγράφουν τις ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους ως την εξήγηση ενός ζητήματος ή ενός φαινομένου μέσω της συλλογής δεδομένων σε αριθμητική μορφή και της ανάλυσης με τη βοήθεια μαθηματικών μεθόδων, οι οποίες φυσικά στην περίπτωση της έρευνας με ερωτηματολόγιο αφορούν τα στατιστικά στοιχεία που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της ανάλυσης.

Η ποσοτική προσέγγιση είναι και αυτή που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς κρίσιμη ήταν η καταγραφή τάσεων που μπορούν να δώσουν γενικεύσιμα συμπεράσματα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τηλεκαίδευση και την αλλαγή. Η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση τείνει να είναι πιο απρόσωπη, αλλά αναφέρεται και σε μεγαλύτερους αριθμούς συμμετεχόντων (Bacon - Shone, 2015).

#### **3.2 Ερευνητικό Εργαλείο**

Η έρευνα με συμμετέχοντες (που ονομάζεται και περιγραφική έρευνα) χρησιμοποιεί μέσα όπως ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τη συλλογή πληροφοριών από ομάδες ατόμων. Οι έρευνες αυτού του είδους επιτρέπουν στον ερευνητή να συνοψίσει τα χαρακτηριστικά διαφορετικών ομάδων ή να μετρήσει τη στάση και τις απόψεις τους έναντι κάποιου ζητήματος. Οι ερευνητές στην εκπαίδευση και τις κοινωνικές επιστήμες

χρησιμοποιούν ευρέως αυτού του είδους την έρευνα (Ary et al., 2010). Από αυτήν την τάση δεν παρέκκλινε ούτε αυτή η μελέτη. Καθώς το ζητούμενο ήταν η αναζήτηση των στάσεων εκπαιδευτικών, η μεθοδολογία που επιλέχθηκε αφορά ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση, καθώς αναζητά τις σχέσεις αιτίου - αιτιατού ανάμεσα σε διάφορες μεταβλητές και μπορεί να παρέχει ασφαλή συμπεράσματα για στατιστική ανάλυση και ασφαλείς προβλέψεις για το μέλλον, λόγω του όγκου των δεδομένων, ο οποίος είναι πολλαπλάσιος σε σχέση με μια ποιοτική έρευνα, λόγω και της πιο απρόσωπης φύσης της ποσοτικής προσέγγισης (Cohen & Manion, 1994, όπ. αναφ. σε Σκουλίδης κ. α., 2015, σ. 25).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα ζητήματα που πραγματεύεται και αποτελείται από 46 ερωτήματα, τα οποία διακρίνονται σε: α) Ενότητα δημογραφικών στοιχείων και β) Ενότητα στάσεων για την τηλεεκπαίδευση, την εκπαιδευτική αλλαγή και τον ρόλο της ηγεσίας.

Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τη βαθμίδα και την επαγγελματική τους εμπειρία.

Στο δεύτερο τμήμα, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε σχέση με τις στάσεις τους για τα ερωτήματα. Οι απαντήσεις λήφθηκαν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών, όπου το 1 αντικατόπτριζε την ελάχιστη συμφωνία με την πρόταση και το 5 τη μέγιστη.

Πριν την εκπόνηση του ερωτηματολογίου, αυτό υποβλήθηκε στον επιβλέποντα της μελέτης αυτής, ο οποίος συνεισέφερε με τα σχόλια και τις επισημάνσεις του στο τελικό αποτέλεσμα που διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν με αντιστοιχία σε αριθμούς και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας SPSS.

### **3.3 Δείγμα της έρευνας**

Η δειγματοληψία θεωρείται επιτυχής όταν το επιλεγμένο δείγμα παράγει αποτελέσματα που είναι γενικεύσιμα και πλησιάζουν τις αντίστοιχες παραμέτρους του μεγαλύτερου σετ (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Λόγω των συνθηκών που επικρατούν για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms και δεν υπήρξαν σε έντυπη μορφή ούτε και μοιράστηκαν δια ζώσης σε συμμετέχοντες,

τηρώντας τα μέτρα για τον περιορισμό της πανδημίας. Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Δεκέμβριο και Ιανουάριο του 2020 - 2021 και συγκέντρωσε σύνολο 211 συμμετεχόντων. Τα κριτήρια εισόδου στη μελέτη ήταν να είναι κάθε συμμετέχων/ουσα εν ενεργεία διδάσκων/ουσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υιοθετήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας, η οποία αν και είναι πιο αδύναμη ως προς τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων της μελέτης από άλλες, ήταν μια εύλογη επιλογή για την πραγματοποίηση μιας έρευνας τα δεδομένα της οποίας θα μπορούσαν να συλλεχθούν μόνο με τη χρήση του Διαδικτύου, λόγω των συνθηκών. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής απευθύνθηκε κυρίως σε συναδέλφους και γνωστούς, αλλά και σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες (όπως π.χ. γκρουπ εκπαιδευτικών).

Για να επιβεβαιωθεί ότι το ερωτηματολόγιο θα προσέλκυε αρκετούς συμμετέχοντες, ο ερευνητής προσπάθησε να το διατηρήσει περιεκτικό αλλά και σύντομο, ώστε να μην αποθαρρύνει τους πιθανούς συμμετέχοντες. Ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μπορεί κανείς να απαντήσει μόνος στο διαδίκτυο θεωρείται ότι δε θα πρέπει να είναι πιο μακροσκελές από το να παίρνει 10 - 15 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Αντίθετα, οι τηλεφωνικές ή δια ζώσης συνεντεύξεις μπορούν να είναι και μεγαλύτερες, ακόμη και 30 - 60 λεπτά ανάλογα με το ζήτημα της έρευνας (Lavrakas, 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτής της μελέτης δεν παίρνει πάνω από 15 λεπτά (Παράρτημα 2). Τέλος, όλες οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με όσο το δυνατόν πιο απλές εκφράσεις από άποψη γλώσσας και έλλειψης ορολογίας, ώστε να μην υπάρξουν προβλήματα με την κατανόηση του νοήματος (Saunders et al. 2009). Οι επιλογές αυτές φαίνεται ότι δικαίωσαν τον ερευνητή, καθώς εξασφαλίστηκαν οι απαντήσεις 211 συμμετεχόντων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

### **3.4 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για αυτή τη μελέτη, όπως αναγράφονται και στην εισαγωγή της διατριβής, έχουν ως εξής:

1. Ποιοι είναι οι λόγοι αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας;
2. Ποια ήταν τα κύρια προβλήματα με την αλλαγή της τηλεκπαίδευσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
3. Σε ποιο βαθμό ταυτίζονται οι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή που παρατηρούνται γενικά με τους λόγους αντίστασης προς την αλλαγή της τηλεκπαίδευσης;

4. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή σε επίπεδο κράτους αλλά και εκπαιδευτικού οργανισμού;

Αυτά τα ερωτήματα επιχειρεί ο ερευνητής να απαντήσει βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας. Όμως, ένα σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια αυτή είναι και η αξιοπιστία της μελέτης, η οποία αναλύεται στη συνέχεια.

### 3.5 Αξιοπιστία και Περιορισμοί

Το γεγονός ότι η δειγματοληψία της έρευνας έγινε με τον τρόπο της βολικής δειγματοληψίας μπορεί να προκαλέσει κάποιες διακυμάνσεις στους περιορισμούς των αποτελεσμάτων. Το γεγονός ότι μπορεί αναφορικά με την τηλεκπαίδευση την εκπαιδευτική ηγεσία και την εκπαιδευτική αλλαγή να υπάρχουν τοπικές διαφορές, όπως η διαθεσιμότητα υποδομών, η διάθεση για καινοτομία ή οι διαφοροποιημένες εργασιακές σχέσεις στο σχολείο, ίσως σημαίνει ότι πιθανή υπερεκπροσώπηση διαφόρων τόπων μπορεί να επηρεάσει ανάλογα τα τελικά αποτελέσματα. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για αυτή τη μελέτη αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με αποτέλεσμα αν κάποιος συμμετέχων ήθελε να συμπληρώσει κάτι άλλο να μην είχε τη δυνατότητα. Παρόλα αυτά, ο ερευνητής θεωρεί ότι η φύση των ερωτήσεων και της κλίμακας των απαντήσεων δεν ήταν τέτοια ώστε να υπάρχουν πολλά τέτοια περιστατικά, καθώς με τη βοήθεια της κλίμακας οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφράσουν την επιδοκιμασία τους ή αποδοκιμασία τους για την πρόταση και τον βαθμό αυτής. Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο είχε και μια τελική προαιρετική ερώτηση, η οποία ρωτούσε τους συμμετέχοντες για την εμπειρία τους και τα σχόλιά τους, και οι απαντήσεις ήταν πολύ ενθαρρυντικές, καθώς αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την άποψη ότι τους φάνηκε ενδιαφέρον και θα ήθελαν να δουν την ολοκληρωμένη μελέτη. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι κατά πάσα πιθανότητα δεν υπήρχε πρόβλημα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και οι συμμετέχοντες δε βρήκαν κάποια έλλειψη που τους προβλημάτισε κατά αυτόν τον τρόπο.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι αυτό της αξιοπιστίας. Η εργασία του Field στο λογισμικό SPSS αναφέρει ότι η ιδέα δείχνει ότι *«ένα μέτρο (ή σε αυτήν την περίπτωση το ερωτηματολόγιο) πρέπει να αντικατοπτρίζει με συνέπεια τη δομή που μετρά»* (Field, 2004, p. 674). Επομένως, πρέπει να αποκλειστεί ότι τα αποτελέσματα είναι πραγματικά και ότι η έρευνα έχει ένα ορισμένο επίπεδο επαναληψιμότητας, ότι δηλαδή αν την επαναλάμβανε κανείς θα

έβρισκε τα ίδια αποτελέσματα. Η πιο συνήθης μορφή μέτρησης της αξιοπιστίας είναι ο δείκτης alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach. Ο Field αναφέρει ότι, ενώ υποστηρίζεται ευρέως ότι το  $\alpha$  πρέπει να είναι κοντά στο 0,7 - 0,8 για να θεωρηθεί αξιόπιστο, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που μπορούν να το επηρεάσουν, ειδικά όταν χρησιμοποιείται υπερβολική αντίστροφη φράση ή τα ζητήματα που συζητήθηκαν έχουν να κάνουν με ψυχολογικά φαινόμενα. Στην εκπαιδευτική έρευνα, μπορεί να είναι αρκετά δύσκολο να ελεγχθεί η αξιοπιστία ενός οργάνου όπως μια κλίμακα στάσεων ή ένα τεστ γνώσεων, κάνοντας απλώς επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, επειδή τα ανθρώπινα όντα αλλάζουν συνεχώς λόγω εμπειριών μεταξύ διοικήσεων οργάνων και επίσης επειδή μπορεί να υποστούν αλλαγές λόγω της εμπειρίας της διαδικασίας μέτρησης από μόνη της. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να απαντήσει σε ένα σύνολο ερωτήσεων ή ένας εκπαιδευτικός σε ερωτήσεις για τη στάση του, και η ίδια η δραστηριότητα μπορεί να πυροδοτήσει νέα σκέψη ή έρευνα που οδηγεί σε νέες γνώσεις και στάσεις ή περαιτέρω ολοκλήρωση της γνώσης. Μια ημέρα, εβδομάδα ή ένα μήνα αργότερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να απαντήσει στις ίδιες ερωτήσεις διαφορετικά. Γι' αυτό και ένας πιο κατάλληλος τρόπος να μετρηθεί η αξιοπιστία είναι ο δείκτης alpha, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι συχνά είναι αντικείμενο κριτικής, χρησιμοποιείται ευρύτατα στην εκπαιδευτική έρευνα (Taber, 2018).

Στο ερωτηματολόγιο αυτής της μελέτης, εξαιρώντας φυσικά τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, υπολογίστηκε ο δείκτης alpha για τα 38 άλλα ερωτήματα με τη βοήθεια του SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο έχει δείκτη εσωτερικής συνοχής 0,757, το οποίο θεωρείται πολύ καλή τιμή για έρευνα στα πλαίσια μεταπτυχιακής διατριβής.

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,757	38

Πίνακας 1 - Δείκτης Cronbach's Alpha για το ερωτηματολόγιο

### 3.6 Στοιχεία Δεοντολογίας

Η ηθική και η δεοντολογία αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος της επιστημονικής έρευνας σε κάθε τομέα. Μετά από αρκετές έρευνες παλαιότερων ετών που είχαν σοβαρά ηθικά

ζητήματα, σήμερα η διεξαγωγή και δημοσίευση έρευνας που δεν πληροί βασικά ηθικά κριτήρια θεωρείται απαράδεκτη.

Η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία διεξήχθη με ερωτηματολόγιο και δεν ανήκει σε επιστημονικό πεδίο όπου διακυβεύεται η σωματική ή διανοητική ακεραιότητα των συμμετεχόντων, τα στοιχεία δεοντολογίας αφορούν κυρίως στην ενημέρωση των συμμετεχόντων από την αρχή για τα δικαιώματά τους και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Πριν από την έναρξη του ερωτηματολογίου, υπήρχε μια συνοδευτική επιστολή (παράρτημα 1) που βεβαίωνε τους συμμετέχοντες ότι οι πληροφορίες που παρείχαν ήταν ανώνυμες και ότι ο ερευνητής είχε δικαίωμα μόνο να τις χρησιμοποιήσει για τους σκοπούς αυτής της έρευνας με τον συγκεκριμένο τίτλο και για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ταυτόχρονα, κάθε συμμετέχων ενημερώθηκε για τη διάρκεια του ερωτηματολογίου, περίπου 10-15 λεπτά. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα ευχαριστήριο μήνυμα για όσους το ολοκλήρωσαν και συνέβαλαν στα αποτελέσματα της έρευνας. Δεν υπήρχαν προσωπικές ερωτήσεις εκτός από το φύλο, την ηλικία, τον τόπο υπηρεσίας και κάποια επαγγελματικά θέματα, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για σκοπούς στατιστικής ανάλυσης και δε μπορούν να συνδεθούν με κανέναν τρόπο με τα πρόσωπα των συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες είχαν επίσης την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με τον ερευνητή και να κάνουν οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή να δηλώσουν ανησυχίες τους σχετικά με την προστασία των δεδομένων τους. Δεν υπήρχαν καθόλου αιτήματα για διευκρινίσεις σε 211 συμμετέχοντες, ως εκ τούτου, εύλογα θα έλεγε κανείς ότι η προαναφερθείσα δήλωση-επιστολή απάντησε εκ των προτέρων σε κάθε ανησυχία. Ωστόσο, ορισμένοι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τη φόρμα επικοινωνίας για να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα από τη μελέτη, καθώς ο ερευνητής τους έδωσε αυτή την επιλογή σε περίπτωση που ήθελαν να διαβάσουν το δημοσιευμένο κείμενο.

Το ζήτημα της ηθικής της έρευνας είναι αλήθεια ότι μετασχηματίζεται στον ψηφιακό κόσμο για θέματα που σχετίζονται με την παρακολούθηση ή την κακή διαχείριση προσωπικών δεδομένων, που οι Cooper & Schindler (2008) συζητούν στην εργασία τους. Καθώς η μελέτη διεξήχθη με αυτόν τον τρόπο, έπρεπε να αντιμετωπιστεί και αυτό το ζήτημα. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μια πολύ φιλική προς τον χρήστη εμπειρία και ποτέ δεν έγιναν αντικείμενο ψηφιακής παρακολούθησης ούτε ωθήθηκαν να απαντήσουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της έρευνας και της επεξεργασίας των δεδομένων, διατηρήθηκε η τρέχουσα δεοντολογία του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Σε όλους δόθηκε η ευκαιρία να



σταματήσουν να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο εάν για οποιονδήποτε λόγο το επιθυμούσαν και έλαβαν γραπτή επιβεβαίωση για την πλήρη ανωνυμία τους.

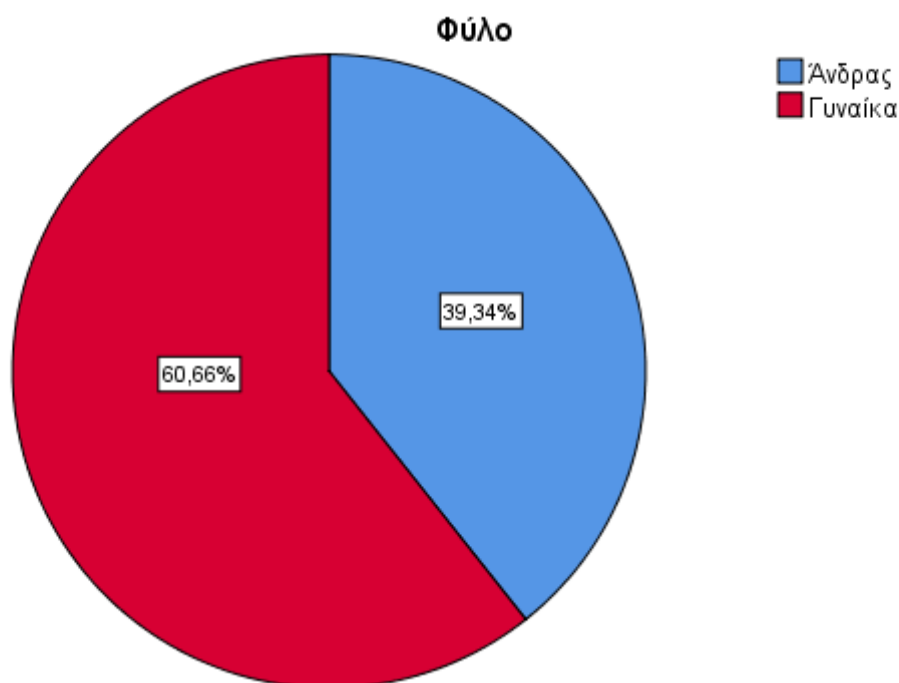
Όλα τα ερευνητικά δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν είναι πρωτότυπα δεδομένα που συλλέγονται αποκλειστικά για τους σκοπούς του παρόντος εγγράφου. Δεν έγινε καμία προσπάθεια παραποίησης ή κατασκευής δεδομένων σε αυτά τα πλαίσια, ενώ δεν υπήρξε και απολύτως καμία παρέμβαση στην ολοκλήρωση της διαδικασίας και κανένας συμμετέχων δεν κατευθύνθηκε σε συγκεκριμένες απαντήσεις. Ο ερευνητής ήταν υποχρεωμένος να αναφέρει τυχόν ζητήματα ηθικής που θα μπορούσαν να προκύψουν στον επιβλέποντα καθηγητή της μελέτης, αλλά δεν προέκυψαν τέτοια ζητήματα. Τέλος, υποβάλλεται μαζί με το κείμενο της εργασίας δήλωση που αφορά ότι πρόκειται για έργο του ερευνητή και όπου υπάρχουν ιδέες άλλων, γίνεται σε αυτούς βιβλιογραφική αναφορά, όπως ορίζει το σύστημα APA.

