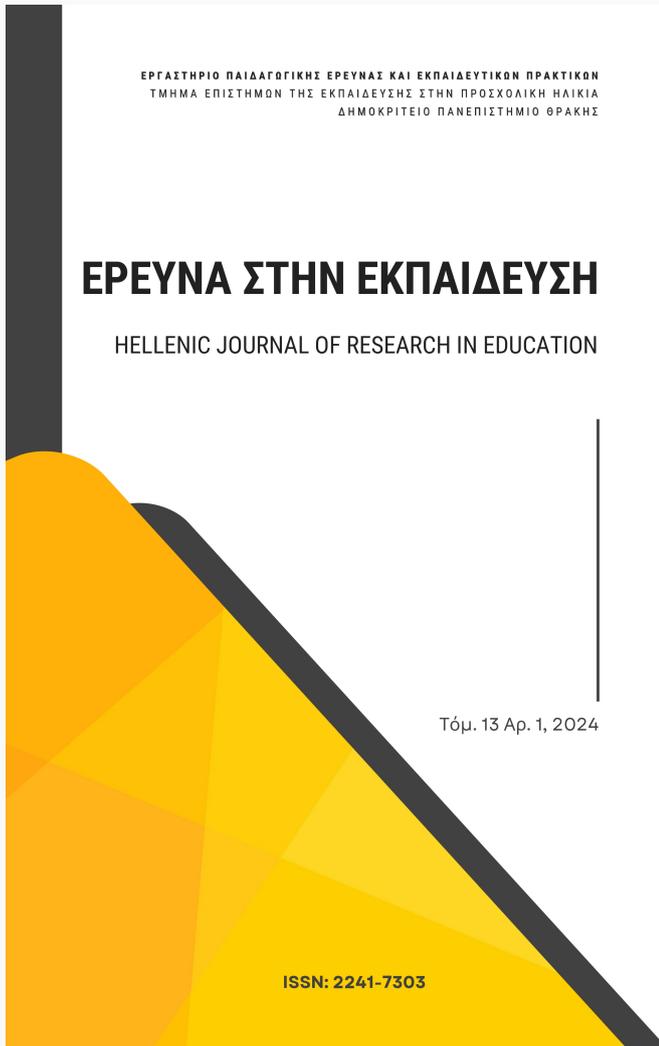


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)



Η ιδιαιτερότητα της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητική στοιχειοθέτηση

Ευθυμία Λαλιώτη, Μανώλης Κουτούζης

doi: [10.12681/hjre.37514](https://doi.org/10.12681/hjre.37514)

Copyright © 2024, Μανώλης Κουτούζης, Ευθυμία Λαλιώτη

Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λαλιώτη Ε., & Κουτούζης Μ. (2024). Η ιδιαιτερότητα της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητική στοιχειοθέτηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 169–189. <https://doi.org/10.12681/hjre.37514>

Η ιδιαιτερότητα της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητική στοιχειοθέτηση

Ευθυμία Λαλιώτη^α, Μανώλης Κουτούζης^β

^αΕλληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διδάκτορας

^βΕλληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Καθηγητής

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ερευνητικής προσπάθειας για χαρτογράφηση της κουλτούρας του Δημόσιου Σχολείου στην Ελλάδα, αναζητήθηκαν στοιχεία σχολικής κουλτούρας που άπτονται αφενός της λειτουργίας του ελληνικού κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος (κοινά στα δημόσια σχολεία: πρόσληψη γραφειοκρατικής οργάνωσης του ελληνικού δημόσιου σχολείου και της ελληνικής εκπαίδευσης, απόψεις για το σχολείο, την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό), αφετέρου της ιδιοσυστασίας κάθε σχολικής μονάδας και της σχετικά αυτόνομης δράσης της (ιδιοσυστασιακά/διακριτικά της καθημιάς: ιδιογραφικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, αποκλίσεις στην αντιμετώπιση του ανθρώπινου παράγοντα, στην αξιοποίηση των ευκαιριών και στην εσωτερική στοχοθεσία). Αποκαλύφθηκε η μίξη κοινών και ιδιοσυστασιακών στοιχείων, ο μοναδικός συνδυασμός των οποίων προσδίδει την ιδιαιτερότητα της σύνθεσης κάθε σχολικής κουλτούρας. Μάλιστα ο βαθμός παρουσίας των στοιχείων αυτών σε καθέναν από τους δύο προσανατολισμούς κουλτούρας που αναδείχθηκαν (μέσω ποσοτικής διερεύνησης της δυνατότητας για τυπολογική κατάταξη της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα) διαφέρει: τα ιδιοσυστασιακά στοιχεία υπερτερούν των κοινών στον επικρατέστερο προσανατολισμό της ανθρωποκεντρικής-ανοιχτής-συνεργατικής κουλτούρας, με εντονότερη την ενεργητικότητα, ενώ τα κοινά στοιχεία υπερτερούν των ιδιοσυστασιακών στον σπανιότερο προσανατολισμό της γραφειοκρατικής-κλειστής κουλτούρας, με εμφανέστερη την υποτονικότητα. Η ποιοτική διερεύνηση του θέματος στηρίχθηκε στη Μελέτη μεμονωμένων Περιπτώσεων 12 σχολικών μονάδων (ειδικό δείγμα της έρευνας), μέσω συγκριτικής και συνδυαστικής θεώρησης ανά σχολική μονάδα δεδομένων ποσοτικοποιημένων (από το Ερωτηματολόγιο του γενικού δείγματος) και ποιοτικών (από τις ατομικές και ομαδικές Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών: Διευθυντών/-ντριών και Διδασκόντων/-ουσών).

Abstract

In the context of the research effort to map the culture of the Public School in Greece, elements of school culture were sought that concern on the one hand the functioning of the Greek social and educational system (common in public schools: perception of bureaucratic organization of the Greek public school and Greek education, views on the school, the education and the teacher) and on the other hand the peculiarity of each school unit and its relatively autonomous action (idiosyncratic/distinctive of each school unit: idiographic characteristics of the school unit, deviations in dealing with the human factor, in utilization of opportunities and in internal goal-setting). The mixing of common and idiosyncratic elements was revealed, the unique combination of which gives the uniqueness of the composition of each school culture. In fact, the degree of presence of these elements in each of the two culture orientations that emerged (through a quantitative investigation of the possibility for a typological classification of the school culture in Greece) differs: the idiosyncratic elements outweigh the common ones in the predominant orientation of the anthropocentric-open-collaborative culture, with more intense energy, while the common elements outweigh the idiosyncratic ones in the rarer orientation of the bureaucratic-closed culture, with more obvious sluggishness. The qualitative investigation of the subject was based on the Individual Case Study of 12 school units (special sample of the research), through a comparative and combined view per school unit of quantitative data (from the Questionnaire of the general sample) and qualitative data (from the individual and group Interviews of educators: Principals and Teachers).

© 2024, Ευθυμία Λαλιώτη, Μανώλης Κουτούζης

Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: σχολική κουλτούρα, ελληνικό δημόσιο σχολείο, προσανατολισμοί κουλτούρας, κοινά και ιδιοσυστασιακά στοιχεία

Key words: school culture, Greek public school, culture orientations, common and idiosyncratic elements

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ευθυμία Λαλιώτη, efthymialalioti@gmail.com

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

1. Εισαγωγικά

Στον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, όπου αναζητούνται οι απαρχές του τρόπου θεώρησης, νοηματοδότησης και αξιολόγησης της ανθρώπινης δράσης εντός των ομάδων (εθνικών, κοινωνικών, επαγγελματικών) από τα ίδια τα μέλη τους, αναδεικνύεται η κοινωνική δράση των ατόμων ως θέμα «*κουλτούρας*», εσωτερικευμένου δηλαδή κώδικα σκέψης, αντίληψης και κοινωνικής συμπεριφοράς. Η έρευνα που παρουσιάζεται φιλοδοξεί να συμβάλει στην κατανόηση του περίπλοκου -από την ίδια του τη φύση που υπαγορεύει σε υψηλό βαθμό κοινωνικές αναφορές- θέματος της κουλτούρας σχολικού οργανισμού στο δεδομένο ελληνικό κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο· δίνεται απάντηση έτσι στην πρόκληση της *οριο-θέτησης* και του προσδι-*ορισμού* ενός πεδίου ιστορικότητας και πολιτισμικής ύπαρξης που είναι ασαφές -κατά βάση- ως προς τα όριά του και ρευστό ως προς τη σύλληψή του. Ωστόσο, η κατανόηση και διαχείριση της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας αποτελεί κομβικής σημασίας ζήτημα για την αποτελεσματική λειτουργία της, καθώς η βελτίωση -και σε έναν σχολικό οργανισμό- είναι το αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου οργανωσιακής μάθησης (Argyris & Schön, 1978).

1.1. Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας που εκπονήθηκε ήταν η χαρτογράφηση της *κουλτούρας του δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα*, καθώς απουσίαζε μια συστηματική διερεύνηση του χώρου αυτού που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες παραμέτρους οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού¹ σχολείου. Ειδικότερα, στόχευσε στην ανάδειξη τόσο της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου ως ξεχωριστής περίπτωσης εντός του ευρωπαϊκού και διεθνούς χώρου (με βάση τις εκπαιδευτικές αξίες του ελληνικού κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος και τις συνθήκες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου ανά την επικράτεια), όσο και της ιδιουσυστασίας και των δυνατοτήτων αυτοπραγμάτωσης κάθε σχολικής μονάδας εντός του ελλαδικού χώρου ως παραγόντων αυτοπροσδιορισμού της κουλτούρας της. Η αρχική διερεύνηση της δυνατότητας τυπολογικής κατάταξης της κουλτούρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου, που εκκίνησε από ποσοτικοποιημένα δεδομένα², ολοκληρώθηκε με την ποιοτική διάσταση της έρευνας που ανέδειξε την ιδιαιτερότητα των στοιχείων που προσδιορίζουν τους προσανατολισμούς σχολικής κουλτούρας στο ελληνικό πλαίσιο αναφοράς· το παρόν κείμενο εστιάζει στην ανάδειξη της πολύπλευρης ιδιαιτερότητας της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα με βάση την ποιοτική διερεύνηση.

Η χαρτογράφηση της κουλτούρας του ελληνικού σχολείου δύναται να παρωθήσει αφενός σε περαιτέρω ή ειδικότερες θεωρητικές αναζητήσεις στο ερευνητικό επίπεδο, αφετέρου σε πρακτικές “διευθετήσεις”, “προσαρμογές” ή αλλαγές στο επίπεδο της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η Κουλτούρα Οργανισμού και Σχολικού Οργανισμού. Είδη και Τύποι.

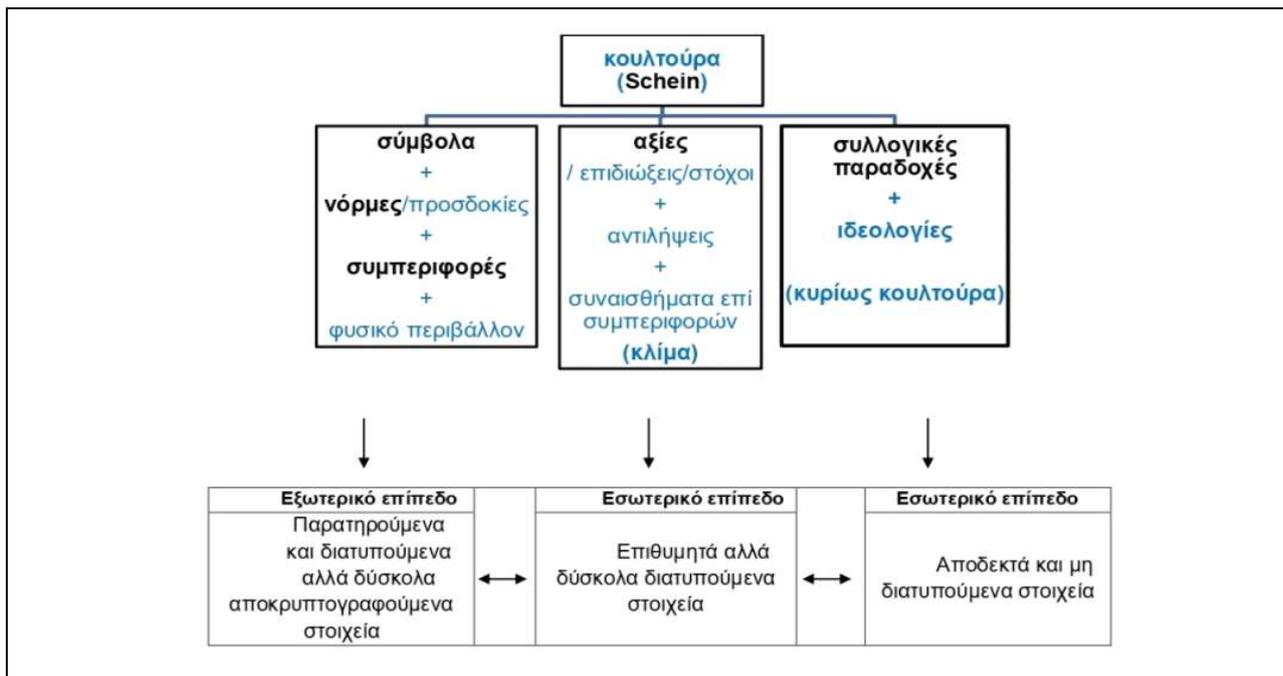
Η κουλτούρα ενός οργανισμού³ θεωρείται ήδη από τη δεκαετία του 1980 ζωτικής σημασίας παράγοντας για την αποτελεσματικότητά του (Taylor, 1991). Με αναφορές σε τρία επίπεδα νοηματοδότησης της οργανωσιακής κουλτούρας σύμφωνα με τον Schein (1992, 1999, 2010), δύναται να αποδοθεί συνοπτικά αυτή ως η σύνθεση του “*τι φαίνεται ότι είναι ο οργανισμός*”, “*τι πρέπει να είναι ο οργανισμός*” και “*τι είναι ο οργανισμός*” (βλέπε Διάγραμμα 1⁴), με *λειτουργία* ταυτόχρονα διαφοροποιητική, ταυτοποιητική, ενοποιητική και σταθεροποιητική (Robbins, 2005).

¹ Η χρήση του όρου «*ελληνικό*» δημόσιο σχολείο σε αυτή την έρευνα γίνεται σε αναφορά προς τα σχολεία στον ελλαδικό χώρο.

