



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Διπλωματική Εργασία

«Είναι ο κόσμος μας έτοιμος για το ψηφιακό σχολείο;»

Μαρία Βαρσαμακίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αικατερίνη Γκόλια

Πάτρα, Ιούλιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Είναι ο κόσμος μας έτοιμος για το ψηφιακό σχολείο;»

Μαρία Βαρσαμακίδου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αικατερίνη Γκόλια

«ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Αριστοτέλης Ζμας

«ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο»

Πάτρα, Ιούλιος 2022

Στην μνήμη του πατέρα μου,
Δημητρίου Βαρσαμακίδη

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία υποβλήθηκε στα πλαίσια της εκπλήρωσης των απαιτήσεων για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής (ΕΚΠ)" στη ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Η διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε υπό την καθοδήγηση της καθηγήτριας Δρ. Αικατερίνης Γκόλια.

Ευχαριστώ θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές Αικατερίνη Γκόλια και Αριστοτέλη Ζμά για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους και την υποστήρξη τους.

Τέλος, ευχαριστώ την μητέρα μου, τον αδερφό μου και τον σύζυγό μου για την υπομονή και τη συνεχή στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου και ιδιαίτερα, κατά τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τις προϋποθέσεις που χρειάζεται να υπάρχουν ώστε να αρχίσει να υλοποιείται η έννοια του ψηφιακού σχολείου στο σύγχρονο κόσμο. Είναι εύλογο να σκεφτεί κανείς ότι το ψηφιακό σχολείο χρειάζεται χρόνο και ιδιαίτερο χειρισμό, προκειμένου να ωριμάσουν οι συνθήκες για να μπορέσει να εφαρμοστεί στην σύγχρονη κοινωνία που διαρκώς εξελίσσεται.

Με βάση τα παραπάνω στην εργασία αναλύονται οι έννοιες της εκπαίδευσης και του πολιτισμού που απορρέει από την παραπάνω διαδικασία, η σχέση μεταξύ της καινοτομίας και της δημιουργίας γνώσης στα σχολικά ιδρύματα, αλλά και πως αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ψηφιακού σχολείου για να ολοκληρώσουμε με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το ζήτημα. Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αναφέρεται στη διερεύνηση των επιδόσεων των μαθητών στον διεθνή διαγωνισμό PISA του 2018 σε σχέση και με τον βαθμό στον οποίο αυτοί χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες. Στόχος είναι ο εντοπισμός μίας πιθανής σχέσης μεταξύ των καλύτερων επιδόσεων και της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών ούτως ώστε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα αναφορικά με το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός κόσμος είναι έτοιμος για τη μετάβαση στο ψηφιακό σχολείο.

Λέξεις – Κλειδιά

Ψηφιακό σχολείο, εκπαίδευση, συνεργασία, σχολικός διευθυντής.

«Is our world ready for a digital school?»

Maria Varsamakidou

Abstract

In this paper we will deal with the conditions that need to exist in order for the concept of digital school to begin to be implemented in the modern world. It is reasonable to think that the digital school needs time and special handling in order for the conditions to mature in order to be applicable in the modern society that is constantly evolving.

Based on the above, the paper analyzes the concepts of education and culture resulting from the above process, the relationship between innovation and knowledge creation in schools, but also how they contribute to the development of the digital school to complete with the perceptions of teachers on this issue. The research part of the work refers to the examination of the students' performance in the international exams PISA 2018 in relation to the extent that they use digital technologies. The main objective is to identify a potential relationship between better performance to the PISA exams and a higher use of digital technologies to obtain a conclusion about the extent to which the educational world is ready to move to the digital school.

Keywords

Digital school, education, cooperation, school leader.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Περίληψη	vi
Abstract	vii
Περιεχόμενα	viii
Κατάλογος Πινάκων	x
Εισαγωγή	1
Βιβλιογραφική επισκόπηση	3
1 Εκπαίδευση και πολιτισμός	6
1.1 Συνεργασία ανάμεσα στα σημερινά σχολεία	6
1.2 Ορισμός του εκπαιδευτικού Πολιτισμού	7
1.3 Ποιος είναι ο ρόλος του ακαδημαϊκού διευθυντή;	9
1.4 Προϋποθέσεις προκειμένου να υπάρξει μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της εκπαίδευσης	12
2 Πως η τεχνολογία, η καινοτομία, η δημιουργία γνώσης και η συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ψηφιακού σχολείου	17
2.1 Έρευνα για τη σχολική βελτίωση και αλλαγή	17
2.2 Έρευνα για την καινοτομία που εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο	19
2.3 Η υιοθέτηση της τεχνολογίας ως καινοτομία στο σχολείο	21
2.4 Έρευνα για τη μάθηση ως δημιουργία γνώσης	22
2.5 Συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων	23
3 Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ψηφιακό σχολείο	26
3.1 Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο	26
3.2 Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συγκεκριμένη κατάσταση	31
3.3 Συμπεράσματα ερευνών που αναλύουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς μια βελτιωμένη κατάσταση στο συγκεκριμένο θέμα	32
3.4 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών και ενημερότητα	33
3.5 Καλλιέργεια σύγχρονης εκπαιδευτικής ετοιμότητας	35
4 Ερευνητική Μεθοδολογία	36
4.1 Ερευνητικός στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	36
4.2 Μεθοδολογία	37
5 Αποτελέσματα της έρευνας	40
5.1 Επιδόσεις και χρήση Διαδικτύου στο Σχολείο	40
5.2 Επιδόσεις και διαθεσιμότητα E-book reader στο σπίτι των μαθητών	40
5.3 Επιδόσεις και επαρκής σύνδεση στο Διαδίκτυο (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)	41
5.4 Επιδόσεις και διαθεσιμότητα ψηφιακής πλατφόρμας μάθησης (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)	41
5.5 Επιδόσεις και διαθεσιμότητα ψηφιακού προγράμματος προετοιμασίας των μαθητών για τη σωστή χρήση του Διαδικτύου (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)	42
5.6 Επιδόσεις και επάρκεια ωρών διδασκαλίας μαθημάτων που σχετίζονται με τις ικανότητες ανάγνωσης ανά εβδομάδα (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)	43
5.7 Σύγκριση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων	43

5.7.1	Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών και επιδόσεις στα δημόσια σχολεία	43
5.7.2	Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους μαθητές και επιδόσεις στα ιδιωτικά σχολεία	44
5.7.3	Σύγκριση διαθεσιμότητας υπολογιστών μαθητών μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων	44
5.7.4	Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς και επιδόσεις στα δημόσια σχολεία	45
5.7.5	Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς και επιδόσεις στα ιδιωτικά σχολεία	45
5.7.6	Σύγκριση διαθεσιμότητας υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων	46
	Συζήτηση - Συμπεράσματα	47
	Βιβλιογραφία	51

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Χρήσης Διαδικτύου	40
Πίνακας 2: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας E-book reader	40
Πίνακας 3: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Επάρκειας Διαδικτυακής Σύνδεσης.....	41
Πίνακας 4: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Ψηφιακής Πλατφόρμας Μάθησης	41
Πίνακας 5: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Ψηφιακού Προγράμματος Προετοιμασίας	42
Πίνακας 6: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Ωρών Διδασκαλίας Ανά Εβδομάδα	43
Πίνακας 7: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Υπολογιστών στα Δημόσια Σχολεία	43
Πίνακας 8: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Υπολογιστών στα Ιδιωτικά Σχολεία	44
Πίνακας 9: Μέσος όρος διαθέσιμων υπολογιστών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία	44
Πίνακας 10: Συσχετίσεις επιδόσεων – Διαθεσιμότητας υπολογιστών για εκπαιδευτικούς στα δημόσια σχολεία	45
Πίνακας 11: Συσχετίσεις επιδόσεων - διαθεσιμότητας υπολογιστών για εκπαιδευτικούς στα ιδιωτικά σχολεία	45
Πίνακας 12: Μέσος όρος διαθέσιμων υπολογιστών για εκπαιδευτικούς στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία	46

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην σημερινή κοινωνία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα καθώς ολοένα και περισσότερο χρειάζεται να προσαρμόζεται στις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις. Η σημερινή εκπαίδευση πρέπει να μπορεί να ανταπεξέλθει σε πολλά σημεία της κοινωνικής αλλαγής καθώς στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, πολλά δεδομένα που ίσχυαν στο παρελθόν έχουν αλλάξει.

Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει στα παιδιά και τους εφήβους ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις και εφόδια που θα χρειαστούν στο μέλλον, να εξετάσει καινούργιους τρόπους μάθησης και να εφαρμόσει ψηφιακές τεχνολογίες και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να είναι σε θέση να μπορεί να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, και παρά τις συνεχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως υποστηρίζει ο Albion (2010), αλλά και οι Τζιμογιάννης & Κόμης (2014), τα σχολεία δεν έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν σε όλες αυτές τις προκλήσεις. Σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι πολλές δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία και που είναι άμεσα διαθέσιμες, δεν έχουν καταφέρει ακόμα να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Albion 2010, Τζιμογιάννης & Κόμης 2014).

Με γνώμονα τα παραπάνω η συγκεκριμένη εργασία αναλύεται ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις έννοιες της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Παρουσιάζεται η συνεργασία ανάμεσα στα σημερινά σχολεία, αλλά και δίνεται ο ορισμός του εκπαιδευτικού πολιτισμού, ο ρόλος του ακαδημαϊκού διευθυντή και αναφέρονται οι προϋποθέσεις που χρειάζεται να υπάρχουν, προκειμένου να μπορεί να πραγματοποιηθεί μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της εκπαίδευσης.

Το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει τη σχέση της τεχνολογίας με την δημιουργία γνώσης και την συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων. Επίσης δίνεται η άποψη πως όλα τα παραπάνω μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ψηφιακού σχολείου με την ανάλυση ερευνών για τη σχολική βελτίωση και αλλαγή, την καινοτομία που εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο, την υιοθέτηση της τεχνολογίας ως καινοτομίας στο σχολείο, τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη μάθηση ως δημιουργία γνώσης, και τέλος παρουσιάζεται η συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων αν υπάρχει και εφόσον μπορεί να πραγματοποιηθεί, αλλά και κάτω από ποιες συγκεκριμένες υποθέσεις μπορεί αυτό να γίνει.

Το επόμενο κεφαλαίο αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ψηφιακό σχολείο και πως αυτές μπορούν να εκφραστούν. Συγκεκριμένα τονίζεται ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο, ποια είναι τα συμπεράσματα ερευνών που αναλύουν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ποια πρέπει να είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τέλος ποιες προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν για την καλλιέργεια της σύγχρονης εκπαιδευτικής ετοιμότητας

Το επόμενο κομμάτι είναι το πρακτικό όπου εκεί πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση συσχέτισης των επιδόσεων των μαθητών ανά χώρα στον διαγωνισμό PISA 2018 στον τομέα της κατανόησης γραπτών κειμένων με τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο στο σχολείο, τη διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών στα σπίτια των μαθητών, την επάρκεια της ταχύτητας της σύνδεσης του σχολείου στο Διαδίκτυο, την ύπαρξη μίας αποτελεσματικής Διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης, την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου προγράμματος στο σχολείο για την προετοιμασία των μαθητών για την υπεύθυνη χρήση του Διαδικτύου, τις ώρες που αφιερώνονται για τη διδασκαλία της γλώσσας σε εβδομαδιαία βάση, καθώς και τις ελλείψεις που αναφέρθηκαν σε εκπαιδευτικό εξοπλισμό που σχετίζεται με τις ΤΠΕ (θα γίνει διάκριση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων εξετάζοντας τη διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαδραστικών πινάκων ανά μαθητή). Στόχος ήταν η διερεύνηση του κατά πόσο υπάρχει κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις στον διαγωνισμό και τη χρήση της τεχνολογίας. Η ύπαρξη μίας συσχέτισης θα αποτελέσει ένδειξη σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικές κοινότητες είναι έτοιμες να προχωρήσουν στη μετάβαση προς το ψηφιακό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, η απουσία συσχέτισης θα αποτελέσει ένδειξη σχετικά με το ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος προς το παρόν δεν είναι έτοιμος για τη συγκεκριμένη μετάβαση.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με μεγάλες προκλήσεις. Αποτελεί κοινή προσδοκία ότι η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει στα παιδιά και τους εφήβους ικανότητες που θα χρειαστούν στο μέλλον και ότι, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τα εφόδια, τα οποία θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις αυξανόμενες προκλήσεις (Οδηγία ΕΕ, 2010). Ωστόσο, αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι τα σχολεία, έως σήμερα, δεν έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν σε όλες αυτές τις προκλήσεις: π.χ. Η ψηφιακή τεχνολογία δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί πολύ στην εκπαίδευση, αν και χρησιμοποιείται ευρέως αλλού στην κοινωνία και στην επαγγελματική ζωή (Οδηγία ΕΕ,, 2010· Livingstone 2012). Είναι γεγονός ότι οι μαθητές δεν αποκτούν επαρκή ικανότητα στο σχολείο, για να πραγματοποιήσουν τις προσδοκώμενες πανεπιστημιακές τους σπουδές, όπως, συνεργασία, προγραμματισμός, ανεξάρτητη μάθηση, ψηφιακή ικανότητα ή εργασία με γνώση (Hautamäki et al., 2012· Kiili, 2012· Lundahl et al. 2010). Έχει αποδειχτεί, ακόμη, ότι (OECD, 2014a· OECD, 2017) υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ χωρών και σχολείων, όσον αφορά την επίτευξη αυτών των επιπέδων δεξιοτήτων, παρότι τα τελευταία χρόνια καταγράφονται ελπιδοφόρα στοιχεία, όπως, ότι η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας έχει οδηγήσει στην εφαρμογή στα σχολεία ορισμένων παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες σχετίζονται με την εστίαση των μαθητών, τις πραγματικές δραστηριότητες και την ομαδική εργασία (OECD, 2014a).

Είναι γνωστό ότι υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνών σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στα σχολεία, στις τάξεις και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, αλλά συχνά αυτές οι μελέτες επικεντρώνονται μόνο σε ένα ή δύο φαινόμενα εκπαίδευσης και τεχνολογίας (π.χ. περιπτώσεις στην τάξη ή τεχνική ικανότητα δασκάλων και μαθητών) , απομονώνοντας έτσι το αντικείμενο μελέτης από το ευρύτερο πλαίσιο ενός σχολείου. Αν δεν υιοθετηθεί μια πιο ολοκληρωμένη άποψη στις προσπάθειες ανάπτυξης ενός σχολείου, υπάρχει μικρή πιθανότητα τα προγράμματα καινοτομίας να έχουν κάποιο μόνιμο αποτέλεσμα (Wikeley et al. 2005).

Οι Wong και Li (2011) ερευνούν τη σύνδεση μεταξύ της εφαρμογής της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) και της παιδαγωγικής αλλαγής και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι οργανωτικές και οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ

τους και επιφέρουν αλλαγές στη μάθηση των μαθητών. Οι Korhonen et al. (2014) προτείνουν ένα καινοτόμο μοντέλο σχολικής κοινότητας, το οποίο αντιμετωπίζει την ανάπτυξη τεσσάρων στοιχείων, το περιβάλλον μάθησης των μαθητών, τον επαγγελματισμό των δασκάλων, την ηγεσία και τις συνεργασίες ως κεντρικό στοιχείο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, που σχετίζεται με την ευέλικτη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Ωστόσο, το μοντέλο, που προτείνουν οι παραπάνω ερευνητές, έχει θεωρηθεί πως κινείται σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο, γεγονός που αφήνει σημαντικό περιθώριο ερμηνείας ως προς την εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι τρέχουσες πρακτικές σε ένα σχολείο πρέπει να αξιολογούνται και να βελτιώνονται.

Για τη διερεύνηση των σχολείων, ακολουθήσαμε την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης (John-Steiner and Mann, 1996· Packer and Goicoechea, 2000), σύμφωνα με την οποία το σχολείο θεωρείται ως περιβάλλον συνεργατικών, κοινωνικών δραστηριοτήτων μεταξύ δασκάλων, μαθητών και άλλων συμμετεχόντων, καθώς οι δραστηριότητές τους διαμορφώνουν και μεταμορφώνουν τον πολιτισμό, τις αξίες, τις πρακτικές και άλλα ειδικά χαρακτηριστικά του. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η συγκριμένη προσέγγιση έχει, επίσης, αντίκτυπο στις μεθοδολογικές μας επιλογές, εφόσον ερευνούμε κυρίως πρακτικές και όχι πεποιθήσεις ή σκέψεις.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των κρίσιμων στοιχείων που πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς και των αναπτυξιακών διαδικασιών που απαιτούνται στα σχολεία, προκειμένου να επιτευχθεί μία ουσιαστική μεταρρύθμιση στη σχολική εκπαίδευση. Η εστίασή μας επικεντρώνεται στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε η νέα ψηφιακή τεχνολογία έως σήμερα, ενώ προτείνουμε τρόπους ως προς τη βελτίωση των παιδαγωγικών και γνωστικών πρακτικών.

Το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο αντικείμενο μελέτης. Αρκεί μόνο να αναλογιστούμε πως το σχολείο αποτελείται από διάφορα διοικητικά επίπεδα, από το επίπεδο εθνικής πολιτικής έως τις τάξεις, ενώ διάφοροι άλλοι παράγοντες, όπως το σχολικό προσωπικό, οι μαθητές οι γονείς, οι διευθυντές των σχολείων διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης διαρθρώνεται πολύπλευρα: α) έρευνα για τη σχολική βελτίωση, β) έρευνα για την καινοτομία, γ) έρευνα για παιδαγωγικές πρακτικές (ιδιαίτερα τις παραδόσεις συνεργατικής δημιουργίας γνώσης) και δ) μελέτες για τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση.

Ακόμη, σύνδεση με τους κοινωνικούς στόχους είναι απαραίτητη για ένα σχολείο. διαμορφώνει την εξωτερική δομή και τους πόρους για τα σχολεία— που έχουν σίγουρα ισχυρό αντίκτυπο (π.χ. Ranson et al. 2005)—αλλά η ευθύνη για τη βελτίωση ενός μεμονωμένου σχολείου από μέσα ανήκει στον διευθυντή και τους δασκάλους. Για το λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη εστιάζει στα στοιχεία και τις πρακτικές εντός των επιμέρους σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τους εξωτερικούς παράγοντες και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Ο λόγος που αφήνουμε την εξωτερική διοίκηση εκτός της προσέγγισης της μελέτης είναι ρεαλιστικός. Επιθυμούμε να δημιουργήσουμε ένα μοντέλο για τα σχολεία για δική τους χρήση, να αντικατοπτρίσουμε και να βελτιώσουμε εκείνες τις πρακτικές που μπορούν να αλλάξουν μόνα τους.