## 4. Ανάλυση Δεδομένων

### 4.1 Δημογραφικά Στοιχεία

<i>Φύλο</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	83	39,3	39,3	39,3
	Γυναίκα	128	60,7	60,7	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 2 – Φύλο συμμετεχόντων

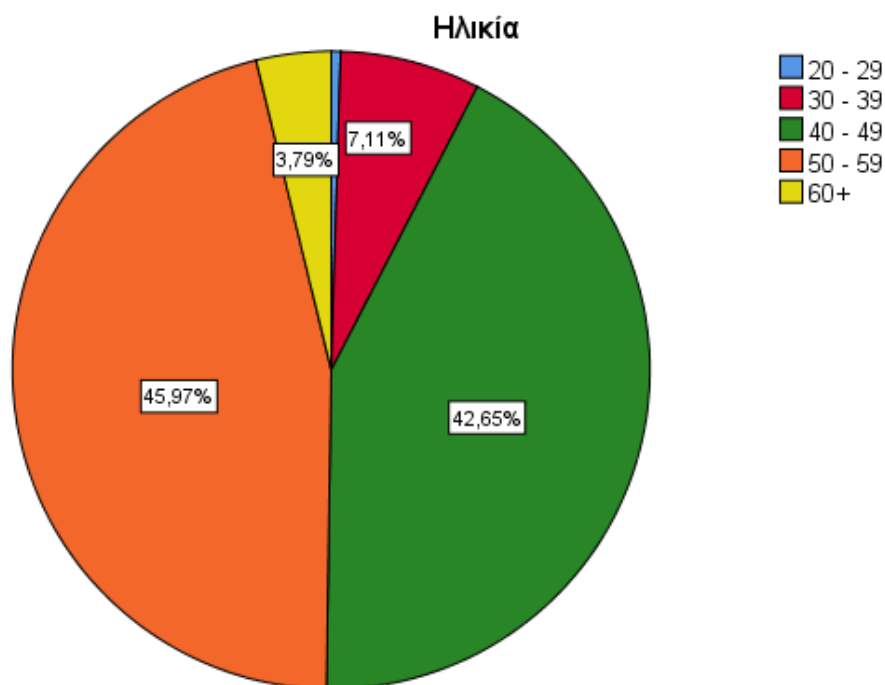


Γράφημα 1 – Φύλο συμμετεχόντων

Σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα και το γράφημα, οι γυναίκες στο δείγμα ανήλθαν σε 60,7% του δείγματος, ενώ οι άνδρες σε 39,3%. Αυτή η μέτρηση είναι αρκετά αναμενόμενη, καθώς στην Ελλάδα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιλέγεται περισσότερο από γυναίκες. Στη συνέχεια, φαίνονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την ηλικία των συμμετεχόντων.

*Ηλικία*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20 - 29	1	,5	,5	,5
	30 - 39	15	7,1	7,1	7,6
	40 - 49	90	42,7	42,7	50,2
	50 - 59	97	46,0	46,0	96,2
	60+	8	3,8	3,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

*Πίνακας 3 – Ηλικίες δείγματος**Γράφημα 2 – Ηλικίες δείγματος*

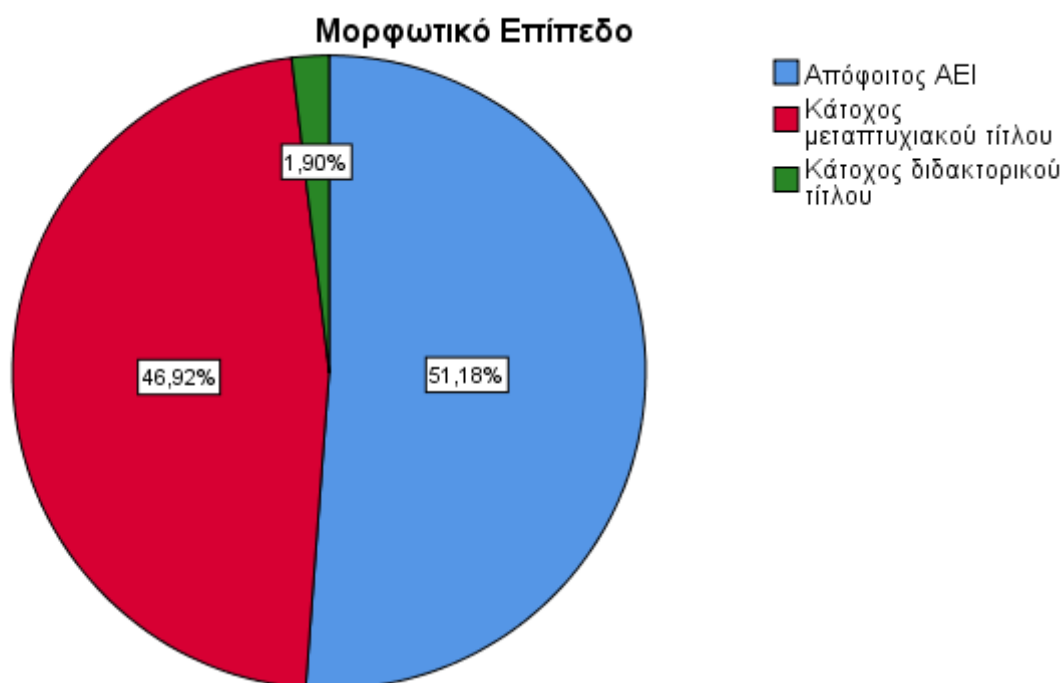
Οι ηλικίες των συμμετεχόντων ήταν κατά πλειοψηφία ανάμεσα σε 40 και 59 έτη (συνολικά 88,7% για τις δύο αυτές κατηγορίες). Αυτό δείχνει να συνάδει με το γεγονός ότι,

σύμφωνα με την αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2019, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα είναι σε αυτές τις ηλικίες. Μικρότερη ήταν η εκπροσώπηση των ομάδων 30-39 και 60+ (7,1% και 3,8% αντίστοιχα), ενώ μόνο ένας συμμετέχων ήταν στην ομάδα 20-29.

#### *Μορφωτικό Επίπεδο*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος ΑΕΙ	108	51,2	51,2	51,2
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	99	46,9	46,9	98,1
	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	4	1,9	1,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

*Πίνακας 4 – Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων*



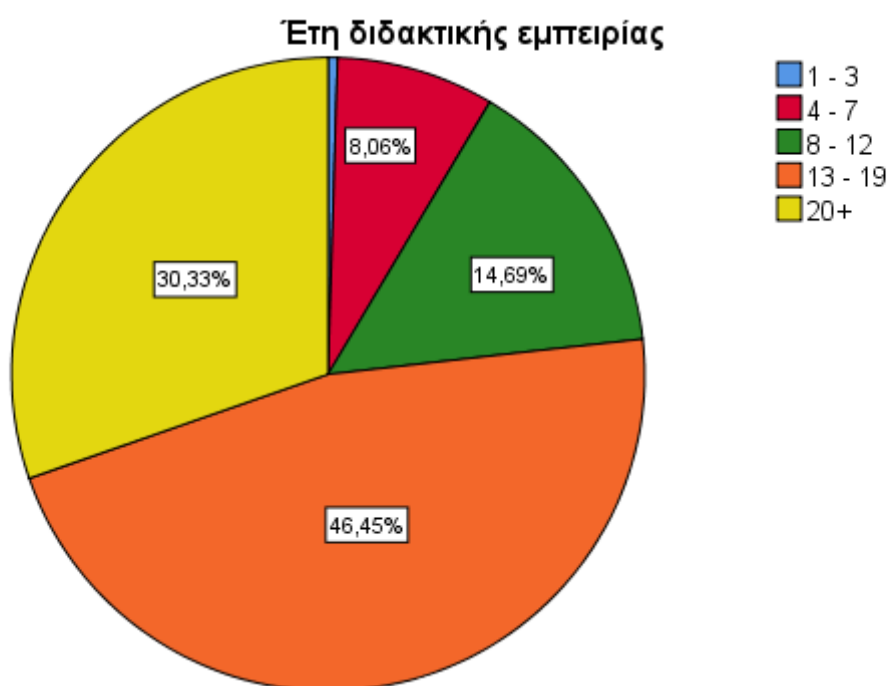
*Γράφημα 3 – Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων*

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (51,2%), ενώ επίσης μεγάλο τμήμα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (47%) και μόλις 4 συμμετέχοντες έχουν και διδακτορικό τίτλο.

*Έτη διδακτικής εμπειρίας*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 - 3	1	,5	,5	,5
	4 - 7	17	8,1	8,1	8,5
	8 - 12	31	14,7	14,7	23,2
	13 - 19	98	46,4	46,4	69,7
	20+	64	30,3	30,3	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 5 – Έτη διδακτικής εμπειρίας συμμετεχόντων



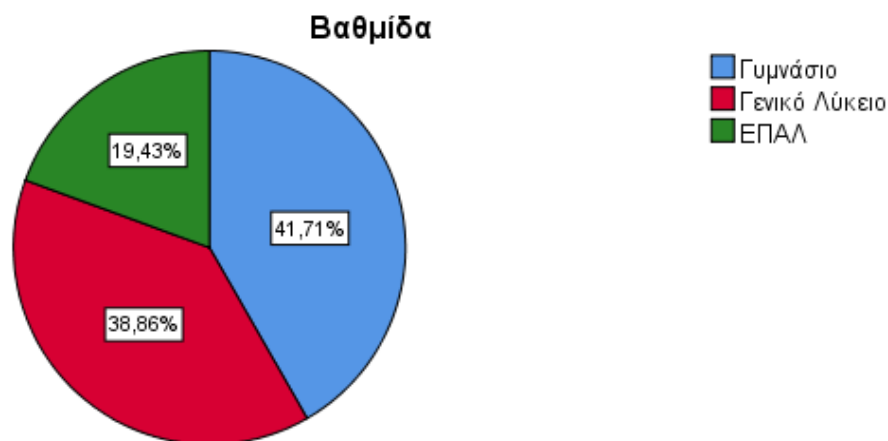
Γράφημα 4 – Έτη διδακτικής εμπειρίας συμμετεχόντων

Η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων ήταν κατά πλειοψηφία ιδιαίτερα πλούσια, καθώς οι δύο δημοφιλέστερες απαντήσεις ήταν τα 13-19 και τα 20+ χρόνια, σε συνολικό ποσοστό 76,7%. Αυτό είναι μάλλον θετικό για την παρούσα έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν σίγουρα δοκιμαστεί πολλάκις σε εκπαιδευτικές αλλαγές και έχουν αποκρυσταλλωμένες απόψεις για τα ζητήματα της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 99,5% των συμμετεχόντων έχουν εμπειρία τουλάχιστον 4 ετών.

*Βαθμίδα*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	88	41,7	41,7	41,7
	Γενικό Λύκειο	82	38,9	38,9	80,6
	ΕΠΑΛ	41	19,4	19,4	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 6 – Βαθμίδα εκπαίδευσης συμμετεχόντων



Γράφημα 5 - Βαθμίδα εκπαίδευσης συμμετεχόντων

Η βαθμίδα εκπαίδευσης των συμμετεχόντων ήταν το Γυμνάσιο για το 41,7%, το Γενικό Λύκειο για 38,9% και το ΕΠΑΛ για το 19,4%, συνεπώς εκπροσωπήθηκε τόσο η γενική όσο και η επαγγελματική εκπαίδευση. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε και ερώτηση για τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας κάθε συμμετέχοντος, αλλά δεν παρατίθεται γράφημα παρά μόνο ο πίνακας συχνοτήτων, καθώς όλοι οι 211 συμμετέχοντες υπηρετούν σε δημόσια σχολεία.

*Τύπος σχολείου*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσιο	211	100,0	100,0	100,0

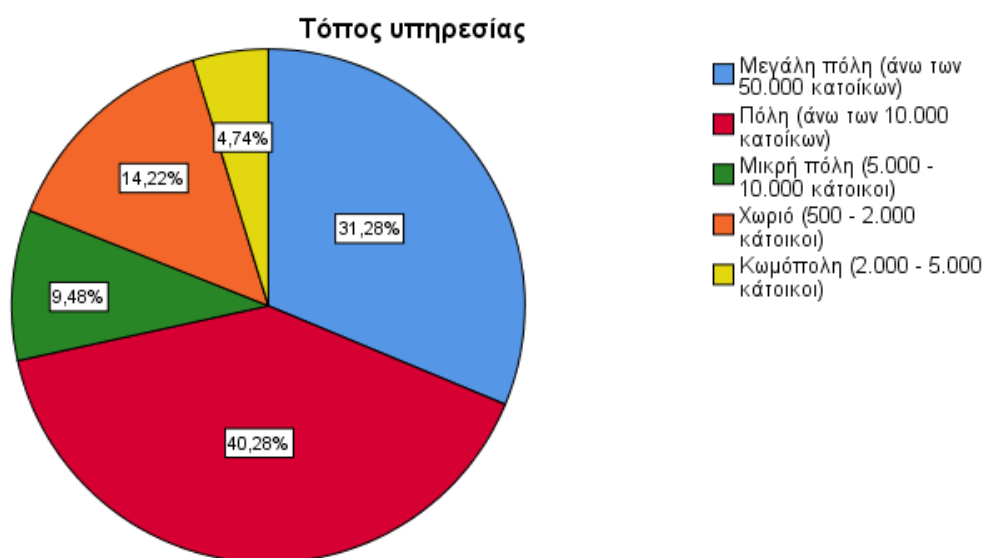
Πίνακας 7 – Τύπος σχολείου

*Τόπος υπηρεσίας*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Μεγάλη πόλη (άνω των 50.000 κατοίκων)	66	31,3	31,3	31,3
	Πόλη (άνω των 10.000 κατοίκων)	85	40,3	40,3	71,6
	Μικρή πόλη (5.000 - 10.000 κάτοικοι)	20	9,5	9,5	81,0
	Χωριό (500 - 2.000 κάτοικοι)	30	14,2	14,2	95,3
	Κωμόπολη (2.000 - 5.000 κάτοικοι)	10	4,7	4,7	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Πίνακας 8 – Τοπος υπηρεσίας



Γράφημα 6 – Τοπος υπηρεσίας

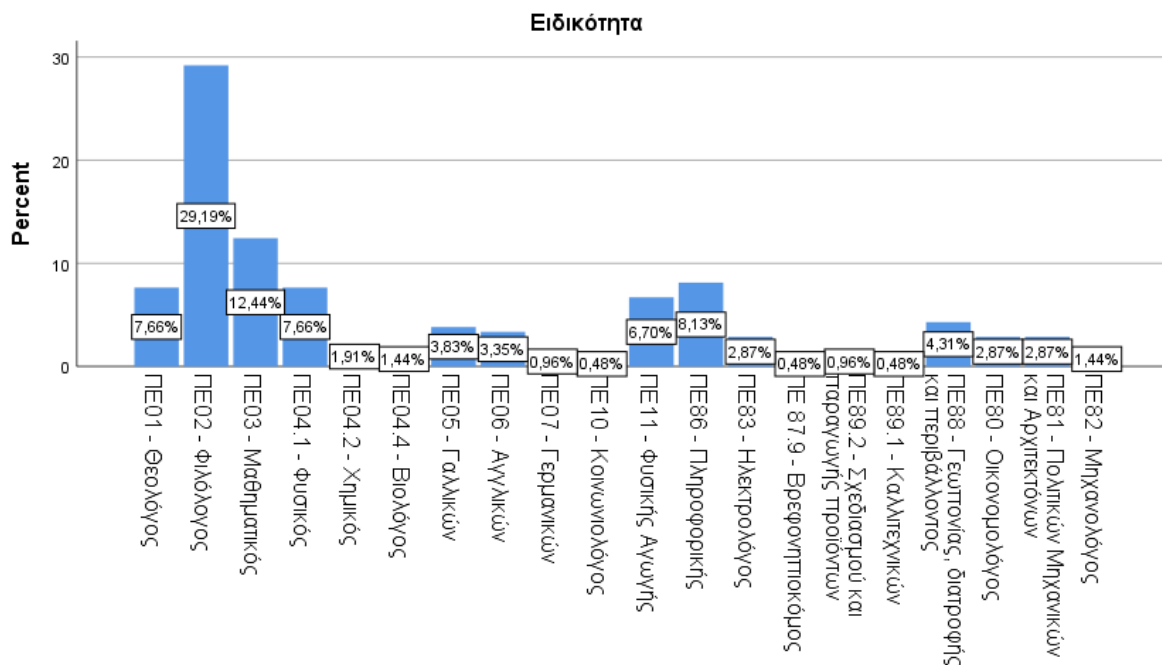
Αναζητώντας τον τόπο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, κάτι που ο ερευνητής ήλπιζε να αποφύγει ήταν η υπερεκπροσώπηση των μεγάλων πόλεων. Αυτό φαίνεται ότι επετεύχθη στο δείγμα, καθώς το 31,3% του δείγματος προέρχεται από μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ 40,3% υπηρετούν σε μέσου μεγέθους πόλεις και 9,5% σε μικρές πόλεις. Παράλληλα, αρκετή είναι και η εκπροσώπηση των χωριών, με 14,2%, ενώ λιγότεροι (4,7%) διδάσκουν σε κωμόπολη.

