

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: «Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Η οπτική εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βόλου»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Ελένη Κούκου

A.M.: M020115010

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. Εμμανουήλ Κουτούζης

ΒΟΛΟΣ, 2018

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΙΤΛΟΣ: «Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Μια ποιοτική έρευνα για την
οπτική εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βόλου»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Ελένη Κούκου

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Εμμανουήλ Κουτούζης

Η εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για την λήψη του μεταπτυχιακού διπλώματος «Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΒΟΛΟΣ, 2018

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © [Ελένη Κούκου, 2018]

Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων των συγγραφέων.

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Ελένη Κούκου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Τα σχολεία που μαθαίνουν: Η οπτική των εκπαιδευτικών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ:

Ελένη Κούκου

UNIVERSITY OF THESSALY
SCHOOL OF HUMAN AND SOCIAL SCIENCES
PRIMARY EDUCATION DEPARTMENT
POSTGRADUATE PROGRAMME
“Organization and Management of Education”

BACHELOR’S THESIS

TITLE:

**“Schools as learning organizations: A qualitative survey of primary school
teachers’ views in Volos”**

STUDENT: Eleni Koukou

SUPERVISOR PROFESSOR: Emmanuel Koutouzis

A report submitted as partial fulfillment of the requirements for the master degree of
Bachelor of Education

Volos, 2018

Copyright

Copyright © [Eleni Koukou, 2018]

All rights reserved. No part of publication may be reproduced, stored in retrieval system, or transmitted, in any form or by any means electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher. Printed in Volos, Greece.

Declaration

Eleni Koukou, knowing the consequences of plagiarism, I declare responsibly that the present paper titled "Schools Learned: The Teachers' Perspective" is a product of strictly personal work and all the sources I have used have been appropriately stated in bibliographical references. Where I have used ideas and / or sources of other authors, are clearly referenced in the text with the appropriate reference and the relevant reference is included in the bibliographic reference section with a full description.

THE DECLARANT

Eleni Koukou

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι εξ ορισμού ένας οργανισμός που προάγει τη μάθηση. Η έρευνα της εργασίας αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σχολεία που μαθαίνουν. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται η έννοια του μαθάνοντος οργανισμού, τα χαρακτηριστικά και οι παράγοντες που τον επηρεάζουν. Γίνεται λόγος για τα σχολεία που μαθαίνουν. Αναλύεται ρόλος των εκπαιδευτικών και τη επαγγελματικής τους εξέλιξης, της ηγεσίας, της σχολικής κουλτούρας, των εξωτερικών φορέων και των καινοτόμων δράσεων στη λειτουργία ενός σχολείου μάθησης. Επίσης, παρατίθεται η ελληνική πραγματικότητα των σχολείων και ορισμένα αποτελέσματα ερευνών που έγιναν σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τα σχολεία που μαθαίνουν. Στο ερευνητικό μέρος που ακολουθεί μελετώνται τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Βόλου. Η έρευνα προβληματίζεται σχετικά με: α) τους ορισμούς που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια του οργανισμού μάθησης και ειδικά του σχολικού, β) το κατά πόσο πιστεύουν ότι το σχολείο τους μαθαίνει, β) τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν έναν σχολικό οργανισμό μάθησης, γ) την επίδραση που θεωρούν πως έχει η συνεργασία τους με τους συναδέλφους και το διευθυντή, δ) την άποψη τους για το ρόλο της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού μάθησης, ε) την επίδραση που θεωρούν πως έχει το κράτος, η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και οι καινοτόμες δράσεις στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας πρόβαλλαν μια άγνοια των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης. Υπάρχει μια λανθασμένη εκτίμηση πως τα σχολεία πάντα τείνουν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Η ευθύνη για τα θέματα και τις αδυναμίες του κάθε σχολείου βαραίνει αυστηρά ιεραρχικά το διευθυντή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασίζεται μόνο στα κρατικά υποχρεωτικά σεμινάρια και δεν επηρεάζεται από τις συνεργατικές σχέσεις και δράσεις των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: μαθάνων οργανισμός, εκπαιδευτικοί, σχολική ηγεσία, οργανωσιακή κουλτούρα.

Abstract

The educational organization is, by definition, an organization, which promotes learning. The specific research aims to explore the views of teachers on the schools that learn. The theoretical part of the thesis clarifies the meaning of learning organization and points the basic characteristics and factors, which influence a learning organization. Furthermore, it focuses on schools that work as learning organization. It analyzes the role of teachers and of their professional development, leadership and school culture in the development of a learning school. Also, bibliographical references are reported from survey results made to teachers about schools that learn. In the following research section, schools are considered as learning organizations from the perspective of primary school teachers in city of Volos. The research is concerned with: a) the definitions given by teachers to learning organization and especially school learning organization; b) their opinion about their school and if it learns; b) the factors that they consider to affect a learning organization, c) the impact they feel on their collaboration with colleagues and school manager, d) their view on the role of school leadership and school culture in the effectiveness of a learning school, e) the influence that state, external factors and innovative actions have in the effectiveness of a school learning organization. The results of the survey highlighted teachers' ignorance of the concept of learning organization. There is an erroneous appreciation that schools always tend to be learning organizations. Responsibility for the issues and weaknesses of each school is strictly enforced by the manager, according to the teachers. Finally, teachers' professional development is based only on state compulsory seminars and is not influenced by the collaborative relationships and actions of teachers within the school.

Keywords: Learning organization, teachers, school leadership, organizational culture.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να αποδώσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακή μου εργασίας, αναπληρωτή καθηγητή κ. Εμμανουήλ Κουτούζη, για τις πολύτιμες καθοδηγητικές συμβουλές του κατά την εκπόνηση της εργασίας. Ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω, επίσης, στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της εργασίας μας, στον αναπληρωτή καθηγητή κ. Αριστοτέλη Ζμα και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Αγγελική Λαζαρίδου για τον κόπο και το χρόνο που διέθεσαν για την εξέταση της εργασίας μας. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν μέσω των συνεντεύξεων τους στην έρευνα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Ευχαριστίες	8
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	12
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	14
Κεφάλαιο 2: Ο οργανισμός μάθησης.....	14
2.1. Αποσαφήνιση του όρου «οργανισμός».....	14
2.2. Αποσαφήνιση της «μάθησης».....	15
2.2.1. Η σημασία της μάθησης στο σχολείο	16
2.2.2. Αποσαφήνιση της «οργανωσιακής μάθησης»	17
2.3. Ανάλυση της έννοιας «οργανισμός μάθησης».....	18
2.4. Κοινά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης.....	21
2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τους οργανισμούς μάθησης	24
Κεφάλαιο 3: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης.....	27
3.1. Αποσαφήνιση των όρων για το «σχολείο που μαθαίνει»	27
3.1.1. Η διαφοροποίηση της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» από το «σχολείο που μαθαίνει».....	29
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τα σχολεία που μαθαίνουν	31
3.2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα σχολεία που μαθαίνουν	32
3.2.2. Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία που μαθαίνουν	35
3.2.3. Ο ρόλος της κουλτούρας στα σχολεία που μαθαίνουν	37
3.2.4. Η επίδραση εξωτερικών φορέων στα σχολεία που μαθαίνουν	39
3.3. Οι καινοτόμες δράσεις στα σχολεία που μαθαίνουν.....	40
3.4. Η πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα σχολεία	41
Κεφάλαιο 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα σχολεία που μαθαίνουν	43
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	46
Κεφάλαιο 5: Μέθοδος έρευνας.....	46
5.1. Επιλογή του θέματος.....	46

5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	46
5.3. Μεθοδολογία.....	47
5.2.1. Ερευνητικό εργαλείο.....	48
5.2.2. Στρατηγική δειγματοληψίας	49
5.2.3. Η διαδικασία της συνέντευξης.....	50
5.3. Ανάλυση των δεδομένων	51
5.4. Δυσκολίες-περιορισμοί της έρευνας	52
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας	53
6.1. Αποτελέσματα συνεντεύξεων ανά θεματική ενότητα.....	53
6.1.1. 1η θεματική ενότητα: Η εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού.....	53
6.1.2. 2 ^η θεματική ενότητα: Ανάλυση της έννοιας «οργανισμός μάθησης»..	54
6.1.3. 3 ^η θεματική ενότητα: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και της κουλτούρας στα σχολεία	56
6.1.4. 4 ^η θεματική ενότητα: Η επίδραση των εξωτερικών φορέων και των καινοτόμων δράσεων στα σχολεία.....	59
6.2. Συγκεντρωτικός πίνακας των απαντήσεων	61
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση	67
7.1. Η έννοια του οργανισμού μάθησης.....	67
7.2. Χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης	68
7.3. Παράγοντες επίδρασης στο σχολικό οργανισμό μάθησης.....	69
7.3.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο που μαθαίνει	69
7.3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο που μαθαίνει	70
7.3.3. Ο ρόλος της κουλτούρας στο σχολείο που μαθαίνει.....	72
7.3.4. Ο ρόλος των εξωτερικών φορέων στο σχολείο που μαθαίνει.....	72
7.3.5. Οι καινοτόμες δράσεις στα σχολεία.....	73
7.4. Σύνοψη	74
Κεφάλαιο 8: Προτάσεις	76
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	78

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πλάνο συνέντευξης	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Καταγραφή των συνεντεύξεων με τον κάθε εκπαιδευτικό	95

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Σε μια εποχή που πραγματοποιούνται συνεχώς αλλαγές οι μετασχηματισμοί των οργανισμών θεωρούνται αναγκαίοι για την επιβίωση τους. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει οι οργανισμοί να μαθαίνουν συνεχώς, ώστε να εξελίσσονται. Η συζήτηση για τους οργανισμούς μάθησης και την αποτελεσματικότητά τους ξεκίνησε με το βιβλίο *The Fifth Discipline* του Senge (1990), που στόχευε στο να ευαισθητοποιήσει τους οργανισμούς, αλλά και τους εργαζόμενους σε οργανισμούς να αντιληφθούν τη σημασία της μάθησης εντός των οργανισμών στην αποτελεσματικότητά τους πως μέσα από τη μάθηση μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Η συγκεκριμένη μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη: το θεωρητικό, που βασίζεται σε βιβλιογραφικές αναφορές, και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αρχικά παρουσιάζεται η έννοια του μανθάνοντος οργανισμού, τα χαρακτηριστικά του και οι παράγοντες αποτελεσματικότητάς του. Στη συνέχεια, η εργασία εξειδικεύεται στα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και στο ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, η σχολική κουλτούρα και οι εξωτερικοί φορείς στην αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού μάθησης. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρατίθεται η ελληνική πραγματικότητα γύρω από του σχολικούς οργανισμούς μάθησης, καθώς και διάφορες απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς βασισμένες σε πρόσφατες έρευνες.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας περιέχει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σχολικούς οργανισμούς μάθησης και συγκεκριμένα σχετικά με το πώς επιδρούν οι ίδιοι, ο διευθυντής, η κουλτούρα του σχολείου τους και οι εξωτερικοί φορείς στη διαμόρφωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμό μάθησης. Το δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Βόλου. Στο ερευνητικό αυτό μέρος, παρατίθενται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας ανά θεματική ενότητα.

Καταληκτικά, σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία οδηγούν σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης, τον τρόπο λειτουργίας των ελληνικών σχολείων, το ρόλο του διευθυντή,

των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών παραγόντων. Μέσα από τα συμπεράσματα δημιουργούνται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα επί του θέματος.

Στο τέλος της εργασίας, περιλαμβάνεται η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, που χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη της συγγραφής της και παραρτήματα με το αρχικό πλάνο των ερωτήσεων και τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 2: Ο οργανισμός μάθησης

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο μανθάνοντα οργανισμό. Μέσα σε αυτόν συγκαταλέγονται πέντε βασικά υποσυστήματα: η μάθηση, ο οργανισμός, το ανθρώπινο δυναμικό, η γνώση και η τεχνολογία (Marquardt, 1996). Γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των δύο πρώτων υποσυστημάτων: του οργανισμού και της μάθησης. Στη συνέχεια, αναλύεται ο «μανθάνων οργανισμός», καταγράφονται τα κοινά χαρακτηριστικά που κατέχουν όλοι οι οργανισμοί μάθησης και οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των οργανισμών μάθησης.

2.1. Αποσαφήνιση του όρου «οργανισμός»

Ο οργανισμός είναι μια κοινωνική οντότητα, που κατευθύνεται από ένα στόχο, σχεδιάζεται ως σκόπιμα δομημένο και συντονισμένο σύστημα δράσης και συνδέεται με το εξωτερικό περιβάλλον. Χωρίζεται σε δύο διαστάσεις: τη δομική, που αφορά τα εσωτερικά χαρακτηριστικά, και το δομικό πλαίσιο, που αφορά το εξωτερικό περιβάλλον και διαμορφώνει τη δομική διάσταση (Daft, 2008:11-15). Ένας οργανισμός στηρίζεται στους ανθρώπους που εργάζονται σε αυτόν. Εξαρτάται από τις πράξεις και την προθυμία τους να συνεισφέρουν στον οργανισμό. Δημιουργείται, όταν σε μια ομάδα ατόμων υπάρχει επικοινωνία, προθυμία για δράση και ένας κοινός σκοπός (Barnard, 1966).

Ο οργανισμός αποτελείται από το λειτουργικό πυρήνα, που εκτελεί το έργο παραγωγής, και τα διοικητικά στελέχη, που συντονίζουν το έργο. Βασικά επιπλέον στοιχεία του είναι: 1) η τεχνολογία, χάρη στην οποία το ανθρώπινο δυναμικό τυποποιεί το έργο και το προσαρμόζει στο περιβάλλον του, και 2) το προσωπικό που υποστηρίζει το λειτουργικό πυρήνα (Mintzberg, 1979:19). Το πλαίσιο του οργανισμού περιλαμβάνει τη δομή, την κουλτούρα, την τεχνολογία, τη ταυτότητα, τη μνήμη, τους στόχους, τα κίνητρα και τις στρατηγικές του. Περιλαμβάνει επίσης τις σχέσεις με άλλους οργανισμούς μέσα από συμμαχίες, κοινοπραξίες και συμμετοχές σε ενώσεις (Argote, 2013).

Βασικό στοιχείο του οργανισμού είναι η δημιουργία και κατάλληλη διαχείριση της γνώσης, ώστε να διαμορφώσει συμπεριφορικές νόρμες, ικανές να αυξήσουν την παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού, όπως ο συναγωνισμός, η προθυμία, η εμπιστοσύνη και η υπευθυνότητα (Loh, 1997). Χρειάζεται να υποκινούνται και να διαδίδονται τόσο η άδηλη γνώση (εμπειρίες και δεξιότητες) όσο και η γνώση σε βάθος, ώστε να καταφέρει να εξελιχθεί και να επιτύχει ο οργανισμός (Nonaka, 1994). Η μακροχρόνια επιβίωση του οργανισμού εξαρτάται από την ύπαρξη αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας και ισορροπίας μέσα στον οργανισμό (Barnard, 1966). Οι κύριες λειτουργίες του είναι αναφορικά οι εξής:

- Συγκεντρώνει πόρους για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων
- Διευκολύνει την καινοτομία
- Παράγει προϊόντα και υπηρεσίες
- Κάνει χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών
- Προσαρμόζεται στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον
- Δημιουργεί αξία για τους ιδιοκτήτες, τους πελάτες και τους υπαλλήλους
- Προσέχει τις συνεχόμενες προκλήσεις που δέχεται για τη διαφορετικότητα ή τα κίνητρα των υπαλλήλων (Daft, 2008:14).

2.2. Αποσαφήνιση της «μάθησης»

Ο Illeris (2016: 21) ορίζει τη μάθηση ως κάθε διεργασία, που οδηγεί τους ζωντανούς οργανισμούς σε μια μόνιμη αλλαγή της αντίληψης, χωρίς απαραίτητα να συνδέεται με τη βιολογική ωρίμανση. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η μάθηση μπορεί να εννοηθεί:

- Ως αποτέλεσμα των διεργασιών που συμβαίνουν στο άτομο, οτιδήποτε έχει μάθει το άτομο και οι αλλαγές που έχουν γίνει μέσω της μάθησης.
- Ως διανοητικές διεργασίες, που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στο άτομο.
- Ως διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα, στο υλικό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον, τα οποία είναι απαραίτητα για τη δημιουργία διανοητικών διεργασιών μάθησης.

Σύμφωνα με τον Skinner (1938), η μάθηση σε ατομικό επίπεδο ως λειτουργική προετοιμασία αποτελεί μια συμπεριφοριστική αλλαγή, κατά την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει μέσα από την πράξη. Μπορεί να είναι παθητική, που αφορά την αποδοχή ιδεών, ή ενεργητική, που αφορά την ανακλαστική εμπειρία και τον διάλογο (Fink, 2003:104). Περιλαμβάνει την απόκτηση, ανταλλαγή και χρήση γνώσεων με στόχο την επιτυχία (Gilaninia, Rankouh & Gildeh, 2013). Οι Bierly et al. (2000) διέκριναν τέσσερα επίπεδα στη μάθηση: τη συλλογή δεδομένων, τη μορφοποίηση αυτών, την ανάλυση, τη σύνθεση των πληροφοριών και την επαγωγή κρίσεων και δράσεων, με βάση τη γνώση. Ο καλύτερος τρόπος να μάθει κάποιος, σύμφωνα με τον Garvin (2000), είναι μέσα από την εμπειρία, η οποία με τη σειρά της αποδίδει μέσω της επανάληψης και της έκθεσης στο νέο αντικείμενο. Η εμπειρία τον βοηθά να κατανοήσει στην πράξη, και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, τόσο τις επιτυχημένες όσο και τις αποτυχημένες προσπάθειές του στο νέο αντικείμενο.

2.2.1. Η σημασία της μάθησης στο σχολείο

Η μάθηση μέσα σε έναν οργανισμό επηρεάζεται από τους εξής βασικούς παράγοντες: το μέγεθος του οργανισμού, η οργανωτική δομή του, το κλίμα που επικρατεί, το ενδιαφέρον, που επιδεικνύεται στις ανάγκες των μελών του οργανισμού, καθώς και τη στάση που κρατά ο ηγέτης του οργανισμού (Hayton, 2005). Όσον αφορά έναν σχολικό οργανισμό, για να επέλθουν τα προσδοκώμενα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, χρειάζεται η μάθηση να είναι ποιοτική. Η ποιοτική μάθηση είναι αποτέλεσμα των παρακάτω παραγόντων: της εξατομικευμένης μάθησης, της κοινωνικά δομημένης (συνεργατικής) μάθησης, της διαφοροποιημένης μάθησης, της μάθησης που βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών και της μάθησης που συνδέεται στενά με το φυσικό κόσμο και το πλαίσιο (Osborne, 2013).

Ο Fink (2003:30) διέκρινε έξι βασικές κατηγορίες για τη «σημαντική μάθηση» σε ένα σχολείο:

- Η βασική γνώση, που αφορά την κατανόηση και απομνημόνευση πληροφοριών από τους μαθητές

- Η εφαρμογή, που σχετίζεται με τις δεξιότητες, την κριτική σκέψη, τη διαχείριση εργασιών
- Η ενσωμάτωση, δηλαδή η σύνδεση διαφόρων ιδεών ή ανθρώπων
- Η ανθρώπινη διάσταση, όπου οι μαθητές μαθαίνουν για τον εαυτό τους και για τους άλλους
- Η φροντίδα, η ανάπτυξη των συναισθημάτων και των αξιών των μαθητών
- Η μάθηση για τη μάθηση, μέσα από την οποία οι μαθητές γίνονται καλύτεροι και αυτοπροσδιορίζονται.

Οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την σχολική μάθηση είναι οι εξής:

- Οι μαθητές παίζουν κεντρικό ρόλο και για αυτό ενθαρρύνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες, με στόχο τη βελτίωση της μαθητικής απόδοσής
- Η μάθηση χαρακτηρίζεται από την κοινωνική της φύση, γι' αυτό και πρέπει να προωθείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Τα συναισθήματα και τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση
- Η αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι απαραίτητη στη μάθηση
- Οι μαθητές πρέπει να προκαλούνται να ανεβάσουν κάθε φορά το επίπεδο δυσκολίας, χωρίς όμως αυτό να γίνεται σε υπερβολικό βαθμό
- Πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στη μάθηση
- Η μάθηση ενθαρρύνει την οριζόντια σύνδεση ανάμεσα στους εργαζομένους όλων των βαθμίδων (Dumont, Istance & Benavides, 2010).

2.2.2. Αποσαφήνιση της «οργανωσιακής μάθησης»

Προηγουμένως αναφερθήκαμε στη μάθηση των ατόμων σε ένα οργανισμό και στη μάθηση των μαθητών στο σχολείο. Οι άνθρωποι όμως δεν μαθαίνουν μόνο ατομικά, αλλά και σαν οργανισμός. Όσο αφορά τη μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο, είναι απαραίτητο να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στη μάθηση στον οργανισμό και τη μάθηση από τον οργανισμό, έννοιες οι οποίες συχνά συγχέονται. Η ατομική και η οργανωσιακή μάθηση έχουν αρκετές ομοιότητες, διότι έχουν τον ίδιο τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών τους. Η διαφορά τους

έγκειται στο ότι στην οργανωσιακή μάθηση η επεξεργασία των πληροφοριών πραγματοποιείται σε διαφορετικά επίπεδα και οι πληροφορίες αυτές διαδίδονται σε διαφορετικά άτομα και οργανωτικές μονάδες (Popper & Lipshitz, 2000). Η μάθηση στον οργανισμό αναφέρεται στη μάθηση των ατόμων, η οποία γίνεται οργανωτική, ενώ η μάθηση από τον οργανισμό αναφέρεται σε διαδικασίες σχετικά με το πώς γίνεται η μάθηση έξω από το μεμονωμένα άτομα (Popper & Lipshitz, 2000).

Η οργανωσιακή μάθηση δεν είναι το άθροισμα των ατομικών μαθήσεων (Argyris & Schön, 1978). Αποτελεί μια συλλογική εμπειρία, που απαιτεί τη συνοχή όλου του οργανισμού, για να επέλθει το σωστό αποτέλεσμα (Marsick & Watkins, 2003). Σύμφωνα με τους Argyris & Schön (1978), χωρίζεται σε δύο τύπους: α) την προσαρμοστική ή «μονού βρόγχου» μάθηση, η οποία στηρίζεται σε σύντομες απαντήσεις, διορθώνει τα λάθη της και συνεχίζει χωρίς να διερευνά τα αίτια, και β) την παραγωγική ή «διπλού βρόγχου» μάθηση, η οποία αμφισβητεί και αναπροσαρμόζει τις ήδη υπάρχουσες απαντήσεις φέρνοντας έτσι τη νέα γνώση. Η μάθηση αποτελεί μια από τις βασικότερες διαδικασίες, η οποία επηρεάζει την οργανωσιακή συμπεριφορά την κουλτούρα και την αποδοτικότητα (Skuncikienė et al., 2009). Ουσιαστικά λοιπόν είναι απαραίτητες για την επιβίωση του οργανισμού τόσο η ατομική όσο και η οργανωσιακή μάθηση.

2.3. Ανάλυση της έννοιας «οργανισμός μάθησης»

Ο οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητα τους να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, μαθαίνουν συλλογικά πώς να μαθαίνουν, διαμορφώνουν νέους τρόπους σκέψης και απελευθερώνουν συνεργατικές φιλοδοξίες» (Senge, 1990:3). Ένα τέτοιος οργανισμός μαθαίνει δυναμικά και μεταλλάσσεται συνεχώς επιτρέποντας τους ανθρώπους να μαθαίνουν ενώ λειτουργούν, με στόχο την καλύτερη συλλογή, διαχείριση και χρήση της γνώσης (Marquardt, 1996). Μαθαίνει ακόμα και μέσα από τις απόπειρες εκτέλεσης μιας ελλιπούς ή ανεπιτυχούς εργασίας. Για αυτό, άλλωστε η εμπειρία των μελών του οργανισμού υπολογίζεται με βάση των αριθμό των επιδόσεων των εργασιών και όχι των εργασιών που τελειοποιήθηκαν (Argote, 2013).

Η μετατροπή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης είναι πλέον αναγκαία, λόγω του τωρινού κοινωνικού και οικονομικού κλίματος, του εργασιακού περιβάλλοντος και των προσδοκιών των πελατών (Lyle, 2012). Ο οργανισμός μάθησης αρχικά αποτελούσε μοναδική ικανότητα μιας επιχείρησης, αλλά πλέον είναι βασική της ικανότητα (Παπαδάκης, 2002 στο Βύσσα, 2009:2). Η κατάσταση κρίσης που επικρατούσε τη δεκαετία του '90 δημιούργησε την ανάγκη να ανασυνταχθούν, να επιβιώσουν και να βελτιωθούν οι οργανισμοί. Σε αυτή την ανάγκη καθοριστική ήταν η συμβολή της μάθησης, διότι βοήθησε να αναπτυχθεί το ανθρώπινο δυναμικό των οργανισμών, να ανανεωθούν οι πληροφορίες και οι γνώσεις των οργανισμών και να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες αλλαγές στη σύσταση και στο πλάνο τους (Garvin, 2000). Οι οργανισμοί με ικανότητες μάθησης αλλά και ενθουσιασμό, είναι εκείνοι που μπορούν να σχηματίσουν και να χρησιμοποιήσουν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για ένα λαμπρό μέλλον για τους ίδιους (Fedai, Gazi & Aksal, 2016).

Βασική αρχή του οργανισμού μάθησης είναι η ικανότητά του να βοηθά τους ανθρώπους να προβλέπουν και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές βελτιώνοντας την απόδοση του οργανισμού (Rijal, 2009). Όμως, ο οργανισμός μάθησης δεν εκπαιδεύει απλά τους εργαζόμενους να λύνουν προβλήματα, να καινοτομούν και να μαθαίνουν. Βασίζεται στην εμπιστοσύνη που δείχνει στο πρόσωπό τους (Schlechty, 2009:11). Εκτιμά τους ανθρώπους του και επενδύει σε αυτούς. Θέλει να ανακαλύπτουν τις αιτίες των προβλημάτων, ώστε να μην προκύψουν ξανά (Saeeda dawood et al., 2015). Τα άτομα, που χρειάζονται το ένα το άλλο για να δράσουν, είναι το βασικό στοιχείο της μάθησης στους οργανισμούς (Fedai, Gazi & Aksal, 2016).

Ο οργανισμός μάθησης είναι μια ομάδα ανθρώπων, που δεσμεύονται απέναντι σε κοινούς σκοπούς, αναγνωρίζουν το νόημα και την αξία τους, για αυτό και αναπτύσσουν συνεχώς πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την επίτευξη αυτών των σκοπών (Leithwood & Aitken, 1995 στο Leithwood, Jatzi & Steinbach, 1995:5). Κάθε μανθάνων οργανισμός έχει την ικανότητα απόκτησης, δημιουργίας, ερμηνείας, μεταφοράς και διατήρησης γνώσεων, καθώς και ικανότητα αλλαγών, με σκοπό την παραγωγή νέων ιδεών (Garvin, 2000). Οι Marsick και Watkins (1994: 354) όρισαν με τη σειρά τους το μανθάνων

οργανισμό ως εκείνον, που συνεχώς μαθαίνει, μεταλλάσσεται, ενθαρρύνει το προσωπικό του να επικοινωνεί και να συνεργάζεται, καθώς επίσης αναγνωρίζει την αλληλεξάρτησή του από τους εργαζόμενους και την κοινωνία, στην οποία ανήκει. Οι σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες, τον οργανισμό και το περιβάλλον του οργανισμού, είναι εκείνες που καθορίζουν τον μανθάνοντα οργανισμό.

Κάθε μανθάνων οργανισμός είναι ένα ανοιχτό σύστημα, όπου η ηγεσία ελέγχει τις οργανωτικές διαδικασίες και οι περιβαλλοντικές αλλαγές προβλέπονται, ώστε ο ίδιος να προσαρμόζεται (Reinhardt & Schwelker, 1992:574). Τα μέλη ενός μανθάνοντος οργανισμού είναι ευέλικτα και ικανά να προσαρμόζονται με βάση τις αλλαγές στην κοινωνία, αλλά και να εξελίσσονται παίρνοντας κάποιες φορές ρίσκα (Skuncikiene et al., 2009). Δίνουν αξία στον οργανισμό τους και μοχθούν για αυτόν. Ένας οργανισμός μαθαίνει καλύτερα, όταν το αντικείμενο μάθησής έχει σημασία για τους εργαζόμενους και τους παρέχει βασικά κίνητρα, παραδείγματος χάρη οικονομικά. Βέβαια, όπως οι άνθρωποι έτσι και οργανισμοί διαφέρουν μεταξύ τους. Για αυτό, δε θα έπρεπε να προσπαθούν όλοι οι οργανισμοί να μάθουν με τον ίδιο τρόπο, αλλά να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για αυτούς μεθόδους (Brandt, 2003).

Πέραν του όρου «οργανισμός μάθησης», υπάρχουν πολλοί άλλοι που αναφέρονται βιβλιογραφικά αντί αυτού, καθώς είναι παρεμφερείς σημασιολογικά. Συχνά γίνεται λόγος για την οργανωσιακή μάθηση, που υφίσταται όταν τα μέλη ενός οργανισμού δρουν, με στόχο να βρουν και να διορθώσουν τα λάθη του οργανισμού (Argyris & Schon, 1978:29). Αναφέρεται στον τρόπο που γίνεται η μάθηση, οι δεξιότητες, η απόκτηση και αξιοποίηση της γνώσης (Marquardt, 1996). Η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές μια αλλαγή στις γνώσεις του οργανισμού, η οποία προκαλείται μέσα από τις εμπειρίες του οργανισμού και έτσι επιτρέπει στον ίδιο να παραμένει ανταγωνιστικός (Fiol & Lyles, 1985 στο Argote, 2013). Ουσιαστικά ένας οργανισμός είναι μανθάνων, όταν συμβάλλει στην ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης δημιουργώντας δομές και στρατηγικές (Gilaninia, Rankouh & Gildeh, 2013). Η οργανωσιακή μάθηση μπορεί να αναφερθεί αντί του οργανισμού μάθησης, αλλά η συλλογική μάθηση ή η μάθηση μέσα σε κοινότητες δεν αποκαλούνται οργανισμοί μάθησης (Örtenblad, 2002).