Καταλαβαίνει κανείς από τα παραπάνω ότι η τεχνολογία βοηθά κατά πολύ τους σημερινούς μαθητές με βάση τις έρευνες των Brese, F., & Carstens, R. (2009). Για αυτό και στηρίζονται οι σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης στα προϊόντα της τεχνολογίας ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα καινούργια δεδομένα με ολοκληρωμένο τρόπο. Στην παρούσα εργασία θα κινηθούμε σε παράλληλα επίπεδα, καθώς επιχειρούμε να αποδείξουμε πως η τεχνολογία βοηθά τα παιδιά και τους εφήβους, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τα αγαθά της εκπαίδευσης.

1 Εκπαίδευση και πολιτισμός

Η εκπαίδευση ενός κράτους λειτουργεί ως καθρέπτης του πολιτισμού του. Σύμφωνα με τον Bartell (2003), η εκπαίδευση διαμορφώνει την κουλτούρα και τον πολιτισμό ενός λαού. Για αυτό και κρίνεται σημαντικό να υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στα σημεία το πολιτισμού όπου αυτή παρουσιάζεται. Ιδιαίτερα δε, θεωρείται σημαντικό, το γεγονός συνεργασίας μεταξύ των πολιτιστικών φορέων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Bartell, 2003).

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στην σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στον αντίστοιχο πολιτισμό που υπάρχει σε κάθε χώρα, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι παρακάτω έννοιες :του πολιτισμού και της εκπαίδευσης.

1.1 Συνεργασία ανάμεσα στα σημερινά σχολεία

Πολλές μελέτες και άρθρα έχουν γραφτεί κατά καιρούς για το ζήτημα των σχολείων και το κατά πόσο μπορεί να γίνει μία επικείμενη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ήδη κατά τις τελευταίες δεκαετίες αρκετοί οργανωτικοί ερευνητές και διευθυντές εξέτασαν την έννοια του πολιτισμού σε μια ποικιλία ρυθμίσεων, προκειμένου να αναπτυχθεί μεγαλύτερη συνέπεια και παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας (Schein, 1992).

Ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού πλαισίου, όπως για παράδειγμα ότι ο πολιτισμός μπορεί να αναφέρεται ως ορισμένες αξίες που οι ηγέτες προσπαθούν να ενσωματώσουν στις οργανώσεις τους. Σύμφωνα με τον Schein (1992), είναι απαραίτητη μια βαθύτερη κατανόηση των πολιτιστικών ζητημάτων σε ομάδες και οργανώσεις για να αποκρυπτογραφήσουμε τι θα συνεχίζει από αυτά και επίσης να προσδιορίσει ποια θα είναι τα θέματα προτεραιότητας για τους ηγέτες και την ηγεσία. Οργανωτικοί οι πολιτισμοί δημιουργούνται εν μέρει από ηγέτες και μία από τις πιο καθοριστικές λειτουργίες της ηγεσίας είναι η δημιουργία, η διαχείριση και μερικές φορές ακόμη η συνεργασία ανάμεσα στους φορείς του πολιτισμού που μπορεί να περιλαμβάνει και πολλές κοιτίδες εκπαίδευσης (Schein, 1992).

Ένα μέσο που μπορεί και αξιολογεί τις διαστάσεις της οργανωτικής κουλτούρας, που βασίζονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο του τρόπου λειτουργίας των οργανώσεων και των αξιών πάνω στα οποία βασίζονται οι πολιτισμοί τους, είναι και η εκπαίδευση (Cameron &

Quinn, 2009). Οι παραπάνω συγγραφείς αναγνωρίζουν την τρέχουσα οργανωτική κουλτούρα και την προτιμώμενη, μελλοντική οργανωτική κουλτούρα. Αυτό το πλαίσιο χρησιμεύει ως ένας τρόπος για να διαγνώσουν και να προωθήσουν την αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας που αναπτύσσουν οι οργανισμοί, καθώς προχωρούν μέσα από τους κύκλους ζωής και να αντιμετωπίσουν τις εξωτερικές περιβαλλοντικές πιέσεις (Cameron & Quinn, 2009).

Κάθε οργανωτική κουλτούρα αντικατοπτρίζει τα υποκείμενα χαρακτηριστικά όπως το στυλ διαχείρισης, τα στρατηγικά σχέδια, το κλίμα, το σύστημα ανταμοιβής, την ηγεσία και τις βασικές αξίες της κάθε οργάνωσης (Cameron & Quinn, 2009). Επομένως, η αλλαγή του πολιτισμού απαιτεί αυτό: να εντοπίζονται και να τροποποιούνται αυτά τα διαφορετικά στοιχεία. Οι διαδικασίες προσδιορισμού και τροποποίησης αποτελούν βασικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν άτομα που ενδιαφέρονται να ξεκινήσουν την αλλαγή του πολιτισμού. Όλες οι οργανώσεις και οι δράσεις που διαχειρίζονται από κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να καθορίσουν και να εξετάσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του μαθητικού πληθυσμού σχετικά με το τρέχον και προτιμώμενο μέλλον του τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να χρησιμεύσει ως βάση για θετική οργανωτική αλλαγή και περαιτέρω ανάπτυξη αλλά και να ενισχύσει την παραγωγικότητα.

1.2 Ορισμός του εκπαιδευτικού Πολιτισμού

Σύμφωνα με τους Deal and Kennedy, το 2012, αλλά και τον Bartell το 2003, ο πολιτισμός μπορεί να οριστεί ως οι αξίες και οι πεποιθήσεις των φορέων του σχολείου, των διευθυντών, των καθηγητών, των μαθητών, των μελών του διοικητικού συμβουλίου και του προσωπικού διοικητικής υποστήριξης. Αυτές οι αξίες και οι πεποιθήσεις, που φέρει ένας σχολικός φορέας, εκτιμάται ότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους εμπλεκόμενους φορείς και διαμορφώνουν ατομικές και οργανωτικές συμπεριφορές (Tierney, 2008· Bartell, 2003).

Στο χώρο του σχολείου, οι συμπεριφορές, που βασίζονται σε υποκείμενες υποθέσεις και πεποιθήσεις, μεταφέρονται μέσω ιστοριών, ειδικής γλώσσας και διαφόρων θεσμικών προτύπων. Επίσης, η μαθητική κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ως η προσωπικότητα μιας οργάνωσης. Οι παρατηρήσεις, στις οποίες μπορεί να προβεί κάποιος, για την αρχιτεκτονική του κτιρίου που στεγάζει ένα σχολείο, τη συντήρηση της εγκατάστασης όλου του κτιριακού συγκροτήματος, αλλά και γενικότερα όλων των αλληλεπιδράσεων που ασκούνται στους

μαθητές, όπως για παράδειγμα το στυλ της ενδυμασίας που επιλέγουν, φαίνεται να αποτυπώνουν τον εκπαιδευτικό πολιτισμό. Η σχολική ηγεσία φαίνεται να δίνει ολόένα και περισσότερη σημασία στην έννοια του πολιτισμού και του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει, όχι μόνο στην οποιαδήποτε αλλαγή αλλά και εν γένει την ανάπτυξη του σχολείου τους (Bartell, 2013· Bartell, 2014· Cameron & Freeman, 1991· Sporn, 1996).

Επιπλέον, τα σχολεία διαθέτουν διακριτικά χαρακτηριστικά, τα οποία συσχετίζονται έντονα μεταξύ τους (Bartell, 2003· Sporn, 1996). Σε αντίθεση με τις περισσότερες επιχειρηματικές οργανώσεις, τα σχολικά ιδρύματα παρουσιάζουν μία ποικιλότητα χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα. (Bartell, 2003· Baldridge et al., 1978· Birnbaum 1988· Kosko, 1993).

Επιπλέον, τόσο οι εσωτερικοί, όσο και οι εξωτερικοί φορείς που εμπλέκονται σε μία εκπαιδευτική κοινότητα, είναι διαφορετικοί και διαδραματίζουν εξαιρετικούς ρόλους. Οι εσωτερικοί φορείς κυμαίνονται από εγχώριους και αλλοδαπούς μαθητές έως αλλοδαπούς και μετανάστες. Εξωτερικοί φορείς είναι τα ενδιαφερόμενα μέρη όπως εκείνα της γύρω κοινότητας, της πολιτικής δικαιοδοσίας, της χορήγησης και διαπίστευσης των οργανισμών, των συνδικάτων και του Τύπου (Bartell, 2003).

Σε αυτό το πλαίσιο, το μαθητικό συγκρότημα μπορεί να θεωρηθεί ως μία πολύπλοκη κοινότητα όπου ο ρόλος των διαχειριστών είναι να συνδέουν τα διάφορα στοιχεία της κοινότητας μεταξύ τους κατά τον Bartell, το 2003. Ως τέτοια κοινότητα, το σχολείο μπορεί να θεωρείται ως μία κοινότητα συνυφασμένη και συνεχής, επιτρέποντας την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων που μοιράζονται την ευθύνη για όλα τα τρέχοντα ζητήματα (Bartell, 2013· Mintzberg & Vander Hayden, 1999).

Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί πολιτισμοί που ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό παρά την εσωτερική συνεργασία που υπάρχει μεταξύ τους, τείνουν να παρουσιάζουν δυσλειτουργίες όσον αφορά την αντίστοιχη συμπεριφορά τους. Αυτός ο τύπος συμπεριφοράς οδηγεί συχνά σε σύγκρουση μεταξύ του εκπαιδευτικού πολιτισμού και των ενεργειών που κάνουν οι φορείς ηγεσίας τους, με αποτέλεσμα την αλλοτρίωση, την αποδιοργάνωση και τέλος την σύγχυση μεταξύ τους (Schein, 2002· ASHE, 2003)

1.3 Ποιος είναι ο ρόλος του ακαδημαϊκού διευθυντή;

Το σχολικό περιβάλλον είναι μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση, την οποία επηρεάζουν τόσο εξωτερικοί όσο και εσωτερικοί παράγοντες. Ανάμεσα στους πιο καθοριστικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι κτηριακές εγκαταστάσεις, η αντιστοιχία του αριθμού των εκπαιδευομένων και του αριθμού των διδασκόντων, το ύψος της κρατικής χρηματοδότησης, η επάρκεια και εκσυγχρονισμός του εξοπλισμού (Bartell, 2003). Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι φαίνονται να λειτουργούν καθοριστικά για τα περισσότερα σχολεία του κόσμου, επηρεάζουν αναμφισβήτητα το μέγεθος της αποτελεσματικότητας των ακαδημαϊκών προγραμμάτων, των συστημάτων διανομής και των εσωτερικών σχέσεων.

Εξαιτίας της μεγάλης πολυπλοκότητας των εξωτερικών παραγόντων, πολλοί εκπαιδευτικοί φορείς (διευθυντές, καθηγητές κ.λπ.) πολλές φορές είναι αναποτελεσματικοί όσον αφορά τον χειρισμό της οργάνωσης του σχολείου. Οι ταχείες εξωτερικές απαιτήσεις συχνά απαιτούν συχνή προσαρμογή και θεσμικές αλλαγές, προκειμένου να εφαρμοστούν οι κατάλληλες στρατηγικές για αυξημένη παραγωγικότητα (Bartell, 2003· Dill, 1982· Masland, 1985).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός κύκλος αποτελείται από πολλά εσωτερικά σύνορα. Υπάρχει ιεραρχία μεταξύ της διοίκησης και του συστήματος, αλλά και των διευθυντών μεταξύ τους, των διδασκόντων, των μαθητών, των αποφοίτων και ενίοτε της εξωτερικής κοινότητας (ASHE, 2003). Πολλές φορές, τα όρια αυτά εμποδίζουν την πρόοδο, την οποία επιφέρει μία αποτελεσματική διακυβέρνηση. Για παράδειγμα, ο τρόπος με τον οποίο διορίζονται οι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στόχων. Γιατί οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διορίζονται από την κεντρική εξουσία συνήθως δεν είναι εξοικειωμένοι με το εκάστοτε σχολείο και ούτε έχουν άμεση σχέση με τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και δεν μπορούν να συνεισφέρουν άμεσα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, έτσι όπως θα μπορούσαν να ανδράμουν οι εκπαιδευτικοί που θα ορίζονταν από ένα περιφερειακό συμβούλιο εκπαίδευσης και θα είχαν γνώση του ευρύτερου περιβάλλοντος (ASHE, 2003).

Ακόμη, όταν η διακυβέρνηση του σχολείου μοιράζεται μεταξύ διευθυντών και διδασκόντων δημιουργεί έναν πολιτισμό, ο οποίος στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, στην επικοινωνία και ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης (ASHE, 2003). Όταν, όμως, υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των καθηγητών, των διοικητικών στελεχών και του προσωπικού σε σχέση με την

ερμηνεία των υποκείμενων οργανωτικών αξιών και των συστημάτων πεποίθησης, τότε η αποτελεσματική επίλυση των ζητημάτων καθίσταται ιδιαίτερα προβληματική.

Οι καθηγητές θεωρούν την αυτονομία και την ακαδημαϊκή ελευθερία μεγάλης σημασίας, ενώ οι διευθυντές προσδίδουν περισσότερη αξία στις συστηματικές και διαδικαστικές διαδικασίες. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι αλλαγές, που πρέπει να γίνονται, αλλά και η καινοτομία που πρέπει να φέρει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, συχνά καταστέλλονται ή επιβραδύνονται (ASHE, 2003). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό, τόσο οι διευθυντές όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλουν να επιτύχουν μια ισορροπία μεταξύ τους, αποφεύγοντας τους αντιφατικούς ρόλους και να προσπαθήσουν να συμφωνήσουν σε κοινές αξίες.

Κάτω από όλα αυτά, διαφαίνεται πως η πληθώρα των συνεχώς αυξανόμενων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η σχολική πραγματικότητα, απαιτεί απαιτεί ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μελών της και, κυρίως, τη βελτίωση της οργανωτικής νοοτροπίας. Παρατηρήσαμε ότι, ενώ η βιβλιογραφία επισημαίνει τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην εδραίωση του πολιτισμού που φέρει ένα σχολικό ίδρυμα, η πλειοψηφία των ηγετών των σχολών και των αντιπροέδρων βλέπει την οργανωτική κουλτούρα με αρνητική ματιά όσον αφορά την κοινή διακυβέρνηση. Παρόλο που η αποτελεσματική οργανωτική κουλτούρα σημαίνει ότι ενθαρρύνει τα μέλη της να σχηματίσουν με συναίνεση ένα κοινό μέτωπο, αρκετά άτομα μέσα στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να γνωρίζουν σαφώς τον ρόλο τους και να αισθάνονται μια εγγενή αίσθηση υποχρέωσης σε αυτόν τον ρόλο. Τέλος καταλαβαίνουμε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και η συμμετοχή των ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων θεωρούνται βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης διοικητικής λειτουργίας.

Σε μια μελέτη του 2011 από τους Hellowell και Hancock, που έγινε σε δεκατέσσερα ακαδημαϊκά μεσαία στελέχη (ανάμεσα τους διάφοροι προϊστάμενοι τμημάτων) διεξήχθησαν συνεντεύξεις σχετικά με τους αντιληπτούς ρόλους τους και την έννοια της οργανωτικής κουλτούρας και συλλογικότητας. Η συλλογικότητα αποτελεί από μία από τις πιο σημαντικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, εκφράζοντας ένα σύνολο κοινών αξιών (California, 1996· Hellowell & Hancock, 2011). Άλλωστε είναι κοινά αποδεκτό θέμα ότι η συλλογική διακυβέρνηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε η σχολική κοινότητα να συνεργαστεί και έτσι να βρει τις καλύτερες απαντήσεις στα ζητήματα που αντιμετωπίζει (Hellowell & Hancock, 2011).

Συνολικά, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι προκειμένου ένα σχολείο να έχει επιτυχία και να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις τρέχουσες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, οι οποίες αυξάνονται συνεχώς, ή να μπορέσει να ανθίσει και να προσαρμοστεί θετικά στις αλλαγές, η συλλογικότητα είναι επιτακτική. Ωστόσο, στα κατώτερα επίπεδα της οργάνωσης (επικεφαλής στα αντίστοιχα Τμήματα), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεώρησε ότι η συλλογικότητα εξακολουθούσε να θεωρείται ως ο κύριος κανόνας στις διαπροσωπικές σχέσεις ακόμη και όταν υπήρχαν εμπόδια σε αυτό. Παρατηρώντας τα διάφορα επίπεδα επάνω στην ιεραρχία, οι ερωτηθέντες θεωρούσαν ότι η συλλογικότητα μεταξύ των ανθρώπων που είναι ψηλά στην ιεραρχία έχει μειωθεί (Hellowell & Hancock, 2011). Σε ένα μεγάλο σχολικό ίδρυμα, που περιλαμβάνει και δραστηριότητες συχνά εξωσχολικές, είναι δύσκολο για το προσωπικό να επικοινωνεί και να συνεργάζεται στο σχεδιασμό και στη διδασκαλία μαθημάτων όταν αυτά πραγματοποιούνται είτε διάσπαρτα σε ένα μεγάλο κτίριο είτε σε διαφορετικά τμήματα συνολικά (Hellowell & Hancock, 2011). Ως εκ τούτου, προτείνεται να γίνουν τροποποιήσεις στα γραφεία των καθηγητών, αλλά και εν γένει στο προσωπικό, προκειμένου να διαμορφώσουν μια πιο συνεκτική και κοινή συναίνεση της ομάδας όταν αντιμετωπίζουν την οποιαδήποτε αλλαγή (Hellowell & Hancock, 2011).

Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι συμφώνησαν ότι, καθώς η δουλειά του μεσαίου διευθυντή αλλάζει ταχύτατα και συνεχώς γίνεται περισσότερο πολύπλοκη και δύσκολη, είναι απαραίτητη η σωστή επικοινωνία και σταθερότητα της διαδικασίας. Σε ερώτημα ως προς την παραπάνω συνιστώσα, ένας διευθυντής δήλωσε ότι: «Η δουλειά του διευθυντή (Προϊστάμενος του Τμήματος) έχει αλλάξει από αυτό που ήταν μόλις πριν από πέντε ή έξι χρόνια. Δεν έχει καθόλου σχέση με εκείνο που ήμουν το 1992 και, αν συνεχίσει αυτή η ταχύτητα των αλλαγών, θα πρέπει να έχεις αρκετά καλά αντανakλαστικά για να μπορέσεις να αντεπεξέλθεις. Και νομίζω ότι ο ρυθμός και το φάσμα των πραγμάτων, που τώρα πρέπει να αντιμετωπίσουμε, είναι πολύ πιο πέρα από αυτό που ήταν στο παρελθόν. Είναι μια συνεχής αλλαγή και μια συνεχής προσπάθεια και πραγματικά πρέπει να εξοικειωθούμε με αυτό. Στην πραγματικότητα, τα επόμενα χρόνια όλα θα γίνουν όλο και πιο περίπλοκα.» (Hellowell & Hancock, 2011, p.16).

Για να αντιμετωπίσει αυτή την πολυπλοκότητα που αναφέρθηκε παραπάνω, ο Valentino (2014) προτείνει ότι τόσο οι διευθυντές σχολείων όσο και οι ανώτεροι διευθυντές εκπαίδευσης πρέπει να ενσωματώνουν τα οκτώ βασικά βήματα του Schein (2002) και τις τέσσερις ικανότητες του Bennis (2009) στην προσπάθειά τους να επιτύχουν

αποτελεσματικές αλλαγές και να βελτιώσουν την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων. Γενικά, όσο λιγότερα ιεραρχικά στρώματα υπάρχουν σε μια οργάνωση, τόσο λιγότερες ευκαιρίες για παρερμηνεία των βασικών υποκείμενων υποθέσεων μπορούν να γίνουν (Valentino, 2014· Bennis, 2009· Deal & Kennedy, 1999· Lando, 2000· Mintzberg, 1989· Schein, 1999).

Οι Bennis (2009) και Schein (1999) συμφωνούν και δηλώνουν ρητά ότι ο διευθυντής οφείλει να δημιουργηθεί ένα συναρπαστικό όραμα και ότι αυτό το όραμα πρέπει να διεξάγεται και να διαρθρώνεται ευρέως από τα ανώτερα στελέχη (Schein 2002) των σχολείων και να κοινοποιείται χωρίς αμφιβολία και με συνεπή τρόπο σε όλα τα οργανωτικά μέλη (Bennis 1989).

1.4 Προϋποθέσεις προκειμένου να υπάρχει μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της εκπαίδευσης

Στο σημείο αυτό και προκειμένου να υπάρχει μία σωστή και αποτελεσματική διαχείριση της εκπαίδευσης χρειάζεται να αναφερθούν οι τέσσερις ικανότητες του Bennis (2009) που περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία:

Διαχείριση της Προσοχής, Διαχείριση της Σημασίας, Διαχείριση της Εμπιστοσύνης και Διαχείριση του Εαυτού (Valentino, 2014).

Η διαχείριση της προσοχής αποτελείται από διευθυντές που κερδίζουν την προσοχή του προσωπικού μέσω της δημιουργίας οράματος και της καθοδήγησης των ατόμων με τα αντίστοιχα καθήκοντα προκειμένου για να ανταποκριθούν στο όραμα του σχολείου. Η διαχείριση της έννοιας περιγράφει την ικανότητα του ηγέτη να μπορεί να γνωστοποιήσει το όραμά του στην οργάνωση, η οποία συνεπάγεται κάτι περισσότερο από ομιλία και γραφή. Είναι η ικανότητα των διαχειριστών να επιδεικνύουν με συνέπεια το όραμα της οργάνωσης μέσω των ενεργειών και των συμπεριφορών τους (Bennis, 2009· Hennessey, 1998). Περαιτέρω, η διαχείριση της εμπιστοσύνης ασχολείται με την αξιοπιστία και τη συνέπεια που έχουν επιδείξει οι ηγέτες και οι διευθυντές (Bennis, 2009· Hennessey, 1998). Οι ηγέτες που επιδεικνύουν τη μεγαλύτερη εμπιστοσύνη τηρούν τα προσχήματα και αφήνουν πάντα το προσωπικό να γνωρίζει πού βρίσκονται (Hennessey, 1998· Valentino, 2014).

Τέλος, η διαχείριση του εαυτού του κάθε ηγέτη ή η αυτοδιαχείριση αναφέρεται στη γνώση των δεξιοτήτων ενός ατόμου και στη αποτελεσματική χρήση της γνώσης αυτής (Hennessey, 1998· Valentino, 2014). Με την διαχείριση του εαυτού του ο κάθε ηγέτης πρέπει να

ακολουθήσει τα οκτώ βήματα του Schein (2002) τα οποία ενσωματώνονται στο οργανωτικό πλαίσιο.

Αυτά τα βήματα είναι: να δημιουργήσουν ένα συναρπαστικό θετικό όραμα, και να παρέχουν ανατροφοδότηση όπου είναι δυνατόν, να είναι ένα θετικό πρότυπο για τους άλλους, να παράσχουν ευκαιρίες για επίσημη εκπαίδευση, να δημιουργούν στους εργαζομένους την αίσθηση ότι είναι οι ηγέτες της οργάνωσης να τους επιτρέψουν να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τη δική τους προσωπική διαδικασία εκμάθησης, να δημιουργούν ομάδες εργασίας μεταξύ των τμημάτων, να παρέχουν την δέουσα υποστήριξη και ευθυγράμμιση των οργανισμών ως αποτέλεσμα της ανταμοιβής και της πειθαρχίας με το σύστημα και τέλος να παρέχουν έναν νέο τρόπο σκέψης και εργασίας (Valentino, 2014· Schein, 1999).

Πολλοί ορισμοί που σχετίζονται με την οργανωτική κουλτούρα εξετάζονται στη βιβλιογραφία. Οι Martins και Terblanche (2014) κατανοούν τον πολιτισμό που αναδεικνύεται από τα Πανεπιστήμια ως σύνολο υποσυνείδητων αξιών και πεποιθήσεων που βρίσκονται βαθιά στην οργανωτική δομή και μοιράζονται μέσω αυτής τα μέλη της. Σύμφωνα με τον Schein (2002), η οργανωτική κουλτούρα αναφέρεται επίσης σε ένα σύνολο βασικών υποθέσεων που λειτουργούσαν καλά στο παρελθόν και ως εκ τούτου γίνονται αποδεκτές ως έγκυρες υποθέσεις που διατηρούνται μέσα σε έναν οργανισμό και για το παρόν και μέλλον.

Από αυτές τις υποθέσεις δοκιμάζονται συνεχώς οι συμπεριφορές και οι ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, ενώ αναφέρουμε την οργανωτική κουλτούρα ως προς τον σωστό / κατάλληλο τρόπο για την ανάληψη δράσεων, την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων εντός ενός οργανισμού. Οι πεποιθήσεις, οι κανόνες, οι αξίες, η φιλοσοφία, οι κανόνες του παιχνιδιού και τα συναισθήματα, τα συστατικά της συνήθους συμπεριφοράς, όλα αποτελούν μέρος της οργανωτικής δομής των σχολείων (Hellriegel et al., 2008).

Μια οργανωτική κουλτούρα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γενικής λειτουργίας ενός οργανισμού. Ένας ισχυρός πολιτισμός βασίζεται σε κοινές αξίες και πεποιθήσεις που εξασφαλίζουν ότι όλοι οι οργανισμοί βρίσκονται στην ίδια διαδρομή (Robbins, 2006). Ο ρόλος του σχολείου ως μια οργανωτική κουλτούρα μπορεί να συναχθεί από τις γενικές λειτουργίες και επιρροές που ασκεί η ίδια η κουλτούρα στις διαφορετικές διαδικασίες του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Furnham και Gunter (2013), οι λειτουργίες των οργανωτικών πολιτισμών συνίστανται στην εσωτερική ολοκλήρωση και στον σωστό συντονισμό. Η εσωτερική ολοκλήρωση αναφέρεται στις διάφορες κοινωνικές διαδικασίες των νέων μελών, δημιουργώντας τα όρια όσο αφορά την αίσθηση της ταυτότητας και της δέσμευσης τους. Η λειτουργία του συντονισμού αναφέρεται στη δημιουργία ενός ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, καθιστώντας την αίσθηση του περιβάλλοντος από την άποψη της αποδεκτής συμπεριφοράς και της σταθερότητας του κοινωνικού συστήματος που είναι το κοινωνικό ερέθισμα που συγκρατεί την οργάνωση στα ίδια πλαίσια λειτουργίας (Martins, 2010).

Η αποτελεσματική επικοινωνία βασίζεται σε κοινές έννοιες και σε κοινές πεποιθήσεις. Εάν οι οργανωτικές κουλτούρες αποτύχουν να εκπληρώσουν αυτές τις λειτουργίες με αποδεκτό τρόπο, πιθανότατα μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών (Furnham and Gunter, 1999).

Συχνά τα σχολεία χρησιμοποιούν διαφορετικούς πόρους και διαδικασίες για να καθοδηγούν τη συμπεριφορά και την αλλαγή. Οι διευθυντές χρησιμοποιούν λογικά εργαλεία και διαδικασίες όπως τον καθορισμό της στρατηγικής κατεύθυνσης, τους στόχους, την τεχνολογία, αλλά και διάφορες δομές στην επικοινωνία, στην λήψη αποφάσεων και στην συνεργασία προκειμένου να πετύχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο πολιτισμός, από την άλλη πλευρά, που εκπέμπει από τα σχολεία περιγράφει το χαρακτήρα μιας οργάνωσης και εκφράζεται με σύμβολα, συναισθήματα, έννοιες, συμπεριφορές, φυσικά περιβάλλοντα και αντικείμενα. Διάφοροι πόροι και οι αντίστοιχες διαδικασίες είναι σημαντικά εργαλεία στην διαδικασία καθορισμού του πολιτισμού που εκπέμπει το κάθε σχολικό συγκρότημα (Chiritescu, 2016).

Επομένως, η οργανωτική κουλτούρα συμπληρώνει την λογική διαχείρισης των εργαλείων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, παίζοντας έμμεσο ρόλο στη διαμόρφωση και στον επηρεασμό της συμπεριφοράς. Η εκφραστική πρακτική του πολιτισμού είναι μάλλον μια αντανάκλαση του πώς ένας οργανισμός λέει πράγματα (Coffey et al, 1994).

Επιπλέον, η τέχνη της έκφρασης γιατί κάνετε εσείς αυτό που κάνετε, από την άποψη της οργανωτικής κουλτούρας είναι ένας αναπόφευκτος δείκτης ότι ο οργανισμός βρίσκεται στο σωστό δρόμο (Sinek, 2019). Παρατηρήσαμε ότι δεν υπάρχει άφθονη έρευνα στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως οργανωτικές κουλτούρες.

Παλαιότερες έρευνες όπως αυτή του Burton Clark, για παράδειγμα, το 1991, που εκφράζει τον ρόλο της πίστης στις οργανώσεις των φοιτητών (1971) αλλά και τα διάφορα οργανωτικά σενάρια που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία για την εύρεση της θεσμικής ταυτότητας τους (1980). Οι παλαιότερες εργασίες περιλάμβαναν τη μελέτη των ακαδημαϊκών πολιτισμών (Becher, 1981· Freedman, 1979· Gaff, J.G. & Wilson, R., 1971), θέματα ηγεσίας (Tierney, W. G., 1988) αλλά και το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κοιτίδα πολιτισμού (Bourdieu, P., 1977· Clark, B. R., 1984).

Πάντως πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετοί επιστήμονες θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι παρόμοια με τις επιχειρηματικές οργανώσεις με πολλούς τρόπους. Έχουν δομές και διαδικασίες, αποστολές, στόχους και στρατηγικές για την επίτευξη αυτών των στόχων. Και, όπως στην περίπτωση των επιχειρηματικών οργανώσεων, τα θεσμικά όργανα των ιδρυμάτων επηρεάζονται από ισχυρές, εξωτερικές δυνάμεις, όπως είναι οι δημογραφικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Τα θεσμικά όργανα διαμορφώνονται επίσης από ισχυρές δυνάμεις που προέρχονται από μέσα. Αυτή η εσωτερική δυναμική έχει τις ρίζες της στην ιστορία του οργανισμού και αντλεί τη δύναμή του από τις αξίες, τις διαδικασίες και τους στόχους του (Tierney, 2013).

Ο πολιτισμός του σχολικού συγκροτήματος αντανakλάται σε αυτό που γίνεται, πώς γίνεται και ποιος συμμετέχει στη διαδικασία. Αφορά αποφάσεις, ενέργειες και επικοινωνία, τόσο σε οργανικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο. Περιλαμβάνει ιστορίες, ειδική γλώσσα, κανόνες, θεσμική ιδεολογία και στάσεις που προκύπτουν από την ατομική και οργανωτική συμπεριφορά (Tierney, 2013).

Σύμφωνα με τον Geertz, (2003) οι πολιτισμοί είναι "ιστοί", η ανάλυση τους δεν είναι συνεπώς μια πειραματική επιστήμη στην αναζήτηση του νόμου, αλλά μία ερμηνευτική προσπάθεια σε αναζήτηση της πρέπουσας σημασίας "(Geertz, 2003). Έτσι, μια ανάλυση της οργανωτικής κουλτούρας ενός σχολείου συμβαίνει εάν το ίδρυμα είναι ένας διασυνδεδεμένος ιστός που δεν μπορεί να κατανοηθεί εκτός αν κάποιος δεν κοιτάζει μόνο τη δομή και τους φυσικούς νόμους αυτού του ιστού, αλλά και τους ανθρώπους που δίνουν τις δικές τους ερμηνείες στην κατανόηση του συγκεκριμένου ιστού (Geertz, 2003).

Η οργανωτική κουλτούρα είναι τότε η μελέτη των συγκεκριμένων ιστών που έχουν σημασία μέσα σε ένα οργανωτικό πλαίσιο. Στα σχολικά συγκροτήματα οι ηγέτες και οι διοικητές συχνά έχουν μόνο μια διαισθητική αντίληψη των πολιτισμικών συνθηκών και επιρροών ενώ

εισέρχονται στην καθημερινή τους διαδικασία όλες οι αποφάσεις που πρέπει να παρθούν. Έχουν μόνο μια παθητική συνειδητοποίηση των πολιτιστικών κωδίκων, των κανόνων, των συμβόλων, των πεποιθήσεων αλλά και των συμβάσεων και τείνουν να αναγνωρίζουν την οργανωτική κουλτούρα μόνο όταν έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις και αρνητικές σχέσεις ενώ η αρνητική σχέση εκδηλώνεται σε ποικίλες μορφές.

Ως αποτέλεσμα, τα άτομα αυτά βρίσκουν να ασχολούνται με την οργανωτική κουλτούρα σε μια ατμόσφαιρα παρατεταμένης κρίσης αντί της ηρεμίας και της συναινετικής αλλαγής (Tierney, 2013). Η έλλειψη κατανόησης του ρόλου της οργανωτικής κουλτούρας στη βελτίωση της διαχείρισης και των θεσμικών επιδόσεων αναστέλλει την ικανότητά μας να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η τριτοβάθμια εκπαίδευση (Tierney, 2013).

Καθώς τα περιβάλλοντα λήψης αποφάσεων αυξάνονται σε πολυπλοκότητα, η αύξηση του κόστους και οι πόροι είναι πιο δύσκολο να διατεθούν, οι ηγέτες και οι διοικητές των υψηλότερων στρωμάτων της εκπαίδευσης μπορεί να ωφεληθούν από την κατανόηση των θεσμών τους ως πολιτιστικών φορέων. Καθώς παίρνουν δύσκολες αποφάσεις, δεν χρειάζονται υπερβολικές συγκρούσεις. Αντίθετα, αν είναι σωστά ενημερωμένοι από την συνειδητοποίηση του πολιτισμού, οι αποφάσεις τους μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας αίσθησης του σκοπού και της ταυτότητας μέσα στο ίδρυμα. Επιπλέον, για την εφαρμογή αποφάσεων, οι ηγέτες και οι διαχειριστές πρέπει να κατανοήσουν τον πολιτισμό του σχολείου. Μόνο τότε μπορούν να διατυπώσουν τις σωστές αποφάσεις με τρόπο που θα εκφράζει την ανάγκη όλων των φορέων και να προσελκύσουν την υποστήριξή τους (Tierney, 1988).

Είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι όσο γνωρίζουμε την οργανωτική κουλτούρα, όπως μπορεί να πει κανείς, ότι αναγνωρίζουμε τον ρόλο και την εξουσία της σχολικής κουλτούρας. Επίσης η γνώση της κουλτούρας καταλαβαίνουμε ότι δεν είναι πανάκεια για την επίλυση διοικητικών προβλημάτων. Αλλά μια σωστή ερμηνεία της κουλτούρας του οργανισμού μπορεί να προσφέρει μία κριτική παρατήρηση σε ποια από τις πολλές πιθανές λεωφόρους μπορεί κανείς να επιλέξει από την αναζήτηση σε "έναν καλύτερο τρόπο" για να ανταποκριθεί και στις δύο δηλαδή τις ανάγκες τόσο των ακαδημαϊκών, όσο και των στόχων του ιδρύματος.

2 Πως η τεχνολογία, η καινοτομία, η δημιουργία γνώσης και η συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ψηφιακού σχολείου

Ένα μεμονωμένο σχολείο μπορεί σπάνια να επηρεάσει τις διοικητικές αποφάσεις των ανώτερων βαθμίδων, αλλά τα σχολεία διαθέτουν πάντα κάποια αυτονομία να κάνουν αλλαγές στο έργο των δασκάλων και των μαθητών. Όπως τόνισε ο Lemke (2001), παιδαγωγός στο επάγγελμα: Οι ερευνητές θα πρέπει να είναι σαφείς σχετικά με το επίπεδο των φαινομένων και την κύρια μονάδα ανάλυσης στην οποία εστιάζει η έρευνα, αλλά και να έχουν επίγνωση της επιρροής των φαινομένων σε ανώτερα και κατώτερα επίπεδα (π.χ. διοικητικές αποφάσεις σε δημοτικό επίπεδο ή προσωπικά προσωπικά εκπαιδευτικά κίνητρα). Οι Leclerc et al. (2012) ερευνήσαν μεμονωμένους διευθυντές και δασκάλους και έβγαλαν συμπεράσματα σε επίπεδο σχολείου με βάση αυτά τα δεδομένα.