*Ειδικότητα*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ01 - Θεολόγος	16	7,6	7,7	7,7
	ΠΕ02 - Φιλολόγος	61	28,9	29,2	36,8
	ΠΕ03 - Μαθηματικός	26	12,3	12,4	49,3
	ΠΕ04.1 - Φυσικός	16	7,6	7,7	56,9
	ΠΕ04.2 - Χημικός	4	1,9	1,9	58,9
	ΠΕ04.4 - Βιολόγος	3	1,4	1,4	60,3
	ΠΕ05 - Γαλλικών	8	3,8	3,8	64,1
	ΠΕ06 - Αγγλικών	7	3,3	3,3	67,5
	ΠΕ07 - Γερμανικών	2	,9	1,0	68,4
	ΠΕ10 - Κοινωνιολόγος	1	,5	,5	68,9
	ΠΕ11 - Φυσικής	14	6,6	6,7	75,6
	Αγωγής				
	ΠΕ86 - Πληροφορικής	17	8,1	8,1	83,7
	ΠΕ83 - Ηλεκτρολόγος	6	2,8	2,9	86,6
	ΠΕ 87.9 -	1	,5	,5	87,1
	Βρεφονηπιοκόμος				
	ΠΕ89.2 - Σχεδιασμού	2	,9	1,0	88,0
	και παραγωγής				
	προϊόντων				
	ΠΕ89.1 -	1	,5	,5	88,5
	Καλλιτεχνικών				
	ΠΕ88 - Γεωπονίας,	9	4,3	4,3	92,8
	διατροφής και				
	περιβάλλοντος				
	ΠΕ80 - Οικονομολόγος	6	2,8	2,9	95,7
	ΠΕ81 - Πολιτικών	6	2,8	2,9	98,6
	Μηχανικών και				
	Αρχιτεκτόνων				
	ΠΕ82 - Μηχανολόγος	3	1,4	1,4	100,0
	Total	209	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Total		211	100,0		

Πίνακας 9 – Ειδικότητες εκπαιδευτικών





*Γράφημα 7 – Ειδικότητες εκπαιδευτικών*

Αναφορικά με τις ειδικότητες των συμμετεχόντων, αρκετοί στις απαντήσεις τους ανέφεραν μόνο την ειδικότητα, άλλοι μόνο τον κωδικό ΠΕ και άλλοι και τα δύο. Κατά την κωδικοποίηση, αναζητήθηκε η αντιστοιχία όλων των πεδίων με τον κωδικό τους και τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν με τρόπο ώστε να φαίνεται ο κωδικός και η ειδικότητα του πεδίου, έτσι ώστε ακόμη και ένας αναγνώστης που δε γνωρίζει τους κωδικούς να μπορεί να διαβάσει τους αντίστοιχους πίνακες. Η εκπροσώπηση των φιλολόγων ήταν η ισχυρότερη, με 29,2%, ενώ επόμενοι ήταν οι μαθηματικοί, με 12,4%. Εκτός αυτών των ειδικοτήτων, υπήρξαν σε μικρότερες συγκεντρώσεις συμμετέχοντες από τις φυσικές επιστήμες, θεολόγοι, καθηγητές φυσικής αγωγής, καθηγητές πληροφορικής, φιλόλογοι ξένων γλωσσών, κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, αλλά και διδάσκοντες τεχνικών μαθημάτων, όπως γεωπονίας, βρεφονηπιοκόμοι, σχεδιαστές και άλλοι. Αυτή η σύνθεση του δείγματος δείχνει ότι έχουν ερωτηθεί αρκετές ειδικότητες, πράγμα που πιθανώς προσδίδει μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα από την περίπτωση να υπήρχαν λιγότερες ειδικότητες σε μεγαλύτερη συγκέντρωση.

## 4.2 Στάσεις για Τηλεκπαίδευση

Το πρώτο ζητούμενο στο ερωτηματολόγιο ήταν να απαντηθούν ερωτήσεις σε σχέση με την τηλεκπαίδευση. Παρατίθενται εδώ οι πίνακες συχνοτήτων από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, μαζί με αντίστοιχο σχολιασμό.

*Πίνακας 10 - Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση είναι ένα αναγκαίο κακό.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	3,3	3,3	3,3
	Διαφωνώ	25	11,8	11,8	15,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47	22,3	22,3	37,4
	Συμφωνώ	72	34,1	34,1	71,6
	Συμφωνώ απόλυτα	60	28,4	28,4	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,7251 SD: 1,099

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες δείχνουν να θεωρούν την τηλεκπαίδευση αναγκαίο κακό. Ένα διόλου ευκαταφρόνητο 28,4% εκφράζουν απόλυτη συμφωνία με αυτήν την πρόταση, ενώ συνολικά οι συμμετέχοντες που είτε συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ανέρχονται σε 62,6% του συνολικού δείγματος. Πέρα από αυτό, 22,3% δεν εκφράζουν συμφωνία ή διαφωνία, και μόλις 15,2 διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση. Ο μέσος όρος διαμορφώθηκε σε 3,72, με τυπική απόκλιση 1,09. Η εκφραζόμενη διαφωνία ή αβεβαιότητα είναι πιθανό να αναφέρεται αφενός στο αν όντως ήταν αναγκαία η τηλεκπαίδευση, ή και αφετέρου στο αν είναι αρνητικό το μέτρο. Εξετάζοντας τις απαντήσεις στο αν η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή, υπάρχει ξανά μεγάλη αβεβαιότητα.

*Πίνακας 11 - Πιστεύω ότι η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	14	6,6	6,6	6,6
	Διαφωνώ	27	12,8	12,8	19,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	53	25,1	25,1	44,5
	Συμφωνώ	56	26,5	26,5	71,1
	Συμφωνώ απόλυτα	61	28,9	28,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,5829 SD: 1,217

Εδώ, φαίνεται ότι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς συμφωνούν με τη θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης. Οι απαντήσεις «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα» επιλέχθηκαν από το 55,5% των συμμετεχόντων. Παράλληλα, αρκετοί εξέφρασαν αβεβαιότητα (25,1%) και συνολικά 19,4% διαφωνούν. Ο μέσος όρος σε αυτήν την ερώτηση διαμορφώθηκε σε 3,58 και η τυπική απόκλιση σε 1,21. Φυσικά, το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεώρησε ορθή τη θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης μπορεί και να σχετίζεται με την αναγκαιότητα του μέτρου ως προστατευτικού της δημόσιας υγείας και όχι το αν όντως θεωρούν την τηλεκπαίδευση κάτι ευεργετικό σε άλλες συνθήκες. Περισσότερα συμπεράσματα, όμως, μπορούν να εξαχθούν στη συνέχεια με τις υπόλοιπες ερωτήσεις.

*Πίνακας 12 - Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση υποκαθιστά αποτελεσματικά το μάθημα δια ζώσης.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	78	37,0	37,0	37,0
	Διαφωνώ	83	39,3	39,3	76,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	35	16,6	16,6	92,9
	Συμφωνώ	9	4,3	4,3	97,2
	Συμφωνώ απόλυτα	6	2,8	2,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 1,9668 SD: 0,982

Αυτοί οι προβληματισμοί αρχίζουν να φαίνονται όταν εξετάζονται οι απαντήσεις για το αν η τηλεκπαίδευση μπορεί να υποκαταστήσει το μάθημα στην τάξη. Ένα συντριπτικό ποσοστό 76,3% των ερωτηθέντων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση, ενώ 16,6% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, και μόλις 7,1% εκφράζουν συμφωνία με αυτήν. Ο μέσος όρος για την ερώτηση κινήθηκε χαμηλά, στο 1,96, με τυπική απόκλιση 0,98. Φαίνεται, λοιπόν, ότι, ακόμη και αν μεγάλο ποσοστό θεώρησε ορθή την τηλεκπαίδευση, η συντριπτική πλειοψηφία δε θεωρεί ότι το μέτρο υποκαθιστά το μάθημα δια ζώσης. Είναι, όμως, αυτό μια γενικότερη τάση ή αναφέρεται σε αυτήν την περίπτωση;

*Πίνακας 13 Η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το δια ζώσης μάθημα.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	1	,5	,5	1,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	3,3	3,3	4,7
	Συμφωνώ	49	23,2	23,2	28,0
	Συμφωνώ απόλυτα	152	72,0	72,0	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,649 SD: 0,662

Συμφωνία για την παραπάνω θέση φαίνεται και από τις απαντήσεις της επόμενης ερώτησης. Φαίνεται ότι 72% των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα ότι ούτε και δυνητικά, ούτε και ενδεχομένως με λυμένα κάποια ζητήματα, η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει ποτέ το μάθημα δια ζώσης. Συμφωνία με την πρόταση εκφράζει και ένα ακόμη 23,2%, πράγμα που σημαίνει ότι 95,2% θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία των περιπτώσεων να υποκαταστήσει το μάθημα δια ζώσης. Ο μέσος όρος ήταν ιδιαίτερα υψηλός για την ερώτηση (4,64), με τυπική απόκλιση 0,66. Η τάση, όμως, αυτή δείχνει να αλλάζει όταν ερωτώνται αν μπορεί η τηλεκπαίδευση να λειτουργεί συμπληρωματικά.

*Πίνακας 14- Η τηλεκπαίδευση μπορεί να είναι συμπληρωματική της διαζώσης εκπαίδευσης*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	12	5,7	5,7	5,7
	Διαφωνώ	15	7,1	7,1	12,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	13,3	13,3	26,1
	Συμφωνώ	78	37,0	37,0	63,0
	Συμφωνώ απόλυτα	78	37,0	37,0	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,924 SD: 1,139

Εδώ φαίνεται ότι το 73,9% των συμμετεχόντων βλέπει θετικά (37%) ή πολύ θετικά (37%) την τηλεκπαίδευση ως συμπληρωματικό μέσο διδασκαλίας, ενώ μόλις το 12,8% δε θεωρεί ότι η τηλεκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά. Ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε στο 3,92 με τυπική απόκλιση 1,13. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι

αντιδράσεις προς την τηλεκπαίδευση αναφορικά με το δείγμα δεν αφορούν αποστροφή προς τη μέθοδο εν συνόλω, αλλά μάλλον προς τις συνθήκες εφαρμογής. Ποιες είναι, λοιπόν, οι συνθήκες;

*Πίνακας 15 - Θεωρώ ότι οι πόροι για την επιτυχία της τηλεκπαίδευσης είναι ανεπαρκείς.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	12	5,7	5,7	6,6
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	15,6	15,6	22,3
	Συμφωνώ	89	42,2	42,2	64,5
	Συμφωνώ απόλυτα	75	35,5	35,5	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,056 SD: 0,908

Μία από τις δυσχερείς συνθήκες είναι η απουσία των επαρκών πόρων. Το 77,7% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν συμφωνεί (42,2%) ή συμφωνεί απόλυτα (35,5%) με την πρόταση ότι οι πόροι είναι ανεπαρκείς, ενώ μόλις το 6,6% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Και σε αυτήν την ερώτηση υπήρξε υψηλός μέσος όρος (4,05), με τυπική απόκλιση 0,9. Αυτό δείχνει ένα μεγάλο πρόβλημα στην εφαρμογή αυτής της αλλαγής.

*Πίνακας 16 - Έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση (π.χ. απουσία υπολογιστή/συσκευής, απουσία συνδεσιμότητας).*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	18	8,5	8,5	10,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	12,3	12,3	22,7
	Συμφωνώ	75	35,5	35,5	58,3
	Συμφωνώ απόλυτα	88	41,7	41,7	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,066 SD: 1,062

Η πρακτική επιπλοκή αυτής της δυσκολίας φαίνεται στις απαντήσεις στην ερώτηση αν έχουν αντιμετωπιστεί προβλήματα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Το 77,8% των εκπαιδευτικών συμφωνούν (35,5%) ή συμφωνούν απόλυτα (41,7%), δηλαδή έχουν

αντιμετωπίσει επανειλημμένως προβλήματα απουσίας μαθητών λόγω του ότι δεν υπήρχε συνδεσιμότητα ή επαρκείς συσκευές. Αυτή η ερώτηση εξειδικεύει το πρόβλημα των πόρων που ήδη φάνηκε στην προηγούμενη, καθώς μόνο 10,4% των ερωτηθέντων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα ότι αντιμετώπισαν τέτοιο ζήτημα. Ο μέσος όρος για την ερώτηση ήταν 4,06 με τυπική απόκλιση 1,02.

*Πίνακας 17 - Θεωρώ ότι όσοι αποφάσισαν για την τηλεκπαίδευση δεν υπολόγισαν τις πρακτικές επιπλοκές που ανακύπτουν.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	21	10,0	10,0	11,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	20,9	20,9	32,7
	Συμφωνώ	79	37,4	37,4	70,1
	Συμφωνώ απόλυτα	63	29,9	29,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,834 SD: 1,026

Ερωτηθέντες αν η απόφαση για την τηλεκπαίδευση ελήφθη χωρίς να ληφθούν υπόψη κάποιες πρακτικές συνέπειες, οι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν την ίδια τάση με τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, 68,3% συμφωνεί (37,4%) ή συμφωνεί απόλυτα (29,9%) με αυτήν την πρόταση, ενώ μόνο 11,8% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα. Ο μέσος όρος για την ερώτηση διαμορφώθηκε σε 3,83 με τυπική απόκλιση 1,02. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής αντιμετωπίζει μια σειρά πρακτικών προβλημάτων.

*Πίνακας 18 - Δεν είμαι αρκετά εξειδικευμένος/η για να διαχειριστώ την τηλεκπαίδευση.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	31	14,7	14,7	14,7
	Διαφωνώ	70	33,2	33,2	47,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	54	25,6	25,6	73,5
	Συμφωνώ	38	18,0	18,0	91,5
	Συμφωνώ απόλυτα	18	8,5	8,5	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,725 SD: 1,171

Αναφορικά με το αν θεωρούν τους εαυτούς τους εξειδικευμένους για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση, το 47,9% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με την πρόταση που ανέφερε ότι κάτι τέτοιο δε συνέβαινε, ενώ σε αβεβαιότητα υπήρξε ένα 25,6% και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 26,5% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Ο μέσος όρος για την ερώτηση ήταν αρκετά χαμηλά (2,72), με τυπική απόκλιση 1,17.

*Πίνακας 19 - Οι συνάδελφοί μου δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	28	13,3	13,3	15,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	79	37,4	37,4	52,6
	Συμφωνώ	67	31,8	31,8	84,4
	Συμφωνώ απόλυτα	33	15,6	15,6	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,459 SD: 0,972

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει αυτή η ερώτηση, καθώς ένα 47,4% συμφωνεί (31,8%) ή συμφωνεί απόλυτα (15,6%) ότι οι συνάδελφοί τους δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση, ενώ μόλις 15,2% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα. Ο μέσος όρος κινείται υψηλότερα από της προηγούμενης ερώτησης, στο 3,45, με τυπική απόκλιση 0,97. Ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά σίγουροι για τις δικές τους δεξιότητες, εντούτοις δείχνουν να αμφιβάλουν για τις δεξιότητες των συναδέλφων τους, πράγμα που πιθανότατα επιβεβαιώνει το ότι δεν υπήρξε επαρκής επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς.

*Πίνακας 20 - Φοβάμαι ότι αποτυγχάνω να εφαρμόσω αποτελεσματικά την τηλεκπαίδευση.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	31	14,7	14,7	14,7
	Διαφωνώ	86	40,8	40,8	55,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	70	33,2	33,2	88,6
	Συμφωνώ	22	10,4	10,4	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,421 SD: 0,898

Πάντως, στην τελευταία ερώτηση αναφορικά με την τηλεκπαίδευση, οι συμμετέχοντες έδειξαν αρκετά σίγουροι για τον εαυτό τους, καθώς 55,5% διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα με το ότι φοβούνται μήπως δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά την τηλεκπαίδευση, και μόνο ένα 11,4% συμφώνησε ότι έχει κάποια τέτοια ανησυχία. Ο μέσος όρος κινήθηκε χαμηλά, στο 2,42, με τυπική απόκλιση 0,89.

Ο συσχετισμός των ανωτέρω ερωτημάτων με το φύλο των συμμετεχόντων παρήγαγε τα εξής αποτελέσματα. Για όλους τους συσχετισμούς πραγματοποιήθηκε η λειτουργία Crosstabs του SPSS και με τη βοήθεια του t-test βρέθηκε αν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αναλύονται εδώ τα ζητούμενα στα οποία βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

*Πίνακας 21 – Σύγκριση μέσων όρων για Φύλο \* Τηλεκπαίδευση*

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση είναι ένα αναγκαίο κακό.	Άνδρας	83	3,5904	1,23007	,13502
	Γυναίκα	128	3,8125	1,00197	,08856
Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση υποκαθιστά αποτελεσματικά το μάθημα δια ζώσης.	Άνδρας	83	2,0843	1,00249	,11004
	Γυναίκα	128	1,8906	,96583	,08537
Θεωρώ ότι οι πόροι για την επιτυχία της τηλεκπαίδευσης είναι ανεπαρκείς.	Άνδρας	83	4,0602	,84607	,09287
	Γυναίκα	128	4,0547	,95000	,08397
Δεν είμαι αρκετά εξειδικευμένος/η για να διαχειριστώ την τηλεκπαίδευση.	Άνδρας	83	2,6988	1,06765	,11719
	Γυναίκα	128	2,7422	1,23751	,10938
Οι συνάδελφοί μου δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση.	Άνδρας	83	3,2289	,95413	,10473
	Γυναίκα	128	3,6094	,95764	,08464
Πιστεύω ότι η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή.	Άνδρας	83	3,7831	1,03651	,11377
	Γυναίκα	128	3,4531	1,30932	,11573
	Άνδρας	83	4,0602	,97966	,10753



Έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση (π.χ. απουσία υπολογιστή/συσκευής, απουσία συνδεσιμότητας).	Γυναίκα	128	4,0703	1,05877	,09358
Η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το δια ζώσης μάθημα.	Άνδρας	83	4,4578	,85968	,09436
	Γυναίκα	128	4,7734	,45619	,04032
Η τηλεκπαίδευση μπορεί να είναι συμπληρωματική της διαζώσης εκπαίδευσης	Άνδρας	83	4,2169	,95059	,10434
	Γυναίκα	128	3,7344	1,21334	,10725
Φοβάμαι ότι αποτυγχάνω να εφαρμόσω αποτελεσματικά την τηλεκπαίδευση.	Άνδρας	83	2,3373	,80057	,08787
	Γυναίκα	128	2,4766	,95542	,08445
Θεωρώ ότι όσοι αποφάσισαν για την τηλεκπαίδευση δεν υπολόγισαν τις πρακτικές επιπλοκές που ανακύπτουν.	Άνδρας	83	3,8313	1,04554	,11476
	Γυναίκα	128	3,8359	1,01777	,08996

Από τις κατηγορίες αυτές, το εργαλείο independent samples t-test έδειξε στατιστικά σημαντική απόκλιση για τα ερωτήματα:

- Οι συνάδελφοί μου δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση ( $p\text{-value} = 0,05$ ), όπου M.O. για τις γυναίκες 3,60 και για τους άνδρες, 3,22.
- Πιστεύω ότι η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή ( $p\text{-value} = 0,043$ ), όπου M.O. για τις γυναίκες 3,45 και για τους άνδρες 3,78.
- Η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το δια ζώσης μάθημα. ( $p\text{-value} = 0,003$ ), όπου M.O. για τις γυναίκες 4,77 και για τους άνδρες 4,45.
- Η τηλεκπαίδευση μπορεί να είναι συμπληρωματική της δια ζώσης εκπαίδευσης ( $p\text{-value} = 0,001$ ), όπου M.O. για τις γυναίκες 3,73 και για τους άνδρες 4,21.

Παρομοίως, για την ηλικία των συμμετεχόντων σε σχέση με τις απαντήσεις για την τηλεκπαίδευση πραγματοποιήθηκε τεστ ANOVA One Way, λόγω του ότι οι ηλικιακές ομάδες ήταν περισσότερες από δύο.