² Για τα αμιγώς ποσοτικά αποτελέσματα από την έρευνα βάσει Ερωτηματολογίου (που ανέδειξε δύο προσανατολισμούς κουλτούρας, έναν περισσότερο ανθρωποκεντρικό και ανοιχτό και έναν περισσότερο γραφειοκρατικό και κλειστό), βλέπε: Λαλιώτη (2022), Λαλιώτη και Κουτούζης (2023).

³ Βλέπε αναλυτική αναφορά στο πλήρες κείμενο της Διδακτορικής Διατριβής: Λαλιώτη (2022).

⁴ Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τη σχετική θεώρηση του Schein εμπλουτισμένη με στοιχεία από τη βιβλιογραφία.



Διάγραμμα 1 Τα Επίπεδα της Κουλτούρας

Το νόημα μάλιστα της *κουλτούρας ενός οργανισμού* αποκτά ιδιαίτερη διάσταση στην περίπτωση του *εκπαιδευτικού οργανισμού*, ο οποίος, διαθέτοντας συγκεκριμένη οργανωτική δομή, αφενός στοχεύει σε έναν εντελώς ιδιαίτερο σκοπό, την *παροχή εκπαίδευσης*, αφετέρου απευθύνεται σε μια ιδιαίτερη ομάδα ατόμων-μετόχων, τους *μαθητές/σπουδαστές που παρουσιάζουν επικάλυψη ρόλων* (“εργαζόμενοι”, “πελάτες”, “προϊόν”)⁵.

Η ιδιαιτερότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και μάλιστα ενός δημόσιου σχολείου, τόσο ως φορέα υλοποίησης της εκπαίδευσης, με κοινωνικοποιητική-ηθικοποιητική αλλά και κοινωνική-πολιτική λειτουργία (Αθανασούλα-Ρέππα, χ.χ.), όσο και ως δημόσιου αγαθού (Αθανασούλα-Ρέππα, χ.χ.) που επιδιώκει σκοπούς ασκώντας δημόσια εξουσία (Σαΐτης, 1992), ερμηνεύει γιατί η κουλτούρα αυτού αποτελεί μια ιδιαίτερη - αντίστοιχα- μορφή οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία συνδέεται αμφίδρομα με την κοινωνική κουλτούρα και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς (από το παγκόσμιο έως το ενδο-σχολικό).

Ειδικότερα, η σχολική κουλτούρα συναρπίζει συνήθειες, αξίες και πεποιθήσεις (ατομικές, ομαδικές και συλλογικές) όσων εργάζονται σε μια σχολική μονάδα για το τι είναι αυτή. Στο επίπεδο προσδιορισμού της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, οι Peterson and Deal (1998, σ. 28) ορίζουν αυτήν ως ένα «*υπόγειο ρεύμα από νόρμες, αξίες, πεποιθήσεις, παραδόσεις και τελετουργίες που έχει οικοδομηθεί σε χρόνο κατά τον οποίο οι άνθρωποι δουλεύουν μαζί, λύνουν προβλήματα και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις*». Σχολική κουλτούρα, αλλιώς, είναι οι *σχολικοί άγραφοι κανόνες και παραδόσεις*, οι *νόρμες και οι προσδοκίες* που διαπερνούν όλες τις ενέργειες, τις επιλογές, τα συναισθήματα των ανθρώπων μιας σχολικής μονάδας καθώς και η συμβολική σημασία τους για αυτούς (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Οι Rutter, Maughan, Mortimore and Ouston (1979, στο: Taylor, 1991) κάνουν λόγο για το «*ήθος*» του σχολείου-σχολικής μονάδας, δηλαδή τις *αξίες, στάσεις και συμπεριφορές* που είναι χαρακτηριστικές για αυτήν ως σύνολο. Μάλιστα, οι *βαθύτερες παραδοχές* βρίσκονται σε σιωπηλό, ασυνείδητο επίπεδο, για τις οποίες ο Day (2003 σ. 180) αναφέρει ότι «*εκδηλώνονται δια μέσου των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής*».

Ωστόσο, η *σχολική κουλτούρα* αντιδιαστέλλεται προς το *σχολικό κλίμα*, καθώς αυτό αντανακλά τις *κοινές αντιλήψεις* (“*perceptions*”), ενώ η κουλτούρα τις *κοινές νοηματοδοτήσεις και πεποιθήσεις*

⁵ Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό βλέπε: Κουτούζης (1999α). Βλέπε επίσης βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού, για τη δυσκολία σαφούς προσδιορισμού των σκοπών και των ρόλων και για τις αντιφάσεις στο: Κατσαρός (2008).

(“assumptions”) των μελών της σχολικής μονάδας (Van Houtte, 2005). Παρατηρείται συχνά, ωστόσο, σύγχυση των δύο όρων, καθώς χρησιμοποιούνται ακόμη και ως ταυτόσημοι (Schein, 1985).

Με τη σημασία αυτή, η σχολική κουλτούρα, ως ιδιάζουσα μορφή οργανωσιακής κουλτούρας, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δυνάμεων προερχόμενων από δύο πηγές: το σύστημα εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας (μικρο-επίπεδο: εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, ρόλο Διεύθυνσης και Ηγεσίας, ρόλο Συλλόγου Διδασκόντων, λειτουργία της σχολικής κοινότητας -μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων) και την περιβάλλουσα κουλτούρα και πολιτική (μακρο-επίπεδο: κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνικές ιεραρχήσεις, ρόλο της πολιτικής εξουσίας, κυρίαρχη ιδεολογία, θεσμικές διευθετήσεις και λειτουργίες) (Κουτούζης, 2017).

Έτσι, σε μια σχολική μονάδα συναντώνται⁶ (και αντιπαρατίθενται συχνά) η κουλτούρα των εκπαιδευτικών (κουλτούρα εργασίας) με την κουλτούρα των μαθητών (κουλτούρα μάθησης) (Maehr & Midgley, 1996, στο: Χριστοφίδου, 2011), η ατομική κουλτούρα (με αναφορές κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου ή status) με την ομαδική κουλτούρα (π.χ. τάξεων, τμημάτων, ομάδων συμφερόντων), η κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα (που το ίδιο το σχολείο εκπροσωπεί ως μηχανισμός του κράτους) με τη βιωμένη κουλτούρα της οικογένειας και του έθνους (που φέρει⁷ το παιδί στο σχολείο) και τη σχολική αντι-κουλτούρα ή αντι-σχολική κουλτούρα (ομάδων που εκφράζονται ανεξάρτητα ή αντίθετα προς τον κρατικό μηχανισμό και την κυρίαρχη ιδεολογία) (Αθανασούλα-Ρέππα, χ.χ.; Willis, 1977, στο: Νικολούδης, 2015).

Συχνή είναι η βιβλιογραφική αναφορά σε *είδη* και σε *τύπους* ή -με αναγωγή σε ευρύτερα πεδία- *προσανατολισμούς* κουλτούρας, με τα πρώτα (*θετική και υγιή* έναντι *αρνητικής και τοξικής*) να εκλαμβάνονται ως *προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας του (σχολικού) οργανισμού* και τους δεύτερους (*ανθρωποκεντρικό και ανοιχτό* έναντι *κλειστού και γραφειοκρατικού*) να αποτελούν *τρόπους επίτευξης της αποτελεσματικότητας*: φανερό καθίσταται η *αξιολογική φόρτιση* των ειδών έναντι της *αξιολογικής ουδετερότητας* των τύπων/προσανατολισμών της οργανωσιακής και της σχολικής κουλτούρας⁸. Στη συνέχεια, η διερεύνηση του θέματος της σχολικής κουλτούρας εστιάζει στο ελληνικό πλαίσιο αναφοράς.

2.2. Τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της Δημόσιας Εκπαίδευσης και του Δημόσιου Σχολείου στην Ελλάδα

Η διασύνδεση της λειτουργίας του σχολείου με την κοινωνία και την πολιτική υπαγορεύει τη μελέτη της κουλτούρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου σε συσχέτιση με δύο πεδία: αφενός με τον χώρο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας και πολιτικής, όπως αυτή διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του νεότερου Ελληνικού Κράτους, αφετέρου με στοιχεία που θα χαρακτηρίζονταν ως *ιδιογραφικά* της ταυτότητας μιας δημόσιας σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, με αναφορές στους όρους και στις συνθήκες λειτουργίας της αλλά και στα χαρακτηριστικά και στις σχέσεις των μετόχων της (μαθητών, εκπαιδευτικών, Διεύθυνσης, λοιπού προσωπικού, γονέων, φορέων του εξωτερικού περιβάλλοντος): υποθετικά, τα στοιχεία που συνδέονται με αυτά τα δύο πεδία διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη κάθε φορά σύνθεση, η οποία με τη σειρά της προσδίδει στη «μονάδα» την αντίστοιχη μοναδικότητα στην κουλτούρα.

Αρχικά γίνεται αναφορά στις *διαχρονικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας και καταξίωσης*, όπως καταδεικνύεται από την πίστη στην αξία «ενός πτυχίου» (Τζάνη, 1998), την υψηλή ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 2001) και τη φοίτηση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που εξασφαλίζει «προσόντα» και, συνακόλουθα, «θέσεις» (Κακούρος, 1932, στο: Γκλαβιάς, 2010). Επιπρόσθετα, η αξιολογική διάκριση γενικής-τεχνικής εκπαίδευσης και, συνακόλουθα, διανοητικής-χειρωνακτικής εργασίας (υπέρ του πρώτου μέλους κάθε φορά), η ιδιάζουσα γεωγραφική κατανομή και διαφοροποίηση των ελληνικών σχολείων (Ο.Ο.Σ.Α., 2011), η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης -όχι μόνο σε περίοδο οικονομικής κρίσης- σε συνδυασμό με τις οικονομικοπολιτικές συγκυρίες σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (με το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα να οξύνονται και την υγειονομική κρίση να ελέγχει την αντοχή των κοινωνικών συστημάτων), η έλλειψη σταθερής εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όλα αποτελούν ιδιαίτερες συνθήκες για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού δημόσιου σχολείου, συγκρινόμενου με τα σχολεία άλλων χωρών. Πρόκειται όμως για στοιχεία που ετεροπροσδιορίζουν την ταυτότητα αυτού, καθώς πηγάζουν από το κοινωνικό σύστημα.

⁶Ο Morgan (2006), αναφερόμενος στον οργανισμό γενικότερα, περιγράφει την εικόνα ως ένα «μωσαϊκό από πραγματικότητες του οργανισμού» (σ. 132).

⁷Ο μαθητής βέβαια είναι όχι μόνο φορέας, αλλά και δημιουργός κουλτούρας (Γκόβαρης, 2019).

⁸Βλέπε αναλυτική αναφορά στα: Λαλιώτη και Κουτούζης (2019), Λαλιώτη (2022).

Στη συνέχεια ελέγχονται τα χαρακτηριστικά της συγκεντρωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του ετερο-προσδιοριζόμενου ρόλου του ελληνικού δημόσιου σχολείου: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, απροσάρμοστο στις κοινωνικο-οικονομικές ανάγκες της χώρας, κλειστό και αυταρχικό, κινήθηκε σε τροχιά συγκεντροποιημένης διοίκησης, εποπτείας, οργάνωσης και χρηματοδότησης και ακολούθησε μονόδρομη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης από την πολιτική ηγεσία προς τη βάση· επίσης η επιβολή της ομοιομορφίας στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κ.ΑΝ.Ε.Π.-Γ.Σ.Ε.Ε., 2020), με την επικάλυψη της «καθολικότητας» και της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Ανδρέου, 2001), εγγυάται τον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης (Σαΐτης, 1994). Κατά συνέπεια, η πολυνομία, η γραφειοκρατικοποίηση και ο υψηλός βαθμός προτυποποίησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) σε συνδυασμό με την ιεραρχική οργάνωσή του, την κορυφή της οποίας κατέχει το Υπουργείο Παιδείας, τον καταμερισμό της εργασίας, τον απρόσωπο προσανατολισμό και τον προσανατολισμό καριέρας (Παπακωνσταντίνου, 2012) καθιστούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη “διοίκηση” μιας σχολικής μονάδας “διαχείριση” και τις διοικητικές λειτουργίες απλές διεκπεραιωτικές δράσεις.

Παρά τις αλληπάλληλες νομοθετικές προσπάθειες άρσης του συγκεντρωτισμού και εισαγωγής καινοτομιών, που συνήθως υιοθετούνταν με βάση ευρωπαϊκά πρότυπα, την πλήρη αποκέντρωση του συστήματος εμπόδιζε ο κύριος στόχος για κεντρικά ελεγχόμενη αύξηση της αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και παραγωγικότητας του συστήματος, σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία (όπως αυτή εκφράζεται μέσα από αποφάσεις, συστάσεις και “οδηγίες” των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των Διεθνών Οργανισμών⁹ (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνούς Τράπεζας, Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου) (Παπακωνσταντίνου, 2012)). Βέβαια στην Ελλάδα δεν έχει ολοκληρωθεί η μετάβαση του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα μοντέλο προσανατολισμένο αυστηρά στις έννοιες και -κυρίως- στις πρακτικές του ελέγχου της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας μιας σχολικής μονάδας στο σύνολό της και στα μέρη της, κυρίως σε σχέση με τη στοχοθεσία της (πηγή των στόχων, πόροι και τρόποι υλοποίησής τους, έλεγχος αποτελεσμάτων).

Επομένως, ο εκδημοκρατισμός του τρόπου διοίκησης και λειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης, με τη διεύρυνση του πλαισίου συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Μαυρογιώργος, 1999α) και τη διαπλοκή (ενδο-)συστημικών¹⁰ και εξωσυστημικών παραγόντων (Κουτούζης, 1999β), εισάγει τις αρχές της αποκέντρωσης και συλλογικότητας στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Με την αποκέντρωση, ως απάντηση στη συγκέντρωση, να υλοποιείται με τη μορφή της απο-συγκέντρωσης¹¹ (συχνά, ωστόσο, ως επιστροφής στη συγκέντρωση¹²), μια σχολική μονάδα δύναται, στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας της, να αυτο-προσδιορίζεται χαράσσοντας δική της στρατηγική εσωτερική πολιτική· μεταξύ των τομέων δυνάμει αυτόβουλης δράσης μιας σχολικής μονάδας, είναι η διαμόρφωση της κουλτούρας της.