Αυτό ήταν παρόμοιο με το έργο των Pecketal. (2009) όταν ερευνούσαν καινοτομίες στα σχολεία. Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε πρακτικές σε επίπεδο τάξης και σχολείου με συνεντεύξεις με άτομα (δασκάλους και διευθυντές), παρατηρώντας διδακτικές πρακτικές και διενεργώντας έρευνες για δασκάλους και μαθητές. Προϋποθέτουμε ότι υπάρχει μια ισχυρή και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων. Αυτό είναι ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης της μελέτης μας.

2.1 Έρευνα για τη σχολική βελτίωση και αλλαγή

Με τον όρο «σχολική βελτίωση» δεν εννοούμε άλλο παρά τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας (Creemers & Reezigt, 2005). Ο έως σήμερα μεγάλος όγκος έρευνας για τη βελτίωση του σχολείου λειτουργεί ως ακρογωνιαίος λίθος ως προς την κατανόηση των δομών και των πρακτικών των σχολείων, όπως οι πρακτικές ηγεσίας, η επαγγελματική συνεργασία των δασκάλων ή οι παιδαγωγικές πρακτικές. Μελέτες σχετικά με τη σχολική βελτίωση έχουν δείξει πως τα σχολεία έχουν ωφεληθεί από την αναδιάρθρωση των κοινών πρακτικών τους, όπως τα καθήκοντα των δασκάλων, οι δραστηριότητες και οι πρακτικές μάθησης, οι πρακτικές ηγεσίας και οι τρόποι οργάνωσης των παιδαγωγικών μεθόδων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές προκλήσεις εποχής μας (Crook et al., 2010· Harris, 2002· OECD, 2015).

Το κίνημα βελτίωσης του σχολείου και η σχετική έρευνα συνδέονται στενά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους βασισμένους σε πολιτικές και κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι χώρες διαφέρουν ως προς τους στόχους και τις απόψεις τους σχετικά με τη βελτίωση του σχολείου, και τα μέσα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ακόμη και αντιφατικά - οδηγώντας επίσης σε αρκετά διαφορετικά αποτελέσματα (OECD, 2014b· OECD, 2015).

Σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η προσέγγιση ακολουθεί μία ιεραρχική πορεία από πάνω προς τα κάτω, ενώ στις σκανδιναβικές χώρες, η έμφαση δίνεται στη δημοκρατία, με το σκεπτικό πως εάν ο εκπαιδευτικός καταστεί υπεύθυνος, η βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί άμεσο επακόλουθο (Sahlberg, 2011· Wrigley, 2003).

Οι ερευνητές ορίζουν ένα σχολείο ως μαθησιακό οργανισμό, όταν αυτό συγκεντρώνει ορισμένα χαρακτηριστικά. (Senge et al., 1994). Αυτά είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η προθυμία των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία να εμπλακούν σε ανοιχτή επικοινωνία (Creemers & Reezigt 2005; Leclerc et al. 2012; Senge et al. 1994). Βασικά στοιχεία, επίσης, θεωρούνται οι κοινές αξίες και οράματα των δασκάλων, τα οποία επικεντρώνονται στη μάθηση των μαθητών (Leclerc et al., 2012), καθώς και η συνεργατική ανταλλαγή γνώσεων ως εργαλείο για τη συνεχή ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολείων.

Η ανταλλαγή γνώσεων είναι ένας θεμελιώδης μετασχηματισμός του ίδιου του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και είναι μια διαδρομή για τη δημιουργία συνεργατικών πολιτισμών (Fullan, 2001· Leclerc et al., 2012· Pedder & MacBeath, 2008). Επιπλέον, τα μέλη του προσωπικού έχουν ευκαιρίες να επηρεάσουν τις δραστηριότητες και τις πολιτικές του σχολείου (Harris, 2002· Newmann et al., 2000· Reezigt, 2005· Leclerc et al., 2012· Newmann et al., 2000).

Ως προς τη βελτίωση του σχολείου, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι ουσιαστικός. Ο διευθυντής διαχειρίζεται τις διαδικασίες, παρακινεί, οργανώνει και εμπλέκει το προσωπικό στη βελτίωση, μοιράζεται αξίες για τη δημιουργία και την υποστήριξη κοινών οραμάτων (DuFour & Mattos, 2013· Harris 2002) και αναγνωρίζει πως η μάθηση των δασκάλων λειτουργεί ως όχημα για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Earley 2010). Άλλωστε, ηγεσία επηρεάζει την ατμόσφαιρα για συνεργασία και πειραματισμό (Wong & Li, 2011). Κάτω από αυτήν την οπτική, η σχολική ηγεσία κατανοείται καλύτερα ως μια

κατανοημένη πρακτική, που εκτείνεται στα κοινωνικά και περιστασιακά πλαίσια του σχολείου, η οποία είναι επίσης επωφελής για τους δασκάλους (Facer, 2012· OECD, 2015· Spillane et al., 2004).

Έτσι, η ηγεσία μεταβάλλεται σε μία μια διαδραστική διαδικασία για την οικοδόμηση κοινωνικής ικανότητας και εμπιστοσύνης και για την υποστήριξη της δικτύωσης (Harris 2002· Leclerc et al., 2012· Resnick & Spillane, 2006). Αποτελεί μία πρόκληση για έναν διευθυντή, ο οποίος λειτουργεί ως εκπαιδευτικός ηγέτης. Σε ένα οργανισμό μάθησης, η ηγεσία ανοίγει διαύλους επικοινωνίας με άλλους διευθυντές, διαχειριστές και άλλους εξωτερικούς ενδιαφερόμενους, η οποία παρέχει νέες προοπτικές και προωθεί τη δημιουργία αποτελεσματικής και βιώσιμης βελτίωσης (Hargreaves & Fink 2003· Harris 2010).

Εκτός από την έρευνα για τη βελτίωση των σχολείων, η έρευνα για τη δουλειά γνώσης δίνει ουσιαστική έμπνευση για το πώς να βλέπει κανείς τα σχολεία ως οργανισμούς. Οι Brown και Duguid (2001) έδωσαν έμφαση στις πρακτικές και το ταξίδι τους μέσα σε έναν οργανισμό και μέσα από υποκοουλτούρες. Αυτή η ανταλλαγή και η συλλογική δημιουργία γνώσης και πρακτικών πραγματοποιείται μέσω οριακών αντικειμένων, όπως κοινών τρόπων εργασίας ή κοινών αντικειμένων που πρόκειται να αναπτυχθούν. Ο Brown και ο Duguid ερευνούσαν επιχειρηματικές εταιρείες, αλλά τα σχολεία είναι επίσης οργανισμοί εργασίας γνώσης. Τα στοιχεία των πρακτικών ανάπτυξης (σε πρακτικές της διδακτικής κοινότητας) και των κοινών πρακτικών γνώσης με την τεχνολογία (σε πρακτικές γνώσης σχολικού επιπέδου) βασίζονται στις ιδέες των Brown και Duguid.

2.2 Έρευνα για την καινοτομία που εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο

Η έρευνα σχετικά με την καινοτομία παρέχει ουσιαστική και προστιθέμενη αξία στην κατανόηση της βελτίωσης των παιδαγωγικών πρακτικών. Έχουν καταγραφεί διάφοροι ορισμοί ως προς την έννοια της καινοτομίας, οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τον τρόπο εστίασης του όρου (OECD, 2010· OECD, 2014b). Ορισμένοι ορισμοί θεωρούν ως καινοτομία κάθε θεμελιώδους νέα αλλαγή, άλλοι πάλι αποδέχονται ως καινοτομία τη συμπερίληψη ενός συνόλου κινήσεων που πραγματοποιούνται για πρώτη φορά. Οι Messmann και Mulder (2011) όρισαν την καινοτομία ως εξής: «προϊόντα ή διαδικασίες που είναι νέα και εφαρμόζονται από ένα συγκεκριμένο άτομο, ομάδα ή οργανισμό και που είναι χρήσιμα για το ίδιο ή διαφορετικό άτομο, ομάδα ή οργανισμό» (σελ. 66). Αυτός ο ορισμός

είναι κοντά στην προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη. Η εμφάνιση, η αποδοχή και η διανομή καινοτομιών που εστιάζουν στη σύνδεση μεταξύ ατόμων και οργανισμών είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν απαντάμε στο ερώτημα πώς υιοθετούνται οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και ποιες είναι οι προϋποθέσεις για τη διάδοσή τους.

Μια εκπαιδευτική καινοτομία πετυχαίνει ή αποτυγχάνει με τους δασκάλους που τη διαμορφώνουν (Lieberman & Pointer Mace, 2008). Σε κάθε σημαντική αλλαγή, ο τόπος των καινοτομιών στην πράξη θα μπορούσε να ανιχνευθεί στις γνώσεις και τις πρωτοβουλίες των ατόμων και στις συλλογικές διαπραγματεύσεις και δράσεις μέσω των οποίων έχουν επιτευχθεί οι αλλαγές (Peck et al., 2009). Οι Messmann και Mulder (2011) βρήκαν στη μελέτη τους ότι οι πιο ισχυρές διαδικασίες μάθησης και καινοτομίας έλαβαν χώρα σε άτυπες επαγγελματικές και προσωπικές σχέσεις και στις κοινότητες των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν να εργαστούν για την αλλαγή και η θετική ατομική τους εικόνα πλαισιώθηκε από την εμπειρία κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους και τον προϊστάμενο, καθώς και από ένα διεγερτικό κλίμα για καινοτομία. Αυτό δημιούργησε επίσης έναν κοινωνικό κανόνα ότι η καινοτομία εργασία εκτιμήθηκε. Διάφορα θέματα διευκόλυναν την καινοτομία εργασιακή συμπεριφορά: ικανότητα, αντίκτυπος, ευθύνη για αλλαγή, κίνητρο για αλλαγή, υποστήριξη του προϊσταμένου, συμμετοχική ασφάλεια, υποστηρικτική ατμόσφαιρα και πολυπλοκότητα εργασίας (Kunnari & Ilomäki, 2016).

Επιπλέον, στις μελέτες για τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε έργα καινοτομίας, τα πειράματα στην πράξη και η μάθηση των εκπαιδευτικών συμβαδίζουν (Bakkenes et al., 2010· Ilomäki et al., 2017). Σύμφωνα με τους Bakkenes et al. (2010), η άτυπη μάθηση έφερε λιγότερα θετικά αποτελέσματα από την οργανωμένη μάθηση, ειδικά η αμοιβαία εργασία με συνομηλίκους ή σε μια συνεργατική ομάδα έργου. Οι Pedder και MacBeath (2008) υποστήριξαν ότι για τα σχολεία (στο Ηνωμένο Βασίλειο), η πρόκληση φαίνεται να είναι η επαναβεβαίωση των αξιών της μάθησης, της ανάληψης κινδύνων, της κριτικής ενδοσκόπησης, του πειραματισμού και της καινοτομίας σε όλα τα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης.

Οι προϋποθέσεις για καινοτομία στους οργανισμούς μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών κοινοτήτων: η υποστήριξη της ικανότητας, της αυτονομίας και της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αλλάζουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις (Lam et al., 2010· OECD, 2015).

2.3 Η υιοθέτηση της τεχνολογίας ως καινοτομία στο σχολείο

Οι προσδοκίες σχετικά με την ταχεία αποδοχή και εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές δεν έχουν εκπληρωθεί (EU, 2013), αν και ορισμένα ελπιδοφόρα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ των νέων παιδαγωγικών πρακτικών (= λιγότερο επικεντρωμένες στο δάσκαλο) και της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας (Donnelly et al., 2011· Overbay et al., 2010· OECD, 2014).

Στα σχολεία, η τεχνολογία εξακολουθεί να χρησιμοποιείται συχνά για τις κυρίαρχες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η ανταλλαγή πληροφοριών ή η εκτέλεση απλών ασκήσεων, αντί για την προώθηση συνεργατικών ή δημιουργικών δραστηριοτήτων, την επίλυση σύνθετων προβλημάτων ή τη βελτίωση της ψηφιακής ικανότητας των μαθητών (Livingstone, 2012· OECD, 2010).

Έχουν προταθεί δύο εναλλακτικές εξηγήσεις για τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών που σχετίζονται με τις ΤΠΕ (Cuban et al., 2001· Twining et al., 2013): Η πρώτη είναι μια «αργή επανάσταση» και υποστήριξη στις υπάρχουσες πρακτικές, στις οποίες μικρές αλλαγές συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου και δημιουργούν μια αργή μεταμόρφωση προς νέους τρόπους εργασίας. Στην ουσία αντικαθίστανται μόνο οι τακτικές ρουτίνας και δεν γίνονται αλλαγές στο μαθησιακό περιεχόμενο ή στις παιδαγωγικές πρακτικές.

Αυτή η εξήγηση βασίζεται στην έννοια της χρονικής υστέρησης μεταξύ της εφεύρεσης της νέας τεχνολογίας, της υιοθέτησης καινοτομιών και της αργής διάδοσης των αρετών της στον γενικό πληθυσμό. Σύμφωνα με αυτή την εξήγηση, η υιοθέτηση της τεχνολογίας είναι ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα που θα προκύψει ούτως ή άλλως.

Η δεύτερη εξήγηση, ο «ενεργός μετασχηματισμός» προσπαθεί να εξηγήσει τη διατήρηση των δασκαλοκεντρικών πρακτικών: οι δάσκαλοι και το σχολείο κάνουν σχέδια και αποφασίζουν πώς θα πρέπει να εφαρμοστεί η τεχνολογία ως ένας καλύτερος τρόπος απάντησης στις συγκεκριμένες προκλήσεις που έχει το σχολείο. Το περιεχόμενο και/ή οι διαδικασίες του προγράμματος σπουδών θα αλλάξουν και πρόκειται για αλλαγές που δεν θα μπορούσαν να έχουν πραγματοποιηθεί χωρίς την ψηφιακή τεχνολογία.

Υπάρχει ένας μεγάλος όγκος μελετών σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση. π.χ. τι πόρους διαθέτουν τα σχολεία, οι δάσκαλοι και οι μαθητές; πόσο η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιείται στις τάξεις; και για ποιες πρακτικές

χρησιμοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία (OECD, 2010· OECD, 2011· OECD, 201·OECD, 2015). Πρώτον, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι και οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να μάθουν να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία και δεύτερον, να έχουν ουσιαστικούς και απαραίτητους πόρους για να τη χρησιμοποιούν. Η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών, που σχετίζεται με την παιδαγωγική κατανόηση της χρήσης τεχνολογίας στην εκπαίδευση, είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την υποστήριξη της ψηφιακής ικανότητας των μαθητών (Hakkarainen et al., 2000· Hakkarainen et al., 2001).

2.4 Έρευνα για τη μάθηση ως δημιουργία γνώσης

Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στη μάθηση ως συλλογική δημιουργία γνώσης (Bereiter, 2002· Paavola & Hakkarainen, 2005· Hong and Sullivan, 2009) έχουν επηρεάσει έντονα τις απόψεις μας σχετικά με την παιδαγωγική ανάπτυξη στα σχολεία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, η διδασκαλία θα πρέπει πρωτίστως να προωθεί την καινοτομία στη γνώση και τη συλλογική πρόοδο των προϊόντων κοινής γνώσης (Scardamalia & Bereiter, 2006· Hong & Sullivan, 2009). Επιχειρήματα για αυτές τις προσεγγίσεις είναι η απαίτηση να προωθηθεί η προσαρμοστική τεχνογνωσία, οι δεξιότητες συνεργασίας και οι ικανότητες για δημιουργική εργασία με τη γνώση, οι οποίες είναι οι ικανότητες που απαιτούνται στην εκπαίδευση, την επαγγελματική ζωή και την κοινωνία γενικότερα.

Οι πρόσφατες συζητήσεις σχετικά με την εκμάθηση των «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» έχουν ομοιότητες με αυτές τις ιδέες: η σχολική μάθηση θα πρέπει να επικεντρώνεται περισσότερο στην υποστήριξη της ανάπτυξης των σχετικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του άγνωστου μέλλοντος, αντί να επικεντρώνεται στη μάθηση περιεχομένου και σε εργασίες ρουτίνας (Bell, 2010).

Χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών που αντιπροσωπεύουν τη συνεργατική προσέγγιση δημιουργίας γνώσης περιλαμβάνουν τη δέσμευση των μαθητών, τη στοχοθετημένη παραγωγή αντικειμένων γνώσης για σχετικό σκοπό, τις συλλογικές προσπάθειες και τους πόρους και την ευέλικτη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών (Robin, 2008· Bell, 2010· Scardamalia & Bereiter, 2006· Tan & McWilliam, 2009). Ο ρόλος των τεχνολογικών εφαρμογών σε τέτοιες πρακτικές είναι συχνά η παροχή ευέλικτων εργαλείων για επικοινωνία και δικτύωση, η από κοινού συγγραφή προϊόντων κοινής γνώσης και η διαχείριση κοινών διαδικασιών εργασίας (Lakkala et al., 2009).

Οι Scardamalia και Bereiter (1999) πρότειναν ότι για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στην κοινωνία της γνώσης, τα σχολεία θα πρέπει να γίνουν οργανισμοί οικοδόμησης γνώσης, στους οποίους οι μαθητές πρέπει να εκτιμώνται ως μέλη και όχι πελάτες. Οι προτάσεις τους συνάδουν με τις ιδέες της μάθησης ως δημιουργίας γνώσης (στην οποία η παράδοση έχουν βαθιά συμβολή). Το στοιχείο της συμμετοχής των μαθητών (σε πρακτικές γνώσης σε επίπεδο σχολείου) βασίζεται σε αυτήν την προσέγγιση.

2.5 Συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων

Ένα πολύ ενδιαφέρον άρθρο που αναφέρεται στην συνεργασία μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων είναι αυτό των Bonn et al που δημοσιεύτηκε το 2015 από τον σύλλογο ερευνητών των βιβλιοθηκών σχολικών ιδρυμάτων που αναφέρει την σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών τμημάτων και κυρίως την συνεργασία των βιβλιοθηκών των ιδρυμάτων ως ιστορική προοπτική και αίσθηση του μέλλοντος (Bonn et al, 2015). Οι ερευνητές στο άρθρο τους αναφέρουν και το ενδεχόμενο μιας επανεξέτασης των σημερινών επιστημονικών εκδότων αλλά και την ενδεχόμενη εξέλιξη τους.