Πίνακας 22 – Σύγκριση μέσων όρων για Ηλικία \* Τηλεκπαίδευση

		Descriptives			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση είναι ένα αναγκαίο κακό.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	3,8000	1,47358	,38048
	40 - 49	90	3,8000	,95046	,10019
	50 - 59	97	3,6804	1,14151	,11590
	60+	8	3,2500	1,48805	,52610
	Total	211	3,7251	1,09991	,07572
Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση υποκαθιστά αποτελεσματικά το μάθημα δια ζώσης.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	2,2000	1,08233	,27946
	40 - 49	90	1,8667	,82380	,08684
	50 - 59	97	2,0515	1,11216	,11292
	60+	8	1,5000	,53452	,18898
	Total	211	1,9668	,98263	,06765
Θεωρώ ότι οι πόροι για την επιτυχία της τηλεκπαίδευσης είναι ανεπαρκείς.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,2000	,94112	,24300
	40 - 49	90	3,9667	,79958	,08428
	50 - 59	97	4,1031	,99462	,10099
	60+	8	4,2500	1,03510	,36596
	Total	211	4,0569	,90847	,06254
Δεν είμαι αρκετά εξειδικευμένος/η για να διαχειριστώ την τηλεκπαίδευση.	20 - 29	1	2,0000	.	.
	30 - 39	15	2,0667	,79881	,20625
	40 - 49	90	2,6556	1,07223	,11302
	50 - 59	97	2,8041	1,23861	,12576
	60+	8	3,8750	1,24642	,44068
	Total	211	2,7251	1,17120	,08063
Οι συνάδελφοί μου δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	3,4667	,91548	,23637
	40 - 49	90	3,3111	,91975	,09695
	50 - 59	97	3,5464	1,01058	,10261
	60+	8	4,0000	1,06904	,37796
	Total	211	3,4597	,97201	,06692
Πιστεύω ότι η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	3,7333	,96115	,24817
	40 - 49	90	3,4556	1,16273	,12256
	50 - 59	97	3,5773	1,29771	,13176
	60+	8	4,7500	,70711	,25000
	Total	211	3,5829	1,21753	,08382

Έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση (π.χ. απουσία υπολογιστή/συσκευής, απουσία συνδεσιμότητας).	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	3,9333	1,38701	,35813
	40 - 49	90	4,2778	,79362	,08366
	50 - 59	97	3,8969	1,13178	,11491
	60+	8	4,1250	,99103	,35038
	Total	211	4,0664	1,02602	,07063
Η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το δια ζώσης μάθημα.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,9333	,25820	,06667
	40 - 49	90	4,7333	,46928	,04947
	50 - 59	97	4,5155	,83058	,08433
	60+	8	4,8750	,35355	,12500
	Total	211	4,6493	,66206	,04558
Η τηλεκπαίδευση μπορεί να είναι συμπληρωματική της διαζώσης εκπαίδευσης	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,1333	,74322	,19190
	40 - 49	90	3,9333	1,05788	,11151
	50 - 59	97	3,8144	1,26927	,12887
	60+	8	4,7500	,70711	,25000
	Total	211	3,9242	1,13973	,07846
Φοβάμαι ότι αποτυγχάνω να εφαρμόσω αποτελεσματικά την τηλεκπαίδευση.	20 - 29	1	1,0000	.	.
	30 - 39	15	2,3333	,89974	,23231
	40 - 49	90	2,4889	,91485	,09643
	50 - 59	97	2,3814	,90650	,09204
	60+	8	2,5000	,53452	,18898
	Total	211	2,4218	,89830	,06184
Θεωρώ ότι όσοι αποφάσισαν για την τηλεκπαίδευση δεν υπολόγισαν τις πρακτικές επιπλοκές που ανακύπτουν.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	3,9333	1,03280	,26667
	40 - 49	90	3,7333	,88432	,09322
	50 - 59	97	3,9175	1,13349	,11509
	60+	8	3,8750	1,24642	,44068
	Total	211	3,8341	1,02631	,07065

Από τις κατηγορίες αυτές, το εργαλείο One Way ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική απόκλιση για τα ερωτήματα:

- Δεν είμαι αρκετά εξειδικευμένος/η για να διαχειριστώ την τηλεκπαίδευση ( $p\text{-value} = 0,008$ ), όπου οι δύο μεγαλύτερες σε ηλικία κατηγορίες σημείωσαν υψηλότερους Μ.Ο. από τις νεότερες.
- Η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το δια ζώσης μάθημα ( $p\text{-value} = 0,038$ ), όπου παρατηρήθηκαν γενικώς Μ.Ο. άνω του 4,5, εκτός από τη νεότερη ηλικιακή κατηγορία, που είχε 4.

Τέλος, δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί επαγωγική ανάλυση αναφορικά με τους τύπους σχολείων, γιατί όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος διδάσκουν σε δημόσια σχολεία.

### 4.3 Στάσεις για Εκπαιδευτική Αλλαγή

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την εκπαιδευτική αλλαγή έδειξαν τουλάχιστον κατά πλειοψηφία μια θετική στάση απέναντι στην προοπτική της αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, παρατίθενται για κάθε ερώτημα οι πίνακες συχνοτήτων.

*Πίνακας 23 - Συνήθως δε μου αρέσει να κάνω πράγματα στην τάξη με διαφορετικό τρόπο.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	78	37,0	37,0	37,0
	Διαφωνώ	90	42,7	42,7	79,6
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	12,8	12,8	92,4
	Συμφωνώ	16	7,6	7,6	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 1,91 SD: 0,892

Η πλειοψηφία του δείγματος φαίνεται ότι δεν ενοχλείται από το να κάνει τα πράγματα διαφορετικά στην τάξη, καθώς 79,6% των ερωτηθέντων διαφωνούν απόλυτα (37%) ή διαφωνούν (42,7%) με αυτήν την πρόταση. Κανένας δεν επέλεξε την επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα» στην ερώτηση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από άτομα που δεν έχουν εξ ορισμού αντίρρηση να επιχειρήσουν διαφορετικά πράγματα στην τάξη τους. Άλλωστε, και ο μέσος όρος ήταν 1,91 (T.A. 0,89), συνεπώς το δείγμα είναι ιδιαίτερα φιλικό στην προοπτική των αλλαγών εν γένει.

*Πίνακας 24 - Πιστεύω ότι ο τρόπος που έχω συνηθίσει να κάνω κάτι είναι ο καλύτερος.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	23	10,9	10,9	10,9
	Διαφωνώ	39	18,5	18,5	29,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	99	46,9	46,9	76,3
	Συμφωνώ	42	19,9	19,9	96,2

Συμφωνώ απόλυτα	8	3,8	3,8	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,872 SD: 0,979

Ως προς το αν ο τρόπος με τον οποίο έχουν συνηθίσει να κάνουν κάτι είναι ο καλύτερος, οι περισσότεροι (46,5%) παρουσιάστηκαν αβέβαιοι, ενώ ένα ποσοστό 23,7% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση, και ένα ποσοστό 29,4% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Ο μέσος όρος εδώ είναι 2,87 (Τ.Α. 0,97), σηματοδοτώντας ότι υπάρχει από ορισμένους εκπαιδευτικούς μια τάση να κάνουν πράγματα με τον συνηθισμένο τρόπο.

*Πίνακας 25 - Πιέζομαι ψυχολογικά όταν πρέπει να κάνω αλλαγές στη δουλειά.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	46	21,8	21,8	21,8
	Διαφωνώ	56	26,5	26,5	48,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	62	29,4	29,4	77,7
	Συμφωνώ	43	20,4	20,4	98,1
	Συμφωνώ απόλυτα	4	1,9	1,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,54 SD: 1,1

Γενικά, το δείγμα της έρευνας δεν έδειξε να δυσφορεί ψυχολογικά στην αλλαγή. Το 48,3% των ερωτηθέντων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα ως προς το αν πιέζονται ψυχολογικά με τις αλλαγές στη δουλειά, ενώ ένα 29,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την πρόταση. Ένα ποσοστό 22,3%, εντούτοις, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι πιέζεται ψυχολογικά από τις αλλαγές που πρέπει να κάνει. Ο μέσος όρος ήταν 2,54 (Τ.Α. 1,1), συνεπώς το δείγμα δεν έδειξε να έχει ιδιαίτερα μεγάλη ψυχολογική πίεση ως προς τις αλλαγές.

*Πίνακας 26 - Θεωρώ ότι οι αλλαγές στο σχολείο κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	52	24,6	24,6	24,6
	Διαφωνώ	84	39,8	39,8	64,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	54	25,6	25,6	90,0
	Συμφωνώ	19	9,0	9,0	99,1
	Συμφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,218 SD: 0,951

Η θετική διάθεση προς τις αλλαγές παρατηρήθηκε και σε αυτήν την ερώτηση. Το 64,5% των συμμετεχόντων διαφωνούν (39,8%) ή διαφωνούν απόλυτα (24,6%) με το ότι οι αλλαγές στο σχολείο περισσότερο βλάπτουν παρά ωφελούν, ενώ μόνο 10% συμφώνησε με την πρόταση. Ο μέσος όρος αυτής της ερώτησης ήταν χαμηλά, στο 2,21 (Τ.Α. 0,95), συνεπώς φαίνεται ξανά ότι το δείγμα είναι αρκετά φιλικό προς τις αλλαγές.

*Πίνακας 27 - Είμαι πρόθυμος/η να αποκτήσω νέες δεξιότητες απαραίτητες για μια αλλαγή.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,5	,5	,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	8,1	8,1	8,5
	Συμφωνώ	81	38,4	38,4	46,9
	Συμφωνώ απόλυτα	112	53,1	53,1	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,44 SD: 0,661

Η προθυμία για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων που μπορεί να είναι απαραίτητες για μια εκπαιδευτική αλλαγή ήταν υψηλή, καθώς 91,5% των εκπαιδευτικών συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι θα ήταν πρόθυμοι να μάθουν νέες δεξιότητες αν ήταν απαραίτητες για μια αλλαγή. Ο μέσος όρος ήταν εξαιρετικά ψηλά, στο 4,4 (Τ.Α. 0,66), συνεπώς υπάρχει μια τάση φιλομάθειας στο δείγμα σχετικά με νέες δεξιότητες.

*Πίνακας 28 - Ο πειραματισμός στη διδασκαλία με ευχαριστεί.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	,9
	Διαφωνώ	4	1,9	1,9	2,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	15,6	15,6	18,5
	Συμφωνώ	101	47,9	47,9	66,4
	Συμφωνώ απόλυτα	71	33,6	33,6	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,113 SD: 0,802

Παρομοίως, η πλειοψηφία του δείγματος (81,5%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ότι βλέπουν θετικά τον πειραματισμό στη διδασκαλία και τους ευχαριστεί αυτή η διαδικασία. Μόνο 2,8% των συμμετεχόντων δήλωσαν διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία με αυτήν την πρόταση. Παρομοίως με την προηγούμενη ερώτηση, ο μέσος όρος των απαντήσεων (4,1) ήταν ιδιαίτερα υψηλός, με τυπική απόκλιση 0,8.

*Πίνακας 29 - Προσπαθώ να εισάγω καινοτομίες στη διδασκαλία μου.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	,5	,5	,5
	Διαφωνώ	4	1,9	1,9	2,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	16,1	16,1	18,5
	Συμφωνώ	86	40,8	40,8	59,2
	Συμφωνώ απόλυτα	86	40,8	40,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,194 SD: 0,807

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί (40,8%) ή συμφωνεί απόλυτα (40,8%) ότι προσπαθεί να εισάγει στη διδασκαλία καινοτομίες. Παρουσιάζεται παρόμοια εικόνα με τις προηγούμενες ερωτήσεις, καθώς μόλις 2,4% εξέφρασαν ότι διαφωνούν, ενώ ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση κινήθηκαν στα πλαίσια της προηγούμενης ερώτησης (4,19 και 0,8 αντίστοιχα).

*Πίνακας 30 - Δεν έχω διάθεση να αποκτήσω νέες δεξιότητες για μια αλλαγή στο σχολείο.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	114	54,0	54,0	54,0
	Διαφωνώ	68	32,2	32,2	86,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	10,0	10,0	96,2
	Συμφωνώ	4	1,9	1,9	98,1
	Συμφωνώ απόλυτα	4	1,9	1,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 1,654 SD: 0,877

Όταν ερωτήθηκαν αντίστροφα για το αν δεν έχουν διάθεση να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για αλλαγές στο σχολείο, το 86,3% εξέφρασε διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία, και

μόνο ένα 3,8% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα ότι πραγματικά δεν έχει αυτή τη διάθεση. Ο μέσος όρος σε αυτήν την ερώτηση ήταν ιδιαίτερα χαμηλός, μόλις 1,65 (Τ.Α. 0,87), δείχνοντας ότι το δείγμα έχει θετική σχέση με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

*Πίνακας 31 - Συχνά αισθάνομαι απρόθυμοι να υιοθετήσω μια αλλαγή στο σχολείο.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	72	34,1	34,1	34,1
	Διαφωνώ	95	45,0	45,0	79,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	12,8	12,8	91,9
	Συμφωνώ	17	8,1	8,1	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 1,947 SD: 0,89

Η φιλική τάση προς την αλλαγή συνεχίστηκε και σε αυτήν την ερώτηση, καθώς μόνο 8,1% του δείγματος συμφώνησαν ότι συχνά αισθάνονται απρόθυμοι να υιοθετήσουν μια αλλαγή στο σχολείο, ενώ διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία με την πρόταση εξέφρασε το 79,1% του δείγματος. Μικρός ήταν και εδώ ο μέσος όρος (1,9) με Τ.Α. 0,89.

*Πίνακας 32 - Μου αρέσει να παίρνω πρωτοβουλία για νέες αλλαγές στο σχολείο.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	10	4,7	4,7	4,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	60	28,4	28,4	33,2
	Συμφωνώ	78	37,0	37,0	70,1
	Συμφωνώ απόλυτα	63	29,9	29,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,919 SD: 0,877

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησαν ότι τους αρέσει να παίρνουν πρωτοβουλίες για νέες αλλαγές στο σχολείο, σε ποσοστό 67,8% (37% Συμφωνώ, 29,9% Συμφωνώ Απόλυτα). Σημειώνεται ότι σε αυτήν την ερώτηση δεν επέλεξε κανένας την απάντηση «Διαφωνώ Απόλυτα». Πάντως, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 28,4% ανέφερε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, συνεπώς ίσως αρέσκεται στο να παίρνει πρωτοβουλίες για αλλαγές πιο σπάνια. Ο



μέσος όρος εδώ κυμάνθηκε λίγο χαμηλότερα από τις ερωτήσεις που αφορούσαν γενικά την αξία της καινοτομίας, και ανήλθε σε 3,9 με τυπική απόκλιση 0,87.

*Πίνακας 33 - Αισθάνομαι ότι οι αλλαγές στο σχολείο με απειλούν.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	108	51,2	51,2	51,2
	Διαφωνώ	64	30,3	30,3	81,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	14,2	14,2	95,7
	Συμφωνώ	6	2,8	2,8	98,6
	Συμφωνώ απόλυτα	3	1,4	1,4	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 1,729 SD: 0,909

Οι συμμετέχοντες δεν έδειξαν να αισθάνονται ότι απειλούνται από τις αλλαγές στο σχολείο. Το 81,5% των συμμετεχόντων διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα ότι αισθάνονται έτσι, ενώ συμφωνία με την πρόταση διατύπωσαν μόνο 4,3% του δείγματος. Ο μέσος όρος είναι αρκετά χαμηλά, στο 1,7 (Τ.Α. 0,90), πράγμα που είναι αναμενόμενο στο συγκεκριμένο δείγμα, γιατί παρουσιάζεται μια θετική σχέση με την αλλαγή.

*Πίνακας 34 - Συνήθως πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που υιοθετούνται στα σχολεία είναι λανθασμένες.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	18	8,5	8,5	8,5
	Διαφωνώ	44	20,9	20,9	29,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	94	44,5	44,5	73,9
	Συμφωνώ	47	22,3	22,3	96,2
	Συμφωνώ απόλυτα	8	3,8	3,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,919 SD: 0,96

Περισσότερο ενδιαφέρον δείχνουν να έχουν οι απαντήσεις ως προς το αν οι εκπαιδευτικές αλλαγές που υιοθετούνται στα σχολεία είναι λανθασμένες. Το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος (44,5%) υιοθέτησαν μια μέση στάση, αναφέροντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την πρόταση. Το 26,1% του δείγματος συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, ενώ το 29,4% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Πάντως, το 26,1% είναι ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά που βρέθηκαν ως διαφωνία προς την αλλαγή, συνεπώς το αν είναι εύστοχες οι

αλλαγές που υιοθετούνται είναι ένα θέμα προς συζήτηση. Εδώ ο μέσος όρος κινήθηκε σε μέσα επίπεδα (2,91 με Τ.Α. 0,96), δείχνοντας ότι αν και είναι γενικώς θετικοί στις αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν εγκρίνουν κάθε αλλαγή που εισάγεται.

*Πίνακας 35 - Η αλλαγή με δυσκολεύει διότι οι πόροι και τα μέσα που στηρίζουν τις αλλαγές είναι ανεπαρκείς.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	3,8	3,8	3,8
	Διαφωνώ	20	9,5	9,5	13,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36	17,1	17,1	30,3
	Συμφωνώ	106	50,2	50,2	80,6
	Συμφωνώ απόλυτα	41	19,4	19,4	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,72 SD: 1

Η εφαρμογή της αλλαγής δείχνει να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς για λόγους διάφορους από τους ψυχολογικούς ή προσωπικούς. Ως προς το αν δυσκολεύονται να εφαρμόσουν αλλαγές λόγω της ανεπάρκειας των πόρων, κατά 69,7% το δείγμα συμφώνησε (50,2%) ή συμφώνησε απόλυτα (19,4%). Πρόκειται για ένα δείγμα που έχει δείξει ιδιαίτερα φιλικές στάσεις προς την αλλαγή, συνεπώς είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι μόνο 13,3% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν ότι η ανεπάρκεια πόρων τους δυσκολεύει στην αλλαγή. Η απουσία των πόρων είχε αρκετά υψηλό μέσο όρο σε σύγκριση με άλλους λόγους αντίστασης (3,7 με Τ.Α. 1), πράγμα που δείχνει ότι είναι ένας ουσιώδης περιορισμός για τους εκπαιδευτικούς.

*Πίνακας 36 - Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί νιώθω ότι αποφασίζουν άλλοι για την καθημερινότητά μου.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	17	8,1	8,1	8,1
	Διαφωνώ	55	26,1	26,1	34,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	69	32,7	32,7	66,8
	Συμφωνώ	55	26,1	26,1	92,9
	Συμφωνώ απόλυτα	15	7,1	7,1	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,981 SD: 1,064

Ως προς το αν η αλλαγή τους δυσκολεύει γιατί αισθάνονται ότι άλλοι αποφασίζουν για την καθημερινότητά τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος επέλεξαν τη μέση απάντηση (32,7%), αλλά αρκετοί εξέφρασαν και διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία (34,1%). Πάντως, αρκετά μεγάλο συγκριτικά με άλλες ερωτήσεις ήταν και το ποσοστό που συμφώνησε, 33,2% των συμμετεχόντων (7,1% Συμφωνώ Απόλυτα – 26,1% - Συμφωνώ). Ο μέσος όρος κινήθηκε σε αρκετά μέσο επίπεδο (2,98 με Τ.Α. 1,06). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ενίοτε δυσκολεύονται λόγω του ότι πρέπει να εφαρμόσουν αποφάσεις άλλων, που ίσως δεν είναι και οι καταλληλότερες.