Αντί του όρου οργανισμός μάθησης χρησιμοποιείται και ο όρος επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Professional Learning Community). Ο οργανισμός και η κοινότητα μάθησης ανακαλύπτουν και μεταδίδουν νέα γνώση προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους σε αυτή, ώστε να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να καινοτομούν (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015). Αυτό που διαφοροποιεί τα δύο είδη είναι πως οι στόχοι του οργανισμού μάθησης είναι πιο οργανωσιακοί και αφορούν την αύξηση της παραγωγικότητας και την ανταπόκριση του οργανισμού στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ της κοινότητας πιο ανθρωποκεντρικοί και αφορούν την ανάπτυξη των ανθρώπων που εργάζονται στον οργανισμό μέσω της μάθησης (Morgan, 2000 στο Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

2.4. Κοινά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης

Χαρακτηριστικό του οργανισμού μάθησης είναι πως λειτουργεί, με βάση τις πληροφορίες που κατέχει, με τον τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στους στόχους του και επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες του περιβάλλοντός του (Brandt, 2003). Έτσι ανάλογα με το είδος, την τοποθεσία και το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού κάποιες λειτουργίες διαφέρουν. Οι βασικοί τρόποι μέσα από τους οποίους μαθαίνει ένας οργανισμός είναι τρεις:

- Επηρεάζοντας τα νοητικά μοντέλα του ανθρωπίνου δυναμικού του
- Επιλέγοντας προσεκτικά συγκεκριμένο τύπο ανθρώπων που θα εργάζονται για αυτόν
- Ενσωματώνοντας τη μάθηση στις πρακτικές του ανθρωπίνου δυναμικού του (Galer & Van der Heijden, 1992).

Ο Senge (1994:7-10) έκανε γνωστές τις πέντε βασικές αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν τους οργανισμούς μάθησης, προκειμένου αυτοί να εξελίσσονται. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- Ένα κοινό όραμα, ώστε το προσωπικό του οργανισμού να μαθαίνει, γιατί το θέλει και όχι γιατί αναγκάζεται.

- Προσωπική ικανότητα, χάρη στην οποία οι άνθρωποι λειτουργούν «επαγγελματικά», είναι ρεαλιστές, έχουν σαφείς στόχους, αποσαφηνίζουν και εμβαθύνουν το προσωπικό τους όραμα συνεχώς, επικεντρώνονται στις ενέργειες, αναπτύσσουν την υπομονή και βλέπουν αντικειμενικά την πραγματικότητα. Επιτυγχάνουν τους στόχους τους μέσω της δια βίου επαγγελματικής τους ανάπτυξης και μάθησης.
- Ομαδική μάθηση, κυρίως μέσα από διάλογο και ομαδικές δραστηριότητες.
- Νοητικά μοντέλα, τα οποία για να λειτουργήσουν πρέπει οι άνθρωποι να φέρουν στην επιφάνεια τις βαθύτερες σκέψεις τους και να μπορούν να τις εκθέσουν στους άλλους.
- Συστημική σκέψη, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης των γεγονότων συνδεδεμένων σε μια γενική εικόνα του οργανισμού, και όχι μεμονωμένα.

Για τις κοινές αρχές που χαρακτηρίζουν έναν μανθάνοντα οργανισμό έκαναν λόγο και οι Watkins και Marsick (1999:11) εστιάζοντας στα εξής:

-Σε επίπεδο ατόμου:

- α) συνεχής μάθηση και συνεχείς ευκαιρίες για μάθηση
- β) προαγωγή του διαλόγου και της έρευνας

-Σε επίπεδο ομάδων:

- γ) προτροπή για τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, ομαδικής μάθησης και διαμοιρασμού της παραγόμενης μάθησης.

-Σε επίπεδο οργανισμού:

- δ) ενσωμάτωση της μάθησης μόνιμα στη λειτουργία του οργανισμού
- ε) συμμετοχή όλων στη δημιουργία και εφαρμογή ενός κοινού οράματος
- στ) σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον και τους παράγοντες που τον περιτριγυρίζουν
- ζ) δημιουργία μιας στρατηγικής ηγεσίας που θα προωθεί τη μάθηση.

Μέσα από τις παραπάνω βασικές αρχές, συνολικά τόσο του Senge όσο και των Watkins και Marsick, γίνεται εμφανής η σημασία που δίνεται στην ύπαρξη κάποιου οράματος και στρατηγικού πλάνου για την πορεία του οργανισμού,

καθώς επίσης στην ενεργό συμμετοχή και καλή συνεργασία όλων για την επιτυχία του οργανισμού.

Ένα άτομο μαθαίνει πρώτα μόνο του ατομικά, στη συνέχεια σε μια μικρή ομάδα, σταδιακά σε μεγαλύτερη και μετά μέσα σε έναν ολόκληρο οργανισμό (Watkins & Marsick, 1996 στο Yang, Watkins & Marsick, 2004). Είναι λοιπόν σημαντικό ο εργαζόμενος να μοχθεί τόσο για την προσωπική του εξέλιξη μέσω της μάθησης όσο και για την εξέλιξη του οργανισμού, στον οποίο μετέχει. Ο μανθάνων οργανισμός ενθαρρύνει το προσωπικό για τη δυνατότητα του να βελτιώνεται συνεχώς, ευνοεί τη δημιουργία δημιουργικών ιδεών, παρέχει ασφάλεια, ώστε να ωθείται το προσωπικό να παίρνει ρίσκα και να αντιμετωπίζει τολμηρά τις προκλήσεις (Rao, 2011). Επικεντρώνεται στη συνεχόμενη βελτίωση περισσότερο παρά στον ανασχεδιασμό και μετασχηματισμό του οργανισμού (Louis, 2006:5). Η ανάπτυξη ενός μανθάνοντος οργανισμού επιτυγχάνεται μέσα από μικρές, σταδιακές αλλαγές στις μεθόδους του οργανισμού συνολικά και μέσα από τον εμπλουτισμό του πλαισίου του (Burgoyne, 1992).

Ο Örtengren (2002) με τη σειρά του μιλώντας για την τυπολογία του οργανισμού μάθησης κατέληξε ότι οι μανθάνοντες οργανισμοί διακρίνονται από τα εξής κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- μάθηση στην πράξη, κι όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο
- οργανωσιακή μάθηση, μέσα από την οποία μαθαίνουν τόσο τα άτομα όσο και ο οργανισμός
- μαθησιακό κλίμα, το οποίο μπορεί να επιδράσει θετικά εξελίσσοντας ή αρνητικά περιορίζοντας τη μάθηση
- μαθησιακή δομή, η οποία μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ευέλικτη.

Συνοπτικά, ο Örtengren έδωσε και ο ίδιος, όπως και κάποιοι προαναφερθέντες συγγραφείς, σημασία στη μάθηση μέσα από την εμπειρία, στο συνδυασμό προσωπικής και συλλογικής εξέλιξης του ανθρωπίνου δυναμικού και στην ύπαρξη του κατάλληλου κλίματος, που θα υποβοηθά τη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Bowen et al. (2007) κάθε οργανισμός μάθησης καθορίζεται από δύο μορφές. Η πρώτη είναι η μορφή των δράσεων. Αφορά κάθε οργανισμό, που σχετίζεται με τον τομέα της εκπαίδευσης. Βασίζεται στον ομαδικό

προσανατολισμό, την καινοτομία, τη συμμετοχή των μελών, τη ροή πληροφοριών, τη δεκτικότητα των λαθών και τον προσανατολισμό των αποτελεσμάτων του. Η δεύτερη μορφή είναι αυτή των συναισθημάτων και βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την υποστήριξη, τον κοινό σκοπό, την αισιοδοξία, τη συνοχή και την εμπιστοσύνη.

Ο οργανισμός μάθησης έχει τις εξής ικανότητες, που προάγουν τη θετική απόδοσή του:

- προβλέπει και προσαρμόζεται εύκολα στις περιβαλλοντικές επιπτώσεις
- επιταχύνει την ανάπτυξη νέων προϊόντων, διαδικασιών και υπηρεσιών
- καταρτίζεται περισσότερο στη μάθηση μέσα από τους ανταγωνιστές και τους συνεργάτες
- υποβοηθά τη μεταφορά γνώσεων μέσα στον οργανισμό
- γίνεται πιο αποτελεσματικός μέσα από τα λάθη
- κάνει πιο οργανωτική χρήση των εργαζομένων
- υλοποιεί στρατηγικές αλλαγές σε συντομότερο χρονικό διάστημα
- ενθαρρύνει τη συνεχή βελτίωση σε όλο τον οργανισμό (Marquardt, 1996).

2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τους οργανισμούς μάθησης

Ο μαθησών οργανισμός θέτει απαιτητικούς στόχους, που τον καθοδηγούν και συντελούν στην αφοσίωση του προσωπικού του (Brandt, 2003). Για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού μάθησης, οι στόχοι πρέπει να είναι σαφείς και ενιαίοι. Είναι επιπλέον αναγκαίο να υπάρχει κατάλληλη ανατροφοδότηση, ώστε ο οργανισμός να μαθαίνει από τα λάθη του και να επανεπεξεργάζεται τις μελλοντικές του δράσεις (Schleicher, 2016:25). Δε χρειάζεται φόβος για την πιθανότητα λάθους, αλλά τόλμη, ώστε να μπορεί να συνεχίσει πιο δυναμικά. Ο οργανισμός ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με βάση τις επιδόσεις, που έχει κάθε φορά η μάθηση, καθώς και τις φιλοδοξίες του μετά από τις επιτυχημένες επιδόσεις του (Schulz, 2001).

Η εξέλιξη του οργανισμού εξαρτάται από τον ρυθμό προσαρμογής του στην αγορά που απευθύνεται και στο περιβάλλον, στο οποίο ανήκει. Συνεπώς, η

συνεχόμενη προσπάθεια για αλλαγές και καινοτομίες του οργανισμού είναι αναγκαίες για την επιβίωση του (Pavlovic, 2015). Ο επιτυχημένος μανθάνων οργανισμός προωθεί ένα περιβάλλον, όπου η αλλαγή αναμένεται και υποστηρίζεται από το ανθρώπινο δυναμικό του (Rao, 2011). Βέβαια, η προσαρμογή του οργανισμού σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, προϋποθέτει αλλαγή στο χαρακτήρα της επικοινωνίας τόσο μέσα στον οργανισμό όσο και με τους εξωτερικούς παράγοντες, που συνεργάζεται (Steininger, 2010).

Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του μανθάνοντος οργανισμού είναι η οργανωσιακή κουλτούρα, η ηγεσία, η στάση και η δέσμευση του εργατικού δυναμικού, η οργάνωση στον εργασιακό χώρο, η ικανοποίηση του προσωπικού και οι πόροι που παρέχονται για την εξέλιξή του (Perumal, 2008). Συνοπτικά, κατά την δόμηση κάθε οργανισμού μάθησης οι παρακάτω παράγοντες έχουν σημαντικό ρόλο:

- Η πραγματικότητα, με βάση την οποία δημιουργείται ο οργανισμός μάθησης, πρέπει να γίνεται αντιληπτή από τον ιδρυτή του κάθε οργανισμού χωρίς να αγνοείται το γεγονός πως δεν είναι η μόνη πραγματικότητα
- Χρειάζονται πολλές εναλλακτικές και μελλοντικές προτάσεις, αλλά και ένα βασικό όραμα, στο οποίο να βασίζεται ο οργανισμός
- Η επικοινωνία με τους συνεργάτες πρέπει να είναι αληθινή και να δίνεται το περιθώριο των διαφορετικών ατομικών αποφάσεων, χωρίς να προκαλείται κάποια σύγχυση (Reinhardt & Schwelker, 1992:581).

Όσον αφορά τους εργαζόμενους, η δέσμευση τους στον οργανισμό τόσο ατομικά όσο και σαν σύνολο είναι βασική για την απόδοση της ανθρώπινης προσπάθειας στον οργανισμό και την επιτυχία του ίδιου του οργανισμού (Ahmad & Marinah, 2013, Perumal, 2008). Η μετατροπή του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης απαιτεί την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εργαζόμενους, ώστε να μοιράζονται τις ιδέες τους και να αφοσιώνονται σε αυτές. Έτσι, δημιουργείται ένας συστηματικός τρόπος εργασίας και ένα περιβάλλον, όπου οι εργαζόμενοι εξελίσσονται γρηγορότερα (Saeeda dawood et al., 2015).

Η συνεχόμενη εξέλιξη των εργαζομένων είναι βασική για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού που μαθαίνει. Οι περισσότεροι, όμως, είναι τόσο συγκεντρωμένοι στην καθημερινή ρουτίνα της δουλειάς, που ξεχνούν το

σκοπό, για τον οποίο ξεκινούν την εργασία σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό, αγνοώντας το αντίκτυπο των πράξεών τους (Senge, 1994:18). Η ρουτίνα μπορεί τόσο να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εργαζομένων όσο και να αποτρέψει τους ίδιους τους εργαζόμενους από το να πειραματιστούν με νέες ιδέες (Schulz, 2001). Επιπλέον, η πίεση λόγω υψηλού φόρτου εργασίας λειτουργεί αρνητικά στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού μάθησης (Gijzel, 2015:35). Τα αρνητικά αποτελέσματα φαίνεται να ανατρέπονται από την συστηματική παροχή πρόσβασης σε πόρους, που θα βοηθήσουν την ανέλιξη των εργαζομένων (Gijzel, 2015:35, Perumal, 2008, Ahmad & Marinah, 2013)

Ο Senge (1994) εντόπισε τους εξής σκοπέλους που πρέπει να ξεπεράσει ένας οργανισμός, για να μπορέσει να μάθει:

- 1). Η οργανωσιακή σιωπή των εργαζομένων, δηλαδή η έλλειψης έκφρασης απόψεων από πλευράς τους
- 2). Ο κατακερματισμός του οργανισμού σε τμήματα, σε σημείο που να εμποδίζει τη συνεργασία
- 3). Ο ανταγωνισμός με ατομικιστικό χαρακτήρα, που αποπροσανατολίζει τους εργαζόμενους
- 4). Η αντιδραστική λογική, με βάση την οποία η εργαζόμενοι μένουν αδρανείς και αλλάζουν μόνο αφού προκύψει πρόβλημα.

Είναι βασικό για τους εργαζόμενους, και κατά συνέπεια για την επιτυχία του οργανισμού τους, οι ίδιοι να έχουν πάθος για τη δουλειά τους, να προτείνουν ιδέες, να συνεργάζονται και να μην μένουν στάσιμοι στα γνώριμα νερά τους.

Κεφάλαιο 3: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα οργανισμών που μαθαίνουν. Ένας από τους βασικότερους, για τον οποίο ίσως θεωρείται αυτονόητο το θέμα της μάθησης, είναι ο εκπαιδευτικός οργανισμός και συγκεκριμένα το σχολείο. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθεί η περίπτωση του σχολείου ως οργανισμός μάθησης, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την λειτουργία ενός σχολείου ως οργανισμός μάθησης και την αποτελεσματικότητά του. Περισσότερο έμφαση θα δοθεί στους εξής βασικούς παράγοντες: οι εκπαιδευτικοί και η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωσή τους, η σχολική ηγεσία, η σχολική οργανωσιακή κουλτούρα, οι γονείς και ο κρατικός μηχανισμός ως βασικοί εξωτερικοί φορείς καθώς και οι καινοτόμες σχολικές δράσεις που επηρεάζουν το σχολείο.

3.1. Αποσαφήνιση των όρων για το «σχολείο που μαθαίνει»

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός στοχεύει με τη βοήθεια των ανθρώπων του και της μάθησης στην οργανωτική ανάπτυξη, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Mitchell & Sackney, 2011:8). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί ένα σύστημα, στο οποίο κάθε στοιχείο του (άνθρωποι, σχολική μονάδα, πρόγραμμα κτλ.) εκτελεί το δικό του έργο, ενώ παράλληλα όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται, ώστε να επιτύχουν τους στόχους της εκπαίδευσης (Σαϊτης, 2008:6). Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (1994:24), το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό, που διαφοροποιείται από τους άλλους, ως προς τη λειτουργία και τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και ασχολείται με όλα τα έκδηλα και άδηλα στοιχεία, που δημιουργούν την καθημερινή μάθηση.

Η θεωρία του οργανισμού μάθησης δε μπορεί να μεταφερθεί αυτούσια από τις επιχειρήσεις στην εκπαίδευση και το σχολείο, καθώς απαιτείται πρωτίστως η κατανόηση του θεωρητικού της υπόβαθρου (Κονιδάρη, 2006:40). Ανάλογα με τη φύση του κάθε οργανισμού, καθορίζεται και ο τρόπος έκφρασης της θεωρίας του οργανισμού μάθησης. Το σχολείο που μαθαίνει πρέπει να βασίζεται στις εξής θεωρίες:

- Στη διαχείριση των γνώσεων, δηλαδή «τη διαδικασία μέσα από την οποία ο οργανισμός παράγει τον πλούτο του στηριζόμενος στα δικά του διανοητικά πλεονεκτήματα» (Bukowitz & Williams, 1999 στο Κονιδάρη, 2006:40).
- Στη συστημική προσέγγιση, αφού το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του.
- Στη θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που βασίζεται στις διαλεκτικές σχέσεις των ανθρώπων (Κονιδάρη, 2006:40).

Σε πολλά σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τα σχολεία λειτουργούν μέσα σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο. Κυριαρχεί η ρουτίνα, η προβλεψιμότητα και οι μαθητές του υιοθετούν έναν παθητικό και πελατειακό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται κατωτέρου επιπέδου υπάλληλοι και ο διευθυντής είναι ο επόπτης τους, με τον οποίο επικοινωνούν ιεραρχικά από πάνω προς τα κάτω. Όταν, όμως, ένα σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, προσπαθεί συνεχώς να καινοτομεί, οι μαθητές έχουν κίνητρα για να μάθουν, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ηγέτες και καθοδηγητές των μαθητών, ενώ ο διευθυντής θεωρείται ηγέτης των ηγετών-εκπαιδευτικών και μεταξύ τους επικρατεί ο διάλογος (Sclachty, 2009:42).

Το σχολείο, που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, είναι εκείνο που διαθέτει τα κατάλληλα συστήματα και δομές, ώστε το προσωπικό να μπορεί να μαθαίνει συνεχώς συνεργατικά και να θέτει σε εφαρμογή νέα δεδομένα (Silins, Zarins & Mulford, 2002). Οι Sarafidou και Xafakos (2015) ορίζουν το σχολείο που μαθαίνει ως εκείνο, που ενθαρρύνει την ατομική και συλλογική μάθηση μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, με στόχο την ανακάλυψη ερευνητικών αποτελεσμάτων και καινοτομιών, τα οποία με τη σειρά τους θα αξιοποιηθούν στην πράξη (Ξαφάκος, 2016).

Σύμφωνα με τους Silins, Zarins & Mulford (1998:5) υπάρχουν οι εξής διαστάσεις, που δικαιολογούν το χαρακτηρισμό ενός σχολείου ως οργανισμό μάθησης:

- Η παρατήρηση του περιβάλλοντος και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε αυτό
- Το όραμα, οι αξίες και οι στόχοι, που υιοθετεί η σχολική μονάδα στο σύνολό της

- Η συνεργασία και το αίσθημα εμπιστοσύνης που διακατέχει τα μέλη του σχολείου
- Οι πειραματισμοί και οι πρωτοβουλίες, με στόχο τη βελτίωση του σχολείου
- Η αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων και πρακτικών που χρησιμοποιούνται
- Η αναγνώριση της προσπάθειας και των επιτυχιών του σχολείου
- Η συνεχόμενη παροχή ευκαιριών και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Ως ανοιχτό σύστημα, το σχολείο χρειάζεται να ανταλλάσσει συνεχώς πληροφορίες με το περιβάλλον, όπου ανήκει (Σαϊτης, 2008:6). Ο σχολικός οργανισμός αποτελείται από το εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον. Το εσωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού αποτελούν η διεύθυνση, η τοποθεσία, οι άνθρωποι, τα μέσα διδασκαλίας και η γενική οργάνωση του σχολείου. Το εξωτερικό του περιβάλλον χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες: α) το γενικό, που είναι οι κοινωνικοί, πολιτικοοικονομικοί, πολιτιστικοί και τεχνολογικοί παράγοντες και β) το ειδικό, που περιλαμβάνει τις κοινωνικές ομάδες και οργανισμούς που σχετίζονται με το σχολείο, όπως ο σύλλογος γονέων, οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.τ.λ. (Σαϊτης, 2008:7). Ο σχολικός οργανισμός μάθησης είναι στενά συνδεδεμένος τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό του περιβάλλον και δίνει σημασία στην προσωπική, ομαδική και οργανωσιακή μάθηση, όπως επίσης στις αξίες και στις ιδεολογίες των εργαζομένων (Schleicher, 2016:24).

3.1.1. Η διαφοροποίηση της «επαγγελματικής κοινότητας μάθησης» από το «σχολείο που μαθαίνει»

Όσον αφορά τους οργανισμούς μάθησης, χρησιμοποιείται συχνά και ο όρος επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, στις οποίες είχε γίνει αναφορά και στο προηγούμενο κεφάλαιο (Williams, Brien & Leblanc, 2012). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως αποτελούν ταυτόσημες έννοιες. Σύμφωνα με τον Hord (1997:10) ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης ορίζεται η κοινότητα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου επιζητούν και μοιράζονται συνεχώς

τη μάθηση, καθώς και ενεργούν για αυτή. Είναι μια οργανωτική δομή, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ομαδικά, για να προβληματιστούν για τις πρακτικές τους, να αξιολογήσουν τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές τους και την απόδοση των μαθητών τους και να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (McLaughlin & Talbert, 2006 στο Teague & Anfara, 2012). Οι διαδικασίες, που επηρεάζουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, είναι οι εξής:

- Έμφαση στις διαδικασίες μάθησης
- Επιλογή των καλύτερων ανθρώπινων και κοινωνικών πόρων
- Σωστή διαχείριση των δομικών πόρων
- Κατάλληλη αλληλεπίδραση με τους εξωτερικούς παράγοντες (Stoll et al., 2006).

Οι έννοιες οργανισμός μάθησης και επαγγελματική κοινότητα μάθησης μοιάζουν πολύ, αλλά έχουν και διαφορές. Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης ασχολείται κυρίως με την ανθρώπινη εμπειρία, ενώ ο οργανισμός μάθησης με τα οργανωτικά αποτελέσματα, που επιτυγχάνονται μέσω της ανθρώπινης εμπειρίας (Mitchell & Sackney, 2011:8). Ο οργανισμός μάθησης αποτελεί επίσημη οργάνωση, στην οποία μια μαθησιακή κοινότητα θα είναι μόνιμη και για αυτό η κατασκευή του απαιτεί μεγάλες αλλαγές. Αντίθετα, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης μπορεί να υπάρξει σε επίσημο οργανισμό, αλλά δεν είναι επίσημος οργανισμός και η ύπαρξή της είναι προσωρινή (Louis, 2006). Πλέον έχει προκύψει και ένα νέο είδος κοινοτήτων μάθησης: οι κοινότητες μάθησης μέσω δικτύου (Networked Learning Communities-NLC), δηλαδή ομάδες σχολείων που εργάζονται μαζί για ένα κοινό σκοπό δημιουργώντας ένα δίκτυο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Katz, Dack & Earl, 2009).

Το σχολείο, που μαθαίνει, διατηρεί ζωντανή την ανάγκη των ατόμων να αλληλοεξαρτώνται και οδηγεί τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και το λοιπό προσωπικό προς τη σωστή κατεύθυνση (Fedai, Gazi & Aksal, 2016). Όσον αφορά τις δράσεις, που περιλαμβάνει ένα σχολικό περιβάλλον μάθησης, παραθέτονται αναφορικά οι εξής:

- Διαμοιρασμός των διοικητικών πληροφοριών, όπως οι εκδηλώσεις, τα χρονοδιαγράμματα, οι αναφορές κ.τ.λ.

- Διάφορες νέες πληροφορίες σχετικά με αλλαγές σε σχολικές αποφάσεις
- Αποτίμηση της απόδοσης των μαθητών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο
- Επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών βασισμένη στις ανάγκες των μαθητών
- Σχεδιασμός της μάθησης
- Σχολικό κλίμα και εμπλοκή των γονέων
- Παιδαγωγικό περιεχόμενο, διδασκαλία και αξιολόγηση
- Συστήματα για τη μεταμόρφωση του σχολείου σε περιβάλλον μάθησης και άλλα παιδαγωγικά θέματα (Hammer, 2016).

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τα σχολεία που μαθαίνουν

Η δημιουργία ενός σχολείου έτοιμου να αλλάξει και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Χρειάζεται προσοχή ως προς την πρόβλεψη των μελλοντικών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Εκτός αυτού, είναι σχεδόν απίθανο να προσδιοριστεί ακριβώς το πώς θα προσαρμοστεί το σχολείο σε αυτές τις συνθήκες (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995:3). Για να γίνει ένα σχολείο οργανισμός μάθησης, χρειάζεται σταδιακά βήματα βασισμένα σε στρατηγικές (Ξαφάκος, 2016). Η ίδρυσή του απαιτεί αλλαγή στάσεων και αξιών από το εκπαιδευτικό σύστημα (Jafari & Kalanaki, 2012).

Το σχολείο που λειτουργεί πραγματικά ως οργανισμός μάθησης καταφέρνει να βελτιώσει την οργανωτική του ικανότητα και να επηρεάσει την απόδοση των μαθητών του (Newmann & Wehlage, 1995:31-32). Παρακολουθεί συνεχώς το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται, ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανταπεξέλθει σε κάθε πρόκληση και ευκαιρία (Schleicher, 2016:54).

Το σχολείο θεωρείται ένας ασφαλής και υποστηρικτικός χώρος μάθησης, όταν περιλαμβάνει τα εξής θετικά στοιχεία:

- Ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα σπουδών
- Υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, προσωπικού και γονέων

- Συχνές ευκαιρίες συμμετοχής, αυτοδιάθεσης και συνεργασίας για τους μαθητές
- Κλίμα πειθαρχίας και ασφάλειας
- Συνεχής υποστήριξη στους λίγους μαθητές που την χρειάζονται
- Συμμετοχή των μαθητών, των γονέων, του σχολικού προσωπικού και της κοινότητας
- Πρότυπα και μέτρα για τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Learning First Alliance, 2001:3).

Χρειάζεται απολυτή προσοχή ως προς τα βήματα και τα ρίσκα που παίρνει κάθε φορά ένας σχολικός οργανισμός μάθησης, καθώς και βεβαιότητα πως όλοι στο σχολικό οργανισμό οδεύουν συνεργατικά με βάση το ίδιο κοινό όραμα. Η διεύθυνση ενός σχολικού οργανισμού πρέπει να δίνει έμφαση στο συναίσθημα, στις στρατηγικές και στη συμμετοχή των μελών, ώστε να μετατρέψει το σχολείο σε οργανισμό μάθησης και να εφαρμόσει τις απαιτούμενες αλλαγές (Jafari & Kalanaki, 2012). Η επιτυχημένη μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης κρύβεται στη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων, στην καλύτερη ενημέρωση και στη διαφοροποίηση του τρόπου ανταμοιβής.

Είναι πλέον ανάγκη η μεταμόρφωση ολοένα και περισσότερων σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Σε αυτό το εγχείρημα μπορεί να συντελέσει η ενημέρωση και συμμετοχή όλων των σχολικών παραγόντων ανάλογα με τις δυνατότητές τους και όχι μέσω κάποιου εξαναγκασμού (Senge et al., 2012:5). Η μεταμόρφωση των σχολείων δεν είναι δεσμευτική και μπορεί να δεχθεί διάφορες προσεγγίσεις (Vescio et al., 2008). Κάθε σχολείο επηρεάζεται ξεχωριστά ως οργανισμός μάθησης από το μέγεθος, τις υποδομές, τη βαθμίδα, την περιοχή, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία που το περιτριγυρίζει (Stoll et al., 2006).

3.2.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα σχολεία που μαθαίνουν

Σε ένα σχολείο που μαθαίνει κάθε άτομο έχει τις δικές του αντιλήψεις ως αφετηρία και παράλληλα βλέπει τις διαφορετικές απόψεις των άλλων ως μέρος του συνολικού σχολικού περιβάλλοντος (Middlewood, Parker & Beere, 2005:2).

Ο ένας εκπαιδευτικός συμβουλεύει τον άλλο, ενώ παράλληλα ζητά τη συμβουλή του. Κάθε εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να συνεισφέρει θετικά στην ομάδα του (DuFour et al., 2008:82). Η συζήτηση των διδακτικών πρακτικών με εκπαιδευτικούς διαφορετικού υπόβαθρου ενθαρρύνει την αμφισβήτηση και συζήτηση των νεότερων πρακτικών (Burridge & Carpenter, 2013). Τόσο οι νέοι εκπαιδευτικοί με τις ίσως πιο φρέσκιες ιδέες όσο και οι παλαιότεροι με την εμπειρία τους μπορούν να συνεισφέρουν εξίσου στην αποτελεσματικότητα των μαθητικών αποδόσεων και του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία συνολικά, που δε δρουν μονίμως με βάση τις προσταγές ανωτέρων τους, αλλά διαθέτουν μια σχετική αυτονομία, εστιάζουν καλύτερα στο έργο τους και δεν αποσυντονίζονται από την τυπική νομοθεσία (Newmann & Wehlage, 1995:39). Στα σχολεία που μαθαίνουν, οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί, γράφουν κοινές αξιολογήσεις για τις τάξεις, σχεδιάζουν τα προγράμματα και μοιράζονται διδακτικά καθήκοντα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως τάξης (Rentfro, 2007).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και μαθαίνουν σε ομάδες, καλλιεργούν τη συλλογικότητα στο σχολείο, η οποία με τη σειρά της βελτιώνει τη σχολική και μαθητική απόδοση. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικές μονάδες συνεχίζουν να επικεντρώνονται στην ατομική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Fulton & Britton, 2011:19). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δέχονται ευκαιρίες μάθησης, κάτι που συνήθως γίνεται με την εξής ακολουθία: αρχικά βρίσκουν λόγο για να επιμορφωθούν, στη συνέχεια αρχίζουν τυπικά να εμπλέκονται στη νέα μάθηση, δέχονται εξατομικευμένες ευκαιρίες για μάθηση, η οποία γίνεται κατανοητή στην πράξη και καταλήγουν είτε να διαφοροποιηθούν ή όχι, ανάλογα με το αποτέλεσμα (Timperley et al., 2007:40). Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δηλώνουν ο ένας στον άλλο ξεκάθαρα τους επιθυμητούς στόχους και τις μεθόδους μάθησης, τότε η ίδια η μάθηση γίνεται πιο εύκολη (Newmann & Wehlage, 1995:31). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, που συνδέονται καλύτερα με τις διδακτικές τους πεποιθήσεις, φαίνεται να αποδίδουν καλύτερα στο έργο τους (Burridge & Carpenter, 2013).