Η σχολική μονάδα επίσης δύναται να αξιοποιεί τα *ιδιογραφικά χαρακτηριστικά* της που αφορούν:

1. στους *όρους* και τις *συνθήκες λειτουργίας* της

(βαθμίδα, τύπο, συστέγαση, εξάρτηση από Ιδρύματα, σύνδεση με Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, γεωγραφικό στίγμα, πυκνότητα του πληθυσμού, περιοχή, μέγεθος, φήμη, ηλικία, ιστορία, συνθήκες μάθησης, τοπική κοινωνία, τοπική οικονομία, τοπική ιστορία),

2. στα *χαρακτηριστικά* και τις *σχέσεις των μετόχων* της

α. Μαθητών: δημογραφικά χαρακτηριστικά, ατομικά-ιδιοσυγκρασιακά και ηλικιακά χαρακτηριστικά, β. Εκπαιδευτικών: ηλικία, φύλο, έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, χρόνο υπηρετήσης στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, “προνόμιο” της “αρχαιότητας”, ειδικότητα, ωράριο, σχέση εργασίας, τρόπο πρόσληψης, υπηρετήση σε περισσότερες της μιας σχολικές μονάδες, αριθμό των Μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, κοινωνικές σχέσεις, χρόνο και βαθμό συμμετοχής καθώς και ταύτισή τους ή μη με την

⁹ Βλέπε την Έκθεση Ο.Ε.Κ.Δ. (2018) για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα καθώς και το Δεύτερο Συμπληρωματικό Μνημόνιο Συνεννόησης για την Ελλάδα/Supplemental Memorandum of Understanding (Second Addendum to the Memorandum of Understanding) (2017) με βάση το οποίο καταρτίστηκε το τριετές (2017-2019) σχέδιο για την ελληνική εκπαίδευση.

¹⁰ Μια σύντομη παρουσίαση της θεωρίας που εκλαμβάνει το σχολείο ως σύστημα (εισορές-διαδικασίες-εκροές) βλέπε στους Lumby and Foskett (2008).

¹¹ Η διαφορά της αποκέντρωσης από την απο-συγκέντρωση είναι ότι στην πρώτη γίνεται μεταφορά και *απόδοση* της εξουσίας λήψης απόφασης στις περιφερειακές, τοπικές αρχές και τις σχολικές μονάδες, ενώ στη δεύτερη υπάρχει *παραχώρηση* εξουσίας και ευθύνης σε αυτές (Παπακωνσταντίνου, 2012), χωρίς ταυτόχρονη μεταβίβαση πόρων και μέσων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (Μπάκας, 2007).

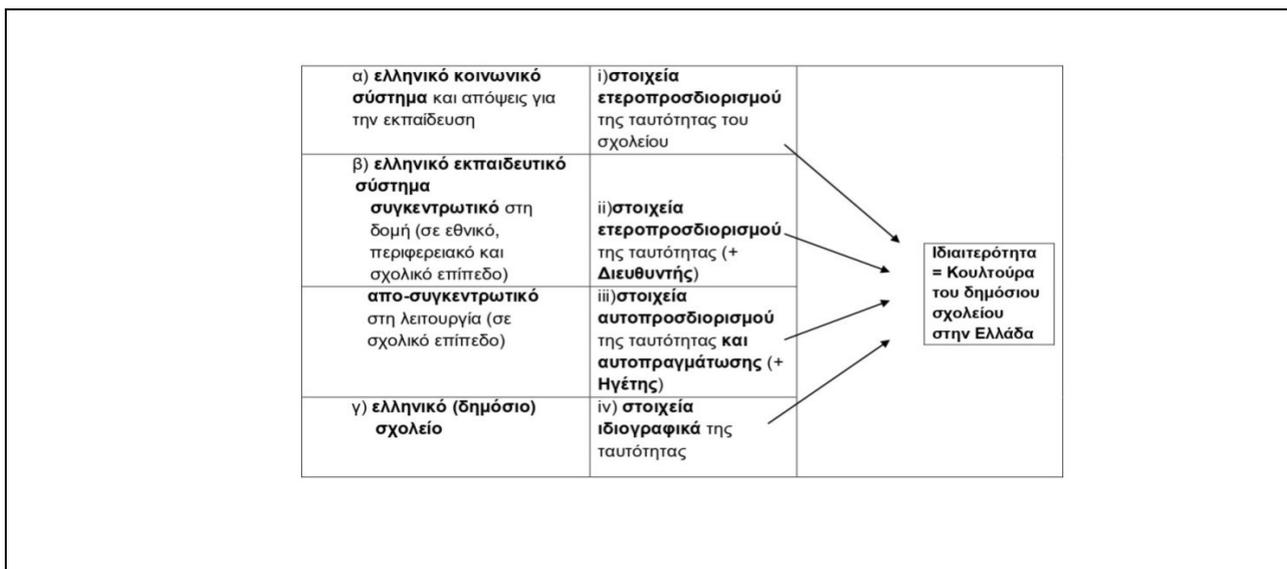
¹² Σύμφωνα με την Flores (2019), η αυτονομία, ενώ για το σχολείο σημαίνει ευκαιρία και δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης, από το κράτος εκλαμβάνεται ως διαχειριστική και οικονομική αυτονομία με άσκηση του τελικού ελέγχου από το ίδιο αποτελεί, συνεπώς, μια ρητορική συνθήκη που στην πράξη ισοδυναμεί με επιστροφή στο συγκεντρωτισμό (recentralization).

κουλτούρα της σχολικής μονάδας, συμμετοχή σε υποκουλτούρες αυτής, βαθμό συναισθηματικής άνεσης και συναισθηματική συμφωνία με το επάγγελμα, επίπεδο μόρφωσης και επαγγελματική εξέλιξη, κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ή status, γ. Διευθυντή/-ντριας της σχολικής μονάδας: εμπειρία σε θέση Διευθυντή/-ντριας, αριθμό θητειών στη σχολική μονάδα, προέλευση από το Σύλλογο Διδασκόντων, γνώση της Διοικητικής Επιστήμης, αξιοκρατική ανάδειξη, δ. Σύλλογο Γονέων: τοπικές ιδιαιτερότητες της κοινωνίας, της οικονομίας και της κουλτούρας, υποστηρικτική, κριτική, επικριτική ή και αδιάφορη στάση).

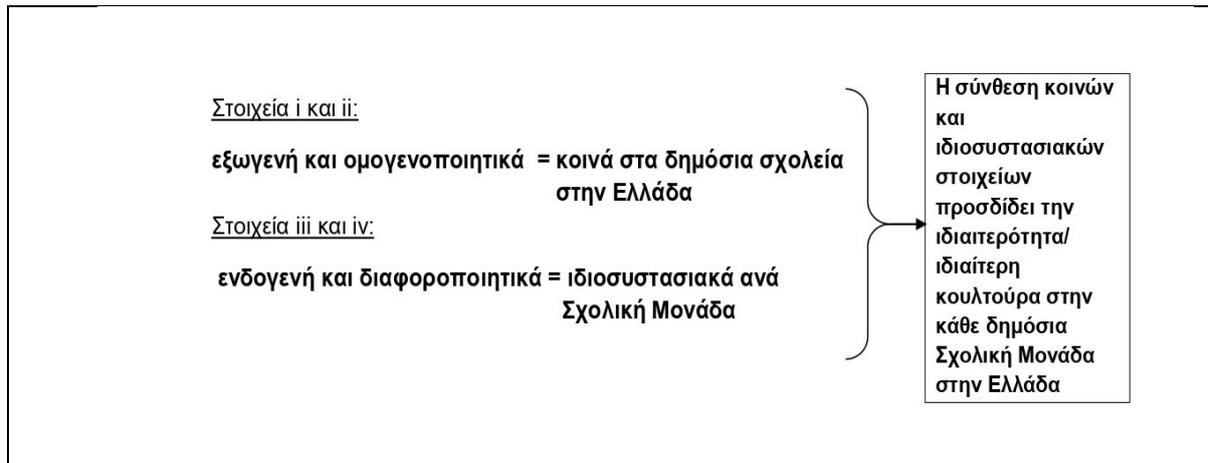
Μια διαφορετική σύνθεση στοιχείων ανά σχολική μονάδα, αλλά και ένας νέος συνδυασμός ανθρώπων μέσα σε αυτήν ανά διδακτικό έτος δημιουργούν την αίσθηση της απόλυτης ρευστότητας στον χώρο της σχολικής κουλτούρας, η οποία όμως δεν αντίκειται στην ίδια τη φύση της κουλτούρας, που είναι πρωτίστως δυναμική και μη ομοιογενής -ταυτόχρονα, ωστόσο, είναι και κοινή (Νικολάου, 2012-2013).

2.3. Η ιδιαιτερότητα της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα: θεωρητική προσέγγιση

Η πηγή των στοιχείων που με τη βιβλιογραφική συνδρομή αναδεικνύονται ως συνδεόμενα με την κουλτούρα ενός δημόσιου σχολικού οργανισμού στην Ελλάδα θεωρείται ότι καθορίζει κάθε φορά και την ποιότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, στοιχεία που προέρχονται από την επίδραση του ελληνικού κοινωνικού συστήματος και άπτονται των απόψεων της ελληνικής κοινωνίας για την εκπαίδευση και επίσης στοιχεία που πηγάζουν από τη συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (σε εθνικό, περιφερειακό και σχολικό επίπεδο) αποτελούν *στοιχεία ετεροπροσδιορισμού* της ταυτότητας του ελληνικού δημόσιου σχολείου· πρόκειται για *εξωγενή* χαρακτηριστικά που λειτουργούν *ομογενοποιητικά* για όλες τις σχολικές μονάδες της επικράτειας και θα μπορούσαν να θεωρηθούν *κοινά*. Τα στοιχεία αυτά αφορούν σε κοινές εκπαιδευτικές αξίες και στην επίσημη άσκηση θεσμικών ρόλων -προσώπων και οργάνων- στο πλαίσιο της συστημικής ιεραρχίας και με προσανατολισμό την ικανοποίηση συγκεκριμένων προϋποθέσεων λειτουργίας. Επιπρόσθετα, στοιχεία που συνδέονται με την *απο-συγκεντρωτική* λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχολικό επίπεδο αποτελούν *στοιχεία αυτοπροσδιορισμού* και *αυτοπραγμάτωσης* της μονάδας, μέσω της άσκησης εσωτερικής στρατηγικής πολιτικής εντός του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας της. Στοιχεία επίσης *ιδιογραφικά* της ταυτότητας μιας σχολικής μονάδας (αναφορικά προς χαρακτηριστικά και συνθήκες λειτουργίας της, χαρακτηριστικά προσώπων, σχέσεις, ύπαρξη άτυπων ομάδων, τρόπο λειτουργίας θεσμικών οργάνων/Σύλλογου Διδασκόντων και Διευθυντή/-ντριας) δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητα της ύπαρξής της. Τα στοιχεία αυτά, *ενδογενή* και *διαφοροποιητικά* σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, θα χαρακτηρίζονταν ως *ιδιοσυστασιακά* και θα συνδέονταν με την ανθρώπινη και την κοινωνική διάσταση της λειτουργίας της μονάδας. Τα Διαγράμματα 2 και 3 που ακολουθούν (Κουτούζης & Λαλιώτη, 2020; Λαλιώτη 2022) παρουσιάζουν συνοπτικά τον τρόπο με τον οποίο θεωρείται ότι λειτουργούν τα στοιχεία που συνθέτουν την κουλτούρα του ελληνικού δημόσιου σχολείου:



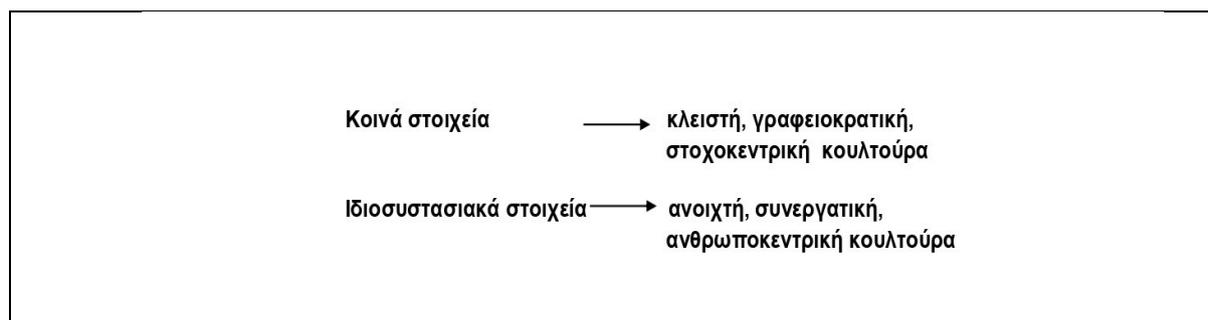
Διάγραμμα 2 Προέλευση των στοιχείων που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα του δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα



Διάγραμμα 3 Σύνθεση κοινών και ιδιοσυστασιακών στοιχείων στην κουλτούρα του δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι η *ιδιαιτέρη* ανά σχολική μονάδα *σύνθεση των κοινών και των ιδιοσυστασιακών στοιχείων* προσδίδει την *ιδιαιτερότητα* της εκάστοτε μονάδας στην Ελλάδα, η οποία συνιστά την *κουλτούρα* της.

Αν σταθμιστεί, στη συνέχεια, ο βαθμός επίδρασης καθεμιάς από τις δύο κατηγορίες στοιχείων (κοινών και ιδιοσυστασιακών) στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης -στη σύνθεσή της- κουλτούρας ανά σχολική μονάδα, διατυπώνεται η υπόθεση ότι αυτά τα στοιχεία δύνανται να λειτουργήσουν ως *ομαδοποιητικά-τυποποιητικά* στοιχεία για την *τυπολογική κατάταξη της κουλτούρας των ελληνικών σχολικών μονάδων*¹³. Στο πλαίσιο αυτής της κατάταξης, η διαπίστωση για τους δύο βασικούς *προσανατολισμούς* οργανωσιακής-σχολικής κουλτούρας (γραφειοκρατική και ανθρωποκεντρική) συνδέεται με την υπόθεση περί κοινών και ιδιοσυστασιακών στοιχείων στην κουλτούρα του ελληνικού δημόσιου σχολείου, εφόσον τα πρώτα προσδίδουν *πιο έντονα* κλειστή, γραφειοκρατική, στοχοκεντρική διάσταση, ενώ τα δεύτερα *περισσότερο* ανοιχτή, ανθρωποκεντρική, συνεργατική διάσταση.



