**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

# ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΤΑ ΣΔΕ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**Κωνσταντίνος Οικονόμου**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αγγελική Λαζαρίδου**

**ΒΟΛΟΣ 2023**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Εξεταστική επιτροπή**

1. Λαζαρίδου Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνωστικό αντικείμενο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
2. Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
3. Μπάκας Θωμάς, τ. Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»
4. Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»
5. Κολοκυθά Μαγδαληνή, Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»
6. Φραγκούλης Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνική Παιδαγωγική»
7. Ευγενία Αρβανίτη, Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών με γνωστικό αντικείμενο «Διαπολιτισμικότητα και Ετερότητα στην Εκπαίδευση»

**Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή**

1. Λαζαρίδου Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με γνωστικό αντικείμενο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
2. Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με γνωστικό αντικείμενο «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων».
3. Μπάκας θωμάς, τ. Αν. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Πνευματικά δικαιώματα**

Copyright © Οικονόμου Κωνσταντίνος, 2023

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή μέρους ή του συνόλου της παρούσας διατριβής. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για εκπαιδευτικό ή ερευνητικό σκοπό, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.

**Υπεύθυνη Δήλωση**

Βεβαιώνω ότι είμαι ο συγγραφέας της παρούσας διδακτορικής διατριβής και ότι κάθε βοήθεια που προσφέρθηκε στην εκπόνησή της αναγνωρίζεται και αναφέρεται στο κείμενο. Επιπλέον, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν, πρωτογενείς και δευτερογενείς, είτε η συμβολή τους παρατίθεται επακριβώς ως απόσπασμα είτε ως παράφραση.

Ο συγγραφέας της διδακτορικής διατριβής

**Οικονόμου Κωνσταντίνος**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**UNIVERSITY OF THESSALY**
**FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**
**DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

**DOCTORAL DISSERTATION**

# THE SCHOOL OF SECOND CHANCE AS LEARNING ORGANIZATION – CASE STUDY: THE SCHOOLS OF THE REGION OF THESSALY

**Konstantinos Oikonomou**

**Supervisor: Prof. Dr. Angeliki Lazaridou**

**Volos 2023**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Examination committee**

1. Lazaridou Angeliki, Professor of Organization and Administration of Education at the Department of Primary Education, University of Thessaly.
2. Koutouzis Manolis, Professor of Educational Administration at the Department of Humanities of the Hellenic Open University.
3. Mpakas Thomas, former Professor of Educutional Policy and Administration at the University of Ioannina
4. Govaris Christos, Professor of Intercultural Education at the Department of Primary Education, University of Thessaly
5. Kolokytha Magdalini, Associate Professor of Sociology of Education at the Department of Primary Education, University of Thessaly.
6. Fragoulis Georgios, Associate Professor of Social Pedagogy at the Department of Primary Education, University of Thessaly
7. Arvanitis Evgenia, Professor of Intercultural Studies at the University of Patras

**Advisory Committee**

1. Lazaridou Angeliki, Professor of Organization and Administration of Education at the Department of Primary Education, University of Thessaly.
2. Koutouzis Manolis, Professor of Educational Administration at the Department of Humanities of the Hellenic Open University.
3. Mpakas Thomas, former Professor of Educutional Policy and Administration at the University of Ioannina



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**All rights reserved**
**Copyright © Konstantinos Oikonomou, 2023**

**Statutory Declaration**

I certify that I am the author of this doctoral thesis and that all the help offered for its complication is acknowledged and is clearly indicated in the text. Furthermore, all primary as well as secondary resources used as well as the materials appearing in it have been properly quoted and attributed.

**Oikonomou Konstantinos**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ……... 7
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ……12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ……15
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ……..…. 16
ABSTRACT ……18
ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ …….. 20
ΠΡΟΛΟΓΟΣ ……21

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ……... 24**
1.1. Διατύπωση του προβλήματος ……..……..…… 24
1.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα ……..….. 27
1.2. Εισαγωγική παρουσίαση της έννοιας του ΟΜ ……..……..…….. 30
1.3. Εισαγωγική παρουσίαση του θεσμού του ΣΔΕ ……..……..... 33
1.5. Συνοπτική αποτύπωση του εννοιολογικού πλαισίου της έρευνας και διάρθρωση της διατριβής ……..……..……..... 35
1.6. Σημαντικότητα της έρευνας ……..……..…..…..... 38

**ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ..... 41**
2.1. Ανάδυση και εμπέδωση της έννοιας του οργανισμού μάθησης στη διοικητική θεωρία και πράξη ……..……...…….. 42
2.1.1. Γενική θεώρηση ……..……...… 42
2.1.1.1. Εννοιολογικές διακρίσεις ……..…… 42
2.1.1.2. Βασικές προσεγγίσεις για την οργανωσιακή μάθηση – από την οργανωσιακή μάθηση στον οργανισμό μάθησης ……...…..…… 43
2.1.2. Αναλυτική παρουσίαση της έννοιας και της θεωρίας του ΟΜ ……..…... 47
2.1.2.1. Οι διαφορετικές κατανοήσεις του οργανισμού μάθησης: η εξέλιξη και το φάσμα της εννοιολόγησής του ……...…..…47
2.1.2.2. Η κριτική αντιμετώπιση και κατανόηση του οργανισμού μάθησης…... 53
2.1.2.2.1. Η συμβολή των Watkins & Marsick ……..……..... 58
2.2. Οι προβληματισμοί για τη δημοφιλία και αντίληψη της σημαντικότητας



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

του οργανισμού μάθησης σήμερα ……..……..... 64
2.3. Επιλογικά ……..…. 65

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ……..… 68**
3.1. Η έννοια του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση ……..…… 68
3.1.1. Τα συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ……..…..… 69
3.1.1.1. Το σύγχρονο παράδειγμα της εκπαιδευτικής διοίκησης …….. 69
3.1.1.2. Η τρέχουσα έννοια του εκπαιδευτικού ηγέτη ……..……. 71
3.1.1.3. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ……..…… 73
3.1.1.4. Η έννοια του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού ……..…..…... 75
3.2. Εισαγωγή και θεμελίωση της έννοιας του ΟΜ – βασικές επισημάνσεις για την κατανόησή της …… 78
3.2.1. Αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα – περιορισμοί του οργανισμού μάθησης μέσα από την οπτική του προγράμματος LOLSO …….. 82
3.3. Η λειτουργικοποίηση της έννοιας από τους Kools και Stoll (2016) …….. 85
3.4. Οργανισμοί μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων: επισκόπηση της θεωρητικής βιβλιογραφίας ……..…..…… 94
3.4.1. Εισαγωγικά: εκπαίδευση ενηλίκων και η προβληματική περί ηγεσίας ……95
3.4.2. Η επισκόπηση …….. 99
3.4.3. Η αξιοποίηση της γενικής βιβλιογραφίας για ένα μοντέλο ΟΜ με ισχύ σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων ……..……..……... 107
3.4.3.1. Περιεχόμενα του μοντέλου ……..……. 112

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΣΔΕ ……..…. 119**
4.1. Το σκηνικό της γένεσης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας ……..…….. 119
4.1.1. Σύντομο περίγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα ……..... 119
4.1.2. Η μεταρρύθμιση των αρχών της χιλιετίας ……..……. 122
4.1.2.1. Μάθηση ενηλίκων ……..……..…. 122
4.1.2.2. Οι *Πολυγραμματισμοί* και η *Νέα Μάθηση* ……..…. 124
4.1.3. Οι κατοπινές εξελίξεις – επισκόπηση βασικής βιβλιογραφίας ……..... 126
4.2. Η φιλοσοφία του θεσμού ……..……...…… 130
4.2.1. Γένεση και διαμόρφωση ταυτότητας ……..……..…..... 131
4.2.1.1. Η ευρωπαϊκή καταγωγή του θεσμού των ΣΔΕ ……..... 131



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

4.2.1.2. Οι εξελίξεις στην Ελλάδα: από το πιλοτικό ΣΔΕ στους *Πολυγραμματισμούς* της πειραματικής φάσης ……..……... 134
4.2.1.3. Χρηματοδότηση και φορείς λειτουργίας του θεσμού …….. 140
4.2.2. Η ταυτότητα του ελληνικού ΣΔΕ ……..……... 143
4.2.2.1. Προβλεπόμενες διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας στο ΣΔΕ ……..…….. 143
4.3. Η συνέχεια του θεσμού μετά την πειραματική φάση: βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας των ΣΔΕ ……..……..…..…..……... 149
4.4. Η λειτουργία του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης ως ερευνητικό πρόβλημα και πρακτικό ζήτημα ……. 160
4.4.1. Η έρευνα για τον ΟΜ στην εκπαίδευση στην Ελλάδα ……... 160
4.4.2. Η προδιαγραφή της λειτουργίας του ΣΔΕ ως ΟΜ και οι συνεπαγωγές της για την έρευνα του ΟΜ στον θεσμό του ΣΔΕ.... 165
4.4.3. Προγενέστερη έρευνα ειδικά αφιερωμένη στο θέμα «ΣΔΕ ως οργανισμό μάθησης» ……. 167
4.4.4. Η ξένη ερευνητική βιβλιογραφία …… 168
4.4.5. Η έννοια του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης στο πλαίσιο της προκείμενης εργασίας …….…….. 170

**ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΣ ……. 173**

5.1. Σκοπός της έρευνας …….. 173
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα …….…. 173
5.3. Η επιλογή της μικτής μελέτης περίπτωσης ως μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας …….…… 173
5.4. Το δείγμα της έρευνας: τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας ……...… 176
5.4.1. Τοποθεσίες έρευνας/τα μελετώμενα ΣΔΕ – οι υποπεριπτώσεις …… 179
5.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων ……..…….…….....…. 187
5.5.1. Ποσοτικά δεδομένα ……. 187
5.5.5.1. Ερωτηματολόγιο ……. 187
5.5.1.2. Το εργαλείο του ερωτηματολογίου ……..… 191
5.5.2. Ποιοτικά δεδομένα ……. 193
5.5.2.1. Ομάδες εστίασης ……... 193
5.5.2.2. Ατομικές συνεντεύξεις με διευθυντές …… 195



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

5.6. Ανάλυση δεδομένων ……..... 196
5.7. Δεοντολογία της έρευνας ……..…… 198
5.8. Ηθική ……..…….. 200

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ……..….. 202**
6.1. Ευρήματα ανά ΣΔΕ ……...……...……...……..…203
6.1.1 Υποπερίπτωση 1 ……..……..… 203
6.1.1.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών ……..……..….. 203
6.1.1.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων …..……. ……..… 211
6.1.1.3 Σύνθεση από την διεύθυνση ……...……..….. 221
6.1.1.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά; …… 229
6.1.2. Υποπερίπτωση 2 ……..…… 233
6.1.2.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών…...…….…….. 233
6.1.2.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων .....242
6.1.2.3. Σύνθεση από την διεύθυνση .....247
6.1.2.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά; ……. 256
6.1.3. Υποπερίπτωση 3 ……..……...…… 259
6.1.3.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών ……..……..… 259
6.1.3.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων …… 268
6.1.3.3. Σύνθεση από την διεύθυνση …….……..... 280
6.1.3.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά; ……... 290
6.1.4. Υποπερίπτωση 4 …… 294
6.1.4.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών ……..……..… 294
6.1.4.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων ……..…. 302
6.1.4.3. Σύνθεση από την διεύθυνση …….. 308
6.1.4.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά; ……..…….. 316
6.1.5. Υποπερίπτωση 5 ...……..……..… 320
6.1.5.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών ……...…...…. 320
6.1.5.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων ……..… 329



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

6.1.5.3. Σύνθεση από την διεύθυνση ……..……...……..… 339
6.1.5.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά; …… 349
6.1.6. Υποπερίπτωση 6 ……..…..… 355
6.1.6.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών……..… 355
6.1.6.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων ……....… 364
6.1.6.3. Σύνθεση από την διεύθυνση ……...……..… 368
6.1.6.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά; ……..…….. 377
6.2. Τα ευρήματα της περίπτωσης συνολικά ……..…… 381
6.2.1. Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς..... 382
6.2.2. Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους ..……386
6.2.3. Τα ΣΔΕ ως ΟΜ σύμφωνα με τους διευθυντές ……...……... 394

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ……..……...……..…. 409**
7.1. Μαθαίνουν τα ΣΔΕ και σε ποιο βαθμό; ……409
7.2. Τι, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο εμποδίζει τη μάθηση του ΣΔΕ; ……..……...…..…… 414
7.3. Πώς είναι δυνατό να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να βελτιωθεί η μάθηση του ΣΔΕ; ……..…..……... 422

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ …..……...……..…. 432**

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ……..……...…. 445**
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ……..……. 445
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ……..…471
**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ ……..…… 483**
Παράρτημα Α ……..……..…..…… 484
Παράρτημα Β ……..……..……...…. 490
Παράρτημα Γ ……..……...…… 570
Παράρτημα Δ ……..……..…… 649



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 5.1.: Το δείγμα της έρευνας με το ερωτηματολόγιο ..... 192
Πίνακας 5.2.: Το δείγμα των ομάδων εστίασης ..... 195
Πίνακας 6.1: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 1 ..... 203
Πίνακας 6.2: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του Μ.Ο. στην υποπερίπτωση 1 ..... 204
Πίνακας 6.3: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 1 .....206
Πίνακας 6.4: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 1 ..... 207
Πίνακας 6.5: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 1 ..... 207
Πίνακας 6.6: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 1 ..... 208
Πίνακας 6.7: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 1 ..... 209
Πίνακας 6.8: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 1 ..... 210
Πίνακας 6.9: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 1..... 210
Πίνακας 6.10: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 2 ..... 234
Πίνακας 6.11: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 2 ..... 234
Πίνακας 6.12: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 2 ..... 235
Πίνακας 6.13: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 2 ..... 237
Πίνακας 6.14: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 2 .....238
Πίνακας 6.15: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 2 ..... 239
Πίνακας 6.16: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 2 ..... 239
Πίνακας 6.17: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 2 .....239
Πίνακας 6.18: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 2 .....241
Πίνακας 6.19: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 3 ..... 260
Πίνακας 6.20: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 3 .....261



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Πίνακας 6.21: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για
τη μάθηση – υποπερίπτωση 3 ……..… 263
Πίνακας 6.22: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου
στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 3 …… 263
Πίνακας 6.23: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας
ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 3 …… 264
Πίνακας 6.24: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς
επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 3 …… 265
Πίνακας 6.25: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής
αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 3 ……266
Πίνακας 6.26: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον
και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 3 ……266
Πίνακας 6.27: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και
ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 3 ……267
Πίνακας 6.28: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και
εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 4 ……. 294
Πίνακας 6.29: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει
του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 4 …… 296
Πίνακας 6.30: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου
στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 4 …… 297
Πίνακας 6.31: Καλλιέργεια μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο
προσωπικό – υποπερίπτωση 4 ……. 298
Πίνακας 6.32: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για
τη μάθηση – υποπερίπτωση 4 …….. 299
Πίνακας 6.33: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής
αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 1 ……299
Πίνακας 6.34: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς
επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 4 ……300
Πίνακας 6.35: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον
και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 4 ……301
Πίνακας 6.36: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και
ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 4 ……301
Πίνακας 6.37: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης
του ΟΜ στην υποπερίπτωση 5 ……..…… 321
Πίνακας 6.38: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει
του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 5 …… 322
Πίνακας 6.39: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας
για τη μάθηση – υποπερίπτωση 5 …… 324
Πίνακας 6.40: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου
στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 5 …… 325
Πίνακας 6.41: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον
και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 5 ……325
Πίνακας 6.42: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας
ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 5 ……326



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Πίνακας 6.43: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς
επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 5 ……..… 327
Πίνακας 6.44: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης,
εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 5 …… 327
Πίνακας 6.45: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και
ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 5 ……328
Πίνακας 6.46: Η πραγματικότητα του ΟΜ & οι στάσεις απέναντι
στον ΟΜ στην υποπερίπτωση 6 ……356
Πίνακας 6.47: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει
του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 6 …… 356
Πίνακας 6.48: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας
για τη μάθηση – υποπερίπτωση 6 …… 359
Πίνακας 6.49: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου
στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 6 …… 359
Πίνακας 6.50: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής
αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 6 ……360
Πίνακας 6.51: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας
ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 6 …… 362
Πίνακας 6.52: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς
επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 6 ……362
Πίνακας 6.53: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον
και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 6 ……... 362
Πίνακας 6.54: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και
ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 6 ……... 362
Πίνακας 6.55: Η πραγματικότητα του ΟΜ & οι στάσεις στη Θεσσαλία …… 383
Πίνακας 6.56: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει
του μέσου όρου στη Θεσσαλία …… 384
Πίνακας 6.57: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων βάσει
δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ……..… 385
Πίνακας 6.59: Οι αδυναμίες μάθησης των ΣΔΕ ……..……404
Πίνακας 6.59: Σύνοψη αποτελεσμάτων διευθυντών:
διευκολυντές (Δ) και μη διευκολυντές (μη Δ) του ΟΜ ……400



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 6.1: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 1 ……...… 204
Γράφημα 6.2: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 2 ……236
Γράφημα 6.3: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 3 ……261
Γράφημα 6.4: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 4 ……296
Γράφημα 6.5: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 5 ……323
Γράφημα 6.6: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 6 ……357
Γράφημα 6.7: Οι επιδόσεις στον ΟΜ ανά ΣΔΕ: πραγματικότητα και στάσεις ……...… 382



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή επιδιώκει την σε βάθος μελέτη της διαδικασίας λειτουργίας του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως οργανισμού μάθησης.

Στην Εισαγωγή παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται η κεντρική ιδέα που βρίσκεται στην αφετηρία της έρευνας, ότι η διαμόρφωση και λειτουργία των ΣΔΕ ως οργανισμών μάθησης είναι στοιχείο που βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του θεσμού και του διοικητικού της σκέλους. Πρόκειται, επομένως, για μια άνωθεν ορισθείσα προδιαγραφή διοίκησης που δεν μπορεί να προσεγγίζεται ως μια αναδυόμενη διαδικασία, ως ένα φαινόμενο δηλαδή που μπορεί να εκδηλώνεται ή μπορεί να μην εκδηλώνεται και στη δεύτερη περίπτωση να μην έχει σημαντικές συνεπαγωγές για την ποιότητα των αποτελεσμάτων του θεσμού. Στο πλαίσιο αυτό διατυπώθηκαν 3 ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται: α) στον βαθμό επίτευξης του οργανισμού μάθησης, β) στους καθοριστές της λειτουργίας του οργανισμού μάθησης και γ) στην προοπτική της ύπαρξης και λειτουργίας οργανισμού μάθησης σε ένα ΣΔΕ.

Η θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνας περιλαμβάνει δύο τμήματα: ένα που πραγματεύεται την έννοια του οργανισμού μάθησης ως στοιχείο της γενικής διοικητικής θεωρίας, πρώτα, και της εκαιδευτικής διοικητικής θεωρίας, στη συνέχεια· και ένα που πραγματεύεται τον θεσμό του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, αναλύοντας τη γένεση και τη φιλοσοφία του. Ο κύριος θεωρητικός πυλώνας της έρευνας, όμως, είναι η νέα σύλληψη του οργανισμού μάθησης την οποία επεξεργάστηκαν ειδικά για το πεδίο της εκπαίδευσης οι Kools & Stoll (2016).

Μεθοδολογικά η έρευνα κινείται στο πλαίσιο της μικτής μελέτης περίπτωσης, η οποία έχει προταθεί ως ιδανική προσέγγιση για τη σε βάθος μελέτη περίπλοκων φαινομένων και καταστάσεων. Για τη διεξαγωγή της αξιοποιήθηκαν τρεις τεχνικές: επισκόπηση με ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, ομάδες εστίασης για εκπαιδευόμενους και ατομικές συνεντεύξεις με τους διευθυντές όλων των ΣΔΕ της Θεσσαλίας, τα οποία συγκροτούν την μελετώμενη περίπτωση. Έπειτα από τη συλλογή των δεδομένων έγινε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, η οποία ακολουθήθηκε από την ανάλυση περιεχομένου των ομάδων εστίασης. Στη βάση αυτή συγκροτήθηκε στη συνέχεια εργαλείο για λήψη συνεντεύξεων από τους διευθυντές, οι οποίες υποβλήθηκαν επίσης σε ανάλυση περιεχομένου.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, αρχικώς εντοπίστηκαν ευρήματα που ερμηνεύονται ως τεκμήριο δυσλειτουργίας στην εφαρμογή του ΟΜ στη μελετώμενη περίπτωση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Συγκεκριμένα, ο βαθμός επίτεξης που καταγράφηκε απέχει αισθητά από την ιδεώδη, μετασχηματιστική, εκδοχή του ΟΜ η οποία είναι συμβατή με τη φιλοσοφία του




Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΣΔΕ. Η εικόνα αυτή προέκυψε τόσο από τους από τους εκπαιδευτικούς μέσω του ερωτηματολογίου όσο και από τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων (=πρώτο ερώτημα).

Τα αίτια/οι παράγοντες (=δεύτερο ερώτημα) του προηγούμενου ευρήματος εντοπίζονται σε μια έκταση από το μικρο- έως το μακρο-επίπεδο του θεσμού του ΣΔΕ. Η έλλειψη κινήτρων και παρώθησης, κυρίως του ωρομίσθιου προσωπικού, εντοπίζεται ως κύριο εμπόδιο της μάθησης του ΣΔΕ στο μικρο-επίπεδο. Αυτό, με τη σειρά του, ερμηνεύεται ως απόρροια της φύσης του καθεστώτος των εργασιακών σχέσεων, όπου κύριο στοιχείο είναι η ολιγόωρη και όχι καλά αμειβόμενη εργασία. Γενικά, όμως, η στελέχωση με μη μόνιμο προσωπικό θεωρείται ότι αποδυναμώνει την ιδέα της λειτουργίας του ΣΔΕ ως ΟΜ. Όμως, η ουσία του προβλήματος, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, εντοπίζεται σε τελική ανάλυση στην διαχείριση του θεσμού από την Πολιτεία, η οποία εκπροσωπείται από 2 υπηρεσίες: από την αρμόδια για τα ΣΔΕ Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας και από το συναρμόδιο, κυρίως για την οικονομική διαχείριση, ΙΝΕΔΙΒΙΜ (Ινστιτούτο Νεολαίας και Διά βίου Μάθησης). Όμως, η Πολιτεία είναι ο κύριος λήπτης των αποφάσεων και, συγκεκριμένα, ο φορέας της στρεβλωμένης εφαρμογής των αρχών της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού· η στρεβλή εφαρμογή ως διαδικασία είναι «έργο» του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, αλλά η ευθύνη αποδίδεται στη Γενική Γραμματεία. Γενικά, η Πολιτεία δείχνει να μην κατανοεί και να έχει πάψει να υπηρετεί την αλλαγή την οποία συνιστά ο ΟΜ ως φιλοσοφία διοίκησης.

Στο πλαίσιο της έρευνας οι διευθυντές συγκροτούν σχέδια δράσης που μπορούν να υλοποιηθούν για την επαναφορά του «γνήσιου», μετασχηματιστικού ΟΜ. Πρόκειται για ιδέες που πρέπει να εφαρμοστούν τόσο στο επίπεδο ενός ΣΔΕ όσο και στο κεντρικό επίπεδο του θεσμού, δηλαδή στο επίπεδο του Κράτους. Κεντρική ιδέα, πάντως, είναι η ανακοπή μιας -από το Κράτος διενεργούμενης- πορείας ισομορφισμού του θεσμού προς την ελληνική τυπική εκπαίδευση. Εν ολίγοις, το ΣΔΕ αδυνατεί να λειτουργήσει ως ΟΜ, επειδή το ίδιο το Κράτος το φέρνει κοντά στη φύση του λοιπού εκπαιδευτικού συστήματος, και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βαθμίδας αντίστοιχης τους ΣΔΕ, όπου ο ΟΜ είναι, προς το παρόν, άγνωστη θεωρία και πρακτική (=τρίτο ερώτημα).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**ABSTRACT**

The present research seeks the in-depth study of the of the Greek Second Chance School (SCS) as a learning organization.

The introduction presents and documents the central idea that the formation and operation of the SCS as a learning organization is an element found at the core of the educational philosophy of the Greek Second Chance Education and its administrative aspect. It is therefore a prescription that cannot be approached as an emergent procedure, as a phenomenon, namely, that can manifest itself or not without significant consequences for the quality. In this context, 3 research questions were formulated, referring to: a) the degree of achievement of the learning organization, b) the determinants of the functioning of the learning organization and c) the perspective of the learning organization.

The theoretical documentation of the research includes two sections: one that addresses the concept of the learning organization as an element of general administrative theory and educational administrative theory and one that covers the institution of the Second Chance School. The main theoretical pillar of our research is the new conception of the learning organization for the field of education by Kools & Stoll (2016).

Methodologically, the research moves within the framework of the mixed case study, which has been proposed as an ideal approach for the in-depth study of complex phenomena and situations. To conduct it, three techniques were used: a survey through a questionnaire for the educators; focus groups for the learners; and individual interviews with the directors of all the SCS of Thessaly (which make up the studied case). After the data collection, descriptive statistical processing of the quantitative data was done, followed by the content analysis of the focus groups. On this basis, a tool was then constructed to obtain interviews from the directors, which were also subjected to content analysis.

As far as the results are concerned, firstly findings were identified which are interpreted as evidence of a dysfunction in the implementation of the OM in the studied case of SCS. In particular, the degree of achievement recorded is noticeably far from the ideal, transformational, version of OM which is compatible with the philosophy of SCS. This image emerged both from the educators through the questionnaire and from the interviews with the learners.

The causes of the previous findings can be traced to a spectrum from the micro- to the macro-level of the SCS institution. The lack of motivation and encouragement, especially of hourly staff, is identified as a major barrier to learning of the SCS at the micro-level. This, in turn, is interpreted as a consequence of the nature of the labor relations that are dominated by temporary and poorly paid work. In general, however, staffing with non-permanent staff is considered to negatively affect the idea of the SCS functioning as a LO. However, the essence of the problem, as it emerges from the results of the research, is ultimately found in the management of the institution by



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

the State, which is represented by 2 service organizations: by the General Secretariat of the Ministry of Education responsible for SCS and by the co-responsible, mainly for financial matters, Institute of Youth and Lifelong Learning (INEDIVIM). The State, however, is the main decision-maker and, in particular, the factor for the distorted implementation of the principles of human resources management; this distorted implementation is the "work" of INEDIVIM, but the responsibility is assigned to the General Secretariat. In general, the State does not seem to understand and has ceased to care for the change that the LO as a management philosophy consitutes.

In the framework of the research, action plans are proposed by the directors that can be implemented to restore the "genuine", transformational LO. These plans are to be implemented both at the level of a SCS and at the central level of the institution, i.e. at the State level. The central idea is the necessity to put an end at a -carried out by the State- procedure of isomorphizing the SCS with Greek formal education. In a fiew words, the SCS is incapable to operate as LO, because it is brought by the State itself close to the rest of the educational system, where LO is, for the time being, an unknown theory and practice.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

1. Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022α), Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση: συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης», *International Journal of Educational Innovation*, 4, 1, 2022, 41-53
2. Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022β), «Γύρω από την έννοια του οργανισμού μάθησης ως διάσταση της διοίκησης οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων» *Εκπαιδευτικός κύκλος 10, 2 (*2022), 44-60
3. Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022γ), «Οργανισμός Μάθησης στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση των Μεταπτυχιακών Εργασιών στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής,* 2022, 3: 199-233
4. Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023α). Εννοιολόγηση του οργανισμού μάθησης: οι κριτικές προσεγγίσεις – μια επισκόπηση. Στο: Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (2023) (εκδ.) *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση».* Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
5. Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023β). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: μια κριτική επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας**.** Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, Οκτώβριος 2022, Παιδαγωγικό Τμήμα Παν/μίου Πατρών).* Πάτρα
6. Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023γ). Η πιλοτική μελέτη (pilot study) στην εκπαιδευτική έρευνα: η περίπτωση της πιλοτικής μελέτης στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στα *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Λάρισα, Οκτώβριος 2022).* Λάρισα
7. Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (2023). «Sharpening the definition of the "School as Learning Organization"». Στο: Chiou, V. κ.ά. (επιμ.), *Contemporary Challenges in Education,* Waxman.
8. Οικονόμου, Κ. (2023). Διερευνώντας τη λειτουργία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) ως οργανισμού μάθησης: αποτελέσματα από μια πρόσφατη μελέτη περίπτωσης. Στα *Πρακτικά του 39ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών «Εκπαιδευτικοί οργανισμοί μάθησης», Πάτρα 30/6-2/7/2023.*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή, έργο ζωής, είναι προϊόν της αγάπης μου για κάτι που εγώ δεν βίωσα ως μαθητής στη δεκαετία του 1980: για την εκπαίδευση η οποία επιδιώκει να αλλάζει τις ζωές όλων των ανθρώπων σε βάθος και ουσιαστικά, και στης οποίας τη βάση βρίσκεται η ελπίδα ότι έτσι θα αλλάζουν μακροπρόθεσμα και οι κοινωνίες.

Στον σπουδαίο Fullan και στο *Change Forces* πίσω στο μακρινό 1993, στα χρόνια, δηλαδή, που εγώ είχα πλέον τελειώσει το σχολείο σε μια ταπεινή συνοικία της Λάρισας, χρωστάμε ότι μια -ούτως ή άλλως- σημαντική έννοια, αυτή *του μανθάνοντος οργανισμού,* μεταφέρθηκε από το πεδίο της διοίκησης σε αυτό της εκπαίδευσης με σκοπό να δηλωθεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός που μαθαίνει για να υπηρετεί μια εκπαίδευση προσηλωμένη στους στόχους τόσο της εκπαιδευτικής ποιότητας όσο και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η έννοια «μανθάνων οργανισμός» γίνεται έτσι για κάποια χρόνια μέρος της ζωής μου, όπως μέρος της ζωής μου γίνεται την ίδια περίοδο, ως χώρος εργασίας και πολύπλευρης ανάπτυξής μου, και το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ο πολυτιμότερος, κατά τη γνώμη μου, και ηθικότερος εκπαιδευτικός θεσμός στην Ελλάδα. Κάπως έτσι αρχίζει το συναρπαστικό ταξίδι που είναι αποτυπωμένο στις σελίδες αυτής της διατριβής.

Το ταξίδι αρκετά δύσκολο, «γεμάτο» από σημαντικές απώλειες, από φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα πρωτόγνωρα και από αλλαγές κάθε είδους, όχι πάντα ευχάριστες· γεμάτο συγχρόνως από την προσπάθειά μου να πετύχω την καλή τεκμηρίωση των εννοιών, καθώς και μια έρευνα ποιότητας. Αυτά κόστισαν σε χρόνο.

Ευτυχώς είχα σημαντικούς συνοδοιπόρους. Πρώτα-πρώτα αναφέρω την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Αγγελική Λαζαρίδου, πάντα πρόθυμη, με τα σπουδαία ακαδημαϊκά και προσωπικά της χαρίσματα, να βοηθήσει και να δώσει λύσεις. Τα μέλη της οικογένειάς μου με στήριξαν όσο μπορούσαν και θα κάνω εδώ ιδιαίτερη μνεία στους Αλέξη Οικονόμου, Φωτεινή Καρανικόλα και Λυδία Οικονόμου. Από τους πολύ σημαντικούς πνευματικούς και ηθικούς συμπαραστάτες -που είναι πάμπολλοι, εκλεκτοί, όλοι τους, φίλοι και συνάδελφοι- πρέπει να αναφέρω τους εξής: τον Αντρέα Καραφύλλη στην πιο περίοπτη θέση, καθώς και τη Δήμητρα Μπακλέζου, τον Μαργαρίτη Ντούμο, την Κέλλυ Γεροστέργιου, την Πόπη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Αναγνωστοπούλου, τη Ναυσικά Τεγούση, και οπωσδήποτε τον αγαπητό Στάθη Ξαφάκο.

Οφείλω να επισημάνω ότι η εργασία αυτή, με τον έντονα εμπειρικό της χαρακτήρα, δεν θα είχε έρθει σε πέρας χωρίς την ουσιαστική συνδρομή των συναδέλφων και των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ που αποτέλεσαν το πεδίο έρευνας. Όπως απαιτείται, την ένιωσαν κτήμα τους και αφιέρωσαν πολύ χρόνο και κόπο.

Κλείνοντας, θα επαναλάβω το εξής τετριμμένο: εφόσον οι κοινωνίες θέλουν πράγματι να εξασφαλίσουν την επιτυχία και την ευημερία όλων των ανθρώπων, χρειάζονται πολύ καλά χρηματοδοτούμενους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και συστήματα όπου τα μέλη συν-εργάζονται απλώς και μόνο για το όραμα αυτό.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

***Στην αιώνια μνήμη των δύο σημαντικότερων ανθρώπων:***
***των γονιών μου Βικτωρίας και Γιώργου Οικονόμου***



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Αποτελώντας έκφανση μιας διεθνούς τάσης για την *εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας* και την *εναλλακτική εκπαίδευση* (Mea & Tarabini, 2020), το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) «έρχεται» μεν επισήμως από την Ευρώπη στην Ελλάδα το 1997 (Ν. 2525/ 1997, ΦΕΚ 188/23/9/1997, τ. Α΄), αλλά είναι κάποια χρόνια μετά το ξεκίνημα της νέας χιλιετίας που θα προκύψει τελικά ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δομής και κουλτούρας, η αποκαλούμενη συχνά και «φιλοσοφία» του (ελληνικού) ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017). Αυτή η φιλοσοφία, συμπυκνωμένη κυρίως στον τόμο *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Βεκρής & Χοντολίδου [εκδ.], 2003/2010), ήταν αποτέλεσμα και καθρέφτης της ποιοτικής συνεργασίας ενός μικρού συστήματος από πειραματικά ΣΔΕ με τον φορέα του προγράμματος, την (τότε) Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Παιδείας στη λεγόμενη πειραματική φάση του θεσμού. Από τότε ο θεσμός έχει γνωρίσει γρήγορη και έντονη, από ποσοτική, άποψη, ανάπτυξη έχοντας επεκταθεί σε όλη την ελληνική επικράτεια.

Ομάδα-στόχος του ΣΔΕ είναι άτομα με χαμηλό επίπεδο αλφαβητισμού και γνώσεων, ένα όχι ευκαταφρόνητο τμήμα του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Ευστράτογλου, 2010). Αυτό το πρόβλημα της έλλειψης αλφαβητισμού (ή των βασικών γνώσεων, δηλαδή του επιπέδου της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που έχει γίνει πλέον παγκόσμιος κανόνας) ήρθε εμφατικά στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες –αυτές της εδραίωσης της παγκοσμιοποίησης- και έγινε μέρος της συζήτησης για την κοινωνική ευπάθεια/ευαλωτότητα και του συνδεδεμένου με αυτή φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού (Jarvis, 2004· Παπασταμάτης, 2010· Κυρίδης, 2017).

Αυτό που έγινε στη διάρκεια της πειραματικής φάσης του θεσμού (2001-2003), η οποία φιλοσοφικά και χρονολογικά εντάσσεται στο πλαίσιο ενός σημαντικού μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος που πραγματοποίησε η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Δούκας, 2004· Λευθεριώτου, 2014· Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014), ήταν να εφαρμοστεί και να επικυρωθεί στο νέο θεσμό η θεωρία των *Πολυγραμματισμών* και η μετεξέλιξή της ως *Νέα Μάθηση* (Kalantzis & Cope, 2012),



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ένα σώμα θεωρίας που αναφέρεται συνολικά (ανεξαρτήτως βαθμίδας, τομέα κλπ.) στην εκπαίδευση, επιχειρώντας να τη φέρει στα μέτρα της σύγχρονης, μετανεωτερικής εποχής· η θεωρητικη αυτή πρόταση πρόσφατα χαρακτηρίστηκε ως «η πεμπτουσία» της σύγχρονης εκπαιδευτικής αντίληψης (Κουτσογιάννης, 2017, 178). Συνεπώς, το ΣΔΕ αποστασιοποιείται από την ιδέα της μετάδοσης ακαδημαϊκής γνώσης που έχει ταυτιστεί με αυτό που ονομάζουμε παραδοσιακή τυπική εκπαίδευση την οποία ανέδειξαν τα έθνη-κράτη από τον 19ο αιώνα και έπειτα. Επίσης, αποστασιοποιείται από την οποιαδήποτε σχετικιστική οπτική, σύμφωνα με την οποία ο γραμματισμός μπορεί να είναι πολλά και διάφορα, μεταξύ αυτών και κάτι απλώς λειτουργικό, στοιχειώδες και μετρήσιμο, χαρακτηριστικά που έχουν συνυφανθεί με την –παραδοσιακή και στενή- έννοια της κατάρτισης. Αντίθετα, το πλαίσιό του είναι η προσφορά εγγραμματισμού με όρους κριτικού εγγραμματισμού και κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων (Χοντολίδου, 2003/2010β): *«μαθαίνοντας να διαβάζουμε τις λέξεις μαθαίνουμε να διαβάζουμε τον κόσμο και τη ζωή μας και να δρούμε για τη βελτίωσή τους»*, αναφέρεται χαρακτηριστικά (Δούκας, 2004, 65). Η επίτευξη αυτού του στόχου οριοθετεί την *ποιότητα* του ΣΔΕ, συνιστά την *αποτελεσματικότητά* του και την αφετηρία της όποιας διαδικασίας *βελτίωσής* του, θα λέγαμε χρησιμοποιώντας δημοφιλείς όρους της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας (Πασιαρδής, 2014). Αν, όμως, αυτή είναι η επιδίωξη του θεσμού στη διδασκαλία και στη μάθηση, τότε αυτή συναρτάται με την επιδίωξη της αποκέντρωσης και της αυτονομίας στο επίπεδο της οργάνωσης και της διοίκησης (Δούκας, 2004). Στους δύο, λοιπόν, αυτούς κεντρικούς σκοπούς, που αφορούν, αφενός, στο διδακτικό-μαθησιακό και αφετέρου στο οργανωσιακό-διοικητικό επίπεδο, συμπυκνώνεται η δέσμη των βασικών χαρακτηριστικών τα οποία ο θεσμικός λόγος του ΣΔΕ έχει αναδείξει και τα οποία έχουν ελκύσει και το ενδιαφέρον της εμπειρικής έρευνας όσον αφορά την εφαρμογή τους (Ανάγνου, 2011· Ανάγνου, 2015-2016).

Μέσα, όμως, σε αυτό το ευρύ πλαίσιο, η μεταρρύθμιση επικαλείται ειδικότερα την ιδέα και θεωρία του *οργανισμού μάθησης* (Δούκας, 2004), μιας έννοιας που είναι ιδιαίτερα δημοφιλής κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε πολλά πεδία και επιστημονικούς κλάδους όπως η οργανωσιακή θεωρία και το μάνατζμεντ (από τα οποία αναδύθηκε), η οικονομική επιστήμη, η κοινωνιολογία και, στην περίπτωσή μας, η επιστήμη της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα δημοφιλής, αλλά και συγχρόνως αμφιλεγόμενη, στην εκπαίδευση η συγκεκριμένη έννοια, κατανοούμενη με πνεύμα ολιστικό και μετασχηματιστικό, δηλώνει τον οργανισμό εκείνο όπου καλλιεργούνται:



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

το όραμα της ισοτιμίας και της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, η συνεχής επαγγελματική μάθηση, η ομαδικότητα και συνεργασία, η έρευνα/αναζήτηση/καινοτομία, η συστηματική συλλογή και ανταλλαγή γνώσης, η μάθηση με το ευρύτερο περιβάλλον, και η μανθάνουσα ηγεσία (Kools & Stoll, 2016).

Στην εκπαιδευτική θεωρία αποτελεί σήμερα πλέον κοινό τόπο το γεγονός ότι το σχολείο, ο εκπαιδευτικός οργανισμός, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση των εκπαιδευομένων, πλάι σε μια σειρά –δυναμικά αλληλεπιδρώντων- παραγόντων όπως: ο ίδιος εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτικός, το σύστημα και τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα (Kyriakides κ.ά., 2018· Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015). Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα, δηλαδή η επιτυχία της προσπάθειας για μετασχηματισμό των εκπαιδευομένων που επιδιώκει το ΣΔΕ, εξαρτάται σημαντικά από την ικανοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος της ύπαρξης και λειτουργίας οργανισμού μάθησης στα ΣΔΕ, δηλαδη σε καθέναν από τους οργανισμούς που συναπαρτίζουν το θεσμό/σύστημα οργανισμών (Scott & Davis, 2006) με το όνομα «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας». Εάν το ΣΔΕ δεν εφαρμόζει τις αρχές του ΟΜ και δε λειτουργει ως οργανισμός μάθησης, τότε δεν συμβάλλει –ή δυσκολεύεται να συμβάλλει- στην πολυπόθητη και τόσο απαραίτητη σήμερα κοινωνική συνοχή, στο μετασχηματισμό όσων προσέρχονται για φοίτηση σε ολοκληρωμένους και κριτικά στοχαζόμενους πολίτες, που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν για να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα σε ένα συνεκτικό κοινωνικό πλαίσιο.

Αυτό είναι το πρόβλημα που κίνησε το ενδιαφέρον μας και ώθησε στην ιδέα της βαθύτερης μελέτης του μέσω της διεξαγωγής της προκείμενης έρευνας. Καθώς, όμως, επιχειρούμε την καλύτερη δυνατή αποσαφήνιση του προβλήματος χρειάζεται να επισημανθούν με έμφαση τα εξής: το ζήτημα της λειτουργίας του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης έχει ήδη κεντρίσει την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας (Οικονόμου & Λαζαρίδου 2022γ), γεγονός που αποδεικνύει προπάντων το ενδιαφέρον από το οποίο το ζήτημα αυτό χαρακτηρίζεται και το οποίο προκαλεί. Ωστόσο, ο ερευνητικός σκοπός έχει διατυπωθεί με τον ίδιο τρόπο όπως και για την υπόλοιπη εκπαίδευση: ως ερώτημα για το βαθμό που το ΣΔΕ *τυγχάνει –ή θα μπορούσε-* να λειτουργεί ως ΟΜ, και όχι *αν όντως λειτουργεί, ως οφείλει* ως ΟΜ. Συγκεκριμένα, ο ΟΜ δεν έχει ενταχθεί στη σκοποθεσία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν έχει σημειωθεί, όσο γνωρίζουμε, κάποια μεταρρύθμιση που να έχει ως πυλώνα και κεντρική έννοια τον ΟΜ. Αντίθετα, στην περίπτωση του ΣΔΕ ο ΟΜ υπήρξε μια συγκεκριμένη (πολιτική) επιλογή. Αναφορικά με την τυπική,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ο ΟΜ μπορεί να προσεγγίζεται ως μια αξία, ένα στοιχείο κουλτούρας, που έχει προαιρετικό χαρακτήρα και ενδέχεται και να μην καλλιεργείται. Στο ΣΔΕ, ο ΟΜ είναι θεμελιώδης προδιαγραφή, και δεν μπορούμε να τον προσεγγίσουμε ως μια καλή πρακτική, η οποία δύναται ή δεν δύναται να υπάρχει. Γι' αυτό, η έρευνα του ΟΜ στην τυπική εκπαίδευση έχει μάλλον βασικό και θεωρητικό χαρακτήρα. Κατά τρόπο διαφορετικό, η μελέτη του ΟΜ στο ΣΔΕ, όπως και σε κάθε άλλη παρόμοια περίπτωση, πρέπει να συλλαμβάνεται μέσα στο πνεύμα του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και -στο πλαίσιο αυτό- μέσα στο πνεύμα του υποπεδίου της *εφαρμογής* και της *έρευνας εφαρμογής* (των πολιτικών) (Viennet & Pont, 2017), ενώ η διεξαγωγή της έχει σημασία για την αποτελεσματικότητα του θεσμού καθ' εαυτόν, χωρίς να στερείται παραδειγματική αξία για τον ΟΜ γενικά στο ελληνικό συγκείμενο.

### 1.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Κάθε ΣΔΕ υποχρεούται να είναι ΟΜ, κι αυτό συνεπάγεται για την έρευνα, όπως και για το δικό μας ερευνητικό εγχείρημα, ότι ο ΟΜ θα πρέπει να προσεγγιστεί όχι ως στοιχείο ενός ρεπερτορίου καλών πρακτικών, αλλά, αντίθετα, ως ένα από τα δομικά στοιχεία του θεσμού. Επομένως, η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που τα ΣΔΕ λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και των συμφραζομένων αυτής της *υποχρεωτικής και απαραίτητης* λειτουργίας, δηλαδή των τυχόν εμποδίων και άλλων παραμέτρων, καθώς και των προοπτικών βελτίωσης, συνιστά τον σκοπό της έρευνάς μας.

Σε αυτά τα δεδομένα έχει την αφετηρία της η πραγματοποίηση της προκείμενης εργασίας που θα δώσει το λόγο στο «έμψυχο υλικό» των ΣΔΕ, εκπαιδευτικό προσωπικό και εκπαιδευόμενους, ως υποκείμενα της έρευνας.

Η έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, συγκροτεί το ευρύτερο πλαίσιό μας, έχει κάνει τις τελευταίες δεκαετίες μια στροφή προς την ποιοτική έρευνα (Heck, 2004· Γουβιάς & Θεριανός, 2014) και τη μίξη (Παπαδάκης, 2003). Αυτό σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να περιοριστούμε στη συμμετοχή των ανθρώπων των ΣΔΕ σε μια ερευνητική διαδικασία θετικιστικού τύπου -η οποία βέβαια δεν χρειάζεται να αποκλειστεί -, αλλά ότι ως ερευνητές πρέπει να τους εμπλέξουμε σε διαδικασίες (ανα)στοχασμού και έκφρασης επάνω στον ΟΜ. Έτσι, στρεφόμαστε προς ένα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο ερευνητικής μεθοδολογίας και προς μια εξερευνητική/διερευνητική (exploratory), μάλλον, παρά επιβεβαιωτική/επεξηγητική (explanatory) μέθοδο έρευνας, δηλαδή προς το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα. Με βάση τη σχετική θεωρία (π.χ. Cresswell, 2008) το πρόβλημα που διατυπώσαμε δεν γίνεται αντιληπτό ως αναζήτηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, που πρέπει να «εξιχνιαστούν» με ακρίβεια με σκοπό τη γενικευσιμότητα (ζητούμενο του ποσοτικού ερευνητικού παραδείγματος), αλλά ως ένα κεντρικό φαινόμενο (central phenomenon) που χρειάζεται να εξερευνηθεί, να κατανοηθεί και να περιγραφεί: ο οργανισμός μάθησης στο ΣΔΕ. Πράγματι, η ιδέα αυτή ταιριάζει με τη φύση του προβλήματός μας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές, ειδικά όταν πρόκειται για πολύ σύνθετα φαινόμενα και καταστάσεις, προφανώς συνοδεύονται από εφαρμογή, η οποία ως διαδικασία επίσης χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Σε συμφωνία, λοιπόν, με τον ερευνητικό σκοπό που ορίσαμε καταλήγουμε σε ένα κεντρικό ερώτημα (central question) για την έρευνά μας, το οποίο –σε μια πολύ γενική διατύπωση- θα ήταν το εξής: «Ποια είναι η πραγματικότητα, οι παράμετροι και οι προοπτικές του ΟΜ στο ΣΔΕ;».

Η προσεκτική μελέτη της θεωρίας της εκπαιδευτικής έρευνας (Cresswell, 2007), σε συνδυασμό με τα δύο δεδομένα της διαπιστωμένης έλλειψης προγενέστερης ενδελεχούς έρευνας στο πρόβλημά μας και της ύπαρξης ΣΔΕ σε όλες τις γεωγραφικές-διοικητικές περιφέρειες της χώρας, προκρίνει να επιλέξουμε τη μελέτη περίπτωσης: απέναντι, δηλαδή, στις άλλες προσεγγίσεις, που θα παράσχουν υπερβολικά εστιασμένα δεδομένα, ασύμβατα με την ολιστική μας θεώρηση, καταλληλότερος ερευνητικός τύπος είναι η μελέτη περίπτωσης, η οποία επιτρέπει, σε γενικές γραμμές: ποικιλία στη συλλογή δεδομένων, πολλαπλές οπτικές και εμβάθυνση στο φαινόμενο που μας απασχολεί. Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογία αποτελεί πλούσια πηγή κατανόησης της πολυπλοκότητας. Τα δυνατά της σημεία είναι η ικανότητα προσέγγισης της ματιάς των έσω πρωταγωνιστών (insiders), η απόδοση βαθύτερων και πιο ποικίλων ευρημάτων και η ευελιξία στη χρήση διαφορετικών μεθόδων (Aaltio & Heilmann, 2010). Είναι, δε, κατεξοχήν πρόσφορη για την έρευνα στην θεωρία της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική (Heck, 2004).

Στο πλαίσιο, εξάλλου, της μελέτης περίπτωσης έχουν δημιουργηθεί από τους θεωρητικούς της διάφορες, ως ένα βαθμό αλληλοεπικαλυπτόμενες, διακρίσεις και τυπολογίες. Η θεωρία αυτή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη (Aaltio & Heilmann, 2010, Yin, 2018, Stake, 1995· 1997· 2005, Schwandt & Gates, 2018, Johnson &



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Christensen, 2019, Byrne & Ragin, 2009), προκειμένου να προσδιορίσουμε με ακρίβεια την επιδιωκόμενη ταυτότητα και το πνεύμα της έρευνάς μας. Την απάντηση για το είδος της μελέτη περίπτωσης που θα επιλέξουμε θα μας τη δώσει η φύση και η κατάσταση του θεσμού: δεν έχουμε στη διάθεσή μας στοιχεία για την ύπαρξη περισσότερο ή λιγότερο ποιοτικών ΣΔΕ ούτε, γενικότερα, στοιχεία που δείχνουν με βεβαιότητα μια περίπτωση ΣΔΕ που να βρίσκεται εκτός μέσου όρου (outlier/deviant case), όπως κι αν εννοείται αυτός, ώστε να μελετηθεί ως εσωτερικής αξίας. Αντίθετα, στην περίπτωσή μας είναι πρόσφορο να υιοθετήσουμε την οπτική της εργαλειακής (instrumental) κατά Stake (1995) ή περιγραφικής (descriptive) κατά Merriam (1988) ή περιγραφικής (descriptive) και κοινής (common) κατά Yin (2018) –ή τυπικής (typical) ή αντιπροσωπευτικής (representative) (Royer, 2010) ή παραδειγματικής (paradigmatic) (Pavlich, 2006) ή υποδειγματικής (exemplary) (Kuiken, 2010) που κατονομάζουν άλλοι θεωρητικοί- μελέτης περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή αυτή σημαίνει ότι δε μας ενδιαφέρει μια περίπτωση μόνη της -ή μόνο μόνη της-, αλλά στρεφόμαστε προς την αξιοποίηση μιας περίπτωσης για την κατανόηση ενός ευρύτερου φαινομένου (=οργανισμός μάθησης στον θεσμό ΣΔΕ). Σημαίνει ακόμη, εάν αναρωτηθούμε για το πλεονέκτημα της επιλογής μας έναντι άλλων δυνατοτήτων, όπως π.χ. η επισκόπηση, ότι με την προτεινόμενη μορφή της μελέτης περίπτωσης έχουμε, πράγματι, μεγαλύτερες δυνατότητες για την επιζητούμενη εμβάθυνση (thick description, Dawson, 2010) στο πρόβλημά μας σε σχέση με ό,τι θα μας πρόσφερε μια έρευνα επισκόπησης (survey) όλων των ΣΔΕ (βλ. Hijmans & Wester, 2010).

Ερχόμενοι στο ζήτημα της μονάδας ανάλυσης, βλέπουμε πως μια καλή λύση είναι η επιλογή των ΣΔΕ μιας Περιφέρειας. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας λειτουργούν σήμερα, όπως έχουμε ήδη πει, σε όλες τις Περιφέρειες της Ελλάδας· άρα τα ΣΔΕ κάθε Περιφέρειας είναι κλάδος του εθνικού κορμού –ή δικτύου ή συστήματος- των ΣΔΕ της χώρας. Με βάση τον Yin (2018), ορίζουμε την έρευνά μας ως *το υποείδος της μεμονωμένης περίπτωσης (single case study), την οποία θεωρούμε ως χρήσιμη ερευνητικά για το σύνολο του θεσμού. Η περίπτωση, όμως, εμπεριέχει –συνίσταται από- περισσότερες από μία μονάδες/υποπεριπτώσεις (=διάφορα ΣΔΕ στην περιφέρεια). Αυτό το (υπο)είδος –δηλαδή της περίπτωσης που εμπερικλείει υποπεριπτώσεις (embedded), κατά Yin, ή συλλογικής (collective), κατά Stake- εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού προσφέρει, μεταξύ άλλων, πολλαπλότητα και συγκρισιμότητα οπτικών.* Μέσα, λοιπόν, στο πλαίσιο αυτού του ερευνητικού τύπου το κεντρικό ερώτημά μας διατυπώνεται ως εξής: «Ποια είναι η πραγματικότητα και η προοπτική του ΣΔΕ ως οργανισμού



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μάθησης στη βάση –ή στο παράδειγμα ή μέσα από τα μάτια- της συγκεκριμένης περίπτωσης;»

Ωστόσο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και άλλες εξελίξεις στο πεδίο της μελέτης περίπτωσης. Πρόσφατα, οι Guetterman & Fetters (2018) παρουσίασαν αναλυτικά και τεκμηρίωσαν τη νέα τάση της μελέτης περίπτωσης, δηλαδή *τη μικτού χαρακτήρα μελέτη περίπτωσης*, η οποία έχει συναρτηθεί με το πνεύμα του μικτού ερευνητικού παραδείγματος. Αυτός ο τύπος μελέτης περίπτωσης προτρέπει σε συνδυασμούς διαφόρων χαρακτηριστικών των ερευνητικών παραδειγμάτων μέσα σε ένα ερευνητικό εγχείρημα μελέτης περίπτωσης και προβάλλεται ως ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Ας επαναλάβουμε ότι η κλασική θεωρία (Stake και Merriam) για τη μελέτη περίπτωσης -πλην εκείνης του Yin- ήταν περισσότερο ή λιγότερο αποστασιοποιημένη από τα ποσοτικά δεδομένα, που θεωρούνταν ασύμβατα προς το ποιοτικό παράδειγμα (Korzilius, 2010). Σήμερα τα πράγματα έχουν διαφοροποιηθεί κατά πολύ, καθώς έχει υποστηριχθεί και αναπτυχθεί η ιδέα του «πλουραλισμού παραδειγμάτων» (paradigm plurality) στην έρευνα μελέτης περίπτωσης (Hassard & Kelemen, 2010), όπως και των πολλαπλών πηγών τεκμηρίωσης (Bhatnagar, 2010) και των μικτών μεθόδων (Kitchenham, 2010· βλ. ακόμη Korzilius, 2010· Chasteauneuf, 2010· Chmiliar, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά μπορούμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση του βασικού-κεντρικού ερωτήματος που διατυπώσαμε πιο πάνω στα εξής, προκαταρκτικώς εδώ διατυπωμένα, ερωτήματα, που θα απαντήσει ο ερευνητής με βάση δεδομένα από το δείγμα μας (δηλαδή από την περίπτωση):

1) Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η εφαρμογή του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης; Και στη βάση αυτή:

2) Ποια η διαδρομή της εφαρμογής του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης; α) Τι καθορίζει, δηλαδή εμποδίζει και διευκολύνει, τον ΟΜ; β) Τι προτείνεται για την βελτίωση στο μέλλον;

### 1.3. Εισαγωγική παρουσίαση της έννοιας του ΟΜ

Η έννοια *οργανισμός μάθησης*, η οποία είναι αλληλένδετη με αυτή της *μάθησης του οργανισμού (οργανωσιακή μάθηση)*, δηλώνει τον οργανισμό που θεωρεί την (οργανωσιακή) μάθησή του ως καταλύτη του (Watkins & Marsick, 2010). Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία ότι η έννοια του ΟΜ έγινε από τις αρχές της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δεκαετίας του 1990 και εξής εξαιρετικά δημοφιλής στις σπουδές και στην πράξη του μάνατζμεντ μέσω του Senge (1990), ο οποίος την εισήγαγε στις οργανωσιακές σπουδές ως έννοια πρακτική, ως ένα συνιστώμενο σχήμα εφαρμοσμένης οργανωσιακής μάθησης. Κατά τη δεκαετία του 1990 έως και τις αρχές του 2000 η έννοια προκάλεσε έκρηξη του ενδιαφέροντος σε σχέση με όλους τους τομείς – ιδιωτικές επιχειρήσεις, δημόσιες υπηρεσίες, υγεία, εκπαίδευση κλπ.-, το οποίο στη συνέχεια μετριάστηκε, όπως έχει παρατηρηθεί (Örtenblad, 2013), για να αναζωπυρωθεί έπειτα με αποκορύφωμα την πρόσφατη έκδοση του *Oxford Handbook of the Learning Organization* (Örtenblad [εκδ.], 2019).

Η ιδέα για την εφαρμογή της έννοιας του ΟΜ στην εκπαίδευση καλλιεργήθηκε την δεκαετία του 1990 με σκαπανείς τους Fullan (π.χ. 1993· Fullan, 1995), Chapman (π.χ. 1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis, 1998) και η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα (συγκεντρωτικά: Mulford κ.ά., 2004). Κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας μετασχηματιστικού-χειραφετικού χαρακτήρα εκπαίδευσης, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μανθάνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (Fullan, 1993). Η θεωρία για τον ΟΜ στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980. Όπως τεκμαίρεται από τις βιβλιογραφίες διαφόρων γλωσσών -όχι μόνο της αγγλικής (Hoy & Miskel, 2013· Lunenburg & Ornstein, 2012) αλλά και της γαλλικής, (π.χ. Bouvier, 2001), της γερμανικής (π.χ. Rolff, 2016), της ιταλικής (π.χ. Fischer, 2003) και της ελληνόγλωσσης (π.χ. Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015β· Πασιάς κ.ά., 2016)- η έννοια απέκτησε διεθνή δημοφιλία, κατοχυρώνοντας κεντρική θέση στην θεωρία της εκπαίδευσης, προπάντων στο εννοιολογικό οπλοστάσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας, η οποία αντιπαρατίθεται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, εκδοχή της στο



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Cope, 2012).

Παρόλ' αυτά, το «σκηνικό» που έχει προσδιορίσει τον ΟΜ ως έννοια της εκπαίδευσης, παρουσίαζε έως πρόσφατα διάφορες ιδιαιτερότητες. Αναλυτικότερα: πέρα από την κάμψη του ενδιαφέροντος που είχε σημειωθεί για ένα διάστημα, η βιβλιογραφία του θέματος εμφανίζεται ως κατακερματισμένη και δυσεπισκόπητη. Η έννοια είναι παρούσα στα περισσότερα εγχειρίδια παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής διοίκησης των τελευταίων δεκαετιών, αλλά τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται χωρίς βαθιά ανάλυση και τεκμηρίωση. Η συνηθέστερη βιβλιογραφική πηγή είναι το γενικό έργο του Senge (1990). Στην κορυφή αυτής της προβληματικής κατάστασης βρίσκεται το εξής υπαρκτό και σημαντικό πρόβλημα: το πεδίο του ΟΜ χαρακτηρίζεται από ασάφεια, καθώς και από έλλειψη κατανόησης, με τη σπουδαιότερη επίπτωση αυτής κατάστασης να είναι η έκπτωση της έννοιας, δηλαδή η ιδέα ότι τα πάντα μπορεί να είναι ΟΜ (Kools, 2020). Η εφαρμογή και η παρακολούθηση της έννοιας έχουν ως προαπαιτούμενο την ύπαρξη ενός καλά τεκμηριωμένου, σαφούς, οριοθετημένου και εφαρμόσιμου μοντέλου το οποίο έχει αναδυθεί «μέσα» στο πεδίο της εκπαίδευσης και αφορά στενά σε αυτό.

Ένα τέτοιο μοντέλο προσφέρθηκε πρόσφατα και είναι αυτό των Kools και Stoll, δηλαδή το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation», Kools & Stoll, 2016· Stoll & Kools, 2017· Kools κ.ά. 2019· Kools κ.ά. 2020· OECD, 2018· RSICW, 2019· Welsh Government, 2019· Kools, 2020), το οποίο θεωρούμε ως το σημαντικότερο πρόσφατο σταθμό στην ενασχόληση με τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με το νέο ορισμό που προσφέρουν οι Kools και Stoll (2016,66) το σχολείο ως ΟΜ είναι εκείνο «όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στη δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας».



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 1.4. Εισαγωγική παρουσίαση του θεσμού του ΣΔΕ

Γενικά, το ΣΔΕ δεν μπορεί να κατανοηθεί με επάρκεια, εάν δεν συλληφθεί μέσα στο πνεύμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει επικρατήσει διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες και το οποίο έχει, αδρά, τα εξής χαρακτηριστικά, όπως τα συνάγουμε από τη βιβλιογραφία (Σταμέλος, 2009· Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013· Σταμέλος κ.ά., 2015):

- τη μετακίνηση από την παραδοσιακή εκπαιδευτική πολιτική και τον (κεντρικό) εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επιδιώκουν την επίλυση διαφόρων οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων·
- την τάση για μεταφορά πολιτικών·
- την εγκατάλειψη της παραδοσιακής ιδέας για την ισχύ του ζεύγους *εκπαίδευση* → *εργασία για ολόκληρη ζωή*·
- τη διάσπαση της εκπαίδευσης σε υποχρεωτικό και μεταϋποχρεωτικό στάδιο, από τα οποία το πρώτο αντιστοιχεί στο παραδοσιακό τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (των εθνών-κρατών) που φαινομενικά ακόμη ρυθμίζεται από τα (εθνικά) κράτη, ενώ το δεύτερο αντιστοιχεί σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που εξελίσσεται παράλληλα με την –μη σταθερή πλέον- επαγγελματική ζωή των ανθρώπων, και μάλιστα διαρκώς ανανεούμενη και μέσα από διεθνείς τάσεις ρυθμιζόμενη·
- τη μετατροπή του τυπικού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε «κομμάτι», απλώς, ενός (εθνικού) χώρου διά βίου μάθησης (και εκπαίδευσης) και της παρακολούθησής του από το άτομο στη διάρκεια ενός τμήματος της (ανθρώπινης) πορείας διά βίου μάθησης (και εκπαίδευσης)

Το ΣΔΕ εμφανίστηκε στο μεταίχμιο των δύο χιλιετιών ως μια ρηξικέλευθη καινοτομία της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πηγιάκη, 2006, Νικολοπούλου, 2017), ως μέρος μιας φιλόδοξης μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά τις αρχές της νέας χιλιετίας. Μέσα από τη μεταφορά της θεωρίας της Νέας Μάθησης, που συνταιριάστηκε με το πνεύμα της ευρωπαϊκής προσέγγισης του θεσμού (η αποτύπωσή της έγινε στα κείμενα EC, 1999· EC, 2001), αλλά και με την θεωρία των «κλασικών της εκπαίδευσης ενηλίκων», κατά Jarvis (2001), προέκυψε ένας θεσμός με καινοτόμο χαρακτήρα, ο οποίος ποτέ δεν έχει πάψει να αναγνωρίζεται και να ισχύει ως καινοτόμος, έστω κι αν από τον περιβάλλοντα εκπαιδευτικό χώρο δεν έχουν έκτοτε λείψει οι εξελίξεις και αλλαγές. Στο πλαίσιο των *Πολυγραμματισμών* κεντρική



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ιδέα της μεταρρύθμισης -η οποία, κατά τους εισηγητές της, προήλθε από μια ανθρωπιστική προσέγγιση και ερμηνεία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα έπειτα από τη διαμόρφωσή της στη συνέχεια της Συνόδου της Λισαβόνας του 2000 (Δούκας, 2004)- είναι η ικανοποίηση της ανάγκης στη σημερινή – τεχνολογικά προηγμένη και έντονα διαφοροποιημένη- κοινωνία για ανάπτυξη κάθε μέλους, κάθε κοινωνού της, σε ενεργό, χειραφετημένο, πολίτη, με σκοπό τη συνδιαμόρφωση από όλους τους πολίτες του κοινωνικού μέλλοντος, δηλαδή την επίτευξη ισοτιμίας/ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης· μιας πραγματικά συνεκτικής κοινωνίας.

Στο πλαίσιο αυτής της στοχοθεσίας εργαλειοποιούνται έννοιες όπως *ενδυνάμωση, διάθεση και ικανότητα για δράση και επίδραση (agency), κριτική σκέψη ή στοχασμός*, οι οποίες θεωρούνται συστατικά μιας εννοιολογικής οικογένειας που αποσαφηνίζει τον ιδεατό σκοπό κάθε είδους εκπαίδευσης σήμερα, συμπεριλαμβανομένης ακόμη και της κατάρτισης ενηλίκων (Billet & van Woerkom, 2006). Επομένως, η μεταρρύθμιση αυτή εγγράφεται στο *μετασχηματιστικό δημοκρατικό εκπαιδευτικό παράδειγμα*, εστιασμένο στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (όπως αποτυπώνεται π.χ. στους Bagnall, 2012· Desjardins, 2017). Με τις παραδοχές αυτές υιοθετείται μια προωθημένη και βαθιά κατανόηση της έννοιας της *κοινωνικής συνοχής*, διάσταση της οποίας είναι η *κοινωνική δικαιοσύνη*. Η κατανόηση αυτή αποστασιοποιείται από ουδέτερες συλλήψεις, συνήθως νεοφιλελεύθερης κοπής, της κοινωνικής συνοχής, καθώς δεν περιορίζεται στην ιδέα της ισότητας/ισοτιμίας στην εκπαιδευτική πρόσβαση (equality, equality of opportunities), αλλά την διευρύνει με εκείνη της ισότητας/ισοτιμίας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (equity) (Shuayb, 2012).

Τα πράγματα στην Ελλάδα εξελίχθηκαν έτσι ώστε κατά τα μέσα της δεκαετίας του 2000 λαμβάνει χώρα, μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, η μετάβαση από το μικρό, πειραματικό σύστημα στο πανελλαδικής, ουσιαστικά, εμβέλειας «σύστημα» Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που υπάρχει σήμερα. Σήμερα, λειτουργούν ΣΔΕ σε όλες τις Περιφέρειες της χώρας, κατά βάση στις έδρες των Περιφερειακών Ενοτήτων (των πρωτευουσών των άλλοτε νομών), καθώς και σε αρκετά από τα ελληνικά Καταστήματα Κράτησης, αλλά λειτουργούν και πολυάριθμα τμήματα, που συγκροτούν τα λεγόμενα παραρτήματα των ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017). Ο θεσμός είναι πολύ δημοφιλής, και μάλιστα δημοφιλέστερος από έναν σημαντικό «ανταγωνιστή», το παραδοσιακό *Εσπερινό Γυμνάσιο*, αφού βλέπουμε π.χ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ότι, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή, το έτος 2018/2019 οι εγγεγραμμένοι στα ΣΔΕ ήταν σχεδόν διπλάσιοι των ενηλίκων εγγεγραμμένων σε όλα τα Γυμνάσια (ημερήσια και εσπερινά).

Η εικόνα που επικρατεί είναι ότι ο θεσμός έχει απήχηση στην ελληνική κοινωνία. Φαίνεται πως εξυπηρετεί τις ανάγκες της και πως βελτιώνει τη ζωή πολλών πολιτών και της κοινωνίας, ενώ κάποιοι, ελάχιστοι στον αριθμό, απόφοιτοι ξεκινούν την πορεία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ανάγνου, 2015-2016). Ο θεσμός είναι αποτελεσματικός και έχει ποιότητα και γι' αυτό συνεχίζει να προσφέρει τις υπηρεσίες του, θα υποστήριζε, επομένως, κανείς. Ωστόσο, η εμπειρική έρευνα Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2023β) έχει αναδείξει μια σειρά γεγονότων που αποτελούν παράγοντες/συστατικά μιας κατάστασης ανισορροπίας και αστάθειας η οποία δημιουργήθηκε σταδιακά και χαρακτηρίζει τον θεσμό του ΣΔΕ. Κοινό χαρακτηριστικό των γεγονότων αυτών, που ξεκίνησαν να συμβαίνουν αρκετά σύντομα μετά από τη λήξη της πειραματικής φάσης, είναι ότι αντιστρατεύονται το πνεύμα και τις αρχές λειτουργίας του θεσμού του ΣΔΕ, όπως αυτά σχηματίστηκαν κατά την πειραματική φάση. Έτσι, ένας κίνδυνος που υπάρχει στην κακή λειτουργία του θεσμού είναι ότι η μάθηση που προσφέρει δεν είναι μετασχηματιστική, όπως έχει προβλεφθεί. Μολονότι από τα διάφορα δεδομένα προκύπτει γενικά μια απαισιόδοξη εικόνα, όπου η βάση του θεσμού, δηλαδή τα ίδια τα ΣΔΕ, φαίνεται να βρίσκονται μπροστά σε μια περίπλοκη κατάσταση και σε πολλές αντιφάσεις, είναι σαφές ότι η εμπειρική έρευνα οφείλει να συνεχίσει να εργάζεται για την τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας του ΣΔΕ, δηλαδή των ωφελειών των εκπαιδευομένων, και κατά συνέπεια της κοινωνίας της ίδιας. Στη βάση αυτή η εμπειρική έρευνα μπορεί να στραφεί προς τη μελέτη των προδιαγεγραμμένων προϋποθέσεων ικανοποίησης της προσφερόμενης από το ΣΔΕ μάθησης, δηλαδή των εννοιών που συγκροτούν το εννοιολογικό πλαίσιο του θεσμού. Οι έννοιες αυτές είναι ανεξάρτητες μεταβλητές του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, με τη στενή έννοια, του ΣΔΕ και, επομένως, ο τρόπος της εφαρμογής τους παρέχει σημαντική πληροφόρηση.

## 1.5. Συνοπτική αποτύπωση του εννοιολογικού πλαισίου της έρευνας και διάρθρωση της διατριβής



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στην εργασία αυτή προτείνουμε την μελέτη της λειτουργίας του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης· επιδιώκουμε, δηλαδή, να ερευνήσουμε μια πρακτική -ή διαδικασία- όχι της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά του διοικητικού γίγνεσθαι και της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Όπως επισημάναμε στις προηγούμενες σελίδες, ο ΟΜ «εξηγεί» κατά πολύ το διοικητικό γίγνεσθαι στο ΣΔΕ, ενώ ο ΟΜ υπήρξε συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και γι' αυτό κάθε ΣΔΕ πρέπει να λειτουργεί ως ΟΜ.

Πράγματι, η έρευνα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών πολιτικών (Viennet & Pont, 2017) έχει δείξει ότι συνήθως δεν δίνεται η δέουσα προσοχή σε ζητήματα όπως: η καθαυτό εφαρμογή των πολιτικών, η αλλαγή που επιδιώκουν, το γεγονός της υλοποίησής τους μέσα σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως, η εκπαιδευτική πολιτική σήμερα ορίζεται ως διαδικασία αλλαγής με συγκεκριμένο σκοπό, η οποία είναι πολυκατευθυντική, καθώς μπορεί να τροποποιηθεί από πολλούς δρώντες σε διάφορα σημεία ενός συστήματος, και συγκειμενοποιημένη, καθώς το θεσμικό και λοιπό κοινωνικό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει την διαμόρφωση και υλοποίηση της πολιτικής στην πράξη. Η θεώρηση αυτή οδήγησε στην ανάδειξη *καθοριστών-κλειδιών* (key-determinants) που έχουν σημασία για την εφαρμογή της πολιτικής όπως: ο σχεδιασμός, οι συμμετέχοντες και η εμπλοκή τους, το θεσμικό περιβάλλον, οι πολιτικές και το κοινωνικό πλαίσιο, η στρατηγική της εφαρμογής (Viennet & Pont, 2017).

Οι παρατηρήσεις αυτές συνθέτουν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ενσωματώνεται η έρευνά μας και μέσω του οποίου διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πιο πάνω και τα οποία απηχούν το σχήμα: αποτύπωση πραγματικότητας – καθοριστές, δηλαδή διευκολυντές και μη, της εφαρμογής μιας έννοιας – προοπτικές και βελτίωση.

Το καθαυτό εννοιολογικό υπόβαθρο, όμως, της έρευνας επικεντρώνεται στον ΟΜ και στο ΣΔΕ· επομένως, το αντίστοιχο θεωρητικό μέρος επιδιώκει την καλύτερη δυνατή τεκμηρίωση αυτών των δύο, η οποία συνεπάγεται την μελέτη και επισκόπηση της σχετικής θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας.

Συνεπώς, στο κεφάλαιο 2 πραγματευόμαστε τη γενική -ή καθολική- εκδοχή της έννοιας του ΟΜ. Αυτό γίνεται για να εξεταστεί πρώτα η βάση επάνω στην οποία αναπτύχθηκε η σχετική με τον ΟΜ στην εκπαίδευση θεωρία και έρευνα, δηλαδή η γενική θεωρία του ΟΜ –ή η θεωρία του ΟΜ στη γενική εκδοχή του- και στη συνέχεια να στραφούμε στο ειδικότερο πλαίσιο που μας απασχολεί, δηλαδή στην



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαίδευση. Η εστίαση στα της εκπαίδευσης πραγματοποιείται στο κεφάλαιο 3, στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται πρώτα-πρώτα το ιστορικό της εμφάνισης της έννοιας στην εκπαιδευτική θεωρία. Κεντρική θέση αποδίδεται στο μοντέλο των Kools και Stoll, δηλαδή στο «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation», Kools & Stoll, 2016· Stoll & Kools, 2017· Kools κ.ά. 2019· Kools κ.ά. 2020· OECD, 2018· RSICW, 2019· Welsh Government, 2019· Kools, 2020).

Ακολουθεί επισκόπηση αυτού που θα αποκαλούσαμε «ενασχόληση με την έννοια του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων». Σκοπός να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων σημασιοδότησε την έννοια του ΟΜ, καθώς και τι μπορεί να περιλαμβάνει η έννοια *οργανισμός εκπαίδευσης ενηλίκων ως οργανισμός μάθησης.*

Η διεξοδική ερμηνευτική προσέγγιση του χαρακτήρα του μοντέλου των Kools & Stoll, τοποθετημένου μέσα σε ευρύτερα επιστημονικά συμφραζόμενα, και ο εντοπισμός της έννοιας του ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν πρωτότυπες συμβολές του θεωρητικού μας μέρους στην ελληνική βιβλιογραφία.

Στο κεφάλαιο 4 στρεφόμαστε στο ίδιο το ΣΔΕ. Η περιγραφή του ΣΔΕ προϋποθέτει, για να είναι ολοκληρωμένη, να παρακολουθήσουμε αρχικά τη διαδικασία της δημιουργίας του θεσμού και της διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, στη συνέχεια να πραγματοποιήσουμε μια ανάλυση της ταυτότητας του θεσμού και να ολοκληρώσουμε με την αναφορά στη συνέχειά του από την εποχή της εμφάνισής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με ενότητα που αναφέρεται στην διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας για τον ΟΜ στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην ιδιαιτερότητα της εμπειρικής έρευνας προκειμένου για το ΣΔΕ.

Το κεφάλαιο 5 πραγματεύεται αναλυτικά τη μεθοδολογική επιλογή μας, δηλαδή τη μικτή μελέτη περίπτωσης. Εδώ παρουσιάζονται πιο διεξοδικά, πέραν αυτών που έχουν ήδη αναφερθεί, χαρακτηριστικά και παράμετροι της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής, διότι επιβάλλουν τη χάραξη αντίστοιχης ερευνητικής πορείας, ενώ στη συνέχεια περιγράφεται η ίδια η ερευνητική πορεία, εργαλεία συλλογής δεδομένων, υποκείμενα έρευνας κλπ..

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Σε συμφωνία με το πνεύμα της μεθοδολογικής μας επιλογής παρουσιάζουμε τα ευρήματα ανά υποπερίπτωση και, έπειτα, συγκεντρωτικά, δηλαδή για όλη την περίπτωση.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί στο κεφάλαιο 7 η συζήτηση, η οποία αναλύει και επανασυνθέτει τα αποτελέσματα ανά ερώτημα, επιχειρώντας να δώσει μια διεισδυτική απάντηση στο καθένα από αυτά.

Στο κεφάλαιο 8 ολοκληρώνουμε με την παράθεση των βασικών διαπιστώσεων και των προτάσεών μας.

### 1.6. Σημαντικότητα της έρευνας

Τα μέλη του προσωπικού των ΣΔΕ καλούνται και οφείλουν να κάνουν πράξη την – φιλόδοξη, πράγματι, - ιδέα να δημιουργούν και σταθερά να λειτουργούν οργανισμούς μάθησης στα ΣΔΕ. Χωρίς την εντρύφηση στον ΟΜ και την εφαρμογή του, ο θεσμός στο σύνολό του, και κάθε ΣΔΕ, ούτε κατανοείται ούτε δικαιώνεται από τον ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς του στην πράξη. Ο ΟΜ είναι μια προδιαγραφή που αφορά άμεσα το πεδίο της διοίκησης και, μολονότι το ΣΔΕ, όπως θα δούμε, έχει υπάρξει προσφιλές ερευνητικό αντικείμενο, το συγκεκριμένο στοιχείο, ο ΟΜ, δεν έχει προσεγγιστεί ερευνητικά έως σήμερα ούτε με επάρκεια και σε βάθος, αλλά ούτε στη σωστή βάση (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ).

Θεωρούμε, συνεπώς, πολύ σημαντική την διεξαγωγή μιας έρευνας που εκλαμβάνει τον ΟΜ στο ΣΔΕ ως συγκεκριμένη και ρητά εκπεφρασμένη εκπαιδευτική πολιτική. Τέτοιου είδους ερευνητική πρόταση, που έχει να κάνει με τη μελέτη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη, δικαιολογείται με βάση τη σχετική θεωρία (Viennet & Pont, 2017): η ανάληψη της έρευνάς μας έγινε το 2016, δηλαδή λίγα χρόνια μετά την εδραίωση του θεσμού την οποία σηματοδότησε η δεύτερη ευρωπαϊκή χρηματοδότησή του.

Μια επισταμένη μελέτη του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης έχει εσωτερικό όφελος για τον θεσμό, καθώς από την έρευνα αυτή είναι δυνατό να αναδειχθούν τα ισχυρά σημεία και οι αναγκαίοι μετασχηματισμοί για βελτίωση με απώτερο στόχο την αλλαγή ως προς τον ΟΜ, που συνδέεται με την αποστολή του θεσμού: τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Μπορεί, όμως, να έχει και πλατύτερο όφελος, π.χ. για το ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο, του οποίου το ΣΔΕ από χρόνια είναι μέρος, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν χωρίζονται με σινικά τείχη, αλλά είναι όλοι στοιχεία ενός συστήματος, τα οποία αλληλεπιδρούν, και έτσι μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Όπως, επομένως, γίνεται αντιληπτό, από την παρούσα έρευνα, που μελετά περιπτωσιολογικά έναν θεσμό (ΣΔΕ) με βάση/κριτήριο/άξονα την έννοια του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

οργανισμού μάθησης, μπορούν να αντληθούν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία, με βάση τις παραδοχές για την αναλυτική και νατουραλιστική γενίκευση, είναι χρήσιμα για τον ίδιο τον θεσμό, αλλά και για τη γενικότερη γνώση.

Σε σχέση με την ερευνητική βιβλιογραφία των ΣΔΕ, η ανάληψη της έρευνας αυτής δικαιολογείται, επειδή υπάρχουν συνθήκες και λόγοι που και την επιτρέπουν και την επιβάλλουν. Από τη μια, δεν υπάρχει έως τώρα κάποια ικανοποιητική πραγμάτευση του θέματος του ΟΜ, η οποία να έχει καταπιαστεί σοβαρά με το θέμα και να είναι απαλλαγμένη από σημαντικά μειονεκτήματα (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ και ενότητα 4.4.)· έχουν πέσει στην αντίληψή μας 3 διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες, αλλά δεν υπάρχει άλλη δημοσίευση ή διατριβή. Από την άλλη, κοιτάζοντας συνολικά την ερευνητική βιβλιογραφία των ΣΔΕ εντοπίζουμε πολλά στοιχεία που συνθέτουν μια εικόνα αστάθειας του θεσμού (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2023γ). Αυτό το στοιχείο επιτάσσει την διεξαγωγή ειδικής έρευνας προσανατολισμένης στις όψεις και τις παραμέτρους της αστάθειας και εστιασμένης σε έννοιες-κλειδιά του θεσμού, σε πολύ βασικές πτυχές όπως είναι ο οργανισμός μάθησης.

Όπως, εξάλλου, θα δούμε σε σχετική ενότητα, σε μια πληθώρα διπλωματικών εργασιών πολλοί έχουν καταπιαστεί με πολλά και ποικίλα επιμέρους ζητήματα σχετικά με το ΣΔΕ· απ’ όλα αυτά τα ερευνητικά εγχειρήματα η δική μας εργασία διαφοροποιείται, καθώς ο *οργανισμός μάθησης* είναι μια έννοια ολιστική με τις διαστάσεις του να διατρέχουν εγκάρσια όλες τις πτυχές του διοικητικού, και όχι μόνο, γίγνεσθαι του ΣΔΕ.

Τα ΣΔΕ είναι ένας θεσμός ο οποίος σύμφωνα με όλες τις τρέχουσες ενδείξεις, θα συνεχίσει να υπάρχει: κάθε νέα μελέτη είναι, επομένως, εντελώς επιβεβλημένη.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ-ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ[1]

## *Εισαγωγή*

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματευόμαστε τη γενική -ή καθολική- εκδοχή της έννοιας του ΟΜ. Ο ΟΜ επισημαίνεται ως μια «παλιά» έννοια στην οργανωσιακή και διοικητική επιστήμη, η οποία καθόρισε τη μελέτη του διοικητικού φαινομένου (Clegg κ.ά., 2016· Schermerhorn κ.ά., 2017· Μπουραντάς, 2015) τις τελευταίες δεκαετίες, αρχής γενομένης από τον Senge (1990· Senge, 2006) και με πεδίο αναφοράς τις επιχειρήσεις, αλλά και τη δημόσια διοίκηση (π.χ. Καρκατσούλης, 2004· Ραμματά, 2011). Ωστόσο, η αποσαφήνισή της και η κατανόησή της θα πρέπει να εκλαμβάνονται ακόμη ως ζητούμενα. Δεν προξενεί, λοιπόν, καμία εντύπωση η πρόσφατη έκδοση του *Oxford Handbook* (Örtenblad, 2019 [εκδ.]), που έχει σκοπό να παρακολουθήσει την έννοια στο πλαίσιο της νεότερης βιβλιογραφίας, αποβλέποντας στην καλύτερη κατανόηση και τεκμηρίωσή της.

Με αυτή τη σκέψη αποφασίσαμε να υποβάλουμε την έννοια σε μια επικαιροποιημένη παρουσίαση στο κεφάλαιο αυτό, όπου την πραγματευόμαστε στη γενική της εκδοχή, χωρίς να εστιάζουμε στα ειδικότερα πεδία/συγκείμενα, όπου έχει γίνει εξίσου δημοφιλής, π.χ. πέρα από τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, στη δημόσια διοίκηση (υπηρεσίες και οργανισμούς) (Fenwick & Macmillan, 2005· Rashman κ.ά., 2009· Barette κ.ά., 2012· Visser & van der Togt, 2015· Siciliano, 2017), στην εκπαίδευση (Kools & Stoll, 2016), στην υγεία (Wickramasinghe, 2011) κλπ. Επιλέγοντας την πορεία αυτή, να κινηθούμε από το γενικό στο ειδικό, συμμεριζόμαστε τους δικαιολογημένους προβληματισμούς του Örtenblad (2019β) α) για τα ζητήματα που δημιουργεί η θεώρηση της έννοιας του ΟΜ ως μιας καθολικής έννοιας, που έχει γενική και αναμφισβήτητη ισχύ, και β) για την ανάγκη του συγκειμενοποίησής της, της εξέτασης, της αξιολόγησής της και της κατανόησής της σε συγκεκριμένους τομείς, περιβάλλοντα και χώρους. Κρίνουμε, δηλαδή, απαραίτητο να εξετάσουμε πρώτα την βάση επάνω στην οποία αναπτύχθηκε η σχετική με τον ΟΜ στην εκπαίδευση θεωρία και έρευνα, δηλαδή τη γενική θεωρία του ΟΜ –ή τη θεωρία του ΟΜ στη γενική εκδοχή του- και στη συνέχεια να στραφούμε στο ειδικότερο

[1] Μέρος αυτού του κεφαλαίου έχει δημοσιευθεί ως εξής: Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023α). Εννοιολόγηση του οργανισμού μάθησης: οι κριτικές προσεγγίσεις – μια επισκόπηση. Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης (Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2022, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Π.Θ.).* Θεσσαλονίκη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πλαίσιο που μας απασχολεί, δηλαδή στην εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται και τα κοινά σημεία της γενικής και της ειδικής εκδοχής, στα οποία συγκαταλέγονται πρώτα-πρώτα η περιπλοκότητα της έννοιας και της θεωρίας της και η ασάφεια που την περιβάλλει.

## 2.1. Ανάδυση και εμπέδωση της έννοιας του οργανισμού μάθησης στη διοικητική θεωρία και πράξη

### 2.1.1. Γενική θεώρηση

Ο οργανισμός μάθησης θεωρείται μέρος/υποσύνολο του ευρύτερου πεδίου της οργανωσιακής μάθησης, το οποίο απασχολεί την οργανωσιακή θεωρία και το μάνατζμεντ ήδη από τις αρχές του 1960, αλλά εντονότερα από τα τέλη του 1980 και εξής. Αυτή η πρόσφατη ένταση του ενδιαφέροντος οφείλεται κατά κύριο λόγο στην παγκοσμιοποίηση και στον αυξανόμενο ανταγωνισμό των επιχειρήσεων (Ellström, 2011· Fenwick, 2005). Τα φαινόμενα αυτά επέβαλαν την αναζήτηση εναλλακτικών μορφών οργάνωσης και, πιο συγκεκριμένα, την εγκατάλειψη τεϊλορικών και γραφειοκρατικών μορφών για χάρη περισσότερο εύκαμπτων και ολοκληρωμένων συστημάτων εργασίας, η απόδοση των οποίων θεωρείται ότι εξαρτάται σημαντικά από συνθήκες που ευνοούν την οργανωσιακή μάθηση. Με την πάροδο των ετών, ενδιαφέρον για την έννοια της οργανωσιακής μάθησης έχουν δείξει όχι μόνο οι οικονομικές και οι διοικητικές επιστήμες, αλλά και οι κοινωνικές, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η δημόσια διοίκηση και η εκπαίδευση, με την τελευταία να αποτελεί προσφιλές προς αυτή πεδίο.

#### 2.1.1.1. Εννοιολογικές διακρίσεις

Το πεδίο της οργανωσιακής μάθησης χαρακτηρίζεται από μια ολοένα αυξανόμενη εσωτερική διαφοροποίηση και εξειδίκευση. Έπειτα από την έκδοση του εγχειριδίου των Easterby-Smith & Lyles (2011), έχει καθιερωθεί να διακρίνονται στο πεδίο 4 υποπεδία, για τα οποία, ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ένα δεν είναι αποκομμένο από το άλλο, αλλά συνδέονται μεταξύ τους. Τα πεδία αυτά είναι,

- από τη μια:



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

✓ *η οργανωσιακή μάθηση*, που αναφέρεται σε περιγραφικές και επεξηγηματικές μελέτες διαδικασιών μάθησης των οργανισμών, καθώς και διαδικασιών μάθησης που λαμβάνουν χώρα εντός των οργανισμών. Το υποπεδίο αυτό συνίσταται σε δραστηριότητα ακαδημαϊκού γνωστικού ενδιαφέροντος που επιδιώκει την κατανόηση και την κριτική του αντικειμένου του.

✓ *ο οργανισμός μάθησης*, το υποπεδίο που χαρακτηρίζεται από πιο πρακτικά και κανονιστικά γνωστικά ενδιαφέροντα. Ο οργανισμός μάθησης είναι ο ιδεότυπος (ή το όραμα) ενός οργανισμού που μπορεί και διευκολύνει τη μάθηση του προσωπικού, αλλά και μετασχηματίζει τη μάθηση αυτή σε συνεχή ανανέωση του οργανισμού. Η βιβλιογραφία αυτή, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται το βιβλίο του Senge (1990·, Senge, 2006), αναζητά τον τρόπο δημιουργίας και βελτίωσης της μαθησιακής ικανότητας του οργανισμού μέσα από ποικίλες παρεμβάσεις.

- και από την άλλη:

✓ *η οργανωσιακή γνώση*, που επιδιώκει την κατανόηση της φύσης της γνώσης και των διαδικασιών παραγωγής γνώσης εντός και μεταξύ των οργανισμών. Οι μελέτες στο υποπεδίο αυτό αναφέρονται τόσο στο θέμα της εργασίας της γνώσης (knowledge work), όσο και στη δημιουργία, τον διαμοιρασμό και την ενσωμάτωση της οργανωσιακής γνώσης και ικανότητας. Ξεχωριστή θέση στο πεδίο έχει καταλάβει η εργασία των Nonaka & Takeuchi (1995) επάνω στην δημιουργία γνώσης μέσω του μετασχηματισμού της σιωπηλής και της ρητής γνώσης.

