Σχολή Κοινωνικών Επιστημών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων

Διπλωματική Εργασία

Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στην ψηφιακή εποχή: Μελέτη περίπτωσης των Εκπαιδευτηρίων «Ελληνογερμανική Αγωγή».

Νικολάος Κολτσίδας

ΑΜ: 110874

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καγιαδάκη Μαρία

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια: Κερτεμελίδου Παρασκευή

Πάτρα, Μάιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («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.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης διερευνά το σχολείο ως πολιτισμικό οργανισμό στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Μέσα από τον συνδυασμό θεωρητικής ανάλυσης και εμπειρικών δεδομένων — αντλούμενων από ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές— εξετάζεται η δυναμική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικής ηγεσίας, πολιτισμικών πρακτικών και ψηφιακού μετασχηματισμού. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες δεν υποκαθιστούν, αλλά διευρύνουν τον πολιτισμικό ρόλο της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας τη συμμετοχή και τη σύνδεση με την κοινότητα. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της ψηφιακής μετάβασης εξαρτάται άμεσα από την εδραιωμένη οργανωσιακή κουλτούρα. Παράλληλα, κομβικός αναδεικνύεται ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας ως καταλύτη για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Συμπερασματικά, η επιτυχής εκπαιδευτική καινοτομία προϋποθέτει την οργανική ευθυγράμμιση ηγεσίας, σχολικής κουλτούρας και τεχνολογίας.

Koltsidas Nikolaos

The School as a Cultural Organization in the Digital Age: A Case Study of the Ellinogermaniki Agogi School

Abstract

The present case study investigates the school as a cultural organization within the contemporary digital era. By integrating theoretical analysis with empirical data—derived from questionnaires and semi-structured interviews with school principals—the research examines the dynamic interplay among educational leadership, cultural practices, and digital transformation. The findings demonstrate that digital technologies do not supplant, but rather amplify the cultural role of the school, fostering broader participation and community engagement. Nevertheless, the efficacy of the digital transition is heavily contingent upon the established organizational culture. Concurrently, distributed leadership emerges as a pivotal factor, acting as a catalyst for creative initiatives. Ultimately, successful educational innovation necessitates the organic alignment of leadership, school culture, and technology.

Keywords:

school as a cultural organization

digital transformation

educational leadership

educational innovation

case study

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη 3

Abstract 4

Εισαγωγή 7

Κεφάλαιο 1: Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στη σύγχρονη κοινωνία 8

1.1 Το σχολείο ως πολιτισμικός και κοινωνικός οργανισμός 8

1.2 Η εκπαίδευση ως πολιτισμική πρακτική 9

1.3 Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές ανισότητες 12

1.4 Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και πολιτισμικής συμμετοχής 12

1.5 Η ηγεσία του σχολείου και η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας 14

1.6 Σχολική κουλτούρα, κλίμα και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα 15

Κεφάλαιο 2: Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στην ψηφιακή εποχή 16

2.1 Η πολιτισμική και οργανωτική ταυτότητα του σχολείου στον ψηφιακό μετασχηματισμό 16

2.2 Η ηγεσία ως πολιτισμική και οργανωτική πρακτική 21

2.3 Το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός 23

2.4 Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως οργανωσιακή αλλαγή 23

2.5 Συνεργασία, δίκτυα και πολιτισμική εξωστρέφεια 24

2.6 Ανθεκτικότητα και βιωσιμότητα στην ψηφιακή εποχή 25

Κεφάλαιο 3: Ψηφιακός μετασχηματισμός και εκπαιδευτική καινοτομία στα σχολεία 28

3.1 Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως πολιτισμική και παιδαγωγική μετάβαση 28

3.2 Ψηφιακή κουλτούρα και σχολική ταυτότητα 29

3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ψηφιακή ικανότητα 31

3.4 Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως εργαλεία για την εκπαιδευτική καινοτομία 32

3.5 Εμπόδια στον ψηφιακό μετασχηματισμό στα σχολεία 33

3.6 Ψηφιακός μετασχηματισμός και εκπαιδευτική ισότητα 34

3.7 Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως συνεχής διαδικασία 35
Κεφάλαιο 4: Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα 36
4.1 Η εκπαιδευτική ηγεσία ως πολιτισμική πρακτική 36
4.2 Ο ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση του πολιτισμικού προφίλ του σχολείου . 36
4.3 Ηγεσία, συνεργασία και επαγγελματική κουλτούρα 37
4.4 Ηγεσία και καινοτομία στην ψηφιακή εποχή 38
4.5 Ηθικές και συμπεριληπτικές διαστάσεις της πολιτισμικής ηγεσίας 39
4.6 Ανθεκτική και βιώσιμη πολιτισμική ηγεσία 40
Κεφάλαιο 5: Ερευνητικό πλαίσιο και μεθοδολογία 41
5.1 Ερευνητική προσέγγιση 41
5.2 Δείγμα έρευνας 42
5.3 Ερευνητικά εργαλεία 43
5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων 44
5.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων 44
5.6 Δεοντολογικές αρχές 45
Κεφάλαιο 6: Μελέτη περίπτωσης της Ελληνογερμανικής Αγωγής 46
6.1 Πολιτισμικές πρακτικές και ψηφιακός μετασχηματισμός στην Ελληνογερμανική Αγωγή 46
6.2 Ποσοτικά ευρήματα της έρευνας 49
Συμπεράσματα 68
Βιβλιογραφία 74
Παράρτημα 79

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία, με τίτλο «Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στην ψηφιακή εποχή: Μελέτη περίπτωσης των Εκπαιδευτηρίων Ελληνογερμανική Αγωγή», διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε έναν δυναμικό πολιτισμικό θεσμό εν μέσω της ψηφιακής μετάβασης. Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η αλληλεπίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών, των πρακτικών πολιτισμικής διαχείρισης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προαγωγή της καινοτομίας και της συμμετοχής της κοινότητας (Fullan, 2001). Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση της στρατηγικής ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων, ώστε το σχολείο να ενισχύσει την πολιτισμική του ταυτότητα και την εξωστρέφεια. Η προσέγγιση αυτή εδράζεται στην παραδοχή ότι τα σχολεία δεν συνιστούν αμιγώς εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά κοινωνικά και πολιτισμικά δομημένους οργανισμούς που ετεροκαθορίζονται από κοινές αξίες, νόρμες και συμβολικές πρακτικές (Hargreaves, 1995).

Η σημασία της μελέτης έγκειται στην επαναπροσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού που δεν προσαρμόζεται παθητικά, αλλά διαπραγματεύεται ενεργά την τεχνολογική αλλαγή (Fullan, 2001). Προκειμένου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να παραμείνουν παιδαγωγικά επίκαιρα και κοινωνικά συναφή στο πλαίσιο του ταχέος ψηφιακού μετασχηματισμού, καλούνται να επανεξετάσουν την οργανωσιακή τους κουλτούρα και τα δίκτυα συνεργασίας (Ertmer, 1999: 45). Επιπλέον, η έρευνα γεφυρώνει τη συχνά κατακερματισμένη βιβλιογραφία μεταξύ εκπαιδευτικής ηγεσίας, σχολικής κουλτούρας και ενσωμάτωσης της τεχνολογίας, επιβεβαιώνοντας πως οι ηγετικές πρακτικές διαμορφώνουν καθοριστικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία (Leithwood & Jantzi, 2006). Μέσα από αυτή την οπτική, εξετάζονται τα "εμπόδια δεύτερης τάξης" —πεποιθήσεις, αξίες και οργανωσιακές νόρμες— που αποτελούν τον κρίσιμο ρυθμιστή για την επιτυχή τεχνολογική ενσωμάτωση (Hew & Brush, 2007).

Μεθοδολογικά, υιοθετείται ο σχεδιασμός των μικτών μεθόδων. Η ποσοτική προσέγγιση, μέσω δομημένων ερωτηματολογίων, εξασφαλίζει τη συλλογή μετρήσιμων δεδομένων για τις στάσεις και τις πρακτικές της εκπαιδευτικής κοινότητας (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1990). Συμπληρωματικά, η ποιοτική συνιστώσα των ημιδομημένων συνεντεύξεων με στελέχη της εκπαίδευσης προσφέρει εις βάθος κατανόηση της ηγεσίας και της πολιτισμικής δυναμικής (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης καθίσταται ιδανική για την ανάλυση αυτών των σύνθετων φαινομένων σε πραγματικό πλαίσιο, καθώς επιτρέπει την ενσωμάτωση πολλαπλών πηγών δεδομένων (Yin, 2014: 52).

Η διάρθρωση της εργασίας αντικατοπτρίζει την παραπάνω θεωρητική και εμπειρική στόχευση. Το θεωρητικό μέρος (Κεφάλαια 1-4) εκκινεί με την εννοιολόγηση του σχολείου ως πολιτισμικού

οργανισμού, εστιάζοντας στη σχολική κουλτούρα, το οργανωσιακό κλίμα και την ηγεσία (MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Στη συνέχεια, αναλύεται ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως οργανωσιακή και παιδαγωγική μετάβαση, αναδεικνύοντας τον ρόλο της επαγγελματικής ανάπτυξης στη βιωσιμότητα της καινοτομίας (Matiash et al., 2025). Το εμπειρικό μέρος (Κεφάλαια 5-6) παρουσιάζει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό και την ανάλυση της περίπτωσης των Εκπαιδευτηρίων «Ελληνογερμανική Αγωγή», παραθέτοντας τα ευρήματα των ερευνητικών εργαλείων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύνθεση των συμπερασμάτων, αναδεικνύοντας τη διασύνδεση θεωρίας και πράξης στη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα.

Κεφάλαιο 1: Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στη σύγχρονη κοινωνία

1.1 Το σχολείο ως πολιτισμικός και κοινωνικός οργανισμός

Το σχολείο συνιστά έναν από τους πιο θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στη μετάδοση της τυπικής γνώσης, αλλά κυρίως στην αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό της κουλτούρας. Πέρα από τη θεσμοθετημένη εκπαιδευτική του αποστολή, λειτουργεί ως κατεξοχήν πολιτισμικός χώρος παραγωγής και διαπραγμάτευσης αξιών, προτύπων συμπεριφοράς και ιδεολογιών (Apple, 2004). Μέσα από τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις οργανωσιακές του ρουτίνες, οι οποίες συχνά συνθέτουν ένα ισχυρό «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (Giroux, 2001), το σχολείο διαμορφώνει άμεσα την ταυτότητα των μαθητών και το ερμηνευτικό τους πλαίσιο για την κοινωνική πραγματικότητα. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν συνιστά μια ουδέτερη ή αμιγώς τεχνοκρατική διαδικασία, αλλά εγγράφεται σε ένα βαθύτερο ιστορικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο νοηματοδοτεί τους σκοπούς και τις πρακτικές της (Bruner, 1996; Onunka et al., 2023).

Λειτουργώντας ως πρωταρχικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης, το σχολείο μεσολαβεί οργανικά μεταξύ της ιδιωτικής σφαίρας της οικογένειας και της ευρύτερης δημόσιας σφαίρας της κοινωνίας των πολιτών (Parsons, 1959). Ενώ εισάγει τους μαθητές στους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες (Bourdieu & Passeron, 1990), ταυτόχρονα προσφέρει —ή οφείλει να προσφέρει— τον χώρο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και πολιτισμικής επανερμηνείας. Οι εσωτερικές διαδικασίες, οι σχολικές τελετουργίες, οι άρρητοι κανόνες και οι κοινές αφηγήσεις δρουν ως ισχυροί συμβολικοί μηχανισμοί συγκρότησης συλλογικού νοήματος (McLaren, 1999). Παράλληλα, το σχολείο αποτελεί πεδίο διασταύρωσης, και ενίοτε τριβής, διαφορετικών

κοινωνικο-πολιτισμικών υποβάθρων και κοσμοθεωριών. Σε περιόδους ραγδαίων κοινωνικών και τεχνολογικών ανακατατάξεων, αυτός ο διττός ρόλος εντείνεται, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί στις αναδυόμενες προκλήσεις, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της γνώσης και της ιδιότητας του πολίτη (Fullan, 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα, η σύγχρονη σχολική μονάδα πρέπει να προσεγγίζεται ως ένας ζωντανός, δυναμικός οργανισμός και όχι ως ένας στατικός γραφειοκρατικός μηχανισμός. Προκειμένου να επιβιώσει και να εξελιχθεί μέσα σε ένα ρευστό περιβάλλον, οφείλει να ισορροπεί διαρκώς ανάμεσα στη διατήρηση της δομικής του συνέχειας και την προσαρμογή του στην αλλαγή (Sarason, 1996). Άλλωστε, όπως τεκμηριώνεται εκτενώς στη βιβλιογραφία, η εκπαιδευτική αλλαγή δεν αποτελεί ένα απλό τεχνικό εγχείρημα. Πρόκειται πρωτίστως για μια βαθιά οργανωσιακή και πολιτισμική διαδικασία, η οποία απαιτεί τον ριζικό μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, των διαπροσωπικών σχέσεων και της ίδιας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Fullan, 2001; Hargreaves, 1994).

Η παραπάνω παραδοχή αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της αναστοχαστικής πρακτικής (Schön, 1983), της επαγγελματικής συνεργασίας και της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2005) στη διαχείριση της αλλαγής. Διαμορφώνοντας μια συμπεριληπτική κουλτούρα και ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, τα σχολεία μετεξελίσσονται σε κοινότητες μάθησης, ανοιχτές στον διάλογο και την καινοτομία (Senge et al., 2012). Η θεωρητική αυτή θεμελίωση αποτελεί το αναγκαίο πρίσμα μέσα από το οποίο θα επιχειρηθεί, στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η εις βάθος διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ψηφιακή μετάβαση επαναπροσδιορίζει τον συνολικό πολιτισμικό και οργανωσιακό χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου.

1.2 Η εκπαίδευση ως πολιτισμική πρακτική

Η διδασκαλία και η μάθηση συνιστούν εγγενώς πολιτισμικά προσδιορισμένες πρακτικές, οι οποίες διαμορφώνονται από κοινωνικά κατασκευασμένες αντιλήψεις σχετικά με τη γνώση, την εξουσία και τις διαδικασίες μάθησης. Το πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι πρακτικές αξιολόγησης αντανακλούν συγκεκριμένες πολιτισμικές προτεραιότητες και επιστημολογικά παραδείγματα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά εσωτερικεύουν παράλληλα στάσεις και αξίες που αφορούν στη μάθηση, την άσκηση εξουσίας, τη συνεργασία και την κοινωνική συμμετοχή. Μέσω της σχολικής εκπαίδευσης εισάγονται σε κοινωνικά νομιμοποιημένες μορφές γνώσης και συμπεριφοράς, οι

οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και πολιτισμικής τους ενσωμάτωσης (Hirsh-Pasek et al., 2022: 68).

Η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο Hargreaves (1995: 101) ορίζει τη σχολική κουλτούρα ως τις κοινές αξίες, νόρμες, παραδόσεις και προσδοκίες που καθοδηγούν τη συμπεριφορά εντός της σχολικής κοινότητας. Αυτή η κουλτούρα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν την καινοτομία. Μια ισχυρή και συνεκτική σχολική κουλτούρα μπορεί να προωθήσει την αφοσίωση, τη συνεργασία και ένα κοινό αίσθημα σκοπού, ενώ μια κατακερματισμένη κουλτούρα μπορεί να εμποδίσει την αλλαγή και να υπονομεύσει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Κατά συνέπεια, η κατανόηση της εκπαίδευσης ως πολιτισμικής πρακτικής απαιτεί προσοχή τόσο στις επίσημες δομές όσο και στις άτυπες δυναμικές που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική ζωή.

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι εγγενώς πολιτισμικές πρακτικές που διαμορφώνονται από κοινωνικά κατασκευασμένες παραδοχές σχετικά με τη γνώση, την εξουσία και τους νόμιμους τρόπους γνώσης (Bruner, 1996: 87). Η εκπαίδευση δεν μεταδίδει απλώς ουδέτερες πληροφορίες, αλλά οργανώνει την εμπειρία μέσω πολιτισμικά συγκεκριμένων εννοιών, συμβόλων και ερμηνευτικών πλαισίων που ορίζουν τι θεωρείται πολύτιμη γνώση (Geertz, 1973: 121). Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι πρακτικές αξιολόγησης αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες επιστημολογικές παραδόσεις και κοινωνικές προτεραιότητες, ενσωματώνοντας έτσι τη σχολική εκπαίδευση σε ευρύτερες ιστορικές και ιδεολογικές δομές (Apple, 2004: 77). Υπό αυτή την έννοια, τα σχολεία λειτουργούν ως χώροι όπου οι πολιτισμικές νόρμες αναπαράγονται, διαπραγματεύονται και, περιστασιακά, μετασχηματίζονται μέσω καθημερινών παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων (Bourdieu & Passeron, 1977: 23).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές δεν αναπτύσσουν μόνο ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά συγκροτούν παράλληλα διαθέσεις, στάσεις και μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου που επηρεάζουν ουσιαστικά τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Bourdieu, 1986). Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας εσωτερικεύουν συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με την εξουσία, τη συνεργασία, τον ανταγωνισμό και την κοινωνική συμμετοχή, οι οποίες εντάσσονται στις ευρύτερες διεργασίες κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους (Giroux, 1983: 98). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εισάγουν τους μαθητές σε κοινωνικά νομιμοποιημένους λόγους και κώδικες συμπεριφοράς, συχνά προκρίνοντας ορισμένες γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές έναντι άλλων, γεγονός που επηρεάζει τις δυναμικές ένταξης και αποκλεισμού (Bernstein, 2000:

45). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση λειτουργεί ταυτόχρονα ως γνωστική, κοινωνική και πολιτισμική διαδικασία, βαθιά ενσωματωμένη στις σχέσεις εξουσίας και στη συγκρότηση νοήματος (Apple, 2004: 3-10).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της οργανωτικής ζωής. Ο Schein (2010: 54) ορίζει την οργανωτική κουλτούρα ως ένα μοτίβο κοινών βασικών παραδοχών που μαθαίνει μια ομάδα καθώς επιλύει προβλήματα προσαρμογής και ενσωμάτωσης, παραδοχές που στη συνέχεια διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις ενέργειες. Αυτές οι πολιτισμικές διαστάσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις μεταρρυθμίσεις πολιτικής, υιοθετούν καινοτομίες και κατασκευάζουν επαγγελματικές ταυτότητες (Fullan, 2001: 56).

Μια συνεκτική και συνεργατική σχολική κουλτούρα μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική δέσμευση, τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τον κοινό προσανατολισμό της σχολικής κοινότητας, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση του σχολείου και τις μαθητικές επιδόσεις (Leithwood & Jantzi, 2006). Σύμφωνα με τους Hoy, Tarter και Kottkamp (1990), αλλά και με ευρήματα σχετικών ερευνών που παρουσιάζονται στο έργο τους, οι θετικές σχολικές κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συναδελφικότητα και ανοιχτή επικοινωνία συμβάλλουν στην ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και της οργανωτικής αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι κατακερματισμένες ή συγκρουσιακές κουλτούρες ενδέχεται να περιορίζουν την καινοτομία, να ενισχύουν την επαγγελματική απομόνωση και να υπονομεύουν τις προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ιδιαίτερα σε συνθήκες έντονων κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών (Hargreaves & Fullan, 2012).

Η κατανόηση της εκπαίδευσης ως πολιτισμικής πρακτικής απαιτεί επομένως την προσοχή όχι μόνο στις επίσημες θεσμικές δομές, αλλά και στις συμβολικές, σχεσιακές και κανονιστικές διαστάσεις που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική ζωή. Αυτές οι άτυπες δυναμικές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται οι πολιτικές, ενσωματώνονται οι τεχνολογίες και ασκείται η ηγεσία εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001: 77). Τοποθετώντας τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολιτισμικό και οργανωτικό τους πλαίσιο, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία λειτουργούν ως δυναμικά πολιτισμικά συστήματα ενσωματωμένα σε ευρύτερες κοινωνικές πραγματικότητες (Bruner, 1996: 112).

1.3 Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές ανισότητες

Ο πολιτισμικός ρόλος του σχολείου συνδέεται στενά με ζητήματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης και ανισότητας. Οι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο με διαφορετικές μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως γλωσσικές δεξιότητες, αξίες, διαθέσεις και προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Αυτές οι διαφορές επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα των μαθητών να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του σχολείου και να επιτυγχάνουν ακαδημαϊκά. Ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται συχνά σε αρχές ισότητας και αξιοκρατίας, τα σχολεία μπορεί να αναπαράγουν ακούσια τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, προκρίνοντας τις κυρίαρχες πολιτισμικές νόρμες (Mubarak et al., 2022: 6).

Η έρευνα σχετικά με το σχολικό κλίμα και την οργανωτική κουλτούρα υπογραμμίζει τη σημασία των πρακτικών ένταξης για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα θετικά σχολικά κλίματα που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, συνεργασία και αμοιβαίο σεβασμό έχουν συνδεθεί με βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών και μειωμένες διαφορές στις επιδόσεις (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1990; MacNeil, Prater, & Busch, 2009). Όταν τα σχολεία αναγνωρίζουν την πολιτισμική πολυμορφία ως πόρο και όχι ως έλλειμμα, βρίσκονται σε καλύτερη θέση για να προωθήσουν την ισότητα και την κοινωνική ένταξη. Έτσι, η πολιτισμική λειτουργία του σχολείου μπορεί είτε να ενισχύσει τις κοινωνικές διακρίσεις είτε να συμβάλει στην κοινωνική κινητικότητα και την ενδυνάμωση, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζονται και ενσωματώνονται οι πολιτισμικές διαφορές στην εκπαιδευτική πρακτική (Mubarak et al., 2022: 6).

1.4 Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και πολιτισμικής συμμετοχής

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγος μετατοπίζεται σταθερά από την αντίληψη του σχολείου ως μιας άκαμπτης διοικητικής δομής, στην προσέγγισή του ως μιας δυναμικής Κοινότητας Μάθησης. Υπό αυτό το πρίσμα, το σχολείο αναδεικνύεται σε ένα ηθικό και πολιτισμικό εγχείρημα που εδράζεται στην εμπιστοσύνη, τη συλλογική ευθύνη και την οργανική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών (Bryk & Schneider, 2002: 112). Αυτή η θεώρηση εναρμονίζεται με το μοντέλο των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (Professional Learning Communities), το οποίο υπογραμμίζει πως η συλλογική διερεύνηση, ο αναστοχασμός και η κοινή (κατανεμημένη) ηγεσία αποτελούν τα θεμέλια της βιώσιμης σχολικής βελτίωσης (DuFour, 2004). Η συγκρότηση μιας τέτοιας κοινότητας ενισχύει την επαγγελματική δέσμευση του συλλόγου διδασκόντων και κατ' επέκταση τις μαθησιακές επιδόσεις (Stoll et al., 2006).

Η συμμετοχή σε πολιτισμικές πρακτικές αποτελεί τον πυρήνα αυτής της κοινοτικής προσέγγισης. Μέσα από καλλιτεχνικά προγράμματα και κοινοτικές πρωτοβουλίες, το σχολείο λειτουργεί ως χώρος έκφρασης και διαμόρφωσης ταυτοτήτων, υπερβαίνοντας τα στενά όρια του τυπικού αναλυτικού προγράμματος (Eisner, 2002: 210). Τέτοιες δράσεις ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή κινητοποίηση (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Επιπλέον, η ενεργή εμπλοκή στην πολιτιστική παραγωγή αποτρέπει τον ρόλο του μαθητή ως παθητικού αποδέκτη (Biesta, 2006), καλλιεργώντας δημοκρατικές ικανότητες (Giroux, 1983: 105). Όπως πρέσβευε και ο Dewey (1916: 99), η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί την ίδια την εφαρμογή της δημοκρατικής κουλτούρας, όχι απλώς την προετοιμασία για αυτήν.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι συνέργειες με πολιτιστικούς φορείς (όπως μουσεία και βιβλιοθήκες) διευρύνουν τα όρια της μαθησιακής κοινότητας, προσφέροντας αυθεντικά περιβάλλοντα ανακάλυψης (Greene, Kisida, & Bowen, 2014: 55). Η διάδραση αυτή λειτουργεί ευεργετικά και σε επίπεδο οργανωσιακής μάθησης, εκθέτοντας τη σχολική μονάδα σε καινοτόμες πρακτικές πέρα από τον δικό της μικρόκοσμο (Fullan, 2001: 99), ενώ έχει αποδειχθεί πως, όταν υποστηρίζεται τεχνολογικά, εμβαθύνει την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών (Wishart & Triggs, 2010: 45).

Στην ψηφιακή εποχή, η δυναμική της μαθησιακής κοινότητας μεγιστοποιείται, καθώς τα διαδικτυακά περιβάλλοντα καταρρίπτουν τους γεωγραφικούς περιορισμούς, διευκολύνοντας τη διακρατική δικτύωση και τη συνεργατική παραγωγή γνώσης (Jenkins, 2009: 23). Ωστόσο, η αξιοποίηση αυτής της δυναμικής δεν είναι αυτονόητη. Η αποτελεσματικότητά της προϋποθέτει μια συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα που διασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση (Selwyn, 2011: 66). Εν κατακλείδι, η μετεξέλιξη του σχολείου σε έναν ζωντανό πολιτισμικό οργανισμό απαιτεί τη στρατηγική σύζευξη των εσωτερικών συνεργατικών σχέσεων με την εξωστρεφή, ψηφιακά υποστηριζόμενη πολιτιστική συμμετοχή, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις (Matiash et al., 2025: 32).

1.5 Η ηγεσία του σχολείου και η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας

Η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει τον πλέον καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και τη μετεξέλιξη της σχολικής κουλτούρας, ιδίως σε περιόδους ραγδαίων οργανωσιακών αλλαγών, όπως ο ψηφιακός μετασχηματισμός (Fullan, 2001: 102). Μέσω των καθημερινών πρακτικών τους, οι διευθυντές αποκρυσταλλώνουν τις οργανωσιακές αξίες και καθορίζουν τον τρόπο με τον

οποίο η σχολική κοινότητα προσλαμβάνει την καινοτομία (Schein, 2010: 88). Άλλωστε, οι ηγέτες ορίζουν αν τα ψηφιακά εργαλεία θα εκληφθούν ως εξωτερικές, καταναγκαστικές επιταγές ή ως πολύτιμοι πολιτισμικοί πόροι, αμβλύνοντας με τον τρόπο αυτό τις όποιες εσωτερικές αντιστάσεις των εκπαιδευτικών (Hew & Brush, 2007).

Σε αυτή τη διαδικασία, η μετασχηματιστική ηγεσία αναδεικνύεται σε βασικό πυλώνα. Εστιάζοντας στη διατύπωση ενός συνεκτικού οράματος, ο ηγέτης αποτρέπει τον εκφυλισμό της ψηφιακής μετάβασης σε μια στείρα τεχνική μεταρρύθμιση, αποκομμένη από την ταυτότητα του σχολείου (Fullan, 2001: 112; Leithwood & Jantzi, 2006). Όπως επιβεβαιώνεται εμπειρικά, το μετασχηματιστικό μοντέλο μεγιστοποιεί τη δέσμευση του προσωπικού και προάγει τη «συλλογική αποτελεσματικότητα», η οποία λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας για την επιτυχή υλοποίηση των προσπαθειών βελτίωσης (Ross & Gray, 2006: 66-69).

Ταυτόχρονα, το παραπάνω μοντέλο πλαισιώνεται αρμονικά από την κατανεμημένη ηγεσία, η οποία υπογραμμίζει τον συνεργατικό χαρακτήρα της λήψης αποφάσεων (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Σε ένα ψηφιακά εξελισσόμενο περιβάλλον, η ηγετική επιρροή αποκεντρώνεται. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται ώστε να πειραματίζονται και να συμπράττουν εντός Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης, γεγονός που έχει αποδειχθεί ότι πολλαπλασιάζει την ικανότητα καινοτομίας του οργανισμού (Harris, 2008: 43).

Εν κατακλείδι, η σύζευξη αυτών των ηγετικών προσεγγίσεων δημιουργεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ανοιχτής επικοινωνίας και κοινής ευθύνης (Bryk & Schneider, 2002: 101-109; Hargreaves & Fullan, 2012: 66). Μέσα από αυτή τη στρατηγική ηγετική διάσταση, οι θεωρητικές πολιτισμικές αξίες μετουσιώνονται σε απτές οργανωσιακές πρακτικές, επιτρέποντας στο σχολείο να αναδειχθεί σε έναν δυναμικό πολιτισμικό οργανισμό που ενσωματώνει οργανικά τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ψηφιακή καινοτομία (Onunka et al., 2023).

1.6 Σχολική κουλτούρα, κλίμα και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα

Αν και στενά συνδεδεμένες, η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα αντιπροσωπεύουν διακριτές διαστάσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται σε βαθιά ριζωμένες αξίες, πεποιθήσεις και παραδόσεις, ενώ το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τις αντιλήψεις για το μαθησιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών σχέσεων, της ασφάλειας και των οργανωτικών πρακτικών (Hoy et al., 2002; MacNeil et al., 2009).

