

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology

Vol 18, No 2 (2022)

Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



Αξιολόγηση εξ Αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων

Αγορίτσα Θωμά Μακρή

doi: [10.12681/jode.29515](https://doi.org/10.12681/jode.29515)

Copyright © 2022, Αγορίτσα Θωμά Μακρή



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Μακρή Α. Θ. (2022). Αξιολόγηση εξ Αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 18(2), 118–138. <https://doi.org/10.12681/jode.29515>

**Αξιολόγηση εξ αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης ηγετικών στελεχών
εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων**

**Evaluation of an online training program for educational leaders in the
development of soft and digital skills**

Αγορίτσα Θ. Μακρή
Καθηγήτρια Σύμβουλος
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ritsa45@yahoo.gr

Summary

In the modern times, a rhetoric has "blossomed" about accountability, efficiency and improvement of the quality of the educational and administrative work of educational leaders, who many times in their professional careers are called upon to be trained and update their knowledge and skills to become competitive in the ever-changing educational environment. The new social and educational reality also leads to the necessity of cultivating key interpersonal and digital skills for modern educational leaders, to facilitate their seamless communication with the human resources of the school unit but also with its external environment, agencies and stakeholders. These social and digital skills are considered essential not only for their professional life but also for their personal life, defining relationships with themselves and with others. Recognizing the need for qualitative and holistic training of educational leaders and taking seriously into consideration the difficult conditions in today's times due to the pandemic crisis of Covid-19, it becomes clear that New Technologies can successfully contribute to meeting the training needs of school managers. In the present study, the research interest was focused on the presentation of the educational design, implementation and evaluation process of a training program, which was entirely conducted and based on the methodology of Online Education and addressed to Secondary Education leaders of Eastern and Western Thessaloniki. It is expected that the results of the research will be a valuable tool for planning, organizing and designing similar training activities and will contribute to the formation of educational policy regarding programs of preparation and continuing professional training and development of educational leaders in related or even more extensive topics.

Keywords

online training, soft skills, 21st-century skills, digital skills, instructional design, evaluation

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή έχει αναπτυχθεί μία ρητορική περί λογοδοσίας, αποτελεσματικότητας και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης, οι οποίοι πολλές φορές στην επαγγελματική τους καριέρα καλούνται να επιμορφωθούν και να επικαιροποιήσουν

τις γνώσεις και δεξιότητές τους, ώστε να καταστούν ανταγωνιστικοί στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα οδηγεί επίσης στην αναγκαιότητα καλλιέργειας κομβικών διαπροσωπικών και ψηφιακών δεξιοτήτων για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς ηγέτες, ώστε να ευοδωθεί η απρόσκοπτη επικοινωνία τους με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον της, τους φορείς και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Αυτές οι κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητες όχι μόνο για την επαγγελματική τους ζωή αλλά και για την προσωπική, καθορίζοντας τις σχέσεις με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Αναγνωρίζοντας την ανάγκη για ποιοτική και καθολική επιμόρφωση των ηγετών εκπαίδευσης και λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις δύσκολες συνθήκες στη σημερινή εποχή λόγω της πανδημικής κρίσης του Covid-19, καθίσταται κατανοητό ότι οι Νέες Τεχνολογίες δύνανται επιτυχώς να συμβάλουν στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης. Στην παρούσα μελέτη το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολογικής διαδικασίας ενός προγράμματος επιμόρφωσης και κατάρτισης, το οποίο διεξήχθη εξ ολοκλήρου με τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και είχε ως ομάδα-στόχο τα ηγετικά στελέχη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Αναμένεται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποτελέσουν εφάθηριο για προγραμματισμό, οργάνωση και σχεδιασμό παρόμοιων επιμορφωτικών δράσεων και θα συνεισφέρουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με προγράμματα προετοιμασίας και συνεχιζόμενης επαγγελματικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης σε παρόμοια ή και πιο εκτεταμένη θεματολογία.

Λέξεις-κλειδιά

εξ Αποστάσεως επιμόρφωση, κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, ψηφιακές δεξιότητες, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των ηγετών εκπαίδευσης θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής ανάπτυξής τους και κινητήριο δύναμη της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα ηγετικά στελέχη ως εκπαιδευτικοί και υπάλληλοι της σχολικής διοίκησης οφείλουν να βρίσκονται σε εγρήγορση ως προς τις τρέχουσες εξελίξεις της επιστήμης τους και για ζητήματα που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό χώρο. Υπό το πρίσμα αυτό, η διαρκής επιμόρφωση αποτελεί οργανικό τμήμα της προσωπικής και επαγγελματικής τους εξέλιξης (Shantal, Halttunen, & Pekka, 2014). Για την επίτευξη αυτού του στόχου οι επιμορφωτικές δράσεις προϋποθέτουν την οργάνωση προγραμμάτων που να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, λαμβάνοντας υπόψη τις πλείστες υποχρεώσεις των διευθυντών/ντριών ως ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί ένα ευέλικτο παιδαγωγικό μοντέλο, με σκοπό τον εμπλουτισμό των προσωπικών και επαγγελματικών γνώσεων των σχολικών ηγετών (Shepherd, 2015). Μάλιστα, εν καιρώ πανδημικής κρίσης, η αναγκαιότητα για σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων που εδράζονται σε ευέλικτες μεθοδολογίες αποτελεί επιβεβλημένη συνθήκη. Ταυτόχρονα, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και να ανταποκριθούν σε ποικίλους ρόλους, όπως του παιδαγωγικού και μετασχηματιστικού ηγέτη, καθώς και του προωθητή των καινοτομιών στα σύγχρονα σχολεία (Turner, 2019). Συνεπώς, οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή επιστημονική

διερεύνηση και αναστοχασμό των αναδυόμενων δεδομένων και να είναι "οπλισμένοι" με κομβικές δεξιότητες για να ενσαρκώσουν επιτυχώς το ρόλο τους.

Σε διεθνές επίπεδο η επιμόρφωση αναγνωρίζεται ως τμήμα σύμφυτο με την επαγγελματική εξέλιξη των στελεχών και ουσιαστικός μοχλός αποτελεσματικότητας της σχολικής διοίκησης. Πρόκειται για δυναμική διαδικασία, βασική συνιστώσα του εκσυγχρονισμού της διοικητικής λειτουργίας και "κλειδί" της αναβάθμισης του επαγγελματισμού των διευθυντών/τριών (Μακρή, 2017). Επικρατεί η τάση για εφαρμογή επιμορφωτικών προτύπων και η εκάστοτε επιμορφωτική πολιτική εστιάζει στη συστηματική ανάπτυξη δομημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Norberg, 2019). Στον ελληνικό χώρο απουσιάζει η εκπαιδευτική πολιτική ως προς την ύπαρξη μεθοδευμένων ενεργειών επιμόρφωσης.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός προγράμματος επιμόρφωσης στελεχών, με προσανατολισμό την ενίσχυση κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων τους. Το πρόγραμμα εξασφάλισε τη δυνατότητα συμμετοχής σε όσους/ες αδυνατούσαν να συμμετέχουν σε διά ζώσης επιμορφωτικές δράσεις. Καταβλήθηκε προσπάθεια προαγωγής των αρχών της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μέσω της επίλυσης ρεαλιστικών προβλημάτων και μελετών περίπτωσης. Δημιουργήθηκε διαδικτυακή κοινότητα μάθησης, με στόχο τον κριτικό αναστοχασμό, την εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων και την ανατροφοδότηση. Το στίγμα της μελέτης ήταν η ανάδειξη της διαδικασίας εμπλοκής των συμμετεχόντων, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της επιμορφωτικής παρέμβασης και οι προεκτάσεις για τη δημιουργία ενός μοντέλου επιμόρφωσης για τα στελέχη εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα της μελέτης επιχείρησαν να δώσουν προστιθέμενη αξία στο χώρο της επιστημονικής έρευνας, καθώς ανέδειξαν την υπάρχουσα κατάσταση, αποσκοπώντας στην πυροδότηση του επιστημονικού διαλόγου. Η μελέτη επιχείρησε να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός νέου πλαισίου κατάρτισης, στο οποίο θα λαμβάνονταν υπόψη οι δεξιότητες που προσλαμβάνει η επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών εκπαίδευσης. Επιπλέον, αποτύπωσε τις γνώσεις και δεξιότητες που κρίνονται αναγκαίες όχι μόνο για τον επαγγελματικό τους στίβο αλλά και για την κοινωνική τους ζωή και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Θεωρητική τεκμηρίωση

Οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες έχουν ανάγκη από την εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων για να μπορούν να ανταποκριθούν στον πολυσήμαντο ρόλο τους, προκειμένου να επιλύσουν διάφορα προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διοίκηση. Ως εκ τούτου απαιτείται να έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες και να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση. Ο όρος "επιμόρφωση" υποδεικνύει το σύνολο των συστηματικών δραστηριοτήτων κατάρτισης και μη κατευθυνόμενης εμπειρικής μάθησης στο χώρο εργασίας (Παπαναούμ, 2003) και συνιστά θεσμό συνυφασμένο με κάθε μορφή ανανεωτικής πνοής στον σχολικό οργανισμό. Πρόκειται για προγραμματισμένη διαδικασία, η οποία στοχεύει στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών ενός ατόμου ή μίας ομάδας μέσω της ενίσχυσης των γνώσεων και της βελτίωσης των δεξιοτήτων, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών του σχολικού οργανισμού και τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων. Η κρισιμότητα της θέσης ευθύνης των στελεχών επιτάσσει επαγγελματίες, οι οποίοι να επικεντρώνονται στην παρόθηση των εκπαιδευτικών, στη μαθησιακή πρόοδο, στην αγαστή επικοινωνία, στη λήψη αποφάσεων και την επίτευξη της αποστολής του σχολείου. Για την υλοποίηση των ανωτέρω, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν καλλιεργήσει κομβικές δεξιότητες.

Οι έρευνες καταλήγουν ότι το αυξημένο ενδιαφέρον για την επαγγελματική εξέλιξη της σχολικής ηγεσίας εδράζεται στο ότι οι ηγέτες μπορούν να κάνουν τη διαφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση (Rodriguez-Gomez, Ion, Mercader, & López-Crespo, 2019).