✓ *η διοίκηση γνώσης*, που καταπιάνεται με τη χρήση των ΤΠΕ για τη διευκόλυνση και την υποστήριξη της απόκτησης, αποθήκευσης, διαμοιρασμού, ανάκτησης και χρήσης της γνώσης για βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης.

### 2.1.1.2. Βασικές προσεγγίσεις για την οργανωσιακή μάθηση – από την οργανωσιακή μάθηση στον οργανισμό μάθησης

Σύμφωνα με τις Watkins & Marsick (2010), η οργανωσιακή μάθηση προσεγγίστηκε αρχικά στο πνεύμα του μπιχεβιορισμού, αλλά στη συνέχεια επηρεάστηκε από τον γνωστικισμό και έπειτα από τον κοινωνικό γνωστικισμό. Οι ερευνήτριες καταλήγουν στη διάκριση ανάμεσα σε δύο μεγάλες, αντιδιαστελλόμενες μεταξύ τους, οπτικές/τάσεις, οι οποίες διαχωρίζονται στη βάση των διαφορετικών απόψεων που έχει η καθεμιά για την διεξαγωγή της μάθησης και για την δημιουργία και χρήση της γνώσης:



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

1) *Μια οπτική «καινοτομίας και οργανωσιακής γνώσης»*, οπτική ορθολογικού και γνωστικού χαρακτήρα, η οποία τονίζει την αποθήκευση, ανάκτηση και διαχείριση της γνώσης και την εύρεση τρόπων για την συγκομιδή της σιωπηρής γνώσης που περιέχουν οι ρουτίνες και οι διαδικασίες με σκοπό να χρησιμοποιηθεί η γνώση αυτή από όλο το σύστημα.

2) *Μια οπτική «κουλτούρας»,* οπτική κοινωνικοκονστρουβιστικού χαρακτήρα, η οποία τονίζει μια περισσότερο οργανική διαδικασία κοινωνικής κατασκευής νοήματος και συνδημιουργίας γνώσης και η οποία εστιάζει στους τρόπους που η κουλτούρα διαμορφώνει, καταλύει ή εμποδίζει τη μάθηση και τον διαμοιρασμό της γνώσης. Πολύ χαρακτηριστικά, ορισμένοι (Watkins & Kim, 2018) χρησιμοποιούν αντίστοιχα τους όρους μάθηση εντός του οργανισμού (learning in organization) και μάθηση του οργανισμού (learning by organization). Στην πρώτη οπτική αναδεικνύεται η σημασία της μνήμης της οργάνωσης, μέσα στην οποία η οργάνωση αποθηκεύει τη γνώση της. Οι υποστηρικτές της διοίκησης της γνώσης και του πνευματικού κεφαλαίου εστιάζονται στα απτά αποτελέσματα της οργανωσιακής μάθησης, όπως η διοίκηση της γνώσης ως προϊόντος, η διοίκησή της εντός του συστήματος και η συμβολή της στα αποτελέσματα. Πολλά γνωστικά «ατού», όμως, είναι άυλα. Οι Nonaka & Takeuchi (1995), υιοθετώντας μια κοινωνικοκονστρουκτιβιστική θεώρηση, προτείνουν, έτσι, έναν αλληλεπιδραστικό, σπειροειδή, επαναληπτικό κύκλο οργανωσιακής μάθησης που κινείται από την σιωπηλή γνώση που αποκτήθηκε μέσω της κοινωνικοποίησης προς την εξωτερικευμένη ρητή γνώση που στη συνέχεια και αυτή κοινωνικοποιείται. Η σιωπηλή γνώση αυξάνεται, καθώς οι άνθρωποι ασυνείδητα μοιράζονται εμπειρίες, νοητικά μοντέλα και δεξιότητες στη διάρκεια της εργασίας. Η γνώση μπορεί να εξαχθεί και να γίνει ρητή και να οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων προϊόντων. Αυτή η γνώση μοιράζεται παντού μέσα στην οργάνωση και οι εργαζόμενοι μπορούν να πειραματιστούν. Οι μελετητές αυτής της οπτικής δίνουν έμφαση σε ό,τι αξιόλογο έχει μάθει η οργάνωση και στον τρόπο διατήρησης και διάχυσής του. Οι θεωρίες που εντάσσονται στην οπτική αυτή συνδέονται με το παραδοσιακό ενδιαφέρον των μελετητών για την ανάπτυξη και διάχυση της καινοτομίας (innovation development and diffusion), καθώς και για την αλλαγή στον οργανισμό (change) και τους παράγοντες της αλλαγής (agents).

Η δεύτερη οπτική εκλαμβάνει την κουλτούρα ως το πρωταρχικό μέσο αλλαγής της ικανότητας της οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Schein (1996), η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κουλτούρα είναι απόρροια της προγενέστερης εμπειρίας της οργάνωσης και της μάθησης και η βάση για τη συνεχή ικανότητά της να μαθαίνει. Οι απόψεις αυτού του είδους που είναι προσανατολισμένες προς την οπτική αυτή βλέπουν τη μάθηση της οργάνωσης ως πορεία με στόχο την καλύτερη υγεία της οργάνωσης, έννοια με την οποία εννοούνται στοιχεία όπως: η αίσθηση ταυτότητας του σκοπού και της αποστολής – η ικανότητα του συστήματος για προσαρμογή και διατήρηση ενώπιον εσωτερικών και εξωτερικών αλλαγών – η ικανότητα αντίληψης και ελέγχου πραγματικότητας – η ευθυγράμμιση ως ένα βαθμό των υποσυστημάτων. Επίσης στην ίδια οπτική, οι Argyris & Schön (1996) ερμηνεύουν την οργανωσιακή μάθηση ως ανίχνευση λαθών και διόρθωσή τους. Έτσι, η κουλτούρα διαμορφώνει, υποστηρίζει ή εμποδίζει την ατομική, ομαδική και οργανωσιακή μάθηση: ενώ η μάθηση απλού βρόχου οδηγεί σε αλλαγή στρατηγικών και τακτικής σε περίπτωση μη επίτευξης στόχων, η μάθηση διπλού βρόχου κάνει δυνατή τη σε βάθος ανάλυση παραδοχών και ιδεών και ωθεί σε διεισδυτική μάθηση. Όπως καταλήγουν οι Watkins & Marsick (2010), οι υποστηρικτές αυτής της άποψης εστιάζουν στον τρόπο που η κουλτούρα καθορίζει τη δράση και στον τρόπο που οι ηγέτες βοηθούν τις οργανώσεις στην αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στα ταραχώδη περιβάλλοντα. Η οπτική αυτή συμπορεύεται με την προοπτική της οργανωσιακής ανάπτυξης (organization development).

Η ιδέα του οργανισμού μάθησης ανάγεται στους μελετητές εκείνους της οργανωσιακής μάθησης που αντιλαμβάνονται την ομαδική και την οργανωσιακή μάθηση ως καταλύτες των οργανώσεων/οργανισμών και υιοθετούν για το λόγο αυτό σκόπιμα μια έννοια με *προδραστικό ή προληπτικό (proactive) χαρακτήρα*, αυτή του οργανισμού μάθησης (Watkins & Marsick, 2010· Watkins, 2017). Η έννοια του οργανισμού μάθησης έγινε, όπως είπαμε, ευρύτερα γνωστή από τον Senge (1990), ο οποίος εντόπισε και όρισε τα «πέντε πεδία/μαθήσεις (disciplines)» που πρέπει να καλλιεργεί και να φροντίζει ο οργανισμός για να γίνει και να είναι μανθάνων: την προσωπική/ατομική ικανότητα, τα νοητικά μοντέλα, το κοινό όραμα, την ομαδική μάθηση και τη συστημική σκέψη. Ο Senge όρισε τη συστημική σκέψη ως τον περιεκτικό καταλύτη όλων των άλλων στοιχείων και εστίασε στη χρήση συστημικών αρχετύπων με σκοπό τη διάγνωση και διόρθωση συστημικών προβλημάτων, καθώς και στην αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας. Η διαδικασία αυτή στον οργανισμό μπορεί να προωθείται από έναν διευκολυντή, ο οποίος οφείλει να είναι γνώστης τόσο



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

της θεωρίας της μάθησης των ενηλίκων όσο και της διοικητικής θεωρίας (Watkins & Marsick, 2010).

Η μελέτη του οργανισμού μάθησης αντιδιαστέλλεται προς εκείνη της οργανωσιακής μάθησης, καθώς η δεύτερη μελετά τι κάνει η οργάνωση και πώς συμπεριφέρεται, ενώ η πρώτη εστιάζει στον τρόπο της αλλαγής της για αποτελεσματικότερη συμπεριφορά, σε ό,τι διευκολύνει ή ενθαρρύνει τη μάθηση των οργανισμών (πβ. και Δάρρα, 2019). Πρόκειται για την διαφορά μεταξύ μιας μη σκόπιμης συμπεριφοράς στους οργανισμούς και ενός σκόπιμου εντοπισμού και μιας σκόπιμης ανάληψης αλλαγών για την αύξηση της οργανωσιακής ικανότητας. Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ η αξιοσημείωτη σχέση μεταξύ των δύο πεδίων: η οργανωσιακή μάθηση συχνά απορρίπτει τα περί του οργανισμού μάθησης ως «κουβέντες των συμβούλων», καθώς και ως κανονιστική και μη περιγραφική έρευνα· ο οργανισμός μάθησης, από την άλλη, αγνοεί την οργανωσιακή μάθηση, καθώς επιδίδεται στην εγκυρότητα των ποικίλων συλλήψεών του και στις μετρήσεις του (Watkins & Kim, 2018).

Ωστόσο, τα δύο πεδία συνδέονται φιλοσοφικά μεταξύ τους πολύ στενά, ενώ η εμφάνιση της έννοιας του οργανισμού μάθησης μέσα από την οργανωσιακή μάθηση δεν ήταν τυχαία. Όπως προαναφέραμε, το πνεύμα της προσέγγισης στην οργανωσιακή μάθηση ήταν αρχικά μπιχεβιοριστικό και στη συνέχεια γνωστικό: οι οργανισμοί μαθαίνουν πράγματα, τα αποθηκεύουν στη μνήμη κ.ο.κ. Αυτές όμως οι αντιλήψεις επικρίνονται για ανθρωπομορφισμό της οργάνωσης, ο οποίος δεν είναι αποδεκτός. Γι’ αυτό αντιπροτάθηκε η πολιτισμική ή κοινωνική προοπτική της οργανωσιακής μάθησης, η οποία είναι ολιστική και συνθέτει τις προηγούμενες προσεγγίσεις χωρίς να ανθρωπομορφοποιεί τους οργανισμούς. Κατά τους Crossan κ.ά. (1999) η οργανωσιακή μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία αλλαγής μέσω: της διαίσθησης και ερμηνείας στο ατομικό επίπεδο· ενσωμάτωσης νέας γνώσης στο ομαδικό επίπεδο·της θεσμοποίησης (ή παγίωσής) της στο οργανωσιακό επίπεδο.

Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα σημαντικές και δύο άλλες έννοιες, οι οποίες συμβάλλουν στη μετάβαση από την οργανωσιακή μάθηση στον οργανισμό μάθησης. Η μία είναι οι *μηχανισμοί οργανωσιακής μάθησης*, έννοια που δηλώνει τα μέσα με τα οποία η ατομική μάθηση μεταφράζεται σε οργανωσιακή. Πρόκειται για θεσμοποιημένες δομικές και διαδικασιακές ρυθμίσεις που επιτρέπουν στους οργανισμούς να μάθουν άμεσα, δηλαδή να συλλέξουν, να αναλύσουν, να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αποθηκεύσουν, να διαχύσουν και να χρησιμοποιήσουν συστηματικά πληροφορίες που έχουν σημασία για την απόδοση της οργάνωσης και των μελών της. Έτσι, η μάθηση γίνεται οργανωσιακή όταν τα προϊόντα της ουσιαστικοποιούνται στο οργανωσιακό επίπεδο. Αυτά τα προϊόντα είναι αντικείμενα, πολιτικές, κοινές πρακτικές, ακόμη και απτά προϊόντα. Η άλλη έννοια είναι η οργανωσιακή μαθησιακή ικανότητα η οποία αναφέρεται στις ικανότητες που είναι ενσωματωμένες στην οργάνωση και οι οποίες της επιτρέπουν να μαθαίνει. Σύμφωνα με τους Ulrich κ.ά. (1993), αυτή η μαθησιακή ικανότητα της οργάνωσης υπάρχει όταν η μάθηση γίνεται ορατή, όταν γίνονται επενδύσεις στη μάθηση, όταν η μάθηση συζητείται δημόσια, όταν η μάθηση μετριέται, αξιολογείται συγκριτικά ή ανιχνεύεται και δημιουργούνται σύμβολα· εδώ η έμφαση δίνεται στον τρόπο που οι ηγέτες υποδεικνύουν τη σημαντικότητα της οργανωσιακής μάθησης στα μέλη των οργανώσεων.

Εν ολίγοις: η εμφάνιση της έννοιας του οργανισμού μάθησης προέκυψε από την ανάγκη να δημιουργηθεί πρακτική γνώση για να κατευθύνει την αποτελεσματική οργανωσιακή μάθηση, για να βρεθούν δηλαδή μέθοδοι που θα προωθούν τις διαδικασίες της οργανωσιακής μάθησης. Άρα, οι ρίζες του οργανισμού μάθησης εντοπίζονται στις παλαιότερες δεκαετίες, αλλά η έννοια έγινε ευρύτερα γνωστή χάρη στον Senge (1990), ο οποίος παρουσίασε απλώς ένα πολύ γενικό μοντέλο· το μοντέλο αυτό πυροδότησε εκτενή και έντονη συζήτηση κατά τα επόμενα χρόνια, προκαλώντας μια αλληλεπιδραστική διαδικασία άσκησης κριτικής και επεξεργασίας/βελτίωσης, που οδήγησε σε διάφορες προσεγγίσεις/εκδοχές/μοντέλα. Εν ολίγοις, ο Senge εισήγαγε τη «φιλοσοφία» του οργανισμού μάθησης, και άνοιξε τη δημιουργία ενός αυτόνομου επιστημονικού πεδίου, που βέβαια δεν ταυτίζεται με το δικό του έργο. Στο πεδίο αυτό «εντάχθηκαν» σύντομα η δημόσια διοίκηση, η υγεία, η εκπαίδευση κλπ.

### 2.1.2. Αναλυτική παρουσίαση της έννοιας και της θεωρίας του ΟΜ

#### 2.1.2.1. Οι διαφορετικές κατανοήσεις του οργανισμού μάθησης: η εξέλιξη και το φάσμα της εννοιολόγησής του

Ο οργανισμός μάθησης απασχολεί συστηματικά τους μελετητές τα τελευταία 30 χρόνια κι αυτή η ενασχόληση έχει αποδώσει πολλούς και διαφορετικούς καρπούς. Παρά την πολλαπλή και πολυποίκιλη αμφισβήτησή του -που έχει φτάσει ακόμη και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στην κατηγορία ότι συνιστά έναν θεσμικό κλέφτη που εκμεταλλεύεται την ατομική πνευματική ιδιοκτησία (Cornish & Llewelyn, 2007, όπως αναφέρεται στην Bui, 2019β)- η κυρίαρχη άποψη (Örtenblad, 2018) είναι ότι ο οργανισμός μάθησης θεωρείται σημαντικός για όλους τους οργανισμούς στους περισσότερους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Οι δύο σημαντικότεροι, αλληλένδετοι μεταξύ τους, σκοποί του οργανισμού μάθησης, είναι, κατά την Bui (2019β): α) η ανάγκη ενός οργανισμού για επιβίωση που τον οδηγεί στην ανάγκη για αριστεία, η οποία με τη σειρά της αυξάνει τις πιθανότητες επιβίωσής του, β) η δημιουργία ενός διά βίου ταξιδιού με στόχους τον μετασχηματισμό του οργανισμού και την καινοτομία.

Πώς έχει εννοιολογηθεί ο οργανισμός μάθησης φαίνεται με χαρακτηριστικό τρόπο μέσα από τις ποικίλες τυπολογίες προσεγγίσεων του οργανισμού μάθησης, αρκετές στον αριθμό, που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία (παρατίθενται στις Watkins & Marsick, 2019) και οι οποίες μέσω της σύγκρισης που εφαρμόζουν αναδεικνύουν και τις διαφορές των προσεγγίσεων μεταξύ τους.

Μία τέτοια τυπολογία έχει προσφερθεί από τους Yang, Watkins & Marsick (2004) και διακρίνει τέσσερις βασικές οπτικές-στάσεις θεώρησης του οργανισμού μάθησης. Οι τάσεις αυτές γίνονται αντιληπτές στο έργο συγκεκριμένων θεωρητικών και, αντιστρόφως, το έργο των θεωρητικών του οργανισμού μάθησης εντάσσονται κατά βάση σε μία από αυτές τις τάσεις. Κάθε τάση διακρίνεται από το γεγονός ότι αποδίδει πρωτεύουσα σημασία σε ένα στοιχείο. Για να εξυπηρετήσουμε τους στόχους αυτής της ενότητας, όπου επιδιώκουμε να δούμε τι θεωρείται και πώς πραγματοποιείται ο οργανισμός μάθησης, επικαλούμαστε αυτήν την τυπολογία, που αποτελεί δημοφιλή παράθεση στη βιβλιογραφία (βλ. τελευταία Visser & Tosey, 2019).

- *Η οπτική της συστημικής σκέψης.*

Τυπικός εκπρόσωπος είναι ο Senge με το βιβλίο του *The fifth discipline, The art and practice of the learning organization* (1990·Senge, 2006), όπως και με άλλες εργασίες (Bui, 2019α). Ο Senge, που ξεκίνησε να γράφει για τον οργανισμό μάθησης όχι ως ακαδημαϊκός, αλλά ως επαγγελματίας του μάνατζμεντ, αντιλαμβάνεται τον οργανισμό μάθησης ως τον οργανισμό που διαθέτει όχι μόνο την ικανότητα προσαρμογής (capacity), αλλά και μια γενεσιουργό ικανότητα (generativity), δηλαδή την ικανότητα να δημιουργεί εναλλακτικές μορφές μέλλοντος. Οι πέντε πειθαρχίες/μαθήσεις (disciplines) -ή ιδιότητες- του οργανισμού μάθησης είναι: 1) η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ομαδική μάθηση (έμφαση στις μαθησιακές δραστηριότητες της ομάδας παρά στην ανάπτυξη της ομαδικής διαδικασίας), 2) το κοινό όραμα (η ικανότητα να βγαίνουν στην επιφάνεια «εικόνες του μέλλοντος» που ευνοούν τη γνήσια δέσμευση και συμμετοχή παρά τη συμμόρφωση), 3) τα νοητικά μοντέλα (οι βαθιά ριζωμένες εσωτερικές εικόνες για τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος), 4) η προσωπική δεξιοτεχνία/μαεστρία (η συνεχής αποσαφήνιση και εμβάθυνση του προσωπικού οράματος, εστίαση των ενεργειών, ανάπτυξη της υπομονής και αντικειμενική θεώρηση της πραγματικότητας), 5) η συστημική σκέψη (η ικανότητα να βλέπουμε τη μεγάλη εικόνα, τις αλληλοσυνδέσεις του συστήματος, παρά γραμμικές σειρές αιτίας και αποτελέσματος, και διαδικασίες, όχι μεμονωμένα περιστατικά). Σύμφωνα με τον Senge ο οργανισμός μάθησης είναι αυτός «όπου οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου εκτρέφονται νέα και επεκτάσιμα σχήματα σκέψης, όπου η συλλογική βλέψη απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (1990, 3).

Η προσέγγιση του Senge δέχθηκε όχι αμελητέα κριτική και χαρακτηρίστηκε ως μια προσέγγιση ρομαντική και α-πολιτική, ως αφηρημένη και μη εφαρμόσιμη, ως αθεωρητική, ως σκόπιμα (;) αμφίσημη και ως άσχετη με τις ιδέες της οργανωσιακής αλλαγής και της διανομής της ηγεσίας (Bui 2019α). Η προσέγγιση του Senge αναγνωρίζεται ως ένα χρήσιμο βήμα στην κατεύθυνση της δημιουργίας οργανισμού μάθησης, που προσφέρει μεν κάποια καθοδήγηση, αλλά, παρόλ’ αυτά, είναι αρκετά αόριστο (Yang, Watkins & Marsick, 2004). Πράγματι, η προσέγγιση του Senge έδωσε -μέσω της συστημικής σκέψης- έμφαση στη θεωρία των συστημάτων, αν και ουσιαστικά μόνο στη παλαιότερη, γενική της μορφή, παρά τις αναφορές του στην περιπλοκότητα, η οποία απασχολεί τους μελετητές των συστημάτων τελευταία.

- *Η οπτική της μάθησης.*

Η οπτική αυτή ανάγεται στο έργο για την οργανωσιακή μάθηση των Argyris & Schön (1978, 1996), οι οποίοι θεμελίωσαν τρεις σημαντικές έννοιες: τη μάθηση πρώτου βρόχου (single-loop learning), όπου οι οργανισμοί ανιχνεύουν λάθη και συνεχίζουν την πορεία τους με τις παραδοσιακές τους πολιτικές και στόχους· τη μάθηση δευτέρου βρόχου (double-loop learning), όπου οι οργανισμοί αλλάζουν πολιτικές, αξίες, τη γνωστική τους βάση κ.ο.κ.· τη μάθηση τριπλού βρόχου (triple-loop learning) ή δευτερομάθηση (deuteron-learning), όπου οι οργανισμοί μαθαίνουν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πλέον πώς να επιτελούν τα δύο προηγηθέντα είδη. Στην οπτική της μάθησης έχει ενταχθεί η προσέγγιση των Pedler, Burgoyne & Boydell (1991, Pedler, Burgoyne & Boydell, 1996), οι οποίοι ορίζουν τον οργανισμό μάθησης ως τον οργανισμό «που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μετασχηματίζει τον εαυτό του και το περιβάλλον του» (σημειωτέον ότι η φράση «το περιβάλλον του» δεν υπήρχε στην έκδοση του 1991 και προστέθηκε στη δεύτερη του 1996). Οι συγγραφείς αυτοί έχουν εντοπίσει έντεκα περιοχές μέσω των οποίων συμβαίνει αυτό που λέει ο ορισμός τους: μαθησιακή προσέγγιση της στρατηγικής, συμμετοχική δημιουργία πολιτικών, πληροφοριακά συστήματα, διαμορφωτικοί απολογισμοί και έλεγχος, εσωτερική ανταλλαγή, ευκαμψία αμοιβών, δομές που διευκολύνουν, εργαζόμενοι τοποθετημένοι στα όρια μεταξύ οργανισμού και περιβάλλοντος ως ελεγκτές του περιβάλλοντος, μάθηση μεταξύ των επιχειρήσεων, μαθησιακό κλίμα και αυτοανάπτυξη για τον καθένα.

Το μοντέλο αυτό, που είναι φανερό ότι εστιάζει σημαντικά στο στοιχείο της μάθησης, είναι περιεκτικό και αναφέρεται σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού, αλλά είναι πληθωρικό και τα επιμέρους στοιχεία του αλληλλοεπικαλύπτονται, ενώ φαίνεται να είναι εργαλείο κυρίως συμβουλευτικό παρά ερευνητικό, ώστε κάποιος που θέλει να μετατρέψει τον οργανισμό του σε μανθάνοντα δεν καθοδηγείται από το μοντέλο λειτουργικά. Ενώ αυτά έχουν αναγνωριστεί ως πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Yang, Watkins & Marsick, 2004), πρέπει να σημειωθεί ότι οι εισηγητές του μοντέλου έχουν επιδοθεί έκτοτε σε σημαντικές αναθεωρήσεις του με σκοπό να εναρμονίσουν τον οργανισμό μάθησης με τις σύγχρονες θεωρίες των οργανωσιακών σπουδών για την κοινωνική υπευθυνότητα (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 2019α, Pedler, Boydell, & Burgoyne, 2019β).

- *Η οπτική της στρατηγικής.*

Η οπτική αυτή προέκυψε από την ανάγκη για λειτουργική καθοδήγηση στη δημιουργία μανθανόντων οργανισμών. Στην προσέγγιση αυτή η έμφαση δίνεται στους εσωτερικούς στρατηγικούς οδηγούς (drivers) που είναι απαραίτητοι για την οικοδόμηση της μαθησιακής ικανότητας. Εδώ συγκαταλέγεται το μοντέλο του Garvin (1993) σύμφωνα με τον οποίο οργανισμός μάθησης είναι ο οργανισμός που μπορεί να δημιουργεί, να αποκτά και να μεταφέρει γνώση και να τροποποιεί τη συμπεριφορά αντανακλώντας νέα γνώση και ιδέες. Η προσέγγιση του Garvin παρουσιάζει τον οργανισμό μάθησης ως κατάσταση ενός επιδέξιου οργανισμού και όχι ως διαδικασία



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

απόκτησης δεξιοτήτων γνώσεων κλπ. (Bui, 2019β). Επίσης, ο Garratt (1986) ορίζει τον οργανισμό μάθησης ως μόνο αυτόν που μπορεί συγχρόνως να γίνει και αποτελεσματικός και αποδοτικός, εφόσον υπάρχει συνειδητή και συνεχής μάθηση μεταξύ 3 διαφορετικών ομάδων: των ηγετών που διευθύνουν την επιχείρηση, του προσωπικού που παράγουν το προϊόν ή την υπηρεσία, και τους πελάτες και καταναλωτές. Όπως φαίνεται, η οπτική αυτή της στρατηγικής εκφράζει μια εκ των άνω (top-down) θεώρηση του οργανισμού μάθησης (Chia, 2019). Γι' αυτό, άλλοι προσπάθησαν, στη συνέχεια, να συμπεριλάβουν και τη διανομή της ηγεσίας. Π.χ. ο Goh (1998) εντοπίζει πέντε πυρηνικούς στρατηγικούς πυλώνες -σαφήνεια και υποστήριξη αποστολής και οράματος, διαμοιρασμένη ηγεσία και εμπλοκή, κουλτούρα που ενθαρρύνει τον πειραματισμό, ικανότητα μεταφοράς της γνώσης εκτός οργανισμού, ομαδική εργασία και συνεργασία- οι οποίοι χρειάζονται απαραιτήτως: έναν αποτελεσματικό οργανωσιακό σχεδιασμό που είναι εναρμονισμένος με τους πυλώνες και τους υποστηρίζει, καθώς και τις κατάλληλες δεξιότητες των εργαζομένων που είναι απαραίτητες για τα καθήκοντα και τους ρόλους που εμπεριέχουν οι πυλώνες.

Η οπτική της στρατηγικής βοηθά στην κατανόηση και την οικοδόμηση του οργανισμού μάθησης, γιατί προσφέρει καθοδήγηση. Ωστόσο, έχει δεχθεί την κριτική ότι, από τη μια, δίνει έμφαση στο μακρο-επίπεδο, αδιαφορώντας για βασικά στοιχεία όπως η ατομική και η συνεχής μάθηση, και ότι, από την άλλη, οι πυλώνες δεν είναι εννοιολογικά παράλληλοι. (Yang, Watkins & Marsick, 2004).

- *Η ενιαία-ολοκληρωμένη (integrated) οπτική*

Έχοντας αξιολογήσει την καθεμιά από τις πιο πάνω προσεγγίσεις, οι Watkins & Marsick προχωρούν στο συνδυασμό των προσεγγίσεων δημιουργώντας τη δική τους -ολιστική ή συνδυαστική (integrative)- οπτική, η οποία μέσω αυτού του συγκερασμού δίνει έμφαση και στα δύο συστατικά των οργανισμών, ανθρώπους και δομή. Αυτά τα συστατικά εκλαμβάνονται ως αλληλεπιδρώντες μεταξύ τους παράγοντες οργανωσιακής αλλαγής και ανάπτυξης. Οι ερευνήτριες καταλήγουν, έπειτα από αρκετά έτη ερευνών (Watkins & Marsick, 2019, σε ένα μοντέλο οργανισμού μάθησης με επτά διαστάσεις (Yang, Watkins & Marsick, 2004): 1) συνεχής μάθηση, 2) έρευνα και διάλογος, 3) ομαδική μάθηση, 4) συστήματα καταγραφής και διάχυσης της γνώσης, 5) ενθάρρυνση προς συλλογικό όραμα, 6) σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον, 7) στρατηγική ηγεσία για τη μάθηση.. Το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μοντέλο αυτό αναδεικνύει 3 βασικά στοιχεία: 1) συνεχή μάθηση στο συστημικό επίπεδο 2) που παράγεται με σκοπό την δημιουργία και την διαχείριση γνωστικών εκροών, 3) οι οποίες οδηγούν στη βελτίωση της απόδοσης της οργάνωσης και τελικά στην διαμόρφωση της αξίας της που μετριέται με βάση τόσο τα οικονομικά της ατού όσο και με το μη οικονομικό πνευματικό κεφάλαιο. Η μάθηση βοηθά τους ανθρώπους να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν γνώση που συνιστά το πνευματικό κεφάλαιο ενός συστήματος.

Η τυπολογία των Yang, Watkins & Marsick (2004) αποτελεί μια τεκμηριωμένη και πειστική απεικόνιση της εξέλιξης της θεωρίας του οργανισμού μάθησης στη χρυσή εποχή του οργανισμού μάθησης, η οποία διήρκεσε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έως τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Το πνεύμα της τυπολογίας αντανακλάται στη δομή του πρόσφατου *Oxford Handbook of the Learning Organization* (Örtenblad, [εκδ.] 2019), αλλά απηχείται και σε μεμονωμένες εργασίες του εγχειριδίου (Bui, 2019β· Vissey & Tosey, 2019). Ως σημαντικότεροι θεωρητικοί αναγνωρίζονται από το εγχειρίδιο αυτό: α) οι Senge (1990) (Bui, 2019α), Watkins & Marsick (1993· 1996) (Watkins & Marsick, 2019) και Garvin (1993) (Healey, 2019), που αναφέρονται ως οι «εκπρόσωποι» των ΗΠΑ ·β) οι Pedler, Boydell & Burgoyne (1991· 1996) (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 2019α), Garratt (1986) (Garratt, 2019) και Marquardt (1996) (Marquardt, 2019), δηλαδή οι αποκαλούμενοι Βρετανοί εκπρόσωποι, οι οποίοι έχουν ως κοινό και συνδετικό στοιχείο την αξιοποίηση του μοντέλου της μάθησης μέσω δράσης (action-learning).

Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία το γεγονός ότι, παρά την έντονη επιστημονική ενασχόληση για δεκαετίες τώρα, δεν υπάρχει ένας σαφής, άρα κοινά αποδεκτός ορισμός του οργανισμού μάθησης. Αυτή η επισήμανση δεν αναφέρεται μόνο στο έργο των «ιδρυτών-εισηγητών» του οργανισμού μάθησης, αλλά και πολλών άλλων μελετητών που ακολούθησαν (Santa, 2015· Bui, 2019β). Γι’ αυτό και ο Örtenblad (2019α) θα πρότεινε να γίνεται λόγος για ιδέες, και όχι για απλώς για την ιδέα, του οργανισμού μάθησης. Αυτή η έλλειψη έως σήμερα ενός σαφούς ορισμού μπορεί να απορρέει από το γεγονός ότι το περιεχόμενο του οργανισμού μάθησης παραμένει υπό συζήτηση, κάτι που, με τη σειρά του, οδηγεί στην αδυναμία απάντησης του ερωτήματος εάν έχει υπάρξει ποτέ ένας αληθινός οργανισμός μάθησης, την ακριβή φύση του οποίου δεν γνωρίζουμε. Η αοριστία (vagueness) που περιβάλλει την κατανόηση του οργανισμού μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως στοιχείο θετικό, καθώς γονιμοποιεί τη φαντασία των ερευνητών, συγχρόνως όμως είναι και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ένα αρνητικό χαρακτηριστικό του πεδίου, γιατί μπορεί να οδηγεί σε διαστρεβλωμένες προσεγγίσεις και διαστρεβλωμένες πρακτικές εφαρμογές της έννοιας. Θεωρείται ακόμη και μία από τις πιθανές αιτίες που προκαλούν τα αλληλένδετα φαινόμενα της έλλειψης εμπειρικής έρευνας ή της έλλειψης ικανοποιητικής εμπειρικής έρευνας, της ύπαρξης προβληματικών αποτελεσμάτων στην έρευνα και, τελικά, της εισήγησης της ιδέας ότι η έννοια πρέπει να εγκαταλειφθεί (Örtenblad, 2018). Αξίζει να καταγραφεί εδώ η ενδιαφέρουσα παρατήρηση του Örtenblad (2018· Örtenblad, 2019δ), σημαντικού μελετητή του οργανισμού μάθησης, [Örtenblad, 2013 (εκδ.)· Örtenblad (εκδ.) 2019] και εκδότη του ειδικού περιοδικού *Journal of learning organization*, ότι στο ευρύ πεδίο του οργανισμού μάθησης έχουν διαμορφωθεί όλα αυτά τα χρόνια ομάδες, σαν «στρατόπεδα», ή κατηγορίες οπαδών οι οποίοι ακολουθούν έναν συγκεκριμένο θεωρητικό και κινούνται στο πνεύμα του: έτσι αναγνωρίζονται π.χ. οπαδοί-ακόλουθοι του Senge, των Watkins και Marsick, του Garvin κλπ.

Οι διαπιστώσεις και παρατηρήσεις αυτές, όπως και η τυπολογία, δεν σημαίνουν ότι οι βασικές προσεγγίσεις είναι άσχετες και ασύνδετες μεταξύ τους. Οι προσεγγίσεις χαρακτηρίζονται από κοινό θεωρητικό υπόβαθρο όπως το έργο των Argyris & Schön (1978, 1996), Lewin (1935), Dewey (1938), Bateson (1972) και Revans (1983) και, σε τελική ανάλυση, έχουν ως κοινό στοιχείο ότι τονίζουν τη μεγάλη αξία του μανθάνοντος οργανισμού, που είναι η ικανότητα, η φιλοδοξία και η ελευθερία των ανθρώπων να μαθαίνουν και να μαθαίνουν μαζί (Visser & Tosey, 2019). Ωστόσο, κριτήριο της τυπολογίας και γενικότερα της διαφοροποίησης μεταξύ των προσεγγίσεων είναι ο ολιστικός, και, επομένως, κριτικός, και βέβαια πρακτικός, χαρακτήρας της σύλληψης του οργανισμού μάθησης, απέναντι σε προσεγγίσεις που χαρακτηρίζονται ως μερικές.

#### 2.1.2.2. Η κριτική αντιμετώπιση και κατανόηση του οργανισμού μάθησης: περίγραμμα

Η προσέγγιση του οργανισμού μάθησης με πνεύμα ολιστικό και κριτικό αποτελεί καίριο ζήτημα στις σπουδές του οργανισμού μάθησης (Flood & Finnestrand, 2019), στο βαθμό, άλλωστε, που ζητήματα ηθικής φύσης κατέχουν, γενικότερα, στην σύγχρονη διοικητική θεωρία σημαντική θέση (Alvesson & Willmot, 2012).

Σύμφωνα με την περιεκτική πραγμάτευση των Hislop κ.ά. (2018), κατά την ενασχόληση των μελετητών με τον οργανισμό μάθησης, κυρίως από τη δεκαετία του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

1990 και έπειτα, διαμορφώθηκαν δύο «στρατόπεδα» όσον αφορά τον ΟΜ: από τη μια των οραματιστών ή ουτοπικών προπαγανδιστών και από την άλλη των σκυθρωπών απαισιόδοξων. Οι πρώτοι, που είναι και οι κυριότεροι μελετητές της έννοιας, αντιλαμβάνονται τον οργανισμό μάθησης ως ένα εφικτό ιδεώδες με σημαντικά οφέλη για τους εργαζομένους και για τον οργανισμό. Οι δεύτεροι, που είναι μειοψηφία, πιστεύουν πως παρά τη χειραφετική ρητορική, στην πραγματικότητα πιθανό είναι ο οργανισμός μάθησης να ενισχύσει την δύναμη της διοίκησης με αποτέλεσμα να αυξηθεί η εκμετάλλευση και ο έλεγχος επί των εργαζομένων, παρά να επιτευχθεί χειραφέτηση και αυτοανάπτυξή τους.

- Σύμφωνα με την πρώτη ομάδα, ο οργανισμός μάθησης επιβάλλεται από το σύγχρονο περιβάλλον των επιχειρήσεων, που είναι ανταγωνιστικό και ταραχώδες. Οι οργανισμοί οφείλουν να αλλάζουν και να προσαρμόζονται. Ο οργανισμός μάθησης είναι η αντίθεση της γραφειοκρατίας, καθώς διαθέτει επίπεδη δομή, ανοιχτά επικοινωνιακά συστήματα, περιορισμένο έλεγχο άνωθεν και αυτόνομες εργασιακές συνθήκες. Το όφελος δεν εντοπίζεται μόνο στην απόδοση, αλλά και στην ίδια την διοίκηση και τους εργαζομένους. Οι εργαζόμενοι επωφελούνται με τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής στις μείζονες αποφάσεις, την αξιοδότηση της γνώσης όλων και με τις ευκαιρίες που τους δίνονται να είναι δημιουργικοί και να αναπτύσσονται. Οι ηγέτες οφείλουν να είναι επίσης μαθητές και δάσκαλοι, να ερεθίζουν την περιέργεια και τη μάθηση των εργαζομένων, αλλά και να είναι ευαίσθητοι και να ανταποκρίνονται στις γνώμες τους.
- Οι σκεπτικιστές εκκινούν από ακαδημαϊκή αφετηρία και στρέφουν τα βέλη τους στους προωθητές του οργανισμού μάθησης, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο συμβουλευτικό και πρακτικό πεδίο. Τα επιχειρήματά τους αναφέρονται σε 3 περιοχές και είναι τα εξής: α) η ρητορική του οργανισμού μάθησης δεν εξηγεί, μολονότι θεωρεί αναγκαία τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, πώς αυτή είναι εφικτή. Στο πλαίσιο του καπιταλισμού οι εργαζόμενοι βρίσκονται σε θέση υποταγής στην διοίκηση. Είναι αδύνατο να δοθούν τα απαραίτητα επίπεδα ενδυνάμωσης προς τους εργαζομένους, γεγονός που χαμηλώνει και το επίπεδο εμπιστοσύνης και δέσμευσης. β) Μια δεύτερη γραμμή επιχειρηματολογίας εισηγείται ότι οι μαθησιακές πρακτικές του οργανισμού μάθησης ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για την άσκηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μεγαλύτερου ελέγχου και για την ενίσχυση της δύναμης της διοίκησης με πιο εκλεπτυσμένους τρόπους από ό,τι εφαρμόζει η παραδοσιακή γραφειοκρατία. Ως προς αυτό, ωστόσο, πολλοί αντιτείνουν ότι η σύγκρουση και η διαφορά απόψεων μπορεί να διευκολύνουν τη μάθηση. γ) Τέλος, οι επικριτές του οργανισμού μάθησης επισημαίνουν ότι είναι δυνατό οι εργαζόμενοι, εκτός από τυχόν θετικά συναισθήματα απέναντι στη μάθηση, να κατακλύζονται και από αρνητικά, με συνέπεια να ορθώνουν άμυνα εναντίον της μάθησης. Ενώ αυτά ισχύουν για το ατομικό επίπεδο, στο ομαδικό επίπεδο είναι δυνατό επίσης να υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα ενόψει πιθανής αμφισβήτησης της ισορροπίας ισχύος, των πρακτικών και των αξιών κλπ. Οι οργανισμοί δεν δημιουργούν τον ψυχικό χώρο για τη συζήτηση θεμάτων σε περιβάλλον ακίνδυνο και υποστηρικτικό και, καθώς η συμμετοχή στη λήψη απόφασης είναι μικρή, οι εργαζόμενοι μπορεί να χάνουν την ικανότητά τους για μάθηση. Έτσι, τελικά ο οργανισμός μάθησης εμφανίζεται χειρότερος από άλλα είδη οργανισμού, επειδή είναι δόλιος και χρησιμοποιεί τη μάθηση ως πρόσχημα (Hislop κ.ά., 2018).

- Απέναντι στην αντιπαράθεση αυτή προτάθηκε μια θεώρηση σύνθεσης και γεφύρωσης των αντιθέσεων. Σύμφωνα με την Driver (2002) ο οργανισμός μάθησης δεν μπορεί να θεωρηθεί αναγκαστικά χειρότερος από τον παραδοσιακό, γραφειοκρατικό οργανισμό ή άλλα είδη οργανισμών, καθώς δεν πείθει το επιχείρημα ότι προσφέρει περισσότερες «ευκαιρίες» για κακομεταχείριση των εργαζομένων σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο οργανισμό, ενώ, από την άλλη, μπορεί να θεωρηθεί ως μια φάση σε μια πορεία ανάπτυξης της οργανωσιακής θεωρίας και πράξης και από την άποψη αυτή να εκληφθεί ότι είναι μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής ή ενός κοινωνικού κινήματος με στόχο την επίτευξη πιο συμμετοχικών οργανωσιακών δομών. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, μπορούμε και χρειάζεται να συνεχίζουμε να αναλύουμε τον οργανισμό μάθησης, να τον καλλιεργούμε στην πράξη και να τον αξιολογούμε. Πρόκειται για την οπτική που βλέπει τον οργανισμό μάθησης ως «καλή» θεωρία (“good” theory perspective, Santa, 2015).

Η συζήτηση αυτή δεν έχει πάψει να απασχολεί τη σκέψη των μελετητών, γεγονός που δείχνει πόσο ουσιαστική είναι. Οι Hong & Mak (2019), έπειτα από μια



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διεξοδική ανάλυση της βιβλιογραφίας, εντοπίζουν 4 θέματα στην ασκηθείσα κριτική: παρά τα φαινόμενα, λοιπόν, ο οργανισμός μάθησης (κατηγορείται ότι μπορεί να) είναι: α) «τα καινούρια ρούχα του αυτοκράτορα»: η περίπτωση που η κορυφή της διοίκησης εμμένει στις απόψεις της, επικροτεί μόνο αυτούς που συμφωνούν και στη λήψη αποφάσεων αδιαφορεί για τους διαφωνούντες και τους αγνοεί· β) «μαγκανοπήγαδο»: η περίπτωση που επιβάλλεται η συναίνεση και η συνεργασία των εργαζομένων για συνεχή αλλαγή και βελτιώσεις, ενώ οι εργαζόμενοι δέχονται πίεση και αρνητικό αντίκτυπο· γ) «ψυχική φυλακή»: η περίπτωση που η κορυφή της διοίκησης επιβάλλει υποχρεωτική αφομοίωση του οράματος, ασκεί εποπτεία και μονοπωλεί την κατασκευή του νοήματος εντός της οργάνωσης· δ) «αντικατοπτρισμός»: η περίπτωση κατά την οποία προσδοκώνται μη ρεαλιστικά αποτελέσματα και μέσα στο πλαίσιο αυτό τα –δήθεν επιτρεπόμενα- λάθη δεν εκτιμώνται από τη διοίκηση με αποτέλεσμα τη μείωση της δέσμευσης των εργαζομένων. Οι συγγραφείς θεωρούν επιβεβλημένη την κατανόηση της κριτικής αυτής από τους θεωρητικούς και επαγγελματίες του οργανισμού μάθησης, οι οποίοι θα πρέπει να προσανατολιστούν προς τον α-συνοριακό (boundaryless) οργανισμό των Ashkenas κ.ά. (2002), όπου η κορυφή της διοίκησης συνομιλεί με τα άτομα του οργανισμού, αλλά και με άτομα εκτός αυτού, και λαμβάνει υπόψη τα μοναδικά κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενα του οργανισμού. Στο πρόσφατο εγχειρίδιο της Οξφόρδης (Örtenblad [εκδ.] 2019) συζητούνται ποικίλα φλέγοντα τρέχοντα ζητήματα της οργανωσιακής και διοικητικής θεωρίας που έχουν αναδειχθεί στο πλαίσιο των κριτικών σπουδών της διοίκησης, όπως: η συμπερίληψη των φύλων, η φροντίδα για το περιβάλλον, η φροντίδα για τον άνθρωπο, η πολλαπλότητα των φωνών, η συλλογική, μη γνωστική και απρόθετη μάθηση, η μάθηση τριπλού βρόχου, η ανάγκη για ξε-μάθηση, η αμφιδέξια ικανότητα της οργάνωσης κ.ο.κ. Όλα αυτά αναγνωρίζονται ως ζητήματα που πρέπει να λαμβάνει υπόψη η ανάλυση του οργανισμού μάθησης.

Παρόμοια, δηλαδή επιφυλακτική, αν και όχι ολωσδιόλου απορριπτική, είναι - από την πλευρά της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου ο ΟΜ συνιστά αρκετά δημοφιλές θέμα- η ανάλυση του ΟΜ από τον Jarvis (2007· Jarvis, 2008· Jarvis, 2010), ο οποίος (σε γραπτά από το ύστερο έργο του) αναδεικνύει μια σειρά προβλημάτων γύρω από τον ΟΜ όπως: η συνειδητή ή μη συνειδητή παράλειψη της αναφοράς των «κλασικών» εισηγητών του ΟΜ (κυρίως του Senge) στο ζήτημα της εξουσίας εντός των οργανισμών, που σημαίνει ότι η μαθησιακή διαδικασία που ο ΟΜ επιδιώκει θα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τείνει κατά κανόνα να εκπορεύεται από την κορυφή· η συνακόλουθη, αλλά εντελώς λανθάνουσα, ιδέα ότι η μάθηση που προωθείται στον ΟΜ είναι μπιχεβιοριστικού τύπου, άρα εκ φύσεως καταπιεστική· κι ακόμη, το προβληματικό γεγονός της ασυμφωνίας των μελετητών για τον ορισμό του ΟΜ· τέλος, η απαισιοδοξία ότι ο ΟΜ θα στεφθεί από επιτυχία.

Το έργο των Watkins και Marsick για τον οργανισμό μάθησης άγγιξε εξαρχής, όπως θα δούμε ευθύς αμέσως, αν όχι όλες, πάντως πολλές από τις ιδέες αυτές, καθώς οι ερευνήτριες έχουν λάβει υπόψη την κριτική που έχει ασκηθεί συνολικά στη θεωρία περί οργανισμού μάθησης. Γι' αυτό και το μοντέλο τους πρεσβεύει στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού με στόχους: τη μεγαλύτερη διαφάνεια – τον διάλογο που δεν ακολουθεί αυστηρά την ιεραρχία, την εστίαση στη μάθηση σε όλα τα επίπεδα – τη μετατροπή των ηγετών σε διευκολυντές της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται το κριτικό πνεύμα που χαρακτηρίζει τελευταία τη μελέτη του πεδίου της ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, σύμφωνα με το οποίο απαιτείται: απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στα άτομα μέσα στον οργανισμό – οργανωσιακές πρακτικές που δεν αποκλείουν κάποιες ομάδες – αναγνώριση της πολυπλοκότητας του πλαισίου της εργασίας – μια ατμόσφαιρα διευκόλυνσης στον οργανισμό με βάση την αρχή «εξουσία μαζί (power with) [με ανθρώπους]» παρά «εξουσία επάνω σε (power over) [ανθρώπους]» (Watkins & Marsick, 2019).

Προηγουμένως αναφέρθηκε η διαπίστωση του Örtenblad (2019δ) για την διαμόρφωση, όλα αυτά τα χρόνια στο ευρύ πεδίο του οργανισμού μάθησης, ομάδων από ακολούθους (είτε ερευνητές είτε επαγγελματίες) τασσόμενους υπέρ συγκεκριμένων θεωρητικών του. Η ύπαρξη τέτοιων «ομάδων» εμποδίζει πάνω από όλα την εξαγωγή συγκριτικών συμπερασμάτων, αν και μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας προώθησης της πολυφωνίας· ωστόσο, αυτό που χρειαζόμαστε τώρα δεν είναι τόσο η πολυφωνία όσο η δημιουργία γνήσιων και χειραφετικών οργανισμών μάθησης. Θεωρούμε πως αυτό είναι προφανώς αναπόφευκτο και αναμενόμενο για όσο καιρό δεν υπάρχει ένας ορισμός που θα είναι ενιαίος και κοινά αποδεκτός. Συνεπώς, κατά την άποψή μας, η επιλογή από έναν ερευνητή ενός συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου το οποίο θα ακολουθήσει είναι θεμιτή, εφόσον δεν είναι άκριτη και τυχαία, αλλά τεκμηριωμένη.

Για τους λόγους, λοιπόν, που προαναφέραμε, το μοντέλο των Watkins και Marsick, του οποίου η κεφαλαιώδης θέση μέσα στο συνολικό πεδίο είναι ούτως ή άλλως αναγνωρισμένη (Turner κ.ά., 2018), αποτελεί για εμάς την ενδεδειγμένη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πυξίδα στην πλοήγησή μας στο πεδίο του οργανισμού μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό η λεπτομερέστερη παρουσίαση της θεωρίας τους κρίνεται απαραίτητη.

#### 2.1.2.2.1. Η συμβολή των Watkins & Marsick

Στην ενότητα που μόλις προηγήθηκε δόθηκε η γενική εικόνα της κριτικής αντιμετώπισης του ΟΜ, της οποίας συγκεκριμένη αποτύπωση αποτελεί η συμβολή των Watkins & Marsick.

***Υπόβαθρο***

Σύμφωνα με τη Marsick (2000) η ιδέα του οργανισμού μάθησης προέκυψε ως το αποτέλεσμα της ανταπόκρισης των επιστημόνων και των επαγγελματιών της διοίκησης στις νέες εργασιακές και οικονομικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών. Υπάρχουν, ωστόσο, κατά τη Marsick (2000), πέντε βασικά σημεία, τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της συζήτησης αλλά και της διαφωνίας μεταξύ των ποικίλων προσεγγίσεων/μοντέλων και τα οποία σηματοδοτούν τις ειδοποιούς διαφορές τους. Τα στοιχεία αυτά, που θεωρούμε σκόπιμο να συνοψίσουμε εδώ, βοηθούν όχι μόνο να δημιουργηθεί μια συνολική εικόνα του συνολικού πεδίου, αλλά και να φανεί κατά τρόπο παραδειγματικό η διχοτόμηση, τουλάχιστον, που χαρακτηρίζει τη σύλληψη του ΟΜ:

1) Συνεχής μάθηση στο συστημικό επίπεδο

Υπάρχει συμφωνία ως προς την ανάγκη οι άνθρωποι να πρέπει να μαθαίνουν συνεχώς και να παρακολουθούν τις αλλαγές στη φύση της εργασίας και νέες σταδιοδρομίες, αλλά διαφωνία ως προς το μέγεθος της ευθύνης που έχει το άτομο ή η οργάνωση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της μάθησης. Συμφωνείται επίσης ότι θα πρέπει στην εργασία να επιτρέπεται πειραματισμός και μάθηση από λάθη, αλλά επικρατεί διαφωνία ως προς το σημείο που θα πρέπει να δοθεί έμφαση: στη μάθηση ή στην απόδοση του εργαζομένου.

2) Παραγωγή και διαμοιρασμός γνώσης

Υπάρχει συμφωνία για την ανάγκη της καινοτομίας, που τυπικά σημαίνει μάθηση διπλού βρόχου και αμφισβήτηση διάφορων παραδοχών, της δομής και της κουλτούρας, αλλά επικρατεί διαφωνία ως προς την έμφαση που θα δοθεί στην απλού ή διπλού βρόχου μάθηση εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων των ηγετών κ.ο.κ. Επίσης, οι μελετητές συμφωνούν ότι χρειάζονται δομές και συστήματα καταγραφής



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

της γνώσης, αλλά διαφωνούν ως προς το ποια πληροφορία είναι απαραίτητη, ποιος τη χρειάζεται και για ποιους σκοπούς, ακόμη για τον ρόλο της τεχνολογίας, καθώς και για το αν η γνώση θα παραμείνει σε κάποιους μόνο (ως τεχνογνωσία) ή θα διαχυθεί στο σύστημα (ως αγαθό για δημόσιο διαμοιρασμό)

3) Ικανότητα συστημικής σκέψης

Συμφωνείται ότι θα πρέπει οι άνθρωποι να σκέφτονται συστημικά και να μελετούν τον αντίκτυπο των αποφάσεων και της εργασίας τους: εντός και εκτός συστήματος, μέσα στο σύστημα, επάνω στο σύστημα, σε διαχρονική οπτική. Αλλά υπάρχει διαφωνία σχετικά με το ποιος χρειάζεται να έχει αυτήν την ικανότητα (π.χ. το διευθυντικό στέλεχος ή οι απλοί εργαζόμενοι), όπως και σχετικά με την εμβέλεια της συστημικής σκέψης πέρα από τα όρια του οργανισμού.

4) Μεγαλύτερη συμμετοχή των εργαζομένων

Όλοι συμφωνούν ότι οι άνθρωποι πρέπει να συμμετέχουν περισσότερο στο σχεδιασμό της εργασίας και στις αποφάσεις και να έχουν περισσότερη ευθύνη τόσο για τα αποτελέσματα όσο και για τη μάθηση, αλλά διαφωνούν ως προς την έκταση και τον τύπο της συμμετοχής που συνιστάται για τους ανθρώπους που είναι σε διαφορετικά επίπεδα και λειτουργίες.

5) Κουλτούρα και δομή μάθησης

Όλοι συμφωνούν ότι πρέπει η δομή και η κουλτούρα να ευνοούν την ευελιξία, την ανοιχτή επικοινωνία, τα λάθη, την εγκάρσια συζήτηση και ελάχιστες δόσεις γραφειοκρατικού ελέγχου, αλλά διαφωνούν ως προς τον τρόπο σχεδιασμού της δομής και της κουλτούρας και ως προς την έκταση στην οποία είναι δυνατό να διατηρούνται η ανοιχτότητα και η ευλυγισία. Υπάρχει επίσης συμφωνία για τη μέτρηση, τη στήριξη και την ανταμοιβή νέων ειδών μάθησης, αλλά διαφωνία για την εστίαση της μέτρησης (μάθηση έναντι απόδοσης), τη συνεργασία, τον διαμοιρασμό και τη διαχείριση της γνώσης.

Η θεωρία και η πράξη του οργανισμού μάθησης θα πρέπει να γεφυρώσει τις όποιες διαφωνίες και γι' αυτό οι Watkins & Marsick καταλήγουν σε ένα μοντέλο με συνθετικό χαρακτήρα, που κινείται στην παράδοση των Schein (1996) και Argyris & Schön (1996), ενσωματώνοντας την πολιτισμική οπτική της οργανωσιακής μάθησης. Το μοντέλο αυτό τονίζει τη διάγνωση έναντι της εντολής, την κουλτούρα έναντι της στρατηγικής, την οικοδόμηση υποδομών και ικανοτήτων έναντι μεμονωμένων επιμορφώσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλαγές που εκτείνονται σε όλο το εύρος και στο βάθος της οργάνωσης έναντι της αποκλειστικής εστίασης στις ανάγκες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

της ηγεσίας (Watkins & Kim, 2018). Γενικά και συνοπτικά, το μοντέλο προσδιορίζεται (Watkins & Marsick, 2019, 52 κ.ε.) ως «ένα δυναμικό και με χαρακτήρα ανοικτού συστήματος πλαίσιο, το οποίο κρατά το σύστημα σε επαφή με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον» και το οποίο αναγνωρίζει ότι η απαραίτητη γι' αυτό διευκόλυνση λαμβάνει χώρα «μέσω πολλαπλών συνεργατών εντός και εκτός του οργανισμού που εργάζονται μαζί για να υλοποιήσουν την αλλαγή».

Ο μανθάνων οργανισμός συνδέεται με την οργανωσιακή ανάπτυξη, ενώ η μάθηση προέρχεται από, αλλά και διεξάγεται με, όλα τα μέλη του οργανισμού. Ο οργανισμός μάθησης εξαίρει τη σπουδαιότητα του πειραματισμού για τη μάθηση στο συστημικό, συνολικό επίπεδο, μέσα στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Όπως υποστηρίζουν οι δύο ερευνήτριες, «οι οργανισμοί μάθησης χρησιμοποιούν προδραστικά τη μάθηση σε πλαίσιο ολοκληρωμένο, για να υποστηρίξουν και να προωθήσουν την ανάπτυξη ατόμων, ομάδων, ολόκληρων οργανισμών, αλλά ενίοτε και των θεσμών και των κοινοτήτων που συνδέονται μαζί τους» (Watkins & Marsick, 2019, 53). Η αναγνώριση ότι μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης είναι η αλλαγή την οποία ο οργανισμός μάθησης απαιτεί αλλάζει τα πάντα σχετικά με τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα. Ο οργανισμός μάθησης βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία επανεύρεσης του «εαυτού» του, ιδιότητα που πρέπει να χαρακτηρίζει και τα άτομα-μέλη του. Πυρήνας του οργανισμού μάθησης είναι η κουλτούρα και το κλίμα μάθησης, που συνιστούν τόσο τις προϋποθέσεις για τη μάθηση στο επίπεδο του συστήματος όσο και έναν ευαίσθητο δείκτη αλλαγής ο οποίος δείχνει την εξέλιξη της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στην πορεία του ως μαθησιακού συστήματος.

***Οι επτά προτροπές για δράση***

Για να ικανοποιηθούν οι παραπάνω προσδοκίες οι Watkins και Marsick (Watkins & Marsick, 1996, 2019) εισηγήθηκαν την εφαρμογή επτά προτροπών για δράση (action imperatives), οι οποίες είναι οι εξής:

- *Δημιουργία συνεχών ευκαιριών μάθησης*: Η μάθηση σχεδιάζεται μέσα στη δουλειά, ώστε οι άνθρωποι της οργάνωσης να μπορούν να μαθαίνουν στο πλαίσιο της εργασίας τους. Παρέχονται ευκαιρίες για συνεχή εκπαίδευση και ανάπτυξη. Δίνονται κίνητρα για να υποστηριχθεί η τυπική και προπάντων η μη τυπική μάθηση.
- *Προώθηση διερεύνησης και διαλόγου*: Οι άνθρωποι της οργάνωσης εκφράζουν τις απόψεις τους και ακούν και διερευνούν τις απόψεις των άλλων. Παρέχεται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υποστήριξη των διερωτήσεων, της ανατροφοδότησης και του πειραματισμού. Πρόκειται για δεξιότητες που απαιτούνται για να μαθαίνει κανείς από τους άλλους πιο αποτελεσματικά. Η κουλτούρα μάθησης προϋποτίθεται.

- *Ενθάρρυνση συνεργασίας και ομαδικής μάθησης*: Η εργασία σχεδιάζεται ώστε να ενθαρρύνει τις ομάδες να πετύχουν διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Οι ομάδες μαθαίνουν και εργάζονται μαζί και η συνεργασία εκτιμάται και ανταμείβεται. Η ομαδική μάθηση ενθαρρύνει τις φυσικές κοινότητες πρακτικής και απλώνει τις ιδέες μέσα στα δίκτυα αυτά.
- *Καθιέρωση συστημάτων καταγραφής και διαμοιρασμού της γνώσης*: Δημιουργούνται συστήματα τόσο υψηλής όσο και χαμηλής τεχνολογίας για τον διαμοιρασμό της μάθηση, τα οποία ενσωματώνονται στην εργασία. Παρέχεται πρόσβαση και τα συστήματα διατηρούνται.
- *Ενδυνάμωση των ανθρώπων προς ένα συλλογικό όραμα*: Οι άνθρωποι της οργάνωσης εμπλέκονται σε διαδικασίες με τις οποίες θέτουν, γίνονται ιδιοκτήτες και εφαρμόζουν κοινά οράματα. Ενώνονται έτσι με έναν δεσμευτικό και σταθερό τρόπο. Για το συλλογικό όραμα προϋποτίθεται ενδυνάμωση. Η ευθύνη κατανέμεται σε σχέση με τη λήψη απόφασης, ώστε οι άνθρωποι δέχονται κίνητρο να μάθουν αυτό για το οποίο θεωρούνται υπόλογοι. Έτσι, υπάρχει ελευθερία και αναλαμβάνονται ρίσκα.
- *Σύνδεση της οργάνωσης με το περιβάλλον της*: Οι άνθρωποι της οργάνωσης βοηθούνται να δουν τον αντίκτυπο της εργασίας τους σε όλη την οργάνωση και να σκεφτούν συστημικά. «Σκανάρουν» το περιβάλλον και χρησιμοποιούν πληροφορίες για να προσαρμόσουν τις εργασιακές πρακτικές. Η οργάνωση συνδέεται με την κοινότητα στην οποία ανήκει. Στις πιο επίπεδες, δικτυακές οργανώσεις τα σύνορα γίνονται πιο ρευστά και διαπερατά.
- *Παροχή στρατηγικής ηγεσίας για μάθηση*: Οι ηγέτες διαμορφώνουν, υπερασπίζονται και υποστηρίζουν τη μάθηση. Δημιουργούν χώρο για τη μάθηση. Η ηγεσία χρησιμοποιεί τη μάθηση στρατηγικά για επιχειρησιακά αποτελέσματα. Εντοπίζονται οι καλές πρακτικές για την δημιουργία αλλαγών.

### ***Πυλώνες πρακτικής εφαρμογής του μοντέλου των Watkins & Marsick: το ερωτηματολόγιο και οι παρεμβάσεις που στηρίζονται στην μάθηση μέσω δράσης***

Σύμφωνα με τον Field (2019), δεν υπάρχουν αξιόπιστες έρευνες που να αποδεικνύουν την ύπαρξη οργανισμών μάθησης στην πραγματικότητα, κι αυτό



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επιβεβαιώνει την προσωπική του άποψη ότι ο οργανισμός μάθησης ούτε έχει υπάρξει ούτε θα υπάρξει, γιατί αποτελεί μύθο. Ωστόσο, οι περισσότεροι μελετητές θεωρούν εφικτή τη δημιουργία οργανισμού μάθησης. Στην κατηγορία αυτή έχουν καταλάβει σημαίνουσα θέση, μεταξύ άλλων, οι Watkins & Marsick (2019α· Watkins & Marsick, 2019β), των οποίων το έργο για τον οργανισμό μάθησης επικεντρώθηκε ουσιαστικά στο σχηματισμό ενός πλαισίου δημιουργίας οργανισμού μάθησης, στηριγμένου επάνω στην ιδέα της οργανωσιακής ανάπτυξης και της έρευνας-δράσης (Watkins & Marsick, 2010). Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι απαραίτητο σύμφωνα με τις ερευνήτριες (Watkins & Marsick, 2019α· Watkins & Marsick, 2019β), καθώς συχνά διάφορες οργανώσεις υιοθέτησαν με επιπόλαιο τρόπο και ανεπιτυχώς σχήματα που εφάρμοσαν άλλες οργανώσεις, παραβλέποντας την δική τους ιδιαιτερότητα και φυσιογνωμία. Το πλαίσιο περιλαμβάνει τις εξής οδηγίες: διάγνωση κατάστασης, δημιουργία οράματος, εναρμόνιση γύρω από το όραμα, εμπλοκή των ανθρώπων σε συνεργατικά πειράματα, παρακολούθηση αποτελεσμάτων και επιστροφή στα αρχικά βήματα της διάγνωσης και του οραματισμού που με τη σειρά τους οδηγούν σε νέο γύρο πειραμάτων. Για την εφαρμογή όλου του πλαισίου –ως προσέγγισης παρέμβασης για την δημιουργία οργανισμού μάθησης- οι ερευνήτριες εισήγαγαν δύο εργαλεία: α) το Ερωτηματολόγιο διαστάσεων του οργανισμού μάθησης (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire) και β) τις παρεμβάσεις μάθησης μέσω δράσης.

Οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν στις προτροπές δράσης του πλαισίου των δύο ερευνητριών και ανήκουν στα δύο βασικά συστατικά ενός οργανισμού: τους ανθρώπους (κουλτούρα) και τη δομή του. Όσον αφορά τις παρεμβάσεις, αξιοποιείται, όπως έχουμε αναφέρει, η φιλοσοφία της μάθησης μέσω δράσης (action learning), η οποία ανάγεται στο παράδειγμα της έρευνας-δράσης. Στον πυρήνα της έρευνας-δράσης ως ερευνητικού παραδείγματος βρίσκεται η εμπλοκή πολλών συμμετεχόντων/ενδιαφερομένων (stakeholders) που καταπιάνονται με τη συλλογή και ερμηνεία πληροφοριών και χρησιμοποιούν αυτά τα δεδομένα για την παραγωγή και δοκιμή εναλλακτικών λύσεων. Προσεγγίσεις που στηρίζονται στην έρευνα-δράση, όπως η μάθηση μέσω δράσης και η επιστήμη της δράσης, οικοδομούν την ατομική ικανότητα, ενώ συγχρόνως οικοδομούν και την συλλογική συστημική ικανότητα. Αυτές οι τεχνολογίες δράσης ενσωματώνουν ομαδικό στοχασμό επάνω σε υποκείμενα πλαίσια αναφοράς, παραδοχές και κενά μεταξύ αποτελεσμάτων και ενεργειών. Υποστηρίζουν την συμμετοχική εμπλοκή πολλών ενδιαφερομένων μερών και έτσι αυξάνουν την πιθανότητα ότι διαφορετικές οπτικές θα οδηγήσουν σε νέα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σκέψη. Κίνητρα και δέσμευση ενισχύονται μέσω της συνεργατικής εργασίας επάνω σε αληθινά προβλήματα που εκπροσωπούν θέματα που είναι τόσο προσωπικά όσο και οργανωσιακά. Μέλη των ομάδων (peers) βοηθούν τα άτομα, μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης και ενημερωμένης επιλογής και εσωτερικής δέσμευσης, στη μεταμόρφωση δυσλειτουργικών σχημάτων σκέψης που καθοδηγούν τη λήψη απόφασης και την δράση.

Όχι μόνο οι Watkins & Marsick, αλλά και άλλοι ερευνητές, καταπιάστηκαν με τη μέτρηση της έννοιας του οργανισμού μάθησης και σχεδίασαν διαγνωστικά εργαλεία. Η κατασκευή τους ξεκίνησε από παλιά και ο αριθμός τους δεν είναι μικρός (Moilanen, 2005). Τα εργαλεία αυτά, που δείχνουν ότι ο οργανισμός μάθησης προκάλεσε ως θεωρία μεγάλο πρακτικό ενδιαφέρον και απομάκρυνε τους μελετητές/θεωρητικούς/ερευνητές από τον πολύ περιγραφικό χαρακτήρα του έργου του Senge και των Argyris & Schon, έχουν διπλό ρόλο, όπως προκύπτει από την πρόσφατη συνθετική ανάλυση του Goh (2019): βοηθούν έναν οργανισμό να δει εάν είναι μανθάνων και να προβλέψει έτσι την απόδοσή του κλπ., ώστε στη συνέχεια ο οργανισμός να αναλάβει δράση· από την άλλη, χρησιμοποιούνται για την εμπειρική έρευνα, επομένως για την παραγωγή γνώσης και θεωρίας επάνω σε πολλά ζητήματα που σχετίζονται με τον οργανισμό μάθησης. Ο Goh (2019) αναγνωρίζει την ποιότητα των διαφόρων εργαλείων, αν και αποδέχεται το πρόβλημα ότι εξαιτίας των διαφορών τους μπορούν να οδηγήσουν σε ερευνητικά «σιλό». Αλλά επισημαίνει ότι το πιο σημαντικό είναι η χρήση τέτοιων εργαλείων να συνοδεύεται από ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές και –με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν- να ακολουθείται από προτάσεις και εφαρμογή παρεμβάσεων οργανωσιακής μάθησης. Φαίνεται πως το λεγόμενο DLOQ των Watkins & Marsick (το προαναφερθέν Dimensions of the Learning Organization Questionnaire – Ερωτηματολόγιο διαστάσεων του οργανισμού μάθησης) (Watkins & Marsick, 1997· Watkins & Marsick, 2003· Yang, Watkins & Marsick, 2004· Watkins & Kim, 2018) είναι ένα πολύ διαδεδομένο, αν όχι το πιο διαδεδομένο, διαγνωστικό εργαλείο.

Οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν στις προτροπές δράσης του πλαισίου των δύο ερευνητριών και κατηγοριοποιούνται στα δύο βασικά «στοιχεία» του οργανισμού: άνθρωποι (κουλτούρα) – δομή. Το εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα περιβάλλοντα, χώρες, τομείς κλπ., ενώ μάλιστα οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί με αυτό επιτρέπουν την εξαγωγή συγκριτικών δεδομένων, εξ ου και η χρησιμότητά του (Watkins & Kim, 2018).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σημειωτέον ότι οι Watkins και Marsick έχουν επιμείνει στην ιδέα της πρακτικής εφαρμογής του οργανισμού μάθησης, όπως, άλλωστε, και αρκετοί άλλοι, πάντα μέσα στο πλαίσιο της αντίληψης του οργανισμού μάθησης ως «καλής» θεωρίας. Με την έρευνά τους επιδιώκουν να αποδεικνύουν σε ποιο βαθμό οι οργανισμοί λειτουργούν ως μανθάνοντες και με ποια αποτελέσματα στην απόδοση, ώστε να πραγματοποιούνται στη συνέχεια παρεμβάσεις (σύμφωνα, βέβαια, με τη δική τους προσέγγιση). Το συνολικό έργο τους δεν μπορεί, λοιπόν, παρά να έρχεται σε δραματική αντίθεση με τους μελετητές εκείνους του μάνατζμεντ που απορρίπτουν την έννοια και τη δυνατότητα ύπαρξης και εφαρμογής της, που απορρίπτουν επίσης την οποιαδήποτε (ανάγκη για) έρευνα της έννοιας και κηρύσσουν –μερικές φορές και αυταρχικά, όπως π.χ. ο Field (2019α· Field, 2019β)- την αγνόηση της έννοιας.

## 2.2. Οι προβληματισμοί για τη δημοφιλία και η αντίληψη της σημαντικότητας του οργανισμού μάθησης σήμερα

Ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα σήμερα είναι εάν ο οργανισμός μάθησης είναι μια νεκρή έννοια (Pedler & Burgoyne, 2017). Αρκετοί συγγραφείς έχουν διατυπώσει διάφορες απόψεις όσον αφορά τη σημαντικότητα ή τη χρησιμότητα της έννοιας (Hoe, 2019). Η απόρριψη της έννοιας και η απομάκρυνσή της από τον κύκλο ενδιαφερόντων της επιστημονικής κοινότητας δε φαίνεται τόσο εύκολη υπόθεση. Γενικά, καταγράφεται ένα συνεχιζόμενο και αυξανόμενο, και όχι μειούμενο, ενδιαφέρον για τον οργανισμό μάθησης, ειδικά στο χώρο της βασικής έρευνας (mainstream research), παρόλο που η περιπτωσιακή έρευνα (casual research), η ανάδειξη δηλαδή διαφόρων παραδειγμάτων, ίσως όντως έχει μειωθεί λόγω της υποχώρησης της έννοιας στα κοινά μέσα (όπως ο τύπος, η τηλεόραση κλπ.) (Hoe, 2019).

Βέβαια, αναγνωρίζεται ότι ο οργανισμός μάθησης δεν έχει εφαρμοστεί σε σημαντικό βαθμό στην πράξη, ότι δεν υπάρχουν οργανισμοί μάθησης, με άλλα λόγια ότι, γενικότερα, οι οργανισμοί ανά τον κόσμο δε μαθαίνουν. Έχει επισημανθεί από έγκυρους μελετητές ότι πράγματι πολλοί οργανισμοί, π.χ. επιχειρήσεις, είναι πολύ «κακοί» και αδιάφοροι μαθησιακά, ακόμη κι όταν διατείνονται πως ενδιαφέρονται για τη βελτίωση και την καινοτομία, και γι’ αυτό τόσο συχνά προκαλούνται καταστροφές σε βάρος του ανθρώπου και του πλανήτη (π.χ. Örtenblad, 2019α, 2019β).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Οι σημαντικοί πρωτεργάτες του οργανισμού μάθησης αναδεικνύουν ειδικά σήμερα, περισσότερο ίσως και από ό,τι στο παρελθόν, την τεράστια σημασία που έχει ο οργανισμός μάθησης, εφόσον, βέβαια, κατανοηθεί ως *διαδικασία* όπου θεμελιακές μεταβολές του νου λαμβάνουν *συνεχώς* χώρα (Pedler κ.ά., 2019). Η παγκοσμιοποίηση και ο καπιταλισμός δεν έφεραν την πολυπόθητη δίκαιη και ισότιμη κοινωνία ούτε την παγκόσμια σταθερότητα και θέτουν σε κίνδυνο την οικολογική υγεία του πλανήτη. Ο οργανισμός μάθησης δεν γίνεται να προωθεί το κέρδος και την αποδοτικότητα, αγνοώντας κοινωνικές και οικολογικές καταστροφές που τυχόν προκαλεί. Ο οργανισμός μάθησης έχει νόημα, εφόσον προσανατολιστεί προς την αλλαγή των δυνάμεων της ελεύθερης αγοράς, του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού και της ηθικής του κέρδους. Οφείλει να κατανοηθεί ως οργανισμός με ηθική και αξιακή δράση που περιορίζει την παγκοσμιοποίηση, την δίψα για το κέρδος και την επέκταση, τη λαιμαργία του καταναλωτισμού και ενδιαφέρεται για τη ζωή και τον πλανήτη (Pedler κ.ά., 2019). «Ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός στον οποίο η υποστηρικτική μαθησιακή κουλτούρα και δομή είναι τόσο ισχυρές ώστε επιτρέπουν στάσεις φιλικές προς τη μάθηση και τη συστημική μάθηση σε όλο τον οργανισμό προκειμένου να μετασχηματίζεται και να ανανεώνεται καινοτομικά με σκοπό τη βιώσιμη ανάπτυξη σε έναν περίπλοκο και αβέβαιο περιβάλλον» (Bui, 2019β)

Η εμπειρική έρευνα του οργανισμού μάθησης εμφανίζεται περισσότερο από οτιδήποτε άλλο σημαντική σε όλους τους τομείς, βέβαια υπό ορισμένες προϋποθέσεις όπως: η κατανόηση της φύσης του κάθε τομέα, οργανισμού κλπ. και του βαθμού επίδρασής της στον οργανισμό μάθησης, η διευκρίνιση πρώτα και κύρια της έννοιας, η διεξαγωγή καλής εμπειρικής έρευνας που εμπλέκει διάφορες τεχνικές και η πίστη στην ηθική αξία του οργανισμού μάθησης (Nguyen κ.ά., 2019). Φαίνεται πως αυτή είναι η τροπή που δείχνει να λαμβάνει –ή πρέπει να λάβει- πλέον η μελέτη του οργανισμού μάθησης, ώστε να είναι και βιώσιμη (Örtenblad [εκδ.] 2013· Örtenblad, 2015· Örtenblad, 2019γ).

## 2.3. Επιλογικά

Στις προηγούμενες σελίδες επιδιώξαμε μια διαχρονική παρουσίαση της εννοιολόγησης του οργανισμού μάθησης (στη γενική του εκδοχή), λαμβάνοντας υπόψη τη νεότερη βιβλιογραφία. Η γενική εικόνα που προκύπτει για την πορεία της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

έννοιας είναι αυτή μιας μάλλον ταραχώδους διαδρομής. Οι κατανοήσεις αυτές, όπως είναι προφανές, αντιστοιχούν σε –και προέρχονται από- διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, αλλά και διαφορετικές φιλοσοφικές (οντολογικές, επιστημολογικές και ηθικές) στάσεις των επιστημόνων -ή επιστημονικών κοινοτήτων- που τις εκπροσωπούν. Οι δύο σημαντικότερες εστίες προβλημάτων, εάν μπορούμε να κάνουμε λόγο για κάτι τέτοιο και να συνοψίσουμε την όλη προβληματική, είναι α) πώς θα σημασιοδοτηθεί η έννοια του οργανισμού, εάν δηλαδή ο οργανισμός θεωρηθεί μόνο δομή ή δομή και κουλτούρα μαζί που αλληλεπιδρούν, και β) πώς θα σημασιοδοτηθεί η έννοια της μάθησης, εάν δηλαδή η μάθηση του ανθρώπου θεωρηθεί μια κατευθυνόμενη, λιγότερο ή περισσότερο, διαδικασία ή ως μια ενεργητική, που λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο, διαδικασία. Δεν προξενεί έτσι εντύπωση και ο πολύ έντονος σκεπτικισμός που έχει εκφραστεί εναντίον της έννοιας, προερχόμενος κυρίως από την οπτική οπαδών του μεταμοντερνισμού και αριστερών ιδεολογικών θέσεων, οι οποίοι βλέπουν ότι πίσω από την ιδέα του μανθάνοντος οργανισμού, και μάλιστα όπως κι αν αυτός περιγραφεί, κρύβονται οι προθέσεις για τη διατήρηση του κοινωνικού status quo και η εκμετάλλευση εργαζομένων, απορρέουσες από μπιχεβιοριστικές (ψυχολογικές) και δομολειτουργικές (κοινωνιολογικές) θεωρήσεις.

Ωστόσο, έχει γίνει κατανοητή και η ανάγκη για μια ισορροπημένη κατανόηση που ακολουθεί τη λογική της «μέσης οδού», η οποία –φιλοσοφικά και κοινωνικοεπιστημονικά- επιλέγει να αποδεχθεί τόσο το υποκείμενο όσο και το αντικείμενο (δομές και εξωτερικό περιβάλλον) ως δρώσες δυνάμεις που δημιουργούν το κοινωνικό γίγνεσθαι. Αυτή η οδός αντανακλάται, κατά την άποψή μας, ιδεωδώς στη θεώρηση των Watkins και Marsick, οι οποίες έχουν λάβει υπόψη την ασκηθείσα κριτική, καταλήγοντας σε μια προσέγγιση, η οποία, παρουσιασμένη σε μεγάλο αριθμό μονογραφιών και εργασιών, αποτελεί την ενδεδειγμένη –προς το παρόν τουλάχιστον- πυξίδα για την πλοήγηση στο πεδίο του οργανισμού μάθησης. Καθώς Watkins και Marsick έχουν επηρεαστεί από τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1991, 2000) (βλ. Κουτούζη, 2019) –και εμμέσως από τη θεωρία της χειραφετικής γνώσης του Habermas (1972)-, η θεωρία τους για το μάνατζμεντ και τον οργανισμό μάθησης διέπεται από πνεύμα μετασχηματιστικό και χειραφετικό.

Οι παραδοχές αυτές συνθέτουν τη λεγόμενη οπτική του οργανισμού μάθησης ως «καλής θεωρίας» (Santa, 2015). Η σαφήνεια και η καλή οριοθέτηση της έννοιας, και προπάντων η κατανόηση της ανθρωποκεντρικής της ουσίας (Armstrong, 2019)



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είναι, επομένως, ζητούμενα στην θεωρία και πράξη. Μάλιστα, η παραγωγή γνώσης σχετικά τον οργανισμό μάθησης αναφορικά με κάθε πιθανό τομέα της ανθρώπινης δράσης (π.χ. δημόσια διοίκηση, υγεία, εκπαίδευση κλπ.) ορίζεται σήμερα από τους ειδικούς ως ζητούμενο (contingency model of learning organization, Örtenblad [εκδ.] 2013· Örtenblad, 2015· Örtenblad, 2019β). Ειδικά τώρα όσον αφορά την Ελλάδα, μια έγκυρη αξιολόγηση της κατάστασης που έγινε πρόσφατα (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016) επισημαίνει ότι ακόμη και στις προηγηθείσες περιόδους οικονομικής ευημερίας ο οργανισμός μάθησης δε βρήκε πρόσφορο έδαφος. Ως λόγοι αναφέρονται η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης και εργασιακής κουλτούρας, αλλά και η ανάγκη διατήρησης των παλαιών σχέσεων εξουσίας. Έτσι, στον ελληνικό εργασιακό χώρο θεωρείται ότι επικρατεί –ιδιαίτερα τροφοδοτημένη από την οικονομική κρίση- μια παθητική επιθετικότητα, η οποία συνίσταται σε συμπεριφορές όπως: «η αναβλητικότητα, η σκόπιμη ανεπάρκεια στην ανταπόκριση των εργασιών, η επιλεκτική αμνησία αναφορικά με τις προτεραιότητες, η καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των εργασιών, η ελλιπής ανταπόκριση στις εντολές, οι συχνές απουσίες ή δικαιολογίες στην παραβίαση του ωραρίου κλπ.» (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016, 156). Η εκπαίδευση και η μάθηση θεωρούνται ισχυρά αντίδοτα για την αναστροφή της κατάστασης αυτής. Επομένως, ο εργασιακός χώρος στην Ελλάδα γενικά θα πρέπει να (ξανα)σκύψει με προσήλωση στα ζητήματα της οργανωσιακής μάθησης και του οργανισμού μάθησης.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## *Εισαγωγή*

Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνει τον πρώτο πυλώνα του θεωρητικού μέρους της εργασίας μας ο οποίος θεμελιώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ξεκινά με σύντομη παρουσίαση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο αποκτά νόημα η έννοια του ΟΜ, του πλέγματος εννοιών, δηλαδή, με τις οποίες είναι αλληλένδετη. Κεντρική θέση, στη συνέχεια του κεφαλαίου, αποδίδεται στο μοντέλο των Kools και Stoll, δηλαδή στο «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation», Kools & Stoll, 2016· Stoll & Kools, 2017· Kools κ.ά. 2019· Kools κ.ά. 2020· OECD, 2018· RSICW, 2019· Welsh Government, 2019· Kools, 2020). Το συγκεκριμένο μοντέλο, που ήρε πολλά από τα προβλήματα έλλειψης σαφήνειας και αοριστίας, έχει υιοθετηθεί ως θεωρητικό στήριγμα της έρευνάς μας.

Ακολουθεί επισκόπηση αυτού που θα αποκαλούσαμε «ενασχόληση της εκπαίδευσης ενηλίκων με τον οργανισμό μάθησης». Σκοπός μας είναι να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση ενηλίκων, συγκρινόμενη με τη λοιπή βιβλιογραφία, σημασιοδότησε (διοικητικά και όχι ανδραγωγικά) την έννοια του ΟΜ, αλλά να δεχθούμε και ερεθίσματα για τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να κινηθούμε πρακτικά και μεθοδολογικά σε σχέση με την έννοια αυτή. Καθώς η νοηματοδότηση είναι κοινή και στηρίζεται σε έναν κοινωνικά δίκαιο μαθητοκεντρισμό, επανερχόμαστε στο μοντέλο των Kools & Stoll, για να δούμε τη λειτουργικοποίηση της έννοιας, δηλαδή τι σημαίνει *εκπαιδευτικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης*. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με επισκόπηση της εμπειρκής έρευνας η οποία έχει ως αντικείμενο τον εντοπισμό των τάσεων που χαρακτηρίζουν την έρευνα για τον ΟΜ τόσο κατά την προετοιμασία ερευνών, αλλά και την ίδια την πραγματικότητα σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών.

## 3.1. Η έννοια του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 3.1.1. Τα συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης[2]

Προκειμένου να αποσαφηνιστεί και να οριοθετηθεί καλύτερα η έννοια του ΟΜ είναι αναγκαίο να ορίσουμε και να δούμε το περιεχόμενο του ευρύτερου εκείνου πλαισίου του οποίου ο ΟΜ συνιστά μέρος· να δούμε, δηλαδή, την οικολογία των θεωρητικών αντιλήψεων κι εννοιών εντός της οποίας είναι τοποθετημένη, και οφείλει να κατανοείται, η συγκεκριμένη έννοια. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται αρχικά να προσδιορίσουμε το διοικητικό παράδειγμα με το οποίο ο ΟΜ τελεί σε συνάφεια και στη συνέχεια να διατρέξουμε τις πιο σημαντικές, κατά την άποψή μας, έννοιες της εκπαιδευτικής διοικητικής επιστήμης με τις οποίες η έννοια του ΟΜ είναι αλληλένδετη.

#### 3.1.1.1. Το σύγχρονο παράδειγμα της εκπαιδευτικής διοίκησης

Η εξέταση, μέσα σε ιστορική προοπτική, της εκπαιδευτικής διοίκησης ως θεωρίας, έρευνας, πράξης και (εκπαιδευτικής) πολιτικής αναδεικνύει την ύπαρξη τριών σταδίων εξέλιξης, το τρίτο από τα οποία φαίνεται πως έχει ακόμη τον χαρακτήρα του οράματος προς υλοποίηση, παρά του -ήδη και καθολικά- υλοποιούμενου προτύπου. Είναι, λοιπόν. μέσα στο κάδρο αυτού του τρίτου σταδίου που ο ΟΜ βρίσκει τη θέση του.

Η πρώτη περίοδος στην ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης ξεκινά στις αρχές του 20ού αιώνα και αποτελεί ουσιαστικά τη μεταφορά στην εκπαίδευση των ιδεών του έργου του Taylor (1911), η οποία οδήγησε στο λεγόμενο εργοστασιακό σύστημα της εκπαίδευσης (factory system of education). Στο πνεύμα της περιόδου αυτής, που έχει αποκληθεί κλασική, η εκπαιδευτική ηγεσία προσδιορίστηκε ως η επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής αποδοτικότητας από τους εκπαιδευτικούς πόρους, φυσικούς και ανθρώπινους. Η αποδοτικότητα και η γραφειοκρατία θεωρήθηκαν ως οι απαντήσεις στα πολυποίκιλα παιδαγωγικά προβλήματα.

Την εποχή αυτή η εκπαιδευτική διοίκηση έγινε αντιληπτή ως μια α-πολιτική διαδικασία (Bates, 2010), φαινόμενο που επέσυρε την αντίδραση πολλών. Την

[2] Το κείμενο αυτής της ενότητας έχει ήδη δημοσιευθεί με ορισμένες διαφορές ως εξής: Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022α), Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση: συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης», *International Journal of Educational Innovation*, 4, 1, 2022, 41-53



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρωτοκαθεδρία ανάμεσά τους είχε ο Dewey (1916) και συνήθως γίνεται λόγος για μια φάση ανθρωπίνων σχέσεων στην ιστορία της (εκπαιδευτικής) διοίκησης, που πρόβαλλε την ανάγκη για δημοκρατία και καλύτερη κοινωνία. Μια άλλη φάση, που δε σηματοδοτεί αλλαγή φιλοσοφίας (Hoy & Miskel, 1995), τοποθετείται κατά την έναρξη της δεκαετίας του 1950 και χαρακτηρίζεται ως ανάπτυξη του «Κινήματος της Θεωρίας» στην εκπαιδευτική διοίκηση (Theory Movement), από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας των ΗΠΑ, όπως ο Getzels (1952), οι οποίοι εισάγουν και αξιοποιούν ιδέες από τις κοινωνικές επιστήμες, κυρίως από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Ωστόσο, το Κίνημα της Θεωρίας προχώρησε ακόμη περισσότερο την αποπολιτικοποίηση της εκπαιδευτικής διοίκησης επιδιώκοντας μια αξιακά ουδέτερη επιστήμη διοίκησης, η οποία περιέγραφε το τι είναι και όχι το τι θα έπρεπε να είναι (Bates, 2010). Θεωρητικοί πυλώνες της εκπαιδευτικής διοίκησης, που θεωρείται κλάδος της γενικής διοίκησης, γίνονται ο μπιχεβιορισμός και η παρσονική συστημική θεωρία και αντικείμενο είναι η μελέτη της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ηγέτη, αποχωρισμένης από ηθικές ανησυχίες για το τι ο ηγέτης οφείλει να κάνει. Ήδη, όμως, από τη δεκαετία του 1960 διαμορφωνόταν μια διαφορετική, αντίθετη μάλλον, τάση από μελετητές, οι οποίοι, εμπνεόμενοι από τον Dewey, προβάλλουν την ανάγκη σύνδεσης της εκπαιδευτικής διοίκησης, μεταξύ άλλων, με τη *Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, καθώς και της ανάπτυξής της με βάση τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλλαγής. Πολλές είναι, λοιπόν, οι φωνές, που ακούγονται από τη δεκαετία του 1980 και κυρίως από τη δεκαετία του 1990, οι οποίες συνθέτουν μια μεταθετικιστική προοπτική στην εκπαιδευτική διοίκηση, με κεντρική ιδέα τη μετακίνηση από το μάνατζμεντ προς την ηγεσία, δεδομένου ότι με την προηγούμενη φάση είχε γίνει η στροφή από την διεύθυνση-διοίκηση προς το μάνατζμεντ. Δύο σημαντικές επιδράσεις στην περίοδο αυτή, συνδεδεμένες μεταξύ τους, είναι η κριτική θεωρία και ο μεταμοντερνισμός (Hoy & Miskel, 1995· Barbour, 2006β).