Μελέτες έχουν δείξει ότι το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής των μαθητών, ακαδημαϊκών επιδόσεων και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Hoy et al., 2002; MacNeil et al., 2009). Όταν οι πολιτισμικές νόρμες υποστηρίζουν τη συνεργασία, τον σεβασμό και την καινοτομία, τα σχολεία είναι πιο ικανά να προσαρμοστούν στις αλλαγές και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Το σχολικό κλίμα, αντίθετα, αφορά τις κοινές αντιλήψεις για την καθημερινή οργανωτική ζωή, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών σχέσεων, της ασφάλειας, των μοτίβων επικοινωνίας και των πρακτικών ηγεσίας (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1990).

Η διάκριση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών είναι σημαντική για την παρούσα εργασία, διότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός επηρεάζει ταυτόχρονα και τα δύο επίπεδα: αμφισβητεί τις υποκείμενες πολιτισμικές παραδοχές σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα αναδιαμορφώνει τις καθημερινές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον.

Ταυτόχρονα, η κουλτούρα παρέχει το βαθύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο μέσω του οποίου οι καινοτομίες —όπως οι ψηφιακές τεχνολογίες— γίνονται κατανοητές και νομιμοποιούνται (Fullan, 2001: 199). Εάν η κουλτούρα ενός σχολείου εκτιμά τη συνεργασία, την ανοιχτή στάση απέναντι στον πειραματισμό και την κοινή ευθύνη, οι ψηφιακές πρωτοβουλίες είναι πιο πιθανό να θεωρηθούν ευκαιρίες για παιδαγωγικό εμπλουτισμό παρά επιβαλλόμενες τεχνικές μεταρρυθμίσεις (Hargreaves & Fullan, 2012: 202). Αντίθετα, οι κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από απομόνωση ή άκαμπτες ιεραρχίες μπορεί να δημιουργήσουν κλίμα αβεβαιότητας ή αντίστασης που υπονομεύει τις προσπάθειες ενσωμάτωσης της τεχνολογίας (Ertmer, 1999: 6-10).

Ο ρόλος αυτού του τμήματος σε αυτό το σημείο της εργασίας είναι επομένως να καθορίσει τις οργανωτικές συνθήκες που μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ ηγεσίας, καινοτομίας και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Διευκρινίζοντας τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα (βαθιές αξίες και παραδοχές) αλληλεπιδρά με το κλίμα (βιωμένες αντιλήψεις και δυναμικές σχέσεων), η ανάλυση εξηγεί γιατί ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω επενδύσεων σε υποδομές ή πολιτικών οδηγιών. Αντίθετα, η επιτυχής καινοτομία εξαρτάται από την ευθυγράμμιση μεταξύ πολιτισμικών κανόνων, υποστηρικτικού κλίματος και κοινού οράματος (Leithwood & Jantzi, 2006).

Επιπλέον, η κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμού και κλίματος ενισχύει το εννοιολογικό θεμέλιο του προτεινόμενου μοντέλου του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στην ψηφιακή εποχή. Ο πολιτισμός διαμορφώνει τη μακροπρόθεσμη ταυτότητα και το νόημα, ενώ το κλίμα αντανακλά την άμεση εμπειρία αυτού του πολιτισμού σε δράση. Μαζί, καθορίζουν

την ικανότητα του σχολείου για βελτίωση, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα (Bryk & Schneider, 2002: 77-79). Με αυτή την έννοια, η ενότητα λειτουργεί ως θεωρητική γέφυρα που συνδέει την οργανωτική θεωρία με την εμπειρική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ένα συγκεκριμένο σχολείο αντιμετωπίζει την ψηφιακή και πολιτιστική αλλαγή.

Έτσι, αντί να αποτελεί μια μεμονωμένη θεωρητική παρέκβαση, η συζήτηση αυτή αποσαφηνίζει τις δομικές και σχεσιακές συνθήκες υπό τις οποίες το σχολείο μπορεί να εξελιχθεί σε έναν δυναμικό πολιτισμικό οργανισμό ικανό να ενσωματώνει την ψηφιακή καινοτομία με τρόπους που ενισχύουν τη συμμετοχή, την ισότητα και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Κεφάλαιο 2: Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στην ψηφιακή εποχή

2.1 Η πολιτισμική και οργανωτική ταυτότητα του σχολείου στον ψηφιακό μετασχηματισμό

Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πολιτισμικός οργανισμός, η λειτουργία του οποίου εκτείνεται πέρα από τις επίσημες διοικητικές δομές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ως οργανισμός, το σχολείο ενσωματώνει κοινές έννοιες, αξίες και πρακτικές που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις αλληλεπιδράσεις των μελών του. Αυτές οι πολιτισμικές διαστάσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύονται οι αλλαγές και τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούνται οι σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας. Η οργανωτική κουλτούρα λειτουργεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα από το οποίο εκπαιδευτικοί, μαθητές και διοικητικό προσωπικό αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες και τους ρόλους τους, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Muttaqin et al., 2023: 71).

Από αυτή την οπτική γωνία, το σχολείο δεν είναι ένα ουδέτερο ή αμιγώς τεχνικό σύστημα, αλλά ένα κοινωνικά κατασκευασμένο περιβάλλον ενσωματωμένο σε ευρύτερα πολιτισμικά και ιστορικά πλαίσια. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, την εξουσία και την καινοτομία επηρεάζουν άμεσα την οργανωτική συμπεριφορά και τη λήψη αποφάσεων. Ο Fullan (2001: 101) τονίζει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να νοείται ως πολιτισμική διαδικασία και όχι ως απλή εφαρμογή νέων πολιτικών ή πρακτικών.

Χωρίς προσοχή στις υποκείμενες αξίες και παραδοχές που καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου, οι προσπάθειες μεταρρύθμισης είναι πιθανό να παραμείνουν επιφανειακές ή μη βιώσιμες.

Στην ψηφιακή εποχή, η εννοιολόγηση του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού γίνεται όλο και πιο σημαντική. Οι ψηφιακές τεχνολογίες εισάγουν νέες μορφές επικοινωνίας, συνεργασίας και παραγωγής γνώσης που αμφισβητούν τις παραδοσιακές οργανωτικές νόρμες. Τα σχολεία καλούνται να επανερμηνεύσουν τα πολιτισμικά τους θεμέλια προκειμένου να ενσωματώσουν τις ψηφιακές πρακτικές με ουσιαστικό τρόπο. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει όχι μόνο τεχνική προσαρμογή, αλλά και αλλαγές στις συλλογικές πεποιθήσεις, τις επαγγελματικές ταυτότητες και τις οργανωτικές προτεραιότητες.

Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πολιτισμικός οργανισμός, η λειτουργία του οποίου εκτείνεται πέρα από τις επίσημες διοικητικές δομές και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς ενσωματώνει κοινά συστήματα νοημάτων, αξιών και συμβολικών πρακτικών που διαμορφώνουν την ταυτότητά του (Schein, 2010: 54). Ως οργανισμός, το σχολείο ενσωματώνει συλλογικά κατασκευασμένες υποθέσεις και νόρμες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες και τις αλληλεπιδράσεις των μελών του, διαμορφώνοντας έτσι μια διακριτή οργανωτική κουλτούρα (Deal & Peterson, 2016: 21). Αυτές οι πολιτισμικές διαστάσεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, τον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύονται οι πρωτοβουλίες αλλαγής και τον τρόπο με τον οποίο χτίζονται οι σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας την ιδέα ότι η σχολική εκπαίδευση είναι ενσωματωμένη σε ένα πλέγμα κοινών νοημάτων και δεν λειτουργεί ως ένα ουδέτερο τεχνικό σύστημα (Hargreaves, 1995: 13).

Η οργανωτική κουλτούρα λειτουργεί ως ένας ερμηνευτικός φακός μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι διοικητικοί υπάλληλοι κατανοούν τις εμπειρίες και τους ρόλους τους, διαμορφώνοντας την καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής ζωής και επηρεάζοντας τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε πολλαπλά επίπεδα (Schein, 2010: 44). Από αυτή την οπτική γωνία, το σχολείο δεν είναι ένας θεσμός χωρίς αξίες, αλλά ένα κοινωνικά κατασκευασμένο περιβάλλον που βρίσκεται μέσα σε ευρύτερα ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά πλαίσια που διαμορφώνουν τις πρακτικές και τις προτεραιότητές του (Apple, 2004). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση, την εξουσία, την παιδαγωγική και την καινοτομία επηρεάζουν άμεσα την οργανωτική συμπεριφορά, τις εκπαιδευτικές επιλογές και τις αντιδράσεις στις μεταρρυθμίσεις, αποδεικνύοντας ότι η εκπαιδευτική αλλαγή είναι βαθιά ριζωμένη σε πολιτισμικές παραδοχές και όχι απλώς σε δομικές προσαρμογές (Fullan, 2001: 134).

Ο Fullan (2001) υποστηρίζει ότι η βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να νοείται ως μια πολιτισμική διαδικασία που περιλαμβάνει αλλαγές στις νόρμες, τις σχέσεις και τις επαγγελματικές ταυτότητες, και όχι ως η απλή εφαρμογή πολιτικών που έχουν σχεδιαστεί εξωτερικά. Χωρίς να δοθεί προσοχή στις υποκείμενες αξίες και τις κοινές παραδοχές που καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου, οι προσπάθειες μεταρρύθμισης κινδυνεύουν να παραμείνουν επιφανειακές, αποσπασματικές ή βραχύβιες (Hargreaves & Fullan, 2012: 44). Η θεωρία της οργανωτικής μάθησης υποστηρίζει περαιτέρω αυτή την άποψη, τονίζοντας ότι η ουσιαστική αλλαγή απαιτεί συλλογική κατανόηση και προσαρμογή στο πολιτισμικό πλαίσιο του ιδρύματος (Argyris & Schön, 1996: 99).

Στην ψηφιακή εποχή, η εννοιολόγηση του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού γίνεται ακόμη πιο κρίσιμη, καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες εισάγουν νέες μορφές επικοινωνίας, συνεργασίας και παραγωγής γνώσης που αμφισβητούν τις παραδοσιακές οργανωτικές νόρμες και ιεραρχίες (Selwyn, 2011). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναδιαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας, τους επαγγελματικούς ρόλους και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης, απαιτώντας από τα σχολεία να επανερμηνεύσουν τα πολιτισμικά τους θεμέλια προκειμένου να ενσωματώσουν τις τεχνολογικές πρακτικές με ουσιαστικό και συνεκτικό τρόπο (Ertmer, 1999: 6-10). Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν είναι επομένως απλώς θέμα υποδομής ή τεχνικής ικανότητας, αλλά πολιτιστικής ευθυγράμμισης μεταξύ καινοτομίας και κοινών εκπαιδευτικών αξιών (Hew & Brush, 2007).

Επιπλέον, τα ψηφιακά περιβάλλοντα επεκτείνουν τα όρια του σχολείου, συνδέοντάς το με ευρύτερα δίκτυα συμμετοχής και ανταλλαγής γνώσεων, ενισχύοντας τον ρόλο του ως ανοιχτού και δυναμικού πολιτισμικού οργανισμού (Castells, 2010: 55). Αυτός ο μετασχηματισμός απαιτεί όχι μόνο τεχνική προσαρμογή, αλλά και αλλαγές στις συλλογικές πεποιθήσεις, τις επαγγελματικές ταυτότητες και τις οργανωτικές προτεραιότητες, καθώς οι εκπαιδευτικοί επαναδιαπραγματεύονται τι σημαίνει να διδάσκεις, να μαθαίνεις και να ηγείσαι σε ψηφιακά διαμεσολαβημένα περιβάλλοντα (Fullan, 2001: 43). Κατά συνέπεια, η κατανόηση του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ο ψηφιακός μετασχηματισμός αλληλεπιδρά με την ηγεσία, την οργανωτική κουλτούρα και την εκπαιδευτική καινοτομία, τοποθετώντας την τεχνολογική αλλαγή στο πλαίσιο των βαθύτερων πολιτισμικών διαδικασιών που διαμορφώνουν τη ζωή των ιδρυμάτων.

Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στα βαθιά ριζωμένα πρότυπα αξιών, κανόνων, τελετουργιών και συμβόλων που καθορίζουν την ταυτότητα ενός σχολείου. Αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου μέσω κοινών εμπειριών και γίνονται δεδομένα στοιχεία της οργανωτικής ζωής. Η κουλτούρα εκδηλώνεται σε ορατές πρακτικές, όπως

τελετές και παραδόσεις, καθώς και σε λιγότερο ορατές διαστάσεις, όπως οι προσδοκίες για επαγγελματισμό, συνεργασία και καινοτομία.

Ο Hargreaves (1995) υποστηρίζει ότι η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης του σχολείου. Οι κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από συναδελφικότητα, εμπιστοσύνη και κοινό σκοπό τείνουν να υποστηρίζουν την αναστοχαστική πρακτική και την επαγγελματική μάθηση, ενώ οι κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από απομόνωση ή αντίσταση μπορεί να εμποδίζουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή. Η σχολική κουλτούρα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σε εξωτερικές απαιτήσεις, συμπεριλαμβανομένων των μεταρρυθμίσεων του προγράμματος σπουδών και των τεχνολογικών πρωτοβουλιών.

Στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού, η σχολική κουλτούρα καθορίζει αν η τεχνολογία θεωρείται ως ευκαιρία για παιδαγωγική βελτίωση ή ως επιβαλλόμενη αναστάτωση. Μια κουλτούρα που εκτιμά τον πειραματισμό και τη συνεχή μάθηση είναι πιο πιθανό να αγκαλιάσει την ψηφιακή καινοτομία, ενώ μια κουλτούρα που βασίζεται σε άκαμπτες ρουτίνες μπορεί να αντισταθεί στην αλλαγή. Η κατανόηση των συμβολικών και σημασιολογικών διαστάσεων της σχολικής κουλτούρας είναι επομένως απαραίτητη για την ανάλυση των οργανωτικών αντιδράσεων στην ψηφιοποίηση.

Ο όρος «σχολική κουλτούρα» αναφέρεται στα βαθιά ριζωμένα πρότυπα αξιών, κανόνων, τελετουργιών, συμβόλων και κοινών παραδοχών που διαμορφώνουν την ταυτότητα και την καθημερινή λειτουργία ενός σχολείου (Schein, 2010: 112). Αυτά τα πολιτισμικά στοιχεία αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου μέσω συλλογικών εμπειριών και αλληλεπιδράσεων, και σταδιακά γίνονται δεδομένα στοιχεία της οργανωτικής ζωής που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη ερμηνεύουν τα γεγονότα και καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους (Deal & Peterson, 2016: 98).

Η κουλτούρα εκδηλώνεται τόσο σε ορατές πρακτικές — όπως τελετές, παραδόσεις, γλώσσα και χωροταξικές ρυθμίσεις — όσο και σε λιγότερο ορατές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών σχετικά με τον επαγγελματισμό, την εξουσία, τη συνεργασία και την καινοτομία (Geertz, 1973).

Στο ευρύτερο πλαίσιο αυτής της εργασίας, η οποία εννοιολογεί το σχολείο ως πολιτισμικό οργανισμό, η ενότητα αυτή χρησιμεύει για να αποσαφηνίσει την εσωτερική πολιτισμική αρχιτεκτονική μέσω της οποίας το σχολείο λειτουργεί ως τέτοιος οργανισμός.

Εάν το σχολείο θεωρηθεί ως πολιτισμική οντότητα, τότε ο πολιτισμός του αποτελεί τον βασικό οργανωτικό του άξονα: είναι το μέσο μέσω του οποίου κατασκευάζεται το νόημα, δομούνται οι σχέσεις και διατηρείται η θεσμική ταυτότητα (Sergiovanni, 2000). Υπό αυτή την έννοια, ο πολιτισμός του σχολείου δεν είναι ένα περιφερειακό χαρακτηριστικό, αλλά η θεμελιώδης διάσταση που επιτρέπει στο σχολείο να λειτουργεί ως ένα συνεκτικό πολιτισμικό σύστημα και όχι απλώς ως μια διοικητική δομή.

Ο Hargreaves (1995) υποστηρίζει ότι η σχολική κουλτούρα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης του σχολείου, επειδή επηρεάζει τις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και τις αντιδράσεις τους στην αλλαγή. Οι κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από συναδελφικότητα, εμπιστοσύνη και κοινό ηθικό σκοπό τείνουν να υποστηρίζουν την αναστοχαστική πρακτική και τη συνεργατική μάθηση, ενώ οι κουλτούρες που χαρακτηρίζονται από κατακερματισμό ή αντίσταση μπορεί να εμποδίζουν την ανάπτυξη και την προσαρμογή (Stoll, 1998). Εμπειρικές έρευνες δείχνουν επίσης ότι η εμπιστοσύνη στις σχέσεις εντός των σχολικών κοινοτήτων αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών (Bryk & Schneider, 2002). Έτσι, η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνοχή και την ποιότητα των εσωτερικών πολιτισμικών του προτύπων.

Η συμβολική διάσταση της σχολικής κουλτούρας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται το νόημα γύρω από τις πρωτοβουλίες αλλαγής.

Τα σύμβολα, οι αφηγήσεις και οι κοινές ιστορίες μεταδίδουν σιωπηρά μηνύματα σχετικά με το τι έχει αξία, ποιος κατέχει την εξουσία και ποιες μορφές γνώσης είναι νόμιμες (Bolman & Deal, 2017: 67). Αυτές οι συμβολικές διαδικασίες ενισχύουν την οργανωτική ταυτότητα και είτε νομιμοποιούν είτε υπονομεύουν τις προσπάθειες καινοτομίας. Όταν οι ηγέτες εκφράζουν την αλλαγή με τρόπους που συντονίζονται με τις υπάρχουσες πολιτισμικές αφηγήσεις, η μεταρρύθμιση είναι πιο πιθανό να ενσωματωθεί στον οργανωτικό ιστό (Fullan, 2001: 115).

Στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού, η σχολική κουλτούρα γίνεται καθοριστικός παράγοντας για το αν η τεχνολογία θα θεωρηθεί ως παιδαγωγική ευκαιρία ή ως εξωτερικά επιβαλλόμενη αναστάτωση. Η έρευνα σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας δείχνει με συνέπεια ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι κοινές νόρμες επηρεάζουν σημαντικά την υιοθέτηση και την ουσιαστική χρήση των ψηφιακών εργαλείων (Ertmer, 1999).

Τα εμπόδια δεύτερης τάξης —όπως οι στάσεις, οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις και οι πολιτισμικές προσδοκίες— συχνά αποδεικνύονται πιο σημαντικά από τους τεχνικούς περιορισμούς (Hew & Brush, 2007: 88). Κατά συνέπεια, η ψηφιακή καινοτομία πρέπει να ερμηνεύεται μέσω των συμβολικών και κανονιστικών δομών της σχολικής κουλτούρας για να είναι βιώσιμη.

Επιπλέον, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναδιαμορφώνει όχι μόνο τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και τη συμβολική τάξη του σχολείου, αλλάζοντας τα πρότυπα επικοινωνίας, τις σχέσεις εξουσίας και τους τρόπους συμμετοχής (Selwyn, 2011). Τα σχολεία που καλλιεργούν κουλτούρες πειραματισμού, επαγγελματικής έρευνας και συλλογικής μάθησης είναι πιο πιθανό να ενσωματώσουν τις ψηφιακές τεχνολογίες με τρόπους που ενισχύουν τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (Hargreaves & Fullan, 2012). Αντίθετα, οι κουλτούρες που βασίζονται σε άκαμπτες ρουτίνες και ιεραρχικό έλεγχο ενδέχεται να αντιλαμβάνονται την ψηφιακή αλλαγή ως απειλή για τις καθιερωμένες ταυτότητες και δομές εξουσίας.

Επομένως, αυτή η ενότητα υποστηρίζει άμεσα το κεντρικό επιχείρημα του κεφαλαίου, αποδεικνύοντας ότι η σχολική κουλτούρα αποτελεί την εσωτερική πολιτισμική υποδομή του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού. Η κατανόηση των διαστάσεων της δομής, του συμβολισμού και της δημιουργίας νοήματος είναι απαραίτητη για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία ερμηνεύουν τη μεταρρύθμιση, διαπραγματεύονται την τεχνολογική αλλαγή και διατηρούν την καινοτομία. Εξετάζοντας την κουλτούρα όχι ως μια αφηρημένη έννοια, αλλά ως το ζωντανό πλαίσιο που διαμορφώνει την οργανωτική συμπεριφορά, η ανάλυση αυτή ενισχύει τη θέση ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός είναι ουσιαστικά μια πολιτισμική διαδικασία ενσωματωμένη στα βαθύτερα συμβολικά και κανονιστικά θεμέλια του σχολείου (Alenezi, 2023).

2.2 Η ηγεσία ως πολιτισμική και οργανωτική πρακτική

Η εκπαιδευτική ηγεσία συνιστά τον κεντρικό μηχανισμό μέσω του οποίου διαμορφώνεται, ερμηνεύεται και μετασχηματίζεται η σχολική κουλτούρα και το οργανωσιακό κλίμα (Schein, 2010: 43). Εάν το σχολείο προσεγγιστεί ως ένα πολιτισμικό σύστημα δομημένο γύρω από κοινά σύμβολα, νόρμες και αξίες, τότε η ηγεσία λειτουργεί ως η μεσολαβητική δύναμη που αναδιαπραγματεύεται αυτά τα στοιχεία απέναντι σε εσωτερικές και εξωτερικές προκλήσεις (Deal & Peterson, 2016: 67-69). Υπό αυτή την έννοια, η διοίκηση υπερβαίνει τον απλό γραφειοκρατικό συντονισμό και μετεξελίσσεται σε μια κατεξοχήν πολιτισμική πρακτική, η οποία κατασκευάζει το συμβολικό πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται ο ψηφιακός μετασχηματισμός.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, η αποτελεσματική ηγεσία δεν ταυτίζεται με τις επίσημες θέσεις εξουσίας, αλλά κατανέμεται σε ολόκληρο τον οργανισμό, σε πολλαπλούς δρώντες και αλληλεπιδράσεις (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001). Η προσέγγιση της κατανεμημένης ηγεσίας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στα ψηφιακά εξελισσόμενα σχολεία, καθώς η καινοτομία προϋποθέτει συνεργατικό πειραματισμό και συλλογική επίλυση προβλημάτων, αναδεικνύοντας τη σχολική μονάδα σε έναν ευέλικτο πολιτισμικό οργανισμό (Harris, 2008).

Παράλληλα, η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί βασικό πυλώνα θετικής οργανωσιακής αλλαγής, καθώς εστιάζει στη διαμόρφωση κοινού οράματος και στην επαγγελματική ανάπτυξη (Leithwood & Jantzi, 2006). Μέσω αυτού του ηγετικού προτύπου, η τεχνολογία δεν εκλαμβάνεται ως άνωθεν επιβολή, αλλά ενσωματώνεται οργανικά στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, ενισχύοντας την οικειοποίηση της αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς (Fullan, 2001: 55). Η εμπειρική έρευνα επιβεβαιώνει πως η μετασχηματιστική ηγεσία μεγιστοποιεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών μέσω της ενίσχυσης της «συλλογικής αποτελεσματικότητας» (Ross & Gray, 2006: 49). Η συλλογική αυτή πεποίθηση είναι θεμελιώδης για την υπέρβαση των «εμποδίων δεύτερης τάξης» (πεποιθήσεις, επαγγελματικές ταυτότητες) που συχνά καθηλώνουν την ψηφιακή μετάβαση (Ertmer, 1999: 6-10).

Η ψηφιακή ενσωμάτωση, συνεπώς, νοείται πρωτίστως ως πολιτισμική και όχι ως αμιγώς τεχνική διαδικασία (Hew & Brush, 2007). Οι ηγέτες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα νέα εργαλεία νομιμοποιούνται και πλαισιώνονται εντός του οργανισμού. Καλλιεργώντας κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και διαλόγου, υποστηρίζουν την προσαρμοστική μάθηση και την ανάληψη ρίσκου (Bryk & Schneider, 2002). Επιπλέον, στα σύγχρονα δικτυωμένα περιβάλλοντα, η ηγετική επιρροή επεκτείνεται πέρα από τα φυσικά όρια του σχολείου. Καθώς οι σχολικές μονάδες αλληλεπιδρούν με εξωτερικές πλατφόρμες και παγκόσμια δίκτυα γνώσης, η ηγεσία καλείται να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ της εσωτερικής ταυτότητας και των διευρυμένων ψηφιακών οικοσυστημάτων (Castells, 2010).

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί τον στρατηγικό μηχανισμό μέσω του οποίου διαπραγματεύονται τα πολιτισμικά νοήματα και θωρακίζεται η οργανωσιακή αλλαγή. Απουσία μιας κουλτούρας που ανταποκρίνεται στις νέες συνθήκες, ο ψηφιακός μετασχηματισμός κινδυνεύει να παραμείνει επιφανειακός. Αντίθετα, μια ηγεσία που συνθέτει το κοινό όραμα με την κατανεμημένη πρακτική, επιτρέπει στο σχολείο να αναδειχθεί σε έναν ανθεκτικό πολιτισμικό οργανισμό, ικανό να ευθυγραμμίσει την τεχνολογική καινοτομία με την ευρύτερη εκπαιδευτική του αποστολή (Meyer et al., 2023).

2.3 Το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός

Η έννοια του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού υπογραμμίζει τη σημασία της συλλογικής μάθησης, της αναστοχαστικής σκέψης και της προσαρμοστικότητας. Ένας μαθησιακός οργανισμός ενθαρρύνει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, την κοινή έρευνα και την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών του.

Ο Fullan (2001: 45) υποστηρίζει ότι τα σχολεία που είναι ικανά για διαρκή βελτίωση είναι αυτά που ενσωματώνουν την ατομική μάθηση με την οργανωτική μάθηση. Σε τέτοια σχολεία, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αντιμετωπίζεται ως εξωτερική δραστηριότητα, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων και τον αναστοχαστικό διάλογο, συμβάλλοντας σε μια κουλτούρα κοινής ευθύνης για τη βελτίωση.

Στην ψηφιακή εποχή, το μοντέλο του μαθησιακού οργανισμού γίνεται όλο και πιο σχετικό. Οι ψηφιακές τεχνολογίες απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν συνεχώς τις δεξιότητές τους και να επανεξετάζουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Τα σχολεία που λειτουργούν ως μαθησιακοί οργανισμοί είναι καλύτερα εξοπλισμένα για να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις, καθώς προωθούν την ανοιχτή στάση απέναντι στον πειραματισμό και τη συλλογική κατανόηση. Η οργανωτική μάθηση γίνεται έτσι ένας βασικός πολιτισμικός πόρος για τη διαχείριση του ψηφιακού μετασχηματισμού (Kools & Stoll, 2016).

2.4 Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως οργανωσιακή αλλαγή

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αντιπροσωπεύει μια βαθιά οργανωτική αλλαγή που επηρεάζει πολλαπλές διαστάσεις της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των διδακτικών πρακτικών, των δομών επικοινωνίας και των ηγετικών ρόλων. Ωστόσο, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στα σχολεία δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά μια πολιτισμική διαδικασία. Η έρευνα σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας υπογραμμίζει ότι οι οργανωτικοί και πολιτισμικοί παράγοντες συχνά υπερτερούν των τεχνικών παραμέτρων στον καθορισμό της επιτυχίας (Ertmer, 1999).

Ο Ertmer (1999: 6-10) διακρίνει μεταξύ εμποδίων πρώτης τάξης, όπως η έλλειψη πόρων, και εμποδίων δεύτερης τάξης, όπως οι πεποιθήσεις και οι στάσεις απέναντι στην τεχνολογία. Τα εμπόδια δεύτερης τάξης είναι βαθιά ριζωμένα στην οργανωτική κουλτούρα και είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Οι Hew και Brush (2007) τονίζουν περαιτέρω ότι η επιτυχής ενσωμάτωση της τεχνολογίας απαιτεί ευθυγράμμιση μεταξύ παιδαγωγικών πεποιθήσεων, θεσμικής υποστήριξης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Από οργανωτική άποψη, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αμφισβητεί τις παραδοσιακές ιεραρχίες και τους τρόπους αλληλεπίδρασης. Ενθαρρύνει τη συνεργασία, την ανταλλαγή γνώσεων και τη δικτυωμένη μάθηση, αναδιαμορφώνοντας τις πολιτισμικές νόρμες εντός του σχολείου. Τα σχολεία που προσεγγίζουν την ψηφιοποίηση ως ευκαιρία για πολιτισμική ανανέωση έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν ουσιαστική και βιώσιμη αλλαγή.