Εκτός από τα προγράμματα κατάρτισης οργανωμένα από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς και πανεπιστημιακά ιδρύματα, υφίστανται και ευκαιρίες άτυπης μάθησης (Rodriguez-Gomez et al. 2019). Η ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων απαιτεί οργανωτική κουλτούρα φιλική προς τη μάθηση, σαφές κίνητρο και επαγγελματική αποφασιστικότητα. Τα υπάρχοντα προγράμματα σχολικών ηγετών έχουν υποστεί κριτική, καθώς υποστηρίζεται ότι δεν προετοιμάζουν επαρκώς τους εκπαιδευόμενους για τους μελλοντικούς ρόλους τους (Shaked et al., 2018). Οι σύγχρονοι ερευνητές εισηγούνται τον σχεδιασμό ενδοϋπηρεσιακών μαθημάτων υποστήριξης (Evans, Ajowi, & Bosire, 2018). Η κατάρτιση αυτή θα πρέπει να επικεντρωθεί στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι ενότητες και η μεθοδολογία ποικίλουν και ο ρόλος της επιμόρφωσης είναι διορθωτικός και θεραπευτικός, αλλά κυρίως, προληπτικός και παρεμβατικός, με δυνατότητες αυτομόρφωσης και αυτο-διερεύνησης. Η διεθνής τάση επιτάσσει ηγέτες επιστημονικά και θεωρητικά ενδυναμωμένους σε ζητήματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία εδράζεται σε μοντέλα ηγεσίας και αποτελεσματικές συμπεριφορές. Εν όψει των μετασχηματισμών στο εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται κομβική η ενίσχυση του επαγγελματισμού των ηγετικών στελεχών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων κατάρτισης. Ωστόσο, στη χώρα μας, εξαιτίας των συγκεντρωτικών δομών της εκπαίδευσης, δεν έχει αποσαφηνιστεί η δεσπόζουσα θέση των σχολικών ηγετών στον σχολικό οργανισμό, ενώ απουσιάζει μία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική με έμφαση σε θεσμοθετημένες μορφές ανάπτυξης του επαγγελματισμού τους (Μακρή 2017). Κατά καιρούς οργανώνονται ταχύρρυθμα σεμινάρια από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ή προγράμματα από φορείς επιμόρφωσης που όμως δεν έχουν καθολικό, μακροπρόθεσμο και υποχρεωτικό χαρακτήρα, ενώ δεν έχουν δημιουργηθεί ακόμη πρότυπα πιστοποίησης για μελλοντικά ή/και εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη.

Η έννοια της αξιολόγησης συχνά ταυτίζεται με έννοιες όπως "μέτρηση", "λογοδοσία", "εκτίμηση", "αποτίμηση", "διόρθωση", "εξέταση" και "αποτελεσματικότητα", με στόχο τον έλεγχο της ποιότητας και προσεγγίζοντας την έννοια της αξιολόγησης από έναν τεχνοκρατικό φακό. Παρότι οι έννοιες αυτές είναι αλληλένδετες στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ωστόσο, πολλές φορές θεωρούνται ταυτόσημες και αξιοποιούνται με λανθασμένο τρόπο οδηγώντας σε παρερμηνείες. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να διέπεται αποκλειστικά από διαδικασίες ελέγχου αλλά να συνάδει με έναν ανατροφοδοτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα. Αφορά στον προσδιορισμό της αξίας της επιμορφωτικής διαδικασίας (Birley & Moreland, 2014), προσδίδοντας το συστηματικό χαρακτήρα που τη διέπει. Ένας ευρύτερος ορισμός αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως την αναγνώριση, αποσαφήνιση και εφαρμογή βάσιμων κριτηρίων για τον καθορισμό της αξιολόγησης της αξίας ενός αντικειμένου (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2010). Υπό αυτή την έννοια, προσεγγίζεται ως μία ερευνητική διαδικασία που αξιοποιεί ερευνητικές μεθόδους και μέσα συλλογής δεδομένων για την αποτίμηση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της ωφέλειας εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Rossi & Freeman, 1985). Ο στόχος της αξιολόγησης είναι ο καθορισμός της καταλληλότητας και της επίτευξης των στόχων του προγράμματος, της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητάς του για τη βελτίωση της αξιολογούμενης κατάστασης και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η σημασία της έγκειται στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα με στόχο την παροχή προτάσεων για επανασχεδιασμό και βελτίωση του παρεχόμενου επιμορφωτικού προγράμματος. Στην

ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί πλήθος μοντέλων αξιολόγησης (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006· Creemers & Kyriakides, 2008· Guskey, 2000· Stake, 1967). Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης θα γίνει λόγος για τα μοντέλα του Guskey (2000) και του Stake (1967), εφόσον η αξιολόγηση της επιμόρφωσης βασίστηκε στο συγκεκριασμό των αρχών αυτών των δύο μοντέλων.

Μοντέλο αξιολόγησης πέντε σταδίων του Guskey / Μοντέλο αξιολόγησης του Stake

Το μοντέλο του Guskey (2000) για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελείται από πέντε διακριτά στάδια, το καθένα από τα οποία προϋποθέτει τη διερεύνηση των προηγούμενων. Βάσει του μοντέλου, η αξιολόγηση μιας επιμόρφωσης βασίζεται στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα για τα οποία έχει οργανωθεί (π.χ. βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων). Ως εκ τούτου, προτείνονται πέντε στάδια αξιολόγησης ιεραρχικά διατεταγμένα, από τα πιο απλά στα πιο πολύπλοκα (Πίνακας 1):

Επίπεδα Αξιολόγησης	Επεξηγήσεις
1. Αντιδράσεις Συμμετεχόντων	Αντιδράσεις και καταγραφή απόψεων για τις εμπειρίες από το πρόγραμμα, την επίτευξη των στόχων, το περιεχόμενο, το περιβάλλον, το κλίμα της επιμόρφωσης, κ.λπ.
2. Μάθηση Συμμετεχόντων	Αξιολόγηση των αποκτηθέντων γνώσεων.
3. Στήριξη σε επίπεδο οργανισμού	Παροχή στήριξης από το σχολείο για την εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από το πρόγραμμα.
4. Αξιοποίηση νέων γνώσεων/δεξιοτήτων	Πρακτική εφαρμογή των νέων γνώσεων/δεξιοτήτων στον εργασιακό χώρο.
5. Επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα	Εναρμόνιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τους δηλωμένους στόχους του προγράμματος. Επίδραση επιμόρφωσης στους τελικούς αποδέκτες.

Πίνακας 1: Σχηματική παράσταση του μοντέλου των πέντε σταδίων του Guskey

Το θεωρητικό σχήμα του Stake (1967) ονομάστηκε θεωρία των "δύο όψεων". Δύο βασικές όψεις πρωταγωνιστούν στην αξιολόγηση: α) η *Περιγραφή* και β) η *Κρίση*. Ο ρόλος του αξιολογητή συνίσταται στο να περιγράψει μία πραγματικότητα και έπειτα να την αξιολογήσει. Μετά την υλοποίηση μιας επιμόρφωσης οι δύο αυτές όψεις αναπτύσσονται σε τρεις φάσεις: i) την *προκαταρκτική φάση* (πριν την έναρξη/προϋπάρχουσες καταστάσεις), ii) τη *φάση της παρέμβασης* (κατά τη διάρκεια του προγράμματος) και iii) τη *φάση των αποτελεσμάτων* (στη λήξη του προγράμματος), οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ενέργειες.

Περιγραφή του εξ Αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης που σχεδιάστηκε τιτλοφορούταν: "Ανάπτυξη Κοινωνικών και Ψηφιακών Δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα για επιτυχημένη ηγεσία της εκπαίδευσης". Απευθυνόταν σε ηγέτες της εκπαίδευσης που διοικούν σχολεία των δύο Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, 66 εκ των οποίων εκούσια εκδήλωσαν επιθυμία συμμετοχής και υπέβαλαν αίτηση συμπληρώνοντας ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις δημογραφικού

περιεχομένου (φύλο, ειδικότητα, τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα) και ερωτήσεις για την εργασιακή εμπειρία σε θέση ευθύνης, τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες ως προς τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, καθώς και τα κίνητρα συμμετοχής και τις προσδοκίες από την επιμόρφωση.

Τα κίνητρα, τα οποία ώθησαν τα στελέχη στην απόφαση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ήταν η βελτίωση των γνώσεων για τις κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες, η προσωπική ανάπτυξη, η παρακολούθηση των επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων, η δυνατότητα για άμεση εφαρμογή των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στο διοικητικό πλαίσιο του σχολείου και η ενδιαφέρουσα θεματολογία του. Ανάμεσα στις προσδοκίες τους συγκαταλέγονταν ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους, η ανάπτυξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, η βελτίωση των σχέσεων με το ανθρώπινο δυναμικό, η σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους. Εν γένει, 52 ηγετικά στελέχη συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα. Η επιμόρφωση διήρκεσε πέντε εβδομάδες (50 ώρες). Η θεματολογία της αφορούσε την ανάπτυξη κομβικών δεξιοτήτων (κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, συναισθηματική νοημοσύνη, επίλυση προβλημάτων, ψηφιακές δεξιότητες). Οι στόχοι της επιμόρφωσης ήταν οι εξής:

- Να αναπτύξουν μία ευρεία αντίληψη για την έννοια των σημαντικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.
- Να καλλιεργήσουν κατάλληλες κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.
- Να εκτιμήσουν την αξία των κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και για την καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.
- Να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ιδίων και μετέπειτα του υπόλοιπου ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.
- Να αποκτήσουν κουλτούρα αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων για την ένταξη των μελών του σχολικού οργανισμού στην ψηφιακή κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.
- Να ενσωματώσουν και να εφαρμόσουν τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο της σχολικής τους μονάδας.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με γνώμονα την αξιοποίηση της εξ Αποστάσεως ασύγχρονης και σύγχρονης επιμόρφωσης. Αναφορικά με την ασύγχρονη μορφή, αναπτύχθηκε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και τη συνεργατική μάθηση και μέσω αλληλεπιδραστικών μεθόδων οι εκπαιδευόμενοι καθοδηγούνταν στη δόμηση της γνώσης. Οι επιμορφούμενοι θα ενεργοποιούνταν προς την κατεύθυνση της αυτόνομης, ανακαλυπτικής και ενεργούς μάθησης για να προσεγγίσουν οι ίδιοι τη γνώση. Προτάθηκαν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ώστε να είναι εφικτή η επίτευξη σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ των επιμορφούμενων. Το υλικό τους ενθάρρυνε στοχεύοντας στην εξασφάλιση της ενεργούς εμπλοκής μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες εγείροντας προβληματισμό, κριτική σκέψη, παρατήρηση, ανάλυση, κινητοποίηση της δημιουργικότητας και διαδικασίες μεταγνώσης. Πριν την εφαρμογή του υλικού στο διαδικτυακό περιβάλλον, προηγήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγησή του από ειδικούς με εξειδικευμένες γνώσεις στην εξΑΕ και στο πεδίο των κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Ο στόχος της ήταν η αποφυγή ενός προϊόντος που θα ήταν αδύνατο να προσεγγιστεί από τους επιμορφούμενους και η αναθεώρηση του σχεδιασμού του για την περαιτέρω βελτίωσή του.