Εάν, λοιπόν, μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια τρίτη περίοδο στην ιστορία της εκπαιδευτικής διοίκησης, η οποία, όπως είπαμε, συζητεί και επιδιώκει ένα όραμα, τότε η περίοδος αυτή σηματοδοτείται από τη γεφύρωση της προσφοράς των παλαιότερων περιόδων με τις πιο πάνω προσεγγίσεις (Barbour, 2006β). Πρόκειται για τη θεωρία του ανοικτού συστήματος, η οποία αναδεικνύει το περιβάλλον ως πηγή της διαφοροποίησης του συστήματος και την δυνατότητα για αυτοδιατήρησή του στη βάση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Η προοπτική της τρέχουσας περιόδου έχει τα εξής συστατικά: αποκαθίσταται η σημασία της ηγεσίας για την προώθηση της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μάθησης - αυτή η ηγεσία (για τη μάθηση) συνδέεται όλο και περισσότερο με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές και απαιτήσεις των κοινωνιών των οποίων πλέον ο χαρακτήρας είναι και τοπικός και παγκόσμιος - η ηγεσία πλέον δεν προσεγγίζεται ως εντοπιζόμενη σε ένα πρόσωπο αλλά ως διαμοιραζόμενη ως κοινή ευθύνη σε όλο τον εκπαιδευτικό οργανισμό - οι διαδικασίες της σχολικής οργάνωσης και διοίκησης δεν είναι αποσυνδεδεμένες από τα εκπαιδευτικά ιδεώδη (Bates, 2010). Έτσι, στην αυγή του 21ου αιώνα η ανάγκη για έναν γραφειοκράτη-διοικητή δίνει τη θέση της στην ανάγκη για έναν ηγέτη που μπορεί να ερμηνεύει τα πράγματα και να είναι αποτελεσματικός. Καθώς η διοικητική πυραμίδα γίνεται επίπεδη, τονίζεται η σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας, δημιουργίας ομάδων και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Από τη γραφειοκρατία και το σταθερό οργανισμό περνούμε στην αλλαγή και τη μεταρρύθμιση και η γραφειοκρατική αυθεντία γίνεται ηθική αυθεντία. Η διατήρηση των ανθρωπίνων σχέσεων επεκτείνεται στην ευρύτερη κοινότητα, ενώ στα καθήκοντα του ηγέτη εντάσσονται η ενδυνάμωση και εμπλοκή της κοινότητας, η δέσμευση της ομάδας, η συνεργασία. Ο ηγέτης στηρίζεται στην πληροφορία για την αλλαγή, ενώ ο ίδιος δεν είναι φύλακας της πληροφορίας, καθώς αντλεί πληροφορίες από μια μικτή ομάδα και τις μοιράζεται με άλλους για μια διαδικασία λήψης απόφασης που έχει αξιακό βάρος (Barbour, 2006α, Mulford, 2010).

### 3.1.1.2. Η τρέχουσα έννοια του εκπαιδευτικού ηγέτη

Συζητώντας για την ηγεσία στην εκπαίδευση, μπορούμε να ξεκινήσουμε επικαλούμενοι τους Leithwood κ.ά. (2008), οι οποίοι, παραθέτοντας τους πολυσυζητημένους επτά αξιωματικούς ισχυρισμούς για τη σημασία της ηγεσίας στην εκπαίδευση, στην πρώτη θέση κατατάσσουν εκείνον σύμφωνα με τον οποίο η ηγεσία φέρεται, στη βάση πολλών ερευνητικών δεδομένων, να έρχεται μόνον δεύτερη σε σπουδαιότητα, έπειτα από την διδασκαλία, ως παράγοντας που διαμορφώνει τη μάθηση του εκπαιδευόμενου. Η ισχύς αυτής της διαπίστωσης εκτείνεται σε οποιαδήποτε βαθμίδα και πεδίο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με έναν κλασικό ορισμό (Bush & Glover, 2003, 5) η ηγεσία είναι «μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Οι πετυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους βασισμένο στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες τους. Αρθρώνουν αυτό το όραμα με κάθε ευκαιρία και επηρειάζουν το προσωπικό τους και άλλους μετόχους για να γίνει το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

όραμα αυτό κοινό. Η φιλοσοφία, ο δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου έχουν ως κατεύθυνση την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος».

Σε θεωρητικό επίπεδο έχουν διατυπωθεί έως σήμερα διάφορα μοντέλα και τύποι ηγεσίας, τόσο πολλά στο αριθμό που έχει πλαστεί ο όρος «ηγεσία των επιθέτων» (adjectival leadership), ο οποίος ειρωνεύεται ουσιαστικά την προσπάθεια διαμόρφωσης ενός τύπου ηγεσίας κάθε φορά, ο οποίος με βάση ένα μόνο στοιχείο, που εμφανίζεται στο αντίστοιχο προτασσόμενο επίθετο, προτείνεται από τον εκάστοτε εισηγητή του ως η μόνη και μοναδική λύση για όλα τα προβλήματα (Mulford, 2010). Οι Day & Sammons (2013) κάνουν λόγο για 21 τέτοιες περιπτώσεις. Η ηγεσία είναι πολύ πιο περίπλοκη και για να είναι επιτυχής ο ηγέτης θα πρέπει να μπορεί να βλέπει και να δρα επάνω στο όλον, αλλά και στα επιμέρους στοιχεία του, καθώς και στη σχέση όλων αυτών όπως διαμορφώνεται στο πέρασμα του χρόνου (Mulford, 2010). Εδώ μπορούμε παραδειγματικά να επικαλεστούμε μια δημοφιλή τυπολογία, αυτήν του Bush, την οποία ο συγγραφέας, σε πρόσφατη, συντομευμένη μορφή της, παρουσίασε αποτελούμενη από επτά τύπους ηγεσίας (Bush, 2019). Οι συγκεκριμένοι τύποι είναι οι «βιβλιογραφικά» επικρατέστεροι και πιο συζητημένοι, ώστε από την τυπολογία αυτή προκύπτει μια εικόνα των προσεγγίσεων της ηγεσίας με σχετική πληρότητα, η οποία εμπεριέχει επιπλέον και μια χρονική διάσταση. Οι τύποι αυτοί είναι: ηγεσία επικεντρωμένη στη διδασκαλία (instructional leadership), ηγεσία στο πνεύμα του μάνατζμεντ (managerial leadership), ηγεσία που αποβλέπει στο μετασχηματισμό (transformational), ηθική και αυθεντική ηγεσία (moral and authentic leadership), διαμοιρασμένη (στο προσωπικό) ηγεσία (distributed leadership), ηγεσία ασκούμενη από τον εκπαιδευτικό (teacher leadership), ηγεσία εξαρτώμενη από τις εκάστοτε συνθήκες (contingent leadership). Ο συγγραφέας καταλήγει ότι, ενώ γενικά η θεωρία για την ηγεσία προσφέρει έναν φακό για την κατανόηση της έννοιας, καθώς και έναν οδηγό για την άσκησή της, κάθε τύπος, όπως αυτοί, συνιστά μια μερική και μονοδιάστατη, ιδεοτυπική προσέγγιση. Επομένως, ο πετυχημένος ηγέτης πολύ πιθανόν ενσαρκώνει τις περισσότερες ή και όλες αυτές τις μορφές/τύπους.

Η Robinson (2019), συνοψίζοντας την εκτενή βιβλιογραφία, εντοπίζει πέντε διαστάσεις που προσδιορίζουν την επίδραση της ηγεσίας στη μάθηση, κάθε μία από τις οποίες προαπαιτείται για την επόμενη. Οι διαστάσεις αυτής της μαθητοκεντρικής ηγεσίας είναι: ο ορισμός σαφών στόχων, αλλά και η διαμόρφωση όλων των συνθηκών που θα κάνουν αυτή τη στοχοθεσία να δουλέψει – η διαχείριση όλων των



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

φυσικών και ανθρώπινων πόρων με στρατηγικό τρόπο – η παρακολούθηση της ποιότητας της διδασκαλίας και του προγράμματος σε συμφωνία με τις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων και των εκπαιδευομένων – η ηγεσία (καθοδήγηση) της μάθησης με σκοπό την προαγωγή της μάθησης των εκπαιδευομένων – η παροχή ενός περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από τάξη και ασφάλεια, ώστε να υπάρχει φυσική, συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή των εκπαιδευομένων με σκοπό την αντιμετώπιση των αναγκών τους. Σε ένα δεύτερο στάδιο, η Robinson εντοπίζει τρεις σημαντικές ικανότητες (capabilities) που πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης: να χρησιμοποιεί γνώση που είναι σημαντική για την λήψη ηγετικών αποφάσεων – να επιλύει περίπλοκα προβλήματα, που αποτελεί την κεφαλαιώδη μεταξύ των τριών ικανότητα – να κτίζει εμπιστοσύνη ως το βασικό γνώρισμα που διέπει τις σχέσεις εντός του οργανισμού. Ωστόσο, οι ικανότητες αυτές χρειάζεται να συνοδεύονται και από τέσσερα είδη αρετής, που, όπως πιστεύει η Robinson (2019), τοποθετούνται σε ένα τρίτο επίπεδο ανάλυσης. Ο ηγέτης, λοιπόν, πρέπει να διαθέτει: α) μια σειρά στρατηγικών αρετών, που εμπερικλείονται στην ισχυρή και έμπρακτη, όχι ρητορική, προσήλωση όλου του προσωπικού στην υλοποίηση αυτού που είναι το καλύτερο για όλους τους μαθητές, β) μια σειρά αναλυτικών αρετών, όπως η αναζήτηση της ακρίβειας κατά την πραγμάτευση των προβλημάτων, η επιδίωξη της αλήθειας, το ανοικτό μυαλό, η ανοχή της αβεβαιότητας, γ) αρετές φαντασίας, που έχουν σκοπό την υπέρβαση της συμβατικής λογικής και συνίστανται στην πειθαρχημένη περιέργεια και ερευνητικότητα, καθώς και στην δημιουργικότητα, δ) διαπροσωπικές αρετές, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι ο συνδυασμός του σεβασμού, στη μορφή του σεβασμού προς τους άλλους και στη μορφή του σεβασμού προς τον εαυτό, με το θάρρος.

### 3.1.1.3. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης

Οι υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευομένων έχουν σημασία τόσο για την οικονομία όσο και για την ανάπτυξη της δημοκρατίας στις κοινωνίες (Sammons, 2010). Ωστόσο, τα ατομικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η εθνοτική και εθνική προέλευση της οικογένειας κλπ. είναι παράγοντες που δημιουργούν, όπως είναι γνωστό, την διαφορετικότητα στις κοινωνίες, η οποία μεταφέρεται και στην εκπαίδευση, όπου παραδοσιακά συνδέεται με το λεγόμενο εκπαιδευτικό μειονέκτημα και, κατά συνέπεια, και με το κοινωνικό μειονέκτημα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

(Ryan, 2010, Lumby, 2019). Εάν η εκπαίδευση δεν αντανακλά απλώς την κοινωνία, αλλά επιθυμεί να γίνει γνήσιο μέσο μετασχηματισμού, χρειάζεται να εμποτιστεί από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης η οποία προϋποθέτει: ισότητα πρόσβασης, ισότητα περιστάσεων, ισότητα συμμετοχής και ισότητα αποτελεσμάτων. Η κοινωνική δικαιοσύνη «μεταφέρεται» και στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου κατά τις Torrance & Angelle (2019) μπορεί να εφαρμοστεί η κατανόηση της έννοιας από τους Shields & Mohan (2008, 291), για τις οποίες η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που «εντοπίζει θέματα εξουσίας και ανισότητας στα σχολεία και στην κοινωνία και αμφισβητεί ατομικές και συστημικές καταχρήσεις εξουσίας όπως και πεποιθήσεις, αξίες και πρακτικές οι οποίες αποξενώνουν και περιθωριοποιούν» (βλ. και Ζάχος, 2020). Σύμφωνα με τη Sammons, τα αποτελέσματα της μακρόχρονης έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε ό,τι αφορά στην ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν μεγάλη σημασία και για την ικανοποίηση των αιτημάτων που θέτει η συζήτηση περί κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, η βελτίωση σε περιβάλλοντα μειονεξίας θα πρέπει να εστιάζει (Muijs, 2004) στην επικέντρωση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης για όλους τους μαθητές, στην αποτελεσματική διαμοιρασμένη ηγεσία, στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε πληροφορίες και θετικής κουλτούρας και ισχυρή έμφαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Riehl (2000), ο εκπαιδευτικός ηγέτης επιφορτίζεται με τρεις αποστολές: την προώθηση νέων κατανοήσεων για την διαφορετικότητα, την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών και την δημιουργία συνδέσεων μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων. Αναλυτικότερα, ο ηγέτης πρέπει να προωθήσει την ιδέα ότι η διαφορετικότητα δεν είναι ουδέτερη έννοια κι ότι αποτελεί τη νόρμα. Η απάντηση στο πρόβλημα είναι η συμπερίληψη, την βαριά ευθύνη για την οποία πρέπει πρώτιστα να αναλάβει ο ηγέτης, με σκοπό την κατάλληλη αξιοποίηση των πόρων, την –υψίστης σημασίας- ενεργοποίηση του προσωπικού, και την έμφαση, εφόσον αυτό είναι δυνατό και προκειμένου για μη συγκεντρωτικά συστήματα, σε ένα πρόγραμμα σπουδών και σε μια διδασκαλία που αποσκοπούν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων για να καταλαβαίνουν οι μαθητές ποιος κατασκευάζει τη γνώση και για όφελος ποιου, να συζητούν εποικοδομητικά, να καλύπτονται στις διαφορετικές ανάγκες τους. Η ευφυΐα θεωρείται όχι προκαθορισμένη ατομική ικανότητα μάθησης, αλλά μια (κοινωνική) διαδικασία ανθρώπων που βρίσκονται σε δράση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αναπτύξει ουσιαστικές σχέσεις με τις κοινότητες προέλευσης των μαθητών, οι οποίες θα πρέπει να εισέλθουν εντός του σχολείου.

Η ατομιστική και «τεχνική» προσέγγιση της ηγεσίας, ή, αλλιώς, ο διοικητισμός (managerialism), παλαιότερης και νέας μορφής, αντενδείκνυται ως ανεπαρκής στα συμφραζόμενα της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς αξίες όπως αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα δεν προωθούν την συμπερίληψη και την ισότητα. Επίσης αντενδείκνυνται οι ιεραρχικές μορφές της ηγεσίας, ενώ αναδεικνύονται οι συλλογικές προσεγγίσεις της. Αυτό σημαίνει ότι η προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης προαπαιτεί μια ισότιμη, συμπεριληπτική και συλλογική διοίκηση/ηγεσία, κι αυτή με τη σειρά της χρειάζεται εκπαίδευση και κριτική στάση όλης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ευρύτερης, σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης με εργαλείο τον διάλογο και την ανάδειξη εναλλακτικών κοσμοθεωριών, η παρουσία των οποίων κρίνεται απαραίτητη σε κάθε όψη της λειτουργίας του σχολείου, στο μάθημα και στην ευρύτερη κουλτούρα (Ryan, 2010). Όπως, βέβαια, έχει επισημανθεί (Harris, 2010), η διοίκηση και η ηγεσία σε τέτοιες «δύσκολες περιστάσεις» δεν μπορεί να είναι τυποποιημένη και εφαρμογή συνταγών, αλλά πρέπει να λαμβάνει βαθιά υπόψη το εκάστοτε συγκείμενο, κάτι για το οποίο είναι απαραίτητη η κοινοτική μορφή οργάνωσης του σχολείου. Η σπουδαιότητα της «σύνδεσης» μεταξύ κοινωνικής δικαιοσύνης και ηγεσίας (Bogotch & Shields, 2014) και η ανάγκη μιας ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω και να διερευνηθεί βαθύτερα, είναι θέματα που συζητούνται συνεχώς (π.χ. Torrance & Angelle, 2019, Παπαλόη, 2020).

#### 3.1.1.4. Η έννοια του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού

Ο εκπαιδευτικός επαγγελματισμός είναι ζήτημα που άπτεται κεφαλαιωδώς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, λόγω της στενής σχέσης μεταξύ ηγεσίας και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία απορρέει από το γεγονός ότι η ανάπτυξη συμβάλλει θεμελιωδώς στην βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης. Ωστόσο, μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος της ερμηνείας του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Π.χ. ο Hoyle εδώ και πολλά χρόνια είχε κάνει τη διάκριση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μεταξύ ενός περιορισμένου και ενός διευρυμένου-εκτεταμένου επαγγελματισμού. Ο πρώτος είναι κυρίως αθεωρητικός και αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων προερχόμενων από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

την εμπειρία, ιδωμένο ως διαίσθηση. Η μάθηση και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εδώ είναι περιορισμένη, αφορά σε πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας, απομονωμένα από ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια. Ο επεκταμένος επαγγελματισμός διαμορφώνεται μέσω της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης και συμπεριλαμβάνει τα ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια. Η διδασκαλία θεωρείται έλλογη δραστηριότητα, ενώ η μάθηση και η ανάπτυξη συνδέονται με τη συνεργασία, την κριτική μελέτη της πράξης και την εξέταση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Hoyle, 1974).

Αναφερόμενος στη σύγχρονη εποχή, αυτή που διανύουμε τις τελευταίες δεκαετίες, ο Bell (2019) διακρίνει μεταξύ ενός προδιαμορφωμένου (informed) και ενός μεταμοντέρνου (post-modern) επαγγελματισμού.

Το πρώτο είδος, που σήμερα κυριαρχεί, είναι ο επαγγελματισμός εννοούμενος ως εργασιακή απόδοση που ακολουθεί κανόνες, εκεί δηλαδή όπου η πρακτική συνεπάγεται την ανταπόκριση σε εξωτερικά καθορισμένα κριτήρια. Η μάθηση του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση δεν παραπέμπει σε ανάπτυξη, αλλά είναι ιεραρχικής αντίληψης μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται «εφαρμοστής» ενός προγράμματος και μιας διδασκαλίας που επιβάλλεται προς όλους. Η γραφειοκρατία και η λογοδοσία έχουν οδηγήσει σε μια τεχνο-λογοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα εγχείρημα εφαρμογής κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων. Σύμφωνα με τους Hoyle & Wallace (2009) σήμερα οι εκπαιδευτικές πολιτικές: δίνουν έμφαση στο άτομο, ενώ ο –ορθά εννοούμενος- επαγγελματισμός τονίζει τη συνεργασία –αντιλαμβάνονται ως κίνητρο τα μετρήσιμα αποτελέσματα, ενώ ο επαγγελματισμός τη βελτίωση της μάθησης –ενδιαφέρονται για τον στιγμιαίο αντίκτυπο, ενώ ο επαγγελματισμός ενδιαφέρεται για το στοχασμό - εστιάζουν στη βελτίωση της επάρκειας, ενώ οι επαγγελματίες εστιάζουν στις πρακτικές, επειδή ο επαγγελματισμός προέρχεται μέσα από την πράξη (βλ. και Middlewood, 2019). Σύμφωνα με τον Bell (2019), ο μεταμοντέρνος επαγγελματισμός συνεπάγεται για τον εκπαιδευτικό μια μάθηση που ισοδυναμεί με την ανάπτυξη διαλόγου και διερεύνησης και με το μετασχηματισμό, μια μάθηση, δηλαδή, το πνεύμα της οποίας αντίκειται στον «αντικειμενίστικο» νευτώνειο και καρτεσιανό τρόπο σκέψης, δίνοντας έμφαση στο όλο παρά στο μέρος, στην αναζήτηση παρά στην υπάρχουσα γνώση. Με όλα αυτά ως δεδομένα οι στρατηγικές του ηγέτη σήμερα πρέπει να είναι:



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

- η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη δεν είναι δεδομένη, αλλά καλλιεργείται, και μαζί με το αίσθημα ασφάλειας υποστηρίζει τις αποτελεσματικές σχέσεις σε οποιοδήποτε ίδρυμα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας
- η οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Η συνεργασία και η συναδελφικότητα αντίκεινται στο πνεύμα του λειτουργισμού όσον αφορά τον επαγγελματισμό και μολονότι κάθε μέλος του προσωπικού δικαιούται να αναπτυχθεί, αυτό δεν θα πρέπει, με ευθύνη του ηγέτη, να γίνεται σε βάρος της ομάδας.
- η ενθάρρυνση του στοχασμού και της αυτο-εξέτασης, προκειμένου η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας να συμφωνεί με την επαγγελματική ικανότητα
- η προώθηση της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία διακρίνεται για τη δυνατότητα της υψηλής της συμβολής στην ομαδική εργασία (Middlewood, 2019).

Μια από ψηλά και σε σημαντικό βαθμό κατευθυνόμενη ανάπτυξη έρχεται σε αντίθεση με μια επαγγελματική ανάπτυξη που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες, που συνεχώς ανανεώνουν τη γνώση, αναπτύσσουν την ταυτότητα τους και μπορούν να διαμορφώνουν επαγγελματικές κρίσεις. Ο σημερινός ηγέτης πρέπει να υπερβεί ένα ισχυρό δίλημμα: και να διαχειριστεί την αλλαγής και τη βελτίωση, αλλά συγχρόνως να κατανοήσει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες που χρειάζονται μια ανάπτυξη η οποία δεν περιορίζεται στην εργαλειακότητα. Παραπέμποντας στην Collinson (2008), ο Bell (2019) αναγνωρίζει ότι η ατομική μάθηση δεν αρκεί, καθώς απαραίτητη είναι η οργανωσιακή μάθηση, που ζητά από όλα τα μέλη να μαθαίνουν και να συμβάλλουν και να κατανοούν πώς η σκέψη και οι συμπεριφορές τους επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Η κοινοτική έμφαση αναδεικνύει αμοιβαία υποστηριζόμενες σχέσεις και ανάπτυξη κοινών κανόνων και αξιών, ενώ συγχρόνως επιζητείται η απόκτηση νέων γνώσεων, ο προσανατολισμός προς τους πελάτες και η επαγγελματική αυτονομία. Έτσι, απαιτείται ένας οργανισμός μάθησης με βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: μάθηση μαθητών, μάθηση ενηλίκων, ηγεσία για τη μάθηση, μάθηση σε όλο το σχολείο, μάθηση μεταξύ σχολείων, μάθηση μεταξύ δικτύων. Αυτού του είδους η μάθηση, ωστόσο, δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε έναν στενά εργαλειακό χαρακτήρα, υπό την ευθύνη των εκπαιδευτικών ηγετών.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## 3.2. Εισαγωγή και θεμελίωση της έννοιας του ΟΜ – βασικές επισημάνσεις για την κατανόησή της[3]

Στις προηγούμενες σελίδες σκιαγραφήσαμε αυτό που θεωρούμε ως «συνάφεια» –ή συγκείμενο- του ΟΜ, στα σημαντικότερα, τουλάχιστον, συστατικά του. Από την ανάλυση αυτή συνάγεται με ευκολία ότι ο ΟΜ αποτελεί μέρος του μοντέλου της εκπαιδευτικής διοίκησης που οραματίζονται σήμερα οι μελετητές σε πείσμα της τρέχουσας, αλλά και κυρίαρχης, τάσης της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία καλλιεργεί μια νέας μορφής γραφειοκρατία, αποκαλούμενη Νέα Δημόσια Διοίκηση, αλλά συχνά χαρακτηριζόμενη ειρωνικά ως (νεός) διοικητισμός (Osborne, 2006). Το επιζητούμενο μοντέλο, που προτείνεται με τον όρο Νέα Δημόσια Διακυβέρνηση, δίνει έμφαση στον άνθρωπο και είναι ο φυσικός τόπος ανάπτυξης του οργανισμού μάθησης.

Τι γίνεται, όμως, με τη νοηματοδότηση του ΟΜ καθ' εαυτόν; Όπως έχουν τελευταία επισημάνει αρκετοί ερευνητές, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, προκειμένου να μη συμβεί η περίπτωση που η έννοια αυτή θα παραληφθεί από τα ανταγωνιζόμενα μοντέλα και θα κατανοηθεί με τον επιθυμητό από αυτά τρόπο, με συνεπαγόμενη την έκπτωση στη σημασία της (Timanson & Da Costa, 2016· Spratt, 2017). Μια λείανση της έννοιας, με την έννοια της προσπάθειας να επιτύχουμε την ακριβέστερη και καλύτερη δυνατή κατανόησή της, είναι απαραίτητη. Σε αυτό συμβάλλει η εργασία των Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016), οι οποίοι συγκρότησαν ένα μοντέλο για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση (Integrated Model of the School as Learning Organisation).

Η ιδέα για την εφαρμογή της έννοιας του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση προωθήθηκε ήδη κατά την δεκαετία του 1990 και είναι στενά συνδεδεμένη με τη θεωρία για την εκπαιδευτική αλλαγή, χωρίς την γνώση και την κατανόηση της οποίας δύσκολα κατανοείται. Η θεωρία της εκπαιδευτικής αλλαγής αναπτύσσεται κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 με έναν από τους κύριους εκπροσώπους τον Fullan (1982· Fullan, 1991), ο οποίος διακηρύσσει την αποστασιοποίηση της θεωρίας τόσο από τον δεξιό όσο και από τον αριστερό πόλο

[3] Το κείμενο της ενότητας αυτής έχει ήδη δημοσιευθεί, με ορισμένες διαφορές, ως εξής: Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (2023). «Sharpening the definition of the "School as Learning Organization"». Στα *Proceedings of the 2022 IPIE (International Perspectives in Education) Conference.*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

του πολιτικού φάσματος (Fullan, 1993). Η θεωρία αντιπαρατίθεται στο κύμα έντονων αλλαγών που πραγματοποιούνται τις αρχές του 1980 και έκτοτε. Πρόκειται για αλλαγές που υλοποιήθηκαν από διάφορες συντηρητικές κυβερνήσεις –άρα στην κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω- στον αγγλόφωνο κόσμο με κεντρικές ιδέες την αποκέντρωση και το αυτοδιαχειριζόμενο σχολείο. Η πολιτική αυτή είχε ωθηθεί από την *έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας* και τη βασική της ιδέα ότι η εκπαίδευση μπορεί να κάνει τη διαφορά στις ζωές των ανθρώπων, αλλά η ιδέα αυτή προφανώς παρερμηνεύτηκε, αφού αγνοήθηκαν οι δομικοί και συγκειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη ζωή (Bogotsch κ.ά., 2010). Βασικός μηχανισμός της νέας πολιτικής υπήρξε η λογοδοσία με κυρώσεις. Η σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία διαφοροποιείται σημαντικά από τις αντιλήψεις αυτές, δεδομένου ότι βλέπει στο πρόσωπο του ηγέτη έναν διπλό ρόλο: την εισαγωγή και εφαρμογή αλλαγών που προέρχονται τόσο από τα πάνω όσο και από τα κάτω, δηλαδή από την εκπαιδευτική κοινότητα στην ευρύτερη έννοιά της. Η μη προβλεψιμότητα του σύγχρονου κόσμου και τα όρια της ανθρώπινης λογικής επιβάλλουν την ανάγκη να καλλιεργούνται και να εφαρμόζονται, πρώτα, οι ικανότητες των ανθρώπων και στη συνέχεια να αναπτύσσονται σχέδια κλπ. Οι εκ των άνω αλλαγές συλλαμβάνονται μέσα σε ένα γραφειοκρατικό και ιεραρχικό πλαίσιο και ενδεχομένως περιορίζουν την ικανότητα για καινοτομία. Από την άλλη, η αλλαγές από τα κάτω μπορεί να είναι απλώς αντίδραση σε ιεραρχικές πιέσεις από πάνω με αποτέλεσμα να περιορίζεται η στοχαστική και καινοτόμος ανταπόκριση της βάσης. Η θεωρία για την εκπαιδευτική αλλαγή δέχθηκε σημαντική ώθηση από τις θεωρίες του χάους και της περιπλοκότητας, οι οποίες κηρύσσουν την θεώρηση της ηγεσίας ούτε από πάνω μόνο ούτε από κάτω μόνο. Η αλλαγή θεωρείται προσαρμογή και η μη σχεδιασμένη αλλαγή –η αιφνίδια εμφάνιση ενός φαινομένου (emergence)- θεωρείται μάθηση μέσω των ενεργειών που οι δρώντες πραγματοποίησαν και στοχάστηκαν. Ηγεσία, πράξη και καινοτομικότητα διασταυρώνονται στην ικανότητα του ηγέτη να πλάθει ισχυρές διασυνδέσεις, να δημιουργεί εμπιστοσύνη και διάλογο που οδηγεί σε δημιουργικές λύσεις. Οι διαφορετικοί κόσμοι αλληλοσυμπληρώνονται στηριζόμενοι στη διαφορά και όχι στον αναγωγισμό. Τα όρια μεταξύ ηγετών και ακολούθων θολώνουν, καθώς ο ηγέτης διατηρεί μεν τη γενική ευθύνη για το έργο που λαμβάνει χώρα, αλλά όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συμμετέχουν -σε ένα δίκτυο τυπικής και άτυπης μάθησης- στην κοινή προσπάθεια που έχει απώτερο σκοπό τη βελτίωση (Bogotsch κ.ά., 2010). Μέσα στο πλαίσιο αυτό λαμβάνει χώρα νέα εννοιολόγηση της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

καινοτομίας. Κατά τα προηγούμενα χρόνια η καινοτομία συνδέθηκε κυρίως με τον τεχνικό πυρήνα της εκπαίδευσης, την διδασκαλία και τη μάθηση και όχι με την εκπαίδευση θεωρούμενη θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και γι' αυτό δημόσιο αγαθό. Συνεπώς, η εκπαίδευση διέπεται από μια ηθική που διαφέρει από αυτή άλλων θεσμών, όπως οι επιχειρήσεις. Η ηθική της ιδιωτικής οικονομίας είναι η σκληρή εργασία, η παραγωγικότητα, ο ανταγωνισμός της αγοράς και το κέρδος. Εάν το κοινωνικό σύστημα εναρμονίζεται στενά με τις οικονομικές ανάγκες των ανθρώπων, η καινοτομία σχετίζεται με την εργαλειακή κινητοποίηση και με ζητήματα προσωπικού που επιδιώκουν να κρατούν τους εργαζομένους ικανοποιημένους και συγκεντρωμένους στην εργασία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν συνεπάγονται απλώς δομικές ανακατατάξεις ή τεχνικές προόδους, αλλά είναι νέα σημεία εστίασης για την κοινωνική δυναμική, τη διοίκηση και τους ανθρώπους. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες πρέπει να είναι θεμελιώδεις για την πλειονότητα των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων και όχι για να «τσακίζουν» τον ανταγωνισμό, όπως ισχύει στον κόσμο των επιχειρήσεων (Bogotsch κ.ά., 2010)..

Αυτό είναι το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο και γενικότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς – ή η αναγκαιότητα του μανθάνοντος οργανισμού, από άλλη οπτική, ως ιδιότητας/χαρακτηριστικού ενός σχολείου. Σύμφωνα με την Louis (1994), απέναντι στα παλαιότερα ανεπαρκή μοντέλα διαχείρισης της αλλαγής στην εκπαίδευση, το παράδειγμα του οργανισμού μάθησης είναι το πλέον υποσχόμενο, καθώς αναδύει μια εικόνα αλλαγής που έχει στοιχεία τόσο από μια αλλαγή που κάποιος τη διαχειρίζεται (η οργανωσιακή μάθηση επηρεάζεται από τη δομή και από την ηγεσία) όσο και από την αναρχία (περίπτωση ανάδειξης εναλλακτικών παραδειγμάτων η επιλογή ενός από τα οποία είναι μια χαοτική και πολύ απρόβλεπτη διαδικασία). Λόγω των σύγχρονων απαιτήσεων για ουσιαστική και γρήγορη αλλαγή δικαιολογείται η αντίληψη ότι η μάθηση θεωρείται αλλαγή, όπως και η έμφαση στον ενεργητικό διάλογο με συμμέτοχους ανθρώπους που έχουν διαφορετικές οπτικές. Το δεύτερο σημαίνει ότι αποφεύγεται η επιβολή της βούλησης του ενός επάνω στους άλλους, όπως επίσης και ότι στη συζήτηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων δεν έχει σημασία πλέον η απόδοση κατηγοριών όσο η άρση των συστημικών εμποδίων της μάθησης γι' αυτούς που εμπλέκονται στην αλλαγή (Spillane & Seashore Louis, 2005).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δεν χωράει αμφιβολία ότι η προώθηση κατά την δεκαετία του 1990 της ιδέας για την εφαρμογή της έννοιας του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση είχε ως αιχμή του δόρατος την χειραφετική εκδοχή του. Η ύπαρξη διαφορετικών οπτικών στην κατανόηση και στην πράξη του οργανισμού μάθησης -που είναι άλλωστε συνυφασμένη με τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν στην προσέγγιση της γνώσης και της μάθησης του ανθρώπου (Illeris, 2007· Φλουρής & Κασσωτάκης, 2019) και των θεμελιωδών φιλοσοφικών -επιστημολογικών και οντολογικών- ζητημάτων του ανθρώπου (van Maanen, 1977)- χαρακτηρίζει, λοιπόν, και το πεδίο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά την παλαιότερη και γενικότερη έννοια της οργανωσιακής μάθησης εντοπίζονται -σε αντιστοιχία προς συμπεριφοριστικές και γνωστικές προσεγγίσεις, από τη μια, και προς κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις της μάθησης, από την άλλη- δύο προσεγγίσεις κατανόησης και εφαρμογής της: μία μάλλον τεχνοκρατική, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στην αντικειμενικότητα της γνώσης, και μία μάλλον προσανατολισμένη προς την κουλτούρα, που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση και στη μάθηση (Watkins & Marsick, 2010). Εν τέλει, έχουν διαμορφωθεί επίσης και δύο τύποι οργανισμού μάθησης: ένας ταγμένος στην εξυπηρέτηση της οικονομίας της γνώσης και ένας που χωρίς να αδιαφορεί για την οικονομία της γνώσης δεν χάνει από το βλέμμα του την ανάγκη συνεχούς δημοκρατικοποίησης της δημόσιας σφαίρας (Hargreaves, 2003· Νομικού, 2017).

Οι Timanson & da Costa (2016) εξετάζουν τις δύο διαφορετικές στάσεις, ή ερμηνείες, για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης, τις απόψεις, δηλαδή, γι' αυτό που μπορεί και πρέπει να επιτύχει το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Η μία συνδέεται με την κοινωνική μάθηση και σχετίζεται με έννοιες όπως η κοινότητα μάθησης, η διερεύνηση, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης κλπ. Στον αντίποδά της βρίσκεται μια νεορεαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, στην παράδοση του νεοφιλελευθερισμού του Hayek (1948), η οποία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μάθηση όσο για τη γνώση. Η γνώση συνδέεται στενά με την αγορά και η κατοχή της γνώσης θεωρείται η αποκλειστική υποχρέωση των ανθρώπων προκειμένου να διακρίνονται στην αγορά, που είναι ο φυσικός χώρος δράσης των ανθρώπων. Όμως στη λογική αυτή, η οργανωσιακή μάθηση και ο οργανισμός μάθησης κινδυνεύουν να μεταπέσουν από κοινωνιοκεντρικές και προοδευτικές έννοιες σε έννοιες που έχουν ταχθεί στην υπηρεσία του ατομισμού, καθώς θα εργαλειοποιηθούν με τον εξής τρόπο: οι εκπαιδευτικοί θα αφοσιωθούν στην εκτέλεση του προγράμματος σπουδών προκειμένου τα σχολεία τους να βγάζουν καλά αποτελέσματα για να υπάρχει αφενός



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ανταπόκριση στις απαιτήσεις της οικονομίας σε γνώσεις και αφετέρου να ικανοποιηθεί ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός (που είναι θεσπισμένος σε διάφορες χώρες)· δεν θα δουλεύουν συνεργατικά για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή για τη βελτίωση της μάθησης όλων των μαθητών, γι' αυτό που ιδιαίτερα στις φτωχές κοινότητες των χωρών είναι ζητούμενο (Moloi, 2019). Σε παρόμοιο πνεύμα, η Spratt (2017) έχει διακρίνει μεταξύ του «ΟΜ για υψηλή απόδοση» (High Performance Learning Organization) και του «προσωποκεντρικού ΟΜ» (Person Centered Learning Organization). Ο πρώτος δεν αδιαφορεί για την ευημερία (wellbeing) των ατόμων, αλλά την θεωρεί εργαλείο για τη μάθηση (Wellbeing for Learning), ώστε να εξυπηρετηθούν οι άνωθεν διαμορφωμένοι μαθησιακοί στόχοι. Ο δεύτερος βλέπει, αντίθετα, τη μάθηση ως μέσο για την ευημερία των ανθρώπων (Learning for Wellbeing), παρόλο που κι αυτός ενέχει τον κίνδυνο να παραμένει μόνο στις προθέσεις (intentional mode), παραδίδοντας π.χ. στους μαθητές «μαθήματα χαράς», χωρίς να προσφέρει πιο ουσιαστικά πράγματα, να γίνει εκφραστικός (expressive mode). Οι δύο αυτές οπτικές, από τις οποίες η δεύτερη είναι ολιστική και εμπερικλείει –μόνον τηρουμένων των αναλογιών- την πρώτη, είναι προφανώς δύο άκρες ενός συνεχούς, όπου η παρουσία της μιας αποκλείει την παρουσία της άλλης.

Τα όρια, λοιπόν, μεταξύ τεχνοκρατικών και κριτικών προσεγγίσεων του οργανισμού μάθησης είναι και στο πεδίο της εκπαίδευση, όπως και στα άλλα πεδία, διακριτά, αν και αυτό δε είναι πάντοτε ξεκάθαρο. Αυτό το πρόβλημα έχει χρεωθεί και στο έργο του Senge (1990), το έργο του οποίου συνέβαλε μεν στην δημοτικότητα της έννοιας, αλλά ήταν και ιδιαίτερα αμφίσημο (Örtenblad, 2007), έτσι ώστε να επιτρέπει την τεχνοκρατική ερμηνεία του (Flood & Hannestrand, 2019· Jarvis, 2007· Mallory, 2008).

### 3.2.1. Αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα-περιορισμοί του οργανισμού μάθησης μέσα από την οπτική του προγράμματος LOLSO

Οι Mulford & Silins (2010) -που κατανοούν το μανθάνον σχολείο ως αυτό που έχει: α) υιοθετήσει διαδικασίες περιβαλλοντικής σάρωσης, β) ορίσει κοινούς στόχους, γ) θεσπίσει συνεργατικά διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, δ) ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και ανάληψη κινδύνου, ε) εξετάζει τακτικά κάθε τι που συνδέεται και επηρεάζει το έργο του σχολείου, στ) αναγνωρίζει και προωθεί την καλή



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εργασία και παρέχει ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης- συνόψισαν την εμπειρική έρευνα που είχε πραγματοποιηθεί έως και την εποχή εκείνη, η οποία δεν ήταν εκτενής και, στο μεγαλύτερο ποσοστό της, είχε πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του προγράμματος LOLSO (Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes Project). Η έρευνα έδειξε συσχέτιση της οργανωσιακής μάθησης και του οργανισμού μάθησης με μια σειρά στοιχείων όπως η ηγεσία, η επιτυχής βελτίωση και καινοτομία, η ανάπτυξη συμπεριλαμβανομένης της συλλογικής αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αναλυτικότερα, εντοπίστηκε σύνδεση διαφόρων πτυχών της ηγεσίας, όπως το όραμα, η αποδοχή των ομαδικών στόχων και άλλα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με την οργανωσιακή μάθηση. Επίσης, σε διάφορες έρευνες εντοπίστηκε σύνδεση της ηγεσίας και της οργανωσιακής μάθησης με την βελτίωση. Η ηγεσία εστίασε σε σχολικά ζητήματα όπως το όραμα, οι πόροι και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αλλαγής, όπως και σε προσωπικά ζητήματα, όπως οι ατομικές διαφορές, η ενδυνάμωση και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Έτσι, μέσω της οργανωσιακής μάθησης προέκυψαν πρακτικές όπως η υποστήριξη της διευρυμένης συνεργασίας, η ατομική μάθηση και η δημιουργία ενός σαφούς οράματος. Σε παρόμοιες περιπτώσεις υπήρξε εφικτή η οικοδόμηση σχέσεων με οργανισμούς του εξωτερικού περιβάλλοντος με ευεργετικά αποτελέσματα για τη μάθηση των μαθητών, καθώς και η επικέντρωση στις μαθησιακές τους ανάγκες. Άλλες έρευνες απέδειξαν ότι η οργανωσιακή μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη του οργανισμού/σχολείου. Βρέθηκε ότι μανθάνοντα σχολεία ανέπτυξαν ιδιότητες-κλειδιά για την ανάπτυξή τους όπως συμπεριληπτική συνεργατική δομή, αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας, ενιαία και συμπεριληπτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιασμένη στη μάθηση ηγεσία, η οποία ενδιαφέρεται για την ενδυνάμωση (του προσωπικού) και δεν έχει «ηρωικό» χαρακτήρα. Τα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής μάθησης επίσης συνέβαλαν στην οικοδόμηση της συλλογικής αποδοτικότητας, η οποία, όπως είναι γνωστό, θεωρείται ισχυρός παράγοντας βελτίωσης των επιδόσεων. Επίσης, οι έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς με δείγμα σχολεία διαφόρων βαθμίδων έχουν συνδέσει στενά την ηγεσία, την οργανωσιακή μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Διάφορες είναι οι διαστάσεις που φάνηκε ότι ευνοούν τη μάθηση (των μαθητών), όπως το όραμα, οι κοινές αξίες και η συλλογική μάθηση. Η έλλειψη συγκρούσεων και η αυξημένη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς συνδέονται με καλές επιδόσεις των μαθητών. Η οργανωσιακή μάθηση είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τη μάθηση, αρκεί να εφαρμόζονται όλες οι διαστάσεις της. Το πρόγραμμα LOLSO αποκάλυψε επίσης και το μηχανισμό της συνέργειας μεταξύ ηγεσίας, οργανωσιακής μάθησης και μαθησιακών αποτελεσμάτων: η ηγεσία θα πρέπει να είναι και ιεραρχική και διανεμημένη, προκειμένου να έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρεμβαλλόμενη, μεταξύ αυτών των δύο, μεταβλητή είναι η οργανωσιακή μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία συνεισφέρει στην οργανωσιακή μάθηση η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, επηρέασε τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) αντιλαμβάνονταν την οργάνωση και την διεξαγωγή της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, και τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές και τις προσδοκίες τους από τους μαθητές. Η θετική αντίληψη του έργου των εκπαιδευτικών από τους μαθητές προήγε τη συμμετοχή τους στο σχολείο, την γνωστική τους αυτοπεποίθηση και την δέσμευσή τους. Αυτά τα δύο προκαλούσαν τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση δεν διαδραμάτιζε ρόλο σημαντικό σε αυτά.

Όπως έχει γίνει κατανοητό (Mulford & Silins, 2010), η οργανωσιακή μάθηση συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τα (κάθε είδους) αποτελέσματα του έργου τους. Το σημαντικό ερώτημα, όμως, που εγείρεται είναι πώς μπορεί να γίνει η ανάληψη αυτής της ευθύνης για τα αποτελέσματα, όταν πολλά βρίσκονται εκτός της δικαιοδοσίας τους και του ελέγχου τους, αφού το σχολείο δεν είναι μια περιχαρακωμένη οντότητα. Σε μια έρευνα των Voulalas & Sharpe (2005) με δείγμα προσωπικό σχολείων προσανατολισμένο προς τον οργανισμό μάθησης, φάνηκε ότι οι απαντώντες δεν είχαν κατανοήσει καλά την έννοια, αλλά και ότι η εφαρμογή της εμποδιζόταν από τις παραδοσιακές ιεραρχικές δομές και κουλτούρες, έλλειψη χρόνου και δυσκολία στην επίτευξη της υποστήριξης από το προσωπικό και τους γονείς.

Γενικότερα, δεν μπορεί να μη σχολιαστεί η παράδοξη σχέση –γεμάτη ενδεχομένως με αντίφαση- μεταξύ της λογοδοσίας και της ενδυνάμωσης την οποία συνεπάγεται η οργανωσιακή μάθηση. Λογοδοσία χωρίς ενδυνάμωση μπορεί να οδηγήσει στην υποταγή, ενδυνάμωση χωρίς λογοδοσία μπορεί να οδηγήσει στην αναρχία. Η φιλοσοφία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σημαίνει ότι το σχολείο στην περίοδο των γρήγορων και περίπλοκων αλλαγών οφείλει μόνο του να αναπτυχθεί, να εξελιχθεί και να αναλάβει τη διαμόρφωση του μέλλοντός του. Στο πλαίσιο της οργανωσιακής μάθησης η λογοδοσία μετατρέπεται από εξωτερικό έλεγχο



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σε εσωτερικής φύσης (προς το σχολείο) κοινή υπευθυνότητα. Μια σειρά από δυαδικές αντιθέσεις δείχνουν την φύση της οργανωσιακής μάθησης και την διαφορά ανάμεσα σε έναν παραδοσιακό οργανισμό και σε έναν μανθάνοντα: οι δομές είναι εύπλαστες και όχι παγιωμένες και ιεραρχικές. Η σύγκρουση είναι ανοικτή και ευπρόσδεκτη, χωρίς να παραμένει κρυφή και να αποτελεί φόβητρο. Η επικοινωνία είναι ανοιχτή και ελεύθερη, παρά ελεγχόμενη και κλειστή. Η ηγεσία είναι ρευστή παρά ιεραρχική και αυστηρά εκχωρημένη. Οι σχέσεις είναι σχέσεις ισότητας και όχι διαβαθμισμένες. Η γνώση στηρίζεται στην αναζήτηση και εκτιμάται για τη μάθηση που λαμβάνει χώρα, και δεν συνδέεται με την τεχνογνωσία και την έκτασή της (Mulford & Silins, 2010).

Η έρευνα τείνει να περιγράφει την οργανωσιακή μάθηση και την καλλιέργειά της -και κατά συνέπεια το μετασχηματισμό και το βίωμα του οργανισμού μάθησης- ως ένα ταξίδι και όχι ως έναν προορισμό, το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό οργανισμό να δαμάσει την αλλαγή και την αυξανόμενη διαφορετικότητα, να δημιουργήσει μια αίσθηση συνδέσμου, διεύθυνσης, συνέχειας, μείωσης των διακυμάνσεων στην απόδοση, να προχωρήσει χωρίς να απομακρυνθεί από τις ρίζες του. Μάλιστα, οι ερευνητές εικάζουν και την πορεία που ακολουθείται στην πραγματοποίηση αυτού του ταξιδιού (Mulford & Silins, 2010): Σε ένα πρώτο στάδιο οι συνάδελφοι αναπτύσσουν κοινά νοήματα, ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη μέσα από το διάλογο, καθώς και τη διαχείριση της αναπόφευκτης σύγκρουσης. Πρόκειται για μαθησιακές διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούνται για να γίνει σύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον, να εξεταστούν οι τρέχουσες πρακτικές κριτικά και να αναπτυχθούν κοινές αξίες καθώς και το όραμα. Τα αποτελέσματα αυτών των διαδικασιών και οι κοινές αξίες χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για τον εντοπισμό των αλλαγών και την ανάληψη ρίσκων, καθώς η μάθηση και η βελτίωση συνεχίζονται. Αυτά τα στάδια είναι διαδοχικά και κυκλικά, ενώ η ανανεούμενη δέσμευση και η βελτίωση των ικανοτήτων προωθούν τη δράση (βλ. και Δάρρα, 2019, 260-262).

### 3.3. Η λειτουργικοποίηση της έννοιας από τους Kools και Stoll (2016)

Στην ενότητα αυτή επικεντρώνουμε στο μοντέλο των Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016) για τον ΟΜ στην εκπαίδευση (Integrated Model of the School as Learning Organisation), για το οποίο επιχειρηματολογούμε ότι αποτελεί το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σημαντικότερο πρόσφατο σταθμό στη σχετική συζήτηση. Γίνεται αναφορά στο υπόβαθρο, την πρωτοτυπία και τη χρησιμότητά του. Πρόκειται για το πρώτο ολιστικό μοντέλο του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση, το οποίο αναδεικνύει με σαφήνεια τη μετασχηματιστική διάσταση της έννοιας. Με το μοντέλο αυτό, που έχει συνοδευτεί από διαγνωστικό εργαλείο αξιολόγησης, οι δύο μελετητές επιτυγχάνουν να βάλουν όριο στην ασάφεια που έχει περιβάλει την έννοια του οργανισμού μάθησης στην εκπαιδευτική θεωρία και προσφέρουν μια βάση για την προώθηση της θεωρίας, της πράξης και της έρευνας.

***Υπόβαθρο***

Η ενασχόληση των Kools και Stoll με τον οργανισμό μάθησης ξεκίνησε στο πλαίσιο συνεργασίας της ουαλικής κυβέρνησης με τον ΟΟΣΑ, του οποίου οι δύο μελετητές ήταν συνεργάτες. Όταν η ουαλική κυβέρνηση εισήγαγε, κατά το 2017 και 2018, την εκπαιδευτική της μεταρρύθμιση, ο οργανισμός μάθησης ορίστηκε ως βασικό σκέλος του σχεδίου της, απαραίτητο συμπλήρωμα της εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών που εισήγαγε. Σκοποί του νέου προγράμματος σπουδών ορίστηκαν η δημιουργία ατόμων με φιλοδοξίες και όρεξη για συνεχή μάθηση, ηθικών και ενημερωμένων πολιτών, επιχειρηματικών και δημιουργικών πνευμάτων, υγιών και με αυτοπεποίθηση ατόμων. Προϋποθέσεις εκπλήρωσής τους ορίστηκαν η ανάπτυξη υψηλής ποιότητας επαγγελματιών της εκπαίδευσης, η συνεργατική ηγεσία που επιδιώκει τη βελτίωση, η δημιουργία σχολείων αφοσιωμένων στην αριστεία, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην ευημερία και ισχυρές προδιαγραφές αξιολόγησης και λογοδοσίας για ένα αυτοϋποστηριζόμενο εκπαιδευτικό σύστημα (Welsh Government, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, εντάχθηκε και η -πολιτικά αποφασισμένη- προδιαγραφή για τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης. Το μοντέλο των Kools και Stoll (Integrated Model of the School as Learning Organization) υιοθετήθηκε αυτούσιο ως εκπαιδευτική πολιτική της χώρας - εξ ου και η ονομασία του ενίοτε ως ουαλικού μοντέλου (OECD, 2018· RSICW, 2019· Welsh Government, 2019). Ένα σκέλος του μοντέλου είναι το εργαλείο αξιολόγησης του οργανισμού μάθησης (School as Learning Organisation Survey) το οποίο αξιοποιήθηκε στην εθνικής εμβέλειας εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την παρακολούθηση του μεταρρυθμιστικού προγράμματος και καταγράφηκε σε ειδική έκδοση (OECD, 2018).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Το σκεπτικό που οι Kools και Stoll έχουν ως αφετηρία τους είναι η θέση ότι ο κόσμος έχει αλλάξει τόσο, ώστε να μην μπορεί να είναι πλέον σε ισχύ η προσδοκία που τρεφόταν παλαιότερα από την εκπαίδευση: η παροχή δεξιοτήτων επαρκών για ολόκληρη τη ζωή. Η εποχή απαιτεί νέες, και συνεχώς ανανεούμενες, δεξιότητες, οι οποίες, ωστόσο, δεν πρέπει να αφορούν μόνο στην υλική πλευρά της ζωής (επάγγελμα και τεχνολογία). Αντίθετα, είναι απαραίτητη η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες κλπ. Επομένως, η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη μαθησιακή ατζέντα του 21ου αιώνα, ειδικά σε σχέση με τις ευπαθείς και μειονεκτούσες ομάδες, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τη γενική ευημερία των εκπαιδευομένων, οι οποίοι θεωρείται πλέον ότι πρέπει να επηρεάζουν τη διαμόρφωση της μάθησής τους. Στο πνεύμα του έργου του Fullan (π.χ. 2016), οι Kools & Stoll τονίζουν ότι η αλλαγή σε πολλά κράτη έχει προσεγγιστεί εσφαλμένα ως μια επιδερμική εισαγωγή καινοτομιών από τις κυβερνήσεις, χωρίς να έχει δοθεί στα ίδια τα σχολεία η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και εφαρμογής από τα ίδια καινοτομιών. Αντίθετα, ολοένα και περισσότερο υποστηρίζεται η δυνατότητα του σχολείου για την πραγματοποίηση αλλαγών από το ίδιο, δυνατότητα με την οποία συναρτάται η ιδέα του αναπροσδιορισμού των σχολείων ως μανθανόντων οργανισμών, ως οργανισμών που θα μαθαίνουν από το εξωτερικό περιβάλλον προκειμένου να θέτουν και να επαναθέτουν στόχους σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον με σκοπό την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για το παρόν και το μέλλον τους.

Παράλληλα, ισχυρό κίνητρο της ενασχόλησης των Kools & Stoll με την έννοια είναι η αντίφαση για την οποία έγινε ήδη λόγος: ενώ η έννοια συζητείται και απολαμβάνει μιας δημοφιλίας, δεν έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οπωσδήποτε, αρκετά προβλήματα εκκινούν από την ασάφεια και την έλλειψη κατανόησης που συνοδεύουν την έννοια. Συμφωνούμε, επομένως, μαζί τους ότι είναι επιτακτική η ύπαρξη ενός μοντέλου για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση, το οποίο θα αξιοποιήσει όλο τα δεδομένα για να παραγάγει μια εύτακτη διαγραμματική απεικόνισή της, καθώς η χρησιμότητα των μοντέλων στην οργανωσιακή θεωρία και πράξη είναι δεδομένη (Burke, 2018).

Απαραίτητη πρώτα-πρώτα είναι η εύρεση ενός κατάλληλου, λειτουργικού ορισμού της έννοιας. Για τον σκοπό αυτό οι Kools & Stoll πραγματοποιούν δύο αναλύσεις-επισκοπήσεις. Αφενός, επισκοπούν την «γενική» εκδοχή για τον



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

οργανισμό μάθησης και, αφετέρου, την εκπαιδευτική. Για την πρώτη χρησιμοποιούν ως βάση την τυπολογία των Yang κ.ά. (2004), που εξετάσαμε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι Kools και Stoll εκλαμβάνουν το μοντέλο των Watkins και Marsick ως κριτήριο αποτίμησης των ποικίλων ορισμών που έχουν δοθεί για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης .και αποδέχονται αξιωματικά τις επτά προτροπές δράσης ως ισχύουσες και τις υιοθετούν ως διαστάσεις του δικού τους λειτουργικού ορισμού, επισημαίνοντας, όμως, ότι δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι με τα περιεχόμενα των διαστάσεων –των δεικτών ή στοιχείων- και ότι σε κάθε περίπτωση υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης.

Ενδιαφέρουσες επισημάνσεις που κάνουν οι Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016) είναι ότι η βιβλιογραφία για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση είναι ασυγκρίτως μικρότερη από εκείνη για τη γενική εκδοχή του, ότι γενικά η έννοια, αδιάφορα από το εκάστοτε πεδίο αναφοράς (επιχειρήσεις, δημόσιος τομέας, εκπαίδευση κλπ.), χαρακτηρίζεται από έλλειψη σαφήνειας, ότι συχνά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία δεν δίνεται κάποιος ορισμός, ότι, επίσης συχνά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, συμβαίνει να γίνεται αναφορά στην έννοια χωρίς χρήση του ίδιου του όρου, κάτι που περιπλέκει τα πράγματα, ότι επικρατεί σύγχιση μεταξύ των εννοιών οργανισμός μάθησης και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Άλλα προβλήματα είναι η μερικότητα των διαφόρων ορισμών, η εστίασή τους σε ένα μόνο χαρακτηριστικό της έννοιας, καθώς και έλλειψη λειτουργικότητας στους ορισμούς. Οι πιο βασικές πηγές του μοντέλου των Kools & Stoll, αλλά συγχρόνως και σημεία αντιπαράθεσης προς αυτές, είναι οι εργασίες του Senge για την εκπαίδευση (Senge κ.ά., 2012), όπως και των Watkins και Marsick, καθώς και τα παραδοτέα του προγράμματος LOLSO και φυσικά οι εργασίες των εκάστοτε ερευνητών που έχουν επηρεαστεί από αυτά. Οι Kools & Stoll προσάπτουν στον Senge (2012) ότι ο ορισμός του για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση είναι μη λειτουργικός, δηλαδή αόριστος και ασαφής, και επομένως μη καθοδηγητικός. Ως εκ τούτου, αποδεκτός μπορεί να γίνει μάλλον ο ορισμός των Watkins και Marsick, που είχε αξιοποιηθεί και στο πρόγραμμα LOLSO. Έτσι, σε βάση εκκίνησης των Kools & Stoll μετατρέπεται τελικά ο ορισμός που υιοθετήθηκε από το πρόγραμμα LOLSO, ο οποίος κρίνεται ως ιδιαίτερα λειτουργικός. Η βελτίωση που οι Kools και Stoll θεωρούν ότι επιδέχεται η θεωρία του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση -με σκοπό την εφαρμοσιμότητά της, δηλαδή τη μετατροπή της σε πράξη- στηρίζεται στην παραδοχή ότι η ενασχόληση με την έννοια δεν μπορεί να περιοριστεί στην ανακύκλωση της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αλλά θα πρέπει να διευρυνθεί με στοιχεία από ποικίλες άλλες βιβλιογραφίες, όπως αυτές για την επαγγελματική μάθηση, την οργανωσιακή συμπεριφορά, τη διαχείριση της γνώσης, τις επιστήμες της μάθησης, και προπάντων από το πεδίο της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση. Το μέτρο της αξίας του οργανισμού μάθηση είναι σχεδόν αποκλειστικά η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά θα πρέπει η έννοια προηγουμένως να εφαρμοστεί και η εφαρμογή της να παρακολουθηθεί εμπειρικά, ανάγκη που απαιτεί την ύπαρξη ενός καλά τεκμηριωμένου, σαφούς, οριοθετημένου και εφαρμόσιμου μοντέλου το οποίο έχει αναδυθεί «μέσα» στο πεδίο της εκπαίδευσης και αφορά σε αυτό. Αυτό, επομένως, είναι το κέντρο της αντιπαράθεσης και απόκλισης των Kools & Stoll από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία: οι Watkins και Marsick έχουν παράσχει μεν ένα αρκούντως κριτικό μοντέλο οργανισμού μάθησης, αλλά, παρά το γενικεύσιμο χαρακτήρα του, δεν θεωρείται επαρκές για το πεδίο της εκπαίδευσης. Για την ακρίβεια, η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης θέτει άλλες απαιτήσεις, δεδομένου ότι σημαντική παραδοχή στην εκπαιδευτική θεωρία και διοίκηση είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι-μανθάνοντες δεν θεωρούνται ή δεν μπορούν να θεωρούνται απλώς ως προϊόντα, αλλά είναι μέτοχοι των (εκπαιδευτικών) οργανισμών. Η θεωρία του οργανισμού μάθησης πρέπει να επανεξεταστεί με τη χρήση νέων δεδομένων και του λόγου άλλων πεδίων, ώστε να προκύψει μια βελτιωμένη βάση για να διευκολυνθούν η πράξη και η έρευνα. Και τα παραδοτέα του LOLSO εμφανίζουν παρόμοιες αδυναμίες, καθώς, πέρα από το γεγονός ότι αποτελούν παλιά βιβλιογραφία, δεν είχαν αναδείξει με σαφήνεια τη μαθητοκεντρική πλευρά του οράματος. Σύμφωνα με το νέο ορισμό που προσφέρουν οι Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016, 63) «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας». Ο ΟΜ αποτελεί μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, στους ρόλους, στους στους



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κανόνες, στις διαδικασίες, στις δομές κλπ. Αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020).

***Η μετασχηματιστική όψη του οργανισμού μάθησης***

Ούτε η θεωρία των Watkins και Marsick, που, ούτως ή άλλως, δεν αφορά πρωτευόντως στην εκπαίδευση, ούτε πολλοί άλλοι που καταπιάστηκαν με τον οργανισμό μάθησης στα σχολεία ανέδειξαν με την απαραίτητη σαφήνεια και επάρκεια τον σκοπό της ύπαρξης του οργανισμού μάθησης. Ενώ γίνεται πολύς λόγος για το κοινό όραμα ως συνιστώσα του οργανισμού μάθησης, η πλειονότητα δεν εστιάζει στο αντικείμενο, το σκοπό και την προσδοκία αυτού του οράματος, άρα και του οργανισμού μάθησης. Αντίθετα, οι Kools και Stoll δίνουν απόλυτη προτεραιότητα στο θέμα αυτό και για το σκοπό αυτό παραλαμβάνουν από το πεδίο της σχολικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης δύο σημαντικές έννοιες, αυτές της ποιότητας ή αριστείας και ισοτιμίας/δικαιοσύνης, καθώς και την ιδέα του συνταιριάσματός τους. Πρόκειται για τον λεγόμενο ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης, τον οποίο διατύπωσε με μεγάλη σαφήνεια στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο Fullan (1993), θεωρώντας τον ως τον πυρήνα της εκπαιδευτικής αλλαγής και θεμελιακό στοιχείο της θεωρίας του. Οι Kools και Stoll μνημονεύουν τον Fullan και το επηρεασμένο από αυτόν έργο του Senge για την εκπαίδευση (Senge κ.ά., 2012), όπως επίσης και την κλασική, για την ανθρωποκεντρική σύλληψη της εκπαίδευσης ανά την υφήλιο, έκθεση της Unesco από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Unesco, 1996). Ο σκοπός είναι ηθικός γιατί αποβλέπει στο κοινό καλό της κοινωνίας και είναι η συγκολλητική ουσία των μελών της. Η εκπαίδευση οφείλει να εξασφαλίζει τις άριστες επιδόσεις όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ώστε η μη ευνοϊκή οικονομικοκοινωνική κατάσταση να μην γίνει τροχοπέδη στην ευημερία τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ορίζοντας τη σημασία των άριστων επιδόσεων οι Kools και Stoll θεωρούν περιορισμένη την αξία των διεθνών ερευνών όπως του PISA, επισημαίνοντας ότι η μάθηση πρέπει να περιλαμβάνει και μη γνωστικούς στόχους όπως η προσωπική/ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη, η ευημερία, η ανθεκτικότητα. Από την άλλη, τονίζεται πόσο σημαντική πρόκληση για τις σημερινές κοινωνίες συνιστά η ενσωμάτωση των ευάλωτων ατόμων, που ζουν στο περιθώριο. Η ενσωμάτωση πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, γιατί η ταξική διαστρωμάτωση όχι μόνο λειτουργεί σε βάρος του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά αποτελεί και απειλή για



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

την ίδια τη δημοκρατία και αναπαράγει το κοινωνικό status quo. Η παιδαγωγική έρευνα έχει αποδείξει ότι η επιτυχής μάθηση είναι εφικτή για όλους και δεν περιορίζεται στους ευφυείς ή στους κοινωνικοοικονομικά προνομιούχους. Η αριστεία και η ισοτιμία δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες συνθήκες και δύνανται να είναι συστατικά του σχολικού οράματος, η διαμόρφωση του οποίου θα πρέπει συνεπώς να είναι αποτέλεσμα όλων των εμπλεκομένων, εκπαιδευτικών, γονέων, όλης της κοινότητας και του εξωτερικού περιβάλλοντος, και φυσικά των ίδιων των εκπαιδευομένων. Με αυτήν την έννοια ο οργανισμός μάθησης των Kools και Stoll είναι μετασχηματιστικός και συμπεριληπτικός. Οι Kools και Stoll τονίζουν το μετασχηματιστικό χαρακτήρα του οργανισμού μάθησης, αναδεικνύοντας αυτήν την όψη του. Ουσιαστικά, φέρουν στην επιφάνεια την θεώρηση του Fullan (1993), η οποία περισσότερο λάνθανε παρά τονιζόταν στην προγενέστερη των Kools και Stoll βιβλιογραφία, όπως αντιλαμβανόμαστε διαβάζοντας π.χ. τα περιεχόμενα του προγράμματος LOLSO.

Ποια είναι, λοιπόν, η φιλοσοφία του μοντέλου οργανισμού μάθησης των Kools και Stoll; Όπως είδαμε και στην προηγηθείσα θεωρητική παρέκβαση, οι κοινωνικές επιστήμες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της (γενικής) διοίκησης, τείνουν σήμερα να καλλιεργούνται στο παράδειγμα του ανοικτού κοινωνικού συστήματος, όπου αντικειμενικές (κοινωνία) και υποκειμενικές δυνάμεις (άτομα) τελούν σε συνεχή αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα την αλλαγή. Οι συνυφασμένες με το παράδειγμα αυτό κοινωνικοεπιστημονικές θεωρήσεις έχουν ως αξίωμα ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας είναι εν δυνάμει σχεδιαστές του μέλλοντός της, κι αυτό σημαίνει ότι δεν είναι πλέον αποδεκτές κρυφές ατζέντες που προωθούν την αποδυνάμωση και όχι την ενδυνάμωση των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (π.χ. Barbour, 2006α). Όσον αφορά τη διοίκηση ειδικότερα, η αντίληψη αυτή πρεσβεύει και ουσιαστικά διακηρύσσει την ανάγκη αναζήτησης και διατήρησης της σωστής ισορροπίας μεταξύ δομής και κουλτούρας, μεταξύ του διοικητικού ελέγχου και του ελέγχου από τους εργαζομένους εντός των οργανισμών. Αυτή η αρχή για την ταυτόχρονα γραφειοκρατική και επαγγελματική δομή των οργανισμών προτείνεται ως απαραίτητη και για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015β). Όπως είναι γνωστό, ο οργανισμός μάθησης έχει δεχθεί ισχυρές επικρίσεις ως δυνητικά καταπιεστικό οργανωσιακό μοντέλο, το οποίο αποσκοπεί στην εκμετάλλευση των υφισταμένων από την διοίκηση, την εκμετάλλευση δηλαδή των κάτω από τους πάνω, οι οποίοι επιβάλλουν μια μάθηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συμπεριφοριστικού τύπου (Hislop κ.ά., 2018). Αυτό μπορεί να ισχύει, αλλά υπάρχει και ο ισχυρός αντίλογος ότι ο οργανισμός μάθησης περιλαμβάνει εξ ορισμού μια σειρά από τέτοια συστατικά -όπως η διαμοιρασμένη ηγεσία, η συνεργασία και η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός- που, αν τηρηθούν, είναι σε θέση να άρουν, και όχι να ενισχύσουν, την καταπίεση και την κατάχρηση της εξουσίας από την ηγεσία. Αυτή η σύγχιση και οι εσφαλμένες εντυπώσεις είναι που κάνουν τους Kools και Stoll να επιδιώκουν την καλύτερη δυνατή αποσαφήνιση της έννοιας, την απομάκρυνση της ασάφειας και φυσικά τον τονισμό της μετασχηματιστικής όψης της έννοιας.

Τέλος, ειδικά σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ του οργανισμού μάθησης και της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, οι δύο μελετητές ουσιαστικά παραπέμπουν στη σημαντική διάκριση του Schlechty (2009), ότι ο οργανισμός μάθησης είναι η ευρύτερη, ενώ η επαγγελματική κοινότητα μάθησης η μερικότερη έννοια. Με άλλα λόγια, οι δύο έννοιες δεν είναι άσχετες μεταξύ τους, αλλά δεν είναι και ταυτόσημες. Ως μερικότερη, όμως, η δεύτερη είναι προϋπόθεση της πρώτης. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι η «καρδιά» του οργανισμού μάθησης, ο οποίος δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς αυτή. Έτσι, η ύπαρξη της μαθησιακής κοινότητας είναι δείκτης, στοιχείο του οργανισμού μάθησης., ο οποίος όμως είναι μια έννοια κατά πολύ ευρύτερη.

***Εμπόδια στον οργανισμό μάθησης και οφέλη από αυτόν***

Τα σχολεία είναι απαραίτητο να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης με σκοπό την πλήρη εμπλοκή/δέσμευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων και την ανταπόκριση στις αυξημένες και πολλαπλές προσδοκίες που τρέφονται γι’ αυτά. Ο οργανισμός μάθησης είναι ζήτημα στενά εξαρτώμενο από τη διάθεση των μαχόμενων εκπαιδευτικών και των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πολιτική να καταπιαστούν σοβαρά με αυτό, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν ή ευνοούν τον οργανισμό μάθησης. Τέτοιου είδους ανησυχίες και επιφυλάξεις έχουν διατυπώσει και οι Stoll & Kools (2017), σύμφωνα με τους οποίους ή έννοια του οργανισμού μάθησης, που προσανατολίστηκε να κάνει τη διαφορά στις ζωές των μαθητών και των ανθρώπων και όχι προς την κοινωνική αναπαραγωγή, είναι μεν παλιά, αλλά θα πρέπει να «ξανανιώσει»· ωστόσο, σε αυτή τη μετασχηματιστική εκδοχή, που είναι και η μόνη εύλογη, δεν έχει εφαρμοστεί. Αυτός, βέβαια, είναι ο στόχος της δικής τους εργασίας για το μοντέλο που πρότειναν και το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

οποίο δεν προβάλλεται ως άκαμπτη οδηγία, αλλά ως ένα πλαίσιο προσαρμόσιμο στα διάφορα περιβάλλοντα. Σημαντικότερο ζήτημα, όμως, για τους Stoll & Kools (2017) είναι να κατανοηθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής εάν στην πραγματικότητα ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν τον οργανισμό μάθησης. Οι οργανισμοί και τα σχολεία δεν μαθαίνουν, είναι η εκτίμηση των δύο μελετητών, μια εκτίμηση που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα ως επιτομή της πραγματικότητας προερχόμενη από δύο ειδικούς και η οποία φαίνεται να επιβεβαιώνει τις προηγούμενες γενικές εκτιμήσεις (Mulford & Silins, 2010). Αυτή η μη μάθηση οφείλεται στον δισταγμό των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν. Σημαντικός λόγος γι' αυτό είναι ο φόβος του λάθους, το οποίο είτε θα επικριθεί είτε θα τιμωρηθεί μέσα στο σύστημα της αυστηρής λογοδοσίας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να προτιμούν τα διαγωνίσματα και την απομνημόνευση, εξαντλώντας σε αυτά το νόημα της διδασκαλίας και της μάθησης. Όμως, μια άλλη σημαντική δυσκολία είναι ότι ο οργανισμός μάθησης δεν μπορεί να προκύψει από μόνος του. Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες χρειάζονται ποικίλες συνθήκες και υποστήριξη, επίσης χρόνο και πόρους για ενασχόληση με την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο, ειδικά σε συστήματα συγκεντρωτικά όπου η ιεραρχία συχνά όχι μόνο δεν ευνοεί, αλλά και εμποδίζει τις διαδικασίες, ή όταν η κεντρική πολιτική αδιαφορεί για τις ειδικές τοπικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων. Διαδραματίζει, γενικά, σημαντικό ρόλο και η διάθεση για αλλαγή και η ικανότητα για καινοτομία αυτών που βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις στα διάφορα επίπεδα. Τέλος, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι ανοιχτοί στη σκέψη και στις σχέσεις που προϋποθέτει ο οργανισμός μάθησης. Δεν είναι εύκολη η αλλαγή στη νοοτροπία και στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το status quo συχνά προστατεύεται από μη εντοπισμένα εμπόδια και άλλες δυσκολίες, από τις ονομαζόμενες στη βιβλιογραφία «ανικανότητες οργανωσιακής μάθησης ή συνήθειες μαθησιακής δυσλειτουργίας (π.χ.: «εμένα με αφορά (μόνο) η θέση μου», «ο εχθρός είναι εκεί έξω», η ψευδαίσθηση της ανάληψης βάρους, η εμμονή στα γεγονότα κλπ.). Επομένως, η λειτουργία του οργανισμού μάθησης και η πιθανή συμβολή του στην αλλαγή του –σχολικού και κοινωνικού- status quo εξαρτάται από την εκπαιδευτική ηγεσία όλων των επιπέδων (Stoll & Kools (2017).

Από όλες τις πτυχές του προβλήματος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σημαντικότερη είναι η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, των επιδόσεων και των επιτευγμάτων τους (Kools, 2020). Για το σκοπό



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αυτό είναι σημαντικό να οριστεί, πρώτον, τι είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα, με τα οποία, όπως επισημαίνουν οι Kools και Stoll, σήμερα πλέον δεν θα πρέπει να εννοείται απλώς η απόδοση των μαθητών στις ακαδημαϊκές –ή γνωστικές- απαιτήσεις, αλλά η επιτυχία τους σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων όπως οι ηθικές αξίες, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η προσωπική ανάπτυξη, η ευημερία και η ευτυχία τους. Δεύτερον, η αποτελεσματικότητα του οργανισμού μάθησης δεν θα πρέπει να εννοηθεί μόνο σε σχέση με τους μαθητές, αλλά και με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, οι δύο μελετητές, και ιδιαίτερα ο Kools (2020), έχουν εντοπίσει στη βιβλιογραφία μεγάλο αριθμό θετικών αποτελεσμάτων όσον αφορά τους ανθρώπινους πόρους στη στενή έννοια, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, όπως: αλλαγή νοητικών μοντέλων και ρουτινών, συνεργασία, επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση στην επικοινωνία, ανάπτυξη μετασχηματιστικής ηγεσίας, αύξηση βαθμού συμμετοχής ολόκληρης της κοινότητας, καλύτερες σχέσεις κ.ο.κ. Οπωσδήποτε, το κεφαλαιώδες ζήτημα παραμένουν οι επιδόσεις των μαθητών, επισημαίνουν οι Kools και Stoll, και σε αυτόν τον τομέα η εμπειρική έρευνα είναι ελάχιστη, αλλά συγχρόνως και τόσο απαραίτητη, προκειμένου να εξακριβωθεί εάν τελικά ο οργανισμός μάθησης αξίζει να γίνει πράξη. Το γεγονός, μάλιστα, ότι κάποιες εργασίες δεν έχουν καταγράψει βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων μέσω του οργανισμού μάθησης αποτελεί, για τους Kools και Stoll, επιπλέον ερέθισμα για ανάπτυξη της σχετικής έρευνας.

Εν κατακλείδι, οι Kools & Stoll (2016) επισημαίνουν ότι η ένταξη του ηθικού σκοπού της εκπαίδευσης στη διάσταση του οράματος του οργανισμού μάθησης αποτελεί κεφαλαιώδες κίνητρο για τη σύνταξη ενός νέου θεωρητικού πλαισίου για τον οργανισμό μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Αυτό, εκτός από τη βάση της απόκλισής τους από τη βιβλιογραφία, είναι και η καθοδηγητική αρχή της συνολικής διαφοροποίησής τους και στη σύλληψη των υπολοίπων διαστάσεων.

### 3.4. Οργανισμοί μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων: επισκόπηση της θεωρητικής βιβλιογραφίας[4]

[4] Το κείμενο της ενότητας αυτής έχει ήδη δημοσιευθεί, με ορισμένες διαφορές, ως εξής: Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022β), «Γύρω από την έννοια του οργανισμού μάθησης ως διάσταση της διοίκησης οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων» *Εκπαιδευτικός κύκλος 10, 2 (*2022), 44-60



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα αυτόνομο ακαδημαϊκό-θεωρητικό, ερευνητικό και πρακτικό πεδίο. Γι' αυτό είναι απαραίτητη μια σάρωσή του, προκειμένου να εντοπίσουμε σχετικό υλικό. Σημειωτέον ότι η έννοια δε μας ενδιαφέρει ως προς την «ανδραγωγική» της σημασία (=μάθηση, τυπική και άτυπη, των μελών οποιουδήποτε οργανισμού ως εκπαίδευση ενηλίκων), αλλά ως προς τη διευρυμένη σύλληψή της (=μάθηση, τυπική και άτυπη, των μελών των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων ως συστατικό της οργανωσιακής-διοικητικής ζωής τους).

Προκαταρκτικά πρέπει να αναφέρουμε ότι κύριο συμπέρασμα είναι πως οι προβληματισμοί που έχουν αναπτυχθεί συνιστούν μια αντανάκλαση των αντίστοιχων προβληματισμών και αναζητήσεων από τη σχολική εκπαίδευση. Κρίναμε, όμως, σκόπιμο αποκλειστικά για χάρη της πληρότητας να μην παραλείψουμε ειδική αναφορά και τηί αποτύπωση, πολύ συνοτπική, εδώ αυτής της ύλης.

Για τους ίδιους λόγους, όμως, θεωρούμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε προηγουμένως κατά τρόπο συνοπτικό την πορεία της εξέλιξης της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδιαίτερα σε σχέση και με τη σχολική εκπαίδευση (Merriam & Brockett, 2007).

### 3.4.1. Εισαγωγικά: εκπαίδευση ενηλίκων και η προβληματική περί ηγεσίας

Όπως είναι γνωστό, η εκπαίδευση ενηλίκων, όταν ξεκίνησε η θεωρητική προσέγγισή της στις αρχές του 20$^{ου}$ αιώνα, διεκδίκησε στις προθέσεις της την έμφαση στον μαθητοκεντρισμό και μια πλούσια κοινωνική ατζέντα, με σκοπό την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη (π.χ. Rubenson, 2011· Hake, 2011· Popovic & Koulaouzides, 2017). Συχνά οι μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν φέρει το πεδίο αυτό σε αντιπαράθεση προς τη σχολική εκπαίδευση, αν και είναι λίγες οι περιπτώσεις (όπως π.χ. των Merriam & Brockett, 2007) που η σύγκριση αυτή προχωρά σε βάθος και προσφέρει ικανοποιητικές εξηγήσεις για τη σχέση τους.

Ωστόσο, κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, με την ένταση των δυνάμεων του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, εδραιώθηκε η στροφή και η ένταξη, που είχαν ξεκινήσει ήδη νωρίτερα (Grace, 2012), της εκπαίδευσης ενηλίκων στο πλαίσιο της οικονομίας και της αγοράς με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών τους (Leicester & Parker, 2001· Finger & Asun, 2001), διαδικασία, άλλωστε, που από την εποχή εκείνη και έπειτα έχει προσδιορίσει την τυπική, προπάντων, εκπαίδευση (π.χ. Hargreaves, 2003· Darling-Hammond, 2010). Έτσι,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

προέκυψε μια στενά οικονομική και συντηρητική αντίληψη συνολικά για την εκπαίδευση υπό τον όρο *διά βίου μάθηση*, στον φιλοσοφικό πυρήνα της οποίας βρίσκεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (π.χ. Bagnall, 2001· Jarvis, 2007· Field, 2018). Όπως είναι ευνόητο, αυτή η νέα «ενιαιοποίηση» της εκπαίδευσης του ανθρώπου που πρέπει να μαθαίνει «από την κούνια έως τον τάφο» έρχεται σε ισχυρή αντίθεση με την παρεμφερή, αλλά ριζικά διαφορετική, αντίληψη περί διά βίου εκπαίδευσης που είχε καλλιεργηθεί τις δεκαετίες του 1960 και 1970 με καθαρό ανθρωπιστικό χαρακτήρα και κεντρική ιδέα την κοινωνική χειραφέτηση (Barros, 2012· Volles, 2014). Η σύλληψη της διά βίου μάθησης που θέτει στο επίκεντρο την εργασία και την οικονομία, που αποβλέπει στη διατήρηση του status quo και αποδίδει την ευθύνη για τη μάθηση -όπως και για πολλές άλλες λειτουργίες στο πλαίσιο ενός συρρικνωμένου κοινωνικού κράτους- στο ίδιο το άτομο, είναι η κυρίαρχη πραγματικότητα σήμερα (Halliday, 2012· Βεργίδης, 2011· Regmi, 2015). Έτσι, στην πράξη, έχει πραγματοποιηθεί η σύγκλιση της εκπαίδευσης ενηλίκων προς την σχολική εκπαίδευση, σύγκλιση που έλαβε χώρα μέσα στο πνεύμα του οικονομισμού, παρά τις μικρές διαφορές στην εξέλιξη (Finger, 2005). Ωστόσο, οι αντιλήψεις και πολιτικές αυτές που έχουν επιδιώξει –αν όχι και επιτύχει- την επαγγελματικοποίηση (vocationalization) της εκπαίδευσης (Usher & Edwards, 2007· Edwards & Usher, 2008) και πλέον προωθούνται από τους κύριους διεθνείς οργανισμούς (Rizvi, 2007), δέχονται εδώ και χρόνια έντονη κριτική (Edwards, 1997), η οποία εντάθηκε μετά την οικονομική κρίση που εμφανίστηκε κατά τα τέλη της πρώτης δεκαετίας της νέας χιλιετίας (βλ. π.χ. Zarifis & Gravani [eds.], 2014· Milana & Holford [eds.], 2014· Milana & Nesbitt [eds.], 2015). Οι θεωρητικοί ποτέ δεν έχουν πάψει να αντιτείνουν μια άλλη ερμηνεία και να οραματίζονται μια άλλη πραγματικότητα για τη διά βίου μάθηση (Edwards, 1997· Regmi, 2013· Fejes & Ollesen, 2010· Fagoso & Guimaraes, 2010) και να «προκαλούν» με αυτόν τον τρόπο την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, άλλοτε χωρίς και άλλοτε με κάποια αποτελέσματα.

Αυτό το όραμα –με σύνθημα τον εμβληματικό και περιεκτικό όρο «κοινωνική δικαιοσύνη» (Davis & Sodano, 2011)- έχει ως ορίζοντα την παγίωση της δημοκρατίας (Biesta, 2006), ενώ η οικονομία θεωρείται μέσο για τη βελτίωση της κοινωνίας, μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικού μετασχηματισμού, ανάπτυξης κοινωνικού κεφαλαίου, επίτευξης της κοινωνικής συνοχής, μετασχηματισμού καθενός ανθρώπου σε πολίτη που σκέφτεται κριτικά, παγίωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. (π.χ. Jarvis, 2008· Rogers & Horrocks, 2010· Bagnall,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

& Hodge, 2018). Είναι η μάθηση διά βίου και καθ' όλο το εύρος της ζωής (life-long and life-wide learning), η οποία συμβαδίζει με την αντίληψη της κοινωνίας ως ενός ανοικτού και περίπλοκου, χαώδους, πληθωρικού σε διαφορές και γρήγορες αλλαγές συστήματος (Βεργίδης κ.ά., 2010· Finnegan & Grummel [eds], 2019). Η κοινωνία πρέπει να αποτελείται από ανθρώπους που μαθαίνουν και να είναι συνολικά «μανθάνουσα», και συγχρόνως να αποτελείται από μανθάνοντες οργανισμούς και μανθάνουσες κοινότητες, πόλεις, περιφέρειες κλπ., με σκοπό τη συνολική κοινωνική πρόοδο και όχι την οικονομική μεγέθυνση (Jarvis, 2010· Jarvis, 2008). Η μετασχηματίζουσα μάθηση, συνώνυμη της μάθησης των ενηλίκων σήμερα, πρέπει να απαλλαγεί από οποιαδήποτε πιθανότητα απουσίας της έννοιας του ηθικού εαυτού (Lange & Solarz, 2014). Μέσο, σημαντικό, για την επίτευξη όλων αυτών δεν μπορεί να είναι παρά η διάχυση της γνώσης ως «εκπαίδευση για όλους» (Unesco: Education for All, βλ. π.χ. Unesco, 2013· Milana, 2014). Το ζήτημα της σύγκλισης μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων απασχολεί και στην οπτική αυτή, αλλά αυτή τη φορά με διαφορετική κατεύθυνση: επιζητείται η υιοθέτηση από τη σχολική εκπαίδευση του χειραφετικού και μετασχηματιστικού πνεύματος της εκπαίδευσης ενηλίκων (Merriam & Brockett, 2007). Υπό τις παρούσες συνθήκες η πραγματοποίηση της δεύτερης ιδέας, και ειδικά ως προς το σκέλος της σχολικής εκπαίδευσης, κρίνεται πολύ δύσκολη, κυρίως σε γεωγραφικούς χώρους όπως η βόρεια Αμερική (Merriam & Brockett, 2007), αλλά και η Ευρώπη, η οποία, παρά τη μικρή στροφή που έχει σημειωθεί μετά τη Στρατηγική της Λισαβόνας (Dale, 2009), δεν διαφοροποιείται σημαντικά (Federighi, 2013).

### *Η ηγεσία στην εκπαίδευση ενηλίκων*

Το στίγμα για την φύση της διοίκησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δίνεται από έναν από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Knowles, στο βιβλίο του από το 1970 (Knowles, 1970· Knowles, 1980), όπου εισάγει την ιδέα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι αποκλειστικά μια μαθητοκεντρική δραστηριότητα, εντελώς διαφορετική από την σχολική εκπαίδευση, που είναι δασκαλοκεντρική. Η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει έναν έντονο διπολισμό και επιχειρεί να αποδώσει φιλοσοφικά το μαθητοκεντρισμό στην εκπαίδευση των ενηλίκων και τον δασκαλοκεντρισμό στην εκπαίδευση των παιδιών. Σήμερα δεν θεωρείται ισχύουσα, όπως γνωρίζουμε, και έχει κριθεί ως ιδεολογία μάλλον παρά ως θεωρία, ως κάτι, δηλαδή, που ήταν δυνατό να αποδειχθεί εμπειρικά (Jarvis, 2010). Κατά την εποχή της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρότασής της απηχούσε το πάθος του νέου πεδίου να διαφοροποιηθεί από τη σχολική εκπαίδευση αποκτώντας δική του ταυτότητα, ενώ στη συνέχεια, όπως είδαμε, υποστηρίχθηκαν διάφορες συγκλίσεις. Διατηρεί, ωστόσο, την αξία της και σήμερα στο βαθμό που οι επιστήμονες δεν παύουν να νοιάζονται για την ανακάλυψη των ιδιαιτεροτήτων, που είναι δυνατό να χαρακτηρίζουν το πεδίο, και των δυνατοτήτων της τελειοποίησης του έργου που επιτελείται στο πεδίο σε συνάρτηση με την ανακάλυψή τους (Παπασταμάτης, 2011). Ανεξάρτητα, πάντως, από όλα αυτά στην συγκεκριμένη ενότητα αυτού του κλασικού βιβλίου ο Knowles εισάγει ως κεντρική ιδέα την ανάγκη για μια δημοκρατική φιλοσοφία διοίκησης, η οποία πρέπει να προσδιορίζει κάθε είδους οργανισμό, μεταξύ αυτών τους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων.

Προκαταρκτικά, πρέπει να επισημανθεί ότι σήμερα η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων χρησιμοποιεί την ίδια γλώσσα με τη διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης. Η θεωρητική κίνηση προσδιορίζεται από τη μετάβαση της σκέψης από τον λειτουργισμό στο μεταμοντερνισμό (Edelson & Donaldson, 2000), ενώ οι έννοιες του ανοιχτού συστήματος, του χάους και της περιπλοκότητας, η ανάδειξη της έννοιας της ηγεσίας και η οριοθέτησή της έναντι εκείνης του μάνατζμεντ, η «διανομή» της ηγεσίας, η αναγκαιότητα του στρατηγικού χαρακτήρα της ηγεσίας, αλλά και οι έννοιες της οργανωσιακής μάθησης και του οργανισμού μάθησης, μεταξύ άλλων, είναι δείκτες της κοινής γλώσσας που χρησιμοποιούν τα δύο πεδία (Edelson & Donaldson, 2000· Knox, 1993).

Ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο Heaney (1993), γράφοντας για την ηγεσία στην εκπαίδευση ενηλίκων, αντιπαραθέτει τρία διαφορετικά πλαίσια ή «λογικές»: 1) το θεμέλιο-όραμα της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν η οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας· 2) για τον σκοπό αυτό η εκπαίδευση ενηλίκων παρείχε ουσιαστικά fora στοχασμού και δράσης, ενώ με τον γραμματισμό φρεϊρικής λογικής επεδίωκε να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποκτήσουν φωνή για τη ζωή του μέλλοντος· 3) αυτά, ωστόσο, αφορούσαν στις πρώτες δεκαετίες, γιατί από τη δεκαετία του 1970 και εξής περίπου, παράλληλα με την επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, σημειώνεται μετατόπιση στο πνεύμα του πεδίου από την ιδέα της ενδυνάμωσης προς την ιδέα της προσαρμογής –αλλιώς: από τη λήψη απόφασης στην συμμόρφωση. Είναι η εποχή της λατρείας της αποδοτικότητας (φαινόμενο συνοδό της έμφασης στην κρατική γραφειοκρατία και της ανάπτυξης στον τομέα της βιομηχανίας), της πελατοποίησης του καθενός ατόμου, της αύξησης του κοινωνικού



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ελέγχου και της απώλειας ενδιαφέροντος για τα κοινωνικά ζητήματα. Η εκπαίδευση ενηλίκων, κατά τον Heaney (ό.π.), τείνει να διοικείται ιεραρχικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εξαιρέσεις, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δε συμμετέχουν στον καθορισμό των στόχων. Αυτό το μοντέλο χρειάζεται να αναπροσδιοριστεί, ενώ η ανάγκη αυτή προϋποθέτει οι ηγέτες της εκπαίδευσης ενηλίκων να επιδοθούν στον κριτικό στοχασμό, να ξεκινήσουν να πραγματεύονται κριτικά τα ζητήματα του πεδίου προς όφελος των εκπαιδευομένων, παράλληλα με την υπέρβαση των περιορισμών της γραφειοκρατίας και την ανακάλυψη ανοικτών χώρων δράσης.