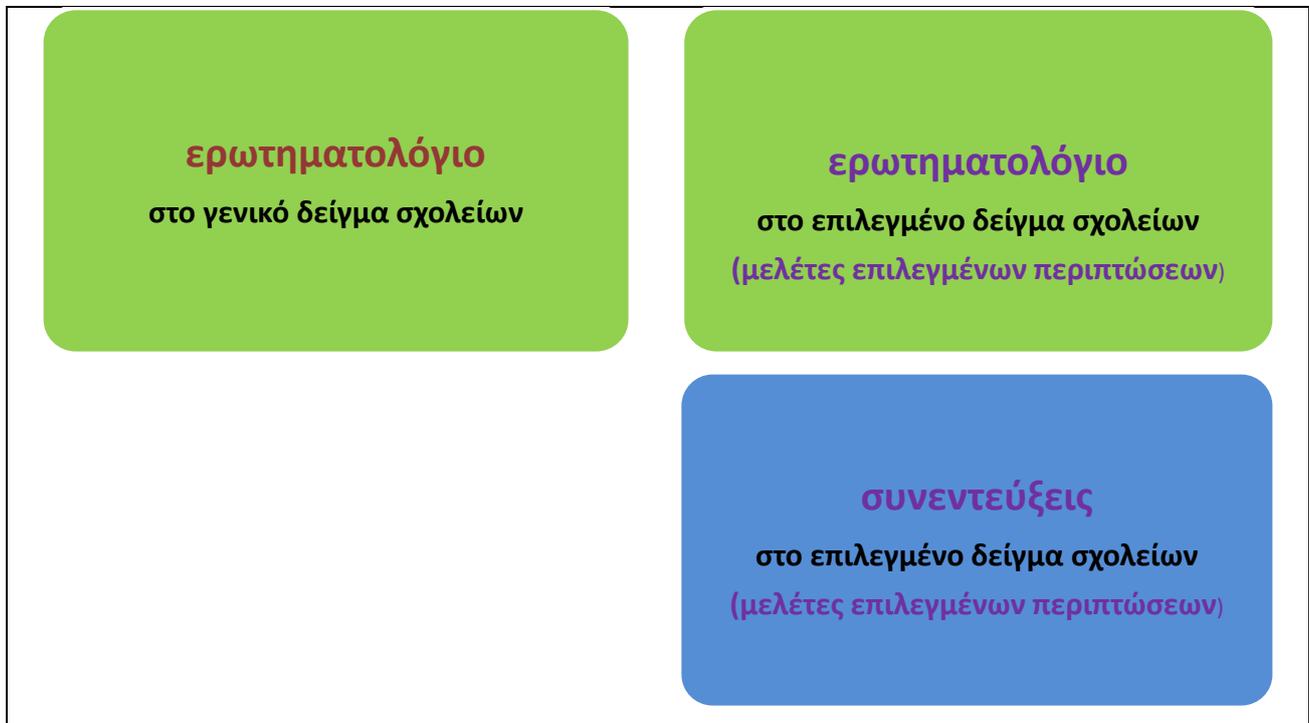
Διάγραμμα 4 Οι δύο προσανατολισμοί σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα ως θεωρητική υπόθεση

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η διερεύνηση του θέματος της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας των δημόσιων σχολικών μονάδων στην Ελλάδα (με λογική ανάδειξης αφενός πιθανών προσανατολισμών κουλτούρας με βάση τη σύνθεση κοινών και ιδιοσυστασιακών στοιχείων, αφετέρου της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας ανά σχολική μονάδα) στηρίχτηκε σε μία ευρέως φάσματος *έρευνα μικτών μεθόδων*, που συνδύαζε: α) τη *μη πειραματική μέθοδο προκαθορισμένου σχεδίου* (Robson, 2010) με εργαλείο *σταθμισμένο ερωτηματολόγιο* (Α' ερευνητική φάση), στο πλαίσιο *λειτουργιστικής προσέγγισης* κοινωνιολογικής καταγωγής (όπου θεωρείται ότι ο οργανισμός *έχει*

¹³ Βλέπε την ποσοτική διάσταση της έρευνας στο: Λαλιώτη, 2022.

κουλτούρα) (Cameron & Quinn, 1999, 2006, 2011; Maslowski, 2001) και β) τη μέθοδο ελέκτου σχεδίου της «μελέτης περίπτωσης» (Robson, 2010), που εφαρμόστηκε βέβαια υπό μορφή πολλών μελετών συγκεκριμένων περιπτώσεων με συνδυαστική χρήση ερωτηματολογίου και ημι-δομημένων (ατομικών και ομαδικών) συνεντεύξεων (Β' ερευνητική φάση), στο πλαίσιο ολιστικής ερμηνευτικής προσέγγισης που ακολουθεί την ανθρωπολογική παράδοση (όπου θεωρείται ότι ο οργανισμός είναι κουλτούρα) (Geertz, 1973; Schein, 1985, 1990, 2004, 2010).



Διάγραμμα 5 Η έρευνα μικτών μεθόδων

Στο παρόν κείμενο η παρουσίαση της έρευνας εστιάζει στην ποιοτική διερεύνηση του θέματος μέσω Μελετών Περίπτωσης, προκειμένου αρχικά να ολοκληρωθεί η εικόνα της τυπολογικής κατάταξης της κουλτούρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου, που αναδείχτηκε μέσω προσαρμοσμένης χρήσης του Ερωτηματολογίου Maslowski (2001) για διερεύνηση (σε γενικό δείγμα σχολείων και των δύο Βαθμίδων από όλη την Επικράτεια) των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν. Κυρίως όμως η Μελέτη μεμονωμένων Περιπτώσεων σχολικών μονάδων (ειδικό δείγμα), μέσω συγκριτικής θεώρησης ανά μονάδα δεδομένων ποσοτικών από το Ερωτηματολόγιο και ποιοτικών από Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών (ατομικές με Διευθυντές/-τριες και ομαδικές με ομάδες εστίασης Διδασκόντων/-ουσών), στόχευσε στην ανάδειξη της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας του ελληνικού σχολείου (της ποιότητας των στοιχείων που συντίθενται και του τρόπου σύνθεσης αυτών στο μακρο-επίπεδο της επικράτειας, αλλά και της ιδιαιτερότητας των στοιχείων στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας)¹⁴. Η χρήση μάλιστα της μελέτης πολλαπλών περιπτώσεων αφενός διευκολύνει τη σύγκριση και αντιπαράθεση μεταξύ των περιπτώσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων θεωρίας επαγωγικά (Bogdan & Biklen, 2007, στο: Zener, 2011), δηλαδή για την ιδιαιτερότητα της κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο, αφετέρου επιτρέπει τη δοκιμή θεωρητικών θέσεων παραγωγικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, π.χ. για την πρόσληψη της συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής από κάθε σχολική μονάδα που μελετάται ως ξεχωριστή περίπτωση.

3.1. Το Ερωτηματολόγιο στις Μελέτες Περίπτωσης: ειδικό δείγμα Β' Φάσης

Στη διάρκεια της συλλογής απαντήσεων στο Ερωτηματολόγιο από το γενικό δείγμα εντοπίζονταν οι σχολικές μονάδες που εκδήλωναν, με ονομαστική αναφορά τους, ενδιαφέρον για συμμετοχή στη Β' Φάση της

¹⁴ Για το πρόσθετο ερευνητικό ερώτημα της συνολικής έρευνας που αφορούσε στον ρόλο του/της Διευθυντή/-τριας ελληνικού σχολείου στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας που διευθύνει και την πιθανή επιλογή προσανατολισμού κουλτούρας, βλ. Λαλιώτη, 2022.

έρευνας· από τις μονάδες που αρχικά επιλέχθηκαν ως υποψήφιες για να καταρτιστεί το δείγμα των σχολείων της Β΄ Φάσης¹⁵ (με κριτήριο να συμπεριλαμβάνονται σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων, ποικίλου μεγέθους και από διάφορες γεωγραφικές περιφέρειες της ηπειρωτικής και νησιωτικής χώρας) ζητήθηκε με ηλεκτρονική επιστολή η επιβεβαίωση της αρχικής πρόθεσής τους. Τελικά δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη Β΄ φάση 12 Σχολικές Μονάδες: 1 Νηπιαγωγείο, 6 Δημοτικά Σχολεία, 1 Γυμνάσιο, 1 Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις, 2 Γενικά Λύκεια και 1 Επαγγελματικό Λύκειο.

Στο πλαίσιο διεξαγωγής των επιμέρους μελετών ξεχωριστών περιπτώσεων, ζητήθηκε από τις εμπλεκόμενες Σχολικές Μονάδες να συμπληρωθεί το Ερωτηματολόγιο από ευρύτερο δείγμα του Συλλόγου Διδασκόντων (Διευθυντή/-ντρια και Εκπαιδευτικούς σε ποσοστό άνω του 50% του συνολικού αριθμού μελών, όπου αυτό ήταν εφικτό), προκειμένου να προσεγγιστεί αρχικά σε ποσοτικό επίπεδο η εικόνα της κουλτούρας της κάθε μονάδας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων τους από το Ερωτηματολόγιο αποκάλυπταν ενδιαφέρουσες πτυχές προς διερεύνηση στη φάση των Συνεντεύξεων, γιατί, συγκρινόμενα προς τα πρώτα αποτελέσματα (των πιλοτικών αναλύσεων) της έρευνας με το Ερωτηματολόγιο, αντανάκλυσαν χαρακτηριστικά τυπικών/συνήθων/«οργανικών» ή ακραίων/ασυνήθιστων/«εγγενών» περιπτώσεων (Creswell, 2016, σσ. 467-468).

Με δεδομένες τις δυσκολίες αφενός της εφαρμογής σχεδιασμένων εκ των προτέρων μοντέλων σε πεδίο ρευστό και δυναμικό όπως της κουλτούρας, αφετέρου της μεταφοράς τους σε “έδαφος” ελληνικό, που παρουσιάζει ποικίλες ιδιαιτερότητες, συνδυάστηκε η παραπάνω ερευνητική τεχνική με την τεχνική των Συνεντεύξεων, που είναι περισσότερο ευέλικτη και προσαρμόσιμη στα δεδομένα της εκάστοτε περίπτωσης.

3.2. Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής των Συνεντεύξεων για το ερευνώμενο θέμα

Η φύση της κουλτούρας ως ομαδικού φαινομένου, που το “μοιράζονται” τα μέλη μιας ομάδας, υπαγορεύει τη συλλογή συστηματικών, έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων με τη βοήθεια ομάδων από τυπικά μέλη των οργανισμών (επιλεγμένων σχολικών μονάδων του γενικού δείγματος), που συζητούν για τα σύμβολα και τις αξίες του οργανισμού τους αλλά και τις παραδοχές που βρίσκονται πίσω από αυτά (Schein, 2004). Με έμφαση κυρίως στα σημεία όπου διαπιστώνονται αντιφάσεις συμβόλων-αξιών, συμπεριφορών-αξιών ή αξιών-παραδοχών και ταυτόχρονα με παρατήρηση και καταγραφή αντιδράσεων, συμπεριφορών, αντιπαραθέσεων και συναισθηματικών φορτίσεων κατά τη διάρκεια των ομαδικών Συνεντεύξεων (Schein, 2010), επιδιώχθηκε να αναφανούν οι πιθανές πολλαπλές όψεις της κουλτούρας της κάθε Σχολικής Μονάδας¹⁶. Εξάλλου, στηρίχθηκε η διαδικασία σε *ερωτήσεις ανοικτού τύπου*, που δίνουν την ευκαιρία αφενός στους ερωτώμενους «να δώσουν μία εξήγηση για τα γεγονότα στα οποία ενέχονται και τα οποία αντανακλώνται στο “όραμα” που έχουν για τον κόσμο» (Javeau, 1996, σ. 37) καθώς και να εκθέσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους (Schein, 1990), αφετέρου στην ερευνήτρια να ανακαλύπτει μέσα από τις διατυπώσεις ή να ενεργοποιεί τη δυναμική της ομάδας και να ακούει ιστορίες, μεταφορές και χαρακτηρισμούς της κουλτούρας (Peterson, 2002).

3.3. Οι ερωτήσεις των Συνεντεύξεων

Για τη σύνταξη των καταλόγων των βασικών ερωτήσεων των Συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε υλικό από πολλούς μελετητές: σχετικά με τις ερωτήσεις προς τον/την Διευθυντή/-ντρια, από τον Maslowski (2001) αξιοποιήθηκε ο σχετικός οδηγός συνέντευξης, από τους Cameron and Quinn (2006) υιοθετήθηκαν οι ρόλοι του/της σχολικού/-ής Διευθυντή/-ντριας στη λειτουργία της κουλτούρας, από τον Schein (2009) αντλήθηκαν ερωτήσεις για την αποκάλυψη των βαθύτερων παραδοχών, από τον Brookfield (1995, στο: Zener, 2011) αξιοποιήθηκε η αναζήτηση των κρίσιμων περιστατικών· για την ομάδα εστίασης λήφθηκαν υπόψη, εκτός από τη βασική λίστα ερωτήσεων του Schein (2009), τα στοιχεία του 1^{ου} επιπέδου της κουλτούρας και η χρήση του μεταφορικού λόγου από τον Peterson (2008) και επιπλέον η θεωρία των χρωμάτων για την προσωπικότητα (Luscher, 1978). Με βάση τον πιλοτικό έλεγχο των ερωτήσεων και την πιλοτική διεξαγωγή των δύο

¹⁵ Σύμφωνα με τον Yin (2003, στο: Zener, 2011), στις πολλαπλές μελέτες περίπτωσης το μέγεθος του δείγματος κρίνεται από τον αριθμό των περιπτώσεων που απαιτούνται για να επιτευχθεί «κορεσμός» και δεν υπολογίζεται με όρους αντιπροσωπευτικότητας που εφαρμόζονται στην ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο.

¹⁶ Για την πορεία των Συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν τα βήματα που προτείνει ο Schein (2004, 2009) ως προς τη διερεύνηση της κουλτούρας οργανισμού, αλλά και τις γενικές οδηγίες λήψης συνέντευξης (Κεδράκα, 2008).

Συνεντεύξεων (ατομικής-ομαδικής) οριστικοποιήθηκαν οι κατάλογοι των βασικών ερωτήσεων και τα αντίστοιχα ερευνητικά πρωτόκολλα (Creswell, 2016).

Η κάθε ατομική ημι-δομημένη Συνέντευξη με τον/τη Διευθυντή/-ντρια παραχωρήθηκε με σκοπό να συλλεχθούν δεδομένα αναφορικά με τις απόψεις του/της για την κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας που διηύθυνε (υφή και πιθανό προσανατολισμό κουλτούρας) και τον ρόλο του/της ως Στελέχους Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και αλλαγή της· το παρόν κείμενο εστιάζει μόνο σε όσα στοιχεία αφορούν στην άποψη της Διεύθυνσης κάθε Σχολικής Μονάδας για την υφή της κουλτούρας της. Από την άλλη πλευρά, η κάθε εστιασμένη ομαδική ημι-δομημένη Συνέντευξη στόχευσε στο να αποκαλύψει τις απόψεις των Εκπαιδευτικών για το τι είναι σημαντικό για αυτούς, για την εργασία τους, τους μαθητές τους και τη μονάδα στο σύνολό της.