Επιπλέον, υλοποιήθηκαν και σύγχρονες διαδικτυακές συνεδρίες που έλαβαν χώρα στην εικονική τάξη μέσω του εργαλείου τηλεδιασκέψεων Blackboard Collaborate Ultra. Προγραμματίστηκαν πέντε τηλεσυναντήσεις, με σκοπό τη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης που να παρέχει δυνατότητες συνεργασίας και ευκαιρίες ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών μεταξύ των συνεπιμορφούμενων. Η επιμορφώτρια εφάρμοσε διαδικτυακή παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των χρηστών, της εμπλοκής τους και της εκπόνησης των δραστηριοτήτων εκ μέρους τους. Συμμετείχε ενεργητικά προχωρώντας σε σημαντικές παρεμβάσεις και υιοθετώντας το ρόλο του διαμεσολαβητή, καθοδηγητή και συντονιστή της διαδικασίας, αξιολογώντας την πρόοδο και παρέχοντας διαρκή ανατροφοδότηση. Σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης εφαρμόζονταν διαμορφωτική αξιολόγηση και ελέγχονταν η ενεργός συμμετοχή στις δραστηριότητες και στα τεστ αυτοαξιολόγησης για την εμπέδωση του υλικού.

Μεθοδολογία αξιολόγησης του επιμορφωτικού προγράμματος

Στο πλαίσιο της επιμορφωτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε κριτική αποτίμηση του προγράμματος κατάρτισης βασισμένη στο μοντέλο αξιολόγησης του Guskey (2000) και στη διαδικασία αξιολόγησης του Stake (1967). Ο συνδυασμός διαφορετικών μοντέλων αξιολόγησης εφαρμόζεται συχνά σε αξιολογήσεις επιμορφώσεων για την επίτευξη πληρότητας στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων. Το θεωρητικό πλαίσιο του Guskey υιοθετήθηκε διότι χαρακτηρίζεται από πληρότητα σε ό, τι αφορά τα αντικείμενα αξιολόγησης, δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας και η διερεύνηση του ενός επιπέδου προϋποθέτει τη διερεύνηση όλων των προηγούμενων. Πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων σε σχέση μόνο με τα τέσσερα πρώτα στάδια του Guskey, καθώς η επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (5ο επίπεδο) δεν συγκαταλέγονταν ανάμεσα στους διατυπωμένους στόχους του προγράμματος και διότι η διερεύνηση του τελευταίου σταδίου προϋπέθετε μεγάλο βάθος χρόνου, κάτι που δεν το επέτρεπε η συνολική διάρκεια του προγράμματος. Επιπλέον, για την επίτευξη αξιολόγησης ολιστικού χαρακτήρα αξιοποιήθηκε και η διερεύνηση της προϋπάρχουσας κατάστασης, που σχετίζεται με τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες των συμμετεχόντων αναφορικά με τη θεματολογία και τις προσδοκίες τους από την επιμόρφωση, όπως προτείνει ο Stake (1967). Με άλλα λόγια η έρευνα ενσωμάτωσε ένα τμήμα του σχεδίου αξιολόγησης του Stake (1967) σε αυτό του Guskey (2000). Αναλυτικότερα διερευνήθηκαν:

1. Οι προϋπάρχουσες συνθήκες (μοντέλο Stake). Πρόκειται για τη διερεύνηση της προγενέστερης εκπαίδευσης των στελεχών για τις θεματικές ενότητες που κάλυπτε το πρόγραμμα, καθώς και των προσδοκιών από την επιμόρφωση που διενεργήθηκε πριν την έναρξη (pre-test) του προγράμματος. Μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο διερεύνησης των προσδοκιών, με 11 ερωτήσεις/δηλώσεις (δημογραφικά στοιχεία, εργασιακή εμπειρία, επίπεδο γνώσεων και εμπειριών από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και της εξΑΕ, κίνητρα συμμετοχής, προσδοκίες από την επιμόρφωση).

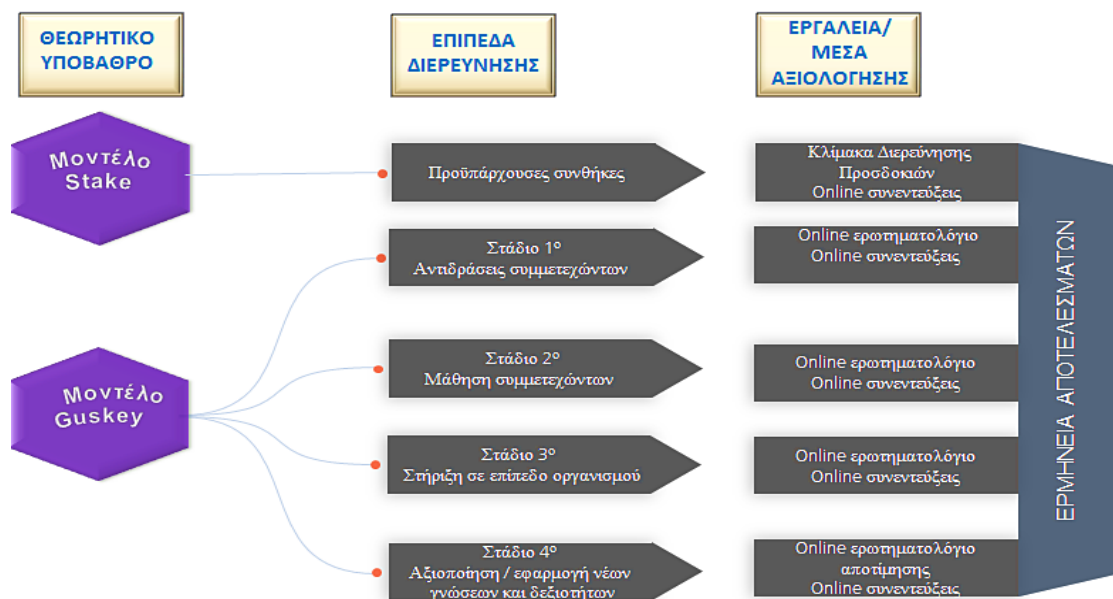
2. Οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων (1ο στάδιο Guskey). Πρόκειται για τη διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων από τη συμμετοχή τους. Οι επιμέρους τομείς που αξιολογήθηκαν αφορούσαν: τη γενική ικανοποίηση, την εναρμόνιση με τους στόχους του προγράμματος, το περιεχόμενο, την οργάνωση και παρουσίαση του υλικού, τις δραστηριότητες, την επάρκεια της επιμορφώτριας και το ψηφιακό περιβάλλον της επιμόρφωσης. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, που αποτελούνταν από τους προαναφερόμενους δείκτες

αξιολόγησης και με ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις των επιμορφούμενων, που υλοποιήθηκαν μέσω Διαδικτύου.

3. Η μάθηση των συμμετεχόντων (2ο στάδιο Guskey). Πρόκειται για την αξιολόγηση των γνωστικών παραμέτρων, μέσω της αποτίμησης των αποκτηθέντων δεξιοτήτων. Η κλίμακα μέτρησης περιείχε δηλώσεις που σχετίζονταν με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που προέκυψαν από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα σε σχέση και με τη θεματολογία του προγράμματος. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν και ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις.

4. Η στήριξη που παρέχεται από τον οργανισμό (3ο στάδιο Guskey). Σχετίζεται με τη διερεύνηση των παραγόντων που αφορούν στον σχολικό οργανισμό (σχολείο, μαθητές, εκπαιδευτικούς) ή τους έμμεσα εμπλεκόμενους (γονείς, φορείς, τοπική κοινωνία). Διερευνήθηκε κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες συνεισφέρουν στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων, δηλαδή στην αξιοποίηση νέων δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακού ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων των ηγετικών στελεχών.

5. Η εφαρμογή της νέας γνώσης/δεξιοτήτων (4ο στάδιο Guskey). Σχετίζεται με τη διερεύνηση του βαθμού πρακτικής εφαρμογής των αποκτηθέντων δεξιοτήτων σε επίπεδο διοικητικής λειτουργίας. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση online ερωτηματολογίου και με τη διενέργεια online ημιδομημένων συνεντεύξεων μετά το πέρας του προγράμματος. Ο σκοπός ήταν η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής των αποκτηθέντων γνώσεων, οι συνέπειες στο ανθρώπινο δυναμικό, η διάχυση της γνώσης και η προοπτική μελλοντικής αξιοποίησης των δεξιοτήτων στον σχολικό οργανισμό. Οι "κλειστές" ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποτελούσαν τους προαναφερόμενους δείκτες αξιολόγησης, ενώ η "ανοικτή" ερώτηση είχε συμπληρωματικό χαρακτήρα και παρείχε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να προβούν σε εισηγήσεις για τη βελτίωση του προγράμματος και τον σχεδιασμό ανάλογων προγραμμάτων στο μέλλον. Το μοντέλο αξιολόγησης του προγράμματος παρουσιάζεται στο ακόλουθο σχήμα (Σχήμα 1):



Σχήμα 1: Μοντέλο αξιολόγησης της παρούσας επιμόρφωσης

Το ερευνητικό εγχείρημα αποτίμησης εστιάζεται σε όψεις της επιμορφωτικής διαδικασίας και στα αποτελέσματά της επιχειρώντας την αποτίμηση της ποιότητας

της διαδικασίας και της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Επιδιώχθηκε η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων τους για το πρόγραμμα, με σκοπό να αποκτήσει η αξιολόγηση ολιστικό χαρακτήρα.

Αποτελέσματα αξιολογικής διαδικασίας / συζήτηση

Δημογραφικό και υπηρεσιακό προφίλ συμμετεχόντων

Η σύνθεση του δείγματος που εκδήλωσε ενδιαφέρον συμμετοχής αποτελούνταν από 66 άτομα (27 άνδρες, 39 γυναίκες). Το αποτέλεσμα επαληθεύει την αυξανόμενη τάση του γυναικείου φύλου για ανάληψη θέσεων ευθύνης, όπως αποδεικνύεται από την έμφυλη στελέχωση της εκπαιδευτικής διοίκησης, σύμφωνα με τις τελευταίες κρίσεις στελεχών το 2017. Η κατάληψη ηγετικών θέσεων δεν συνιστά ανδροκρατούμενο προνόμιο, καθώς οι γυναίκες, ενδεχομένως λόγω των αυξημένων τυπικών τους προσόντων, διεκδικούν θέσεις ευθύνης. Η εκπροσώπηση από περισσότερες γυναίκες έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Ata (2018), στην οποία συμμετείχαν 22 στελέχη, εκ των οποίων ποσοστό 97,4% ήταν άνδρες.