Σύμφωνα με τον Donahoe (1993), είναι βασικό για να μετατραπεί ένα σχολείο σε οργανισμό μάθησης, να βρεθεί ο χρόνος που απαιτείται, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επεκτείνουν το ρόλο τους, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους

μέσα στο σχολείο (Fullan, 1995). Βέβαια, η αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Είναι απαραίτητη η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει πολύπλευρα και επιτυχημένα. Μια τέτοια επαγγελματική εξέλιξη επιτυγχάνεται, όταν πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις: α). οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και μιλούν συνεχώς για τις πρακτικές τους, β). παρατηρούν και δέχονται χρήσιμες κριτικές για τη διδασκαλία τους, γ). σχεδιάζουν, αξιολογούν και ερευνούν συνεχώς όλοι μαζί το διδακτικό υλικό, καθώς και δ). διδάσκουν ο ένας στον άλλο τη διδασκαλία τους (Teague & Anfara, 2012).

Για να αποφασίσουν οι εκπαιδευτικοί να εξελιχθούν, δε χρειάζεται να τους δοθεί μόνο η ευκαιρία, αλλά και τα κίνητρα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι προνόμιο τους να αποφασίσουν οι ίδιοι αν θα συμμετάσχουν στη μάθηση και αν ναι, κατά πόσο θα εστιάσουν έπειτα σε αυτή, νομίζοντας εσφαλμένα πως μια τέτοια απόφαση έχει αντίκτυπο μόνο στους ίδιους (Cole, 2012). Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, για να εξελίσσονται συνεχώς είναι προσωπικά και κοινωνικοοικονομικά, ενώ συχνά σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης και τις ανταμοιβές, που δέχονται από το σχολείο (Sai & Siraj, 2015: 74). Σαφώς το μεγαλύτερο κίνητρο είναι ο μισθός και η μισθολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, αλλά και η αναγνώριση και η επιβράβευση του εκπαιδευτικού σε κάθε επίτευγμά του παίζουν σημαντικό ρόλο.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχετίζεται με την αναγνώριση του τί χρειάζεται να μάθουν, και όχι τί θέλουν, και στη συνέχεια με την ανάπτυξη των μαθησιακών εμπειριών τους. Οι τρόποι για να επιτευχθεί η επαγγελματική τους εξέλιξη, ποικίλουν. Ενδεικτικά μπορεί να επιτευχθεί με τις εξής πρακτικές: τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση, την επιμόρφωση, τα συνέδρια, τα σεμινάρια, τη μαθητεία, την παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων και το θεσμό του μέντορα (Χατζηπαναγιώτου, 2012 στο Καμπουράκη, 2017). Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Αντιστοιχία με τις υπάρχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών
- Αντιστοιχία με τις υπάρχουσες σχολικές ανάγκες

- Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης
- Ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής
- Μακροπρόθεσμη δέσμευση
- Εκπαιδευτές υψηλής ποιότητας (Bayar, 2014).

Συνοπτικά, το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί ένα κομβικό μέρος του σχολικού οργανισμού που μαθαίνει. Εμπλέκεται άμεσα με τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, που είναι άλλωστε και ο βασικός στόχος κάθε σχολείου. Έτσι, είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ώστε να εξελιχθούν τόσο οι μαθητές όσο και το σχολείο.

3.2.2. Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία που μαθαίνουν

Η ηγεσία σε έναν οργανισμό είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία του κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου τα μέλη συστηματικά διερευνούν ιδέες και συλλέγουν γνώσεις (Garvin, 2000). Μπορεί να διεισδύσει σε κάθε επίπεδο του οργανισμού και ανάλογα με το μέγεθος της επιρροής της σε αυτόν να παρακμάσει ή να επεκταθεί στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού επηρεάζοντάς τα και εκείνα. Όσο περισσότερο αναπτύσσεται ένας οργανισμός, τόσο πιο πολύπλοκες γίνονται οι εργασίες του και επομένως τόσο πιο αναγκαία η ύπαρξη ενός επόπτη-διαχειριστή, που θα συντονίζει το έργο (Mintzberg, 1979:18).

Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού το έργο αυτό αναλαμβάνει ο διευθυντής. Η επιρροή της σχολικής ηγεσίας εξαρτάται από δύο βασικούς παράγοντες: τη συμπεριφορά του ηγέτη και την ηγετική ομάδα, σε συνδυασμό με τον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η ηγεσία στο διδακτικό προσωπικό (Silins, Mulford & Zarins, 2002). Κάθε ηγέτης έχει τη δική του προσωπικότητα και τις δικές του ικανότητες, που προβάλλονται ιδιαίτερα μέσα από τον τρόπο, με τον οποίο συνεργάζεται με το προσωπικό και διανέμει αρμοδιότητες. Σε πολλές περιπτώσεις, η συμπεριφορά του ηγέτη μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά, όπως για παράδειγμα όταν ο ηγέτης λειτουργεί παθητικά, βρίσκει μόνο

βραχυπρόθεσμες λύσεις ή αντιστέκεται στην αλλαγή (Κολέζα, 2014 στο Ξαφάκος, 2016).

Ο σχολικός οργανισμός μάθησης δε μπορεί να στηριχθεί στην παραδοσιακή ιεραρχική ηγεσία, διότι αυτή βασίζεται στην εξάρτηση από τους ανώτερους, ενώ ένας μανθάνων οργανισμός ενθαρρύνει όλο το προσωπικό να γίνεται υπεύθυνο διαφόρων αρμοδιοτήτων (Middlewood, Parker & Beere, 2005:44). Ουσιαστικά η ηγεσία και η οργάνωση στον σχολικό οργανισμό μάθησης δε λειτουργεί από πάνω προς τα κάτω, αλλά από κάτω προς τα πάνω. Η αμοιβαιότητα είναι βασική, αφού ένας ηγέτης όσες ικανότητες και να έχει, είναι αδύνατο να δημιουργήσει ένα επιτυχημένο σχολικό περιβάλλον μάθησης μόνος του (Thompson et al., 2004). Η σχολική ηγεσία τείνει «διαμοιράζεται» με τους εκπαιδευτικούς (King, 2002 στο Cormier & Olivier, 2009). Αξίζει να σημειωθεί πως ένας κατάλληλος τύπος ηγεσίας για τη δημιουργία ενός σχολικού οργανισμού μάθησης φαίνεται να είναι ο μετασχηματιστικός (Mohd Izham Mohd Hamzah et al., 2011:59). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επαναπροσδιορίζει την κουλτούρα του οργανισμού και την εναρμονίζει με το όραμά του (Καμπουράκη, 2017). Παρακινεί τα μέλη του προσωπικού ανυψώνοντας τη συνείδησή τους για τη σημασία των στόχων του οργανισμού, ώστε να μην εργάζονται από συμφέρον, αλλά από φιλοδοξία για αυτοαναβάθμιση (Rijal, 2009). Ουσιαστικά, οι μορφές ηγεσίας, που προωθούν τη μάθηση, είναι όσες βασίζονται στην αποδοτική συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και το προσωπικό.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι βασικός στην οποιαδήποτε προσπάθεια να αλλάξει μια παιδαγωγική πρακτική, να υιοθετηθεί ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, να αναδιαμορφωθεί το σχολικό κλίμα ή να γίνει κάποια καινοτομία (Hord & Sommers, 2008:6). Χρειάζονται η έγκριση του διευθυντή και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να λειτουργήσει το σχολείο ενωμένο. Επομένως, ο σχολικός ηγέτης πρέπει είναι υποστηρικτικός και συνεργατικός (Hord, 1997:15). Οφείλει να εκτιμά τις εμπειρίες των εργαζομένων, ώστε εκείνοι με τη σειρά τους να νιώθουν άνετα να προκαλούν τόσο τις δικές τους πεποιθήσεις όσο και των συναδέλφων τους (Thompson et al., 2004). Ο διευθυντής πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς συνεχώς ευκαιρίες να μαθαίνουν και να εξελίσσονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Ακούσια μπορεί ακόμη και να ενισχύσει την φτωχή επαγγελματική εξέλιξη στο σχολείο, όταν δεν προσδοκεί περισσότερα

από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Cole, 2012). Για να προάγει τη μάθηση στο προσωπικό, ο διευθυντής μπορεί να κάνει προτάσεις που ενθαρρύνουν τη συζήτηση, απρόσμενες ερωτήσεις, που ενθαρρύνουν τη νέα σκέψη, και αλλαγές στις υπάρχουσες διαδικασίες, που να εισάγουν αποκλίνουσες απόψεις (Garvin, 2000). Ο ηγέτης του μέλλοντος χρειάζεται να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και να είναι διορατικός, να έχει κίνητρα, που θα βοηθήσουν να ξεπεραστεί η ταλαιπωρία της μάθησης και της αλλαγής, συναισθηματική δύναμη να διαχειριστεί το δικό του άγχος και των άλλων, δεξιότητες στην αλλαγή πολιτιστικών θεμάτων και προθυμία να ενεργοποιεί όλο και περισσότερους (Schein, 2004:418).

3.2.3. Ο ρόλος της κουλτούρας στα σχολεία που μαθαίνουν

Σύμφωνα με τον Schein (2004), η κουλτούρα αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο βασικών παραδοχών, που έχει δημιουργηθεί και έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα από μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων μεταβαίνοντας σε μια νέα ομάδα ως ο ορθός τρόπος αντίληψης, σκέψης και δράσης. Το μοντέλο που δημιούργησε ο Schein για την οργανωσιακή κουλτούρα, στην οποία θα εστιάσουμε, απαρτίζεται από τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι αυτό των ορατών αντικειμένων, όπως η ενδυμασία και οι τρόποι συμπεριφοράς, που υποδηλώνουν τις αντιλήψεις των ατόμων και των οργανισμών. Το δεύτερο αφορά τις κοινές αξίες, που δημιουργούν μια κοινή γραμμή πλεύσης για όλο τον οργανισμό, παραδείγματος χάρη οι κώδικες δεοντολογίας. Το τρίτο επίπεδο της οργανωσιακής κουλτούρας περιλαμβάνει τις βασικές παραδοχές, που αφορούν μη ορατούς λόγους, για τους οποίους τα μέλη ενός οργανισμού αντιλαμβάνονται κάποια θέματα με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Schein, 2004).

Η κουλτούρα και οι αλλαγές στις εκφάνσεις τις θα πρέπει να είναι το θεμέλιο στη διαμόρφωση ενός μαθησαντικού οργανισμού (Ahmad & Marinah, 2013). Όσον αφορά ένα σχολείο που μαθαίνει, στόχος είναι η κουλτούρα του να μην χαρακτηρίζεται από την απομόνωση, αλλά από τη συνεργατικότητα. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η κουλτούρα παίζουν σημαντικό ρόλο σε ένα σχολείο που μαθαίνει, για αυτό απαιτείται η αμέριστη προσοχή του διευθυντή στη διαμόρφωσή τους (Hord & Sommers, 2008:49). Οι αλλαγές στο σχολικό

οργανισμό δε θα πρέπει να είναι αποσπασματικές παρεμβάσεις σχετικά με σχολικές δομές και προγράμματα, αλλά να αφορούν τη συνολική κουλτούρα γύρω από την ανάπτυξη ικανοτήτων (Higgins et al., 2012:32). Βέβαια, η αλλαγή μια συνολικής κουλτούρας και όχι απλά μια αλλαγή στη δομή ενός σχολείου είναι πολύ δύσκολο κατόρθωμα (Fullan, 2006). Οι συμπεριφορές και οι αξίες που έχει υιοθετήσει μια κοινότητα έχουν την τάση να παραμένουν αλώβητα στο χρόνο. Για αυτό, χρειάζεται υπομονή, επιμονή και μεθοδικότητα για την επίτευξη οποιασδήποτε μετατροπής μέσα στη σχολική κουλτούρα. Οι παράγοντες που προωθούν αλλαγές στην κουλτούρα ενός σχολείου που μαθαίνει είναι: η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η εστίαση στους μαθητές και στην απόδοσή τους, η εξουσία των εκπαιδευτικών και η συνεχής μάθηση και επιμόρφωσή τους (Vescio et al., 2008).

Η κουλτούρα ενός σχολικού οργανισμού μάθησης έχει ως βασικό της αξίωμα την αναγνώριση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη τους (Peterson, 2002). Τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης έχουν μια κουλτούρα, που χαρακτηρίζεται από:

- κοινή αίσθηση σκοπού και αξιών
- συνεχή μάθηση και βελτίωση
- εμπλοκή και υπευθυνότητα όσο αφορά την απόδοση των μαθητών
- συνεργατικές σχέσεις
- ευκαιρία για σκέψη, έρευνα και προσωπική εξάσκηση των εκπαιδευτικών (Stein, 1998: Lambert, 1998: Fullan, 2001: DuFour & Eaker, 1998: Hord, 1998 στο Peterson, 2002).

Η κουλτούρα διευκολύνει ολόπλευρα τη μάθηση και ευνοεί τα σχολεία, στα οποία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αξία της επαγγελματικής εξέλιξης (Sai & Siraj, 2015:72). Σχολεία σχεδιασμένα με τις κατάλληλες συνθήκες καταφέρνουν να ενισχύουν τη συλλογική αντιμετώπιση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός (DuFour et al., 2008:87).

Η κουλτούρα είναι αλληλένδετη με την ηγεσία, καθώς από εκείνη διαμορφώνεται αρχικά. Αν απειληθεί η επιβίωση του οργανισμού λόγω διάβρωσης της κουλτούρας του, ο ηγέτης είναι αυτός που καλείται να κατανοήσει

και να αντιμετωπίσει το πρόβλημα αλλάζοντας την κουλτούρα του οργανισμού του (Schein, 2004:11). Για αυτό, είναι αναγκαίο ο σχολικός ηγέτης να εντάσσει έμπρακτα την οργανωσιακή μάθηση στην κουλτούρα του σχολείου (Brandt, 2003). Ιδιαίτερα αποτελεσματική όσο αφορά τους σχολικούς οργανισμούς μάθησης φαίνεται να είναι η μετασχηματιστική κουλτούρα, που επιβάλλει τη μακροχρόνια δέσμευση και αλληλεξάρτηση του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς (Καμπουράκη, 2017).

3.2.4. Η επίδραση εξωτερικών φορέων στα σχολεία που μαθαίνουν

Η συνολική και συνεχόμενη εξέλιξη σε όλους τους τομείς του σχολείου υποβοηθείται, όταν υπάρχει στενή επαφή του σχολείου με τους σχετικούς εξωτερικούς φορείς (Fullan, 1995). Το σύστημα της εκπαίδευσης διακρίνεται στην κεντρική διοίκηση, τον περιφερειάρχη, το σχολικό σύμβουλο, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τους γονείς. Όλα τα μέρη του συστήματος, αν και αυτόνομα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε τοπικό επίπεδο (Γιαβρής & Ψυχάρης, 2003:43). Είναι σημαντικό για την αποτελεσματικότητά του, το σχολείο να μην εγκλωβίζεται στο εσωτερικό του περιβάλλον, αλλά να αναπτύσσει δεσμούς με την τοπική κοινωνία (Σαϊτης, 2005). Πολλοί θεσμοί, όπως η οικογένεια, τα ΜΜΕ, η εκκλησία και η τοπική αυτοδιοίκηση, είναι μέρος του κοινωνικού περιγύρου του σχολείου και συχνά συνεργάζονται με αυτό είτε για παιδαγωγικούς ή και για άλλους σκοπούς (Κακανά, 1994). Η ένταξη άλλωστε στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δραστηριοτήτων με θέματα περιβαλλοντικά, υγείας, πολιτιστικά κλπ., κάνει εμφανή την ανάγκη για τέτοιες συνεργασίες.

Ένας από τους βασικότερους εξωτερικούς φορείς, με τους οποίους πρέπει να συνεργάζεται το σχολείο, είναι η οικογένεια. Η συνεργασία με τους γονείς επηρεάζει άμεσα το κλίμα του σχολείου. Για αυτό και είναι σημαντικό να μοιράζονται πληροφορίες, που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, τόσο μεταξύ τους όσο και με τον υπόλοιπο κοινωνικό περίγυρο (Silins, Zarins & Mulford, 1998:7-10). Υπάρχουν διάφορα προγράμματα που μπορούν να επιμορφώσουν τους γονείς, ώστε να αναπτύξουν το οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον τους (Redding, 2000).

Το κράτος πρέπει να μπορεί να στηρίζει τη δομή του κάθε σχολείου ανάλογα με τις τοπικές και ενδοσχολικές του διαφορές, για να μπορέσει το σχολείο να εξελιχθεί ως οργανισμός μάθησης (Schleicher, 2016:63). Ιδανικά θα πρέπει να δίνει στην κάθε σχολική μονάδα μια σχετική αυτονομία, ώστε να ενθαρρύνει τη λειτουργία της ως οργανισμό μάθησης. Η συνεργασία του σχολείου με την αρμόδια δημοτική αρχή μπορεί επίσης να φανεί προσοδοφόρα, αφού χάρη σε αυτή μπορούν να επιλυθούν πιθανά προβλήματα του σχολείου σχετικά με την υποδομή ή τον εξοπλισμό του. Εκτός αυτού, όμως, θα μπορούσε μέσα από τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση να μπορούσαν να δημιουργηθούν νέα κίνητρα για τους μαθητές, όπως η παροχή υποτροφιών ή να βοηθηθούν στην εκμάθηση νέων εμπειριών, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο (Σαϊτης, 2008:104).

3.3. Οι καινοτόμες δράσεις στα σχολεία που μαθαίνουν

Τα σχολεία που μαθαίνουν συγχέονται συχνά με τα σχολεία που καινοτομούν. Τα καινοτόμα σχολεία εμπίπτουν πολλές φορές σε λάθη. Οι υπερβολικά συχνές διοικητικές και οργανωτικές αλλαγές, η επιλογή προβλέψιμων δράσεων και η αντιπαλότητα με τα «συνηθισμένα-μη καινοτόμα» σχολεία, αποδυναμώνουν την ισχύ τους. Παράλληλα, οι προσδοκίες των γονέων, των σχετικών θεσμών και των παραδοσιακών δασκάλων για συμβατική μάθηση καταλήγουν να θέτουν σε κίνδυνο την επιβίωση τέτοιων σχολείων, που προσπαθούν να καινοτομήσουν (Giles & Hargreaves, 2006:125).

Η καινοτομία είναι μια διαδικασία, στην οποία εντάσσεται μια πληθώρα δράσεων σχετικά με την αντίληψη του σχολικού κόσμου και συντελεί στην αντιμετώπιση του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει (Bonami & Garant, 1996 στο Παπαδημητρίου, 2006:50). Οι οργανωτικές συνθήκες που προωθούν τις καινοτόμες δράσεις σε έναν οργανισμό, όπως το σχολείο, είναι:

- οι στρατηγικές ικανότητες, οι ικανότητες διαχείρισης και η επαρκής αυτονομία
- η ενθάρρυνση της προσωπικής εμπλοκής και αλληλεπίδρασης μέσα από δράσεις

- οι τυποποιημένες διαδικασίες για την εισαγωγή, καθιέρωση και αξιολόγηση των καινοτόμων δράσεων (Cros, 1998, Derouet & Dutercq, 1997, Whitaker, 1993 στο Παπαδημητρίου, 2006:50).

3.4. Η πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα σχολεία

Στην Ελλάδα οι δημόσιοι οργανισμοί και η δημόσια διοίκηση στο σύνολό της υπολειτουργούν εδώ και δεκαετίες λόγω των παρακάτω βασικών θεμάτων: της κομματικοποίησης, του συγκεντρωτισμού, της διαφθοράς, των πολύπλοκων διαδικασιών, των άσκοπων μεταρρυθμίσεων, της ανισοκατανομής υπαλλήλων, της έλλειψης κουλτούρας, βασικών αρχών του μάνατζμέντ, διαφάνειας, πλήρους ελέγχου και στοχοθεσίας (Κωστάκος, 2003). Η αποκέντρωση, που είναι βασικό στοιχείο για τη μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης, προϋποθέτει με τη σειρά της την ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα σε σχολείο και κράτος (Hiatt-Michael, 2001; Δημητρόπουλος, 2016). Όμως, η εμπιστοσύνη δε φαίνεται να είναι το δυνατό σημείο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από την υπέρμετρη γραφειοκρατία του.

Το ελληνικό σχολείο έχει μια σταθερή ιεραρχία. Ο προϊστάμενος διευθυντής δίνει οδηγίες στους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, καθώς επίσης ορίζει το καθηκοντολόγιο του υποδιευθυντή (Θεοφιλίδης, 2012 στο Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτελέσουν αποφάσεις, για τις οποίες δεν είχαν λόγο στη διαμόρφωσή τους, και να μεταβιβάσουν τις εντολές στους μαθητές. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συγκεκριμένη, απρόσωπη, άκαμπτη και βασίζεται στα ίδια σχολικά εγχειρίδια, το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, τους ίδιους κανόνες, τις ίδιες εξετάσεις (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017). Οι αλλαγές που γίνονται κατά καιρούς στα σχολικά βιβλία και σε ένα μέρος του προγράμματος σπουδών, δε σημαίνουν και απαραίτητα αλλαγή στα βασικά πρόσωπα της εκπαίδευσης ούτε στον τρόπο πληροφόρησης στο σχολικό οργανισμό (Κοκκοτας, 2002 στο Καράμπελας, Kelly & Φώκιαλη, 2006:63).

Οι ελληνικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί δε φροντίζουν για την προσωπική εξέλιξη και καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών, ούτε αξιολογούν τους

εκπαιδευτικούς, αφού τοποθετηθούν στα σχολεία. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιες ενθαρρυντικές προσπάθειες υιοθέτησης μιας νοοτροπίας αξιολόγησης στα ελληνικά σχολεία. Επιπλέον, το σημερινό σχολείο έρχεται σε μια σχετική επαφή με πολλές καινοτομίες, οι οποίες δυστυχώς είναι αποσπασματικές, επηρεάζουν ένα μέρος των εκπαιδευτικών και δεν εντάσσονται στο γενικό πλαίσιο του σχολείου (Κουλουμπαριτσή, 2006:66).

Όσο αφορά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και την απόδοσή τους, έχει φανεί πως οι ίδιοι νιώθουν υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους, προσηλώνονται στο στόχο τους και έχουν θέληση να επιμορφωθούν παρά τις ελλείψεις του συστήματος και τα εμπόδια που συναντούν (Καμπουράκη, 2017). Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ το 2017 για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι γηράσκον, ενώ ολοένα και λιγότεροι είναι οι φοιτητές, που επιλέγουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Η τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ το 2018, αναφέρεται σε προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και ισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται λόγος για ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία και στους διευθυντές, βασισμένη πάντα στην κατάλληλη αξιολόγηση (OECD, 2018).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την περιορισμένη παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, το διεκπεραιωτικό ρόλο των διευθυντών και τις δεσμευτικές κεντρικές αποφάσεις που οδηγούν στην αδράνεια (Ξάνθη, 2016). Όμως, παρά τα πολλά αρνητικά του συστήματος, που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων μάθησης, η θέληση των εκπαιδευτικών, η απεγκλώβισή τους από το γράμμα του νόμου, καθώς και η προσωπική και ομαδική προσπάθειά τους μπορούν να βελτιώσουν σε μεγάλο βαθμό την κατάσταση.

Κεφάλαιο 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα σχολεία που μαθαίνουν

Ερευνά των Williams, Brien και Leblanc (2012) σε δασκάλους, σχετικά με το τί ενθαρρύνει και τί εμποδίζει τα σχολεία να μετατραπούν σε οργανισμούς μάθησης, έδειξε πως στα σχολεία που μαθαίνουν η σχολική κουλτούρα υποστηρίζει την επαγγελματική την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση. Αυτό που καταδείχτηκε πως εμποδίζει την ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας είναι το γεγονός πως λίγοι μόνο εκπαιδευτικοί βρίσκουν χρόνο να συζητήσουν με τους συναδέλφους στο σχολείο για την μάθηση των μαθητών τους. Όσον αφορά την ηγεσία, ο διαμοιρασμός της φάνηκε να ενδυναμώνει τις ηγετικές ικανότητες του σχολείου, ενώ αυτό που εμποδίζει τη βελτίωσή της, φάνηκε να είναι το ότι δε ζητείται η γνώμη όσων εργάζονται στο σχολείο σχετικά με την πρόσληψη νέου διευθυντή. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που μαθαίνουν ενθαρρύνονται και γνωρίζουν πώς να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους για την απόδοση των πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά βασικό εμπόδιο για αυτούς είναι πως δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση/επιμόρφωση για όσους συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης.

Ερευνά σε Γυμνάσια της Αυστραλίας έδειξε πως η οργανωσιακή μάθηση προωθείται και είναι πιο πιθανό να εφαρμοστεί στα σχολεία, όπου το προσωπικό επικοινωνεί μεταξύ του, ανταλλάζει πληροφορίες, ώστε να βελτιώσει τη δουλειά του και αναζητά ευκαιρίες ανάπτυξης των σχολείων. Η ηγεσία αυτών των σχολείων, που επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή τους μάθηση, φάνηκε να συμπεριφέρεται μετασχηματιστικά και να υποστηρίζει τις καινοτομίες και τους πειραματισμούς στα σχολεία τους. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με τη σειρά τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των πολιτικών των σχολείων τους και στην οριοθέτηση μελλοντικών οδηγιών και πληροφοριών για τη σχολική κοινότητα δείχνοντας με αυτό τον τρόπο πως η ηγεσία στα σχολεία διαμοιράζεται. Βέβαια οι τόσες αρμοδιότητες είναι πιθανό να φέρουν τους εκπαιδευτικούς στα όριά τους (Silins, Zarins & Mulford, 2002).

Τα αποτελέσματα μελέτης των σχολικών οργανισμών μάθησης της δυτικής Βιρτζίνια οδήγησαν στις εξής προτάσεις για μεγαλύτερη αποδοτικότητα των συγκεκριμένων σχολείων: παροχή κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, που θα βοηθά τη διαχείριση ενός σχολικού περιβάλλοντος μάθησης τόσο στο χρονοδιάγραμμά του όσο και στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης, καθώς και προτροπή των σχολείων να βελτιωθούν και να ακολουθήσουν τις αρχές ενός σχολείου που μαθαίνει (Hammer, 2016).

Τα βασικά στοιχεία για την επιτυχία δύο σχολικών οργανισμών μάθησης των Ηνωμένων Πολιτειών φάνηκαν να είναι το σχολικό πλαίσιο, οι κατάλληλες συνθήκες, η οργάνωση και η επικέντρωση στους στόχους. Σαφώς μεγάλη επίδραση είχε η άριστη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όπως και με τους διευθυντές, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την ηγεσία και η παροχή προς αυτούς μιας σχετικής αυτονομίας (Mindich & Lieberman, 2012:33-36). Ένα βασικό θέμα που φάνηκε να επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη χρόνου. Για την επίλυση αυτού του θέματος λειτούργησε θετικά το να διαμοιράζονται οι εκπαιδευτικοί τις ευθύνες τους ανάλογα και να έχουν κατάλληλα πλάνα εργασιών (Mindich & Lieberman, 2012:19). Έρευνα σχετικά με την επίδραση του μανθάνοντος οργανισμού στην δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών έδειξε πως η οργανωσιακή κουλτούρα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και κατά συνέπεια την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Bae et al., 2012).

Σύμφωνα με την Harris (2010:26) οι εκπαιδευτικοί σχολικών οργανισμών μάθησης φάνηκε να έχουν ανάγκη να υποστηρίζονται και να δέχονται διοικητικές ευκαιρίες και τον κατάλληλο εξοπλισμό, ώστε να προωθείται η επαγγελματική τους εξέλιξη. Μελέτη περίπτωσης σχετικά με τη συμπεριφορά και συμβολή των εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης κατέληξε στο εξής συμπέρασμα: α) η προσωπική και επαγγελματική τους επένδυση, β) η αξία που δίνουν οι ίδιοι και η κουλτούρα του σχολείου στην επαγγελματική εξέλιξη και γ) η ισότιμη συμβολή όλων στις σχολικές αλλαγές, είναι οι τρεις βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς (Maloney & Konza, 2011).

Τέλος, όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, έρευνα των Πασιά και Καλοσπύρου (2015) σε Λύκειο στα Ανάβρυντα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη δημιουργία οργανισμών μάθησης. Εξίσου ενδιαφέρον είχαν

τα αποτελέσματα έρευνας σε δημοτικά σχολεία της Αχαΐας. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν ως βασικότερα εμπόδια στην μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης τις παγιωμένες αντιλήψεις και την αρνητική στάση απέναντι στο καινούριο ορισμένων συναδέλφων τους, καθώς και την ελλιπή συνεργασία και τις συγκρούσεις ρόλων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους. Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Βαλμά, Μάνεση και Μπαρή (2015), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συμμετοχή τους σε σχολικές κοινότητες μάθησης συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ερευνά των Koutouzis & Papazoglou (2016) σε δημοτικά σχολεία στην Αθήνα βασισμένη στην οπτική των δασκάλων έδειξε πως τα ελληνικά σχολεία έχουν ενστερνιστεί στοιχεία των οργανισμών μάθησης σε μεγάλο βαθμό, παρά το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό τους σύστημα. Οι δάσκαλοι φάνηκε να υποστηρίζουν το διάλογο, τη συνεργασία και την ομαδική μάθηση. Επιπλέον, φάνηκε πως η μετασχηματιστική και στρατηγική ηγεσία σχετίζεται έντονα με τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης.