3.4. Ο χρόνος και ο τρόπος παραχώρησης και λήψης των Συνεντεύξεων

Η εφαρμογή της τεχνικής της συνέντευξης απαιτούσε τη ζωντανή παρουσία της ερευνήτριας στο πεδίο της έρευνας και τη διάδραση με τους εργαζόμενους Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές/-ντριες καθώς και την παρακολούθηση από κοντά διεργασιών που θα λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια των Συναντήσεων-Συνεντεύξεων. Ωστόσο, κατά την περίοδο της προγραμματιζόμενης παραχώρησης και λήψης των Συνεντεύξεων (Απρίλιος-Ιούνιος 2021), οι σχολικές μονάδες λειτουργούσαν με εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή με τήρηση αυξημένων μέτρων προστασίας, που καθιστούσε δυσχερή έως αδύνατη τη μετάβαση και παρουσία της ερευνήτριας στους σχολικούς χώρους. Κατ' ανάγκη, επιλέχθηκε η εναλλακτική της διαδικτυακής παραχώρησης των Συνεντεύξεων μέσω της πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Cisco Webex Meetings, στην οποία είχαν δωρεάν πρόσβαση και με την οποία ήταν εξοικειωμένοι όλοι οι Εκπαιδευτικοί. Η επιλογή αυτή στέρησε βέβαια την ευκαιρία για δια ζώσης διάδραση, όμως πρόσφερε τουλάχιστον τη δυνατότητα οπτικής επαφής με τους συνεντευξιζόμενους και μερικής παρακολούθησης από την ερευνήτρια της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας, είτε μετείχαν από τον προσωπικό τους χώρο είτε από τον κοινό χώρο της Σχολικής Μονάδας.

Η συμμετοχή στις Συνεντεύξεις έγινε σε εθελοντική βάση τόσο από τους/τις Διευθυντές/-ντριες όσο και από τους/τις Εκπαιδευτικούς κάθε επιλεγμένης Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με το εκδηλωμένο ενδιαφέρον κατά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου -ή και ύστερα από πρόταση του/της Διευθυντή/-ντριας της Σχολικής Μονάδας, ώστε να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα¹⁷- και με δηλωμένη τη συγκατάθεση συμμετοχής κάθε Εκπαιδευτικού· επιπρόσθετα, παρασχέθηκαν από την ερευνήτρια όλες οι ηθικές εγγυήσεις για την προστασία τόσο των προσώπων όσο και του χώρου εργασίας τους (Schein 2004, 2010).

Οι Συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν σε χρόνο εκτός του διδακτικού ωραρίου των Εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις υποχρεώσεις τους και τον προγραμματισμό της κάθε Σχολικής Μονάδας. Οι Συνεντεύξεις των Διευθυντών/-ντριών είχαν χρονική διάρκεια συνήθως μία έως μιάμιση ώρα, ενώ κάθε ομάδας εστίασης (*focus group*) μιάμιση έως δύο ώρες.

3.5. Η ανάλυση των δεδομένων

Τα ηχογραφημένα κείμενα των Συνεντεύξεων αρχικά μεταγράφηκαν σε γραπτό κείμενο με τη βοήθεια της δωρεάν ηλεκτρονικής εφαρμογής της Google *Ζωντανή Απομαγνητοφώνηση και Ηχητικές Ειδοποιήσεις* και αποθηκεύτηκαν σε αρχεία κειμένου, προκειμένου να αναγνωστούν και να γίνουν λεπτομερείς διορθώσεις με αντιπαραβολή προς τα ηχητικά αρχεία.

Η ποιοτική επεξεργασία του υλικού των Συνεντεύξεων στηρίχτηκε στην εφαρμογή της μεθόδου “ολιστική ανάλυση περιεχομένου” με ποιοτική διάσταση. Η κριτική ανάλυση στόχευσε όχι μόνο στον εντοπισμό-ανακάλυψη της σκόπιμης απόδειξης (τι λέγεται, τι δηλώνεται), αλλά κυρίως στην αποκάλυψη της μη σκόπιμης (και συχνά μη διατυπούμενης) απόδειξης (τι αποκρύπτεται, τι διαφαίνεται, τι υπονοείται)· κατά συνέπεια, για την παρούσα έρευνα δεν ήταν πρόσφορη η χρήση κάποιου λογισμικού ανάλυσης περιεχομένου με ποσοτικοποίηση των αναφορών (αριθμό δηλώσεων). Επίσης στην ανάλυση των Συνεντεύξεων αξιοποιήθηκαν και τα στοιχεία που εντοπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή τους και εστίαζαν στις σχέσεις (εξουσίας) μεταξύ των συμμετεχόντων (Εκπαιδευτικών μεταξύ τους και Διευθυντή/-ντριας με τους Εκπαιδευτικούς, όπου συμμετείχαν στην ομαδική συζήτηση οι Διευθυντές/-ντριες).

Με συστηματική ανάλυση επιδιώχθηκε ο εντοπισμός των σχετικών με το θέμα πληροφοριών και των στοιχείων αυτών (φράσεις-κλειδιά/μορφή και νόημα/περιεχόμενο) και ο συσχετισμός και οργάνωσή τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες (κωδικοποίηση) που να στοιχούν προς τους θεματικούς

¹⁷ Ωστόσο, ενυπήρχε ο κίνδυνος να μην εκπροσωπηθούν οι υπο- και αντι-κουλτούρες που ενδεχομένως λειτουργούν στο σχολείο και ίσως μέσω του Ερωτηματολογίου είχαν διαφανεί.

άξονες του συγκεκριμένου ερευνητικού προσανατολισμού, ώστε να διευκολυνθεί στη συνέχεια η επίσης συστηματική έκθεση και ερμηνεία τους (Cohen & Manion, 1994). Για το ερευνώμενο θέμα χρησιμοποιήθηκαν ως κατηγορίες (Κεδράκα, 2008) τα *τρία επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας κατά Schein, οι τέσσερις βασικοί τύποι κουλτούρας A-B-Γ-Δ κατά Cameron and Quinn (με αναγωγή σε δύο προσανατολισμούς)* (και ο ρόλος του Διευθυντή/-τριας), με βάση και τους άξονες ενδιαφέροντος που όριζαν τα ερευνητικά ερωτήματα (*ιδιαιτερότητα και τύποι/προσανατολισμοί κουλτούρας βάσει κοινών και ιδιοσυστασιακών στοιχείων, ρόλος του Διευθυντή*). Για τα εξειδικευμένα υπο-ερωτήματα καθώς και για νέα θέματα που εμφανίζονταν με σχετική συχνότητα γίνονταν παράλληλες καταγραφές με τη μορφή σημειώσεων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας κατάλογος θεμάτων που θα προτεινόταν για περαιτέρω μελέτη.

Η συστηματικότητα κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων από τις Συνεντεύξεις εξασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό την *εγκυρότητα και αξιοπιστία* της έρευνας (φερεγγυότητα/εσωτερική εγκυρότητα, μεταβιβασιμότητα/εξωτερική εγκυρότητα, βασιμότητα/αξιοπιστία). Η ερμηνεία απαιτούσε επίσης από μέρους της ερευνήτριας την ικανότητα ενσυναίσθησης (να σταθεί δηλαδή στη θέση του/της συνεντευξιζόμενου/-ης και να δει την περίπτωση μέσα από τα μάτια του/της) και την αναζήτηση ακόμη και αντίθετων στοιχείων από τους αρχικούς προϋποθέσεις, ώστε να αποφευχθεί η προκατάληψη (Bell, 1999; Creswell, 2016). Αυτή εξάλλου είναι η ουσία της κριτικής ανάλυσης, που, μάλιστα, όταν αφορά στην κουλτούρα, είναι, κατά τον Geertz (1973), «*μικρο-σκοπική*» και απαιτεί «*πυκνή περιγραφή*» μέσα από μικρές πράξεις που μιλούν για μεγάλα θέματα: κατά συνέπεια, αποδεικνύεται εγγενώς ατελής, καθώς όσο βαθύτερα βαίνει, τόσο λιγότερο μπορεί να ολοκληρωθεί.

Τα κωδικοποιημένα δεδομένα των δύο¹⁸ Συνεντεύξεων ανά Σχολική Μονάδα που αποτέλεσε αντικείμενο Μελέτης Περίπτωσης αποδελτιώθηκαν και συγκρίθηκαν τόσο μεταξύ τους ως προς τα κοινά θέματα (τριγωνοποίηση δεδομένων) όσο και με τα αντίστοιχα δεδομένα από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν στο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικοί της Σχολικής Μονάδας (τριγωνοποίηση μεθόδων). Τα συμπεράσματα από τις συγκρίσεις καταγράφηκαν με τη μορφή Έκθεσης ανά Σχολική Μονάδα του ειδικού δείγματος της έρευνας, ενώ σε δύο περιπτώσεις συντάχθηκαν και Συγκριτικές Εκθέσεις για Σχολικές Μονάδες της ίδιας γεωγραφικής περιοχής. Επιπλέον για μία από τις Σχολικές Μονάδες της Β΄ Ερευνητικής Φάσης κατέστη δυνατή η σύγκριση της Μελέτης Περίπτωσης για τη σχολική κουλτούρα με προγενέστερη μελέτη για το σχολικό κλίμα αυτής. Οι Εκθέσεις αυτές¹⁹, μετά την εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας, συμπληρώθηκαν σχετικά και απεστάλησαν στις αντίστοιχες Σχολικές Μονάδες που συμμετείχαν σε αυτήν.

4. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα των Μελετών Περίπτωσης

Η συγκριτική και συσχετική θεώρηση των Μελετών Περίπτωσης οδήγησε στην επισήμανση αφενός στοιχείων που -μόνα τους ή στην ιδιαίτερη σύνθεσή τους- διαφοροποιούν κάθε περίπτωση από τις υπόλοιπες, αφετέρου στοιχείων που δημιουργούν πεδίο σύγκλισης απόψεων και στάσεων. Τα στοιχεία αυτά, στο πλαίσιο της θεωρητικής προσέγγισης που προτείνεται, ονομάζονται αντίστοιχα *ιδιοσυστασιακά* και *κοινά*, με τα πρώτα να λειτουργούν διαφοροποιητικά και τα δεύτερα ομογενοποιητικά.

Στην πρώτη κατηγορία στοιχείων παρατηρήθηκε ότι μπορούν να συμπεριληφθούν αρχικά εκείνα που προσδιορίζουν²⁰ την ιδιογραφική διάσταση της κάθε Σχολικής Μονάδας:

- τόπος και τοπική κοινωνία (δυσπρόσιτη ή μη περιοχή, ανάγλυφο, ιδιαίτερες αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας -έως και σχολική αντισχολική κουλτούρα-, κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά και σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ιδιοσυγκρασία, ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών της επαρχίας, αντιδιαστολή σχολείου του χωριού από σχολείο της πόλης),
- μέγεθος Σχολικής Μονάδας (επίδραση στις σχέσεις -με τις μικρές κατά βάση σχολικές μονάδες να εμφανίζουν πιο στενές ανθρώπινες σχέσεις από τις πιο απρόσωπες μεγάλες σχολικές μονάδες, ενώ σε περιόδους συγκρούσεων οι κλυδωνισμοί είναι ισχυρότεροι στις πρώτες-, παρουσία ισάριθμων αλλά διαφορετικής υφής προβλημάτων, ευκαιρίες

¹⁸ Στην περίπτωση του Μονοθέσιου Δημοτικού Σχολείου Σ2 που έλαβε μέρος στην έρευνα, παραχωρήθηκε μία μόνο Συνέντευξη, από την Προϊσταμένη του, με ειδικά καταρτισμένο κατάλογο ερωτήσεων που κάλυπταν τα θέματα και των δύο τύπων συνέντευξης (ατομικής και ομαδικής).

¹⁹ Για την αναλυτική ανά Σχολική Μονάδα-Περίπτωση έκθεση των αποτελεσμάτων βλέπε: Λαλιώτη, 2022.

²⁰ Τα στοιχεία αυτά ενδέχεται να χαρακτηρίζουν περισσότερες σχολικές μονάδες, ωστόσο η ιδιαίτερη σύνθεσή τους “εξατομικεύει” τις περιπτώσεις.

προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις πρώτες μέσω αναγκαστικής εμπλοκής σε θέματα διαχείρισης και στις δεύτερες μέσω εθελοντικής συμμετοχής σε δράσεις, μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία έκφρασης και κινήσεων καθώς και μεγαλύτερη ευκολία παρακολούθησης της επίδοσης των μαθητών, αλλά μειωμένη δυναμική έως και κίνδυνος βιωσιμότητας στις μικρές σχολικές μονάδες),

- βαθμίδα και τύπος (στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια τα περιθώρια καινοτόμων επιλογών κυρίως ως προς τη Γ' Τάξη είναι περιορισμένα, το Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις αντιμετωπίζει πρόβλημα προσδιορισμού της ταυτότητάς του, κινούμενο μεταξύ υποχρεωτικής και μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης),

- συστέγαση με άλλη/-ες σχολική/-ές μονάδα/-ες (κυμαίνονται οι σχέσεις των συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων από αγαστές, ώστε να θεωρούνται ως “ένα” σχολείο, έως τυπικές ή και προβληματικές),

- ιστορία (γνωστή στις λεπτομέρειές της στους/στις Διευθυντές/-τριες που συνειδητά επιλέγουν μια σχολική μονάδα για άσκηση θητείας ή αναζητούν τρόπους σύνδεσης με αυτήν, αλλά και άγνωστη όταν λειτουργούν τυχαίοι παράγοντες στην επιλογή της) και φήμη (που ενεργοποιεί άλλοτε προς επιβεβαίωση και άλλοτε προς ανατροπή της),

- προέλευση από διαδικασία συγχώνευσης (με άσκηση επίδρασης άλλοτε μόνο στην τοπική κοινωνία και τους μαθητές και άλλοτε στους εκπαιδευτικούς που “συναντώνται” υποχρεωτικά σε κοινό πεδίο και καλούνται να συνυπάρξουν και τελικά να ενσωματωθούν ή να συσσωματωθούν),

- τυχαία σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού (δημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά, απουσία δυνατότητας ελέγχου από τη μονάδα της σύνθεσης του προσωπικού της),

- σταθερότητα ή μη του προσωπικού (επηρεάζει τη σύνθεση και τον χρόνο συνύπαρξης για “καλλιέργεια”/διαμόρφωση και εμπέδωση ιδιαίτερης κουλτούρας),

- υποδομές και εξοπλισμός (σχέσεις με τις Αρχές Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την κατασκευή ή συντήρηση των υποδομών, ενδιαφέρον για συνεργασίες με φορείς με σκοπό την εξασφάλιση υλικού εξοπλισμού),

- συνήθειες, σύμβολα, κώδικας επικοινωνίας (εθιμοτυπίες καθιερωμένες από τον χρόνο ή διαμορφούμενες για σύμφιξη συνεργατικών σχέσεων).