2.5 Συνεργασία, δίκτυα και πολιτισμική εξωστρέφεια

Ως πολιτισμικοί οργανισμοί, τα σχολεία δεν λειτουργούν ως απομονωμένα ιδρύματα, αλλά εντάσσονται σε ευρύτερα κοινωνικά και τεχνολογικά δίκτυα που συνδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Castells, 2010). Η εννοιολόγηση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει έναν βαθμό διαπερατότητας που αντιστρατεύεται την εσωστρέφεια, καθώς οι διαδικασίες νοηματοδότησης δέχονται ισχυρές επιρροές από τη διάδραση με εξωτερικούς δρώντες (Sergiovanni, 2000: 56). Υπό αυτό το πρίσμα, τα σχολεία λειτουργούν ως ανοιχτά συστήματα που ανταλλάσσουν γνώσεις, πόρους και συμβολισμούς με το περιβάλλον τους (Scott & Davis, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία με μουσεία, πανεπιστήμια και κοινοτικούς φορείς διευρύνει τον εκπαιδευτικό ορίζοντα, τοποθετώντας τη μάθηση σε αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια (Greene, Kisida, & Bowen, 2014). Συνδέοντας την τυπική εκπαίδευση με βιωμένες πρακτικές, οι συνέργειες αυτές ευνοούν την πλαισιωμένη μάθηση και εδραιώνουν το σχολείο ως παραγωγό πολιτισμού, απορρίπτοντας το μοντέλο του παθητικού αναμεταδότη γνώσης (Dewey, 1916). Παράλληλα, η συστηματική διάδραση με την κοινότητα αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών, διευρύνει την πρόσβασή τους στο πολιτισμικό κεφάλαιο και θωρακίζει τη θεσμική νομιμοποίηση του σχολείου (Sanders, 2006).

Στην ψηφιακή εποχή, οι συνεργασίες αυτές ενισχύονται θεαματικά. Οι Wishart και Triggs (2010) καταδεικνύουν ότι οι ψηφιακά διαμεσολαβημένες συμπράξεις σχολείων-μουσείων μεγιστοποιούν την πολιτισμική συμμετοχή. Τα ψηφιακά εργαλεία δημιουργούν υβριδικά μαθησιακά περιβάλλοντα, μετατρέποντας τα δίκτυα σε υποδομές συλλογικής δημιουργικότητας (Jenkins, 2009). Καθώς τα τεχνολογικά μέσα καταργούν τους χωρικούς περιορισμούς, τα σχολεία εντάσσονται σε διεθνείς κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998), αναδεικνυόμενα σε παγκόσμιους κόμβους ανταλλαγής γνώσης (Castells, 2010).

Αυτή η δικτυωμένη λογική τροφοδοτεί άμεσα την οργανωσιακή μάθηση. Η συμμετοχή σε δια-οργανωτικά δίκτυα εκθέτει το σχολείο σε νέα παιδαγωγικά μοντέλα και τεχνολογικές λύσεις, πυροδοτώντας τον εσωτερικό αναστοχασμό (Fullan, 2001: 112). Επιβεβαιώνεται, έτσι,

ότι η εκπαιδευτική καινοτομία συνιστά ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που συντηρείται μέσω σχεσιακών διαδικασιών, και όχι αποκλειστικά μέσω ατομικών πρωτοβουλιών (Hargreaves & O'Connor, 2018).

Συμπερασματικά, η εδραίωση μιας κουλτούρας εξωστρέφειας καταδεικνύει έναν οργανωσιακό προσανατολισμό εστιασμένο στη μάθηση και την ευελιξία. Σχολεία που επενδύουν στον δικτυακό διάλογο διαθέτουν υψηλότερη ετοιμότητα να ανταποκριθούν στις ραγδαίες κοινωνικο-τεχνολογικές μεταβολές (Bryk et al., 2010). Αντιθέτως, κλειστές οργανωσιακές κουλτούρες αδυνατούν να αφομοιώσουν νέες ιδέες, καθιστώντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό τους κατακερματισμένο και θνησιγενή. Επομένως, η εξωστρέφεια δεν συνιστά απλή συμπληρωματική πρακτική, αλλά δομικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου πολιτισμικού οργανισμού.

2.6 Ανθεκτικότητα και βιωσιμότητα στην ψηφιακή εποχή

Η οργανωτική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των σχολείων να προσαρμόζονται στις αλλαγές, διατηρώντας παράλληλα τη συνοχή και τον σκοπό τους. Τα ανθεκτικά σχολεία διαθέτουν ισχυρή κουλτούρα, υποστηρικτικό κλίμα και αποτελεσματική ηγεσία που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν την αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα. Αντί να αντιστέκονται στην αλλαγή, οι ανθεκτικές οργανώσεις θεωρούν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.

Στην ψηφιακή εποχή, η ανθεκτικότητα συνδέεται στενά με την πολιτισμική προσαρμοστικότητα. Τα σχολεία πρέπει να ισορροπούν μεταξύ συνέχειας και καινοτομίας, διατηρώντας τις βασικές εκπαιδευτικές αξίες και υιοθετώντας ταυτόχρονα τις νέες τεχνολογίες. Ο Fullan (2001: 67) τονίζει ότι η βιώσιμη αλλαγή απαιτεί ευθυγράμμιση μεταξύ καινοτομίας και πολιτισμικής σημασίας. Χωρίς αυτή τη συνάφεια, οι μεταρρυθμίσεις κινδυνεύουν να θεωρηθούν ως επιβαλλόμενες από έξω και πολιτισμικά άσχετες.

Η κατανόηση του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού παρέχει ένα πλαίσιο για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία ανταποκρίνονται στον ψηφιακό μετασχηματισμό. Ο πολιτισμός, το κλίμα, η ηγεσία και οι μαθησιακές διαδικασίες αλληλεπιδρούν για να διαμορφώσουν την οργανωτική ικανότητα για αλλαγή. Αυτό το κεφάλαιο θεμελιώνει τη θεωρητική βάση για την εξέταση του ψηφιακού μετασχηματισμού ως πολιτισμικής διαδικασίας, προετοιμάζοντας το έδαφος για την ανάλυση της εκπαιδευτικής καινοτομίας στο επόμενο κεφάλαιο.

Η οργανωτική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται στην αλλαγή, την αβεβαιότητα και τις διαταραχές, διατηρώντας παράλληλα τη συνοχή, τον κοινό σκοπό και τη θεσμική ταυτότητα (Day, 2014: 44). Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, η ανθεκτικότητα δεν νοείται απλώς ως η ικανότητα να αντέχει κανείς σε εξωτερικές πιέσεις, αλλά ως η δυναμική ικανότητα να προσαρμόζεται, να μαθαίνει και να μετασχηματίζεται χωρίς να χάνει τις βασικές εκπαιδευτικές αξίες. Τα ανθεκτικά σχολεία χαρακτηρίζονται από ισχυρά πολιτισμικά θεμέλια, υποστηρικτικό κλίμα, συνεργατικές επαγγελματικές σχέσεις και πρακτικές ηγεσίας που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα με εποικοδομητικό τρόπο (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010). Αντί να αντιλαμβάνονται την αλλαγή ως απειλή, οι ανθεκτικές οργανώσεις ερμηνεύουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες για συλλογική μάθηση και ανανέωση (Fullan, 2001: 114).

Στο πλαίσιο του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στην ψηφιακή εποχή, η ανθεκτικότητα συνδέεται άρρηκτα με την πολιτισμική προσαρμοστικότητα. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός εισάγει ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές, νέα πρότυπα επικοινωνίας, εξελισσόμενες προσδοκίες των μαθητών και επαναπροσδιορισμένους επαγγελματικούς ρόλους, τα οποία απαιτούν από τα σχολεία να επανεκτιμήσουν τις καθιερωμένες νόρμες και πρακτικές (Selwyn, 2011: 33-36). Ωστόσο, η βιώσιμη προσαρμογή δεν συνεπάγεται την εγκατάλειψη της θεσμικής ταυτότητας, αλλά απαιτεί την εξισορρόπηση της συνέχειας με την καινοτομία, ενσωματώνοντας τις ψηφιακές πρακτικές στην υπάρχουσα πολιτισμική αφήγηση του σχολείου (Hargreaves & Fullan, 2012: 87). Τα σχολεία που είναι σε θέση να ευθυγραμμίσουν την τεχνολογική αλλαγή με τις βαθιά ριζωμένες εκπαιδευτικές αξίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν έναν ουσιαστικό και διαρκή μετασχηματισμό.

Ο Fullan (2001) τονίζει ότι η βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από διαδικασίες δημιουργίας συνοχής που συνδέουν την καινοτομία με έναν κοινό ηθικό σκοπό. Χωρίς πολιτισμική ευθυγράμμιση, οι μεταρρυθμίσεις κινδυνεύουν να θεωρηθούν ως εξωτερικά επιβαλλόμενες εντολές που δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Ομοίως, η οργανωτική θεωρία υποδηλώνει ότι η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα εξαρτάται από την ενσωμάτωση νέων πρακτικών στις κανονιστικές και συμβολικές δομές του ιδρύματος (Scott & Davis, 2007: 86). Έτσι, οι ψηφιακές πρωτοβουλίες που δεν συντονίζονται με την κουλτούρα του σχολείου συχνά παραμένουν αποσπασματικές ή βραχύβιες.

Η ανθεκτικότητα στην ψηφιακή εποχή περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη προσαρμοστικής εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, την προώθηση δομών συνεργατικής μάθησης και την ενίσχυση της σχεσιακής εμπιστοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας (Bryk & Schneider, 2002). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και η δικτυακή

συνεργασία ενισχύουν την ικανότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις αναδυόμενες προκλήσεις, διατηρώντας παράλληλα τη συλλογική αποτελεσματικότητα (Hargreaves & O'Connor, 2018). Σε περιβάλλοντα ψηφιακού μετασχηματισμού, η ανθεκτικότητα εξαρτάται όχι μόνο από την τεχνολογική υποδομή, αλλά και από τις πολιτισμικές συνθήκες που υποστηρίζουν τον πειραματισμό, τον αναστοχασμό και την κοινή ευθύνη.

Η κατανόηση του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η ανθεκτικότητα και η βιωσιμότητα προκύπτουν από την αλληλεπίδραση της κουλτούρας, του κλίματος, της ηγεσίας και των διαδικασιών οργανωτικής μάθησης. Η κουλτούρα διαμορφώνει το νόημα και την ταυτότητα, το κλίμα επηρεάζει τις καθημερινές εμπειρίες, η ηγεσία καθοδηγεί την κατεύθυνση και τη συνοχή, και η επαγγελματική μάθηση προάγει την προσαρμοστική ικανότητα. Μαζί, αυτές οι διαστάσεις καθορίζουν την ικανότητα του σχολείου να ενσωματώνει τον ψηφιακό μετασχηματισμό με τρόπους που είναι παιδαγωγικά σημαντικοί και θεσμικά βιώσιμοι (Fullan, 2001: 99-101).

Επομένως, αυτή η ενότητα διαδραματίζει στρατηγικό ρόλο στο κεφάλαιο, αποδεικνύοντας ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός πρέπει να εξεταστεί όχι μόνο από την άποψη της καινοτομίας, αλλά και από την άποψη της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας και της οργανωτικής αντοχής. Θεωρώντας την ανθεκτικότητα ως πολιτισμική και σχεσιακή ικανότητα και όχι ως τεχνική απάντηση, η ανάλυση ενισχύει το κεντρικό επιχείρημα της εργασίας: ότι το σχολείο, ως πολιτισμικός οργανισμός στην ψηφιακή εποχή, πρέπει να καλλιεργεί προσαρμοστικές και βιώσιμες δομές που του επιτρέπουν να εξελίσσεται, παραμένοντας προσκολλημένο στην εκπαιδευτική του αποστολή (Meyer et al., 2023).

Κεφάλαιο 3: Ψηφιακός μετασχηματισμός και εκπαιδευτική καινοτομία στα σχολεία

3.1 Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως πολιτισμική και παιδαγωγική μετάβαση

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην εκπαίδευση εκτείνεται πολύ πέρα από την εισαγωγή τεχνολογικών εργαλείων στην τάξη. Αντιπροσωπεύει μια βαθιά πολιτισμική και παιδαγωγική αλλαγή που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο παράγεται, προσεγγίζεται και μοιράζεται η γνώση στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ψηφιακός μετασχηματισμός πρέπει να νοείται ως μια διαδικασία που αναδιαμορφώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις επαγγελματικές ταυτότητες και τις οργανωτικές αξίες. Τα σχολεία καλούνται να επανεξετάσουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, μεταβαίνοντας από μοντέλα που βασίζονται στη μετάδοση γνώσεων σε προσεγγίσεις πιο συμμετοχικές, διαδραστικές και επικεντρωμένες στον μαθητή.

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών αμφισβητεί τις καθιερωμένες εκπαιδευτικές ρουτίνες και προσκαλεί νέες μορφές συμμετοχής και συνεργασίας. Ωστόσο, η τεχνολογία από μόνη της δεν δημιουργεί καινοτομία. Ο ουσιαστικός μετασχηματισμός συμβαίνει όταν τα ψηφιακά εργαλεία ενσωματώνονται σε παιδαγωγικές πρακτικές που αντικατοπτρίζουν κοινές πολιτισμικές αξίες και εκπαιδευτικούς στόχους. Ο Fullan (2001: 121) τονίζει ότι η εκπαιδευτική καινοτομία είναι εγγενώς πολιτισμική, καθώς απαιτεί αλλαγές στις πεποιθήσεις, τις σχέσεις και τις επαγγελματικές νόρμες. Χωρίς μια τέτοια πολιτισμική ευθυγράμμιση, οι ψηφιακές πρωτοβουλίες κινδυνεύουν να παραμείνουν επιφανειακές ή κατακερματισμένες.

Στα σύγχρονα σχολεία, ο ψηφιακός μετασχηματισμός αντανακλά επίσης ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, όπως την άνοδο της δικτυακής επικοινωνίας, της πολυτροπικής παιδείας και της συμμετοχικής κουλτούρας. Ως αποτέλεσμα, τα σχολεία πρέπει να διαχειριστούν τις εντάσεις μεταξύ των παραδοσιακών θεσμικών δομών και των αναδυόμενων ψηφιακών πρακτικών. Αυτή η διαπραγμάτευση αναδεικνύει την πολιτισμική διάσταση του ψηφιακού μετασχηματισμού, τοποθετώντας τα σχολεία ως ενεργούς παράγοντες στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται η τεχνολογία για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς σκοπούς (Kools & Stoll, 2016: 77).

3.2 Ψηφιακή κουλτούρα και σχολική ταυτότητα

Η ψηφιακή κουλτούρα αναφέρεται στο σύνολο των αξιών, των πρακτικών και των μορφών αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται γύρω από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στο σχολικό πλαίσιο, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές νοηματοδοτούν την τεχνολογία, τον βαθμό και τις μορφές ενσωμάτωσής της στις καθημερινές παιδαγωγικές ρουτίνες, καθώς και τη συμβολή της στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας της σχολικής κοινότητας. Μια συνεκτική και ανεπτυγμένη ψηφιακή κουλτούρα χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα στην καινοτομία, προσανατολισμό στη συνεργασία και έμφαση στη συνεχή επαγγελματική και μαθησιακή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε τέτοια περιβάλλοντα, οι ψηφιακές τεχνολογίες ενσωματώνονται ουσιαστικά στη διδασκαλία και στη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζοντας την αναστοχαστική πρακτική και τη συλλογική επαγγελματική μάθηση (Hargreaves & Fullan, 2012). Αντίθετα, αδύναμες ή κατακερματισμένες μορφές ψηφιακής κουλτούρας ενδέχεται να περιορίζουν την παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας και να αναπαράγουν επιφανειακές ή αποσπασματικές πρακτικές χρήσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας επηρεάζεται σημαντικά από πολιτισμικούς και παιδαγωγικούς παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οργανωτικές νόρμες και το επίπεδο συνεργασίας στο σχολείο, τα οποία συχνά λειτουργούν ως εμπόδια δεύτερης τάξης στη διαδικασία ψηφιακής καινοτομίας (Ertmer, 1999; Hew & Brush, 2007).

Η ταυτότητα του σχολείου διαμορφώνεται από τον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές πρακτικές ενσωματώνονται στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο του οργανισμού. Όταν η τεχνολογία ευθυγραμμίζεται με τις παιδαγωγικές αξίες και τους θεσμικούς στόχους, γίνεται μέρος της πολιτισμικής αφήγησης του σχολείου. Αντίθετα, όταν τα ψηφιακά εργαλεία εισάγονται χωρίς σαφή παιδαγωγικό σκοπό, μπορεί να γίνουν αντιληπτά ως εξωτερικές επιβολές και όχι ως σημαντικοί πόροι. Η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ψηφιακής κουλτούρας στα σχολεία (Ertmer, 1999).

Η ψηφιακή κουλτούρα επηρεάζει επίσης τις σχέσεις και τις δυναμικές εξουσίας στο σχολείο. Η πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία, τα επίπεδα ψηφιακής ικανότητας και οι ευκαιρίες συμμετοχής μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες ιεραρχίες. Τα σχολεία που προωθούν ψηφιακές κουλτούρες χωρίς αποκλεισμούς επιδιώκουν να ενδυναμώσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, προωθώντας την κοινή ιδιοκτησία της καινοτομίας και ενθαρρύνοντας την κριτική ενασχόληση με την τεχνολογία (Kools et al., 2020).

Στα σχολεία, η ψηφιακή κουλτούρα επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται την τεχνολογία, τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται στις καθημερινές ρουτίνες και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη συλλογική ταυτότητα του ιδρύματος. Η έρευνα σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας αποδεικνύει με συνέπεια ότι οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις και οι αξιακές προσανατολισμοί των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά εργαλεία στην πράξη (Ertmer, 1999). Τα εμπόδια δεύτερης τάξης, όπως η στάση απέναντι στην αλλαγή και οι παραδοχές σχετικά με τη γνώση και την εξουσία, συχνά ασκούν μεγαλύτερη επιρροή από την πρόσβαση σε υλικό ή λογισμικό (Hew & Brush, 2007). Επομένως, η ψηφιακή κουλτούρα δεν μπορεί να περιοριστεί στην υποδομή· συνδέεται θεμελιωδώς με τις διαδικασίες δημιουργίας νοήματος σε οργανωτικό επίπεδο.

Μια ισχυρή ψηφιακή κουλτούρα χαρακτηρίζεται συνήθως από ανοιχτότητα στον πειραματισμό, τη συνεργατική μάθηση και την αναστοχαστική πρακτική, που συνάδουν με τις ευρύτερες αντιλήψεις για τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης (Fullan, 2001: 202). Σε τέτοια πλαίσια, οι ψηφιακές τεχνολογίες ενσωματώνονται στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και τον επαγγελματικό διάλογο, ενισχύοντας τη συλλογική αποτελεσματικότητα και την ικανότητα καινοτομίας (Hargreaves & Fullan, 2012). Αντίθετα, οι κατακερματισμένες ή αδύναμες ψηφιακές κουλτούρες μπορεί να οδηγήσουν σε επιφανειακή ή ασυνεπή εφαρμογή, όπου η τεχνολογία παραμένει περιφερειακή σε σχέση με τις βασικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Η ταυτότητα του σχολείου διαμορφώνεται από τον βαθμό στον οποίο οι ψηφιακές πρακτικές ενσωματώνονται στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο του οργανισμού. Η θεωρία της οργανωτικής ταυτότητας υποδηλώνει ότι οι θεσμοί κατασκευάζουν αφηγήσεις για το «ποιοι είναι» με βάση κοινές αξίες και συμβολικές αναπαραστάσεις (Albert & Whetten, 1985). Όταν οι ψηφιακές πρωτοβουλίες ευθυγραμμίζονται με τις παιδαγωγικές αρχές και τους θεσμικούς στόχους, ενσωματώνονται στην πολιτισμική αφήγηση του σχολείου και ενισχύουν την εξελισσόμενη ταυτότητά του ως καινοτόμου και προσαρμοστικού οργανισμού. Εντούτοις, όταν η ψηφιακή μετάβαση στερείται στρατηγικής συνοχής, τα νέα μέσα εκλαμβάνονται ως εξωγενείς πιέσεις και όχι ως οργανικά στοιχεία της παιδαγωγικής πράξης (Fullan, 2001: 202-204).

Η ψηφιακή κουλτούρα αναδιαμορφώνει επίσης τις σχέσεις και τις δυναμικές εξουσίας εντός του σχολείου. Η πρόσβαση στην τεχνολογία, τα επίπεδα ψηφιακής ικανότητας και οι ευκαιρίες συμμετοχής μπορούν είτε να ενισχύσουν τις υπάρχουσες ιεραρχίες είτε να αναδιανείμουν την εξουσία και την ικανότητα δράσης (Selwyn, 2011: 53). Τα δικτυωμένα ψηφιακά περιβάλλοντα συχνά διευκολύνουν τις συμμετοχικές μορφές επικοινωνίας και τη

συνεργατική παραγωγή γνώσης, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά μοντέλα εξουσίας που επικεντρώνονται στον εκπαιδευτικό (Jenkins, 2009: 81). Υπό αυτή την έννοια, η ψηφιακή κουλτούρα διασταυρώνεται με ζητήματα ένταξης, ισότητας και δημοκρατικής συμμετοχής.

Τα σχολεία που καλλιεργούν σκόπιμα ψηφιακές κουλτούρες χωρίς αποκλεισμούς στοχεύουν στην ενδυνάμωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, προωθώντας την κοινή ιδιοκτησία της καινοτομίας και την κριτική ενασχόληση με την τεχνολογία. Οι προσεγγίσεις χωρίς αποκλεισμούς δίνουν έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και τις συμμετοχικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τον διάλογο και τη συν-δημιουργία (ΟΟΣΑ, 2015). Τέτοιες κατευθύνσεις ευθυγραμμίζονται με την ευρύτερη αντίληψη του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στην ψηφιακή εποχή, όπου ο τεχνολογικός μετασχηματισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με ζητήματα ταυτότητας, συμμετοχής και θεσμικών αξιών.

Έτσι, η ψηφιακή κουλτούρα δεν είναι μια βοηθητική διάσταση της σχολικής ζωής, αλλά ένα συστατικό στοιχείο της σύγχρονης σχολικής ταυτότητας. Εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές πρακτικές αλληλεπιδρούν με την οργανωτική κουλτούρα, τις επαγγελματικές πεποιθήσεις και τις δομές εξουσίας, η ενότητα αυτή ενισχύει την κεντρική θέση ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός είναι μια πολιτισμική διαδικασία ενσωματωμένη στα συμβολικά και κανονιστικά θεμέλια του σχολείου ως δυναμικού πολιτισμικού οργανισμού.

3.3 Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ψηφιακή ικανότητα

Οι εκπαιδευτικοί είναι κεντρικοί παράγοντες στη διαδικασία του ψηφιακού μετασχηματισμού, καθώς οι παιδαγωγικές τους αποφάσεις επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η τεχνολογία στην τάξη. Η ψηφιακή ικανότητα περιλαμβάνει όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες, αλλά και παιδαγωγικές και αναστοχαστικές ικανότητες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν την τεχνολογία με ουσιαστικό τρόπο στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων απαιτεί συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης ενσωματωμένες στην οργανωτική κουλτούρα του σχολείου.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει σταθερά πως η επιτυχής τεχνολογική ενσωμάτωση εξαρτάται πρωτίστως από τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, και όχι από την απλή εξασφάλιση ψηφιακών υποδομών (Hew & Brush, 2007). Συνεπώς, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που περιορίζονται στη στείρα τεχνική κατάρτιση αποτυγχάνουν να επιφέρουν βιώσιμες αλλαγές, καθώς αγνοούν τις βαθύτερες αντιλήψεις γύρω από τη διδασκαλία.

Αντίθετα, η ουσιαστική επιμόρφωση οφείλει να προάγει τον παιδαγωγικό πειραματισμό με τα ψηφιακά μέσα και τον διαρκή αναστοχασμό.

Υπό αυτό το οργανωσιακό πρίσμα, τα σχολεία που συγκροτούνται ως δυναμικές κοινότητες μάθησης συνιστούν το ιδανικό περιβάλλον για την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η συνεργατική μάθηση, η ομότιμη υποστήριξη και η συλλογική διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών επενεργούν καταλυτικά. Διασφαλίζουν, έτσι, την οργανική αφομοίωση της καινοτομίας, αμβλύνοντας δραστικά τις όποιες αντιστάσεις απέναντι στην αλλαγή (Kools et al., 2020).

3.4 Οι ψηφιακές τεχνολογίες ως εργαλεία για την εκπαιδευτική καινοτομία

Η εκπαιδευτική καινοτομία δεν εξαντλείται στην απλή υιοθέτηση τεχνολογικών εργαλείων, αλλά νοηματοδοτείται από τον βαθμό στον οποίο αναβαθμίζει ουσιαστικά τη διδασκαλία, τη συμμετοχή και την εκπαιδευτική ισότητα (Fullan, 2001; Selwyn, 2011). Στην ψηφιακή εποχή, τα ψηφιακά μέσα υποστηρίζουν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις —όπως η συνεργατική μάθηση και η μάθηση μέσω έργων (project-based learning)— ενώ παράλληλα καταργούν τα φυσικά όρια της τάξης, συγκροτώντας ανοιχτές και διασυνδεδεμένες μαθησιακές κοινότητες (Jenkins, 2009). Όταν η τεχνολογία ενσωματώνεται με στέρεη παιδαγωγική τεκμηρίωση, ριζοσπαστικοποιεί τις μαθησιακές εμπειρίες, μεγιστοποιώντας τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη των μαθητών (Eisner, 2002).

Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι η επιτυχής ψηφιακή ενσωμάτωση συνιστά πρωτίστως μια σύνθετη κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία, και όχι ένα αμιγώς τεχνικό εγχείρημα (Ertmer, 1999; Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Fullan, 2001). Οι ψηφιακές καινοτομίες ριζώνουν ουσιαστικά μόνο σε σχολικά περιβάλλοντα όπου η ηγεσία, η οργανωσιακή κουλτούρα και η επαγγελματική ανάπτυξη εναρμονίζονται γύρω από ένα κοινό όραμα (Hew & Brush, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα ψηφιακά μέσα εργαλειοποιούνται ως μέσα παιδαγωγικού πειραματισμού και όχι ως επιφανειακή, αυτοσκοπική μεταρρύθμιση.

Καθοριστικός ρυθμιστής σε αυτή τη μετάβαση αναδεικνύεται το οργανωσιακό κλίμα. Σχολικά περιβάλλοντα που διακρίνονται από συναδελφικότητα, αμοιβαία εμπιστοσύνη και ανοιχτή επικοινωνία, εδραιώνουν τις ιδανικές συνθήκες για συλλογική μάθηση (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1990). Η καλλιέργεια αυτής της συνεργατικής κουλτούρας εκτοξεύει τη συλλογική αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού. Λειτουργεί, έτσι, ως ανάχωμα απέναντι στην

επαγγελματική απομόνωση και τις αντιστάσεις, διασφαλίζοντας την οργανική και απρόσκοπτη αφομοίωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Leithwood & Jantzi, 2006).

3.5 Εμπόδια στον ψηφιακό μετασχηματισμό στα σχολεία

Παρά το σημαντικό μετασχηματιστικό δυναμικό των ψηφιακών τεχνολογιών, τα σχολεία συχνά έρχονται αντιμέτωπα με σύνθετα εμπόδια κατά τη διαδικασία ψηφιακού μετασχηματισμού. Τα εμπόδια αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε δομικά, παιδαγωγικά και πολιτισμικά. Τα δομικά εμπόδια περιλαμβάνουν ελλιπή τεχνολογική υποδομή, περιορισμένη χρηματοδότηση και άνιση πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους, παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τις δυνατότητες υλοποίησης καινοτόμων πρακτικών (Tondeur et al., 2017: 15). Ωστόσο, αν και οι υλικές προϋποθέσεις είναι κρίσιμες, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι τα πολιτισμικά εμπόδια αποδεικνύονται συχνά περισσότερο ανθεκτικά και δυσκολότερα στη διαχείριση (Hew & Brush, 2007: 231).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στα λεγόμενα εμπόδια δεύτερης τάξης, τα οποία αφορούν τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τεχνολογία. Όπως υποστηρίζει η Ertmer (1999: 50–52), οι παράγοντες αυτοί είναι βαθιά ριζωμένοι στην οργανωσιακή κουλτούρα και επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο ενσωμάτωσης των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πράξη. Η αντίσταση στην αλλαγή ενδέχεται να πηγάζει από αισθήματα αβεβαιότητας, έλλειψης επαγγελματικής αυτοπεποίθησης ή από την αντίληψη ότι η τεχνολογική καινοτομία απειλεί την καθιερωμένη επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι χρονικοί περιορισμοί, η αυξημένη γραφειοκρατία και οι ανταγωνιστικές θεσμικές απαιτήσεις περιορίζουν τις ευκαιρίες για πειραματισμό, συνεργατικό αναστοχασμό και ουσιαστική επαγγελματική μάθηση.