Ωστόσο, στην παρούσα επιμόρφωση δεν συμμετείχαν 14 άτομα (16,6%). Το προφίλ τους δεν φαίνεται να εμφανίζει κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο. Οι 3 εξ αυτών δεν εισήλθαν στην πλατφόρμα, ενώ τα 11 στελέχη δεν ολοκλήρωσαν επιτυχώς και ήταν ασυνεπείς ως προς τις υποχρεώσεις τους. Πάραυτα, το ποσοστό αυτό είναι πιο κάτω από το μέσο όρο εγκατάλειψης ενός εξΑΕ προγράμματος, το οποίο εΐθισται να κυμαίνεται από 30 - 40% (Luz, Rolando, Salvador, & Souza, 2018). Συνεπώς, το ποσοστό όσων δεν ολοκλήρωσαν ήταν αρκετά χαμηλό και μπορεί να εκληφθεί ως θετικό στοιχείο της παρούσας επιμόρφωσης.

Εν τέλει, στο πρόγραμμα συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν επιτυχώς 52 άτομα. Η σύνθεση του φύλου αποτελούνταν από 19 άνδρες και 33 γυναίκες, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν αλλοιώθηκε η σύνθεση του φύλου. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στη θεματολογία που άπτεται περισσότερο του ενδιαφέροντος του γυναικείου πληθυσμού. Στο ποιοτικό τμήμα της έρευνας αξιολόγησης συμμετείχαν, κατόπιν σκόπιμης δειγματοληψίας, 4 άνδρες και 2 γυναίκες. Η πλειονότητα ήταν Φιλολόγοι, ακολουθούσαν οι Μαθηματικοί και έπονταν οι διευθυντές/ντριες της Πληροφορικής. Εκτός της κατοχής του βασικού πτυχίου, η πλειονότητα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (71,2%) και λιγότεροι ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (10,6%). Η πλειοψηφία (78,8%) είχε παρακολουθήσει προγράμματα εξΑΕ στο παρελθόν και ήταν πιστοποιημένοι στις Τ.Π.Ε. Α΄ Επιπέδου (68,2%), ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς (57,6%) είχαν λάβει πιστοποίηση και στις Τ.Π.Ε. Β΄ Επιπέδου. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει την τάση των στελεχών για επικαιροποίηση των γνώσεών τους και για συντονισμένη εξ Αποστάσεως επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Ως προς την ηλικία, η πλειονότητα ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 51 ετών και άνω (31 άτομα), 18 άτομα ανήκουν στην ηλικιακή κλάση μεταξύ 41-50 ετών και μόλις 3 άτομα ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 30-40 ετών. Η επιλογή συμμετοχής υποδηλώνει ότι ακόμη και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες (Ν.Τ.). Οι διευθυντές/ντριες που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 30-50 ετών ήταν διπλάσιοι αριθμητικά στη Δυτική Θεσσαλονίκη (14 άτομα) σε σύγκριση με την Ανατολική Θεσσαλονίκη (7 άτομα). Μία εξήγηση είναι ότι τα στελέχη στη Δυτική Θεσσαλονίκη καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που αφορούν σε μεταβολές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και προβλήματα λόγω του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού επιπέδου της περιοχής (πολυπολυτισμικότητα, μετανάστευση, υποδοχή/ένταξη προσφύγων, βία, παραβατική συμπεριφορά, κ.λπ). Το μεγαλύτερο ποσοστό (57,6%) βρίσκονταν σε θέση ευθύνης

λιγότερο από 5 έτη, ποσοστό 18,2% είχε εργασιακή εμπειρία από 6 έως 10 έτη και ποσοστό 24,2% υπηρέτησε σε ηγετική θέση περισσότερο από 10 έτη. Αυτό καταδεικνύει το γεγονός ότι άτομα με λίγα έτη διευθυντικής υπηρεσίας επιζητούν την επιμόρφωση, ώστε να καλλιεργήσουν δεξιότητες ζωής, καθώς απουσιάζουν υποχρεωτικά προγράμματα με αυτή τη στόχευση.

Προϋπάρχουσες συνθήκες (μοντέλο Stake)

Στην προκαταρκτική φάση, ζητήθηκε από τα στελέχη να δηλώσουν τον βαθμό εξοικειώσής τους ως προς τη χρήση των Ν.Τ., σημαντική παράμετρος για τη συμμετοχή τους, καθώς το πρόγραμμα θα υλοποιούνταν διαδικτυακά. Οι περισσότεροι εμφανίζονταν θετικά προσκείμενοι απέναντι στη χρήση των Ν.Τ. (33,3%) και ορισμένοι δήλωσαν πάρα πολύ μεγάλη επάρκεια (28,8%). Πάραυτα, ένα πολύ μικρό ποσοστό 6,1% δήλωσε ότι δεν ήταν σε θέση να αξιοποιήσει Ν.Τ. Έκδηλος είναι ο προσανατολισμός τους για εκμάθηση της χρήσης των Ν.Τ. και η ανάγκη για καθοδήγηση ως προς την αξιοποίηση της πλατφόρμας και των ψηφιακών εργαλείων της. Σχεδόν οι μισοί είχαν ολοκληρώσει δύο ή και περισσότερα διαδικτυακά προγράμματα (48,5%), έχοντας κατανοήσει τις δυνατότητες ευελιξίας και αυτονομίας στη μάθηση που προσφέρει η εξΑΕ. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από τους Tolstoy και Miloslavskaya (2019), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτής μέσω των διαδικτυακών μαθημάτων επιτρέπει αυξημένη αυτονομία και ευελιξία ως προς τη δομή των μαθημάτων. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ποσοστό 18,2% ανέφερε ότι πρώτη φορά θα συμμετείχε σε διαδικτυακό πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Τα κριτήρια που ώθησαν τους ηγέτες στην απόφασή τους να συμμετάσχουν στην επιμορφωτική δράση ήταν εσωτερικοί παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον για τη μάθηση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, η προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη και η παρακολούθηση των επιστημονικών εξελίξεων, καθώς δεν είναι δυνατόν να μένουν ουραγοί στην εξέλιξη των επιστημών και της ψηφιακής τεχνολογίας και λιγότερο οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως το πιστοποιητικό επιμόρφωσης. Τα κίνητρα κοινωνικής συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας ήταν εμφανώς χαμηλότερα στις προτιμήσεις των ενδιαφερομένων. Ωστόσο, η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων, καθώς και γνωστικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων θεωρούνται ισχυρά κίνητρα για τη συμμετοχή σε διαδικτυακά προγράμματα (Vanslambrouck et al., 2019; Vlachopoulos & Makri, 2019c).

Η διερεύνηση των προσδοκιών πραγματοποιήθηκε μέσω κλίμακας πολλαπλών επιλογών οκτώ (8) δηλώσεων για να αναδειχθεί ο βασικός τους προσανατολισμός πριν την υλοποίηση και σε μετέπειτα στάδιο, μέσω του ερωτηματολογίου αποτίμησης, να αποτυπωθεί ο βαθμός εκπλήρωσης των προσδοκιών. Τάχθηκαν σχεδόν παμψηφεί στην προσδοκία για εμπλουτισμό και ενίσχυση των δεξιοτήτων και για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε επίσης και ένας κοινωνικός προσανατολισμός, καθώς οι προσδοκίες τους συνίσταντο στην ανάγκη για κοινωνική επαφή, επικοινωνία και βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με την άποψη της Paletta (2019) για την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων των στελεχών, καθώς καλούνται να διαχειριστούν τις κοινωνικές σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Ανάμεσα στις προσδοκίες τους περιλαμβάνονταν η σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική εξάσκηση, η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, η εξασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής και η ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων συνεργασίας. Είναι εμφανής η ύπαρξη ενός τεχνοκρατικού, γνωστικού και πραξιακού προσανατολισμού για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της επιμόρφωσης. Οι σχολικοί

ηγέτες εξέφρασαν υψηλές προσδοκίες προσανατολιζόμενοι περισσότερο στην ανάγκη απόκτησης πρακτικής και εφαρμόσιμης κατεύθυνσης και δεξιοτήτων για να συνεισφέρουν στην καλύτερη εκπαιδευτική διοίκηση.

Αποτελέσματα αθροιστικής αξιολόγησης / συζήτηση Αντιδράσεις συμμετεχόντων

Σ' αυτό το στάδιο (1^ο στάδιο Guskey) διερευνήθηκαν διαστάσεις που έχουν σχέση με τις αντιδράσεις των επιμορφούμενων απέναντι στο πρόγραμμα. Οι δηλώσεις της κλίμακας αφορούσαν τη γενική ικανοποίηση, το βαθμό εναρμόνισης με τους σκοπούς και τους στόχους, το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρουσίαση του υλικού, τις δραστηριότητες, την επάρκεια της επιμορφώτριας και το ψηφιακό περιβάλλον. Οι ερωτώμενοι εξέφρασαν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (από το 1 - "Διαφωνώ απόλυτα" έως το 5 - "Συμφωνώ απόλυτα" ή από το 1 "Καθόλου" ως το 5 "Πάρα πολύ").

Ως προς την υλοποίηση των καθορισμένων σκοπών και στόχων του προγράμματος, οι δηλώσεις αφορούσαν στη σαφήνεια της διατύπωσής τους, την εναρμόνισή τους με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τον σαφή προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την καθαρότητα των οδηγιών ως προς την επίτευξη των στόχων. Σχεδόν όλοι αποτίμησαν πολύ θετικά το πρόγραμμα ως προς την υλοποίηση των επιμορφωτικών του στόχων, που περιλάμβαναν γνωσιολογικούς, ψυχοκινητικούς και συμπεριφοριστικούς δείκτες. Οι οδηγίες ως προς τη στοχοθεσία ήταν σαφείς και πλήρως κατανοητές και διαφαίνονταν η πολύ μεγάλη ικανοποίησή τους από την ξεκάθαρη διατύπωση των στόχων και τη συνέπεια και συνέπεια του περιεχομένου σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. Παρόμοια, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες εξέφρασαν τη συμφωνία τους ως προς τη δήλωση ότι η διάρκεια του προγράμματος ήταν η ιδανική για την εμπέδωση του θεματικού περιεχομένου και την επίτευξη του σκοποθετικού πλαισίου. Το πρόγραμμα ήταν δομημένο και σκοποθετημένο κατά τρόπο, ώστε να μην εξαντληθούν, απογοητευτούν και αποχωρήσουν από αυτό.