*Πίνακας 37 - Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί αισθάνομαι ότι δεν με εμπιστεύονται.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	48	22,7	22,7	22,7
	Διαφωνώ	77	36,5	36,5	59,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	52	24,6	24,6	83,9
	Συμφωνώ	17	8,1	8,1	91,9
	Συμφωνώ απόλυτα	17	8,1	8,1	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,421 SD: 1,161

Ως προς το αν η αλλαγή τους δυσκολεύει γιατί την εκλαμβάνουν ως έλλειψη εμπιστοσύνης προς αυτούς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά πλειοψηφία διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα (59,2%). Πάντως, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό συγκριτικά με άλλες ερωτήσεις, 16,1% των συμμετεχόντων εξέφρασαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία με την πρόταση, και ο μέσος όρος κινήθηκε σε ένα χαμηλό προς μέσο 2,4, με τυπική απόκλιση 1,61.

*Πίνακας 38 - Προτιμώ να κάνω τα πράγματα στο σχολείο με τον τρόπο που πάντα ήξερα.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	24	11,4	11,4	11,4
	Διαφωνώ	81	38,4	38,4	49,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	66	31,3	31,3	81,0
	Συμφωνώ	34	16,1	16,1	97,2
	Συμφωνώ απόλυτα	6	2,8	2,8	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 2,606 SD: 0,981

Η θετική διάθεση του δείγματος προς τις αλλαγές φαίνεται και σε αυτήν την ερώτηση, καθώς μόνο 19% εξέφρασαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία με το ότι προτιμούν να κάνουν τα πράγματα όπως πάντοτε ήξεραν στο σχολείο, ενώ ο μέσος όρος ήταν μεσαίος προς χαμηλός (2,6 με Τ.Α. 0,98). Το μεγαλύτερο τμήμα των συμμετεχόντων εξέφρασε διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία με την πρόταση (49,8%), δείχνοντας μια θετική διάθεση προς τον πειραματισμό και την αλλαγή, όπως και στο σύνολο των ερωτήσεων αυτών.

*Πίνακας 39 - Θεωρώ τις αλλαγές χάσιμο χρόνου.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	78	37,0	37,0	37,0
	Διαφωνώ	78	37,0	37,0	73,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	51	24,2	24,2	98,1
	Συμφωνώ	4	1,9	1,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 1,91 SD: 0,826

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα (73,9%) με το ότι οι αλλαγές στο σχολείο είναι χάσιμο χρόνου, ενώ μόνο 1,9% συμφώνησαν, και κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Και εδώ, ο μέσος όρος διαμορφώθηκε πολύ χαμηλά, μόλις στο 1,9 (Τ.Α. 0,82), πράγμα που είναι εύλογο σε ένα τόσο φιλικά προσκείμενο προς την αλλαγή δείγμα εκπαιδευτικών.

Ο συσχετισμός ως προς το φύλο και την ηλικία επιχειρήθηκε όπως και στην προηγούμενη ενότητα. Αναφορικά με το φύλο, βρέθηκαν τα εξής:

*Πίνακας 40 – Σύγκριση Μέσων Όρων Φύλο \* Ερωτήσεις για εκπαιδευτική αλλαγή.*

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συνήθως δε μου αρέσει να κάνω πράγματα στην τάξη με διαφορετικό τρόπο.	Ανδρας	83	2,0120	,91723	,10068
	Γυναίκα	128	1,8438	,87338	,07720
Πιστεύω ότι ο τρόπος που έχω συνηθίσει να κάνω κάτι είναι ο καλύτερος.	Ανδρας	83	3,0482	,81005	,08891
	Γυναίκα	128	2,7578	1,06295	,09395
	Ανδρας	83	2,5060	1,06351	,11674

Πιέζομαι ψυχολογικά όταν πρέπει να κάνω αλλαγές στη δουλειά.	Γυναίκα	128	2,5625	1,12768	,09967
Θεωρώ ότι οι αλλαγές στο σχολείο κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό.	Άνδρας	83	2,3735	,98415	,10802
	Γυναίκα	128	2,1172	,91893	,08122
Είμαι πρόθυμος/η να αποκτήσω νέες δεξιότητες απαραίτητες για μια αλλαγή.	Άνδρας	83	4,4458	,68526	,07522
	Γυναίκα	128	4,4375	,64905	,05737
Ο πειραματισμός στη διδασκαλία με ευχαριστεί.	Άνδρας	83	4,1807	,70095	,07694
	Γυναίκα	128	4,0703	,86200	,07619
Προσπαθώ να εισάγω καινοτομίες στη διδασκαλία μου.	Άνδρας	83	4,2530	,83875	,09206
	Γυναίκα	128	4,1563	,78808	,06966
Δεν έχω διάθεση να αποκτήσω νέες δεξιότητες για μια αλλαγή στο σχολείο.	Άνδρας	83	1,6506	,77197	,08474
	Γυναίκα	128	1,6563	,94275	,08333
Συχνά αισθάνομαι απροθυμία να υιοθετήσω μια αλλαγή στο σχολείο.	Άνδρας	83	1,9518	,85402	,09374
	Γυναίκα	128	1,9453	,91625	,08099
Μου αρέσει να παίρνω πρωτοβουλία για νέες αλλαγές στο σχολείο.	Άνδρας	83	3,9639	,96835	,10629
	Γυναίκα	128	3,8906	,81554	,07208
Αισθάνομαι ότι οι αλλαγές στο σχολείο με απειλούν.	Άνδρας	83	1,8554	,98936	,10860
	Γυναίκα	128	1,6484	,84732	,07489
Συνήθως πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που υιοθετούνται στα σχολεία είναι λανθασμένες.	Άνδρας	83	3,0602	,83153	,09127
	Γυναίκα	128	2,8281	1,02803	,09087
Η αλλαγή με δυσκολεύει διότι οι πόροι και τα μέσα που στηρίζουν τις αλλαγές είναι ανεπαρκείς.	Άνδρας	83	3,7470	,92187	,10119
	Γυναίκα	128	3,7031	1,06008	,09370
Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί νιώθω ότι αποφασίζουν άλλοι για την καθημερινότητά μου.	Άνδρας	83	2,9277	1,15593	,12688
	Γυναίκα	128	3,0156	1,00381	,08872
Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί αισθάνομαι ότι δεν με εμπιστεύονται.	Άνδρας	83	2,7229	1,37320	,15073
	Γυναίκα	128	2,2266	,95748	,08463
	Άνδρας	83	2,7349	,88462	,09710

Προτιμώ να κάνω τα πράγματα στο σχολείο με τον τρόπο που πάντα ήξερα.	Γυναίκα	128	2,5234	1,03456	,09144
Θεωρώ τις αλλαγές χάσιμο χρόνου.	Ανδρας	83	1,9880	,89024	,09772
	Γυναίκα	128	1,8594	,78102	,06903

Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο ( $p$  value  $<0,050$ ) παρατηρήθηκε αναφορικά με τα εξής ερωτήματα:

- Πιστεύω ότι ο τρόπος που έχω συνηθίσει να κάνω κάτι είναι ο καλύτερος ( $p$ -value = 0,026), με Μ.Ο. για τις γυναίκες 2,75 έναντι 3,04 των ανδρών.
- Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί αισθάνομαι ότι δεν με εμπιστεύονται ( $p$ -value = 0,005), με Μ.Ο. για τις γυναίκες 2,22 έναντι 2,72 των ανδρών.

Στη συνέχεια, με το εργαλείο One Way ANOVA αναλύθηκαν οι απαντήσεις και αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, όπου προέκυψαν τα εξής:

Πίνακας 41 – Σύγκριση Μέσων Όρων Ηλικία \* Ερωτήσεις για εκπαιδευτική αλλαγή.

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Συνήθως δε μου αρέσει να κάνω πράγματα στην τάξη με διαφορετικό τρόπο.	20 - 29	1	1,0000	.	.
	30 - 39	15	1,8667	1,06010	,27372
	40 - 49	90	1,7889	,69500	,07326
	50 - 59	97	2,0619	1,01873	,10344
	60+	8	1,6250	,74402	,26305
	Total	211	1,9100	,89253	,06144
Πιστεύω ότι ο τρόπος που έχω συνηθίσει να κάνω κάτι είναι ο καλύτερος.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	2,4000	,91026	,23503
	40 - 49	90	2,7444	,86844	,09154
	50 - 59	97	3,0000	1,07044	,10869
	60+	8	3,6250	,51755	,18298
	Total	211	2,8720	,97966	,06744
Πιέζομαι ψυχολογικά όταν πρέπει να κάνω αλλαγές στη δουλειά.	20 - 29	1	2,0000	.	.
	30 - 39	15	2,2667	1,38701	,35813
	40 - 49	90	2,6111	1,04607	,11027
	50 - 59	97	2,5361	1,14621	,11638
	60+	8	2,3750	,51755	,18298
	Total	211	2,5403	1,10067	,07577
Θεωρώ ότι οι αλλαγές στο σχολείο κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό.	20 - 29	1	1,0000	.	.
	30 - 39	15	1,8000	,94112	,24300
	40 - 49	90	2,2333	,93676	,09874

	50 - 59	97	2,3196	,94148	,09559
	60+	8	1,7500	1,03510	,36596
	Total	211	2,2180	,95112	,06548
Είμαι πρόθυμος/η να αποκτήσω νέες δεξιότητες απαραίτητες για μια αλλαγή.	20 - 29	1	5,0000	.	.
	30 - 39	15	4,6667	,48795	,12599
	40 - 49	90	4,5333	,63952	,06741
	50 - 59	97	4,2680	,68489	,06954
	60+	8	5,0000	,00000	,00000
	Total	211	4,4408	,66192	,04557
Ο πειραματισμός στη διδασκαλία με ευχαριστεί.	20 - 29	1	5,0000	.	.
	30 - 39	15	4,2667	,88372	,22817
	40 - 49	90	4,0000	,76438	,08057
	50 - 59	97	4,1134	,81492	,08274
	60+	8	5,0000	,00000	,00000
	Total	211	4,1137	,80259	,05525
Προσπαθώ να εισάγω καινοτομίες στη διδασκαλία μου.	20 - 29	1	5,0000	.	.
	30 - 39	15	4,0667	,88372	,22817
	40 - 49	90	4,0778	,64001	,06746
	50 - 59	97	4,2474	,92456	,09387
	60+	8	5,0000	,00000	,00000
	Total	211	4,1943	,80780	,05561
Δεν έχω διάθεση να αποκτήσω νέες δεξιότητες για μια αλλαγή στο σχολείο.	20 - 29	1	1,0000	.	.
	30 - 39	15	1,6000	1,18322	,30551
	40 - 49	90	1,5556	,78054	,08228
	50 - 59	97	1,8041	,92014	,09343
	60+	8	1,1250	,35355	,12500
	Total	211	1,6540	,87762	,06042
Συχνά αισθάνομαι απροθυμία να υιοθετήσω μια αλλαγή στο σχολείο.	20 - 29	1	1,0000	.	.
	30 - 39	15	1,8667	,99043	,25573
	40 - 49	90	2,0222	,88658	,09345
	50 - 59	97	1,9278	,90424	,09181
	60+	8	1,6250	,51755	,18298
	Total	211	1,9479	,89023	,06129
Μου αρέσει να παίρνω πρωτοβουλία για νέες αλλαγές στο σχολείο.	20 - 29	1	5,0000	.	.
	30 - 39	15	4,0667	,88372	,22817
	40 - 49	90	3,6889	,88234	,09301
	50 - 59	97	4,0206	,82890	,08416
	60+	8	4,8750	,35355	,12500
	Total	211	3,9194	,87731	,06040
Αισθάνομαι ότι οι αλλαγές στο σχολείο με απειλούν.	20 - 29	1	2,0000	.	.
	30 - 39	15	1,7333	1,03280	,26667

	40 - 49	90	1,7444	,85540	,09017
	50 - 59	97	1,7732	,96291	,09777
	60+	8	1,0000	,00000	,00000
	Total	211	1,7299	,90922	,06259
Συνήθως πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που υιοθετούνται στα σχολεία είναι λανθασμένες.	20 - 29	1	2,0000	.	.
	30 - 39	15	3,0667	,96115	,24817
	40 - 49	90	2,8444	,83345	,08785
	50 - 59	97	3,0000	1,02062	,10363
	60+	8	2,6250	1,50594	,53243
	Total	211	2,9194	,96023	,06611
Η αλλαγή με δυσκολεύει διότι οι πόροι και τα μέσα που στηρίζουν τις αλλαγές είναι ανεπαρκείς.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	4,2000	,77460	,20000
	40 - 49	90	3,7778	,95726	,10090
	50 - 59	97	3,6289	1,08320	,10998
	60+	8	3,3750	,74402	,26305
	Total	211	3,7204	1,00594	,06925
Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί νιώθω ότι αποφασίζουν άλλοι για την καθημερινότητά μου.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	3,0667	1,09978	,28396
	40 - 49	90	2,8111	,94684	,09981
	50 - 59	97	3,1237	1,15702	,11748
	60+	8	3,0000	1,06904	,37796
	Total	211	2,9810	1,06441	,07328
Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί αισθάνομαι ότι δεν με εμπιστεύονται.	20 - 29	1	2,0000	.	.
	30 - 39	15	2,0667	,96115	,24817
	40 - 49	90	2,1556	,94704	,09983
	50 - 59	97	2,6495	1,24198	,12610
	60+	8	3,3750	1,76777	,62500
	Total	211	2,4218	1,16181	,07998
Προτιμώ να κάνω τα πράγματα στο σχολείο με τον τρόπο που πάντα ήξερα.	20 - 29	1	2,0000	.	.
	30 - 39	15	2,3333	,97590	,25198
	40 - 49	90	2,4111	,85977	,09063
	50 - 59	97	2,8351	1,00706	,10225
	60+	8	2,6250	1,50594	,53243
	Total	211	2,6066	,98162	,06758
Θεωρώ τις αλλαγές χάσιμο χρόνου.	20 - 29	1	1,0000	.	.
	30 - 39	15	1,6000	,73679	,19024
	40 - 49	90	1,7111	,65762	,06932
	50 - 59	97	2,2268	,88394	,08975
	60+	8	1,0000	,00000	,00000
	Total	211	1,9100	,82603	,05687



Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία ( $p$  value  $<0,050$ ) παρατηρήθηκε αναφορικά με τα εξής ερωτήματα:

- Πιστεύω ότι ο τρόπος που έχω συνηθίσει να κάνω κάτι είναι ο καλύτερος ( $p$ -value = 0,021). Σε αυτήν την ερώτηση παρατηρήθηκε ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικία της κατηγορίας, τόσο μεγαλύτερος ήταν και ο μέσος όρος.

- Είμαι πρόθυμος/η να αποκτήσω νέες δεξιότητες απαραίτητες για μια αλλαγή ( $p$ -value = 0,002). Εδώ παρατηρήθηκε ότι η ομάδα 50-59, με Μ.Ο. 4,2 κινήθηκε πολύ χαμηλότερα από τις υπόλοιπες ομάδες.

- Ο πειραματισμός στη διδασκαλία με ευχαριστεί ( $p$ -value = 0,009) και Μου αρέσει να παίρνω πρωτοβουλία για νέες αλλαγές στο σχολείο ( $p$ -value = 0,001). Οι ηλικιακές ομάδες 20-29 και 60+ σημείωσαν υψηλότερους Μ.Ο. σε αυτές τις ερωτήσεις.

- Προσπαθώ να εισάγω καινοτομίες στη διδασκαλία μου ( $p$ -value = 0,019). Εδώ επαναλήφθηκε η τάση της προηγούμενης ερώτησης, με υψηλότερους Μ.Ο. για τις δύο ακραίες ηλικιακές ομάδες.

- Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί αισθάνομαι ότι δεν με εμπιστεύονται ( $p$ -value = 0,003), όπου οι μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες εμφάνισαν υψηλότερους Μ.Ο.

- Προτιμώ να κάνω τα πράγματα στο σχολείο με τον τρόπο που πάντα ήξερα ( $p$ -value = 0,033). Και εδώ, αισθητά μεγαλύτεροι ήταν οι Μ.Ο. των κατηγοριών 50-59 και 60+.

- Θεωρώ τις αλλαγές στο σχολείο χάσιμο χρόνου ( $p$ -value = 0,000). Σε αυτήν την ερώτηση παρατηρήθηκε ισχυρή (έως και 100%) διαφωνία από όλες τις ηλικιακές ομάδες, με εξαίρεση την ομάδα 50-59 που είχε Μ.Ο. 2,2, έναντι πολύ μικρότερων για τις άλλες ομάδες.

#### 4.4 Στοιχεία Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της ηγεσίας δείχνουν ότι οι ίδιοι επιδιώκουν μια ενεργή συμμετοχή. Στη συνέχεια παρατίθενται οι σχετικοί πίνακες.

*Πίνακας 42 - Οι άνωθεν επιβεβλημένες αλλαγές στα σχολεία είναι άστοχες.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	1,9	1,9	1,9
	Σπάνια	20	9,5	9,5	11,4
	Μερικές φορές	112	53,1	53,1	64,5

Συχνά	64	30,3	30,3	94,8
Πολύ συχνά / Πάντα	11	5,2	5,2	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,274 SD: 0,78

Ως προς το αν οι άνωθεν επιβεβλημένες αλλαγές είναι άστοχες, το 5,2% εξέφρασε ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά ή και πάντα, ενώ το 30,3% αναφέρει ότι γίνεται συχνά. Τέλος, 53,1% απάντησαν ότι συμβαίνει μερικές φορές. Συνεπώς, το ποσοστό εκπαιδευτικών που επέλεξαν τις απαντήσεις 3 έως 5, που δηλώνουν συχνότητα τουλάχιστον στον βαθμό «μερικές φορές», ήταν 88,6%. Ο μέσος όρος ήταν στο 3,27, ανώτερος από τη μεσαία τιμή του 3, με τυπική απόκλιση 0,78.

*Πίνακας 43 - Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,9	,9	,9
	Σπάνια	9	4,3	4,3	5,2
	Μερικές φορές	57	27,0	27,0	32,2
	Συχνά	82	38,9	38,9	71,1
	Πολύ συχνά / Πάντα	61	28,9	28,9	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,905 SD: 0,9

Ως προς το αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό, οι 28,9% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά/πάντα, ενώ 38,9% ανέφερε ότι συμβαίνει συχνά, και 27% μερικές φορές. Οι δύο υψηλότερες συχνότητες συγκέντρωσαν ποσοστό 67,8%, ενώ η απάντηση «Ποτέ» επιλέχθηκε μόλις από 2 άτομα. Ο μέσος όρος που διαμορφώθηκε ήταν αρκετά υψηλά, στο 3,9 (T.A. 0,90), επαληθεύοντας εδώ και τη σχετική βιβλιογραφία για τη συγκεντρωτικότητα του ελληνικού συστήματος.