Αναφερόμενοι στις σχολικές εκδόσεις έχει αποδειχθεί ότι οι εκδόσεις των βιβλιοθηκών των σχολείων που κατά καιρούς δημοσιεύονται από αυτά, είναι ένας πολύ καλός τρόπος διαφήμισης του σχολείου προς τον κόσμο εκτός της σχολικής κοινότητας, αλλά και ένας τρόπος για να δημιουργηθεί μία καλή επαγγελματική σχέση. Οι συνεργασίες των βιβλιοθηκών μεταξύ τους δημιουργούν και επαγγελματικές σχέσεις ως προς τους φορείς που ασχολούνται με τις σχολικές εκδόσεις, με αποτέλεσμα να προάγεται αφενός η γνώση μέσω των εκδόσεων αυτών, αφετέρου η ενίσχυση της συγκεκριμένης αγοράς που αφορά την συνεργασία μεταξύ των σχολείων (Tiernay, 2008).

Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, η έννοια του σχολείου, αλλά και γενικότερα της εκπαίδευσης αναβαθμίστηκε και ωφελήθηκε από τις δημοσιεύσεις που έκανε των δικών του συγγραμμάτων το σχολείο, με αποτέλεσμα να οδηγηθεί σε επαγγελματικά πρότυπα ιδεών και ενεργειών (Dan Cohen et al, 2012). Και παρόλο που η εργασία τους είχε επαγγελματισμό και συνέπεια όσο αφορά την συγκεκριμένη δουλειά, εντούτοις δεν υπήρχε επιπλέον κίνητρο όσο αφορά την συνέχιση των εκδόσεων σε διαφορετικό περιβάλλον πλην των σχολικών συγγραμμάτων, με αποτέλεσμα η φιλόδοξη ιδέα να μείνει ως έχει. Πάντως το συμπέρασμα, κατά την γνώμη μας, από μία τέτοια ενέργεια από ότι γίνεται αντιληπτό

είναι ότι η συνεργασία του σχολείου με οποιοδήποτε άμεσο φορέα μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει (Dan Cohen et al, 2012).

Να αναφέρουμε δε στο σημείο αυτό ότι, όσο θετικά και αν βλέπει κανείς την συνεργασία ενός σχολικού συγκροτήματος με κάποιο φορέα δεν πρέπει να ξεχνά ότι πρέπει να έχει κίνητρα και το ίδιο το ίδρυμα, προκειμένου να συνεχίσει την συγκεκριμένη συνεργασία. Σημαντικοί λόγοι μη συνέχισης της συνεργασίας είναι κατά τους Dan Cohen et al., (2012), οι οικονομικές συγκυρίες που υπάρχουν στον σημερινό κόσμο. Η απώλεια οικονομικής στήριξης όπως επίσης και η μη ενημέρωση του ιδρύματος για καινούργια μοντέλα συμπεριφοράς και νοοτροπίας προκειμένου να συνεχιστεί με κάποιο τρόπο η συνεργασία διαφόρων φορέων, είναι πολύ σημαντικά θέματα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Ενθαρρυντικό πάντως κρίνεται το γεγονός, σύμφωνα με την γνώμη μας, ότι η ιστορία των συνεργασιών μεταξύ ενός ιδρύματος και ενός φορέα, έχει να παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα. Αυτή η κατάσταση άνοιξε ένα δυνητικό χώρο στην πανεπιστημιούπολη για διαφορετικά είδη συνεργασιών, που πολλές φορές στηρίζουν το έργο που επιτελείται σε τοπικό επίπεδο, εστιάζοντας στη χρήση των καλύτερων τεχνολογικών μέσων για την επίτευξη αυτής της εργασίας.

Παρά τις δημοσιονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σχολικές βιβλιοθήκες όπου και αν υπάρχουν, μπορεί να είναι τελικά το ιδανικό μέρος για να ανθίσει αυτό το νέο είδος εκδοτικού μοντέλου. Αυτές οι βιβλιοθήκες είναι ακόμα σχετικά σταθερές και υπάρχουν σε σχολεία και που είναι γεμάτα με ανθρώπους οι οποίοι έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να κινηθούν στη δημιουργία, καθώς και την αποθήκευση αλλά και στην ανακάλυψη των δημοσιευμένων έργων. Έχουν υποστηρίξει από καιρό τη συλλογή και τη διατήρηση των προϊόντων της σχολικής έρευνας, τόσο μέσω της ανάπτυξης των ερευνητικών τους συλλογών και, πιο πρόσφατα, μέσω της δημιουργίας θεσμικών αποθετηρίων.

Οι βιβλιοθήκες έχουν τη δυνατότητα να καταστούν ως ο κρίσιμος σύνδεσμος της ροής της γνώσης και όπως έκαναν για πολύ καιρό για να συλλέξουν τις γνώσεις που παράγονται σε όλο τον κόσμο για σπουδές σε κάποιο Πανεπιστήμιο και να διαδώσουν τις γνώσεις που παράγονται σε όλο τον κόσμο. Και μάλιστα, έχουν πολλά νέα μοντέλα για διάφορες εκδόσεις με βάση τη βιβλιοθήκη τα τελευταία χρόνια, συμπεριλαμβανομένων των εντατικών σχέσεων μεταξύ της βιβλιοθήκης και των υπαρχόντων τύπων, καθώς και τη δημιουργία των εντελώς νέων εκδοτικών επιχειρήσεων στο πλαίσιο δομών βιβλιοθήκης.

Οι βιβλιοθήκες είναι επίσης πιο δημιουργικές για το ευρύ φάσμα των υπηρεσιών που προσφέρουν αφού η κάθε βιβλιοθήκη μπορεί να παρέχει, από τα δεδομένα και τις τεχνικές υπηρεσίες μέχρι τη διανομή και εμπορία. Αναπτύσσουν και αξιοποιούν δίκτυα για τα ιδρύματα και για αντίστοιχες μελέτες που εκπονούνται εκεί.

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, μια σειρά εκθέσεων σχετικά με τις βιβλιογραφικές εκδόσεις έχουν χρηματοδοτηθεί από διάφορους οργανισμούς (Hahn, 2008· Brown, Griffiths & Rascoff, 2007· Mullins et al., 2012), από τις οποίες προέκυψε μια επισκόπηση υψηλού επιπέδου σχετικά με την κατάσταση. Επιπλέον, ένας αριθμός επαγγελματιών, έχουν δημοσιεύσει άρθρα και κεφάλαια σχετικά με συναφή θέματα. Ωστόσο, υπήρξαν λίγες συλλογές ή μελέτες σε διάρκεια που υπογραμμίζουν την ποικιλομορφία των προγραμμάτων, υπηρεσιών και φιλοσοφικών εκδόσεων βιβλιοθηκών.

Παρόλο που οι προσπάθειες δημοσίευσης βιβλιοθηκών ακμάζουν και πολλαπλασιάζονται, η ιστορία της εμπλοκής της βιβλιοθήκης με τη δημοσίευση είναι μεγαλύτερη από ό, τι έχει συζητηθεί γενικά. Στη ρίζα, οι βιβλιοθήκες είχαν πάντα έντονα ενδιαφέροντα για τις μεθόδους, τα μοντέλα και τα οικονομικά της δημοσίευσης, καθώς υπάρχουν βιβλιοθήκες σε μια συμβιωτική σχέση με τους εκδότες ότι είναι κατά περιόδους αμοιβαία κερδοφόρα εταιρική σχέση και σε άλλες μια ανταγωνιστική μάχη των ευφών, προϋπολογισμών, και διαπραγματευτικές δεξιότητες.

Από την παραπάνω ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι η συνεργασία κάποιου φορέα του σχολείου με εξωτερικούς παράγοντες μόνο θετικές συνέπειες μπορεί να έχει. Ο απώτερος σκοπός είναι να προάγεται η γνώση και η μόρφωση που μόνο ένα σύγχρονο σχολικό ίδρυμα μπορεί να φέρει. Η συνεργασία επομένως των σχολείων με διάφορους φορείς είναι απαραίτητη και τις περισσότερες φορές είναι και εποικοδομητική. Με αυτό το σκεπτικό προχωράμε στην μεθοδολογία της έρευνάς μας αναλύοντας τα δικά μας στοιχεία

3 Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ψηφιακό σχολείο

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα αναφορικά με το αν ο κόσμος είναι σε θέση να καταλάβει την έννοια του ψηφιακού σχολείου και το κατά πόσο αυτό μπορεί να λειτουργήσει στα πλαίσια ενός σύγχρονου περιβάλλοντος εκπαίδευσης. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό να παρουσιάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αφού με βάση τις δικές τους αντιλήψεις μπορεί να συνεχίσει ή όχι ένα τέτοιο εγχείρημα.

Είναι εξίσου σημαντικό να τονιστεί κάτι τέτοιο καθώς αυτό θα μας δώσει απαντήσεις σε πολλά προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν ή ακόμα και προφανείς λύσεις που πρέπει να δοθούν.

3.1 Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο

Πριν αναφερθούμε διεξοδικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, θα μιλήσουμε για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη θέση που πρέπει να έχει στο σημερινό σχολείο. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, είναι αρκετά επιβαρυνμένος καθώς έχει επιφορτωθεί πολλές αρμοδιότητες. Ο Τουρτούρας τονίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός τόσο ως προς τη σχολική επιτυχία και γόνιμη ενσωμάτωση των παιδιών όσο και ως προς την αντίθετη κατεύθυνση, τη σχολική αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαίδευση (Τουρτούρας, 2015).

Το ζήτημα της προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή από την μία πλευρά, αλλά και μαθητών μεταξύ τους από την άλλη, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό. Η προσωπική επικοινωνία εξασφαλίζει την ύπαρξη αλληλοκατανόησης και ανάγνωσης της ισότητας που υπάρχει, αλλά και που εκφράζεται μέσα από την διαφορετικότητα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνειδητοποιήσει την εκάστοτε κουλτούρα των μαθητών του κάθε φορά έτσι, ώστε να μπορεί να ανακαλύψει κοινά μονοπάτια δράσης και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να αναγνωρίζουν την ταυτότητα και τις ιδιαιτερότητες του άλλου (Postic, 2017).

Ο Γεωργογιάννης το 2011 υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να αυτενεργεί, προκειμένου να μπορεί να συνδυάσει την μάθηση μέσα στην τάξη με την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ζούν. Σύμφωνα με τον μελετητή, ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να περιορίζει τις εντάσεις μεταξύ των μαθητών, να δημιουργεί συνθήκες αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ τους και ίσης μεταχείρισης με απώτερο σκοπό την πραγματική επικοινωνία και συμμετοχή όλων στα σχολικά δρώμενα, τα οποία προάγουν τις αρχές της σύγχρονης εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2011).

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές εντάσεις, οι οποίες ενδεχομένως δημιουργούνται στην τάξη και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως θεσμός επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων (Τσιάκαλος, 2012).

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, ως προς την ανάπτυξη μοντέλων εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή παγιωμένων και στερεοτυπικών αντιλήψεων, φέρουν ειδικό βάρος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ο μελετητής υποστηρίζει ότι η στάση των εκπαιδευτικών πρέπει να προωθεί την κριτική σκέψη και να εναρμονίζεται με τις συνθήκες που κάθε φορά δημιουργούνται (Γεωργογιάννης, 2008).

Όλα αυτά, όμως, δεν σημαίνουν πως έργο του εκπαιδευτικού δεν εξακολουθεί να είναι η γνώση και η μόρφωση των εκπαιδευομένων. Συγχρόνως όμως, το εκπαιδευτικό έργο παρέχει αξίες, κανόνες και συμπεριφορές, οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές και βοηθούν τους μαθητές στην διαμόρφωση του χαρακτήρα τους. Ακριβώς επειδή πρόκειται για μία συνειδητή εργασία, η οποία απαιτεί προγραμματισμό και επιμέλεια, ο τελικός στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει αλλά και να επηρεάσει τους μαθητές. Η εκπλήρωση των παραπάνω στόχων είναι μία εργασία που στηρίζεται κατά πολύ στην παρατήρηση από την μία πλευρά της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού από την άλλη. Αυτή η αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ ψυχολογίας και παιδαγωγικής είναι μία σχέση, η οποία υποστηρίζεται από πολλούς παιδαγωγούς μεταξύ των οποίων και ο J.Locke, ο οποίος τονίζει ότι η παρατήρηση των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού συμβάλλει καθοριστικά στην ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Κρίβας, 2015).

Άλλωστε σε πολλές επιστήμες, όπως και στην παιδαγωγική, η παρατήρηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο να μπορέσουν να ανασύρουν στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών τους, ώστε να τα διαμορφώσουν κατάλληλα δίνοντας κίνητρα τους μαθητές για

περεταίρω ανάπτυξη. Πάνω σε αυτή την άποψη ο Φλουρής (2009) τονίζει ότι, όταν οι παιδαγωγοί έχουν προσδοκίες από τους μαθητές τους στο να μπορέσουν να τα καταφέρουν να ανακαλύψουν τις δυνατότητές που έχουν, αλλά και να τις αξιοποιήσουν, τότε γίνονται σύμμαχοι των μαθητών στην προσπάθεια που κάνουν για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την διαμόρφωση του χαρακτήρα τους (Φλουρής, 2009).

Σύμφωνα με τον Μπασέτα το 2010 επιτυχημένος εκπαιδευτικός κρίνεται αυτός, ο οποίος, με βάση συγκεκριμένα δεδομένα που έχει κάθε παιδί, προσδοκά από τον μαθητή την ανάλογη επιτυχία στο σχολείο. Όπως σημειώνει ο μελετητής, ακόμη και αν ένα παιδί αποτύχει στο σχολείο, ο δάσκαλος οφείλει να περιμένει μία ελάχιστη ανταπόκριση και υποχρεούται να βοηθήσει στην επίτευξη του στόχου αυτού (Μπασέτας, 2010).

Με την αλλαγή στα πρότυπα διαπαιδαγώγησης τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει γνωστό ότι οι μαθητές δεν αποτελούν αντικείμενα που χρίζουν μιας απρόσωπης συμπεριφοράς. Αντίθετα είναι διαχυτή η άποψη ότι, οι δάσκαλοι οφείλουν να γνωρίζουν τις επιρροές που ασκούν στους μαθητές τους, είτε άμεσα, είτε έμμεσα και ότι πρέπει να αποτελούν πρότυπα ώστε με την συνέπεια τόσο στα λόγια τους όσο και στις πράξεις τους, να μπορούν να συμβάλλουν σε μια σωστή διαπαιδαγώγηση. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίζει τις αδυναμίες των μαθητών του, να προσπαθεί να τις βελτιώσει και τέλος να τους δώσει εφόδια για την ολοκληρωμένη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο η αρχή αυτή δεν εφαρμόζεται στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς κύριος στόχος είναι στις περισσότερες των περιπτώσεων να δώσει εφόδια μόνο για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών (Περάκης, 2016).

Με απώτερο στόχο την επίτευξη μιας αποδοτικής διαδασκαλίας, το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς με την δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων για κάθε τάξη. Αλλά ακόμα και κάτω από αυτήν την προϋπόθεση, την τελική απόφαση για την σωστή εφαρμογή τους την έχει ο εκπαιδευτικός. Άλλωστε, η ευόδωση κάθε ενέργειας εξαρτάται καθοριστικά από τον ανθρώπινο παράγοντα και την ατομική βούληση. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο: πολλοί εκπαιδευτικοί αδρανούν στα καινούργια ερεθίσματα που δέχονται και να δείχνουν όλο και λιγότερο ενδιαφέρον για το καινούργιο και το διαφορετικό. Τα πολλά χρόνια υπηρεσίας και η απουσία εξωτερικών κινήτρων φαίνεται να είναι σημαντικοί λόγοι, οι οποίοι διαμορφώνουν τη συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί ως τροχοπέδη για την γενικότερη πορεία των μαθητών μέσα στην τάξη (Τουρτούρας, 2015).

Ωστόσο, η είσοδος των νέων Τεχνολογιών στην διδακτική πράξη, δημιουργεί νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και εναποθέτει ένα ειδικό βάρος ως προς την προώθηση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους διευθυντές των σχολείων.

Ως προς την προώθηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, μεγάλο μερίδιο ευθύνης αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτοί καλούνται να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα στην καθημερινή διδασκαλία. Κατά κύριο λόγο, η αξιοποίηση της τεχνολογίας φαίνεται να βελτιώνει το επίπεδο των ίδιων των εκπαιδευτικών, εφόσον με τη χρήση της τεχνολογίας το εκπαιδευτικό προσωπικό εξελίσσεται, καταρτίζεται σε θέματα επιστημονικής υφής αλλά και διδακτικής πράξης, αναπτύσει εύκολα και πολύ γρήγορα δίκτυα επικοινωνίας, ανταλλάσσει απόψεις, γνώσεις, εμπειρίες και εκπαιδευτικές πολιτικές. Ακόμη και οι παλαιότεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ενδεχομένως είναι εθισμένοι με παλιότερες εκπαιδευτικές κουλτούρες, ωθούνται να αλλάξουν, να εξελιχθούν, να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, και κυρίως να βελτιωθούν ως προς τον παιδαγωγικό τους και τον διδακτικό τους ρόλο (Καμπάνη, 2020)

Μέσα σ' αυτό το κλίμα του αναδυόμενου ψηφιακού σχολείου ο διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να ασκήσει επιρροή στους εκπαιδευτικούς, να τους κινητοποιήσει να δώσουν αυτοβούλως τον καλύτερό τους εαυτό και να εφαρμόσουν με επιτυχία την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική που προαποφασίστηκε (Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής οφείλει να αναλάβει πρωτοβουλίες προσαρμοσμένες στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, να εμπνέει τους υφισταμένους του και να λειτουργεί ως διευκολυντής των καινοτόμων δράσεων και διδακτικών μεθόδων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα επιχειρήσουν να υλοποιήσουν στο πλαίσιο της τάξης (Αθανασούλα κ. συν., 2008· Fullan, 2007). Στην ουσία ο διευθυντής λειτουργεί ως ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, ο οποίος δεν επιδιώκει άλλο παρά να αναδείξει πως το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να συνεργάζεται, να συμπεριφέρεται με αλληλεγγύη, συναδελφικότητα και συλλογικότητα, με απώτερο σκοπό τη πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποφασίστηκε να εφαρμοστεί στο σχολείο (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014). Αυτό σημαίνει πως ο διευθυντής του σχολείου ως μετασχηματιστικός ηγέτης προτείνει, υποστηρίζει και διασφαλίζει ένα όραμα για την εκπαιδευτική δομή, αποδεκτό από όλους, το οποίο οφείλει να συμπλέει τόσο με τις αξίες της τοπικής κοινωνίας όσο και να

αφομοιώνει τις βασικές αρχές που έχει θεσπίσει η κεντρική εξουσία για την εκπαίδευση της χώρας (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008).