### 3.4.2. Η επισκόπηση

Η βιβλιογραφία για την διοίκηση/ηγεσία των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων έχει επικαλεστεί και τις έννοιες οργανωσιακή μάθηση και οργανισμός μάθησης. Βλέπουμε, δε, ότι και εδώ η ενασχόληση ξεκινά νωρίς, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, για να ενταθεί και να πυκνώσει στη συνέχειά της. Ενώ την δεκαετία αυτή συναντούμε περισσότερο θεωρητικές αναφορές, τα επόμενα χρόνια παρατηρούμε πως οι αναφορές έχουν πιο χρηστικό-πρακτικό χαρακτήρα, αφού σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (συ)ζητείται η εφαρμογή της έννοιας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Θα ήταν, ωστόσο, λάθος να εμμείνει κανείς απλώς στην ορολογία και να παραβλέψει το γεγονός ότι η έννοια, αλλά όχι ο όρος, απαντά ήδη στο κλασικό βιβλίο του Knowles (Knowles, 1970· Knowles, 1980). Στην ενότητα όπου ο συγγραφέας αναφέρεται στη διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και όπου επισημαίνει την ανάγκη οι οργανισμοί να διαμορφώνονται δημοκρατικά προωθώντας κουλτούρα και κλίμα χωρίς να επικεντρώνονται αποκλειστικά στα αποτελέσματα, επισημαίνεται ότι κάθε οργανισμός οφείλει να φροντίζει για την αυτο-ανανέωση κάθε μέλους του, αλλά και του ίδιου ως συνόλου. Τα στοιχεία της δημοκρατίας και της καινοτομίας συμπορεύονται, σύμφωνα με τον Knowles, και είναι η αφετηρία για την πραγματοποίηση της ενήλικης μάθησης εντός των οργανισμών. Κάνει μάλιστα τη σαφή διάκριση μεταξύ στατικών οργανισμών και καινοτόμων οργανισμών, το δεύτερο είδος των οποίων έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, αποβλέποντας στην αλλαγή και στην ανάπτυξη-εξέλιξη. Ο Knowles επισημαίνει την υποχρέωση του οργανισμού να λειτουργεί ως «εκπαιδευτικό περιβάλλον» το οποίο δεν παρέχει απλώς κάποιες ευκαιρίες οργανωμένης μάθησης αλλά πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

όπως: σεβασμό για την προσωπικότητα, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ελευθερία έκφρασης και διαθεσιμότητα πληροφόρησης, αμοιβαιότητα ευθύνης στον καθορισμό στόχων, στο σχεδιασμό και την διεξαγωγή δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση. Ουσιαστικά, στις επισημάνσεις αυτές του Knowles ενυπάρχει η έννοια του οργανισμού μάθησης, κάτι που από όσο γνωρίζουμε έχει αγνοηθεί από τη βιβλιογραφία (με την εξαίρεση μόνον του Rubenson, 2011), ενώ θεωρούμε ως αυτονόητο ότι, καθώς μεταφέρει όλες αυτές τις ιδέες στην διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο Knowles ουσιαστικά εισηγείται την εφαρμογή του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παραπέμποντας σε έναν άλλο θεμελιωτή της εκπαίδευσης ενηλίκων, τον Lindeman, ο Knowles επισημαίνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων λόγω της φύσης της υποβάλλει και επιβάλλει αυτήν την ιδέα.

Ωστόσο, όπως ισχύει και για τη σχολική εκπαίδευση, η εισαγωγή στις οργανωσιακές και διοικητικές σπουδές της έννοιας του οργανισμού μάθησης από τον Senge (1990) και η περαιτέρω επεξεργασία της από τις Watkins & Marsick (1993) ήταν οι παράγοντες που έστρεψαν τους μελετητές που ασχολούνται με την διοίκηση στην εκπαίδευση ενηλίκων προς την έννοια αυτή. Σε κάθε περίπτωση, η «στροφή» αυτή πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τη διάθεση να απομακρυνθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων από το στενό πλαίσιο του μάνατζμεντ και να προσανατολιστεί προς εκείνο της ηγεσίας, με βασικές αξίες την αποκέντρωση και τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, την ομαδικότητα, την ενδυνάμωση και φυσικά τη μάθηση, ατομική και οργανωσιακή (Edelson, 1992$^{α}$, 1992β). Σύμφωνα με τον Donaldson (1992), ο ηγέτης οφείλει να βγει από το περιτύλιγμα του μάνατζερ και να μετατρέψει την διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στον οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων σε βάση και αφετηρία πραγματοποίησης μάθησης σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, αφού η διδασκαλία είναι το κέντρο του οργανισμού και ο πλουσιότερος πόρος μάθησης. Σύμφωνα με τους Galbraith κ.ά. (1997), ανήκει κατεξοχήν στην αποστολή του επικεφαλής ενός οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των μελών του, γιατί αυτό αποτελεί μέτρο της αποτελεσματικότητάς του και όχι απλώς τα αριθμητικά και ποσοτικά στοιχεία της απόδοσης. Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης αποτελεί το πρότυπο του ατόμου που μαθαίνει για τα υπόλοιπα μέλη, καθώς ενδιαφέρεται να αλλάζει, να θέτει στόχους, να επιζητά ευκαιρίας μόρφωσης, να κάνει αυτοκριτική, να παρακολουθεί την πορεία του κλπ. Μολονότι ωστόσο η μάθηση είναι ζωτικής φύσης για τους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων αυτών της εκπαίδευσης ενηλίκων που κατεξοχήν αρμόδιοι για



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τη μάθηση, το θέμα παραβλέπεται. Επικαλούμενοι τη θεωρία του Senge, οι Galbraith κ.ά. (1997) παροτρύνουν τους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων να υπερβούν τις μαθησιακές ανικανότητές τους και να εφαρμόσουν τις 5 πειθαρχίες του Senge, αποβλέποντας στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ομοίως, ο Apps (1994) επικαλείται το έργο του Senge, όταν εξηγεί τη σχέση του ηγέτη με την εξουσία. Η δύναμη του ηγέτη προέρχεται από τις σχέσεις, από την αναγνώριση της δύναμης των άλλων και της σημασίας της για την αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό ο ηγέτης οφείλει να εμπνέει, να δημιουργεί γέφυρες, να ανέχεται τις άβολες καταστάσεις, να δημιουργεί όραμα, να συμβάλει επίσης στην ανανέωση του ανθρώπινου δυναμικού και στην εξέλιξη, να μαθαίνει και να προωθεί την μάθηση των άλλων, να αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου.

Η πιο σημαντική αναφορά για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζεται σε σχετικά πρόσφατη έκδοση της Unesco αφιερωμένη το μάνατζμεντ της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Αφρική (Nafukho κ.ά., 2011). Η εργασία αυτή, που έχει προγραμματικά υιοθετήσει την ιδέα της μετακίνησης από το μάνατζμεντ στην ηγεσία, συνιστά στους οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων (οι οποίοι είναι απαραίτητο να ιδρυθούν στην Αφρική) να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί. Βασική πηγή είναι ο Senge, αλλά αυτό που κάνει εντύπωση είναι η σύνδεση του οργανισμού μάθησης με την αφρικανική φιλοσοφία Ubuntu, η οποία όπως γνωρίζουμε είναι η έντονα ανθρωπιστική εκείνη φιλοσοφία για τη ζωή που έχει εμποτίσει την αφρικανική κουλτούρα (αλληλεγγύη μέσα στην κοινότητα). Βλέπουμε, λοιπόν, εδώ μια πρώιμη ένδειξη της συζήτησης που έχει ξεκινήσει πρόσφατα για την ανίχνευση της σχέσης μεταξύ θεωριών ηγεσίας του Δυτικού κόσμου και της αντίστοιχης σκέψης που απαντά στις μη δυτικές κουλτούρες (Walker & Quian, 2019).

Ενώ η βορειοαμερικανική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων έδειξε αρκετά νωρίς αυτό το θερμό ενδιαφέρον προς τον ΟΜ, αντίστοιχο ενδιαφέρον εκδηλωνόταν, αν και με μικρή καθυστέρηση, και στο ευρωπαϊκό έδαφος, συγκεκριμένα στη Γερμανία, χώρα που διαθέτει μακρά ιστορία στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχει ως «σήμα κατατεθέν» το θεσμό του (δημόσιου) Λαϊκού Πανεπιστημίου, το οποίο λειτουργεί από τον 19ο αιώνα, τώρα πλέον πλάι στον -επίσης ανεπτυγμένο- ιδιωτικό τομέα. Η γνώση της γερμανικής επιστημονικής κοινότητας όσον αφορά τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων συγκεντρώθηκε και αποτυπώθηκε σε ένα συλλογικό τόμο (Dollhausen & Nuissl von Rein, [εκδ.] 2007),



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

την ίδια εποχή που εκπονήθηκε και η πρώτη διατριβή, με θέμα την δυνατότητα και τον τρόπο λειτουργίας των Λαϊκών Πανεπιστημίων ως οργανισμών μάθησης (Feld, 2007), μια ποιοτική έρευνα που στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις με στελέχη των Λαϊκών Πανεπιστημίων με σκοπό την δημιουργία του προφίλ που απαιτείται για τη μετατροπή των ιδρυμάτων αυτών σε μανθάνοντες οργανισμούς. Πόσο απασχολεί τους ερευνητές αυτό το θέμα φαίνεται από το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν και άλλες εργασίες (Juschak, 2011). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να συνοψιστούν τα περιεχόμενα του συλλογικού αυτού του τόμου, διότι, αν και σχετίζονται με τη Γερμανία, έχουν μια διευρυμένη, υπερτοπική σημασία και αξία από θεωρητική άποψη, αποτελώντας μια εμβριθή και ολοκληρωμένη αποτύπωση της προβληματικής για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με την Dollhausen (2007) η έννοια του οργανισμού μάθησης είναι το ιδανικό εφαλτήριο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας για την διοίκηση. Και στην εκπαίδευση ενηλίκων, λοιπόν, θεωρείται αναγκαία και μεταφέρεται η ιδέα της μάθησης των οργανισμών ως μέσου αντιμετώπισης της αυξανόμενης περιπλοκότητας του κόσμου, από τη μια, και των ελλείψεων που έχουμε πλέον κατανοήσει ότι χαρακτηρίζουν τον ορθολογισμό, από την άλλη. Αποτέλεσμα αυτού του σκεπτικού είναι η διαπίστωση της ανάγκης για μια «παιδαγωγική προσέγγιση του οργανισμού»: ο οργανισμός πρέπει να γίνει τόπος μάθησης, να μεταμορφωθεί σε έναν δάσκαλο. Η μάθηση πλέον εκλαμβάνεται ως διάσταση της εργασίας των εργαζομένων, από τους οποίους ο οργανισμός απαιτεί να σκέφτονται, να συμμετέχουν σε πολλές διαδικασίες που ερεθίζουν τη μάθηση, και να συνεργάζονται. Απώτερος σκοπός της μάθησης ορίζεται το «παιδαγωγικό καθήκον» των οργανισμών, οι οποίοι καλούνται να διαφοροποιηθούν από παραδεδομένες μορφές οργανισμών όπως η δημόσια υπηρεσία και ο κερδοσκοπικός οργανισμός. Αυτό το παιδαγωγικό καθήκον στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η απόκτηση από τον πολίτη της ικανότητας για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ένα ιδανικό του οποίου η επίτευξη αναθέτει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα νέο ρόλο: του βοηθού της δημιουργίας γνώσης, και όχι του μεταδότη, γνώσης. (Dollhausen, 2007).

Σύμφωνα με τον Nuissl von Rein (2007) η ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης θεωρίας εκπαιδευτικής διοίκησης ανεξάρτητα από τη γενική επιστήμη της διοίκησης είναι αδύνατη. Παρόλ’ αυτά, δεν είναι δυνατό να αγνοηθούν ορισμένα χαρακτηριστικά που απαντούν μόνο στην εκπαίδευση, και μάλιστα μόνο εκεί απαντούν συνδυασμένα, σηματοδοτώντας την ειδοποιό διαφορά της εκπαίδευσης από άλλα πεδία δράσης. Τα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

χαρακτηριστικά αυτά είναι: η ισορροπία μεταξύ της εξυπηρέτησης των οικονομικών αναγκών, από τη μια, και των παιδαγωγικών στόχων, από την άλλη - το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, και οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων ακόμη περισσότερο, είναι μοναδική περίπτωση οργανισμού όπου ο εκπαιδευόμενος είναι και «προϊόν» και συνδημιουργός του παραγόμενου προϊόντος - η ανάγκη ώστε η κουλτούρα του οργανισμού να υπερβαίνει τη δομή, γιατί η εκπαίδευση έχει ανάγκη την βελτίωση και την εξέλιξη, ενώ η δομή εκπροσωπεί τη σταθερότητα – το γεγονός ότι η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία συνδυάζει μια ατομική και μια κοινωνική πλευρά (Nuissl von Rein, 2007). Επομένως, ο οργανισμός μάθησης ως λειτουργία του (εκπαιδευτικού) οργανισμού (πρέπει να) είναι προσανατολισμένος σε τρία στοιχεία: στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία, καθώς και στην ανάπτυξη του προσωπικού.

Σήμερα η γνώση θεωρείται ρέουσα και ανοιχτή και τη θέση του παραδοσιακού δασκάλου έχει λάβει ο εκπαιδευτικός ως «συνοδός της μαθησιακής διαδικασίας» (του εκπαιδευόμενου). Ενώ οι οργανισμοί υπόκεινται ομοίως στη διαρκή αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει όχι απλώς να επιτρέπουν την καινοτομία, όπως οι άλλοι, αλλά συνεχώς να προκαλούν την δημιουργικότητά τους. Οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ως επίσημη αποστολή τη συλλογική χειραφετική γνώση και, καθώς διαφέρουν από τους άλλους οργανισμούς (της ιδιωτικής οικονομίας), των οποίων οι στόχοι είναι βραχυπρόθεσμοι, οφείλουν να αποζητούν την αειφόρο ανάπτυξη και αειφόρο μάθησή τους (Hartkemeyer, 2007).

Ο οργανισμός μάθησης έχει στόχο την βελτίωση της ποιότητας σε κάθε επίπεδο και κάθε λειτουργία του οργανισμού εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος παραδοσιακά αποβλέπει στην παροχή μόρφωσης με σκοπό την άρση των εκπαιδευτικών ελλειμμάτων, την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την αύξηση των ευκαιριών για επαγγελματική αναβάθμιση των ατόμων. Παρόλ’ αυτά, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει να αντιμετωπίσει νέες συνθήκες όπως: η δημιουργία μιας αγοράς εκπαίδευσης ενηλίκων, η αναμόρφωση της δημόσιας διοίκησης, οι απαιτήσεις που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, τα νέα τεχνολογικά μέσα κλπ. Οι διαφορετικές στοχοθεσίες, αυτή του Κράτους και εκείνη της Αγοράς, συγκρούονται και η ισορροπία είναι το ζητούμενο (Schlüter, 2007). Η λειτουργία του οργανισμού μάθησης προϋποθέτει δύο διαδικασίες: τη συνεργασία και τον συναγωνισμό, όχι τον ανταγωνισμό. Πυλώνες του οργανισμού μάθησης είναι η ύπαρξη κουλτούρας επικοινωνίας και η ανάπτυξη του προσωπικού.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο οργανισμός μάθησης στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη μάθηση των μελών του. Γι' αυτό τείνει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως: η συναίνεση, η τάση για συμμετοχή, η ύπαρξη ηγετικών προσωπικοτήτων, η επίλυση των συγκρούσεων κλπ. Οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων χρειάζεται να γίνουν κέντρα μάθησης επιτελώντας ποικίλες λειτουργίες όπως: αναλύσεις αναγκών, προγραμματισμός, διασφάλιση ποιότητας, συμβουλευτική για τη μάθηση, ερευνητικές διαδικασίες, δημιουργία τραπεζών δεδομένων κλπ. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός πρέπει να προωθεί και να αναπτύσσει τη μάθηση των μελών του πρώτα και κύρια, γιατί η έννοια μανθάνων οργανισμός μπορεί να παρερμηνευθεί και να μετατραπεί σε μια εντελώς αντιανθρωπιστική έννοια, σε έναν οργανισμό όπου λαμβάνει χώρα υποχρεωτική, καταπιεστική και συμμορφωτική μάθηση (Faulstich, 2007).

Εάν η υποστήριξη της δημιουργίας του αυτοκατευθυνόμενου στη μάθησή του κοινωνικού υποκειμένου είναι σήμερα ο στόχος των οργανισμών που διδάσκουν, και μάλιστα αυτών, προπάντων, που διδάσκουν ενηλίκους, ο ίδιος θα πρέπει να είναι ο στόχος και των μελών του προσωπικού των αντίστοιχων οργανισμών, ώστε οι οργανισμοί αυτοί από διδάσκοντες οργανισμοί να γίνουν μανθάνοντες οργανισμοί. Όπως αναλύει ο Dietrich (2007), η μάθηση ξεκινά από το άτομο, επιδρά στο σύνολο, μετά ξαναπερνά στο άτομο κ.ο.κ.: ο οργανισμός εντοπίζει πληροφορίες που επεξεργάζεται για τη δημιουργία νέας γνώσης – η νέα γνώση διαχέεται μεταξύ των μελών του οργανισμού – ενσωματώνεται στα γνωστικά συστήματα του οργανισμού – τέλος, μετατρέπεται σε νέα δράση. Η οργανωσιακή μάθηση είναι αποκλειστικά κοινωνική μάθηση, η οποία αναγκαστικά εμπλέκει την επικοινωνία και τη συνεργασία για την επίτευξή της.

Η έννοια του οργανισμού μάθησης δεν μπορεί να μη συσχετιστεί με εκείνη της ποιότητας, η οποία έχει επίσης κυριαρχήσει στη διοικητική σκέψη και πράξη κατά τα τελευταία χρόνια. Η προβληματική για τη σχέση των δύο εννοιών, του ΟΜ και της ποιότητας, στρέφεται γύρω από το ζήτημα της σύνδεσης μεταξύ της έννοιας της οργανωσιακής ανάπτυξης, της οποίας σκέλος θεωρείται ο οργανισμός μάθησης, και της διοίκησης ποιότητας. Αυτό σημαίνει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία ο ολιστικός χαρακτήρας της έννοιας της ποιότητας που υιοθετείται. Στο βαθμό που η διοίκηση της ποιότητας περιλαμβάνει μια ευρεία γκάμα θεμάτων, όπως η δημιουργία συλλογικού οράματος, η βελτιστοποίηση των διαδικασιών, η κοινωνική ευθύνη, η αλληλεπίδραση με περιβάλλον, και στο βαθμό που δεν ενδιαφέρεται απλώς για τεστ και ελέγχους, τότε η διοίκηση της ποιότητας επικεντρώνεται στη βελτίωση και την



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ανάπτυξη, στόχος που δεν είναι πάντα δεδομένος στο λόγο περί ποιότητας. Ο οργανισμός μάθησης μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί έννοια αλληλένδετη με την ποιότητα, αλλά μόνο με αυτήν την έννοια (Gnahs, 2007). Όπως παρατηρεί ο Zech (2004 στον Gnahs, 2007), «τα μοντέλα ποιότητας δεν πρέπει να προδιαγράφουν καταστάσεις, αλλά να υποστηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση με ενίσχυση της ικανότητας στοχασμού… Ως εκ τούτου, το … μοντέλο ποιότητας [πρέπει να] είναι κυρίως μοντέλο ανάπτυξης και όχι μια εξεταστική διαδικασία. Ανάπτυξη ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να σημαίνει ενίσχυση της διαδρομής της μετατροπής των οργανισμών σε μανθάνοντες οργανισμούς».

Ο οργανισμός μάθησης δεν είναι δυνατό να συλληφθεί, πολλώ μάλλον να υλοποιηθεί, χωρίς τη συνδρομή των ΤΠΕ, που σημαίνει ότι συσκευές (hardware) και λογισμικά (software) ανήκουν στα θεμέλια της οργανωσιακής μάθησης. Καθώς η επικοινωνία είναι η βάση της οργανωσιακής μάθησης, οι νέες τεχνικές της επικοινωνίας είναι προωθητικοί παράγοντες της οργανωσιακής μάθησης. Πολύ σημαντική είναι η διασφάλιση μιας συνεχούς επικοινωνίας του οργανισμού και του εκπαιδευόμενου σε 24ωρη βάση, πλάι στη σύγχρονη προσωπική επικοινωνία, η οποία αποτελεί την παραδοσιακή μορφή. Αυτή η συνεχής επικοινωνία αφορά σε κάθε τι, από ζητήματα διοικητικής φύσης έως τα μαθησιακά περιεχόμενα. Μπροστά στις νέες, περίπλοκες επικοινωνιακές διαδικασίες, που έχουν κάνει την εμφάνισή τους, η παλιά, ιεραρχικά προσανατολισμένη, διοίκηση δεν είναι πλέον αποτελεσματική. Αυτή η κατάσταση καθιστά αναγκαία την αποκέντρωση, προκειμένου να υπάρξει αποφόρτιση των συστημάτων και δυνατότητα αντίδρασης σε ατομική βάση μέσα σε ένα πνεύμα σαφώς πελατοκεντρικό. Αυτά προϋποθέτουν ηγεσία επικεντρωμένη στη συμμετοχικότητα και την επικοινωνία (Schöll, 2007).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων βρέθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε ένα σημαντικό μεταίχμιο: θεωρητικά υποστηρίχθηκε η ανάγκη αποστασιοποίησης από τη στατικότητα της δομολειτουργικής προσέγγισης που αδυνατεί να ανταποκριθεί στην πίεση της αλλαγής, ενώ πρακτικά έγινε αντιληπτή η αδυναμία των διαφόρων οργανωσιακών μοντέλων να απαντήσουν στην επιταχυνόμενη κοινωνική μεταβολή. Η λύση δόθηκε μέσα από τις έννοιες της οργανωσιακής μάθησης και του μανθάνοντος οργανισμού. Πριν την δεκαετία του 1990, η εκπαίδευση ενηλίκων εκτυλισσόταν μέσα σε σχετικά σταθερές και εύκολα υπολογίσιμες συνθήκες, έτσι ώστε η δημόσια ρύθμισή της ήταν επαρκής, ενώ η μερική αυτονομία από την οποία διεπόταν ήταν επίσης επαρκής. Στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων βρισκόταν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ένας συγκεκριμένος ιδεότυπος εκπαιδευομένου: το άτομο που ενδιαφερόταν για την πολιτισμική και πολιτική μόρφωσή του. Έτσι, η οργάνωση και η διοίκηση έμοιαζαν αόρατες και δεν βρίσκονταν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Όταν όλοι αυτοί οι κοινωνικοί όροι σταμάτησαν να υπάρχουν, η διοίκηση ήρθε στο προσκήνιο. Με αυτό, ξεκίνησαν να συζητούνται διάφορες πτυχές, όπως η ποιότητα, η ανάπτυξη, η διαχείριση της γνώσης, το μάρκετινγκ, ο οργανισμός μάθησης κλπ. Η έννοια του οργανισμού μάθησης εμφανίζεται ως συστατικό ενός ευρέος φάσματος θεμάτων διοίκησης. Η δημιουργία μιας αυτόνομης ερευνητικής παράδοσης για τον οργανισμό μάθησης απαιτεί να καταπιαστούμε με ζητήματα όπως ο εντοπισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων που επιτρέπουν την (οργανωσιακή) μάθησή τους, καθώς και των αντίστοιχων δρώντων-παικτών. Εφόσον η μαθησιακή ικανότητα των οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων αποδειχθεί επιτυχής παράγοντας προσαρμογής και επιβίωσής τους στις σημερινές συνθήκες, τότε είναι δυνατό να τεθούν ερωτήματα όσον αφορά συγκεκριμένες μαθησιακές συμπεριφορές, να διερευνηθούν οι γνωστικές μαθησιακές διαδικασίες, να διακριθούν μεταξύ τους οι οργανισμοί ως προς τα εμπόδια και τους προωθητές της μάθησής τους και προπάντων να ερμηνευθεί κατά τρόπο συγκεκριμένο πώς γεννώνται κουλτούρες μάθησης μέσα στα συμφραζόμενά τους (Düsseldorf, 2007).

Αναφορά στον οργανισμό μάθησης (ως αρχή, πρακτική, μοντέλο κλπ. διοίκησης) συναντούμε και στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Η αναφορά που εντοπίζουμε δεν είναι εκτεταμένη και γίνεται από την οπτική των προβληματισμών για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτών ενηλίκων (Παπασταμάτης, 2011), θέμα πολύ σημαντικό και άμεσα σχετιζόμενο με εκείνο της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2011), η διδακτική πράξη και το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, στοιχείο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς λήψη αποφάσεων που δεν βασίζονται μόνο στα επιστημονικά δεδομένα και στις τεχνικές δεξιότητες, αλλά και σε κρίσεις και επιλογές των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την εμπειρία τους. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθορίζεται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή να αναστοχάζεται και να εφαρμόζει στην πράξη τα πορίσματα των επιστημών της αγωγής, Εξάλλου, η συνεχής κοινωνική εξέλιξη απαιτεί επίσης συνεχή, διά βίου επαγγελματική μάθηση, μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, στην διαμόρφωση των οποίων οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί όλων των πεδίων και βαθμίδων έχουν λόγο. Όπως είναι γνωστό (Κόκκος, 2005), στην Ελλάδα η εκπαίδευση των εκπαιδευτών



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ενηλίκων έχει υπάρξει ένα προβληματικό πεδίο, καθώς μόλις πρόσφατα η πολιτεία αντιμετώπισε σοβαρά την ανάγκη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτών ενηλίκων, οι οποίοι, οφείλουν επιπλέον, όπως άλλωστε όλοι οι εκπαιδευτικοί, να είναι διά βίου μανθάνοντες στον τομέα τους. Οι σύγχρονες απόψεις όμως επιβάλλουν, πέραν αυτών, ώστε οι εκπαιδευτές ενηλίκων να είναι «ικανοί να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους με σκοπό να δημιουργήσουν στην περιοχή της δράσης τους ένα μαθησιακό οργανισμό, ο οποίος θα βελτιώνει τη διδακτική πράξη. Επίσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να προσφέρουν κατάλληλο περιβάλλον για την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, επίτευγμα το οποίο προϋποθέτει την προσπάθεια όλων των μελών. Οι εκπαιδευτές της πράξης πρέπει να μπορούν να λειτουργούν ως μέλη μιας συνεργατικής κοινότητας επαγγελματιών που χαρακτηρίζεται από γνώση και θέληση να προσφέρει ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στους εκπαιδευομένους της» (ό.π.).

### 3.4.3. Η αξιοποίηση της γενικής βιβλιογραφίας για ένα μοντέλο ΟΜ με ισχύ σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων

Στις προηγούμενες σελίδες είδαμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εναγκαλιστεί την έννοια του οργανισμού μάθησης, πρεσβεύοντας στη σημαντικότητα της υιοθέτησης και εφαρμογής αυτού του οργανωσιακού προτύπου. Διασκευάζοντας, λοιπόν, τη φράση «σχολείο ως οργανισμός μάθησης», που έχει καθιερωθεί, θα προτείναμε και τη χρήση της έννοιας *«οργανισμός εκπαίδευσης ενηλίκων ως οργανισμός μάθησης»,* εννοώντας, ανάλογα, ότι οι οργανισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης και έτσι να λειτουργούν.

Βέβαια, μέσα στα όρια της εκπαίδευσης ενηλίκων η θεωρία για τον ΟΜ δεν διακρίνεται για τον ίδιο βαθμό ανάπτυξης και καλλιέργειας, όπως στη σχολική εκπαίδευση, όπου υπάρχει μια εκτενής βιβλιογραφία. Συγκρίνοντας, ωστόσο, τις δύο βιβλιογραφίες βλέπουμε ότι η νοηματοδότηση είναι απολύτως κοινή. Και θα προσθέταμε ότι, εάν ο οργανισμός μάθησης είναι συνιστώσα ενός κοινωνικά δίκαιου μαθητοκεντρισμού, ο οποίος επιδιώκει πάνω από όλα να αλλάξει τη ζωή των εκπαιδευομένων, τότε πράγματι ο οργανισμός μάθησης ως όψη της διοικητικής ζωής βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η θεωρητική ανάπτυξη της οποίας



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δεν είναι κάτι άλλο παρά η υποστήριξη ενός μαθητοκεντρισμού εννοούμενου με αυτόν τον τρόπο.

Η περιορισμένη θεωρητική αναφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων στον ΟΜ, της οποίας ο εντοπισμός ήταν αντικείμενο αυτής της ενότητας, συνδέεται αφενός με την ακαδημαϊκή υπόσταση του πεδίου, που είναι ισχνή και συντελεί στην περιορισμένη έκταση της θεωρίας και της έρευνας, αφετέρου με την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία τα τελευταία χρόνια διεθνώς έχει πριμοδοτήσει –μέσω της χρήσης του διάσημου πλέον όρου «διά βίου μάθηση»- τη μάθηση για την εξυπηρέτηση των απαιτήσεων της οικονομίας και όχι –ή πολύ λιγότερο- τη μάθηση για την αλλαγή και την κοινωνική βελτίωση. Σήμερα, οι θεωρητικοί επιμένουν, επίσης μέσω του όρου *διά βίου μάθησ*η, στη σύγκλιση μεταξύ όλων των μορφών εκπαίδευσης όχι όμως στο πλαίσιο αυτής της οικονομικοκεντρικής προσέγγισης. Μέσω της προσέγγισης αυτής δεν είναι δυνατή η χειραφέτηση ατόμων και κοινωνιών, παρά τους ισχυρισμούς που προβάλλονται περί του αντιθέτου με το σύνθημα ότι η Αγορά, και όχι το Κράτος, είναι ο καλύτερος ρυθμιστής της ζωής. Η ιδέα αυτή έχει αποδειχθεί, κατά τους μελετητές, ότι δεν μπορεί να φέρει την δικαιοσύνη που οι κοινωνίες επιζητούν.

Στο πνεύμα, λοιπόν, της καλλιέργειας μιας κοινής θεωρίας για μια διά βίου μάθηση εκείνη που επιδιώκει την χειραφέτηση, πιστεύουμε, κάνοντας ένα βήμα παραπέρα, πως δεν μπορεί παρά να είναι χρήσιμος ο διάλογος για πολλά και διάφορα θέματα, όπως και για τις έννοιες της ηγεσίας και του οργανισμού μάθησης, δηλαδή για σημαντικά στοιχεία του εννοιολογικού οπλοστασίου της διοίκησης. Δεν χωράει, κατά την άποψή μας, αμφιβολία ότι η μελέτη των εννοιών από τη βιβλιογραφία της σχολικής εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά χρήσιμη και διαφωτιστική και προσφέρει σημαντικά ερεθίσματα και βοήθεια στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης έχει προαγάγει σημαντικά τη γνώση μας για τον ΟΜ. Οι ειδικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων επισημαίνουν ότι οι διαφορές των δύο πεδίων δεν θα πρέπει να εξοβελίζουν τις ομοιότητες και να αποκλείουν τις όποιες γέφυρες (Merriam & Brockett, 2007). Εάν, λοιπόν, θέλουμε να πραγματευτούμε την έννοια του οργανισμού μάθησης, από οποιαδήποτε άποψη, στην εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρούμε ότι πρέπει να αξιοποιήσουμε την πρόσφατη βιβλιογραφία της γενικής/σχολικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, όπως είδαμε στις προηγούμενες σελίδες, η βιβλιογραφική συνεισφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων στον οργανισμό μάθησης δεν εκφεύγει από το πλαίσιο του «θεωρητικού» και «γενικού», χωρίς να παρέχει ένα καλά οριοθετημένο, αποκρυσταλλωμένο και συγκεκριμένο μοντέλο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Πολύ σημαντική έχει υπάρξει η συμβολή των Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016), όπως έχουμε ήδη επισημάνει. Οι Kools και Stoll, συνδυάζοντας τη βιβλιογραφία για τον οργανισμό μάθησης, καθώς και αυτή άλλων επιστημονικών πεδίων, πραγματοποίησαν μια νέα εννοιολόγηση και λειτουργικοποίηση της έννοιας του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη οπτική. Αναγνωρίζοντας ότι η θεωρία του οργανισμού μάθησης δεν είναι νέα, επιδιώκουν την επαναφορά της στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος με το επιχείρημα ότι όλο και περισσότερο πληθαίνουν και εντείνονται οι φωνές που αποδίδουν στην εκπαίδευση τη δύναμη να κάνει τη διαφορά στη ζωή των ανθρώπων, να συμβάλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Λαμβάνουν θέση υπέρ αυτής της μετασχηματιστικής διάστασης, η οποία άλλωστε βρίσκεται στο «στοιχείο» του οργανισμού μάθησης, αφού έτσι είχε σημασιοδοτηθεί η έννοια κατά τη μεταφορά και την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Fullan, 1993). Συμφωνούμε με την άποψη των Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016) ότι είναι μερική και ελλιπής οποιαδήποτε άλλη, μη μετασχηματιστική, κατανόηση του οργανισμού μάθησης, δεδομένου ότι ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της έννοιας του οργανισμού μάθησης δεν φαίνεται πάντοτε να γίνεται επαρκώς κατανοητός, φαινόμενο που ενέχει τον κίνδυνο η προσέγγιση της έννοιας να «εκπέσει» στην τεχνοκρατική εκδοχή. Το μοντέλο των Kools και Stoll, επομένως, δεν εμπεριέχει κάποια νέα, φιλοσοφικά, πρόταση για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση. Συμπυκνώνοντας, όμως, ως μοντέλο τη δυσεπισκόπητη και κατακερματισμένη βιβλιογραφία, βάζει «τάξη» στα πράγματα και στη θεωρητική ακαταστασία, αποτελώντας σημαντική προσθήκη στη βιβλιογραφία, όπου μονογραφίες (Middlewood κ.ά., 2005, Collinson & Cook, 2007) ή μονογραφικού τύπου εργασίες (Mulford & Silins, 2010) είναι ελάχιστες. Δεδομένου ότι το συνολικό εγχείρημα των Kools και Stoll είναι μεγαλύτερης κλίμακας από εκείνο του προγράμματος LOLSO, θα λέγαμε ότι είναι ο πιο πρόσφατος και πιο σημαντικός σταθμός στην ιστορία της θεωρητικής και εμπειρικής ενασχόλησης με τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση.

***Τα καινοτόμα στοιχεία του υιοθετημένου μοντέλου***

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, μπορούμε να συνοψίσουμε τα καινοτόμα στοιχεία του ιδεότυπου του οργανισμού μάθησης (στην εκπαίδευση) κατά Kools και Stoll ως εξής: Όσον αφορά το όραμα, οι απόψεις των Kools και Stoll δεν επισημαίνουν απλώς την ανάγκη να είναι αυτό κοινό, αλλά ορίζουν ως ζητούμενο τον



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σαφή προσδιορισμό του με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, αναδεικνύοντας την αναγκαία συνάφεια της ποιότητας με την ισοτιμία (equity), έννοια που δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ασαφής, αφού το περιεχόμενό της έχει κατανοηθεί (βλ. Kollias, 2011). Η μάθηση περιλαμβάνει και μη γνωστικά αποτελέσματα, που εκφεύγουν από την παραδοσιακή έννοια, όπως είναι οι κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα πρέπει να κατακτώνται από όλους τους εκπαιδευόμενους, προπάντων από τους ανήκοντες στις μειονεκτούσες ομάδες. Όπως λοιπόν έχουμε ήδη κάνει σαφές, το όραμα κατά τους Kools και Stoll είναι αποτέλεσμα συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων, φυσικά και των μαθητών. Η εμπλοκή των μαθητών στην κατασκευή του οράματος δεν υπάρχει ως στοιχείο ούτε στη θεωρία (και το ερωτηματολόγιο) των Watkins και Marsick, ούτε στη θεωρία (και στο ερωτηματολόγιο) του LOLSO. Ωστόσο, η σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία έχει πλέον τεκμηριώσει καλά τη σημαντικότητα της εμπλοκής των ταυτοτήτων των μαθητών και της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αντικαθίσταται από εκείνη της επαγγελματικής μάθησης, η οποία κάνει σαφέστερη την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να γίνονται διαμορφωτές της ίδια της ανάπτυξής τους και αυτορρυθμιζόμενοι μανθάνοντες, όπως θα πρέπει να είναι και οι εκπαιδευόμενοι. Σχετικά με την ομαδική μάθηση, το συγκεκριμένο μοντέλο ενσωματώνει με κάθε σαφήνεια την ιδέα και την προβληματική περί επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην συναδελφικότητα και τη συνεργασία, με την έννοια ότι η πρακτική των εκπαιδευτικών είναι ανοικτή στη μελέτη και την ανατροφοδότηση από τους άλλους, εστιασμένη στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και στη μετα-μάθηση, δηλαδή στη συλλογική κριτική των τρόπων μάθησης. Σχετικά με την διάσταση της έρευνας, τονίζεται ιδιαίτερη η ανάγκη για την εισαγωγή καινοτομιών και την διαρκή αναζήτηση που θεωρείται βάση για την επαγγελματική εξέλιξη και την δημιουργία του κεφαλαίου των αποφάσεων, όπως επίσης και η ανάγκη για ανοχή της αμφισημίας, την συνθεώρηση διαφορετικών οπτικών, την κριτική στάση. Στην διάσταση των συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσης επισημαίνεται ιδιαίτερα η ανάγκη για εστίαση στα μεγάλα δεδομένα (big data) και στην πιο εκλεπτυσμένη επεξεργασία που επιτρέπει η ανάλυση. Τα σχολεία θα πρέπει να ενισχύσουν τη συλλογική ικανότητα για εμπλοκή σε συνεχή αξιολόγηση της μάθησης για χάρη της μάθησης και τακτικά να αξιολογούν, να διορθώνουν και να επικαιροποιούν τις θεωρίες δράσης τους. Στην οπτική αυτή η πληροφορία δεν ισοδυναμεί με γνώση, γιατί η γνώση θεωρείται κοινωνική κατασκευή, αντίληψη που



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επιβάλλει την ύπαρξη δομών τακτικού διαλόγου και ανταλλαγής γνώσης, αλλά και τη χρήση των σύγχρονων συστημάτων διαχείρισης της πληροφορίας που θα πρέπει να προωθούν τη βαθιά μάθηση και την ισοτιμία, καθώς και τη συλλογική υπευθυνότητα και την εσωτερική λογοδοσία. Αναφορικά με τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον, εισάγονται δύο νέες ιδέες. Η μία είναι ότι το σχολείο διασυνδέεται με το περιβάλλον του προδραστικά (ή προνοητικά) (proactively), προκειμένου να προβλεφθεί η λήψη των αποφάσεων. Είναι σαφές ότι οι δρώντες σε αυτό το περιβάλλον προσεγγίζονται ολιστικά και περιλαμβάνουν πληθώρα παραγόντων όπως η οικογένεια, οι κοινωνικές υπηρεσίες, δημόσιοι και μη κυβερνητικοί οργανισμοί, επιχειρήσεις, διάφοροι φορείς και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δεύτερη ιδέα είναι η απόδοση μεγαλύτερης έμφασης στην αμοιβαία σχέση του σχολείου με το ευρύτερο σύστημα, η οποία οδηγεί σε συμπαραγωγή αποτελεσμάτων με την κοινότητα προς όφελος της κοινότητας. Όσον αφορά την διάσταση της ηγεσίας, στις ιδέες της στρατηγικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας προστίθεται κατ’ αρχάς η ιδέα της μανθάνουσας ηγεσίας, αντλημένη από την βιβλιογραφία της ηγεσίας για τη μάθηση (McBeath & Dempster, 2008), η οποία εργαλειοποιεί την ατομική, ομαδική και οργανωσιακή μάθηση για την εξυπηρέτηση του οράματος και τοποθετεί τη μάθηση στην καρδιά της καθημερινής πρακτικής του ηγέτη. Επιπλέον, η έννοια της ενδυνάμωσης έχει δώσει τη θέση της σε αυτήν της διαμοιρασμένης ηγεσίας, στην έννοια της οποίας περιλαμβάνονται: η συνεργασία, η ομαδική εργασία, η συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και δίκτυα, η μεντορική δράση των ηγετών, η συμμετοχή εκπαιδευομένων στο γίγνεσθαι του σχολείου, όπως επίσης της οικογένειας και της κοινότητας.

Με το μοντέλο τους οι Kools και Stoll έχουν επιδιώξει να δείξουν -στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, στα εκπαιδευτικά συστήματα και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στους εκπαιδευτικούς, στη σχολική ηγεσία, αλλά και στους επιστήμονες- πώς ο οργανισμός μάθησης μπορεί να γίνει πράξη, να διευκολύνουν την εμπειρική έρευνα επάνω στο ζήτημα της ύπαρξης εκπαιδευτικών οργανισμών που μαθαίνουν και, περαιτέρω, να διευκολύνουν την εξακρίβωση και ενός άλλου σημαντικού ζητήματος: της αποτελεσματικότητας του οργανισμού μάθησης σε σχέση με το ευρύτερο πρόβλημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή της μάθησης των εκπαιδευομένων. Η εργασία των Kools και Stoll μπορεί να αποτελέσει μια καλή και ασφαλή βάση για την ανάπτυξη διαφόρων θεωρητικών και πρακτικών εγχειρημάτων. Μεγαλύτερη αξία αποκτά η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συνολική εργασία από το γεγονός ότι η έρευνά τους συνιστά σαφέστατα μία από τις λίγες διαθέσιμες περιπτώσεις εφαρμοσμένης έρευνας για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση και όχι έρευνας με θεωρητικό χαρακτήρα, όπως ήταν π.χ. το πρόγραμμα LOLSO, αφού πρόκειται με σαφήνεια για έρευνας εφαρμογής (implementation research), η οποία εξετάζει την υλοποίηση της εκπαιδευτική πολιτικής και δεν κινείται σε θεωρητικό επίπεδο.

Δεδομένου ότι οι εργασίες των Kools, Stoll και των συνεργατών τους εκπορεύτηκαν από το περιβάλλον του ΟΟΣΑ, θεωρούμε τέλος σημαντική εδώ την ακόλουθη επισήμανση. Σε μεγάλο αριθμό πρόσφατων αποτιμήσεων του ΟΟΣΑ (συνοπτικά: Mundy κ.ά., 2016), που μάλιστα προέρχονται από επικριτές του, αναγνωρίζεται η πολυφωνία του οργανισμού, καθώς και ότι όχι μόνο δε λειτουργεί ως εντολέας προς τις κυβερνήσεις, αλλά και ότι το εκπαιδευτικό του έργο έχει πράγματι αφοσιωθεί σε έννοιες όπως η ισότητα, το κοινωνικό κεφάλαιο και η κοινωνική συνοχή, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες με το δημοκρατικό κράτος πρόνοιας και όχι με το νεοφιλελευθερισμό και τεκμηριώνουν, επομένως, το ισχυρό ενδιαφέρον του οργανισμού για την κοινωνική δικαιοσύνη. Από την άλλη, και κατά τρόπο αντιφατικό, ο οργανισμός υλοποιεί επίσης δράσεις στο πνεύμα των λεγόμενων «πολιτικών μέσω αριθμών» (policy by numbers), με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον διαγωνισμό PISA, ο οποίος, όπως είναι γνωστό, εστιάζει μόνο στα μετρήσιμα αποτελέσματα μαθητών σε διεθνείς εξετάσεις συγκεκριμένων μαθημάτων, από όπου προκύπτουν πίνακες αξιολογικής κατάταξης των χωρών, αποδυναμώνοντας έτσι την έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη (Lingard κ.ά., 2014). Οι Kools και Stoll αντιμετωπίζουν κριτικά, όπως είδαμε, τη δεύτερη τάση.

Το περιεχόμενο του μοντέλου των Kools και Stoll (2016) ανταποκρίνεται απόλυτα στις βασικές ιδέες της βιβλιογραφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον ΟΜ. Επομένως, μπορεί –με τις απαραίτητες, ελάσσονες τροποποιήσεις, κυρίως στη διατύπωση- να αποτελέσει οδηγό εφαρμογής του ΟΜ στην πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ το θεωρητικό και το πρακτικό του σκέλος (το εργαλείο αξιολόγησης) ενδείκνυται να χρησιμοποιηθούν για τη θεωρητική θεμελίωση ερευνών για τον οργανισμό μάθησης σε σχέση με δομές, προγράμματα, οργανισμούς εκπαίδευσης ενηλίκων.

#### 3.4.3.1. Περιεχόμενα του μοντέλου



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

- Ανάπτυξη κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης διακρίνεται από την ύπαρξη ενός κοινού οράματος μέσω του οποίου αποκτά κατεύθυνση, καθώς και κίνητρα για δυναμική δράση με σκοπό την επίτευξη στόχων στο ατομικό και στο συνολικό επίπεδο. Το κοινό όραμα δεν είναι τόσο αφετηρία όσο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας στην οποία ενεργοποιούνται διάφοροι εμπλεκόμενοι, όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι εκπαιδευόμενοι και άλλοι εμπλεκόμενοι (π.χ. γονείς στη σχολική εκπαίδευση). Η μεγαλύτερη πρόκληση για τις κοινωνίες του σήμερα είναι η ενσωμάτωση των περιθωριοποιημένων μελών της, που οι δυσκολίες που έχουν κατά τη μάθησή τους είναι σε βάρος της αυτοπεποίθησής τους. Ο αποκλεισμός τους σημαίνει απώλεια ανθρώπινων δυνάμεων αλλά και σημαντικό κίνδυνο για την δημοκρατία. Επομένως, το όραμα οφείλει να έχει έναν ζωτικά σημαντικό ηθικό σκοπό, που εμπνέει και κινητοποιεί, να βελτιώσει τη ζωή όλων των εκπαιδευομένων, Οι δύο στόχοι της ποιότητας και της ισότητας θεωρούνται από κοινού επιτεύξιμοι. Ο οργανισμός μάθησης συνεπάγεται, λοιπόν, την δέσμευση ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά στη μάθηση και τη ζωή καθενός εκπαιδευόμενου, και φυσικά των μειονεκτούντων. Κι ακόμη, την προώθηση μιας μάθησης που εξασφαλίζει αποτελέσματα όχι μόνο γνωστικά, αλλά επίσης κοινωνικά και συναισθηματικά τόσο για το σήμερα όσο και για το αύριο. Κάθε άτομο χρειάζεται να εφοδιαστεί για να αρπάζει κάθε μαθησιακή ευκαιρία στη διάρκεια της ζωής, να διευρύνει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες και να προσαρμόζεται σε ένα κόσμο μεταβολών, αλλαγών και αλληλεξαρτήσεων.

- Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό

Η εκπαίδευση που είναι σήμερα απαραίτητη απαιτεί εκπαιδευτικούς που συνεχώς προωθούν τη δική τους επαγγελματική γνώση καθώς και εκείνη του λειτουργήματός τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει, κατά τις έρευνες, θετικά στη μάθηση των εκπαιδευομένων και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Οι ποιοτικές και συνεχώς προσφερόμενες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και η ενεργητική επαγγελματική μάθηση είναι ζητούμενο σήμερα. Ο οργανισμός μάθησης διαθέτει μια υποστηρικτική κουλτούρα, καθώς και χρόνο και ποικίλους πόρους για τις ευκαιρίες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επαγγελματικής μάθησης του συνολικού προσωπικού – μηδενός εξαιρουμένου. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη η σύνδεση της βασιζόμενης στην εργασία μάθησης και της εξωτερικής μάθησης, αρκεί η πρώτη να ενσωματώνεται δυναμικά στην καθημερινή πρακτική. Στον οργανισμό μάθησης οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν πλήρως στον εντοπισμό στόχων και προτεραιοτήτων για τη μάθησή τους σε συμφωνία με τους στόχους του σχολείου και τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η διεξαγωγή της επαγγελματικής μάθησης στηρίζεται στη συνεχή αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση που θεμελιώνουν την καθημερινή πράξη. Ο στοχασμός, η ανάλυση και η αμφισβήτηση καθιερωμένων σχημάτων σκέψης είναι απαραίτητοι παράγοντες για να επισφραγιστεί η εκπαιδευτική πρακτική από αλλαγή και καινοτομία.

- Προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό

Ο οργανισμός μάθησης θέτει στο επίκεντρό του την ομαδική μάθηση και τη συνεργασία, που αποτελούν προϋποθέσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης. Δεδομένου ότι όλες οι ομαδικές δραστηριότητες δε συνιστούν και ομαδική μάθηση, η ομαδική μάθηση οφείλει να κατανοηθεί ως ένας τρόπος εργασίας που συντελεί ώστε τα μέλη μιας ομάδας να σκέφτονται και να πράττουν μαζί. Τα μέλη του προσωπικού μαθαίνουν να εργάζονται από κοινού και να μαθαίνουν συλλογικά –είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε και/μέσω των ΤΠΕ-, καθώς ο ρόλος της δικτύωσης μεταξύ των συναδέλφων ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και των ηγετών. Στον οργανισμό μάθησης οι συνάδελφοι μαθαίνουν και πώς να μαθαίνουν μαζί. Αφιερώνουν χρόνο στην εκτίμηση της κατανόησης από τον καθένα της γνώσης που δημιουργήθηκε συλλογικά και του νοήματος της συνεργασίας Η στάση απέναντι στη συνεργασία και στην ομαδική μάθηση είναι θετική. Η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός είναι βασικές και θεμελιωτικές αξίες. Η οργανωσιακή κουλτούρα της εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού ελαχιστοποιεί τα διάφορα μέσα άσκησης εξουσίας και ελέγχου, εμπλέκοντας την πλειονότητα, αν όχι το σύνολο, των μελών. Η ύπαρξη εμπιστοσύνης και σεβασμού φαίνεται και από τη διάθεση του χρόνου και άλλων πόρων, όπως τακτικές ανά εβδομάδα ώρες συναντήσεων ή μαθησιακών συνεδριών, αλληλοπαρατήρηση και αλληλομάθηση. Αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά, δομές, του οργανισμού μάθησης, που επιτρέπουν στα μέλη του προσωπικού να στοχάζονται από κοινού για την αντιμετώπιση δυσκολιών και την



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επίλυση προβλημάτων, καθώς και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της πρακτικής τους. Στις δομές αυτές συγκαταλέγονται επίσης η αξιοποίηση παλαιότερων συναδέλφων ως μεντόρων.

- Δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας

Στον οργανισμό μάθησης είναι κρίσιμης σημασίας η ύπαρξη στους εκπαιδευτικούς ενός διάχυτου πνεύματος έρευνας, πρωτοβουλίας και επιθυμίας για πειραματισμό με νέα ιδέες και πρακτικές. Αυτό αποτελεί προϋπόθεση για την ικανότητα που οφείλει να χαρακτηρίζει κάθε επαγγελματία –όχι μόνο της εκπαίδευσης- για κριτικό στοχασμό επάνω στο επάγγελμά του και στην καθημερινή του εργασία και συνεχές ενδιαφέρον για αυτοβελτίωση που οδηγεί και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μάθησης των εκπαιδευομένων. Αλλά για να διαπερνάται κανείς από ένα τέτοιο πνεύμα χρειάζεται να ανέχεται την αμφισημία, να αποφεύγει τις γρήγορες κρίσεις, να λαμβάνει υπόψη ποικίλες οπτικές και να θέτει εστιασμένες ερωτήσεις, Αυτό αποτελεί την πηγή της βαθιάς κατανόησης που κάνει εφικτή και τη λήψη καλύτερων αποφάσεων και χαρίζει στους εκπαιδευτικούς αυτοπεποίθηση, ικανότητα, ενόραση, στερεή κρίση και ικανότητα προσαρμογής. Στην ατζέντα του οργανισμού μάθησης βρίσκεται επίσης η τόλμη για καινοτομία στην καθημερινή πράξη. Ως εκ τούτου, υποστηρίζονται και προστατεύονται όσοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ρίσκα, αλλά και αμείβονται. Η αβεβαιότητα και η απομόνωση που χαρακτήριζαν την παραδοσιακή διδασκαλία υποχωρούν για χάρη του συναδελφικού και ανοικτού διαλόγου, της ανταλλαγής και του διαμοιρασμού εμπειριών, της συζήτησης διαφόρων θεμάτων και τεχνικών και των πειραματισμών. Στον οργανισμό μάθησης τα λάθη εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες μάθησης και οι αποτυχίες ούτε επικρίνονται ούτε τιμωρούνται στο πλαίσιο αυστηρής λογοδοσίας.

- Ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης

Ο οργανισμός μάθησης υιοθετεί μηχανισμούς αναθεώρησης της υπάρχουσας γνώσης προκειμένου να μαθαίνει και να αντιδρά αποτελεσματικά σε δυναμικά και αβέβαια περιβάλλοντα. Η βελτίωση απαιτεί την αποτελεσματική χρήση δεδομένων από όλο το προσωπικό. Προϋποθέτει μια συλλογική ικανότητα για συνεχή αξιολόγηση της μάθησης, και την τακτική αξιολόγηση και επικαιροποίηση των θεωριών δράσης προκειμένου να φανεί η αποτελεσματικότητα των όποιων παρεμβάσεων. Σημαντικές



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επίσης είναι οι αυτοαξιολογήσεις, η χρήση δεδομένων εξωτερικής αξιολόγησης, η γνωστοποίηση σε όλους των αποτελεσμάτων όλων αυτών των διαδικασιών και η αξιολόγηση του αντικτύπου της επαγγελματικής μάθησης. Οι οργανισμοί μάθησης έχουν συστήματα που τους παρέχουν τον απαραίτητο πλούτο πληροφοριών, οι οποίες μέσα από τη συλλογική διαδικασία του οργανισμού μάθησης γίνονται γνώση. Γι' αυτό είναι απαραίτητες όχι μόνο οι δομές του τακτικού διαλόγου και του διαμοιρασμού της γνώσης, αλλά και η διασφάλιση ότι το προσωπικό μπορεί και αναλύσει και χρησιμοποιεί τα δεδομένα για τη βελτίωση ή το μετασχηματισμό των πρακτικών. Κάθε είδους ανατροφοδότηση, συλλεγμένη με παραδοσιακό ή ψηφιακό τρόπο, είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο οργανισμός μάθησης διαμορφώνει συνεχώς πλάνο ανάπτυξης με βάση τις συλλεγείσες πληροφορίες και με αυτοαξιολόγηση που συνεμπλέκει όλα τα δικαιωματικά ενδιαφερόμενα μέλη. Σε όλο αυτό το πλαίσιο δράσης προστίθεται ως μορφή τεκμηρίωσης που χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί η γνώση της εξωτερικής έρευνας και των ευρημάτων της. Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία, καθώς το προσωπικό στερείται τις δεξιότητες, το ενδιαφέρον ή και τους πόρους για να συνδεθεί με την εξωτερική επιστημονική έρευνα.

- Μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Αποτελώντας ανοιχτά συστήματα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διακρίνονται από ευαισθησία προς το εξωτερικό περιβάλλον και συγκεκριμένα προς τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές περιβάλλουσες συνθήκες. Λειτουργώντας ως οργανισμοί μάθησης δείχνουν σημαντική πρόνοια για έλεγχο του περιβάλλοντος με σκοπό την παρακολούθηση και την ανταπόκριση σε εξωτερικές δυσκολίες και ευκαιρίες. Στο πλαίσιο αυτό σφυρηλατεί και διατηρεί το (κοινωνικό) κεφάλαιο που απορρέει από τη δικτύωση και την συνεργασία τους. Προκειμένου για τη σχολική εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία η επαφή με τους γονείς. Όμως, η ολιστική σκέψη για τον εκπαιδευόμενο, που επιδιώκει ο οργανισμός μάθησης, συνεπάγεται τη διασφάλιση ενός ευρέος φάσματος υπηρεσιών προς όφελος των εκπαιδευομένων, οι οποίες είναι εντελώς απαραίτητες στις μειονεκτούσες ομάδες. Περαιτέρω, τα μέλη του οργανισμού μάθησης υπερβαίνουν τα όρια του οργανισμού για να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δικτύωση που προϋποθέτει σχέσεις εμπιστοσύνης και προσαρμοστικότητα. Χάρη στις ΤΠΕ, αυτές οι δικτυώσεις είναι σήμερα πολύ πιο εύκολες, έτσι ώστε ευνοείται η οικοδόμηση συστημάτων μάθησης.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ένας άριστος εταίρος για τον οργανισμό μάθησης είναι τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των οποίων την τεχνογνωσία, την ικανότητα και της καινοτόμες ιδέες μπορεί να χρησιμοποιήσει. Ωστόσο, μια πληθώρα άλλων εταίρων μπορούν να αποτελούν συνεργάτες του οργανισμού μάθησης.

- Διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας

Η ηγεσία είναι βασικός πυλώνας του οργανισμού μάθησης, καθώς διασυνδέει μεταξύ τους όλες τις επιμέρους διαστάσεις. Παρέχει την κατεύθυνση της μάθησης, φροντίζει η μάθηση να τεθεί και να διατηρηθεί στο επίκεντρο της αποστολής και μετατρέπει το όραμα σε στρατηγική προκειμένου να εναρμονίζονται οι ενέργειές του εκπαιδευτικού οργανισμού με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες. Ο ηγέτης μπαίνει επικεφαλής της μάθησης και γίνεται υπόδειγμα για τους άλλους, δείχνοντας τον δρόμο προς τον επαγγελματισμό αυτού του είδους. Φέροντας την ευθύνη για τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης, ο ηγέτης διαμορφώνει έτσι το έργο και την διοικητική εργασία, ώστε να προωθείται ο επαγγελματικός διάλογος, η συνεργασία και η ανταλλαγή της γνώσης. Οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την αίσθηση ασφάλειας και από εμπιστοσύνη, μέσα στο οποίοι οι συνάδελφοί του μπορούν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να πειραματίζονται και να αμφισβητούν τα παραδεδομένα. Γι' αυτό πρέπει και ο ίδιος ο ηγέτης να αμφισβητεί τον τρόπο σκέψης που τον χαρακτηρίζει. Πρέπει ακόμη να κατανοήσει ότι απαιτείται προσαρμοστικότητα και δημιουργικότητα. Στον οργανισμό μάθησης το προσωπικό ενθαρρύνεται στη συμμετοχή στη λήψη απόφασης. Συμπορεύεται έτσι με τη φιλοσοφία της διαμοίρασης της ηγεσίας, την οποία διευκολύνει η συνεργασία, η ομαδική εργασία, η συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και δίκτυα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αυτοαποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, στα ιδιαίτερα και δύσκολα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα οι ηγέτες δείχνουν έφεση προς την συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα, καθώς ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της επίδοσης και της ευημερίας των μειονεκτούντων οικονομικά ατόμων. Αυτό απαιτεί τη συνεργασία με διαφόρους εταίρους από την τοπική κοινωνία, όπως τοπικές επιχειρήσεις, αθλητικούς συλλόγους, θρησκευτικούς φορείς και άλλες οργανώσεις της κοινότητας. Η λειτουργία του οργανισμού μάθησης, όμως, προϋποθέτει επίσης την υποστήριξη από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους έχοντες διευθυντική θέση σε ανώτερα επίπεδα του συστήματος. Τα άτομα αυτά ενθαρρύνουν την επαγγελματική μάθηση, την εκπαιδευτική καινοτομία, τη δια-σχολική συνεργασία και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

την διάχυση καλών πρακτικών. Χωρίς την υποστήριξη από την κυβέρνηση και την εκπαιδευτική πολιτική, η λειτουργία οργανισμών μάθησης είναι δύσκολη.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΣΔΕ

## *Εισαγωγή*

Το 4ο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους επιδιώκει την πλαισίωση της έρευνας με τον ίδιο το θεσμό του ΣΔΕ, με τα χαρακτηριστικά και τη φιλοσοφία του. Ξεκινούμε με τα διάφορα υποστρώματα που προσδιορίζουν την ανάδυση του θεσμού (όπως το ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, η θεωρία που υπόκειται στη Μεταρρύθμιση του 2000-2004, δηλαδή η Νέα Μάθηση, καθώς και η ευρωπαϊκή προέλευση του θεσμού) και καταλήγουμε επικεντρώνοντας στον θεσμό καθ' εαυτόν (ταυτότητα και εξέλιξη).

## 4.1. Το σκηνικό της γένεσης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας

### 4.1.1. Σύντομο περίγραμμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα

Η ελληνική «περιπέτεια» (Λιντζέρης, 2013) της εκπαίδευσης ενηλίκων και της διά βίου μάθησης θα πρέπει, όπως προκύπτει από τις πιο αξιόπιστες και έγκυρες παρουσιάσεις (Βεργίδης, 2005· Καραλής, 2010· Καραλής, 2018· Κόκκος, 2012· Kokkos κ.ά. 2014, Κόκκος, 2021), να ιδωθεί -συγχρονικά και διαχρονικά- σε συνάρτηση με τον εκάστοτε συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων και με τους εκάστοτε κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς κλπ. ανταγωνισμούς. Είναι κοινή παραδοχή ότι καθαυτό ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα έχουμε μετά το 1980, οπότε η χώρα εντάσσεται στην ΕΟΚ, γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη χρηματοδοτήσεων οι οποίες αλλάζουν άρδην το τοπίο. Η δραστηριότητα έως εκείνη την εποχή έχει χαρακτηριστεί ως «εμβρυακού σταδίου» (Κόκκος, 2012).

Η εκπαίδευση ενηλίκων πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στα μέσα του 19ου αιώνα και ήταν συνδεδεμένη με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου των αδικημένων κοινωνικών τάξεων και με τα λαϊκά κινήματα (Κόκκος, 2005). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα εντάθηκε η καλλιέργεια της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ενός επιστημονικού πεδίου ξεχωριστού και οριοθετημένου, καθώς συνειδητοποιήθηκε ότι οι ενήλικοι αποτελούν, και θα πρέπει να προσεγγίζονται, ως συγκεκριμένη ομάδα, διαφοροποιημένη απέναντι σε εκείνη των παιδιών και των εφήβων, που διαθέτει τα δικά της χαρακτηριστικά. Συγχρόνως, η εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο δράσης αναπτύχθηκε και διαδόθηκε με γοργούς ρυθμούς, χωρίς



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αυτό να σημαίνει ότι δεν διαφοροποιείται κατά τόπους, πάντοτε σε σχέση με τις συγκεκριμένες και κρατούσες εκεί πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Σήμερα, η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίζεται ως ευρισκόμενη σε στενή σύνδεση με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, τόσο στην οικονομική όσο και στην κοινωνική-πολιτισμική της διάσταση, και θεωρείται ως ένα απαραίτητο πεδίο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προωθεί τόσο την οικονομική ανάπτυξη όσο και την κοινωνική συνοχή (Κόκκος, 2005). Η πρώτη συναρτάται με την ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, την όξυνση του ανταγωνισμού, το άνοιγμα των συνόρων. Η δεύτερη, πάλι, με τις μετακινήσεις πληθυσμών, την κατανόηση των δυσάρεστων συνεπειών του κοινωνικού αποκλεισμού, την αξιακή κρίση, την προσπάθεια βελτίωσης της θέσης της γυναίκας κλπ. Ωστόσο, ήδη τη δεκαετία του 1980 έχει ξεκινήσει, και συνεχίζει να είναι κυρίαρχη, μια μονοδιάστατη, νεοφιλελεύθερης προέλευσης, αντίληψη που βλέπει την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διά βίου μάθηση –συμπεριλαμβανομένης της τυπικής εκπαίδευσης- ως μέσο για την προώθηση της οικονομίας: η έννοια της οικονομίας της γνώσης προτάσσεται εκείνης της μανθάνουσας οικονομίας, και συνεπώς δεν υπάρχει μια κοινωνία μάθησης, παρά μια κοινωνία γνώσης σημασιοδοτημένη όπως η οικονομία της γνώσης (Jarvis, 2001β). Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει μετατραπεί σε επαγγελματική κατάρτιση, συνήθως εργαλειακού χαρακτήρα (Κόκκος, 2021), κι αυτό έχει συμβεί μέσα στις συνθήκες του αυξανόμενου οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ των επιχειρήσεων και των κρατών και της όξυνσης της ανεργίας από την έκρηξη της τεχνολογίας, που έχουν σημαδέψει τη ζωή των τελευταίων δεκαετιών. Η έννοια-κλειδί του σύγχρονου λόγου «δεξιότητα» εξακολουθεί πάντα να νοηματοδοτείται στην πράξη στενά ως επαγγελματική γνώση και όχι ικανότητες για το κτίσιμο του κοινωνικού κεφαλαίου (Λιντζέρης, 2017) Αυτή η μονοδιάστατη προσέγγιση κυριαρχεί τελικά στην πράξη, έστω κι αν συχνά διατυπώνεται μια διαφορετική ρητορική στις ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές, η οποία επιχειρεί να δώσει την εντύπωση της ολιστικής, και όχι μονόπλευρης, προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2002· Κόκκος, 2021).

Μέχρι λοιπόν το 1980 στην Ελλάδα η εκπαίδευση ενηλίκων παραμένει θεσμός υπανάπτυκτος, στραμμένος, στον βαθμό και στην έκταση που καλλιεργείται, κυρίως στον αλφαβητισμό των ενηλίκων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και προς την πολιτική προπαγάνδα κατά την περίοδο της δικτατορίας. Έχει παρατηρηθεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν υπήρξε αξία στην ελληνική κοινωνία



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

(Κόκκος, 2005, 108 κ.ε.), αλλά ούτε η κρατούσα ιδεολογία, το είδος οικομικής ανάπτυξης και το επίπεδο της δημόσιας διοίκησης ευνοούσαν μια τέτοια αξία. Η είσοδος της χώρας στην ΕΟΚ τις αρχές του 1980 σε συνδυασμό με τις πολιτικές ανακατατάξεις της εποχής και την εκλογή για πρώτη φορά σοσιαλδημοκρατικής κυβέρνησης που προσπαθεί καθυστερημένα να στήσει ένα κράτος πρόνοιας με καθυστέρηση δεκαετιών δίνουν σημαντική ώθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μολονότι δραστηριοποιούνται ένας αριθμός από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, που διαδέχθηκε την παλαιότερη υπηρεσία, την Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης, αναδεικνύεται στο μαζικότερο φορέα παροχής εκπαίδευσης σε ενηλίκους με ευρύτατη γεωγραφική εμβέλεια (Λευθεριώτου, 2009· Λευθεριώτου 2014). Παρέχονται προγράμματα τόσο γενικής εκπαίδευσης όσο και επαγγελματικής κατάρτισης, η δε κατάρτιση προσεγγίζεται σε ένα πλαίσιο γενικής εκπαίδευσης, ενώ δίνεται προσοχή στην ανίχνευση των αναγκών και στην ανάπτυξη του προσωπικού. Η Λαϊκή Επιμόρφωση πρωτοτυπεί επίσης γιατί εμφανίζεται να εφαρμόζεται με ένα πνεύμα αποσυγκέντρωσης και σχετικής αυτονομίας, όχι πάντως πλήρους αποκέντρωσης (Καραλής & Βεργίδης, 2003). Η συμμετοχή των πολιτών είναι ευρύτατη, σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία (Καραλής, 2010).

Τα πράγματα, όμως, αλλάζουν ριζικά, ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, εποχή στην οποία οι ειδικοί τοποθετούν την έναρξη της περιόδου της χρηματοδότησης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου στο πλαίσιο των λεγόμενων Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, τα οποία συνεχίζονται έως σήμερα. Σε γενικές γραμμές, ξεκινά τότε μια νέα περίοδος που χαρακτηρίζεται από το μονοδιάστατο προσανατολισμό προς τις ανάγκες του οικονομικού πεδίου με αποτέλεσμα την υπερπροσφορά προγραμμάτων συνεχόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (από ΚΕΚ του ιδιωτικού τομέα σε ανταγωνιστική βάση). Αυτό αποτελεί την προτεραιότητα του Ταμείου, από τη μια, ενώ λείπει, από την άλλη, μια συνεκτική στρατηγική για την ισόρροπη ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι εξελίξεις αυτές συρρικνώνουν την Λαϊκή Επιμόρφωση ως θεσμό, καθώς και τη *γενική εκπαίδευση* ως πεδίο, στο ελάχιστο, και συνεπιφέρουν ακόμη φαινόμενα όπως μικρή συμμετοχή των πολιτών, χαμηλή ποιότητα υλοποίησης, ελλιπή σύνδεση της κατάρτισης με την ανάπτυξη, ταύτιση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επιδοματική λογική, ποσοτική επέκταση χωρίς τεχνογνωσία και υποδομή, μη ορθολογική χρήση πόρων, προστριβές, έλλειψη εκπαιδευμένων εκπαιδευτών κλπ. (Καραλής, 2010· Ιωαννίδης, 2017). Είναι, κατά την άποψή μας, σαφής η σύγκλιση των μελετητών στην αντίληψη ότι η μονοδιάστατη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αυτή ερμηνεία της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τη δεκαετία του 1990, δηλαδή με βάση την εισροή αθρόων ευρωπαϊκών πόρων που πρέπει να απορροφηθούν, δεν ισχύει όσον αφορά τα επιτεύγματα της δεκαετίας του 1980, όταν θεμελιώθηκε επίσης και μια κριτικά προσανατολισμένη επαγγελματική και επιστημονικό κοινότητα για την εκπαίδευση ενηλίκων (Vergidis & Vaikoussi, 2014).

Ωστόσο, κατά την δεκαετία του 2000 παρατηρείται η αναβάθμιση του τοπίου (Καραλής, 2010· Κόκκος, 2021), δεδομένου ότι έχουν ήδη ξεκινήσει διαδικασίες πιστοποίησης των φορέων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, εκπαίδευσης εκπαιδευτών, ανάπτυξης επιστημονικού ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση ενηλίκων (σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα) κλπ. Πολύ σημαντική, ωστόσο, στην ποιοτική αυτή αναβάθμιση είναι η επαναφορά στο προσκήνιο της Γενικής Γραμματείας (που μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το 2010 σε Γενική Γραμματεία Διά βίου Μάθησης), η οποία, κατά τους μελετητές, κάνει μια «νέα αρχή» στην ιστορία της (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014). Το εγχείρημα αυτό έχει αποκληθεί *μεταρρύθμιση*, επειδή καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τομέων δράσης όπως: οργάνωση, θεσμοί, προγράμματα, μεθοδολογίες κλπ. (Δούκας, 2004).

### 4.1.2. Η μεταρρύθμιση των αρχών της χιλιετίας

Ήδη στην Εισαγωγή έχει επισημανθεί ότι, όπως προκύπει από σειρά βασικών και αντιπροσωπευτικών κειμένων (Δούκας, 2001· Δούκας, 2003· Doukas, 2003·Δούκας, 2004), το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα των αρχών της χιλιετίας στηρίζεται επάνω σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο διπλό, το οποίο συνδυάζει και ενσωματώνει τη θεωρία της μάθησης των ενηλίκων και τους *Πολυγραμματισμούς/Νέα Μάθηση.*

#### 4.1.2.1. Μάθηση ενηλίκων

Η μάθηση των ενηλίκων απασχολεί εδώ και αρκετά χρόνια –προπάντων, όμως, κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Κόκκος, 2005)- αρκετά μεγάλο αριθμό μελετητών και ερευνητών. Κύριος σκοπός όλων αυτών των μελετητών, όπως και σκοπός των επαγγελματιών της πράξης, και συνδετικό στοιχείο που συνδέει τη δράση τους, είναι η βελτιστοποίηση της μάθησης των ενηλίκων. Ωστόσο, η κατάσταση που επικρατεί



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

περιγράφεται μάλλον ως ένα πολύχρωμο μωσαϊκό μοντέλων, θεωριών, συνόλων από αρχές κλπ. (Merriam, 2011). Παρόλο που η μάθηση των ενηλίκων εμφανίζεται ως φαινόμενο απλό, φαίνεται να είναι συγχρόνως και περίπλοκο, αφού δεν υπάρχει κάποιος ορισμός, θεωρία κλπ. βάσει των οποίων να εξηγείται πώς και γιατί μαθαίνουν οι ενήλικοι κ.ο.κ. Η εικόνα, λοιπόν, που προκύπτει είναι αυτή μιας ανοικτής συζήτησης, χωρίς καθολικά αποδεκτές διαπιστώσεις (Κόκκος, 2005), και στο πλαίσιο αυτό δεν προξενεί μεγάλη εντύπωση η ευρεία ποικιλία μεταξύ των χωρών (της Ευρώπης και όχι μόνο) που παρατηρείται αναφορικά με πρακτική όψη του πεδίου της εκπαίδευσης, ευρύτερη κατά πολύ από εκείνη που εμφιλοχωρεί στα συστήματα της τυπικής εκπαίδευσης (Field, 2018).

Οι ενήλικοι που συμμετέχουν στην εκπαίδευση θεωρούνται μια ξεχωριστή ομάδα, διακριτή βάσει συγκεκριμένων χαρακτηριστικών από τα οποία προσδιορίζονται και τα οποία συναρτώνται με την τρέχουσα έννοια του ενήλικου ατόμου, κυρίως ως του ατόμου που ανταποκρίνεται στο ρόλο που κάθε κοινωνία αποδίδει στο ενήλικο άτομο. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας που υποδεικνύονται ως καίρια για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα εξής: η συσσωρευμένη εμπειρία, η τάση για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και η τάση για ανάπτυξη ενός κριτικού τρόπου σκέψης (Illeris, 2011).

Μια οριζόντια ανάγνωση των θεωριών της μάθησης των ενηλίκων δείχνει ότι σήμερα πλέον στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τοποθετείται ο κριτικός στοχασμός η καλλιέργεια του οποίου εκλαμβάνεται ως ο κύριος και απώτερος, σε τελική ανάλυση, σκοπός της εκπαίδευσης των ενηλίκων (Ζαρίφης, 2009). Ο κριτικός στοχασμός –ή η κριτική σκέψη- είναι η ειδοποιός διαφορά του ενηλίκου από το παιδί, αλλά και η ειδοποιός διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων από τη σχολική εκπαίδευση (Κόκκος, 2017), κι αυτό εφόσον βέβαια ο ενήλικος επιθυμεί να εμπλακεί στη διαδικασία.

Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο κριτικός στοχασμός σήμερα ορίζεται, τηρουμένων των αναλογιών, ως σκοπός της εκπαίδευσης γενικά. Σε γενικές γραμμές είναι η διαδικασία της «αφύπνισης του ατόμου, το οποίο σκεπτόμενο κριτικά έχει τη δυνατότητα να δει πίσω από τις ίδιες τις αντιλήψεις του, να κατανοήσει ότι αυτές δεν αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών και να αντιδράσει δυναμικά και ενίοτε συλλογικά στην πραγματικότητα που άλλοι έχουν οικοδομήσει γι’ αυτόν. Συνδέεται με τη συνειδητοποίηση μιας διαφορετικής πραγματικότητας που με το μετασχηματισμό της ανθρώπινης εμπειρίας παραπέμπει σε κάτι ουσιώδες και ωφέλιμο για τον άνθρωπο και την κοινωνία» (Ζαρίφης, 2009).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

#### 4.1.2.2. Οι *Πολυγραμματισμοί* και η *Νέα Μάθηση*

Η *Νέα Μάθηση* ως έννοια και θεωρία ακολούθησε εκείνη των *Πολυγραμματισμών,* η οποία είχε γίνει γνωστή στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990, κυρίως μέσω της δημοσίευσης ενός σημαντικού άρθρου (New London Group, 1996· New London Group, 2000) και ενός συλλογικού τόμου (Cope & Kalantzis, 2000) από μια ομάδα επιστημόνων με σημαντική δραστηριότητα στην εκπαιδευτική πράξη και έρευνα. Όπως παρατηρούν δύο από τα μέλη του New London Group, ήδη πριν το 2000 η θεωρία περί πολυγραμματισμών, η οποία αναφερόταν στον εγγραμματισμό επιδιώκοντας την ανανέωσή του, μεταβλήθηκε σε θεωρία για όλα τα πεδία της γνώσης, δηλαδή για τη μάθηση. Αυτή η γενικότερη εκδοχή των *Πολυγραμματισμών*, με τη χρήση πλέον του όρου *Νέα Μάθηση* (Kalantzis & Cope, 2012), απαντά το αργότερο το 2001, και μάλιστα σε κείμενα εκπαιδευτικοπολιτικού χαρακτήρα (Australian Council of Deans of Education, 2001). Ο θεωρητικός πυρήνας της Νέας Μάθησης έχει χαρακτηριστεί (Κουτσογιάννης, 2017) ως ο πιο πρόσφατος (επιστημονικός) λόγος που αναφέρεται στη γλωσσική – και όχι μόνο- διδασκαλία, έχοντας ευρύτατη παγκοσμίως απήχηση. Αλλά η *Νέα Μάθηση* έχει ιδωθεί και ως η επιτομή, ως η σημαντικότερη επεξεργασία, της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας στα χρόνια της ύστερης νεωτερικότητας (Πασιάς κ.ά., 2016), κι αυτό μολονότι οι παραδοχές της θεωρίας αυτής υπάρχουν και στο θεωρητικό έργο μια σειράς μελετητών στους οποίους συμπεριλαμβάνεται ο Fullan, η Darling-Hammond κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2019). Επειδή η *Νέα Μάθηση* των Kalantzis και Cope έχει υπάρξει κύρια πηγή της μεταρρύθμισης και επειδή οι εισηγητές της ενεπλάκησαν ενεργά στο εγχείρημα (Καλαντζή 2005$^{α}$· 2005β· 2005γ· 2006· Kalantzis, 2008), κρίνουμε σκόπιμη μια σύνοψή της εδώ (Kalantzis, 2006· Cope & Kalantzis, 2009· Kalantzis & Cope, 2012· Cope & Kalantzis, 2015).

Η Νέα Μάθηση εκφράζεται ως ένα όραμα για τον κόσμο της εκπαίδευσης (το πρόγραμμα σπουδών, την διδασκαλία και τη μαθησιακή κοινότητα στο σύνολό της) που διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τις σαρωτικές αλλαγές που συμβαίνουν στην τεχνολογία και στην κοινωνία σήμερα και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν πλέον επιτυχώς με βάση παραδοσιακές πρακτικές. Η Νέα Μάθηση ως γενική θεωρία εισηγείται την υλοποίηση μιας μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Το ευρύτερο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος είναι μια σειρά αλλαγών οι οποίες έχουν ήδη κάνει την



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εμφάνισή τους σε διάφορους κοινωνικούς τομείς και ενισχύουν τους ευσεβείς μας πόθους για κοινωνική αλλαγή. Στην παραγωγή και στην οικονομία, φαίνεται πως οι οργανισμοί ζητούν εργαζομένους που είναι πολυδύναμοι, πως το εργασιακό περιβάλλον επιθυμεί και δεν απορρίπτει την διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα εμφανίζονται και τάσεις οι οποίες θέλουν από τον εργαζόμενο να αποδιώξει την ανισότητα και τις κακές εργασιακές συνθήκες. Ορισμένες κοινωνίες στρέφονται προς την ιδέα της κοινωνίας των πολιτών, προς τον πλουραλισμό και την αποκέντρωση. Στις κοινωνικές σχέσεις συχνά πλέον επιζητείται η συμπερίληψη, η ουσιαστική δηλαδή συμμετοχή όλων στην κοινωνική ζωή, με την δυναμική απόκλιση των ατόμων να αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα των κοινωνιών. Όλες αυτές οι εξελίξεις λοιπόν προωθούν με τη σειρά τους ως επιθυμητό μοντέλο μια εκπαίδευση που προτάσσει το μετασχηματισμό (Kalantzis & Cope, 2012).

Η εκπαίδευση αυτή διακηρύσσει την ανάγκη για παραγωγή της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, την τεχνολογία και την πολυπολιτισμικότητα. Ο χώρος και ο χρόνος αλλάζουν νόημα σε αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και της μάθησης καθ’ όλη τη διάρκεια (διά βίου) και καθ’ όλο το εύρος (διευρυμένη) της ζωής. Ο εκπαιδευτικός είναι ο σχεδιαστής μαθησιακών εμπειριών και αποζητά τη διάδραση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του ιδίου και των μαθητών, μεταξύ των συναδέλφων.

Οι 4 «διπλές» γνωστικές διεργασίες, που έχουν εισαχθεί στη βιβλιογραφία από τους (Kalantzis & Cope, 2012 π.χ.) - *βίωση του γνωστού και του νέου ⇔ εννοιολόγηση μέσω ορολογίας και θεωρίας ⇔ ανάλυση λειτουργική και κριτική ⇔ εφαρμογή κατάλληλη και δημιουργική* - συγκροτούν τον πυρήνα της *Νέας Μάθησής* τους, αποτελώντας και το βασικό, συμπυκνωτικό αναπαραστατικό μοντέλο της θεωρίας την οποία οι δύο μελετητές κατ’ επανάληψη παρουσιάζουν στο κοινό (Kalantzis κ.ά., 2016). Το μοντέλο αυτό είναι αναγνωρισμένο και παρατίθεται ως βασική-καθοδηγητική θεωρία συχνά στην ξένη και στην ελληνική βιβλιογραφία (Kalantzis κ.ά., 2016). Μιλώντας γενικά, θα λέγαμε ότι αποτελεί εναλλακτική εκδοχή της *Βαθιάς Μάθησης* του Fullan (Fullan & Quinn, 2015), όπως άλλωστε έχει ήδη υποδειχθεί από έγκυρους μελετητές (Πασιάς κ.ά., 2016). Κατά την άποψή μας, μπορεί να θεωρηθεί ως εναλλακτική εκδοχή και του μαθησιακού μοντέλου του Illeris (2007), ενός μελετητή που έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής ως θεωρητικός της μάθησης τα τελευταία χρόνια (Λιντζέρης, 2019), ο οποίος υποδεικνύει, αρκετά σχηματικά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

βέβαια, τη μάθηση ως πορεία σταδίων τοποθετημένων σε λογική-χρονική σειρά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μανθάνοντες κατακτούν απαραιτήτως το εκάστοτε ανώτερο στάδιο: *σωρευτική ή μηχανική, αφομοιωτική ή προσθετική, προσαρμοστική ή υπερβατική, μετασχηματίζουσα*.

Ως υποσύνολο αυτών των γενικότερων συλλήψεων-εκδοχών αναπαράστασης του φαινομένου της μάθησης θεωρούμε το πολύ δημοφιλές (Merriam κ.ά., 2007) μοντέλο του Jarvis (π.χ. 2010) για τη μάθηση των ενηλίκων. Η διαφορά του μοντέλου του Jarvis είναι ότι ο δημιουργός του, κατά τρόπο αναμενόμενο, παρεμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων -ως κατεξοχήν προσδιοριστικό της μάθησης των ενηλίκων στοιχείο- τη λεγόμενη αποσύνδεση (disjuncture). Με την έννοια αυτή εννοείται η δυσαρμονία που νιώθει ο ενήλικος όταν αδυνατεί με την (οποιανδήποτε) γνώση ήδη διαθέτει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της πραγματικότητας (Κουλαουζίδης, 2019). Τα συνθετικά στοιχεία του μοντέλου του Jarvis είναι: *το άτομο ως σύνολο και ο βιόκοσμός του μέσα στο χρόνο ⇔ η εμπειρία της αποσύνδεσης ⇔ στοχασμός που προκαλεί συναισθήματα και δράση ⇔ άρση ή μη της αποσύνδεσης και αλλαγή ή μη του μανθάνοντος ατόμου*.

### 4.1.3. Οι κατοπινές εξελίξεις – επισκόπηση βασικής βιβλιογραφίας

Η μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης ενηλίκων είδε στο θεσμό της εκπαίδευσης ενηλίκων την υποχρέωση και τη δυνατότητα της δημιουργίας του ενεργού πολίτη, μια προβληματική που είναι το έμβλημα μιας κοινωνιοκεντρικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2021). Σε αυτό το πνεύμα -υποτίθεται ότι- κινείται έκτοτε ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, αλλά όχι χωρίς να εγείρονται ενστάσεις για τον βαθμό που αυτό το πνεύμα γίνεται πραγματικότητα. Η ποσοτική επέκταση τη δεκαετία του 1980 και η ποιοτική αναβάθμιση μετά το 2000 δημιούργησαν γενικά ένα ευνοϊκό κλίμα για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ειδικά μετά το Ν. 3879/2010 καταστρώθηκαν πολύ περιεκτικά σχέδια (ΥΠΔΒΜΘ, 2011) που ως ένα βαθμό πραγματοποιήθηκαν (ΓΓΔΒΜ, 2013). Σημαντικό, φυσικά, επίτευγμα έχει υπάρξει η αύξηση –σε πανευρωπαϊκό επίπεδο- του αριθμού των Ελλήνων συμμετεχόντων στη διά βίου μάθηση, που αποτελεί κεφαλαιώδες ζητούμενο (Καραλής, 2013· 2014· 2017· 2018· Karalis, 2017). Κατά τον Κόκκο (2021), λοιπόν, η πρώτη δεκαετία της χιλιετίας διέπεται, από τη μια, από τα προαναφερθέντα σημαντικά βήματα ανόδου, εμφανίζει, όμως, από την άλλη δομικά προβλήματα, όπως



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

η προβληματική διακυβέρνηση του χώρου, η δυσκολία εδραίωσης μιας κουλτούρας εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα και η χαμηλή ποιότητα –όλα αυτά όχι χωρίς εξαιρέσεις.

Φαίνεται όμως ότι τα δομικά προβλήματα ενισχύθηκαν και αυξήθηκαν την δεύτερη δεκαετία του αιώνα μας, εποχή που συμπίπτει με την οικονομική κρίση και τις μνημονιακές εφαρμογές (Λευθεριώτου, 2015). Επισημαίνεται ότι οι όποιες θετικές εξελίξεις τέθηκαν σε κίνδυνο έπειτα από το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης μετά το 2010 και τις περιοριστικές πολιτικές που ακολουθήθηκαν (Καραλής, 2018), οπότε, βέβαια, η ελληνική εκπαίδευση επλήγη συνολικά (OECD, 2018). Ο χώρος της διά βίου μάθησης, για να επιμείνουμε σε αυτόν, ταλανίστηκε με την πολυετή κρίση, όπως επισημαίνουν οι μελετητές που καταγράφουν τα προβλήματα: μείωση της προσφοράς προγραμμάτων, συρρίκνωση ή οι συγχωνεύσεις επιτελικών φορέων του δημοσίου με σημαντική συνεισφορά, αναστολή αρκετών επιδοτούμενων δράσεων (Καραλής, 2018). Ενώ η διά βίου μάθηση προβάλλεται ρητορικά ως μέσο υπέρβασης της κρίσης, η έλλειψη συγκροτημένων δράσεων παραπέμπει μάλλον σε στασιμότητα και οπισθοδρόμηση (Καραλής, 2018· Κόκκος, 2021). Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η αλλαγή των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε Κέντρα Διά Βίου Μάθησης τα οποία ιδρύονται και λειτουργούν από τους Δήμους: ο θεσμός φαίνεται πως έχει εκπέσει και υπολειτουργεί. Η Γενική Γραμματεία συγχωνεύθηκε με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς·γενικά η συγκεκριμένη υπηρεσία, η άλλοτε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης γνώρισε έκτοτε πολλές αλλαγές -από τις εκάστοτε κυβερνήσεις- στον ονομασία, αλλά και στην ταυτότητα. Το ΙΔΕΚΕ, οργανισμός διαχειριστής (ιδρυμένος από τη δεκαετία του 1990) των οικονομικών των δομών της (δημόσιας) διά βίου μάθησης, δεδομένων των πλείστων ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων εκτός κρατικού προϋπολογισμού, ενώ ήταν για πολλά χρόνια στενά συνδεδεμένο με τη Γενική Γραμματεία, συγχωνεύθηκε σε άλλο φορέα· από τη συγχώνευση αυτή προήλθε το ΙΝΕΔΙΒΙΜ (Ινστιτούτο Νεολαίας και διά βίου Μάθησης). Επίσης, με το Ν. 4186/2013 προβλέφθηκε η ίδρυση Διευθύνσεων Διά Βίου Μάθησης (όπως για την τυπική εκπαίδευση), οι οποίες ποτέ δεν λειτούργησαν, και στη συνέχεια καταργήθηκαν (4386/2013). Ακόμη και κείμενα της κεντρικής διοίκησης (ΓΓΔΒΜΝΓ, 2018) έχουν επισημάνει, πέρα από την έλλειψη χρηματοδότησης: την έλλειψη δυνατότητας διαχείρισης και την έλλειψη προσωπικού ειδικευμένου στην διοίκηση της εκπαίδευσης που θα ανιχνεύει ανάγκες και θα προωθεί της δράσεις και την αδυναμία των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Προπάντων επισημαίνεται, όμως, το έλλειμμα στο κεντρικό κράτος (έλλειμμα ενιαίου συστήματος ΔΒΜ και στοχευμένου συντονισμού των διαφόρων διοικητικών επιπέδων, έλλειμμα στη δυνατότητα της διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης, έλλειψη θεσμοθετημένης διαβούλευσης, έλλειψη συστημάτων ροής και επεξεργασίας στατιστικών στοιχείων και πληροφοριών στην τοπική αυτοδιοίκηση, καθυστερήσεις ένταξης σε χρηματοδοτήσεις κλπ. Ο Κόκκος (2021) καταγράφει ως επιμέρους διαστάσεις της αρνητικής εικόνας του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων φαινόμενα όπως: η δυσλειτουργική διακυβέρνηση, η αναποτελεσματική χρηματοδότηση, η έλλειψη κουλτούρας εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων και, συναρτήσει όλων, αυτών, η κατά πολύ επιδεινωμένη ποιότητα.