Εκτός από τις ιδιογραφικές αναφορές, τα πεδία στα οποία παρατηρούνται ιδιοσυστασιακές αποκλίσεις μεταξύ των Σχολικών Μονάδων των Μελετών Περίπτωσης είναι εκείνα που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις και το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο (βασικός τύπος κουλτούρας Α), την εισαγωγή της καινοτομίας και την αξιοποίηση των ευκαιριών (Β) και τη στοχοθεσία (Γ)· η μοναδικότητα των φαινομένων σε κάθε Μονάδα -κρινόμενων αυτόνομα ή στον συνδυασμό τους- υπαγορεύει σε αυτήν ιδιαίτερες επιλογές δράσης είτε για να περιφρουρήσει και να εμπεδώσει μία κατάσταση είτε για να αντιμετωπίσει προβλήματα.

Στον παράγοντα Α_{ανθρώπινες σχέσεις}, η εξατομίκευση κάθε Περίπτωσης αφορά στην ιδιαίτερη σύνθεση των προσώπων και στις σχέσεις, οι οποίες, μάλιστα, ακόμα και όταν χαρακτηρίζονται ως “σχέσεις οικογένειας”, αφενός δεν ομογενοποιούν τις σχολικές μονάδες, καθώς η κάθε οικογένεια είναι μοναδική, αφετέρου δεν δηλώνουν εξ ορισμού ιδανική κατάσταση. Επισημαίνονται επίσης περιπτώσεις όπου λειτουργούν υποκουλτούρες, ως επιμέρους κουλτούρες ομάδων που δεν έχουν ακόμα ενσωματωθεί στο νέο σχήμα που προέκυψε από συγχώνευση ή, συνηθέστερα, προσώπων που αυτονομούνται ως ιδιαίτεροι -και ιδιόρρυθμοι- χαρακτήρες. Στον ίδιο παράγοντα, το ενδιαφέρον για τον άνθρωπο, ενώ εμφανίζεται κοινό σε όλες τις Σχολικές Μονάδες, με τους μαθητές να αποτελούν κατά βάση το περιεχόμενο του όρου “Τάξη” και τους εκπαιδευτικούς να στηρίζονται ως πρόσωπα και διδάσκοντες, στην πράξη αποδεικνύεται μέσα από διαφορετικές επιλογές, δράσεις και πρωτοβουλίες.

Στον παράγοντα Β_{ανοικτό σύστημα-καινοτομία}, η καινοτομία επιδιώκεται, υιοθετείται και υπηρετείται είτε σε διαφορετικό βαθμό είτε με διαφορετικούς τρόπους ανά Σχολική Μονάδα: άλλοτε περιορίζεται στην υλοποίηση συμβατικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και άλλοτε επεκτείνεται σε Προγράμματα εθνικής, ευρωπαϊκής και διεθνούς εμβέλειας, άλλοτε αφορά στη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών και άλλοτε εισάγει τους μαθητές στον φυσικό και τον κοινωνικό χώρο, άλλοτε υιοθετεί καινοτομίες που η Πολιτεία πιλοτικά εισάγει και άλλοτε αξιοποιεί συνεργασίες με ποικίλους Εκπαιδευτικούς, Κοινωνικούς και Πολιτικούς Φορείς, άλλοτε περιχαράκωνεται στο τυπικό πλαίσιο που ορίζει ο Νόμος και άλλοτε αναζητά τις ευκαιρίες στο περιθώριο του Νόμου στο πλαίσιο της απο-συγκέντρωσης.

Ως προς τον παράγοντα της επιδίωξης και υλοποίησης στόχων (Γ_{ορθολογικοί στόχοι}), διαπιστώνεται ότι οι αναφορές σε στόχους γίνονται σε σχέση με ό,τι η κάθε Σχολική Μονάδα θέτει ως προτεραιότητες δράσης, προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα ή να αναβαθμίσει την ποιότητα του έργου της είτε ως εκπαιδευτικού φορέα είτε ως κοινωνικού κυττάρου, ανάλογα με το πώς κυρίως εκλαμβάνει η καθεμιά την αποστολή της στην τοπική, εθνική και παγκόσμια κοινότητα. Όταν βέβαια αυτοί οι στόχοι για τη σχολική μονάδα εμπνέουν όλους τους μετόχους αυτής -στην περίπτωση της παρούσας έρευνας εμπνέουν όλους ή τουλάχιστον τους περισσότερους εκπαιδευτικούς για το έργο τους και εκτός Τάξης- είναι δυνατόν να γίνει λόγος τόσο για στόχους κοινούς, που υπαγορεύονται και καθορίζονται έσωθεν, όσο και για μια σχολική μονάδα που αυτο-προσδιορίζεται. Ως ρεαλιστικοί και υλοποιήσιμοι οι στόχοι αυτοί, με βάση τις δυνατότητες και τα μέσα της κάθε Μονάδας, ελέγχονται επίσης έσωθεν ως προς τον βαθμό και την ποιότητα υλοποίησής τους· αυτή η εσωτερική διαδικασία ελέγχου-αξιολόγησης γίνεται τις περισσότερες φορές με λιγότερο συστηματικό και κάποιες μόνο φορές με περισσότερο συστηματικό τρόπο, αλλά δεν λαμβάνει αυστηρά μετρήσιμη διάσταση. Ακόμη και ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων υπαγορεύεται από την ανάγκη υπηρετήσεως εσωτερικών σκοπών, όπως η βιωσιμότητα της συγκεκριμένης Μονάδας ή η ανατροπή ή προάσπιση της φήμης της ή η προβολή της ως προτύπου. Η επίτευξη επίσης ενός στόχου συνήθως ανανεώνει το ενδιαφέρον, ενώ η αποτυχία άλλοτε απογοητεύει κι άλλοτε ενεργοποιεί. Τονίζεται, ωστόσο, ότι η επιδίωξη διαδοχικών στόχων αποτελεί εγγύηση για τη συνέχεια, προκειμένου να μην εκκινεί από μηδενική βάση κάθε νέα προσπάθεια. Αυτό βέβαια δεν είναι εύκολο σε σχολικές μονάδες με μη σταθερό προσωπικό ή με απουσία κινήτρων για κοινή μακρόπνοη στοχοθεσία.

Στο πεδίο της στοχοθεσίας διερευνήθηκε και ο βαθμός ανταπόκρισης των Σχολικών Μονάδων σε έξωθεν ή άνωθεν τεθειμένους στόχους από την επίσημη Πολιτεία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Η κάλυψη της διδακτέας και εξεταστέας ύλης αποτελεί πηγή πίεσης αναλογικά αυξανόμενης προς τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης και τον τύπο του Σχολείου και καθορίζει τα περιθώρια για ελεύθερη στοχοθεσία. Ως προς τα υπόλοιπα θέματα, επειδή δεν λειτουργούσε πλήρως -ακόμη²¹, δηλαδή κατά το σχολικό έτος 2020-2021- το πεδίο της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των δημόσιων σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών λειτουργιών, οι στόχοι που ενδεχομένως θα τίθενται και θα ελέγχονται (και) έξωθεν προκαλούν άλλοτε κάθετα αρνητική στάση ή φόβο (λόγω ενδεχόμενων συνεπειών), άλλοτε ουδέτερη στάση (εφόσον θα ανταποκρίνονται στις προτεραιότητες της Σχολικής Μονάδας) και άλλοτε θετική αντιμετώπιση (όπου αντιμετωπίζονται ως καινοτομία), σε όλες όμως τις Περιπτώσεις τονίζεται η ανάγκη πρόκρισης των ιδιαίτερων στόχων της κάθε Σχολικής Μονάδας.

Με τον παράγοντα Γ να συντάσσεται περισσότερο με τους παράγοντες Α και Β, καθώς τίθενται στην υπηρεσία του ανθρώπου και των ανθρώπινων σχέσεων τόσο η καινοτομία, το άνοιγμα του σχολείου και η αξιοποίηση των ευκαιριών όσο και η εσωτερική στοχοθεσία, δημιουργείται ένα τρίπτυχο Α-Β-Γ ιδιοσυστασιακής υφής που διέπεται από ανθρωπο-κεντρικό, ανοιχτό προσανατολισμό. Επομένως, ο “στοχο-κεντρικός” προσανατολισμός της θεωρητικής βάσης νοείται από τις Σχολικές Μονάδες της παρούσας έρευνας είτε ανθρωποκεντρικά (στόχος ο άνθρωπος, στόχος από, με για τον άνθρωπο) είτε ως επόμενο βήμα της κατάκτησης του ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού. Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας Γ συμπορεύεται με τον γραφειοκρατικό-κλειστό προσανατολισμό μόνο στον βαθμό που η στοχοθεσία των Σχολικών Μονάδων του δείγματος δεν εκπορεύεται από ανάγκες των προσώπων που δραστηριοποιούνται σε αυτές ή ταυτίζεται με τη γραφειοκρατική λογική και πρακτική.

Οι αναφορές αυτές μεταθέτουν τη συζήτηση στον χώρο όπου παρατηρούνται συγκλίσεις απόψεων μεταξύ των Σχολικών Μονάδων, δηλαδή στο πεδίο των κοινών και ομογενοποιητικών στοιχείων της κουλτούρας τους. Αυτά αφορούν στη λειτουργία και πρόσληψη του παράγοντα της γραφειοκρατικής οργάνωσης (Δεσποτική διαδικασία) του ελληνικού δημόσιου σχολείου και της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και στις απόψεις για το σχολείο, την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα, όλες οι Σχολικές Μονάδες (συγκεκριμένες Περιπτώσεις της έρευνας) αναγνωρίζουν την ταυτόχρονη λειτουργία αυτών ως φορέων εκπαίδευσης και δημόσιων οργανισμών, αλλά και των εκπαιδευτικών ως λειτουργών και υπαλλήλων, εντός ενός ασφυκτικά ελεγχόμενου πλαισίου αναφοράς με συγκεντρωτική λογική και πρακτική, που επιφορτίζει το καθημερινό έργο τους -πρωτίστως των Διευθυντών/-ντριών- με (περιττές συχνά) γραφειοκρατικές δράσεις και στερεί πολύτιμο χρόνο από το αμιγώς παιδαγωγικό

²¹ Η αναφορά γίνεται σε σχέση με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο Αξιολόγησης που τέθηκε σε μερική εφαρμογή από το β' τετράμηνο του διδακτικού έτους 2020-2021 (Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021) και σε πλήρη εφαρμογή από το σχολικό έτος 2021-2022 (Νόμος 4823/2021 και Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021).

εκπαιδευτικό έργο (*κοινή πρόσληψη του συγκεντρωτισμού*). Ωστόσο, το πεδίο αυτό παράγει ποικιλία θεωρήσεων του από τις Σχολικές Μονάδες, από την αποδοχή του ως απλώς υπαρκτού και δεδομένου έως την πρόσληψή του ως αναγκαίου, επειδή αποτελεί ένα πλαίσιο (νομικής) ασφάλειας και γενικού προσανατολισμού -υπαρκτού ή ευκαίτου. Οι θεωρήσεις αυτές καθορίζουν τη στάση των Μονάδων απέναντι στο γραφειοκρατικό πλαίσιο: άλλοτε οι νομικοί περιορισμοί που τίθενται στο έργο τους παρακάμπτονται στο επίπεδο της απο-συγκέντρωσης μέσω της ανάπτυξης εσωτερικής πολιτικής από την καθεμιά ξεχωριστά και άλλοτε οι αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος γεννούν αντιστάσεις στην εφαρμογή τους ή μεταρρυθμιστικές προτάσεις για την άρση τους, με αποτέλεσμα οι Σχολικές Μονάδες να (προσπαθούν να) συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

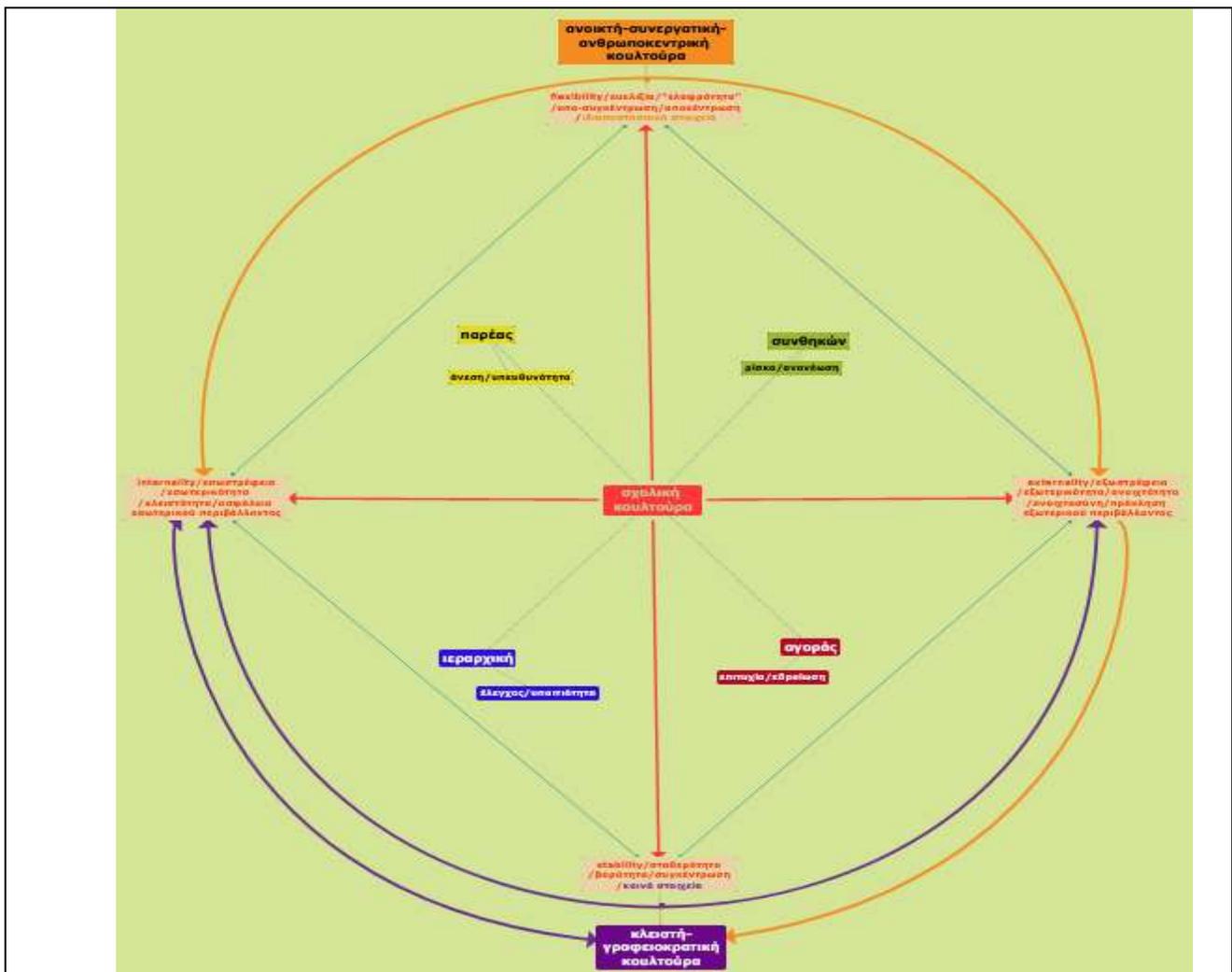
Μία επιπλέον πτυχή εξέτασης της κουλτούρας των Σχολικών Μονάδων σε σχέση με όλους τους παράγοντες αφορούσε στη διαπίστωση του βαθμού συμφωνίας i) μεταξύ των απόψεων που διατύπωναν οι Διευθυντές/-ντρες και οι Εκπαιδευτικοί, ώστε να αναφανεί η δύναμη της κουλτούρας κάθε Σχολικής Μονάδας, ii) μεταξύ των λεγομένων στις Συνεντεύξεις και των αποτελεσμάτων του Ερωτηματολογίου, ώστε να αποκαλυφθεί η συνέπεια της εικόνας της κουλτούρας, αλλά και iii) μεταξύ των τριών επιπέδων κουλτούρας (συνθηκών, αξιών, πεποιθήσεων), προκειμένου να αναδειχτούν πιθανές αντιφάσεις.