Επιπλέον, ο επιτυχής ψηφιακός μετασχηματισμός δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την ατομική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και από τον βαθμό στον οποίο το σχολείο λειτουργεί ως μαθησιακός οργανισμός που υποστηρίζει τη συλλογική μάθηση και την κουλτούρα καινοτομίας (Fullan, 2013: 37). Σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν ιεραρχικές δομές και περιορισμένη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οι ψηφιακές πρωτοβουλίες τείνουν να παραμένουν αποσπασματικές ή επιφανειακές. Αντίθετα, όταν καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης, επαγγελματικής συνεργασίας και κοινής ευθύνης, αυξάνονται οι πιθανότητες βιώσιμης και ουσιαστικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη σχολική πρακτική (Dexter, 2011: 173).

3.6 Ψηφιακός μετασχηματισμός και εκπαιδευτική ισότητα

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός επιφέρει ουσιώδεις επιπτώσεις στην εκπαιδευτική ισότητα, καθώς τόσο η πρόσβαση στις τεχνολογικές υποδομές όσο και το επίπεδο ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ κοινωνικών ομάδων (Van Dijk, 2020: 21). Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και το μορφωτικό υπόβαθρο επηρεάζουν όχι μόνο την υλική πρόσβαση, αλλά και την ποιότητα της εμπλοκής με τα ψηφιακά μέσα. Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος, παρέχοντας ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους και δημιουργώντας ευκαιρίες για ουσιαστική, παιδαγωγικά τεκμηριωμένη αξιοποίηση της τεχνολογίας (Selwyn, 2016: 94).

Ωστόσο, η έννοια της ισότητας υπερβαίνει την απλή διασφάλιση πρόσβασης. Απαιτεί κριτική προσέγγιση ως προς τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας, το είδος των ψηφιακών δραστηριοτήτων που προωθούνται και το ποιοι μαθητές εκπροσωπούνται ή περιθωριοποιούνται στους ψηφιακούς χώρους μάθησης (Eubanks, 2018: 112). Η αναπαραγωγή στερεοτύπων, οι αλγοριθμικές προκαταλήψεις και οι άνισες ευκαιρίες συμμετοχής μπορούν να ενισχύσουν υφιστάμενες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, εάν δεν αντιμετωπιστούν συστηματικά.

Οι ψηφιακές πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς προσεγγίζουν την πολυμορφία ως πολιτισμικό και γνωστικό πλεονέκτημα και στοχεύουν στην ενδυνάμωση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικού, γλωσσικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου (Gorski, 2018: 58). Σχολεία που ενσωματώνουν τα ψηφιακά εργαλεία με πολιτισμικά ανταποκρινόμενο τρόπο μπορούν να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, να ενισχύσουν τη μαθητική φωνή και να καλλιεργήσουν μορφές συμμετοχικής μάθησης. Παράλληλα, η ανάπτυξη κριτικού ψηφιακού γραμματισμού συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών και συνειδητοποιημένων πολιτών, ικανών να αναλύουν, να αμφισβητούν και να μετασχηματίζουν τις ψηφιακές δομές εξουσίας (Freire, 1970/2005: 72). Με τον τρόπο αυτό, ο ψηφιακός μετασχηματισμός μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως τεχνολογική καινοτομία, αλλά ως μοχλός κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατικής ανανέωσης της εκπαίδευσης

3.7 Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως συνεχής διαδικασία

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας στατικός τελικός στόχος, αλλά ως μια δυναμική, διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία απαιτεί συνεχή προσαρμοστικότητα και κριτικό αναστοχασμό (Fullan, 2001: 77). Η προσέγγιση αυτή συνδέεται

άρρηκτα με τη θεωρητική αντίληψη του σχολείου ως «Οργανισμού Μάθησης» (Learning Organization). Σύμφωνα με τους Kools και Stoll (2016), τα σχολεία που ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές είναι εκείνα που εγκαθιδρύουν δομές συλλογικής διερεύνησης και αναστοχασμού. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η ψηφιακή καινοτομία απομακρύνεται από τη λογική της μεμονωμένης τεχνικής παρέμβασης και μετεξελίσσεται σε οργανικό στοιχείο της ευρύτερης θεσμικής εξέλιξης.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Kools et al. (2020) επισημαίνουν πως η βιώσιμη ψηφιακή καινοτομία προϋποθέτει την καλλιέργεια μιας κουλτούρας που ευνοεί τον παιδαγωγικό πειραματισμό και την επαγγελματική αυτονομία. Μέσω ανοιχτών διαύλων επικοινωνίας και συστηματικής αξιοποίησης δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν την απλή εξοικείωση με τα εργαλεία και προσαρμόζουν την τεχνολογία στις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες. Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενες ενότητες, καταλύτης για αυτή τη μετάβαση παραμένει η εκπαιδευτική ηγεσία. Υπερβαίνοντας τον αυστηρά διοικητικό της ρόλο, δημιουργεί το απαραίτητο «δίχτυ ασφαλείας» που επιτρέπει στον σύλλογο διδασκόντων να καινοτομεί χωρίς τον φόβο της αποτυχίας (Kools & Stoll, 2016).

Συμπερασματικά, στο παρόν κεφάλαιο αναλύθηκε ο ψηφιακός μετασχηματισμός ως μια βαθιά πολιτισμική και παιδαγωγική διεργασία. Η έμφαση στην οργανωσιακή κουλτούρα, τη συλλογική μάθηση και τις ηγετικές πρακτικές, κατέδειξε πως η επιτυχής ψηφιακή μετάβαση προϋποθέτει την απόλυτη ευθυγράμμιση της τεχνολογίας με τις θεμελιώδεις εκπαιδευτικές αξίες. Αυτή η θεωρητική προβληματική θα εξειδικευθεί περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο, μέσω της αναλυτικής παρουσίασης μιας μελέτης περίπτωσης (Εκπαιδευτήρια Ελληνογερμανική Αγωγή), προκειμένου να διερευνηθεί εμπειρικά πώς τα παραπάνω στοιχεία αλληλεπιδρούν και μετουσιώνονται σε πράξη εντός ενός πραγματικού σχολικού πλαισίου.

Κεφάλαιο 4: Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα

4.1 Η εκπαιδευτική ηγεσία ως πολιτισμική πρακτική

Η εκπαιδευτική ηγεσία στην ψηφιακή εποχή δεν μπορεί να γίνει κατανοητή απλώς ως διοικητική ή διαχειριστική λειτουργία· είναι ουσιαστικά μια πολιτισμική πρακτική που διαμορφώνει νοήματα, αξίες και συλλογικές ταυτότητες μέσα στο σχολείο. Με βάση την αντίληψη του Schein (2010) για την οργανωτική κουλτούρα ως ένα μοτίβο κοινών παραδοχών που μαθαίνει μια ομάδα καθώς επιλύει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ολοκλήρωσης, ο διευθυντής αναδεικνύεται ως βασικός πολιτισμικός αρχιτέκτονας. Μέσα από

καθημερινές αποφάσεις, συμβολικές ενέργειες και στρατηγικές προτεραιότητες, οι ηγέτες των σχολείων καθορίζουν τι έχει αξία, τι ανταμείβεται και τι αποτελεί νόμιμη γνώση και πρακτική.

Το σχολείο, ως πολιτισμικός οργανισμός, ενσωματώνει παραδόσεις, τελετουργίες και αφηγήσεις που κατασκευάζουν την ταυτότητά του (Deal & Peterson, 2016: 76-77). Η ηγεσία επηρεάζει το αν αυτή η κουλτούρα είναι ανοιχτή ή κλειστή, συνεργατική ή κατακερματισμένη, καινοτόμος ή ανθεκτική στην αλλαγή. Ο Sergiovanni (2000) υποστηρίζει ότι η ηγεσία πρέπει να προχωρήσει πέρα από τον τεχνικό έλεγχο προς την ηθική και πολιτισμική εξουσία, προωθώντας κοινές δεσμεύσεις αντί για συμμόρφωση. Με αυτή την έννοια, οι διευθυντές λειτουργούν ως πολιτισμικοί μεσολαβητές που ερμηνεύουν την πολιτική, τις κοινωνικές προσδοκίες και την τεχνολογική αλλαγή, μεταφράζοντάς τις σε συνεκτικές σχολικές πρακτικές.

Στην ψηφιακή εποχή, αυτός ο πολιτισμικός ρόλος γίνεται ακόμη πιο περίπλοκος. Όπως περιγράφει ο Castells (2010) την κοινωνία των δικτύων, οι θεσμοί ενσωματώνονται όλο και περισσότερο στις ψηφιακές ροές πληροφοριών και επικοινωνίας. Οι ηγέτες της εκπαίδευσης πρέπει επομένως να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα που ενσωματώνει την τεχνολογική καινοτομία χωρίς να υπονομεύει τις βασικές παιδαγωγικές αξίες. Ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι μόνο να εισαγάγει ψηφιακά εργαλεία, αλλά και να τα εντάξει στο πλαίσιο της αποστολής και της ταυτότητας του σχολείου, εξασφαλίζοντας την ευθυγράμμιση μεταξύ της τεχνολογίας και του εκπαιδευτικού σκοπού (Selwyn, 2011: 54).

4.2 Ο ρόλος των διευθυντών στη διαμόρφωση του πολιτισμικού προφίλ του σχολείου

Το πολιτισμικό προφίλ ενός σχολείου αναφέρεται στο διακριτικό του ήθος, τις νόρμες και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης. Οι Albert και Whetten (1985: 121) τονίζουν ότι η οργανωτική ταυτότητα ορίζεται από αυτό που τα μέλη αντιλαμβάνονται ως κεντρικό, διαρκές και διακριτικό. Οι διευθυντές επηρεάζουν αυτές τις διαστάσεις διατυπώνοντας το όραμα, διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά και δομώντας συνεργατικές διαδικασίες. Μέσω της στρατηγικής επικοινωνίας και της συμβολικής ηγεσίας, ενισχύουν τις αφηγήσεις σχετικά με την αριστεία, την ένταξη, την καινοτομία ή την εμπλοκή της κοινότητας.

Η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρέχει ένα χρήσιμο πρίσμα για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας. Οι Leithwood και Jantzi (2006) αποδεικνύουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές πρακτικές τους, προωθώντας κοινούς στόχους και υψηλές προσδοκίες. Ομοίως, οι Ross και Gray (2006) δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στις

οργανωτικές αξίες μέσω της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι οι διευθυντές διαμορφώνουν την κουλτούρα όχι μέσω εξαναγκασμού, αλλά καλλιεργώντας την πίστη στην κοινή ικανότητα και τον κοινό σκοπό.

Επιπλέον, οι πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας εμπλουτίζουν περαιτέρω το πολιτισμικό προφίλ του σχολείου. Οι Spillane, Halverson και Diamond (2001) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία εκτείνεται σε πολλούς παράγοντες και αλληλεπιδράσεις και δεν συγκεντρώνεται σε ένα μόνο άτομο. Όταν οι διευθυντές ενθαρρύνουν την κατανεμημένη ηγεσία, εκπέμπουν ένα μήνυμα εμπιστοσύνης και προωθούν την επαγγελματική πρωτοβουλία. Ο Harris (2008) υποστηρίζει αυτή την άποψη, τονίζοντας ότι η κατανεμημένη ηγεσία συνδέεται με τη βελτίωση της οργανωτικής μάθησης και της καινοτομίας. Δημιουργώντας δομές για την ηγεσία των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οι διευθυντές οικοδομούν μια κουλτούρα κοινής ευθύνης.

Η εμπιστοσύνη είναι θεμελιώδης συνιστώσα αυτού του πολιτισμικού προφίλ. Οι Bryk και Schneider (2002) προσδιορίζουν τη σχεσιακή εμπιστοσύνη ως βασικό πόρο για τη βελτίωση του σχολείου. Όταν οι διευθυντές επιδεικνύουν σεβασμό, ικανότητα και ακεραιότητα, χτίζουν εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και οικογενειών. Αυτή η εμπιστοσύνη, με τη σειρά της, προάγει την ανοιχτότητα στην καινοτομία και μειώνει την αντίσταση στην αλλαγή, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα ψηφιακού μετασχηματισμού.

4.3 Ηγεσία, συνεργασία και επαγγελματική κουλτούρα

Η συνεργασία είναι κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας. Ο Wenger (1998) ορίζει τις κοινότητες πρακτικής ως ομάδες που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα ή πάθη και μαθαίνουν πώς να βελτιώνονται μέσω της τακτικής αλληλεπίδρασης. Οι διευθυντές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια τέτοιων κοινοτήτων, διαθέτοντας χρόνο, πόρους και αναγνώριση στη συνεργατική έρευνα. Ο DuFour (2004) ορίζει περαιτέρω τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αλληλεξαρτώμενα για την επίτευξη κοινών στόχων για τους οποίους είναι αμοιβαία υπεύθυνοι. Η δέσμευση της ηγεσίας στη συνεργασία μετατρέπει τις απομονωμένες διδακτικές πρακτικές σε συλλογική επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι Hargreaves και Fullan (2012) εισάγουν την έννοια του επαγγελματικού κεφαλαίου, τονίζοντας ότι τα αποτελεσματικά σχολεία επενδύουν σε ανθρώπινο, κοινωνικό και αποφασιστικό κεφάλαιο. Οι διευθυντές που καλλιεργούν τη συνεργασία ενισχύουν το κοινωνικό κεφάλαιο ενισχύοντας τις σχέσεις και τα δίκτυα ανταλλαγής γνώσεων. Οι Hargreaves και

O'Connor (2018) επεκτείνουν αυτή την ιδέα μέσω του συνεργατικού επαγγελματισμού, που χαρακτηρίζεται από κοινή εργασία, συλλογική ευθύνη και κοινή λήψη αποφάσεων. Τέτοιες πολιτισμικές συνθήκες δεν είναι αυθόρμητες, αλλά κατασκευάζονται σκόπιμα μέσω πρακτικών ηγεσίας που δίνουν προτεραιότητα στον διάλογο, τον αναστοχασμό και την αμοιβαία υποστήριξη.

Η θεωρία της οργανωτικής μάθησης επίσης συμβάλλει σε αυτή τη συζήτηση. Οι Argyris και Schön (1996) διακρίνουν μεταξύ μάθησης μονής και διπλής βρόχου. Η μάθηση μονής βρόχου αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι οργανισμοί εντοπίζουν και διορθώνουν λάθη χωρίς να αμφισβητούν τις βασικές παραδοχές, τους στόχους ή τα καθιερωμένα πρότυπα λειτουργίας τους. Αντίθετα, η μάθηση διπλού βρόχου περιλαμβάνει βαθύτερο αναστοχασμό, κατά τον οποίο επανεξετάζονται οι ίδιες οι υποκείμενες αξίες, παραδοχές και στρατηγικές που καθοδηγούν την οργανωτική δράση. Υπό αυτή την έννοια, η βαθιά οργανωτική αλλαγή απαιτεί την αμφισβήτηση και τον αναστοχασμό των θεμελιωδών αντιλήψεων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πρακτική. Οι διευθυντές που ενθαρρύνουν την αναστοχαστική πρακτική επιτρέπουν τη μάθηση διπλού βρόχου, διευκολύνοντας τον πολιτισμικό μετασχηματισμό αντί για επιφανειακές μεταρρυθμίσεις. Σε περιβάλλοντα που εξελίσσονται ψηφιακά, αυτή η αναστοχαστική ικανότητα είναι απαραίτητη για την προσαρμογή σε νέα παιδαγωγικά μοντέλα και τεχνολογικές δυνατότητες (Fullan, 2001).

4.4 Ηγεσία και καινοτομία στην ψηφιακή εποχή

Η εκπαιδευτική καινοτομία δεν συνιστά απλώς ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά μια βαθιά πολιτισμική μεταβολή που επαναπροσδιορίζει τη διδασκαλία και τις οργανωσιακές διαδικασίες. Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η υπέρβαση των «εμποδίων δεύτερης τάξης» (εσωτερικές πεποιθήσεις και στάσεις) απαιτεί από τη σχολική ηγεσία να πλαισιώσει την ψηφιακή μετάβαση με αυστηρά παιδαγωγικούς, και όχι τεχνοκεντρικούς, όρους (Ertmer, 1999; Hew & Brush, 2007). Άλλωστε, τα δεδομένα του ΟΟΣΑ (2015) επιβεβαιώνουν ρητά πως η απλή εξασφάλιση υποδομών δεν βελτιώνει αυτομάτως τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται άμεσα από τη στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία μετατρέπει την ψηφιακή ικανότητα σε οργανικό στοιχείο του πολιτισμικού ρεπερτορίου του σχολείου.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα σύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα προϋποθέτουν την εγκαθίδρυση μιας «συμμετοχικής κουλτούρας», η οποία διακρίνεται για τη συνεργατικότητα, τον πειραματισμό και τη συνδημιουργία (Jenkins, 2009). Ιδιαίτερα με την έλευση αναδυόμενων, και συχνά

αχαρτογράφητων, τεχνολογιών (π.χ. metaverse), οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να εξισορροπήσουν τον τεχνολογικό ενθουσιασμό με τις απαραίτητες αναπτυξιακές και ηθικές παραμέτρους (Hirsh-Pasek et al., 2022). Υπό αυτό το πρίσμα, ο διευθυντής μετεξελίσσεται στον απόλυτο «πολιτισμικό εγγυητή», διασφαλίζοντας τη σύζευξη της ψηφιακής καινοτομίας με την παιδαγωγική ευθύνη.

4.5 Ηθικές και συμπεριληπτικές διαστάσεις της πολιτισμικής ηγεσίας

Η ηγεσία στην εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης ηθική ευθύνη. Οι Apple (2004) και Giroux (1983) τονίζουν ότι τα σχολεία αναπαράγουν ή αμφισβητούν τις κοινωνικές ανισότητες μέσω του προγράμματος σπουδών και της πρακτικής. Οι διευθυντές διαμορφώνουν το αν η σχολική κουλτούρα ενισχύει τις κυρίαρχες ιδεολογίες ή προάγει την κριτική συμμετοχή. Οι Bourdieu και Passeron (1977) και Bourdieu (1986) υπογραμμίζουν τον τρόπο με τον οποίο το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πορείες. Οι ηγέτες που αναγνωρίζουν αυτές τις δυναμικές μπορούν να σχεδιάσουν πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς που αντισταθμίζουν τις ανισότητες.

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός εισάγει νέες μορφές αποκλεισμού. Οι Mubarak και Suomi (2022) συζητούν το ψηφιακό χάσμα που επηρεάζει τις περιθωριοποιημένες πληθυσμιακές ομάδες. Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να εξασφαλίζουν ισότιμη πρόσβαση στην τεχνολογία και υποστήριξη, αποτρέποντας την ψηφιακή καινοτομία από το να ενισχύει τις ανισότητες. Ενσωματώνοντας την ισότητα στην πολιτισμική ταυτότητα του σχολείου, οι διευθυντές ευθυγραμμίζουν την τεχνολογική πρόοδο με τους στόχους της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επιπλέον, η έρευνα για το σχολικό κλίμα υπογραμμίζει τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και αποτελεσματικότητας. Οι Hoy, Tarter και Kottkamp (1990) και οι MacNeil, Prater και Busch (2009) αποδεικνύουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών. Οι ηγέτες που καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό, ανοιχτό κλίμα συμβάλλουν τόσο στην ευημερία όσο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο Stoll (1998) υποστηρίζει ότι η βιώσιμη βελτίωση εξαρτάται από την πολιτισμική συνοχή, τις κοινές νόρμες και τη συλλογική δέσμευση.

4.6 Ανθεκτική και βιώσιμη πολιτισμική ηγεσία

Η ανθεκτικότητα έχει καταστεί καθοριστικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ηγεσίας σε σύνθετα περιβάλλοντα. Ο Day (2014) περιγράφει τους ανθεκτικούς διευθυντές ως εκείνους που διατηρούν τον ηθικό σκοπό και την προσαρμοστικότητα εν μέσω αντιξοοτήτων. Στην ψηφιακή εποχή, οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές, η κοινωνική αβεβαιότητα και οι μεταβαλλόμενες πολιτικές απαιτήσεις απαιτούν από τους ηγέτες να διατηρούν τη σταθερότητα,

προωθώντας παράλληλα την καινοτομία. Αυτή η ισορροπία αντικατοπτρίζει αυτό που ο Fullan (2001) ονομάζει ηθική επιταγή της σχολικής ηγεσίας: τη βελτίωση της μάθησης για όλους τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα κατευθύνεται η συστημική αλλαγή.

Η βιωσιμότητα στη σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει τη θεσμοθέτηση συνεργατικών πρακτικών και καινοτομίας, ώστε να διαρκέσουν πέρα από τους μεμονωμένους ηγέτες. Οι Bryk et al. (2010) υπογραμμίζουν τη σημασία των συνεκτικών οργανωτικών διαδικασιών και της συνεχούς βελτίωσης. Οι διευθυντές που χτίζουν ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες, κοινό όραμα και προσαρμοστική ικανότητα δημιουργούν κουλτούρες ικανές να εξελίσσονται χωρίς να χάνουν την ταυτότητά τους.

Συμπερασματικά, το Κεφάλαιο 4 υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολιτισμική κατασκευή. Οι διευθυντές διαμορφώνουν τις συμβολικές, σχεσιακές και οργανωτικές διαστάσεις της σχολικής ζωής, επηρεάζοντας τη συνεργασία, την καινοτομία, την ισότητα και την ανθεκτικότητα. Στην ψηφιακή εποχή, ο ρόλος τους επεκτείνεται ώστε να περιλαμβάνει τη διαμεσολάβηση της τεχνολογικής μεταμόρφωσης μέσα σε ένα συνεκτικό πολιτισμικό πλαίσιο. Με την προώθηση της εμπιστοσύνης, της κατανεμημένης ηγεσίας, της αναστοχαστικής πρακτικής και της ηθικής δέσμευσης, οι ηγέτες των σχολείων καλλιεργούν πολιτισμικά προφίλ που υποστηρίζουν τη βιώσιμη βελτίωση και τη σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία.

Κεφάλαιο 5: Ερευνητικό πλαίσιο και μεθοδολογία

5.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (mixed methods), συνδυάζοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, με στόχο τη σφαιρική διερεύνηση του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στην ψηφιακή εποχή. Η επιλογή της μικτής μεθόδου κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη, καθώς επιτρέπει αφενός τη στατιστική αποτύπωση τάσεων, στάσεων και αντιλήψεων μέσω ποσοτικών δεδομένων και αφετέρου την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, των πρακτικών και των ερμηνειών των συμμετεχόντων μέσα από ποιοτικά δεδομένα (Creswell & Plano Clark, 2018). Η συνδυαστική αξιοποίηση των δύο προσεγγίσεων ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, καθώς παρέχει τη δυνατότητα διασταύρωσης και συμπληρωματικής ερμηνείας των ευρημάτων (triangulation).

Στο ποσοτικό μέρος της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δομημένα ερωτηματολόγια, μέσω των οποίων συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη σχολική κουλτούρα, την εκπαιδευτική ηγεσία, τον ψηφιακό μετασχηματισμό και την καινοτομία. Η ποσοτική διερεύνηση επιτρέπει τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση τάσεων και σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, συμβάλλοντας στην εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Παράλληλα, το ποιοτικό σκέλος της έρευνας βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι εμπειρίες, οι στάσεις και οι πρακτικές που σχετίζονται με την οργανωτική κουλτούρα και την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρούνται ιδιαίτερα κατάλληλες για την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων, καθώς επιτρέπουν την ευελιξία στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων και την ανάδειξη πολλαπλών ερμηνειών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Kvale & Brinkmann, 2009).

Η επιλογή της μικτής μεθοδολογίας συνδέεται επίσης με τη φύση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός αποτελεί μια σύνθετη οργανωτική και κοινωνική πραγματικότητα, η οποία δεν μπορεί να αποτυπωθεί επαρκώς αποκλειστικά μέσω αριθμητικών δεδομένων ή μόνο μέσω αφηγηματικών περιγραφών. Η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η σχολική κουλτούρα, η ηγεσία και ο ψηφιακός μετασχηματισμός αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις διαδικασίες καινοτομίας (Fullan, 2001· Spillane, Halverson, & Diamond, 2001).

Παράλληλα, η ποιοτική διάσταση συμπληρώνει την ποσοτική ανάλυση, επιτρέποντας τη βαθύτερη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών που δεν μπορούν να αποτυπωθούν πλήρως μέσω τυποποιημένων εργαλείων. Η συνδυαστική χρήση των δύο προσεγγίσεων ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας μέσω της διασταύρωσης των δεδομένων (triangulation) και συμβάλλει στην πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

5.2 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, όπως τον κύριο Σταύρο Σάββα, γενικό διευθυντή των Εκπαιδευτηρίων, καθώς και την κυρία Κυριακή Πετρέα, διευθύντρια του Γυμνασίου, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Εκπαιδευτηρίων «Ελληνογερμανική

Αγωγή». Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού, 281 άτομα στο σύνολο, κρίθηκε κατάλληλη, καθώς οι συμμετέχοντες διαθέτουν άμεση εμπλοκή με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις πολιτισμικές δράσεις, καθώς και εμπειρία στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στο σχολικό περιβάλλον.

Η δειγματοληψία βασίστηκε σε μη πιθανολογική μέθοδο ευκολίας (convenience sampling), με στοιχεία χιονοστιβάδας (snowball sampling), καθώς το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω δικτύων επικοινωνίας εκπαιδευτικών. Η επιλογή της μεθόδου αυτής επέτρεψε την ταχεία και ευρεία διάχυση του εργαλείου, διευκολύνοντας τη συγκέντρωση ικανού αριθμού απαντήσεων.

Το τελικό δείγμα (281 άτομα) κρίνεται επαρκές για την εφαρμογή τόσο περιγραφικών όσο και επαγωγικών στατιστικών αναλύσεων, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση τάσεων, στάσεων και αντιλήψεων που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στην ψηφιακή εποχή. Σύμφωνα με τη μεθοδολογική βιβλιογραφία, η επάρκεια ενός δείγματος δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το μέγεθός του, αλλά και από τη συνάφεια των συμμετεχόντων με το υπό διερεύνηση φαινόμενο και την ικανότητα του δείγματος να παρέχει αξιόπιστα και χρήσιμα δεδομένα για την ερμηνεία των ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Παράλληλα, το δείγμα παρέχει τη δυνατότητα αποτύπωσης εμπειριών και πρακτικών που σχετίζονται με τη σχολική κουλτούρα, την εκπαιδευτική ηγεσία και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, συμβάλλοντας στην ουσιαστική κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου. Αν και η εφαρμογή μη πιθανοκρατικής δειγματοληψίας συνεπάγεται περιορισμούς ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, η συγκεκριμένη επιλογή θεωρείται κατάλληλη για ερευνητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στη θεματική συνάφεια και στην εμπειρία των συμμετεχόντων (Creswell, 2014). Ως εκ τούτου, το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί επαρκώς αντιπροσωπευτικό σε σχέση με τους στόχους της παρούσας έρευνας και το ειδικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διερευνάται το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός.

5.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο βασικά ερευνητικά εργαλεία: το δομημένο ερωτηματολόγιο και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης.

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της ποσοτικής έρευνας και σχεδιάστηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και τους ερευνητικούς

στόχους της μελέτης. Περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, οργανωμένες σε θεματικές ενότητες που αφορούσαν τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου, την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, τις πολιτιστικές δράσεις, τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα, καθώς και τους παράγοντες και τα εμπόδια που επηρεάζουν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στο σχολικό περιβάλλον. Οι περισσότερες ερωτήσεις βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες για τη μέτρηση στάσεων, αντιλήψεων και βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων, επιτρέποντας την ποσοτική ανάλυση και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Η επιλογή της κλίμακας Likert εξυπηρετεί τη συστηματική αποτύπωση των υποκειμενικών αντιλήψεων, καθώς μετατρέπει ποιοτικές στάσεις σε μετρήσιμα δεδομένα, διασφαλίζοντας παράλληλα τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Παράλληλα, για την ποιοτική διερεύνηση της έρευνας αξιοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες παρείχαν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν με μεγαλύτερη ελευθερία και αναλυτικότητα τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις πρακτικές τους σχετικά με τη σχολική κουλτούρα, την ηγεσία και τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την κατανόηση σύνθετων κοινωνικών και οργανωτικών φαινομένων, καθώς συνδυάζει τη δομή ενός προκαθορισμένου πλαισίου ερωτήσεων με την ευελιξία περαιτέρω διερεύνησης ζητημάτων που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε γύρω από βασικούς θεματικούς άξονες, οι οποίοι σχετίζονταν με την εκπαιδευτική ηγεσία, τις πολιτισμικές πρακτικές, την ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και τις διαδικασίες καινοτομίας στο σχολείο. Παράλληλα, διατηρήθηκε η δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής της συζήτησης, ώστε να αναδειχθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι προσωπικές εμπειρίες και οι ερμηνείες των συμμετεχόντων, στοιχείο που ενισχύει τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2014).

Ο συνδυασμός των δύο εργαλείων επέτρεψε την καταγραφή τόσο μετρήσιμων δεδομένων όσο και ποιοτικών πληροφοριών, συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου και στην ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων μέσω της συμπληρωματικότητας των δεδομένων.