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τα χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, που έχουν τα ελληνικά σχολεία, κατέληξε στα εξής (Βύσσα, 2009:117-122):

- Οι δύο από τις τρεις περιοχές που ερευνηθήκαν προτιμούν νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια εξελίσσονται επαγγελματικά, ενώ η τρίτη ερευνηθείσα περιοχή προτιμά έμπειρους εκπαιδευτικούς.
- Η οργανωσιακή κουλτούρα, το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας και η ανατροφοδότηση είναι από τα βασικότερα στοιχεία οργανισμού μάθησης που κατέχουν τα σχολεία
- Δυστυχώς δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην επιβράβευση των εκπαιδευτικών, στο διάλογο και την ομαδική μάθηση, στη συνεχή μάθηση και στη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες άλλων οργανισμών
- Στη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμοί μάθησης μπορούν να βοηθήσουν η συμμετοχική ηγεσία, η παροχή χρόνου στους εκπαιδευτικούς, οι ευκαιρίες για ομαδική εργασία και η προώθηση της συνεργατικότητας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Μέθοδος έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η έρευνα που εκπονήθηκε σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης. Συγκεκριμένα, παρατίθενται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο της, καθώς επίσης η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

5.1. Επιλογή του θέματος

Εξ ορισμού το σχολείο αποτελεί τον πιο αναμενόμενο οργανισμό μάθησης, αφού δε νοείται ο οργανισμός που διδάσκει στους μαθητές να βελτιώνονται, να μην μαθαίνει ο ίδιος να βελτιώνεται. Παρόλα αυτά, ειδικά τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν εξελιχθεί όσο θα έπρεπε με βάση τις ραγδαίες εξελίξεις που επικρατούν στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα βασικό πυλώνα του σχολείου και για αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρξει ένας προβληματισμός γύρω από τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με τα σχολεία που μαθαίνουν και τους παράγοντες που τα επηρεάζουν. Μέσα από τις απόψεις τους για τα «δικά τους» σχολεία ίσως δημιουργηθεί μια πιο καθαρή εικόνα σχετικά με το τί χρειάζονται όλα τα σχολεία, ώστε να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, να μάθουν και έτσι να γίνουν πιο αποτελεσματικά.

5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανασκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δημοτικά σχολεία και τη λειτουργία τους ως οργανισμοί μάθησης στην περιοχή του κέντρου του Βόλου. Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας μελετώνται αρχικά βιβλιογραφικά οι έννοιες του οργανισμού, της μάθησης, του οργανισμού μάθησης και του σχολικού οργανισμού μάθησης. Επιπλέον, αναλύονται, ως βασικοί παράγοντες που επιδρούν στα σχολεία, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, της σχολικής κοινότητας, των βασικών εξωτερικών φορέων που σχετίζονται με το σχολείο και των καινοτόμων δράσεων που λαμβάνουν χώρα.

Συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι να προσδιοριστούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς: α). πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται έναν οργανισμό μάθησης και την άποψή τους για το σχολείο τους ως οργανισμό μάθησης, β). πώς οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους και η επαγγελματική τους εξέλιξη επιδρούν στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό μάθησης, γ) πώς επηρεάζει η ηγεσία και δ). πώς η σχολική κουλτούρα τη λειτουργία του ως οργανισμό μάθησης, ε) πώς επηρεάζουν οι σχετικοί εξωτερικοί φορείς και οι καινοτόμες δράσεις τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού μάθησης.

5.3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη συλλογή πληροφοριών και τον αναστοχασμό γύρω από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών του Βόλου για τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών που μαθαίνουν. Η ποιοτική έρευνα ειδικεύεται στην βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών στο πλαίσιο της συνολικής κοινωνικής ζωής των υποκειμένων και όχι στην στατιστική προσέγγισή τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015:28,40). Αυτό είναι και το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση.

Σύμφωνα με τον Creswell (1998), η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης βασισμένη σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές στρατηγικές, που διερευνούν ένα κοινωνικό ή ατομικό θέμα. Η θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας συνάδει με την παραδοχή των εξής προτάσεων:

- η κοινωνική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη και θα πρέπει να αναλυθεί με τρόπους που αποτυπώνουν περισσότερα του ενός νοήματα
- η κοινωνική πραγματικότητα αναπαράγεται και ανακατασκευάζεται μέσα από κοινωνικές καθημερινές δράσεις των υποκειμένων, γι' αυτό ο ερευνητής πρέπει να μελετήσει την κατάσταση εκ των έσω
- η κοινωνική ζωή είναι μια ρέουσα πραγματικότητα και τα φαινόμενά της πρέπει να μελετηθούν λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική τους διάσταση (Τσιώλης, 2014:29).

Ο ερευνητής δημιουργεί μια ολιστική εικόνα, αναλύει τις λεπτομέρειες και διεξάγει τη μελέτη στο φυσικό της χώρο. Η ποιοτική έρευνα ουσιαστικά απαντά

σε ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2000). Είναι δεδομένο πως θα χαρακτηρίζεται από την υποκειμενικότητα του ερευνητή, για αυτό και δεν αντιμετωπίζεται ως τροχοπέδη (Morawski, 1994). Υπάρχουν τρεις βασικές διαστάσεις στις οποίες διακρίνεται η ποιοτική έρευνα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 14-15):

α).η φιλοσοφική ερμηνευτική, που μελετά το νόημα των ανθρώπινων πράξεων

β).η μεθοδολογία της έρευνας, στην οποία χρησιμοποιείται η αναλυτική επαγωγή και ανάλυση των δεδομένων (Lund, 2005 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015)

γ).οι επιμέρους τεχνικές και μέθοδοι, που χρησιμοποιούνται, όπως η παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης, η συνέντευξη κ.τ.λ.

5.2.1. Ερευνητικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων επιλέχτηκε η ποιοτική συνέντευξη ως το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Η συνέντευξη αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και αφορά την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των προσώπων καθοδηγούμενη από τον ερευνητή. Η τυπική συνέντευξη στα πλαίσια μιας έρευνας, όπως η συγκεκριμένη, περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω αυτής της άμεσης λεκτικής αλληλεπίδρασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008:449-450). Στην ποιοτική συνέντευξη, ο ερευνητής εμπλέκεται σε μια διαδραστική σχέση με τους ανθρώπους, αλλά περιορίζεται από το γεγονός πως δε μπορεί να «μπει» στο μυαλό των ερωτηθέντων. Επομένως, πληροφορείται με βάση μόνο αυτά που επιλέγουν οι ίδιοι οι ερωτηθέντες να αποκαλύψουν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:96).

Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη, που επιλέχθηκε για αυτή την έρευνα, είναι αρκετά ευέλικτη ως προς τη μορφή της και επιτρέπει μεγαλύτερη εμβάθυνση επί του θέματος. Υποβάλλονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, αλλά γίνονται και ανοιχτές ερωτήσεις, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων. Επιπλέον, δεν υπάρχει προκαθορισμένος αριθμός ή σειρά των ερωτήσεων και μπορούν να προστεθούν ή να αφαιρεθούν θέματα συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2000). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης πρέπει να εστιάζουν στα

θέματα της μελέτης, να είναι ευέλικτες, κατανοητές και να μην κατευθύνονται από τον ερευνητή, να μην είναι μακροσκελείς, ούτε να δείχνουν έλλειψη ευαισθησίας από την πλευρά του ερευνητή. Ο ίδιος ο ερευνητής θα πρέπει να ακούει προσεκτικά τους ερωτηθέντες, να είναι παρατηρητικός και να μην εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015:98-99).

Το περιεχόμενο των συγκεκριμένων ημιδομημένων συνεντεύξεων αποσκοπεί στον αναστοχασμό των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους οργανισμούς που μαθαίνουν και το για το δικό τους σχολικό οργανισμό. Η θεματική των συνεντεύξεων επηρεάστηκε από το ερωτηματολόγιο των Watkins & Marsick (1993) σχετικά με τον οργανισμό μάθησης. Το πλάνο των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε στους εξής πέντε βασικούς άξονες:

- Η εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού
- Οι αντιλήψεις γύρω από τον όρο «οργανισμός μάθησης»
- Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και οι παράγοντες που επηρεάζουν ένα σχολικό οργανισμό μάθησης
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και της κουλτούρας στη λειτουργία ενός σχολείου που μαθαίνει
- Η επίδραση του κράτους, των εξωτερικών φορέων και των καινοτόμων δράσεων στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου που μαθαίνει.

Με βάση αυτούς τους άξονες συντάχθηκαν ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες διαφοροποιούνταν κάποιες φορές ανά περίπτωση ανάλογα με τις απαντήσεις του κάθε εκπαιδευτικού.

5.2.2. Στρατηγική δειγματοληψίας

Το δείγμα σε μια ποιοτική έρευνα, όπως η συγκεκριμένη, αποσκοπεί στη μελέτη συγκεκριμένων πληροφοριών σε βάθος και όχι στη γενίκευση από το δείγμα στον πληθυσμό. Επομένως, δεν κρίνεται η καταλληλότητα του από τον αριθμό των ερωτηθέντων. Σε μία εις βάθος μελέτη προκύπτουν πλούσιες πληροφορίες ακόμη και από λίγα άτομα, ενώ μια πιο ευρεία μελέτη περισσότερων ατόμων είναι χρήσιμη στο να διερευνηθούν αποκλίσεις και διαφοροποιήσεις σε

ένα φαινόμενο. Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το τί θέλουμε να μάθουμε και γιατί. (Patton, 2002 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:85).

Σε μια ποιοτική έρευνα, όπως η συγκεκριμένη, επιλέγεται ουσιαστικά ένα δείγμα σκοπιμότητας, δηλαδή το δείγμα επιλέγεται σκόπιμα, ώστε τα μέλη του να βοηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη διεξαγωγή της έρευνας και στην παροχή πληροφοριών σχετικά με αυτή. Υπάρχουν πολλών ειδών δειγματοληψίες σκοπιμότητας, όπως τα ομοιογενή δείγματα, η δειγματοληψία λειτουργικού πλαισίου, η δειγματοληψία ευκολίας κ.λπ. (Patton, 2002 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:76).

5.2.3. Η διαδικασία της συνέντευξης

Στην έρευνα συμμετείχαν δάσκαλοι σε δημοτικά σχολεία του κέντρου του Βόλου, που είτε είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές και έχουν δική τους τάξη ή κάνουν παράλληλη στήριξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Φεβρουάριο του 2018 και ήταν 5 στο σύνολο. Ο μέσος χρόνος κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 25 λεπτά.

Οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν πλήρη ενημέρωση σχετικά με τον σκοπό της συνέντευξης, σύμφωνα με την δεοντολογική αρχή της πληροφορημένης συγκατάθεσης, και ήταν απολύτως σύμφωνοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Έγινε σαφές πως οι συνεντεύξεις είναι ανώνυμες τόσο ως προς τους ίδιους, όσο και ως προς το σχολείο και πως η ηχογράφηση της συνέντευξης γίνεται για καθαρά πρακτικούς λόγους για την καταγραφή των δεδομένων και είναι αυστηρά εμπιστευτική. Όσον αφορά την αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, σημαντικό ρόλο παίζει εκτός της αρχικής ενημέρωσης και η συμπεριφορά του ερευνητή σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Ο ερευνητής πρέπει να τηρεί μια έντιμη στάση, ώστε να επιτρέπει στον ερωτηθέντα να εκφράζεται ελεύθερα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 91).

Η χρονική στιγμή της συνέντευξης είχε προκαθοριστεί κατόπιν συνεννόησης, ώστε να έχει διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο ο συνεντευξιαζόμενος. Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν το σχολείο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να νιώθει άνετα και φιλικά ο ίδιος, αλλά παράλληλα να τηρείται και μια επαγγελματική τυπικότητα. Επιπλέον, ο ερευνητής μπορεί με

αυτό τον τρόπο να έχει μια σύντομη εικόνα του σχολείου και της κατάστασης που επικρατεί σε αυτό. Η αίθουσα στην οποία εξελίσσεται η συνέντευξη είναι είτε το γραφείο ή κάποια άλλη άδεια αίθουσα ανάλογα με το σχολείο, ώστε να υπάρχει ησυχία και να μην διακόπτεται η ροή της συζήτησης.

5.3. Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση των Braun & Clark (2006), η οποία περιλαμβάνει έξι βήματα, τα οποία δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούνται γραμμικά:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης, αναζήτησης νοήματος και καταγραφής των αρχικών ιδεών.
2. Κωδικοποίηση των δεδομένων, δηλαδή απόδοση ενός εννοιολογικού προσδιορισμού σε κάθε απόσπασμα. Σε κάθε απόσπασμα είναι πιθανό να δοθούν περισσότεροι του ενός κωδικοί και κάποιοι από αυτούς να συνδυαστούν ή να ενοποιηθούν.
3. Αναζήτηση των θεμάτων. Εδώ συνδυάζονται διαφορετικοί κωδικοί, ώστε να προκύψουν κάποια μοτίβα, τα οποία καταλήγουν σε διάφορα πιθανά θέματα και υποθέματα.
4. Επανεξέταση των θεμάτων, καθώς κάποια θέματα μπορεί να χρειαστεί να συγχωνευθούν ή να διαχωριστούν σε επιμέρους θέματα. Σε αυτό το στάδιο αρχικά αναθεωρούνται τα θέματα στο επίπεδο των κωδικοποιημένων δεδομένων, διαμορφώνεται ένας «θεματικός χάρτης», στη συνέχεια αναθεωρούνται τα θέματα σε όλο το σύνολο των δεδομένων και ίσως προκύψουν και νέοι κωδικοί και θέματα.
5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων. Σε αυτό το στάδιο, ο ερευνητής αναλύει την ουσία κάθε θέματος, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτό εντάσσεται στο συνολικό πλαίσιο και στα ερευνητικά ερωτήματα.
6. Έκθεση των δεδομένων - συγγραφή των ευρημάτων. Στην τελική φάση της θεματικής ανάλυσης, ο ερευνητής πρέπει να μπορεί μέσω της συγγραφής του να διηγηθεί την ιστορία των δεδομένων του, με τρόπο που να διαφαίνεται η εγκυρότητά της (Ισαρη & Πουρκός, 2015:117-119).

5.4. Δυσκολίες-περιορισμοί της έρευνας

Το μικρό δείγμα της έρευνας είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που εξάγονται, δε γενικεύονται. Επιπλέον, η έρευνα εστιάζει σε μία πολύ συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, όπως είναι η πόλη του Βόλου, που σημαίνει πως τα αποτελέσματα της έρευνας επηρεάζονται και από τις ιδιομορφίες, που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη περιοχή. Άλλο ένα ζήτημα που είναι πιθανό να δυσκολέψει την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός πως η έννοια των οργανισμών μάθησης είναι αρκετά πρόσφατη για την ελληνική εκπαίδευση και έτσι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτούς ίσως να μην είναι ξεκάθαρες.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας

Στο έκτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα αποτελέσματα που προσδοκούνται να εξαχθούν μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, καταγράφονται σε έναν πίνακα συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των ερωτηθέντων και στη συνέχεια αναλύονται ανά θεματική ενότητα.

6.1. Αποτελέσματα συνεντεύξεων ανά θεματική ενότητα

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων στους πέντε ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς χωρίζονται στις εξής θεματικές ενότητες: 1) Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, 2) η ανάλυση της έννοιας οργανισμός μάθησης, 3) ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, της κουλτούρας και 4) η επίδραση του κράτους, των εξωτερικών φορέων και των καινοτόμων δράσεων στη λειτουργία του σχολείου.

6.1.1. 1η θεματική ενότητα: Η εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο καιρό εργάζονται στο τωρινό τους σχολείο και αν είναι ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του. Οι Ε1 και Ε2 είναι εκπαιδευτικοί με 30 χρόνια προϋπηρεσία και δουλεύουν 18 και 10 χρόνια αντίστοιχα στα τωρινά τους σχολεία, η Ε3 έχει 15 χρόνια προϋπηρεσία και μια τετραετία στο τωρινό σχολείο. Η Ε4 έχει 14 χρόνια προϋπηρεσία και 4 χρόνια, κατά τα οποία στο ενδιάμεσο είχε πάει και σε άλλα σχολεία, ενώ η Ε5 έχει 10 χρόνια προϋπηρεσίας και στο τωρινό σχολείο τοποθετήθηκε φέτος.

Σχετικά με το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από την κατάσταση του σχολείου και τι θέματα μπορεί να υπάρχουν στο σχολείο, ο Ε3 δήλωσε μεγάλη ικανοποίηση, με μόνα θέματα τις οικονομικές ελλείψεις και κάποιες συγκρούσεις με γονείς: «...Αντί να είναι συνοδοιπόροι μας, είμαστε αντιμέτωποι και μας κρίνουν συνεχώς παρεμβαίνοντας στο έργο μας». Οι υπόλοιποι είχαν περισσότερα παράπονα από τη λειτουργία του σχολείου τους, χωρίς όμως να δηλώνουν δυσαρεστημένοι. Ενδεικτικά, ο Ε2 στην ερώτηση για το αν είναι ικανοποιημένος από τη λειτουργία του σχολείου του ανέφερε: «όχι

ιδιαίτερα, υπάρχουν θεματάκια, αλλά και ποιο σχολείο δεν έχει». Ο Ε1 θεώρησε σαν βασικό πρόβλημα την έλευση νέου διευθυντή, καθώς μέχρι πρότινος ήταν πλήρως ικανοποιημένος. Συγκεκριμένα, ανέφερε: «Τύχαμε σε αλλαγή διευθυντή. Υπήρξε άριστη λειτουργία... τώρα είναι απλά καλή». Ο Ε2 αναφέρθηκε και αυτός στη χαμηλή υποστήριξη από το διευθυντή σε συνδυασμό με τους πολλούς μαθητές και τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές: «Είμαστε πολλά άτομα και το να συνεννοηθούμε για κάποιο θέμα είναι κάπως δύσκολο... Στα μεγάλα σχολεία πάντα γίνεται ένας πανικός... (Ο διευθυντής) Θα μπορούσε να είναι πιο υποστηρικτικός βέβαια. Μένει στα τυπικά». Ο Ε4 εστίασε στη στασιμότητα των υπολοίπων εκπαιδευτικών και τις μειωμένες δράσεις του διευθυντή: ««...είμαστε ένα σχολείο, που με εξαίρεση μόνο εμένα, οι υπόλοιποι έχουν όλα πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας. Έτσι αυτό το τόσο τυπολατρικό δε μπορεί να το βγάλει εις πέρας εύκολα κάποιος». Ο Ε5 δήλωσε επίσης πως υπάρχει έλλειψη κατανόησης από το διευθυντή. Κοινός παρονομαστής συνεπώς όλων, εκτός του Ε3, φάνηκε να είναι η δυσaráσκεια στο πρόσωπο της ηγεσίας.

6.1.2. 2^η θεματική ενότητα: Ανάλυση της έννοιας «οργανισμός μάθησης»

Η έννοια του οργανισμού μάθησης φάνηκε να μην είναι γνωστή ούτε κατανοητή από τους ερωτηθέντες. Όλοι εστίασαν στη λέξη μάθηση και φάνηκε ότι αναφέρονταν στην σχολική μάθηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η απάντηση του Ε1 που δήλωσε πως ο οργανισμός μάθησης σχετίζεται με τη βιωματική μάθηση. Συγκεκριμένα, τοποθετήθηκε ως εξής: «Μου έρχεται στο μυαλό η βιωματική μάθηση, η μάθηση μέσα από την πράξη, τη μίμηση, την εμπειρία, ώστε να βελτιώσει ο οργανισμός το οποιοδήποτε γνωστικό του αντικείμενο». Ακόμα και για την περίπτωση του σχολικού οργανισμού μάθησης χρειάστηκε πολλές φορές να υποβοηθηθούν οι ερωτηθέντες, χωρίς όμως να επεξηγηθεί τελείως η έννοια, ώστε να επηρεαστούν όσο το δυνατόν λιγότερο οι απαντήσεις τους. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση του Ε2, που τελικά δήλωσε πως ο σχολικός οργανισμός μάθησης δημιουργείται μέσα από τη σωστή διοίκηση και τις καινοτόμες δράσεις: «...Για μένα το βασικότερο στοιχείο έχει να κάνει με τη διοίκηση του σχολείου... Ακούμε από άλλα σχολεία να αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις... Έχει να κάνει

με το πόσο θα δραστηριοποιηθεί ο κάθε διευθυντής». Ο Ε3 εκλαμβάνοντας επίσης ως οργανισμό μάθησης το σχολείο θεώρησε πως έχει να κάνει με τα εξής: *«Τρόποι μάθησης, τρόποι διδασκαλίας, φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε αυτό το κομμάτι».*

Στην ερώτηση σχετικά με το αν πρέπει ένα σχολείο να λειτουργεί σαν οργανισμός μάθησης έδωσαν και οι πέντε καταφατική απάντηση θεωρώντας το πολύ σημαντικό. Ο Ε1 συμπλήρωσε λέγοντας πως είναι βασικό τα σχολεία να μένουν *«ανοιχτά σε νέες ιδέες και βιωματικές δράσεις»*. Ιδιαίτερα ολοκληρωμένη απάντηση έδωσε ο Ε3, που δήλωσε πως: *«Πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης γιατί η μάθηση είναι κάτι που δεν τελειώνει ποτέ, πρέπει πάντοτε να ανανεώνουμε τις γνώσεις μας για να μπορούμε να εξελισσόμαστε και να αποδίδουμε καλύτερα, γιατί γενικότερα οι εποχές αλλάζουν και τα παιδιά είναι διαφορετικά από γενιά σε γενιά».*

Στη συνέχεια, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν αν το σχολείο τους λειτουργεί ή προσπαθεί να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Από τις απαντήσεις τους, έγινε φανερό πως κανένα σχολείο δεν πληροί τις προϋποθέσεις, ώστε να λειτουργήσει ως μανθάνων οργανισμός. Όμως, έχοντας όλοι μια λανθασμένη εικόνα σχετικά με την έννοια «οργανισμός μάθησης» θεώρησαν πως τα σχολεία τους είτε λειτουργούν είτε είναι πολύ κοντά στο να λειτουργήσουν ως μανθάνοντες οργανισμοί. Οι Ε1, Ε2, και Ε3 απάντησαν πως το σχολείο τους είναι σε ένα καλό επίπεδο και τείνει να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Ο Ε1 συγκεκριμένα δήλωσε τα εξής: *«Θεωρώ πως έχει αρκετά στοιχεία που το κάνουν να τείνει να λειτουργεί ως ένας τέτοιος οργανισμός. Δεν κλείνεται προσπαθεί να βελτιώνεται».* Οι Ε4 και Ε5 δήλωσαν πως το σχολείο τους λειτουργεί σαν οργανισμός που μαθαίνει. Ο Ε4 μάλιστα το αιτιολόγησε λέγοντας: *«Ναι, γιατί όταν κάποιος θέλει να κάνει κάτι καλό για το σχολείο, βρίσκει το έδαφος και μπορεί να το κάνει».*

Ως βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν ένα σχολείο στο να μαθαίνει, ο Ε1 ανέφερε τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία, που είναι απαραίτητο να έχουν μια *«κοινή γραμμή»*. Ο Ε2 θεώρησε πως όλο το βάρος πέφτει στη διοίκηση. Δήλωσε χαρακτηριστικά ότι: *«Για μένα το βασικότερο στοιχείο έχει να κάνει με τη διοίκηση του σχολείου. Το ψάρι βρωμά από το κεφάλι. Ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και όσοι είναι υπεύθυνοι στα διάφορα θέματα παίζουν ουσιαστικό*

ρόλο». Ο Ε3 ανέφερε το εξής τρίπτυχο παραγόντων: «*Η διοίκηση, η συνεργασία εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους γονείς...*». Ο Ε4 εστιάζοντας στη διαδικασία της μάθησης αναφέρθηκε στο «*διευθυντή, τους δασκάλους και τα βιβλία*». Εξαίρεση αποτελεί η απάντηση του Ε5, που εκτός του ανθρωπίνου δυναμικού, συγκεκριμένα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, ανέφερε ως βασικό παράγοντα και τη διδακτέα ύλη: «*Η ύλη θεωρώ θα βοηθούσε πολύ αν ήταν καλύτερα δομημένη, όπως επίσης και τα βιβλία... Επηρεάζουν με προτάσεις τους και αποφάσεις σας σύλλογος. Το κεφάλι όμως είναι ο διευθυντής*». Χαρακτηριστικό των απαντήσεων ήταν πως όλοι εστίασαν ιδιαίτερα στο πρόσωπο του διευθυντή ως βασική επιρροή στο να μάθει το σχολείο.

6.1.3. 3^η θεματική ενότητα: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και της κουλτούρας στα σχολεία

Όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμό μάθησης. Ενδεικτικά, ο Ε1 δήλωσε πως είναι σημαντικό, για να αποδώσει ένα σχολείο, οι εκπαιδευτικοί να αγαπούν αυτό που κάνουν και να μην λειτουργούν ως «*απλοί δημόσιοι υπάλληλοι*». Σχετικά με τη σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και το ρόλο της στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, οι Ε1, Ε2, Ε3 και Ε4 τη θεώρησαν αναγκαία. Αρκετά διαφορετική ήταν η απάντηση του Ε5 που δήλωσε: «*...Θεωρώ ότι παίζει ρόλο και η ηλικία. Αν κάποιος έχει 30 χρόνια συνεχίζει και λειτουργεί όπως πριν 30 χρόνια, ενώ έχουν προχωρήσει τα βιβλία ή τεχνολογία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τότε σίγουρα επηρεάζει και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου... Κάποιος, όμως, που έχει διδαχθεί πάνω στα πιο καινούρια είναι πιο μπροστά εννοείται. Άρα παίζει ρόλο και η εμπειρία και τα χρόνια*». Ο Ε4 συμπλήρωσε πως πρέπει να επιμορφώνονται όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης ρωτήθηκαν κατά πόσο προωθεί το σχολείο τους την επαγγελματική τους εξέλιξη. Μέσα από τη συγκεκριμένη ερώτηση, όλοι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στο ρόλο των επιμορφωτικών σεμιναρίων ως βασικό μέσο της εξέλιξής τους. Ο Ε1 δήλωσε πως υπάρχει μια μικρή συμβολή στην εξέλιξή τους μέσω της συνεργασίας του σχολείου με το πανεπιστήμιο. Η

απάντηση του Ε2 ήταν η εξής: «Όχι όχι δε βοηθά καθόλου. Πώς θα μπορούσε κιόλας. Μόνο το Υπουργείο Παιδείας συνεισφέρει και όσοι θέλουν παρακολουθούν, π.χ. με σεμινάρια Η/Υ. Αυτό όμως αφορά όλα τα σχολεία δεν είναι θέμα ενός αν γίνει. Τελευταία πάντως δε γίνονται γενικά πολλές επιμορφώσεις. Υπάρχει μια στασιμότητα που λειτουργεί αρνητικά και στο σχολείο». Ο Ε3 δήλωσε πως η μόνη συμβολή του σχολείου είναι η προώθηση ενημερωτικών mail για σεμινάρια και ημερίδες. Ο Ε4 απάντησε πως δεν συμβάλλει το σχολείο στην εξέλιξή τους, συνεπώς μόνο οι ίδιοι μπορούν με δική τους θέληση να εξελιχθούν. Επιπλέον, τόνισε πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι ελεγχόμενη, γιατί προσωπικά ο κάθε εκπαιδευτικός μόνος του δεν είναι απαραίτητα αξιόπιστη και σωστή η πηγή της επιμόρφωσής του. Αποσπασματικά οι δηλώσεις του είχαν ως εξής: «Προσωπική επιμόρφωση όλοι κάνουμε ανάλογα με το χαρακτήρα και τη θέληση του καθενός... Γιατί αυτό ενέχει και πολλούς κινδύνους. Από πού επιμορφώνεται και πώς;... Μακάρι να υπήρχε κάτι μόνιμο... Κάποια στιγμή ο διευθυντής μας είχε προτείνει ενός είδους επιμόρφωση, αλλά δεν έδειξε σχεδόν κανείς ενδιαφέρον, οπότε δε προχώρησε...». Ο Ε5 θεώρησε πως τους δίνει τη δυνατότητα να εξελιχθούν, επομένως κατά ένα τρόπο συμβάλλει: «Δυνατότητες μας δίνει, έχουμε ο,τι θέλουμε ή ζητήσουμε... Από κει και πέρα είναι στο χέρι του καθενός θεωρώ η επιμόρφωση του».

Όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οι απαντήσεις διέφεραν μεταξύ τους. Ο Ε3 δήλωσε πως η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών είναι σημαντική στη μάθηση, διότι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Συγκεκριμένα, το αιτιολόγησε ως εξής: «Επηρεάζει πρωτίστως του μαθητές, αλλά και συνολικά το σχολείο. Συμβάλλει στο να γνωρίζουμε καλύτερα όλους τους μαθητές κάτι που βοηθά στην ασφάλεια και την κοινωνικοποίησή τους... και στη μάθηση... έχω να πάρω πολλά από τους παλαιότερους που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία». Ο Ε3 δήλωσε πως υπάρχει άψογη συνεργασία μεταξύ τους, αφού αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν απόψεις και έχουν φιλικές σχέσεις. Ο Ε2 έχει επίσης μια καλή σχέση με τους συναδέλφους «χωρίς τσακωμούς και εντάσεις». Ο Ε4 δε συνεργάζεται ιδιαίτερα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθώς οι ίδιοι δε θέλουν να δραστηριοποιούνται: «Ενώ οι σχέσεις μας γενικά είναι καλές, δε μπορεί να ευοδώσει κάποια συνεργασία. Όταν είναι να γίνει κάτι καινοτόμο... βρίσκω τοίχο από τους συναδέλφους. Μόνο κάποιες

ειδικότητες έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν, σαν εξυπηρέτηση αφού τους το ζητήσω. Αλλά είναι και κάποιοι συνάδελφοι που με το χαρακτήρα τους και μόνο καταλήγουν να κάνουν ως και την καθημερινότητα πιο δύσκολη». Ο Ε5 δεν έχει επίσης κάποια συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και λειτουργεί αυτόνομα, δηλώνοντας πως αυτό επηρεάζεται και από ότι είναι εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Η έλλειψη ουσιαστικής και έμπρακτης συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι και ένα από τα θέματα που εκδηλώνουν πως τα συγκεκριμένα σχολεία δεν αποτελούν μανθάνοντες οργανισμούς,

Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα σχολείο που μαθαίνει φάνηκε να αποτελεί ένα μείζον θέμα για τους τέσσερις από τους πέντε ερωτηθέντες. Όλοι θεώρησαν πως η ηγεσία επηρεάζει σημαντικά το σχολείο στο να εξελιχθεί. Ο Ε1 απάντησε πως ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει δραματικά όλο το κλίμα του σχολείου. Ο Ε2, όπως προαναφέρθηκε, δήλωσε χαρακτηριστικά πως το «*ψάρι βρωμάει από το κεφάλι*». Ο Ε4 εστίασε και στην επιρροή, που έχει κατά κάποιο τρόπο η προσωπικότητα του διευθυντή, αναφέροντας: «*...μιλάμε για μια δουλειά που κάνει ένας άνθρωπος και ο διευθυντής φέρει τη σφραγίδα του σε αυτό που κάνει με βάση το πώς είναι σαν άνθρωπος. Αυτό σημαίνει πως εφαρμόζει αυτά που ισχύουν όπως πιστεύει...*». Ο Ε5 υποστήριξε πως ένας διευθυντής, για να κατανοήσει το έργο του δασκάλου πρέπει: «*πρώτα να έχει περάσει αρκετά χρόνια από τη φάση της τάξης, μετά να γίνει υποδιευθυντής και μετά διευθυντής*».

Σχετικά με τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, ο Ε1 δήλωσε πως ενώ με τον προηγούμενο διευθυντή οι σχέσεις ήταν άριστες με τον τωρινό είναι πολύ κακές. Αποσπασματικά είπε: «*Είναι άπειρη η συγκεκριμένη, δε γνωρίζει, δε ρωτά και πάει στα χαμένα. Υπάρχει μια ανασφάλεια και προσπαθεί να την κρύψει με αυστηρότητα... Όπως και να χει εγώ δε θα μένω αδιάφορος, θα λέω πάντα την απόψή μου... Έχω προσπαθήσει και άτυπα σε ένα επίπεδο πιο φιλικό με συζήτηση να βελτιώσω την κατάσταση αλλά τίποτα*». Η κακή συμπεριφορά του διευθυντή, όπως θεωρεί ο Ε1, έχει επηρεάσει συνολικά τη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών και έτσι πλέον δεν δραστηριοποιούνται τόσο. Παράλληλα, τόνισε τη σημασία του συλλόγου διδασκόντων, θεωρώντας τον το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων. Ο Ε2 χαρακτήρισε τις σχέσεις του με το διευθυντή μέτριες, καθώς θεωρεί πως δε βοηθά τους εκπαιδευτικούς όσο θα έπρεπε ούτε προωθεί κάποια καινοτόμο δράση. Ο Ε3 ήταν ο μοναδικός που απάντησε πως έχει πολύ καλές

σχέσεις με το διευθυντή, διότι είναι *«οργανωτικός, δίκαιος, φιλικός και κατανοεί τα προβλήματα...»*. Ο Ε4 δήλωσε πως οι σχέσεις του με τον διευθυντή είναι σχετικά καλές, αλλά υπάρχει φόβος ανάληψης περισσότερων ευθυνών για λόγους κυρώσεων, κάτι που ισχύει για τους περισσότερους διευθυντές: *«...η πλειοψηφία των διευθυντών χαρακτηρίζονται από την τυπολατρία και την ευθυνοφοβία, το φόβο των κυρώσεων... Όταν η συζήτηση ξεκινά με τις πιθανές κυρώσεις, όλοι προδιαθέτονται αρνητικά και μαζεύονται»*. Ο Ε5 ανέφερε πως οι σχέσεις του με τον διευθυντή είναι επίσης καλές, αλλά ο διευθυντής είναι αποστασιοποιημένος από τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την κουλτούρα του κάθε σχολείου, φάνηκε να υπάρχει μια ταύτιση της σχολικής κουλτούρας με το γενικό κλίμα που αντιλαμβάνεται ο κοινωνικός περίγυρός του σχολείου. Ο Ε1 δήλωσε πως το σχολείο τους έχει μια πολύ καλή κουλτούρα, που προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να *«διαφυλάξουν»*, και για αυτό έχει αυξηθεί και ο αριθμός των μαθητών τους. Ο Ε2 περιέγραψε μια σχετικά καλή κουλτούρα για το σχολείο του και δήλωσε τα εξής: *«Βγάζουμε ένα καλό κλίμα προς τα έξω χωρίς τσακωμούς και εντάσεις»*. Ο Ε3 δήλωσε πως υπάρχει ένα πολύ καλό κλίμα. Ο Ε4 απάντησε πως η κουλτούρα του σχολείου του δεν είναι τόσο καλή λόγω των πολλών μεγάλων στάσιμων εκπαιδευτικών που εμποδίζουν την εξέλιξή του: *«Αν βρισκόμουν σε ένα άλλο σχολείο με ανθρώπους με 10-15 χρόνια υπηρεσίας και όρεξη για δουλειά, τότε το σχολείο θα ανέβαινε... Μας πιέζουν και πολύ με το διοικητικό κομμάτι, εγκυκλίους και προεδρικά διατάγματα, που δε σου αφήνουν πολλά περιθώρια να ελιχθείς και να κάνεις πιο ευχάριστα πράγματα»*. Ο Ε5 θεώρησε πως η κουλτούρα του σχολείου είναι μέτρια, διότι αποπνέει ένα όχι ιδιαίτερα φιλόξενο κλίμα.

6.1.4. 4^η θεματική ενότητα: Η επίδραση των εξωτερικών φορέων και των καινοτόμων δράσεων στα σχολεία

Οι επόμενες ερωτήσεις σχετίζονταν με τη συνεργασία του σχολείου τους με εξωτερικούς φορείς. Ο Ε1 δήλωσε πως κατά καιρούς υπάρχει συνεργασία με κάποιους φορείς, όπως το Πανεπιστήμιο. Ο Ε2 αναφέρθηκε μόνο σε κάποιες δωρεές γονέων που έχουν βοηθήσει το σχολείο. Ο Ε3 ανέφερε αρκετές συνεργασίες με διάφορους εξωτερικούς φορείς, όπως και με τους γονείς. Επίσης,

τόνισε τη βοήθεια του πανεπιστημίου και των σχολικών συμβούλων: *«Το Πανεπιστήμιο και οι σχολικοί σύμβουλοι... Όλοι μαζί να προσπαθούμε να βελτιώσουμε τη λειτουργία του σχολείου»*. Ο Ε4 απάντησε πως υπάρχει μια ελάχιστη συνεργασία με γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς. Ο Ε5 δήλωσε πως υπάρχει καλή συνεργασία τόσο με τους γονείς όσο και με άλλους εξωτερικούς φορείς.

Σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις και τα προγράμματα, που αναλαμβάνει το σχολείο τους, υπήρχε διάσταση δηλώσεων ανάλογα με το σχολείο. Ο Ε1 δήλωσε πως έχει χαθεί πλέον η διάθεση για εκπόνηση δράσεων, λόγω της κακής ηγεσίας. Ο Ε2 υποστήριξε πως από τη στιγμή που δεν οργανώνει ο διευθυντής κάποιες δράσεις, γίνεται τίποτα. Ο Ε3 ανέφερε πολλές δράσεις: *«...Με τη βοήθεια τους (των γονέων) και μέσω του προγράμματος Comenius επισκεφτήκαμε πρόσφατα ένα μουσείο... ένα πρόγραμμα ρομποτικής, ένα στο πλανητάριο...»*. Ο Ε4 απάντησε πως αν και ο διευθυντής ενθαρρύνει κάποιες δράσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν ενστερνίζονται, ώστε να προχωρήσουν: *«έχει ο διευθυντής μας πολλές γνωριμίες και φέρνει κάποια νέα δράση... Όμως δεν τις ενστερνίζονται και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, ώστε να προχωρήσει σε βάθος κάποια δράση και να δούμε καλύτερα τι αντίκτυπο έχει... έρχεται καθαρά τυπικά, χωρίς να έχει αρχή, μέση, τέλος και χωρίς να αξιολογήσουμε αυτή την κίνηση...»*. Ο Ε5 ανέφερε πως γίνονται κατά καιρούς κάποιες δράσεις, όπως προσκλήσεις συγγραφέων.

Τέλος, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το ρόλο του κρατικού συστήματος στα σχολεία που μαθαίνουν. Συγκεκριμένα, οι Ε2, Ε3 και Ε5 απάντησαν πως το κράτος με την τόση γραφειοκρατία, την έλλειψη κονδυλίων και τον τεράστιο όγκο ύλης δυσχεραίνει τη λειτουργία του σχολείου. Ο Ε1 έδωσε μια πιο «διπλωματική» απάντηση δηλώνοντας τα εξής: *«Το κράτος δε σε σπρώχνει, άλλα δε στο απαγορεύει κιόλας. Αν θέλω π.χ. να πάω εγώ ως σχολείο ή τάξη στην Πορταριά, προκύπτουν και οικονομικά θέματα που αποτελούν πάντα ένα τροχοπέδη και μπορούν να σε βγάλουν εκτός προγράμματος. Και εννοείται δε μπορείς να ζητάς και συνέχεια χρήματα»*. Ο Ε4 έκανε μια διαφορετική δήλωση, με την οποία υποστήριξε την κρατική βοήθεια μέσα από τα προγράμματα σπουδών: *«Νομίζω πως βοηθά γιατί είναι καλό να έχεις έναν οδηγό, με βάσει τον οποίο να κινείσαι»*. Παράλληλα, όμως, δεν αρνήθηκε τα προβλήματα που ανέφεραν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

6.2. Συγκεντρωτικός πίνακας των απαντήσεων

Κωδικοί	E1	E2	E3	E4	E5
Κατηγορίες					
1 ^η Θεματική ενότητα: Η εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού					
1.Χρόνια προϋπηρεσίας	30	30	15	14	10
2.Χρόνια εμπειρίας στο συγκεκριμένο σχολείο	18	10	4	4 σπαστά	6 μήνες
3.Ικανοποίηση από την εμπειρία στο σχολείο	Μεγάλη ικανοποίηση μέχρι πέρσι, που άλλαξε ο διευθυντής	Μέτρια ικανοποίηση	Πολύ ικανοποιημένη	Μέτρια ικανοποίηση	Μέτρια ικανοποίηση
4. Ζητήματα που επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία	Ο νέος διευθυντής	Πολλοί μαθητές, χαμηλή	Ελλείψεις υλικοτεχνικών	Όλοι οι εκπαιδευτικοί μεγάλοι και	Αποστασιοποιημένη ηγεσία

του σχολείου		υποστήριξη από τον διευθυντή, έλλειψη βασικών υλικοτεχνικών υποδομών	υποδομών Συγκρούσεις με γονείς	στάσιμοι	
2 ^η θεματική ενότητα: Ανάλυση του οργανισμού μάθησης					
5.Ο όρος οργανισμός μάθησης- χαρακτηριστικά	Το σχολείο μαθαίνει βιωματικά μέσα από την πράξη και την εμπειρία	Σωστή διοίκηση και καινοτόμες δράσεις	Τρόποι μάθησης και διδασκαλίας	Ένας οργανωμένος φορέας μάθησης	Μεταβίβαση γνώσεων
6.Η σημασία του να λειτουργούν τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης	Βασικό να είναι ανοιχτά σε νέες ιδέες	Βασική επιδίωξη	Ναι γιατί η μάθηση δε σταματά ποτέ, οι εξελίξεις τρέχουν	πολύ σημαντικό	Σημαντικό

7.Λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου ως οργανισμός μάθησης	Τείνει να λειτουργήσει έτσι	Είναι σε ένα καλό επίπεδο σε γενικές γραμμές	Προσπαθεί όλο το σχολείο στο σύνολο	Ναι γιατί σου παρέχει το έδαφος να κάνεις κάτι καινούριο	Ναι λειτουργεί
8.Παράγοντες που επηρεάζουν ένα σχολείο στο να μαθαίνει	Οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία	διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων	Διοίκηση, συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς	Διευθυντής, δάσκαλοι, Βιβλία	διδασκτέα ύλη, διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων
3 ^η θεματική ενότητα: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του διευθυντή, της κουλτούρας και του κράτους στα σχολεία που μαθαίνουν					
9. Επίδραση εξέλιξης του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότητα του σχολείου	Βοηθά στο εκπ. εργο, η στασιμότητα είναι τροχοπέδη, πρέπει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις	Βασική	Αναγκαία, εδώ οι περισσότεροι επιμορφώνονται συχνά	Αναγκαία εκπαιδευτικών αλλά και γονέων- θέλει προσοχή το από πού θα επιμορφωθεί	Σχετική ανάλογα με την εμπειρία του εκπαιδευτικού

10. Η συμβολή του σχολείου στην επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού	Πολύ μικρή μόνο μέσω της συνεργασίας με το πανεπιστήμιο	Μηδαμινή, μόνο κρατικές εντολές για σεμινάρια π.χ. Η/Υ	Ενημερωτικό mail	Όχι	Δίνει δυνατότητες
11. Συνεργασία εκπαιδευτικών	Άριστη	Μέτρια	Πολύ καλή- αλληλεπιδρούν	Ελάχιστη συνεργασία- καλές σχέσεις	Μηδαμινή
12. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο	Πρέπει να μην δρα δημοσιοϋπαλληλικά- άπειρος διευθυντής	Είναι το βασικότερο στοιχείο- το κύρος του μετράει	Καλή διαχείριση της γραφειοκρατίας- Οργανωτικός	Η διοίκηση είναι αυτή για όλα τα σχολεία όμως κάποιοι ξεχωρίζουν, όταν ο διευθυντής γίνει πιο ενεργός	Ένας διευθυντής πρέπει πρώτα να έχει περάσει αρκετά χρόνια ως δάσκαλος κα μετά ως υποδιευθυντής
13. Συνεργασία	Κακή- δεν κάνει	Μέτρια- δεν	Πολύ καλή-	Μέτρια-	Μέτρια-δεν

εκπαιδευτικών- διευθυντή	διάλογο	υποστηρίζει τόσο τους εκπαιδευτικούς	δίκαιος, φιλικός	φοβάται κυρώσεις	κατανοεί τα προβλήματα
14. Η κουλτούρα του σχολείου	Πολύ καλή και προσπαθούν να τη διαφυλάξουν έτσι, αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών	Μέτρια, κλίμα χωρίς τσακωμούς και εντάσεις	Πολύ καλό κλίμα	Κακή-μεγάλοι, στάσιμοι εκπαιδευτικοί	Μέτρια- όχι τόσο φιλόξενο κλίμα
4 ^η Θεματική ενότητα: Η επίδραση των εξωτερικών φορέων στο σχολείο που μαθαίνει					
15. Συνεργασία σχολείου με γονείς και άλλους εξωτερικούς φορείς	Κατά καιρούς με κάποιες οργανώσεις	Δωρεές γονέων	Κακή με γονείς- καλή με εξωτερικούς φορείς	Ελάχιστη συνεργασία με γονείς και άλλους φορείς	Καλή συνεργασία με γονείς και άλλους φορείς
16. Καινοτόμες	Έχει χαθεί η	Όχι, γιατί δε	Πρόγραμμα	Δε γίνονται, ο	Προσκλήσεις

δράσεις και προγράμματα	διάθεση για περαιτέρω δράσεις	δραστηριοποιείται ο διευθυντής	Comenius, ρομποτική, Πλανητάριο, επισκέψεις σε μουσεία, παρουσίαση βιβλίου	διευθυντής φέρνει κατά καιρούς κάποιες αλλά δεν τις ενστερνίζοντα ι οι εκπαιδευτικοί	συγγραφέων, δράσεις μαζί με το Πανεπιστήμιο
17. Επίδραση του κρατικού συστήματος στην ομαλή λειτουργία του σχολείου	Ούτε βοηθά ούτε εμποδίζει	Εμποδίζει	Οικονομικές ελλείψεις	Βοηθά καθοδηγώντας με το πρόγραμμα σπουδών	Μεγάλος όγκος ύλης- γραφειοκρατία

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Με βάση την παρούσα έρευνα, προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία δεν γενικεύονται, λόγω της φύσης της έρευνας και του μειωμένου δείγματος, αλλά αποτελούν μια ενδεικτική προσέγγιση επί του θέματος.

7.1. Η έννοια του οργανισμού μάθησης

Ένας μανθάνων οργανισμός μεταλλάσσεται και εξελίσσεται συνεχώς (Marquardt, 1996; Marsick & Watkins, 1994 βλ. σελ 19-20). Προκειμένου να εξελιχθεί ο οργανισμός, το ανθρώπινο δυναμικό του δημιουργεί ένα κοινό όραμα, μαθαίνει ομαδικά, εξωτερικεύει τις σκέψεις του και κατανοεί τις καταστάσεις στο σύνολό τους (Senge, 1994 βλ. σελ 23). Δε χρειάζεται πρόβλεψη όλων των συνεπειών για τη διαμόρφωση ενός οργανισμού μάθησης, παρά μόνο μια σταθερή αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται και των υψηλών απαιτήσεων που τίθενται με την πάροδο του χρόνου (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995:3).

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης εστίασαν εξ αρχής στην ανάλυση ενός σχολικού οργανισμού μάθησης. Έγινε φανερό πως η έννοια του οργανισμού μάθησης τους είναι άγνωστη και δυσνόητη. Αναφέρθηκαν, ωστόσο, στο πόσο σημαντικό είναι να εξελίσσεται συνέχεια ένας οργανισμός, να καινοτομεί, αν είναι διοικητικά οργανωμένος, να βρίσκει νέους τρόπους διδασκαλίας, μεταβιβάζει νέες γνώσεις και να μαθαίνει βιωματικά.

Το σχολείο χαρακτηρίζεται ως οργανισμός μάθησης, όταν κυρίως εμφανίζει ένα συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης, αναλαμβάνει μέσω του ηγέτη πρωτοβουλίες και ανταμείβει τις καινοτομίες των εκπαιδευτικών, έχει ένα κοινό συντονισμένο σκοπό και ευνοεί την εξέλιξη των εκπαιδευτικών του (Silins, Zarins & Mulford, 1998 βλ. σελ.30). Οι ηγετικές πρωτοβουλίες και η προώθηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ήταν δύο από τις βασικές ελλείψεις των σχολείων της έρευνας, οι οποίες δηλώνουν και την απουσία της μάθησης από τα σχολεία ως οργανισμούς.

Η μάθηση σε ένα σχολικό οργανισμό συνδέεται άρρηκτα με τις εμπειρίες του σχολικού οργανισμού. Όπως υποστήριξε και ο Dewey (1938:19), η εκπαίδευση συνολικά είναι από την εμπειρία, για την εμπειρία, μέσω της εμπειρίας. Βέβαια, συμπληρώνει πως όλες οι μορφές εμπειρίας δεν έχουν την ίδια εκπαιδευτική αξία. Επιπλέον, η εμπειρία χάνει την εκπαιδευτική της αξία, όταν δε μεταλαμπαδεύεται και δεν αξιοποιείται κατάλληλα από το δυναμικό του κάθε σχολείου, όπως συνέβη και στα σχολεία των ερωτηθέντων.

7.2. Χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης

Οι οργανισμοί πρέπει να ακολουθούν κάποιες βασικές αρχές, ώστε να χαρακτηριστούν μανθάνοντες: 1) κοινό όραμα, 2) προσωπική ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού, 3) ομαδική μάθηση, 4) νοητικά μοντέλα, 5) συστημική σκέψη (Senge, 1994 βλ. σελ. 21). Οι σχολικοί οργανισμοί που μελετήθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς δε φάνηκε να ακολουθούν τις παραπάνω αρχές. Οι εκπαιδευτικοί με το διευθυντή ή ακόμα και οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους πολλές φορές δε μοιράζονται τους ίδιους στόχους, ούτε μαθαίνουν ομαδικά μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τοποθετούν τον εαυτό τους «υπό» του διευθυντή, εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια εμπλοκής στις αποφάσεις του σχολείου. Οι διευθυντές, με τη σειρά τους, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, δείχνουν απρόθυμοι να διαμοιραστούν την «εξουσία» που τους δίνει η θέση τους.

Ανάλογο ήταν και το αποτέλεσμα έρευνας της Βύσσα (2009:113) που κατέληξε πως βασικά χαρακτηριστικά ενός μανθάνοντα οργανισμού, όπως η ομαδική μάθηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή όλων στις λήψεις αποφάσεων δε φάνηκε να υπάρχουν ουσιαστικά στα ελληνικά σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης. Επίσης, η Μπινιάρη (2012:527-545) μέσα από την έρευνά της κατέληξε πως τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν ένα κοινό όραμα, η ηγεσία είναι αυστηρά ιεραρχική και οι εκπαιδευτικοί δεν εξελίσσονται επαγγελματικά. Συνεπώς, αναφέρεται πως τα σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν επιτύχει ακόμη τη μετατροπή τους σε οργανισμούς μάθησης. Βέβαια, υπάρχουν και έρευνες όπως αυτή των Κανατά κ.α. (2017), η οποία ανέδειξε πως τα ελληνικά σχολεία οικειοποιούνται σε μεγάλο ποσοστό βασικές αρχές ενός οργανισμού μάθησης,

όπως η θετική προσέγγιση του σχολικού οράματος από το διευθυντή, η κοινή γραμμή από το σύνολο των τάξεων κάθε σχολείου και το συνεργατικό κλίμα. Η διχογνωμία γύρω από τις διάφορες έρευνες κάνει πιο έντονη την ανάγκη να διενεργηθούν επιπλέον έρευνες που να μελετήσουν το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία.

7.3. Παράγοντες επίδρασης στο σχολικό οργανισμό μάθησης

Ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο ένα μαθητών σχολικό οργανισμό είναι το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, όπως φάνηκε μέσα από τη βιβλιογραφία, αλλά και από τις συνεντεύξεις. Η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού απέναντι σε έναν οποιονδήποτε οργανισμό τόσο ατομικά όσο και σαν σύνολο είναι βασική για την αποτελεσματικότητά του (βλ. Ahmad & Marinah, 2013, Perumal, 2008 σελ.27). Κύριο ρόλο στο μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης παίζουν ο διευθυντής, το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μεταξύ τους σχέσεις. Άλλοι παράγοντες στους οποίους εστιάζει η εργασία είναι η σχολική κουλτούρα, οι εξωτερικοί φορείς και οι καινοτόμες δράσεις που σχετίζονται με το σχολικό οργανισμό. Όσον αφορά, τα ελληνικά σχολεία ένας επιπλέον βασικός παράγοντας επίδρασης, που αναδείχθηκε και μέσα από την παρούσα έρευνα, είναι η ελληνική πραγματικότητα και τα προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, τα οποία θα αναφερθούν και στη συνέχεια.

7.3.1. Ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο που μαθαίνει

Η ποιότητα της ηγεσίας μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο που εξελίσσεται το σχολείο (Fullan, 2001). Όλες οι συνεντεύξεις των ερωτηθέντων στάθηκαν περισσότερο στο ρόλο του ηγέτη του σχολείου τους. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που δύναται να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες αναβάθμισης του σχολείου του, να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και μια κουλτούρα συνεργασίας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011:25). Οι σχέσεις των τεσσάρων ερωτηθέντων με τον διευθυντή τους δεν είναι ιδιαίτερα καλές, όπως δήλωσαν οι ίδιοι, είτε γιατί δεν κατανοεί τα προβλήματά τους είτε γιατί αδρανεί. Μόνο ένας από τους εκπαιδευτικούς της συνέντευξης αναφέρθηκε σε άψογη συνεργασία με το

διευθυντή, χαρακτηρίζοντάς τον δίκαιο, επικοινωνιακό και τονίζοντας τις διαφορές καινοτόμες δράσεις, με τις οποίες εμπλέκει το σχολείο. Είναι σημαντικό ο διευθυντής να είναι υποστηρικτικός, αφού η έγκρισή του είναι απαραίτητη για κάθε νέα λειτουργία (Hord, 1997 βλ. σελ. 39).

Η προσωπικότητα κάθε διευθυντή προβάλλεται κατά κάποιο τρόπο στο έργο του και μπορεί να φέρει αρνητικά αποτελέσματα, όταν ο ίδιος είναι παθητικός και δε δέχεται αλλαγές (Κολέζα, 2014 στο Ξαφάκος, 2016 βλ. σελ.38). Αυτή ήταν και οι άποψη ενός εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, που θεώρησε πως από τη στιγμή που οι γραφειοκρατικές καταστάσεις είναι ίδιες για κάθε διευθυντή, αυτό που διαφοροποιεί τον καθένα είναι η προσωπικότητά του, η οποία αντανakλάται στη διαχείριση των καταστάσεων. Στο ελληνικό σχολείο, δυστυχώς ο διευθυντής περιορίζεται ως επί το πλείστον μόνο στα γραφειοκρατικά καθήκοντα και δε μπορεί να επιλέξει ο ίδιος το εκπαιδευτικό του προσωπικό. Επιπλέον, δε λαμβάνει καμία κατάρτιση σχετικά με το πώς να εντάξει τους γονείς και την τοπική κοινωνία στο σχολείο και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD, 2018:70).

7.3.2. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο που μαθαίνει

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είναι πλέον αναγκαίο να εξελίσσουν τις γνώσεις τους και να τις χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες (Fullan, 2006). Στους σχολικούς οργανισμούς μάθησης, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί, εκπονούν κοινές αξιολογήσεις και προγράμματα, καθώς επίσης μοιράζονται τα καθήκοντά τους (Rentfro, 2007 βλ. σελ. 35). Οι τρεις από τους πέντε ερωτηθέντες αναφέρθηκαν σε μια καλή σχέση με τους συναδέλφους τους, ενώ ένας εκ των ερωτηθέντων που δήλωσε πως δεν έχει κάποια ιδιαίτερη σχέση με τους συναδέλφους, το απέδωσε στην επαγγελματική στασιμότητα των υπολοίπων. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, φάνηκε να υπάρχει μια αντιδραστική λογική από πλευράς τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Η αντιδραστική λογική, όπως και η σιωπή των εκπαιδευτικών σχετικά με την έκφραση των απόψεών τους είναι βασικά θέματα που εμποδίζουν έναν οργανισμό στο να μάθει (Senge, 1994 βλ. σελ 28).

Η τυπικά καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών δε μετουσιώνονται σε κάποια ουσιαστική συνεργασία ανάμεσά τους. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δε μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο σε βαθμό που να εξελίσσονται επαγγελματικά. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους είναι δύο έννοιες αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να επιφέρει η έλλειψή της είναι εμφανής και στις συνεντεύξεις της εργασίας. Στην Ελλάδα, οι κυριότερες αδυναμίες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με: 1) την έλλειψη οργάνωσης, συνέπειας και συνέχειας ανάμεσα στις επιμορφωτικές δράσεις, 2) την έλλειψη σωστά δομημένου σχεδίου επιμόρφωσης, 3) τη σύγχυση στον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, 4) την επιφανειακή προσέγγιση πολλών αντικειμένων, 5) την ανυπαρξία πρωτοβουλιών και το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της οργάνωσης των επιμορφώσεων, 6) την έλλειψη επάρκειας και αξιοπιστίας των επιμορφώσεων, και 7) την έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:8).

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δεν προάγεται απαραίτητα μόνο μέσα από τα επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως θεωρούν οι ερωτηθέντες. Στην τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ (2018:13) για την εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται λόγος για αντικειμενικότερη κατανομή, συνεχιζόμενη υποστήριξη των εκπαιδευτικών και διευθυντών, καθώς και παροχή καινοτόμων εργαλείων, που θα προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η εξέλιξή των εκπαιδευτικών μπορεί να επέλθει στο χώρο και στις ώρες λειτουργίας του σχολείου μέσω των παρατηρήσεων διδασκαλιών των συναδέλφων τους και μέσω κοινών αξιολογήσεων (Teague & Anfara, 2012 βλ. σελ. 32). Αυτό, προϋποθέτει άψογη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και θέληση από τους ίδιους να αυτοβελτιωθούν διαμοιράζοντας τις γνώσεις τους και τις διάφορες σχολικές εργασίες. Εκτός αυτού, το Υπουργείο θα πρέπει να εξασφαλίσει πως εκπαιδευτικοί και διευθυντές έχουν το χρόνο και την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε διάφορες ευκαιρίες μάθησης (OECD, 2018:182).

7.3.3. Ο ρόλος της κουλτούρας στο σχολείο που μαθαίνει

Η κουλτούρα ενός σχολείου φάνηκε να ταυτίζεται από τους ερωτηθέντες με το κλίμα του, το οποίο με βάση τις δηλώσεις τους φάνηκε να επηρεάζεται από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή. Η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ορίζεται και σε πολλές βιβλιογραφικές αναφορές ως το κλίμα και η ατμόσφαιρά του, τα οποία διαμορφώνονται από ένα σύνολο εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων (Ανθοπούλου, 1999 στο Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011:29). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε να αποκαλούν με ευκολία το κλίμα του σχολείου τους θετικό, μένοντας στο γενικό αντίκτυπο που έχει το σχολείο στον κοινωνικό περίγυρο.

Η αδυναμία των σχολείων που μελετήθηκαν να λειτουργήσουν ως οργανισμοί μάθησης συνδέεται και με την αδυναμία τους να καλλιεργήσουν την κατάλληλη κουλτούρα. Την αδυναμία αυτή απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο διευθυντή. Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται όντως αρχικά από το διευθυντή (Schein, 2004 βλ. σελ. 41). Ο διευθυντής καθορίζει τόσο την εξωτερική της διάσταση, προβάλλοντας μια συγκεκριμένη εικόνα για το σχολείο, όσο και την εσωτερική της διάσταση, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα για τη λειτουργία του σχολείου (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011:29). Η ικανότητά του να διαχειρίζεται σωστά, να εμπνέει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και να συνεργάζεται με αυτό, είναι αυτή που επηρεάζει και την ικανότητά του να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα (Σαϊτής, 2008:163). Όμως, η κουλτούρα του σχολείου βασίζεται και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την εξέλιξή τους και την μαθητική απόδοση (Vescio et al., 2008 βλ. σελ. 41). Η εκπαιδευτικοί συνεπώς έχουν μερίδιο ευθύνης για την κουλτούρα του σχολείου τους, το οποίο και πρέπει να αναλάβουν.