Όπως, όμως, γνωρίζουμε, γενικά οι πολιτικές επιλογές (για την εκπαίδευση) απηχούν μια ιδεολογία, αφού η εκπαίδευση είναι πάντα εξαρτώμενη από τους έχοντες την εξουσία (Πασιαρδής, 2014). Σαφώς η πρόσφατη οικονομική συγκυρία (κρίση) ήταν και είναι επιβαρυντικός παράγοντας. Ωστόσο, σε γενικότερες γραμμές, ο ανθρωποκεντρικός και κοινωνιοκεντρικός χώρος της διά βίου μάθησης (Βεργίδης, 2011· Regmi, 2015) έχει γίνει όλα τα χρόνια πράξη μόνο σε επίπεδο νόμων και ρητορικής. Η απασχολησιμότητα και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, έννοιες και πολιτικές που αντιλαμβάνονται πολύ στενά την κοινωνική συνοχή ως ενσωμάτωση ευπαθών και μειονεκτούντων ατόμων στην αγορά εργασίας στη συνέχεια μιας καθαρά εργαλειακής κατάρτισης, συνιστούν πάντα τον κυρίαρχο προσανατολισμό, με τη συμβολή του στην κοινωνική συνοχή τελικά να αμφισβητείται (Πρόκου, 2009· Karalis & Pavlis-Korres, 2009· Δουργκούνας, 2019): ανάμεσα στην κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση, που είναι τα βασικά συστατικά της διά βίου μάθησης για τους ενηλίκους, αλλά συγχρόνως και οι δύο διαφορετικοί πόλοι (Καραλής, 2018), είναι η πρώτη που συνεχώς ευνοείται (Πρόκου, 2009, 2014), μολονότι η δεύτερη θα έπρεπε να καλλιεργείται σε εντελώς ισότιμη βάση (Καραλής, 2018). Είναι, άλλωστε, αυτό μια τάση που εναρμονίζεται με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή κυρίαρχη τάση (Κόκκος, 2021). Βέβαια, δυσλειτουργίες και προβλήματα που δεν έχουν πάψει να διέπουν αυτόν τον εξαιρετικά περίπλοκο και ρευστό χώρο ήταν φυσικό να επιταθούν με το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης και κατά την διάρκειά της (Koulaouzides, 2017· Καραλής, 2018· ΓΓΔΒΜΝΓ, 2018). Πολύ χαρακτηριστικά, οι μελέτες επάνω στο φλέγον διεθνώς (Boeren κ.ά., 2010) θέμα της συμμετοχής των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση ότι στην Ελλάδα, αφενός, το ενδιαφέρον των πολιτών αυξήθηκε ακόμη και κατά την οικονομική κρίση, αφετέρου



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

το κράτος πάσχει σε οργανωσιακά και δομικά ζητήματα (Karalis, 2017· Καραλής, 2018· ΓΓΔΒΜΝΓ, 2018). Πάντως, το πρόβλημα της έλλειψης κοινωνικής συνοχής και των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ελλάδα, κίνητρο άλλωστε για την εφαρμογή πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων παγκοσμίως, υπήρξε από παλιά έντονο στη χώρα (Βεργίδης, 1995), δεν μειώθηκε ούτε σε περιόδους ανάπτυξης της χώρας (π.χ. Hadjiyanni, 2010), ενώ οξύνθηκε ιδιαίτερα έπειτα από το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης (π.χ. Παναγιωτοπούλου, 2013· Πουλόπουλος, 2014).

Εισάγοντας ένα πλαίσιο ευρύτερο στην περιγραφή μας, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε να αναφέρουμε ότι η Ελλάδα είναι μια χώρα και μια κοινωνία όπου παραδοσιακά δεν τρέφεται εμπιστοσύνη και εκτίμηση προς την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2005, 108· Κόκκος, 2021). Η ελληνική οικογένεια έχει προσβλέψει πάντα στον τίτλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικής ανόδου μέσα στο πλαίσιο ενός στρεβλού αναπτυξιακού μοντέλου το οποίο έχει διακρίνει το ελληνικό κράτος από τις απαρχές της ύπαρξής του. Ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένει πάντα επείσακτος, διότι δεν αναπτύχθηκε στην Ελλάδα σχετικό κίνημα σε σύνδεση με άλλα κοινωνικά κινήματα. Η μη τυπική εκπαίδευση έχει χαμηλή ποιότητα και αποδοτικότητα και η αγορά εργασίας, επίσης στο πλαίσιο του στρεβλού αναπτυξιακού προτύπου, δεν ζητά προσόντα υψηλού επιπέδου. Η κοινωνία των πολιτών και η συλλογική δράση, εκτός κράτους, δεν είναι αναπτυγμένη (Καραλής, 2018· Κόκκος, 2021).

Σύμφωνα με την Πρόκου (Πρόκου 2005· 2007· 2009· 2014· Prokou, 2011· 2014), η οποία έχει αξιοποιήσει το έργο του Green (Green, 2000· 2003· 2005· 2006· 2011), ο ελληνικός χώρος της διά βίου μάθησης είναι κατά βάση συγκεντρωτικός και κατατάσσεται στον «κρατικιστικό» τύπο των ευρωπαϊκών συστημάτων διά βίου μάθησης. Από τις παλαιότερες δεκαετίες ο κρατικός έλεγχος του χώρου συσχετιζόταν με τις χρηματοδοτήσεις που παρείχε η Ευρωπαϊκή Ένωση στην Ελλάδα ως μια «ημιπεριφερειακή χώρα-μέλος» της. Στην δεκαετία του 1990 η έμφαση μετατοπίστηκε στην συνεχιζόμενη κατάρτιση, ενώ το κράτος υπήρξε ο γενικός ρυθμιστής. Έστω κι αν το κράτος ήταν ρυθμιστής, ο χώρος θεωρείται ότι ιδιωτικοποιήθηκε, γιατί η πλειονότητα των φορέων που δραστηριοποιούνταν στην κατάρτιση και στην απασχόληση ήταν ιδιωτικοί (τα ΚΕΚ). Αλλά και η Γενική Εκπαίδευση Ενηλίκων που επανέρχεται στο προσκήνιο την δεκαετία του 2000 λειτουργεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αφού όλα εξαρτώνται από τη Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας. Μολονότι κάποιες θεσμοθετημένες συνεργασίες της με



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τοπικούς φορείς εμπλουτίζουν το μοντέλο με το στοιχείο της συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων, και παρά την εκδοχή της ιδιωτικοποίησης που επικράτησε, στην Ελλάδα η κεντρική κυβέρνηση παραμένει εισηγητής πολιτικών και ρυθμιστής του συστήματος. Έπειτα από το νόμο-ορόσημο 3879/2010, η Πρόκου (Πρόκου, 2014· Prokou, 2014) εκτιμά ότι το κρατικιστικό μοντέλο δεν έχει αλλάξει και παραμένει το βασικό πλαίσιο της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα. Βέβαια, έχουν αυξηθεί τα στοιχεία από τα άλλα μοντέλα: η έμφαση στην ποιότητα και στην πιστοποίηση είναι δείγματα του μοντέλου της αγοράς/εθελοντικής συνεργασίας, ενώ το μοντέλο της συνεργασίας κοινωνικών εταίρων «συνεισφέρει» μέσω της επιθυμίας για μεγαλύτερη εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων στις αποφάσεις, καθώς και της ανάθεσης μέρους των δράσεων στην τοπική κυβέρνηση (Περιφέρεια και Δήμοι). Ωστόσο, το κράτος: παραμένει ο κύριος ελεγκτής και χρηματοδότης (μάλλον διαχειριστής ευρωπαϊκών κονδυλίων), αναδεικνύει την ισότητα, ειδικά για ευάλωτες ομάδες, και επιθυμεί την ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης. Πιο σημαντικό, όμως, σύμφωνα με την Πρόκου είναι το γεγονός ότι, σε τελική ανάλυση και σε πείσμα της ρητορικής της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, το ενδιαφέρον της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα μονοπωλείται από το μοντέλο της αγοράς ως προς την κεντρική του ιδέα, δηλαδή από την έμφαση στην απασχόληση και στην αποδοτικότητα της οικονομίας. Η επίτευξη αυτών των στόχων, ωστόσο, είναι πολύ αμφίβολη σε περιόδους οικονομικής κρίσης, ενώ λόγος για τον στόχο της κοινωνικής δικαιοσύνης μάλλον δεν πρέπει καν να γίνεται. Άλλωστε και ο Green (2011) έχει επανειλημμένα τονίσει ότι η εξυπηρέτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και συγχρόνως της οικονομικής ανάπτυξης είναι γνώρισμα μόνο των (εκπαιδευτικών και κοινωνικών) συστημάτων των σκανδιναβικών χωρών, τα οποία τείνουν στην εξισορρόπηση μεταξύ των βασικών συστατικών (αγοράς, κράτους, πολιτών), ενώ στις υπόλοιπες χώρες η ισορροπία διαταράσσεται άλλοτε σε μικρότερο άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό υπέρ των οικονομικών επιδιώξεων.

### 4.2. Η φιλοσοφία του θεσμού των ΣΔΕ

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με την διαδικασία της δημιουργίας του θεσμού και της διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, όπως και με την ανάλυση της ταυτότητάς του.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 4.2.1. Γένεση και διαμόρφωση ταυτότητας

#### 4.2.1.1. Η ευρωπαϊκή καταγωγή του θεσμού

Ο όρος «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας» στο συγκείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης κάνει την εμφάνισή του στην περίφημη Λευκή Βίβλο του 1995 «Διδασκαλία και Μάθηση, Προς την μανθάνουσα κοινωνία» (“Teaching and Learning, Towards the Learning Society, EC, 1995). Το κείμενο αυτό έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών και εκτενών συζητήσεων και άσκησης σημαντικής κριτικής, προπάντων για ασάφεια των προθέσεων ή, μάλλον, για τον ουσιαστικό και λανθάνοντα οικονομοκεντρικό, παρά κοινωνιοκεντρικό, προσανατολισμό του (Μαυρογιώργος, 1997· Coffield, 1997· Field, 1997· Παπαδάκης, 2003· Πασιάς, 2006· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Δύο χρόνια μετά τη Λευκή Βίβλο και μέχρι το 1999 δεκατρείς ευρωπαϊκές πόλεις επιλέχθηκαν, ανάμεσα σε εκατοντάδες αιτήσεις, και ξεκίνησαν πιλοτικά προγράμματα. Οι πόλεις αυτές -Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Ληντς (Ηνωμένο Βασίλειο), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χαμεενλίνα (Φινλανδία), Νορτσέπινγκ (Σουηδία), Κατάνια (Ιταλία), Αθήνα (Ελλάδα), Σεϊσάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία), Σβέντμποργκ (Δανία)- αποτέλεσαν τα πρώτα μέλη του *Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας* που δημιουργήθηκε με στόχο διασύνδεση και επαφή μεταξύ των Σχολείων τον Ιούνιο του 1999. Τρία χρόνια μετά τη Λευκή Βίβλο, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρει ότι μεγάλο ποσοστό των νέων 39%, δηλαδή περίπου 3,5 εκατομμύρια, από 15 ως 25 ετών, έχουν χαμηλά προσόντα και διατρέχουν τον κίνδυνο να αποκλειστούν από την αγορά εργασίας (EC, 2000). Στη συνάφεια αυτή αναφέρεται πως τα ΣΔΕ έχουν τρία βασικά γνωρίσματα:

• ευέλικτα μαθήματα βασισμένα στις ανάγκες των νέων, που θα επιτρέπουν στον καθέναν από αυτούς να «χτίσει» το δικό του σχέδιο εκπαίδευσης-κατάρτισης, το οποίο θα λαβαίνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες του και τις δεξιότητες που ήδη διαθέτει. Στόχος αυτής της εξατομικευμένης προσέγγισης είναι να ξαναχτίσουν οι νέοι αυτοί μια θετική αυτοεικόνα αποκτώντας αυτοπεποίθηση.

• μια ολιστική προσέγγιση που θα καλύπτει όλων των ειδών τις ανάγκες τους, είτε πρόκειται για προβλήματα υγείας είτε για προβλήματα στην επικοινωνία τους με υπηρεσίες, είτε για δυσκολίες στην οικογένεια, και όχι μια προσέγγιση περιορισμένη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Αυτό απαιτεί, αφενός, ομάδα υπευθύνων με



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πολλές και διαφορετικές δεξιότητες και, αφετέρου, στενή συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τις επιχειρήσεις.

• χρήση ποιοτικών και καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες ανοίγουν δρόμο στις νέες τεχνολογίες και απαιτούν έμπειρους, με υψηλά προσόντα και δεξιότητες, εκπαιδευτικούς και συμβούλους, που θα είναι σε θέση να πλησιάσουν τους νέους, να τους κατανοήσουν και να δημιουργήσουν μαζί τους σχέσεις εμπιστοσύνης (EC, 2000).

Όμως, το πλέον καθοριστικό κείμενο στην (ευρωπαϊκή) ιστορία του θεσμού υπήρξε ο πολυσέλιδος *Οδηγός για δημιουργία ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας* (EC, 1999). Σύμφωνα με κείμενο αυτό, τα ΣΔΕ ανταποκρίνονται στις εξής προϋποθέσεις:

1. Η ομάδα-στόχος: είναι νέοι που δεν διαθέτουν δεξιότητες για την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, που δεν μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, να βρουν και να διατηρήσουν μια δουλειά. Όχι μόνο έχουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, αλλά κινδυνεύουν να συνεχίσουν να ζουν στην περιθωριοποίηση.

2. Ο κύριος στόχος είναι να προσφερθεί στους νέους αυτούς ένα ευρύ φάσμα μαθημάτων υψηλής ποιότητας προσαρμοσμένων στις ατομικές τους ανάγκες με την βοήθεια των οποίων μπορούν να επανενταχθούν στην κοινωνία και να επιστρέψουν στην επαγγελματική ζωή,.

3. Ο θεσμός προορίζεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αστικά περιβάλλοντα, χαρακτηριζόμενα από οικονομική και κοινωνική μειονεξία, με υψηλή ανεργία και πολλούς ανέργους νέους. Μάλιστα, καλείται να έχει και σημαντικό ρόλο στην τοπική κοινότητα.

4. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στις ανάγκες της ομάδας στόχου και να λαμβάνονται υπόψη όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενδιαφερόμενοι νέοι. Ο θεσμός επομένως ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και στα ατομικά ταλέντα. Το πρόγραμμα είναι εξατομικευμένο και όχι κλειστό και άκαμπτο, ώστε οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της εκπαίδευσής τους. Το προσωπικό πρέπει να είναι ειδικευμένο, ικανό και να διαθέτει κίνητρα. Θα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών και θα υποστηρίζουν συνολικά τους εκπαιδευόμενους. Μεγάλη έμφαση δίνεται στην πληροφορική και στα πολυμέσα, διότι παρέχουν ισχυρό κίνητρο στους νέους και συγχρόνως οδηγούν σε συνεργασία και ανταλλαγή εμπειρίας και δικτύωση, ενώ βοηθούν στην απόκτηση των επιθυμητών προσόντων. Τέλος, η παρεχόμενη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να είναι ανάλογη με τις ανάγκες της τοπικής αγοράς εργασίας.

5. Η αποτελεσματική λειτουργία του ΣΔΕ και η τήρηση του πνεύματός του απαιτεί την υποστήριξη από διάφορους τοπικούς φορείς και ενδιαφερομένους, όπως η αυτοδιοίκηση, ένα δίκτυο τοπικών φορέων (οργανώσεις, δημόσιες υπηρεσίες κλπ.), τοπικοί εργοδότες.

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διενήργησε αξιολόγηση του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (EC, 2001β), η οποία έλαβε υπόψη τα 13 πρώτα σχολεία της πιλοτικής φάσης (1997-2000). Αυτή Έκθεση Αξιολόγησης προσπαθεί να κάνει μια σύνθεση των κατά τόπους εξελίξεων, αναδεικνύοντας και διαφοροποιήσεις. Κατά πρώτον, εντοπίζει μια σειρά κοινά χαρακτηριστικά όλων των ΣΔΕ που αξιολογήθηκαν, όπως: σύμπραξη των τοπικών αρχών και φορέων, των κοινωνικών υπηρεσιών, συλλόγων και σωματείων, καθώς και του ιδιωτικού τομέα - διδακτική και συμβουλευτική προσέγγιση που εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στις επιθυμίες, τις προσδοκίες και τις ικανότητές τους, και που ενεργοποιεί την ενεργό μάθηση – ευέλικτες διδακτικές ενότητες (modules) που επιτρέπουν την κατάκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τόσο κοινωνικών όσο και κατάρτισης - έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική, καθώς αυτές αναδεικνύονται σε βασικό εργαλείο μάθησης. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι κάθε σχολείο-πρότζεκτ παρουσίασε ιδιαιτερότητες σε συνάρτηση με τις τοπικές και εθνικές συνθήκες. Π.χ. η ηλικία της ομάδας στόχου ήταν οι νέοι, αλλά στην Ελλάδα θεσπίστηκε η ηλικία άνω των 18, καθώς το ΣΔΕ εντασσόταν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης η τυπικότητα του θεσμού ποίκιλλε ανά περιοχή, καθώς ο θεσμούς αλλού συνδέθηκε και αλλού δε συνδέθηκε με το τυπικό σύστημα. Ακόμη, η εμπειρία κάθε χώρας ήταν διαφοροποιητικός παράγοντας, όπως φυσικά και το γεγονός ότι σε κάθε χώρα επικρατεί μια διαφορετική κουλτούρα όσον αφορά την κατανόηση εννοιών όπως συμπερίληψη, μειονέκτημα, βασικές δεξιότητες κλπ. Παρά τις επιφυλάξεις για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, η έκθεση προχώρησε σε ορισμένες διαπιστώσεις. Η συμβολή του ΣΔΕ στην επαγγελματική αποκατάσταση δεν ήταν δυνατό να εξακριβωθεί, αποτελώντας πρόβλημα που πρέπει να γίνει αντικείμενο μακροχρόνιων ερευνών. Παρόλ’ αυτά, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά ως προς το γεγονός ότι τα ΣΔΕ όντως προσφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία για επιστροφή στην εκπαίδευση και κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση. Φαινόταν ότι οι εγγεγραμμένοι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευόμενοι έβλεπαν πολύ θετικά το νέο αυτό σχολικό περιβάλλον και όχι ως χώρο δυσαρέσκειας και απογοήτευσης όπως είχε συμβεί παλαιότερα στη ζωή τους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι παρά τους αρχικούς φόβους η διαρροή ήταν ελάχιστη.

#### 4.2.1.2. Οι εξελίξεις στην Ελλάδα: από το πιλοτικό ΣΔΕ στους *Πολυγραμματισμούς* της πειραματικής φάσης

Η ίδρυση και λειτουργία του πρώτου ΣΔΕ στην Ελλάδα υπήρξε μια μάλλον μακρά διαδικασία, πλήρης γραφειοκρατικών προβλημάτων και καθυστερήσεων (Νικολοπούλου, 2017). Επρόκειτο για το ΣΔΕ Περιστερίου, το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του για το σχολικό έτος 2000-2001. Η λειτουργία αυτή χαρακτηρίστηκε ως πιλοτική και υπήρξε το ελληνικό δείγμα της προαναφερθείσας ευρωπαϊκής αξιολόγησης. Το εγχείρημα ήταν σημαντικό λόγω της ανατροφοδότησης που παρέσχε τόσο γενικά όσο και για την πρώτη εξωτερική αξιολόγηση από τις ελληνικές αρχές. Ήταν επίσης η απόληξη της μακράς διαδικασίας της προετοιμασίας που διεξήχθη την περίοδο από το 1997 μέχρι το 2000 περιλαμβάνοντας διαδικασίες όπως η επιλογή των πρώτων εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους, επισκέψεις στα ΣΔΕ του εξωτερικού, επιλογή των πρώτων εκπαιδευομένων (μέσα από τηλεοπτικά σποτ, καταχωρίσεις στον ημερήσιο τύπο, κινητοποίηση των τοπικών αρχών, διανομή ενημερωτικού φυλλαδίου στους δήμους). Ακόμη, συγγράφονται βιβλία και παράγεται εκπαιδευτικό υλικό, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, καθώς και λογισμικό, για τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών, εκπονούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία και εγκρίνονται απ' το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την Υ.Α. Γ2/2066 «Αναλυτικά Προγράμματα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 943/31-7-2000). Τα εννέα μαθήματα που περιλαμβάνονται είναι: Ελληνική γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική Εκπαίδευση, Πολιτισμική-Αισθητική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πληροφορική, Τεχνολογία, Αγγλική γλώσσα, Επαγγελματικός Προσανατολισμός..

Αυτό το ΣΔΕ-πιλότος υποβλήθηκε σε εξωτερική αξιολόγηση για τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του (Ανάγνου, 2011) και η έκθεσή της προσέφερε σημαντικά συμπεράσματα και προτάσεις βελτίωσης. Σε γενικές γραμμές, η έκθεση εντόπισε ποικίλες δυσκολίες, καθυστερήσεις και αμφιταλαντεύσεις. Διαπίστωσε ότι το πνεύμα ακολουθεί την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, παρόλο που το κοινό των εκπαιδευομένων συνίσταται από μέσης ηλικίας άτομα που εργάζονται. Ωστόσο, διαπίστωσε και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αρκετά σημεία «σχολειοποίησης» του ΣΔΕ (π.χ.: αναλυτικό πρόγραμμα και εγχειρίδια, περιορισμένη εξωστρέφεια κλπ.). Από την άλλη, πρότεινε, μεταξύ άλλων, την παράταση του πιλοτικού και δοκιμαστικού χαρακτήρα του εγχειρήματος χωρίς βιασύνη, τήρηση του ευρωπαϊκού πνεύματος αλλά και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα, προβολή του εγχειρήματος, ένα πολυεπίπεδο σχήμα διοίκησης του συνολικού προγράμματος, έμφαση στις περιθωριοποιημένες ομάδες, την εξειδικευμένη και συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αποσχολειοποίηση (των προγραμμάτων και των εγχειριδίων) κλπ. Η δομή και η κουλτούρα που χαρακτήρισε το πιλοτικό ΣΔΕ έχει αποτυπωθεί από τους πρωτεργάτες του θεσμού ως εξής: *«Ήταν φυσικό στην αρχή της καινοτομίας εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι και στελέχη της εκπαίδευσης να στηριχθούν στις εμπειρίες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνέπεια το Πρόγραμμα Σπουδών να παραπέμπει εν πολλοίς στα συστήματα της τυπικής εκπαίδευσης. Στην πρόσδεση του ΣΔΕ με τις πρακτικές της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνέδραμε και η κρατούσα ερμηνεία του νόμου 2525/97 (...). Πολλοί ερμήνευσαν ότι το Πρόγραμμα Σπουδών των ΣΔΕ πρέπει να αντιστοιχεί με το Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου (...). Η ισοτιμία [του απολυτηρίου] δεν είναι λόγος να εμμένουμε σε κεκτημένες συνήθειες και να μην επιχειρούμε γενναία ανοίγματα σε χώρους όπου μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης είναι αξιόλογες και πρόσφορες»* (Βεκρής, 2003/2010, 23).

Το 2001 ιδρύονται 4 νέες «μονάδες» ΣΔΕ: ΣΔΕ Αχαρνών, ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης, ΣΔΕ Τυλίσου Ηρακλείου Κρήτης, και ΣΔΕ Πατρών. Πρόκειται για 5 «πειραματικά ΣΔΕ» των οποίων η ίδρυση συμπίπτει τόσο με τη μετονομασία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων όσο και με την υπαγωγή σε αυτή του ΙΔΕΚΕ (του νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου που διαχειρίζεται τους οικονομικούς πόρους και έως τότε ήταν υπό τον Υπουργό). Εγκαινιάζεται έτσι μια διετία (2001-2003) αναζητήσεων, υπό τη Γενική Γραμματεία, που έχουν στόχο την οριοθέτηση και το «κτίσιμο» της διαφορετικής φύσης του θεσμού, κυρίως απέναντι στο αντίστοιχο σχολείο της τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Είναι η λεγόμενη πειραματική φάση, η οποία έχει διαδεχθεί την φάση της προετοιμασίας και την πιλοτική φάση και η οποία θα ακολουθηθεί από τη φάση του πολλαπλασιασμού. Η πειραματική φάση ολοκληρώνεται με την υπογραφή του (πρώτου) Κανονισμού «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΥΑ 2373/2003 ΦΕΚ 1003/22-7-2003, τεύχος Β) και της δημοσίευσης των *Προδιαγραφών Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

2003/2010). Στην πειραματική φάση συγκροτήθηκαν δύο σημαντικές ομάδες: από τη μια, η Ομάδα Έργου, με καθήκον την παρακολούθηση της υλοποίησης του έργου, και, από την άλλη, η Ομάδα Συντονισμού, με μέλη ΔΕΠ (ή, τουλάχιστον, διδάκτορες) και καθήκον την επιστημονική υποστήριξη (συμμετείχαν μέλη της Ομάδας Έργου και ο Υπεύθυνος Έργου, οι επιστημονικοί υπεύθυνοι των σχολείων, γιατί το κάθε ΣΔΕ έχει τον δικό του επιστημονικό υπεύθυνο, η υπεύθυνη επιμόρφωσης, ο υπεύθυνος εξωτερικής αξιολόγησης και οι θεματικοί υπεύθυνοι [οι μετέπειτα συντονιστές γραμματισμών], που είναι υπεύθυνοι για τα γνωστικά αντικείμενα).

Οι *Προδιαγραφές* εκδόθηκαν το 2003 και στη συγγραφή έλαβαν μέρος τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής, καθώς και οι θεματικοί υπεύθυνοι των γραμματισμών. Οι ποικίλες επιμέρους συμβολές αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στον χαρακτήρα και τη φυσιογνωμία του ΣΔΕ, στη διδακτική μεθοδολογία και το πρόγραμμα σπουδών, στην αξιολόγηση με την ευρύτερη έννοια (εκπαιδευομένων, σχολείου κλπ.), αναλυτικά στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων (γραμματισμών). Είναι ένα πλαίσιο λειτουργίας που περιέχει τις κατευθύνσεις που απευθύνει το Κράτος στους εκπαιδευτικούς, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βιβλία, με διδακτέα ύλη έτοιμη για κάθε γνωστικό αντικείμενο και ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν το εκπαιδευτικό υλικό (στο επίπεδο του ετήσιου, ή εξαμηνιαίου προγραμματισμού, της ευρύτερης και της διδακτικής ενότητας κλπ.). Εκτός από τον τόμο αυτό, εκπονήθηκε μια πλούσια και ογκώδης σειρά από φακέλους εκπαιδευτικού υλικού για κάθε γραμματισμό, όπου υπάρχουν οδηγίες για τη διδασκαλία και, προπάντων, ενδεικτικά σχέδια μαθήματος για συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες κ.ο.κ. Όπως επισημαίνει και η Νικολοπούλου (2017), όλα τα ανωτέρω υλικά είναι μια σειρά βασικών κειμένων του θεσμού -ο λόγος του (discourse), θα λέγαμε- η γνώση του οποίου είναι εντελώς απαραίτητη για κάθε εμπλεκόμενο στα ΣΔΕ. Στον λόγο αυτό εντάσσεται ακόμη ο τόμος με τα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των ΣΔΕ* (Βεκρής & Χοντολίδου [εκδ.], 2004) που απηχούν ουσιαστικά την πειραματική περίοδο, ο τόμος *Περίγραμμα της θέσης του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ* (Βεργίδης, 2003· Βεργίδης, 2010), ο τόμος με τα *Πρακτικά του Απολογιστικού Συνεδρίου ΣΔΕ β΄ φάσης* (Κουτρούμπα κ.ά. [εκδ.], 2007), το εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΣΔΕ (Χατζηθεοχάρους κ.ά., 2010), καθώς και ο *Οδηγός του Εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ* (Επιτροπή παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, 2013). Στον λόγο του θεσμού θα προσθέσουμε απαραιτήτως και τα κείμενα του εισηγητή της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μεταρρύθμισης (Δούκας, 2001, 2003, 2004), αλλά και τον *Κανονισμό Λειτουργίας των ΣΔΕ*. Σύμφωνα με τη Νικολοπούλου (2017), η σημασία και η σπουδαιότητα αυτών των κειμένων εντοπίζεται στο γεγονός ότι στα χρόνια λειτουργίας των ΣΔΕ, δεν υπήρξε κάποια απόφαση ή εκπαιδευτική πολιτική που να τα κατάργησε ή να τα άλλαξε: οι *Προδιαγραφές Σπουδών* επανεκδόθηκαν το 2010, ενώ στους φακέλους υλικού του κάθε γραμματισμού προστέθηκαν το 2013 νέα ενδεικτικά μαθήματα από τους ίδιους σε γενικές γραμμές επιστημονικούς υπεύθυνους που είχαν ετοιμάσει και τα πρώτα υλικά των ντοσιέ, με στόχο αυτά να εμπλουτιστούν και να επικαιροποιηθούν.

Φαίνεται λοιπόν πως κατά την πειραματική περίοδο διαμορφώθηκε ένα κοινό όραμα για τα ΣΔΕ και, επιπλέον, η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί και οι επιστημονικοί συνεργάτες απέκτησαν κοινή γλώσσα. Προγραμματική και καθοδηγητική, τελικά, αρχή της διεξαγωγής της πειραματικής φάσης υπήρξε η θεωρία των *Πολυγραμματισμών*, όπως επισημαίνεται ρητά (Βεκρής, 2003/2010, 23): «*Η Γενική Γραμματεία ... για να δώσει ώθηση και δυναμική στο θεσμό υιοθέτησε τη λογική των πολυγραμματισμών γιατί πίστευε και πιστεύει ότι μέσω των γραμματισμών: Ο εκπαιδευόμενος καλείται να διευρύνει τις εμπειρίες του με τη βοήθεια μορφωτικών γεγονότων και πράξεων συμμετέχοντας ενεργητικά / Ο ενήλικος γίνεται περισσότερο επιδέξιος, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος κι των διαφορετικών επικοινωνιακών πλαισίων μέσα στα οποία καλείται να διαλέγεται αποτελεσματικά / Η προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου γίνεται σεβαστή ως όλο στη συγχρονική και ιστορική της διάσταση / Ο εκπαιδευόμενος απελευθερώνεται μέσα από την επίγνωση των μηχανισμών μάθησης και της αξιοποίησης του προσωπικού και πολιτισμικού κεφαλαίου*.»

Βασικό χαρακτηριστικό της πειραματικής φάσης ήταν η επιδίωξη για συνδιαμόρφωση και τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων τόσο στο κεντρικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο του ΣΔΕ και τόσο στην κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω όσο και από κάτω προς τα πάνω (Ανάγνου, 2015-2016). Έτσι, ο λόγος των πρωτεργατών του θεσμού προσδιορίζει με ακρίβεια το πνεύμα της πειραματικής φάσης *«(...) έννοιες όπως ευελιξία, καινοτομία, ανάγκες εκπαιδευομένων, διαφοροποίηση, εξατομίκευση, πειραματισμός, συνδιαμόρφωση, συνεργασία ήταν και είναι συχνές στο λόγο μας και στο επίκεντρο των αναζητήσεών μας οι οποίες μετωνυμικά σε ένα μεγάλο βαθμό συγκεφαλαιώθηκαν στους όρους Διά βίου μάθηση και Πολυγραμματισμοί»* (Βεκρής, 2004, 19).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στην πειραματική περίοδο, λοιπόν, διαμορφώνεται η ταυτότητα του ΣΔΕ, που απέχει πολύ από το γραφειοκρατικό παραδοσιακό μοντέλο του τυπικού σχολείου. Το ΣΔΕ είναι ένα σχολείο ανοιχτό και ευέλικτο, με πολλά καινοτόμα χαρακτηριστικά, ένα σχολείο του οποίου το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων του και όχι σε προκατασκευασμένα υλικά και βιβλία, και στο οποίο εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ένα πρωτόγνωρο για τα ελληνικά δεδομένα πείραμα, κατά τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την άλλη, το ΣΔΕ εκφεύγει από την παγίδα της ρηχής κατάρτισης (Χοντολίδου, 2003/2010β). Ταυτοχρόνως, σημαντικές καινοτομίες, όπως ο εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, που απέχει από τους σχολικούς ελέγχους, η κατάργηση εξετάσεων και βιβλίων με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, η επιείκεια στο θέμα των απουσιών, η ενεργητική-συμμετοχική μάθηση, η διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η ύπαρξη συμβουλευτικών υπηρεσιών κ.ά. δεν θυμίζουν σε τίποτα το σχολείο από το οποίο διέρρευσαν κάποτε οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ και το οποίο μπορεί να έχει εγγραφεί στη μνήμη τους ως τραυματική εμπειρία (Χοντολίδου, 2003/2010β).

Η (εξωτερική διαμορφωτική) αξιολόγηση της πειραματικής φάσης απέδωσε πολύ σημαντικά ευρήματα (Βεργίδης, 2010 Ανάγνου, 2015-2016). Φάνηκε πρώτα-πρώτα ότι *«οι εκπαιδευόμενοι δεν ήταν στην πλειονότητά τους περιθωριοποιημένοι και κοινωνικά αποκλεισμένοι, αλλά ενταγμένοι κοινωνικά ή/και επαγγελματικά, με προσδοκίες για τη βελτίωση της ζωής τους»* (Βεργίδης, 2010, 389-390). Επίσης διαπιστώθηκε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής του ΣΔΕ απαιτείται να έχει επικοινωνιακές κατά κύριο λόγο και ηγετικές ικανότητες και δευτερευόντως διοικητικές γνώσεις, και να χαρακτηρίζεται από δέσμευση στο έργο του, πίστη στον θεσμό, μεράκι, φαντασία, ευρύτητα σκέψης, καινοτόμο διάθεση, υπομονή, ευελιξία, κατανόηση, αυτοκριτική. Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με μορφές τυπικής μάθησης (εκτός εργασίας ΣΔΕ, όπως συναντήσεις και σεμινάρια επιμόρφωσης κλπ.) και άτυπης μάθησης (κατά την εργασία, άμεση όπως ανταλλαγή εμπειριών κλπ και έμμεση, με δίκτυα συνεργασιών, αυτοαξιολόγηση κλπ.). Συγχρόνως, καταγράφηκαν προβλήματα και δυσλειτουργίες που αγνοούν την έλλειψη υλικοτεχνική υποδομής, τις χρηματορροές, ασάφειες λειτουργίας και δυσκολίες συνεργασίας με τον κεντρικό φορέα. Οι προτάσεις που κατατέθηκαν επισημαίνουν ότι όλα τα θετικά χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν πρέπει να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υποστηριχθούν και το ΣΔΕ να επιδιώξει να γίνει μοντέλο για τα εσπερινά σχολεία (όπου φοιτούν ενήλικοι).

Συχνά έχει γίνει λόγος για την ελληνική εκδοχή του ΣΔΕ. Πράγματι, σύμφωνα με τη Νικολοπούλου (2017), ενώ στις περισσότερες ευρωπαϊκές πόλεις τα ΣΔΕ εστίαζαν στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων, τα ΣΔΕ στην Ελλάδα, με τον νόμο 2525/1997, εστιάζουν στην εκπαίδευση και μάλιστα στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, η ομάδα-στόχος δεν αποτελείται από νέους 16-25 ετών, αλλά από ενηλίκους 18-59 ετών αρχικά (όπως αναφέρεται για τους πρώτους εκπαιδευόμενους του Περιστερίου), και αργότερα από ενηλίκους άνω των 18 ετών (χωρίς όριο προς τα επάνω). Όπως επισημαίνει η Νικολοπούλου (2017), αυτό έχει την ερμηνεία του, αν σκεφτεί κανείς ότι μια μεγάλη κατηγορία πληθυσμού που, σύμφωνα με την προηγούμενη νομοθεσία, έχοντας απολυτήριο Δημοτικού, θεωρείται ότι έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, με τη νέα νομοθεσία (Ν. 309/1976) χρειάζεται να τελειώσει και τα τρία χρόνια του Γυμνασίου προκειμένου να έχει ολοκληρώσει την εννεαετή πλέον υποχρεωτική εκπαίδευση. Πολλοί από τους ανθρώπους αυτούς, λοιπόν, που ήταν από 40 ετών και άνω όταν ξεκίνησαν τα ΣΔΕ τη λειτουργία τους και που είχαν ανάγκη το απολυτήριο του Γυμνασίου για να μπορέσουν να εργαστούν, αποτέλεσαν τον πληθυσμό-στόχο των σχολείων, ανεβάζοντας έτσι τον μέσο όρο ηλικίας των εκπαιδευομένων και υπερβαίνοντας τις ηλικίες που προβλέπονταν από τις ευρωπαϊκές οδηγίες. Επίσης, τουλάχιστον για τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των ΣΔΕ, η πλειονότητα όσων παρακολουθούν το πρόγραμμα είναι εργαζόμενοι και όχι άνεργοι, ενώ δεν θα εντάσσονταν αναγκαστικά στις ομάδες που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό. Συμπερασματικά, ωστόσο, θα λέγαμε πως, εκτός από τον πληθυσμό-στόχο που, όπως αναφέρθηκε, δεν εναρμονίζεται με τις ευρωπαϊκές επιταγές, έχουν τηρηθεί οι υπόλοιπες προϋποθέσεις που είχε θέσει η Ευρώπη για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Καταληκτικά, θα πρέπει να τονιστεί η σύνδεση της φιλοσοφίας του ΣΔΕ, και της πειραματικής φάσης του, με την κουλτούρα της Γενικής Γραμματείας ως φορέα του προγράμματος (Νικολοπούλου, 2017). Η αποφυγή της παραδοσιακής παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης κατά την πιλοτική και πειραματική περίοδο λειτουργίας των ΣΔΕ συντέλεσε στην στροφή προς το καινοτόμο πνεύμα που επικράτησε. Δεν πρέπει, ωστόσο, να αγνοηθεί το σημαντικό γεγονός ότι η τότε ΓΓΕΕ, ως ο φορέας που ανέλαβε το θεσμό, χαρακτηριζόταν, ήδη από τη δεκαετία του 1980, έντονα από το στοιχείο της καινοτομίας. Η *Λαϊκή Επιμόρφωση* ήταν εξ ορισμού ένας



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

καινοτόμος θεσμός, αφού στόχο είχε την «ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθένα, ανεξάρτητα από εκπαιδευτικό επίπεδο, η ηλικία και φύλο, καθώς και η ενεργός συμμετοχή του στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή του τόπου. Παρά τις όποιες αντιξοότητες αντιμετώπισε ο φορέας, είτε αυτές προέρχονταν από προβλήματα του οργανωτικού πλαισίου είτε από τις πολιτικές που ακολουθήθηκαν, κατόρθωσε να διατηρήσει ορισμένα από τα στοιχεία της αρχικής κουλτούρας, τα οποία με την πάροδο των χρόνων σε κάποια σημεία ενισχύθηκαν (Λευθεριώτου, 2009). Έτσι, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον συγκεκριμένο φορέα, στις περισσότερες περιπτώσεις, ήταν συνεπείς στις βασικές αρχές και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς τα στελέχη του έχουν εξοικειωθεί με αυτές. Η παράδοση της Λαϊκής Επιμόρφωσης με την προοδευτική της ρητορική είχε διαμορφώσει τις προϋποθέσεις για να γίνει αποδεκτός ο καινοτομικός και ευέλικτος χαρακτήρας του προγράμματος των ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017).

#### 4.2.1.3. Χρηματοδότηση και φορείς λειτουργίας του θεσμού

Όπως έχει γίνει κατανοητό, ο θεσμός ξεκίνησε να λειτουργεί στο πλαίσιο «ευρωπαϊκού προγράμματος», και αυτή η πορεία συνεχίζεται. Επομένως, η ευρύτερη συνάφεια στην οποία ήταν και είναι ενταγμένος ο θεσμός προσδιορίζεται από όρους όπως «Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης», «ΕΣΠΑ», «ΣΠΑ» κ.ο.κ. Ο θεσμός συνιστά, συνεπώς, μία από τις πάμπολλες χρηματοδοτήσεις που έχουν προέλθει την τελευταία τεσσαρακοενταετία, και κυρίως την τελευταία τριακονταετία, από την Ευρωπαϊκή Ένωση προς τις χώρες-μέλη της με σκοπό την εισαγωγή και λειτουργία διαφόρων υποδομών και κοινωνικών υπηρεσιών, όπου περιλαμβάνονται και έργα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η θεσμοποίηση της χρηματοδότησης όσον αφορά ειδικά την εκπαίδευση ξεκίνησε με μεγαλύτερη έμφαση κατά τη δεκαετία του 1990 (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ενώ πολυσυζητημένο στη βιβλιογραφία θέμα είναι ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έκτοτε καθορίστηκε από αυτό το στοιχείο, στο πλαίσιο μιας ευρύτερης διαδικασίας προσανατολισμού της προς ό,τι έχει αποκρυσταλλωθεί ως ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Πασιάς & Παντίδης, 2019). Δεν χρειάζεται εδώ να μπούμε σε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα προγράμματα αυτά, των οποίων τα τελικά προϊόντα θεωρείται ότι θα πρέπει να αναληφθούν και να διατηρούνται μετά τη λήξη της παραγωγής τους από το κράτος. Έχει, πάντως, σημασία το γεγονός ότι οι ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις έχουν υπάρξει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ο σχεδόν αποκλειστικός τρόπος διατήρησης και συντήρησης του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όλα τα χρόνια (Κόκκος, 2021).

Στον Ανάγνου (2011) υπάρχουν πληροφορίες για τη διαμόρφωση της χρηματοδότησης και την εξέλιξη των ΣΔΕ έως και το 2010-2011, καθώς και για την (ανώτερη) διοίκηση του ΣΔΕ. Οι πληροφορίες αυτές δεν χρειάζεται να αναπαραχθούν εδώ, γιατί το πεδίο, εξεταζόμενο διαχρονικά, εμφανίζει έντονη μεταβλητότητα, ώστε πράγματα που ίσχυαν παλιά δεν ισχύουν πλέον. Υπάρχουν, όμως, κάποιες βασικές γραμμές που ακολουθούνται. Ως εκ τούτου, έως και σήμερα (2022) όλος ο θεσμός εμφανίζεται ως εξολοκλήρου συγχρηματοδοτούμενο ευρωπαϊκό πρόγραμμα, ενώ η ελληνική συμμετοχή υλοποιείται μέσω της απόσπασης μονίμων εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017). Επίσης, η λειτουργία του θεσμού κατά το έτος 2022-2023 είναι ενταγμένη στο λεγόμενο *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση 2014-2020» (ΕΠ ΑΝΑΔΕΔΒΜ),* δηλαδή στηρίζεται σε πόρους από αυτό το πρόγραμμα (στη διεύθυνση https://empedu.gov.gr/apofaseis-entaxis-praxeon/ μαθαίνουμε για την [ΟΠΣ 5000045] Απόφαση Ένταξης της Πράξης «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας»), που ήταν κλάδος του ΕΣΠΑ 2014-2020 (https://www.espa.gr/). Ας προστεθεί πληροφοριακά εδώ ότι ήδη τρέχει το ΕΣΠΑ 2021-2027, όπου υπάρχει και πρόγραμμα με τίτλο «Ανθρώπινο Δυναμικό & Κοινωνική Συνοχή 2021-2027», στο οποίο εικάζουμε ότι θα ενταχθεί εκ νέου ο θεσμός. Τα χρήματα εισρέουν από το Ευρωπαικό Κοινωνικό Ταμείο προς τους σχετικούς φορείς στην Ελλάδα, όπως ειδικές Γραμματείες διαχείρισης χρημάτων του Κοινωνικού Ταμείου κλπ., και μετά αυτά μοιράζονται σε άλλες υπηρεσίες διαχείρισης.

Τελικός διαχειριστής, έως και το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης την περίοδο μετά το 2010, ήταν το προαναφερθέν ΙΔΕΚΕ («Ίδρυμα διαρκούς εκπαίδευσης ενηλίκων), που συστάθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Αυτό το στοιχείο, δηλαδή η ύπαρξη ενός Νομικού Προσώπου Ιδιωτικού Δικαίου ως διαχειριστή, συνέβαινε, επειδή ο θεσμός δεν χρηματοδοτούνταν από τον κρατικό προϋπολογισμό· η Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας δεν μπορεί να κάνει τέτοια διαχείριση, για την οποία χρειάζεται ειδικό νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Το ρόλο αυτό επιτελούσε, λοιπόν, το ΙΔΕΚΕ.

Επομένως, οι κατεξοχήν φορείς διοίκησης του θεσμού στην Ελλάδα είναι η Γενική Γραμματεία και το νομικό πρόσωπο που διαχειρίζεται την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, και σε τελική ανάλυση οι επικεφαλής αυτών των οργανισμών. Για



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

την ακρίβεια, πρόκειται για ένα συνδυασμό δύο ρόλων, αυτού της Γενικής Γραμματείας και εκείνου του νομικού προσώπου. Το νομικό πρόσωπο διαχείρισης τελεί ιεραρχικά υπό τη Γενική Γραμματεία. Στο πλαίσιο αυτό η Γενική Γραμματεία δίνει τον τόνο και αποσπά τα στελέχη διοίκησης και τους μονίμους εκπαιδευτικούς στα ΣΔΕ, αλλά και το ΙΔΕΚΕ ήταν υπεύθυνο για όλες τις υπόλοιπες διαδικασίες, δηλαδή την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων, τη χρηματοδότηση διαφόρων δράσεων και την επιλογή, πρόσληψη και αμοιβή των συμβασιούχων εκπαιδευτικών. Το ΙΔΕΚΕ ήταν, ωστόσο, οργανισμός παρακείμενος στη Γενική Γραμματεία και στενά συνδεδεμένος με αυτή από τη σύστασή του, όντας αφοσιωμένος αποκλειστικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (όπως υποδηλώνει και ο τίτλος του). Μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης έγινε συγχώνευσή του με άλλους φορείς (Ίδρυμα Νεολαίας κλπ.), και προέκυψε ένας νέος οργανισμός, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ (www.inedivim.gr), ο οποίος έχει ως αντικείμενο τη διαχείριση διαφόρων χρηματοδοτήσεων. Ο νέος οργανισμός δεν είναι παρακείμενος προς τη Γενική Γραμματεία, αλλά αυτόνομος από εκείνη.

Κατά τον Ανάγνου (2011) η πολιτική ηγεσία του θεσμού περιλαμβάνει το Γενικό Γραμματέα της Γενικής Γραμματείας και τον Διευθυντή του ΙΔΕΚΕ. Εμείς πιστεύουμε ότι, σήμερα τουλάχιστον, στην πολιτική ηγεσία πρέπει να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνονται ο Γενικός Γραμματέας, αλλά και οι έχοντες επιτελικές θέσεις (Πρόεδρος και Διευθύνων Σύμβουλος) στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, αφού όλοι αυτοί επιλέγονται και τοποθετούνται από την Κυβέρνηση. Περιλαμβάνει, όμως, σαφέστατα και τον Υφυπουργό και Υπουργό, οι οποίοι όχι μόνο τοποθετούν στη θέση του τον Γενικό Γραμματέα, αλλά ρητά έχουν στις αρμοδιότητες και τα διάφορα πεδία (όποιος κι αν είναι ο όρος που χρησιμοποιείται κάθε φορά: Διά βίου μάθηση, Εκπαίδευση ενηλίκων κ.ο.κ.). Η Γενική Γραμματεία και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ συνιστούν το *σύστημα*, κατά την ορολογία των Πασιαρδή & Κυθραιώτη (2015), δηλαδή το υπερκείμενο, ή ανώτερο, επίπεδο. Εναλλακτικός όρος του συστήματος είναι η «κεντρική εκπαιδευτική αρχή» (κατά Πασιαρδή & Κυθραιώτη, 2015) και τα στελέχη της· αυτό το προσωπικό αποτελείται προφανώς από τους ευρισκόμενους στην πολιτική ηγεσία μαζί με τους τυχόν υπάρχοντες αρμόδιους υφιστάμενους διευθυντές εντός των δύο οργανισμών. Παρόλο, λοιπόν, που δεν ταυτίζονται, οι όροι Κυβέρνηση και Κράτος (ή πολιτεία) συνδέονται στενά, όταν θέλουμε να δηλώσουμε την κορυφή στην ιεραρχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 4.2.2. Η ταυτότητα του ελληνικού ΣΔΕ

Η ενότητα αυτή έχει σκοπό την περιγραφή της ταυτότητας του θεσμού του ΣΔΕ και στηρίζεται στον λόγο του, ο οποίος συνίσταται στα κείμενα που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα, με βασικότερο τις *Προδιαγραφές Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου [εκδ.] 2003/2010). Να σημειωθεί ότι με την υπ' αριθμ. 2373 Υπουργική Απόφαση του 2003 «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» οι *Προδιαγραφές Σπουδών* αποτέλεσαν τη βάση για την παραγωγή νομοθεσίας. Αυτό σημαίνει ότι η υπ' αριθμ. 2373 Υπουργική Απόφαση του 2003 ως κανονιστικό κείμενο έχει συνοψίσει –και απορρέει από- το περιεχόμενο των *Προδιαγραφών*, οι οποίες είναι κείμενο ευρύτερο και πιο θεωρητικού χαρακτήρα. Και ο *Κανονισμός* συγκαταλέγεται στα προϊόντα που διαμορφώθηκαν συνεργατικά στη διάρκεια της πειραματικής φάσης. Επομένως, στο κεφάλαιο αυτό έχουμε την απεικόνιση του θεσμού κατά την πειραματική φάση.

#### 4.2.2.1. Προβλεπόμενες διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας στο ΣΔΕ

***Η λογική του ΣΔΕ για τη μάθηση και τη γνώση***

Ο σκοπός του ΣΔΕ είναι ολιστικός: *«Τα ΣΔΕ είναι καρπός των πολιτικών της διά βίου μάθησης και καλούνται να καταστήσουν το αγαθό της μάθησης απτή πραγματικότητα για τους Ευρωπαίους πολίτες που εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Και όπως είναι επόμενο δεν εστιάζουν μόνο στα τεκταινόμενα στην αγορά εργασίας, αλλά στην όλη προσωπικότητα του εκπαιδευομένου, στην κριτική σκέψη, στην επιχειρηματικότητά του (να μπορεί να πράττει, να υλοποιεί αυτά που επιδιώκει), στη μαθησιακή του ικανότητα, στις κοινωνικές του αξίες, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις υποχρεώσεις του ενεργού πολίτη με πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους»* (Βεκρής, 2003/2010, 18)

Το ΣΔΕ θα πρέπει να κατανοηθεί ως μια ψηφίδα, ένας συντελεστής, της διά βίου μάθησης, εννοουμένης, ωστόσο, με τη φιλοσοφία της παλαιότερης θεωρίας (ή κινήματος) της «διά βίου εκπαίδευσης», που είχε πρωτοστάτη των Faure και διακήρυσσε την χειραφέτηση. Καθώς, λοιπόν, στον 21ο αιώνα κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης οφείλει να εξοπλίζει τον πολίτη με μια σειρά νέων δεξιοτήτων, όσοι είναι υποεκπαιδευμένοι στερούνται την απαραίτητη προετοιμασία για την εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη, φαινόμενο που συχνά παραμένει αφανές, παρά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τη σπουδαιότητά του. Ως εκ τούτου, το ΣΔΕ είναι εδώ για να λύσει το πρόβλημα αυτό, μολονότι ζητούμενο είναι η ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με γνώμονα την κοινωνικοκεντρικά προσανατολισμένη διά βίου μάθηση (Βεργίδης, 2003/2010α). Σε κάθε περίπτωση υπογραμμίζεται ότι το ΣΔΕ έχει να προσφέρει σπουδαίες υπηρεσίες και γι' αυτό δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για τη συγκάλυψη του προβλήματος ή για την απορρόφηση (ευρωπαϊκών οικονομικών) πόρων. Μάλιστα, ελπίζεται ότι το ΣΔΕ μπορεί να αποτελέσει υπόδειγμα στην κατεύθυνση αυτή (Βεργίδης, 2003/2010α).

Ο γραμματισμός είναι όρος-κλειδί στο ΣΔΕ και αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, περιλαμβάνοντας σειρά γραμματισμών οι οποίοι αντιστοιχούν στην ποικιλία των κοινωνικών θεσμών και των καθημερινών κοινωνικών πρακτικών. Η ανάγκη για το κριτικό στοιχείο είναι επίσης σημαντική αρχή (Χοντολίδου, 2003/2010α). Γι' αυτό το ΣΔΕ ορίζει ως σκοπό να καθιστά τα άτομα «ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από την άποψη αυτή το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου» (Χοντολίδου, 2003/2010α· πβ. Gioti & Lebidaki, 2018).

***Διδασκαλία και μάθηση***

Βασική διαμορφωτική αρχή της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης είναι η συνεχιζόμενη μάθηση να θεωρηθεί προσωπική ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αποφευχθεί η διδακτική παράδοση, που περιλαμβάνει πρακτικές που προβάλλουν έντονα το περιεχόμενο (της μάθησης) και θέτουν τους εκπαιδευόμενους απέναντι σε μια καθορισμένη ύλη. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι φορέας εμπειρίας με αποτέλεσμα να μπορεί ευκολότερα να γίνει παραγωγός, παρά δέκτης, γνώσης χρησιμοποιώντας την πείρα του σε ένα περιβάλλον όπου δεν παραγνωρίζονται οι πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές του. Καθώς λαμβάνονται υπόψη οι ραγδαίες αλλαγές του κόσμου, φαίνεται πως είναι απαραίτητη και χρησιμότερη για την αγορά εργασίας η καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, παρά συγκεκριμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας (κατάρτιση). Η διδασκαλία πρέπει να είναι διαφοροποιημένη λόγω της ανομοιογένειας του κοινού, και να ακολουθήσει την ιδέα της μέσης οδού ή της χρυσής τομής ανάμεσα στην καθοδήγηση (από τον διδάσκοντα) και στην δράση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

(του εκπαιδευόμενου), ανάμεσα στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του γνωστικού αντικειμένου και το μαθητοκεντρισμό που επιδιώκει η εκπαίδευση ενηλίκων. Καθώς το πρόγραμμα σπουδών προσεγγίζεται ως πράξη παρά ως εννοιολογική σύλληψη, το βάρος πηγαίνει από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, κατά τρόπο ώστε να αναδεικνύονται μέθοδοι και προσεγγίζεις, όπως το πρότζεκτ με τα εγνωσμένα πλεονεκτήματά της, η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, η διαθεματικότητα με την διεπιστημονικότητα (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003/2010).

***Το πρόγραμμα σπουδών***

Σύμφωνα με την ιδέα και τη θεωρία των *Πολυγραμματισμών*, ο σημερινός πολίτης, για να είναι εγγράμματος πρέπει να αναγνωρίζει πολλούς και διαφορετικούς κώδικες που αντιστοιχούν σε διαφορετικά αντικείμενα/επιστημονικούς χώρους, είναι δηλαδή υποχρεωμένος να γνωρίζει πώς να κινείται σε διαφορετικά πλαίσια και να έχει εξοικειωθεί με τη γλώσσα του καθενός από αυτά. Ανάμεσα στην προσέγγιση των πολυγραμματισμών και στην προσέγγιση του παραδοσιακού ακαδημαϊκού προγράμματος υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Στην δεύτερη περίπτωση το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν, ενώ απουσιάζουν οι ανάγκες των μαθητών, της κοινωνίας ή ακόμη και οι επιταγές της αφοράς εργασίας. Στα προγράμματα που υιοθετούν την προσέγγιση των πολυγραμματισμών (και συνεπώς ενσωματώνουν την Κριτική Παιδαγωγική, αλλά σε ισορροπημένη βάση), αφετηρία είναι η διάγνωση των κοινωνικών αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες (βασικές και κοινωνικές) των εκπαιδευομένων. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό που μεταφράζεται σε κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση, αυτοεκτίμηση και αυτό-επιβεβαίωση» (Χοντολίδου, 2003/2010β). Η προσέγγιση που υιοθετείται στο ΣΔΕ είναι πολιτισμική, με την έννοια πως η εστίαση είναι στις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας και όχι στα επιμέρους συστατικά του. Ως εκ τούτου, βασική συνιστώσα του προγράμματος σπουδών είναι η έρευνα δράσης και κυρίως η χειραφετητική της διάσταση καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει ερευνητής στην τάξη του από στεγνός αναμεταδότης γνώσεων. Στο ΣΔΕ ο βασικός πυρήνας γραμματισμού συγκροτείται, σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών, από τρεις (για την ακρίβεια 4) γραμματισμούς: τον γλωσσικό (ελληνικό και αγγλικό), τον αριθμητισμό και τον πληροφορικό γραμματισμό. Πέραν του βασικού αυτού κορμού, υπάρχει ακόμη ο επιστημονικός γραμματισμός, ο γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία (οπτικός γραμματισμός



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και γραμματισμός στα ΜΜΕ), ο κοινωνικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός. Η προβληματική του ελεύθερου χρόνου (συμπεριλαμβανομένης και της άθλησης) διατρέχει ολόκληρο το πρόγραμμα. Η λογοτεχνία, για την οποία γίνεται λόγος στις Προδιαγραφές, είναι παρούσα σε κάθε ευκαιρία χωρίς να συνιστά ξεχωριστό αντικείμενο, ενώ προωθείται ρητά η ομάδα ανάγνωσης ως μαθησιακό μοντέλο. Η πιο σημαντική αρχή είναι ότι όλα τα αντικείμενα στοχεύουν στον κοινωνικό γραμματισμό στον οποίο εντάσσεται η ευρωπαϊκή διάσταση και η κοινωνία των πολιτών, η αντιρατσιστική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων, η ευαισθητοποίηση τα κοινωνικά προβλήματα. Οι *Προδιαγραφές* κάνουν ξεχωριστή αναφορά επίσης στον ιστορικό γραμματισμό, που αποτελεί σε κάθε περίπτωση μέρος του κοινωνικού γραμματισμού, καθώς και στο ξεχωριστό «αντικείμενο» της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία (Χοντολίδου, 2003/2010β).

***Ζητήματα αξιολόγησης***

Ο καινοτομικός χαρακτήρας του ΣΔΕ ενισχύθηκε με την επιλογή του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευομένων.

Η αξιολόγηση είναι εξατομικευμένη και αντιπροσωπεύει την επίδοση του κάθε εκπαιδευόμενου, δίνοντάς του έτσι τη δυνατότητα να ακολουθήσει τον τρόπο και τον ρυθμό μάθησης που προτιμά. Η πορεία του δεν συγκρίνεται με εκείνην των συνεκπαιδευομένων του, αλλά εστιάζει στα προσωπικά του επιτεύγματα (Κατσαρού, 2003/2010). Η πορεία αποτυπώνεται όχι με βαθμούς (ποσοτική αξιολόγηση), αλλά με γραπτά σχόλια (ποιοτική-περιγραφική αξιολόγηση). Η αξιολόγηση, λοιπόν, είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που προβάλλει περισσότερο την παιδαγωγική της λειτουργία, το «πώς δηλαδή μπορεί να συντελέσει στην προώθηση της μάθησης» (Κατσαρού ό.π., 48). Ο εκπαιδευόμενος αξιολογείται για τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει, όπως επίσης και για την ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα, να ερμηνεύει και να συνθέτει καθώς και να συνεργάζεται, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών. Μερικά από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων είναι: ο φάκελος υλικού του κάθε εκπαιδευόμενου, μικρές έρευνες με τη μορφή της συμμετοχής, του ενδιαφέροντος κ.λπ. των εκπαιδευομένων στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, κάποιο φύλλο εργασίας-ερωτηματολόγιο μετά το πέρας μιας διδακτικής ενότητας, τα διαθεματικά σχέδια δράσης, η αυτοαξιολόγηση ή και αξιολόγηση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στις *Προδιαγραφές Σπουδών* καλύπτονται επίσης δύο ακόμη σημαντικά ζητήματα του πεδίου της αξιολόγησης: αυτό της εξωτερικής αξιολόγησης του (συνολικού) προγράμματος των ΣΔΕ και εκείνο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση έχει οριστεί ως διαμορφωτική και διατυπώνεται η άποψη ότι, αν αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της πειραματικής φάσης, υπάρχει δυνατότητα για θετική συμβολή του προγράμματος στην αντιμετώπιση της υποεκπαίδευσης. Αυτό προϋποθέτει ότι το Κράτος θα πραγματοποιεί συστηματική εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση. Μια τέτοια αξιολόγηση οφείλει να κινείται στο γενικό επίπεδο (της οργάνωσης του προγράμματος) και στο ειδικό επίπεδο (της λειτουργίας των ΣΔΕ) και να αποσκοπεί σε μια ευρεία σειρά αποτελεσμάτων, άμεσων και έμμεσων, βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων, μετρήσιμων και μη μετρήσιμων, αναμενόμενων και μη αναμενόμενων. Από άποψη μεθόδου, χρειάζεται να εκκινεί από το γενικό (κοινωνικό) πλαίσιο και να προχωρεί σταδιακά στη συγκέντρωση και συλλογή των στοιχείων, στον καθορισμό των δεικτών και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Βασική επισήμανση είναι ότι η εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση οφείλει να είναι συμμετοχική και όχι απλώς διαχειριστική και να προωθεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Στην ιστορία του προγράμματος έχει πραγματοποιηθεί σειρά τέτοιων αξιολογήσεων (Βεργίδης, 2003, Βεργίδης, 2010β), οι οποίες και σήμερα εξακολουθούν να πραγματοποιούνται: πρόκειται, όμως, για αξιολογήσεις που διενεργούνται από το φορέα υλοποίησης για το σκοπό λογοδοσίας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προκρίνεται η εσωτερική αξιολόγηση. Με στήριξη στο έργο του Ι. Σολομών (1999), τονίζεται η σημαντικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αποβεί πολλαπλά χρήσιμη σε ένα νέο εκπαιδευτικό θεσμό (για τον εντοπισμό της φυσιογνωμίας του, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εμπλοκή σε διερεύνηση, την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας, τη συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας, μεταξύ αυτών και των μαθητών). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, η προοπτική της αξιοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης είναι μακροπρόθεσμη. Η εσωτερική αξιολόγηση θεωρείται σημαντικό εργαλείο που βοηθά το εκπαιδευτικό προσωπικό της μονάδας να καταρτίσει το πρόγραμμά της για την επόμενη χρονιά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003/2010).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Το σημαντικότερο εγχείρημα αξιολόγησης ανάγεται στα έτη 2006-2007 και 2007-2008, όταν διεξήχθη πιλοτικό πρόγραμμα για τη θεσμοθέτηση συστήματος διασφάλισης ποιότητας σε όλα τα προγράμματα και τις δομές της διά βίου μάθησης, όπως και των ΣΔΕ (Tsamadias & Arvanitis, 2008). Σε γενικές γραμμές, αυτό το πλαίσιο ποιότητας, που εισήγαγε τους ρόλους του Περιφερειακού Συμβούλου Εκπαίδευσης και του Περιφερειακού Αξιολογητή Ποιότητας, είχε τρεις άξονες: την αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, τους ελέγχους ποιότητας όλων των φορέων από τα δύο όργανα και την εναρμόνιση των μονάδων και φορέων προς τις αρχές της Γενικής Γραμματείας. Η διαδικασία θα διεξαγόταν σε ετήσια βάση. Φαίνεται πως στον πυρήνα του σχεδίου βρισκόταν μια συνεργιστική διαδικασία σύζευξης της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (εκπαιδευτικών και μονάδας), ενώ αυτό που κατέστη εφικτό το έτος 2007-2008 ήταν η διεξαγωγή αυτοαξιολόγησης στη βάση της οποίας τα όργανα ποιότητας συνέταξαν δικές τους εκθέσεις. Η διετία αυτή δεν οδήγησε στην εισαγωγή σταθερής διαδικασίας αξιολόγησης, όπως την προέβλεψε.

Ο τρίτος κανονισμός των ΣΔΕ περιέχει, για πρώτη φορά, άρθρο με τίτλο «Αξιολόγηση δομών και προγραμμάτων», όπου αναγράφεται: *«Η εφαρμογή της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε έναν ή περισσότερους δείκτες, σύμφωνα με τον «Οδηγό Αυτοαξιολόγησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», ενδείκνυται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία….. Στην περίπτωση που το ΣΔΕ εφαρμόσει την εσωτερική αξιολόγηση, η έκθεση αξιολόγησης κατατίθεται στο τέλος του σχολικού έτους στο Τμήμα Αλφαβητισμού και Γενικής Παιδείας της Γενικής Γραμματείας*».

Το έτος 2012 η Γενική Γραμματεία εκπόνησε και προσέφερε ένα πλαίσιο για την ποιότητα στο πεδίο της διά βίου μάθησης, το λεγόμενο «π3» (ΓΓΔΒΜ, 2012) με διάφορες διαστάσεις όπως η ελκυστικότητα της παρεχόμενης μάθησης, η αποτελεσματικότητα, η σύνδεση με την αγορά εργασίας, η προώθηση της δημιουργικότητας κ.ο.κ., που παρά τις επικρίσεις που δέχθηκε είναι σημαντικό (Zarifis, 2016). Ωστόσο, η χρήση του δεν ήταν υποχρεωτική, ώστε συνάγεται πως και στον θεσμό του ΣΔΕ δεν υπάρχει δομή και κουλτούρα αξιολόγησης. Είναι σαφές ότι το ΣΔΕ, αποτελώντας κι αυτό κομμάτι μιας δημόσια παρεχόμενης εκπαίδευσης ακολουθεί τη γενική γραμμή της απουσίας αξιολόγησης δομών και προσώπων σε όλη την δημόσια εκπαίδευση.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Το κείμενο του *Κανονισμού***

Όπως αναφέραμε, το κείμενο του *Κανονισμού* κωδικοποιεί σε μορφή νομοθεσίας τις *Προδιαγραφές Σπουδών*. Εξάλλου, ο *Κανονισμός* πρόκειται στα επόμενα χρόνια να δεχθεί απανωτές τροποποιήσεις, προκαλώντας την ανάδυση μιας σειράς ποικίλων αντιφάσεων. Περιλαμβάνει άρθρα για: το σκοπό, τα χαρακτηριστικά και τις αρχές των ΣΔΕ (ά. 1, 3), το πρόγραμμα σπουδών (με μνεία του όρου *Πολυγραμματισμοί*, ά. 2, 7), την άσκηση της διοίκησης και τη λήψη αποφάσεων, που γίνεται από όλο το προσωπικό (ά. 4), τις συμβουλευτικές «υπηρεσίες» (ά. 5), τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού (ά. 8), την επιλογή του προσωπικού (βασικός τρόπος η απόσπαση μέσω επιλογής εκπαιδευτικών από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία απόσπαση μπορεί να ανανεώνεται έπειτα από εισήγηση του διευθυντή, ά. 6, 9), την εγγραφή, φοίτηση και αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (ά. 10-12), τη συνεργασία με τους ΟΤΑ (ά. 13) και λοιπά ζητήματα (γραμματειακή υποστήριξη, βιβλιοθήκη, βιβλία έντυπα του ΣΔΕ, ά. 14-16). Παράλληλα, γίνονται και επιπρόσθετες προβλέψεις: Η πρόσληψη μη μόνιμου προσωπικού αποτελεί έσχατη λύση για την κάλυψη κενών. Το προσωπικό έχει μειωμένο ωράριο. Η θητεία των διευθυντών μπορεί να ανανεώνεται με τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Ο *Κανονισμός* δεν περιλαμβάνει καμία διάταξη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

## 4.3. Η συνέχεια του θεσμού μετά την πειραματική φάση: επισκόπηση της έρευνας των ΣΔΕ[5]

Σχεδόν κατά τα μέσα της δεκαετίας του 2000 λαμβάνει χώρα, μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, η μετάβαση από το μικρό, πειραματικό σύστημα στο πανελλαδικής, ουσιαστικά, εμβέλειας «σύστημα» Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ η εικόνα που επικρατεί σήμερα είναι ότι ο θεσμός έχει απήχηση στην ελληνική κοινωνία. Φαίνεται πως εξυπηρετεί τις ανάγκες της και πως βελτιώνει τη ζωή πολλών πολιτών και της κοινωνίας, ενώ κάποιοι, ελάχιστοι στον αριθμό, απόφοιτοι ξεκινούν την πορεία για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. Ανάγνου, 2015-

[5] Το κείμενο της ενότητας αυτής έχει ήδη δημοσιευθεί, με ορισμένες διαφορές, ως εξής: Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023β). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: μια κριτική επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας**.** Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, Οκτώβριος 2022, Παιδαγωγικό Τμήμα Παν/μίου Πατρών).* Πάτρα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

2016). Ο θεσμός είναι αποτελεσματικός και έχει ποιότητα και γι' αυτό συνεχίζει να προσφέρει τις υπηρεσίες του, θα υποστήριζε, επομένως, κανείς.

Μια τέτοια ευνοϊκή αποτίμηση –και θετική εικόνα- του θεσμού, γεμάτη ευφορία, δεν είναι δύσκολο να εντοπιστεί σε διάφορα κείμενα. Πρόκειται, όμως, για κείμενα παλαιότερα (π.χ. Λύτσιου, 2007). Επίσης, η θετική αυτή αποτίμηση μπορεί να εκπροσωπεί απλώς τους εκπαιδευόμενους ή κάποιους από τους άλλους μετόχους ή ένα μέρος των μετόχων (Μαγγόπουλος, 2011). Σαφώς, η ικανοποίηση ορισμένων μετόχων, όπως των εκπαιδευομένων, είναι κριτήριο αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τη σχετική θεωρία (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015), αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο δηλωτικό της γενικής επιτυχίας του θεσμού. Σήμερα, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θεωρείται ως μια ολιστική έννοια, και ολιστικά, επομένως, αξιολογείται ένας θεσμός, ένα σύστημα, ένας οργανισμός, ένα πρόγραμμα (Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015). Σημαντικό, εξάλλου, είναι και το γεγονός ότι η έννοια της ποιότητας αποκτά σημασία ανάλογα με το νόημα που της δίνεται (Πασιαρδής, 2014)· επομένως, η ποιότητα του ΣΔΕ θα πρέπει να κρίνεται ως προς την τήρηση των κριτικοπαιδαγωγικών αρχών στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σαφώς τα ΣΔΕ συνεχίζουν όλα τα χρόνια να έχουν εκπαιδευόμενους, κι αυτό δείχνει τη μεγάλη ανάγκη για εγγραμματισμό και για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα, αλλά δεν είναι και δεδομένη η αποτελεσματικότητα του θεσμού στη βάση της μετασχηματιστικής, πάντα, φιλοσοφίας του. Με άλλα λόγια, δεν είναι δεδομένη η συνέχεια του θεσμού στη ροή του χρόνου. Πράγματι, λοιπόν, βλέπουμε πως πολλοί μελετητές, για να περιγράψουν τις κατοπινές της πειραματικής φάσης εξελίξεις και τη σημερινή κατάσταση του ΣΔΕ, χρησιμοποιούν όρους -ποικίλους, αλλά παρεμφερείς ως προς τη σημασία- με αρνητική χροιά όπως: έκπτωση αρχών-φθίνουσα πορεία (Νικολοπούλου, 2017), ανεπάρκεια (Ζαρίφης, 2018), προσαρμογή/αφομοίωση ή μετασχηματισμός με αρνητική έννοια (Βεργίδου κ.ά., 2018, Ανάγνου, 2011) του καινοτόμου ΣΔΕ, υπολειτουργία ΣΔΕ (Κόκκος, 2021).

Εντοπίζοντας τέτοια ευρήματα στη βιβλιογραφία, είναι εύλογο, θεωρούμε, να αναρωτηθεί κανείς εάν ο θεσμός έχει εισέλθει σε μια κατάσταση ανισορροπίας -ή αστάθειας και διάλυσης-, για να χρησιμοποιήσουμε σημαντικές έννοιες από την θεωρία του ανοικτού συστήματος (Hoy & Miskel, 2013,–Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2023β). Κατά την άποψή μας τέτοια ευρήματα δεν θα πρέπει να παραβλέπονται, αλλά, αντίθετα, να κινούν την περιέργεια και να γίνονται αντικείμενο βαθύτερης και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κριτικής διερεύνησης, εντελώς απαραίτητης ενόψει των αντιφατικών -και εν πολλοίς άκριτων- αποτιμήσεων του θεσμού.

Στην ενότητα αυτή λοιπόν που αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση γύρω από τα ΣΔΕ θα συνθέσουμε σε ένα όλον αυτά τα ευρήματα, ως ευρήματα που δηλώνουν την ύπαρξη ανισορροπίας/αστάθειας στο θεσμό. Ο τρόπος που εργαστήκαμε ήταν ο εξής: σαρώνοντας την ερευνητική βιβλιογραφία των ΣΔΕ, που συνίσταται σε ένα μεγάλο όγκο διπλωματικών εργασιών εκπονημένων στο ΕΑΠ, σε έναν σχετικά μικρό αριθμό άρθρων και σε ελάχιστες διατριβές, αναζητήσαμε τις επισημάνσεις διαφόρων μελετητών των ΣΔΕ για «γεγονότα» τα οποία συνθέτουν αυτό που θεωρούμε ως αποδυνάμωση ή ανισορροπία ή αστάθεια του συστήματος/θεσμού των ΣΔΕ. Στη συνέχεια παραθέτουμε αυτές τις περιπτώσεις κατά χρονολογική σειρά.

*Ποσοτική έκρηξη*

Φαίνεται ευνόητο, σύμφωνα με τη θεωρία του πεδίου *Εκπαιδευτική Πολιτική* (π.χ. Μπάκας, 2014), πως το στοίχημα μετά την πειραματική φάση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας δεν θα μπορούσε παρά να είναι η συνέχιση, και επαύξηση, των επιτευγμάτων της, κι αυτό θα έπρεπε να γίνει με πολλή προσοχή και μεθοδικότητα. Σύμφωνα με τα λόγια ενός από τους πρωτεργάτες, αυτό που έπρεπε πάση θυσία να αποφευχθεί ήταν φαινόμενα και τάσεις όπως η απορρόφηση πόρων ή η συγκάλυψη του προβλήματος της υποεκπαίδευσης (Βεργίδης, 2003, 2η έκδ. 2010). Ωστόσο, τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν έτσι. Οι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει τη φράση «ποσοτική έκρηξη» για να δηλώσουν τον δεκαπλασιασμό σχεδόν των (μονάδων) ΣΔΕ μέσα στο σύντομο χρονικό διάστημα από το 2003-2004 έως το 2006-2007 (Βεργίδης κ.ά., 2008· Νικολοπούλου, 2017). Η επέκταση είναι κάτι που έχει προβληματίσει ιδιαίτερα. Μια από τις πρώτες επισημάνσεις ήταν ότι οι τόποι που επιλέχτηκαν για να ιδρυθούν τα ΣΔΕ δεν ακολουθούσαν ρητά τις υποδείξεις ειδικής μελέτης (Ευστράτογλου, 2001) που λάμβανε υπόψη αντικειμενικά δεδομένα. Αντίθετα, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι προτεραιότητες των πολιτικών προϊσταμένων, οι οποίοι επιθυμούσαν την εξυπηρέτηση δήμων της εκλογικής τους περιφέρειας (Νικολοπούλου, 2017, Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Παρ' όλα αυτά, η γεωγραφική επέκταση που πραγματοποιήθηκε σταδιακά ακύρωσε τον άναρχο και χωρίς κριτήρια και προτεραιότητες τρόπο με τον οποίο επιλέχθηκαν οι περιοχές ίδρυσης των ΣΔΕ (Νικολοπούλου, 2017).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Διόγκωση εργασίας και εισαγωγή των παραρτημάτων*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και δύο άλλες πτυχές της ποσοτικής έκρηξης. Η μία ήταν ότι ο φορέας τους επιφορτίστηκε ξαφνικά από τεράστιο όγκο εργασίας, γεγονός που δημιουργούσε προβλήματα (Ανάγνου & Βεργίδης, 2014). Η άλλη ήταν ότι από το 2007 καθιερώθηκε ο θεσμός των τμημάτων εκτός έδρας ή αλλιώς παραρτημάτων, με στόχο να καλυφθούν οι ανάγκες εκπαίδευσης πολιτών που διαμένουν μακριά απ' το σχολείο της έδρας. Τα τμήματα εκτός έδρας ιδρύονται με λιγότερες γραφειοκρατικές διαδικασίες απ' ό,τι τα ΣΔΕ, απαιτείται δηλαδή απόφαση του Γενικού Γραμματέα (τον Ιούνιο και τον Ιούλιο του 2008 με τρεις διαδοχικές αποφάσεις του τότε Γενικού Γραμματέα ιδρύθηκαν 59 τμήματα εκτός έδρας). Όπως υποστηρίζει η Νικολοπούλου (2017, 119), *«με τη λειτουργία των παραρτημάτων αυτών έγινε μεγάλη έκπτωση στις αρχές και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ: τα εκτός έδρας τμήματα δεν έχουν δικό τους διευθυντή, δεν έχουν αποσπασμένους εκπαιδευτικούς παρά μόνον, κάποιες χρονιές, έναν και μοναδικό ως υπεύθυνο παραρτήματος, χωρίς όμως αυτός να είναι θεσμοθετημένος ρόλος, η διδασκαλία των γραμματισμών γίνεται κυρίως από ωρομίσθιους, εκτός εξαιρετικών περιπτώσεων, όταν δηλαδή κάποιος αποσπασμένος στην έδρα εκπαιδευτικός δέχεται να μεταβεί για συμπλήρωση ωραρίου και στο παράρτημα, αν φυσικά αυτό βρίσκεται σε απόσταση που να επιτρέπει τη μετακίνησή του. Είναι προφανές ότι το εκτός έδρας τμήμα δεν πληροί τους όρους και τις προϋποθέσεις του ΣΔΕ».* Το 2008 ιδρύθηκαν 59 τμήματα εκτός έδρας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τέθηκαν όλα σε λειτουργία. Προσθέτουμε, ενδεικτικά, ότι στη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 λειτούργησαν 31 εκτός έδρας τμήματα, ενώ τη χρονιά 2020-2021 λειτουργούν 40 τμήματα.

*Αμφισβήτηση της ουσίας της «δημοκρατικής εκπαιδευτικής καινοτομίας»*

Φαίνεται πως η καλή, αποτελεσματική εφαρμογή του νέου θεσμού ως μιας «δημοκρατικής εκπαιδευτικής καινοτομίας» ανησυχούσε και προβλημάτιζε την επιστημονική κοινότητα από τις πρώτες μέρες του βίου του (Πηγιάκη, 2006). Ωστόσο, η ποσοτική έκρηξη έθεσε –και πολύ δικαιολογημένα- σε συναγερμό την εμπειρική έρευνα προβάλλοντας ως βασικό πρόβλημα την πιθανότητα να σηματοδοτήσει την έναρξη μιας διαδικασίας μετασχηματισμού των ΣΔΕ -απόκλισης, για την ακρίβεια, από τη φιλοσοφία τους που είχε διαμορφωθεί κατά την πειραματική φάση, η οποία φαίνεται γενικά στη βιβλιογραφία να αποτιμάται ως «χρυσή» περίοδος της ιστορίας του θεσμού, εξαιτίας της αγαστής συνεργασίας που είχε προωθηθεί και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επικρατήσει μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (των εκπαιδευομένων συμπεριλαμβανομένων) και της ιδεώδους λειτουργίας. Κατά τη φάση, λοιπόν, αυτής της «έκρηξης» η έρευνα ήδη είχε κάνει τη σημαντική διαπίστωση ότι η διατήρηση στο μέλλον του θεσμού όπως τον αποκρυστάλλωσε η πειραματική φάση δεν είναι δεδομένη σε περίπτωση που φθίνουν ή εκλείψουν τα χαρακτηριστικά της πειραματικής φάσης (Ανάγνου, 2011).

*Ταλαντεύσεις μεταξύ συγκεντρωτικού και μη συγκεντρωτικού πνεύματος και παγίωση αταξίας στη στελέχωση*

Μια άλλη σειρά προβληματισμών έχει πυροδοτήσει το θέμα των ειδικών ρυθμίσεων της λειτουργίας των ΣΔΕ που περιλαμβάνονται στο κατεξοχήν κανονιστικό κείμενο *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Το 2003 δημοσιεύθηκε αυτός ο κανονισμός (ΥΑ 2373/2003), ως καρπός της πειραματικής φάσης, ο οποίος συνόψισε και μετέφρασε σε πρακτική μορφή τα περιεχόμενα των *Προδιαγραφών Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003, 2η έκδ. 2010). Κάποια χρόνια όμως αργότερα αντικαταστάθηκε από έναν δεύτερο (ΥΑ 260/2008), ο οποίος επίσης αντικαταστάθηκε στη συνέχεια από έναν τρίτο (ΥΑ 5953/2014 που τροποποιήθηκε με την ΥΑ Κ1/192979/2016). Αυτή η διαδικασία έχει απασχολήσει τους μελετητές (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008, Λευθεριώτου, 2014, Βεργίδου κ.ά., 2018, Νικολοπούλου, 2017). Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών ο πρώτος κανονισμός ορίζει ότι *«το ετήσιο πρόγραμμα σπουδών και των δραστηριοτήτων των ΣΔΕ διαμορφώνεται με βάση τις προδιαγραφές και τις εγκυκλίους του ΙΔΕΚΕ από τους συλλόγους διδασκόντων. Τα προγράμματα των ΣΔΕ υποβάλλονται στο ΙΔΕΚΕ στο τέλος του πρώτου διμήνου λειτουργίας των σχολείων, με δυνατότητα τροποποιήσεων στο τέλος του πρώτου εξαμήνου. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας κάθε ΣΔΕ συντάσσεται το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου από το Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό, σε συνεργασία με τους επιστημονικούς συμβούλους, εάν υπάρχουν, εγκρίνεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο ΙΔΕΚΕ*». Αυτή η αρχή, που είναι ο πυρήνας της φιλοσοφίας του ΣΔΕ, ήρθε να ανατραπεί με τον δεύτερο κανονισμό (του 2008), όπου, ενώ αναφέρεται ότι *«τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα»,* ότι «*αφετηρία τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις αλλά και δεξιότητες των εκπαιδευομένων»* και ότι *«η γνώση αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό αγαθό»*, παρόλ' αυτά ορίζεται ότι «*το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται από την αρμόδια υπηρεσία Μελετών και*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Εκπαιδευτικού σχεδιασμού της Γ.Γ.Ε.Ε. και αποστέλλεται στα όργανα διοίκησης του ΙΔΕΚΕ»*, το οποίο *«υποβάλλει το πρόγραμμα σπουδών στην Εθνική Επιτροπή Διά Βίου Μάθησης»*. Στη συνέχεια, *«η Εθνική Επιτροπή Διά Βίου Μάθησης εκφράζει γνώμη προς τον Γενικό Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο οποίος αποφασίζει για την υλοποίηση του προγράμματος».* Διαφορετικά, αν και επίσης με ασάφεια, στον τρίτο κανονισμό του 2014 αναφέρεται ότι «το πρόγραμμα σπουδών επικαιροποιείται, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και θρησκευμάτων, κατόπιν πρότασης της ΓΓΔΒΜ». Αλλά αποσαφηνίζεται ότι *«το εβδομαδιαίο πρόγραμμα είναι δυνατό να τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτεραιότητες»*. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι καμία επίσημη απόφαση και πολιτική δεν επέφερε αλλαγή σε αυτό που είχε θεμελιωθεί κατά την πειραματική φάση σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, έπειτα, μάλιστα, από την αποτυχημένη δοκιμή χρήσης αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων κατά την πιλοτική φάση (Νικολοπούλου, 2017).

Ο δεύτερος κανονισμός, όμως, εισάγει ένα ακόμη στοιχείο συγκεντρωτισμού που δεν έχει πάψει να ισχύει. Στο πρώτο άρθρο του αναφέρεται ότι τα ΣΔΕ είναι *«σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πεδίο της Διά Βίου Μάθησης»*, τα οποία ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, μετά από *«εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων»* και όχι *«μετά από εισήγηση του ΙΔΕΚΕ και σε συνεργασία με τους οικείους ΟΤΑ»*, το οποίο αναφερόταν στο νόμο του 1997 και ήταν αυτονόητο στον πρώτο Κανονισμό. Αναφέρεται επίσης ότι τα ΣΔΕ, «*ως δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, ανήκουν στη ΓΓΕΕ, η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους*», ενώ «*το εκπαιδευτικό έργο δύναται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων να ανατίθεται προς υλοποίηση στο ΙΔΕΚΕ»* (ή «*σε παρόχους υπηρεσιών διά βίου μάθησης του δημόσιου και ευρύτερου δημόσιου τομέα*», στον τρίτο κανονισμό). Ο δεύτερος Κανονισμός θέτει, λοιπόν, τα ΣΔΕ υπό τον Γενικό Γραμματέα, του οποίου η εξουσία αυξάνεται. Παράλληλα, το προσωπικό στηρίζεται επιστημονικά όχι από στελέχη του προγράμματος, αλλά από ιδιωτικούς εξωτερικούς φορείς. Το προσωπικό των ΣΔΕ συνίσταται από τους εκπαιδευτικούς, τα «συμβουλευτικά όργανα», δηλαδή τον σύμβουλο Σταδιοδρομίας, τον (Σύμβουλο) Ψυχολόγο, τους επιστημονικούς συμβούλους-Υπευθύνους. Στην πειραματική φάση οι τελευταίοι ήταν στην πλειονότητά τους πανεπιστημιακοί. Από τον Κανονισμό του 2008 και έπειτα οι πανεπιστημιακοί αντικαθίστανται από τον Περιφερειακό



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σύμβουλο Εκπαίδευσης, ο οποίος στον τρίτο κανονισμό ονομάζεται Παιδαγωγικός Σύμβουλος και είναι εκπαιδευτικός με αυξημένα προσόντα.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, σταθερά σε όλους τους Κανονισμούς υπάρχει η πρόβλεψη ότι ο ρόλος αυτός είναι *«ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους (με τον Περιφερειακό Σύμβουλο στον δεύτερο κανονισμό- με τον Διευθυντή στον τρίτο Κανονισμό) αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον».* Το προσωπικό του ΣΔΕ διακρίνεται –ήδη από τον πρώτο Κανονισμό- με κριτήριο το θεσμικό και μισθολογικό καθεστώς στις εξής κατηγορίες: α) μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι αποσπώνται για ένα σχολικό έτος, έχοντας το ωράριο της οργανικής (στους δύο πρώτους κανονισμούς το ωράριο των αποσπασμένων στα ΣΔΕ εκπαιδευτικών ήταν μειωμένο κατά 3 ώρες, ενώ ο πρώτος έθετε όριο τις 16 ώρες και ταύτιζε το ωράριό τους με εκείνο των εκπαιδευτικών των Πειραματικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας) με δυνατότητα ανανέωσης της απόσπασης για τον επόμενο χρόνο· η απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών θεωρείται ως η συμμετοχή της Ελληνικής Πολιτείας με εθνικούς πόρους στο πρόγραμμα. β) εκπαιδευτές ενηλίκων, ωρομισθίους, που προσλαμβάνονται από την ελεύθερη αγορά. Τα κριτήρια μοριοδότησης, ανάλογα με εκείνα των αποσπασμένων, καθορίζονται και πάλι από τον Γενικό Γραμματέα της ΔΒΜΝΓ, ενώ η προκήρυξη και η επεξεργασία γινόταν από το ΙΔΕΚΕ (ή το ΙΝΕΔΙΒΙΜ αργότερα), τον εργοδότη των ωρομισθίων. Σημειωτέον επίσης ότι σύμφωνα με τους κανονισμούς η επιλογή κάθε είδους προσωπικού έχει ολοκληρωθεί έως τις 30 Ιουνίου κάθε έτους με σκοπό την απολύτως ομαλή έναρξη του νέου έτους την 1η Σεπτεμβρίου), κάτι που ποτέ δε συμβαίνει. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι με τον πρώτο κανονισμό η ύπαρξη ωρομισθίων εκπαιδευτικών ήταν μια διαδικασία συμπληρωματική, για την κάλυψη κενών που προέκυπταν μετά την απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών, αλλά αυτό το πνεύμα, να αποδίδεται δηλαδή προτεραιότητα στην απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών (από την τυπική εκπαίδευση), χάθηκε στη συνέχεια. Ο αριθμός των αποσπασμένων μονίμων εκπαιδευτικών κατά τα τελευταία χρόνια όλο και μειώνεται. Από το 2008-2009, που ήταν στο σύνολό τους 433 για 57 ΣΔΕ, έφτασαν το 2011-2012 τους 101 και το 2013-2014 τους 98 σε σύνολο 61 ΣΔΕ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Το 2015- 2016 φτάνουν τους 197 και το 2020-2021 τους 160. Κατά το έτος 2021-2022 μετρήσαμε, βάσει των υπαρχόντων στον ιστότοπο της Γενικής Γραμματείας εγγράφων, 138 αποσπάσεις μονίμων (από συνολικά περίπου 400 αιτήσεις) και 1023 προσλήψεις συμβασιούχων. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε ένα από τα 60 ΣΔΕ (ο συνολικός αριθμός των ΣΔΕ κυμαίνεται πάντοτε γύρω από αυτό το νούμερο) έχουμε 2 μονίμους εκπαιδευτικούς, εκτός από τον διευθυντή και υποδιευθυντή, και 15 συμβασιούχους. Μετά το 2018, εξάλλου, έχει οριστεί άτυπα και ότι δεν επιτρέπεται να αποσπαστεί μόνιμος εκπαιδευτικός που έχει την ειδικότητα του Υποδιευθυντή.