Έτσι, οφείλει να αντιτίθεται στον εφησυχασμό ως προς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να θέτει πάντοτε υψηλότερους στόχους και προσδοκίες, να διασφαλίζει συνθήκες επιτρεπτές για μία απρόσκοπτη και γόνιμη διδασκαλία, να προωθεί καινοτόμες λύσεις και υλοποίηση προγραμμάτων που αναβαθμίζουν το μαθησιακό επίπεδο και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων, να αποτελεί ως βασικός μοχλός που μπορεί να επιλύσει με αποτελεσματικό τρόπο καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν και συγχρόνως να τα μεταβάλλει σε πηγές στοχασμού και ανατροφοδότησης, και, κυρίως, να υλοποιεί όσα υποστηρίζει και να λειτουργεί με την συμπεριφορά του ως παράδειγμα προς το διδακτικό και μαθητικό προσωπικό της μονάδας (Αθανασούλα – Ρέπα, 2008).

Συγχρόνως, η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη προϋποθέτει το στοιχείο της αυτοπεποίθησης και το προσόν της γόνιμης και συνεργατικής επικοινωνίας από την πλευρά του. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να πρεσβεύει το όραμά του για την εκπαιδευτική μονάδα με αυτοπεποίθηση και να έχει την ικανότητα της επικοινωνίας και της προώθησης αυτού προς τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Οφείλει να είναι γνώστης των προβλημάτων και των εξελίξεων και να μπορεί να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την επίλυση τυχόν εμποδίων που ενδεχομένως θα ανακύψουν (Ταμισόγλου, 2020). Μία τέτοιου είδους στάση από την πλευρά του διευθυντή μπορεί να στηριχθεί μέσα από τον διάυλο ανάπτυξης ενός κλίματος συνεργασίας και στενών φιλικών και ειλικρινών σχέσεων με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Προϋποθέτει ο διευθυντής να πιστεύει ακράδαντα στο ιδεώδες της δια βίου παιδείας και να είναι ευέλικτος και ανοιχτός ως προς τα νέα δεδομένα που κάθε φορά καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική μονάδα. Έτσι, ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να αναλαμβάνει δράση, να αντιμετωπίζει με σθένος και σύνεση τα καθημερινά εμπόδια που έρχονται να αναχαιτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ συγχρόνως οφείλει να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται και ενεργεί. Αυτό σημαίνει πως οφείλει να ακούει και να κατανοεί τους προβληματισμούς και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, να δομεί σχέσεις αλληλο - υποστήριξης και εμπιστοσύνης και κυρίως αλτρουϊσμού με απώτερο πάντα σκοπό την υλοποίηση του οράματος της σχολικής μονάδας. Συγχρόνως, οφείλει να δημιουργεί κλίμα ανοιχτό ως προς τις επικείμενες και συμφέρουσες

για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλαγές, να προωθεί την κουλτούρα της αλλαγής που θα συμβαδίζει με τις ανάγκες του συνεχώς εξελισσόμενου κόσμου μας.

Συνεπώς, ο διευθυντής οφείλει να χαράσσει την πολιτική του σχολείου, να προωθεί τη συναίνεση όλων των εμπλεκομένων, να αναλαμβάνει τις ευθύνες του και να ενθαρρύνει κάθε ενέργεια που αναβαθμίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου (Ταμισόγλου, 2020· Youssef, 2015).

3.2 Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συγκεκριμένη κατάσταση

Η εκάστοτε κοινωνία οραματίζεται την δική της νεολαία με βάση τα πρότυπα συμπεριφοράς που η ίδια έχει οριοθετήσει. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Οραματιζόμαστε το μέλλον της κοινωνίας που ζούμε και διαμορφώνουμε το αντίστοιχο παρόν.

Με βάση τα παραπάνω δημιουργείται και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε χώρα. Ο κύριος εκφραστής είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρείται και ο κύριος υπεύθυνος για την έκφραση της κάθε πτυχής του εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση την παραπάνω λογική, ο Postic το 1995 μελετά τη σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών αρχικά στις παιδαγωγικές ακαδημίες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι αναζητούν στους μαθητές τους ένα κομμάτι του εαυτού τους και ότι το προφίλ του δασκάλου αντικατοπτρίζεται στους μαθητές (Postic, 2015).

Ένας άλλος μελετητής ο Becker, οποίος θεωρείται ότι είναι από τους πρώτους κοινωνιολόγους, εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αξιοποιώντας την μέθοδο της ακρόασης και διενεργώντας αρκετά πειράματα σε πολλά σχολεία κατά μήκος της περιοχής του Σικάγο (όπου εκεί διεξήχθη κατά κύριο λόγο η έρευνά του), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαφορετικές στάσεις ανάλογα με την κοινωνική τάξη της περιοχής του σχολείου στο οποίο κάθε φορά διδάσκουν (Nash, 1976).

Υπάρχουν και κάποιες έρευνες λίγο παλαιότερες όπως αυτή του Hallworth το 1965, ο οποίος, αφού ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων κυρίως της μέσης εκπαίδευσης να αξιολογήσουν έναν-έναν μαθητή τους ξεχωριστά με γνώμονα κυρίως την προσωπικότητα των μαθητών, συμπεραίνει ότι υπάρχουν δύο σημαντικά θέματα προς μελέτη: το ένα είναι η εξωστρέφεια των παιδιών και το άλλο είναι ο βαθμός επιμέλειας που

εκφράζουν. Ο ερευνητής αποφαινεται πως το στοιχείο της ατομικής διαφοράς των μαθητών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους παιδαγωγούς.

Κάποια χρόνια αργότερα οι Jackson και Silberman το 1970 πραγματοποιούν μία διαφορετική έρευνα στηριζόμενοι στο γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευτικός, αφού βλέπει σαν προέκταση του εαυτού του τους μαθητές του, θεωρήθηκε λογικό από τους μελετητές να ταυτίζεται με κάποιους μαθητές περισσότερο σε σχέση με κάποιους άλλους. Διενεργώντας την έρευνα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς τη στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές· ο άνδρας εκπαιδευτικός προσεγγίζει ευκολότερα τα αγόρια, ενώ μία γυναίκα εκπαιδευτικός τα κορίτσια.

Κάτω από το το πρίσμα των παραπάνω απόψεων, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να μπορούν να συνδέσουν τις γνώσεις και την εμπειρία που διαθέτουν, με τις σύγχρονες μορφές της τεχνολογίας, καθώς θεωρείται πολύ σημαντικό να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να προσαρμόσει το μάθημά του και γενικότερα τις απαιτήσεις της σημερινής εκπαίδευσης με βάση τις επιταγές της τεχνολογίας. Στο επόμενο κομμάτι θα αποδείξουμε ακριβώς αυτό: τί αντιλήψεις έχει ο κάθε εκπαιδευτικός για το ψηφιακό σχολείο, αλλά και πώς μπορεί αυτές τις αντιλήψεις να τις εφαρμόσει στην πράξη δίνοντας στους μαθητές του καινούργιες δυνατότητες γνώσεις χρησιμοποιώντας τα επιτεύγματα της τεχνολογίας που διαρκώς διευρύνονται και τροποποιούνται με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

3.3 Συμπεράσματα ερευνών που αναλύουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς μια βελτιωμένη κατάσταση στο συγκεκριμένο θέμα

Είναι γνωστό από την διεθνή βιβλιογραφία ότι έχουν διεξαχθεί πάρα πολλές έρευνες σχετικά με την εξακρίβωση των επιρροών που ασκούν στα παιδιά διάφορες έννοιες της σύγχρονης κοινωνίας, όπως οι αξίες που έχει ένας λαός, οι συμπεριφορές των γονιών και των εκπαιδευτικών προς το παιδί, αλλά και οι προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι από το κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ερευνητές όπως ο Becker(1952), ο Clark (1963), ο Gibson(1965) και οι Rosenthal & Jacobson το 1968 είναι μερικοί από τους οποίους έχουν υπογραμμίσει ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τον μαθητή επηρεάζουν σημαντικά προς ένα

θετικό αποτέλεσμα την απόδοση του μαθητή. Από την άλλη διατυπώνεται και η αντίθετη θέση ότι μπορεί να συμβεί το ακριβώς αντίθετο. Όπως τονίζει και ο Ristto 2000, σε αρκετές περιπτώσεις οι προσδοκίες των καθηγητών λειτουργούν με ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα (Rist, 2017).

Όπως αναφέρει Μπασέτας το 2010, στην δεκαετία του 1970 μελετάται το ζήτημα των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους, με εκτενέστερο και πιο επιστημονικό τρόπο, ενώ στην επόμενη δεκαετία οι έρευνες συνεχίζονται, αλλά με περιορισμένους ρυθμούς. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι στην Ελλάδα δεν έχουμε σχεδόν καμία επίσημη έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, αλλά και όσες έρευνες εκπαιδευτικού περιεχομένου υπάρχουν, περιορίζονται μόνο σε στοιχεία πληροφοριακού χαρακτήρα (Μπασέτας, 2010, σ.11).

Κλείνοντας την παράγραφο αυτή με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, θεωρούμε ότι αξίζει να αναφέρουμε την έρευνα που έγινε από τους Rosenthal και Jacobson στην περιοχή του Σαν Φρανσίσκο σε ένα δημοτικό σχολείο μίας περιοχής κοινωνικά αλλά και φυλετικά ανάμεικτης. Οι ερευνητές επέλεξαν μαθητές ηλικίας 6-12 χρόνων με τυχαίο δείγμα και διαπίστωσαν ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι συγκεκριμένοι μαθητές όχι μόνο ήταν οι καλύτεροι μαθητές μέσα στην τάξη, αλλά αύξησαν και τον δείκτη νοημοσύνης τους, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Υποστηρίζεται ότι αυτό συνέβη, γιατί οι δάσκαλοι έδειξαν ιδιαίτερη προσοχή, τους βοηθούσαν παραπάνω από τους υπόλοιπους μαθητές και τέλος προσδοκούσαν από αυτούς να κάνουν περισσότερα πράγματα κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Nash, 1976).

3.4 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών και ενημερότητα

Ο καθηγητής Γεωργογιάννης αναφέρει στον όρο εκπαιδευτική ετοιμότητα τα εξής: «με τον συγκεκριμένο όρο εννοούμε ότι πέρα από τις διάφορες γνώσεις που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές, οφείλει να έχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με την μετουσίωση των θεωρητικών, επιστημονικών και ερευνητικών του γνώσεων στην σχολική πράξη (Γεωργογιάννης, 2011)

Για να μπορέσει να μεταφέρει τις γνώσεις του στην τάξη και στους μαθητές του, θα πρέπει να προετοιμαστεί και να εφοδιαστεί με το κατάλληλο υλικό. Ο Ντούσκας το 2013 αναφέρει ότι ο παιδαγωγός πρέπει να μπορεί όχι μόνο να προετοιμάζεται κατάλληλα, αλλά και

πολύπλευρα ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάζει την νέα γνώση στους μαθητές του, προκειμένου να ενισχύσει την εκμάθησή της και να μπορέσει στο τέλος να καλλιεργήσει τις ικανότητες αλλά και τα δεξιότητες των μαθητών του. Η προετοιμασία είναι αναγκαία και κυρίως πραγματοποιείται όταν υπάρχει ενημέρωση σε συνεχή βάση, με κύριο στόχο την πρόσκτηση της γνώσης, την οποία μεταφέρει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας του σχολείου (Ντούσκας, 2013).

Η αντίληψη των ερεθισμάτων που δέχεται ο δάσκαλος, καθώς επίσης και η μεταφορά αυτών των γνώσεων μέσα στην τάξη, οφείλουν να του δίνουν το ερέθισμα να αντιδρά κατάλληλα σε αυτά, εφόσον έχει την δυνατότητα να προετοιμαστεί σωστά. Απαραίτητη προϋπόθεση της προετοιμασίας είναι οι γνώσεις διδακτικής που έχει αποκτήσει σε όλα τα μαθήματα. Οφείλει, ακόμη, να γνωρίζει το σχολικό περιβάλλον που εργάζεται, τους συναδέλφους του, τους σχολικούς συμβούλους καθώς επίσης και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου που διδάσκει. Όσο αφορά τις σχέσεις του με τους μαθητές του κρίνεται απαραίτητο το γεγονός να μπορεί να συνάπτει σχέσεις μαζί τους αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 2010).

Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο ειδικός της εκπαίδευσης, έχοντας εξειδικευμένη γνώση που πρέπει να γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές του. Οι μαθητές καλλιεργούν την αντίληψη αυτή, μόνο όταν ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να την μεταλαμπαδεύει. Για να διαφανεί η επιστημονικότητά του, ο παιδαγωγός οφείλει να έχει συνέπεια, να εφαρμόζει τις συμφωνίες που πρέπει, να τηρεί τους αντίστοιχους κανονισμούς και να έχει συστηματικότητα στην δουλειά του, η οποία τον χαρακτηρίζει με θετικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2010).

Τέλος, η Κοσσυβάκη το 2013 καταθέτει την εξής άποψη ως προς το ερώτημα τί είναι εκπαιδευτική ετοιμότητα. Σύμφωνα με την μελετήτρια, εκπαιδευτικός είναι ο άνθρωπος εκείνος που εκτός από το να είναι μέσα σε μία τάξη, οφείλει να αναγνωρίζει δομές, να δίνει λύσεις σε προβλήματα, να αξιολογεί καταστάσεις, να λαμβάνει αποφάσεις με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και τέλος να κάνει με ολοκληρωμένο και σαφή τρόπο την δουλειά του και, κυρίως, να μην είναι προσκολλημένος αποκλειστικά σε μία διδακτική θεωρία και πράξη (Κοσσυβάκη, 2013).

3.5 Καλλιέργεια σύγχρονης εκπαιδευτικής ετοιμότητας

Με τον συγκεκριμένο όρο «εκπαιδευτική ετοιμότητα» εννοούμε την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορές ως προς τα οικονομικά κοινωνικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Κοσσυβάκη, 2013).

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρείται εκπαιδευτικά έτοιμος, διακρίνεται από την ικανότητά του να μπορεί να κατανοεί τα ερεθίσματα που δέχεται από το σύγχρονο περιβάλλον, αλλά και από την κατάλληλη αντίδρασή του σε αυτά, μέσα από την ολοκληρωμένη διαχείριση και μετουσίωση των γνώσεων του για μία σύγχρονη εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 2011).

Όλα αυτά σημαίνουν πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να παρεμβαίνει στο μάθημα και να αλλάζει την διδασκαλία του με βάση τις διαφορές, τις οποίες, ενδεχομένως, παρουσιάζουν οι μαθητές από μία σχολική τάξη σε μία άλλη.

Επομένως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως αυτό, που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, είναι να μπορούν να παρατηρούν και να βοηθούν τις προσπάθειες εκείνες οι οποίες έχουν σκοπό να δώσουν κίνητρα στους μαθητές να αναπτύξουν μία πιο θετικές στάσεις και συμπεριφορές έναντι άλλων ομάδων διαφορετικών από αυτούς. Με τις συνεχείς υποδείξεις και συμβουλές προς κάθε κατεύθυνση, αλλά και το αναμενόμενο αποτέλεσμα που πρόκειται να φέρουν, το οποίο στις περισσότερες των περιπτώσεων κρίνεται ότι είναι θετικό, δείχνουν ότι είναι εκπαιδευτικά έτοιμοι, να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε πρόκληση (Κοσσυφάκη, 2013· Ματσαγγούρας, 2010).

4 Ερευνητική Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί αρχικά ο ερευνητικός στόχος της παρούσας εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού τεκμηριωθούν τα παραπάνω θα ακολουθήσει η τεκμηρίωση της μεθοδολογίας που θα χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Θα παρουσιαστούν τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκαν, ο πληθυσμός της έρευνας και το δείγμα αυτής, καθώς και η διαδικασία επιλογής του.

4.1 Ερευνητικός στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στη σύγχρονη εποχή, οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν διεισδύσει στις περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη από τις συγκεκριμένες εξελίξεις. Οι μαθητές σήμερα χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες σε μία σειρά πτυχών της καθημερινότητας τους.

Επιπρόσθετα, το επίπεδο ανάπτυξης των ψηφιακών τεχνολογιών, καθώς και η ταχύτητα εξάπλωσής τους σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, και όχι μόνο, λαμβάνει χώρα με έντονους ρυθμούς, ιδίως κατά τα τελευταία χρόνια. Η διαρκής εξέλιξη του συγκεκριμένου τομέα, σε συνδυασμό με την ολοένα και αυξανόμενη χρήση των τεχνολογιών αυτών από τον μαθητικό πληθυσμό έχει καταστήσει πλέον επιτακτική την ανάγκη διερεύνησης του κατά πόσο το σχολείο έχει ωριμάσει για τη μετάβαση του στην ψηφιακή εποχή, στα πλαίσια της οποίας η λειτουργία του θα βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών. Η ένταξη και η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών έχει εγείρει σημαντικές συζητήσεις, με ορισμένους να θεωρούν ότι είναι πλέον αναγκαία, προκειμένου να καλυφθούν κατά τον βέλτιστο δυνατό τρόπο οι ανάγκες των νέων για μόρφωση, επικοινωνία και επαγγελματική αποκατάσταση. Από την άλλη πλευρά, ο αντίλογος θεωρεί ότι η εισαγωγή των συγκεκριμένων τεχνολογιών δεν πρόκειται να επιφέρει κάποια βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών και στην απόκτηση των απαραίτητων για τον μετέπειτα βίο τους δεξιοτήτων.

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Θα επιχειρηθεί να διερευνηθεί το κατά πόσο οι μαθητές που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο για περισσότερες ώρες στο σχολικό περιβάλλον πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ των ικανοτήτων κατανόησης κειμένου (reading performance) στον διεθνή διαγωνισμό PISA 2018. Επίσης

θα διερευνηθεί το κατά πόσο οι μαθητές που είχαν διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών στα σπίτια τους απέδωσαν καλύτερα στον εν λόγω διαγωνισμό. Τέλος, θα εξεταστούν οι επιδόσεις των μαθητών σε συνδυασμό με τη γνώμη των διευθυντών αλλά και των μαθητών αναφορικά με την επάρκεια τεχνολογικών πόρων, ενώ θα λάβει χώρα και μία σύγκριση ανάμεσα στα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία.