5.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο διακριτές φάσεις, σύμφωνα με τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

Κατά την πρώτη φάση, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα επικοινωνίας. Η επιλογή της ηλεκτρονικής διανομής επέτρεψε την εύκολη πρόσβαση των συμμετεχόντων, τη γρήγορη συγκέντρωση των απαντήσεων και τη μείωση του χρόνου και του κόστους συλλογής δεδομένων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε εθελοντική βάση, χωρίς χρονικούς περιορισμούς.

Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με επιλεγμένους συμμετέχοντες, με στόχο την εις βάθος διερεύνηση των θεμάτων που αναδείχθηκαν από τα ποσοτικά δεδομένα. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα 1 μήνα, από 19/2/2026 έως 15/3/2026 διασφαλίζοντας τη συνοχή και τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων. Συνολικά, η διαδικασία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και ευελιξία, επιτρέποντας την αποτελεσματική συγκέντρωση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων.

5.5 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, σε συμφωνία με τη μικτή ερευνητική προσέγγιση της μελέτης.

Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Αρχικά πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, η οποία περιλάμβανε υπολογισμό συχνοτήτων, ποσοστών, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων, με στόχο τη συνοπτική παρουσίαση των απαντήσεων και την αποτύπωση των βασικών τάσεων. Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν επαγωγικές στατιστικές μέθοδοι, όπου κρίθηκε απαραίτητο, για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ ομάδων.

Παράλληλα, τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες, οι οποίοι προέκυψαν τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο όσο και από τα ίδια τα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων, αντιλήψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων.

Ο συνδυασμός των δύο μορφών ανάλυσης συνέβαλε στην ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, επιτρέποντας τη διασταύρωση των ευρημάτων και την πληρέστερη ερμηνεία του φαινομένου που μελετάται.

5.6 Δεοντολογικές αρχές

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με πλήρη σεβασμό στις βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας, διασφαλίζοντας την προστασία των συμμετεχόντων και την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα, τηρήθηκαν οι αρχές της εθελοντικής συμμετοχής, της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας και της ενημερωμένης συγκατάθεσης, οι οποίες αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Πριν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της μελέτης, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια.

Παράλληλα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των απαντήσεων και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής ηθικής και της εμπιστευτικότητας. Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν κοινοποιήθηκαν σε τρίτους. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε επίσης στην αντικειμενικότητα και στην αμερόληπτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Bryman, 2016).

Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων τηρήθηκαν οι αρχές του σεβασμού της προσωπικότητας και της ελεύθερης έκφρασης των συμμετεχόντων, ενώ η ερευνητική διαδικασία οργανώθηκε με τρόπο που να αποφεύγεται οποιαδήποτε μορφή πίεσης ή επηρεασμού των απαντήσεων. Η τήρηση των δεοντολογικών αρχών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς συμβάλλει τόσο στην προστασία των συμμετεχόντων όσο και στην ενίσχυση της επιστημονικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών ευρημάτων (Kvale & Brinkmann, 2009).

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική, ενώ οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τη χρήση των δεδομένων της μελέτης. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, καθώς δεν συλλέχθηκαν στοιχεία που να επιτρέπουν την ταυτοποίηση των συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα αποχώρησης από τη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο, χωρίς καμία επίπτωση, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προστασία των προσωπικών

δεδομένων, σύμφωνα με τις αρχές της ισχύουσας νομοθεσίας (GDPR). Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και δεν κοινοποιήθηκαν σε τρίτους.

Τέλος, η ερευνητική διαδικασία διενεργήθηκε με αντικειμενικότητα και ακαδημαϊκή ακεραιότητα, αποφεύγοντας κάθε μορφή προκατάληψης ή αλλοίωσης των αποτελεσμάτων, διασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα και αξιοπιστία των συμπερασμάτων της μελέτης.

Κεφάλαιο 6: Μελέτη περίπτωσης της Ελληνογερμανικής Αγωγής

6.1 Πολιτισμικές πρακτικές και ψηφιακός μετασχηματισμός στην Ελληνογερμανική Αγωγή

Τα εκπαιδευτήρια Ελληνογερμανική Αγωγή λειτουργούν στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης από το 1961, συνιστώντας έναν σύγχρονο οργανισμό με σαφή προσανατολισμό στην καινοτομία (Ελληνογερμανική Αγωγή, 2026α). Η οργανωσιακή τους εξέλιξη δεν υπήρξε προϊόν τυχαίας συσσώρευσης δράσεων, αλλά λογικής σταδιακής εμβάθυνσης: η δεκαετία του '90 έθεσε τον οργανωσιακό σκελετό (με την πρώιμη διασύνδεση στο διαδίκτυο), του '00 παγίωσε τους πολιτισμικούς θεσμούς, του '10 ενίσχυσε τη διαθεματική έρευνα και του '20 συνέδεσε οργανικά την ψηφιακή καινοτομία με την εξωστρέφεια. Η διατήρηση αυτής της ιστορικής συνέχειας διασφαλίζεται, άλλωστε, μέσω μιας συστηματικής εκδοτικής δραστηριότητας, η οποία συγκροτεί την απαραίτητη θεσμική μνήμη του οργανισμού (Ελληνογερμανική Αγωγή, 2026γ).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι τέχνες και ο δημόσιος λόγος δεν αντιμετωπίζονται ως επικουρικές δραστηριότητες, αλλά ως οργανικά στοιχεία του περιβάλλοντος μάθησης. Η διαρκής φιλοξενία εικαστικών εκθέσεων (π.χ. έργων των Μποκόρου, Κεσσανλή, Αντωναρόπουλου) μετατρέπει τον σχολικό χώρο σε πεδίο αισθητικής και πολιτισμικής ερμηνείας, επιβεβαιώνοντας πως η τέχνη καλλιεργεί νέους τρόπους αντίληψης και προσοχής (Eisner, 2002; CultureNow, 2018; elculture, 2023; iefimerida, 2024; Artviews, 2024). Παράλληλα, η θεσμοθετημένη μουσική παιδεία (π.χ. αφιερώματα στον Μ. Χατζιδάκι) λειτουργεί ως μορφή κοινωνικής μάθησης, απαιτώντας συλλογικό συγχρονισμό και αίσθηση κοινής ευθύνης (Ελληνογερμανική Αγωγή, 2026β; Insurance Daily, 2015). Συμπληρωματικά, η εκπαίδευση στη ρητορική (debate, TEDx, podcasts) καλλιεργεί το δημοκρατικό ήθος και την τεκμηριωμένη διαφωνία, προάγοντας την από κοινού οικοδόμηση του νοήματος (Andrews, 2009; Mercer & Littleton, 2007).

Η πολιτισμική αυτή λογική διατρέχει κατακόρυφα όλες τις βαθμίδες. Ήδη από το Δημοτικό, προγράμματα όπως οι «Μικροί Αρχαιολόγοι» (Γ' τάξη), η ψηφιακά διαμεσολαβημένη

αλληλεπίδραση με τη «Μύρτιδα» (Δ' τάξη), οι βιωματικές προσεγγίσεις σε ιστορικές μονές (Ε' τάξη) και η μελέτη πηγών της Μικρασιατικής Καταστροφής (ΣΤ' τάξη), μετατρέπουν την ιστορία σε πεδίο προσωπικής διερεύνησης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιστήμη συναντά τις παραστατικές τέχνες μέσω πρωτοβουλιών όπως το *Learning Science Through Theatre*. Η δραματοποίηση σύνθετων εννοιών (όπως η κλιματική αλλαγή ή η Τεχνητή Νοημοσύνη) μετουσιώνει την αφηρημένη γνώση σε «ενσώματη» εμπειρία (Kolb, 2015; LSTT.eu, 2024), καλλιεργώντας παράλληλα έναν βαθύ πολιτισμό έρευνας (Discovery Space, 2025; REINFORCE, 2026).

Αυτό το αυστηρό θεωρητικό μοντέλο —όπου οι πολιτισμικές πρακτικές οδηγούν στη βιωματική μάθηση και εντέλει στην οργανωσιακή καινοτομία— εξηγεί την επιτυχία του ψηφιακού μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας. Οι σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές (επαυξημένη πραγματικότητα, ηχοποίηση δεδομένων, AI) δεν αποτέλεσαν ιστορική ρήξη, αλλά «πάτησαν» πάνω σε ένα ήδη εδραιωμένο πολιτισμικό υπόβαθρο. Όπως άλλωστε επισημαίνει η βιβλιογραφία, οι τεχνολογίες αποκτούν πραγματική μετασχηματιστική δυναμική μόνο όταν εντάσσονται σε ισχυρά και προϋπάρχοντα παιδαγωγικά συμφραζόμενα (Selwyn, 2016).

Β. Ερευνητικά Ευρήματα και Αποτίμηση

Η διερεύνηση της πραγματικής επίδρασης αυτής της οργανωσιακής δυναμικής πραγματοποιήθηκε μέσω της συνδυαστικής ανάλυσης ποιοτικών (ημιδομημένες συνεντεύξεις) και ποσοτικών δεδομένων. Από την ανάλυση αναδύεται ένας ξεκάθαρα «διττός προσανατολισμός» ως προς τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου.

Από τη μία πλευρά, ο Γενικός Διευθυντής (κ. Σταύρος Σάββας) τοποθετεί το σχολείο ως έναν εξωστρεφή πολιτισμικό κόμβο, ο οποίος οφείλει να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για την ευρύτερη κοινωνία μέσω ανοιχτών εικαστικών και μουσικοθεατρικών δράσεων (βλ. Παράρτημα 1.1, Άξονας 1, ερ. 3). Από την άλλη, η Διευθύντρια του Γυμνασίου (κα Κυριακή Πετρέα) προτάσσει την εσωτερική, βιωματική διάσταση, περιγράφοντας το σχολείο ως έναν «ζωντανό οργανισμό», όπου οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες αλλά συνδημιουργοί πολιτισμού (βλ. Παράρτημα 1.2, Άξονας 1, ερ. 1–2; Άξονας 3, ερ. 7). Η συνύπαρξη αυτών των προσεγγίσεων επιβεβαιώνει τη θεωρητική παραδοχή του σχολείου ως μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης (Wenger, 1998).

Καθοριστικός ρυθμιστής αυτής της ισορροπίας αναδεικνύεται η σχολική ηγεσία, η οποία υιοθετεί ένα στρατηγικά κατανεμημένο μοντέλο. Ενώ ο Γενικός Διευθυντής διασφαλίζει το μακρο-επίπεδο (οικονομικοί πόροι, θεσμική δικτύωση, αποκέντρωση πρωτοβουλιών), η Διευθύντρια του Γυμνασίου συντονίζει το μικρο-επίπεδο της παιδαγωγικής υλοποίησης (βλ.

Παράρτημα 1.1 & 1.2, Άξονας 2, ερ. 4–5). Αυτή η οργανωσιακή ευελιξία εναρμονίζεται πλήρως με τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα της συλλογικής ηγεσίας (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Harris, 2008).

Αναφορικά με την ψηφιακή μετάβαση, αμφότεροι οι ηγέτες προσεγγίζουν την τεχνολογία αποκλειστικά ως μέσο πολιτισμικής ενίσχυσης (βλ. Παράρτημα 1.1 & 1.2, Άξονας 4). Η περίοδος της πανδημίας COVID-19 λειτούργησε καταλυτικά, όχι επιβάλλοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό, αλλά αποδεικνύοντας την ήδη εδραιωμένη ψηφιακή ετοιμότητα του οργανισμού (π.χ. εξ αποστάσεως διοργάνωση έκθεσης έργων του Αρκά), επικυρώνοντας πως η καινοτομία ανθίζει όταν ευθυγραμμίζεται με προϋπάρχουσες κουλτούρες (Hargreaves & Fullan, 2012; Fullan, 2001).

Παρά την εμφανή δυναμική, η έρευνα κατέγραψε σημαντικές οργανωσιακές προκλήσεις. Οι ασφυκτικοί χρονικοί περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος και οι χρηματοδοτικές απαιτήσεις συνιστούν διαρκή εμπόδια (βλ. Παράρτημα 1.1 & 1.2, Άξονες 2 & 5). Όπως καταλήγει εμφατικά ο Γενικός Διευθυντής, η υπέρβαση αυτών των σκοπέλων απαιτεί την οικοδόμηση μιας βαθιάς «κουλτούρας πολιτισμού» που θα διαπερνά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει περίτρανα πως η επιτυχής θεσμική αλλαγή συνιστά πρωτίστως μια κοινωνικο-πολιτισμική, και όχι απλώς τεχνοκρατική, διεργασία (Fullan, 2001).

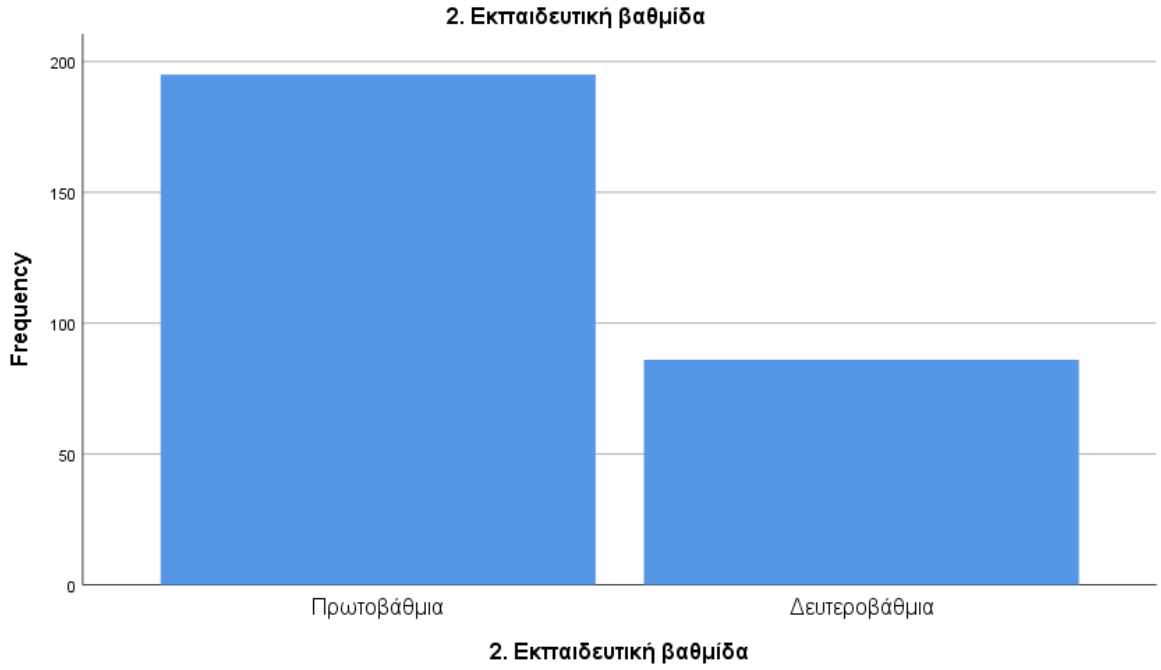
6.2 Ποσοτικά ευρήματα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 281 συμμετέχοντες, με σαφή κυριαρχία των εκπαιδευτικών, γεγονός που διαμορφώνει το ερμηνευτικό πλαίσιο των αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα της διδακτικής εμπειρίας και της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Συγκεκριμένα, η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι εκπαιδευτικοί (N=260, 92,5%), ενώ περιορισμένη είναι η συμμετοχή στελεχών διοίκησης, όπως διευθυντών (N=17, 6,0%) και άλλων στελεχών (N=4, 1,4%) (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Ρόλος στο σχολείο

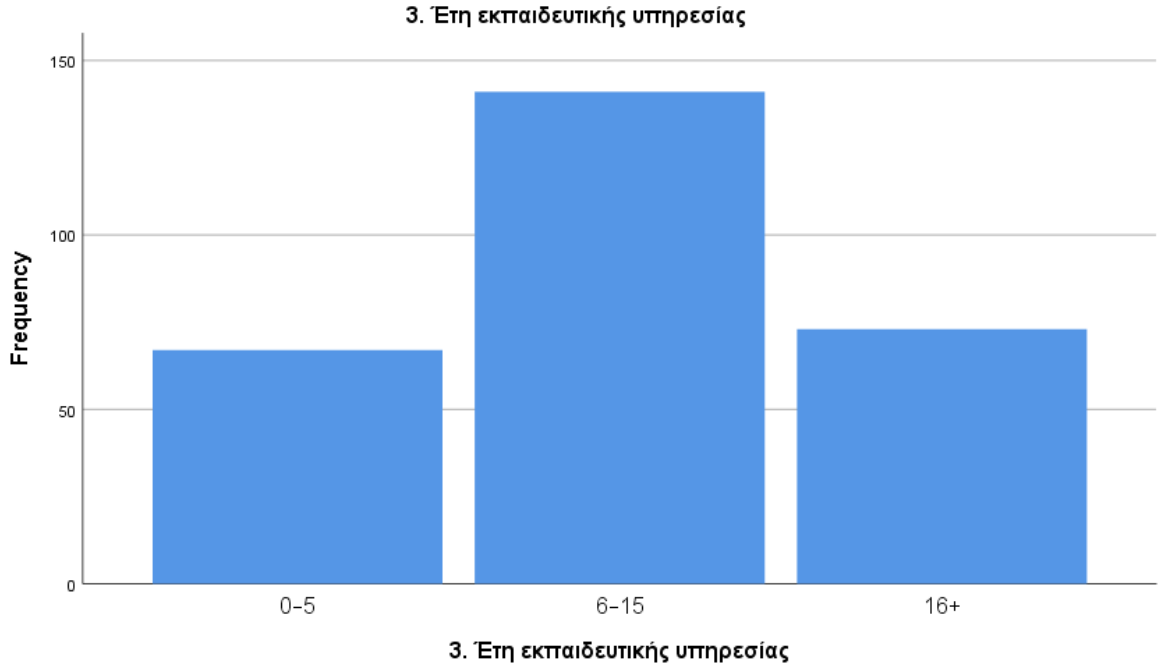
Ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων προέρχεται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (N=195, 69,4%), ενώ μικρότερο ποσοστό αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (N=86, 30,6%) (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Εκπαιδευτική βαθμίδα

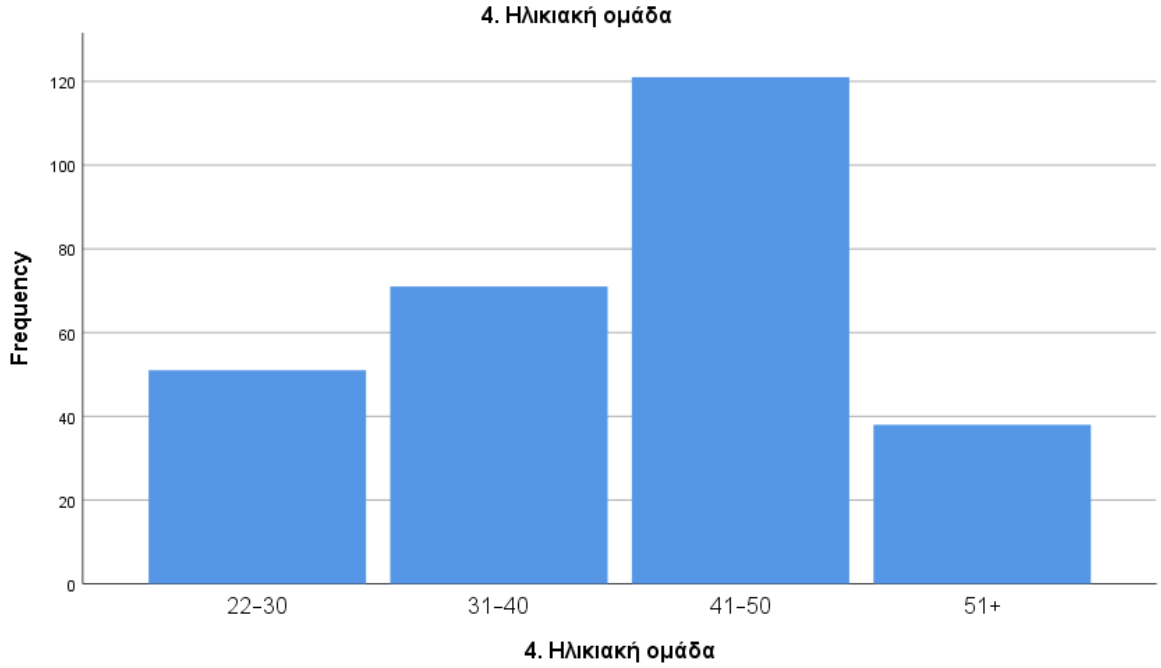
Αναφορικά με τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το Διάγραμμα 3 δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος διαθέτει μεσαίο επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας, με 141 συμμετέχοντες (50,2%) να έχουν 6–15 έτη υπηρεσίας. Ακολουθούν όσοι έχουν 16 ή

περισσότερα έτη εμπειρίας (N=73, 26,0%), ενώ μικρότερο ποσοστό αφορά νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς με 0–5 έτη υπηρεσίας (N=67, 23,8%).



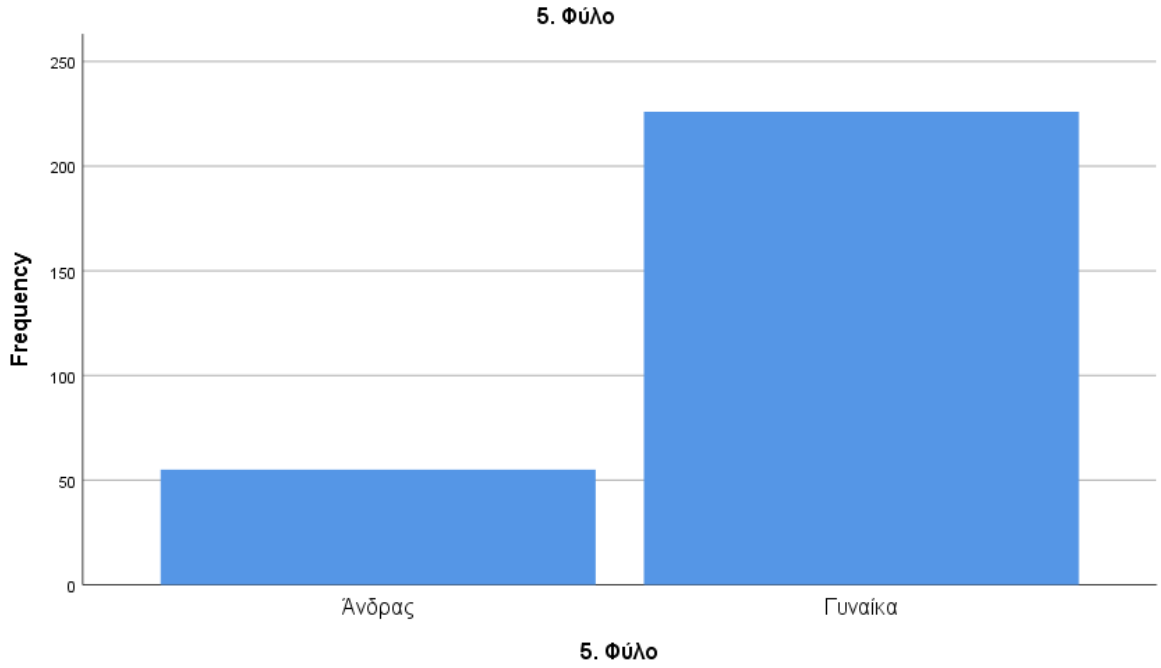
Διάγραμμα 3: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 4, η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων παρουσιάζει συγκέντρωση στις μεσαίες ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην ομάδα 41–50 ετών (N=121, 43,1%), ακολουθούμενο από την ομάδα 31–40 ετών (N=71, 25,3%). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22–30 ετών ανέρχονται σε 51 άτομα (18,1%), ενώ οι μεγαλύτεροι των 51 ετών αποτελούν το 13,5% του δείγματος (N=38).



Διάγραμμα 4: Ηλικιακή ομάδα

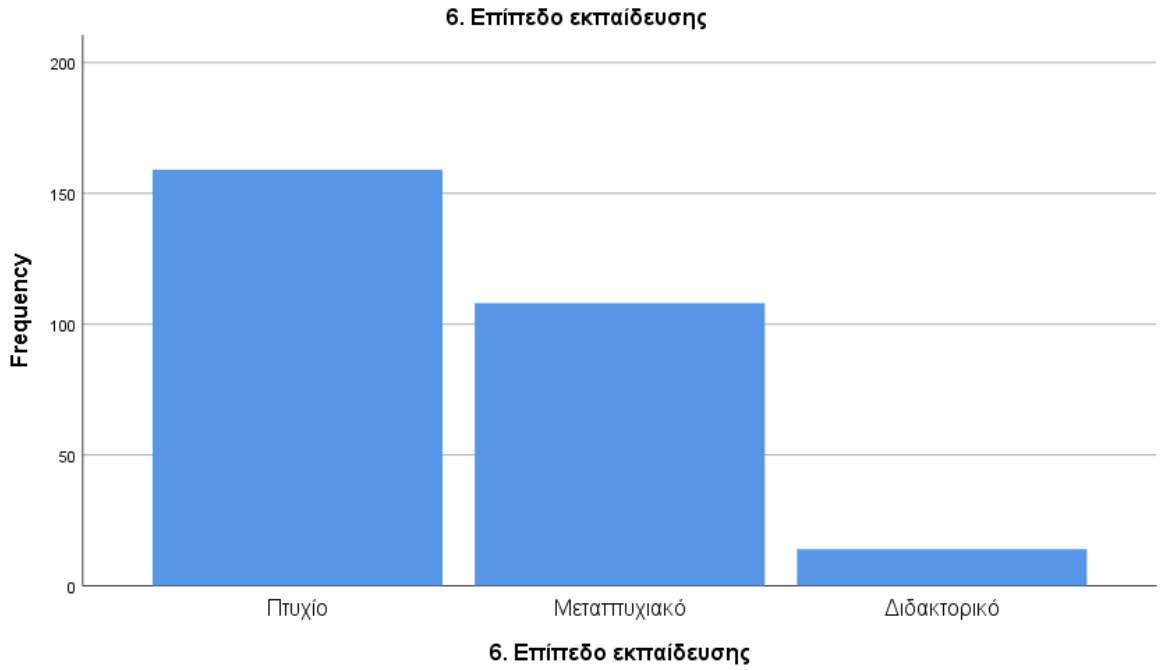
Ως προς το φύλο, το Διάγραμμα 5 παρουσιάζει έντονη ανισοκατανομή υπέρ των γυναικών, οι οποίες αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (N=226, 80,4%), έναντι των ανδρών (N=55, 19,6%).



Διάγραμμα 5: Φύλο

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες διαθέτουν βασικό πανεπιστημιακό τίτλο (N=159, 56,6%), ενώ σημαντικό ποσοστό κατέχει

μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (N=108, 38,4%). Μικρότερο αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό διαθέτει διδακτορικό τίτλο (N=14, 5,0%) (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6: Επίπεδο εκπαίδευσης

Η δήλωση ότι «το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως φορέας πολιτισμού» συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο (M=4,29, ΤΑ=0,717, N=281), γεγονός που υποδηλώνει ισχυρή σύγκλιση των απόψεων προς τη συμφωνία. Η σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση δείχνει ότι οι απαντήσεις παρουσιάζουν μικρή διασπορά, άρα υπάρχει ομοιογένεια στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 1).

Αντίστοιχα, η άποψη ότι «η καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών αποτελεί βασικό ρόλο του σχολείου» καταγράφει επίσης υψηλό επίπεδο συμφωνίας (M=4,22, ΤΑ=0,767, N=281), επιβεβαιώνοντας ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τον αξιακό και κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης ως κεντρικό στοιχείο της σχολικής λειτουργίας (βλ. Πίνακα 1).

Η δήλωση «οι πολιτιστικές δράσεις αποτελούν οργανικό μέρος της σχολικής ζωής» εμφανίζει ελαφρώς χαμηλότερο αλλά παραμένει υψηλό μέσο όρο (M=4,10, ΤΑ=0,735, N=281), γεγονός που δείχνει ότι, σε πρακτικό επίπεδο, οι πολιτιστικές δραστηριότητες ενσωματώνονται σε σημαντικό βαθμό στη σχολική καθημερινότητα. Ωστόσο, η μικρή αυτή μείωση σε σχέση με τις προηγούμενες δηλώσεις ενδέχεται να υποδηλώνει μια ήπια απόκλιση μεταξύ θεωρητικής αποδοχής και πρακτικής εφαρμογής.