Το φαινόμενο, λοιπόν, που βλέπουμε είναι μια απόκλιση από τα αρχικά βήματα του θεσμού σε ό,τι αφορά τη στελέχωση των ΣΔΕ με προσωπικό. Ειρήσθω εν παρόδω ότι στο μεταξύ έχει σχηματιστεί και συνδικαλιστικό όργανο, το μόνο που υπάρχει στο πεδίο των ΣΔΕ, ο *Πανελλήνιος Σύλλογος Συμβούλων και Ωρομισθίων Καθηγητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΠΑΣΣΔΕ).* Είναι προφανές ότι η πρόσληψη επί συμβάσει εκπαιδευτικών έχει γίνει ο κύριος τρόπος στελέχωσης με το πέρασμα των ετών. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι από το 2018 έχει συγκροτηθεί και ειδικό Μητρώο Εκπαιδευτών ΣΔΕ από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ (βλ. τον ιστότοπο www.inedivim.gr, στο οποίο μπορεί να εντάσσεται με αίτησή του οποιοσδήποτε πολίτης μπορεί να διδάξει στο ΣΔΕ, επειδή διαθέτει το αντίστοιχο πανεπιστημιακό πτυχίο. Αυτό σημαίνει ότι εντάσσονται και εργαζόμενοι σε άλλες θέσεις, ενώ όσοι υπηρετούν ήδη στο Δημόσιο δεν δικαιούνται πάνω από 10 ώρες διδασκαλίας (οι οποίες ανατίθενται, αφού πρώτα η Υπηρεσία του χορηγήσει ειδική *Άδεια άσκησης ιδιωτικού έργου επ' αμοιβή).* Η υποβολή αιτήσεων και επικαιροποίησης στοιχείων πραγματοποιείται τον Ιούλιο με την προσδοκία αρχές Σεπτεμβρίου οι συμβασιούχοι να αναλάβουν υπηρεσία. Από την εποχή συγκρότησης του Μητρώου οι «εκπαιδευτές» των ΣΔΕ αναλαμβάνουν τελικά υπηρεσία τον Δεκέμβριο και τον Ιανουάριο.

Η διοίκηση του (κάθε ξεχωριστού) ΣΔΕ ασκείται από τον διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς και από τον Υποδιευθυντή, ο οποίος εισάγεται με τον τρίτο κανονισμό. Για τον Σύλλογο Διδασκόντων όμως υπάρχουν σαφείς ρυθμίσεις μόνο στον τρίτο Κανονισμό, ο οποίος ορίζει τα εξής: α) συμβάλλει στη χάραξη κατευθύνσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο επίπεδο του ΣΔΕ, στην ομαλή λειτουργία του καθώς και στην παιδαγωγική διευθέτηση των σπουδαστικών ζητημάτων, β) διαπιστώνει και αξιολογεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, τα στελέχη της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαίδευσης και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, γ) αποφασίζει για θέματα φοίτησης, επίδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, δ) στο σύλλογο διδασκόντων προεδρεύει το διευθυντής. Μεταξύ των αποφάσεων που λαμβάνει ο Σύλλογος διδασκόντων είναι ο καθορισμός ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας, ενώ επίσης στον τρίτο κανονισμό αναφέρεται ότι: η επάρκεια και η διαρκής ανανέωση και επικαιροποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών όπως και η χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για την επιλογή και απόσπαση διευθυντών και υποδιευθυντών ΣΔΕ, εκδίδεται πρόσκληση ενδιαφέροντος από τη Γενική Γραμματεία· τα δύο στελέχη πρέπει γενικά να διαθέτουν πολύ καλές οργανωτικές συντονιστικές και επικοινωνιακές ικανότητες, να ενθαρρύνουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και να το υποστηρίζουν στην άσκηση των καθηκόντων του, να αξιοποιούν τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του προγράμματος, να ευαισθητοποιούν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Καταληκτικά, από το «ιστορικό» της εναλλαγής των κανονισμών προκύπτει η εικόνα της ταλάντευσης και παλινδρόμησης της Πολιτείας όσον αφορά την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου του ΣΔΕ, η οποία είχε εμπεδωθεί ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό του θεσμού. Ο δεύτερος κανονισμός, χωρίς να αμφισβητεί, φαινομενικά, τις πολύ βασικές αρχές του θεσμού, χαρακτηρίστηκε από ένα πνεύμα συγκεντρωτισμού, το οποίο, όμως, δεν έγινε πράξη σε όλες τις πτυχές του. Έπειτα από έξι χρόνια, ο τρίτος κανονισμός, ο οποίος ισχύει έως και σήμερα στα βασικά, ήρε αυτό το πνεύμα, αποκαθιστώντας, ως ένα βαθμό, το πνεύμα του πρώτου. Γενικά, ο τρίτος κανονισμός περιορίζει το ρόλο του Γενικού Γραμματέα, που είχε αυξηθεί με τον δεύτερο, και μάλλον αναβαθμίζει το ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων.

*Ποικίλων ειδών σοβαρές δυσλειτουργίες που βαίνουν επιδεινούμενες*

Από μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ έχουν πραγματοποιηθεί δύο μεταέρευνες με αντικείμενο τις διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες που έχουν γραφεί από φοιτητές του ΕΑΠ για τα ΣΔΕ στα διάφορα προγράμματά του. Οι δύο μεταέρευνες γράφτηκαν το 2011 (Κατσίκας, 2011) και το 2019 (Στράντζα, 2019) και μελέτησαν 49 (των ετών 2003-2010) και 98 εργασίες (των ετών 2010-2018),



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αντίστοιχα. Είναι σαφές ότι πρόκειται για μεγάλο όγκο εργασιών με θέμα το ΣΔΕ, οι οποίες θεωρούμε ότι αντιπροσωπεύουν και την παραγωγή της έρευνας που διεξάγεται για τα ΣΔΕ (είτε πρόκειται για ανεξάρτητες και μεμονωμένες ερευνητικές εργασίες είτε για μεταπτυχιακές εργασίες, των οποίων ο συνολικός αριθμός έως σήμερα ίσως να είναι και κατά 50% μεγαλύτερος από τον αριθμό αυτών του ΕΑΠ, είτε για διδακτορικές διατριβές οι οποίες, όμως, δεν ξεπερνούν τις 10 συνολικά). Θεωρούμε πως τα ευρήματα των δύο μεταερευνών, πέρα από την δική τους σημαντικότητα, είναι δείκτης της ερευνητικής κίνησης για τα ΣΔΕ, δείχνουν δηλαδή το πνεύμα της έρευνας όσον αφορά τη θεματολογία, το ακολουθούμενο ερευνητικό παράδειγμα, τα ερευνητικά αποτελέσματα και τις προτάσεις (που αποτελούν τις βασικές κατηγορίες ανάλυσης των μεταερευνών). Αντικείμενο, λοιπόν, της εμπειρικής έρευνας δεν είναι άλλο από την αποτελεσματικότητα του θεσμού στην ευρύτερη δυνατή έννοια, η οποία επιμερίζεται σε υποθέματα όπως: η εκπαιδευτική διαδικασία και διδακτική μεθοδολογία, η οργάνωση και λειτουργία του θεσμού, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες στα ΣΔΕ, η πορεία των αποφοίτων, το προφίλ εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη, το προφίλ εκπαιδευόμενων. Για καθένα, επομένως, από τους τομείς αυτούς γίνεται ανάλυση (μεταανάλυση) των ευρημάτων των διπλωματικών εργασιών, δηλαδή της αποτίμησης της πραγματικότητας που οι εργασίες έχουν επιχειρήσει, καθώς και των προτάσεων που προσέφεραν οι συγγραφείς τους. Η γενική εικόνα που προκύπτει είναι ότι τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες του θεσμού, που είναι και το φλέγον ζήτημα, ενδέχεται μεν να κατανοούνται ή να είναι γνωστά, τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι πάντοτε κατακτώνται και πολύ περισσότερο ότι γίνονται και πράξη. Αυτό αποδίδεται στην έλλειψη προσοχής και ενδιαφέροντος από την Πολιτεία και οδηγεί στην αντίληψη ότι η λήψη μέτρων υπέρ της τήρησης της φιλοσοφίας του θεσμού είναι επείγουσα και αναγκαία. Αυτό, ωστόσο, που δείχνει η προσεκτική συγκριτική μελέτη των δύο μεταερευνών είναι ότι μεταξύ των δύο μελετώμενων περιόδων, δηλαδή των δεκαετιών του 2000 και του 2010, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια βελτίωση στο περιεχόμενο της γενικής εικόνας, αλλά μάλλον επιδείνωση ή, σε κάθε περίπτωση, στασιμότητα.

Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί -ή μάλλον επαυξάνεται- από ευρήματα πιο πρόσφατης έρευνας (Νικολοπούλου, 2017) που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ΣΔΕ έχουν απολέσει στην πορεία του βίου τους τα καινοτομικά χαρακτηριστικά τους, διαδικασία που ίσως ξεκίνησε μέσα στη δεκαετία του 2000, αλλά, σε κάθε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

περίπτωση, εντάθηκε μετά το 2010. Η Νικολοπούλου (ό.π.) εντόπισε τις συνιστώσες της τάσης αυτής τις οποίες συνοψίζουμε ως εξής: Δεν υπάρχει πλέον ένας βασικός πυρήνας μονίμων εκπαιδευτικών στις μονάδες. Τα τελευταία χρόνια κατέστη κανονικότητα η πρόσληψη των ωρομισθίων εκπαιδευτικών να γίνεται πολύ αργά (Νοέμβριο, στην καλύτερη περίπτωση, αλλά και Μάιο, τη χρονιά 2016-2017). Η επίσημη δικαιολογία είναι ότι η διαδικασία επιλογής έχει υπάρξει χρονοβόρα, αλλά το αποτέλεσμα είναι ότι κάποια γνωστικά αντικείμενα δεν διδάσκονται. Η επιστημονική υποστήριξη δεν υπάρχει. Έχει παρατηρηθεί ότι δεν γίνονται παιδαγωγικές συνεδριάσεις και ότι συχνά αυτές που γίνονται δεν έχουν παιδαγωγικό περιεχόμενο, ενώ οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί αρνούνται να συμμετάσχουν, επειδή δεν αμείβονται ξεχωριστά. Δεν πραγματοποιούνται οι κεντρικές επιμορφωτικές δράσεις. Ο μεγάλος αριθμός των μονάδων ΣΔΕ (και των παραρτημάτων) και, αντίστοιχα, ο πολύ μικρός αριθμός εργαζομένων στην κεντρική αρχή, δηλαδή στην επιτελική ομάδα που βρίσκεται στην Αθήνα, είναι αιτίες που έχει χαθεί η επαφή που υπήρχε μεταξύ των ΣΔΕ και της κεντρικής διοίκησής τους. Η κουλτούρα κάθε ΣΔΕ επηρεάζεται αρνητικά από όλα τα παραπάνω. Σε κάθε ΣΔΕ υπάρχουν ελάχιστοι εναπομείναντες από τα πρώτα χρόνια του θεσμού που αντιπαρατίθενται σε μια νέα γενιά μονίμων και ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές ολοένα και περισσότερο εμπλέκονται σε έναν όγκο γραφειοκρατικών εργασιών, και απομακρύνονται από την ουσιαστική εργασία. Έχει παρατηρηθεί ότι κάθε νέα κυβέρνηση, ανταγωνιζόμενη την προηγούμενη, τείνει στην ίδρυση νέων μονάδων ΣΔΕ, διαδικασία που είναι αντιστρόφως ανάλογη προς την επίδειξη ενδιαφέροντος από την πλευρά της εξουσίας να συμβάλει στην ποιοτική ανάπτυξη του θεσμού.

*«Μονιμοποίηση» της λειτουργίας του θεσμού υπό το καθεστώς «Ευρωπαϊκού προγράμματος»*

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο θεσμός ξεκίνησε στο πλαίσιο «ευρωπαϊκού προγράμματος». Ωστόσο, τόσα χρόνια μετά, δηλαδή μια εικοσιπενταετία σχεδόν, ο θεσμός εξακολουθεί να υφίσταται με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή ως συγχρηματοδοτούμενο ευρωπαικο προγραμμα. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ακόμη και σήμερα (2023) δεν έγινε επίσημη κρατική πολιτική.

Όπως είδαμε στην ενότητα αυτή, η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει μια σειρά γεγονότων που αποτελούν παράγοντες/συστατικά μιας κατάστασης ανισορροπίας και αστάθειας η οποία δημιουργήθηκε σταδιακά και χαρακτηρίζει τον θεσμό του ΣΔΕ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κοινό χαρακτηριστικό των γεγονότων που ξεκίνησαν να συμβαίνουν αρκετά σύντομα μετά από τη λήξη της πειραματικής φάσης είναι ότι αντιστρατεύονται το πνεύμα και τις αρχές λειτουργίας του θεσμού του ΣΔΕ, όπως αυτά σχηματίστηκαν κατά την πειραματική φάση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η θεσμική λογική (κατά Scott, 2014) του ΣΔΕ, που αποτυπώθηκε στον θεσμικό λόγο του (=Βεκρής & Χοντολίδου [εκδ.] 2003/2010), δεν πρέπει να θεωρείται ισχύουσα εσαεί στην πράξη: απότομη αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ, απομάκρυνση της επιστημονικής υποστήριξης, τάση περιορισμού της αυτονομίας, ποικίλες δυσλειτουργίες και αρρυθμίες είναι ορισμένα από αυτά τα γεγονότα που καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν πιο πάνω.

## 4.4. Η λειτουργία του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης ως ερευνητικό πρόβλημα και πρακτικό ζήτημα

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι να οριοθετήσουμε το περιεχόμενο της έννοιας «ΣΔΕ ως οργανισμός μάθησης», προκειμένου να έχουμε έναν οδηγό για την διεξαγωγή της έρευνάς μας. Για το σκοπό αυτό, ωστόσο, χρειάζεται προηγουμένως να επισκοπήσουμε την υπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα για τον οργανισμό μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης.

### 4.4.1. Η έρευνα για τον ΟΜ στην εκπαίδευση στην Ελλάδα[6]

Μια επισκόπηση της ερευνητικής κίνησης περί οργανισμού μάθησης στην ελληνική εκπαίδευση που πρόσφατα πραγματοποιήσαμε στη βάση διπλωματικών εργασιών οι οποίες είχαν εκπονηθεί έως και το 2020 (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ) έδειξε -όσον αφορά την πορεία εξέλιξης της προσέγγισης της έννοιας, τις τάσεις της έρευνας, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα, δηλαδή την αποτύπωση της πραγματικότητας- τα εξής:

1) Η ερευνητική αυτή κίνηση αποτελεί υπόθεση της τελευταίας δεκαετίας και μπορεί να συσχετιστεί τόσο με την ένταση της θεωρητικής κάλυψής του στη βιβλιογραφία (π.χ. Πασιάς κ.ά., 2016) όσο και με τη σύσταση που απηύθυνε ο ΟΟΣΑ

[6] Μέρος του κειμένου της ενότητας αυτής έχει ήδη δημοσιευθεί, σε εκτενέστερη μορφή, ως εξής: Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022γ), «Οργανισμός Μάθησης στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση των Μεταπτυχιακών Εργασιών στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής,* 2022, 3: 199-233



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στο Ελληνικό Κράτος μέσω της αξιολόγησης του 2018 για επίσημη εισαγωγή της έννοιας του ΟΜ στο εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2018β).

2) Η εμπειρική έρευνα με αντικείμενο τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση εκπροσωπείται από ελάχιστες διδακτορικές διατριβές (Νομικού, 2017· Αγγελάκου, 2018· Ξαφάκος, 2022). Αντίθετα, υπάρχει μεγάλος αριθμός διπλωματικών εργασιών από τα μεταπτυχιακά προγράμματα,[7] ενώ το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) εμφανίζεται ως ο κατεξοχήν προωθητής της έννοιας του ΟΜ.

3) Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον ΟΜ καλλιεργείται, σχεδόν αποκλειστικά επί της τυπικής εκπαίδευσης, κυριότερα, δε, επί της πρωτοβάθμιας. Όσον αφορά ειδικά στη μη τυπική εκπαίδευση, η οποία δεν απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές, ό,τι εκπροσωπείται κυρίως είναι οι δύο πιο διαδεδομένοι, και σταθερά λειτουργούντες, θεσμοί στην Ελλάδα, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

4) Υπάρχει έντονη τάση για αξιοποίηση του ποσοτικού παραδείγματος, αλλά σε μεγάλο βαθμό καλλιεργείται και το ποιοτικό παράδειγμα, και πολύ πιο σπάνια η μίξη.

5) Σκοπός της πραγματοποιούμενης έρευνας είναι αφενός μεν η διάγνωση του βαθμού παρουσίας/λειτουργίας του ΟΜ και αφετέρου η συσχέτιση του ΟΜ με άλλα στοιχεία και φαινόμενα τα οποία περιλαμβάνονται στην έννοια «εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον» ενός οργανισμού.

6) Μια πολύ συνηθισμένη θεωρητική στήριξη των διαφόρων ερευνών που έχουν διεξαχθεί είναι η εκκίνηση με τον Senge (1990), στη συνέχεια η επικέντρωση στις Watkins και Marsick (κυρίως μέσω των Yang κ.ά., 2004) και η κατάληξη στο πρόγραμμα LOLSO (Mulford, 2004). Σε πολλές, όμως, περιπτώσεις, αν όχι στις περισσότερες, δεν γίνεται καθόλου –ή δεν γίνεται στον απαραίτητο βαθμό- επίκληση σε άλλους επιστήμονες και σε θεωρητικούς της εκπαίδευσης που όχι μόνο έχουν μεταφέρει την έννοια του ΟΜ στην Παιδαγωγική επιστήμη, αλλά συγχρόνως την εξηγούν παιδαγωγικά και την εντάσσουν στη «γενική εικόνα», δείχνουν δηλαδή με ποιες παιδαγωγικές θεωρίες είναι συναφής και συμβαδίζει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μελετητών που παραλείπονται είναι ο Fullan (1993) και οι Leithwood κ.ά. (1995). Κατά συνέπεια, το εργαλείο που έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί στις μελετώμενες διπλωματικές εργασίες, αρχής γενομένης, μάλιστα, από το 2008, είναι το Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) των Watkins &

[7] 69 στον αριθμό έως και το έτος 2020, οι οποίες παρατίθενται αναλυτικά στο παράρτημα της προαναφερθείσας δημοσίευσης.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Marsick (Marsick & Watkins, 2003), ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα, όχι βέβαια αποκλειστικά, και στη διεθνή επιχειρηματική έρευνα (Goh, 2019). Προφανώς το εργαλείο των Watkins & Marsick θεωρήθηκε ασφαλής λύση λόγω της αξιοπιστίας η οποία έχει φανεί από έρευνες επικύρωσης ότι το διέπει (Yang κ.ά., 2004). Ωστόσο, έχει αγνοηθεί κατά κανόνα ότι διατίθεται ειδική μορφή του DLOQ για σχολεία.

7) Ο ΟΜ, ως μια οριοθετημένη θεωρία, δεν έχει «αποτελέσει» επίσημη πολιτική, όπως ισχύει σε άλλα συστήματα, λίγα βέβαια στον αριθμό (π.χ. Ουαλία). Ο ΟΜ δεν μπορεί να θεωρηθεί τυπικό/δομικό στοιχείο στην ελληνική εκπαίδευση και θα πρέπει να προσεγγίζεται μόνο ως ένα αναδυόμενο φαινόμενο.

Σε γενικές γραμμές, δεν μπορεί να γίνει λόγος για ικανοποιητική λειτουργία ΟΜ στην ελληνική, τυπική τουλάχιστον, εκπαίδευση. Ωστόσο, πιο θετικά φαίνονται τα αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια έναντι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και στη μη τυπική έναντι της τυπικής εκπαίδευσης.

Αυτή η μη ικανοποιητική λειτουργία των σχολείων σημαίνει ότι τα σχολεία νοιάζονται κυρίως για την εξυπηρέτηση των κεντρικών στόχων της Πολιτείας, του κεντρικού αναλυτικού προγράμματος, και όχι τόσο να δώσουν έμφαση στην δική τους σκοποθεσία και μάθηση. Πρόσφατη ανάλυση όλης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας έδειξε ότι η οργανωσιακή μάθηση δεν έχει αποτελέσει ιδανικό της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα (Αγγελάκου, 2018).

8) Το ερευνητικό έργο κρίνεται, με βάση -εννοείται- τις μεταπτυχιακές εργασίες, ως ιδιαίτερα ποικίλο ως προς τη σκοποθεσία και τις μεθόδους, αλλά ενίοτε και ως προς την ποιότητα της διεξαγόμενης ερευνητικής εργασίας.

Πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα είναι η διδακτορική διατριβή του Ξαφάκου (2022), μια μικτή έρευνα με πεδίο αναφοράς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πολυμεταβλητές συσχετίσεις· σημαντικό, μεταξύ άλλων, εύρημα είναι μια κατηγοριοποίηση των Δημοτικών Σχολείων σε 3 τύπους, από τους οποίους μόνον ο ένας «είναι στο δρόμο» του ΟΜ· κι επίσης, ότι η λειτουργία του ΟΜ διασταυρώνεται με πληθώρα άλλων μεταβλητών (κλίμα κλπ.). Σημαντική επίσης έρευνα υπήρξε αυτή της Αγγελάκου (2018), η οποία, έπειτα από ανάλυση της σχολικής νομοθεσίας από τη μεταπολίτευση και εξής και μέσω συνεντεύξεων με διευθυντές, συμπέρανε, μεταξύ άλλων, ότι η Πολιτεία δεν έχει -κατά τρόπο ουσιαστικό και παρά τα φαινόμενα- επιθυμήσει να είναι το (δημοτικό) σχολείο μανθάνον, οπότε η όποια γνώση σωρεύεται σε ένα σχολείο παραμένει άχρηστη. Η Νομικού (2017) πραγματοποίησε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

έρευνα-δράση σε ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και είδε ότι είναι δυνατό να είναι οργανισμός μάθησης μέσα από τη σύμπλεξη ατομικών και συλλογικών αρχών των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διατριβή της Papazoglou (2021), η οποία είναι η μόνη εργασία, τοποθετημένη χρονικά πριν από τη δική μας, η οποία έχει επηρεαστεί ριζικά, όπως και η δική μας, από τους Kools & Stoll, παρόλο που στην Ελλάδα, όπως έχουμε τονίσει, δεν υπάρχει κάποια επίσημη πολιτική οργανισμού μάθησης (όπως συμβαίνει με άλλπαιδαγωγικλα θέματα όπως π.χ. η Αυτοαξιολόγηση σχολείου, η εφαρμογή της Ειδικής Αγωγής, η Ατομική Αξιολόγηση κλπ., και πολύ διαφορετικά από ό,τι συμβαίνει στην Ουαλία όπου ο οργανισμός μάθησης έγινε επίσημη πολιτική και εισήχθη στην εκπαίδευση). Χωρίς να έχει λάβει υπόψη της την Αγγελάκου (2018), όπου αποδεικνύεται η παραδοσιακή έλλειψη άνωθεν θεσμοθετημένης ροπής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον ΟΜ, η Papazoglou (2021) έθεσε ως πεδίο έρευνας την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από το εύρημα της μείωσης των διαστάσεων του ερωτηματολογίου των Kools & Stoll από 7 σε 6, το οποίο συζητείται σε άλλο σημείο της διατριβής μας (187-8), η ερευνήτρια βρήκε, με βάση το ερωτηματολόγιο των Kools & Stoll (το οποίο ωστόσο δεν αποτελεί μοντέλο που απηχεί κάποια επίσημη πολιτική της Ελληνικής Πολιτείας), ότι τα Δημοτικά Σχολεία του δείγματός της έχουν προσανατολισμό μικρό/ασθενή προς τον ΟΜ, συγκεκριμένα από 3,1 έως 3,8 (με βάση όμως το ουαλικό μοντέλο). Μολονότι η ευθεία σύγκριση, που κάνει η ερευνήτρια, των αποτελεσμάτων αυτών με εκείνα της Ουαλίας κατά τη γνώμη μας είναι αμφισβητήσιμη, θα συμφωνούσαμε ότι το αποτέλεσμα δεν είναι μεν ικανοποιητικό, αλλά ούτε και αποθαρρυντικό. Η κεντρική ιδέα στα συμπεράσματα και τις προτάσεις της έρευνας είναι ότι ο ΟΜ δεν έχει υπάρξει συνειδητή βούληση της Ελληνικής Πολιτείας για το εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που κατά τη γνώμη μας θα έπρεπε να είναι αφετηρία της έρευνας και όχι κατάληξη. Μεγαλύτερη σημασία, ωστόσο, έχουν τα ευρήματα εκείνα της έρευνας που δείχνουν ότι ο ΟΜ επιδρά ευνοϊκά στην ευημερία εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και ότι ο ΟΜ χρειάζεται έναν καλά διατεθειμένο προς αυτόν σχολικό ηγέτη (σε όλα τα επίπεδα του συστήματος).

Το θέμα του ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω, καθώς έχουν ήδη τεθεί σημαντικές βάσεις από την έως τώρα έρευνα. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι οι ερευνητές να εξοικειωθούν βαθιά με τη θεωρία του ΟΜ, ώστε να κατανοήσουν τις υπάρχουσες σημασιοδοτήσεις τους, μεταξύ των οποίων ξεχωρίζει η κοινωνιοκεντρική, που θα πρέπει είναι ο γνώμονας των ερευνητικών εγχειρημάτων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

(Oikonomou & Lazaridou, 2023). Η έννοια του οργανισμού μάθησης δεν φαίνεται πάντα να προσεγγίζεται ως συνιστώσα του πλαισίου της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης και της νέας (New Learning, Kalatzis & Cope, 2012) ή βαθιάς μάθησης (Deep Learning, Fullan & Quinn, 2015).

9) Το μοντέλο των Kools και Stoll (2016), που έγινε ευνοϊκά δεκτό ως πολυαναμενόμενο από την επιστημονική κοινότητα (Harris & Jones, 2018) και είναι σύμφωνα με το google scholar πολύ δημοφιλές, χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο για τη συγκρότηση του θεωρητικού υποβάθρου των ερευνών επάνω στον ΟΜ στην Ελλάδα. Συγχρόνως, έχουμε την αίσθηση ότι δεν κατανοείται επαρκώς, καθώς μερικές φορές αξιοποιείται στη θεωρητική θεμελίωση διαφόρων ερευνών, αλλά χωρίς να έχει γίνει αντιληπτό ότι αναδεικνύει τη μετασχηματιστική φιλοσοφία του οργανισμού μάθησης, η οποία έχει γενικότερα αναγνωριστεί (Moloi, 2019). Το εργαλείο μελέτης, διάγνωσης και αξιολόγησης του οργανισμού μάθησης που δημιουργήθηκε στη βάση του μοντέλου των Kools και Stoll («Επισκόπηση του Σχολείου ως οργανισμού μάθησης», School as Learning Organisation Survey, OECD, 2018α) θεωρούμε πως χαρακτηρίζεται από τα πλεονεκτήματα του μοντέλου. Όμως, ενώ παρατίθεται –όχι πάντοτε- ως η πιο πρόσφατη βιβλιογραφική πηγή, το ερωτηματολόγιό τους είτε αγνοείται είτε δεν προτιμάται για χάρη του DLOQ, το οποίο, όμως, είναι αναντίστοιχο προς το θεωρητικό πλαίσιο των Kools & Stoll. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η διατριβή της Papazoglou (2021).

Ωστόσο, τα στοιχεία (items) του εργαλείου είναι τα πλέον κατάλληλα για την έρευνα ενός μετασχηματιστικού οργανισμού μάθησης. Από αυτήν την άποψη, πιστεύουμε πως είναι προτιμότερο έναντι του DLOQ, που διαδόθηκε ευρύτατα στην Ελλάδα, αλλά και έναντι των υπολοίπων, που δεν άσκησαν καμία σχεδόν επίδραση. Η βασική μας θέση είναι ότι θα πρέπει να αποτραπεί η χρήση του DLOQ για την έρευνα του ΟΜ στην εκπαίδευση, διότι ως παιδαγωγικοί ερευνητές πέφτουμε σε αντίφαση, όταν το χρησιμοποιούμε: γνωρίζουμε ότι ο παιδαγωγικός οργανισμός έχει την ιδιαιτερότητα πως το παραγόμενο «προϊόν» του είναι η μάθηση. Όμως, η μάθηση έχει υποκείμενο, που είναι ο μαθητής. Ο παιδαγωγικός-εκπαιδευτικός οργανισμός είναι η μοναδική περίπτωση όπου η έννοια «εκπαιδευόμενος», το προϊόν, είναι συγχρόνως και προϊόν και πρωταγωνιστής. Δηλαδή, η μάθηση, που μπορεί να θεωρηθεί προϊόν, είναι αποτέλεσμα συνέργειας διαφόρων παραγόντων, μεταξύ των οποίων και του εκπαιδευόμενου (π.χ. Nuissl von Rein, 2007). Το έργο των Watkins & Marsick, στηριζόμενο στη χειραφετική θεωρία της γνώσης και του μάθησης του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Mezirow (1991) (Κουτούζης, 2019), άρα και του φιλοσόφου Habermas (1972), αποτελεί σημαντική θεωρία, αλλά δεν έχει πρώτιστη αναφορά την εκπαίδευση. Αυτό δημιουργεί αρκετούς περιορισμούς, με αποτέλεσμα να μη βρίσκουμε επαρκή λόγο για να προτιμήσουμε το εργαλείο τους έναντι ενός που έχει κατασκευαστεί για την εκπαίδευση.

### 4.4.2. Η προδιαγραφή της λειτουργίας του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης και οι συνεπαγωγές της για την ερευνητική πραγμάτευση του ΟΜ στον θεσμό του ΣΔΕ

Το ΣΔΕ δε συνιστά μόνο διδακτική-μαθησιακή καινοτομία, αλλά και διοικητική καινοτομία. Ασπαζόμενη τη συνολική οπτική της *Νέας Μάθησης*, η μεταρρύθμιση ενσωμάτωσε και τη σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης: το διοικητικό υπόδειγμα που έχει ενσωματωθεί από το ΣΔΕ έχει ως βασικά συστατικά την επαγγελματική αυτονομία (αντί για γραφειοκρατική συγκέντρωση και αποσυγκέντρωση), τη συνεργασία (αντί για τον δημοσιοϋπαλληλικό διεκπεραιωτισμό και απομονωτισμό των διδασκόντων) και την ηγεσία (αντί για την άσκηση διεύθυνσης και διαχείρισης) (Δούκας, 2004). Χαρακτηριστική είναι η μνημόνευση της αρχής του «χαλαρά συνδεδεμένου συστήματος» του Weick (1976), σύμφωνα με την οποία οι περίπλοκοι οργανισμοί, ειδικά σε περιόδους κρίσεων δεν μπορούν να διοικηθούν με κεντρικές εντολές, ενώ η διοικητική-πολιτική ιεραρχία είναι απλώς η υποστηρικτική υποδομή για τη λειτουργία. Στην αντίληψη αυτή υπάρχουν ομάδες έργου επιφορτισμένες με καθήκοντα, ενώ ο πλουραλισμός των απόψεων θεωρείται πλεονέκτημα και όχι πρόβλημα. Ο ηγέτης (σε οποιαδήποτε θέση) είναι ο εγγυητής όλων των παραπάνω, δηλαδή της συνεργασίας και της προώθησης των αλλαγών. Αυτά όλα εξασφαλίζουν ευελιξία και ανταπόκριση στις ανάγκες, αλλά και τη συνεχή βελτίωση του συστήματος.

Αυτό το γενικό οργανωσιακό μοντέλο δεν μπορεί παρά να έχει συμπεριλάβει ως σκέλος και τον οργανισμό μάθησης, η οποία προϋποθέτει τη μάθηση του διπλού βρόχου, τη συνεργασία, την κοινοτική αρχή και φυσικά τη μάθηση του συνόλου. Η αναφορά είναι μικρής έκτασης, αλλά σαφέστατη στο βασικό κείμενο της Μεταρρύθμισης (Δούκας, 2004). Το κείμενο του *Κανονισμού* υπονοεί εμμέσως, θα λέγαμε, χωρίς να αναφέρει ρητά τις παραπάνω αρχές, ή κάποιες από αυτές, κι αυτό μάλιστα οδήγησε ορισμένους μελετητές (Πηγιάκη, 2006) στην αντίληψη ότι ο θεσμικός λόγος του ΣΔΕ δεν περιελάμβανε μια φιλοσοφία διοίκησης. Μια τέτοια



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διαπίστωση δεν τη συμμεριζόμαστε, ωστόσο, διότι οι εισηγητές του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος προέβλεψαν πράγματι τα διοικητικά ζητήματα, όπως μόλις είδαμε. Το γεγονός ότι ο όρος *οργανισμός μάθησης* δεν αναφέρεται στις *Προδιαγραφές Σπουδών* και στο κείμενο του *Κανονισμού*, που είναι τα κατεξοχήν διαβαζόμενα κείμενα, δεν κρίνεται από εμάς σημαντικό: οι *Προδιαγραφές Σπουδών* είναι ένας τόμος αφιερωμένος αποκλειστικά στη διδασκαλία, στη μάθηση και στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ, από την άλλη, ο *Κανονισμός* είναι ένα κείμενο αναγκαστικά συνοπτικό. Σε κάθε περίπτωση, η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης φιλοσοφίας εκπαίδευσης συμβαδίζει με -και συνεπάγεται- μια συγκεκριμένη φιλοσοφία εκπαιδευτικής διοίκησης, και αντιστρόφως: η υιοθέτηση της θεωρίας των Πολυγραμματισμών από τον θεσμό δεν θα μπορούσε παρά να συνεπάγεται την διοίκηση όπως μόλις περιγράφηκε.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι προαναφερθείσες διοικητικές αρχές δεν ισχύουν απλώς για τις επιμέρους εκπαιδευτικές μονάδες, αλλά ρητά ορίζονται προς ισχύ και εφαρμογή στο συνολικό πεδίο-σύστημα. Οι εισηγητές της μεταρρύθμισης και των διαφόρων θεσμών, όπως και των οργανισμών που υλοποιούν τους θεσμούς, κάνουν με σχετική σαφήνεια τις υποδείξεις αυτές (Δούκας, 2004). Επομένως, οι προϊστάμενες ή διοικούσες υπηρεσίες (ή αλλιώς φορείς) των ΣΔΕ, η Γενική Γραμματεία και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, τις οποίες θα περιγράψουμε στην αμέσως ακόλουθη υποενότητα, οφείλουν να εφαρμόζουν τις ανωτέρω αρχές εντός των τειχών τους, αλλά να φροντίζουν συγχρόνως και να εγγυώνται για την εφαρμογή τους και εγκάρσια, σε όλο το σύστημα, στην ηγεσία του οποίου έχουν τοποθετηθεί.

Ο τυπικός χαρακτήρας μιας έννοιας έχει ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο για την ίδια την πράξη, αλλά και για την έρευνα. Η έρευνα που μελετά τυπικά στοιχεία σε ένα σύστημα έχει εφαρμοσμένη και αξιολογική μορφή, γιατί ασχολείται με κάτι που είναι συγκεκριμένο, θεσμοθετημένο και υποχρεωτικό (Johnson & Christensen, 2019, βλ. και Αυγητίδου, 2019). Στο ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα και μοναδικό παράδειγμα θεσμού, όπου ο ΟΜ είναι δομικό στοιχείο, αλλά διαπιστώνουμε συγχρόνως ότι αυτό έχει αγνοηθεί ή παραβλεφθεί. Πρόκειται για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, οι μελετητές του οποίου δεν μπορούν να διατυπώνουν τον ερευνητικό σκοπό με τον ίδιο τρόπο όπως και για την υπόλοιπη εκπαίδευση, να διερωτώνται, δηλαδή, για το βαθμό που το ΣΔΕ *τυγχάνει –ή θα μπορούσε-* να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Αν αυτό συμβαίνει, οφείλεται προφανώς στο γεγονός ότι ακολουθείται η γενική τάση (της έρευνας του ΟΜ στην πρωτοβάθμια και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δευτεροβάθμια εκπαίδευση), όπως και στο γεγονός ότι ο όρος οργανισμός μάθησης δεν αναφέρεται στις *Προδιαγραφές Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003, 2η έκδ. 2010).

Ωστόσο, το ΣΔΕ υπήρξε μέρος μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που πραγματοποίησε στα πρώτα χρόνια της νέας χιλιετίας η (τότε) Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ο ρηματικός λόγος του συγκεκριμένου εγχειρήματος (Δούκας, 2004), που προφανώς δεν έχει ληφθεί υπόψη, δείχνει ότι ο ΟΜ υπήρξε πηγή από την οποία εμπνεύστηκαν οι εισηγητές της μεταρρύθμισης. Επομένως, στην περίπτωση του ΣΔΕ ο ΟΜ υπήρξε μια συγκεκριμένη (πολιτική) επιλογή. Αναφορικά με την τυπική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ο ΟΜ μπορεί να προσεγγίζεται ως μια αξία, ένα στοιχείο κουλτούρας, που έχει προαιρετικό χαρακτήρα και ενδέχεται και να μην καλλιεργείται. Στο ΣΔΕ, ο ΟΜ είναι θεμελιώδης προδιαγραφή, και δεν μπορούμε να τον προσεγγίσουμε, όπως είναι θεμιτό προκειμένου για την τυπική εκπαίδευση, ως μια καλή πρακτική, η οποία δύναται ή δεν δύναται να υπάρχει. Γι' αυτό, η έρευνα του ΟΜ στην τυπική εκπαίδευση έχει μάλλον βασικό και θεωρητικό χαρακτήρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει σημασία για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τρόπο διαφορετικό, η μελέτη του ΟΜ στο ΣΔΕ, όπως και σε κάθε άλλη παρόμοια περίπτωση, πρέπει να συλλαμβάνεται μέσα στο πνεύμα του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο πλαίσιο αυτό μέσα στο πνεύμα του υποπεδίου της *εφαρμογής* της πολιτικής, ενώ η διεξαγωγή της έχει σημασία για την αποτελεσματικότητα του θεσμού καθ' εαυτόν, χωρίς να στερείται παραδειγματική αξία για τον ΟΜ γενικά στο ελληνικό συγκείμενο.

### 4.4.3. Προγενέστερη έρευνα ειδικά αφιερωμένη στο ΣΔΕ ως οργανισμό μάθησης

Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν 3 διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες που ασχολούνται γενικά με το θέμα «ΟΜ και ΣΔΕ» (Αναγνωστόπουλος, 2010, Τσιρογιάννη, 2018, Μαρούση, 2019), όλες πραγματοποιηθείσες στο ΕΑΠ. Η πρώτη μελέτησε ΣΔΕ της Αττικής και είχε δείγμα εκπαιδευτικών (ν=42), ενώ το ερωτηματολόγιο ήταν του ερευνητή. Διαπιστώθηκε μεγάλος βαθμός ανταπόκρισης στα χαρακτηριστικά που ο ερευνητής έθεσε ως προαπαιτούμενα, αλλά και πολλά περιθώρια βελτίωσης. Η δεύτερη, που δεν έλαβε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υπόψη το έργο των Kools & Stoll (2016), χρησιμοποίησε το DLOQ σε δείγμα 43 εκπαιδευτικών των ΣΔΕ της Θεσσαλίας και διαπίστωσε ενσωμάτωση σε σχετικά σημαντικό βαθμό όλων των διαστάσεων του ΟΜ. Η τρίτη, που επίσης δεν έλαβε υπόψη το έργο των Kools & Stoll (2016), στηρίχθηκε σε 12 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών από 2 ΣΔΕ της Αιτωλοακαρνανίας. Διαπιστώθηκε ότι τα 2 ΣΔΕ έχουν υιοθετήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης.

Καμία από αυτές τις εργασίες δεν είδε το θέμα μέσα στο πλαίσιο της υποχρεωτικότητας του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης που απορρέει από τα θεσμικά κείμενα· αντίθετα, μοιάζουν να βλέπουν τον ΟΜ ως επιθυμητό μεν, αλλά τυχαίο και αναδυόμενο χαρακτηριστικό. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, αποτελούν δείκτη του ενδιαφέροντος για το θέμα. Δεν αμφισβητούμε την αξία τους, αλλά εκτιμούμε ως αναγκαία μια βιβλιογραφικά επικαιροποιημένη, βαθύτερη και περισσότερο πρωτότυπη πραγμάτευση του οργανισμού μάθησης ως *εφαρμοστέου* και όχι ως *εφαρμόσιμου* προτύπου στο ΣΔΕ, πραγμάτευση που αποτελεί δική μας φιλοδοξία.

### 4.4.4. Η ξένη ερευνητική βιβλιογραφία για τον ΟΜ

Έχει ήδη γίνει σαφές ότι η θεωρία γύρω από τον ΟΜ στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στην αμερικανοαγγλική θεωρητική βιβλιογραφία και ότι από εκεί μεταδόθηκε στη συνέχεια στις βιβλιογραφίες άλλων γλωσσών, όπως και στην η ελληνική (στην τελευταία με σημαντική καθυστέρηση βέβαια). Παρόλ' αυτά, οι Kools & Stoll (2016) επεσήμαναν με έμφαση την απουσία ερευνητικής βιβλιογραφίας γενικά, γεγονός που δημιουργεί το πρόβλημα της έλλειψης εικόνας για τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, και τα συστήματα γενικότερα, προσεγγίζουν -ή, αντίθετα, απέχουν από- αυτό το πρότυπο.

Πράγματι, στην ξένη βιβλιογραφία δεν εντοπίζουμε εργασίες με περισσότερο αξιολογικό χαρακτήρα. Κατά τρόπο διαφορετικό, βλέπουμε ότι στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια δόθηκε σχετική έμφαση από την επιστημονική κοινότητα. Η κίνηση αυτή περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα.

Ως εκ τούτου, μάταια θα αναζητήσουμε στο εξωτερικό εργασίες που να ασχολούνται με το πολύ ειδικότερο θέμα του προσδιορισμού του βαθμού που οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οργανισμοί μάθησης. Επιπλέον, δεν εντοπίζονται εργασίες ειδικά εστιασμένες σε αντίστοιχους του ΣΔΕ θεσμού, πόσω



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μάλλον που το ΣΔΕ, όπως έχει γίνει ξεκάθαρο, υπήρξε στις λεπτομέρειές του προϊόν της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μια ιδιαίτερη αναφορά όμως θα πρέπει να γίνει εδώ στην εμπειρική έρευνα των Kools & Stoll. Η ενασχόληση των Kools και Stoll με τον οργανισμό μάθησης ξεκίνησε στο πλαίσιο συνεργασίας της ουαλικής κυβέρνησης με τον ΟΟΣΑ, του οποίου οι δύο μελετητές ήταν συνεργάτες. Όταν η ουαλική κυβέρνηση εισήγαγε, κατά το 2017 και 2018, την εκπαιδευτική της μεταρρύθμιση, ο οργανισμός μάθησης ορίστηκε ως βασικό σκέλος του σχεδίου της, απαραίτητο συμπλήρωμα της εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών που εισήγαγε. Το μοντέλο των Kools και Stoll (Integrated Model of the School as Learning Organization) υιοθετήθηκε αυτούσιο ως εκπαιδευτική πολιτική της χώρας -εξ ου και η ονομασία του ενίοτε ως ουαλικού μοντέλου (OECD, 2018, RSICW, 2019, Welsh Government, 2019). Ένα σκέλος του μοντέλου είναι το εργαλείο αξιολόγησης του οργανισμού μάθησης (School as Learning Organisation Survey) το οποίο αξιοποιήθηκε στην εθνικής εμβέλειας εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την παρακολούθηση του μεταρρυθμιστικού προγράμματος και καταγράφηκε σε ειδική έκδοση (OECD, 2018).

Τα ευρήματα της ουαλικής έρευνας, μολονότι συναρτώνται με το συγκεκριμένο συγκείμενο, είναι κατά τη γνώμη μας ευρύτερου ενδιαφέροντος και αξίας και πρέπει να μνημονευθούν σύντομα (OECD, 2018, Kools, 2020). Στην έρευνα αυτή τα σχολεία συγκέντρωσαν βαθμολογία άνω του 4 στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με την πρωτοβάθμια να έχει καλύτερες επιδόσεις από την δευτεροβάθμια. Την ποσοτική έρευνα οι ερευνητές συνόδευσαν με ποιοτικό σκέλος (με συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές και στελέχη) και προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, θα πρέπει πρώτα-πρώτα να εμπεδωθεί καλά σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, στο εθνικό, στο ενδιάμεσο και στο σχολικό επίπεδο, ένα ισχυρό όραμα εκπαιδευτικής συμπερίληψης, όπως και να δοθεί έμφαση στις έννοιες της ισότητας και της ευημερίας, αρκεί να υπάρξει αρμόζουσα προς αυτούς τους στόχους εκπαιδευτική χρηματοδότηση, αλλά και παρακολούθηση της επιτυχίας των μαθητών. Κατά δεύτερον, πρέπει να αναπτυχθεί το λεγόμενο επαγγελματικό κεφάλαιο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και να στερεωθεί καλά μια κουλτούρα μάθησης. Χρειάζεται, επομένως, να δοθεί βαρύτητα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική μάθησή τους, με την προτεραιότητα να δίνεται στο mentoring και στην ανάπτυξη της ικανότητας για έρευνα και συνεργασίες στα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

άτομα, εντός των σχολείων, αλλά και μεταξύ των σχολείων. Φυσικά, πρέπει να προσεχθεί και να προωθηθεί κεντρικά η ικανότητα του ηγέτη να αναπτύσσει κουλτούρα μάθησης και οργανωσιακή μάθηση στο σχολείο του, κι αυτό προϋποθέτει αντίστοιχες ικανότητες και στο μεσαίο, δηλαδή στο περιφερειακό και τοπικό, επίπεδο. Τρίτον, ολόκληρο το σύστημα της αξιολόγησης πρέπει να αναδιαρθρωθεί: ο μαθητής θα πρέπει να τεθεί στο επίκεντρο της αξιολόγησης και κριτήριο δεν μπορεί να είναι μόνο η γνωστική πρόοδος, αλλά και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και η ευημερία του. Οι αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων πρέπει να εξυπηρετούν τη μάθηση και τη βελτίωση και όχι τον έλεγχο ή την τιμωρία τους Μέρος της αξιολόγησης πρέπει να είναι και η διαπίστωση της επίτευξης του οργανισμού μάθησης, όπως και η μάθηση και η ευημερία του προσωπικού. Το γενικό αξιολογικό μοντέλο οφείλει να περιέχει τη συμμετοχική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (σχολείο και κοινότητα), η οποία θα προσφέρει τη βάση και το υλικό για μια κεντρική εξωτερική αξιολόγηση εστιασμένη στην ποιότητα, καθώς και στην αξιολόγηση του εθνικού συστήματος, σε αντιπαραβολή και με άλλα συστήματα. Τέλος, φάνηκε ότι η αποτελεσματική εφαρμογή μιας πολιτικής προϋποθέτει να δοθεί έμφαση στην καθαυτό στρατηγική της συγκεκριμένης πολιτικής. Σύμφωνα με τους Kools και Stoll, το κράτος πρέπει να μεριμνήσει για ένα κατανοητό και πειστικό αφήγημα που να εξηγεί γιατί ο οργανισμός μάθησης είναι σημαντικός. Παράλληλα, θα πρέπει οι άλλες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως οι τοπικές διοικήσεις και η επιθεωρητική αρχή να ενισχύσουν την διαδικασία αυτή, να εναρμονιστούν οι διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας με το πρόγραμμα σπουδών, να ενταθεί η δράση της ομάδας εργασίας που έχει αναλάβει την εφαρμογή του οργανισμού μάθησης και να λαμβάνονται υπόψη παγκόσμια αξιολογικά δεδομένα. Όλα αυτά συνθέτουν αυτό που οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου θα ονομάζαμε οικολογία της ανάπτυξης και ευδοκίμησης του οργανισμού μάθησης.

### 4.4.5. Η έννοια του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης στο πλαίσιο της προκείμενης εργασίας

Στο κεφάλαιο 3 υποστηρίξαμε ότι το μοντέλο των Kools & Stoll (2016) μπορεί να αποτελέσει πρακτικό και ερευνητικό οδηγό για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών ενηλίκων ως οργανισμών μάθησης. Στο παρόν κεφάλαιο είδαμε -μεταξύ άλλων- διάφορα χαρακτηριστικά του ΣΔΕ που περιέχονται στα θεσμικά κείμενα, από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τα οποία, όμως, απουσιάζει ένα σαφώς εντοπιζόμενο και περιεκτικό πλαίσιο ειδικά για τη λειτουργία των ΣΔΕ ως μανθανόντων οργανισμών, που υπήρξε επίσημη προδιαγραφή του· η έλλειψη αυτή αποδίδεται από εμάς στο γεγονός ότι η έμφαση των θεσμικών κειμένων (και των εισηγητών του νέου θεσμού κατά την εμφάνισή του) δόθηκε, ορθά, στην διεξαγωγή, κυρίως, της διδασκαλίας.

Καλύπτοντας, λοιπόν, αυτό το κενό, δίνουμε εδώ τον εξής ορισμό του «Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας ως οργανισμού μάθησης».

Για να λειτουργεί το ΣΔΕ ως οργανισμός μάθησης χρειάζεται σε αυτό:

1. να αναπτύσσεται ένα κοινό όραμα επικεντρωμένο στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των ενηλίκων εκπαιδευομένων του
2. να προωθείται και να υποστηρίζεται η συνεχής επαγγελματική μάθηση όλου του προσωπικού
3. να προάγεται η ομαδική μάθηση και συνεργασία ανάμεσα σε όλο το προσωπικό
4. να υπάρχει κουλτούρα έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας
5. να υπάρχουν συστήματα για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης
6. να διεξάγεται μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα
7. να διαμορφώνεται και να αναπτύσσεται μια μανθάνουσα ηγεσία.

Οι παραπάνω διαστάσεις έχουν τα ίχνη τους σε διάσπαρτα σημεία αυτών που αποκαλέσαμε βασικά ή θεσμικά κείμενα για τα ΣΔΕ, συγγραμμένα από τους εισηγητές του θεσμού (κυρίως: Δούκας, 2004· Βεκρής & Χοντολίδου [εκδ.] 2003/2010· Βεργίδης, 2003/2010· Κείμενο Κανονισμού), χωρίς, ωστόσο, να απαντούν κάπου συναρμοσμένες σε ένα σύνολο, ώστε να είναι εύκολα εντοπιζόμενος ένας ευκρινής ορισμός περί «ΣΔΕ ως μανθάνοντος οργανισμού». Όμως, ότι το ΣΔΕ πρέπει να είναι οργανισμός μάθησης είναι συγκεκριμένη προδιαγραφή, έστω και μη αναλυμένη, και μια απολύτως ρεαλιστική ανάγκη.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΣ

## *Εισαγωγή*

Στο κεφάλαιο αυτό θα παραθέσουμε τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, θα εξετάσουμε τη μικτή μελέτη περίπτωσης ως μέθοδο για τη διεξαγωγή της, έπειτα θα δούμε το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ανάλογα με το είδος των δεδομένων, τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής.

## 5.1.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της προκείμενης έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που τα ΣΔΕ λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και των συμφραζομένων αυτής της *υποχρεωτικής και απαραίτητης* λειτουργίας, δηλαδή τυχόν εμποδίων και άλλων παραμέτρων. Στη βάση του σκοπού βρίσκεται η παραδοχή ότι κάθε ΣΔΕ υποχρεούται να είναι ΟΜ, ότι δηλαδή ο ΟΜ αποτελεί δομικό στοιχείο του θεσμού.

## 5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

*Ποσοτικά ερωτήματα*

1) Πόσο εμπεδωμένη είναι η ανάγκη για τη λειτουργία του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών;

2) Σε ποιο βαθμό και ως προς ποιες πτυχές λειτουργούν τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας ως οργανισμοί μάθησης;

*Ποιοτικά ερωτήματα*

1) Πώς βλέπουν οι εκπαιδευόμενοι τη λειτουργία των ΣΔΕ ως οργανισμών μάθησης;

2) Ποιοι παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ευνοώντας ή εμποδίζοντας τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης;

3) Τι προτείνεται για την βελτίωση ώστε τα ΣΔΕ να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης;

## 5.3. Η επιλογή της μικτής μελέτης περίπτωσης ως μεθόδου για τη διεξαγωγή της έρευνας



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Η μελέτη περίπτωσης έχει πρόσφατα χαρακτηριστεί από μια διαδικασία διαλόγου και αλληλεπίδρασης με μια άλλη μεθοδολογία που τις τελευταίες δεκαετίες προβλήθηκε και υποστηρίχθηκε (Teddlie & Tashakkori, 2008), αυτήν της μικτής έρευνας, η οποία επιχειρεί να συνδυάσει τις δύο κύριες ερευνητικές παραδόσεις, την ποσοτική και την ποιοτική, εκμεταλλευόμενη τα πλεονεκτήματα της καθεμιάς και συνδυάζοντας τις κοσμοθεωρίες που αντιπροσωπεύουν (Tashakkori & Teddlie, 2010· Creamer, 2018· Cresswell, 2015).

Στο πλαίσιο αυτής της ενοποίησης έχουν εντοπιστεί δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις αυτές περιγράφηκαν πρόσφατα στη βάση βιβλιογραφικής έρευνας από τους Guetterman & Fetters (2018), οι οποίοι προσέφεραν μια πολύ πιο ξεκάθαρη εικόνα τους από εκείνη των Creswell & Plano Clark (2018).

Ο διαχωρισμός τους γίνεται με κριτήριο «ποια μεθοδολογία/ποιος σχεδιασμός: οι μικτές μέθοδοι ή η μελέτη περίπτωσης;» έχει «αναλάβει» στην έρευνα το «γονεϊκό» ρόλο, στον κόλπο του οποίου εντάσσεται ο άλλος σχεδιασμός. Έτσι, οι Guetterman & Fetters (2018) κάνουν λόγο για «σχεδιασμό μικτών μεθόδων σε συνδυασμό με μελέτη περίπτωσης» (mixed methods-case study design) σε αντιδιαστολή με το «σχεδιασμό μελέτης περίπτωσης σε συνδυασμό με μικτές μεθόδους» (case study-mixed methods design). Στην πρώτη κατηγορία πρόκειται για μια μικτή έρευνα η οποία στο ποιοτικό της τμήμα έχει συμπεριλάβει –«εμφωλεύσει»- μελέτη ή μελέτες περίπτωσης. Αντίθετα, η άλλη δυνατότητα είναι το γενικό (γονεϊκό) πλαίσιο της έρευνας να είναι η μελέτη περίπτωσης και για τη διεξαγωγή της να χρησιμοποιούνται μικτές μέθοδοι με τις οποίες συγκεντρώνονται, αναλύονται και ενοποιούνται ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Αυτή η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι μεμονωμένη ή πολλαπλή ή να έχει ενσωματώσει υποπεριπτώσεις. Όσα προαναφέρθηκαν για την αξία και τις προκλήσεις που θέτει γενικά ο σχεδιασμός ο οποίος «εμπλέκει» μελέτη περίπτωσης και μικτή μεθοδολογία, ισχύουν και για την κατηγορία αυτή, δηλαδή για τη μελέτη περίπτωσης που έχει ενσωματώσει το μικτό ερευνητικό πνεύμα.

Βέβαια, η καινοτόμος αυτή μέθοδος δεν έχει ακόμη καλλιεργηθεί πολύ. Οι ειδικοί, όμως, τη συνιστούν στους ερευνητές που μπορούν να αξιοποιήσουν τα πολλά οφέλη των μικτών μεθόδων. Αυτή η προστιθέμενη αξία αναλύεται ως εξής:



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

- δυνατότητα διείσδυσης στην πιθανότητα τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα να αλληλοεπιβεβαιώνονται, να αλληλοαναιρούνται ή να συσχετίζονται με κάποιο τρόπο
- επίτευξη πληρέστερης κατανόησης της περίπτωσης με την ανάμιξη διαφορετικών πηγών δεδομένων
- εντοπισμός συγκρίσιμων περιπτώσεων
- διαμόρφωση δείγματος για λήψη συνεντεύξεων μέσω των ποσοτικών δεδομένων
- ανάπτυξη ποιοτικών δεδομένων και, μέσω αυτών, κάποιου ποσοτικού εργαλείου
- ανάπτυξη θεωρίας και έλεγχός της με ποσοτική διαδικασία στη συνέχεια.

Η δική μας έρευνα συνδυάζει πολλά από τα προαναφερθέντα: επιδιώκει και την επίτευξη πληρέστερης κατανόησης της περίπτωσης με την ανάμιξη διαφορετικών πηγών δεδομένων, όπως και τη σύγκριση των διαφορετικών ειδών αποτελεσμάτων, καθώς και τη σύγκριση των (υπο)περιπτώσεων – όλα αυτά προς όφελος του γενικού σκοπού, που είναι να κατανοηθεί –όχι απλώς να ελεγχθεί- ο οργανισμός μάθησης στο ΣΔΕ (=κεντρικό φαινόμενο της έρευνας κατά Cresswell, 2015). Το εγχείρημα μίξης που αναλαμβάνουμε μπορεί, συνεπώς, να συμπεριλάβει την εξέταση θεωρίας (theory testing) και την παραγωγή θεωρίας (theory building), συνδυάζοντας εξήγηση (explanation) με εξερεύνηση (exploration), μέσα σε ένα πλαίσιο μεμονωμένης μελέτης περίπτωσης (single case study) με υποπεριπτώσεις (single embedded case study).

Πώς πορευτήκαμε, λοιπόν, στη βάση των παραπάνω; Θεωρήσαμε βέλτιστο για το σκοπό που θέσαμε να εκκινήσουμε με ένα εναρκτήριο ποσοτικό τμήμα, που θα εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς της περίπτωσης και θα επιδιώκει την επίτευξη της εικόνας της κατάστασης του ΟΜ στα μελετώμενα ΣΔΕ. Για το σκοπό αυτό ενδείκνυται η επισκόπηση με την οποία επιδιώξαμε την καταγραφή τάσεων (βασικό αντικείμενο των επισκοπήσεων). Αφού μελετήσαμε αυτά τα δεδομένα, στη συνέχεια ακολούθησε ένα ποιοτικό τμήμα που ενέπλεξε τους εκπαιδευόμενους της κάθε περίπτωσης, των οποίων η φωνή δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί. Στο πλαίσιο αυτό το καλύτερο ήταν να πραγματοποιηθούν ομάδες εστίασης με στόχο την παραγωγή ποιοτικών δεδομένων. Η πρόθεσή μας ήταν να εξαχθούν κοινά μοτίβα σκέψης και απόψεις. Στη συνέχεια, έγινε σύνθεση αυτών των δύο ειδών δεδομένων και στη βάση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

των συμπερασμάτων που προέκυψαν συγκροτήθηκε το εργαλείο της επόμενης φάσης που επίσης ήταν ποιοτική και συνίστατο στη λήψη ατομικών συνεντεύξεων από τους διευθυντές. Η ατομική συνέντευξη με τον διευθυντή-ηγέτη, στον οποίο γνωστοποιήθηκαν τα αποτελέσματα των προηγούμενων φάσεων, έκανε εφικτή τη μεγαλύτερη εμβάθυνση στο θέμα μας, κυρίως χάρη στην επικέντρωση στο ερώτημα «γιατί;». Τα νέα αυτά ποιοτικά δεδομένα συγκρίθηκαν με όλα τα προηγούμενα και αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά προς αυτά για να οδηγηθούμε σε μια πλήρη, σφαιρική, βαθιά σύλληψη της πραγματικότητας.

Με βάση, επομένως, τους Cresswell & Plano Clark (2018) θα λέγαμε ότι έχουμε στο σχεδιασμό μας μια σύνθετη παραλλαγή όπου βασική πορεία είναι η εξής: ποσοτ→ΠΟΙΟΤ (=quan→QUAL). Η πορεία αυτή δείχνει ότι δίνεται χρονική προτεραιότητα στο ποσοτικό τμήμα, αλλά ότι το ποιοτικό μέρος βαραίνει ιδιαίτερα. Συγχρόνως, υπάρχει το στοιχείο της πολυφασικότητας, αφού δεν γίνονται όλα μαζί, αλλά και το στοιχείο του μετασχηματισμού (Mertens, 2015), διότι εμπλέκονται και οι τελικά ωφελούμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευόμενοι. Εν ολίγοις: (βήμα 1) το εναρκτήριο ποσοτικό μέρος ανοίγει το δρόμο της έρευνας και τη θεμελιώνει, προσφέροντας στέρεη, αλλά στιγμιαία, αφετηρία· (βήμα 2) κτίζοντας επάνω στο προηγούμενο μέρος, ένα σκέλος του ποιοτικού μέρους επιδιώκει τον συμπληρωματικό φωτισμό από τη ματιά αυτού που είναι ο *ενάλωτος* στο όλο μελετώμενο σύστημα, δηλαδή από τη ματιά του εκπαιδευόμενου· (βήμα 3) με το άλλο σκέλος του ποιοτικού μέρους επιδιώκεται η εμβάθυνση, η σφαιρικότητα και η διαχρονική ματιά του διευθυντή, που αναμένεται να συμπληρώσει όλες τις προηγούμενες «εικόνες».

### 5.4. Το δείγμα της έρευνας: τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας

Όπως είναι γνωστό, το βασικότερο πρόβλημα της επιστημονικής έρευνας είναι το λεγόμενο εύρος της (scope) (Goertz & Mahoney, 2009). Η θεωρία της μελέτης περίπτωσης έχει αποκλείσει την έννοια της (στατιστικής) γενίκευσης, αλλά δεν απορρίπτει εντελώς την ιδέα της γενίκευσης, εισάγοντας τις έννοιες της αναλυτικής (analytic generalization) και της νατουραλιστικής (naturalistic) γενίκευσης (βλ. Yin, 2010· Melrose, 2010· Moriceau, 2010). Σύμφωνα με αυτές, ενώ τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης δεν (μπορεί να θεωρηθεί ότι) ισχύουν στον πληθυσμό, παρόλα αυτά είναι δυνατό να έχουν ισχύ σε άλλες περιπτώσεις, ή να είναι χρήσιμα για την κατανόηση άλλων περιπτώσεων, οι οποίες έχουν κοινά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η αναλυτική γενίκευση δίνει έμφαση στην εκκίνηση της μελέτης περίπτωσης από μια στερεή θεωρητική βάση, ενώ η νατουραλιστική, χρησιμοποιώντας τις έννοιες μεταφερσιμότητα (transferability) και καταλληλότητα (fittingness), μεταθέτει στον αναγνώστη της έρευνας την ευθύνη για γενίκευση, ο οποίος με τη βοήθεια της ποιοτικής εργασίας του ερευνητή βιώνει μια οιονεί εμπειρία και κρίνει εάν όσα διαβάζει μπορεί να ισχύσουν και αλλού.

Στην εισαγωγή εξετάσαμε πώς, σύμφωνα με το σκοπό μας, επιλέξαμε να καταπιαστούμε με τα ΣΔΕ μιας Περιφέρειας (ως περίπτωση). Επειδή με τα ΣΔΕ βρισκόμαστε εκτός τυπικού συστήματος, χρειάζεται να δώσουμε ορισμένες διευκρινίσεις.

Η δειγματοληψία στη μελέτη περίπτωσης είναι, όπως γνωρίζουμε, σκόπιμη και όχι τυχαία (Bleijenbergh, 2010· Fletscher & Plakoyannaki, 2010). Άρα, η μεθοδολογική μας επιλογή (η μελέτη περίπτωσης) μας υπαγορεύει να διαλέξουμε –μεταξύ των περιπτώσεων που υπάρχουν- μια περίπτωση, η οποία και τυπικό παράδειγμα αποτελεί για την ευρύτερη «τάξη» (class, δηλαδή για όλα τα ΣΔΕ), αλλά και πλούσιο υλικό μπορεί να προσφέρει. Εν ολίγοις, έως τώρα η πρόθεσή μας εντοπίζεται στο πλαίσιο της τυπικής κατά Cresswell (2015) δειγματοληψίας (typical samling).

Μια τέτοια περίπτωση είναι τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας. Η Θεσσαλία διαιρείται σε πέντε περιφερειακές ενότητες (Π.Ε.), στις οποίες υπάγονται 25 δήμοι. Οι Π.Ε. ταυτίζονται γεωγραφικά με τους αντίστοιχους νομούς (Λάρισας, Μαγνησίας, Τρικάλων, Καρδίτσας), εκτός από τον νομό Μαγνησίας, ο οποίος διοικητικά μοιράστηκε στις Π.Ε. Μαγνησίας και Σποράδων. Στις πρωτεύουσες των 4 πρώην νομών (νυν έδρες των 4 ΠΕ) υπάρχουν, αντίστοιχα, 4 ΣΔΕ. Υπάρχουν επίσης 2 ΣΔΕ σε δύο μεγάλα Καταστήματα Κράτησης (Λάρισα και Τρίκαλα). Ο υποδειγματικός (exemplary, Kuiken, 2010) χαρακτήρας που -στην εργασία αυτή- αποδίδεται στα «θεσσαλικά» ΣΔΕ μπορεί να θεωρηθεί «ενισχυμένος» και για τους εξής λόγους:

α) η Περιφέρεια της Θεσσαλίας βρίσκεται πιο κοντά στο «μέσο όρο» των ελληνικών περιφερειών, διαφοροποιούμενη αρκετά από εκείνες της Αττικής και της Κεντρικής Μακεδονίας εξαιτίας των δύο πελώριων μητροπολιτικών περιοχών (Αθήνας και Θεσσαλονίκης). Τα διάφορα ΣΔΕ λειτουργούν στις μεγαλύτερες πόλεις της Θεσσαλίας, σε μια μάλλον ισορροπημένη κατανομή στην Περιφέρεια (αφού δεν υπάρχει η υπερσυσσώρευση των ΣΔΕ σε ένα και μόνο αστικό κέντρο, όπως συμβαίνει στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη). Λειτουργώντας στις «πρωτεύουσες»



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

των «νομών», και αποτελώντας μαγνήτες εκπαιδευομένων από το σύνολο της Περιφερειακής Ενότητας, διαθέτουν μαθητικό πληθυσμό στον οποίο τυπικά τουλάχιστον εκπροσωπείται το σύνολο του πληθυσμού του τόπου (=ΠΕ), όχι απλώς ο αστικός πληθυσμός.

β) αριθμητικά είναι το 1/10 περίπου του συνολικού πληθυσμού των ΣΔΕ όλης της επικράτειας

γ) η πλειονότητα των ΣΔΕ της Θεσσαλίας ανήκουν στα πρωτοϊδρυθέντα ΣΔΕ, άρα φέρουν μια μακρά ιστορία και παράδοση και ανταποκρίνονται στο κριτήριο της παλαιότητας, εφόσον αυτό θεωρηθεί σημαντικό

δ) διακρίνονται για μια «κανονική» λειτουργία όλα αυτά τα χρόνια (με βασικά χαρακτηριστικά την χωρίς διακοπή λειτουργία τους και τον σχετικά σταθερό αριθμό τμημάτων)

ε) παρά την κανονική τους λειτουργία, αντιμετωπίζουν και αυτά το ίδιο πλήθος προβλημάτων που διέπουν όλα τα ΣΔΕ και τα οποία προέρχονται από το κεντρικό Κράτος

στ) περιλαμβάνονται και δύο ΣΔΕ Καταστημάτων Κράτησης, άρα εκπροσωπείται επαρκώς και αυτή η μικρή υποκατηγορία ΣΔΕ (δηλαδή των ΣΔΕ σε Καταστήματα Κράτησης, που είναι 11 συνολικά στον αριθμό)

ζ) υπάρχει στα συγκεκριμένα ΣΔΕ εμπειρία λειτουργίας παραρτημάτων (Λάρισα σε Φάρσαλα, Βόλος σε Ζαγορά και Σκιάθο, Καρδίτσα σε Σοφάδες, που είναι το μόνο που λειτουργεί αδιάλειπτα).

Παρόλ’ αυτά, η Θεσσαλία διακρίνεται έναντι των άλλων περιφερειών και από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το έδαφος της Θεσσαλίας είναι 50% ορεινό-ημιορεινό και 50% πεδινό, ενώ στα όριά του περιλαμβάνεται η πεδιάδα της Θεσσαλίας, η δεύτερη μεγαλύτερη πεδιάδα της Ελλάδας. Ο πληθυσμός είναι 44% αστικός, 40% αγροτικός και 16% ημιαστικός, με την έμφαση να δίνεται και στη γεωργία, αλλά και στην κτηνοτροφία. Το ακαθάριστο εγχώριο προϊόν (ΑΕΠ) της ανήλθε σε 9,7 δισεκατομμύρια ευρώ το 2018. Το κατά κεφαλήν ΑΕΠ ήταν 16.100 ευρώ ή 53% του μέσου όρου της ΕΕ των 27. Το ποσοστό ανεργίας το 2017 ανήλθε στο 20,6%, ενώ είχε σχεδόν αγγίξει το 27% το 2015. Από τις 13 περιφέρειες είναι η 5η ως προς την έκταση (αποτελώντας το 11% της επικράτειας), η 3η ως προς τον πληθυσμό (μετά την Αττική και την Κεντρική Μακεδονία, αποτελώντας το 6,8%), η 5η ως προς την πυκνότητα του πληθυσμού, η 3η ως προς το ΑΕΠ (μετά την Αττική και την Κεντρική Μακεδονία, 5,2% της ελληνικής οικονομικής παραγωγής), αλλά η 10η ως προς το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Επιπλέον, η Θεσσαλία θεωρείται μία από τις λεγόμενες (ευρωπαϊκές) «περιφέρειες υπό μετάβαση», δηλαδή από αυτές που υστερούν σε αρκετούς οικονομικούς και κοινωνικούς δείκτες. Σύμφωνα και με το κείμενο του ΠΕΠ της Θεσσαλίας (ΠΕΠ, 2014), την πλέον αξιόπιστη πηγή για την αναπτυξιακή κατάσταση των Περιφερειών (για την αναπτυξιακή περίοδο 2014-2020), τα ζητήματα της εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης ορίζονται (τουλάχιστον για την περίοδο αυτή) ως σημαντικής προτεραιότητας στην περιφέρεια, τουλάχιστον προγραμματικά. Είναι, επομένως, αυτονόητο ότι η συγκεκριμένη Περιφέρεια έχει αυξημένες ανάγκες σε ό,τι αφορά τη διά βίου μάθηση και τα ΣΔΕ της καλούνται να επιτελέσουν πολύ σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής των κατοίκων της. Καθώς, λοιπόν, στο αναγνωστικό κοινό της έρευνας επαφίεται ο τρόπος που θα αξιοποιήσει τα μαθήματα που παρέχονται από την περίπτωση της Θεσσαλίας, υποστηρίζουμε ότι τα «μαθήματα» αυτά είναι *κατά βάση* χρήσιμα για όλες τις περιπτώσεις (=περιφέρειες), ακόμη και για εκείνες που αποκλίνουν πιο πολύ, όπως π.χ. η Αττική (όπου όλα τα ΣΔΕ βρίσκονται στη μητροπολιτική περιοχή της Αθήνας) ή η Κεντρική Μακεδονία (όπου τα περισσότερα ΣΔΕ είναι στη μητροπολιτική περιοχή της Θεσσαλονίκης) ή και το Ν. Αιγαίο (όπου δεν υπάρχουν τα ΣΔΕ που κανείς θα περίμενε) κλπ.

Θέλοντας να ανακεφαλαιώσουμε τις προδιαγραφές που μέχρι αυτήν τη στιγμή έχουμε ορίσει για την έρευνά μας, επισημαίνουμε ότι αποκρυσταλλώνεται ως εργαλειακού (Grandy, 2010) ή –θα προτιμούσαμε να πούμε- περιγραφικού πνεύματος (Tobin, 2010) μελέτη μεμονωμένης περίπτωσης (single case study) (Xiao, 2010), η οποία, όμως, εμπεριέχει –συνίσταται από- περισσότερες από μία μονάδες/υποπεριπτώσεις (embedded) (=διάφορα ΣΔΕ μέσα στην περιφέρεια, και συγκεκριμένα 6 στον αριθμό). Επομένως, όπως υποδεικνύει και ο Cresswell (2015), η τυπική δειγματοληψία μας συνδυάζεται τώρα πλέον και με τη δειγματοληψία μέγιστης ποικιλίας (maximum variation sampling).

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνάς μας αιτηθήκαμε και λάβαμε άδεια διεξαγωγής της με τα έγγραφα που παρατίθενται στο Παράρτημα. Σημειώνουμε ότι των αιτήσεων αυτών είχε προηγηθεί επικοινωνία μας με τα στελέχη διοίκησης των 6 ΣΔΕ, στα οποία παρείχαμε διεξοδική παρουσίαση της έρευνας.

### 5.4.1. Τοποθεσίες έρευνας/τα μελετώμενα ΣΔΕ – οι υποπεριπτώσεις



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στα σχολεία που μελετάμε, δηλαδή στα ΣΔΕ της Θεσσαλίας ξεχωριστά. Χρησιμοποιώντας τον όρο φυσιογνωμία (προφίλ), παραθέτουμε στοιχεία για το καθένα όσον αφορά την ιστορία του, την υποδομή του, τους εκπαιδευομένους και το προσωπικό του.

*1ο ΣΔΕ Λάρισας*

Το 1ο ΣΔΕ Λάρισας ιδρύθηκε το 2003. Για δυο χρόνια λειτούργησε στην παλαιά Γεωργική Σχολή της Λάρισας, σε απόσταση 5 χιλιομέτρων, δηλαδή αρκετά μακριά, από το κέντρο της πόλης. Όταν βρέθηκε σχολικό κτήριο με δυνατότητα φιλοξενίας στο κέντρο, το σχολείο μεταφέρθηκε εκεί. Έτσι, από το 2005 στεγάζεται στο κτήριο του 5ου Λυκείου με τις εγκαταστάσεις του να αποτελουνται από ένα γραφείο για όλο το προσωπικό και διάφορες αίθουσες διδασκαλίας στους τρεις ορόφους. Το κτήριο είναι παλιό αλλά έχει δεχθεί ανακαινίσεις και πρόσφατα ενεργειακή αναβάθμιση. Δεν υπάρχει ξεχωριστό γραφείο εκπαιδευτικών, ενώ στο Γραφείο Διευθυντή/Υποδιευθυντή υπάρχουν μόνο 3 υπολογιστές. Η θέρμανση και η καθαριότητα εξυππηρετούνται, επειδή (συ)στεγάζεται με σχολείο κανονικής δημόσιας σχολικής χρηματοδότησης, ώστε δεν παρατηρούνται σημαντικά λειτουργικά προβλήματα. Ως εργαστήρια ΗΥ χρησιμοποιούνται αυτά του 5ου Λυκείου και του 5ου Γυμνασίου και σε κάποιες αίθουσες υπάρχουν βιντεοπροβολείς και διαδραστικοί πίνακες (ιδιοκτησία των δημοσίων σχολείων του συγκροτήματος). Όλα τα χρόνια της λειτουργίας έχουν αιτηθεί εγγραφή περίπου 800 άτομα, ενώ αποφοίτησαν γύρω στα 650. Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται από διάφορα μέρη του νομού, κυρίως από τους νυν δήμους Ελασσόνας, Τεμπών και Φαρσάλων. Η μεγάλη πλειονότητα είναι κάτοικοι της πόλης της Λάρισας. Μεταξύ 2008-2010 λειτούργησε και παράρτημα στα Φάρσαλα, το οποίο έκλεισε διότι δεν υπήρξαν εγγραφές. Γενικά, ο αριθμός εγγραφών είναι σταθερός, αν και μερικά χρόνια πριν η προσέλευση ήταν μεγαλύτερη. Για εγγραφή προσέρχονται και αρκετοί αλλοδαποί, ρομά και πρόσφυγες. Ο αριθμός των γυναικών εγγεγραμμένων είναι μεγαλύτερος. Ο μέσος όρος ηλικίας των φοιτώντων είναι 35 έτη. Η αναλογία εργαζομένων και μη είναι 50-50. Τα τελευταία χρόνια, 60 με 70 % των αποφοιτώντων συνεχίζουν στη λυκειακή βαθμίδα, κυρίως όμως στο ΕΠΑΛ (και πιο συγκεκριμένα στο εσπερινό ΕΠΑΛ, σε πολύ μικρότερο βαθμό στο εσπερινό Γενικό Λύκειο), ενώ πολύ λίγα άτομα από τους αποφοίτους όλων των ετών έχουν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο σχολείο αυτό υπηρέτησαν 3 διευθυντές. Ο τελευταίος υπηρετεί από το 2008 ως



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευτικός και από το 2013 ως διευθυντής. Είναι καθηγητής πληροφορικής με μεταπτυχιακό δίπλωμα Σπουδών της Εκπαίδευσης (από το ΕΑΠ). Στο 1ο ΣΔΕ Λάρισας έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτικοί περίπου 100 άτομα, με την αναλογία φύλου να είναι 80 άντρες - γυναίκες. Από αυτούς οι μόνιμοι είναι περίπου 25 και οι υπόλοιποι ωρομίσθιοι. Τα πρώτα χρόνια οι μόνιμοι αποτελούσαν το 70%, αλλά μετά άλλαξε η αναλογία αυτή. Επίσης, στο διδακτικό έργο συμμετέχουν και κάποιοι εθελοντές είτε σε μόνιμη είτε σε μη μόνιμη βάση.

*ΣΔΕ Βόλου*

Το ΣΔΕ λειτουργεί από το 2004, όταν ξεκίνησε να λειτουργεί αρχικά στο Παγκύπριο Διδακτήριο, ενώ πλέον στεγάζεται στο ιστορικό Συγκρότημα Μουρτζούκου. 900 περίπου άτομα έχουν κάνει την εγγραφή τους και περίπου 600 έχουν αποφοιτήσει. Από δημογραφική άποψη, οι γυναίκες υπερτερούν των ανδρών σε αριθμό, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας κυμαίνεται μεταξύ 35 και 45 ετών. Οι περισσότεροι από τους αποφοίτους του σχολείου συνεχίζουν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, ενώ λίγοι έχουν καταφέρει όχι μόνο να εισαχθούν, αλλά και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχολείο στεγάζεται από το 2007 στο ανακαινισμένο πρώην εργοστάσιο Μουρτζούκου, έναν χώρο υψηλής αισθητικής και αρχιτεκτονικής αξίας, με αρκετά ωστόσο λειτουργικά και τεχνικά προβλήματα εξαιτίας της ελλιπούς χρηματοδότησης και συντήρησης από μέρους των αρμοδίων φορέων. Πρόκειται για αυτόνομο κτίριο που διαθέτει 6 αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήριο ΗΥ, δύο γραφεία, βιβλιοθήκη και μια μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων. Το κτίριο βρίσκεται στα όρια μεταξύ του Βόλου και του πρώην Δήμου Νέας Ιωνίας, όπου κατοικεί και η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων του σχολείου διαχρονικά. Το σχολείο είναι μεν εξοπλισμένο με όλα τα απαραίτητα μέσα, όπως υπολογιστές, βιντεοπροβολείς, τηλεοράσεις, εκτυπωτές και 2 φωτοτυπικά μηχανήματα, σχεδόν όλα ωστόσο είναι απαρχαιωμένα και στο όριο πια της λειτουργικότητάς τους. Για παράδειγμα, το εργαστήριο ΗΥ διαθέτει τους ίδιους υπολογιστές από το 2007 με λειτουργικό σύστημα Windows XP. Υπάρχει κεντρικός καυστήρας φυσικού αερίου και θερμαντικά σώματα, τα οποία συντηρούνται ελλιπώς ή καθόλου. Τέλος, μεγάλο πρόβλημα είναι η στεγανότητα της σκεπής του κτιρίου που έχει ως αποτέλεσμα το κτίριο να γεμνίζει νερά σε πολλά σημεία μετά από κάθε δυνατή βροχόπτωση. Προ COVID, οι εγγραφές κυμαίνονταν μεταξύ 40 και 50 ετησίως, αλλά οι αριθμοί αυτοί μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ακόμα δεν διαφαίνεται μια σταθεροποίηση στα προηγούμενα νούμερα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων είναι Έλληνες, μέσης ηλικίας, άνεργοι ή εργαζόμενοι εποχιακά ή με σύμβαση. Επίσης, κάθε χρόνο το μαθητικό δυναμικό περιλαμβάνει αλλοδαπούς, μετανάστες ή πρόσφυγες, ρομά. Στο σχολείο υπηρέτησαν συνολικά 5 διευθυντές μαζί με τον τωρινό που εργάστηκε 7 χρόνια ως εκπαιδευτής του αγγλικού γραμματισμού και από το 2014 έχει αναλάβει τη διεύθυνση του σχολείου. Διαθέτει μεγάλη εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αποσπασμένους και ωρομίσθιους, ο αριθμός τους από την έναρξη λειτουργίας του σχολείου προσεγγίζει τους 100. Ο μεγάλος αριθμός οφείλεται και στη λειτουργία δύο παραρτημάτων επί πολλά χρόνια, ενός στο απομακρυσμένο χωριό Ζαγορά του Πηλίου, καθώς και ενός στο νησί της Σκιάθου.

*ΣΔΕ Καρδίτσας*

Το ΣΔΕ Καρδίτσας ιδρύθηκε το σχολικό έτος 2004-2005. Διαθέτει 2 δομές, στην Καρδίτσα και στους Σοφάδες, σταθερά.

Α) στην έδρα (Καρδίτσα): από το 2004-2005 ως το 2010-2011 φιλοξενείτο στο κτίριο του 1ου Γυμνασίου Καρδίτσας. Από το 2011-2012 ως σήμερα λειτουργεί σε αυτόνομο κτίριο πλήρως εξοπλισμένο, που βρίσκεται στο σχολικό συγκρότημα πίσω από το Εθνικό Στάδιο Καρδίτσας (το οποίο περιλαμβάνει επιπλέον το 1ο και το 6ο Γυμνάσιο). Το κτίριο βρίσκεται σε απόσταση 500 μέτρων από το κέντρο της πόλης και έχει 2 ορόφους. Διαθέτει 3 αίθουσες διδασκαλίας (2 εργαστήρια Πληροφορικής), 1 αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, γραφείο καθηγητών, γραφείο συμβούλου/γραμματείας και διευθυντή. Έχει κατασκευαστεί με όλες τις σύγχρονες προδιαγραφές για να εξυπηρετεί όλες τις ομάδες πληθυσμού (πχ. ΑμεΑ). Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων είναι κατάλληλη για εκδηλώσεις καθώς είναι εξοπλισμένη με όλα τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα (τηλεόραση με συσκευή DVD player, επιτοίχιο projector, σύνδεση Internet, κ.λ.π.). Αξιοσημείωτο είναι ότι συνδέεται με το διαδίκτυο με γραμμή οπτικής ίνας (δίκτυο οπτικών ινών του Δήμου Καρδίτσας). Για θέρμανση/ψύξη διαθέτει 10 κλιματιστικά (δεν έχει κεντρική θέρμανση). Έχει επίσης 1 διαδραστικό πίνακα (σετ με projector οροφής), 1 projector για κινητή χρήση, 4 laptops και 2 4 tablets, 1 δικτυακό έγχρωμο εκτυπωτή laser και 1 δικτυακό φωτοτυπικό.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Β) Στους Σοφάδες Καρδίτσας λειτουργεί Παράρτημα από το 2009-2010 ως σήμερα και φιλοξενείται στο ΕΠΑΛ Σοφάδων, σε απόσταση 1 χιλιομέτρου από κέντρο της πόλης. Έχει τις απαραίτητες σχολικές αίθουσες διδασκαλίας και 1 εργαστήριο πληροφορικής (διατίθεται από το ΕΠΑΛ). Ως το 2020 υπήρχε σοβαρό πρόβλημα με το εργαστήριο πληροφορικής (είχε πεπαλαιωμένους Η/Υ με σοβαρά λειοτυργικά προβλήματα) και με τη θέρμανση (το κτίριο είναι ενεργοβόρο και το σύστημα θέρμανσης προβληματικό). Το 2020 λύθηκαν τα προβλήματα καθώς εγκαταστάθηκαν αρκετά καλοί 10 Η/Υ (μεταχειρισμένοι με δωρεά από εταιρεία), και στις 4 αίθουσες εγκαταστάθηκαν κλιματιστικά. Τέλος, στο Μουζάκι Καρδίτσας λειτουργούσε Παράρτημα ως το 2011-2012 (φιλοξενείτο στο ΓΕΛ Μουζακίου).

Το ΣΔΕ Καρδίτσας είναι πολυπολιτισμικό σχολείο, καθώς πολλοί από τους μαθητές είναι ρομά (σε συντριπτική πλειοψηφία στο Παράρτημα Σοφάδων) και μετανάστες (οικονομικοί). Οι ηλικίες κυμαίνονται από 18 ως 75 ετών. Η αναλογία ανδρών/γυναικών είναι μοιρασμένη και οι περισσότεροι κατοικούν εκτός της πόλης της Καρδίτσας (στους Σοφάδες οι ρομά κατοικούν σε 2 οικισμούς, ένας εκ των οποίων είναι πολύ απομακρυσμένος). Όλα τα χρόνια λειτουργίας, από τους συνολικά εγγραφέντες (931) περίπου το 46% είναι ρομά και το 12% μετανάστες. Από τους αποφοίτους περίπου το 20% συνεχίζει σπουδές στο Λύκειο και από αυτούς ένα 20% περίπου φτάνει ως το Πανεπιστήμιο. Μέχρι το 2021-2022 έχουν εγγραφεί 931 εκπαιδευόμενοι/ες και έχουν αποφοιτήσει 496. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σχετική αύξηση των εγγραφών η οποία πιθανόν οφείλεται στο ότι οι θέσεις εργασίας ορισμένου χρόνου στο δημόσιο τομέα απαιτούν πλέον απολυτήριο Γυμνασίου. Το ΣΔΕ Καρδίτσας μονοπωλεί το ενδιαφέρον σε νέες εγγραφές έναντι του Εσπερινού Γυμνασίου (τυπική εκπαίδευση). Από την ίδρυση του σχολείου ως σήμερα έχουν διατελέσει συνολικά 3 διευθυντές: ο 1ος 6 χρόνια, ο 2ος 1 χρόνο και ο 3ος (τελευταίος) 11 χρόνια. Ο νυν διευθυντής είναι φυσικός-ραδιοηλεκτρολόγος με αντίστοιχο μεταπτυχιακό τίτλο και πολυετή εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση. Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών ανέρχεται σε 358: 254 ωρομίσθιοι-σύμβουλοι, 11 εθελοντές, 93 μόνιμοι (τα πρώτα 4 χρόνια λειτουργίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν αποσπασμένοι από το τοπικό ΠΥΣΔΕ Καρδίτσας).