Ενδείξεις θεμάτων μάλιστα που ανέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας απαιτούν διερεύνηση, όπως η λειτουργία υποκουλτούρων σε μια σχολική μονάδα (ως αποτέλεσμα συχνά διαδικασιών ή πολιτικών επιλογών συγχώνευσης ή κατάργησης σχολικών μονάδων) αλλά και η επίδραση στη σχολική κουλτούρα της σχέσης των μονάδων με τους Γονείς και το “εξωτερικό περιβάλλον” ως μετόχους ή πόρους τους. Τέλος, κρίσιμης σημασίας ερευνητικό θέμα αποτελεί η άποψη των μαθητών για την κουλτούρα της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν.

5. Συμπεράσματα - Συγκριτικές παρατηρήσεις - Συζήτηση

Από όλες τις προηγούμενες παρατηρήσεις συμπεραίνουμε πως οι Μελέτες Περίπτωσης συνέβαλαν στο να κατανοήσουμε ότι κάθε Σχολική Μονάδα-Περίπτωση εμφανίζει μία ιδιαίτερη κουλτούρα ως αποτέλεσμα μίξης όχι μόνο ιδιοσυστασιακών στοιχείων, αλλά επιπλέον ιδιοσυστασιακών και κοινών και μάλιστα σε διαφορετική αναλογία και ποιότητα σύνθεσης. Τα κοινά στοιχεία σε όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες στην Ελλάδα άπτονται αφενός των απόψεων της ελληνικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού κόσμου για την εκπαίδευση, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό λειτουργό, αφετέρου της κοινής πρόσληψης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της συγκεντρωτικής λογικής και πρακτικής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη πλευρά, τα ιδιοσυστασιακά στοιχεία αφορούν στα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας και στις ιδιαίτερες επιλογές της κατά την άσκηση εσωτερικής πολιτικής που ισοδυναμεί με την αυτο-πραγμάτωσή της. Αναδεικνύεται επομένως η ιδιαιτερότητα της κουλτούρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου, τόσο ως σύνθεση ιδιαίτερων συστατικών μερών με ιστορικές, γεωγραφικές και πολιτισμικές-αξιακές αναφορές (παρελθόντος και παρόντος), όσο και ως ιδιαίζον αποτέλεσμα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, σε μια πορεία δυναμικής μετεξέλιξης με ορίζοντα το ευρωπαϊκό μέλλον· επιπλέον αναδεικνύεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας η ατομική μοναδικότητα καθεμιάς και αντίστοιχα της κουλτούρας της.

Οι επιλογές μάλιστα κάθε σχολικής μονάδας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη δύο βασικών προσανατολισμών κουλτούρας, ενός περισσότερο ανθρωποκεντρικού και ανοιχτού προσανατολισμού (ΑΒ, ΑΒΓ, σύμφωνα με την ποσοτική διερεύνηση), με υπερτέρηση των ιδιοσυστασιακών στοιχείων έναντι των κοινών και εντονότερη ενεργητικότητα και ενός περισσότερο γραφειοκρατικού και κλειστού προσανατολισμού (ΓΔ, Δ, σύμφωνα με την ποσοτική διερεύνηση), με υπερτέρηση των κοινών στοιχείων έναντι των ιδιοσυστασιακών και με εμφανέστερη την υποτονικότητα (βλέπε Σχήμα 1). Επισημαίνεται βέβαια ότι η αναφορά σε τύπους και προσανατολισμούς σχολικής κουλτούρας γίνεται χωρίς αξιολογική φόρτιση αυτών· ανοιχτό παραμένει το πεδίο διερεύνησης της αξιολογικής διάστασης της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα, δηλαδή της αναζήτησης σχέσεων μεταξύ τύπων ή προσανατολισμών με την αποτελεσματικότητα αυτών, αναφορικά με όλη την επικράτεια αλλά και με γεωγραφικές περιοχές. Ανάλογη επέκταση στον χρονικό ορίζοντα της έρευνας με παρακολούθηση των αλλαγών κουλτούρας σε βάθος χρόνου μέσω επικαιροποιούμενων λήψεων δύναται να αναδείξει τη δυναμική/μη στατική φύση της σχολικής κουλτούρας και για την Ελλάδα.



Σχήμα 1 Η σχολική κουλτούρα στην Ελλάδα: ερευνητικά αποτελέσματα

Επιμέρους σημεία των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας για τύπους και προσανατολισμούς της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα καθώς και η ευρύτερη λογική που ερμηνεύει αυτά χρήζουν διευκρινίσεων, σε σύγκριση και με ευρήματα άλλων ερευνών, στο ελληνικό²² ή σε ξένο πλαίσιο αναφοράς· οι έρευνες αυτές διεξήχθησαν με βάση το ίδιο θεωρητικό μοντέλο (των Ανταγωνιζόμενων Αξιών των Cameron and Quinn (2006)) και με ερευνητικά εργαλεία ίδιας ή αντίστοιχης δέσμης αξιών, για χώρες όπως η Ολλανδία (Maslowski, 2001; Houtveen, Voogt, Vegt, & Grift, 1996, στο: Maslowski, 2001), η Ελλάδα (Iordanides, Tsakiridou, & Balasi, 2015; Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2020), η Κίνα (Raman, Tse Ying, & Khalid, 2015; Zhu, Devos, & Li, 2011), το Βέλγιο -σε σύγκριση με την Κίνα (Zhu, Devos, & Tondeur, 2014).

Ειδικότερα, η ανάδειξη του τύπου Α ανθρώπινες σχέσεις στις προηγούμενες έρευνες σε σταθερό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας (υφιστάμενης ή επιθυμητής) σχολείων που ανήκουν σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς και Βαθμίδες, συμφωνεί με τα αποτελέσματα και της παρούσας έρευνας, αφού ο τύπος Α αξιολογείται θετικά και αποτιμάται υψηλά στον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, ο οποίος υπερτερεί (σε πλήθος περιπτώσεων) του γραφειοκρατικού. Συμβαδίζει επίσης με την ανθρωποκεντρική διάσταση του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και του ευρωπαϊκού και δυτικού. Σε πλαίσιο αναφοράς μάλιστα με διαφορετικό αξιακό σύστημα, όπως αυτό του Κινεζικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αντανακλά την κουλτούρα της κινεζικής κοινωνίας και πρεσβεύει την υποταγή του ατόμου στην ομάδα (Κατσαρός, 2008), παρατηρείται υστέρηση στο επίπεδο των

²² Η παρουσιάζομενη έρευνα διακρίνεται προς αυτές, καθώς καλύπτει ευρεία έκταση (διεξήχθη σε πανελλαδικό επίπεδο και για τις δύο βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης) αλλά και εφάρμοσε μεθόδους και εργαλεία προσαρμοσμένα στη σχολική κουλτούρα και ανάλυση εστιασμένη σε τύπους και σε προσανατολισμούς κουλτούρας χωρίς αξιολογικές αναφορές.

άτυπων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και στο επίπεδο των συμμετοχικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων.

Ως προς την επιδίωξη της καινοτομίας (τύπος Β_{ανοικτό σύστημα-καινοτομία}) -όπου εντοπίζουμε διαφοροποιήσεις μεταξύ χωρών με πολιτισμικές αποκλίσεις²³- παρατηρείται στην Ελλάδα ανάλογη απουσία επίδρασης του παράγοντα της γεωγραφικής περιοχής στον τύπο αυτό (Β_{ανοικτό σύστημα-καινοτομία}), λόγω όμως της κοινής χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων με δημόσιους πόρους από την Ελληνική Πολιτεία στο πλαίσιο της συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής της. Κατά συνέπεια, έως σήμερα στην Ελλάδα η καινοτομία στα σχολεία αφενός τίθεται από τα ίδια στην υπηρεσία του ανθρώπινου παράγοντα και όχι του ανταγωνισμού, αφετέρου δεν αποτελεί για την Πολιτεία αντικείμενο στοχευμένων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των Ελλήνων Εκπαιδευτικών (CARN, 2009), αλλά και δεν έχει συνειδητοποιηθεί επαρκώς από τους ίδιους ως ευρύ πεδίο ανάληψης πρωτοβουλιών απο-συγκεντρωτικής πολιτικής. Οι κίνδυνοι που ρητά ή άρρητα ελλοχεύουν για τη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα αφορούν στην υιοθέτηση μοντέλων ανταγωνισμού που θα πλήξουν το κέντρο της (δημόσιος χαρακτήρας) ή τις παρυφές της (κοινή χρηματοδότηση). Στο σημείο αυτό είναι εμφανής η απόκλιση του ελληνικού πλαισίου αναφοράς από εκείνο των δυτικών χωρών.

Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να ερμηνευθεί και η λειτουργία του τύπου Γ_{ορθολογικοί στόχοι} στο ελληνικό σχολείο, για τον οποίο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν αποκαλυπτικά: παρατηρήθηκε η σύνταξη του τύπου Γ_{ορθολογικοί στόχοι} τόσο με τα στοιχεία της συγκέντρωσης, σε σχολικές μονάδες με εντονότερο τον γραφειοκρατικό προσανατολισμό, όσο και με τα στοιχεία της αυτο-πραγμάτωσης, όπου η στόχευση θεωρείται έσθθεν υπαγορευόμενη και ελεγχόμενη σε σχολικές μονάδες με εντονότερο τον ανοιχτό-ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη θεώρηση των Law and Glover (2000, σ. 109) για την ιεραρχική δομή δύο τύπων, «υψηλή/tall» (με περισσότερα οργανωσιακά επίπεδα και υψηλότερο βαθμό γραφειοκρατικής πολυπλοκότητας) και «επίπεδη/flat» (με ευρεία και επίπεδη-οριζόντια άσκηση του ελέγχου και ευέλικτη λειτουργία μέσω διαδικασιών). Αν με την πρώτη αντιστοιχίζαμε τον τύπο Δ_{εσωτερική διαδικασία}, ο τύπος Γ_{ορθολογικοί στόχοι} συντάσσεται μαζί του στον βαθμό που το ελληνικό σχολείο λειτουργεί με έξωθεν και άνωθεν τεθειμένους και ελεγχόμενους στόχους στο πλαίσιο μιας οικονομικά και διαχειριστικά εννοούμενης αυτονομίας (δυτικού τύπου²⁴), που ακόμα δεν έχει εισαχθεί πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα· αντίθετα, στην οριζόντια διακυβέρνηση, ο τύπος Γ_{ορθολογικοί στόχοι} συντάσσεται περισσότερο με τους τύπους Α_{ανθρώπινες σχέσεις} και Β_{ανοικτό σύστημα-καινοτομία}, όταν το σχολείο αυτονομείται θέτοντας εσωτερικούς στόχους, προκειμένου να πετύχει την αυτο-πραγμάτωσή του, “ανταγωνιζόμενο” τον ίδιο τον εαυτό του. Ο Hutchings (2006), αναφερόμενος στους Bascia and Hargreaves (2000), παρατηρεί, ωστόσο, ότι καθώς επιπεδοποιείται-οριζοντιώνεται και πλαταίνει η οργανωτική δομή, δεν συντελείται απαραίτητα μετάβαση σε περισσότερο αποτελεσματικές διαδικασίες σε παιδαγωγικό επίπεδο, αλλά μάλλον αυξάνεται ο εργασιακός φόρτος των εκπαιδευτικών, χωρίς να είναι παιδαγωγικά παραγωγικός· έτσι η απο-συγκέντρωση γίνεται προπομπός μιας νέας συγκέντρωσης²⁵. Επομένως, αν η κεντρική κατεύθυνση της Πολιτείας είναι ο προσδιορισμός (με μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις απο-συγκεντρωτικής επικάλυψης) κοινών στόχων για όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες, η στροφή προς τη γραφειοκρατική σχολική κουλτούρα θεωρείται αναμενόμενη.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται μια αξιοπρόσεκτη αντίφαση: ενώ το ελληνικό δημόσιο σχολείο “αντιστέκεται” στη γραφειοκρατική λογική σε επίπεδο κουλτούρας και συχνά, συνακόλουθα, στη γραφειοκρατική πρακτική σε επίπεδο μεταρρυθμιστικών πολιτικών, η συγκεντρωτική και γραφειοκρατική λειτουργία της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, που επιβάλλεται, ασκείται, αναγνωρίζεται, αλλά και συχνά υπερσκελιζόμαστε από μεμονωμένες προσπάθειες, δεν έχει ακόμα αποκτήσει, στο ευρύτερο πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής που ασκεί, την οργανωτική ετοιμότητα και συστηματικότητα αρχικά να (δια)πραγματευθεί ουσιαστικά εκπαιδευτικές αρχές και αξίες και κατόπιν να εκπαιδεύσει πρακτικά τους λειτουργούς της στην αξιοποίησή τους (Μαυρογιώργος, 1999β; CARN, 2009)· επιπλέον, εκπαιδευτικοί και στελέχη εκπαίδευσης στερούνται αντίστοιχα βασικής επιμόρφωσης και συστηματικής εκπαίδευσης σε θέματα προγραμματισμού, οργάνωσης, διοίκησης και αξιολόγησης του έργου ενός δημόσιου οργανισμού που παρέχει την ύψιστη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα αυτά (φαίνεται να) αποτελούν την κατάληξη μιας διαδρομής αναζήτησης της

²³ Παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των σχολείων περιοχών της Κίνας με διαφορετικό οικονομικό επίπεδο, σε αντίθεση με τον σταθερό προσανατολισμό στην καινοτομία στα σχολεία του Βελγίου (Zhu, Devos, & Tondeur, 2014), λόγω της απουσίας οικονομικών διαφορών μεταξύ των περιοχών της ευρωπαϊκής χώρας.