Σχετικά με το περιεχόμενο και τη θεματολογία του προγράμματος, διερευνήθηκαν ο τρόπος δόμησής του, η σαφήνεια, η οργάνωση και η πληρότητα του περιεχομένου του, καθώς και ο βαθμός κάλυψης των βασικότερων ζητημάτων που εστίαζαν στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, η επάρκεια των ορισμών και επεξηγήσεων που δίνονταν στο υλικό και η ανταπόκριση του περιεχομένου στις προσδοκίες. Τα ευρήματα παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς προκύπτουν πολύ θετικές αξιολογήσεις. Το περιεχόμενο διέπονταν από λογική και σαφή οργάνωση, επεξηγούσε επαρκώς τις έννοιες του γνωστικού αντικειμένου, κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό τη θεματολογία, χαρακτηρίστηκε από πληρότητα και λειτούργησε ως οδηγός για πρακτική εφαρμογή στο διοικητικό έργο. Η σύνδεση του γνωστικού αντικειμένου με τη δυνατότητα εφαρμογής στην πράξη παρήγαγε τους επιμορφούμενους σε προβληματισμό και επανοηματοδότηση της διοικητικής λειτουργίας. Τα ποσοτικά στοιχεία επιβεβαιώθηκαν και από τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων. Οι συνεντευξιαζόμενοι κατανόησαν πλήρως τις έννοιες που ήταν δοσμένες με τρόπο απλό, εύληπτο και τεκμηριωμένο. Αναγνώρισαν τη σημασία του προγράμματος για τον εμπλουτισμό τους με νέες γνώσεις και την επαφή τους με σύγχρονη και επικαιροποιημένη βιβλιογραφία. Επεσήμαναν ότι επρόκειτο για μία πολύ καλά δομημένη επιμόρφωση, με περιεχόμενο εφαρμόσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση «[...] ήταν προσβάσιμη, ήταν λειτουργική, ήταν ουσιαστική ως προς το περιεχόμενο και επιπλέον εφαρμόσιμη» (Σ.Α.3). Επιπλέον, διέθετε πλούσιο και αλληλεπιδραστικό περιεχόμενο και ήταν σχετική με τα ενδιαφέροντα των στελεχών «[...] σχετική, με την έννοια του *relevant*, δηλαδή σχετική με τα ενδιαφέροντά μας [...]

τεκμηριωμένη [...] αλληλεπιδραστική, σε πολύ μεγάλο βαθμό» (Σ.Α.2). Ταυτόχρονα, χαρακτηρίστηκε «[...] ενδιαφέρουσα, μοντέρνα, καινοτόμα, περιεκτική και ενεργητική» (Σ.Α.6).

Σχετικά με τη μεταβλητή δομή και παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων του υλικού, παρατηρείται ότι τα επίπεδα των θετικών εκτιμήσεων των ηγετών ήταν υψηλά, όπως αποτυπώνεται στην ακόλουθη σχηματική παράσταση (Γράφημα1):



Γράφημα 1: Αραχνοειδές γράφημα απόλυτων συχνοτήτων ως προς τη δομή/οργάνωση του υλικού

Αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης από τον σχεδιασμό και ανάρτηση του υλικού στην πλατφόρμα, έκδηλη εμφανίζεται η ικανοποίησή τους, καθώς οι πληροφορίες τόσο στην εισαγωγική ενότητα όσο και στις επιμέρους ενότητες ήταν άρτια δομημένες. Οι επιμορφούμενοι έκριναν με πολύ θετική διάθεση το λογικό τρόπο παρουσίασης των εννοιών, ώστε να υπάρχει εννοιολογική διαβάθμιση από τις πιο απλές στις πιο πολύπλοκες έννοιες. Ανάμεσα στα δυνατά σημεία του προγράμματος συγκαταλέχθηκε η έμφαση στην πολυμορφικότητα παρουσίασης του υλικού, ώστε να καλύπτει τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των επιμορφούμενων. Οι συμμετέχοντες έκριναν ότι η στοχευμένη δόμησή του συνέβαλε στην καθοδήγηση και εποικοδομητική εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου. Καταβλήθηκε προσπάθεια εφαρμογής των προδιαγραφών της εξΑΕ, καθώς το υλικό αποτέλεσε το μέσον για την επίτευξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και της εμπέδωσης των νέων γνώσεων (Μακρί, 2018). Ήταν σε θέση να κατανοήσουν τις δύσκολες έννοιες και τα δυσνόητα σημεία συμβάλλοντας στην αλληλεπίδρασή τους με το υλικό. Η σύντηξη του υλικού σε μικρές, εύληπτες και εστιασμένες ενότητες, με πληθώρα συνεργατικών δραστηριοτήτων, παραδειγμάτων, μελετών περίπτωσης, επικουρικών πηγών και μεθόδων αυτο-αξιολόγησης, λειτούργησε στην κατεύθυνση της κατάκτησης της νέας γνώσης. Ως προς την ανάπτυξη του υλικού, η κοινή συνισταμένη έγκειτο στο ότι υπήρξε επαρκής ανάπτυξη του υλικού για το πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ για τις ψηφιακές δεξιότητες, λόγω της ευρύτητας του αντικειμένου, προτάθηκε μεγαλύτερη εμβάθυνση για ζητήματα σχετικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τη δημιουργία υλικού ψηφιακής μορφής. Κάτι τέτοιο, βέβαια, θα απαιτούσε επιμήκυνση του προγράμματος.

Παράλληλα, διερευνήθηκε και ο βαθμός αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων στο πρόγραμμα. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαφαίνεται η λειτουργικότητα και

η εύκολη προσβασιμότητα των ψηφιακών μέσων που αξιοποιήθηκαν στην πλατφόρμα. Η πλατφόρμα προήγαγε την εμπλοκή, τη διάδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευόμενων, καθώς και την επικοινωνία με την επιμορφώτρια. Επίσης, τα ψηφιακά μέσα υποστήριξαν τους εκπαιδευτικούς στόχους και υπήρξε αρμονική ενσωμάτωσή τους στο υπόλοιπο υλικό. Οι επιμορφούμενοι έμειναν ικανοποιημένοι από τη λειτουργικότητα και την ευχρηστία του διαδικτυακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η αξιοποίηση του συστήματος της τηλεδιάσκεψης τόνωσε το αίσθημα της εμπλοκής και της συμμετοχής στην εικονική τάξη. Από το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων εκφράστηκε αίσθημα θετικής διάθεσης όσον αφορά στις διαδικτυακές συναντήσεις. Έκριναν ότι με τον τρόπο που οργανώθηκαν παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες και ώθησαν προς τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των επιμορφούμενων συνεισφέροντας στην πληρέστερη κατανόηση του υλικού. Με τον τρόπο αυτό επετεύχθη η εμπλοκή στην όλη διαδικασία και η αλληλεπίδραση με το σύστημα (Campbell et al., 2019). Ο σχεδιασμός και η ευκολία στην πλοήγηση οφείλονταν εν μέρει και στα εκπαιδευτικά βίντεο tutorials που δημιουργήθηκαν από την εκπαιδεύτρια, στα οποία παρέχονταν ακριβείς οδηγίες για την αξιοποίηση των λειτουργιών της πλατφόρμας και την πλοήγησή της.

Ενδιαφέρουσα πτυχή αποτέλεσε ο τρόπος εκπόνησης των δραστηριοτήτων και των τεστ αυτοαξιολόγησης. Οι ερωτώμενοι σχολίασαν με πολύ επαινετικά λόγια τον τρόπο ανάθεσης των δραστηριοτήτων, καθώς τις θεώρησαν συναφείς με τους μαθησιακούς στόχους, υποστηρικτικές για την κατανόηση της ύλης και δηλωτικές της αλληλεπίδρασής τους με το υλικό. Επίσης, συνέβαλαν στην ενεργό και συνεργατική μάθηση και με τον τρόπο που σχετίζονταν με τις θεματικές ενότητες αξιολογούσαν με επάρκεια τις γνώσεις οδηγώντας στη σταδιακή κατάκτηση της νέας γνώσης. Άξια λόγου είναι η άποψη ότι οι δραστηριότητες συνέβαλαν λιγότερο στην προώθηση της αλληλεπίδρασης με τους συνεπιμορφούμενους. Αυτή η θέση επιβεβαιώνεται εν μέρει και από τις τοποθετήσεις των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίοι επιθυμούσαν περισσότερο ενεργητική συμμετοχή κυρίως στις διαδικτυακές συναντήσεις. Στην εικονική τάξη υπήρχε η δυνατότητα να πραγματοποιηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις και να λάβει χώρα ευρύτερη συζήτηση και αλληλεπίδραση με τους συνεπιμορφούμενους, μέσα από γόνιμες αντιπαραθέσεις και καλόπιστο διάλογο. Οι παραπάνω εκπαιδευτικές τεχνικές οδηγούν στη συνεργατική μάθηση, που επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης κυρίως στα φόρουμ συζητήσεων και της εμπλοκής των επιμορφούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Makri & Vlachopoulos, 2018c). Πάραυτα, τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα αντιτίθενται στα ευρήματα από την ψηφιακή παρατήρηση στην πλατφόρμα. Το σύνολο των επιμορφούμενων εισέρχονταν τακτικά και βρίσκονταν σε αλληλεπίδραση με τους συνεκπαιδευόμενους και προέβαιναν με μεγάλη συχνότητα σε αναρτήσεις και σχολιασμούς των απόψεων των άλλων. Οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στα φόρουμ ξεπερνούσε τις 100 αναρτήσεις ανά δραστηριότητα επιβεβαιώνοντας τα δεδομένα από την ψηφιακή παρατήρηση. Οι τηλεσυναντήσεις αποτέλεσαν τον συνδετικό κρίκο των επιμορφούμενων, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν με τους ομοτέχνους τους. Σχολιάστηκε η ύπαρξη κάποιας διστακτικότητας στην ελεύθερη έκφραση των θέσεών τους, δισταγμός που αποδόθηκε στη δυσκολία για διαδικτυακή επικοινωνία και στο φόβο δημόσιας έκθεσης σε άγνωστο ακροατήριο. Για μεγαλύτερη εμπλοκή προτάθηκε η ύπαρξη περισσότερων περιπτώσιολογικών μελετών αντλημένων από το σχολικό πλαίσιο και περισσότερων ομαδικών εργασιών για την εξασφάλιση πολυπρισματικής συζήτησης και ευρύτερης ανταλλαγής σκέψεων. Η αξιοποίηση αυθεντικών εμπειριών από τον πραγματικό κόσμο μέσω των μελετών περίπτωσης

συμβάλλουν τα μέγιστα στην αλληλεπίδραση των επιμορφούμενων (Barak, 2017). Οι συνεντευξιαζόμενοι διατύπωσαν την άποψη ότι η πλειονότητα εισέρχονταν τακτικά στο ψηφιακό περιβάλλον και επέδειξε ενδιαφέρον συμμετέχοντας ενεργητικά με αναρτήσεις και σχολιασμούς των σκέψεων των άλλων. Συνεπώς, η λήψη εποικοδομητικής κριτικής και ο καταλυτικός ρόλος της ανατροφοδότησης από ομοτέχνους κρίνονται ως θετικά στοιχεία της παρούσας επιμόρφωσης.