*1ο ΣΔΕ Τρικάλων*

Το 1ο ΣΔΕ Τρικάλων λειτουργεί από το σχολικό έτος 2004 – 2005. Βρίσκεται στην καλύτερη δυνατή θέση της πόλης, στη συνοικία «Κουτσομύλια», και απέχει από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

το κέντρο της πόλης περίπου ένα χιλιόμετρο. Ταυτόχρονα, είναι κοντά σε όλους τις περιφερειακές οδούς και αυτό διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους που έρχονται από Καλαμπάκα, Πύλη και Φαρκαδόνα. Δεν συστεγάζεται με άλλη σχολική μονάδα. Λειτουργει στο -πρώην- 8ο Δημοτικό Σχολείο Τρικάλων, το οποίο έκλεισε, οπότε το κτήριο παραχωρήθηκε από το Δήμο Τρικκάιων στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αποτελείται από δύο κτήρια με έτη κατασκευής 1930 και 1970. Το πρώτο περιλαμβάνει το Γραφείο Διεύθυνσης, το Γραφείο Συμβουλευτικής, το Γραφείο Εκπαιδευτικών, την Αίθουσα Πληροφορικής, την αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων και μία αίθουσα διδασκαλίας. Το δεύτερο περιλαμβάνει τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας. Υπάρχει πρόβλεψη για ΑΜΕΑ. Και τα δύο κτήρια ανακαινίστηκαν το 2007. Ο αύλειος χώρος του σχολείου είναι αρκετά μεγάλος και με καλή διαμόρφωση για την εξυπηρέτηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων στα διαλείμματα. Σε όλους τους χώρους διδασκαλίας τα θρανία και οι καρέκλες είναι κατάλληλα για ενήλικες. Σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας τα θρανία έχουν την διάταξη Π, κατάλληλη για εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών διδασκαλίας. Όλοι οι πίνακες είναι μαρκαδόρου, υπάρχει video projector στις αίθουσες πληροφορικής και πολλαπλών χρήσεων και πρόσβαση στο διαδίκτυο από όλες τις αίθουσες του σχολείου. Το κτήριο διαθέτει κεντρική θέρμανση, που δεν λειτουργεί, και σε όλες τις αίθουσες υπάρχουν συσκευές κλιματισμου. Υπάρχει βιβλιοθήκη με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, υπάρχει και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Από το πρώτο έτος λειτουργίας μέχρι σήμερα έχουν αιτηθεί εγγραφή 412 ενήλικες. Έχουν αποφοιτήσει 353 εκπαιδευόμενοι. Τα πρώτα έξι χρόνια οι εγγραφές παρουσίαζαν μία σχετική αύξηση. Στην πορεία οι εγγραφές σταθεροποιήθηκαν (περίπου 25- 30 ανά σχολικό έτος). Το μεγαλύτερο ποσοστό εγγραφών αποτελούν οι γυναίκες (65% έναντι 35% των αντρών). Η συντριπτική πλειονότητα είναι από το Δήμο Τρικκαίων και ακολουθούν οι Δήμοι Πύλης, Φαρκαδόνας και Καλαμπάκας. Επίσης, η πλειοψηφία είναι άνεργοι. Ο μέσος όρος ηλικίας είναι 35 ετών. Οι εγγραφές μεταναστών και ρομά είναι πολύ λίγες. Το 30% περίπου των αποφοίτων συνεχίζουν στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό (περίπου 1% έως 2%) συνεχίζει στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο. Από τους απόφοιτους όλων των ετών δώδεκα (12) έχουν εισαχθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο σχολείο υπηρέτησαν δύο (2) διευθυντές με θητεία αντίστοιχα 2004-2010 και 2010 έως σήμερα. Ο τωρινός έχει ως εκπαιδευτικός στο σχολείο προϋπηρεσία από 2004-2010 και ως Διευθυντής από 2010 έως σήμερα. Έχει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εδικότητα Ηλεκτρολόγου Μηχανικού και 4 μεταπτυχιακά διπλώματα (στην ειδικοτητα, στην Αειφορία, στη Συμβουλευτική και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων). Διαθέτει πολλά χρόνια υπηρεσίας με αρκετή προϋπηρεσία στην τυπική εκπαίδευση.Από την αρχή λειτουργίας του σχολείου μέχρι σήμερα έχουν υπηρετήσει 16 μόνιμοι και 23 ωρομίσθιοι (τόσοι οι μόνιμοι όσο και οι ωρομίσθιοι υπηρετούν στο σχολείο τουλάχιστον για δύο έτη). Ο αριθμός αντρών και γυναικών είναι περίπου ο ίδιος. Σε δύο σχολικά έτη (2012-2013 και 2016-2017) υπηρέτησαν δύο εκπαιδευτικοί με τοπική απόσπαση και δύο εθελοντές.

*2ο ΣΔΕ Λάρισας*

Το 2ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας ιδρύθηκε το 2004. Είναι το παλαιότερο ΣΔΕ που λειτουργεί σε Κατάστημα Κράτησης της χώρας. Το κτήριο στο οποίο στεγάζεται σήμερα το σχολείο είναι ένα ισόγειο κτίσμα συνολικής έκτασης 620 τ.μ. που βρίσκεται στο βορειοδυτικό τμήμα του Καταστήματος Κράτησης, σε ανεξάρτητο χώρο εκτός των κτηρίων εγκλεισμού, το οποίο αποπερατώθηκε το 2006. Είναι προσβάσιμο και από Άτομα Με Αναπηρία. Συμπεριλαμβάνει έξι αίθουσες διδασκαλίας, ένα εργαστήριο πληροφορικής, ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο, μία δανειστική βιβλιοθήκη, ένα μικρό μουσείο και τρεις χώρους για τη φιλοξενία του διοικητικού προσωπικού. Το Κατάστημα Κράτησης Λάρισας, μέσα στο οποίο βρίσκεται, είναι σε απόσταση τριών χιλιομέτρων από το κέντρο της Λάρισας, δίπλα στη Ε.Ο. Λάρισας - Καρδίτσας. Το ΣΔΕ περικλείεται από χώρο στον οποίο καλλιεργούνται διάφορα άνθη και καρποφόρα φυτά. Στην αυλή του υπάρχει ένα γήπεδο μπάσκετ, μια υπαίθρια σκακιέρα και χώροι περιπάτου και ανάπαυσης. Στις όλες τις αίθουσες διδασκαλίας υπάρχει δυνατότητα προβολής μέσω φορητών υπολογιστών μέσω βιντεοπροβολέα ή οθόνης τηλεόρασης. Στις τέσσερις από τις αίθουσες υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες. Στο εργαστήριο πληροφορικής λειτουργούν δεκαπέντε μονάδες σταθερών ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επίσης, σε κάθε αίθουσα λειτουργεί μονάδα κλιματισμού. Από τις αίθουσες του σχολείου έχουν περάσει πλέον των χιλίων εκπαιδευόμενων, όλοι ενήλικοι έγκλειστοι στο Κ.Κ. Λάρισας. Το ποσοστό που ολοκληρώνει τη φοίτηση κυμαίνεται από το 40 έως το 50%. Κάθε χρόνο αιτούνται φοίτηση περί τους 100- 120 έγκλειστους. Από αυτούς εγγράφονται από 35 έως 51 υποψήφιοι. Συνολικά στους δύο κύκλους φοιτούν από 70 έως 85 εκπαιδευόμενοι. Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια μείωση του αριθμού των αιτήσεων, γεγονός που εξηγείται από τον αριθμό των ΣΔΕ στα Καταστήματα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κράτησης και τα χρόνια λειτουργίας τους. Το ποσοστό των αλλοδαπών εκπαιδευόμενων κυμαίνεται μεταξύ 45-55%. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και έχουν εγκαταλείψει πρόωρα τις εγκύκλιες σπουδές ή έχουν περιοριστεί στη βασική εκπαίδευση. Η απουσία μεταγυμνασιακής δομής περιορίζει τον αριθμό αυτών που συνεχίζουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ποσοστό 10% των αποφοίτων συνεχίζουν ως κατ' ιδίαν διδαχθέντες τη φοίτησή τους σε Λύκειο. Από την ίδρυσή του, υπηρέτησαν το σχολείο 4 διευθυντές. Ο τωρινός υπηρετεί ως εκπαιδευτής από το 2006 και ως διευθυντής από το 2014. Είναι θεολόγος στην ειδικότητα με μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Θεολογία και πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση. Κάθε χρόνο υπηρετούν κατά μέσο όρο στο σχολείο 4 μόνιμοι και 6 ωρομίσθιοι εκπαιδευτές και δύο σύμβουλοι. Κατά μέσο όρο η αναλογία ανδρών - γυναικών είναι 50% - 50%

*2ο ΣΔΕ Τρικάλων*

Το 2ο ΣΔΕ Τρικάλων ιδρύθηκε το 2008 εντός των Φυλακών Τρικάλων, οι οποίες βρίσκονται περίπου 5 χιλιόμετρα μακρά από τον αστικό ιστό. Απευθύνεται μόνο σε άντρες κρατούμενους. Το σχολείο είναι ένα κατεξοχήν διαπολιτισμικό σχολείο, γιατί οι εκπαιδευόμενοι κατάγονται από πολλές διαφορετικές χώρες, ενώ οι Ελληνικής καταγωγής μαθητές αποτελούν μειοψηφία. Όπως σε όλα τα ΣΔΕ, η φοίτηση διαρκεί δύο χρόνια από Σεπτέμβριο έως και τον Ιούνιο. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι, επίσης όπως σε όλα τα ΣΔΕ, 25 ώρες, ενω τα μαθήματα γίνονται - και πάλι όπως σε όλα τα ΣΔΕ των ΚΚ τις πρωινές ώρες, 8.30 -12.00, από Δευτέρα έως Παρασκευή· δηλαδή, διαφορετικά από τα ΣΔΕ εκτός ΚΚ που τα μαθήματα γίνονται συνήθως στη ζώνη 16.30-21.000. Όλο το κατάστημα εντός του οποίου περιλαμβάνεται και το σχολείο, είναι ένα καινουριο κτήριο κτισμένο γύρω στοπριν 15 χρόνια. Το σχολείο διαθέτει 6 διαφορετικού μεγέθους αίθουσες διδασκαλίας, καθώς και εργαστήριο υπολογιστών. Ως αίθουσα πολλαπλών χρήσεων χρησιμοπιείται ο σχετικά μεγάλος χώρος υποδοχής. Το σχολείο είναι εσωτερικά και εξωτερικά διακοσμημένο με καλλιτεχνικά έργα μαθητών και διαθέτει μεγάλο προαύλιο. Κάθε χρόνο εγγράφονται 40 περίπου μαθητές. Κάθε χρόνο το σχολείο στελεχώνεται επίσης με 3 ή 4 μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό και οι σύμβουλοι είναι ωρομίσθιοι που προσλαμβάνονται από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ: περίπου 10 εκπαιδευτικοί και 2 σύμβουλοι κάθε σχολικό έτος. Η αναλογία είναι μεγλύτερη υπέρ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

των γυναικών. Η διευθύντρια είναι φιλόλογος και έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διαθέτει πολλά χρόνια υπηρεσίας με αρκετή προϋπηρεσία στην τυπική εκπαίδευση.

## 5.5. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

### 5.5.1. Ποσοτικά δεδομένα

#### 5.5.1.1. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να συλλέξει δεδομένα που απηχούν την οπτική των εκπαιδευτικών των θεσσαλικών ΣΔΕ και απαντά στα ερωτήματα 1 και 2. Αξιοποιήθηκε το εργαλείο των Kools & Stoll (2016) που είναι η πιο πρόσφατη κλίμακα μέτρησης του σχολείου ως ΟΜ.

Περιλαμβάνει επτά διαστάσεις:

1. Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων
2. Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού
3. Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό
4. Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας
5. Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση
6. Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα –
7. Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση.

Συνολικά περιέχει 67 δηλώσεις οι οποίες εισάγονται με τη φράση «*Στο ΣΔΕ όπου εργάζομαι….».* Η πεντάβαθμη κλίμακα είναι: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα. Ένα παράδειγμα είναι το εξής: (από την πρώτη διάσταση) *«Το όραμα του σχολείου δίνει έμφαση στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων για το μέλλον τους σε ένα κόσμο που αλλάζει».*

Το ζήτημα του ερωτηματολογίου μάς απασχόλησε έντονα, στη συνέχεια μάλιστα της εργασίας μας για την έρευνα περί ΟΜ στην Ελλάδα (Οικονόμου &



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Λαζαρίδου, 2022γ). Μία από τις διαπιστώσεις μας εκεί είναι ότι σχεδόν σε ένα ποσοστό 60% οι μεταπτυχιακές εργασίες, που είπαμε ότι καθρεφτίζουν τις βασικές έρευνες για τον ΟΜ στην Ελλάδα, κάνουν χρήση του DLOQ των Watkins & Marsick. Παρά ταύτα, συχνά διαφαίνεται μια πρόχειρη αντιμετώπιση του ζητήματος, δεδομένου ότι οι ερευνητές δεν μπήκαν στον κόπο να χρησιμοποιήσουν την ειδική μορφή του DLOQ για σχολεία, που έχει δημιουργηθεί ("Dimensions of the Learning School Questionnaire") (Watkins & Marsick, 2011). Στην Ελλάδα διαπιστώθηκαν (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ) δύο χρήσεις του εργαλείου των Kools & Stoll (Βυζιώτη, 2019· Παπαδοπούλου, 2020), αλλά χρησιμοποιήθηκε και σε μια διατριβή (Papazoglou, 2011). Αρχικό κίνητρο για την στροφή μας προς αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν η σημαντική επίκληση που έχουμε κάνει στην εργασία μας στο θεωρητικό μοντέλο των δύο ερευνητών, η οποία συνεπαγόταν και τη χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (με τροποποιήσεις, βέβαια, όπως θα δούμε πιο κάτω ότι επιφέραμε). Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα του ΟΟΣΑ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ουαλίας (OECD, 2018· Kools κ.ά. 2020) και οι έλεγχοι που έγιναν έδειξαν, πρώτα-πρώτα, δείκτη αξιοπιστίας Cronbach πολύ άνω του 0,80· ωστόσο, στην ανάλυση κύριων συνιστωσών φάνηκε ότι η πρώτη διάσταση επιμερίζεται σε δύο (όραμα επικεντρωμένο στη μάθηση όλων των μαθητών – εταίροι στη διαμόρφωση του οράματος), ώστε συνολικά να έχουμε 8 διαστάσεις. Ωστόσο, όπως παρατηρούν οι Kools κ.ά. και θεωρούμε κι εμείς πολύ σημαντικό, το συγκεκριμένο εργαλείο προορίζεται και ως οδηγός βελτίωσης, (αυτο)αξιολόγησης, ανάπτυξης κλπ. των σχολείων. Οι Papazoglou & Koutouzis (2020· επίσης Papazoglou, 2021) μελέτησαν το ουαλικό ερωτηματολόγιο σε μια πανελλήνια έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να διαπιστώσουν, μεταξύ άλλων, ότι οι επτά διαστάσεις μειώνονται σε έξι (η τέταρτη δεν εμφανίζεται ως ανεξάρτητη και «απορροφάται» στις άλλες) (βλ. πιο πάνω ).

Εμείς δεν επηρεαζόμαστε από τα αποτελέσματα αυτά και ουσιαστικά δεν μας απασχολεί η αυξομείωση των διαστάσεων που παρατηρήθηκε, γιατί είμαστε λόγω της φύσης της έρευνας προσανατολισμένοι προς μια διερευνητική των ΣΔΕ, και όχι επικυρωτική του μοντέλου μέσω των ΣΔΕ, φιλοσοφία. Σύμφωνα και με τον Μπαγάκη κ.ά. (2007), το ερωτηματολόγιο για μας είναι το «ανοιχτήρι» (tin-opener) προκειμένου να πραγματοποιήσουμε μια περιπτωσιολογική μελέτη όπου δίνουμε βάρος και στα ποιοτικά δεδομένα: θέλουμε να δούμε επιδόσεις των σχολείων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκφρασμένες ποσοτικά, με άλλα λόγια να δούμε τάσεις, ώστε στη συνέχεια προαχθεί η ποιοτική έρευνα. Όπως θα επισημανθεί πιο κάτω, οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach, που προέκυψαν από τη δική μας χρήση, είναι υψηλοί, και αυτό αρκεί. Κρίνουμε, πιο συγκεκριμένα, ότι μια παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου έχει νόημα να γίνει σε όλα τα ΣΔΕ της επικράτειας και όχι σε μια μικρή ομάδα, και γι' αυτό δεν προχωρήσαμε σε μια τέτοια τεχνική. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνούμε και την παραδοχή ότι οι στατιστικές αναλύσεις είναι εξαρτώμενες από τις εκάστοτε συνθήκες (Kools κ.ά., 2020), ενώ επιπλέον ενέχουν και υποκειμενικότητα: αρκεί να σκεφτούμε ότι πρόσφατα οι Turner κ.ά. (2017) επεσήμαναν πρόβλημα στην υποτιθέμενη διαστασιμότητα (dimensionality) του ίδιου του DLOQ, ενός τόσο αναγνωρισμένου εργαλείου.

Συμπερασματικά, το ερωτηματολόγιο των Kools & Stoll είναι, εκτός από ποιοτική επιστημονικά λύση, και προτιμητέα επιλογή απέναντι σε μια άλλη τάση που διαπιστώσαμε (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ) να χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια άλλων εννοιών για τη μελέτη του ΟΜ. Για μια έρευνα με χαρακτήρα και ποιοτικό, όπως η δική μας, πιο σημαντικά υπήρξαν τα αποτελέσματα της πιλοτικής μελέτης του ερωτηματολογίου, τα οποία θα παρουσιάσουμε τώρα.

### *Πιλοτική μελέτη* [8]

Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνάς μας πραγματοποιήσαμε πιλοτική μελέτη (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2023γ), λαμβάνοντας υπόψη τα πολλά οφέλη που υπάρχουν. Η πιλοτική μελέτη είναι η εκδοχή σε μινιατούρα μιας μεγαλύτερης ερευνητικής μελέτης την οποία μιμείται ή στην οποία μοιάζει σε κάθε λεπτομέρεια (Hogstel & Sayner, 1986 στους Lackey & Wingate, 1998). Η πιλοτική μελέτη στέλνει σημαντική προειδοποίηση για πιθανές αποτυχίες της κύριας έρευνας, για την πιθανότητα μη τήρησης των ερευνητικών πρωτοκόλλων, την ακαταλληλότητα ή περιπλοκότητα ερευνητικών εργαλείων, τον εντοπισμό πρακτικών προβλημάτων, την αποκάλυψη πολιτικής φύσης εμποδίων που ενδέχεται να λειτουργήσουν σε βάρος της έρευνας κλπ. Εξάλλου, οι μελετητές εντοπίζουν σημαντική αξία της πιλοτικής μελέτης στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Malmqvist κ.ά., 2019).

[8] Η ενότητα αυτή στηρίζεται στην εξής δημοσίευση: Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023γ). Η πιλοτική μελέτη (pilot study) στην εκπαιδευτική έρευνα: η περίπτωση της πιλοτικής μελέτης στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στα *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Λάρισα, Οκτώβριος 2022)*. Λάρισα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Βασική της αφετηρία ήταν ο προκαταρκτικός έλεγχος του διασκευασμένου και μεταφρασμένου από εμάς ερωτηματολογίου των Kools και Stoll το οποίο έπρεπε να συμπληρωθεί κανονικά από τα υποκείμενα της έρευνας και όχι μόνο να διαβαστεί. Απευθυνθήκαμε σε 14 στελέχη ηγεσίας διαφόρων ΣΔΕ, διευθυντές και υποδιευθυντές, από τις περιφέρειες Αττικής, Κεντρικής Μακεδονίας και Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης.

Οι μέσοι όροι των 14 ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν κυμαίνονται σε εύρος μεταξύ 2,7 και 3,9, ενώ οι περισσότεροι στο μικρότερο μεταξύ 3,3 και 3,8. Αν και ο μέσος όρος της πεντάβαθμης κλίμακας Likert είναι το 3, βλέπουμε ότι κατά την χρήση της κλίμακας Kools & Stoll σε πρόσφατη εμπειρική έρευνα (OECD, 2018) ορίστηκε ως βαθμός-κατώφλι για να θεωρηθεί ένα σχολείο ως οργανισμός μάθησης το 4, τόσο σε κάθε διάσταση όσο και ως μέσο όρο όλων των διαστάσεων. Ακόμη όμως κι αν δεν υιοθετηθεί το όριο των Kools & Stoll, το συγκεκριμένο ποσοτικό αποτέλεσμα από την μικρή αυτή έρευνα με δείγμα διευθυντές των ΣΔΕ δείχνει ενδιαφέρον. Επίσης, εντός των διαστάσεων εμφανίζονται διαφορές ως προς την βαθμολογία της καθεμίας.

Οι συμμετέχοντες στην πιλοτική μελέτη προσέφεραν και ποιοτικά δεδομένα με τη συμπλήρωση ανοικτών ερωτήσεων. Στα σχόλια δήλωσαν ότι το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ενδιαφέρον γι’ αυτούς. Κανένας, βέβαια, εκτός από έναν, δεν εντόπισε τη μελετώμενη έννοια, δηλαδή τον οργανισμό μάθησης. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι σχεδόν όλοι προσέγγισαν το γενικότερο πνεύμα του. Ο προβληματισμός που δημιουργείται, λοιπόν, από όλα αυτά δεν είναι ασήμαντος και ενίσχυσε την ιδέα μας για την σκοπιμότητα και την ορθότητα της διεξαγωγής μιας έρευνας για το ΣΔΕ ως οργανισμό μάθησης. Φαίνεται πως το ερωτηματολόγιο ενεργοποίησε τον κριτικό τους στοχασμό, κάτι που αποτιμούμε πολύ θετικά. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η καταλληλότητα της ιδέας μας ότι η έρευνα ήταν καλό να διεκπεραιωθεί με ποιοτικές ερευνητικές τεχνικές, όπως οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης με τους άμεσους πρωταγωνιστές των ΣΔΕ· αυτό θα επιτρέψει την έκφραση απόψεων για την ανίχνευση του υποβάθρου πίσω από την όποια κρατούσα κατάσταση, άρα τη βαθύτερη εξέταση των πραγμάτων, κεντρικό στόχο στην ποιοτική και μικτή ερευνητική μεθοδολογία. Τέλος, εντοπίστηκε χάσμα μεταξύ αυτού που πραγματικά συμβαίνει και αυτού που θα έπρεπε να συμβαίνει. Αυτό απηχεί την θεωρία της ανάλυσης αναγκών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που υποδεικνύει την ανάγκη για μελέτη του χάσματος μεταξύ ιδεωδών και πραγματικών καταστάσεων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

για διάφορα φαινόμενα. (Τσιάκκιρος, 2015α). Έτσι, εμπεδώθηκε η αρχική ιδέα να διατυπωθούν για καθεμιά από τις 67 δηλώσεις του ερωτηματολογίου οι ακόλουθες ερωτήσεις: «α) Σε ποιο βαθμό αυτό που λέει η δήλωση ισχύει/συμβαίνει στο σχολείο σας; και β) Πόσο σημαντικό είναι αυτό που περιέχει η δήλωση για εσάς; (βλ. και Πασιαρδή, 2014, 272 κ.ε.)». Το πλεονέκτημα αυτό της διπλής ερώτησης ανοίγει μάλιστα καλύτερα το δρόμο για την εκμαίευση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών (Τσάφος, 2014). Σε αυτή τη λογική προέκυψε το ερευνητικό ερώτημα 1.

#### 5.5.1.2. Το εργαλείο του ερωτηματολογίου

Το εργαλείο (ερωτηματολόγιο) που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα επισκόπησης περιγράφηκε προηγουμένως. Το συγκεκριμένο εργαλείο δέχθηκε επιπλέον επεξεργασία ώστε να αποτελέσει ολοκληρωμένο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση από τους απαντώντες, περιλαμβάνοντας εισαγωγική επιστολή με τα στοιχεία του ερευνητή και το ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας, καθώς και ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην καταχώριση από τους ερωτώμενους διαφόρων δημογραφικών στοιχείων, με τα οποία συντίθεται μια πληρέστερη εικόνα του δείγματος και των παραμέτρων του. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν: το φύλο, την ηλικία, έτη εργασίας στο συγκεκριμένο ΣΔΕ, αριθμό ΣΔΕ στα οποία έχει κανείς εργαστεί, καθεστώς εργασίας (μόνιμος ή ωρομίσθιος [ή εκπαιδευτικός ή σύμβουλος]), συνολική προϋπηρεσία σε έτη στην τυπική εκπαίδευση/ΣΔΕ/άλλες εκπαιδευτικές δομές ενηλίκων, το ενδεχόμενο προσφοράς εθελοντικής εργασίας, αριθμό ωρών επιμόρφωσης σε γενικά θέματα εκπαίδευσης/εκπαίδευση ενηλίκων/ΣΔΕ/Διοίκηση, την ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο/στην εκπαίδευση/στην εκπαίδευση ενηλίκων/στην Διοίκηση. Όλα αυτά απεικονίζονται στον πίνακα 5.1.

Το ερωτηματολόγιο μεταφέρθηκε στη συνέχεια στην πλατφόρμα google forms και δημιουργήθηκαν 6 ερωτηματολόγια, ένα ανά κάθε ΣΔΕ (επομένως και 6 διαφορετικοί ηλεκτρονικοί σύνδεσμοι). Όπως επομένως, γίνεται φανερό, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει ηλεκτρική διαχείριση του ερωτηματολογίου μας. Ο κύριος λόγος δεν ήταν τόσο η πανδημία, όσο η ανάγκη να απαντηθεί ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός των εκπαιδευτικών, όπως προβλεπόταν στο σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ενημερωτική επίσκεψη του ερευνητή στα μελετώμενα ΣΔΕ και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στη συνέχεια απεστάλη μέσω της διεύθυνσης του κάθε ΣΔΕ ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου. Ανάλογα με τις απαντήσεις που βλέπαμε ότι εισέρρεαν ενημερώναμε την διεύθυνση του ΣΔΕ, ώστε να απευθυνθεί στους εκπαιδευτικούς νέο μήνυμα-υπενθύμιση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Με τον τρόπο αυτό και σε διάστημα 3 μηνών κατέστη δυνατή η συμπλήρωση του συνόλου σχεδόν του πληθυσμού-στόχου, αφού λάβαμε πίσω απαντήσεις από το 96,55 %. Στους διευθυντές δεν δόθηκε η δυνατότητα να απαντήσουν.

*Δείκτης αξιοπιστίας*

Οι δύο κλίμακες υποβλήθηκαν σε έλεγχο αξιοπιστίας για την εσωτερική συνοχή των στοιχείων τους. Το αποτέλεσμα είναι πολύ υψηλό. Για την μεν κλίμακα «Σε ποιο βαθμό ισχύει αυτό στο σχολείο σας;» είναι το εξής:

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,992 | 67 |

Για την κλίμακα «Πόσο σημαντικό είναι αυτό για εσάς;» το αποτέλεσμα είναι:

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,991 | 67 |

**Πίνακας 5.1.: Το δείγμα της έρευνας με το ερωτηματολόγιο**

| ΣΔΕ | Παραλήπτες | ληφθείσες απαντήσεις |
|---|---|---|
| 1ο ΣΔΕ Λάρισας | 36 | 35 |
| ΣΔΕ Βόλου | 52 | 49 |
| ΣΔΕ Καρδίτσας | 49 | 48 |
| 1ο ΣΔΕ Τρικάλων | 14 | 13 |
| 2ο ΣΔΕ Λάρισας | 29 | 29 |
| 2ο ΣΔΕ Τρικάλων | 23 | 22 |
| Σύνολο | 203 | 196 |

| **Φύλο** | Γυναίκες | Άντρες |
|---|---|---|
| N=196 | 135 | 61 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| **Ηλικία** | έως 35 | 35-55 | άνω των 55 |
|---|---|---|---|
| N=196 | 37 | 153 | 6 |

| **Μεταπτυχιακές σπουδές (πεδίο ή πεδία)** | αριθμός |
|---|---|
| Στο γνωστικό αντικείμενό μου | 76 |
| Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων | 24 |
| Στην εκπαίδευση | 38 |
| Στην Διοίκηση | 6 |
| Στο γνωστικό αντικείμενό μου, Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων | 10 |
| Στην εκπαίδευση, Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων | 8 |
| Στο γνωστικό αντικείμενό μου, Στην εκπαίδευση | 15 |
| Γνωστικό αντικείμενο, εκπαίδευση,εκπαίδευση ενηλίκων | 3 |
| Στο γνωστικό αντικείμενό μου, Στην Διοίκηση | 3 |
| Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Στην Διοίκηση | 3 |
| γνωστικό αντικείμενο, εκπαίδευση, Διοίκηση | 6 |
| Στην εκπαίδευση, Στην Διοίκηση | 3 |
| Δεν έχω | 1 |

| **Εργασιακό καθεστώς** | μόνιμος Β' θμιας | μόνιμος Α'θμιας | Ωρομίσθιος (είτε εκπαιδευτικός είτε σύμβουλος) | εθελοντής |
|---|---|---|---|---|
| N=196 | 40 | 10 | 137 | 9 |

### 5.5.2. Ποιοτικά δεδομένα

#### 5.5.2.1.Ομάδες εστίασης

Οι ομάδες εστίασης χρησιμοποιούνται με σκοπό να συλλεγούν οι κοινές κατανοήσεις αρκετών ατόμων καθώς και η λήψη της άποψης συγκεκριμένων ανθρώπων. Η συνέντευξη ομάδας εστίασης είναι η διαδικασία συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων με μια ομάδα ατόμων, κατά κανόνα από 4 έως 6. Ο ερευνητής θέτει ένα μικρό αριθμό ερωτήσεων και λαμβάνει απαντήσεις από όλα τα μέλη της ομάδας. Οι ομάδες εστίασης είναι ωφέλιμες δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων είναι πολύ πιθανό να παράσχει την καλύτερη πληροφόρηση και οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν ομοιότητες μεταξύ τους και συνεργάζονται. Είναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επίσης χρήσιμες για την εξοικονόμηση χρόνου όπως και στην περίπτωση που κάποιος διστάζει να παραχωρήσει συνέντευξη. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται η ενθάρρυνση προς όλα τα μέλη της ομάδας ώστε να μιλούν και εκφράζονται με τη σειρά τους. Οι δυσκολίες της ομάδας εστίασης είναι η απώλεια ελέγχου από το συνεντευκτή, η δυσκολία απομαγνητοφώνησης, καθώς και η δυσκολία καταγραφής σημειώσεων μέσα στην περιπλοκότητα της συζήτησης (Cresswell, 2018).

Απαραίτητο για την διεξαγωγή ομάδας εστίασης είναι το πρωτόκολλο συνέντευξης, ή αλλιώς ο οδηγός συνέντευξης, που χρησιμοποιείται ως λίστα ερωτήσεων που πρέπει να τεθούν και εργαλείο καταγραφής σημειώσειων. Ένα πρωτόκολλο ξεκινά με την αναγκαία παροχή πληροφόρηση για τη συνέντευξη, τους σκοπούς και την υπενθύμιση της συναίνεσης για τη μαγνητοφώνηση. Επίσης, επιδιώκεται η καταγραφή στοιχείων του υποβάθρου των συνεντευξιαζόμενων και ο χρόνος και ημερομηνία της συνέντευξης. Η πρώτη ερώτηση θα πρέπει να έχει ρόλο παγοθραυστικού και να είναι ιδιαίτερα κατανοητή. Ακολουθούν κι άλλες πυρηνικές ερωτήσεις, αλλά συγχρόνως τίθενται και άλλα ερωτήματα προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και η αποφυγή της σιωπής των συμμετεχόντων. Η διαδικασία της λήψης συνεντευξης από την ομάδα εστίασης ολοκληρώνεται με την απόδοση ευχαριστιών και την δυνατότητα να τεθεί οποιαδήποτε ερώτηση από τους συμμετέχοντες (Cresswell, 2018).

Ο οδηγός συνέντευξης περιέλαβε ερωτήσεις εκπορευόμενες από το βασικό μοντέλο του ΟΜ που έχουμε υιοθετήσει στην έρευνα αυτή. Με άλλα λόγια, στον οδηγό αυτό -ή πρωτόκολλο- της συνέντευξης (παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας) απηχείτο η λίστα των διαστάσεων, αλλά οι αρχικές και βασικές ερωτήσεις δεν είναι του τύπου που αποζητά απάντηση με «ναι» ή «όχι». Αντίθετα σκοπό είχαν να προκαλέσουν τον αναστοχασμό και το συλλογισμό των εκπαιδευομένων επάνω στον τρόπο, αλλά και το βαθμό, υλοποίησης των επιμέρους διαστάσεων του ΟΜ στο σχολείο τους. Επιδιώχθηκε, με άλλα λόγια, η ανάκληση βιωμάτων και η κατάθεση παραδειγμάτων από τους εκπαιδευόμενους, ώστε με τον τρόπο αυτό να καταγραφούν ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά υλοποίησης του μοντέλου του ΟΜ στο σχολείο τους. Ενδεικτικά, ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ στις ομάδες εστίασης ήταν: «*Θα ήθελα να μου περιγράψετε το συγκεκριμένο σχολείο όπου φοιτάτε σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς του. Θα ήθελα επίσης να συγκρίνετε αυτά με τις προσδοκίες που είχατε και έχετε.» «Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*σας;». «Πώς θα μου περιγράφατε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που κάνουν μάθημα στο σχολείο σας; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για όσα λέτε;»* κλπ.

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής πραγματοποιήθηκαν, πάντα σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας, έξι ομάδες εστίασης στο διάστημα Ιανουάριος – Μάρτιος 2022, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα 5.2. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε σε όλες τις περιπτώσεις να συμμετέχουν στην ομάδα εστίασης εκπαιδευόμενοι που είχαν φοιτήσει στο ΣΔΕ κατά τη διάρκεια όλης της τριετίας, η οποία μπήκε στο φακό της επισκόπησης της συγκεκριμένης έρευνας.

**Πίνακας 5.2.: Το δείγμα των ομάδων εστίασης (παρατίθενται πραγματικά ονόματα)**

| | | |
|---|---|---|
| 1ο ΣΔΕ Λάρισας | 6 εκπαιδευόμενοι | (Ν)τίνα, 51 ετών – Ό(λγα), 54 ετών – Α(θανασία), 46 ετών – Θ(εοδώρα), 42 ετών – (Ρ)ούλα, 44 ετών – Γ(ιώργος), 56 ετών |
| ΣΔΕ Βόλου | 9 εκπαιδευόμενοι | Ι(ωάννης), 44 ετών – Ευ(αγγελία), 69 ετών - Ε(λένη), 36 ετών- Στ(έλιος), 41 ετών – Κα(λομοίρα), 26 ετών – Κατ(ερίνα), 52 ετών – Ειρ(ήνη), 32 ετών – Κ(ώστας), 44 ετών – Κλ(εοπάτρα), 68 ετών |
| ΣΔΕ Καρδίτσας | 5 εκπαιδευόμενοι | Στ(έλλα), 44 ετών – Μ(πέσυ), 36 ετών – Α(ποστόλης), 51 ετών – Σω(τηρία), 43 ετών – Ε(ιρήνη), 34 ετών |
| 1ο ΣΔΕ Τρικάλων | 9 εκπαιδευόμενοι | Θ(εόδωρος), 45 ετών – - Α(πόστολος), 42 ετών – Β(αγγέλης), 46 ετών - Μ(αρία), 62 ετών – Γ(εωργία), 34 ετών – Ι(ωάννα), 31 ετών – Ε(λένη), 48 ετών – Θ(άνος), 33 ετών – Μαί(ρη), 45 ετών |
| 2ο ΣΔΕ Λάρισας | 4 εκπαιδευόμενοι | Ν(ικόλας), 33 ετών – Κ(ωνσταντίνος, 34 ετών – Μ(αριάν), 28 ετών – Γ(ιάννης), 29 ετών |
| 2ο ΣΔΕ Τρικάλων | 6 εκπαιδευόμενοι | Στ(έλιος), 34 ετών – Α(ρλίν), 36 ετών – Κ(ασιάν), 53 ετών – Ζ(ήσης), 26 ετών – Φ(ώτης), 29 ετών – Λ(άμπρος), 36 ετών |
| Σύνολο | 39 | |

#### 5.5.2.2. Ατομικές συνεντεύξεις με διευθυντές

Διαφορετικά από τη συνέντευξη με την ομάδα εστίασης, η «ένας προς έναν» συνέντευξη είναι μια δαπανηρή και χρονοβόρα προσέγγιση, που όμως είναι αρκετά δημοφιλής στην εκπαιδευτική έρευνα. Ενδέχεται να χρειαστούν αρκετές τέτοιες συνεντεύξεις σε μια έρευνα, οι οποίες ενδείκνυνται ιδιαίτερα όταν απευθυνόμαστε σε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

άτομα που δεν διστάζουν να μιλούν, που μπορούν και αρθρώνουν λόγο και να μοιραστούν με άνεση τις ιδέες τους.

Στην εργασία αυτή ελήφθησαν έξι τέτοιες συνεντεύξεις οι οποίες παραχωρήθηκαν στον ερευνητή από τους διευθυντές των μελετώμενων ΣΔΕ. Όπως προβλέπει ο σχεδιασμός της έρευνας, που έχει εκτεθεί στις προηγούμενες σελίδες, η φάση με αυτές τις συνεντεύξεις «κτίζει» επάνω στις προηγούμενες και για την ακρίβεια στο συνδυασμό των αποτελεσμάτων τους. Αυτό σημαίνει ότι ο οδηγός (ή πρωτόκολλο) για τη λήψη των συνεντεύξεων σε αυτήν τη φάση συγκροτήθηκε στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να εννοηθεί ως ένα «κοινό» εργαλείο που εφαρμόστηκε πανομοιότυπα, διότι κάθε φορά επιβάλλονταν διάφορες τροποποιήσεις, κυρίως προφορικές, που λάμβαναν υπόψη τα διαφορετικά, για κάθε ΣΔΕ, αποτελέσματα των άλλων φάσεων και κατηγοριών.

Η συνέντευξη ξεκινά με μια συζήτηση επάνω στην έννοια του ΟΜ και στη σχέση του με το θεσμό των ΣΔΕ. Στη συνέχεια υπάρχουν ερωτήσεις για τα αποτελέσματα της έρευνας με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και της έρευνας με τους εκπαιδευόμενους. Ζητείται η γνώμη των διευθυντών για τα αποτελέσματα αυτά. Στην όλη διαδικασία υπόκειται κατά βάση η θεωρία της SWOT Analysis (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2015 α, β), σύμφωνα με την οποία αναζητούνται κίνδυνοι για τον ΟΜ στο ΣΔΕ που υπάρχουν τόσο στο εσωτερικό (άνθρωποι και κουλτούρα) όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον (παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό γίγνεσθαι) ενός οργανισμού και θεσμού.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Ιούνιο και Ιούλιο με τους διευθυντές το προφίλ των οποίων έχει δοθεί στην πιο πάνω ενότητα με τα προφίλ των σχολείων.

## 5.6. Ανάλυση δεδομένων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο αναλύονται τα δεδομένα.

***Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων***

Το αρχικό, και βασικό, ερώτημα της έρευνάς μας αποσκοπεί στο σχηματισμό της εικόνας του ΟΜ, δηλαδή στον προσδιορισμό των τάσεων του πληθυσμού προς τον ΟΜ. Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού επικαλούμαστε την Περιγραφική



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στατιστική η οποία είναι δυνατό να αναδείξει τις γενικές κατευθύνσεις εντός των δεδομένων (μέσος όρος, διάμεσος), τη διάχυση των βαθμών (διακύμανση, τυπική απόκλιση και εύρος), καθώς και τη σύγκριση του τρόπου που ένας βαθμός συσχετίζεται με τους άλλους (τιμές z, ιεραρχία ποσοστών). Αντίθετα με την επαγωγική στατιστική, που συσχετίζει μεταβλητές με σκοπό να δει την εφαρμογή των συσχετισμών αυτών επάνω στον γενικό πληθυσμό, η περιγραφική στατιστική δείχνει την ποικιλία των τιμών, καθώς και το βαθμό αυτής της ποικιλίας, όσον αφορά τις μελετώμενες μεταβλητές. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε μέσω της χρήσης του λογισμικού SPSS (του οποίου η χρήση παραχωρείται δωρεάν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Σκοπός, επομένως, που θέσαμε ήταν να δούμε τις τάσεις στα μελετώμενα ΣΔΕ, καθώς και στην περίπτωση συνολικά. Οι τάσεις αφορούν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και της περίπτωσης για κάθε μία από τις διαστάσεις της έννοιας του ΟΜ, καθώς και την αποτύπωση των πραγματικών τάσεων, δηλαδή τις επιδόσεις των ΣΔΕ, σε κάθε διάσταση και δείκτη διάστασης, αλλά και στο σύνολο της έννοιας. Επιπλέον, προβήκαμε και στην ιεράρχηση των διαστάσεων αυτών ανάλογα με τη βαθμολογία τους (δηλαδή τον εκάστοτε μέσο όρο), προκειμένου να δούμε τι πριμοδοτείται και τι όχι στο κάθε ΣΔΕ, να δούμε με άλλα λόγια με ποια «ορμή» το μοντέλο του ΟΜ γίνεται πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό φαίνεται, άλλωστε, πού, σε ποια σημεία από το συνολικό μοντέλο του ΟΜ υπάρχει -πάντα κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών- υστέρηση και δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης.

Τα ποσοτικά δεδομένα μεταφέρθηκαν από τα αρχεία excel των google forms και εισήχθησαν σε αρχεία του προγράμματος SPSS της IBM, έκδοση 26 και 29. Η χρήση της Περιγραφικής Στατιστικής, επομένως, έγινε μέσω αυτού του προγράμματος, η δυνατότητα χρήσης του οποίου χορηγήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

***Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων***

Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με βάση την διαδικασία της κωδικοποίησης, δηλαδή της απόδοσης ενός κώδικα (μιας ετικέτας) σε διάφορα τμήματα του κειμένου. Οι κώδικες που αποδίδονται είναι δυνατό να αντλούνται από τα λεγόμενα των υποκειμένων (in vivo) ή να προέρχονται από τη θεωρία. Στην δική μας περίπτωση έγινε συνδυασμός αυτών των δύο ως εξής: από τη μια, εντοπίστηκαν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ποικίλοι αρχικοί κώδικες και στη συνέχεια τα κείμενα μελετήθηκαν εκ νέου για τυχόν διορθώσεις, όπως απαλοιφή κάποιων κωδίκων, ή αναθεωρήσεις κλπ. Έπειτα, έγινε σύμπτυξη των κωδίκων σε θέματα, τα οποία όμως αποτελούσαν οι διαστάσεις του μοντέλου. Παρεμφερής ήταν και η πορεία που ακολουθήθηκε και κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντές.

Σημειωτέον ότι όλα τα αρχεία των συνεντεύξεων αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος επεξεργασίας ποιοτικών δεδομενων Atlas.ti.

## 5.7. Δεοντολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή μιας έρευνας προϋποθέτει διάφορα μέτρα που πρέπει να ληφθούν ώστε να είναι έγκυρη, ώστε να παραγάγει δηλαδή έγκυρα αποτελέσματα. Το νόημα της εγκυρότητας και οι απαραίτητες ενέργειες υπέρ της είναι φλέγοντα ζητήματα στην θεωρία της ερευνητικής μεθοδολογίας και της επιστημολογίας γενικότερα. Έχουν, όπως γνωρίζουμε, εξεταστεί και συζητηθεί με τρόπο διαφορετικό για την ποσοτική, την ποιοτική και την μικτή έρευνα.

Η εγκυρότητα δεν είναι μέριμνα μόνο της ποσοτικής έρευνας, αφού οποιαδήποτε έρευνα πρέπει να είναι αξιόπιστη και οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήγει έγκυρες. Όπως, λοιπόν, απορρέει από τη σχετική θεωρία (π.χ. Bryman, 2012· Creswell, 2014· Johnson & Christensen, 2018), ο προβληματισμός μας, αλλά και όλες οι ενέργειές μας, για την εγκυρότητα της προκείμενης έρευνας θα έπρεπε να συναιρέσουν τους προβληματισμούς για την εγκυρότητα σε σχέση με καθεμιά από τις συνιστώσες της έρευνάς μας.

Ως εκ τούτου, ελήφθησαν υπόψη οι προϋποθέσεις εγκυρότητας γενικά της ποιοτικής έρευνας, αλλά και της μελέτης περίπτωσης, που ορίζουν, αντίστοιχα, το γενικό, κοσμοθεωρητικό πλαίσιο και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Επιπλέον ελήφθησαν υπόψη οι προϋποθέσεις εγκυρότητας της ποσοτικής και της μικτής έρευνας. Να σημειωθεί ότι ήδη στις προηγούμενες σελίδες έμμεσα έχουν γίνει αναφορές σε αυτές τις εγκυρότητες και είναι, πρώτα από όλα, η εννοιολογική εγκυρότητα την οποία εξασφαλίσαμε μέσω του θεωρητικού υποβάθρου. Στο δε ποσοτικό μέρος λάβαμε κάθε αναγκαίο μέτρο εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας, χρησιμοποιώντας καθιερωμένες στατιστικές τεχνικές. Περνώντας στην ποιοτική έρευνα, βλέπουμε ότι οι ποιοτικοί μεθοδολόγοι κάνουν χρήση του όρου εγκυρότητα, αλλά και του όρου αξιοπιστία (trustworthiness). Υπάρχουν πολλές



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στρατηγικές διασφάλισής της (κάποιες, βέβαια, αναγκαίες και για την ποσοτική έρευνα). Στις πολύ βασικές ανήκει η αποφυγή της προκατάληψης του ερευνητή (υπέρ ή κατά αυτού που μελετά), για την οποία είναι απαραίτητος ο αναστοχασμός του. Άλλο είδος είναι η περιγραφική εγκυρότητα η οποία αφορά στην ικανότητα του ερευνητή για την απόδοση με πραγματική ακρίβεια (factual accuracy) στην αναφορά της έρευνας (report) όλων αυτών που έγιναν ή συζητήθηκαν κλπ. κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Η ερμηνευτική εγκυρότητα αναφέρεται στην ακριβή απεικόνιση του νοήματος που έδωσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας στο θέμα μελέτης του ερευνητή, και γι' αυτό σημαντική στρατηγική είναι να ζητά ο ερευνητής ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες για την ερμηνεία που δίνει στα λεγόμενά τους και ενίοτε η αυτολεξεί αναπαραγωγή του λόγου τους. Η θεωρητική είναι η εγκυρότητα εκείνη κατά την οποία ο ερευνητής συνδέει δεδομένα που εντοπίζει με κάποια (υπάρχουσα) θεωρία. Η εσωτερική εγκυρότητα, που αφορά στην ορθότητα της αναζήτησης αιτιακών σχέσεων, ενδιαφέρει όχι μόνο την ποσοτική, αλλά και την ποιοτική έρευνα, η οποία για την εξασφάλισή της ζητά από τον ερευνητή να ενδυθεί το ρόλο του ντετέκτιβ και να επιχειρήσει τις λεγόμενες τριγωνοποιήσεις μεθόδων και δεδομένων. Η εξωτερική εγκυρότητα έχει εντελώς διαφορετικό νόημα στην ποιοτική έρευνα, αλλά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς διεκδικεί και εδώ την ισχύ της. Η πιο σημαντική μορφή είναι η νατουραλιστική γενίκευση, η οποία σημαίνει ότι όσα λέγονται από έναν ποιοτικό ερευνητή μπορούν να ισχύουν και σε άλλες περιπτώσεις, στο βαθμό που αυτές έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά. Προϋπόθεση ύπαρξής της είναι να περιγράψει ο ερευνητής λεπτομερώς και με ακρίβεια το πλαίσιο και το σκηνικό διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τις λοιπές παραμέτρους της.

Η διεξαγωγή μιας έρευνας μικτού τύπου έχει εισαγάγει νέους τύπους εγκυρότητας, οι οποίοι προστίθενται, χωρίς να τους αντικαθιστούν, σε αυτούς που αναφέρθηκαν. Οι μεθοδολόγοι κάνουν λόγο μάλιστα για «νομιμοποίηση» (legitimization), αντί για εγκυρότητα, της μικτής έρευνας. Υπάρχουν πολλά είδη νομιμοποίησης. Ένα από αυτά είναι π.χ. η μέσα-έξω εγκυρότητα (inside-outside validity), η οποία δηλώνει την ικανότητα του ερευνητή να αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές απόψεις των υποκειμένων σε σχέση με τις δικές του ως εξωτερικού υποκειμένου, να επιτυγχάνει με άλλα λόγια ισορροπία ανάμεσα σε αυτά τα δύο. Η παραδειγματική εγκυρότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ερευνητή να εκθέσει τις επιστημολογικές, οντολογικές και αξιακές πεποιθήσεις του, ώστε και να θεμελιωθεί η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διεξαγωγή μιας μικτής έρευνας. Υπάρχει ακόμη η συμμετρική εγκυρότητα (commensurability mixing validity) η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ερευνητή να ενιαιοποιεί τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα. Επίσης η εγκυρότητα ελαχιστοποίησης των αδυναμιών, με την οποία ο ερευνητής δείχνει ότι εκμεταλλεύεται τα υπέρ και τα κατά των παραδειγμάτων και μεθόδων. Ακόμη υπάρχει η εγκυρότητα της διαδοχής, σύμφωνα με την οποία φαίνεται ότι σε μια έρευνα ορθώς επελέγη την πρόταξη του ποσοτικού ή ποιοτικού μέρους. Επιπλέον, η εγκυρότητα του ενιαίου δείγματος, που δείχνει ότι έγινε σωστή επιλογή δειγμάτων για το κάθε τμήμα. Τέλος, η πολιτική εγκυρότητα που δείχνει ότι οι αναγνώστες μιας μικτής έρευνας διαπιστώνουν ότι ο ερευνητής κατανόησε και παρουσίασε τις διαφορετικές οπτικές των ποικίλων μετόχων. Σύμφωνα με τα παραπάνω κατανοούμε γιατί η μικτή έρευνα συνεπάγεται την ύπαρξη πολλαπλών εγκυροτήτων.

## 5.8. Ηθική

Σύμφωνα με την κλασική πραγμάτευση του Bryman (2012) το πλέγμα των ζητημάτων για την ηθική στην έρευνα είναι ευρύ και διαχρονικά μη μεταβαλλόμενο πεδίο, καθώς τα προβλήματα που υπάρχουν είναι πολλά και δυσεπίλυτα. Τα προβλήματα κατηγοριοποιούνται σε 4 βασικούς άξονες, που είναι οι εξής: η προξένηση βλάβης στους συμμετέχοντες, η έλλειψη ενημερωμένης συγκατάθεσης (δηλαδή της κατάλληλης ενημέρωσης που θα οδηγήσει σε συγκατάθεση των συμμετεχόντων), η παραβίαση της ιδιωτικότητας και η εξαπάτηση. Όπως είναι ευνόητο, οι κατηγορίες αυτές δεν είναι παρά δέσμες διαφόρων κινδύνων που θα πρέπει να αποφευχθούν κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Η λήψη ηθικών αποφάσεων είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα για τον ερευνητή, δεδομένου ότι το ηθικά επιθυμητό μπορεί να συγκρούεται με το πρακτικό. Να επισημάνουμε εδώ ότι όλες οι παραπάνω αρχές ισχύουν είτε για την ποσοτική είτε για την ποιοτική έρευνα, παρόλο που υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις πρακτικού χαρακτήρα μεταξύ των δύο ειδών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Σημαντικό είναι επίσης να μην αγνοείται το παρεμφερές με τα προαναφερθέντα ζήτημα της πολιτικής στην έρευνα, που συνίσταται στην παρεμβολή μέσα στην όλη ερευνητική διαδικασία (από τη σύλληψη έως τη συγγραφή της τελικής έκθεσης) συγκεκριμένης πολιτικής θέσης, όχι μόνο από την πλευρά του ερευνητή.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στρεφόμενοι τώρα στην προκείμενη έρευνα, αφού λάβαμε υπόψη την σχετική βιβλιογραφία για την ερευνητική ηθική (θεωρία (π.χ. Bryman, 2012, Creswell, 2014, Johnson & Christensen, 2018), και ξεκινώντας από το τελευταίο ζήτημα που θέσαμε, επισημαίνουμε ότι ως ερευνητές δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τις πυρηνικές αρχές του ΣΔΕ, δηλαδή τον λόγο ύπαρξης του θεσμού, που συνοψίζονται στην απόκτηση της κριτικής ικανότητας και της βελτίωσης της κοινωνικής θέσης, μέσω της εκπαίδευσης, από μέλη ευάλωτων ομάδων. Η έρευνα αυτή, επομένως, εκπονείται χωρίς την πρόθεση για αποδοχή οποιασδήποτε έκπτωσης στην αντιμετώπιση αυτής της αρχής στην πραγματικότητα, εφόσον δεν έχει καταργηθεί διά νόμου.

Όσον αφορά τις προηγούμενες αρχές, τώρα, επισημαίνουμε ότι κατά την έρευνά μας ελήφθησαν όλα τα δυνατά μέτρα για να τηρηθούν (έγκριση ειδικών αδειών από τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας και Προστασίας του Πολίτη, επικοινωνία με τις διευθύνσεις των μελετώμενων ΣΔΕ και τους εκπαιδευτικούς για τη φύση της έρευνας, ερωτήσεις για τη συγκατάθεση μαγνητοφώνησης, η αδιαπραγμάτευτη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης γνώμης από τα υποκείμενα, η δυνατότητα αποχώρησης, η αντιμετώπιση του υποκειμένου ως συνολικής οντότητας κ.ο.κ.) (βλ. Παράρτημα).

Σαφέστατα, σε όλη την έκταση της έρευνας αυτής υπήρξε και υπάρχει η πρόθεση για τη διατήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας όλων των συμμετεχόντων. Σημειώνουμε ότι αυτό είναι απολύτως εφικτό όσον αφορά τη βάση, δηλαδή, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, αλλά η δυνατότητα αυτή μειώνεται όσο ανεβαίνουμε προς τα πάνω, δηλαδή προς την διεύθυνση και προς το κάθε ΣΔΕ ως οργανισμό. Άλλωστε, η έρευνα ρητά δηλώνει ότι αναφέρεται στη Θεσσαλία, κι αυτό τέθηκε σε γνώση των διευθυντών/ντριών (που ίσως επηρεάζονται περισσότερο). Στα υποκείμενα της έρευνας ανακοινώθηκε ότι όλα τα δεδομένα ήταν στη διάθεσή τους για έλεγχο και επαλήθευση. Εξάλλου, η δημοσίευση της εργασίας αυτής σημαίνει ότι η έρευνα υπόκειται στον καλοπροαίρετο έλεγχο και κριτική από κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη της.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## *Εισαγωγή*

Το κεφάλαιο αυτό αρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο με τον τίτλο *«Ευρήματα ανά ΣΔΕ»* παραθέτουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας ως συνέχεια της επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέξαμε. Η παράθεση των ευρημάτων γίνεται, σε συμφωνία με τις παραμέτρους της ερευνητικής μας στρατηγικής, ανά ΣΔΕ, καθώς το καθένα από αυτά εκλαμβάνεται ως ξεχωριστή οντότητα/(υπο)μονάδα ανάλυσης, και ανά κατηγορία ερευνητικών υποκειμένων. Συνεπώς, φροντίσαμε ώστε για κάθε ΣΔΕ να συνταχθεί μια ατομική έκθεση η οποία παρέχει την εικόνα της εφαρμογής του ΟΜ σε αυτό. Η, δε, παρουσίαση της έκθεσης ακολουθεί την εξής πορεία: ξεκινάμε από τα ποσοτικά δεδομένα των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια περνάμε στα ποιοτικά δεδομένα των εκπαιδευομένων που συγκρίνονται με τα πρώτα. Εν συνεχεία, παρουσιάζουμε τα ποιοτικά δεδομένα των διευθυντών, τα οποία προέκυψαν από συνεντεύξεις που λήφθηκαν, αφού οι διευθυντές ενημερώθηκαν για τις άλλες δύο ομάδες δεδομένων και γι' αυτό που προέκυψε από τη σύγκριση των δύο ομάδων δεδομένων. Δεδομένου ότι για κάθε υποπερίπτωση ακολουθείται σταθερή δομή, επισημαίνουμε εδώ άπαξ ότι η αντιστοίχιση των υποενοτήτων κάθε υποπερίπτωσης με τα ερευνητικά ερωτήματα είναι η εξής:

| | |
|---|---|
| Η θεμελίωση της εικόνας: η οπτική των εκπαιδευτικών | Ερωτήματα ποσοτικά 1, 2 |
| Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων | Ερώτημα ποιοτικό 1 |
| Σύνθεση από την διεύθυνση | Ερωτήματα ποιοτικά 2, 3 |

Στο τέλος πραγματοποιούμε σύνθεση για κάθε υποπερίπτωση με τίτλο «Τι βλέπουσε σε/από αυτό το ΣΔΕ;».

Στη δεύτερη ενότητα με τον τίτλο *Τα ευρήματα της έρευνας συνολικά* προβαίνουμε στη συνοπτική σύνθεση όλων των προηγουμένων, και με τον τρόπο αυτό ουσιαστικά σχηματίζουμε την εικόνα της κατάστασης των ΣΔΕ της Θεσσαλίας.

Σημειώνουμε ότι για λόγους μη αναγνωρισιμότητας του κάθε ΣΔΕ χησιμοποιείται από εδώ και στο εξής ο όρος «υποπερίπτωση (χωρίς να κατονομάζεται το σχολείο).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## 6.1. Ευρήματα ανά ΣΔΕ

### 6.1.1. Υποπερίπτωση 1

#### 6.1.1.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών

***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***

Στον παρακάτω πίνακα (6.1.) φαίνεται ο Μ(έσος)Ό(ρος) δύο μεταβλητών:
α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα και
β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή απεικονίζεται ο βαθμός που το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να αποδέχεται και να έχει εμπεδώσει την αναγκαιότητα του ΟΜ, η θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην πρσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 6.1: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 1**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 35 | 1,88 | 4,69 | 3,29 | ,75 |
| στάσεις | 35 | 3,06 | 5,00 | 4,13 | ,59 |
| Valid N (listwise) | 35 | | | | |

Και στους δύο Μ.Ο. βλέπουμε ότι η τυπική απόκλιση δεν είναι μικρή, μολονότι φαίνεται πως η αποτύπωση της πραγματικότητας προκαλεί περισσότερες διαφωνίες μεταξύ των απαντώντων. Και στην περίπτωση του συγκεκριμένου σχολείου διαπιστώνουμε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει να μην έχει κατανοήσει πλήρως, δηλαδή στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης. Ανάμεσα, δε, στα δύο μέτρα, βλέπουμε και πάλι απόκλιση της τάξης σχεδόν του 1 βαθμού της κλίμακας. Επομένως, η υλοποίηση του ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο υπολείπεται της εκτίμησης που το εκπαιδευτικό προσωπικό τρέφει ιδεατά προς τον ΟΜ, βρισκόμενη λίγο πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας (=3). Η χαμηλή βαθμολογία αποτελεί στοιχείο για προβληματισμό.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων.***

Στον παρακάτω πίνακα (6.2) γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο του ηγέτη στην διαμόρφωση, έστω και σε χαμηλό βαθμό, του ΟΜ στο συγκεκριμένο ΣΔΕ. Η φθίνουσα πορεία των ΜΟ των διαστάσεων υποδεικνύει ότι το ΣΔΕ δεν καλά θεμελιωμένη υποδομή οργανωσιακής μάθησης, στοιχεία, με άλλα λόγια, που να μπορούν να στηρίζουν την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. ούτε έχει την καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Και οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των διαστάσεων στη μεταβλητή «στάση εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό μάθησης» είναι, αντίθετα, πολύ μικρές.

**Πίνακας 6.2: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του Μ.Ο. στην υποπερίπτωση 1**

| **Στάση** | | **Πραγματικότητα** | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |
| 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 4,21 | 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 3,7 |
| 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,18 | 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 3,44 |
| 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 4,15 | 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 3,32 |
| 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 4,14 | 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,22 |
| 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,13 | 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,17 |
| 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 4,07 | 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 3,13 |
| 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 4,06 | 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 3,06 |

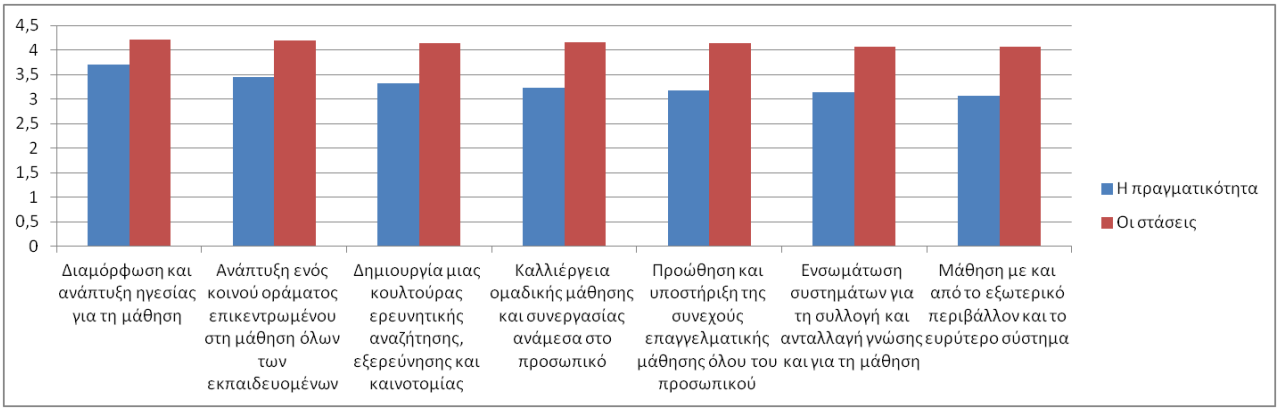
Στο παρακάτω σχήμα (6.1) απεικονίζονται πιο παραστατικά οι διαστάσεις του ΟΜ και ως προς τις δύο εκδηλώσεις τους, δηλαδή: α) ως υλοποιούμενου φαινόμενου



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

(μπλε ράβδοι) β) ως προς τη σημαντικότητά τους στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (κόκκινες ράβδοι). Η κατάταξη είναι σε φθίνουσα πορεία ως προς το (α), δηλαδή ως προς το βαθμό υλοποίησης. Οι κόκκινες ράβδοι δείχνουν την ομοιογένεια που επικρατεί, ενώ η φθίνουσα συρρίκνωση των μπλε εξηγεί αυτό που επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο.

**Γράφημα 6.1: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 1**




Μια απόπειρα σύνθεσης των δεδομένων αυτών θα υποδείκνυε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα. Φαίνεται όμως ότι δεν υπάρχουν θεμέλια για την ύπαρξη οργανισμού μάθησης, ενώ είναι περιορισμένη και η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των δεικτών εντός κάθε διάστασης.***

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται οι δείκτες ανά διάσταση του – υλοποιούμενου και όχι εκλαμβανόμενου- οργανισμού μάθησης ταξινομημένοι σε φθίνουσα πορεία βάσει του Μ.Ο.

Βλέπουμε πως σε καμία διάσταση δεν έχουμε υπέρβαση του 4, ενώ οι δείκτες είναι μεταξύ 3 και 4 (σε κάποιες περιπτώσεις και κάτω του 3). Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι επιμέρους αξίες που συνιστούν τον ΟΜ (και οι οποίες εκπροσωπούνται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

από τις διαστάσεις και τους δείκτες) καλλιεργούνται μετρίως στην περίπτωση του συγκεκριμένου ΣΔΕ.

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερέστερη παρουσίαση στη βάση της σειράς κατάταξης.

1) Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση

Ο πίνακας 6.3 αποδίδει την εικόνα του διευθυντή ως ενός ηγέτη που προσπαθεί για την διαμόρφωση ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά τα αποτελέσματα δεν είναι πολύ ικανοποιητικά. Φαίνεται πως η ηγεσία προωθεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τους εμπιστεύεται την ηγεσία δράσεων και εργασιών (1, 2, 3, 4), ότι επίσης νοιάζεται για τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων (5), αλλά είναι επιφυλακτική ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων (10), στην πρόβλεψη των κινδύνων (11) και στην ανάπτυξη του ηγετικού δυναμικού στους εκπαιδευτικούς (12).

**Πίνακας 6.3: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 1**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες. | 3,89 |
| 2) | Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. | 3,89 |
| 3) | Η ηγεσία του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής τους. | 3,86 |
| 4) | Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 3,86 |
| 5) | Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. | 3,83 |
| 6) | Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. | 3,66 |
| 7) | Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. | 3,66 |
| 8) | Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. | 3,66 |
| 9) | Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες. | 3,54 |
| 10) | Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. | 3,51 |
| 11) | Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται όσο και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο. | 3,46 |
| 12) | Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί ηγέτες τώρα και στο μέλλον. | 3,43 |

2) Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα (6.4), στο σχολείο καλλιεργείται ένα συμπεριληπτικό όραμα όσον αφορά το περιεχόμενο της μάθησης των εκπαιδευομένων. Ωστόσο, το όραμα αυτό ίσως δεν είναι όσο συμμετοχικό θα έπρεπε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ή θα μπορούσε όσον αφορά τους δημιουργούς του. Φαίνεται πως το όραμα εκπορεύεται κυρίως από την ηγεσία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι (7). Παρόλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι είναι μικρότερη η συμμετοχή στη διαμόρφωση του οράματος εξωτερικών συνεργατών και του συνόλου των εκπαιδευτικών (8-9), καθώς και ότι το όραμα δεν είναι πλήρως κατανοητό και υιοθετούμενο από όλους τους εκπαιδευτικούς (10).

**Πίνακας 6.4: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 1**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η διοίκηση του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) εμπλέκονται στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου. | 3,91 |
| 2) | Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους. | 3,69 |
| 3) | Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου. | 3,63 |
| 4) | Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους. | 3,60 |
| 5) | Το όραμα του σχολείου δίνει μεγάλη έμφαση στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει. | 3,49 |
| 6) | Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη. | 3,46 |
| 7) | Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου. | 3,37 |
| 8) | Εξωτερικοί συνεργάτες του σχολείου (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος. | 3,17 |
| 9) | Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη του οράματος. | 3,11 |
| 10) | Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους. | 3,06 |

3) Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας

Ο πίνακας 6.5 δείχνει πραγματικά μέτριες επιδόσεις σε ό,τι αφορά την κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας στο σχολείο. Φαίνεται πως καλλιεργείται μια μέτρια τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών (1, 2), αλλά συγχρόνως εκφράζεται η άποψη ότι τα προβλήματα δε συζητούνται ως αφορμές για μάθηση (6-8), ενώ ούτε τα εγχειρήματα των πρωτοβουλιών λαμβάνουν ερευνητικό χαρακτήρα (9).

**Πίνακας 6.5: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 1**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. | 3,54 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 2) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. | 3,49 |
| 3) | Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση. | 3,40 |
| 4) | Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους. | 3,37 |
| 5) | Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο. | 3,34 |
| 6) | Τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για μάθηση. | 3,17 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους. | 3,17 |
| 8) | Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά. | 3,17 |
| 9) | Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της. | 2,97 |

4) Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό

Ο ακόλουθος πίνακας (6.6) δείχνει πως τα μέλη του Συλλόγου διαπνέονται από σεβασμό (1), θέλουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν ως ομάδα και ότι επίσης συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται (2-4), αλλά αυτά δε συνοδεύονται από πραγματική ύπαρξη ομαδικής μάθησης και συνεργασίας, π.χ. δεν στοχάζονται αρκετά από κοινού (10) ούτε καταφεύγουν στην αλληλοπαρατήρηση (11).

**Πίνακας 6.6: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 1**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό. | 3,63 |
| 2) | Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα. | 3,54 |
| 3) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους. | 3,43 |
| 4) | Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους. | 3,43 |
| 5) | Τα μέλη του προσωπικό ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου. | 3,26 |
| 6) | Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. | 3,20 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους της επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής της. | 3,17 |
| 8) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. | 3,06 |
| 9) | Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο. | 3,06 |
| 10) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. | 2,97 |
| 11) | Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση της εργασίας τους. | 2,74 |

5) Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο παρακάτω πίνακας (6.7) δείχνει πολύ μέτρια επίδοση ως προς την προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού, η οποία προφανώς δεν αποτελεί σημαντική αξία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επαγγελματική τους μάθηση θεωρείται υψηλή προτεραιότητα και εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (1, 2), αλλά άλλες όψεις της διάστασης που θα παρέπεμπαν σε συστηματική επαγγελματική μάθηση εμφανίζονται σχεδόν ανύπαρκτες (3-9) ή μάλλον ανύπαρκτες (10-11).

**Πίνακας 6.7: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 1**

| | |
|---|---|
| 1) Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότητα στο σχολείο μας. | 3,54 |
| 2) Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μας. | 3,46 |
| 3) Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δέχονται επαρκή στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου. | 3,23 |
| 4) Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδους. | 3,20 |
| 5) Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό των στόχων της επαγγελματικής μάθησής τους. | 3,20 |
| 6) Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου. | 3,11 |
| 7) Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποβλέπει στην υποστήριξη του αναστοχασμού τους και της βελτίωσής τους | 3,11 |
| 8) Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. | 3,11 |
| 9) Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων. | 3,00 |
| 10) Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 2,97 |
| 11) Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στη βελτίωση της δουλειάς του. | 2,97 |

6) Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση

Ο πίνακας 6.8 δείχνει επίσης πολύ μέτρια επίδοση σε ό,τι αφορά την διάσταση αυτή. Δηλώνεται η ύπαρξη ενός πλαισίου ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών (1, 2), αλλά δεν υπάρχουν ισχυρές τάσεις αυτοαξιολόγησης, ενώ δεν υπάρχει προφανώς ούτε ενδιαφέρον για την απόδοση μιας μορφής ερευνητικής συστηματικότητας στην οργανωσιακή μάθηση (6-8).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Πίνακας 6.8: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 1**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. | 3,46 |
| 2) | Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία πλεύσης, αν είναι απαραίτητο. | 3,34 |
| 3) | Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. | 3,23 |
| 4) | Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά. | 3,23 |
| 5) | Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του. | 3,20 |
| 6) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του. | 2,97 |
| 7) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,86 |
| 8) | Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,80 |

7) Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Ο παρακάτω πίνακας 6.9 δείχνει περιορισμένη αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι εκδηλώνεται κάποιο ενδιαφέρον για συνεργασία με κοινωνικές υπηρεσίες (1), αλλά λείπουν οι επαφές με άλλα σχολεία ή πανεπιστήμια (2-6).

**Πίνακας 6.9: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 1**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. | 3,40 |
| 2) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,09 |
| 3) | Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων. | 3,06 |
| 4) | Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία. | 3,06 |
| 5) | Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής. | 3,00 |
| 6) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 2,77 |

Αποπειρώμενοι να συνθέσουμε τα ανωτέρω αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση και θα επεδίωκε το κτίσιμο ενός οργανισμού μάθησης, αλλά το σχολείο υπολείπεται αρκετά μιας τέτοιας κατάστασης. Φαίνεται ότι η ηγεσία προωθεί



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τη μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι σε προχωρημένο βαθμό. Επίσης, στο σχολείο καλλιεργείται ένα συμπεριληπτικό όραμα όσον αφορά το περιεχόμενο της μάθησης των εκπαιδευομένων, αλλά το όραμα αυτό ίσως δεν είναι όσο συμμετοχικό θα έπρεπε ή θα μπορούσε όσον αφορά τους δημιουργούς του. Φαίνεται πως το όραμα εκπορεύεται κατά μείζονα λόγο από την ηγεσία. Επίσης είναι πολύ ασθενώς ανεπτυγμένη η κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας στο σχολείο. Υπάρχει μια μέτρια τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά αυτές δε μεταφράζονται σε αφορμές για μάθηση. Ακόμη, τα μέλη του Συλλόγου διέπονται από σεβασμό και προθυμία αλληλοβοήθειας, αλλά αυτά δε συνοδεύονται από πραγματική ύπαρξη ομαδικής μάθησης και συνεργασίας, π.χ. δεν στοχάζονται αρκετά από κοινού ούτε γίνεται αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επαγγελματική τους μάθηση θεωρείται υψηλή προτεραιότητα, ειδικά σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά συστηματικότητα στην επαγγελματική μάθηση δεν υπάρχει. Το σχολείο διαθέτει επίσης ένα πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως ισχυρές τάσεις αυτοαξιολόγησης και χωρίς ενδιαφέρον για την απόδοση μιας μορφής ερευνητικής συστηματικότητας στην οργανωσιακή μάθηση. Τέλος, είναι περιορισμένη η αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον.

#### 6.1.1.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων

***Ποια είναι η εικόνα του ΣΔΕ ως οργονισμού μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους;***[9]

Στο τμήμα που ακολουθεί γίνεται ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συνελέγησαν μέσα από την διεξαγωγή ομάδων εστίασης. Η ανάλυση πραγματοποιείται μέσα από την εστίαση σε κάθε μία διάσταση του ΟΜ. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και τη ματιά τους, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ κατά τα τελευταία δύο χρόνια.

*Όραμα επικεντρωμένο στη μάθηση όλων των μαθητών*

[9] Σημειώνεται ότι όπου στα παραθέματα από εδώ και στα εξής εμφανίζεται το γράμμα Σ αυτό σημαίνει «Συνεντευκτής». Τα άλλα κεφαλαία γράμματα είναι το αρχικό γράμμα του ονόματος κάθε συμμετέχοντα στις συνεντεύξεις.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την άποψη, και προφανώς ομόφωνα, ότι το όραμα δεν αφήνει κανέναν «απ' έξω» («*Κι εγώ συμφωνώ με όσα είπαν οι συμμαθήτριές μου. Θεωρώ ότι γίνεται πολύ καλή δουλειά. Οι καθηγητές δίνουν ό,τι μπορούν, ό,τι έχει ο κάθε μαθητής περισσότερο ανάγκη. … Βήμα βήμα βέβαια, αλλά πάντα με τους εκπαιδευτικούς δίπλα μας, νομίζω ότι θα μας βοηθήσουν όσο χρειαζόμαστε. Ο καθένας με τις ανάγκες που έχει»*), ενώ για να αποδώσουν την πεμπτουσία του οράματος επιλέγουν να κάνουν χρήση της έννοιας «μάθηση», και όχι διδασκαλία, δηλώνοντας έτσι το μαθητοκεντρισμό, τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων στο κτίσιμο του οράματος («*Α-Εμένα με χαροποιεί το γεγονός ότι με ρωτάνε με τι θέλουμε να ασχοληθούμε. Δηλαδή μέσα σε ένα μάθημα, είτε είναι φιλολογικά, είτε μαθηματικά, με ποια ενότητα μπορούμε να ασχοληθούμε. Αυτό με χαροποιεί, γιατί έτσι μου δίνει τη δυνατότητα να πω αυτό που εγώ μπορώ να πω περισσότερο, που μπορώ να αντεξεπέλθω. Αυτό με βοηθάει πάρα πολύ. Στην αρχή φοβήθηκα όταν ήρθα στο σχολείο, αλλά τώρα με αυτόν τον τρόπο όσο χάλια και να είμαι σε ένα μάθημα, όσο και να μην μπορώ, με το να με ρωτάει ο καθηγητής ξέρω ότι μπορώ να αντεπεξέλθω»*). Χαρακτηριστικά χρησιμοποιούν και τη λέξη «συνεργασία» («*Ν- Κι εγώ συμφωνώ με τα κορίτσια. Είναι ενδιαφέρουσα η συνεργασία που έχουμε με τους εκπαιδευτικούς….*»), προτείνοντας μάλιστα και την περαιτέρω αύξησή της («*Ν- Και επίσης θα μπορούσε ο κύριος διευθυντής να καλεί ομάδα μαθητών, συχνά θα έλεγα, για να λένε και αυτοί την άποψή τους, για τη συνεργασία, πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η συνεργασία καθηγητών και μαθητών»*).

Παρόλ' αυτά, σπεύδουν να επισημάνουν ότι το όραμα, όπως το έχουν περιγράψει, «συγκρούεται» με ορισμένα ειωθότα στον θεσμό, σε σημείο που να μπορεί να αμφισβητηθεί η υλοποίησή του πέρα από το επίπεδο των προθέσεων. Ένα από αυτό είναι η κατά παράδοση αργοπορημένη πρόσληψη των ωρομισθίων και επιπλέον η έλλειψη μέριμνας για την επιστροφή των ωρομισθίων στο σχολείο κάθε χρόνο. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευόμενοι πριμοδοτούν ως λύση την ύπαρξη μονίμων αποσπασμένων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολύ μεγαλύτερο βάρος δίνεται σε ένα άλλο πρόβλημα: μολονότι ο θεσμός έχει ομάδα-στόχο τον ευάλωτο κοινωνό του σήμερα, αγνοείται σημαντικά το πρόβλημα των οικονομικών δυσκολιών από τις οποίες πλήττονται πολλοί εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ, οι οποίοι δεν προσέρχονται λόγω των εξόδων της μετακίνησης *(«υπάρχουν άνθρωποι από μακριά, που δεν μπορούν να ρθουν εδώ, γιατί η μετακίνηση κοστίζει πάρα πολύ …και ο χρόνος. Αν θα μπορούσαν να βοηθήσουν και σε αυτό, θα ήταν πολύ σημαντικό.- Θ- Εγώ γνωρίζω*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*πολλούς ανθρώπους που δεν μένουν εδώ στη Λάρισα, είναι από την επαρχία, που θα ήθελαν και εκείνοι και σαν απωθημένο και για να έχουν γνώσεις, αλλά δεν υπάρχει οικονομική άνεση για να μπορούν να ρθούνε στο σχολείο*»). Αυτό εγκυμονεί κινδύνους για την επιβίωση του σημαντικού θεσμού του ΣΔΕ, παρατηρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι.

*Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού*

Η γενική εκτίμηση είναι ότι η συνεχής μάθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ολωσδιόλου προς όφελος των εκπαιδευομένων και θεωρούν ότι πρόκειται για κάτι που γίνεται στην πραγματικότητα (*«Φυσικά χρειάζεται να αλλάζουν και πλάνο. Δηλαδή, ενώ ξεκινάνε με ένα πρόγραμμα να μας διδάξουν, αλλάζουν και πλάνο για να μπορέσουν, γιατί λαμβάνουν μηνύματα στο πώς εμείς μπορούμε να εκπαιδευτούμε. Αλλάζουν το πλάνο, κάθε φορά που κάνουμε ένα καινούριο μάθημα»*). Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν κι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι δεν μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους *(«υπάρχουν και κάποιοι που δεν... που παραμένουν αμετακίνητοι»*), αλλά σαφώς δεν πρόκειται για την πλειονότητα.

*Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό*

Οι εκπαιδευόμενοι ανάγουν τη σημασία της ομαδικής μάθησης και συνεργασίας των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ιδιαιτερότητά τους ως εκπαιδευομένων και στον κρίσιμο χαρακτήρα της δεύτερης ευκαιρίας (*«Ν-Ναι ήθελα να τονίσω ότι εδώ είναι ένας λόγος παραπάνω, γιατί εμείς δεν έχουμε πολλές ευκαιρίες. Είναι ευκαιρία της ζωής μας. Αυτό το σχολείο δηλαδή. Ν-Άρα πρέπει οι καθηγητές να συνεργάζονται*»), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν διαβλέπουν την σημαντικότητα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού σε κάθε βαθμίδα, πεδίο, τομέα *(«Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός που είναι... που μαθαίνει στο παιδί, θα πρέπει να συνεργάζονται»*). Όμως, εντοπίζουν μάλλον μια τυπικότητα στις σχέσεις παρά συνεργατικότητα *(«Ν- Εγώ θα έλεγα ότι είναι τυπικές οι σχέσεις μεταξύ τους, ξεκάθαρα και ... δεν βλέπω ιδιαίτερη συνεργασία. Και θα έπρεπε να έχουν συνεργασία σε ό,τι αφορά το δικό μας κομμάτι, γιατί είμαστε ιδιαίτεροι μαθητές, δεν είμαστε ....»*). Είναι μια άποψη ευρέως υποστηριζόμενη μεταξύ των εκπαιδευομένων («*Θ-Ότι δεν υπάρχει η ομαδικότητα που θα έπρεπε. Αυτό βλέπω τουλάχιστον. Δεν υπάρχει η*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*ομαδικότητα που εγώ θα ήθελα»* ) και η οποία αφορά μεγάλο κομμάτι του προσωπικού *(«Ρ-Θα συμφωνήσω.... κατά κάποιο τρόπο, αλλά ... Πιστεύω ότι είναι ... οι περισσότεροι έτσι... Σ-Μάλιστα... Ρ-Που δε συνεργάζονται μεταξύ τους*»). Κι αυτό ισχύει, μολονότι οι ίδιοι μπορούν να εντοπίσουν πολλά σημεία όπου η συνεργασία είναι υπέρ το δέον απαραίτητη, όπως η διαμόρφωση της διδασκόμενης ύλης (*Ν-Να συζητάνε μεταξύ τους σε ποιο σημείο έχει σταματήσει ο ένας, να ξεκινήσει ο άλλος. Και όχι κάθε φορά να ξεκινάμε από το σημείο μηδέν ή από το σημείο που κρίνει ο κάθε καθηγητής ότι πρέπει διδάξει»*), η μάθηση του κάθε εκπαιδευόμενου ατομικά («*Α-Πέρα από αυτό θα έλεγα ότι θα μπορούσε ο ένας καθηγητής με τον άλλον να μιλάνε για το μαθητή τους, για το μαθητή που έχει πρόβλημα, για τον μαθητή που πάει καλύτερα, να ξέρουν πώς θα βοηθήσουν τον καθένα ξεχωριστά. Σε συνεργασία μεταξύ τους. Αν εγώ, αν εγώ περνάω από τον έναν καθηγητή στον άλλον, σίγουρα ο καθηγητής αυτός λίγο πολύ θα καταλάβει τον χαρακτήρα μου. Δεν θα έπρεπε να συνεργάζεται με τον άλλον καθηγητή για να δουν πώς μπορούν να με βοηθήσουν; Αυτό ...*»), η συγκρότηση του προγράμματος διδασκαλίας («*Για κάποιους μαθητές, παράδειγμα, που μπορεί να είναι στη γλώσσα πολύ καλοί και να έχουν κάποια μικρή δυσκολία στα μαθηματικά. Θα μπορούσαν να αλλάζουν για κάποιες ώρες. Για να βοηθηθούν αυτοί οι άνθρωποι, γιατί δεν έχουν τα ίδια κενά. Αλλά αυτό... θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους για να μπορούν να δουν ότι το κάνουν για να προσφέρουν στο μαθητή και μόνο*») κλπ. Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν πως οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού δεν είναι δεδομένες, και κάποιοι το αποδίδουν αυτό όχι μόνο στη συχνή εναλλαγή των εκπαιδευτικών («*Ρ-Η αλλαγή ίσως; Αλλάζουν κάθε χρόνο και δεν γνωρίζονται;;; Ξέρω κι εγώ...»*), αλλά και στην προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού *(«Α-Εγώ δε νομίζω ότι είναι η αλλαγή. Νομίζω ότι ο καθένας μπορεί.... Μπορεί.... Είναι λάθος τελείως αυτό που συμβαίνει. Δηλαδή, εάν ο ένας καθηγητής δεν μιλήσει στον άλλο καθηγητή, τις ώρες που δεν κάνει μάθημα, να πει ότι σε αυτή την τάξη στο Β1 για παράδειγμα ή στο Β2 ..., έχω αυτούς τους μαθητές, που έχουν αυτό το θέμα... Εσύ αντιμετωπίζεις το ίδιο θέμα στο δικό σου μάθημα; Αν δεν υπάρχει αυτό, άρα δεν εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον, τη γνώμη του άλλου....Αυτό είναι»*).

*Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας*

Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν υψηλά την επιθυμία του εκπαιδευτικού να μελετά το έργο του και να καινοτομεί και αναγνωρίζουν ότι αυτό υλοποιείται στο συγκεκριμένο σχολείο. Φαίνεται όμως πως δεν υλοποιείται σε σταθερή βάση και από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

όλους (*«Ν- Αυτό το κάνουν κάποιοι καθηγητές. Όχι όλοι. Ο-Όχι όλοι... Ο-Μερικές φορές κάποιους μαθητές τούς πετάν απ΄ έξω. Και κοιτάνε μόνο αυτούς που τραβάνε.... Είναι άδικο αυτό....»*), ενώ είναι σημαντική η επισήμανσή τους ότι αυτό μειώνει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι το σημαντικότερο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας δεν μπορεί παρά να είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία επομένως δεν υλοποιείται πάντα *(«Σ-Ναι.. Άρα, αν κατάλαβα καλά, ας πούμε, η διδασκαλία είναι λίγο αδιαφοροποίητη; Δηλαδή, δεν αγγίζει....; Ο-Όλους τους μαθητές; Σ-Ναι. Ρ-Το ίδιο; Ν- Ε... όχι το ίδιο! Ναι. Κάποιες φορές ζορίζονται οι μαθητές που δεν μπορούν να αποδώσουν και κάποιες φορές ζορίζονται αυτοί που αποδίδουν, γιατί μένουν πίσω»*) . Μάλιστα συνδέουν αυτό το πρόβλημα με το πρόβλημα της συνεργασίας («*οι καθηγητές πρέπει να καταλάβουν καλά τα διαφορετικό επίπεδα των μαθητών μέσα σε ένα τμήμα. Θ-Βέβαια. Συμφωνώ... Κι εγώ αυτό εννοούσα. Ο-Ε ναι... Ν-Δηλαδή όχι διαφορετικά τμήματα, αυτό καλό αυτό κακό. Δεν είναι ωραίο αυτό. Αλλά οι καθηγητές αν συνεργαστούν, πιστεύω, μπορούν να καταλάβουν πώς είναι όλοι οι μαθητές, δηλαδή να πούνε σε αυτό το τμήμα χρειάζεται να γίνει αυτό γι' αυτούς, εκείνο γι' αυτούς, αλλά το τμήμα να μην αλλάζει. Διότι είμαστε μια χαρά όλοι μαζί. Δενόμαστε, τα περνάμε ωραία και μαθαίνουμε πολλά»*) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι μια επωφελής για κάθε συμμετέχοντα διαδικασία.

*Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τη σημασία της υποδομής και της συστηματικότητας της οργανωσιακής μάθησης, αφού εργασία στο σχολείο δε σημαίνει αποκλειστικά και μόνο διδασκαλία στην τάξη και αποχώρηση από το σχολείο (*«-Θα έπρεπε να καλύπτουν αυτό που προείπε και η συμμαθήτρια ... να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών»* ή «*Ν-Αυτό. Κάποιοι ναι, το κάνουνε και συνεργάζονται μαζί μας, κάποιοι άλλοι όχι δεν το κάνουν. Κάνουν αυτά που πρέπει να κάνουν και μέχρι εκεί. Ο-Να περνάει η ώρα και να φεύγουνε»* ). Δεν υπάρχει επίσης συστηματικότητα στην παραλαβή ανατροφοδότησης των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτικούς, μολονότι είναι σημαντική («*Κάποιος που θέλει να αξιολογήσει τον εαυτό του, δέχεται καινούρια πράγματα. Δε μένει σταθερός στα ίδια. Γιατί κι αυτός αισθάνεται ότι μαθαίνει και μαθαίνει. Μαθαίνει και αυτός μαθαίνουν και οι μαθητές. Και συνεχίζει…».* ή *«Γιατί πάντα, όταν ακούς ιδέες, ακόμα και από τους μαθητές, σίγουρα μπορούν να γεννηθεί κάτι καινούργιο. Αλλάζεις...»*).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Αυτή η μονοδιάστατη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολείου απέναντι στους εκπαιδευόμενους οφείλεται στο γεγονός ότι δεν θέλουν να αμφισβητήσουν τις πρακτικές τους («*Ρ-Γιατί ίσως πιστεύουν ότι ο τρόπος που το κάνουν είναι ο σωστός*»), στο γεγονός ότι δεν αναδεικνύουν τη φωνή του μαθητή *(«Ν-Δεν θέλουν να επεμβαίνουν οι μαθητές στη δουλειά τους προφανώς ...»)*, ιδιαίτερα ως ενηλίκου («*Α-Εγώ θα βάλω και κάτι άλλο. Δεν ξέρω πόσο σοβαρά λαμβάνεται υπόψιν το σχολείο από όλους τους καθηγητές. Δηλαδή αν όντως θεωρούν ότι και αυτοί οι άνθρωποι που έρχονται εδώ πέρα ... οι μεγάλης ηλικίας άνθρωποι έχουνε την ίδια αξία σαν άτομα, να μάθουνε πραγματικά ερχόμενοι στο σχολείο. Αυτό. Πιστεύω αν δεν λαμβάνουν σοβαρά τα άτομα που φοιτούν σε αυτό το σχολείο, της ηλικίας μας...»*), αλλά και στον προβληματικό τρόπο στελέχωσης («*Ν-Για αυτό θα έλεγα ότι θα πρέπει να υπάρξουν και σε αυτό το σχολείο καθηγητές από την αρχή της χρονιάς, το ξαναλέω, ή μόνιμοι... δεν ξέρω πώς... για να μπορεί να υπάρχει συνεργασία μεταξύ καθηγητών και να αξιολογούνται και μεταξύ του*»). Οι εκπαιδευόμενοι επίσης δεν βρίσκουν επαρκώς ισχυρή την τεχνολογική υποδομή του σχολείου, επισημαίνοντας την έλλειψη ιστοσελίδας *(«Θ-Δεν υπάρχει ιστοσελίδα, όπου θα μπορούσαμε να ενημερωθούμε πιο εύκολα για το γινόταν παλιότερα... ε... για δραστηριότητες, για διάφορα που γινόταν εδώ στο σχολείο. Οπότε ίσως θα μπορούσαμε να προτείνουμε κάτι ακόμη, ή να μπούμε σε αυτά που γινόταν παλαιότερα...»*) και την ανάγκη μεγαλύτερης χρήσης της τεχνολογίας.

*Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν γενικά περιορισμένη την αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα. Εντοπίζεται κατά την άποψή τους πρόβλημα και στις δύο κατευθύνσεις: από και προς το σχολείο. Έτσι, κάνουν λόγο για άγνοια του εξωτερικού περιβάλλοντος προς το σχολείο, για έλλειψη διαφήμισης. Παράλληλα, διαπιστώνουν και έλλειψη ενδιαφέροντος από το εξωτερικό περιβάλλον («*Ν-Δεν έχει βοηθηθεί πολύ, θα έλεγα. Σ-Μάλιστα. Ν-Δεν το χουν βοηθήσει»*), που υποκρύπτει και μειωμένη προσπάθεια του ίδιου του σχολείου *(«Σ-Άρα κατά κανόνα σε αυτό το σχολείο διδάσκεστε μόνο από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου; -(όλοι μαζί)Ναι; Σ-Δεν έρχονται έτσι επιστήμονες και τα λοιπά; Ν-Όχι, θα μπορούσαν να ρθούνε»*).