²⁴ Βλέπε Lumby and Foskett (2008) για τις δυτικές προέλευσης θεωρίες περί αυτονομίας, σχεδιασμού και διαχείρισης της αλλαγής.

²⁵ Βλέπε και υποσημειώσεις 11 και 12.

ταυτότητας του ελληνικού δημόσιου σχολείου: ανθρωποκεντρικού -κατά βάση- στην “ουσία” του (δηλαδή στη φιλοσοφία του και στις εσωτερικές επιλογές πρακτικής για την αυτο-πραγμάτωσή του, “από, με και για τον άνθρωπο” ως αυταξία, πόρο και στόχο), αλλά γραφειοκρατικού στην επίσημη “παρουσία” του (δηλαδή στη θέση και στη σχέση του προς τα διοικητικά επίπεδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος).

6. Επίλογος

Η ερευνητική προσπάθεια χαρτογράφησης της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα εισέφερε ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα αξιοποιήσιμα σε εθνικό και διεθνές επιστημονικό επίπεδο: αποκάλυψε τη μίξη κοινών και ιδιουσυστασιακών στοιχείων των ελληνικών δημόσιων σχολικών μονάδων, με επικρατέστερη -ακόμα- τη λειτουργία των δεύτερων στο πλαίσιο του ανθρωποκεντρικού προσανατολισμού της σχολικής κουλτούρας· ακόμα και η συγκεντρωτική, κοινή για το σύνολο των δημόσιων σχολικών μονάδων, λογική και πρακτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αναγνωρίζεται κοινώς ως υπαρκτή, αντιμετωπίζεται ποικιλοτρόπως σε επίπεδο κουλτούρας, αλλά κατά βάση ενεργητικά, ως απο-συγκεντρωτική αυτο-πραγμάτωση μάλλον, παρά ως (επανα)συγκεντρωτική αυτονόμηση με όρους διαχειριστικούς (και οικονομικούς). Μια τέτοια θεώρηση φαίνεται πως αίρει τον κίνδυνο “διχασμού” του ελληνικού σχολείου μεταξύ ανθρωποκεντρικής “ουσίας” και γραφειοκρατικής “παρουσίας” του, καθώς η δυναμική φύση της κουλτούρας μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει και υπαγορεύει την ευελιξία, ακόμη κι όταν αυτή αφορά στην πρόσληψη και κυρίως στην αντιμετώπιση του δύσκαμπτου γραφειοκρατικού πλαισίου αναφοράς. Η δυνατότητα αυτή σηματοδοτεί την αφετηρία για τη διατύπωση ενός νέου ερωτήματος για (και από) την κάθε ελληνική δημόσια σχολική μονάδα: πώς θα συνεχίσει να αυτο-προσδιορίζεται στον ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, όπου προκρίνεται η ευθυγράμμιση προς τις κοινές τάσεις και η επιδίωξη της ομοιογένειας, με την επικάλυψη συχνά του εκσυγχρονισμού; Με διαπιστωμένες τάσεις μόνο, που δεν αναιρούν τη χαρακτηριστική μοναδικότητα κάθε δημόσιας σχολικής “μονάδας” στην Ελλάδα, δηλαδή την ιδιαιτερότητα της κουλτούρας καθεμιάς, πολιτικά υποβάλλεται και πολιτισμικά επιβάλλεται το αίτημα προς την Ελληνική Πολιτεία να ευθυγραμμίζεται κατ’ αρχήν και κατ’ αρχάς η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική με το ελληνικό συγ-κείμενο, προτού υιοθετηθούν -κατ’ αναγκάιο (πολιτισμικά), αλλά μη απόλυτα αναγκαστικό (πολιτικά) τρόπο- πολιτικές τάσεις του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου περι-κείμενου.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (χ.χ.). Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες - Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Ε.Κ.Π.Α., Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (05/10/2016).
- Ανδρέου, Α. (2001). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση. Στο: *Πρακτικά Ημερίδας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Προβλήματα-Προοπτικές. Το νέο μοντέλο στα πλαίσια της αποκέντρωσης»* (σσ. 47-54). 26 Ιανουαρίου 2001, Γυμνάσιο Αγ. Γεωργίου Τυμφρηστού-Φθιώτιδα.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). Teaching and Leading on the Sharp Edge of Change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The Sharp Edge of Educational Change* (pp. 3-27). London: Routledge/Falmer Press. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (01/03/2021).
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (Α. Β. Ρήγα, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (30/6/2018).
- Γκόβαρης Χ. (2019). Πολιτική παιδεία ενάντια στη μεταδημοκρατική συνθήκη: η σημασία και η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. [Ομιλία]. *15Τ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.): «Το σχολείο στη δημοκρατία. Η δημοκρατία στο σχολείο.»*. Διοργάνωση: Π.Ε.Ε. και Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής, Προσχολικής Εκπαίδευσης) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. 29/11-01/12/2019, Βόλος. Στην ιστοσελίδα του Συνεδρίου διαθέσιμη η περίληψη (σσ. 13-14) (24/07/2020). Στα Πρακτικά

- Συνεδρίου, τόμος Α', σσ. 40-50 (με τίτλο: Εκπαίδευση ενάντια στη Μεταδημοκρατία – Η οπτική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής). Βόλος, 2022.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading: Addison-Wesley.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework*. Revised Edition. San Francisco: The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the Competing Values Framework*. Revised Edition. San Francisco: The Jossey-Bass Business & Management Series.
- Cisco Webex Meetings. Ηλεκτρονική εφαρμογή τηλεδιασκέψεων. Για τους Έλληνες Εκπαιδευτικούς διαθέσιμη ηλεκτρονικά.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Collaborative Action Research Network [CARN] (2009). "The International teacher Leadership project" a case of international action research. [Paper]. 33rd Conference of the Collaborative Action Research Network. Athens, Greece, 30th October -1st November 2009. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (20/07/2018).
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.) (Ν. Κουβαράκου, Μετ.) (2^η Ελληνική Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Δεύτερο Συμπληρωματικό Μνημόνιο Συνεννόησης για την Ελλάδα (2017) /*Supplemental Memorandum of Understanding (Second Addendum to the Memorandum of Understanding) between the European Commission acting on behalf of the European Stability Mechanism and the Hellenic Republic and the Bank of Greece*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (02/05/2018).
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (Α. Βακάκη, Μετ.). Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Ζωντανή Απομαγνητοφώνηση και Ηχητικές Ειδοποιήσεις. Ηλεκτρονική εφαρμογή της Google για μεταγραφή ηχητικού αρχείου σε αρχείο κειμένου σε πραγματικό χρόνο. Διαθέσιμη ηλεκτρονικά.
- Flores, M. A. (2019). Leading and teaching in times of intensive school reform: from compliance and survival to resistance and reinvention. [Ομιλία]. *ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.): «Το σχολείο στη δημοκρατία. Η δημοκρατία στο σχολείο.»*. Διοργάνωση: Π.Ε.Ε. και Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής, Προσχολικής Εκπαίδευσης) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. 29/11-01/12/2019, Βόλος. Στην ιστοσελίδα του Συνεδρίου διαθέσιμη η περίληψη (σσ. 14-15) (24/07/2020).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books, Inc. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (16/10/2016).
- Hutchings, N. (2006). Structure, culture and power in educational change. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (01/03/2021).
- Iordanides, G., Tsakiridou, H., & Balasi, Ai. (2015). Greek primary schools' organisational culture: An empirical study [online]. *Leading and Managing: Journal of the Australian Council of Educational Leaders*, 21(1), 86-104. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά(02/05/2018).
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Κ. Τζανόνε-Τζώρτζη, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καλλιοντζή Β. & Ιορδανίδης Γ. (2020). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή κουλτούρα στην ελληνική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3 (2020), 113-140. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (26/06/2022).
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (02/01/2018).
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (01/09/2017).
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας [Κ.ΑΝ.Ε.Π.-Γ.Σ.Ε.Ε.] (2020). *2019-2020. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Εκπαίδευση και απασχόληση. Μέρος Α: Δείκτες και βασικά μεγέθη των εκπαιδευτικών συστημάτων - το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς (2001-2018)*. Ετήσια Έκθεση για την εκπαίδευση. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (27/01/2021).

- Κουτούζης, Μ. (2017). Κουλτούρα εμπιστοσύνης στο ελληνικό σχολείο. Αναγνώσεις σε επίπεδα. [Εισήγηση]. *Επιμορφωτική ημερίδα «Αυθεντική αξιολόγηση μαθητή»*, Τρίπολη, 18/03/2017. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (29/03/2017).
- Κουτούζης, Μ. (1999α). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα– Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 23-45). Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κουτούζης, Μ. (1999β). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, τόμος Α: Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κουτούζης, Μ., & Λαλιώτη, Ε. (2020). Κουλτούρα σχολικού οργανισμού: αναζητώντας στοιχεία προσδιορισμού της στο ελληνικό πλαίσιο αναφοράς. *Σύγχρονες Προσεγγίσεις για ένα αυτόνομο σχολείο*, 137-186. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Λαλιώτη, Ε. (2022). Η κουλτούρα του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά στα αποθετήρια: α) Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών και β) Βιβλιοθήκης Ε.Α.Π. (01/08/2022).
- Λαλιώτη, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2019). Δημοκρατική Σχολική Κουλτούρα: Ειδολογική και Τυπολογική Προσέγγιση. Εισήγηση στο ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος «*Το Σχολείο στη Δημοκρατία, Η Δημοκρατία στο Σχολείο*». Διοργάνωση: Π.Ε.Ε. και Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής, Προσχολικής Εκπαίδευσης) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. 29/11-01/12/2019, Βόλος. Στην ιστοσελίδα του Συνεδρίου διαθέσιμη η περίληψη (σσ. 121-122)(24/07/2020). Στα Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Γ΄, σσ. 493-506. Βόλος, 2022.
- Λαλιώτη, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2023). Η κουλτούρα του Ελληνικού δημόσιου σχολείου: προσπάθεια τυπολογικής κατάταξης με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(01), 118-146. <https://doi.org/10.12681/hjre.32656>.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (01/03/2021).
- Lumby, J., & Foskett, N. (2008). Leadership and Culture. In J. Lumby, C. Crow & P. Pashardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 43-60). New York: Routledge. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (08/11/2017).
- Luscher, M. (1978). *Χρωμο-τεστ. Πρωτότυπο τεστ για τη διερεύνηση της προσωπικότητάς σας δια μέσου των χρωμάτων* (Κ. Παπαγιάννης, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα–Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα–Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπάκας, Θ. (Απρίλιος-Ιούνιος, 2007). Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού Συστήματος. Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές. *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, 62-72. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (18/12/2016).
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance* (Ph.D. Thesis). University of Twente. Enschede. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (05/10/2016).
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. Thousand Oaks: Sage. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (17/10/2016).
- Νικολάου, Γ. (2012-2013). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ι. Θεωρίες της ετερότητας. Η έννοια της «ταυτότητας» και της «διαφοράς».[Κείμενο παρουσίασης]. *Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παραδόσεις Ακαδημαϊκού Έτους 2012-2013*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (16/10/2016).
- Νικολούδης, Δ. (2015). *Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (17/10/2016).
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του Σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 136, 1, 03/08/2021.

- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης [Ο.Ο.Σ.Α.] (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (18/12/2016).
- Organisation for Economic Co-operation and Development [O.E.C.D.] (2018). *Reviews of National Policies for Education. Education for a Bright Future in Greece*. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (02/05/2018). Η *Executive Summary* της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα διαθέσιμη ηλεκτρονικά (02/05/2018).
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (18/12/2016).
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative? *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (05/10/2016).
- Peterson, K. D. (2008). Shaping Positive School Cultures for the 21st Century. University of Wisconsin-Madison. [Κείμενο παρουσίασης]. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (06/05/2017).
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership* 56(1), 28-30. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (19/11/2017).
- Raman, A., Tse Ying, L., & Khalid, R. (2015). The Relationship between Culture and Organizational Commitment among Chinese Primary School Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 6(2). Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (12/11/2016).
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational Behavior*. 11th Edition. International Edition. Pearson. New Jersey: Prentice Hall.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Σαϊτής, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Καταγράμμα.
- Σαϊτής, Χ. (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης. Προσέγγιση στη Διοικητική Σκέψη με τη Μέθοδο των Case Studies*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership. A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology. *American Psychologist*, 45(2), 110-119. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (20/11/2016).
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture Survival Guide* (1st Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd Revised Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2009). *The Corporate Culture Survival Guide*. New and Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (21/04/2017).
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. 4th Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Τζάνη, Μ. (1998). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Taylor, T. E. (1991). *Development of a valid and reliable school culture audit*. (Dissertation). USA: Iowa State University. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (05/10/2016).
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Α. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (σσ. 81-167). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4/2021. *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*. Φ.Ε.Κ. 140, 2, 20/01/2021.
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021. *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*. Φ.Ε.Κ. 4189, 2, 10/09/2021.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (19/11/2017).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2008). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (17/10/2016).
- Χριστοφίδου, Ε. (2011). *Κουλτούρα και κλίμα. Παρουσίαση στα πλαίσια του Προγράμματος Επιμόρφωσης Νεοπροσχθέντων Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης* (25/11/2011). [Κείμενο παρουσίασης]. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (17/10/2016).

- Zener, K. (2011). *Understanding principals' and lead teachers' perceptions of distributed leadership in three high performing public high schools: an exploratory multiple case study* (Dissertation). California State University, Fullerton. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (30/06/2020).
- Zhu, Ch., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asian Pacific Education Review*, 12, 319-328. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0> Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (20/12/2020).
- Zhu, Ch., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά (25/04/2020).