Η *επάρκεια της επιμορφώτριας* και το προφίλ της ως εκπαιδευτριας διερευνήθηκαν βάσει της διδακτικής, παιδαγωγικής και ακαδημαϊκής διάστασης και της προσφοράς της σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Δεν ήταν απλώς μεταφορέας γνώσεων, αλλά μέσα από ένα κλίμα σεβασμού, λειτούργησε ως συνεργάτης, διευκολυντής, καθοδηγητής και κριτικός εμπνευστής, παρωθώντας τους συμμετέχοντες στην επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος, ενεργοποιώντας τον κριτικό τους στοχασμό και οδηγώντας τους μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες σε αμφισβητήσεις, ανακατασκευές της γνώσης και αναδομήσεις. Παρόμοια ευρήματα ανέδειξε και η ποιοτική διερεύνηση. Οι συνεντευξιαζόμενοι εξήραν τη θετική, διαρκή και ενεργητική παρουσία της σε όλη τη διάρκεια, καθώς και την ετοιμότητά της να εποπτεύει τη μαθησιακή πρόοδο, να απαντά σχολιάζοντας τις αναρτήσεις στο φόρουμ και να ενθαρρύνει αδιάλειπτα υπενθυμίζοντας τις προθεσμίες για τα καθήκοντά τους. Αναφέρθηκαν στη διαθεσιμότητα, τη συνέπεια, την ικανότητά της να δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής και την επιστημονική της κατάρτιση. Σχολίασαν επαινετικά την προθυμία της να επιλύει απορίες, να ενημερώνει έγκαιρα για τη διεξαγωγή των τηλεδιασκέψεων, να προβαίνει σε καθοριστικές παρεμβάσεις, να δημιουργεί βίντεο-μαθήματα και να παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση. Τα δεδομένα εναρμονίζονται και με τα ευρήματα από την ψηφιακή παρατήρηση, καθώς ήταν εμφανής η επικοινωνία και η αλληλεπίδρασή της με τους εκπαιδευόμενους. Οι συνεντευξιαζόμενοι επιπλέον συναίνεσαν ότι δημιουργούσε κλίμα σεβασμού και αγαστής επικοινωνίας, ώστε όλοι να ενθαρρύνονται να εκφέρουν τη γνώμη ή και τη διαφωνία τους, στοιχεία πολύ θετικά, εφόσον επρόκειτο για ενήλικους εκπαιδευόμενους και ο ρόλος της επιμορφώτριας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μαθησιακή πορεία τους.

Αναφορικά με το *ψηφιακό επιμορφωτικό περιβάλλον*, η πλατφόρμα δεν ήταν γνώριμη στους περισσότερους συμμετέχοντες, ενώ υπήρχαν και επιμορφούμενοι που πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με το ψηφιακό περιβάλλον μάθησης. Η αξιολόγηση του συστήματος βασίστηκε σε συγκεκριμένους άξονες (διεπαφή του χρήστη, ευχρηστία, φιλικότητα συστήματος, συνεισφορά τηλεδιασκέψεων στην εκμάθηση). Εκφράστηκε αίσθημα θετικής διάθεσης όσον αφορά στις διαδικτυακές συναντήσεις και τον τρόπο που οργανώθηκαν, καθώς παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες και ώθησαν προς τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των επιμορφούμενων. Εκτιμήθηκε ως θετικό στοιχείο η σαφήνεια των οδηγιών για την αξιοποίηση της πλατφόρμας, καθώς και η ευχέρεια που παρείχε η πλατφόρμα για αναζήτηση και μελέτη του υλικού. Η διεπαφή της χρήσης χαρακτηρίστηκε μοντέρνα, εύκολη και σχεδιασμένη ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμη από όλους. Θετικές ήταν και οι εκτιμήσεις σε ό, τι αφορά στον ελκυστικό σχεδιασμό της και στη δυνατότητά της να υποστηρίζει την κατάλληλη μορφοποίηση, με γνώμονα την καλύτερη αναγνωσιμότητα του υλικού.

Ως προς τη *γενική ικανοποίηση* και συμβολή του προγράμματος στην εκπαιδευτική διοίκηση, κατέστη ολοφάνερη η επίδρασή του στην ενδυνάμωση των επιμορφούμενων σε πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που αποκόμισαν. Η πρακτική εφαρμογή των γνώσεων από ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης έχει πρόσθετη αξία εν συγκρίσει με τη θεωρητική προσέγγισή του. Το πρόγραμμα ώθησε τους συμμετέχοντες στην υιοθέτηση τεχνικών επίλυσης περίπλοκων προβλημάτων και στην αξιοποίηση επικοινωνιακών τεχνικών. Επιπρόσθετα, ενδυναμώθηκαν στον

κομβικό τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης, μιας ουσιαστικής δεξιότητας που είναι αναγκαίο να διέπει τη σχολική ηγεσία. Η παρατήρηση στο ψηφιακό περιβάλλον επιβεβαιώνει ότι μία από τις δραστηριότητες για τη συναισθηματική νοημοσύνη συγκέντρωσε το ενδιαφέρον του συνόλου των επιμορφούμενων (1302 hits). Αξίζει να επισημανθεί ότι ο βαθμός ικανοποίησης από τη συμμετοχή άγγιξε τα μέγιστα. Οι επιμορφούμενοι αισθάνθηκαν την αυτοεκπλήρωση που βιώνει ο κάθε συμμετέχων μέσω της επίτευξης προκαθορισμένων προσωπικών στόχων. Επίσης τόνισαν τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης σε σχέση με τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των ιδεών που αποκόμισαν και την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους όσον αφορά στην κατάρτισή τους στη μελετώμενη θεματολογία. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η ψηφιακή παρατήρηση, στην οποία διαπιστώθηκε η μεγάλη συμμετοχή των επιμορφούμενων και η εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (συνολικά 9210 επισκέψεις στα φόρουμ συζητήσεων) αλλά και στις προκαθορισμένες τηλεσυναντήσεις.

Αξιολόγηση ως προς την αξιοποίηση των νέων γνώσεων/δεξιοτήτων στη διοίκηση

Σύμφωνα με το 2^ο, 3^ο και 4^ο στάδιο αξιολόγησης του Guskey, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτιμήσουν την επιμορφωτική δράση ως προς τη μάθηση, τη στήριξη από το πλαίσιο, δηλαδή τον εκπαιδευτικό φορέα και τη μεταλαμπάδευση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε στην πρακτική αξιοποίηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Η μεταφορά επίκτητων από την επιμόρφωση δεξιοτήτων στον εργασιακό χώρο συνιστά ένα πολυδιάστατο ζήτημα και υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που ενισχύουν ή αποτρέπουν αυτή τη διάχυση γνώσεων και εμπειριών. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο και το ευρύτερο οργανωσιακό περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα κίνητρα, η διάθεση και η ικανότητα των επιμορφούμενων να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές διάχυσης των νεοαποκτηθέντων γνώσεων στον σχολικό οργανισμό, η ύπαρξη πρακτικών που να ευνοούν την αξιοποίησή τους, η στήριξη από το ανθρώπινο δυναμικό του, κ.λπ. Οι Rodriguez et al. (2019) επιβεβαιώνοντας αυτή τη θέση, υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων επίσημης και άτυπης μάθησης προϋποθέτει οργανωτική κουλτούρα φιλική προς τη μάθηση, σαφές κίνητρο, ισχυρή επαγγελματική αποφασιστικότητα και θετική αντίληψη των σχολικών ηγετών. Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και η Pettersson (2018), η οποία εστίασε στην ψηφιακή ικανότητα των σχολικών ηγετών που επηρεάζεται από ποικίλες συνιστώσες της σχολικής οργάνωσης, όπως η πολιτική του σχολείου, οι οργανωτικές δομές, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η στρατηγική ηγεσία.

Ένα ζήτημα που εγείρει προβληματισμό είναι το γεγονός ότι η διερεύνηση για την εφαρμογή των νέων γνώσεων πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά το πέρας της επιμόρφωσης και πιθανόν να μην υπήρχε το χρονικό περιθώριο, ώστε να κατασταλάξουν οι νέες γνώσεις και να αναστοχαστούν οι συμμετέχοντες για τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι γνώσεις θα ήταν δυνατόν να μεταλαμπαδευτούν στο σχολείο και να επηρεάσουν τους εμπλεκόμενους. Ωστόσο, τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις πάνω στο ζήτημα αυτό είναι πλούσια. Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι οι επιμορφούμενοι εμφανίστηκαν ελάχιστα συγκρατημένοι ως προς την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων στο διοικητικό έργο και, όπου εφαρμόστηκαν, καταβλήθηκε προσπάθεια αναπροσαρμογών με βάση το σχολικό συγκείμενο. Το εύρημα ήταν αναμενόμενο, καθώς το εκπαιδευτικό συγκείμενο του κάθε σχολείου είναι διαφορετικό και εξαρτώμενο από συνιστώσες,