7.3.4. Ο ρόλος των εξωτερικών φορέων στο σχολείο που μαθαίνει

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινωνία και τους γονείς φαίνεται να είναι ένα ζήτημα που επηρεάζει το σχολικό οργανισμό μάθησης. Τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί αλληλοκατανοούν τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο και την εξέλιξή του (Ball, 2003). Έρευνα των Greenwood & Hickman (1991) έδειξε πως η συνεργασία των γονέων

με το σχολείο επηρεάζει θετικά μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς καθώς και όλο το σχολείο στο σύνολό του. Ανάλογα με τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια το σχολείο, επηρεάζεται και το κλίμα του σχολείου (Silins, Zarins & Mulford, 1998 βλ.σελ.65).

Ενδιαφέρουσα φάνηκε η άποψη ενός εκ των ερωτηθέντων πως εκτός των εκπαιδευτικών πρέπει να δοθεί προσοχή και στην επιμόρφωση των γονέων. Οι γονείς θα μπορούσαν να επιμορφωθούν μέσα από κατ' οίκον επισκέψεις από εκπαιδευτές γονέων, ομαδικές συναντήσεις γονέων ή άλλα προγράμματα. Το ίδιο το σχολείο θα μπορούσε να συνεργαστεί με οργανισμούς που επιδρούν θετικά στους γονείς, να τους δίνει μια λίστα με το τί χρειάζεται από τους ίδιους, να οργανώνεται με βάση τη λίστα, καθώς επίσης να συνυπολογίζει το μορφωτικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας (Redding, 2000:25).

Άλλος ένας φορέας που ασκεί επιρροή στη λειτουργία των σχολείων είναι ο κρατικός. Το κράτος δεν φαίνεται να προωθεί τη δημιουργία σχολικών οργανισμών μάθησης. Ο συγκεντρωτισμός, η διαφθορά και η έλλειψη ελέγχου χαρακτηρίζουν το ελληνικό σύστημα (Κωστάκος, 2003 βλ. σελ. 42). Οι λόγοι για τους οποίους ο κρατικός μηχανισμός δε βοηθά στη μάθηση και εξέλιξη των σχολικών οργανισμών είναι οι οικονομικοί και οι γραφειοκρατικοί. Το ελληνικό σχολείο έχει μια σταθερή κάθετη ιεραρχία (Θεοφιλίδης, 2012 στο Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017 βλ. σελ 45). Αυτό που θα μπορούσε να βοηθήσει στη μερική επίλυση των προβλημάτων που τους δημιουργεί η κρατική γραφειοκρατία, είναι η παροχή περισσότερης αυτονομίας στους διευθυντές. Η τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ το 2018 για την εκπαίδευση αναφέρθηκε στην ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία και στους διευθυντές, βασισμένη πάντα στην κατάλληλη αξιολόγηση.

7.3.5. Οι καινοτόμες δράσεις στα σχολεία

Είναι αναγκαίο ένας οργανισμός να προσπαθεί να αλλάζει και να καινοτομεί, για να μπορέσει να επιβιώσει (Pavlovic, 2015 βλ. σελ 26). Σύμφωνα με τους Finkenstein & Ducros (1996), δε γίνεται να μαθαίνουμε και να μην καινοτομούμε (Κονιδάρη, 2006:50). Οι ερωτηθέντες φάνηκε να αποδίδουν τη δραστηριοποίηση ή μη του σχολείου τους μέσα από καινοτομίες στη θέληση και

τις ικανότητες του διευθυντή. Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την οποιαδήποτε υιοθέτηση μιας καινοτομίας ή αλλαγής κάποιας πρακτικής (Hord & Sommers, 2008 βλ. σελ. 39).

Για να εισαχθεί μια καινοτομία σε ένα σχολείο πρέπει ο διευθυντής και το συνολικό εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες. Επιπλέον, για την επιτυχία μια καινοτομίας, χρειάζεται ο διευθυντής να εξασφαλίσει τη κατάλληλη δεκτική κουλτούρα και επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2008). Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν τη μεγαλύτερη εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία είναι τα διεπιστημονικά προγράμματα, τα ευρωπαϊκά και η ευέλικτη ζώνη (Σπυροπούλου κ.α., 2008). Σε ορισμένες συνεντεύξεις υπήρξε αναφορά σε κάποια από αυτά τα προγράμματα, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι επισκέψεις σε μουσεία και το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius, τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων.

7.4. Σύνοψη

Καταληκτικά, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα θέτουν έναν προβληματισμό σχετικά με το αν υπάρχει τελικά ενημέρωση για τους οργανισμούς που μαθαίνουν, τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να μάθουν οι οργανισμοί και τα θετικά χαρακτηριστικά που κατέχουν. Ο προβληματισμός γίνεται πιο έντονος για τα σχολεία, στα οποία με βάση τις συνεντεύξεις και την ελληνική πραγματικότητα, υπάρχει μια αυστηρή ιεραρχία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Αυτός πιθανόν να είναι και ο λόγος που δεν υπάρχει η κατάλληλη επικοινωνία και συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται δεδομένη σε ένα σχολείο που μαθαίνει, ίσως να είναι επίσης ένα αδύναμο στοιχείο των ελληνικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε να ταυτίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και να αγνοούν τους τρόπους επιμόρφωσής τους μέσα στο σχολείο. Η επικέντρωση του διευθυντή στα γραφειοκρατικά του καθήκοντα σε συνδυασμό με την αδράνεια των εκπαιδευτικών, ιδίως των παλαιότερων, είναι δύο σημαντικά θέματα, τα οποία αν γενικεύονται στην πλειονότητα των ελληνικών σχολείων,

εμποδίζουν ουσιαστικά την εξέλιξή τους σε μανθάνοντες οργανισμούς και τη συνολική αποτελεσματικότητά τους.

Κεφάλαιο 8: Προτάσεις

Τα σχολεία, ως οι κατεξοχήν οργανισμοί που ασχολούνται με την μάθηση, θεωρείται συχνά αναμενόμενο και δεδομένο πως θα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ο χαρακτηρισμός, όμως, ενός σχολείου, όπως και ενός οποιουδήποτε οργανισμού, ως «οργανισμός μάθησης» δεν πρέπει να γίνεται αλόγιστα. Πρέπει να δίνεται προσοχή σε όλες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται, ώστε να μαθαίνει ένας οργανισμός, καθώς και σε όλους τους παράγοντες που τον επηρεάζουν. Η παρούσα έρευνα προέβαλλε την άγνοια που υπάρχει στα σχολεία που μελετήθηκαν, σχετικά με το πώς ένας οργανισμός μπορεί να μαθαίνει. Αυτό ίσως να είναι μια ένδειξη και για άλλους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επόμενες έρευνες μπορεί να αναδείξουν καλύτερα την ενημέρωση που υπάρχει στο ανθρώπινο δυναμικό διαφόρων οργανισμών γύρω από το συγκεκριμένο επιστημονικό όρο, καθώς και το τί δυνατότητες υπάρχουν οι ελληνικοί οργανισμοί να μετατραπούν σταδιακά σε μανθάνοντες.

Σχετικά με τα ελληνικά σχολεία σήμερα, υπάρχει ήδη η τάση για μια βελτιωμένη ποιοτικά εκπαίδευση και έχει αρχίσει να εφαρμόζεται η «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» στην εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται προσπάθεια ανατροπής της αυστηρής ιεραρχίας στα σχολεία και προάγεται η συνεχής βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2017). Είναι σημαντικό η οποιαδήποτε αλλαγή, στα πλαίσια μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, να είναι συντονισμένη στα ελληνικά δεδομένα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Τα ελληνικά σχολεία έχουν μια συγκεκριμένη πολιτική πάνω στην οποία οφείλουν να συντονίζονται. Βέβαια, κάθε σχολείο έχει τη δική του «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» και ερμηνεύει με το δικό του τρόπο την υπάρχουσα νομοθεσία και αντιμετωπίζει τα όποια λειτουργικά ζητήματα προκύπτουν (Κουτούζης, 2008).

Ένα θέμα σχετικά με την ηγεσία των σχολείων, που θα ήταν δόκιμο να επανεξεταστεί, είναι ο τρόπος καταμερισμού της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων στα σχολεία, καθώς και η αξιολόγηση διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η σχολική ηγεσία πρέπει να κατανέμεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο στο πρόσωπο του διευθυντή (Harris, 2002). Σε μελλοντική έρευνα, θα είχε ενδιαφέρον να επανεξεταστεί κατά πόσο οι διευθυντές είναι γνώστες της έννοιας «οργανισμός

μάθησης» και που πιθανόν να επιρρίπτουν οι ίδιοι τις ευθύνες για τα όποια εμπόδια υπάρχουν στην εξέλιξη του σχολείου τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, το κυρίαρχο όργανο διοίκησης του σχολείου είναι ο σύλλογος διδασκόντων (Σαϊτης, 2005). Αυτό είναι κάτι που πρέπει να αξιοποιούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί και να μην μένουν αμέτοχοι στα θέματα του σχολείου. Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρέπει επίσης να προωθηθεί μέσα από το ίδιο το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν μέσα από παρατηρήσεις, αξιολογήσεις και δραστηριότητες με τους συναδέλφους τους. Το μόνο που χρειάζεται είναι ίσως κάποιο κίνητρο που να τους ενεργοποιήσει και να αλλάξει τις παγιωμένες αντιλήψεις τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση:

Βαλμάς, Θ., Μάνεσης, Ν. & Μπαρής, Θ. (2015). *Η σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης: Απόψεις, Αντιλήψεις, Προσδοκίες, Στερεότυπα και Δυσλειτουργίες*. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2017 από: https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK200/2015_%CE%A4%CE%9F%20%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%20%CE%A9%CE%A3%20%CE%9A%CE%9F%CE%99%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3.pdf

Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν- Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη Επιχειρήσεων MBA Executive. Ανακτήθηκε στις 9 Αυγούστου από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13547/1/VyssaMSC2009.pdf>

Γιαβρής, Α. & Ψυχάρης, Σ. (2003). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η διαθεματικότητα*. Στο: Αγγελάκος, Κ., *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφρ.: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ. Μπιθάρ, Π., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Μτφρ.: Πολενάκης, Λ.). Αθήνα: Γλάρος.

Δημητρόπουλος, Β. (2016). Ενημερωτικά συνεδρίου «Αυτονομία σχολικής μονάδας» και δημοσίευση πρακτικών, *Ερκυνα*, τ.9, σ.9-16.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης το 2017*. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2017 από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 16 Φεβρουαρίου

2018

από:

https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2000). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α. & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 3, σς. 6-36.

Κακανά, Δ. (1994). Εκπαίδευση, Κοινωνία, Αξίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.72.

Καμπουράκη, Γ. (2017). Ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη και της σχολικής κουλτούρας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, *Δελτίο ΚΟΕΔ*, τ.32, σ.9-12.

Καράμπελας, Κ., Kelly, Α. & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στον σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο: Μπαγάκης, Γ., *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, (σσ. 6-66). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Μπαγάκης, Γ., *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, (σσ. 39-48). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαριτσή, Α. Χ. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή» και «συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο: Μπαγάκης, Γ., *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, (σσ. 66-74). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Ε. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κωστάκος, Γ. (2003). Δημόσια Διοίκηση: το πρόβλημα, οι λόγοι που το δημιουργούν, τα συμπτώματα, τα μέτρα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 27, σ. 28-32.

Λάζου-Μπαλτά, Κ. & Παπαροϊδάμη, Ε. (2017). Η γραφειοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση. Μύθος ή Πραγματικότητα; *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.12, σ.122-132.

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση: Πορτραίτο και προφίλ*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε στις 9 Μαΐου 2018 από: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari%28teeapi%29.pdf

Ξάνθη, Χ. (2016). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, *Έρκυνα*, τ.9, σσ.88-94.

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 61, σσ. 101-116.

ΟΟΣΑ (2017). *Η έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα για το 2017*. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2017 από: <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/i-ekthesi-toy-oosa-gia-tin-ellada-gia-2017>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2018 από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Παπαδημητρίου, Η. (2006). Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει. Στο: Μπαγάκης, Γ., *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ.48-56). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Μαυροσκούφης, Δ.Κ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. (σσ.231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Πασιάς, Γ. & Καλοσπύρος, Ν. (2015). *Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014)*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σσ.1216-1225. Ανακτήθηκε στις 2 Αυγούστου 2017 από: <file:///C:/Users/User/Downloads/362-654-1-SM.pdf>

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). Περίληψη Επιμορφωτικού Υλικού για το μάθημα: *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Ανακτήθηκε στις 8 Αυγούστου 2017 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπουράς, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων* (σς.88-101). Ίδρυμα Ευγενίδου & Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2018 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2011). *Σχολική Αξιολόγηση- Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιώλης, Γ. (2014). Η θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας στην ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση. Στο: Τσιώλης, Γ., *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Ερευνά* (σς.25-29). Αθήνα: Κριτική.

Ξενογλώσση:

Ahmad, A. R. & Marinah, A. (2013). Learning organization and organizational commitment in schools. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, vol. 3 (1), pp. 18-25.

Argote, L. (2013). Organizational Learning: A Theoretical Framework. In: *Organizational Learning: Creating, Retaining and Transferring Knowledge* (pp.31-56). New York: Springer.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Bae, S. H., Song, J. H. & Kim H. K. (2012). Teachers' Creativity in Career Technical Education: The Mediating Effect of Knowledge Creation Practices in the Learning Organization. *The Korean Social Science Research Council*, vol. 39(1), pp. 59-81.

Barnard, C. I. (1966). The theory of formal organization. In: *The functions of the executive* (pp.83-95). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, vol. 6(2), pp. 319-327.

Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. In: How educators learn. *JSD- learning forward*, vol. 24 (1), pp. 10-16. Retrieved on January 26, 2017 from: <https://learningforward.org/docs/jsd-winter-2003/brandt241.pdf?sfvrsn=2>

Bowen L. G., Ware B. W., Rose A. R. & Powers, J. D. (2007), Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. *Children & Schools*, vol. 29(4), pp. 99-208.

Burgoyne, J. (1992). Creating a learning organization. *RSA Journal*, vol.5428, pp. 321-333.

Burridge, P. & Carpenter, C. (2013). Expanding Pedagogical Horizons: A case study of teacher professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, vol.38 (9), pp. 9-24.

Cole, P. (2012). Linking effective professional learning with effective teaching practice. *Australian Institute for Teaching and School Leadership*, pp. 1-26. Retrieved on May 17, 2017 from: http://www.ptrconsulting.com.au/sites/default/files/linking_effective_professional_learning_with_effective_teaching_practice_-_cole.pdf

Cormier, R. & Olivier, D. (2009). Professional Learning Committees: Characteristics, Principals and Teachers. In: *Professional Learning Communities*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette. Retrieved on March 10, 2017 from: http://ullresearch.pbworks.com/f/Cormier_ULC_PLC_Characteristics_Principals_Teachers.pdf

Daft, R. L. (2008). *Organization Theory and Design*. Tenth Edition. USA: South-Western-Cengage Learning. Retrieved on August 2, 2017 from: http://otgo.tehran.ir/Portals/0/pdf/Organization%20Theory%20and%20Design_1.pdf

DuFour, R. (2004). What is “a Professional Learning Community”? In: Schools as learning communities. *Educational Leadership*, vol. 61(8), pp. 6-11.

DuFour, R., DuFour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work: New Insights for Improving Schools*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Dumont, H., Istaitieh, D., Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications. Retrieved on August 2, 2017 from: <https://www.oecd.org/edu/cei/50300814.pdf>

Fedai, L., Gazi, Z. A. & Aksal, F. A. (2016). Developing a Scale for Schools as Learning Organizations towards Quality Culture. *Int J Edu Sci*, vol. 15(1,2), pp. 96-102. Retrieved on October 18, 2017 from: [http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-15-0-000-16-Web/IJES-15-1,2-000-16-Abst-PDF/IJES-SV-15-1,2-096-16-1816-Fedai-L-Tx/IJES-SV-15-1,2-096-16-1816-Fedai-L-Tx\[10\].pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-15-0-000-16-Web/IJES-15-1,2-000-16-Abst-PDF/IJES-SV-15-1,2-096-16-1816-Fedai-L-Tx/IJES-SV-15-1,2-096-16-1816-Fedai-L-Tx[10].pdf)

Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. (1995). The School as a Learning Organization: Distant Dreams. *Theory into Practice*, vol.34 (4), pp. 230-235.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved on March 5, 2018 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467449.pdf>

Fullan, M. (2006). Change Theory: A force for school improvement. *Centre for Strategic Education. Seminar Series*, vol. 157, pp. 1-14. Retrieved on March 5, 2018 from: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Fulton, K. & Britton, T. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. Washington: National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved on February 12, 2017 from: <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/1098-executive-summary.pdf>

Galer, G. & Van der Heijden, K. (1992). The Learning Organization: How Planners Create Organizational Learning. *Marketing Intelligence & Planning*, vol. 10 (6), pp. 5-12.

Garvin, D. (2000). Learning in Action: A guide to putting the learning organization to work. *Harvard Business School Press*. Retrieved on March 19, 2017 from: http://vedpuriswar.org/Book_Review/Learning/Learning%20in%20action.pdf

Gijzel, A. (2015). *Time out! The learning organization is here to stay: The effects of perceived work environment and personal characteristics*. Open Univesiteit Nederland, Management, Science & Technology, Master of Science in Management.

Gilaninia, S., Rankouh, A. A. M. & Gildeh, M. A. P. (2013). Overview on the importance of organizational learning and learning organization. *Journal of Research and Development*, vol. 1(2), pp. 44-49.

Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, vol. 42 (1), pp. 124-156.

Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, vol. 91 (3), pp. 279-288.

Hammer, P. C. (2016). *Catalyst Schools' Implementation of the Learning School Approach*. Catalyst Schools Research Study Report: West Virginia Department of Education Office of Research, Accountability, and Data Governance. Retrieved on September 18, 2017 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569936.pdf>

Harris, A. T. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*, vol. 59, pp. 22-23.

Harris, A. T. (2010). Using Professional Learning Communities to Build Teacher Leadership Capacity: Creating Sustainable Change in Education. In: *Professional Learning Communities and Teacher Leadership*. California: Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education. Retrieved on May 2, 2017 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513642.pdf>

Hayton, J. C. (2005). Promoting corporate entrepreneurship through human resource management practices: A review of empirical research. *Human Resource Management Review*, vol. 15(1), pp. 21-41.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as Learning Communities: A Vision for Organic School Reform. *School Community Journal*, vol. 11 (2), pp. 113-127.

Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. & Fowler, A. (2012). Examining Organizational Learning in Schools: The Role of Psychological Safety, Experimentation, and Leadership that Reinforces Learning. *Journal of Educational Change*, pp. 1-51. Retrieved on May 4, 2017 from: https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/5372114/Higgins_4-4-11_Journal%20of%20Educational%20Change.pdf?sequence=1

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. & Sommers, W. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices From Research and Practice*. California: Corwin Press.

Illeris, K. (2016). Ένας ορισμός της μάθησης. Στο: Illeris, K. *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (σελ.19-22). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jafari, P. & Kalanaki, M. (2012). Relationship between the dimensions of learning organization and readiness-to-change. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, vol.46, pp. 5811-815. Retrieved on August 2, 2017 from: <https://core.ac.uk/download/pdf/81981095.pdf>

Katz, S., Dack, L. & Earl, L. (2009). Networked Learning Communities: Fostering Learning for Teachers and the Students. *Principal Connections*, vol. 12(3), pp. 36-38. Retrieved on August 5, 2017 from: <http://www.curriculum.org/secretariat/criticalpathways/files/TLCPEarlKatz.pdf>

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, vol. 15(7), pp. 354-358.

Koutouzis, E. & Papazoglou, A. (2016). *Transforming Greek Primary Schools Into Learning Organizations*. Greece: Hellenic Open University.

Learning First Alliance (2001). *Every Child Learning: Safe and Supportive Schools*. Retrieved on July 26, 2017 from: <https://learningfirst.org/sites/learningfirst/files/LFASafeSupportiveSchoolsReport.pdf>

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995). *An Organizational Learning Perspective On School Responses To Central Policy Initiatives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Retrieved on March 21, 2018 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385932.pdf>

Loh, M. (1997). Positioning for Change. In: *Re-engineering at work* (pp. 3-22). 2nd edition. Brookfield, USA: Gower.

Louis, K. S. (2006). *Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust*. Retrieved on October 24, 2017 from: Lyle, E. R. (2012). Learning Organization (al) Learning. *International Journal of Business and Social Science*, vol.3(6), pp. 217-221.

Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, pp. 1-20. Retrieved on October 18, 2017 from: file:///C:/Users/User/Downloads/Changing_the_Culture_of_Schools_Professional_Community.pdf

Maloney, C. & Konza, D. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not? *Issues in Educational Research*, vol. 21(1), pp. 75-87.

Marquardt, M. L. (1996). *Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. New York: McGraw-Hill. A book summary by Kasvi, J. J. Retrieved on July 30, 2017 from: <http://www.unhas.ac.id/hasbi/LKPP/Hasbi-KBK-SOFTSKILL-UNISTAFF-SCL/Learning%20Organization/referMarquardt.pdf>

Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Paul Chapman Publishing.

Mindich, D. & Lieberman, A. (2012). *Building a Learning Community: A tale of two schools*. United States: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: A synthesis of the research*. University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. Retrieved on July 28, 2017 from: <https://www.nrc.gov/docs/ML0907/ML090710600.pdf>

Mitchell, C. & Sackney, L. (2011). A learning community: Some frames of reference (pp.1-20). In: *Profound improvement: Building capacity for a learning community- capacity on living system principles*. 2nd edition. London & New York: Routledge- Taylor & Francis.

Mohd Izham Mohd Hamzah, Fuziah Mat Yakop, Norazah Mohd Nordin & Saemah Rahman (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement. *World Applied Sciences Journal*, vol. 14 (14), pp. 58-63.

Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1995). *Successful School Restructuring: A Report to the Public and Educators by the Center on Organization and Restructuring of Schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. Retrieved on April 25, 2017 from: <http://www.archachieve.net/smallschools/Rationale/AuthenticLearning/authenticlearning.pdf>

Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, vol. 5(1), pp. 14-37. Retrieved on August 2, 2017 from: http://www.svilendobrev.com/1/Nonaka_1994-Dynamic_theory_of_organiz_knowledge_creation.pdf

OECD (2018). *Education for a bright future in Greece*. Reviews of National Policies for Education. Retrieved on April 28, 2018 from: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264298750-en.pdf?expires=1524942446&id=id&accname=guest&checksum=4FBAE022A04BC42A92674A25421271DB>

Örtenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning*, vol.33 (2), pp.213-230.

Osborne, M. (2013). Modern Learning Enviroments. *Core Education*, pp.1-6. Retrieved on August 16 2017 from: <http://www.core-ed.org/legacy/sites/core-ed.org/files/Modern-Learning-Environments-v.1.pdf?url=/sites/core-ed.org/files/Modern-Learning-Environments-v.1.pdf>

Pavlović, N. (2015). Non-Formal Learning and Learning Organization. Review of the Primary Notions. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, vol.18(1), pp. 7-20. Retrieved on March 23, 2017 from: http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2015_69_1.pdf

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1997). *The learning company: a strategy for sustainable development*. 2nd edition. London: McGraw-Hill.

Perumal, A. (2008). A Learning Organization: Exploring Employees' Perceptions. *Management & Change*, vol. 12 (2), pp. 29-46.

Peterson, K. (2002). Enhancing School Culture: Reculturing Schools. *Journal of Staff Development*, vol. 23 (3), pp. 1-4.

Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, vol. 31(2), pp. 181-196.

Rao, A. V. L. N. (2011). The construct of the learning organization: The dynamics and the diagnostic tool. *International Journal of Multidisciplinary Research*, vol.1(8), pp. 470-493. Retrieved on June 18, 2017 from: http://www.zenithresearch.org.in/images/stories/pdf/2011/Dec/zijmr/39_VOL%201_ISSUE8_ZEN.pdf

Reinhardt, R. & Schwelker, U. (1992). Building Learning Organizations: Implementing Organizational Learning Processes and the Theory of Self-Referential Systems, pp. 573-584. Retrieved on July 17, 2017 from: <http://www.systemdynamics.org/conferences/1992/proceed/pdfs/reinh573.pdf>

Rentfro, E. R. (2007). Professional Learning Communities Impact Student Success. *Leadership Compass*, vol.5(2).

Rijal, S. (2009). Leading the Learning Organization. *Business Education & Accreditation*, vol. 1(1), pp. 131-140.

Saeeda dawood, Mammona, Fahmeeda & Aijaz Ahmed (2015) Learning Organization –Conceptual and Theoretical Overview. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, vol. 2(4), pp. 93-98. Retrieved on August 5, 2017 from: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i4/12.pdf>

Sai, X. & Siraj, S. (2015). Professional Learning Community in Education: Literature Review. *The Online Journey of Quality in Higher Education*, vol.2 (2), pp. 65-78.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, vol.21(2), pp.28-32.

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. 3rd Edition. San- Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schlechty, P. C. (2009). *Leading for Learning: How to Transform Schools into Learning Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schleicher, A. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers Series. Retrieved on March 5, 2017 from: ["http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2016\)11](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2016)11) HYPERLINK

Schulz, M. (2001). Organizational Learning. In: Baum, J. A. C. *Companion to Organizations* (pp.1-33). Retrieved on July 26, 2017 from: <http://www.unc.edu/~healdric/Courses/Soci245/Schulz.pdf>

Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators and Everyone Who Cares About Education*. New York: Crown Business.

Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (1998). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools? Adelaide: Paper presented at the annual meeting of the Australian Association for Research in Education. Retrieved on March 5, 2017 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452588.pdf>

Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, vol. 38 (5), pp. 613-642.

Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New-York: Appleton-Century-Crofts, INC.

Skuncikiene, S., Balvociute, R. & Balciunas, S. (2009). Exploring Characteristics of a Learning Organization as a Learning Enviroment. *Socialiniai tyrimai/ Social Reasearch*, vol.1(15), pp. 64-75. Retrieved on March 17, 2017 from: http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2009_15/skuncikiene.pdf

Stegall, D. (2011). *Professional Learning Communities and Teacher Efficacy: A Correlation Study*. Appalachian State University: Doctoral Program in Educational Leadership.

Steininger, T. (2010). The learning organization from the perspective of evolutionary epistemology. Austria: Research-based paper M/O/T, pp. 1-15. Retrieved on April 24, 2017 from: http://www.iff.ac.at/oe/media/documents/Paper_15_Steininger.pdf

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, vol. 7, pp. 221-258.

Teague, G. M. & Anfara, V. A. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal*, pp. 58-64. In: www.amle.org

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Thompson, S. C., Gregg, L. & Niska, J. M. (2004). Professional Learning Communities, Leadership and Student Learning. *Research in Middle Level Education Online*, vol. 28 (1), pp. 1-15. Retrieved on June 5, 2017 from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807417.pdf>

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, vol.24, pp. 80-91. Retrieved on March 27, 2017 from: <http://www.k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Vescio2008PLC-paper.pdf>

Watkins, K. & Marsick, V. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, vol.5 (4), pp. 297-395.

Watkins, K. & Marsick, V. (1999). *Sculpting the learning organization*. San- Francisco, CA: Jossey-Bass.

Watkins, K. & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5(2), pp. 132-151.

Williams, R., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: Supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, vol.134, pp. 1-32.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πλάνο συνέντευξης

1^η θεματική ενότητα: η εργασιακή εμπειρία του εκπαιδευτικού

- Γενικά χαρακτηριστικά ερωτηθέντα εκπαιδευτικού ->
 - α. φύλο
 - β. χρόνια προϋπηρεσίας γενικά
 - γ. εμπειρία στο συγκεκριμένο σχολείο
- Ικανοποίησή του από το συγκεκριμένο σχολείο
- Προβλήματα που αντιμετωπίζει στο συγκεκριμένο σχολείο

2^η θεματική ενότητα: ανάλυση του οργανισμού μάθησης

- Ορισμός του οργανισμού μάθησης (πώς περιγράφετε έναν οργανισμό μάθησης; Τι χαρακτηριστικά θεωρείτε πως έχει;)
- Ανάγκη των σχολείων να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης (το θεωρείτε σημαντικό;)
- Το συγκεκριμένο σχολείο ως οργανισμός μάθησης (κατά πόσο λειτουργεί ή προσπαθεί να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης;)
- Παράγοντες που επηρεάζουν έναν οργανισμό μάθησης (ποιους θεωρείτε σημαντικότερους;) και πιθανά αποτελέσματα

3^η θεματική ενότητα: ο ρόλος των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και της κοουλτούρας στην εξέλιξη ενός σχολικού οργανισμού μάθησης

- Η επίδραση του κάθε εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο που μαθαίνει (πιστεύετε επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα του σχολείου;)
- Προσωπική προσπάθεια για εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού (κατά πόσο επηρεάζει η προσωπική εξέλιξη ή αντίστροφα η στασιμότητα κάθε εκπαιδευτικού την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού μάθησης;)
- Επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού (σε ένα σχολείο που μαθαίνει εξελίσσεται ο εκπαιδευτικός;)
- Συνεργασία εκπαιδευτικών (στο σχολείο σας οι εκπαιδευτικοί βοηθούν ο ένας τον άλλο; Έχουν καλή συνεργασία;)

- Η επίδραση του διευθυντή στο σχολείο που μαθαίνει (πιστεύετε η ηγεσία και ο διευθυντής του σχολείου σας επηρεάζουν το σχολείο στο να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης;)
- Συνεργασία εκπαιδευτικών διευθυντή (οι στόχοι εκπαιδευτικών και διευθυντή είναι κοινοί; Έχετε καλή συνεργασία;)
- Η κουλτούρα του σχολείου (είστε ικανοποιημένος από την κουλτούρα του σχολείου σας; Βοηθά στην κατάλληλη οργάνωση και εκμάθηση του σχολείου;)
- Συνεργασία σχολείου με εξωτερικούς φορείς (το σχολείο σας συνεργάζεται και με εξωτερικούς παράγοντες, γονείς, άλλους κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς;)
- Συμβολή του ελληνικού συστήματος στην προώθηση της λειτουργία των σχολείων ως οργανισμοί μάθησης (βοηθούν τα προγράμματα σπουδών και οι παρούσες νομοθεσίες;)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Καταγραφή των συνεντεύξεων με τον κάθε εκπαιδευτικό

E1-> Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 53

Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας

Πτυχίο: Ακαδημίας και στη συνέχεια εξομοίωση με τα ΠΤΔΕ

Έτη προϋπηρεσίας: 30

Ερευνητής: Καλησπέρα σας, αρχικά να σας ευχαριστήσω για το χρόνο σας. Η συνέντευξη έχει θέμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Βόλου για τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμοί μάθησης. Αρχικά θα ήθελα να σας ρωτήσω πόσα χρόνια εργάζεστε ως δάσκαλος και πόσα βρίσκεστε στο τωρινό σχολείο;

Εκπαιδευτικός: 30 έτη γενικά και 18 στο τωρινό.