*Πίνακας 44 - Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την δουλειά τους.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	8	3,8	3,8	3,8
	Συχνά	70	33,2	33,2	37,0
	Πολύ συχνά / Πάντα	133	63,0	63,0	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,592 SD: 0,564

Ενδιαφέρον έχουν και οι απαντήσεις για το αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Εδώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε τις απαντήσεις «Ποτέ» ή «Σπάνια», και μια μεγάλη πλειοψηφία 63% επέλεξε την απάντηση «Πολύ συχνά/ Πάντα». Ο μέσος όρος στην ερώτηση αυτή ήταν ο υψηλότερος που βρέθηκε στο ερωτηματολόγιο, ένα πολύ ηχηρό 4,59 (Τ.Α. 0,56), που δείχνει πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων.

*Πίνακας 45 - Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο μου.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,5	,5	,5
	Σπάνια	10	4,7	4,7	5,2
	Μερικές φορές	43	20,4	20,4	25,6
	Συχνά	79	37,4	37,4	63,0
	Πολύ συχνά / Πάντα	78	37,0	37,0	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,056 SD: 0,897

Σε πρακτικότερο επίπεδο, φαίνεται ότι, παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ορθό να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, με 63% να θεωρούν ότι αυτό πρέπει να γίνεται συχνότατα, μόνο 37% συμμετέχουν στην πραγματικότητα πολύ συχνά ή πάντα στη λήψη αποφάσεων, 37,4% συμμετέχουν συχνά, και 20,4% συμμετέχουν μερικές φορές. Ο μέσος όρος είναι μικρότερος από της ερώτησης που αφορά το αν θα έπρεπε να συμμετέχουν, αλλά και πάλι αρκετά υψηλός (4 με Τ.Α. 0,89).

*Πίνακας 46 - Στο σχολείο μου έχω την δυνατότητα να προτείνω αρκετές καινοτομίες.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,9	,9	,9
	Σπάνια	32	15,2	15,2	16,1
	Μερικές φορές	65	30,8	30,8	46,9
	Συχνά	69	32,7	32,7	79,6
	Πολύ συχνά / Πάντα	43	20,4	20,4	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,564 SD: 1

Ως προς το αν έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν καινοτομίες στο σχολείο τους, το 53,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά/πάντα (20,4%) ή συχνά (32,7%). Παρόλα αυτά, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να θεωρούν ότι καλό είναι να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ένα ποσοστό 16,1% έχει σπάνια ή και ποτέ την ευκαιρία να προτείνει καινοτομίες. Ο μέσος όρος ήταν αρκετά χαμηλότερος εδώ από ό,τι σε ερωτήσεις για την αξία και την ανάγκη της καινοτομίας (3,56 με Τ.Α. 1).

*Πίνακας 47 - Πιστεύω ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να μην επηρεάζονται από την πολιτική.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	16	7,6	7,6	7,6
	Σπάνια	10	4,7	4,7	12,3
	Μερικές φορές	13	6,2	6,2	18,5
	Συχνά	42	19,9	19,9	38,4
	Πολύ συχνά / Πάντα	130	61,6	61,6	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,2322 SD: 1,225

Άλλη μία ενδιαφέρουσα ερώτηση είναι αυτή, η οποία εξετάζει αν οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές πρέπει να μην επηρεάζονται από την πολιτική. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (61,6%) ανέφερε ότι αυτό πρέπει να συμβαίνει πολύ συχνά ή και πάντα, ενώ ένα ακόμη 19,9% αναφέρει ότι πρέπει να γίνεται συχνά. Ένας υψηλός μέσος όρος της τάξης του 4,23 (Τ.Α. 1,22) επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να μην αναμειγνύεται η πολιτική στις αποφάσεις αυτές.

*Πίνακας 48 - Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις που τους αφορούν.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	3	1,4	1,4	1,4
	Μερικές φορές	34	16,1	16,1	17,5
	Συχνά	68	32,2	32,2	49,8
	Πολύ συχνά / Πάντα	106	50,2	50,2	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,312 SD: 0,79

Ως προς το αν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις που τους αφορούν, το 50,2% ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει πολύ

συχνά ή πάντα, ενώ το 32,2% ότι συμβαίνει συχνά. Κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «Ποτέ», ενώ και η απάντηση «Σπάνια» επιλέχθηκε μόνο από 3 άτομα. Ο μέσος όρος ήταν ιδιαίτερα υψηλός και εδώ (4,3 με Τ.Α. 0,79).

*Πίνακας 49 - Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου από τους κεντρικούς θεσμούς.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	1	,5	,5	,5
	Μερικές φορές	15	7,1	7,1	7,6
	Συχνά	68	32,2	32,2	39,8
	Πολύ συχνά / Πάντα	127	60,2	60,2	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,521 SD: 0,649

Στην ερώτηση που αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου από τους κεντρικούς θεσμούς, οι συμμετέχοντες απάντησαν ιδιαίτερα θετικά. Το 60,2% απάντησε ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά ή πάντα, ενώ το 32,2% ότι συμβαίνει συχνά. Ξανά, κανένας δεν επέλεξε την απάντηση «Ποτέ», ενώ μόνο 1 άτομο την απάντηση «Σπάνια». Όπως φάνηκε γενικά σε αυτήν την ενότητα ερωτήσεων, σημειώθηκαν υψηλοί μέσοι όροι αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών, πράγμα που συμβαίνει και σε αυτήν την ερώτηση (4,5 με Τ.Α. 0,64).

*Πίνακας 50 - Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθεί την εισαγωγή και υλοποίηση ορθών αλλαγών στα σχολεία*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	12	5,7	5,7	5,7
	Συχνά	78	37,0	37,0	42,7
	Πολύ συχνά / Πάντα	121	57,3	57,3	100,0
	Total	211	100,0	100,0	

Mean: 4,516 SD: 0,604

Αναφορικά με τη συνεργασία ως παράγοντα για την προώθηση ορθών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν ιδιαίτερα θετικοί, καθώς οι δύο χαμηλότερες απαντήσεις δεν επιλέχθηκαν από κανέναν, και το 57,3% απάντησε ότι αυτό συμβαίνει πολύ συχνά ή πάντα. Ακολουθώντας το μοτίβο της ενότητας, ο μέσος όρος κυμάνθηκε στο 4,5, με Τ.Α. 0,6,

δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι ιδιαίτερα συνειδητοποιημένοι σχετικά με τη συμμετοχή που θα έπρεπε να έχουν στη λήψη αποφάσεων.

*Πίνακας 51 - Αισθάνομαι ότι στο σχολείο μου υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας.*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	1	,5	,5	,5
Σπάνια	10	4,7	4,7	5,2
Μερικές φορές	75	35,5	35,5	40,8
Συχνά	79	37,4	37,4	78,2
Πολύ συχνά / Πάντα	46	21,8	21,8	100,0
Total	211	100,0	100,0	

Mean: 3,753 SD: 0,865

Αναφορικά με το αν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας στα δικά τους σχολεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει συχνά ή πολύ συχνά/πάντα (59,2%), ενώ πολύ σπανιότερες ήταν οι 2 χαμηλότερες συχνότητες, με συνολικό ποσοστό 5,2%, και 35,5% ανέφεραν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές. Σε αντίθεση με το αν πρέπει να υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας, που είχε μέσο όρο κοντά στο 4,5, εδώ παρατηρήθηκε ένας μέσος όρος της τάξης του 3,75 (T.A. 0,86), που είναι ανώτερος από τη μέση τιμή, αλλά δείχνει ότι στην πράξη υπάρχουν ακόμη πολλά βήματα για να γίνουν.

Τέλος, όπως και στις προηγούμενες ενότητες, πραγματοποιήθηκαν συσχετισμοί με βάση το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων.

*Πίνακας 52 – Σύγκριση Μέσων Όρων Φύλο \* Ερωτήσεις για ηγεσία*

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι άνωθεν επιβεβλημένες αλλαγές στα σχολεία είναι άστοχες.	Άνδρας	83	3,3735	,77634	,08521
	Γυναίκα	128	3,2109	,78019	,06896
Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό.	Άνδρας	83	3,8434	,84798	,09308
	Γυναίκα	128	3,9453	,93327	,08249
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την δουλειά τους.	Άνδρας	83	4,5301	,59135	,06491
	Γυναίκα	128	4,6328	,54514	,04818
	Άνδρας	83	4,0602	,86037	,09444

Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο μου.	Γυναίκα	128	4,0547	,92480	,08174
Στο σχολείο μου έχω την δυνατότητα να προτείνω αρκετές καινοτομίες.	Άνδρας	83	3,5663	1,02639	,11266
	Γυναίκα	128	3,5625	1,00197	,08856
Πιστεύω ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να μην επηρεάζονται από την πολιτική.	Άνδρας	83	4,2169	1,15872	,12719
	Γυναίκα	128	4,2422	1,27203	,11243
Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις που τους αφορούν.	Άνδρας	83	4,3735	,82212	,09024
	Γυναίκα	128	4,2734	,77067	,06812
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου από τους κεντρικούς θεσμούς.	Άνδρας	83	4,5783	,58686	,06442
	Γυναίκα	128	4,4844	,68716	,06074
Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθεί την εισαγωγή και υλοποίηση ορθών αλλαγών στα σχολεία	Άνδρας	83	4,4578	,59060	,06483
	Γυναίκα	128	4,5547	,61232	,05412
Αισθάνομαι ότι στο σχολείο μου υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας.	Άνδρας	83	3,8072	,78799	,08649
	Γυναίκα	128	3,7188	,91305	,08070

Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο ( $p$  value  $<0,050$ ) δεν βρέθηκε για καμία από τις ερωτήσεις της ενότητας της ηγεσίας.

Αναφορικά με την ηλικία, βρέθηκαν τα εξής:

Πίνακας 53 – Σύγκριση Μέσων Όρων Ηλικία \* Ερωτήσεις για ηγεσία

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Οι άνωθεν επιβεβλημένες αλλαγές στα σχολεία είναι άστοχες.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	3,1333	,35187	,09085
	40 - 49	90	3,1667	,75327	,07940
	50 - 59	97	3,3608	,84392	,08569
	60+	8	3,7500	,70711	,25000
	Total	211	3,2749	,78089	,05376
	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,0000	,84515	,21822

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό.	40 - 49	90	4,0111	,78604	,08286
	50 - 59	97	3,7938	1,03015	,10460
	60+	8	3,8750	,35355	,12500
	Total	211	3,9052	,90001	,06196
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την δουλειά τους.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,7333	,45774	,11819
	40 - 49	90	4,6222	,53165	,05604
	50 - 59	97	4,5155	,61430	,06237
	60+	8	5,0000	,00000	,00000
	Total	211	4,5924	,56462	,03887
Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο μου.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	3,8667	,99043	,25573
	40 - 49	90	3,9222	,88974	,09379
	50 - 59	97	4,1443	,87785	,08913
	60+	8	5,0000	,00000	,00000
	Total	211	4,0569	,89793	,06182
Στο σχολείο μου έχω την δυνατότητα να προτείνω αρκετές καινοτομίες.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	3,7333	,59362	,15327
	40 - 49	90	3,3667	1,11627	,11767
	50 - 59	97	3,6082	,90780	,09217
	60+	8	4,8750	,35355	,12500
	Total	211	3,5640	1,00921	,06948
Πιστεύω ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να μην επηρεάζονται από την πολιτική.	20 - 29	1	3,0000	.	.
	30 - 39	15	3,2667	1,83095	,47275
	40 - 49	90	4,4222	,95961	,10115
	50 - 59	97	4,2784	1,17918	,11973
	60+	8	3,5000	2,07020	,73193
	Total	211	4,2322	1,22595	,08440
Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις που τους αφορούν.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,2000	,94112	,24300
	40 - 49	90	4,1667	,76804	,08096
	50 - 59	97	4,4742	,75129	,07628
	60+	8	4,2500	1,03510	,36596
	Total	211	4,3128	,79089	,05445
Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου από τους κεντρικούς θεσμούς.	20 - 29	1	5,0000	.	.
	30 - 39	15	4,4000	,50709	,13093
	40 - 49	90	4,3667	,71028	,07487
	50 - 59	97	4,6701	,59023	,05993
	60+	8	4,6250	,51755	,18298
	Total	211	4,5213	,64974	,04473
	20 - 29	1	5,0000	.	.



Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθεί την εισαγωγή και υλοποίηση ορθών αλλαγών στα σχολεία	30 - 39	15	4,2667	,70373	,18170
	40 - 49	90	4,3889	,64815	,06832
	50 - 59	97	4,6598	,51814	,05261
	60+	8	4,6250	,51755	,18298
	Total	211	4,5166	,60432	,04160
Αισθάνομαι ότι στο σχολείο μου υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας.	20 - 29	1	4,0000	.	.
	30 - 39	15	4,2000	,77460	,20000
	40 - 49	90	3,8444	,83345	,08785
	50 - 59	97	3,5979	,89745	,09112
	60+	8	3,7500	,70711	,25000
	Total	211	3,7536	,86516	,05956

Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία ( $p$  value  $<0,050$ ) παρατηρήθηκε αναφορικά με τα εξής ερωτήματα:

- Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο μου ( $p$ -value = 0,007). Εδώ, φαίνεται ότι οι δύο μεγαλύτερες σε ηλικία ομάδες έχουν υψηλότερο Μ.Ο. από τις μικρότερες, ίσως λόγω ανώτερης ιεραρχικής θέσης.
- Στο σχολείο μου έχω την δυνατότητα να προτείνω αρκετές καινοτομίες ( $p$ -value = 0,001). Εδώ, παρατηρείται ότι η ηλικιακή ομάδα 18-24 και η 60+ έχουν μεγαλύτερο Μ.Ο. από τις μέσες.
- Πιστεύω ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να μην επηρεάζονται από την πολιτική καινοτομίες ( $p$ -value = 0,003). Εδώ, οι τρεις μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες έχουν Μ.Ο. άνω του 3,5 και μέχρι το 4,4, σε αντίθεση με τις πιο μικρές ηλικιακές ομάδες που έχουν 3 και 3,2.
- Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου από τους κεντρικούς θεσμούς ( $p$ -value = 0,020). Με αυτήν την πρόταση δείχνουν να συμφωνούν ιδιαίτερος οι κατηγορίες 18-24, 50-59 και 60+ με Μ.Ο. άνω του 4,6, ενώ οι λοιπές ομάδες έχουν λίγο μειωμένους Μ.Ο..
- Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθεί την εισαγωγή και υλοποίηση ορθών αλλαγών στα σχολεία ( $p$ -value = 0,011). Παρόμοια εικόνα με την προηγούμενη ερώτηση, με τους 18-24, 50-59 και 60+ να έχουν ιδιαίτερα υψηλούς Μ.Ο. και τις άλλες δύο κατηγορίες χαμηλότερους.

Έχοντας παραθέσει τα αποτελέσματα για το σύνολο του ερωτηματολογίου, ακολουθεί η συζήτηση για αυτά τα αποτελέσματα με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων.

## 5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

### 5.1 Τηλεκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν κατά πλειοψηφία αρκετά προβληματισμένοι με την τηλεκπαίδευση. Φαίνεται ότι, ακόμη και αν η πλειοψηφία (55,5%) συμφωνεί ότι η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή, εντούτοις υπάρχουν πολλά πρακτικά προβλήματα που δεν επιτρέπουν την αποτελεσματική εφαρμογή της. Αναφορικά με το αν η πολιτική εξουσία που θεσμοθέτησε την τηλεκπαίδευση είχε υπολογίσει τα πρακτικά προβλήματα που θα ανέκυπταν, το 68,3% συμφώνησε ότι αυτό δε συνέβη. Τα πρακτικά προβλήματα με την τηλεκπαίδευση έδειξαν να αναφέρονται ιδιαίτερα στην απουσία επαρκών πόρων. Πιο συγκεκριμένα, το 77,7% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα ότι οι πόροι για την επιτυχία της τηλεκπαίδευσης ήταν ανεπαρκείς. Αυτό, άλλωστε, φάνηκε και στη συνέχεια, όπου 77,8% των συμμετεχόντων συμφώνησαν ή συμφώνησαν απόλυτα ότι είχαν πολύ συχνά προβλήματα συνδεσιμότητας ή μη κατοχής συσκευών για σύνδεση στο μάθημα, με αποτέλεσμα πολλοί από τους μαθητές τους να μην μπορούν να συμμετέχουν στην τηλεκπαίδευση. Αυτό το πρόβλημα είχε, άλλωστε, αναφέρει και ο Κοφτερός (2020), όπως φάνηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτής της μελέτης. Ένα άλλο πρόβλημα που αναφέρει το ίδιο άρθρο ήταν η απουσία ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης. Πάντως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έδειξαν κάποια ανησυχία για το αν εφαρμόζουν την τηλεκπαίδευση σωστά, καθώς μόνο 11,4% ανέφερε ότι έχει τέτοιου είδους ανησυχίες. Αναφορικά με την εξειδίκευση για τη διαχείριση της τηλεκπαίδευσης, μόνο το 26,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να τη διαχειριστεί. Παρά ταύτα, στην ερώτηση αν οι συνάδελφοι είναι αρκετά εξειδικευμένοι, το 47,4% συμφώνησε ότι οι συνάδελφοί τους δεν ήταν εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση. Αυτή η αρκετά μεγάλη διαφορά ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ψηφιακά, άρα πιθανότατα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να ήταν άτομα με καλύτερη σχέση με την τεχνολογία από άλλους συναδέλφους τους. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι απίθανο να οφείλεται αυτή η διακύμανση και σε ψυχολογικούς παράγοντες, καθώς ορισμένοι συμμετέχοντες μπορεί να έχουν εσφαλμένα αυτήν την εντύπωση για τον εαυτό τους.

Πέρα, όμως, και από τα πρακτικά προβλήματα, η ιδέα της τηλεκπαίδευσης ως υποκατάστατου της δια ζώσης διδασκαλίας δε φάνηκε να είναι ελκυστική για τους

εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μόνο το 7,1% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η τηλεκπαίδευση υποκαθιστά αποτελεσματικά τη δια ζώσης διδασκαλία, ενώ ένα ηχηρό 95,2% συναινεί ότι η τηλεκπαίδευση δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία. Αντίθετα, το 73,9% των συμμετεχόντων θα έβλεπε θετικά ή πολύ θετικά την τηλεκπαίδευση ως συμπλήρωμα της δια ζώσης διδασκαλίας. Εδώ φαίνεται ότι ακόμη και αν τα πρακτικά ζητήματα που ανέκυψαν επιλύονταν, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θα εξακολουθούσαν να είναι αντίθετοι προς την τηλεκπαίδευση, καθώς κατά πάσα πιθανότητα αυτή αντιβαίνει στο δια ζώσης μάθημα, το οποίο θεωρούν αναντικατάστατο.