Η δήλωση «υπάρχει κοινή αντίληψη για τη σημασία των πολιτιστικών δράσεων» παρουσιάζει τον χαμηλότερο μέσο όρο (M=3,79, ΤΑ=0,949, N=281), αν και παραμένει πάνω από το μέσο της κλίμακας. Η υψηλότερη τυπική απόκλιση υποδηλώνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις απαντήσεις, γεγονός που δείχνει ότι δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς το αν η σημασία των πολιτιστικών δράσεων γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολείου ως φορέα πολιτισμού

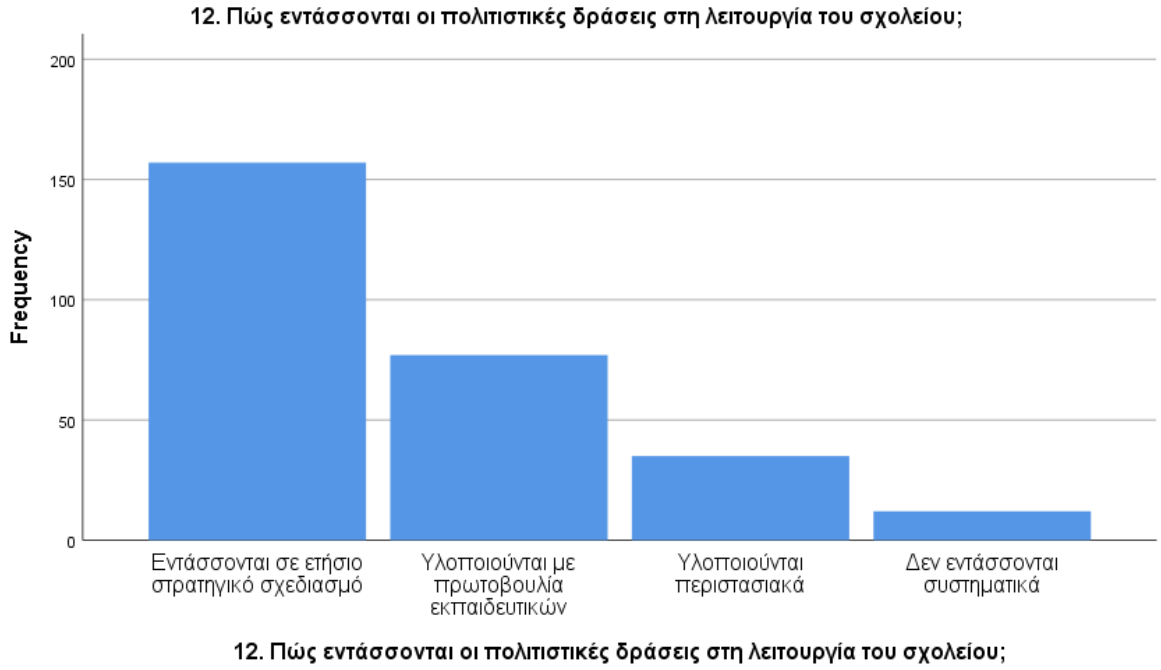
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
7. Το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως φορέας πολιτισμού	281	1	5	4.29	.717
8. Η καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών αποτελεί βασικό ρόλο του σχολείου.	281	1	5	4.22	.767
9. Οι πολιτιστικές δράσεις αποτελούν οργανικό μέρος της σχολικής ζωής.	281	1	5	4.10	.735
10. Υπάρχει κοινή αντίληψη για τη σημασία των πολιτιστικών δράσεων;	281	1	5	3.79	.949
Valid N (listwise)	281				

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι πολιτιστικές δράσεις εντάσσονται σε ετήσιο στρατηγικό σχεδιασμό (N=157, 55,9%), γεγονός που υποδηλώνει ότι σε σημαντικό αριθμό σχολικών μονάδων οι δράσεις αυτές αποτελούν θεσμοθετημένο και οργανωμένο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, ένα αξιόλογο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι δράσεις υλοποιούνται με πρωτοβουλία των ίδιων των

εκπαιδευτικών (N=77, 27,4%), στοιχείο που αναδεικνύει τον ενεργό ρόλο και την προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών στην προώθηση του πολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου.

Ωστόσο, ένα μικρότερο αλλά όχι αμελητέο ποσοστό αναφέρει ότι οι πολιτιστικές δράσεις υλοποιούνται περιστασιακά ή δεν εντάσσονται συστηματικά στη λειτουργία της Ελληνογερμανικής Αγωγής. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρά τη γενική τάση οργάνωσης, εξακολουθούν να υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό ένταξης των πολιτιστικών δράσεων στη σχολική καθημερινότητα. Το γεγονός αυτό μπορεί να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους ως μέσο πολιτισμικής καλλιέργειας (Διάγραμμα 7).



Διάγραμμα 7: Πώς εντάσσονται οι πολιτιστικές δράσεις στη λειτουργία του σχολείου;

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, η ερώτηση σχετικά με το αν η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων βασίζεται κυρίως σε ατομικές πρωτοβουλίες παρουσιάζει σχετική ισορροπία στις απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 53,4% των συμμετεχόντων (N=150) απαντά αρνητικά, υποδηλώνοντας ότι οι δράσεις δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από την ατομική πρωτοβουλία, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό 46,6% (N=131) απαντά θετικά, αναδεικνύοντας ότι σε αρκετές περιπτώσεις η υλοποίηση τέτοιων δράσεων στηρίζεται στην προσωπική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 8).



Διάγραμμα 8: Η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων βασίζεται κυρίως σε ατομικές πρωτοβουλίες;

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους τύπους ψηφιακών πολιτιστικών δράσεων που έχουν υλοποιηθεί αποτυπώνουν μια έντονη διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων, αναδεικνύοντας τόσο ανεπτυγμένες όσο και λιγότερο διαδεδομένες πρακτικές (Διάγραμμα 9).

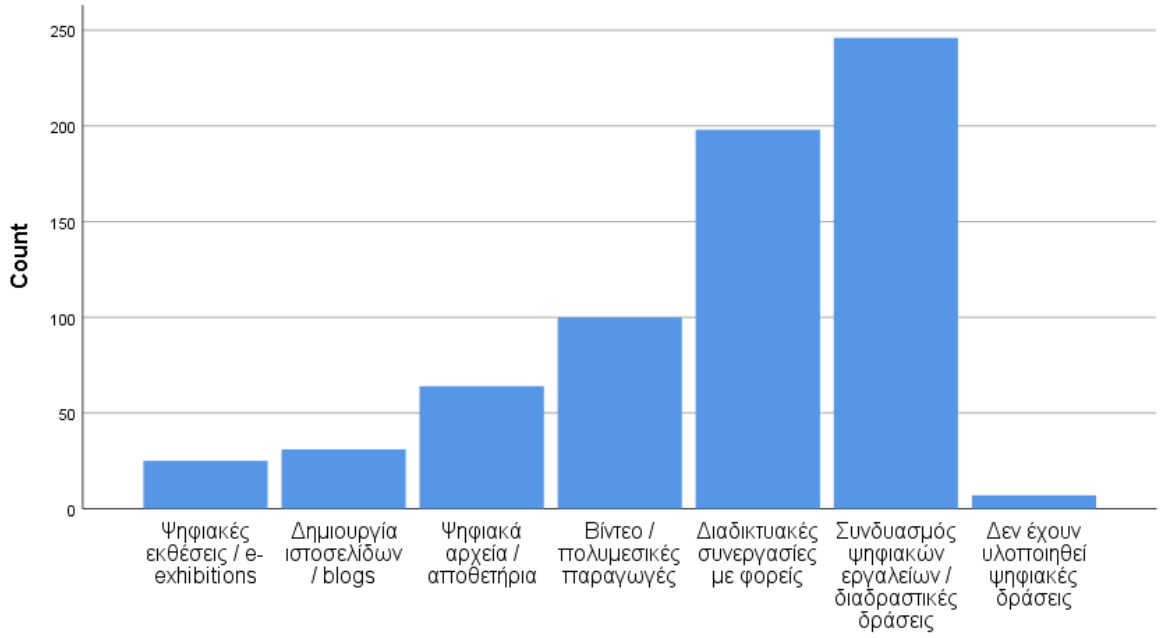
Η πιο διαδεδομένη μορφή αποτελεί ο συνδυασμός ψηφιακών εργαλείων με έντυπο ή φυσικό υλικό, με πολύ υψηλό ποσοστό εφαρμογής (N=246, 87,5%), γεγονός που υποδηλώνει ότι το σχολείο τείνει να υιοθετεί υβριδικές μορφές πολιτιστικών δράσεων, ενσωματώνοντας την ψηφιακή τεχνολογία στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντίστοιχα, ιδιαίτερα υψηλό είναι και το ποσοστό συμμετοχής σε διαδικτυακές συνεργασίες με φορείς (N=198, 70,5%), στοιχείο που καταδεικνύει την εξωστρέφεια του σχολείου και τη σύνδεσή του με ευρύτερα πολιτισμικά και κοινωνικά δίκτυα μέσω ψηφιακών μέσων.

Σε μεσαίο επίπεδο εντάσσεται η υλοποίηση βίντεο και πολυμεσικών παραγωγών (N=100, 35,6%), γεγονός που δείχνει ότι ένα σημαντικό μέρος των σχολικών μονάδων αξιοποιεί

δημιουργικές και οπτικοακουστικές μορφές έκφρασης, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα και τη βιωματική μάθηση. Ακολουθεί η δημιουργία ψηφιακών αρχείων ή αποθετηρίων (N=64, 22,8%), η οποία, αν και λιγότερο διαδεδομένη, συνδέεται με πιο οργανωμένες πρακτικές διαχείρισης και διατήρησης πολιτισμικού υλικού.

Αντίθετα, πιο περιορισμένη εμφανίζεται η υλοποίηση δράσεων όπως η δημιουργία ιστοσελίδων ή ιστολογίων (N=31, 11,0%) και οι ψηφιακές εκθέσεις (N=25, 8,9%), γεγονός που ενδέχεται να αντανακλά αυξημένες απαιτήσεις σε τεχνογνωσία, χρόνο ή υποδομές για την ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει ότι δεν έχουν υλοποιηθεί καθόλου ψηφιακές δράσεις (N=7, 2,5%), στοιχείο που καταδεικνύει τη σχεδόν καθολική ενσωμάτωση της ψηφιακής διάστασης στις πολιτιστικές δραστηριότητες των σχολείων (βλ. Διάγραμμα 9).



Διάγραμμα 9: Ποιοι τύποι ψηφιακών πολιτιστικών δράσεων έχουν υλοποιηθεί;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δηλώνει ότι υλοποιήθηκαν 3–5 δράσεις κατά το τελευταίο σχολικό έτος (N=202, 71,9%), γεγονός που υποδηλώνει συστηματική ενσωμάτωση των ψηφιακών πολιτιστικών πρωτοβουλιών στη σχολική ζωή της Ελληνογερμανικής Αγωγής. Παράλληλα, το 21,7% αναφέρει την υλοποίηση 1–2 δράσεων, ενώ μικρότερα ποσοστά δηλώνουν περισσότερες από 6 δράσεις ή καμία δράση. Συνεπώς, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ψηφιακές πολιτιστικές δράσεις έχουν σημαντική παρουσία στο

συγκεκριμένο σχολείο, χωρίς όμως να διατυπώνεται γενίκευση για το σύνολο των σχολικών μονάδων (Διάγραμμα 10).



Διάγραμμα 10: Πόσες ψηφιακές πολιτιστικές δράσεις υλοποιήθηκαν το τελευταίο σχολικό έτος;

Αναφορικά με τον κύριο ρόλο των ψηφιακών τεχνολογιών στις πολιτιστικές δράσεις, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν πολυλειτουργική αξιοποίησή τους (Διάγραμμα 11). Πιο συγκεκριμένα, ο συχνότερα αναφερόμενος ρόλος είναι η προβολή δράσεων (N=97, 34,5%), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες χρησιμοποιούνται κυρίως ως μέσο διάχυσης και ανάδειξης του παραγόμενου πολιτιστικού έργου. Παράλληλα, σημαντικά ποσοστά καταγράφονται στην επικοινωνία με την κοινότητα (N=62, 22,1%) και στην υποστήριξη διοικητικών διαδικασιών (N=62, 22,1%), γεγονός που αναδεικνύει τον λειτουργικό και οργανωτικό ρόλο της τεχνολογίας στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, ένα μικρότερο αλλά ουσιαστικό ποσοστό αφορά τη δημιουργία πολιτιστικού περιεχομένου (N=60, 21,4%), στοιχείο που συνδέεται με πιο δημιουργικές και παραγωγικές χρήσεις των ψηφιακών μέσων.



Διάγραμμα 11: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στις πολιτιστικές δράσεις;

Η δήλωση ότι «οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται ως μέσο δημιουργίας πολιτιστικού περιεχομένου» παρουσιάζει υψηλό μέσο όρο (M=4,00, ΤΑ=0,779, N=281), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με τη δημιουργική χρήση των ψηφιακών μέσων (βλ. Πίνακα 2). Η σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει ικανοποιητικό βαθμό ομοιογένειας στις απαντήσεις.

Ακόμη υψηλότερη είναι η αποδοχή της άποψης ότι «η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων αναβαθμίζει την ποιότητα των δράσεων» (M=4,12, ΤΑ=0,712, N=281), γεγονός που αναδεικνύει την αντίληψη ότι η τεχνολογία δεν λειτουργεί απλώς υποστηρικτικά, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση του παιδαγωγικού και πολιτισμικού αποτελέσματος.

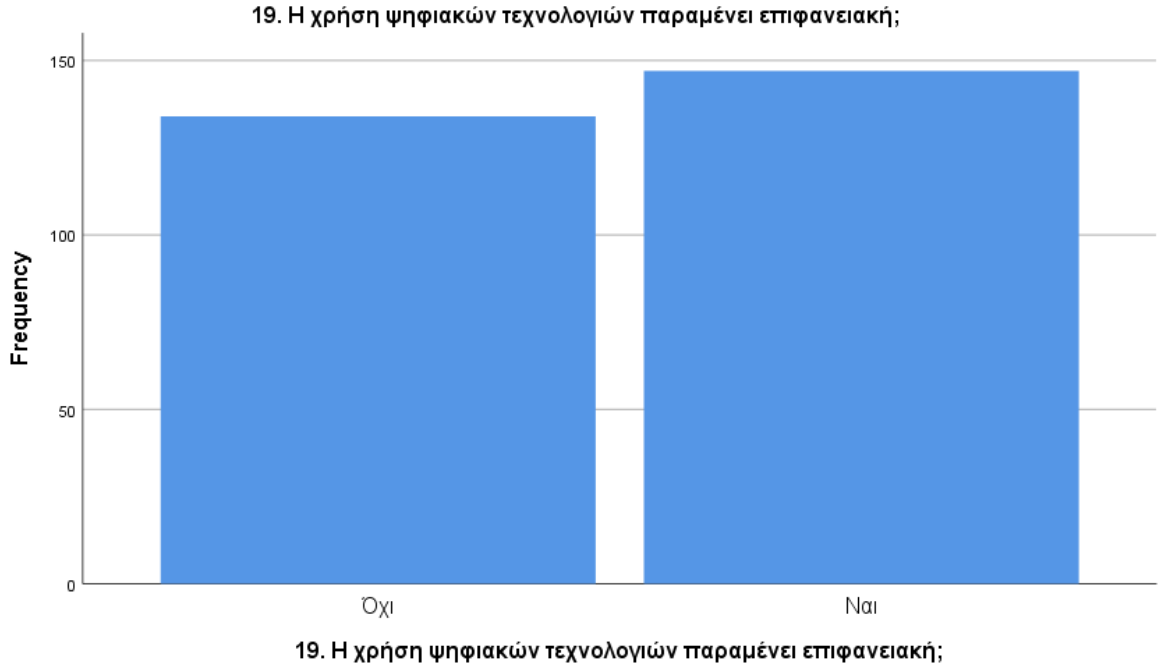
Η ισχυρότερη συμφωνία καταγράφεται στη δήλωση «οι ψηφιακές δράσεις ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών» (M=4,17, ΤΑ=0,693, N=281), η οποία συγκεντρώνει τον υψηλότερο μέσο όρο και τη μικρότερη διασπορά (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων σχετικά με τον πολιτισμικό και αξιακό ρόλο του σχολείου

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
16. Οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται ως μέσο δημιουργίας πολιτιστικού περιεχομένου.	281	1	5	4.00	.779
17. Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων αναβαθμίζει την ποιότητα των δράσεων.	281	1	5	4.12	.712
18. Οι ψηφιακές δράσεις ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών.	281	1	5	4.17	.693
Valid N (listwise)	281				

Ένα ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών παραμένει επιφανειακή (N=147, 52,3%), γεγονός που υποδηλώνει ότι, παρά την ευρεία αξιοποίησή τους, η ενσωμάτωση δεν συνοδεύεται πάντα από ουσιαστική παιδαγωγική αξιοποίηση ή βαθύτερη πολιτισμική διάσταση. Από την άλλη πλευρά, ένα σχεδόν ισοδύναμο ποσοστό (N=134, 47,7%) διαφωνεί με την άποψη αυτή, εκτιμώντας ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται με πιο ουσιαστικό και ποιοτικό τρόπο (βλ. Διάγραμμα 12).



Διάγραμμα 12: Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών παραμένει επιφανειακή;

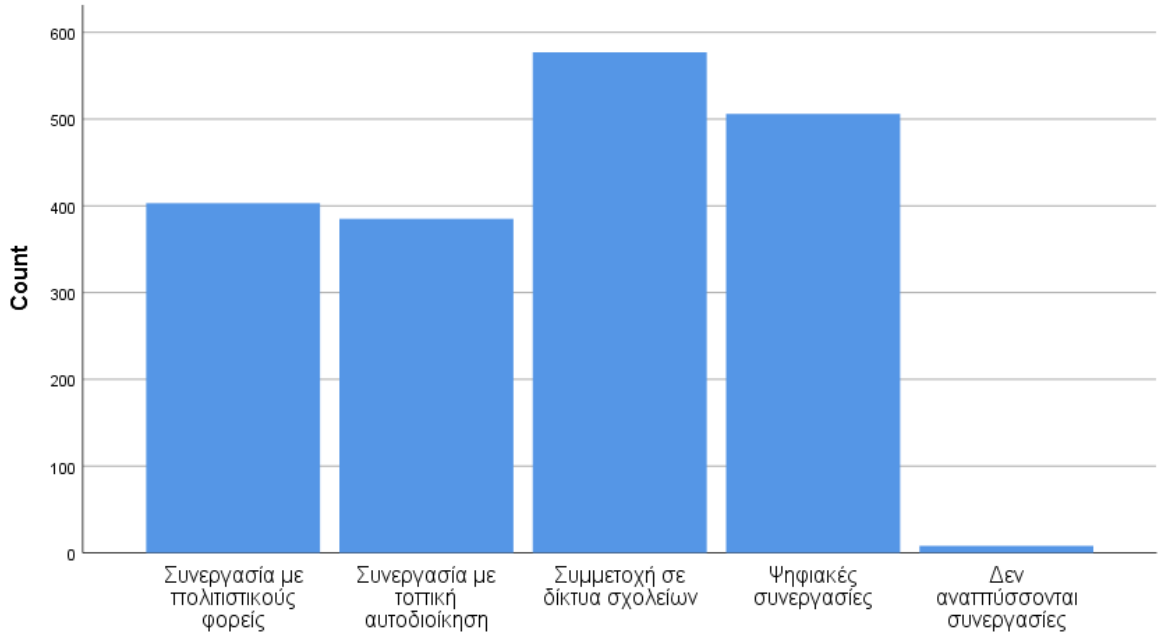
Τα αποτελέσματα σχετικά με τους τρόπους ανάπτυξης πολιτιστικών συνεργασιών με την κοινότητα καταδεικνύουν έντονη εξωστρέφεια του σχολείου και πολυεπίπεδη διασύνδεση με κοινωνικούς και θεσμικούς φορείς, στοιχείο που ενισχύει τον ρόλο του ως πολιτισμικού οργανισμού (Διάγραμμα 13).

Ειδικότερα, η συχνότερη μορφή συνεργασίας αφορά τη συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων (N=231, 82,2%), γεγονός που υποδηλώνει ότι η διασχολική συνεργασία αποτελεί βασικό άξονα ανάπτυξης πολιτιστικών δράσεων. Η ένταξη σε τέτοια δίκτυα ενισχύει την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την καινοτομία και τη διάχυση πολιτισμικών δραστηριοτήτων σε ευρύτερο επίπεδο.

Παράλληλα, ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό καταγράφεται και στις ψηφιακές συνεργασίες (N=209, 74,4%), γεγονός που αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της τεχνολογίας στη διασύνδεση του σχολείου με την κοινότητα. Οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα διαδικτυακά εργαλεία φαίνεται να διευκολύνουν τη συνεργασία πέρα από γεωγραφικούς περιορισμούς, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχικότητα.

Σημαντική είναι επίσης η συνεργασία με πολιτιστικούς φορείς (N=158, 56,2%) και με την τοπική αυτοδιοίκηση (N=151, 53,7%), γεγονός που υποδηλώνει ότι το σχολείο διατηρεί ενεργούς δεσμούς με θεσμικούς και τοπικούς οργανισμούς. Οι συνεργασίες αυτές συμβάλλουν στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και στη σύνδεση της σχολικής ζωής με την τοπική κοινωνία.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ελάχιστο ποσοστό δηλώνει ότι δεν αναπτύσσονται συνεργασίες (N=5, 1,8%), στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι η πλειονότητα των σχολείων υιοθετεί πρακτικές εξωστρέφειας και συνεργατικότητας.



Διάγραμμα 13: Τρόποι ανάπτυξης πολιτιστικών συνεργασιών με την κοινότητα;

Η δήλωση ότι «τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη διάχυση των δράσεων προς την κοινότητα» παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο (M=4,21, ΤΑ=0,655, N=281), γεγονός που υποδηλώνει ισχυρή συμφωνία των συμμετεχόντων και πολύ χαμηλή διασπορά απαντήσεων. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των ψηφιακών εργαλείων ως μέσων προβολής και διάχυσης του πολιτιστικού έργου του σχολείου προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Αντίστοιχα, η άποψη ότι «τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν τη συμμετοχή της κοινότητας» καταγράφει επίσης υψηλό επίπεδο συμφωνίας (M=4,08, ΤΑ=0,730, N=281), γεγονός που υποδηλώνει ότι η τεχνολογία δεν περιορίζεται μόνο στη διάχυση της πληροφορίας, αλλά συμβάλλει ενεργά στην εμπλοκή και αλληλεπίδραση της κοινότητας με τις σχολικές δράσεις.

Παράλληλα, η δήλωση «οι πολιτιστικές δράσεις ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία» εμφανίζει υψηλό μέσο όρο (M=4,05, ΤΑ=0,764, N=281), επιβεβαιώνοντας ότι

οι δράσεις αυτές λειτουργούν ως γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινωνικού περιβάλλοντος (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση σχολείου και κοινότητας μέσω ψηφιακών μέσων και πολιτιστικών δράσεων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
21. Τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη διάχυση των δράσεων προς την κοινότητα.	281	1	5	4.21	.655
22. Τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν τη συμμετοχή της κοινότητας.	281	1	5	4.08	.730
23. Οι πολιτιστικές δράσεις ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.	281	1	5	4.05	.764
Valid N (listwise)	281				

Ως προς το κατά πόσο το σχολείο λειτουργεί ως ανοιχτός πολιτισμικός οργανισμός, η πλειονότητα των συμμετεχόντων απαντά θετικά (N=183, 65,1%), γεγονός που υποδηλώνει ότι σε σημαντικό βαθμό τα σχολεία υιοθετούν πρακτικές εξωστρέφειας, συνεργασίας και πολιτισμικής διάχυσης. Ωστόσο, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (N=98, 34,9%) εκφράζει αντίθετη άποψη, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η μετάβαση προς ένα πλήρως ανοιχτό και διασυνδεδεμένο σχολικό μοντέλο δεν έχει ολοκληρωθεί και διαφοροποιείται μεταξύ σχολικών μονάδων (Διάγραμμα 14).

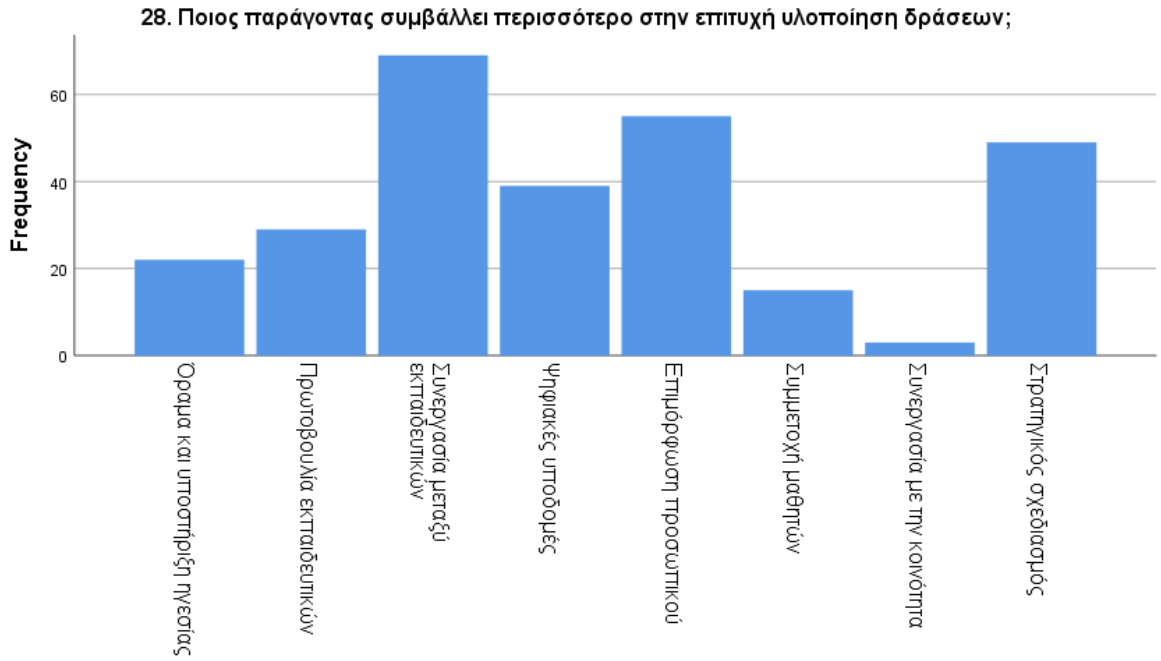


Διάγραμμα 14: Το σχολείο λειτουργεί ως ανοιχτός πολιτισμικός οργανισμός;

Αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην επιτυχή υλοποίηση πολιτιστικών δράσεων, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν κυρίως τη σημασία της συλλογικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Διάγραμμα 15). Συγκεκριμένα, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό (N=69, 24,6%), γεγονός που υποδηλώνει ότι η ομαδική εργασία αποτελεί τον βασικότερο μοχλό επιτυχίας των δράσεων. Ακολουθεί η επιμόρφωση του προσωπικού (N=55, 19,6%), η οποία αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων εργαλείων.

Επιπλέον, ο στρατηγικός σχεδιασμός (N=49, 17,4%) και οι ψηφιακές υποδομές (N=39, 13,9%) φαίνεται να διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο, ενισχύοντας τη δομή και την υλικοτεχνική υποστήριξη των δράσεων. Η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών (N=29, 10,3%) και το όραμα και η υποστήριξη της ηγεσίας (N=22, 7,8%) συμβάλλουν επίσης, αν και σε μικρότερο βαθμό, στην επιτυχία των πολιτιστικών παρεμβάσεων.

Αντίθετα, παράγοντες όπως η συμμετοχή των μαθητών (N=15, 5,3%) και η συνεργασία με την κοινότητα (N=3, 1,1%) εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά, γεγονός που ενδέχεται να υποδηλώνει ότι, αν και αναγνωρίζονται ως σημαντικοί, δεν θεωρούνται οι πρωταρχικοί καθοριστικοί παράγοντες επιτυχίας από τους συμμετέχοντες.



Διάγραμμα 15: Ποιος παράγοντας συμβάλλει περισσότερο στην επιτυχή υλοποίηση δράσεων;

Η δήλωση ότι «η σχολική ηγεσία διαθέτει σαφές όραμα για τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου» παρουσιάζει μέσο όρο M=3,44 (ΤΑ=1,071, N=281), τιμή που κινείται ελαφρώς πάνω από το μέσο της κλίμακας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες δεν εκφράζουν ισχυρή συμφωνία, αλλά μάλλον μια συγκρατημένα θετική στάση, ενώ η υψηλή τυπική απόκλιση καταδεικνύει σημαντική διασπορά στις απαντήσεις και ανομοιογένεια στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια εικόνα καταγράφεται και στη δήλωση «η διοίκηση υποστηρίζει έμπρακτα τις δράσεις (χρόνος, πόροι, υποδομές)», με μέσο όρο M=3,50 (ΤΑ=1,069, N=281). Η τιμή αυτή υποδηλώνει επίσης μέτριο επίπεδο συμφωνίας, χωρίς έντονη θετική αποτίμηση (Πίνακας 4).