Ερευνητής: Πώς σας φαίνεται το συγκεκριμένο σχολείο, είστε ευχαριστημένος από τον τρόπο που λειτουργεί;

Εκπαιδευτικός: Καλή ερώτηση. Τύχαμε σε αλλαγή διευθυντή. Υπήρξε άριστη λειτουργία βασισμένη σε ένα συλλογικό πνεύμα και τώρα είναι απλά καλή. Είναι άπειρη η συγκεκριμένη, δε γνωρίζει, δε ρωτά και πάει στα χαμένα. Υπάρχει μια ανασφάλεια και προσπαθεί να την κρύψει με αυστηρότητα.

Ερευνητής: Α μάλιστα, επομένως ως βασικό ζήτημα που να επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου θα λέγατε αυτό;

Εκπαιδευτικός: Ναι ξεκάθαρα. Με την προηγούμενη διεύθυνση υπήρχε άψογο κλίμα, ενώ τώρα υπάρχει ένα τοίχος, μια αποστασιοποίηση. . Όμως, το ανώτερο όργανο είναι η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων όχι η ίδια.. Όπως και να χει εγώ δε θα μένω αδιάφορος, θα λέω πάντα την απόψή μου... Έχω προσπαθήσει

και άτυπα σε ένα επίπεδο πιο φιλικό με συζήτηση να βελτιώσω την κατάσταση αλλά τίποτα.

Ερευνητής: Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζετε όμως το σχολείο είναι οι ίδιοι με πριν σωστά; Δε θα μπορούσατε να πάρετε οι ίδιοι την πρωτοβουλία για κάποιες δράσεις;

Εκπαιδευτικός: Ναι είναι οι ίδιοι, αλλά όταν δε σου το επιτρέπει η διεύθυνση και όταν με τη στάση της σου χαλά τη διάθεση, χάνεις και την όρεξη να ενδιαφερθείς για περαιτέρω δράσεις. Δεν το περίμενα ούτε εγώ να μας επηρεάσει τόσο. Και αυτό ισχύει για όλους τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο για μένα.

Ερευνητής: Θεωρείται πως υπάρχει πιθανότητα μελλοντικά με τη συζήτηση να αλλάξουν τα πράγματα;

Εκπαιδευτικός: Δε φαίνεται να γίνει κάτι τέτοιο, αλλά πιστεύω πως οι εκπαιδευτικοί με τον καιρό θα ξαναβρούμε το ρυθμό μας.

Ερευνητής: Ας αλλάξουμε λίγο θέμα, ακούγοντας τον όρο οργανισμός μάθησης τι σας έρχεται στο μυαλό;

Εκπαιδευτικός: Μμμ, αν έχω ακούσει κάτι ή τι νομίζω γενικά;

Ερευνητής: Γενικά τι θεωρείτε για έναν οργανισμό, όπως είναι και ένα σχολείο...

Εκπαιδευτικός: Μου έρχεται στο μυαλό η βιωματική μάθηση, η μάθηση μέσα από την πράξη, τη μίμηση, την εμπειρία, ώστε να βελτιώσει ο οργανισμός το οποιοδήποτε γνωστικό του αντικείμενο.

Ερευνητής: Τα σχολεία θεωρείτε θα έπρεπε να λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν;

Εκπαιδευτικός: Τα σχολεία θα έπρεπε γενικά να είναι πιο ανοιχτά σε νέες ιδέες, σε βιωματικές δράσεις. Για παράδειγμα, όταν ασχολούμαστε με το αντικείμενο της φυσικής θα έπρεπε να μπορούμε να καλούμε και κάποιους ειδικούς. Στην τοπική ιστορία να υπάρχουν εξωτερικές δράσεις σε τακτική βάση και συντονισμένα.

Ερευνητής: Άρα θα θέλετε να υπάρχει περισσότερη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς, σωστά;

Εκπαιδευτικός: Ναι έτσι ώστε να ξεφύγουμε και λίγο από τα συνηθισμένα.

Ερευνητής: Το ελληνικό σύστημα θεωρείτε μπορεί να συμβάλλει σε τέτοιες δράσεις;

Εκπαιδευτικός: Το κράτος δε σε σπρώχνει, άλλα δε στο απαγορεύει κιόλας. Αν θέλω π.χ. να πάω εγώ ως σχολείο ή τάξη στην Πορταριά, προκύπτουν και οικονομικά θέματα που αποτελούν πάντα ένα τροχοπέδη και μπορούν να σε βγάλουν εκτός προγράμματος. Και εννοείται δε μπορείς να ζητάς και συνέχεια χρήματα.

Ερευνητής: Άλλοι τρόποι για την εύρεση κονδυλίων δε θα μπορούσαν να βρεθούν;

Εκπαιδευτικός: Ναι σίγουρα αν υπάρχει θέληση, ίσως και μέσω του συλλόγου γονέων.

Ερευνητής: Το σχολείο σας θεωρείτε λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης; Ή προσπαθεί να εξελιχθεί;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ πως έχει αρκετά στοιχεία που το κάνουν να τείνει να λειτουργεί ως ένας τέτοιος οργανισμός. Δεν κλείνεται προσπαθεί να βελτιώνεται.

Ερευνητής: Τι στοιχεία θεωρείτε μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά ή αρνητικά ένα σχολείο να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Χρειάζεται ανθρώπους που να αγαπούν αυτό που κάνουν και να μην είναι απλοί δημόσιοι υπάλληλοι. Όσο αφορά το δικό μου σχολείο το θετικό είναι πως υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί και το αρνητικό η λανθασμένη ηγεσία όπως προείπα.

Ερευνητής: Επομένως, αναλόγως τη στάση τους οι εκπαιδευτικοί και η ηγεσία είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματικότητα του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Ναι, μπορούν από το να το εξυψώσουν μέχρι να καταστρέψουν ένα σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου μέχρι τώρα είχαμε μια κοινή γραμμή, ένα κοινό σκοπό. Κάθε τι καινούριο, όπως ευρωπαϊκά προγράμματα ή δικές μας ιδέες, υλοποιούνταν άμεσα.

Ερευνητής: Πιστεύετε πως το σχολείο που μαθαίνει βοηθά και στην προσωπική επαγγελματική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού;

Εκπαιδευτικός: Δε νομίζω.. Το δικό μου τουλάχιστον όχι. Μόνο κάποια συνεργασία με το πανεπιστήμιο που υπήρχε σχετικά με κάτι project θεωρώ συνέβαλλε στην εξέλιξή μου. Μετά κάποιο μεταπτυχιακό θα βοηθούσε στην εξέλιξή μου αλλά αυτό δε θα ήταν κάτι που ενθάρρυνε το ίδιο το σχολείο. Βέβαια, τα περισσότερα που κάνουμε για να εξελιχτούμε δε φαίνονται πουθενά.

Ερευνητής: Θα υπάρχει όμως προσωπικό όφελος σωστά; Η στασιμότητα κάποιου εκπαιδευτικού δε θα επιδρούσε και αυτή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Σίγουρα ναι, η κάθε προσωπική μας εξέλιξη μας γεμίζει ζωντάνια και μας βοηθά και στο έργο μας. Η στασιμότητα του κάθε εκπαιδευτικού είναι πάντα ένα τροχοπέδη για τη δουλειά του. Πρέπει μόνιμα να διαβάζει, να αφιερώνει χρόνο, να ψάχνεται, να του αρέσει αυτό που κάνει και να συμβαδίζει με τις εξελίξεις που τρέχουν.

Ερευνητής: Από τη γενική κουλτούρα του σχολείου σας είστε ευχαριστημένος;

Εκπαιδευτικός: Ναι, παρόλο που βρίσκεται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή και το επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό, δώσαμε έναν άλλο αέρα. Μέσα σε μία τριετία είχαμε διπλασιάσει τον αριθμό των μαθητών. Κάτι που δείχνει πως κάτι κάναμε καλά και αποκτήσαμε ένα «όνομά». Εγώ θα προσπαθώ όσο μπορώ να διαφυλάξω αυτή την ομορφιά του σχολείου μας, ώστε όποιος μπαίνει σε αυτό να χαίρεται.

Ερευνητής: Μάλιστα, σας ευχαριστώ και πάλι πολύ για τη συμμετοχή σας και σας εύχομαι ό,τι καλύτερο για το σχολείο.

E2-> Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 52

Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο

Πτυχίο: Ακαδημίας με συμπληρωματικό εξισορρόπησης με το ΠΤΔΕ

Ερευνητής: Καλησπέρα σας! Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας. Το θέμα της συνέντευξης αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Βόλου για τα σχολεία

που μαθαίνουν. Αρχικά θα ήθελα να σας ρωτήσω πόσα χρόνια προϋπηρεσία έχετε και πόσο καιρό βρίσκεστε στο τωρινό σας σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Καλησπέρα σας. Εργάζομαι γενικά 30 χρόνια και στο συγκεκριμένο σχολείο είμαι τα τελευταία 10.

Ερευνητής: Είστε ικανοποιημένη γενικά από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας στο συγκεκριμένο σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Χαχαχα εεε επάνω σε ποιόν τομέα;

Ερευνητής: Γενικά από τον τρόπο που λειτουργεί.

Εκπαιδευτικός: Ε όχι ιδιαίτερα, υπάρχουν θεματάκια, αλλά και ποιο σχολείο δεν έχει. Είμαστε πολλά άτομα (πολλοί εκπαιδευτικοί εννοεί) και το να συνεννοηθούμε για κάποιο θέμα είναι κάπως δύσκολο.

Ερευνητής: Δεν υπάρχει δηλαδή καλή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;

Εκπαιδευτικός: Ε εντάξει καλή, αλλά θα μπορούσε να υπάρχει και καλύτερη. Στα μεγάλα σχολεία πάντα γίνεται ένας πανικός.

Ερευνητής: Άλλα ζητήματα που να επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα του σχολείου προκύπτουν;

Εκπαιδευτικός: Ε και με τον διευθυντή έχουν προκύψει κατά καιρούς θεματάκια.

Ερευνητής: Δηλαδή δεν είστε ικανοποιημένη από τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς;

Εκπαιδευτικός: Είμαι σχετικά ικανοποιημένη. Δεν υπάρχουν έντονες κόντρες και τσακωμοί. Θα μπορούσε να είναι πιο υποστηρικτικός βέβαια. Μένει στα τυπικά. Για παράδειγμα, πριν κάποια χρόνια, που χρειαζόμουν παράλληλη στήριξη για ένα παιδί πρώτης δημοτικού με έντονο θέμα, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ομαλά και η υπόλοιπη τάξη, δεν έτρεξε το θέμα. Είχε πέσει πάνω μου όλο το βάρος και δεν προσπάθησε να βρει έστω μια λύση, όπως το να μειώνονταν οι μαθητές του τμήματος... Κατά τα άλλα δε θεωρώ πως υπάρχουν άλλα ζητήματα, βοηθά και η ενισχυτική διδασκαλία που υπάρχει.

Ερευνητής: Ωραία. Ακούγοντας τον όρο οργανισμός μάθησης τι σκέφτεστε; Πώς θα τον περιγράφατε;

Εκπαιδευτικός: Οργανισμός μάθησης; Όχι σχολείο μάθησης;

Ερευνητής: Μπορείτε να αναφερθείτε και στο σχολείο που είναι και αυτός ένας οργανισμός εξάλλου.

Εκπαιδευτικός: Με μία λέξη; (Φάνηκε μπερδεμένη)

Ερευνητής: Όχι. Γενικά. Χαρακτηριστικά που ίσως έχει ένα τέτοιος οργανισμός. Δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη σωστή απάντηση.

Εκπαιδευτικός: Πολλά πράγματα μου έρχονται...

Ερευνητής: Τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένα σχολείο να βελτιώνεται, να εξελίσσεται, παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή του.. (προσπαθώ να υποβοηθήσω όσο γίνεται χωρίς να καθοδηγήσω τις απαντήσεις της).

Εκπαιδευτικός: Σε σχέση με τους μαθητές;

Ερευνητής: Και με τους μαθητές αλλά και με τη γενική λειτουργία του σχολείου στο σύνολό του.

Εκπαιδευτικός: Για μένα το βασικότερο στοιχείο έχει να κάνει με τη διοίκηση του σχολείου. Το ψάρι βρωμά από το κεφάλι. Ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και όσοι είναι υπεύθυνοι στα διάφορα θέματα παίζουν ουσιαστικό ρόλο. Ακούμε από άλλα σχολεία να αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις, να παίρνουν προγράμματα και άλλα σχολεία να μην κάνουν τίποτα. Έχει να κάνει με το πόσο θα δραστηριοποιηθεί ο κάθε διευθυντής. Εμείς δεν έχουμε τίποτα.

Ερευνητής: Κάποια τέτοια δράση δε θα μπορούσε να την αναλάβει και ένας εκπαιδευτικός; Είναι μόνο θέμα διευθυντή;

Εκπαιδευτικός: Και να θέλει ένας εκπαιδευτικός, αν δε τρέξει το γραφειοκρατικό κομμάτι, δε γίνεται.

Ερευνητής: Τα σχολεία θεωρείτε πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και να προσπαθούν συνεχώς να εξελίσσονται;

Εκπαιδευτικός: Εννοείται αλλιώς θα έμεναν στάσιμα στα χρόνια τα δικά μας.

Ερευνητής: Το σχολείο που είστε τώρα θεωρείτε είναι ένας τέτοιος οργανισμός ή προσπαθεί έστω να λειτουργήσει κατά αυτό τον τρόπο;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι είναι σε ένα καλό επίπεδο, δεν υπάρχουν ιδιαίτερα θέματα. Έχουμε ένα φιλότιμο σύλλογο (διδασκόντων) και με τα πενιχρά αυτά που

έχουμε (χρήματα) είμαστε μια χαρά. Υπήρχαν παλιότερες χρονιές που είχαμε και θέμα με τη θέρμανση. Αλλά τώρα και η κοινωνία και οι γονείς έχουν να λένε ότι είμαστε ένα καλό σχολείο.

Ερευνητής: Υπάρχει καλή συνεργασία με τους γονείς;

Εκπαιδευτικός: Ναι ναι.

Ερευνητής: Υπάρχουν κάποια στοιχεία που θεωρείτε θα μπορούσαν να κάνουν το σχολείο να βελτιωθεί περαιτέρω;

Εκπαιδευτικός: Εξωτερικοί;

Ερευνητής: Προηγουμένως ας πούμε αναφερθήκατε στη διοίκηση. Θεωρείτε πως αυτός είναι ο βασικότερος παράγοντας;

Εκπαιδευτικός: Όχι το βασικότερο, αλλά σου λύνει τα χέρια. Υπάρχουν διευθυντές που διεκδικούν και καταφέρνουν και παίρνουν τα πράγματα που θέλουν και άλλοι που δε τα καταφέρνουν.

Ερευνητής: Έτσι όμως δεν πέφτει όλο το βάρος ενός σχολείου στο διευθυντή;

Εκπαιδευτικός: Μα αυτός είναι και ο ρόλος του.

Ερευνητής: Δε θα μπορούσε να υπάρχει βοήθεια και από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό;

Εκπαιδευτικός: Ναι από τους εκπαιδευτικούς εννοείς... Δε ξέρω..Όταν όμως χρειάζεται να πάει να μιλήσει για κάποιο θέμα στην πρωτοβάθμια ή να συνεργαστεί με κάποιους εξωτερικούς φορείς, όπως το ΚΔΑΥ... Ο διευθυντής είναι αυτός που έχει το ανάλογο κύρος και θα μετρήσει. Ο δικός μου λόγος δε μετράει. Ο σύλλογος μπορεί επίσης να συμμετέχει πολύ σε όλα αυτά και να βοηθά.

Ερευνητής: Ο σύλλογός σας έχει βοηθήσει στη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Σχετικά ναι... Τουλάχιστον δεν είναι απέναντί μας όπως ο προηγούμενος που συνεχώς μας κατηγορούσε, κάτι που δε βοηθά κανέναν. Τώρα είμαστε καλά.

Ερευνητής: Το κράτος θεωρείτε βοηθά στο να λειτουργήσει όπως πρέπει το σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Καθόλου. Εδώ υπάρχει έλλειψη σε μαρκαδόρους, σκεφτόμαστε και τα αναλώσιμα πράγματα. Τώρα ας πούμε, σκεφτόμαστε να ανανεώσουμε τη σχολική βιβλιοθήκη και ο σύλλογος ζήτησε από τα παιδιά από 1 ευρώ αντί να δοθεί από το κράτος ή κάποιον άλλο εξωτερικό φορέα κάποιο κονδύλι, ώστε να γίνει μια οργανωμένη δουλειά. Να φανταστείς μέχρι πρόσφατα καθόμασταν σε σκισμένες καρέκλες.

Ερευνητής: Οι εκπαιδευτικοί θεωρείτε επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Ναι.

Ερευνητής: Θεωρείτε επηρεάζει και τη δική σας επαγγελματική εξέλιξη;

Εκπαιδευτικός: Ναι θα μπορούσε είτε να την βοηθήσει ή να την πάει και πίσω.

Ερευνητής: Το συγκεκριμένο σχολείο θεωρείτε βοηθά; Προσφέρει π.χ. επιμορφωτικά προγράμματα;

Εκπαιδευτικός: Όχι όχι δε βοηθά καθόλου. Πώς θα μπορούσε κιόλας. Μόνο το Υπουργείο Παιδείας συνεισφέρει και όσοι θέλουν παρακολουθούν, π.χ. με σεμινάρια computer. Αυτό όμως αφορά όλα τα σχολεία δεν είναι θέμα ενός αν γίνει. Τελευταία πάντως δε γίνονται γενικά πολλές επιμορφώσεις. Υπάρχει μια στασιμότητα που λειτουργεί αρνητικά και στο σχολείο.

Ερευνητής: Η ατομική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού αντίστροφα θα βοηθούσε την εξέλιξη του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Ναι ναι.

Ερευνητής: Η γενική κουλτούρα του σχολείου ποια είναι;

Εκπαιδευτικός: Βγάζουμε ένα καλό κλίμα προς τα έξω χωρίς τσακωμούς και εντάσεις.

Ερευνητής: Με εξωτερικούς φορείς εκτός των γονέων που είχατε αναφέρει πιο πριν έχει συνεργαστεί ποτέ το σχολείο;

Εκπαιδευτικούς: Όχι, μόνο κάποιοι γονείς που έκαναν δωρεές.

Ερευνητής: Σας ευχαριστώ και πάλι πολύ για το χρόνο σας.

Εκπαιδευτικός: Α τελειώσαμε; Επομένως το θέμα ήταν γύρω από το σχολείο κυρίως έτσι;

Ερευνητής: Ναι. Σας εύχομαι κάθε επιτυχία για την υπόλοιπη σχολική χρονιά.

E3-> Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 37

Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο

Πτυχίο: του ΠΤΔΕ

Ερευνητής: Καλημέρα σας! Λέγομαι Ελένη Κούκου και το θέμα της συνέντευξης είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολεία που λειτουργούν σαν οργανισμοί μάθησης. Αρχικά πόσα χρόνια έχετε προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός;

Εκπαιδευτικός: Έχω 15 χρόνια.

Ερευνητής: Και στο συγκεκριμένο σχολείο πόσα χρόνια είστε;

Εκπαιδευτικός: Είμαι 4 χρόνια.

Ερευνητής: Είστε ευχαριστημένη γενικά από τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Ναι είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη.

Ερευνητής: Υπάρχει κάποιο ζήτημα που να έχει επηρεάσει αρνητικά τη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Όχι, κάτι ιδιαίτερο. Εκτός κάποιων ελλείψεων που υπάρχουν οικονομικών, για εξοπλισμού κλπ.

Ερευνητής: Ακούγοντας τον όρο οργανισμός μάθησης, τι σας έρχεται στο μυαλό;

Εκπαιδευτικός: Τρόποι μάθησης, τρόποι διδασκαλίας, φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε αυτό το κομμάτι.

Ερευνητής: Θα θέλατε να μου αναφέρετε κάποιο φορέα;

Εκπαιδευτικός: Το Πανεπιστήμιο και οι σχολικοί σύμβουλοι. Όλοι μαζί να προσπαθούμε να βελτιώσουμε τη λειτουργία του σχολείου.

Ερευνητής: Πιστεύετε τα σχολεία λειτουργούν ή αν όχι πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης γιατί η μάθηση είναι κάτι που δεν τελειώνει ποτέ, πρέπει πάντοτε να ανανεώνουμε τις γνώσεις μας για να μπορούμε να εξελισσόμαστε και να αποδίδουμε καλύτερα, γιατί γενικότερα οι εποχές αλλάζουν και τα παιδιά είναι διαφορετικά από γενιά σε γενιά. Τώρα δεν ξέρω αν το έχω πιάσει και σωστά το θέμα...

Ερευνητής: Όχι, δίκιο έχετε, αλλά ούτως ή άλλως μπορείτε να πείτε ό,τι θέλετε δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Το συγκεκριμένο σχολείο θεωρείτε λειτουργεί ή προσπαθεί να λειτουργήσει με αυτόν τον τρόπο;

Εκπαιδευτικός: Προσπαθεί, υπάρχει μεγάλη θέληση και μεράκι από όλους τους συναδέλφους. Φέτος ειδικά έχουμε δεθεί πολύ, συνεργαζόμαστε ο ένας με τον άλλο πολύ, ανταλλάσσουμε απόψεις και υπάρχει ένα κλίμα αλληλεπίδρασης.

Ερευνητής: Τι επηρέασε αυτή την αλλαγή φέτος;

Εκπαιδευτικός: Φέτος με την κρίση άλλαξε η διοίκηση (ο διευθυντής εννοεί) κάτι που χρειαζόταν να γίνει και μας επηρέασε θετικά. Επιπλέον, έφυγε και μια εκπαιδευτικός που... δεν επηρέαζε και τόσο θετικά το κλίμα του σχολείου.

Ερευνητής: Μάλιστα. Ποιους θεωρείται τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν ένα σχολείο στο να μάθει και να εξελίσσεται;

Εκπαιδευτικός: Η διοίκηση, η συνεργασία εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους γονείς νομίζω είναι τα βασικά στοιχεία του σχολείου.

Ερευνητής: Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς πώς επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Επηρεάζει πρωτίστως του μαθητές, αλλά και συνολικά το σχολείο. Συμβάλλει στο να γνωρίζουμε καλύτερα όλους τους μαθητές κάτι που βοηθά στην ασφάλεια και την κοινωνικοποίησή τους. Επιπλέον βοηθά και στη μάθηση. Εγώ ας πούμε είμαι η νεώτερη εδώ και έχω να πάρω πολλά από τους παλαιότερους που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία. Άλλα παραδείγματα της συνεργασίας μας είναι ότι λαμβάνουμε μέρος σε πολλές καινοτόμες δράσεις. Τον άλλο μήνα θα πάμε σε μια παρουσίαση βιβλίου και συνεργαστήκαμε όλοι για αυτό.

Ερευνητής: Αναφερθήκατε και στην αρχή στην ανάγκη που υπάρχει να εξελίσσεται ο εκπαιδευτικός. Το σχολείο σας προωθεί την εξέλιξη των εκπαιδευτικών;

Εκπαιδευτικός: Ναι είναι πολύ σημαντικό να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί. Εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιμορφώνονται συχνά, πηγαίνουμε σε ημερίδες και σεμινάρια, αλλά όχι ότι το προωθεί ιδιαίτερα το σχολείο. Απλώς λαμβάνουμε ένα ενημερωτικό mail.

Ερευνητής: Συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς υπάρχει; Βοηθά στο να λειτουργεί το σχολείο σαν οργανισμός μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Ναι η κεφαλή σε οποιονδήποτε τομέα είναι πολύ σημαντική. Και εδώ ο διευθυντής σκύβει πάνω από τα προβλήματά μας, κατανοεί τα θέματά μας και διευθύνει δίκαια. Είναι οργανωτικός, νιώθουμε ασφάλεια και υπάρχει και ίση αντιμετώπιση προς όλους. Σε ένα σχολείο υπάρχουν πολλά μέτωπα. Ένα θέμα είναι και οι γονείς. Αντί να είναι συνοδοιπόροι μας, είμαστε αντιμετώποι και μας κρίνουν συνεχώς παρεμβαίνοντας στο έργο μας.

Ερευνητής: Η παρέμβασή τους θεωρείται γίνεται χωρίς λόγο;

Εκπαιδευτικός: Άλλοτε έχουν λόγο και άλλοτε όχι. Γίνονται και συγκρίσεις του προηγούμενου εκπαιδευτικού με τον επόμενο. Θέλουν κάποιες φορές να καλύπτουν τα δικά τους τα κενά ως προς τα παιδιά τους. Για αυτό και πρέπει να είμαστε διπλωμάτες μαζί τους. Με τη βοήθεια τους και μέσω του προγράμματος Comenius επισκεφτήκαμε πρόσφατα ένα μουσείο και κάναμε διάφορες δράσεις εκτός ωραρίου. μαζί παιδιά, εκπαιδευτικοί και κάποιοι γονείς. Άλλη φορά είχαμε κάνεις ένα πρόγραμμα ρομποτικής, ένα στο πλανητάριο... Πολλά.

Ερευνητής: Επομένως υπάρχει συχνή συνεργασία και με πολλούς εξωτερικούς φορείς εκτός των γονέων.

Εκπαιδευτικός: Ναι είναι απαραίτητες αυτές οι δράσεις. Γιατί αυτά μένουν στα παιδιά, τα διαδραστικά, όχι αυτά που θα διδάξεις σε μια κρύα τάξη όσο χαρισματικός και αν είσαι.

Ερευνητής: Μάλιστα. Από την κουλτούρα του σχολείου σας είστε ικανοποιημένη; Θεωρείτε προωθεί τη μάθηση;

Εκπαιδευτικός: Ναι σαφώς είναι πολύ καλή. Επιτρέπει και την αλληλεπίδραση με το Πανεπιστήμιο και τους φοιτητές που μπορούν να μας προσφέρουν και κάτι καινούριο. Και με τα κέντα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουμε συχνή συνεργασία...

Ερευνητής: Το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους βοηθά σε όλες αυτές τις δράσεις σας;

Εκπαιδευτικός: Το κράτος δε βοηθά καθόλου σε αυτό. Πρέπει μόνιμα να πληρώνουν τα παιδιά και όταν κάποια δεν έχουν προσπαθούμε είτε να συμβάλλει το σχολείο ή να ερχόμαστε σε συμφωνία με τους φορείς, ώστε να συμμετέχουν κάποιοι δωρεάν. Αυτός είναι ένας σκόπελος κάθε φορά. Αν δεν ήταν και αυτό το θέμα θα μπορούσαμε να κάνουμε πολλά περισσότερα. Συχνά μας επισκέπτονται και εδώ πολλοί φορείς μέσα στο σχολείο μας.

Ερευνητής: Η γραφειοκρατία αποτελεί και αυτή ένα εμπόδιο;

Εκπαιδευτικός: Η γραφειοκρατία είναι στο χέρι του διευθυντή και τη διαχειρίζεται κατάλληλα.

Ερευνητής: Ωραία. Δεν έχω κάτι άλλο να σας ρωτήσω. Σας ευχαριστώ και πάλι πολύ για τη συμμετοχή.

E4-> Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 36

Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός σε δημοτικό σχολείο

Πτυχίο: του ΠΤΔΕ

Ερευνητής: Καλημέρα σας! Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας Το θέμα της εργασίας μου και της συνέντευξης αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολεία που μαθαίνουν. Αρχικά, θα ήθελα να μου πείτε πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εκπαιδευτικός: Είμαι 14 χρόνια

Ερευνητής: Και στο σχολείο που είστε τώρα πόσο καιρό διδάσκετε;

Εκπαιδευτικός: Σπαστά ήμουν ένα διάστημα για 2 χρόνια, μετά έφυγα, ξαναήρθα άλλη μία χρόνια, ξαναέφυγα και τώρα είναι η 4^η μου χρονιά εδώ.

Ερευνητής: Ωραία Είστε ικανοποιημένη από την κατάσταση στο συγκεκριμένο σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Όχι εντάξει δε μπορώ να πω...Σε σχέση πάντα συγκριτικά με άλλα σχολεία που ήμουν π.χ. την προηγούμενη χρονιά, τουλάχιστον διοικητικά είναι ένα πολύ πιο οργανωμένο σχολείο. Έχω δει διάφορα και στα 4 σπαστά μου χρόνια ήμουν με τρεις διαφορετικούς διευθυντές. Επίσης έχω δει και κάποιους διευθυντές εκτός Βόλου που δε λειτουργούν και τόσο με βάσεις τους νόμους.