Με βάση τα παραπάνω τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία και εξειδικεύουν τον ερευνητικό στόχο.

- 1) Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ του χρόνου χρήσης του Διαδικτύου στο σχολείο και των επιδόσεων στα τεστ κατανόησης κειμένου του διαγωνισμού PISA 2018;
- 2) Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαθεσιμότητας ψηφιακών συσκευών στην οικία και των επιδόσεων στα τεστ κατανόησης κειμένου του διαγωνισμού PISA 2018;
- 3) Υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της γνώμης των διευθυντών αναφορικά με την επάρκεια τεχνολογικών πόρων των σχολείων τους και των επιδόσεων στα τεστ κατανόησης κειμένου του διαγωνισμού PISA 2018;
- 4) Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία;

4.2 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί μία ποσοτική προσέγγιση βασιζόμενη σε δευτερογενή δεδομένα. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς το ερευνητικό πρόβλημα επικεντρώνει στη διερεύνηση του κατά πόσο οι ψηφιακές τεχνολογίες διευκολύνουν τις επιδόσεις των μαθητών και όχι στην εις βάθος κατανόηση του εν λόγω ζητήματος, όπως θα συνέβαινε στην περίπτωση μίας ποιοτικής προσέγγισης. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι συγκεκριμένος και τα αποτελέσματά που προκύπτουν μετρήσιμα, σε αντίθεση με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπου ο σκοπός είναι περισσότερο ευρύς και γενικός (Creswell, 2011).

Η συγκέντρωση των δεδομένων έλαβε χώρα μέσα από δευτερογενή πηγή και πιο συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα του διεθνούς μαθητικού διαγωνισμού PISA, όπως αυτά αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ (OECD, 2020). Τα δεδομένα είναι σε αριθμητική μορφή. Η ερμηνεία τους στηρίχθηκε πάνω στη στατιστική ανάλυση συσχέτισης (Creswell, 2011).

Επιλέχθηκε η διεθνής έρευνα PISA 2018, από τη στιγμή που περιλαμβάνει δεδομένα τα οποία αφορούν έναν μεγάλο αριθμό χωρών και σχετίζονται με τα αποτελέσματα εξετάσεων διεθνούς κύρους, τα οποία θεωρούνται πλήρως αξιόπιστα.

Η διεθνής έρευνα PISA εξετάζει το τι γνωρίζουν οι μαθητές σχετικά με την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες και το τι μπορούν να κάνουν με τις γνώσεις τους. Παρέχει την πλέον συνεκτική και αξιόπιστη διεθνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μάθησης των μαθητών μέχρι σήμερα. Τα αποτελέσματα της PISA υποδεικνύουν την ποιότητα και ισότητα των αποτελεσμάτων της μάθησης ανά τον κόσμο, και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους δημιουργούς πολιτικής σε όλο τον κόσμο να μαθαίνουν από επιτυχείς πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε άλλες χώρες.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν 11 μεταβλητές, οι οποίες αντλήθηκαν από τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA 2018. Η πρώτη μεταβλητή αφορούσε τα σκορ των μαθητών στο τεστ ικανότητας ανάγνωσης κειμένου. Τα συγκεκριμένα σκορ δεν έχουν μέγιστη ή ελάχιστη τιμή, αλλά σχεδιάζονται ούτως ώστε να ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επομένως, ο μέσος όρος κυμαίνεται σε περίπου 500 πόντους και η τυπική απόκλιση σε περίπου 100 πόντους. Η δεύτερη μεταβλητή αφορούσε τα λεπτά κατά τα οποία οι μαθητές χρησιμοποιούσαν το Διαδίκτυο στο σχολείο σε μία τυπική ημέρα της εβδομάδας. Η τρίτη μεταβλητή αφορούσε τα ποσοστά των μαθητών που είχαν στο σπίτι τους πρόσβαση σε E-book reader. Η τέταρτη μεταβλητή αφορούσε την επάρκεια της ταχύτητας της διαδικτυακής σύνδεσης των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τη γνώμη των διευθυντών. Η πέμπτη μεταβλητή αφορούσε τη διαθεσιμότητα ψηφιακής πλατφόρμας ηλεκτρονικής μάθησης στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών. Η έκτη μεταβλητή αφορούσε την ύπαρξη ενός προγράμματος σχετικά με την επιμόρφωση των μαθητών για την υπεύθυνη χρήση του Διαδικτύου στα σχολεία. Η έβδομη μεταβλητή αφορούσε τις ώρες ανά εβδομάδα που διδάσκονταν τα μαθήματα που αφορούσαν τις ικανότητες ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Η όγδοη μεταβλητή αφορούσε τη διαθεσιμότητα υπολογιστών για τους μαθητές στα δημόσια σχολεία. Η ένατη μεταβλητή αφορούσε τη διαθεσιμότητα υπολογιστών για τους μαθητές στα ιδιωτικά σχολεία. Η δέκατη μεταβλητή αφορούσε τη διαθεσιμότητα υπολογιστών για τους εκπαιδευτές στα δημόσια σχολεία. Τέλος, η ενδέκατη μεταβλητή αφορούσε τη διαθεσιμότητα υπολογιστών για τους εκπαιδευτές στα ιδιωτικά σχολεία. Το δείγμα αποτελούνταν από 77 χώρες.

Η ανάλυση των συσχετίσεων έλαβε χώρα με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson. Η ανάλυση συσχέτισης Pearson αφορά στον έλεγχο ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ δύο scale/ordinal μεταβλητών. Δίνει πληροφορία σχετικά με το εάν υπάρχει στατιστική ένδειξη ότι υπάρχει η συσχέτιση καθώς και σχετικά με την κατεύθυνση και την ένταση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών (30).

Ο έλεγχος της υπόθεσης έχει ως εξής (Πανεπιτήμιο Πατρών, 2022):

- H_0 : δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ($r=0$)
- H_1 : υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ($r \neq 0$)

Αναφορικά με την ερμηνεία της στατιστικής σημαντικότητας, αν η τιμή του Sig. (2-tailed) είναι sig. $<0,05$ τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει διαφορά στη γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών (ότι το r είναι 0) στο επίπεδο σημαντικότητας 5%. Επομένως γίνεται δεκτή η H_1 , δηλαδή ότι υπάρχει γραμμική σχέση με την έννοια ότι αυτή η σχέση στο δείγμα μπορεί να αντανakλά γραμμική σχέση στον πληθυσμό. Αν η τιμή του Sig. (2-tailed) είναι sig. $>0,05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών ($r \neq 0$) (Πανεπιτήμιο Πατρών, 2022).

Ο δείκτης r δείχνει την ένταση και την κατεύθυνση της παραπάνω γραμμικής σχέσης. Αν η σχέση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική τότε ο δείκτης δεν σχολιάζεται – λαμβάνεται υπόψη. Μπορεί να πάρει θετικό ή αρνητικό πρόσημο δείχνοντας ότι η σχέση είναι θετική ή αρνητική. Η ένταση (απόλυτη τιμή) του δείκτη ερμηνεύεται ως εξής (Πανεπιτήμιο Πατρών, 2022):

- $r < 0.3$ Καμία ή πολύ ασθενής συσχέτιση
- $0.3 < r < 0.5$ Ασθενής
- $0.5 < r < 0.7$ Μέτρια
- $r > 0.7$ Ισχυρή
- $r = 1$ Απόλυτη

5 Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Επιδόσεις και χρήση Διαδικτύου στο Σχολείο

		Correlations	
		PerforanceScore	InternetUse
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,153
	Sig. (2-tailed)		,290
	N	78	50
InternetUse	Pearson Correlation	,153	1
	Sig. (2-tailed)	,290	
	N	50	51

Πίνακας 1: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Χρήσης Διαδικτύου

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,290. Επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και δεν υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ των ωρών που αφιερώνουν οι μαθητές στο σχολείο χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο και των επιδόσεων τους στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων). Επομένως, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δεν υφίσταται κάποια αντίστοιχη σχέση.

5.2 Επιδόσεις και διαθεσιμότητα E-book reader στο σπίτι των μαθητών

		Correlations	
		PerforanceScore	EbookReader
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	-,050
	Sig. (2-tailed)		,731
	N	78	50
EbookReader	Pearson Correlation	-,050	1
	Sig. (2-tailed)	,731	
	N	50	51

Πίνακας 2: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας E-book reader

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,731. Επομένως επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση και δεν υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαθεσιμότητας E-book reader στο σπίτι των μαθητών και των επιδόσεων τους στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων). Επομένως, αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δεν υφίσταται κάποια αντίστοιχη σχέση.

5.3 Επιδόσεις και επαρκής σύνδεση στο Διαδίκτυο (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)

Correlations		PerforanceScor e	SufficientIntBnd width
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,594**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	78	78
SufficientIntBndwidth	Pearson Correlation	,594**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	78	79

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 3: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Επάρκειας Διαδικτυακής Σύνδεσης

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,000. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της θετικής γνώμης των διευθυντών αναφορικά με την επάρκεια της διαδικτυακής σύνδεσης των σχολείων και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων). Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας μέτριας θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε μέτριο βαθμό τα σχολεία οι διευθυντές των οποίων θεωρούν ότι έχουν επαρκή διαδικτυακή σύνδεση τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.4 Επιδόσεις και διαθεσιμότητα ψηφιακής πλατφόρμας μάθησης (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)

Correlations		PerforanceScor e	LearningPltfmA v/b
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,455**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	78	78
LearningPltfmA/b	Pearson Correlation	,455**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	78	79

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 4: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Ψηφιακής Πλατφόρμας Μάθησης

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,000. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της θετικής γνώμης των διευθυντών αναφορικά με τη διαθεσιμότητα ψηφιακής πλατφόρμας μάθησης και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων). Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας ασθενούς θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε περιορισμένο βαθμό τα σχολεία οι διευθυντές των οποίων θεωρούν ότι έχουν ψηφιακή πλατφόρμα μάθησης τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.5 Επιδόσεις και διαθεσιμότητα ψηφιακού προγράμματος προετοιμασίας των μαθητών για τη σωστή χρήση του Διαδικτύου (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)

Correlations			
		PerforanceScore	PrResplnEd
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,423**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	78	78
PrResplnEd	Pearson Correlation	,423**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	78	79

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 5: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Ψηφιακού Προγράμματος Προετοιμασίας

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,000. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της θετικής γνώμης των διευθυντών αναφορικά με τη διαθεσιμότητα προγράμματος προετοιμασίας των μαθητών για τη σωστή χρήση του Διαδικτύου και των επιδόσεων τους στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων). Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας ασθενούς θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε περιορισμένο βαθμό τα σχολεία οι διευθυντές των οποίων θεωρούν ότι έχουν ψηφιακή πλατφόρμα μάθησης τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.6 Επιδόσεις και επάρκεια ωρών διδασκαλίας μαθημάτων που σχετίζονται με τις ικανότητες ανάγνωσης ανά εβδομάδα (σύμφωνα με την άποψη του διευθυντή)

		Correlations	
		PerforanceScore	HrsperWeek
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,011
	Sig. (2-tailed)		,924
	N	78	76
HrsperWeek	Pearson Correlation	,011	1
	Sig. (2-tailed)	,924	
	N	76	77

Πίνακας 6: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Ωρών Διδασκαλίας Ανά Εβδομάδα

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,011. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της θετικής γνώμης των διευθυντών αναφορικά με την επάρκεια των διδακτικών ωρών μαθημάτων ικανοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων σε εβδομαδιαία βάση και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων). Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας ισχυρής θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε σημαντικό βαθμό τα σχολεία, οι διευθυντές των οποίων θεωρούν ότι έχουν επάρκεια διδακτικών ωρών στο εξεταζόμενο αντικείμενο, τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.7 Σύγκριση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων

5.7.1 Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών και επιδόσεις στα δημόσια σχολεία

		Correlations	
		PerforanceScore	PublicCmps
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,603**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	78	76
PublicCmps	Pearson Correlation	,603**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	76	77

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 7: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Υπολογιστών στα Δημόσια Σχολεία

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,000. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαθεσιμότητας υπολογιστών και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων) στα δημόσια σχολεία. Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας μέτριας θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε μέτριο βαθμό τα δημόσια σχολεία που έχουν μεγαλύτερη διαθεσιμότητα υπολογιστών τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.7.2 Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους μαθητές και επιδόσεις στα ιδιωτικά σχολεία

Correlations		PerforanceScor e	PrivateCmps
PerforanceScore	Pearson Correlation	1	,187
	Sig. (2-tailed)		,145
	N	78	62
PrivateCmps	Pearson Correlation	,187	1
	Sig. (2-tailed)	,145	
	N	62	63

Πίνακας 8: Συσχετίσεις Επιδόσεων – Διαθεσιμότητας Υπολογιστών στα Ιδιωτικά Σχολεία

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,187. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαθεσιμότητας υπολογιστών και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων) στα ιδιωτικά σχολεία.

5.7.3 Σύγκριση διαθεσιμότητας υπολογιστών μαθητών μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων

Statistics		PublicCmps	PrivateCmps
N	Valid	77	63
	Missing	2	16
Mean		,615764	,829355
Std. Deviation		,3396494	,6211431

Πίνακας 9: Μέσος όρος διαθέσιμων υπολογιστών στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

Κατά μέσο όρο ανά χώρα το 61,58% των δημοσίων σχολείων έχει επαρκή διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών. Από την άλλη πλευρά, στα ιδιωτικά σχολεία η διαθεσιμότητα αυξάνεται ραγδαία, φθάνοντας το 82,93%.

5.7.4 Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς και επιδόσεις στα δημόσια σχολεία

Correlations		PerformanceScore	PublicTeachComp
PerformanceScore	Pearson Correlation	1	,640**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	78	75
PublicTeachComp	Pearson Correlation	,640**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	75	76

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 10: Συσχετίσεις επιδόσεων – Διαθεσιμότητας υπολογιστών για εκπαιδευτικούς στα δημόσια σχολεία

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,000. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαθεσιμότητας υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων) στα δημόσια σχολεία. Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας μέτριας θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε μέτριο βαθμό τα δημόσια σχολεία που έχουν μεγαλύτερη διαθεσιμότητα υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.7.5 Διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς και επιδόσεις στα ιδιωτικά σχολεία

Correlations		PerformanceScore	PrivTeachComp
PerformanceScore	Pearson Correlation	1	,612**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	78	62
PrivTeachComp	Pearson Correlation	,612**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	62	63

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 11: Συσχετίσεις επιδόσεων - διαθεσιμότητας υπολογιστών για εκπαιδευτικούς στα ιδιωτικά σχολεία

Η τιμή του συντελεστή είναι ίση με 0,000. Επομένως απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υφίσταται κάποια συσχέτιση μεταξύ της διαθεσιμότητας υπολογιστών για τους

εκπαιδευτικούς και των επιδόσεων των μαθητών στις εξετάσεις PISA 2018 (τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την κατανόηση κειμένων) στα ιδιωτικά σχολεία. Η τιμή του συντελεστή Pearson υποδεικνύει την ύπαρξη μίας μέτριας θετικής συσχέτισης, δηλαδή σε μέτριο βαθμό τα ιδιωτικά σχολεία που έχουν μεγαλύτερη διαθεσιμότητα υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες ανάγνωσης.

5.7.6 Σύγκριση διαθεσιμότητας υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων

Statistics		
		PublicTeachComp
		PrivTeachComp
N	Valid	76
	Missing	3
Mean		,736979
Std. Deviation		,5749899

Πίνακας 12: Μέσος όρος διαθέσιμων υπολογιστών για εκπαιδευτικούς στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία

Κατά μέσο όρο ανά χώρα το 73,7% των δημοσίων σχολείων έχει επαρκή διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους εκπαιδευτικούς του. Από την άλλη πλευρά, στα ιδιωτικά σχολεία η διαθεσιμότητα αυξάνεται (αν και η διαφορά δεν φτάνει στα ίδια επίπεδα με εκείνα των μαθητών), φθάνοντας το 86,01%.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων συσχετίσεων δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον χρόνο χρήσης του Διαδικτύου στο σχολείο ή τη διαθεσιμότητα ψηφιακών συσκευών στις οικίες των μαθητών και τις επιδόσεις των μαθητών στον διαγωνισμό PISA 2018. Το γεγονός αυτό αποτελεί μία αρχική ένδειξη σχετικά με το ότι, πέραν της απλής χρήσης του Διαδικτύου χρειάζονται οι κατάλληλες παιδαγωγικές – διδακτικές προσεγγίσεις, προκειμένου να προκύψουν ουσιαστικά αποτελέσματα από την αξιοποίηση αυτών των τεχνολογιών. Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν τις μελέτες της EU 2013, OOSA 2010 και Livingstone 2012 οι οποίες αναφέρονται στην μη εκπλήρωση των προσδοκιών σχετικά με την ταχεία αποδοχή της ψηφιακής τεχνολογίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Αντίθετες είναι οι μελέτες των (Donnelly et al., 2011· Overbay et al., 2010· OECD, 2014), οι οποίες μας δίνουν ορισμένα ελπιδοφόρα αποτελέσματα που υποδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ των νέων παιδαγωγικών πρακτικών (= λιγότερο επικεντρωμένες στο δάσκαλο) και της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας.

Από την άλλη πλευρά, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι στον διαγωνισμό PISA εξετάζονται οι ικανότητες κατανόησης κειμένου (δηλαδή τι γνωρίζουν οι μαθητές και κατά πόσο βρίσκονται σε θέση να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους). Τα εξεταζόμενα στοιχεία διαχρονικά αναπτύσσονταν χωρίς τη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών. οι οποίες ειδικά στον κλάδο της εκπαίδευσης αποτελούν μία σχετικά καινούργια καινοτομία. Επομένως, κατά πάσα πιθανότητα η εξέταση ενός εκ των άλλων δύο θεματικών ενότητων της PISA (μαθηματικά, επιστήμες) θα μπορούσε να προσφέρει περισσότερες δυνατότητες αξιολόγησης του κατά πόσο οι συνθήκες έχουν ωριμάσει για τη μετάβαση στο ψηφιακό περιβάλλον, καθώς και για τα πιθανά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στις συγκεκριμένες θεματικές ενότητες διαδραματίζουν πολύ σημαντικότερο ρόλο λειτουργίες, όπως οι αναπαραστάσεις, οι προσομοιώσεις και τα αλληλεπιδραστικά μαθήματα, οι οποίες παρέχονται κατά τον βέλτιστο δυνατό τρόπο από τις ψηφιακές τεχνολογίες για την κατανόηση του αντικειμένου προς διδασκαλία, εν αντιθέσει με την ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, η οποία είναι μία διαδικασία, η οποία απαιτεί

περισσότερο τη συγκέντρωση του μαθητή και λιγότερο τη χρήση αλληλεπιδραστικών αναπαραστάσεων, παραδειγμάτων και προσομοιώσεων.