Πίνακας 4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία και τη διοικητική υποστήριξη των πολιτιστικών δράσεων

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation

25. Η σχολική ηγεσία διαθέτει σαφές όραμα για τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου.	281	1	5	3.44	1.071
27. Η διοίκηση υποστηρίζει έμπρακτα τις δράσεις (χρόνος, πόροι, υποδομές).	281	1	5	3.50	1.069
Valid N (listwise)	281				

Η δήλωση ότι «προωθείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για τις δράσεις» εμφανίζει μέσο όρο M=3,33 (ΤΑ=1,187, N=281), τιμή που βρίσκεται κοντά στο μέσο της κλίμακας, υποδηλώνοντας μέτριο επίπεδο συμφωνίας. Η σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση καταδεικνύει σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των συμμετεχόντων, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συνεργασία δεν είναι συστηματικά ανεπτυγμένη σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της Ελληνογερμανικής Αγωγής.

Ακόμη πιο συγκρατημένη είναι η αποτίμηση της δήλωσης «η επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες είναι επαρκής», η οποία παρουσιάζει μέσο όρο κάτω από το ουδέτερο σημείο της κλίμακας (M=2,98, ΤΑ=1,268, N=281). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει τάση προς διαφωνία ή, τουλάχιστον, αμφισβήτηση της επάρκειας της επιμόρφωσης, ενώ η υψηλή τυπική απόκλιση φανερώνει έντονη ανομοιογένεια στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και την επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
29. Προωθείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για τις δράσεις.	281	1	5	3.33	1.187

30. Η επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες είναι επαρκής.	281	1	5	2.98	1.268
Valid N (listwise)	281				

Τα αποτελέσματα σχετικά με τα σημαντικότερα εμπόδια για τη βιώσιμη ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων αναδεικνύουν ένα σύνολο δομικών, οργανωτικών και επιμορφωτικών περιορισμών, οι οποίοι επηρεάζουν ουσιαστικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στην ψηφιακή εποχή (Διάγραμμα 16).

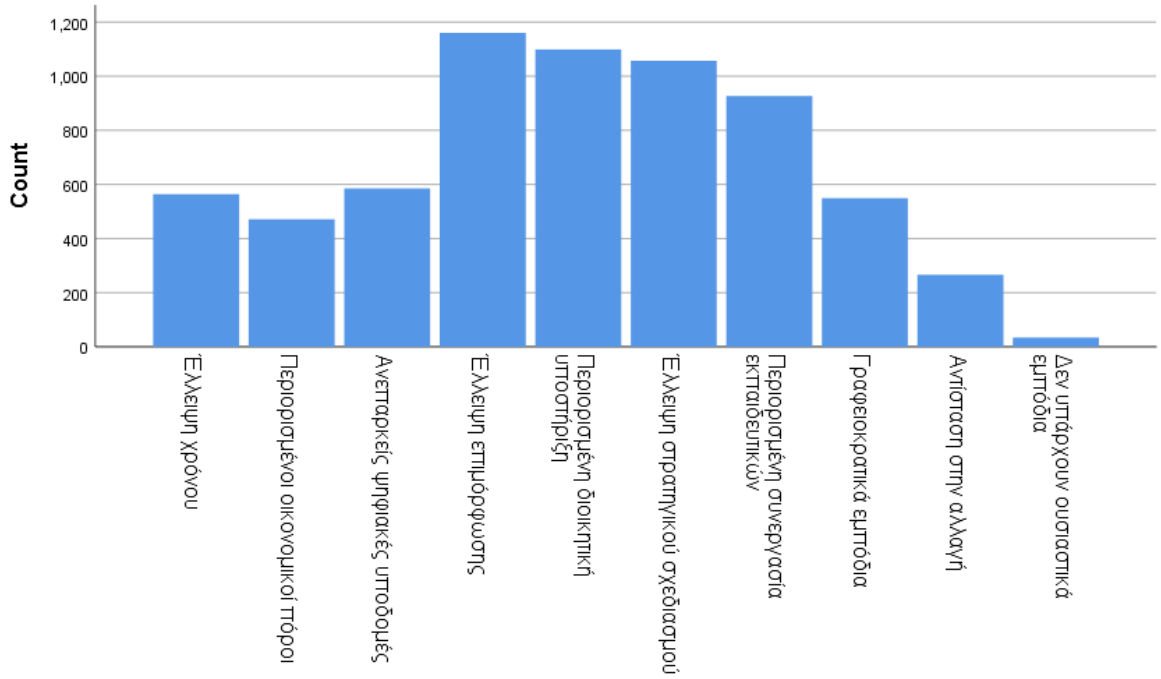
Κυρίαρχο εμπόδιο αναδεικνύεται η έλλειψη επιμόρφωσης (N=150, 53,4%), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για την ανάπτυξη και υλοποίηση πολιτιστικών δράσεων, ιδιαίτερα σε ένα ψηφιακά απαιτητικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με προηγούμενα αποτελέσματα που υποδεικνύουν χαμηλή αντίληψη επάρκειας στην επιμόρφωση.

Ακολουθεί η έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού (N=142, 50,5%) και η περιορισμένη διοικητική υποστήριξη (N=137, 48,8%), στοιχεία που αναδεικνύουν την ανάγκη για πιο συστηματική οργάνωση και ισχυρότερη ηγετική καθοδήγηση. Η απουσία αυτών των παραγόντων φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά στη βιωσιμότητα και τη συνέπεια των δράσεων.

Σημαντικό εμπόδιο αποτελεί επίσης η περιορισμένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών (N=115, 40,9%), γεγονός που υποδηλώνει ότι η έλλειψη συλλογικότητας και συνεργατικής κουλτούρας επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη πολιτιστικών πρωτοβουλιών. Παράλληλα, η έλλειψη χρόνου (N=87, 31,0%) και οι ανεπαρκείς ψηφιακές υποδομές (N=76, 27,0%) αποτελούν πρακτικά και υλικοτεχνικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την υλοποίηση δράσεων.

Σε μικρότερο βαθμό καταγράφονται εμπόδια όπως τα γραφειοκρατικά ζητήματα (N=68, 24,2%) και οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι (N=60, 21,4%), τα οποία, αν και σημαντικά, φαίνεται να μην αποτελούν τους κύριους ανασταλτικούς παράγοντες. Ακόμη χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζει η αντίσταση στην αλλαγή (N=40, 14,2%), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σχετικά δεκτικοί σε καινοτομίες και νέες πρακτικές.

Ιδιαίτερα μικρό είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων που θεωρεί ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικά εμπόδια (N=7, 2,5%), γεγονός που καταδεικνύει ότι σχεδόν καθολικά αναγνωρίζονται προκλήσεις στη βιώσιμη ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων (βλ. Διάγραμμα 16).



Διάγραμμα 16: Ποια θεωρείτε ότι αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια για τη βιώσιμη ανάπτυξη δράσεων;

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τον ρόλο του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στο πλαίσιο της ψηφιακής εποχής, εστιάζοντας στην περίπτωση της Ελληνογερμανικής Αγωγής. Συνδυάζοντας τη θεωρητική ανάλυση με εμπειρικά δεδομένα που προέρχονται από συνεντεύξεις και τεκμηριωτικό υλικό, η έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία, η σχολική κουλτούρα και ο ψηφιακός μετασχηματισμός αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα ευρήματα παρέχουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση του σχολείου ως πολυδιάστατου θεσμού που εκτείνεται πέρα από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό του ρόλο και συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή και τη διάδοση του πολιτισμού.

Ένα από τα κεντρικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης είναι ότι η έννοια του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού δεν είναι απλώς θεωρητική, αλλά υλοποιείται συγκεκριμένα μέσω καθημερινών πρακτικών, θεσμικών στρατηγικών και αποφάσεων ηγεσίας. Η υπό εξέταση περίπτωση καταδεικνύει ότι η πολιτιστική δραστηριότητα δεν αποτελεί βοηθητικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά θεμελιώδη πτυχή της ταυτότητας του σχολείου. Πολιτιστικές πρακτικές όπως καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, συνεργασίες και πρωτοβουλίες με προσανατολισμό στην κοινότητα συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση ενός κοινού αισθήματος νοήματος και ανήκειν εντός της σχολικής κοινότητας. Με αυτή την έννοια, το σχολείο αναδύεται ως ένας χώρος όπου η γνώση, οι αξίες και οι πολιτιστικές εκφράσεις διασταυρώνονται, σχηματίζοντας ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης και συμμετοχής.

Ταυτόχρονα, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ηγεσίας στην καλλιέργεια και τη διατήρηση αυτού του πολιτιστικού προσανατολισμού. Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοικητική διαχείριση, αλλά περιλαμβάνει την ενεργό κατασκευή ενός πολιτιστικού οράματος που καθοδηγεί τον οργανισμό. Οι πρακτικές ηγεσίας που παρατηρήθηκαν στην μελέτη περίπτωσης αντανακλούν ένα κατανεμημένο και συνεργατικό μοντέλο, όπου η πρωτοβουλία και η δημιουργικότητα ενθαρρύνονται σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην προώθηση μιας κουλτούρας συμμετοχής και καινοτομίας, καθώς επιτρέπει σε διαφορετικές προοπτικές να συμβάλλουν στην ανάπτυξη πολιτιστικών και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Ο ρόλος της ηγεσίας, επομένως, δεν είναι να επιβάλλει μια σταθερή κατεύθυνση, αλλά να δημιουργήσει τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί να αναδυθεί και να εξελιχθεί μια κοινή πολιτιστική ταυτότητα.

Ένα άλλο βασικό συμπέρασμα αφορά τη σχέση μεταξύ πολιτιστικών πρακτικών και ψηφιακού μετασχηματισμού. Η μελέτη δείχνει ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες λειτουργούν κυρίως ως εργαλεία που υποστηρίζουν και επεκτείνουν την πολιτιστική αποστολή του σχολείου. Αντί να αντικαθιστούν τις παραδοσιακές μορφές πολιτιστικής έκφρασης, τα ψηφιακά εργαλεία παρέχουν νέες ευκαιρίες επικοινωνίας, συνεργασίας και πρόσβασης. Η εμπειρία της πανδημίας COVID-19, ειδικότερα, κατέδειξε την ικανότητα του οργανισμού να προσαρμόζεται γρήγορα σε νέες συνθήκες, μεταφέροντας τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις πολιτιστικές δραστηριότητες σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Αυτή η μετάβαση αποκάλυψε ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία, αλλά μια ευρύτερη πολιτιστική μετατόπιση που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, μαθαίνουν και συμμετέχουν σε συλλογικές πρακτικές.

Είναι σημαντικό ότι τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αποτελεσματικότητα του ψηφιακού μετασχηματισμού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προϋπάρχουσα οργανωτική κουλτούρα.

Στην περίπτωση της Ελληνογερμανικής Αγωγής, η μακροχρόνια έμφαση στην ανοιχτότητα, τη συνεργασία και την πολιτιστική εμπλοκή δημιούργησε ένα εύφορο έδαφος για την ενσωμάτωση ψηφιακών πρακτικών. Αυτή η συνέχεια υποδηλώνει ότι η επιτυχημένη καινοτομία σπάνια είναι αποτέλεσμα ξαφνικής αλλαγής, αλλά μάλλον αποτέλεσμα σταδιακής ανάπτυξης και ευθυγράμμισης μεταξύ νέων τεχνολογιών και καθιερωμένων αξιών. Κατά συνέπεια, ο ψηφιακός μετασχηματισμός πρέπει να γίνει αντιληπτός ως επέκταση της πολιτιστικής ταυτότητας του σχολείου και όχι ως εξωτερική ή αναστατωτική δύναμη.

Εκτός από αυτές τις θετικές πτυχές, η μελέτη εντοπίζει επίσης σημαντικές προκλήσεις που επηρεάζουν την ανάπτυξη του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού. Δομικοί περιορισμοί, όπως ο περιορισμένος χρόνος στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και οι οικονομικοί περιορισμοί, συνεχίζουν να αποτελούν εμπόδια στην επέκταση των πολιτιστικών πρωτοβουλιών. Αυτές οι προκλήσεις αντανακλούν ευρύτερες εντάσεις εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπου η έμφαση σε τυποποιημένα προγράμματα σπουδών και δείκτες απόδοσης συχνά περιορίζει τον διαθέσιμο χώρο για δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Η αντιμετώπιση αυτών των περιορισμών απαιτεί όχι μόνο οργανωτική προσπάθεια, αλλά και ευρύτερες πολιτικές εκτιμήσεις που αναγνωρίζουν την αξία του πολιτισμού ως αναπόσπαστο συστατικό της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της καλλιέργειας μιας κοινής πολιτιστικής νοοτροπίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο πολιτιστικός μετασχηματισμός δεν μπορεί να επιτευχθεί αποκλειστικά μέσω μεμονωμένων πρωτοβουλιών ή τεχνολογικών επενδύσεων. Απαιτεί συλλογική δέσμευση σε αξίες όπως η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η ανοιχτότητα. Αυτή η διαδικασία ξεκινά σε πρώιμο στάδιο της εκπαίδευσης και αναπτύσσεται σταδιακά μέσω της συμμετοχής σε ουσιαστικές εμπειρίες. Ο ρόλος του σχολείου, επομένως, είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου τέτοιες εμπειρίες είναι δυνατές και προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές.

Από θεωρητική άποψη, τα ευρήματα αυτής της μελέτης συμβάλλουν στην κατανόηση των σχολείων ως σύνθετων πολιτισμικών συστημάτων που λειτουργούν εντός ευρύτερων κοινωνικών και τεχνολογικών πλαισίων. Η ενσωμάτωση εννοιών από την εκπαιδευτική ηγεσία, την οργανωτική κουλτούρα και τον ψηφιακό μετασχηματισμό παρέχει ένα ολιστικό πλαίσιο για την ανάλυση των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών. Η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης καταδεικνύει περαιτέρω την αξία της εξέτασης αυτών των διαδικασιών εντός των συγκεκριμένων θεσμικών και ιστορικών πλαισίων τους, επιτρέποντας μια βαθύτερη και πιο λεπτομερή ερμηνεία των δεδομένων.

Σε πρακτικό επίπεδο, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει κρίσιμες προεκτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη. Πρώτον, καθιστά επιτακτική την ανάγκη μετάβασης σε μια στρατηγικά και πολιτισμικά πλαισιωμένη ηγεσία, η οποία θα διασφαλίζει την απόλυτη ευθυγράμμιση της τεχνολογικής καινοτομίας με το αξιακό σύστημα του οργανισμού. Δεύτερον, επιβεβαιώνει πως η εδραίωση συνεργατικών πρακτικών και η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστούν αδιαπραγμάτευτα προαπαιτούμενα για τη βιωσιμότητα της ψηφιακής καινοτομίας. Τέλος, καταδεικνύει την ανάγκη για αυξημένη ευελιξία στα αναλυτικά προγράμματα και την κατανομή των πόρων, προκειμένου η σύγχρονη σχολική μονάδα να επιτελέσει απρόσκοπτα και αποτελεσματικά τον διευρυμένο πολιτισμικό της ρόλο.

Παρά τις συνεισφορές της, η μελέτη παρουσιάζει επίσης ορισμένους περιορισμούς. Η εστίαση σε μία μόνο περίπτωση περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων, αν και επιτρέπει μια σε βάθος ανάλυση σύνθετων διαδικασιών. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκτείνει αυτή την προσέγγιση εξετάζοντας πολλαπλές περιπτώσεις ή ενσωματώνοντας πρόσθετες προοπτικές, όπως αυτές των μαθητών και των γονέων. Επιπλέον, περαιτέρω διερεύνηση του μακροπρόθεσμου αντίκτυπου του ψηφιακού μετασχηματισμού στη σχολική κουλτούρα θα παρείχε πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη βιωσιμότητα αυτών των αλλαγών.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει την ιδέα ότι το σχολείο, στην ψηφιακή εποχή, πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως ένας δυναμικός πολιτισμικός οργανισμός που διαπραγματεύεται συνεχώς την ταυτότητά του ως απάντηση στις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Η περίπτωση της Ελληνογερμανικής Αγωγής καταδεικνύει πώς οι πολιτισμικές πρακτικές, οι στρατηγικές ηγεσίας και τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να ενσωματωθούν για τη δημιουργία ενός πλούσιου και συμμετοχικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Διατηρώντας μια ισορροπία μεταξύ παράδοσης και καινοτομίας, το σχολείο είναι σε θέση να εξελίσσεται, διατηρώντας παράλληλα τις βασικές του αξίες. Αυτή η ισορροπία αποτελεί ίσως το σημαντικότερο δίδαγμα της μελέτης και προσφέρει μια ουσιαστική κατεύθυνση για τη μελλοντική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανισμών σε έναν όλο και πιο ψηφιακό και διασυνδεδεμένο κόσμο.

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι το σχολείο, στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, αναγνωρίζεται σε μεγάλο βαθμό ως φορέας πολιτισμού και όχι αποκλειστικά ως χώρος μετάδοσης γνώσεων. Οι υψηλοί μέσοι όροι στις σχετικές δηλώσεις καταδεικνύουν ισχυρή συμφωνία των εκπαιδευτικών ως προς τον πολιτισμικό του ρόλο, επιβεβαιώνοντας ότι η καλλιέργεια αξιών και η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων αποτελούν βασικά στοιχεία της σχολικής λειτουργίας.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι πολιτιστικές δράσεις εντάσσονται σε σημαντικό βαθμό στη σχολική πραγματικότητα, συχνά μέσα από οργανωμένο σχεδιασμό, αν και η ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι το σχολείο βρίσκεται σε μια μεταβατική φάση μεταξύ θεσμικής οργάνωσης και προσωπικής κινητοποίησης.

Ιδιαίτερα έντονη είναι η παρουσία των ψηφιακών τεχνολογιών στις πολιτιστικές δράσεις, με τις περισσότερες σχολικές μονάδες να υλοποιούν πολλαπλές δράσεις ετησίως. Οι τεχνολογίες αξιοποιούνται κυρίως για την προβολή και την επικοινωνία των δράσεων, ενώ σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία πολιτιστικού περιεχομένου. Ωστόσο, οι υψηλοί μέσοι όροι σε σχετικές δηλώσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στην αναβάθμιση της ποιότητας των δράσεων και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Παρά τη θετική αυτή εικόνα, αναδεικνύεται μια σημαντική αντίφαση, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών παραμένει επιφανειακή. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν συνοδεύεται πάντα από ουσιαστική παιδαγωγική αξιοποίηση, αναδεικνύοντας την ανάγκη για πιο βαθιά και δημιουργική χρήση των ψηφιακών εργαλείων.

Σε ό,τι αφορά τη σχέση του σχολείου με την κοινότητα, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν έντονη εξωστρέφεια, με υψηλά ποσοστά συνεργασιών, ιδιαίτερα μέσω δικτύων σχολείων και ψηφιακών μέσων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τόσο τη διάχυση των δράσεων όσο και τη συμμετοχή της κοινότητας, ενισχύοντας τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου.

Ωστόσο, αν και η πλειονότητα θεωρεί ότι το σχολείο λειτουργεί ως ανοιχτός πολιτισμικός οργανισμός, ένα σημαντικό ποσοστό διαφωνεί, γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποιήσεις μεταξύ σχολικών μονάδων ως προς τον βαθμό εξωστρέφειας και διασύνδεσης.

Αναφορικά με τους παράγοντες επιτυχίας των δράσεων, αναδεικνύεται κυρίως η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, της επιμόρφωσης και του στρατηγικού σχεδιασμού. Αντίθετα, η σχολική ηγεσία και η διοικητική υποστήριξη αξιολογούνται μετρίως, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν αποτελούν σε όλες τις περιπτώσεις ισχυρούς υποστηρικτικούς μηχανισμούς.

Τέλος, τα σημαντικότερα εμπόδια εντοπίζονται στην έλλειψη επιμόρφωσης, στον περιορισμένο στρατηγικό σχεδιασμό, στη μειωμένη διοικητική υποστήριξη και στην απουσία συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν ότι, παρά την πρόοδο

στην ενσωμάτωση των πολιτιστικών και ψηφιακών δράσεων, εξακολουθούν να υπάρχουν ουσιαστικές προκλήσεις που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

Συνολικά, τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας καταδεικνύουν ότι η σχολική μονάδα μετεξελίσσεται σταθερά σε έναν δυναμικό πολιτισμικό οργανισμό με έντονο ψηφιακό αποτύπωμα. Εντούτοις, η βέλτιστη αξιοποίηση αυτής της δυναμικής δεν συντελείται αυθόρμητα· προϋποθέτει τη συστηματική επένδυση στη στοχευμένη επιμόρφωση, την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών και τον στρατηγικό οργανωσιακό σχεδιασμό. Η ανάδειξη αυτών ακριβώς των παραμέτρων διαμορφώνει το έδαφος για την τελική σύνθεση της παρούσας μελέτης, γεφυρώνοντας τα εμπειρικά δεδομένα με τις αρχικές θεωρητικές παραδοχές στο καταληκτικό κεφάλαιο των συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

Albert, S., & Whetten, D. A. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior, 7*, 263–295.

Alenezi, M. (2023). Digital learning and digital institution in higher education. *Education Sciences*, *13*(1), 1-18.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Revised ed.). Rowman & Littlefield.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. *https://doi.org/10.4324/9781315456539*

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching, 20*(5), 638–654.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Discovery Space. (2025). *Researcher's Night 2025 at Ellinogermaniki Agogi*. https://discoveryspace.eu/discovery-space-in-the-ellinogermaniki-agogiss-researchers-night/

DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership, 61*(8), 6–11.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47–61. https://doi.org/10.1007/BF02299597

ESIA. (2026). *European School Innovation Academy*. https://esia.ea.gr/

Ελληνογερμανική Αγωγή. (2026α). *Ίδρυση και ιστορική πορεία*. https://ea.gr/

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203986561

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Gorski, P. C. (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap* (2nd ed.). Teachers College Press.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.

Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips. *Education Next, 14*(1), 78–86.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism*. Corwin.

Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(1), 23–46. https://doi.org/10.1080/0924345950060102

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 172–188.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K–12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*(3), 223–252. https://doi.org/10.1007/s11423-006-9022-5

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). A Whole New World: Education Meets the Metaverse. Policy Brief. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.

Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools. *The High School Journal, 86*(2), 38–49. https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0023

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly, 26*(3), 260–279. https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MIT Press.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers, 137.* OECD Publishing.

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, *55*(1), 24-42.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 201–227. https://doi.org/10.1080/09243450600565829

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*(1), 73–84. https://doi.org/10.1080/13603120701576241.

McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed.). Rowman & Littlefield.

Matiash, S., Shevel, I., Bilan, V., Hromadskyi, R., & Yalokha, T. (2025). Innovative approaches to the management of cultural institutions in the digital age.

Meyer, K. E., Li, J., & Brouthers, K. D. (2023). International business in the digital age: Global strategies in a world of national institutions. *Journal of International Business Studies*, *54*(4), 577.

Mubarak, F., & Suomi, R. (2022). Elderly forgotten? Digital exclusion in the information age and the rising grey digital divide. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, *59*, 00469580221096272.

Muttaqin, M. I., Fasichullisan, M. I., Afkari, N. N., Sabella, S. A., Azzahro, S. H., & Sholikhah, S. L. (2023). Facing the challenges of youth moral degradation in the digital age. *MA'ALIM: Jurnal Pendidikan Islam*, *4*(1), 54-70.

OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.

Onunka, O., Onunka, T., Fawole, A. A., Adeleke, I. J., & Daraojimba, C. (2023). Library and information services in the digital age: Opportunities and challenges. *Acta Informatica Malaysia*, *7*(1), 113-121.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review, 29*(4), 297–318.

REINFORCE. (2026). *Ellinogermaniki Agogi (EA) - REINFORCE team profile*. https://www.reinforceeu.eu/reinforce-team/ellinogermaniki-agogi-ea

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(2), 179–199. https://doi.org/10.1080/09243450600565795

Sanders, M. G. (2006). Building school–community partnerships. *The Urban Review, 38*(1), 25–48.

Sarason, S. B. (1996). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). *Organizations and organizing*. Pearson.

Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. Continuum.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* (Rev. ed.). Crown Business.

Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher, 30*(3), 23–28. https://doi.org/10.3102/0013189X030003023

Stoll, L. (1998). School culture. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(1), 9–27.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities. *Journal of Educational Change, 7*, 221–258.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wishart, J. M., & Triggs, P. A. (2010). MuseumScouts: Exploring how schools, museums and interactive technologies can work together to support learning. *Computers & Education, 54*(3), 669–678. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.034

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE.

Παράρτημα: Συνεντεύξεις κυρίου Σταύρου Σάββα, γενικού διευθυντή των Εκπαιδευτηρίων «Ελληνογερμανική Αγωγή», και κυρίας Κυριακής Πετρέα, διευθύντριας Γυμνασίου των Εκπαιδευτηρίων «Ελληνογερμανική Αγωγή»

Πρωτόκολλο Ημιδομημένης Συνέντευξης κ. Σταύρου Σάββα

Ημερομηνία διεξαγωγής: 16/3/2026

Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα

Πώς αντιλαμβάνονται και υλοποιούν οι σχολικές ηγεσίες τον ρόλο του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή;

Ο ρόλος του σχολείου δεν πρέπει να περιορίζεται στη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων. Το σχολείο μπορεί και πρέπει να υπηρετεί γενικότερη αποστολή στην τοπική κοινωνία προσφέροντας ερεθίσματα από τις τέχνες. Η διοργάνωση εκθέσεων, συναυλιών και άλλων εκδηλώσεων στον χώρο του πολιτισμού προσφέρουν σε παιδιά και ενήλικες ερεθίσματα καλλιέργειας.

Άξονας 1: Σχολική Κουλτούρα και Ταυτότητα

1. ***Πώς ορίζετε εσείς τον όρο «σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός» στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον;***

Ορίζω το σχολείο ως γενικότερο φορέα Παιδείας. Ως σημείο υποστήριξης και αναφοράς για την διοργάνωση και προβολή εκδηλώσεων και δράσεων.

2. ***Ποια στοιχεία συγκροτούν την πολιτισμική ταυτότητα του σχολείου σας;***

Η υποστήριξη των παραδόσεων με ελληνικούς χορούς, εορτασμό εθνικών εορτών και αφιερώματα σε σημαντικούς έλληνες. Η διοργάνωση εικαστικών εκθέσεων και μουσικών εκδηλώσεων.

3. ***Με ποιους τρόπους καλλιεργείται στην πράξη η κοινή κουλτούρα μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων;***

Με την διοργάνωση εκδηλώσεων που απευθύνονται σε όλη την τοπική κοινωνία. Χωρίς διαχωρισμούς μαθητών και ενηλίκων.

- Μπορείτε να δώσετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;

Ένα αρχείο με πάνω από 50 εκδηλώσεις στην κατεύθυνση που ανέφερα τα τελευταία 20 χρόνια. Σημείο αναφοράς για την τοπική κοινωνία.

Άξονας 2: Ηγεσία και Οργανωσιακές Πρακτικές

4. Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση και διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του σχολείου;

Η υποστήριξη των σχετικών δράσεων. Η σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Η διαμόρφωση πλαισίου για να έρθουν και άλλες τέτοιες πρωτοβουλίες στο σχολείο.

5. Ποιες διοικητικές πρακτικές υποστηρίζουν ή δυσκολεύουν την ανάπτυξη πολιτισμικών δράσεων;

Η οργανωτική και οικονομική υποστήριξη

- Πρόκειται για περισσότερο συγκεντρωτικό ή κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας;

Κατανεμημένο. Κανείς πρέπει να αφήνει προτάσεις να έρχονται από πολλούς και διαφορετικούς συνεργάτες που μοιράζονται διαφορετικές σκοπιές.

Άξονας 3: Πολιτισμικές Δράσεις και Εξωστρέφεια

6. Τι είδους πολιτιστικές ή κοινωνικές δράσεις υλοποιούνται στο σχολείο σας;

Εκθέσεις εικαστικές, συναυλίες, χοροί, ενηλίκων και παιδιών

7. Πώς αξιολογείτε την επίδρασή τους στο σχολικό κλίμα και στη μαθησιακή εμπειρία;

Το σχολείο καλλιεργεί εκτός από την εκπαίδευση την καλλιέργεια. Στο δεύτερο θεωρώ τα πολιτιστικά δρώμενα σημαντικό παράγοντα.

- Υπήρξε περίπτωση που μια δράση δεν λειτούργησε όπως αναμενόταν; Τι μάθατε από αυτήν;

Υπήρξαν δράσεις με μικρότερη ή μεγαλύτερη επίδραση στον κόσμο. Πολλές φορές απρόσμενα. Αλλά δεν λειτούργησε όπως αναμενόταν? Όχι. Δεν περιμένουμε κάτι άμεση ή συγκεκριμένο από μια τέτοια εκδήλωση

Άξονας 4: Ψηφιακός Μετασχηματισμός

8. Πώς έχει επηρεάσει η ψηφιακή τεχνολογία την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου;

Υποστηρικτικά. Ως μέσο. Πρόσβαση σε υλικό και ερεθίσματα για την οργάνωση δράσεων. Δυνατότητα μαθητών να δουλέψουμε με παιδιά από απομακρυσμένα σχολεία. δυναμικό μέσο προβολής και επικοινωνίας δράσεων.