Ερευνητής: Το να μην ακολουθούνται απόλυτα οι κανόνες από τη διοίκηση είναι χειρότερο ή καλύτερο;

Εκπαιδευτικός: Θα μπορούσε να είναι και καλύτερο, αλλά επειδή μιλάμε για μια δουλειά που κάνει ένας άνθρωπος και ο διευθυντής φέρει τη σφραγίδα του σε αυτό που κάνει με βάση το πώς είναι σαν άνθρωπος. Αυτό σημαίνει πως εφαρμόζει αυτά που ισχύουν όπως πιστεύει. Βέβαια, μεγάλη επιρροή έχει και το δυναμικό με το οποίο συνεργάζεται κάθε φορά, οι δάσκαλοι δηλαδή που έχει να διοικήσει κατά κάποιο τρόπο. Εμείς εδώ για παράδειγμα είμαστε ένα σχολείο, που με εξαίρεση μόνο εμένα, οι υπόλοιποι έχουν όλα πάνω από 30 χρόνια

προϋπηρεσίας. Έτσι αυτό το τόσο τυπολατρικό δε μπορεί να το βγάλει εις πέρας εύκολα κάποιος. Ναι μεν είναι νόμιμο αλλά δε θα μπορούσε π.χ. να ζητήσει και κάτι που να μην είναι νόμιμο. Ο προηγούμενος διευθυντής ζητούσε από εμάς να κάνουμε ουσιαστικά τη δική του δουλειά.

Ερευνητής: Αυτό θεωρείτε ήταν κάτι που επηρέαζε αρνητικά τη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Ναι επηρέαζε αρνητικά τη συνολική διοίκηση του σχολείου, όχι τόσο την κάθε τάξη μεμονωμένα.

Ερευνητής: Αναφέρεστε σε θέματα γραφειοκρατικά;

Εκπαιδευτικός: Και γραφειοκρατικά, από μάθημα μέχρι θέματα που αφορούν γενικά το διοικητικό έργο.

Ερευνητής: Μάλιστα. Επομένως αυτό που θα λέγατε πως επηρεάζει περισσότερο τη λειτουργία ενός σχολείου ποιο θα ήταν;

Εκπαιδευτικός: Η διοίκηση πρώτα, γιατί από εκεί ξεκινά μετά και το κλίμα ενός σχολείου. Όταν ο διευθυντής σε βάζει σε μια κατάσταση στην οποία κιόλας δε σου εξηγεί τι είναι αυτό που πρέπει να κάνεις, είναι μια τεράστια ευθύνη. Και κάπως έτσι διαλύεται και η καλή συνεργασία μεταξύ όλων και με τον διευθυντή και με τους εκπαιδευτικούς. Εμείς δεν μπορούσαμε να αποφασίσουμε και συλλογικά πλέον από ένα σημείο και μετά. Συνεπώς υπάρχει περίπτωση ανάλογα με τον διευθυντή που είναι κάθε φορά να υπάρξει από καλή ως καμία συνεργασία.

Ερευνητής: Οι εκπαιδευτικοί, που είναι ένα μεγάλο μέρος του σχολείου, δε θα μπορούσαν και αυτή με τη σειρά τους να αναστρέψουν αυτό το κλίμα και να επηρεάσουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Θα μπορούσαν... Αλλά έχεις παρακολουθήσει ποτέ σύλλογο διδασκόντων;

Ερευνητής: Όχι θέλετε να μου πείτε σχετικά με την επιρροή του συλλόγου;

Εκπαιδευτικός: Θα σου πω ένα παράδειγμα, ήμουν έγκυος και αρχικά σκόπευα να συνεχίσω να εργάζομαι κανονικά σε όλη τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Με τον καιρό και μετά από συζήτηση με το γιατρό μου είδα ότι δε μπορούσα να κάνω τις εφημερίες, λόγω κάποιων θεμάτων υγείας που προέκυψαν. Δίνω το χαρτί του

γιατρού μου στον διευθυντή και εκείνος καλεί σύλλογο διδασκόντων. Ήξεραν όλοι την κατάστασή μου και δεν είχαν κανένα πρόβλημα. Ο διευθυντής διαβάζει το ιατρικό μου χαρτί μπροστά σε όλο το σύλλογο, χωρίς να μου ζητήσει άδεια. Και ύστερα από αυτό γυρνά στο σύλλογο και τους λέει αν θέλουν να ψηφίσουν επί του θέματος. Ένας εκ του συλλόγου του λέει ότι δεν υπάρχει λόγος να ψηφίσουν για κάτι είναι προφανές ότι πρέπει να απαλλαγεί από τις εφημερίες η κοπέλα. Ο διευθυντής όμως του απαντά πως την απαλλαγή δε την δίνει ο γιατρός αλλά ο σύλλογος οπότε ή που θα ψηφίσουν ή που θα ρωτήσει έναν έναν. Όλοι έμειναν άναυδοι. Μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί είχαμε πολύ καλό κλίμα. Όμως λόγω του διευθυντή προκαλούνταν ολόκληρη σύγχυση. Τελικά μετά από συζήτηση δύο ωρών καταλήξαμε στο να προσφερθεί ένας συνάδελφος να αναλάβει αυτός μόνος του όλες μου τις εφημερίες. Κάτι που όλοι είπαν πως δεν είναι δίκαιο. Με όλο αυτό θέλω να καταλήξω στη σημασία του διευθυντή, γιατί ο ρόλος του δεν είναι μόνο διοικητικός. Πρέπει να είναι ικανός να διαχειριστεί κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό του.

Ερευνητής: Τώρα που η διοίκηση όπως προαναφέρατε έχει αλλάξει και είναι πιο τυπική είπατε είστε ικανοποιημένη. Δε θα θέλατε κάτι παραπάνω από αυτό για το σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Όταν είσαι σε ένα σχολείο με εκπαιδευτικούς τόσο μεγάλης ηλικίας που έχουν σταματήσει να εξελίσσονται και να ψάχνουν νέα πράγματα, δε μπορείς να ζητήσεις κάτι παραπάνω. Τώρα με τη σχολική γιορτή για παράδειγμα τα ανέλαβα όλα εγώ, για να μπορέσω να κάνω κάτι καινούριο και όχι το κλασσικό που αποστηθίζουν ποιήματα. Θα φτιάξουν μόνα τους κείμενα τα παιδιά της έκτης που μαθαίνουν αυτή την Ιστορία, ώστε να είναι πιο δημιουργικό και ευχάριστο.

Ερευνητής: Μέσα από τη συνεργασία σας με τους άλλους εκπαιδευτικούς δε θα μπορούσατε να ασκήσετε κάποιου είδους επιρροή;

Εκπαιδευτικός: Όταν είσαι τόσο αμελητέα μειοψηφία, όχι.

Ερευνητής: Επομένως υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς;

Εκπαιδευτικός: Ενώ οι σχέσεις μας γενικά είναι καλές, δε μπορεί να ευοδώσει κάποια συνεργασία. Όταν είναι να γίνει κάτι καινοτόμο, χρειάζεται κάτι παραπάνω και σε δουλειά και σε χρόνο. Και εκεί είναι που βρίσκω τοίχο από τους

συναδέλφους. Μόνο κάποιες ειδικότητες έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν, σαν εξυπηρέτηση αφού τους το ζητήσω. Αλλά είναι και κάποιοι συνάδελφοι που με το χαρακτήρα τους και μόνο καταλήγουν να κάνουν ως και την καθημερινότητα πιο δύσκολη.

Ερευνητής: Μάλιστα, κατάλαβα. Κάτι άλλο που θα ήθελα να συζητήσουμε είναι ο όρος οργανισμός μάθησης. Ακούγοντάς τον τι σας έρχεται στο μυαλό; Σχετικά και με το σχολείο....

Εκπαιδευτικός: Μου έρχεται στο μυαλό κάτι οργανωμένο, τύπου συλλόγου. Σαν ένας φορέας. Ότι το σχολείο είναι αυτό που φέρνει τη μάθηση στα παιδιά.

Ερευνητής: Είναι σημαντικό πιστεύετε το σχολείο να λειτουργεί με αυτό τον τρόπο;

Εκπαιδευτικός: Ναι, σίγουρα.

Ερευνητής: Ωραία. Έναν οργανισμό που μαθαίνει και εξελίσσεται τι θεωρείτε ότι τον επηρεάζει πιο πολύ;

Εκπαιδευτικός: Σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης είναι καθαρά οι δάσκαλοι, ο διευθυντής με τις αποφάσεις του και τα βιβλία.

Ερευνητής: Με τα βιβλία αναφέρεστε συνολικά και σε όλο το πρόγραμμα σπουδών;

Εκπαιδευτικός: Ναι, όλο αυτό το κομμάτι που φτάνει στα παιδιά.

Ερευνητής: Επομένως, μεταβαίνουν στην επιρροή του κράτους στη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Ναι και είναι και κάτι στο οποίο δε μπορούμε να επεμβούμε ιδιαίτερα. Το μόνο που μπορούμε να αλλάξουμε από το παραπάνω τρίπτυχο είναι το δικό μας κομμάτι. Είμαστε οι μεσολαβητές.

Ερευνητής: Οπότε το κράτος θεωρείτε βοηθά ή δυσχεραίνει το έργο σας;

Εκπαιδευτικός: Νομίζω πως βοηθά γιατί είναι καλό να έχεις έναν οδηγό, με βάσει τον οποίο να κινείσαι.

Ερευνητής: Γενικά ναι, με το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και με τα συγκεκριμένα βιβλία όμως;

Εκπαιδευτικός: Κοίτα εγώ ήμουν στο μεταίχμιο, δηλαδή δίδαξα και τα παλιά βιβλία λίγο και τα καινούρια. Είμαι υπέρ των καινούριων. Το αρνητικό είναι ότι έχουν συσσωρεύσει υπερβολικά μεγάλο όγκων πληροφοριών και φυσικά είναι και κάποια κακογραμμένα και μπαίνουμε στη διαδικασία να τροποποιήσουμε κάπου την ύλη. Αυτό που χρειάζεται να γίνει είναι μια ανατροφοδότηση.

Ερευνητής: Ανατροφοδότηση των βιβλίων;

Εκπαιδευτικός: Ανατροφοδότηση και των βιβλίων και της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης. Υπήρχαν άνθρωποι που «κατάφεραν» να πάρουν τα καινούρια βιβλία και να τα διδάξουν όπως ακριβώς δίδασκαν τα παλιά. Και κάπως έτσι έμειναν ευχαριστημένοι και οι περισσότεροι γονείς. Είμαστε η νέα γενιά που δε δίνει πολύ υλικό για δουλειά στο σπίτι και αυτό παραξενεύει τους γονείς. Ούτε τα παιδιά ειδικά τα μεγάλα δεν έχουν συνειδητοποιήσει πως πηγαίνοντας στο σχολείο πρέπει να είναι συγκεντρωμένα ώστε να αποδώσω πλήρως εκεί, περιμένουν πως θα πάνε σπίτι να διαβάσουν.

Ερευνητής: Η συνεργασία με τους εξωτερικούς φορείς, όπως τους γονείς που μόλις αναφέρατε, πώς θεωρείτε πως είναι;

Εκπαιδευτικός: Για να αποδώσει απόλυτα ένα παιδί θεωρώ πως πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού. Όπως ο εκπαιδευτικός για να αποδώσει κατάλληλα χρειάζεται επιμόρφωση, έτσι και ο γονέας χρειάζεται επίσης επιμόρφωση, ως προς τη στάση που κρατάν απέναντι στο σχολείο.

Ερευνητής: Οι εκπαιδευτικοί θεωρείτε επιμορφώνονται;

Εκπαιδευτικός: Δεν επιμορφώνονται. Προσωπική επιμόρφωση όλοι κάνουμε ανάλογα με το χαρακτήρα και τη θέληση του καθενός. Αλλά δε ξέρω κατά πόσο μια κρατική μηχανή μπορεί να επαναπαυτεί στο ότι οι δάσκαλοι που πληρώνει, επιμορφώνεται προσωπικά. Γιατί αυτό ενέχει και πολλούς κινδύνους. Από πού επιμορφώνεται και πώς;

Ερευνητής: Το σχολείο σας θεωρείτε προωθεί την επιμόρφωση σας;

Εκπαιδευτικός: Εντός του σχολείου επιμόρφωση δε γίνεται και ούτε προωθείται με κάποιο τρόπο. Οι επιμορφώσεις γίνονται μόνο με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών σε ωράριο εκτός σχολείου. Μακάρι να υπήρχε κάτι μόνιμο. Να ξέρουμε π.χ. ότι κάθε Τρίτη έχουμε αυτό το θέμα, το οποίο θα διαρκεί για ένα τρίμηνο, ελάτε να

το παρακολουθήσετε. Αυτό όμως δεν έγκειται στις υποχρεώσεις του σχολείου. Το σχολείο τρέχει για να διεκπεραιώσει τις ανάγκες του πρωινού ωραρίου, που είναι μεγάλο θέμα. Να είμαστε πάνω από τα παιδιά όχι μόνο στο μαθησιακό κομμάτι, αλλά και στο κοινωνικό και στο κομμάτι της ασφάλειας. Κάποια στιγμή ο διευθυντής μας είχε προτείνει ενός είδους επιμόρφωση, αλλά δεν έδειξε σχεδόν κανείς ενδιαφέρον οπότε δε προχώρησε αφού απορροφήθηκε. Εγώ δεν είμαι μόνιμα εδώ του, χρόνου θα είμαι σε άλλο σχολείο οπότε δε μπορώ να επηρεάσω σε πολλά. Χρειάζεται να γίνει μια συνολική ολοκληρωμένη επιμόρφωση και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας όλων των βιβλίων και όλων των ενοτήτων και όχι τα επιφανειακά μπαλώματα που γίνονται. Δεν γίνεται να πηγαίνουν τα παιδιά στο Γυμνάσιο γεμάτα κενά.

Ερευνητής: Θα αλλάξουμε λίγο θέμα.. Το σχολείο εδώ θεωρείτε λειτουργεί σαν οργανισμός μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Ναι, γιατί όταν κάποιος θέλει να κάνει κάτι καλό για το σχολείο, βρίσκει το έδαφος και μπορεί να το κάνει. Εγώ όταν ήθελα να κάνω κάτι διαφορετικό, πήγα στο διευθυντή και μου έδωσε τη συναίνεσή του για την προσπάθειά μου αυτή.

Ερευνητής: Εσείς όμως είστε μία, η στασιμότητα των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, στην οποία προαναφερθήκατε;

Εκπαιδευτικός: Η υπόλοιπη στασιμότητα, αυτό που με πειράζει είναι όταν παίρνεις ξαφνικά μια τάξη που έχει συνηθίσει κάπως αλλιώς είναι δύσκολο να μπει σε μια νέα διαδικασία. Αλλά πλέον το έχω συνηθίσει να δρω ανεξάρτητα εγώ και η τάξη μου, άσχετα από ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ, σε συνεργασία με το διευθυντή για να πάρω το ΟΚ. Θέλω να δοκιμάζω καινούρια πράγματα, συν πάντα με τα παλιά, άπλα να μην χάνεται η πρωτοτυπία και ο αυθορμητισμός. Για τις Απόκριες πρότεινα στα παιδιά να ντυθούν με θέματα από την Ιστορία ή τη Γεωγραφία, αλλά δε τους πολυάρεσε.

Ερευνητής: Η κουλτούρα του σχολείου θεωρείτε ενθαρρύνει ή εμποδίζει τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Στη παρούσα φάση θεωρώ την εμποδίζει, είναι ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας. Αν βρίσκονται σε ένα άλλο σχολείο με ανθρώπους με 10-15 χρόνια υπηρεσίας και όρεξη για δουλειά, τότε το σχολείο θα ανέβαινε. Στα

σχολεία της πόλης του Βόλου που απαρτίζονται κυρίως από μεγάλους εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως δε δοκιμάζουν τόσο συχνά νέες ιδέες. Μας πιέζουν και πολύ με το διοικητικό κομμάτι, εγκυκλίους και προεδρικά διατάγματα, που δε σου αφήνουν πολλά περιθώρια να ελιχθείς και να κάνεις πιο ευχάριστα πράγματα. Πόσο μάλλον όταν η πλειοψηφία των διευθυντών χαρακτηρίζονται από την τυπολατρία και την ευθυνοφοβία, το φόβο των κυρώσεων. Είναι αυτά που λέγαμε πριν. Σίγουρα αν πουν 13 άτομα (εκπαιδευτικοί) να κάνουμε κάτι, θα το κάνουμε. Όταν όμως η συζήτηση ξεκινά με τις πιθανές κυρώσεις, όλοι προδιαθέτονται αρνητικά και μαζεύονται.

Ερευνητής: Αφού υπάρχουν τόσα αρνητικά, ποια θεωρείτε ότι είναι τα θετικά που συμβάλλουν στο να θεωρηθεί το σχολείο οργανισμός μάθησης;

Εκπαιδευτικός: Η διοίκηση είναι αυτή για όλα τα σχολεία. Όμως, κάποια καταφέρνουν και ξεχωρίζουν. Δε ξεχωρίζουν γιατί έχουν πάρει διαφορετικά προγράμματα, ξεχωρίζουν γιατί κάποια άνθρωποι πήραν τα καλά, και τα λιγότερο αποτελεσματικά θέματα τα έβαλαν στην άκρη. Άρα, για να κριθεί ένα πράγμα, αν προχωρά ή όχι θα πρέπει να κριθεί μεμονωμένα. Έτσι το βλέπω, για να μένω στα θετικά, ίσως και να πέφτω έξω...

Ερευνητής: Το σχολείο σας συμμετέχει γενικά σε διάφορα προγράμματα, ευρωπαϊκά ή άλλου τύπου;

Εκπαιδευτικός: Υπήρχε μια κινητοποίηση και είχαμε μπει σε ένα πρόγραμμα πριν κάποια χρόνια. Το είχε ξεκινήσει ο διευθυντής που είναι τώρα και τότε ήταν δάσκαλος εδώ. Αλλά και πάλι το πρόγραμμα χαντακώθηκε, διότι άλλαξε η διοίκηση. Με το ζόρι κρατήθηκε για λίγο και τέλειωσε όπως όπως, για να μην εκτεθούμε. Ήταν σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο και βγαίναμε σαν Ελλάδα προς τα έξω σε επίπεδο Θεσσαλίας. Κάποια στιγμή στην προσπάθειά μας να προχωρήσουμε ένα άλλο πρόγραμμα με μια συνάδελφο, χρειαζόμασταν τη συναίνεση ενός διευθυντή, καταλήξαμε στο να πάρουμε την αποδοχή από άλλο διευθυντή και να τρέξουμε το πρόγραμμα. Υπήρχε ένα συγκεκριμένο παραθυράκι στη συγκεκριμένη περίπτωση, το οποίο και εκμεταλλευτήκαμε...

Ερευνητής: Υπάρχουν άλλες καινοτόμες δράσεις που να γίνονται και θα θέλατε να αναφέρετε;

Εκπαιδευτικός: Καινοτόμες δράσεις δε γίνονται σε επίπεδο σχολείου και είναι δύσκολο να γίνουν. Εγώ δεν είμαι και μόνιμα εδώ, όποτε δεν έχω και τις κατάλληλες γνωριμίες για να τρέξω κάποια καινοτομία. Ευτυχώς έχει ο διευθυντής μας πολλές γνωριμίες και φέρνει κάποια νέα δράση, λογοτεχνική ή αθλητική... Όμως δεν τις ενστερνίζονται και οι άλλοι εκπαιδευτικοί, ώστε να προχωρήσει σε βάθος κάποια δράση και να δούμε καλύτερα τι αντίκτυπο έχει στα παιδιά κλπ... έτσι και να έρχεται μια δράση έρχεται καθαρά τυπικά, χωρίς να έχει αρχή, μέση, τέλος και να αξιολογήσουμε αυτή την κίνηση, για να δούμε αν ήταν εποικοδομητική.

Ερευνητής: Ωραία ευχαριστώ πολύ έχω καλυφθεί από τις απαντήσεις σας. Σας εύχομαι καλή συνέχεια στο έργο σας.

Εκπαιδευτικός: Ευχαριστώ πολύ! Το θέμα σας ακούγεται πολύ ενδιαφέρον και θα ήθελα πολύ να δω την εργασία σας αφού την εκπονήσετε.

Ερευνητής: Με μεγάλη μου χαρά.

E5-> Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 34

Επάγγελμα: Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου

Πτυχίο: του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής

Ερευνητής: Καλημέρα σας! Αρχικά να σας ευχαριστήσω για το χρόνο σας. Η έρευνα μου και η συζήτησή μας αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολεία που μαθαίνουν. Πρώτα θα ήθελα να μου πείτε πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

Εκπαιδευτικός: Είμαι 10 χρόνια.

Ερευνητής: Και σε αυτό το σχολείο πόσο καιρό είστε;

Εκπαιδευτικός: Αυτός είναι ο πρώτος μου χρόνος, οπότε ουσιαστικά έχω λιγότερο από χρόνο.

Ερευνητής: Από αυτό το διάστημα που είστε εδώ πώς σας έχει φανεί η λειτουργία του σχολείου; Είστε ικανοποιημένη;

Εκπαιδευτικός: Είμαι ικανοποιημένη, όχι άριστα, θα μπορούσε και καλύτερα, αλλά είμαι καλά.

Ερευνητής: Υπάρχει κάποιο ζήτημα που να έχει επηρεάσει τη λειτουργία του σχολείου και να θέλατε να αναφέρετε;

Εκπαιδευτικός: Όχι, εμένα κιόλας δε με απασχολούν ιδιαίτερα τα ζητήματα του σχολείου, γιατί λειτουργώ αυτόνομα σαν τμήμα ένταξης. Αλλά θεωρώ είναι στο χέρι του διευθυντή πως θα χειριστεί τα διάφορα θέματα.

Ερευνητής: Το να λειτουργείτε πιο αυτόνομα από το σύνολο και να επιλέγετε η ίδια πώς θα κινηθείτε σε κάποια θέματα, θεωρείτε είναι κάτι που βοηθά;

Εκπαιδευτικός: Ναι δε το συζητώ είναι πολύ καλύτερα, έτσι, λιγότερα παιδιά μεγαλύτερη ευελιξία στην ύλη και τον τρόπο διδασκαλίας..

Ερευνητής: Καταλαβαίνω... Ακούγοντας τον όρο οργανισμό μάθησης ή στην περίπτωση του σχολείου ένα σχολείο που μαθαίνει τι σας έρχεται στο μυαλό;

Εκπαιδευτικός: Γνώσεις. Η μάθηση είναι οι γνώσεις.

Ερευνητής: Είναι σημαντικό θεωρείτε το σχολείο να μαθαίνει;

Εκπαιδευτικός: Ναι είναι.

Ερευνητής: Τι πιστεύετε βοηθά ένα σχολείο στο σύνολο του να εξελίσσεται και να γίνεται πιο αποτελεσματικό;

Εκπαιδευτικός: Η ύλη θεωρώ θα βοηθούσε πολύ αν ήταν καλύτερα δομημένη, όπως επίσης και τα βιβλία, γιατί όπως είναι τώρα θεωρώ κρατάνε πίσω τους μαθητές.

Ερευνητής: Εδώ θεωρείτε το σχολείο σας μαθαίνει, εξελίσσεται;

Εκπαιδευτικός: Νομίζω ναι.

Ερευνητής: Οι εκπαιδευτικοί θεωρείτε επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αναγκαστικά ένα δρόμο, δεν έχουν πολλές επιλογές. Σίγουρα προσπαθούν με κάποιο τρόπο να διαφοροποιήσουν τη

μάθηση και να βοηθήσουν τα παιδιά ... Επηρεάζουν με προτάσεις τους και αποφάσεις σας σύλλογος. Το κεφάλι όμως είναι ο διευθυντής.

Ερευνητής: Συνεπώς θεωρείτε πως ο διευθυντής και η ύλη είναι οι δύο βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν ένα σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Ναι ναι.

Ερευνητής: Η προσωπική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού; Υπάρχει θεωρείτε καταρχάς; Επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί;

Εκπαιδευτικός: Όχι τόσο. Γίνονται κάποιες επιμορφώσεις, αλλά δε θεωρώ ότι προσφέρουν και πολλά.

Ερευνητής: Το σχολείο εδώ προωθεί την εξέλιξη των εκπαιδευτικών του;

Εκπαιδευτικός: Δυνατότητες μας δίνει, έχουμε ο,τι θέλουμε ή ζητήσουμε... Από κει και πέρα είναι στο χέρι του καθενός θεωρώ η επιμόρφωση του.

Ερευνητής: Όταν ένας εκπαιδευτικός λοιπόν δεν επιμορφώνεται, η στασιμότητά του αυτή θεωρείται επηρεάζει ένα σχολείο; Η θεωρείται πως δεν είναι απαραίτητο;

Εκπαιδευτικός: Κοίταξε να δεις τώρα..Θεωρώ ότι παίζει ρόλο και η ηλικία. Αν κάποιος έχει 30 χρόνια συνεχίζει και λειτουργεί όπως πριν 30 χρόνια, ενώ έχουν προχωρήσει τα βιβλία ή τεχνολογία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τότε σίγουρα επηρεάζει και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Παραμένει πίσω. Κάποιος όμως που έχει διδαχθεί πάνω στα πιο καινούρια είναι πιο μπροστά εννοείται. Άρα παίζει ρόλο και η εμπειρία και τα χρόνια.

Ερευνητής: Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει ένα σχολείο στο να μάθει;

Εκπαιδευτικός: Εννοείται, ναι, εφόσον υπάρχει θετική πρόθεση ανάμεσά τους.

Ερευνητής: Εδώ θεωρείται υπάρχει αυτή η πρόθεση;

Εκπαιδευτικός: Ναι υπάρχει πολύ καλή σχέση μεταξύ όλων των συναδέλφων.

Ερευνητής: Είπατε πως ο διευθυντής είναι το κεφάλι. Πώς θεωρείτε μπορεί να επηρεάσει ένα σχολείο;

Εκπαιδευτικός: Ένας διευθυντής πρέπει να μπορεί να ελιχθεί. Είναι να το χει, όχι να είναι εκεί για να είναι. Έχω τύχει και σε σχολείο, που η διευθύντρια ήξερε και

για τα 400 παιδιά τι χρειάζονταν. Ό,τι συνέβαινε περνούσε πρώτα από το χέρι της και μετά αν δε μπορούσε να το λύσει, τότε έμπαιναν οι δάσκαλοι. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, να τρέχεις, να βοηθάς, όχι να είσαι σε ένα σχολείο με κλειστή την πόρτα.

Ερευνητής: Εδώ θεωρείτε υπάρχει αυτή η κατάσταση;

Εκπαιδευτικός: Εεε, εδώ θεωρώ πώς είναι μια πολύ καλή διευθύντρια, που όμως δε το χει στο να το χειριστεί. Αγχώνεται, φοβάται τον ΕΔΕ, τις ευθύνες.. Είναι βέβαια 30 χρόνια διευθύντρια. Θεωρώ επίσης ένας διευθυντής πρέπει πρώτα να έχει περάσει αρκετά χρόνια από τη φάση της τάξης, μετά να γίνει υποδιευθυντής και μετά διευθυντής.

Ερευνητής: Συνεργασίας διευθυντή-εκπαιδευτικού υπάρχει;

Εκπαιδευτικός: Υπάρχει καλή σχέση, αλλά το θέμα είναι να σε καταλαβαίνει και ο διευθυντής. Στον προηγούμενο που αναφερόμουν, π.χ., ήξερε τα προβλήματα της τάξης και πήγαινα του έλεγα τι θέματα είχα και καταλάβαινε. Εδώ αν πάω, δε ξέρω κατά πόσο μπορεί να μπει στη θέση μου και να με βοηθήσει.

Ερευνητής: Η συνεργασία ανάμεσα σε διεύθυνση και εκπαιδευτικούς θεωρείτε επηρεάζει και αυτή εξίσου;

Εκπαιδευτικός: Ναι ναι.

Ερευνητής: Στο σχολείο σας υπάρχει συνεργασία με τη διεύθυνση;

Εκπαιδευτικός: Ε.. ναι ό,τι χρειαζόμαστε βοηθά.

Ερευνητής: Η κουλτούρα του σχολείου θεωρείτε επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου;

Εκπαιδευτικός: Σε σχέση με τους δασκάλους;

Ερευνητής: Γενικά το όλο κλίμα που εκπέμπει, το πόσο οργανωμένο φαίνεται να είναι...

Εκπαιδευτικός: Εντάξει... Είναι ένα παλιό σχολείο...

Ερευνητής: Μπαίνοντας εσείς ως καινούρια εκπαιδευτικός εδώ σας έβγαλε ένα θετικό κλίμα;

Εκπαιδευτικός: Απλά επειδή είναι η πρώτη μου χρονιά και σχεδόν κάθε χρόνο είμαι σε διαφορετικό σχολείο σαν αναπληρώτρια, δεν είναι από τις καλύτερές μου

χρονιές. Δε θεωρώ ότι είναι όλα τέλεια, αλλά αυτό έχει να κάνει με εμένα. Αν έμενα εδώ όμως, ίσως να ήταν αλλιώς γιατί σε γενικές γραμμές είναι καλό το κλίμα.

Ερευνητής: Το σχολείο σας συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις;

Εκπαιδευτικός: Ναι, από όσο ξέρω και από παλιότερα συμμετέχεις σε πολλές δράσεις, προσκαλεί συγγραφείς, συνεργάζεται με το πανεπιστήμιο.. Το προωθεί η διεύθυνση αυτό.

Ερευνητής: Συνεπώς συνεργάζεται και με διάφορους εξωτερικούς φορείς σωστά;

Εκπαιδευτικός: Ναι ναι είναι κάτι που το θέλει το σχολείο.

Ερευνητής: Με τους γονείς υπάρχει συνεργασία;

Εκπαιδευτικός: Ναι και με τους γονείς υπάρχει πολύ καλή σχέση.

Ερευνητής: Επειδή αναφερθήκατε πιο πριν και στην ύλη, σε όλο το πλαίσιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και το κράτος θεωρείτε επηρεάζουν ένα σχολείο στο να εξελιχθεί;

Εκπαιδευτικός: Θεωρώ δε το βοηθούν καθόλου, είναι μεγάλος ο όγκος της ύλης, η γραφειοκρατία..

Ερευνητής: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ, δεν έχω κάτι άλλο να ρωτήσω.

Εκπαιδευτικός: Παρακαλώ, ελπίζω να βοήθησα, γιατί δε ξέρω κατά πόσο η θέση μου βοηθά για να αντιληφθώ την όλη κατάσταση του σχολείου.