όπως η σχολική διοίκηση, η ιδιοσυγκρασία εκπαιδευτικών και μαθητών, το κλίμα και η κουλτούρα. Διατυπώθηκε η άποψη ότι ορισμένα στελέχη βρίσκονταν στη φάση δημιουργίας των κατάλληλων προϋποθέσεων, προκειμένου να καλλιεργηθεί ευνοϊκό κλίμα για να αποδεχθούν οι υπόλοιποι τη διάχυση της γνώσης και τις επικείμενες μεταβολές. Βέβαια υπήρχαν και ερωτώμενοι που παραδέχτηκαν ότι το πρόγραμμα επηρέασε τις ηγετικές τους πρακτικές και έχει ήδη γίνει διαμοιρασμός των γνώσεων στους συναδέλφους τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι σχεδόν όλοι δήλωσαν απερίφραστα την πρόθεσή τους να μεταφέρουν τη συνολική εμπειρία στη διοικητική σχολική πραγματικότητα. Η διάχυση των γνώσεων αποτελεί κομβική παράμετρο που υποδηλώνει την επιτυχία του προγράμματος. Στην προκειμένη περίπτωση είχαν την πρόθεση: α) να προβούν σε ενημέρωση των συναδέλφων τους μέσω παρουσιάσεων και ομαδικών συζητήσεων, β) να εισηγηθούν για τη συμμετοχή και άλλων στελεχών σε ανάλογα διαδικτυακά προγράμματα και γ) να ενημερώσουν την εκπαιδευτική κοινότητα για τη θεματολογία και το περιεχόμενο του προγράμματος μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο διαφοροποιούνται οι στάσεις των ηγετικών στελεχών ως προς την εφαρμογή των νέων γνώσεων, με βάση το δημογραφικό και υπηρεσιακό προφίλ τους (φύλο, κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, κατοχή πιστοποιήσεων σε επιμορφώσεις Τ.Π.Ε., έτη διευθυντικής υπηρεσίας). Οι γυναίκες σπεύδουν σε μεγαλύτερο βαθμό να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις στη διοίκηση του σχολείου (Μ.Ο.=4,58) σε σύγκριση με τους άνδρες (Μ.Ο.=4,16). Το αποτέλεσμα της στατιστικής ανάλυσης του κριτηρίου t [$t(41,226)=-2,77, p<0,05$] είναι στατιστικά σημαντικό. Αυτή η δεκτικότητά τους να καινοτομήσουν και να αλλάξουν τις συμπεριφορές τους στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να ερμηνευτεί ως την προσπάθειά τους να υπερκεράσουν τυχόν εμπόδια που έχουν να κάνουν με την έμφυλη ταυτότητα στη σχολική διοίκηση και να καταξιωθούν δυναμικά σε έναν χώρο που μέχρι πριν λίγα χρόνια ήταν ανδροκρατούμενος. Επιπρόσθετα, όσα ηγετικά στελέχη δεν είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ή πιστοποιητικών επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. εμφανίζονται πιο δεκτικοί στην υιοθέτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό είναι λογικό, καθώς ενδεχομένως επιχειρούν να υπερκαλύψουν το γνωστικό κενό που προέρχεται από την έλλειψη τυπικών προσόντων. Άξιο λόγου είναι και το γεγονός ότι οι ηγέτες με λίγα έτη διευθυντικής υπηρεσίας αξιοποιούν περισσότερο τις γνώσεις και δεξιότητες. Εκείνοι/ες που βρίσκονται σε θέση ευθύνης ελάχιστα έτη, έχουν συνειδητοποιήσει ότι δεν επαρκεί η στείρα γνώση που παρέχεται από την τυπική εκπαίδευση, αλλά για την ευδοκίμησή τους σε μελλοντικές κρίσεις στελεχών απαιτείται η απόκτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα για να ανταπεξέλθουν στους εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς.

Επιπλέον, σύμφωνα με το 4^ο επίπεδο αξιολόγησης του Guskey, η τελική αξιολόγηση αφορούσε και στην αναδιαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών του υπόλοιπου ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου ως προς την εφαρμογή των κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων. Ο στόχος της καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων είναι η προετοιμασία του προσωπικού του σχολείου, ώστε να βρίσκεται σε ετοιμότητα να αντιμετωπίσει τις αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό θα προσέδιδε προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά προϋποθέτει τη διαφοροποίηση στις συμπεριφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργών (Ariratana et al., 2015). Γι' αυτό τα προγράμματα που υποστηρίζουν αλλαγές στις ηγετικές πρακτικές λειτουργούν ως "μεταπρακτικές" που διεγείρουν μετασχηματισμούς στη σκέψη των ηγετών στο τι να πράξουν και πώς να χειριστούν τις σχέσεις τους με τους άλλους (Aas, Vennebo, & Halvorsen, 2019). Τα στελέχη που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα παραδέχτηκαν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στη βελτίωση διαφόρων τομέων,

με κυριότερο το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ανέπτυξαν δεξιότητες που αφορούσαν στην αναγνώριση των συναισθημάτων, καθώς και την κατανόηση των κινήτρων και της συμπεριφοράς των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με τα ανωτέρω ευρήματα συναινούν οι ερευνητές, οι οποίοι αναγνωρίζουν τη σημασία των συναισθηματικών δεξιοτήτων και εισηγούνται την ενσωμάτωσή τους σε προπαρασκευαστικά προγράμματα και μοντέλα κατάρτισης σχολικών ηγετών (Ρορονιό et al., 2019). Είναι εμφανής η προσπάθεια που κατέβαλαν για τη δημιουργία αμοιβαιότητας και συνεργατικού κλίματος, κατόπιν σεβασμού και αποδοχής του διαφορετικού τρόπου σκέψης των άλλων. Πιο μετριοπαθείς αποδείχθηκαν οι στάσεις τους ως προς τη βελτίωση του τομέα της επικοινωνίας με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και της επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων. Η σπουδαιότητα των προαναφερόμενων δεξιοτήτων ως συναισθηματικών ή συμπεριφορικών χαρακτηριστικών που συνδέονται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική βελτίωση αναδείχθηκε ευρέως από τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Schrum et al., 2016).

Η ποιοτική έρευνα έφερε στην επιφάνεια παρεμφερή ευρήματα. Το κυρίαρχο μοτίβο στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων ήταν η πρόθεσή τους να εφαρμόσουν σε μεγάλο βαθμό στο μέλλον τις προσλαμβάνουσες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι, παρά τις τυχόν προκλήσεις που θα αντιμετώπιζαν κατά την εφαρμογή, η αναστοχαστική διάθεση που επέφερε η επιμόρφωση δύναται να έχει διάρκεια, σηματοδοτώντας βελτιώσεις στη διοικητική πρακτική των σχολείων. Άλλο σημαντικό εύρημα ήταν η ύπαρξη διάθεσης αυτοκριτικής, αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης και μετέπειτα αξιοποίησης των δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Διαφαίνεται ωστόσο ότι η μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων στη σχολική μονάδα δεν συνιστά απλή υπόθεση, εφόσον βασική παράμετρος είναι η αλλαγή της οπτικής γωνίας από την οποία παρατηρούν τα τεκταινόμενα της εκπαίδευσης οι ίδιοι. Απαιτείται βαθύς προβληματισμός, σταδιακή εξοικείωση και ενδεδειγμένη μελέτη των θεμάτων που εξετάστηκαν στο πρόγραμμα για την αξιοποίησή τους. Μία καλή εισήγηση που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι η πρόταση για διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας μετά από εύλογο χρονικό διάστημα που να αποσκοπεί στην εξέταση της ικανότητας αποτύπωσης και εφαρμογής οργανωτικών και λειτουργικών αλλαγών στα σχολεία. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής διερεύνησης αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης, καθώς υπήρξε φανερό ενδιαφέρον να εφαρμοστούν οι νέες δεξιότητες στα σχολεία. Σε αντίθεση με τους συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στη συναισθηματική νοημοσύνη, οι συνεντευξιζόμενοι εστίασαν σε δεξιότητες όπως η άμεση επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση, η επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, οι καινοτόμες δράσεις και η ενασχόληση με τις Ν.Τ. Ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες έχουν επαληθεύσει την εμβληματική θέση που κατέχουν οι κοινωνικές δεξιότητες στον εκπαιδευτικό χώρο (Makri & Vlachopoulos, 2019b).

Αναφορικά με την αξιοποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων, οι συνεντευξιζόμενοι εστίασαν σε ψηφιακές δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην εύρυθμη διοικητική λειτουργία. Όσον αφορά στην υποστήριξη της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στη διοικητική πρακτική, αρκετοί ερευνητές επικεντρώθηκαν στον ψηφιακό ρόλο των διευθυντών/ντριών και στην ενδυνάμωσή τους με ανάλογες δεξιότητες (Starkey & Eppel, 2019). Εάν οι σχολικοί ηγέτες συμπεριφερθούν ως ψηφιακοί ηγέτες θα οδηγήσουν τα σύγχρονα σχολεία στην ψηφιοποίηση και τον ψηφιακό μετασχηματισμό (Håkansson Lindqvist, 2019).

Συνεπώς, η αλλαγή των διοικητικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες δεν είναι μόνο συνάρτηση της απόκτησης νέων δεξιοτήτων αλλά κυρίως επηρεάζεται από την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών εκ μέρους των επιμορφούμενων στελεχών και εν συνεχεία και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αίσθηση που αποκομίζει κανείς από τα δεδομένα είναι ότι οι συμμετέχοντες επιδίωξαν να εφαρμόσουν στην πράξη τις δεξιότητες που καλλιέργησαν στο βαθμό που αισθάνονταν ότι ήταν εφικτό να τις αξιοποιήσουν και εφόσον τους το επέτρεπε το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου.

Συμπεράσματα

Οι κυοφορούμενες αλλαγές που "συνθέτουν" το εκπαιδευτικό σκηνικό καθιστούν πιο επίκαιρη από ποτέ την αναζήτηση ενός διαφορετικού μοντέλου σχολικού ηγέτη: ενός ηγέτη εφοδιασμένου με νέες δεξιότητες και ενός ψηφιακού ηγέτη εξοπλισμένου με δεξιότητες, ώστε να συντονίζει ομάδες, να διατηρεί το ανθρώπινο δυναμικό σε επικοινωνία και να καθοδηγεί σε κουλτούρα καινοτομιών, ψηφιακής τεχνολογίας και συνεχούς βελτίωσης. Για τους ηγέτες υψηλής απόδοσης είναι προφανής η χρεία ανάπτυξης διαφορετικών δεξιοτήτων εν συγκρίσει με τους τεχνοκράτες διευθυντές/ντρίες προηγούμενων γενεών. Παρότι η εκπαιδευτική πολιτική στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει σταδιακά να αποκρυσταλλώνει οργανωτική κουλτούρα φιλική προς την επαγγελματική ανάπτυξη σχολικών ηγετών, ωστόσο δεν έχει υιοθετήσει νέα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που να ενσωματώνουν βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Υπό αυτό το φακό, καθίσταται αναγκαία η απόκτηση δεξιοτήτων και εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να δημιουργηθεί μία "δεξαμενή" επαγγελματιών ικανών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Άλλωστε η κατανόηση του ψηφιακού συγκείμενου, η διαμόρφωση νέων συνθηκών και οι πολλαπλοί ρόλοι με τους οποίους ενδύεται ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη συνεχούς κατάρτισης. Επιβεβαιώνεται η πολυπλοκότητα του διοικητικού πλαισίου, στο οποίο εγγράφεται η επαγγελματική πρακτική και η συνθετότητα των προβλημάτων τα οποία καλείται να διαχειριστεί. Τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα απαιτούν υψηλής ποιότητας έμπυχο δυναμικό, το οποίο να αποτελείται όχι μόνο από τυπικώς προσοντούχα άτομα αλλά και από κατάλληλα καταρτισμένα στελέχη ικανά να τα οδηγήσουν στην εκπαιδευτική αριστεία. Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφική τεκμηρίωση αναδεικνύεται η επιταγή για επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών ως παράγοντας μεγιστοποίησης της ποιότητας του διοικητικού έργου. Γι' αυτό η αξιοποίηση νέων δεξιοτήτων προβάλλεται ευρέως και προβληματίζει επιστήμονες του πεδίου, ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και πλήθος ερευνητών.

Τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης μοιράζονται πολλά κοινά διλήμματα - τη ροπή προς το σύγχρονο μάνατζμεντ ή την εστίαση στην παιδαγωγική, ηθική και κοινωνική πτυχή της εκπαιδευτικής ηγεσίας ή το συγκερασμό και των δύο προαναφερόμενων διαστάσεων; Αυτές οι διεθνείς τάσεις, θέσεις και αντιπαραθέσεις καταδεικνύουν την πολυδιάστατη θεώρηση του κρίσιμου ζητήματος της επαγγελματικής προετοιμασίας της σχολικής ηγεσίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το ανωτέρω πρόγραμμα επιμόρφωσης. Αρχικό ζητούμενο ήταν η ανάδειξη της αναγκαιότητας κατοχής δεξιοτήτων ζωής και η μεγιστοποίηση της συμμετοχής, ωστόσο δεν υπήρξε η αναμενόμενη ανταπόκριση. Γι' αυτό ευθύνονται διάφοροι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, όπως η έλλειψη προσωπικών κινήτρων, το ευρύτερο οργανωτικό πλαίσιο και οι αντιδράσεις των εμπλεκόμενων σε επιμορφωτικές δράσεις. Οι βασικότεροι παράγοντες που λειτούργησαν ως τροχοπέδη ήταν η απουσία κουλτούρας επιμόρφωσης, όπως

διαφαίνεται από τον αριθμό υποβολής αιτήσεων ενδιαφέροντος συμμετοχής, η άρνηση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα που δεν μοριοδοτούνται (μικρότερα των 400 ωρών) και ο μη υποχρεωτικός χαρακτήρας της. Έτερος αποτρεπτικός παράγοντας αποτέλεσε η προχωρημένη ηλικία των διευθυντικών στελεχών που οδεύουν προς τη συνταξιοδότηση.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η μικτή έρευνα αξιολόγησης εμφανίζονται ενθαρρυντικά ως προς την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την επιμόρφωση και αναδύουν ενδιαφέροντα σημεία, τα οποία αναμένεται να επηρεάσουν τη μελλοντική επιμορφωτική διαδικασία. Οι επιμορφούμενοι ενεπλάκησαν σε διαδικασίες κριτικού στοχασμού και ανακάλυψαν νέα πρότυπα γνώσης μέσα από στοχευμένες συνεργατικές δραστηριότητες, διάλογο, ανατροφοδότηση, εποικοδομητική κριτική και αξιολόγηση. Εντός της κοινότητας μάθησης οικοδομήθηκαν σχέσεις αμοιβαιότητας μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, το διαμοιρασμό και την ανταλλαγή ιδεών, ερεθισμάτων και εμπειριών.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παρόντος εγχειρήματος, λόγω του αριθμού των συμμετεχόντων, δεν δύνανται να γενικευτούν. Ωστόσο, το πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει οδηγό για τους μετέχοντες στην επιμορφωτική πολιτική και να δώσει πρόσθετη αξία σε ανάλογα προγράμματα στο μέλλον. Η μεγάλη πρόκληση συνίσταται στο κατά πόσο τα ευρήματα θα αποτιμηθούν ως θετικά και θα αξιοποιηθούν ή δεν θα έχουν μελλοντικό αντίκρισμα. Γι' αυτό προτείνεται ο σχεδιασμός ενός προγράμματος, που να εμβαθύνει στην υπάρχουσα ή και σε πρόσθετη θεματολογία και να απευθύνεται σε μεγαλύτερη κλίμακα (διευθυντικά στελέχη, εκπαιδευτικοί). Επιπλέον, προτείνεται να αναπτυχθούν επαγγελματικά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές επιμόρφωσης, ώστε να καταστεί μία συντονισμένη και τυπική διαδικασία, επιβεβλημένη και με υποχρεωτικό χαρακτήρα και να απαιτείται ως βασικό προαπαιτούμενο για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού σε θέση ευθύνης. Είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη σημαντικές παράμετροι για την εφαρμογή του μοντέλου της εξ Αποστάσεως επιμόρφωσης στα σύγχρονα σχολεία, όπως η μεταβολή των στάσεων εκ μέρους των στελεχών, η δημιουργία ενός πλαισίου ανάπτυξης προγραμμάτων και η υιοθέτηση καλών πρακτικών που εφαρμόζονται διεθνώς, κατάλληλα αναπροσαρμοσμένων στο ελληνικό συγκείμενο. Υπό αυτές τις συνθήκες, το μοντέλο της διαδικτυακής επιμόρφωσης δύναται να έχει βιωσιμότητα στο σύγχρονο πλαίσιο των σχολικών μονάδων στον ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aas, M., Vennebo, K. F., & Halvorsen, K. A. (2019). Benchlearning—an action research program for transforming leadership and school practices. *Educational Action Research*, 1-17
- Ariratana, W., Sirisookslip, S., & Ngang, T. K. (2015). Development of Leadership Soft Skills Among Educational Administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 331-336.
- Ata, E. (2018). Development of Self-Efficacy Skills of School Administrators through Simulation and Micro-Teaching Methods. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2730-2737.
- Barak, M. (2017). Cloud Pedagogy: Utilizing Web-Based Technologies for the Promotion of Social Constructivist Learning in Science Teacher Preparation Courses. *Journal of Science Education and Technology*, 26(5), 459-469.
- Birley, G., & Moreland, N. (2014). *A Practical Guide to Academic Research*. London: Routledge.
- Campbell, M., Detres, M., & Lucio, R. (2019). Can a digital whiteboard foster student engagement?. *Social Work Education*, 38(6), 735-752. doi: 10.1080/02615479.2018.1556631
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to Policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (5^η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Evans, N. N., Ajowi, J., & Bosire, J. (2018). Analysis of Motivational Strategies Used by Principals to Solve the Challenges in Management of Support Staff in Public Secondary Schools, Nyamira County, Kenya. *International Journal of Educational Studies*, 15(2), 140-154.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Håkansson Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1226-1240.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Luz, M. R. M. P. D., Rolando, L. G. R., Salvador, D. F., & Sousa, A. (2018). Characterization of the Reasons Why Brazilian Science Teachers Drop Out of Online Professional Development Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5).
- Μακρή, Α. (2017). Εκπαιδευτική πολιτική και διεθνή πρότυπα επιμόρφωσης για τους νεοπροαχθέντες και εν ενεργεία διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, 13-15 Οκτωβρίου, Λάρισα.
- Μακρή, Α., & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α).
- Makri, A. (2018). E-Learning: Categorization of potentials and challenges in educational environments. In *Proceedings EEPEK 4th International Conference for the Promotion of Innovation in Education* (pp. 750-758). Larissa, Greece.
- Makri, A., & Vlachopoulos, D. (2018c). Conducting a Scoping Review of Collaborative Learning in Online Settings. In *ICERI 2018 Proceedings, The 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 4219-4228). Seville, Spain.
- Makri, A., & Vlachopoulos, D. (2019b). Professional Development for School Leaders: A Focus on Soft and Digital Skills. In *EDULEARN 2019 Proceedings, The 11th annual International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 6200-6209). Palma de Mallorca, Spain.
- Norberg, K. (2019). The Swedish national principal training programme: a programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 5-14.
- Paletta, A. (2019). How do school leaders respond to the growing intrusiveness of accountability policies? Evidence from Italy. *Journal of Educational Administration and History*, 1-21. doi: 10.1080/00220620.2019.1607266
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts—a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005-1021.
- Popović, T., Alfirević, N., & Relja, R. (2019). Selection and Education of School Principals: A Comparative Overview of Policies. In Á. H. Ingþórsson, N. Alfirević, J. Pavicic & D. Vican (Eds.), *Educational Leadership in Policy: Challenges and Implementation Within Europe* (pp. 59-78). Cham: Palgrave Macmillan.
- Rodriguez-Gomez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2019). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 1-16.
- Rossi, P., & Freeman, H. (1985). *Evaluation: A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Schrum, L., Niederhauser, D. S., & Strudler, N. (2016). Competencies, Challenges, and Changes: A US Perspective on Preparing Twenty-First Century Teachers and Leaders. In J. M. Spector, D. Ifenthaler, D. G. Sampson & P. Isaias (Eds.), *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age* (pp. 17-32). Cham: Springer.
- Shaked, H., Schechter, C., & Michalsky, T. (2018). Collaborative learning from personal cases in a principal preparation programme. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 479-490.
- Shantal, K. M. A., Halttunen, L., & Pekka, K. (2014). Sources of principals' leadership practices and areas training should emphasize: Case Finland. *Journal of Leadership Education*, 13(2), 29-51.
- Shepherd, C. (2015). *More than Blended Learning*. Eastleigh: The More Than Blended Learning Company.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.

- Starkey, L., & Eppel, E. (2019). Digital data in New Zealand schools: Policy reform and school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 640-658.
- Tolstoy, A., & Miloslavskaya, N. (2019). Andragogy as a Scientific Basis for Training Professionals in Information Security. In *IFIP World Conference on Information Security Education* (pp. 7285). Cham: Springer.
- Turner, P. (2019). Leadership Development Practices. In P. Turner (Ed.), *Leadership in Healthcare* (pp. 295-324). Cham: Palgrave Macmillan.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Lombaerts, K., Tondeur, J., & Scherer, R. (2019). A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments. *Computers in Human Behavior*, 99, 126-136.
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2019c). Online communication and interaction in distance higher education: A framework study of good practice. *International Review of Education*, 65(4), 605-632.