9. Θεωρείτε ότι η ψηφιακή μετάβαση ενισχύει ή αποδυναμώνει τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου; Γιατί;

Το ενισχύει. Καθώς επιτρέπει την πρόσβαση σε ευρύτερο κοινό. Να αναφέρω έκθεση έργων του Αρκά που διοργανώσαμε από απόσταση κατά τη διάρκεια του Covid

Άξονας 5: Εμπόδια και Προϋποθέσεις

10. Ποια είναι τα βασικά εμπόδια στην ενίσχυση του πολιτισμικού ρόλου του σχολείου;
Χρονικός περιορισμός από το ασφυκτικά γεμάτο αναλυτικό πρόγραμμα. Χρηματοδότηση.

11. Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε αναγκαίες για έναν ουσιαστικό πολιτισμικό μετασχηματισμό;
Κουλτούρα πολιτισμού. Να ξεκινάμε νωρίς. Ήδη στο νηπιαγωγείο. χρηματοδότηση.

12. Αν μπορούσατε να αλλάξετε ένα στοιχείο στη λειτουργία του σχολείου σας για να ενισχύσετε τον πολιτισμικό του ρόλο, ποιο θα ήταν;
Λιγότερο γεμάτα αναλυτικά προγράμματα. Ελευθερία στο δάσκαλο να διαμορφώσει προγράμματα με τη δική του πρωτοβουλία και φαντασία. Λιγότερο κεντρικό σχεδιασμό.

Πρωτόκολλο Ημιδομημένης Συνέντευξης κας Κυριακής Πετρέα

Ημερομηνία διεξαγωγής: 17/3/2026

Κύριο Ερευνητικό Ερώτημα

Πώς αντιλαμβάνονται και υλοποιούν οι σχολικές ηγεσίες τον ρόλο του σχολείου ως πολιτισμικού οργανισμού στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή;

Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, επεκτείνεται στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων, στην καλλιέργεια αξιών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών. Σε μία εποχή ραγδαίων τεχνολογικών αλλά και κοινωνικών αλλαγών οι σχολικές ηγεσίες επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο του σχολείου, για να ανταποκριθεί στη σύγχρονη εποχή. Η ψηφιακή κουλτούρα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης αλλάζει σίγουρα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ορίζουν την ταυτότητά τους, κοινωνικοποιούνται και αλληλεπιδρούν. Η καλλιέργεια ψηφιακής υπευθυνότητας αποτελεί μία βασική πια αξία. Το σχολείο προσπαθεί να δυναμώσει τους μαθητές, να τους θωρακίσει με τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν αρμονικά και αποτελεσματικά. Οφείλουμε να καλλιεργήσουμε τον διάλογο, τη συμμετοχή, την κριτική σκέψη πλέον και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Οφείλουμε να θέσουμε τους κανόνες ψηφιακής συμπεριφοράς. Οφείλουμε να ενσωματώσουμε την τεχνολογία ως μέσο πολιτιστικής έκφρασης, να αναπτύξουμε στρατηγικό σχεδιασμό για την ψηφιακή μετάβαση. Αυτό προϋποθέτει όχι μόνο την ενθάρρυνση

της συνεργασίας των εκπαιδευτικών αλλά και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Η εποχή covid υποχρέωσε όλους και κυρίως τους εκπαιδευτικούς να μεταβούν απότομα από ένα πραγματικό σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Εκτός από το μάθημα, όλες οι δραστηριότητες μεταφέρθηκαν στην οθόνη του υπολογιστή. Οι μαθητές παρακολουθούσαν ψηφιακά πολιτιστικά προγράμματα, ξεναγήσεις ψηφιακές σε μουσεία, συμμετείχαν σε προγράμματα, συνεργασίες διαδικτυακές με πολιτιστικούς φορείς. Η τεχνογνωσία, η εμπειρία που αποκτήθηκε από τις συνθήκες που αντιμετωπίσαμε την περίοδο της πανδημίας μας δίνουν τη δυνατότητα να έχουμε ένα προβάδισμα στη νέα εποχή. Το σχολείο έχει την υποχρέωση να είναι φορέας πολιτισμού, εργαστήριο ψηφιακής καινοτομίας και πεδίο σχεδιασμού και υλοποίησης δράσεων στη νέα ψηφιακή εποχή. Ο ρόλος αυτός προϋποθέτει στρατηγική σκέψη, συνεργασία των εκπαιδευτικών και παιδαγωγική ευαισθησία.

Άξονας 1: Σχολική Κουλτούρα και Ταυτότητα

1. ***Πώς ορίζετε εσείς τον όρο «σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός» στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον;***
   Το σχολείο είναι ένας χώρος διδασκαλίας, μία κοινότητα μάθησης, εξέλιξης αλλά και ένας ζωντανός οργανισμός που παράγει και προωθεί πολιτισμό σε όλες τις μορφές του. Από τις αξίες που υπηρετεί στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, από τις δράσεις που σχεδιάζει και υλοποιεί, από τον τρόπο που εμπνέει τους μαθητές, από την καθημερινή κουλτούρα και νοοτροπία, από τις προσλαμβάνουσες και τα ερεθίσματα που προσφέρει, το σχολείο μετασχηματίζεται σε έναν πολιτιστικό οργανισμό. Παιδεία χωρίς πολιτισμό δεν νοείται. Επομένως κάθε πτυχή της σχολικής ζωής υπηρετεί την καλλιέργεια πολιτιστικής συνείδησης.

2. ***Ποια στοιχεία συγκροτούν την πολιτισμική ταυτότητα του σχολείου σας;***
   Η πολιτιστική ταυτότητα του σχολείου συγκροτείται και οργανώνεται σε δύο διαστάσεις, στα έργα πολιτισμού που παράγονται από τους ίδιους τους μαθητές και στα έργα πολιτισμού με τα οποία συνδιαλέγονται καθημερινά οι μαθητές. Το σχολείο μας είναι, για παράδειγμα, γεμάτο από έργα τέχνης. Ένας μαθητής από τη μικρή του ηλικία κινείται, περπατά, τρέχει, βρίσκεται ανάμεσα σε εικαστικά έργα καταξιωμένων δημιουργών που κοσμούν και άλλους χώρους της πόλης μας ή και άλλων πόλεων. Η σύνδεση που θα δημιουργήσει ένα παιδί ανάμεσα σε αυτό που βλέπει καθημερινά στο σχολείο του και σε αυτό που θα αντικρύσει κάπου αλλού, η συνειδητοποίηση των κοινών χαρακτηριστικών ενός δημιουργού, η άσκηση και η καλλιέργεια της παρατήρησης, της εξοικείωσης με έργα υψηλού περιεχομένου αποτελούν στοιχείο σημαντικής καλλιέργειας. Το σχολείο

μας φροντίζει να φέρνει σε επαφή τους μαθητές του με έργα της σύγχρονης τέχνης και με τους δημιουργούς τους (ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους), προκειμένου να προσφέρει ερεθίσματα, να διευρύνει τους ορίζοντες και να τους επιτρέψει να έχουν μία προσωπική και καθημερινή σχέση με την τέχνη. Παράλληλα, το σχολείο ενθαρρύνει τους μαθητές του να γίνουν και οι ίδιοι δημιουργοί τέχνης και πολιτισμού. Όλο το σχολείο διακοσμείται, στολίζεται με έργα τέχνης των παιδιών, έργα που κατά κύριο λόγο φιλοτεχνούνται στα εργαστήρια του σχολείου, στους απογευματινούς ομίλους εικαστικών, με ποικίλο περιεχόμενο και ευρείες θεματικές. Το σχολείο μας αποπνέει τον αέρα αυτόν της δημιουργίας και με έναν ιδιαίτερο τρόπο συνταιριάζει τις «μικρές» δημιουργίες με τα «μεγάλα» έργα σαν να δημιουργεί μία αόρατη σύνδεση ανάμεσα σε όλους όσοι τολμούν να καταπιαστούν με την καλλιτεχνική δημιουργία.

3. ***Με ποιους τρόπους καλλιεργείται στην πράξη η κοινή κουλτούρα μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων;***

   Η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων στον χώρο του σχολείου δίνει τη δυνατότητα σε όλη τη σχολική κοινότητα να αλληλεπιδράσει. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, να παρακολουθήσουν, να περιηγηθούν στις εκθέσεις που φιλοξενούνται στους χώρους του σχολείου μας, να γνωρίσουν τους δημιουργούς, να ακούσουν τις εμπειρίες και την οπτική τους, να συνομιλήσουν μαζί τους. Έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν μία διαφορετική εμπειρία μέσα στον γνώριμο χώρο του σχολείου, ο οποίος μεταμορφώνεται σε μία γκαλερί τέχνης. Στην εμπειρία αυτή οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι μαθητές αλλά και οι γονείς τους είναι όχι μόνο ευπρόσδεκτοι, αλλά αποτελούν το κοινό στο οποίο απευθύνεται κυρίως η δράση. Έτσι δημιουργείται η μύηση όλων στο πολιτιστικό αγαθό.

- Μπορείτε να δώσετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα που μπορώ να αναφέρω, αλλά θα εστιάσω σε μία δράση που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και άφησε στο σχολείο ένα αποτύπωμα. Κατά τη διάρκεια έκθεσης φωτογραφίας του Πάνου Κοκκινιά, αμέσως μετά την ξενάγησή μας και τη συζήτηση με τον εικαστικό δημιουργό, οργανώθηκε ένα «σκηνικό» μιας μαζικής φωτογράφισης. Γύρω από το αίθριο του σχολείου μας και στον επάνω όροφο του κτηρίου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί στάθηκαν στα παράθυρα ατενίζοντας. Ο Πάνος Κοκκινιάς απαθανάτισε τη στιγμή, δημιουργώντας μία μεγάλη φωτογραφία που «είμαστε όλοι μαζί». Η φωτογραφία αυτή βρίσκεται και σήμερα στο σχολείο μας όχι μόνο ως ανάμνηση αυτής της δράσης αλλά και ως υπόμνηση μίας ισότιμης συμμετοχής και αξίας όλων.

Άξονας 2: Ηγεσία και Οργανωσιακές Πρακτικές

4. ***Ποιος είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση και διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του σχολείου;***
   Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και διατήρηση της πολιτιστικής φυσιογνωμίας του σχολείου. Λαμβάνει αποφάσεις, δημιουργεί τις συνδέσεις με τον χώρο του πολιτισμού, οργανώνει τις δράσεις, συντηρεί το δίκτυο των ανθρώπων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στη διοργάνωση, φροντίζει για την προβολή των εκδηλώσεων στο ευρύτερο κοινό και την παρουσίασή τους από τον τύπο. Χωρίς την επιθυμία ή καλύτερα την αναγνώριση της σημασίας των εκδηλώσεων πολιτισμού από την ίδια την ηγεσία του σχολείου, χωρίς την αφιέρωση οικονομικών πόρων σε τέτοιους σκοπούς, καμία δράση δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί και να έχει τον δικό της χώρο μέσα στο σχολείο μας.
5. ***Ποιες διοικητικές πρακτικές υποστηρίζουν ή δυσκολεύουν την ανάπτυξη πολιτισμικών δράσεων;***
   Οι διοικητικές πρακτικές που υποστηρίζουν τις δράσεις είναι η ένταξη αυτών στον ετήσιο σχεδιασμό δράσεων του σχολείου, στη δημιουργία ομάδων πολιτιστικών προγραμμάτων, στην ανάθεση ρόλων σε εκπαιδευτικούς, στην αξιοποίηση πρωτοβουλιών μαθητών, στην πλαισίωση των δράσεων αυτών με ενέργειες των ίδιων των μαθητών (για παράδειγμα, πολλές εκθέσεις τέχνης συνοδεύονται από την παρουσία της χορωδίας του σχολείου μας). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αναζήτηση συνεργασιών με ειδικούς, οι οποίοι είναι σε θέση να διευκολύνουν το έργο του σχολείου στην οργάνωση (δημοσιογράφοι, κριτικοί τέχνης, ιδιοκτήτες γκαλερί έργων τέχνης, υπεύθυνοι πινακοθήκης, υπεύθυνοι πολιτιστικών συλλόγων, μουσείων). Παράλληλα με το πρακτικό κομμάτι διαμορφώνεται μία κουλτούρα ενθάρρυνσης τέτοιων δράσεων μέσα από την αναγνώριση της προσπάθειας του σχολείου στον τομέα του πολιτισμού, τη θετική ανατροφοδότηση και την αποδοχή της δημιουργικής αυτής πρωτοβουλίας του σχολείου μας.

- Πρόκειται για περισσότερο συγκεντρωτικό ή κατανεμημένο μοντέλο ηγεσίας;

Θα έλεγα ότι το μοντέλο ηγεσίας είναι αρκετά συγκεντρωτικό, καθώς οι πρωτοβουλίες λαμβάνονται από τους γενικούς διευθυντές του σχολείου και ελάχιστες φορές έχει υπάρξει κάποια πρόταση από τη βάση των εκπαιδευτικών.

Άξονας 3: Πολιτισμικές Δράσεις και Εξωστρέφεια

6. ***Τι είδους πολιτιστικές ή κοινωνικές δράσεις υλοποιούνται στο σχολείο σας;***
   Στο σχολείο μας υλοποιούνται εκθέσεις τέχνης, συναυλίες, θεατρικές παραστάσεις, εθελοντικές αιμοδοσίες, δράσεις αφιερωμένες στα άτομα με αναπηρία, επισκέψεις σε

ιδρύματα, πρωτοβουλίες στήριξης φορέων, όπως το κοινωνικό φαρμακείο ή παντοπωλείο του Δήμου Παλλήνης, δράσεις ενεργού πολιτειότητας (πρωτοβουλίες μαθητών για συγκέντρωση ειδών για τους φιλοξενούμενους στο Γηροκομείο Αθηνών ή στα παιδιά στο Ίδρυμα Παίδων Πεντέλης)

7. ***Πώς αξιολογείτε την επίδρασή τους στο σχολικό κλίμα και στη μαθησιακή εμπειρία;***
   Οι εκθέσεις τέχνης (ζωγραφικής, γλυπτικής, φωτογραφίες) είναι ένα κομμάτι της ζωής του σχολείου, το οποίο δεν φτάνει στους μαθητές την ημέρα των εγκαινίων. Με δεδομένο ότι τα εγκαίνια τέτοιων εκθέσεων πραγματοποιούνται αργά το απόγευμα κάποιας καθημερινής, εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι το πρόγραμμα ή και το ενδιαφέρον των μαθητών δεν επιτρέπει τη συμμετοχή. Αυτό όμως που συμβαίνει τις επόμενες ημέρες – και όσο διάστημα η έκθεση είναι σε λειτουργία – είναι η «μεταφορά» του μαθήματος των Καλλιτεχνικών από το εργαστήριο καλλιτεχνικών του σχολείου στον χώρο που είναι η έκθεση έργων. Έτσι τα παιδιά περνούν από τον χώρο, ξεναγούνται από τον καθηγητή τους, γνωρίζουν το έργο ενός δημιουργού και γίνονται θεατές των έργων τέχνης. Κάποια από τα παιδιά μάλιστα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον δημιουργό, να συζητήσουν μαζί του, κάποιες φορές ακόμα και να συνεργαστούν, να συν-δημιουργήσουν, κάτι που ενισχύει πολύ τον ενθουσιασμό των παιδιών.

- Υπήρξε περίπτωση που μια δράση δεν λειτούργησε όπως αναμενόταν; Τι μάθατε από αυτήν;

Δεν μπορώ να ανακαλέσω στη μνήμη μου κάποια περίπτωση μιας αστοχίας ή αποτυχίας κάποιας δράσης. Αυτό που μπορώ να πω σε γενικές γραμμές είναι ότι οφείλει κανείς να προσέχει όλες τις λεπτομέρειες και κυρίως να σέβεται τις ιδιαιτερότητες των καλλιτεχνών που φιλοξενεί στο σχολείο.

Άξονας 4: Ψηφιακός Μετασχηματισμός

8. ***Πώς έχει επηρεάσει η ψηφιακή τεχνολογία την οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου;***
   Η ψηφιακή τεχνολογία έχει επιφέρει έναν μετασχηματισμό της επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι άμεση, καταγεγραμμένη (μέσω μέιλ, πλατφόρμας, ομάδων συνεργασίας σε ψηφιακό επίπεδο). Ενισχύθηκε η διαφάνεια στις διαδικασίες. Υπάρχει συνεχής ενημέρωση, τίθενται σε λειτουργία ψηφιακά εργαλεία και κοινόχρηστα έγγραφα, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται υλικό και καλές πρακτικές ευκολότερα και γρηγορότερα. Δημιουργούνται ψηφιακές κοινότητες μάθησης. Η σχολική ηγεσία μεταμορφώνεται σε ένα πιο υποστηρικτικό μοντέλο με κύριο σκοπό την καθοδήγηση, εμψύχωση και διευκόλυνση. Απαιτούνται δεξιότητες ψηφιακού μετασχηματισμού και διαχείρισης αλλαγών. Ενισχύεται η συνεργατική κουλτούρα. Μετατοπίζεται η

διδασκαλία σε ένα μαθητοκεντρικό και διαδραστικό επίπεδο. Ενισχύεται η εξατομίκευση της μάθησης. Στην οργανωτική λειτουργία του σχολείου, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος της υπερφόρτωσης με πληροφορία, η αντίσταση εκ μέρους των εκπαιδευτικών (ιδιαιτέρως των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερη ηλικία), η διεύρυνση του χρόνου της δουλειάς και η οριοθέτηση μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής/κοινωνικής ζωής.

9. ***Θεωρείτε ότι η ψηφιακή μετάβαση ενισχύει ή αποδυναμώνει τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου; Γιατί;***

Η ψηφιακή μετάβαση μπορεί να ενισχύσει τον ρόλο του σχολείου στον τομέα του πολιτισμού, όμως υπό προϋποθέσεις. Πρέπει πάντα να υπάρχει το παιδαγωγικό όραμα, η λογική εκτίμηση των θεμάτων από τη σχολική ηγεσία και η οριοθετημένη ενσωμάτωση της τεχνολογίας, ώστε να τίθεται στην υπηρεσία των μαθητών και όχι στον εντυπωσιασμό τους. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι διευρύνεται η πρόσβαση των μαθητών στο πολιτιστικό αγαθό (π.χ. πρόσβαση μαθητών σε μουσεία, βιβλιοθήκες, πινακοθήκες όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και του εξωτερικού χωρίς την ανάγκη φυσικής παρουσίας σε αυτά, εικονικές περιηγήσεις). Το σχολείο μπορεί έτσι να προωθήσει και την διαπολιτισμική κατανόηση και να προετοιμάσει ουσιαστικά τους πολίτες του αύριο.

Άξονας 5: Εμπόδια και Προϋποθέσεις

10. ***Ποια είναι τα βασικά εμπόδια στην ενίσχυση του πολιτισμικού ρόλου του σχολείου;***

Ο πολιτισμικός ρόλος του σχολείου συνδέεται με την καλλιέργεια αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων, ταυτότητας και την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης. Σε θεσμικό επίπεδο, το αναλυτικό πρόγραμμα με την εξετασιοκεντρική του διάσταση και την επιμονή στην κάλυψη της ύλης δίνει περιορισμένο χώρο και χρόνο για βιωματικές και δημιουργικές δράσεις. Σε οργανωτικό επίπεδο, η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα εμπόδιο. Όταν οι πολιτιστικές δράσεις αντιμετωπίζονται ως αποσπασματικές εκδηλώσεις και όχι ως οργανικό μέρος της σχολικής ζωής, ο πολιτισμικός ρόλος παραμένει περιθωριακός. Παράλληλα, η απουσία υποστηρικτικής και συμμετοχικής ηγεσίας μπορεί να περιορίσει την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών. Η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, τέχνης και ψηφιακού γραμματισμού ενδέχεται να επιτείνει τη δυσκολία. Σε σχολεία στα οποία υπάρχουν ανισότητες πρόσβασης σε πολιτισμικά αγαθά, περιορισμένοι πόροι, χαμηλή συμμετοχή της τοπικής κοινότητας επηρεάζεται αρνητικά η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει ως πυρήνας πολιτισμού.

11. ***Ποιες προϋποθέσεις θεωρείτε αναγκαίες για έναν ουσιαστικό πολιτισμικό μετασχηματισμό;***

Η απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός σαφούς παιδαγωγικού οράματος και μίας κουλτούρας αξιών. Συγκεκριμένα, πρέπει να αποφασίσουμε ποιον πολίτη επιδιώκει να διαμορφώσει το σχολείο, ποιες αξίες να προαγάγει, πώς να εντάξει τον πολιτισμό οργανικά και αναπόσπαστα στη σχολική ζωή. Πώς να εμπνεύσει και να κινητοποιήσει η σχολική ηγεσία, να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες, να καλλιεργεί κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, ώστε να λειτουργεί η σχολική μονάδα ως φορέας αλλαγής.

12. ***Αν μπορούσατε να αλλάξετε ένα στοιχείο στη λειτουργία του σχολείου σας για να ενισχύσετε τον πολιτισμικό του ρόλο, ποιο θα ήταν;***

Θα πρότεινα την πιο συχνή και πιο έντονη διοργάνωση δράσεων και εκδηλώσεων πολιτιστικού χαρακτήρα εντός του πρωινού σχολικού προγράμματος, ώστε να είναι εύκολη και αβίαστη η συμμετοχή περισσότερων μαθητών. Αν μάλιστα εμπλέκονταν και οι ίδιοι οι μαθητές μέσω των 5μελών ή 15μελών συμβουλίων τους με εισηγήσεις, προτάσεις, ιδέες, πρωτοβουλίες, τότε θα είχαμε πραγματικά τη δημοκρατική συμμετοχή στον πολιτισμό. Θα πρότεινα επίσης εντονότερη συνεργασία με τοπικούς πολιτιστικούς φορείς για την υλοποίηση βιωματικών δράσεων και τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Είναι σημαντικό επίσης, να υπάρχουν ενέργειες (συζητήσεις, συναντήσεις, ερωτηματολόγια) για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την αξία ή τον αντίκτυπο των εκδηλώσεων που οργανώνονται. Συχνά οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν «από πρώτο χέρι» τι αρέσει, τι κινητοποιεί, τι εμπνέει, αλλά δεν τους δίνεται ο λόγος. Είναι σημαντικό να έχουν τη δυνατότητα του αναστοχασμού αλλά και της προσωπικής τοποθέτησης για τα ζητήματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο υπηρετούν και αφιερώνουν τον χρόνο και την ενέργειά τους.

Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας

Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός

στην ψηφιακή εποχή – Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Κολτσίδας Νίκος και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στο Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων». Στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας με θέμα «*Το σχολείο ως πολιτισμικός οργανισμός στην ψηφιακή εποχή: Μελέτη περίπτωσης των Εκπαιδευτηρίων Ελληνογερμανική Αγωγή»,* σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα.

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου, την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών και τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Επιβλέπουσα της έρευνας είναι η κυρία Καγιαδάκη Μαρία, μέλος ΣΕΠ της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών.

Η συμμετοχή είναι εθελοντική και ανώνυμη. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, τηρώντας τις αρχές εμπιστευτικότητας και δεοντολογίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 8–10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο και τη συμβολή σας.

Κλίμακα

δηλώσεων (όπου εφαρμόζεται): 1=Διαφωνώ απόλυτα | 2=Διαφωνώ | 3=Ούτε/ούτε | 4=Συμφωνώ | 5=Συμφωνώ απόλυτα

Ο κόκκινος αστερίσκος συμβολίζει τα υποχρεωτικά πεδία.

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

1. 1. Ρόλος στο σχολείο *

   Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

   - Εκπαιδευτικός
   - Διεύθυνση
   - Στέλεχος

2. 2. Εκπαιδευτική βαθμίδα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πρωτοβάθμια
- Δευτεροβάθμια

3. 3. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0–5
- 6–15
- 16+

4. 4. Ηλικιακή ομάδα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 22–30
- 31–40
- 41–50
- 51+

5. 5. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
- Γυναίκα

6. 6. Επίπεδο εκπαίδευσης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Πτυχίο
- ◯ Μεταπτυχιακό
- ◯ Διδακτορικό
- ◯ Άλλο

7. 7. Το σχολείο λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά και ως φορέας πολιτισμού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Δήλωση 1	◯	◯	◯	◯	◯

8. 8. Η καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών αποτελεί βασικό ρόλο του σχολείου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

9. 9. Οι πολιτιστικές δράσεις αποτελούν οργανικό μέρος της σχολικής ζωής. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε σύμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

10. 11. Υπάρχει κοινή αντίληψη για τη σημασία των πολιτιστικών δράσεων; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

11. 12. Πώς εντάσσονται οι πολιτιστικές δράσεις στη λειτουργία του σχολείου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Εντάσσονται σε ετήσιο στρατηγικό σχεδιασμό
- ◯ Υλοποιούνται με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών
- ◯ Υλοποιούνται περιστασιακά
- ◯ Δεν εντάσσονται συστηματικά

12. 12. Η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων βασίζεται κυρίως σε ατομικές πρωτοβουλίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Ναι
- ◯ Όχι

13. 13. Ποιοι τύποι ψηφιακών πολιτιστικών δράσεων έχουν υλοποιηθεί; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Ψηφιακές εκθέσεις / e-exhibitions
- ☐ Δημιουργία ιστοσελίδων / blogs
- ☐ Ψηφιακά αρχεία / αποθετήρια
- ☐ Βίντεο / πολυμεσικές παραγωγές
- ☐ Διαδικτυακές συνεργασίες με φορείς
- ☐ Συνδυασμός ψηφιακών εργαλείων (διαδραστικές οθόνες, ψηφιακά αρχεία) με έντυπο ή φυσικό υλικό
- ☐ Δεν έχουν υλοποιηθεί ψηφιακές δράσεις

14. 14. Πόσες ψηφιακές πολιτιστικές δράσεις υλοποιήθηκαν το τελευταίο σχολικό έτος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Καμία
- ◯ 1–2
- ◯ 3–5
- ◯ 6+

15. 15. Ποιος είναι ο κύριος ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στις πολιτιστικές δράσεις; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Προβολή δράσεων
- ◯ Δημιουργία πολιτιστικού περιεχομένου
- ◯ Επικοινωνία με την κοινότητα
- ◯ Υποστήριξη διοικητικών διαδικασιών

16. 16. Οι ψηφιακές τεχνολογίες αξιοποιούνται ως μέσο δημιουργίας πολιτιστικού περιεχομένου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

17. 17. Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων αναβαθμίζει την ποιότητα των δράσεων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

18. 18. Οι ψηφιακές δράσεις ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

19. 19. Η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών παραμένει επιφανειακή; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

◯ Ναι

◯ Όχι

20. 20. Τρόποι ανάπτυξης πολιτιστικών συνεργασιών με την κοινότητα; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

☐ Συνεργασία με πολιτιστικούς φορείς
☐ Συνεργασία με τοπική αυτοδιοίκηση
☐ Συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων
☐ Ψηφιακές συνεργασίες
☐ Δεν αναπτύσσονται συνεργασίες

21. 21. Τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη διάχυση των δράσεων προς την κοινότητα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

22. 22. Τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν τη συμμετοχή της κοινότητας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

23. 23. Οι πολιτιστικές δράσεις ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

24. 24. Το σχολείο λειτουργεί ως ανοιχτός πολιτισμικός οργανισμός; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

25. 25. Η σχολική ηγεσία διαθέτει σαφές όραμα για τον πολιτισμικό ρόλο του σχολείου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1					

26. 27. Η διοίκηση υποστηρίζει έμπρακτα τις δράσεις (χρόνος, πόροι, υποδομές). *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1					

27. 28. Ποιος παράγοντας συμβάλλει περισσότερο στην επιτυχή υλοποίηση δράσεων; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ◯ Όραμα και υποστήριξη ηγεσίας
- ◯ Πρωτοβουλία εκπαιδευτικών
- ◯ Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών
- ◯ Ψηφιακές υποδομές
- ◯ Επιμόρφωση προσωπικού
- ◯ Συμμετοχή μαθητών
- ◯ Συνεργασία με την κοινότητα
- ◯ Στρατηγικός σχεδιασμός

28. 29. Προωθείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για τις δράσεις. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

29. 30. Η επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες είναι επαρκής. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ / Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σειρά 1	◯	◯	◯	◯	◯

30. 32. Ποια θεωρείτε ότι αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια για τη βιώσιμη ανάπτυξη δράσεων; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- [ ] Έλλειψη χρόνου
- [ ] Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι
- [ ] Ανεπαρκείς ψηφιακές υποδομές
- [ ] Έλλειψη επιμόρφωσης
- [ ] Περιορισμένη διοικητική υποστήριξη
- [ ] Έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού
- [ ] Περιορισμένη συνεργασία εκπαιδευτικών
- [ ] Γραφειοκρατικά εμπόδια
- [ ] Αντίσταση στην αλλαγή
- [ ] Δεν υπάρχουν ουσιαστικά εμπόδια
- [ ] Άλλο: _____