Από τα αποτελέσματα για το τρίτο ερώτημα, προέκυψαν συσχετίσεις μεταξύ της γνώμης των διευθυντών σχετικά με την επάρκεια τεχνολογικών πόρων στα σχολεία και τις επιδόσεις των μαθητών στον διαγωνισμό. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι σχετικές μεταβλητές παρουσίασαν θετικές συσχετίσεις (αν και μέτριες ή ασθενείς με την εξαίρεση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας των σχετικών μαθημάτων). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η σωστή αξιοποίηση των συγκεκριμένων τεχνολογικών δυνατοτήτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, και λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, μπορεί να παράξει αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, δεικνύεται η σημασία του εξοπλισμού όλων των σχολικών μονάδων με τους σχετικούς πόρους. Έτσι, συμφωνούμε και με τις έρευνες των Καρακατσάνη & Παπαδιαμαντάκη, 2012 και Αθανασούλα κ. συν., 2008· Fullan, 2007 οι οποίες αναφέρονται στο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής για την επιτυχή εφαρμογή της ψηφιακής πολιτικής στο σχολείο.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τα ιδιωτικά σχολεία κατά μέσο όρο παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη επάρκεια υπολογιστών τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (με τη διαφορά να είναι υψηλότερη στην πρώτη περίπτωση). Επιπρόσθετα, εντοπίζεται ότι η διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών για όλες τις περιπτώσεις (με την εξαίρεση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για μαθητές στα ιδιωτικά σχολεία) έχει ως αποτέλεσμα την καταγραφή καλύτερων επιδόσεων στον διαγωνισμό PISA 2018. Η εξαίρεση που εμφανίστηκε, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι λόγω υψηλότερης επάρκειας και σε λοιπούς πόρους (για παράδειγμα εκπαιδευτικούς και αίθουσες, που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τμημάτων που αποτελούνται από λιγότερα άτομα) οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων αποκτούν ήδη ένα πλεονέκτημα σε σχέση με εκείνους των δημοσίων. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν, καθώς και η διαφορά στους διαθέσιμους πόρους, καταδεικνύουν αφενός τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στις επιδόσεις των μαθητών και αφετέρου την ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης των δημοσίων σχολείων με τους απαραίτητους πόρους, προκειμένου να μειωθεί το κενό που υπάρχει με τα ιδιωτικά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συνθήκες είναι ώριμες για τη μετάβαση του σχολείου στην ψηφιακή εποχή. Οι επιδόσεις των μαθητών στον διεθνή διαγωνισμό PISA 2018 αποτέλεσαν τη βάση της παρούσας έρευνας. Δόθηκε έμφαση στις ικανότητες ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου και διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των

συγκεκριμένων επιδόσεων και 11 ανεξάρτητων μεταβλητών. Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων Pearson, δεν βρέθηκε η ύπαρξη κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών όταν αυτές εξετάστηκαν γενικά και αποκομμένα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (είτε απλή χρήση Διαδικτύου είτε διαθεσιμότητα ηλεκτρονικής συσκευής ανάγνωσης στις οικίες των μαθητών). Από την άλλη πλευρά, εντοπίστηκε ότι η διαθεσιμότητα των σχετικών πόρων στο σχολείο είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Επομένως, η κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί ώριμη για την υιοθέτηση των συγκεκριμένων πρακτικών, αλλά απαιτείται σωστός σχεδιασμός και ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές βέλτιστες πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις και όχι μία γενική ή πρόχειρη προσέγγιση.

Ένα ακόμα σημείο το οποίο χρήζει επισήμανσης είναι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων αναφορικά με την επάρκεια των σχετικών πόρων. Τα ιδιωτικά σχολεία έχουν σημαντικά περισσότερα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα σε σχέση με τα δημόσια. Το γεγονός αυτό (και λαμβάνοντας υπόψη ότι σύμφωνα με τα λοιπά αποτελέσματα της έρευνας τα ψηφιακά μέσα βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών στον διαγωνισμό PISA 2018) έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κενό μεταξύ των μαθητών των δύο κατηγοριών σχολείων. Ως εκ τούτου, οι φορείς λειτουργίας των δημοσίων σχολείων (συνήθως τα Υπουργεία Παιδείας των εκάστοτε χωρών) θα πρέπει να αναλάβουν τις αναγκαίες πρωτοβουλίες και δράσεις ούτως ώστε να ενισχύσουν τα δημόσια σχολεία με τους απαραίτητους ψηφιακούς πόρους προκειμένου να περιοριστεί το σχετικό κενό και έτσι, τα δημόσια σχολεία να είναι σε θέση να εισέλθουν ομαλά και χωρίς προβλήματα και ελλείψεις στο νέο περιβάλλον της ψηφιακής μάθησης.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει ένα κενό στην βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος. Οι έως σήμερα μελέτες και έρευνες εστίασαν κυρίως στο βαθμό αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο (Livingstone, 2012), στην απουσία πόρων και των κονδυλίων, στο ρόλο του διευθυντή ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών ή στις τεχνικές ικανότητες των δασκάλων (Wikeley et al., 2005). Αντίθετα, η παρούσα εργασία εστίασε σε ειδικότερα θέματα, αποδεικνύοντας πως η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων κυμαίνεται σε άνισο επίπεδο μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων, ή ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μπορεί να επιφέρει διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα ανάλογα με το αντικείμενο της μάθησης (λογοτεχία – μαθηματικά). Από την άλλη, τα ερωτήματα που διερευνήσαμε φαίνεται να ανοίγουν

δρόμους προβληματισμού και μελλοντικών ερευνητικών υποθέσεων όπως οι παρεμβάσεις που θα πρέπει να γίνουν στο δημόσιο σχολείο από την πλευρά του διευθυντή (ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του διευθυντή), ώστε να υπάρχει ο κατάλληλος ψηφιακός εξοπλισμός για την βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αθανασούλα – Ρέπα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα – Ρέπα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2^η εκδ., Τομ. Α). ΠΑΤΡΑ: Ε.Α.Π.

Αθανασούλα – Ρέπα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. (ΤΟΜΟΣ Β) ΠΑΤΡΑ: Ε.Α.Π.

Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ' - Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, (2004), Τεύχος 3, (επιμ.), Χατζηχρήστου, Γ. Χ., Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος, (σελ. 29, 31)

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 7ος, Πάτρα, (σελ. 214-215, 250-255).

Γεωργογιάννης, Π. (2011). Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση -Τόμος 6ος, Πάτρα, (σελ. 53-54)

Καμπάνη, Ε. (2020). *Ένταξη των ψηφιακών τεχνολογιών στις εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου και ρόλος του διευθυντή – σχολικού ηγέτη: Μελέτη των απόψεων διευθυντών Γυμνασίου της Αθήνας*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ). (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια- Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα, Αθήνα: Gutenberg.

Κρίβας, Σ. (2015). Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 130, 166

Ματσαγγούρας, Η. (2010). Η σχολική τάξη- Τόμος Α', Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπασέτας, Κ. (2010). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ντούσκας, Ν. (2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, Επιστημονικό Βήμα, τ.6, σ.σ. 31-32, Ανακτήθηκε από:
http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf

Οδηγία ΕΕ (2010) :Αιτιολογική έκθεση για την Ελλάδα. Ανακτήθηκε από:
http://www.opengov.gr/ggee/wp-content/uploads/downloads/2020/12/%CE%91%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%97-%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%9D%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%95%CE%94%CE%99%CE%9F_02122020_final.pdf

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989), Τόμος 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (σελ. 889)

Πανεπιστήμιο Πατρών. (2022). Ανάλυση Συσχέτισης [online]. Ανακτήθηκε από:
https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/BMA600/%CE%94%CE%B9%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%B7%2010%CE%B7/%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%94%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20SPSS_4%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%A3%CF%85%CF%83%CF%87%CE%AD%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf. Προσπελάστηκε στις: 03/06/2022.

Περάκης, Η. (2016). Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανό -παιδαγωγική θεώρηση, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς, σ. 288-289, 328.

Ταμισόγλου, Χ. (2020). ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΕΙΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ. ΑΘΗΝΑ: GUTENBERG.

Τσιάκαλος, Γ. (2012). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζίμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2014). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.) Πρακτικά 4ου

Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (σ. 165-176), Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Τουρτούρας, Χ. (2015). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Αθήνα: Επίκεντρο, (σελ.91, 92,94)

Φλουρής, Σ, Γ. (2009). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 88

Ξενόγλωση

Bakkenes, I., Vermunt, J., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533–548 <https://doi.org/10.1016/j>.

Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., & Riley, G.L. (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.

Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*.

Bartell, M. (1984). A bibliographic introduction and review of some factors influencing the effectiveness of research and development teams: the agricultural context. *Agricultural Administration*.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43 <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.

Bennis, W. (1989). *Why Leaders Can't Lead*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bennis, W.G., Spreitzer, G.M. and Cummings, T. (2001). *The Future of Leadership*. John Wiley & Sons, Inc.

Brese, F., & Carstens, R. (2009). *Second information technology in education study: SITES 2006 user guide for the international database*. Amsterdam, the Netherlands: IEA Secretariat.

Ανακτήθηκε

από:

http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/docs/SITES2006_IDB_UserGuide.pdf

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on the Competing Values Framework*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Cameron, K.S. & Freeman, S.J. (1991). Cultural congruence, strength and type: relationships to effectiveness. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 23-58.
- California (1996). Policy statement on collegiality. Manual of California State University, Sacramento. Available online: <http://www.csus.edu/admbus/umannual/UMCO2250.htm>
- Cohen, D.W. (1997). Understanding the globalization of scholarship, in Peterson, M.W., Dill, D.D., Mets, L.A. and Associates (eds.), *Planning and Management for a Changing Environment: A Handbook on Redesigning Postsecondary Institutions*. San Francisco: Jossey-Bass, 548-562.
- Creemers, B., & Reezigt, G. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 359–371 <https://doi.org/10.1080/09243450500234484>.
- Creswell, J.W., and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38, 813–834 <https://doi.org/10.3102/00028312038004813>.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1982). *Corporate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Deal, T. & Kennedy, A. (1999). *The New Corporate Culture: Revitalizing the Workplace After Downsizing, Mergers, and Reengineering*. Reading, MA: Perseus Books. *Journal of College Teaching & Learning* – November 2007 Volume 4, Number 11 97
- Dhillon, J.K. (2001). Challenges and strategies for improving the quality of information in a university setting: a case study. *Total Quality Management*, 12(2), 167-177.

Dill, D.D. (1982). The management of academic culture: notes on the management of meaning and social integration. *Higher Education*, 11, 303-320.

Donnelly, D., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2011). A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers & Education*, 57, 1469–1483 Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/50758/>.

DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34–40 Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr13/vol70/num07/How-Do-Principals-Really-Improve-schools%20A2.aspx>.

EU. (2010). joint progress report of the council and the commission on the implementation of the 'education and training 2010 work programme'. Official Journal of the European Union, C, 117 Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>.

EU. (2013). Survey of schools: ICT in education. Final study report. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools. European Commission Retrieved from <https://doi.org/10.2759/94499>.

European Commision (2018) Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding principles for policy development in school education Retrieved from: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. ed.). London: Routledge Falmer.

Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change* (4th ed.) New York: Teachers College Press.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (September 2014). The impact of principals' transformation leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69 – 80.

Hancock, N. & Hellowell, D., E. (2003) Academic Middle Management in Higher Education: A game of hide and seek?, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25:1, 5-12, DOI: 10.1080/13600800305739

- Hakkarainen, K., Ilomäki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., Lakkala, M., & Lehtinen, E. (2000). Students' skills and practices of using ICT: results of a national assessment in Finland. *Computers and Education*, 34, 103– 117. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00007-5).
- Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M., & Lehtinen, E. (2001). Teachers information and communication technology (ICT) skills and practices of using ICT and their pedagogical thinking. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 181–197
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84, 693–700 <https://doi.org/10.1177%2F003172170308400910>.
- Harris, A. (2002). School improvement. What's in it for schools? Great Britain: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*, 30, 197–207 <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.494080>.
- Hellawell, D. & Hancock, N. (2010). A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: between hierarchical control and collegiality? *Research Papers in Education*, 16(2), 183-197.
- Hennessey, J. (1998). Reinventing government: does leadership make the difference? *Public Administration Review*, 58(6), 522-532.
- Hong, H. Y., & Sullivan, F. R. (2009). An idea-centered, principle-based design approach to support learning as knowledge creation. *Educational Technology Research and Development*, 57(5), 613–627 Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-009-9122-0>
- Ilomäki, L., Lakkala, M., Toom, A., & Muukkonen, H. (2017). Teacher learning within a multinational project in an upper secondary school. *Education Research International*, 2017, 1614262 <https://doi.org/10.1155/2017/1614262>.
- John-Steiner, V., & Mann, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: a Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191–206 <https://doi.org/10.1080/00461520.1996.9653266>.
- Kosko, B. (1993). *Fuzzy Thinking: The New Science of Fuzzy Logic*. New York: Hyperion.

- Lakkala, M., Paavola, S., Kosonen, K., Muukkonen, H., Bauters, M., & Markkanen, H. (2009). Main functionalities of the Knowledge Practices Environment (KPE) affording knowledge creation practices in education. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann, & A. Dimitracopoulou (Eds.), *Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL2009 Conference Proceedings*. (pp. 297–306). Rhodes, Creek: International Society of the Learning Sciences (ISLS).
- Lam, S., Cheng, R., & Choy, H. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20, 487–497 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>.
- Lando, M. (2000). The framework for a successful merger. *Healthcare Executive*, 15(3), 7-11.
- Leclerc, M., Moreau, A. C., Dumouchel, C., & Sallafranque-st-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(7), 1–14 <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n7a417>.
- Livingstone, Sonia (2012) Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38 (1). pp. 9-24. ISSN 0305-4985
- Masland, A.T. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *Review of Higher Education*, 8, 157-168.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: The Free Press.
- Mintzberg, H. & Van der Heyden, L. (1999). Organigraphs: drawing how companies really work. *Harvard Business Review*, 77, 87-94.
- Nash, R. (1976), *Teacher Expectations and Pupil Learning*, London: Routledge & Kegan Paul, σ.σ. 19-20, 30,34
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: lessons from urban primary schools. *American Journal of Education*, 108, 259–299 <https://doi.org/10.1086/444249>.
- OECD. (2010). Inspired by technology, driven by pedagogy. A systemic approach to technology-based school innovations. In *Educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264094437-en>.

OECD. (2011). PISA 2009 results: students on line: digital technologies and performance (volume VI). Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264112995-en>.

OECD (2014a). Μέτρηση και μείωση των διοικητικών βαρών σε 13 κλάδους στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/regreform/regulatory-policy/Greece_administrative_burdens_overview_report_GR.pdf

OECD. (2014b). PISA 2012 Results: creative problem solving: students' skills in tackling real-life problems (volume V). Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264208070-en>.

OECD. (2015). Building responsive schools for 21st-century learners. In Schools for 21st-Century learners: strong leaders, confident teachers, innovative approaches. Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264231191-en>.

OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris

OECD. (2017). EDUCATION POLICY IN GREECE: A PRELIMINARY ASSESSMENT. Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>.

OECD (2018), Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris

OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.

Overbay, A., Patterson, A., Vasu, E., & Grable, L. (2010). Constructivism and technology: findings from the IMPACTing leadership project. Educational Media International, 47(2), 103–120 Retrieved October 16, 2018 from <https://www.learntechlib.org/p/107127/>.

Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor—an emergent epistemological approach to learning. Science & Education, 14, 535–557 <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>.

Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. Educational Psychologist, 35(4), 227–241 https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_02.

Pedder, D., & MacBeath, J. (2008). Organisational learning approaches to school leadership and management: teachers' values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 207–224 <https://doi.org/10.1080/09243450802047899>.

Postic, M. (2015), Η μορφωτική σχέση, Αθήνα: Gutenberg, σ. 6567

Resnick, L., & Spillane, J. (2006). From individual learning to organizational designs for learning. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honor of Erik De Corte, Advances in learning and instruction series*. Oxford: Pergamon.

Rist, R. (2017), Her Classic: Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, στο *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No. 3, σ. 268

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228 <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>.

Rowan University. (2004). Strategic Objectives for Rowan University 2004-2009. Available on-line: <http://www.rowan.edu>.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: the developmental health and wealth of nations* (pp. 274–289). New York: Guilford.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–118). New York, NY: Cambridge University Press.

Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and Leadership* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Schein, E.H. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide: Sense and Nonsense About Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. (1994). *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*. New York, NY: Doubleday.

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34 <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>.
- Sporn, B. (1999). Managing university culture: an analysis of the relationship between institutional culture and management approaches. *Higher Education*, 32, 41–61.
- Structural and Cultural Elements of Governance. (2003). ASHE-ERIC Higher Education Report, 30(1), 41–49.
- Tan, J. P., & McWilliam, E. (2009). From literacy to multiliteracies: diverse learners and pedagogical practice. *Pedagogies*, 4(3), 213–225, <https://doi.org/10.1080/15544800903076119>
- Tiernay, W.G. (1988). Organizational culture in higher education: defining the essentials. *Journal of Higher Education*, 95, 2–21.
- Tiernay, W. G. (2008). Trust and Organizational Culture in Higher Education. Center for Higher Education Policy Analysis: University of Southern California)
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 426–437 <https://doi.org/10.1111/jcal.12031>.
- Valentino, C.L. (2004). The role of middle managers in the transmission and integration of organizational culture. *Journal of Healthcare Management*, 49(6), 393–404.
- Wong, E. M. L., & Li, S. C. (2011). Framing ICT implementation in a context of educational change: a structural equation modelling analysis. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 361–379 <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/975/249>.
- Youssef, Y. (2015). Educational Systems and Capacity Building. *International Educational Management*.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.