Εν κατακλείδι, στο ερευνητικό ερώτημα 2, που αφορά τα προβλήματα στην εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, μπορεί να δοθεί η απάντηση ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετώπισε μεγάλα προβλήματα λόγω της ανεπάρκειας πόρων και μέσων, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η τηλεκπαίδευση μπορεί να υποκαταστήσει αποτελεσματικά το μάθημα. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες ανησυχίες για την εξειδίκευση του κάθε εκπαιδευτικού ως προς τον εαυτό του, αλλά περίπου 1 στους 2 εξέφρασε ανησυχίες για την εξειδίκευση των συναδέλφων του ως προς τη διαχείριση της τηλεκπαίδευσης.

## 5.2 Λόγοι αντίστασης στην αλλαγή

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, το δείγμα αυτής της έρευνας ήταν στο σύνολό του αρκετά φιλικά προσκείμενο προς την αλλαγή. Το 76,9% των ερωτηθέντων διαφώνησε ως προς το αν δεν τους αρέσει να κάνουν αλλαγές στην τάξη. Παρομοίως, το 91,5% των εκπαιδευτικών συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι θα ήταν πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες δεξιότητες για να υποστηρίξουν μια εκπαιδευτική αλλαγή. Ο πειραματισμός στη διδασκαλία δείχνει να ευχαριστεί το 81,5% του δείγματος, ενώ παράλληλα το 81,6% αναφέρει ότι προσπαθεί να εισάγει καινοτομίες στη διδασκαλία του. Ως προς τον ψυχολογικό παράγοντα της αντίστασης στην αλλαγή, όπως φάνηκε στους Flamholtz & Randle (2008), η βιβλιογραφία ανέφερε αντίσταση προς κάτι νέο, το οποίο μπορεί αρχικά να είναι ασυνήθιστο και άβολο ή να κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ότι τους αντικαθιστούν ή ότι οι μέθοδοί τους είναι παρωχημένες. Κάτι τέτοιο φάνηκε σε περιορισμένο, αλλά πάντως υπάρχοντα, βαθμό στο δείγμα της έρευνας, καθώς 22,3% απάντησαν ότι πιέζονται ψυχολογικά για να εφαρμόσουν μια αλλαγή. Παράλληλα, ένα ποσοστό 23,7% συμφωνεί ότι ο τρόπος με τον οποίο έχει συνηθίσει να κάνει κάτι στο σχολείο είναι και ο καλύτερος. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι,

ακόμη και σε ένα δείγμα που κατά πλειοψηφία δείχνει να βλέπει με καλό μάτι την αλλαγή, οι ψυχολογικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν αρκετά άτομα και να τα κάνουν να αντιστέκονται στις αλλαγές. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ανέφεραν ότι ένιωσαν να απειλούνται από τις αλλαγές, καθώς μόλις 4,3% συμφώνησε με αυτήν την πρόταση. Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι στο δείγμα δεν υπάρχει κάποια αντίσταση στο να αποκτηθούν νέες δεξιότητες για μια αλλαγή, σε ποσοστό 83,6%. Το 16,1%, εντούτοις, απάντησε θετικά στο αν οι αλλαγές στην εκπαίδευση τους κάνουν να αισθάνονται ότι υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό τους. Ένα ενδιαφέρον εύρημα έδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, αλλά και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων ηλικιακών κατηγοριών έδειξαν πιο ευαίσθητοι στο αν η εκπαιδευτική αλλαγή αφορά έλλειψη εμπιστοσύνης προς αυτούς, ενώ, επίσης, οι άνδρες έδειξαν να απειλούνται περισσότερο από τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να είναι πιο εύκολο να προτιμήσουν τους συνήθεις τρόπους διδασκαλίας από τις γυναίκες.

Πιο σημαντικός για τους ερωτηθέντες εδώ δείχνει να είναι ο οργανωτικός παράγοντας. Όπως φάνηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Palmer et al. (2009) ανέφεραν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή επειδή θεωρούν ότι οι αλλαγές είναι ακατάλληλες για τον οργανισμό ή ότι ο χρόνος εισαγωγής τους ενδέχεται να μην είναι ο πιο κατάλληλος. Οι συμμετέχοντες απάντησαν κατά 26,1% ότι θεωρούν ότι οι αλλαγές που εισάγονται στα σχολεία είναι συνήθως λανθασμένες. Το τοπίο σε αυτή τη διάσταση γίνεται πιο ξεκάθαρο με την απάντηση στην ερώτηση για τους πόρους και τα μέσα που στηρίζουν την κάθε αλλαγή. Το 69,7% των συμμετεχόντων συμφώνησε ότι δυσκολεύεται να εφαρμόσει την αλλαγή λόγω του ότι οι πόροι και τα μέσα δεν επαρκούν.

Μία άλλη μέτρηση που έχει ενδιαφέρον είναι ότι 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δυσκολεύεται με τις αλλαγές, επειδή αυτές συνεπάγονται ότι άλλα άτομα αποφασίζουν για την καθημερινότητά του. Αυτό το φαινόμενο, που παρουσιάστηκε και στη βιβλιογραφία ως αλλαγή από πάνω προς τα κάτω (Clement, 2013), δείχνει και στην έρευνα αυτή να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται να εφαρμόσουν αλλαγές για τις οποίες οι ίδιοι δεν έχουν κανέναν λόγο.

Συνεπώς, οι κύριοι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή που παρουσιάστηκαν με το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν, κατά σειρά δημοτικότητας: η ανεπάρκεια πόρων και μέσων, η απουσία των εκπαιδευτικών από τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την αλλαγή, η ασυμφωνία με τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την αναγκαιότητα της αλλαγής και οι ψυχολογικοί παράγοντες.

### 5.3 Ταύτιση λόγων αντίστασης

Σημαντικό είναι, επίσης, να φανεί αν οι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή γενικότερα ταυτίζονται και με τους λόγους αντίστασης ή απόρριψης της τηλεκπαίδευσης. Αναφορικά με την τηλεκπαίδευση, βρέθηκε ότι το κύριο πρόβλημα ήταν η ανεπάρκεια μέσων και πόρων αφενός και η διαφωνία ως προς τη δυνατότητα της αλλαγής αυτής να παράγει ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα με ανάλογο τρόπο προς τη δια ζώσης εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται ότι σε πολλά σημεία συμπίπτει με τους λόγους αντίστασης στην αλλαγή που βρέθηκαν στις αντίστοιχες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο κορυφαίος λόγος αντίστασης φάνηκε να είναι η ανεπάρκεια πόρων, για την οποία η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέφερε ότι τους δυσκολεύει ιδιαίτερα για την υλοποίηση της αλλαγής. Ήδη φαίνεται ότι ένα βασικό αίτιο αντίστασης στην αλλαγή ήταν και ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της τηλεκπαίδευσης. Στη συνέχεια, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς (26,1%) έδειξαν ότι δε συμφωνούν με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που αποφασίζονται. Παρομοίως, και αναφορικά με την τηλεκπαίδευση, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν μπορεί αυτή να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως υποκατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας ήταν ιδιαίτερα αρνητικές. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε το ζήτημα της κατάρτισης σχετικά με τις αλλαγές γενικότερα, καθώς οι συντριπτικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες δεξιότητες αν αυτό είναι απαραίτητο για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής.

Μια απάντηση, λοιπόν, σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα είναι ότι υπάρχει σε ορισμένα σημεία επικάλυψη των λόγων αντίστασης στην αλλαγή γενικότερα και των προβλημάτων με την τηλεκπαίδευση. Βασικά δείχνουν να είναι τα προβλήματα της ανεπάρκειας πόρων και των επιβεβλημένων αλλαγών που δε βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς. Στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ηγεσία και τη λήψη αποφάσεων, φαίνεται ακριβώς αυτή η διάσταση ανάμεσα στα κέντρα που λαμβάνουν τις αποφάσεις και την τεχνογνωσία που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την εργασιακή τους εμπειρία.

### 5.4 Στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας και λήψης αποφάσεων

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τα στοιχεία εκπαιδευτικής ηγεσίας και τη λήψη αποφάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Φαίνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων για την

εκπαιδευτική πρακτική. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια στη σχολική αυτονομία (Κουτούζης, 2012). Το ότι το σύστημα της Ελλάδας είναι συγκεντρωτικό είναι αρκετά γνωστό, αλλά επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Το 67,8% των ερωτηθέντων επέλεξαν τις απαντήσεις «συχνά» ή «πολύ συχνά/πάντα» για αυτήν την ερώτηση.

Στα πλαίσια των σχολικών τους μονάδων, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι παίρνουν πρωτοβουλίες στη λήψη αποφάσεων και έχουν βρει ένα αρκετά θετικό κλίμα για να συμμετέχουν σε αυτήν. Όπως φάνηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να ζητείται για τη λήψη αποφάσεων, καθώς εκείνοι έχουν την εμπειρία από τα προβλήματα μέσα στην τάξη, εκείνοι καλούνται να εφαρμόσουν τις αλλαγές, αλλά μπορεί και να έχουν χρήσιμες αντιρρήσεις για μια σκοπούμενη αλλαγή (Hargreaves 1996).

Πάνω από το 80% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν θεωρούν ότι στην εκπαιδευτική αλλαγή δε θα πρέπει να παίζει ρόλο η πολιτική, ενώ παρόμοιο ποσοστό θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν τουλάχιστον συχνά στη λήψη αποφάσεων. Παρομοίως, πάνω από 80% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί παίρνουν τις αποφάσεις που τους αφορούν. Τέλος, πάνω από το 90% συμφωνεί ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τουλάχιστον συχνά τις ανάγκες του σχολείου καλύτερα από τους κεντρικούς θεσμούς. Σε αυτά τα στοιχεία, επιβεβαιώνονται οι πληροφορίες από τη βιβλιογραφία.

Αναφορικά με τα ζητήματα ηγεσίας, στη βιβλιογραφία φάνηκε ότι ιδιαίτερα βοηθητική για την προώθηση της αλλαγής είναι η μετασχηματιστική ηγεσία (Ιορδανίδης, 2006). Στα πλαίσια αυτής, πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να δημιουργεί δυνατότητες συνεργασίας, ώστε όλοι να είναι σε θέση να συνεργάζονται και να προτείνουν καινοτομίες χωρίς να φοβούνται την κριτική. Φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό κάτι τέτοιο ίσως συμβαίνει στις εκπαιδευτικές μονάδες των συμμετεχόντων. Πάνω από το 85% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συχνά ή πολύ συχνά/πάντα αισθάνεται ότι μπορεί να προτείνει καινοτομίες στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, σχετικά με την αξία της κουλτούρας συνεργασίας για την προώθηση και την υλοποίηση ορθών αλλαγών, 94% του δείγματος απάντησαν ότι συχνά ή πολύ συχνά/πάντα αυτός ο παράγοντας προωθεί την εισαγωγή σωστών αλλαγών. Ερωτηθέντες αν υπάρχει στο δικό τους σχολείο τέτοιο κλίμα συνεργασίας, περίπου 60% απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει συχνά ή πολύ συχνά/πάντα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στα σχολεία των συμμετεχόντων η σχολική ηγεσία προωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται άνετα με το να προτείνουν καινοτομίες.

Η δημοκρατικότητα των σχολικών οργανισμών των ερωτηθέντων φαίνεται να είναι σε καλό επίπεδο, καθώς 37% συμμετέχουν πολύ συχνά ή πάντα στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους, και 37,4% το κάνουν συχνά. Ένα ενδιαφέρον εύρημα από την επαγωγική στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες εκπαιδευτικών έχουν συχνότερα τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο τους, πράγμα που πιθανότατα σχετίζεται με την ιεραρχία στις σχολικές μονάδες και το σε ποιο επίπεδο λαμβάνονται οι περισσότερες αποφάσεις, καθώς λογικό είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να είναι και ιεραρχικά πιο εξελιγμένοι. Παράλληλα, οι πιο νέες κατηγορίες έδειξαν αβεβαιότητα σχετικά με το αν η πολιτική πρέπει να εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση, ενώ οι μεγαλύτερες ηλικίες ήταν ιδιαίτερα σαφείς ως προς το ότι συχνότατα είναι καλό να μην υπάρχει τέτοια σχέση.

Βέβαια, ένας περιορισμός αυτής της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η μικρότερη (20-29) και η μεγαλύτερη (60+) ηλικία υποεκπροσωπήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ώστε τα αποτελέσματα που αφορούν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την ηλικία να μην είναι βέβαιο ότι θα είχαν επαναληψιμότητα. Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα θα μπορούσε να δοθεί η απάντηση ότι τα ζητούμενα της συνεργασίας και του κλίματος που ενθαρρύνει τις προτάσεις καινοτομίας μάλλον υπάρχουν στα σχολεία των συμμετεχόντων. Αντίθετα, από την Ελλάδα απουσιάζουν οι διαδικασίες που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορά την εκπαιδευτική αλλαγή σε κεντρικό επίπεδο, και απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό η σχολική αυτονομία.

## **6. Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Όπως φαίνεται από την ανάλυση και τη συζήτηση, οι λόγοι αντίστασης στην αλλαγή αναφέρονται κυρίως στο ότι οι αλλαγές προωθούνται, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει ανεπάρκεια πόρων και μέσων. Το ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά απουσιάζουν από τη λήψη αποφάσεων και δε συμφωνούν με τις αλλαγές που προωθούνται από την κεντρική ηγεσία ήταν, επίσης, ένας παράγοντας που είχε μεγάλη σημασία, ενώ παράλληλα σημαντικοί ήταν και οι ψυχολογικοί παράγοντες, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αισθάνονταν καλά ψυχολογικά με την αλλαγή ή προτιμούσαν να κάνουν πράγματα που είχαν συνηθίσει. Αναφορικά με την τηλεεκπαίδευση, το τοπίο ήταν αρκετά παρόμοιο, καθώς φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούσαν επαρκείς τους πόρους για την επιτυχία του εγχειρήματος, αλλά και δε

συμφωνούσαν ότι η τηλεκπαίδευση θα μπορούσε ποτέ να υποκαταστήσει το μάθημα δια ζώσης, ακόμη και αν λύνονταν τα προβλήματα.

Τα προβλήματα με την τηλεκπαίδευση και η αντίσταση στην αλλαγή εφάπτονται σε αρκετά σημεία, όπως η ανεπάρκεια πόρων και η ασυμφωνία των εκπαιδευτικών με τους κεντρικούς θεσμούς. Αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι γνωρίζουν τις ανάγκες του σχολείου περισσότερο από τους κεντρικούς θεσμούς και ότι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικές αλλαγές να μην έχουν να κάνουν με την πολιτική. Σε πιο πρακτικό επίπεδο, φάνηκε ότι στα σχολεία των ερωτηθέντων υπάρχει η δυνατότητα να προτείνουν καινοτομίες και να συνεργαστούν με συναδέλφους για τη λήψη αποφάσεων, αλλά αυτό δε συμβαίνει σε κεντρικό επίπεδο, ενώ και η σχολική αυτονομία δείχνει σε πολλά ζητήματα να απουσιάζει από την ελληνική πραγματικότητα.

Τα ευρήματα από αυτήν την έρευνα μπορούν να οδηγήσουν στις εξής προτάσεις:

- Προτείνεται η προώθηση περισσότερων πλατφορμών στις οποίες οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκφράσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους προς τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Η πολιτική ηγεσία πρέπει να ακούει προσεκτικά τους εκπαιδευτικούς, καθώς εκείνοι είναι οι εφαρμοστές των αλλαγών, αλλά και γνωρίζουν αρκετά από τα προβλήματα που πιθανώς να ανακύψουν από την εμπειρία τους.
- Καλό θα είναι στα πλαίσια των σχολείων να υπάρχουν δημοκρατικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προτείνουν καινοτομίες και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Στυλ ηγεσίας όπως η μετασχηματιστική, με τους διευθυντές να ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον συνεργασίας χωρίς διάθεση κριτικής, μπορούν να προωθήσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές στα σχολεία.
- Αναφορικά με την τηλεκπαίδευση, αν και η στενότητα των πόρων είναι δεδομένη, προτείνεται η συνεργασία των κρατικών φορέων με την ιδιωτική πρωτοβουλία, ώστε να εξασφαλιστούν περισσότερες χορηγίες και να υπάρξει η δυνατότητα να επενδυθούν περισσότεροι χρηματικοί πόροι ή περισσότερα τεχνικά μέσα, όπως συσκευές.

Αναφορικά με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, που αποτελούν στοιχείο κάθε μελέτης, για αυτές θα μπορούσαν να προταθούν τα εξής:

- Επανάληψη της παρούσης έρευνας με στόχο να υπάρξει ένα πιο ηλικιακά κατανομημένο δείγμα, για να αναδειχθούν σε ορθότερες βάσεις τα ζητήματα που αφορούν συσχετισμό απαντήσεων με ηλικιακές κατηγορίες.
- Έρευνα με συνεντεύξεις σε διευθυντές δευτεροβάθμιας σχετικά με τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν για την προώθηση της αλλαγής στο σχολείο τους.



- Έρευνα με συνεντεύξεις σε πανεπιστημιακούς της παιδαγωγικής επιστήμης για τις απόψεις τους σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και των τρόπων ενίσχυσης των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα.
- Έρευνα με ερωτηματολόγια σε μαθητές δευτεροβάθμιας για την αξιολόγηση της τηλεκπαίδευσης και εκπαιδευτικών αλλαγών που αφορούν την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αδάμος, Γ. (2011). Το περιοδικό Πλάτων και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Adesina, S. (1990). *What is educational management*. Enugu: Fourth Dimension.
- Alfavita.gr (2020). *Τηλεκπαίδευση: Καταγραφή στοιχείων – Πόσοι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση στο* *Ιντερνετ*. Διαθέσιμο στο: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/338815\\_tilekpaideysi-katagrafi-stoiheion-posoi-mathites-den-ehoy-prosbasi](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/338815_tilekpaideysi-katagrafi-stoiheion-posoi-mathites-den-ehoy-prosbasi).
- Αναστασιάδης, Π. Σ. & Κωτσίδης, Κ.Μ. (2017). ‘Παιδαγωγικός Σχεδιασμός και Υλοποίηση Εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών : Η Αξιοποίηση του web 2.0 στο Σύγχρονο Σχολείο» με έμφαση στη συνεργασία και την δημιουργικότητα’. *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. 1, σσ. 116- 137.
- Βαβουράκη, Α. (2006). ‘Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός;’ Στο (επιμ. Μπαγάκης Γ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 389 - 397.
- Bailey, T. (1982). “The Question of Legitimation: a response to Eric Hoyle”. *Educational Management and Administration*, vol. 10(2), σ. 99-105.
- Bascia, N. & Hargreaves, A. (2000) Teaching and leading on the sharp edge of change (pp 3-26). In N. Bascia and A. Hargreaves (eds.) *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and realities of reform*. London: Routledge Falmer.
- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). ‘Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia’. *Pedagogical Research*, v. 5 (4), DOI: 10.29333/pr/7937.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Beckum, I. (2010). *A case study of teachers’ perceptions of change and change implementation at a rural public school. Doctoral dissertation*. Walden University, Minnesota.
- Bell, D & Ritchie .R (2002). *Towards-Effective Subject Leadership primary School*. Oxford University Press.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.

Bolam, R. (1975). “The Management of Educational Change: towards a Conceptual Framework”. In Houghton, V. et al. (eds), *Management in Education: The Management of Organizations and individuals*, σ.391-409. Open University Press.

Burner, T. (2015). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-23. doi:10.1080/00313831.2015.1066430.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Calabrese, R. (2006). Trapped by central administration’s focus on NCLB: Teacher’s struggling with professional development in an urban middle school. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 39-59.

Carlyon, T. & Branson, C. (2018). “Educational change: A view from the bottom up”. *New Zealand Journal of Teachers’ Work*, Volume 15, Issue 2, 105–123.

CEDEFOP (2020). *Coronavirus: Distance learning increases dropout risk for vulnerable learners*. Available at: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/coronavirus-distance-learning-increases-dropout-risk-vulnerable-learners>.

Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P. & Strzelecki, A. (2020). COVID-19 and Higher Education: First-Year Students’ Expectations toward Distance Learning. *Sustainability* 2021,13, 1889. <https://doi.org/10.3390/su13041889>.

Clement, J. (2013). ‘Managing mandated educational change’. *School Leadership & Management*, Vol. 34(1), pp. 39 - 51.

Γόγολα, Α. & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1):237.

Coleman, M. & Glover, D. (2010). *Educational leadership and management: Developing insights and skills*. Maidenhead, England: Open University Press

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.

Çubukçu, C. & Aktürk, C. (2020). The rise of distance education during covid-19 pandemic and the related data threats: A study about Zoom. *Online International Conference of COVID-19 (CONCOVID)*, 127-143.

Δακοπούλου, Α. (2008). ‘Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία’. Στο (επιμ. Μαυρογιώργος, Γ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Α’: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, εκδ. β’*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: From One School to Many*. London & New York: Routledge.

Δημαράς, Α. (2007). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμος Α'.* Αθήνα: Εστία.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: “Το ανακοπτόμενο άλμα”, τάσεις και αντιστάσεις στη Νεοελληνική Εκπαίδευση 1833-2000.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημόπουλος, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, vol. 1, pp. 18-27.

DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities that work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Electronic Platform for Adult Learning in Europe (2020). *Distance Learning Experiences of Teachers During Covid-19 Process*. Available at: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/distance-learning-experiences-teachers-during-covid-19-process>.

European Commission (2020). *Distance Learning Experiences of Teachers During Covid-19*. Available at: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/distance-learning-experiences-teachers-during-covid-19-process>.

Everard, M., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management (4th ed.)*. London, England: Paul Chapman Publishing.

Firestone, W. & Martinez, M. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61- 86). New York, NY: Routledge.

Flamholtz, E., & Randle, Y. (2008). *Leading strategic change: Bridging theory and practice*. New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511488528>.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers' College Press.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change. 3rd ed.* New York: Teachers' College Press.

Fullan, M., & Ballew, A. (2004). *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York: Teachers College Press.

Gardner, J. (2010). What is innovative about teacher assessment? In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, & G. Stobart (Eds.), *Developing Teacher Assessment* (pp. 71-84). Maidenhead: McGraw-Hill.

Gaylor, T. (2001). *Factors affecting resistance to change: A case study of two North Texas Police departments. Master's thesis*. University of North Texas.

Ginsburg, M. B. et al. (1990). 'National and World - System Explanations of Educational Reform'. *Comparative Education Review*, v.34 (4), pp. 474 - 499.

Gray, C. (2002). Entrepreneurship, resistance to change and growth in small firms. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 9(1), 61-72.  
<http://dx.doi.org/10.1108/14626000210419491>.

Gronn, P. (2002). Distributed Properties: A new architecture for Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338.

Hall, G. E. & Hord, S. M. (2011). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes (3rd ed.)*. Boston, MA: Pearson.

Hargreaves, A. 1996. "Revisiting Voice." *Educational Researcher*, 25 (1): 1219

Hargreaves, A. (2004). "Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership." *School Leadership & Management* 24 (3): 287-309. doi:10.1080/1363243042000266936.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), pp. 3-41.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harper, K., Chen, K. & Yen, D. (2004). Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment. *Technology in Society*, 26 (2004), pp. 585-598.

Harris, A. (2009). "Big Change Question: Does Politics Help or Hinder Education Change?" *Journal of Educational Change*, 10 (1): 6367. doi:10.1007/s10833-008-9093-7.

Harris, A. & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39, 123-126.

Ηλιοφώτου – Μένων, Μ. (2013). Η επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στο: *Τιμητικός Τόμος Κωνσταντίνου Παπαναστασίου* (συλλογικό). Λευκωσία.

Ibrahim, A. & Kaabi, A. & El Zaatari, W. (2013). Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*. 2(3). 10.5861/ijrse.2013.254.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σσ. 90-97. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.

Kezar, A., & Eckel, P. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435-460. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0038>

Kise, J. (2005). Coaching teachers for change: Using the concepts of psychological type to reframe teacher resistance. *Journal of Psychological Type*, 65(6), 48-58.

Kontogiannopoulou - Polydorides, G. (1996). 'Educational Paradigms and Models of Computer Use does Technology Change Educational Practice?'. In (eds. Plomp, T., Anderson, R.E., Kontogiannopoulou - Polydorides, G.) *Cross National Policies and Practices on Computers in Education*. Springer Publications, pp. 49 - 83.

Κουρέα, Π. (2012). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών. *Χρυσή Εκπαίδευση*, τόμος Α, τεύχος 5°, σσ. 13 -17

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*, σσ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.

Κοφτερός, Α. (2020). 'Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συνθήκες έκτακτης ανάγκης.' Παιδεία News [online]. Διαθέσιμο στο: <https://paideia-news.com/poed/2020/04/07/eks-apostaseos-ekpaideysi-kai-synthikes-ektaktis-anagkis-7-4-20/>.

Lieberman, A. (1998). The Growth of Educational Change as a Field of Study: Understanding its Roots and Branches. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 13-23). Netherlands: Springer Netherlands.

Lionarakis, A. et al. (2020). The development of a massive online course on distance education to support Greek school teachers during the Covid-19 lockdown. *Proceedings of ICERI2020 Conference*, 9th-10th November 2020,

Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η. & Τσερεγκούνη, Α. (2006). ‘Δάσκαλος και Εκπαιδευτικές Αλλαγές: Διεκπεραιωτής ή Συνεργάτης;’ Στο (επιμ. Μπαγάκης Γ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 98 - 108.

Margolis, J., & Nagal, L. (2006). Education reform and the role of the administrators in mediating teacher stress. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 143-159.

Marzano, R.-J., Waters, T., & McNulty, B.-A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Μαυρογιώργος, Γ. (2020). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως Εφιάλτης*. Διαθέσιμο στο: [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320094\\_g-mayrogiorgos-i-axiologisi-toy-ekpaideytikoy-os-efialtis](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/320094_g-mayrogiorgos-i-axiologisi-toy-ekpaideytikoy-os-efialtis).

Mckenzie, K., & Scheurich, J. (2008). Teachers' resistance to improvement of schools with diverse students. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 117-113. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120801950122>.

Μπαγάκης, Γ. (1996). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mullford, B. (2010). Recent Developments in the Field of Educational Leadership: The Challenge of Complexity. In book: *Second International Handbook of Educational Change* (pp.187-208). Springer.

Northouse, P. (2013). *Leadership. Theory and practice. (5th ed.)*. London: Sage.

Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn & Bacon.

Palmer, I., Dunford, R., & Akin, G. (2009). Managing organizational change: A multiple perspectives approach. New York: McGraw–Hill Education.

Pardey, D. (2007). *Introducing leadership*. Oxford, England: Elsevier.

- Per, D. (2004). *School development: Theories and strategies*. Portland: Continuum International Publishing Group.
- Pounder, S. P. (2003). Employing transactional leadership to enhance the quality of management development instruction. *The Journal of Management Development*, 22(1), 6-13.
- Rayan, S., & Ackerman, D. (2005). Using pressure and support to create a qualified workforce. *Education Policy Analysis Archives*, 13(23), 1-19.
- Razzaq, J. (2012). *The management of educational change in Pakistani educational institutions*. PhD thesis. University of Glasgow. Available at: <http://theses.gla.ac.uk/3216/>.
- Ρούσσου, Μ. (2019). Εισαγωγή Εκπαιδευτικής Αλλαγής με βάση τα Τρία Στάδια του Fullan. *Scientific Journal Articles*, available at: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/introduction-of-educational-change-based-on-fullan's-three-phases-roussou-maria.htm>.
- Schein, Edgar H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shen, Y. (2008). ‘The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement’. *CCSE International Education Studies Journal*, v.1(3), pp. 73 -77.
- Silcox, S., MacNeill, N., & Cavanagh, R. (2004). Conceptualizing principal leadership of school renewal. *Paper presented at the 2004 Annual Conference for the Australian Association for Research in Education*. Melbourne. Retrieved from [www.aare.edu.au/04pap/sil04441.pdf](http://www.aare.edu.au/04pap/sil04441.pdf)
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). “Curriculum implementation” in Jackson, P. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan.
- Spillane, J. P., B. J. Reiser, and T. Reimer. (2002). “Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research.” *Review of Educational Research*, 72 (3): 387-431. doi:10.3102/00346543072003387
- Stavrianoudaki, A. & Iordanides, G. (2018). School Autonomy and Effectiveness in Greek Primary Education. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))* . 2018, Vol. 46 Issue 2, p92-109.
- Stogdill, R. M. (1981). Traits of leadership: a follow – up to 1970. In B. Bass (eds.), *Stogdill's handbook of leadership* (pp. 73 – 97). New York: Free Press.



Στρίγκας, Κ. & Τσιμπήρης, Α. (2019). 'Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση'. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, τ. 15(1), σσ. 241 - 267.

Sugrue, C. (Ed.) (2008). *The Future of Educational Change: International Perspectives*. New York: Routledge.

Tarosa, G.H. (2013). *Exploring the process of educational change in English Medium Senior Secondary School Assessment in Vanuatu. MA Thesis*. Hamilton: University of Waikato.

UN (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. Διαθέσιμο στο: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf).

UNESCO (2020). Education in the time of COVID-19. *Report: ECLAC-UNESCO*. Available at: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509\\_en.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf).

Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500109304>

Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. In book: *Second International Handbook of Educational Change* (pp.221-236). DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6\_13.

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2):163-183.

Zhao, Y. (2011). Students as change partners: A proposal for educational change in the age of globalization. *Journal of Educational Change*, 12(2), 267-279. doi:10.1007/s10833-011-9159-9.

Zoellick, B., Auclair, M.M. & Kirn, S.L. (2018). The Power of Invitation: Teacher Leaders as Agents of Change. *Maine Policy Review*, 27(1), 46-53.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 – ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή Εκπαιδευτικέ,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας για τη μεταπτυχιακή μου διατριβή, η οποία σχετίζεται με την εκπαιδευτική αλλαγή υπό το πρίσμα των πρόσφατων αλλαγών που συνέβησαν λόγω της πανδημίας, αλλά και τον συσχετισμό της με τη σχολική ηγεσία.

Σας ευχαριστώ πολύ που διαβάζετε αυτή τη στιγμή την επιστολή μου, καθώς αυτό σημαίνει ότι προτίθεστε να με βοηθήσετε να συλλέξω δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο δε θα σας πάρει πάνω από 15 λεπτά για να το συμπληρώσετε. Επιλέξτε τις απαντήσεις που σας προκύπτουν αυθόρμητα, δεν υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις! Αναφορικά με την ασφάλεια των δεδομένων σας, τηρείται κατά την εκπόνηση αυτής της έρευνας η δεοντολογία του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι απαντήσεις σας είναι εντελώς ανώνυμες και ο ερευνητής ή οποιοσδήποτε άλλος δε θα έχει τη δυνατότητα να τις ταυτοποιήσει με το άτομό σας. Αν θέλετε να αποχωρήσετε από την έρευνα, μπορείτε να υπαναχωρήσετε ανά πάσα στιγμή από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για στατιστική ανάλυση και θεμελίωση συμπερασμάτων της συγκεκριμένης διατριβής.

Ευχαριστώ θερμά!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αριθμός ερωτήσεων: 46

Χρόνος συμπλήρωσης: περ. 15 λεπτά

Εκπόνηση μέσω Google Forms

### Ενότητα 1: Δημογραφικά Στοιχεία

#### 1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Προτιμώ να μην πω/μη δυαδικό

#### 2. Ηλικία

20-29

30-39

40-49

50-59

60+

#### 3. Μορφωτικό Επίπεδο

Απόφοιτος ΑΕΙ

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου

Κάτοχος διδακτορικού τίτλου

Άλλο:.....

#### 4. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1-3

4-7

8-12

13-19

20+

**5. Βαθμίδα**

Γυμνάσιο

Γενικό Λύκειο

ΕΠΑΛ

**6. Τόπος υπηρεσίας**

Μεγάλη πόλη (Πάνω από 50.000 κάτοικοι)

Πόλη (Πάνω από 10.000 κάτοικοι)

Μικρή πόλη (5.000 - 10.000 κάτοικοι)

Κωμόπολη (2.000 – 5.000 κάτοικοι)

Χωριό (500 – 2.000 κάτοικοι)

**7. Τύπος σχολείου υπηρεσίας**

Δημόσιο

Ιδιωτικό

**8. Ειδικότητα**

.....

**Ενότητα 2: Στάσεις για αλλαγή που αφορά τηλεκπαίδευση****1= Διαφωνώ απόλυτα****2= Διαφωνώ****3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ****4= Συμφωνώ****5= Συμφωνώ απόλυτα**

9. Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση είναι ένα αναγκαίο κακό.

1      2      3      4      5

10. Θεωρώ ότι η τηλεκπαίδευση υποκαθιστά αποτελεσματικά το μάθημα δια ζώσης.

1      2      3      4      5

11. Θεωρώ ότι οι πόροι για την επιτυχία της τηλεκπαίδευσης είναι ανεπαρκείς.

1      2      3      4      5

12. Δεν είμαι αρκετά εξειδικευμένος/η για να διαχειριστώ την τηλεκπαίδευση

1      2      3      4      5

13. Οι συνάδελφοί μου δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι για να διαχειριστούν την τηλεκπαίδευση.

1      2      3      4      5

14. Πιστεύω ότι η θεσμοθέτηση της τηλεκπαίδευσης ήταν ορθή.

1      2      3      4      5

15. Έχω αντιμετωπίσει πρόβλημα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην τηλεκπαίδευση (π.χ. απουσία υπολογιστή/συσκευής, απουσία συνδεσιμότητας).

1      2      3      4      5

16. Η τηλεκπαίδευση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το δια ζώσης μάθημα.

1      2      3      4      5

17. Η τηλεκπαίδευση μπορεί να είναι συμπληρωματική της διαζώσης εκπαίδευσης.

1      2      3      4      5

18. Φοβάμαι ότι αποτυγχάνω να εφαρμόσω αποτελεσματικά την τηλεκπαίδευση.

1      2      3      4      5

19. Θεωρώ ότι όσοι αποφάσισαν για την τηλεκαίδευση δεν υπολόγισαν τις πρακτικές επιπλοκές που ανακύπτουν.

1      2      3      4      5

### **Ενότητα 3: Στάσεις για την εκπαιδευτική αλλαγή γενικότερα**

**1= Διαφωνώ απόλυτα**

**2= Διαφωνώ**

**3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**

**4= Συμφωνώ**

**5= Συμφωνώ απόλυτα**

20. Συνήθως δε μου αρέσει να κάνω πράγματα στην τάξη με διαφορετικό τρόπο.

1      2      3      4      5

21. Πιστεύω ότι ο τρόπος που έχω συνηθίσει να κάνω κάτι είναι ο καλύτερος.

1      2      3      4      5

22. Πιέζομαι ψυχολογικά όταν πρέπει να κάνω αλλαγές στη δουλειά.

1      2      3      4      5

23. Θεωρώ ότι οι αλλαγές στο σχολείο κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό.

1      2      3      4      5

24. Είμαι πρόθυμος/η να αποκτήσω νέες δεξιότητες απαραίτητες για μια αλλαγή.

1      2      3      4      5

25. Ο πειραματισμός στη διδασκαλία με ευχαριστεί.

1      2      3      4      5

26. Προσπαθώ να εισάγω καινοτομίες στη διδασκαλία μου.

1      2      3      4      5

27. Δεν έχω διάθεση να αποκτήσω νέες δεξιότητες για μια αλλαγή στο σχολείο.

1      2      3      4      5

28. Συχνά αισθάνομαι απροθυμία να υιοθετήσω μια αλλαγή στο σχολείο.

1      2      3      4      5

29. Αισθάνομαι ότι οι αλλαγές στο σχολείο με απειλούν.

1      2      3      4      5

30. Συνήθως πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές που υιοθετούνται στα σχολεία είναι λανθασμένες.

1      2      3      4      5

31. Η αλλαγή με δυσκολεύει διότι οι πόροι και τα μέσα που στηρίζουν τις αλλαγές είναι ανεπαρκείς.

1      2      3      4      5

32. Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί νιώθω ότι αποφασίζουν άλλοι για την καθημερινότητά μου.

1      2      3      4      5

33. Η αλλαγή με δυσκολεύει γιατί αισθάνομαι ότι δεν με εμπιστεύονται.

1      2      3      4      5

34. Προτιμώ να κάνω τα πράγματα στο σχολείο με τον τρόπο που πάντα ήξερα.

1      2      3      4      5

35. Θεωρώ τις αλλαγές χάσιμο χρόνου.

1      2      3      4      5

36. Μου αρέσει να παίρνω πρωτοβουλία για νέες αλλαγές.

1      2      3      4      5

#### **Ενότητα 4: Στάσεις για σχολική ηγεσία και άσκηση αυτής**

**1= Ποτέ**

**2= Σπάνια**

**3= Μερικές φορές**

**4= Συχνά**

**5= Πολύ συχνά/Πάντα**

37. Οι άνωθεν επιβεβλημένες αλλαγές είναι άστοχες.

1      2      3      4      5

38. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι υπερβολικά συγκεντρωτικό.

1      2      3      4      5

39. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την δουλειά τους.

1      2      3      4      5



40. Συμμετέχω ενεργά στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο μου.

1      2      3      4      5

41. Στο σχολείο μου έχω την δυνατότητα να προτείνω καινοτομίες.

1      2      3      4      5

42. Πιστεύω ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να μην επηρεάζονται από την πολιτική.

1      2      3      4      5

43. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι καλύτερα όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις που τους αφορούν.

1      2      3      4      5

44. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες του σχολείου από τους κεντρικούς θεσμούς .

1      2      3      4      5

45. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθεί την εισαγωγή και υλοποίηση ορθών αλλαγών στα σχολεία.

1      2      3      4      5

46. Αισθάνομαι ότι στο σχολείο μου υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας.

1      2      3      4      5