Ωστόσο, θεωρούν την εξωστρέφεια ως ζωτικής σημασίας παράγοντα για την επιβίωση του σχολείου *(«Δεν μπορεί να κρατηθεί ούτε μόνο από τον καθηγητή ούτε*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*μόνο από το μαθητή. Υπάρχουν κι άλλα πράγματα που πρέπει να μπουν στο σχολείο, σίγουρα*»), αλλά και για την ίδια την ύπαρξή του («*Θ-Κι εγώ συμφωνώ με αυτό, ότι δεν υπάρχουν. Γιατί αν υπήρχε κάποια συνεργασία, σίγουρα θα υπήρχαν και περισσότεροι μαθητές. Το έχουν πάρα πολλοί άνθρωποι ανάγκη να τελειώσουν το σχολείο. Θα έπρεπε να γίνει κάτι*»). Εννοείται ότι η χρησιμότητα της αλληλεπίδρασης ανάγεται στην ίδια τη μάθηση τόσο τη γενική όσο και την επαγγελματική («*Ρ-Εγώ πάλι θα έλεγα ότι ίσως θα έπρεπε το σχολείο να στα πλαίσια των εκπαιδευτικών εκδρομών, που πλέον δεν γίνονται λόγω κόβιντ, να μας ... να γίνεται κάτι και σαν επαγγελματικός προσανατολισμός ταυτόχρονα, δηλαδή να πηγαίναμε να βλέπαμε από κοντά κάποια επαγγέλματα, σε δημόσιους χώρους τουλάχιστον, ώστε να κάποιος που θέλει να συνεχίσει ... γιατί ας είμαστε μεγάλοι ... εγώ προσωπικά αν συνεχίσω δεν ξέρω τι θέλω να διαλέξω, δεν έχω κάποια, κάτι βάσιμο, κάτι σίγουρο, ότι μου αρέσει η πληροφορική μου αρέσει η νοσηλευτική. ... δεν έχω κάτι. Δηλαδή θα ήταν καλύτερο να συνεργάζονταν πάνω σε αυτό το θέμα*»). Η αναζήτηση των αιτίων φέρνει στη συζήτηση και την πανδημία *(«Σ-Θεωρείτε ότι αυτό οφείλεται ενμέρει και στην πανδημία; Α-Έτσι κι έτσι... Ο-Μπορεί και ναι... Ν-Μπορεί και με αυτό.»)*, ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι το σχολείο ενδεχομένως υποτιμάται, ότι δεν χαίρει εκτίμησης (*Α-Εγώ πάλι θεωρώ ότι θεωρούν το σχολείο αυτό κατώτερο των άλλων σχολείο και για αυτό δεν συμβαίνει. Έτσι πιστεύω εγώ... Σ-Μάλιστα. Ν-Έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος για να βελτιωθεί η κατάσταση. Α-Δεν μας λαμβάνουν φαίνεται πολύ σοβαρά υπόψιν σαν σχολεία, τα σχολεία τα ΣΔΕ. Δεν ξέρω αν συμβαίνει εδώ στο δικό μας σχολείο ή σε όλα τα ΣΔΕ*»).

*Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι η διανεμημένη ηγεσία δεν είναι καθολικό φαινόμενο στο σχολείο, με την έννοια ότι εκπαιδευτικοί ορισμένων ειδικοτήτων, όπως π.χ. στα μαθηματικά, δεν μετέχουν στην ηγεσία του σχολείου όσο θα έπρεπε, ίσως με δική τους υπαιτιότητα, όχι του διευθυντή, αν και η εικόνα είναι κάπως θολή *(«Κάποιοι ίσως έρχονται, παραδίδουν μάθημα και φεύγουνε, και κάποιοι άλλοι κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα. Κάνουν μάθημα και έχουν και άλλες αρμοδιότητες. Ούτε κι αυτό ξέρουμε εμείς, μπορούμε να ξέρουμε, πού οφείλεται»*). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλα τα τεκταινόμενα του σχολείου κρίνεται πολύ σημαντική *(«Α-Και ο καθηγητής λένε ότι είναι ένα επάγγελμα, έτσι; Δεν είναι ένα απλό επάγγελμα το επάγγελμα του καθηγητή. Είναι... φεύγοντας από το σπίτι σου, μπαίνεις σε αυτό το σπίτι,*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*στο σχολείο. Άσχετα από το αν εμείς είμαστε μεγάλοι σε ηλικία. Κι εκεί λοιπόν πρέπει κάποιος να σε φροντίσει σωστά, να σε εκπαιδεύσει σωστά. Γι αυτό πιστεύω ότι δεν πρέπει ο καθηγητής -δική μου άποψη- να έρχεται και να φεύγει έτσι απλά. Σημαίνει ότι δεν θέλει να δώσει παραπάνω... αυτό»*) για τη μάθηση και γενικότερα («*Ν-Γιατί είναι αυτό που λέγαμε και πριν. Δεν μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους οι καθηγητές και να πούνε τι συνέβη στην τάξη και ... να βγάλουν ένα πιο ωραίο αποτέλεσμα. Να βελτιώσουν την κατάσταση*»). Προτείνονται μάλιστα και τρόποι όπως οι συχνές συνεδριάσεις του προσωπικού και η ενίσχυση της συναδελφικότητας και της συνεργασίας («*Θ-Συμφωνώ σε αυτό, ότι θα πρέπει οι καθηγητές να μένουν περισσότερο, να περνάνε χρόνο και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους. Δεν γίνεται μέσα σε μία τάξη, να κάνεις το μάθημα ... δεν μπορείς... εάν δεν είναι η ομάδα των καθηγητών, δεν μπορείς να κάνεις άλλα πράγματα. Θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι καθηγητές»*) από τον διευθυντή («*Σ-Και ο διευθυντής πώς θα μπορούσε αυτό να το προωθήσει; Ρ-Ρωτώντας τους καθηγητές να συνεργάζονται και μεταξύ τους και με τους μαθητές. Αυτό»*), ο οποίος θα έπρεπε να καταπιαστεί περισσότερο με τον έλεγχο της διδακτικής διαδικασίας (*Α-Ναι ... ο κύριος διευθυντής είναι πάρα πολύ αγαπητός με όλους. Θεωρώ όμως ότι δεν ξέρει πώς είναι ο κάθε καθηγητής μέσα στην τάξη. Δεν έχει ... δεν έχει γνώση πώς γίνεται το μάθημα στην τάξη. Κι αυτό συμβαίνει γιατί ίσως δεν είναι ... δεν υπάρχει έλεγχος. Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει έλεγχος. Πάει καλά αυτή η τάξη εδώ; Πάει καλά αυτός ο καθηγητής; Διδάσκει σωστά τους μαθητές; Σε συνεργασία με τους καθηγητές και με τους μαθητές. Θεωρώ ότι είναι αποστασιοποιημένος λίγο από τα πράγματα που γίνονται. Ν-Ίσως να οφείλεται στο ότι έχει εμπιστοσύνη βέβαια στους συναδέλφους του, τους καθηγητές... δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι κακό αυτό, αλλά από την άλλη θα έπρεπε να υπάρχει μία συγκεκριμένη ροή των πραγμάτων»*).

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η Πολιτεία διαδραματίζει έναν ρόλο αδιαφορίας που δεν επιτρέπει τη συγκρότηση οργανισμού μάθησης. Αυτό εκκινεί πρώτα και κύρια από όσα προβληματικά συμβαίνουν με τη στελέχωση του σχολείου («*Ρ-αν δεις το χρόνο που έρχονται όλοι οι καθηγητές, είναι ο μισός. Δεν υπάρχουν από την αρχή»*). Οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν την αδιαφορία που ειδεικνύεται ως οφειλόμενη στην ηλικία τους («*Ο-Λόγω ηλικίας. Ν-Δεν ξέρω. Ρ-Ναι, λόγω του ότι είμαστε ενήλικες»*), ενώ συγχρόνως θίγονται και οι αρνητικές επιπτώσεις ως προς τους αλλοδαπούς («*Γιατί δεν είμαστε μόνο Έλληνες σε αυτά τα σχολεία, έρχονται και αλλοδαποί που θέλουν να μάθουν τη γλώσσα καλύτερα, για να μπορούν να δουλέψουν*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*και αυτοί. Θα μπορούσαν να δώσουν μια... πιο πολλή βαρύτητα σε αυτό το πράγμα. Όπως εμείς θέλουμε να μάθουμε μια ξένη γλώσσα γιατί για τον άλφα βήτα λόγο ο καθένας μπορεί να το χρειαστεί ,και να έπαιρνε και κάποιο χαρτί ότι γνωρίζει πέντε πράγματα έτσι και ένας αλλοδαπός θα έπρεπε να μάθει καλά την ελληνική για να μπορεί να δουλέψει καλύτερα. Και θα έπρεπε να το λάβουν υπόψιν, δεν το λαμβάνουν μάλλον τόσο σοβαρά υπόψη*»). Οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν πολλά περιθώρια για ενεργοποίηση της Πολιτείας όπως η επιμονή στην προσέλκυση εκπαιδευομένων, ο εμπλουτισμός του προγράμματος με πολλές οριζόντιες δεξιότητες, η οικονομική ενίσχυση των εκπαιδευομένων που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές για την εξασφάλιση της πρόσβασης («*Σίγουρα όλοι εμείς που είμαστε εδώ έχουμε ένα πάρα πολύ φορτωμένο πρόγραμμα είτε από τη δουλειά μας είτε οικογενειακό... κουβαλάμε πράγματα ... δεν ερχόμαστε ... το επάγγελμά μας δεν είναι μόνο μαθητής. Είναι χιλιάδες πράγματα. Άρα εμείς ίσως να χρειαζόμαστε και παραπάνω βοήθεια από το κράτος για να μπορούμε να συνεχίσουμε ή για να το αρχίσουμε. Πώς θα το αρχίσει κάποιος αν έχει αυτές οι φοβίες που έχω εγώ αυτή τη στιγμή που είμαι εδώ; Αν θα μπορέσω να ρθω αύριο... όλα αυτά*»).

***Σύνοψη***

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση, συμφωνία, συμπληρωματικότητα, προσφορά εντελώς νέων στοιχείων σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα εξής:

- Το σχολείο διαπνέεται από ένα όραμα που απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους, αποσκοπεί στη γενική μάθησή τους, τους καλεί να συμμετάσχουν στην δημιουργία του. Παρόλ' αυτά, η υλοποίησή του, και η μεταφορά του πέρα από το επίπεδο των προθέσεων, προσκρούει και αντιφάσκει προς ορισμένα «μονιμοποιημένα» φαινόμενα όπως η αργοπορημένη πρόσληψη των ωρομισθίων, η συχνή εναλλαγή τους, η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

απουσία μονίμων αποσπασμένων εκπαιδευτικών, καθώς και η αδιαφορία για την οικονομική κατάσταση αυτών που θέλουν να φοιτήσουν στο ΣΔΕ.

- Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την αξία της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού και αναφερόμενοι στην εμπειρία τους (μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία) όσον αφορά τη μάθηση των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους, θεωρούν ότι αυτό ισχύει, αλλά όχι για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών τους.
- Οι εκπαιδευόμενοι έχουν αντιληφθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κινούνται στη σφαίρα του τυπικού και όχι της ουσιαστικής συνεργασίας, την οποία θεωρούν πολύ σημαντική για τη μάθηση. Αυτό, ωστόσο, δεν ισχύει για όλους. Πιστεύουν ότι η ανυπαρξία ομαδικής μάθησης και συνεργασίας βλάπτει τη μάθηση σε διάφορα σημεία όπως η μη περιχαράκωση της ύλης, η προσωπική φροντίδα του σχολείου για τον κάθε εκπαιδευόμενο και η έμφαση στις ανάγκες. Το πρόβλημα ανάγεται και στην Πολιτεία με τα προβλήματα στη στελέχωση, αλλά και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.
- Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από μια στάση επιστημονικής αντιμετώπισης του διδακτικού έργου, το οποίο συνεχώς διερευνούν με σκοπό να το αλλάζουν και να καινοτομούν, ενώ αποτέλεσμα θεωρούν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας η οποία αποβλέπει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων. Ωστόσο, και το φαινόμενο αυτό δεν υλοποιείται ούτε σε σταθερή βάση ούτε από όλους τους συναδέλφους, κάτι που είναι αλληλένδετο με την έλλειψη συνεργασίας.
- Οι εκπαιδευόμενοι δεν διαβλέπουν υποδομή και συστηματικότητα μάθησης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε προχωρημένο βαθμό, δεδομένου ότι η εργασία του εκπαιδευτικού δε συνίσταται στην πραγματοποίηση μόνο διδασκαλίας μέσα στην τάξη και αποχώρηση από το σχολείο. Η συστηματική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευόμενο προς τον εκπαιδευτικό δεν είναι γεγονός επίσης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν ασθενή την τεχνολογική υποδομή της οργανωσιακής μάθησης.
- Κενά εντοπίζονται από τους εκπαιδευόμενους στη διάσταση της μάθησης με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα, και δη και στις δύο κατευθύνσεις: από και προς το σχολείο. Η εξωστρέφεια θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την επιβίωση και την ύπαρξη του θεσμού και,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ειδικότερα, για τη μάθηση των εκπαιδευομένων, ενώ τα κενά αποδίδονται τόσο στην πανδημία όσο και στο γεγονός ότι το ο θεσμός του ΣΔΕ δεν χαίρει εκτίμησης του εξωτερικού περιβάλλοντος.

- Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι ο διευθυντής οφείλει να κάνει περισσότερα για την διανομή της ηγεσίας, η οποία είναι πολύ σημαντική, υποχρεωτική σχεδόν, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων. Φαίνεται πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να «έρχονται μόνο για να κάνουν το μάθημα και να φύγουν», κάτι που πρέπει να καταπολεμηθεί από τον διευθυντή με την οργάνωση συνεδριάσεων, την προώθηση της συνεργασίας, την άσκηση μεγαλύτερου ελέγχου στο διδακτικό έργο. Ωστόσο, τα ανώτερα επίπεδα της ηγεσίας, και συγκεκριμένα το Κράτος, δείχνει αδιαφορία για τη μάθηση, τόσο με φαινόμενα όπως η καθυστερημένη στελέχωση όσο και η έλλειψη κινήτρων που αντισταθμίζουν την ευαλωτότητα της ομάδας-στόχου, όπως π.χ. η εξασφάλιση της μετάβασης προς και από το σχολείο.

#### 6.1.1.3. Σύνθεση από την διεύθυνση

Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης διενεργήθηκε διαδικασία λήψης ατομικής συνέντευξης από τον διευθυντή κάθε ΣΔΕ. Τα περιεχόμενα του οδηγού και οι στόχοι του έχουν εκτεθεί αναλυτικότερα αλλού: σε γενικές γραμμές ο σκοπός ήταν να προκληθεί αναστοχασμός επάνω στα αποτελέσματα και στα αίτιά τους.

*Προσδιορισμός της «σχέσης» των εκπαιδευτικών με τον ΟΜ*

Ξεκινώντας από το εγχείρημα του ορισμού του ΟΜ, βλέπουμε ότι ο διευθυντής θα περιγράψει ασαφώς τον ΟΜ και μάλλον αναντίστοιχα προς τον επίσημα υιοθετημένο ορισμό μας (*Δ- Οργανισμός μάθησης σαφώς είναι το σχολείο μας, το ΣΔΕ.. Ουσιαστικά έχει να κάνει με το πώς οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, οι μαθητές βρίσκονται σε μια... εκπαιδευτική διεργασία μεταξύ τους, μπορούμε να πούμε, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν όλα αυτά τα ... τις γνώσεις που παρέχονται ... και όχι μόνο τις γνώσεις από το συγκεκριμένο οργανισμό*), σκεπτόμενος έναν ορισμό επιτόπου. Στη συνέχεια, όμως, είναι σε θέση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

να προσεγγίσει επιτυχώς το νόημα της έννοιας, κατανοώντας ότι ο θεσμός, ιδωμένος σε θεωρητικό επίπεδο, είναι προσανατολισμένος προς την έννοια (*Δ- Ναι. Είναι, το σχολείο ούτως ή άλλως, όντως το δικό μας αρκετά κοντά, μπορώ να πω*). Εντέλει, ο διευθυντής είναι σε απόλυτη επίγνωση της ιδέας της συμβατότητας και καταλληλότητας της έννοιας προς την κοινωνική ευαλωτότητα των σύγχρονων καιρών, που η παρουσία της, όπως έχουμε επισημάνει, είναι στον πυρήνα της θεωρίας του ΟΜ (*Δ- Γιατί έχει να κάνει με τον ομάδα-στόχο που απευθυνόμαστε εμείς. Σ- Ναι... Δ- Μιλάμε για τους μαθητές οι οποίοι είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι, οι περισσότεροι. Έχουν αρκετά χρόνια να μπουν ξανά στα θρανία. Και φυσικά δεν έχει να κάνει μόνο με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τα λοιπά και την προσωπική τους ανάπτυξη. Έχει να κάνει και με την ομαδικότητα που θα πρέπει να χρειάζεται μέσα σε ένα σχολείο. Είναι σημαντικό αυτό για το... έτσι και αλλιώς είναι στη φιλοσοφία αυτών των σχολείων. Και φυσικά να έχει, να μπορούν να έχουν πρόσβαση στη συνέχεια στην αγορά εργασίας, να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους άλλους τους μαθητές, αλλά και να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες τις οποίες πολλές φορές δεν τις γνώριζαν ή αν τις γνώριζαν, δεν μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν.-Δ- Ναι, έχει να κάνει και με τη συνεργασία όχι μόνο με τους άλλους, συνεργασία και με το προσωπικό, αλλά συνεργασία και με τους εκτός σχολείου. Είναι σημαντικό αυτό. Δηλαδή παράδειγμα στο δικό μας σχολείο σαφώς θα πρέπει να γνωρίζουν ότι βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο δήμο, σε μια κοινότητα συγκεκριμένη, οπότε θα μπορούν αν θέλουν να ζητήσουν και από κει βοήθεια για τα προβλήματά τους*). Όσον αφορά την άποψη για το βαθμό της κατάκτησης της έννοιας από τους εκπαιδευτικούς και της συναρμογής της με το ΣΔΕ, ο διευθυντής εκφράζει την άποψη ότι είναι μάλλον άγνωστη ως όρος, αλλά, αντίθετα, ως έννοια, ως ουσία, ενδέχεται να ανήκει στη σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, έχει αντιρρήσεις ως προς την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τόσο την ικανότητα όσο και τη βούληση να ανταποκριθούν στην πράξη και στις επτά διαστάσεις. Μάλιστα, εμφανίζεται περισσότερο απαισιόδοξος, δεδομένου πως θεωρεί ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, αν και όχι όλοι, νοιάζονται μόνο για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, ενδιαφέρον που δεν συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο του ΟΜ. Κάνει λόγο για ένα χάσμα, για μια έντονη αντίθεση, μεταξύ εκπαιδευτικών που μπορούν να εφαρμόσουν τον ΟΜ και άλλων που δεν μπορούν. Θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται, πριν προσέλθουν να εργαστούν στο θεσμό, το περιεχόμενο της έννοιας, και έρχονται αντιμέτωποι με την ιδέα αυτή μόνο μετά την πρόσληψή τους. Πιστεύει, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τυπικής εκπαίδευσης δεν είναι, αυτοί πολύ περισσότερο, εξοικειωμένοι με την πραγματικότητα την οποία επιδιώκει να εισαγάγει η έννοια του ΟΜ. Ο κύριος λόγος είναι ότι, κατά την άποψή του, οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται, αλλά και επειδή εκ φύσεως η τυπική εκπαίδευση δεν προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με το ΣΔΕ όπου η συνεργασία (θα πρέπει να) αποτελεί μια βαθύτερη διεργασία (*Δ-Γιατί έχει να κάνει με την επιμόρφωση που έχει πολλά χρόνια, που δεν γίνεται καθόλου... Και σε ένα σχολείο γενικά όπως το τυπικό, δεν υπάρχει συνεργασία που θα πρεπε όπως είναι στο ΣΔΕ, είναι περισσότερο... σαφώς γίνεται περισσότερο. Γίνεται ας πούμε μία διεργασία μέσα στο σχολείο ... πολύ πιο βαθιά απ' ό,τι στο τυπικό σχολείο*).

*Γενικός σχολιασμός της εικόνας*

Ο διευθυντής κάνει έπειτα μια κάθετη, όχι οριζόντια, εκτίμηση σχετικά την επιτυχία του δικού του ΣΔΕ να είναι ΟΜ. Παρατηρεί ότι κάποιες διαστάσεις βρίσκουν εφαρμογή, περίπου οι μισές, ενώ αναγνωρίζει την ανάγκη βελτίωσης στα άλλα υποπεδία. Παράλληλα, επικαλούμενος την πολύχρονη εμπειρία του, θεωρεί πως δεν είναι ίδια η κάθε χρονιά, με τις σημαντικότερες προκλήσεις να έχουν ανακύψει τα τελευταία χρόνια. Εκτιμά μάλιστα, ότι αυτό που συμβαίνει είναι το εξής: μπορεί αρχικά και επιφανειακά να υπάρχουν οι καλές προθέσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά στην πορεία η κατάσταση επιδεινώνεται. Με άλλα λόγια, η πράξη ως αυστηρός κριτής της θεωρίας έρχεται να αναδείξει ότι τα έργα είναι δύσκολα («*στην πραγματικότητα νομίζω ότι δεν θα είναι τόσο ρόδινα τα πράγματα. Αυτό πιστεύω*»). Σε αυτό το σημείο παρέχει και την άποψή του για τα αίτια αυτής της κατάστασης, τα οποία αποδίδει στο εξωτερικό περιβάλλον του ΣΔΕ.

Ο διευθυντής εκφράζει την πεποίθηση ότι ικανός αριθμός εκπαιδευτικών που έρχονται να εργαστούν στα ΣΔΕ αγνοεί τη γενική φιλοσοφία του θεσμού, μέρος της οποίας είναι και ο ΟΜ. Εννοεί ότι δεν έχουν γνώση, απτή και αντικειμενική, για το θεσμό. Γι' αυτό δεν του προξενεί έκπληξη το γεγονός ότι δεν δόθηκε η ανώτατη βαθμολογία σε ερωτήματα που απέβλεπαν στον προσδιορισμό του βαθμού εμπέδωσης του ΟΜ στην προσωπική θεωρία τους, έστω και εν αγνοία του ίδιου του όρου. Επιπλέον, δεν του προξενεί έκπληξη η διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων, δηλαδή η διαφορά μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας· με άλλα λόγια, δεν τον εκπλήσσει αυτή η εικόνα που εμπεριέχει, αφενός, μια θολή, όχι απόλυτα εμπεδωμένη αντίληψη του ΟΜ από την πλευρά των εκπαιδευτικών και, αφετέρου, το γεγονός ότι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

οι ίδιοι ανταποκρίνονται μέτρια. Οι εκπαιδευτικοί στερούνται την απαραίτητη γνώση για το ΣΔΕ ως θεσμό, την οποία μπορούν να λάβουν μόνο από μια καλή, βαθιά επιμόρφωση (*Δ- Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι αρκετοί έχουν κάνει επιμόρφωση, αλλά οι επιμορφώσεις δεν ήταν ουσίας, δηλαδή οι επιμορφώσεις στην ουσία από κάποια σεμινάρια από απόσταση και λοιπά, τα οποία δεν είχαν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν επιμορφωθεί στην ουσία γι' αυτό το σχολείο. Δεν γνώριζαν στην ουσία τι είναι αυτό το σχολείο*). Παράλληλα, επισημαίνει ότι πάνω από τους μισούς εργάζονται ως αναπληρωτές στην τυπική εκπαίδευση, έχοντας το ΣΔΕ ως επιπλέον απογευματινή ενασχόληση. Αυτό κατά την άποψή του, συμβάλλει όχι μόνο στην σωματική επιβάρυνσή τους, αλλά και στη μεταφορά των συνθηκών της διδακτικής πραγματικότητας από την τυπική εκπαίδευση στο ΣΔΕ. (*Δ- Τους δημιουργεί αρκετά κενά, συγκεκριμένα. Βέβαια έχει να κάνει και με τον τρόπο που νομίζουν ότι οι διδασκαλίες που θα πρέπει να έχουν... πιστεύουν πολλές φορές ότι είναι το ίδιο με το τυπικό σχολείο... αυτό δημιουργεί και άλλα προβλήματα, πάλι.*). Συγχρόνως, δεν είναι άμοιρο ευθυνών το κράτος, που φέρει την ευθύνη και της καθυστερημένης πρόσληψής τους. Αυτό προστίθεται στο πρόβλημα της ελλιπέστατης επιμόρφωσής τους επάνω στον θεσμό. Επισημαίνει ακόμη την αδυναμία ύπαρξης, σε ισχυρό βαθμό, της ιδιαίτερης κουλτούρας που επιτάσσει ο θεσμός, δεδομένου ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστοι, εννοώντας έτσι ότι οι λίγοι μόνιμοι, πεπειραμένοι στα ΣΔΕ, εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ορθώσουν ανάστημα προωθώντας τις αρχές του ΟΜ (*Δ- Η κουλτούρα του ΣΔΕ... Τα τελευταία χρόνια προσπαθούμε βέβαια όσο είναι δυνατόν να είμαστε μες στη φιλοσοφία αυτών των σχολείων, αλλά δεν είναι εύκολο, γιατί δεν μπορεί να υπάρχει κουλτούρα ενός σχολείου όταν βασικός κορμός είναι 1-2-3 καθηγητές. Δεν υπάρχουν παραπάνω. Και δεν είναι εύκολο αυτό να εμπεδωθεί δηλαδή και να πούμε ότι όντως υπάρχει κουλτούρα σε αυτό το σχολείο*).

Ο διευθυντής επιρρίπτει πολλές ευθύνες στο Κράτος για την κρατούσα κατάσταση. Αυτές περιλαμβάνουν τόσο την καθυστερημένη πρόσληψη του μη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και την έλλειψη χρηματοδότησης. Ο διευθυντής αναγνωρίζει με ύφος διαμαρτυρίας και απογοήτευσης ότι, μολονότι υπάρχουν προγραμματισμένα ποσά, αυτά δεν διανέμονται στα επιμέρους σχολεία, και θεωρεί ευτύχημα το γεγονός ότι το δικό του ΣΔΕ συστεγάζεται με ένα τυπικό σχολείο.

Ένα άλλο στοιχείο που υπεισέρχεται στον λόγο του διευθυντή είναι και η κουλτούρα της εργασίας του δημοσίου υπαλλήλου στην Ελλάδα γενικότερα. Θίγει,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δηλαδή, μια γενικότερη επαγγελματική νοοτροπία διαδεδομένη στον δημόσιο τομέα της Ελλάδας η οποία αγγίζει και το ΣΔΕ: *«η αλήθεια είναι το δημοσιοϋπαλληλίκι, όπως λέμε, πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα. Αν δηλαδή και ο εκπαιδευτικός, και ο διευθυντής και όλο το προσωπικό, το βλέπει αυτό σαν απλά "εργασία, πάω κάνω μία δυο τρεις ώρες και φεύγω"... αυτό δημιουργεί προβλήματα ούτως ή άλλως. Αυτό βέβαια έχει να κάνει σαφώς με το πώς βλέπουν την εργασία συνολικά».*

Μελετώντας τα αποτελέσματα ανά διάσταση, όπως τα είδαμε πιο πάνω, ο διευθυντής τα ασπάζεται, δηλαδή συμφωνεί με την πραγματικότητα όπως αναδύεται μέσα από αυτά (*Δ-Σε πολλά δηλαδή είναι ... Κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας, για παράδειγμα. Σαφώς, θα θέλαμε να ήταν περισσότερο. Να περνάμε περισσότερες πρωτοβουλίες, αλλά δεν είναι εύκολο αυτό. Τώρα, η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, προσπαθούμε να το κάνουμε*). Μερικές προβληματικές επιδόσεις ανάγονται από τον διευθυντή στην πανδημία, καθώς η τηλεκπαίδευση ανέκοψε τις διαδικασίες αυτές. Ωστόσο, οι χαμηλές επιδόσεις που προέκυψαν δεν προσιδιάζουν μόνο στα έτη της πανδημίας,

Έπειτα από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων των εκπαιδευομένων ο διευθυντής δείχνει να συμφωνεί με την εικόνα που μεταδίδουν. Συμφωνεί, επομένως, με διάφορες αναδυόμενες σε αυτήν ιδέες, όπως είναι π.χ. η εμφάνιση πολυποίκιλων πολυπαραγοντικών προβλημάτων (Δ- *Αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι δηλαδή τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτό το σχολείο. Που έχουν να κάνουν... βέβαια και με κάποιους εκπαιδευτικούς ... με τις ελλείψεις που έχουν στις σπουδές τους και τα λοιπά οι εκπαιδευτικοί. Και από την πολιτεία... Και φυσικά και από την διεύθυνση, από εμένα, στο ότι πολλές φορές δεν μπορώ να δώσω αυτά που θα πρεπε*).

*Ανάδειξη ευνοϊκών/μη ευνοϊκών εσωτερικών/εξωτερικών παραγόντων*

Στη συνέχεια ο διευθυντής ανακεφαλαιώνει τα λεγόμενά του. Κατά την άποψή του, οι κίνδυνοι για τον ΟΜ στο ΣΔΕ προέρχονται από την Πολιτεία, που δεν επιτελεί τις υποχρεώσεις της στο οργανωτικό και οικονομικό πεδίο, αλλά και η τοπική αυτοδιοίκηση, που δεν φροντίζει για ουσιαστικές συνεργασίες. Επιπλέον, θίγει την απόφαση της Πολιτείας να μην παρέχει ποιοτική επιμόρφωση στους προσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς και εκφράζει δυσφορία για το γεγονός ότι προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη πρωινή εργασία και οι οποίοι έχουν ήδη σημαντική επιβάρυνση, ώστε τελικά να τίθεται υπό αμφισβήτηση η ποιότητα της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υπηρεσίας τους στο σχολείο. Μεταφέροντας τον προβολέα στο εσωτερικό του σχολείου εστιάζει κυρίως στην απειρία των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στον ΟΜ, αλλά και στην έλλειψη εσωτερική κινήτρου. Σπεύδει ωστόσο να επισημάνει τόσο τις εξαιρέσεις σε αυτόν τον κανόνα όσο και το γεγονός ότι -σε τελευταία ανάλυση- επηρεάζουν ιδιαίτερα οι έξωθεν παράγοντες, εννοώντας όμως με αυτούς το Κράτος. (*Δ- Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, και των εκπαιδευομένων προφανώς, είναι ... σίγουρα η ... Κι αυτό έχει να κάνει και με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την εμπειρία που χρειάζεται ... Δ- Θέληση... δεν έχουν σε βαθμό που θα έπρεπε... Θέληση για το σχολείο... Υπάρχουν βέβαια εξαιρέσεις... αλλά σε γενικούς κανόνες ναι υπάρχει πρόβλημα σε αυτό. Και σας είπα και προηγουμένως αυτό πάλι έχει σχέση με τους έξωθεν παράγοντες*).

Κατά τον διευθυντή, τα πράγματα όσον αφορά τα ΣΔΕ ήταν σαφώς καλύτερα κατά την πρώτη δεκαετία της ζωής τους, δηλώνοντας ως έτος-ορόσημο το 2010-11. Εκτιμά ότι τότε το ΣΔΕ προσέγγιζε περισσότερο το μοντέλο του ΟΜ. Φαίνεται πως η γενικότερη κατάσταση ήταν αρκετά διαφορετική με τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι και με το κράτος να κάνει περισσότερα, όπως π.χ. επιμορφώσεις συστηματικές, καθώς και αποφυγή συχνής εναλλαγής του προσωπικού (*Δ- Κι αυτό γιατί είχαν θέληση οι εκπαιδευτικοί, περισσότερη τότε. Ήταν κάτι καινούριο. Υπήρχε όμως και σημαντική επιμόρφωση σ' αυτούς. Υπήρχε μία ομάδα συγκεκριμένη όλα αυτά τα χρόνια ... δεν άλλαζε κάθε χρόνο .... εκπαιδευτικοί, διευθυντές και τα λοιπά. Αυτά δηλαδή για 10 χρόνια είχαν ωράριό τους, των εκπαιδευτικών ... η βοήθεια που είχαν από την κεντρική Πολιτεία, οι επιμορφώσεις... πολλές επιμορφώσεις που κάναν... συνεχείς συνεδριάσεις που έκαναν και εκπαιδευτικές και τα λοιπά... βοηθούσαν σε αυτό το στόχο. Και νομίζω ότι μετά, ο κατακερματισμός ωρών, οι πολλοί ωρομίσθιοι μετά το 2010 ... άρχισε μία φθίνουσα πορεία*). Μάλιστα, επισημαίνει ότι η Πολιτεία θα έπρεπε μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, το 2010, να δώσει πολύ μεγαλύτερη προσοχή από ό,τι έδινε προηγουμένως, κι όχι το ενδιαφέρον να μειωθεί, δεδομένου ότι οι συνθήκες για την ομάδα-στόχο χειροτέρεψαν (*Δ- Δηλαδή αν έδινε 100 για παράδειγμα την πρώτη δεκαετία θα έπρεπε 200 την άλλη. Γιατί ήταν κι άλλα προβλήματα που είχαν να κάνουν με τους εκπαιδευόμενους πάρα πολλά .. Γιατί άλλαξε και η δομή των... ήρθαν και μετανάστες αρκετοί ... Δ- Άνθρωποι οι οποίοι η οικονομική κρίση τους βούλιαξε και δημιούργησαν τεράστια προβλήματα*).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο διευθυντής τοποθετεί στον πυρήνα των προβλημάτων την αδυναμία της κεντρικής διοίκησης, δηλαδή της Γενικής Γραμματείας, σε σχέση προπάντων με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, τον οργανισμό που έχει αναλάβει τα οικονομικά θέματα (*Δ- Εεεε η οργάνωση ... η κεντρική οργάνωση... Υπάρχει πρόβλημα στην κεντρική οργάνωση. Κι αυτό έχει να κάνει... μιλάμε και για τη Γενική Γραμματεία σε συνεργασία με το οικονομικό της τμήμα που έχει να κάνει με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Εκεί φαίνεται ένα τεράστιο πρόβλημα, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Ενώ θα μου πείτε εσείς "Μα είναι Ευρωπαϊκό πρόγραμμα και τα λοιπά"...*). Σε τελευταία ανάλυση, από τη λειτουργία του συγκεκριμένου ιδρύματος εκρέουν σοβαρές απειλές για τον ΟΜ.

*Ματιά στο μέλλον*

Εντέλει, αυτή η προβληματική λειτουργία, ή, μάλλον, η μη λειτουργία του ΟΜ δεν μπορεί παρά να επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Εκφράζεται μάλιστα η απαισιόδοξη άποψη ότι η κατάσταση θα συνεχιστεί εάν δεν ληφθεί μέριμνα από την Πολιτεία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητη η κινητοποίηση του ίδιου του ΣΔΕ.

Όπως εκτιμά ο συγκεκριμένος διευθυντής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η λειτουργία του ΟΜ, είναι απαραίτητη μια σειρά προϋποθέσεων: πρώτα-πρώτα είναι ασύμβατη με τον ΟΜ η τακτική του κατακερματισμού της διδασκαλίας μέσω της πρόσληψης μεγάλου αριθμού επί συμβάσει εκπαιδευτικών στους οποίους ανατίθενται ελάχιστες ώρες. Επίσης, η καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού είναι εξίσου ασύμβατη. Σε γενικές γραμμές, είναι απαραίτητη η παραμονή του προσωπικού για πολλές ώρες στο σχολικό χώρο, έτσι ώστε να είναι εφικτή η διενέργεια συνεδριάσεων και η ενδοσχολική επιμόρφωση. Αυτό επιπλέον σημαίνει ότι γενικότερα το ωρομίσθιο, επί συμβάσει προσωπικό με τον τρόπο που καλείται να εργαστεί δεν ευνοεί τον ΟΜ. Αυτό σύμφωνα με τον διευθυντή είναι και το κλειδί της παλαιότερης επιτυχίας (Δ- *Ναι, το θέμα είναι ότι όπως σας είπα τη δεκαετία του ... πριν το 10, που είχαν σχεδόν τα ίδια τμήματα, είχαν 10-12 μόνιμους που ήταν στο σχολείο και δεν είχαν άλλες δουλειές πέρα από αυτό. Στην ουσία το ότι τώρα είναι δύο τρία άτομα είναι μεγάλη η διαφορά με τα ίδια τμήματα*).

Στην πορεία της συζήτησης, ωστόσο, θα αμφισβητηθεί από τον διευθυντή και η καθαυτό επιθυμία της Πολιτείας να λειτουργεί ο θεσμός σύμφωνα με το καταστατικό του (*Δ- Τα θέλουν αυτά τα σχολεία ή θέλουν απλά να υπάρχουν για να έρχονται κάποιοι να έχουν ένα χαρτί ισότιμο, ξέρω εγώ, του γυμνασίου και τίποτα*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*άλλο; Αν θέλουν κατά αυτό τον τρόπο ...*). Ο διευθυντής πρεσβεύει στην ανάγκη μιας γενικής επανεκκίνησης του θεσμού από την κορυφή, οι άνθρωποι της οποίας θα πρέπει να δείξουν θερμότερο ενδιαφέρον πρώτα και κύρια για συνεύρεση όλων των πρωταγωνιστών (*Δ- Άμα ξεκινήσουν από τα ψηλά. Σ- Ωραία Δ- Και η Γενική Γραμματεία Σ- Ναι Δ- η οποία θα πρέπει να μην έχει ρόλο μόνο τυπικό, να έχει ουσιαστικό. Να γίνονται επιμορφώσεις, να βρισκόμαστε όλοι μαζί και εκπαιδευτικοί και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό...*), κάτι που σήμερα, χάρη στην τεχνολογία, έχει καταστεί ιδιαίτερα εύκολο. Κατά τον διευθυντή η ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία του θεσμού, τα άτομα δηλαδή στις υψηλότερες θέσεις του Υπουργείου, αγνοούν την ουσία και διάφορες πτυχές του θεσμού (*Δ- Ίσως δεν το γνωρίζουν τελικά... τι είναι το ΣΔΕ, τι είναι ο οργανισμός μάθησης, τι ακριβώς... το ρόλο τους τέλος πάντων ...)* και προφανέστατα χρειάζεται να επανενεργοποιηθεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ βάσης και κορυφής. Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να διέπονται από κουλτούρα συνεργασίας, την οποία χρειάζεται να αναπτύσσουν και να καλλιεργούν. Στον ίδιο δρόμο όμως με το κεντρικό Κράτος πρέπει να κινηθούν και οι διάφορες Τοπικές Αυτοδιοικήσεις, γιατί δείχνουν να πάσχουν από το ίδιο πρόβλημα: την άγνοια του θεσμού.

Ο διευθυντής εκτιμά ότι χρειάζεται να κινηθεί στρατηγικά υπέρ της βελτίωσης της λειτουργίας του ΟΜ, κάτι που επιβάλλεται δεδομένης της επιδείνωσης των πραγμάτων κατά τα τελευταία έτη. Ένα τέτοιο σχέδιο περιλαμβάνει κινήσεις προς διάφορες κατευθύνσεις. Χρειάζεται γενικά, αλλά και ο ίδιος εκφράζει σχετική πρόθεση, να κοινοποιηθούν τα προβλήματα στη Γενική Γραμματεία. Επιπλέον, είναι απαραίτητη μια νέα σύλληψη του κοινού χρόνου που πρέπει να υπάρχει διαθέσιμος στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού αυτό είναι προϋπόθεση για τον ΟΜ. Χρειάζεται επίσης να γνωστοποιηθεί στους νέους εκπαιδευτικούς η ιστορία του σχολείου. Παράλληλα, χρειάζεται να ενταθεί η επικοινωνία και η διασύνδεση με την Τοπική Αυτοδιοίκηση αλλά και με άλλους φορείς.

Παρόλ' αυτά, ο διευθυντής εμφανίζεται επιφυλακτικός ως προς τις δυνατότητες που θα υπάρχουν κατά την έναρξη του νέου σχολικού έτους, γιατί μπορεί να επαναληφθεί η γνωστή τακτική της στελέχωσης με ελάχιστους μόνιμους εκπαιδευτικούς και της καθυστερημένης πρόσληψης συμβασιούχων (*Δ- Θα καταφέρουμε ελάχιστα.... δεν θα μπορέσουμε θα δουλέψουμε όπως πρέπει. Γιατί σε περίπτωση που ρθει ξανά πάλι το εκπαιδευτικό προσωπικό τον Ιανουάριο, θέλοντας... δεν γίνεται διαφορετικά. Θα υπάρξει μεγάλο πρόβλημα. Και μάλιστα με*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*κατακερματισμό ωρών και τα λοιπά. Έχουμε ένα τέτοιο θέμα, που είναι δύσκολο μετά να μπορέσει να λειτουργήσει, όπως τα θέλαμε.... σαν οργανισμός μάθησης*). Σημαντικό για το σχέδιο της βελτίωσης θεωρεί ο διευθυντής την αύξηση των σχέσεων μεταξύ όλων των ΣΔΕ, σε επίπεδο διευθυντών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Πρόκειται για πρόβλημα ίδιας τάξης με όλα τα υπόλοιπα, άρα που ανατρέχει στην ίδια αιτιολογία.

Ο διευθυντής θεωρεί ότι αν το ΣΔΕ, παρά όλες τις προϋποθέσεις, δυσκολεύεται να λειτουργεί ως ΟΜ, τότε τα τυπικά σχολεία θα δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο σε μια τέτοια αποστολή (Δ- *Πολύ δύσκολο. Από τη στιγμή που ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα όπως είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν όλα αυτά τα προβλήματα ... φαντάζομαι ότι είναι σχεδόν αδύνατο να λειτουργήσει στα τυπικά σχολεία. Μακάρι να γίνει αλλά …*). Ολοκληρώνει, εκφράζοντας την αντίληψη ότι το ΣΔΕ έχει προσλάβει, σιγά-σιγά και ανεπαίσθητα στο διάβα των ετών, τον χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης (*Δ- Χωρίς να το καταλαβαίνουμε όντως. Κι αυτό έχει να κάνει με το πώς βλέπουν τη μάθηση οι εκπαιδευόμενο, πώς βλέπουν τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί Σ- Μμμ Δ- Το πώς βλέπουμε εμείς όλο το σχολείο. Γενικά υπάρχει αυτό το προβληματικό, ας πούμε, του τυπικού σχολείου. Γιατί σας είπα ότι υπάρχουν... Σ- Ναι υπάρχουν... Ναι αλλά η γενική ατμόσφαιρα... Δ- Η γενική ατμόσφαιρα ναι... Το τυπικό σχολείο μπαίνει σιγά-σιγά, έχει μπει ειδικά τα τελευταία χρόνια και στο ΣΔΕ και έχουμε αυτά τα προβλήματα…*).

### 6.1.1.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά;

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες δεδομένων, ποσοτικών δεδομένων εκπαιδευτικών και ποιοτικών δεδομένων εκπαιδευομένων, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια αντιθετική σχέση ή σχέση αλληλοδιάψευσης μεταξύ τους: τα ποιοτικά δεδομένα, που προέρχονταν από άλλη ομάδα-στόχο και ελήφθησαν σε μεταγενέστερο χρόνο, επιβεβαιώνουν, φωτίζουν και συμπληρώνουν τα ποσοτικά. Και ισχύει και το αντίστροφο.

Η γενική εικόνα που αποκομίσαμε μέσω των εκπαιδευτικών ότι στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση και θα επεδίωκε το κτίσιμο ενός οργανισμού μάθησης, αλλά υπολείπεται κατά πολύ μιας τέτοιας κατάστασης, δεν διαψεύδεται.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Φαίνεται ότι η ηγεσία προωθεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι σε προχωρημένο βαθμό. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να «έρχονται μόνο για να κάνουν το μάθημα και να φύγουν», κάτι που πρέπει να καταπολεμηθεί από τον διευθυντή με την οργάνωση συνεδριάσεων, την προώθηση της συνεργασίας, την άσκηση μεγαλύτερου ελέγχου στο διδακτικό έργο. Ωστόσο, τα ανώτερα επίπεδα της ηγεσίας, και συγκεκριμένα το Κράτος, δείχνει αδιαφορία για τη μάθηση, τόσο με φαινόμενα όπως η καθυστερημένη στελέχωση όσο και η έλλειψη κινήτρων που αντισταθμίζουν την ευαλωτότητα της ομάδας-στόχου, όπως π.χ. η εξασφάλιση της μετάβασης προς και από το σχολείο.

Επίσης, στο σχολείο καλλιεργείται ένα συμπεριληπτικό όραμα όσον αφορά το περιεχόμενο της μάθησης των εκπαιδευομένων, αλλά το όραμα αυτό ίσως δεν είναι όσο συμμετοχικό θα έπρεπε ή θα μπορούσε όσον αφορά τους δημιουργούς του. Φαίνεται πως το όραμα εκπορεύεται κατά μείζονα λόγο από την ηγεσία. Οι εκπαιδευόμενοι δεν διαφοροποιούνται σημαντικά. Πιστεύουν ότι το όραμα απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους, αποσκοπεί στη γενική μάθησή τους και καλούνται ενμέρει να συμμετάσχουν στην δημιουργία του. Ωστόσο, επισημαίνουν και ότι δεν είναι δυνατή η υλοποίησή του λόγω παραγόντων όπως η συμπεριφορά της Πολιτείας (αργοπορημένη πρόσληψη ωρομισθίων, συχνή εναλλαγή τους, απουσία μονίμων αποσπασμένων εκπαιδευτικών, αδιαφορία για την οικονομική κατάσταση αυτών που θέλουν να φοιτήσουν στο ΣΔΕ.)

Διαπιστώσαμε ακόμη χαμηλές βαθμολογίες από τους εκπαιδευτικούς και σε άλλες διαστάσεις. Υπάρχει μια μέτρια τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά αυτές δε μεταφράζονται σε αφορμές για μάθηση. Ακόμη, τα μέλη του Συλλόγου διέπονται από σεβασμό και προθυμία αλληλοβοήθειας, αλλά αυτά δε συνοδεύονται από πραγματική ύπαρξη ομαδικής μάθησης και συνεργασίας, π.χ. δεν στοχάζονται αρκετά από κοινού ούτε γίνεται αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επαγγελματική τους μάθηση θεωρείται υψηλή προτεραιότητα, ειδικά σε σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, αλλά συστηματικότητα στην επαγγελματική μάθηση δεν υπάρχει. Γι’ αυτές τις διαστάσεις οι εκπαιδευόμενοι είχαν με τη σειρά τους να παρατηρήσουν ότι, χωρίς αυτό να ισχύει για όλους, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κινούνται στη σφαίρα του τυπικού και όχι της ουσιαστικής συνεργασίας, την οποία θεωρούν πολύ σημαντική για τη μάθηση. Το πρόβλημα ανάγεται και στην Πολιτεία με τα προβλήματα στη στελέχωση, αλλά και στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Κατά τους εκπαιδευόμενους είναι πολύ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από μια ερευνητική στάση απέναντι στο διδακτικό έργο με αποκορύφωμα την διαφοροποίηση της διδασκαλίας η οποία αποβλέπει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων. Ωστόσο, και το φαινόμενο αυτό δεν υλοποιείται ούτε σε σταθερή βάση ούτε από όλους τους συναδέλφους. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την αξία της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού και θεωρούν ότι κάποιοι, αλλά όχι όλοι, εκπαιδευτικοί δείχνουν πως μαθαίνουν μέσα από την δουλειά τους.

Το σχολείο διαθέτει επίσης ένα πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως ισχυρές τάσεις αυτοαξιολόγησης και χωρίς ενδιαφέρον για την απόδοση μιας μορφής ερευνητικής συστηματικότητας στην οργανωσιακή μάθηση. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι δεν διαβλέπουν υποδομή και συστηματικότητα μάθησης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε προχωρημένο βαθμό, δεδομένου ότι η εργασία του εκπαιδευτικού δε συνίσταται στην πραγματοποίηση μόνο διδασκαλίας μέσα στην τάξη και αποχώρηση από το σχολείο. Η συστηματική ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευόμενο προς τον εκπαιδευτικό δεν είναι γεγονός επίσης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν ασθενή την τεχνολογική υποδομή της οργανωσιακής μάθησης.

Τέλος, είναι περιορισμένη η αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Η εξωστρέφεια θεωρείται από τους εκπαιδευόμενους σημαντικός παράγοντας για την επιβίωση και την ύπαρξη του θεσμού και, ειδικότερα, για τη μάθηση των εκπαιδευομένων, ενώ τα κενά αποδίδονται τόσο στην πανδημία όσο και στο γεγονός ότι το ο θεσμός του ΣΔΕ δεν χαίρει εκτίμησης του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί ως ΟΜ στον επιθυμητό βαθμό, και η εικόνα αυτή αποτελεί συνισταμένη των δεδομένων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Σύμφωνα με τον διευθυντή, ο ΟΜ είναι ένα θεωρητικό σώμα αντικειμενικά άγνωστο στους εκπαιδευτικούς, αλλά πιστεύει ότι αυτό το σώμα κατακτάται σταδιακά από αυτούς στο περιβάλλον του ΣΔΕ, ώστε να γίνεται μέρος της σιωπηρής γνώσης τους.

Για το δικό του σχολείο ο διευθυντής πιστεύει ότι κάποιες διαστάσεις του ΟΜ βρίσκουν εφαρμογή, αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν γενικώς αδυναμίες. Ωστόσο, η κατάσταση εμφανίζει διακυμάνσεις ανά χρονιά και έχει επιδεινωθεί περισσότερο τα τελευταία χρόνια.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο διευθυντής θίγει την απειρία των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στον ΟΜ, αλλά και την έλλειψη εσωτερική κινήτρου, αν και επισημαίνει την ύπαρξη εξαιρέσεων σε αυτόν τον κανόνα.

Κατά την άποψή του, οι κίνδυνοι για τον ΟΜ στο ΣΔΕ προέρχονται από την Πολιτεία. Μιλώντας πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής τοποθετεί στον πυρήνα των προβλημάτων την αδυναμία της κεντρικής διοίκησης, δηλαδή της Γενικής Γραμματείας, και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, τον οργανισμό που έχει αναλάβει τα οικονομικά θέματα, όπου εντάσσονται όλα τα υπηρεσιακά θέματα των ωρομισθίων. Από τη λειτουργία του συγκεκριμένου ιδρύματος εκρέουν σοβαρές απειλές για τον ΟΜ. Κατά τον διευθυντή, τα πράγματα όσον αφορά τον ΟΜ στα ΣΔΕ ήταν σαφώς καλύτερα κατά την πρώτη δεκαετία της ζωής τους. Φαίνεται πως η γενικότερη κατάσταση ήταν αρκετά διαφορετική με τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο συνειδητοποιημένοι και με το κράτος να κάνει περισσότερα, όπως π.χ. επιμορφώσεις συστηματικές, καθώς και καλή διαχείριση του προσωπικού. Αυτά πλέον δεν ισχύουν.

Όπως εκτιμά ο διευθυντής, γενικότερα το ωρομίσθιο, επί συμβάσει προσωπικό, με τη μορφή και υπό τις συνθήκες που εργάζεται πλέον, δεν ευνοεί τον ΟΜ. Στέκεται ιδιαίτερα στο γεγονός ότι πάνω από τους μισούς εργάζονται ως αναπληρωτές στην τυπική εκπαίδευση, έχοντας το ΣΔΕ ως επιπλέον απογευματινή ενασχόληση. Αυτό συμβάλλει όχι μόνο στην -σωματική και πνευματική- επιβάρυνσή τους, αλλά και στη μεταφορά των συνθηκών της διδακτικής πραγματικότητας από την τυπική εκπαίδευση στο ΣΔΕ.

Επισημαίνει ακόμη την αδυναμία ύπαρξης, σε ισχυρό βαθμό, της ιδιαίτερης κουλτούρας που επιτάσσει ο θεσμός, δεδομένου ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστοι, εννοώντας ότι οι λίγοι μόνιμοι, πεπειραμένοι στα ΣΔΕ, εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ορθώσουν ανάστημα προωθώντας τις αρχές του ΟΜ.

Ένα άλλο στοιχείο υπεισέρχεται στον λόγο του διευθυντή είναι και η ιδέα της αφομοίωσης των εκπαιδευτικών προς την ελληνική κουλτούρα της εργασίας του δημοσίου υπαλλήλου γενικότερα.

Ο διευθυντής εκφράζει την απαισιόδοξη άποψη ότι η κατάσταση θα συνεχιστεί εάν δεν ληφθεί μέριμνα από την Πολιτεία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι απαραίτητη η κινητοποίηση του ίδιου του ΣΔΕ. Ωστόσο, ο διευθυντής αισθάνεται σκεπτικός ως προς τη βούληση της πολιτικής ηγεσίας να λειτουργεί ο θεσμός σύμφωνα με το καταστατικό του.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η λειτουργία του ΣΔΕ ως ΟΜ, είναι απαραίτητη μια σειρά προϋποθέσεων: πρώτα-πρώτα είναι ασύμβατη με τον ΟΜ η τακτική του κατακερματισμού της διδασκαλίας μέσω της πρόσληψης μεγάλου αριθμού επί συμβάσει εκπαιδευτικών στους οποίους ανατίθενται ελάχιστες ώρες. Επίσης, η καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού είναι εξίσου ασύμβατη. Σε γενικές γραμμές, είναι απαραίτητη η παραμονή του προσωπικού για πολλές ώρες στο σχολικό χώρο, έτσι ώστε να είναι εφικτή η διενέργεια συνεδριάσεων και η ενδοσχολική επιμόρφωση.

Ο διευθυντής πρεσβεύει στην ανάγκη μιας γενικής επανεκκίνησης του θεσμού από την κορυφή. Η ανώτερη εκπαιδευτική ηγεσία του θεσμού, τα άτομα δηλαδή στις υψηλότερες θέσεις του Υπουργείου, αγνοούν την ουσία και διάφορες πτυχές του θεσμού και προφανέστατα χρειάζεται να επανενεργοποιηθεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ βάσης και κορυφής.

Ο διευθυντής εκτιμά ότι ο ίδιος χρειάζεται να κινηθεί στρατηγικά υπέρ της βελτίωσης της λειτουργίας του ΟΜ, κάτι που επιβάλλεται δεδομένης της επιδείνωσης των πραγμάτων κατά τα τελευταία έτη. Χρειάζεται αρχικά να κοινοποιηθούν τα προβλήματα στη Γενική Γραμματεία. Θεωρεί επίσης ότι χρειάζεται μια νέα σύλληψη του κοινού χρόνου που πρέπει να υπάρχει διαθέσιμος στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού αυτό είναι προϋπόθεση για τον ΟΜ. Εκτιμά ότι θα πρέπει να γνωστοποιείται στους νέους εκπαιδευτικούς η ιστορία του σχολείου. Παράλληλα, χρειάζεται να ενταθεί η επικοινωνία και η διασύνδεση με την Τοπική Αυτοδιοίκηση αλλά και με άλλους φορείς.

Ο διευθυντής ολοκληρώνει, εκφράζοντας την αντίληψη ότι με το ΣΔΕ έχει γίνει κατι απευκταίο: έχει προσλάβει, σιγά-σιγά και ανεπαίσθητα στο διάβα των ετών, τον χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης, εξ ου και η απουσία του ΟΜ.

### 6.1.2. Υποπερίπτωση 2

#### 6.1.2.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών

***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στον παρακάτω πίνακα 6.10 φαίνεται ο Μ(έσος)Ό(ρος) δύο μεταβλητών:
α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα και
β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή απεικονίζεται ο βαθμός που το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να αποδέχεται και να έχει εμπεδώσει την αναγκαιότητα του ΟΜ, η θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 6.10: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 2**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 49 | 1,42 | 5,00 | 2,48 | ,96 |
| στάσεις | 49 | 2,56 | 5,00 | 3,76 | ,61 |
| Valid N (listwise) | 49 | | | | |

Ενδιαφέρον είναι ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν φαίνεται να έχει κατανοήσει την αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης (3,7). Δεν μπορούμε, βέβαια, να ισχυριστούμε ότι απορρίπτει τις αρχές και τις αξίες που συνθέτει αυτό το μοντέλο. Όσον αφορά, δε, την πραγματική έκφανση του ΟΜ, διαπιστώνουμε τη σχετική ανυπαρξία του (2,48). Μπορούμε, ωστόσο, να κρατήσουμε μια επιφύλαξη και με βάση την μεγάλη τυπική απόκλιση της μίας μονάδας (0,96) να υποθέσουμε την ύπαρξη διαφωνίας μεταξύ των απαντώντων, αφού είναι εμφανές ότι έχουν δώσει αρκετά διαφορετικές βαθμολογίες. Από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι σε αυτούς τους δύο ΜΟ υπάρχει μια απόκλιση μάλλον μεγάλη, άνω του 1 βαθμού της κλίμακας. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό προσωπικό και δεν έχει αποκρυσταλλώσει τη σημασία του ΟΜ, και κατά συνέπεια η πραγματική εφαρμογή υπολείπεται ακόμη περισσότερο αυτής της αδύναμης, θα λέγαμε, προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών γύρω από τον ΟΜ.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων.***



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στον παρακάτω πίνακα (6.11) γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τοποθετούν στις πρώτες θέσεις την ανάπτυξη του συμπεριληπτικού οράματος και την διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση. Οι διαφορές βέβαια δεν είναι πολύ μεγάλες, με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις να παραμένουν σε χαμηλό επίπεδο, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η συστηματική συλλογή γνώσης και μάθησης, δηλαδή η υποδομή οργανωσιακής μάθησης.

**Πίνακας 6.11: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 2**

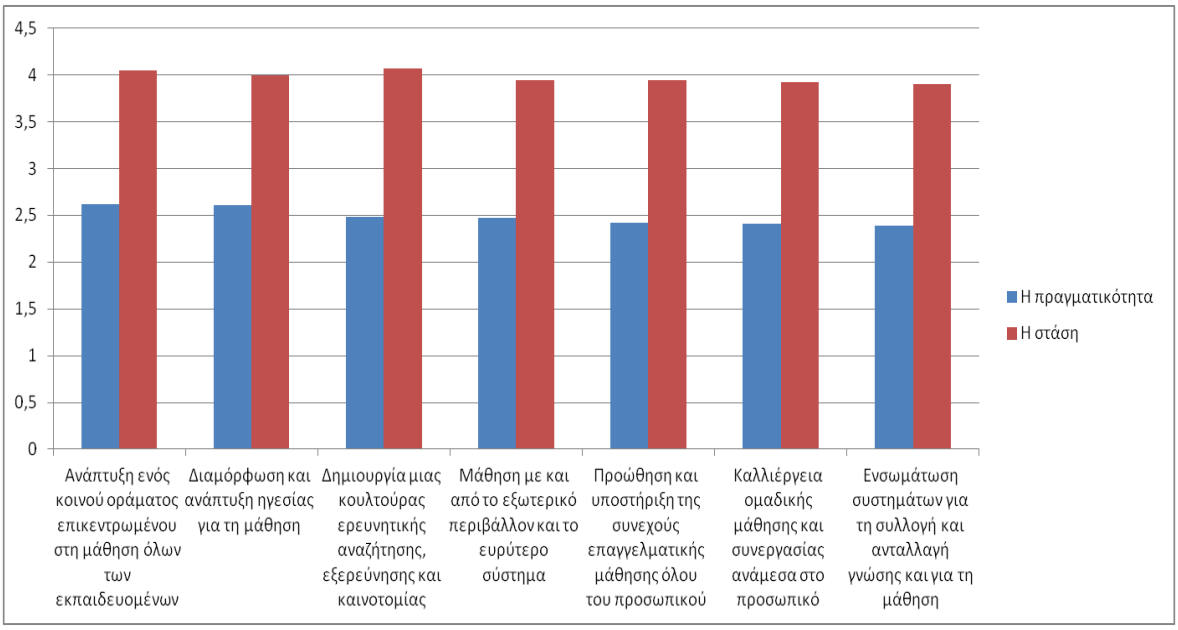
| **Στάση** | | **Πραγματικότητα** | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |
| 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,06 | 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 2,61 |
| 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,04 | 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 2,60 |
| 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 3,99 | 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 2,48 |
| 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,94 | 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 2,47 |
| 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 3,94 | 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 2,42 |
| 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,92 | 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 2,4 |
| 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση [ | 3,90 | 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 2,39 |

Στο παρακάτω σχήμα (6.2) απεικονίζονται πιο παραστατικά οι διαστάσεις του ΟΜ και ως προς τις δύο εκδηλώσεις τους, δηλαδή: α) ως υλοποιούμενου φαινόμενου (μπλε ράβδοι) β) ως προς τη σημαντικότητά τους στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (κόκκινες ράβδοι). Η κατάταξη είναι σε φθίνουσα πορεία ως προς το (α), δηλαδή ως προς το βαθμό υλοποίησης. Οι κόκκινες ράβδοι δείχνουν την ομοιογένεια που επικρατεί, ενώ η φθίνουσα συρρίκνωση των μπλε εξηγεί με γραφικό τρόπο αυτό που επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Γράφημα 6.2: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 2**




Μια απόπειρα σύνθεσης των δεδομένων αυτών θα υποδείκνυε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ υπάρχει μια αδύναμη τάση καλλιέργειας ενός συμπεριληπτικού, κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού οράματος, που υποστηρίζεται από τη διεύθυνση του σχολείου η οποία έχει έναν ασθενή προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση. Υστέρηση εκδηλώνεται στα πεδία της κουλτούρας εξερεύνησης και καινοτομίας, της αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον και της προώθησης της επαγγελματικής μάθησης. Συγχρόνως, είναι περιορισμένη η ομαδικότητα, ενώ δεν υπάρχουν θεμέλια για την ύπαρξη οργανισμού μάθησης.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των δεικτών εντός κάθε διάστασης.***

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται οι δείκτες ανά διάσταση του – υλοποιούμενου και όχι εκλαμβανόμενου- οργανισμού μάθησης ταξινομημένοι σε φθίνουσα πορεία βάσει του Μ.Ο.

Επαναλαμβάνουμε πως σε καμία διάσταση δεν έχουμε υπέρβαση του 4, ενώ οι δείκτες σε αρκετές περιπτώσεις πέφτουν σε τιμές κάτω του 3. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι επιμέρους αξίες που συνιστούν τον ΟΜ (και οι οποίες εκπροσωπούνται από τις διαστάσεις και τους δείκτες) καλλιεργούνται μεταξύ μετρίως και ανεπαρκώς.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερέστερη παρουσίαση.

1) Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων

Ο παρακάτω πίνακας 6.12 δείχνει χαμηλές επιδόσεις στους επιμέρους δείκτες της διάστασης του οράματος. Φαίνεται πως οι όποιες τάσεις ανάπτυξης οράματος υπάρχουν διακρίνονται από το γεγονός ότι προσπαθούν να αγκαλιάσουν το σύνολο των εκπαιδευομένων και ότι στηρίζονται σε συμμετοχικότητα, αλλά τελικά το όραμα του σχολείου δεν υιοθετείται από όλους.

**Πίνακας 6.12: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους. | 2,90 |
| 2) | Η διοίκηση του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) εμπλέκονται στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου. | 2,80 |
| 3) | Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου. | 2,67 |
| 4) | Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη του οράματος. | 2,65 |
| 5) | Το όραμα του σχολείου δίνει μεγάλη έμφαση στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει. | 2,65 |
| 6) | Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου. | 2,57 |
| 7) | Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους. | 2,57 |
| 8) | Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη. | 2,55 |
| 9) | Εξωτερικοί συνεργάτες του σχολείου (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος. | 2,51 |
| 10) | Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους. | 2,31 |

2) Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση

Η διάσταση αυτή, όπως δείχνει ο πίνακας 6.13, δεν διέπεται από μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους των επιμέρους δεικτών της. Αποδίδονται, λοιπόν, στην ηγεσία ασθενείς ιδιότητες προσφοράς καθοδήγησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και διευκόλυνσης της ατομικής και ομαδικής μάθησης, και ακόμη πιο ασθενείς για συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Πίνακας 6.13: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 2,76 |
| 2) | Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. | 2,69 |
| 3) | Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. | 2,67 |
| 4) | Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες. | 2,67 |
| 5) | Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. | 2,65 |
| 6) | Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. | 2,63 |
| 7) | Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες. | 2,63 |
| 8) | Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται όσο και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο. | 2,57 |
| 9) | Η ηγεσία του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής τους. | 2,57 |
| 10) | Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. | 2,53 |
| 11) | Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. | 2,51 |
| 12) | Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί ηγέτες τώρα και στο μέλλον. | 2,39 |

3) Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας

Κατά τον πίνακα 6.14, οριακά υπαρκτή είναι αυτή η ιδιότητα στο συγκεκριμένο σχολείο, με τη μέτρηση να δείχνει ότι υπάρχει ενός βαθμού ενθάρρυνση προς τους εκπαιδευτικούς για πειραματισμό και καινοτομία, αλλά συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν όλο αυτό συστηματικά.

**Πίνακας 6.14: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους. | 2,67 |
| 2) | Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο. | 2,59 |
| 3) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. | 2,59 |
| 4) | Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. | 2,57 |
| 5) | Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση. | 2,51 |
| 6) | Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους. | 2,45 |
| 7) | Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά. | 2,43 |
| 8) | Τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για μάθηση. | 2,31 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 9) | Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της. | 2,20 |

4) Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Η συγκεκριμένη μέτρηση (πίνακας 6.15) δείχνει μειωμένο βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ΣΔΕ και στο εξωτερικό περιβάλλον, ενώ συγχρόνως το σχολείο δείχνει να είναι περιχαρακωμένο απέναντι σε αυτό.

**Πίνακας 6.15: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα - – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων. | 2,53 |
| 2) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 2,51 |
| 3) | Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. | 2,51 |
| 4) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 2,49 |
| 5) | Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία. | 2,47 |
| 6) | Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής. | 2,33 |

5) Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού

Η συνεχής επαγγελματική μάθηση είναι, κατά τον πίνακα 6.16, οριακά ανεπτυγμένη στο συγκεκριμένο σχολείο. Φαίνεται πως οι νεοεισερχόμενοι στο σχολείο εκπαιδευτικοί δέχονται κάποια μέτρια στήριξη προκειμένου να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους, αλλά δεν υπάρχει κάποια σαφώς έντονη τάση για επαγγελματική μάθηση, ενώ ούτε οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται στην παροχή ανατροφοδότησης ούτε αναπτύσσεται κάποια μεντορική σχέση.

**Πίνακας 6.16: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δέχονται επαρκή στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου. | 2,63 |
| 2) | Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότητα στο σχολείο μας. | 2,51 |
| 3) | Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου. | 2,47 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 4) | Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων. | 2,43 |
| 5) | Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδους. | 2,43 |
| 6) | Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μας | 2,41 |
| 7) | Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό των στόχων της επαγγελματικής μάθησής τους. | 2,39 |
| 8) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποβλέπει στην υποστήριξη του αναστοχασμού τους και της βελτίωσής τους | 2,39 |
| 9) | Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. | 2,39 |
| 10) | Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 2,37 |
| 11) | Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στη βελτίωση της δουλειάς του. | 2,16 |

6) Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό

Η επίδοση στη διάσταση αυτή (πίνακας 6.17) συνίσταται σε μέτρια αποτελέσματα. Πέρα από τις μάλλον ασθενείς τάσεις για συμπεριφορά με σεβασμό και αλληλοβοήθεια, βλέπουμε μειωμένο ενδιαφέρον για κοινό αναστοχασμό και αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας.

**Πίνακας 6.17: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό. | 2,80 |
| 2) | Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους. | 2,55 |
| 3) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους. | 2,47 |
| 4) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. | 2,43 |
| 5) | Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. | 2,39 |
| 6) | Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα. | 2,37 |
| 7) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. | 2,37 |
| 8) | Τα μέλη του προσωπικό ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου. | 2,35 |
| 9) | Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο. | 2,29 |
| 10) | Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους της επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής της. | 2,27 |
| 11) | Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση της εργασίας τους. | 2,18 |

7) Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Το συγκεκριμένο σχολείο (πίνακας 6.18) δε φαίνεται να έχει καλά θεμελιωμένη υποδομή οργανωσιακής μάθησης. Υπάρχει κάποια διάθεση αναστοχασμού, ο οποίος δύναται να διευκολύνεται από τη συνεργασία με κάποιους εξωτερικούς φορείς, αλλά παρόλ' αυτά δεν υπάρχει πιθανώς ενδιαφέρον για σοβαρή ενασχόληση με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων.

**Πίνακας 6.18: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση - – υποπερίπτωση 2**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία πλεύσης, αν είναι απαραίτητο. | 2,53 |
| 2) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του. | 2,41 |
| 3) | Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά. | 2,41 |
| 4) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,37 |
| 5) | Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. | 2,37 |
| 6) | Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του. | 2,35 |
| 7) | Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,35 |
| 8) | Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. | 2,33 |

Αποπειρώμενοι να συνθέσουμε τα ανωτέρω αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής: το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται σε μια ασθενή πορεία οικοδόμησης οργανισμού μάθησης, επειδή απουσιάζουν οι βασικές προϋποθέσεις, αφού κάθε διάσταση αποδίδει βαθμολογία κάτω του μέσου όρου. Αναπτύσσεται ένα συμπεριληπτικό για όλους τους εκπαιδευόμενους όραμα, αλλά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αυτό δεν υιοθετείται από όλους τους. Η ηγεσία δεν έχει επαρκώς αναπτύξει την προσφορά καθοδήγησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διευκόλυνση της ατομικής και ομαδικής μάθησης, ενώ δεν προωθείται ιδιαίτερα η συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων. Υπάρχει ενός βαθμού ενθάρρυνση προς τους εκπαιδευτικούς για πειραματισμό και καινοτομία, αλλά αυτή η δυνατότητα δεν αντιμετωπίζεται με συστηματικό τρόπο. Επιπλέον, βλέπουμε μειωμένο βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ΣΔΕ και στο εξωτερικό περιβάλλον, με τάση για περιχαράκωση του σχολείου απέναντί του. Η συνεχής επαγγελματική μάθηση υπάρχει οριακά στο συγκεκριμένο σχολείο. Φαίνεται πως οι νεοεισερχόμενοι στο σχολείο εκπαιδευτικοί δέχονται κάποια στήριξη για την καλή



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπλήρωση των καθηκόντων τους, αλλά δεν υπάρχει κάποια σαφώς έκδηλη τάση για επαγγελματική μάθηση, ενώ ούτε οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται στην παροχή ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς ούτε αναπτύσσεται μεντορική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, πέρα από κάποιες ασθενείς τάσεις για συμπεριφορά με σεβασμό και αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπάρχει αρκετά περιορισμένο ενδιαφέρον για κοινό αναστοχασμό και αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Τέλος, δεν έχει θεμελιωθεί υποδομή οργανωσιακής μάθησης. Παρά την όποια διάθεση κοινού αναστοχασμού, ο οποίος δύναται να διευκολύνεται από τη συνεργασία με κάποιους εξωτερικούς φορείς, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για σοβαρή ενασχόληση με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσα από το διδακτικό έργο.

#### 6.1.2.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων

***Ποια είναι η εικόνα του ΣΔΕ ως οργονισμού μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους;***

Στο τμήμα που ακολουθεί γίνεται ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συνελέγησαν μέσα από την διεξαγωγή ομάδων εστίασης. Η ανάλυση πραγματοποιείται μέσα από την εστίαση σε κάθε μία διάσταση του ΟΜ. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και τη ματιά τους, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ κατά τα τελευταία δύο χρόνια.

*Όραμα επικεντρωμένο στη μάθηση όλων των μαθητών*

Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι το εκπαιδευτικό όραμα του σχολείου χαρακτηρίζεται από την επιθυμία παροχής ουσιαστικής και πραγματικής βοήθειας προς τους εκπαιδευόμενους η οποία διακρίνεται από μια πολυσήμαντη αξία, αφού απευθύνεται τόσο σε νεότερους, με πιο άμεσες ανάγκες, όσο και σε μεγαλύτερα άτομα που πραγματώνουν ένα όνειρο, ενώ η μάθηση, ως αξία απόλυτη, είναι ο κοινός παρονομαστής όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*«Πιστεύω ότι το όραμα αυτού του σχολείου είναι να βοηθήσει πραγματικά εμάς τους ενήλικους να μας μάθουν αυτά που δεν μάθαμε τα χρόνια τα χρόνια αυτά που χάσαμε. Πιστεύω ότι και μεγαλύτεροι άνθρωποι από εμένα που βρίσκονται σε αυτή την τάξη η ελπίδα τους και ... πώς να το*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*εξηγήσω διαφορετικά ...ελπίδα ... κάτι που τους... κάτι που τους έλειψε, το θέλουν αυτή τη στιγμή .... να βγάλουν αυτό το το ... γυμνάσιο...να μάθουν πράγματα»*). Ταυτόχρονα η μάθηση αναγνωρίζεται ως διαδικασία επεξεργασίας ενός περιεχομένου με γενικό χαρακτήρα που αποβλέπει στην ιδιότητα του πολίτη *(«μας βοηθά γενικότερα να είμαστε καλύτεροι πολίτες…. υπάρχουν ... υπάρχουν εφτά μαθήματα τα οποία είναι ο κοινωνικός... είναι ο γραμματικός... είναι διάφορα τα οποία αυτά, δεν θα τα κάναμε αν δεν ερχόμασταν... Ι-Στο ΣΔΕ. ΕΥ-Και είναι πλούτος αυτά... είναι πλούτος. ΚΑΤ-Υπάρχει γενική γνώση, ….η οποία είναι χρήσιμη και για την επαγγελματική ζωή»*). Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ακόμη ότι υπάρχει μια σχετικά ισορροπημένη συμμετοχή των υπευθύνων για τη διαμόρφωση του οράματος παραγόντων *(«Θεωρείτε πως συμμετέχετε στα σχέδια που κάνει το σχολείο, ας πούμε, για οτιδήποτε; ΚΑ-Σε μερικά ναι, σε μερικά όχι, αλλά και σε μερικά που δεν τα ξέρουμε, όταν μας τα λένε είναι όμορφα πράγματα, και συμμετέχουμε γιατί το θέλουμε»*). Ταυτόχρονα όμως κατά τη συζήτηση του οράματος θίγεται η αντίφαση που υπάρχει ανάμεσα στο γεγονός ότι το ΣΔΕ απευθύνεται σε ευάλωτους, αλλά οι εκπαιδευόμενοι δεν λαμβάνουν καμιά βοήθεια –οικονομική- για την καθημερινή τους προσέλευση στο σχολείο, όταν διαμένουν σε μακρινό τρόπο.

*Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού*

Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι πηγή μάθησης για τους ίδιους. Μάλιστα περιγράφουν το φαινόμενο ως «λογικό», γεγονός που θα έδειχνε την έντασή του. Επικαλούνται για τεκμηρίωση και το πιο συγκεκριμένο παράδειγμα εκπαιδευτικού η οποία, δεχόμενη ώθηση από τις επιδόσεις, διαφοροποιεί τη διδασκαλία για να ικανοποιεί τους πιο απαιτητικούς εκπαιδευόμενους. Μέσα σε όλα αυτά, όμως, υπονοούν ότι η εικόνα που έχουν είναι θολή, και υπαινίσσονται ότι η μη μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται και στις συνθήκες που δεν το επιτρέπουν *(«Ι-αν δεν μπορούν να το κάνουν, δεν σημαίνει ότι δεν θέλουν να το κάνουνε. Όταν δεν έχουν υλικά για να μπορέσουν να τα κάνουνε, δεν θα μπορέσουν»*).

*Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή δεδομένα για να επιβεβαιώσουν μια εικόνα για το εκπαιδευτικό τους προσωπικό ως ένα αρραγές



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σύνολο. Προσκομίζουν, μεν, ως παραδείγματα την αναπλήρωση από έναν συνάδελφο του κενού που τυχόν θα προκύψει από την απουσία ενός άλλου ή τις καλές σχέσεις που εντοπίζουν κατά την ώρα του διαλείμματος, αλλά συγχρόνως αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για κάτι αναμενόμενο. Αντίθετα, δεν έχουν να καταθέσουν εμπειρίες συνδιδασκαλίας. Από την άλλη, δεν μπορούν να μην επισημάνουν ένα σημαντικό σύμπλεγμα προβλημάτων που ανακύπτει σε αυτό το πλαίσιο: υπάρχει μόνο ένας μικρός αριθμός «μόνιμων» εκπαιδευτικών (με τους οποίους εννοούν και αυτούς που μπορούν και αποσπώνται σταθερά στο σχολείο)· δεν γίνεται έγκαιρη πρόσληψη των υπολοίπων, δηλαδή των νέων, εκπαιδευτικών, κάτι που μεταφράζεται σε έλλειψη προσωπικού· αυτό το τελευταίο προκαλεί ρωγμές στη συνοχή του συλλόγου λόγω της αδυναμίας προσαρμογής τους («*ΣΤ-Πάντως το σίγουρο, κύριε, είναι ότι οι παλιοί είναι με τους παλιούς και οι νέοι είναι …. ΚΑΤ-Ότι δεν υπάρχουν πολλοί .... δεν είναι ... αυτό που λέγαμε για τους καθηγητές. Ότι δεν είναι μόνιμοι οι καθηγητές. Έχει 4 καθηγητές μόνιμους και οι άλλοι όλοι είναι.... Γιατί και ως μόνιμοι θα ήταν δεμένοι οι καθηγητές, αλλά και θα ξέραν όλα τα προβλήματα του σχολείου και θα προχωρούσαν…. Ι-Απλώς οι νέοι καθηγητές που στελεχώνουν ένα σχολείο, σίγουρα θα υπάρχει και μία απόσταση ασφαλείας από τους, ας το πούμε, παλιούς...*»).

*Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας*

Υπάρχει μια δυσκολία στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων όσον αφορά την διάσταση της κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας. Π.χ. ο πειραματισμός έχει αρνητική απόχρωση στη σκέψη τους («*ΣΤ-Δεν πειραματίζονται, κύριε. Απλώς παραδίδουν το μάθημα και πάνε παρακάτω. Πάντοτε φέρνουν μια καινούργια ύλη, δεν πειραματίζονται καθόλου. Ξέρουν πού πατάνε*»). Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ανοικτούς τους εκπαιδευτικούς σε μια συζήτηση, η οποία μπορεί να προκαλεί αναθεώρηση της σκέψης τους (των εκπαιδευτικών) σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτό δεν είναι όμως γενικευμένο φαινόμενο. Υπάρχει γενικά μια αίσθηση και από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους αδυναμίας διαμόρφωσης εικόνας, αλλά φαίνεται πως αποδίδουν κυρίως στους μόνιμους (δηλαδή στους αποσπασμένους) εκπαιδευτικούς το χαρακτηριστικό της επίδειξης εντονότερου ενδιαφέροντος προς το διδακτικό τους έργο («*ΚΑΤ-Για τους μόνιμους εγώ θα πω όχι, για τους άλλους δεν γνωρίζω ... γιατί σε ένα μήνα δεν ξέρω εγώ. Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που ώσπου να βγούμε εμείς έξω, που δεν είναι μόνιμοι, φεύγουν... Υπάρχουν όμως και οι παλιοί που φεύγουμε όλοι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*και φεύγουν τελευταίοι...) ή μεγαλύτερης, εκ των πραγμάτων, αφοσίωσης στο σχολείο* **(**-*Είναι σαν μια νοικοκυρά που το σπίτι της το ξέρει ....»*).

*Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλοτροφοδοτούνται μεταξύ τους όσον αφορά την διδασκαλία και ότι υπάρχει επικοινωνία όσον αφορά περιεχόμενα και μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι χρησιμοποιούν ψηφιακές μορφές επικοινωνιακών διαύλων με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, στους οποίους περιλαμβάνεται τόσο η ιστοσελίδα όσο και διάφορες εφαρμογές στα κινητά τηλέφωνα. Αυτό όχι μόνο διευκολύνει την επικοινωνία σε σύγχρονο χρόνο, αλλά εξασφαλίζει και την πρόσβαση των εκπαιδευομένων στη μνήμη του σχολείου.

*Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα*

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την άποψη ότι το σχολείο δεν κάνει επαρκώς γνωστή την παρουσία του στο εξωτερικό περιβάλλον και χαρακτηρίζουν περιορισμένη την αλληλεπίδρασή του με αυτό, μολονότι έχουν την πεποίθηση ότι αυτός ο περιορισμός είχε να κάνει κυρίως με την πανδημία. Βέβαια, αξιολογούν πολύ υψηλά τη μαθησιακή προσφορά της αλληλεπίδραση αυτής, που δεν περιορίζεται βέβαια μόνο σε χώρους πολιτισμού. Η, δε, αξία προσδιορίζεται όχι μόνο ως προς το αντικείμενο της επίσκεψης αλλά και ως προς τη μέθοδο που χρησιμοποιείται («*Δεν δεν είναι μόνο ότι θα πας σαν σχολείο να συμμετέχεις και να δεις πράγματα που δεν έχεις ξαναδεί... αλλά όσο και η παρέα που πηγαίνεις όλοι μαζί ...συν τον καθηγητή που σε συνοδεύει»*). Η πανδημία υπήρξε πολύ επιβαρυντικός και περιοριστικός παράγοντας που αναχαίτισε την εξωστρέφεια του σχολείου.

*Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν ομόφωνα την άποψη ότι ο διευθυντής δείχνει πολύ έντονο ενδιαφέρον για τη μάθηση και προσφέρει στήριξη, ενώ, κατά φαινόμενα, εμπνέει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού. («*ΣΤ-Ε ...από αυτά που δείχνουνε πάει να πει ότι υπάρχει μια συνεργασία, από αυτά που βλέπουμε εμφανισιακά»*). Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι αναδεικνύουν προβλήματα συστημικού μάλλον χαρακτήρα που παρεμποδίζουν τη δυνατότητα θεμελίωσης της οργανωσιακής μάθησης. Πρόκειται για την παραμέληση του θεσμού από το κράτος και την έλλειψη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

χρηματοδότησης. Το φαινόμενο αυτό έχει δύο αλληλένδετες επιπτώσεις: από τη μια, την κακή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, που δεν είναι τέτοια ώστε να στεριωθεί ένα καλό μαθησιακό οργανωσιακό σύστημα. Από την άλλη, την πρόσληψη ωρομισθίων εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν μπορούν εκ των πραγμάτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του θεσμού όσο εκείνοι που αποσπώνται. Συγχρόνως, οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν και την έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά της τοπικής αυτοδιοίκησης.

***Σύνοψη***

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση, συμφωνία, συμπληρωματικότητα, εντελώς νέα στοιχεία σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα εξής

- Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι το σχολείο αποβλέπει να βοηθήσει ουσιαστικά τους εκπαιδευόμενους και απευθύνεται τόσο σε νεότερους, με πιο άμεσες ανάγκες, όσο και σε μεγαλύτερα άτομα που πραγματώνουν ένα όνειρο. Η μάθηση έχει γενικό χαρακτήρα που αποσκοπεί στην ιδιότητα του πολίτη. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ακόμη ότι υπάρχει μια σχετικά ισορροπημένη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών στη διαμόρφωση του οράματος, αλλά θίγουν και ότι παρά το γεγονός ότι ο θεσμός απευθύνεται σε ευάλωτους, δεν προβλέπεται καμιά βοήθεια –οικονομική- για την καθημερινή τους προσέλευση στο σχολείο όλων εκείνων που διαμένουν μακριά.
- Οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να παράσχουν μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με το ζήτημα της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού, ενώ προσθέτουν ότι η τυχόν μη μάθηση μπορεί να οφείλεται και στις περιρρέουσες συνθήκες που δεν το επιτρέπουν. Πιστεύουν, ωστόσο, ότι σε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μαθαίνουν μέσα από την δουλειά τους.

- Ομοίως οι εκπαιδευόμενοι αδυνατούν να παράσχουν μια σίγουρη εικόνα για το εκπαιδευτικό προσωπικό ως ένα αρραγές και μανθάνον σύνολο επαγγελματιών. Μάλιστα, θεωρούν εύλογα δύσκολο αυτό να συμβεί στην πραγματικότητα, δεδομένης της αργοπορημένης πρόσληψης των εκπαιδευτικών πλην των μονίμων.
- Δύσκολα οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εκφραστούν επάνω στο ζήτημα της κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας. Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε μια συζήτηση, η οποία μπορεί να προκαλεί αναθεώρηση της σκέψης τους, αλλά αυτό δεν είναι κάτι γενικό. Παράλληλα, αισθάνονται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από εντονότερο ενδιαφέρον προς την ενασχόληση με το διδακτικό τους έργο.
- Οι εκπαιδευόμενοι έχουν επίσης την αίσθηση ότι τροφοδοτεί ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλον όσον αφορά την διδασκαλία τους, συγκεκριμένα τα περιεχόμενα και τις μεθόδους της. Επισημαίνουν επίσης την ύπαρξη ανοικτών επικοινωνιακών διαύλων όλων των μετόχων του σχολείου μέσω του ιστοτόπου και ψηφιακών εφαρμογών επικοινωνίας.
- Κατά τους εκπαιδευόμενους η ύπαρξη αμφίδρομης μάθησης μεταξύ σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική, όχι μόνο για το περιεχόμενο που μαθαίνεται, αλλά και για τον ομαδικό χαρακτήρα με τον οποίο λαμβάνει χώρα. Επισημαίνουν, ωστόσο, την περιορισμένη έκταση αυτού του φαινομένου, αποδίδοντάς το στην πανδημία.
- Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι παράγοντας προώθησης της μάθησης σε διάφορα επίπεδα (π.χ. των ιδίων όσο και των εκπαιδευτικών). Τονίζουν όμως την αδυναμία λειτουργίας του σχολείου ως ενός αρμονικού συνόλου όταν το Κράτος επιδεικνύει αδιαφορία και παραμελεί τον θεσμό, ώστε στο συγκεκριμένο σχολείο π.χ. να υπάρχουν σοβαρά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσης.

#### 6.1.2.3. Σύνθεση από την διεύθυνση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης διενεργήθηκε διαδικασία λήψης ατομικής συνέντευξης από τον διευθυντή κάθε ΣΔΕ. Τα περιεχόμενα του οδηγού και οι στόχοι του έχουν εκτεθεί αναλυτικότερα αλλού: σε γενικές γραμμές ο σκοπός ήταν να προκληθεί αναστοχασμός επάνω στα αποτελέσματα και στα αίτιά τους.

*Προσδιορισμός της «σχέσης» των εκπαιδευτικών με τον ΟΜ*

Στο ξεκίνημα της συνέντευξης ο διευθυντής, αν και δηλώνει άγνοια της έννοιας του ΟΜ από τη βιβλιογραφία, προχωρεί στην κατασκευή ενός ορισμού ο οποίος είναι εναρμονισμένος με τον επίσημα υιοθετημένο στην εργασία αυτή και ιδιαίτερα ακριβής ως προς αυτόν· συγχρόνως επισημαίνει τη στενή σύνδεση ανάμεσα στην έννοια αυτή καθώς και στη φιλοσοφία του ΣΔΕ (*Δ- Πιστεύω λοιπόν ότι ο οργανισμός μάθησης είναι ένας όταν ένας φορέας ... όταν ένα σχολείο μπορεί να δημιουργήσει ένα ... έτσι... δίκτυο σχέσεων και συνεργασιών μεταξύ των μελών του, δηλαδή διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων, αλλά και με το .. με την τοπική κοινότητα, με άλλους φορείς και τα λοιπά. Και μέσα από την αλληλεπίδραση, λοιπόν, όλων αυτών των παικτών -έτσι να το πω- να προάγεται η γνώση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, νέες πρακτικές, νέες εφαρμογές, νέες ιδέες, νέες τεχνικές. Και έτσι όπως το αντιλαμβάνομαι οι σχέσεις μεταξύ όλων αυτών που αναφέραμε είναι αμφίδρομες ... δηλαδή δεν μαθαίνουν για παράδειγμα μόνο οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουμε και εμείς από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό ειδικά στα ΣΔΕ είναι... έτσι... ισχύει το γνωρίζουν όλοι δηλαδή αυτό το πράγμα. Γιατί είναι φορείς βιωμάτων και εμπειριών που πολλές φορές πραγματικά μαθαίνουμε πολλά πράγματα από αυτούς)*. Παράλληλα, επισημαίνει ότι κι αν ακόμη ο ΟΜ αγνοείται ως ρητό και δομικό του ΣΔΕ από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο είναι ένα χαρακτηριστικό που αιωρείται στην ατμόσφαιρα και μπορεί να γίνει αντιληπτό και να υιοθετηθεί (*Πάντως, η αλήθεια είναι ότι το γνωρίζεις δεν το γνωρίζεις, δηλαδή γνωρίζεις ότι ήταν στα ιδρυτικά ή δεν το γνωρίζεις ... η αλήθεια είναι ότι μπαίνοντας κάποιος στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, όπως μπήκα κι εγώ σαν εκπαιδευτής στην αρχή, ... και βέβαια αφού περάσει λίγος καιρός και προσαρμοστείς, περάσεις κάποια επιμόρφωση κάποια, μπορεί άρρητα αυτό το πράγμα ... σου δημιουργείται.. σου ... έχεις αυτήν την αίσθηση*). Διαβάζοντας τις διαστάσεις του ορισμού ο διευθυντής επισημαίνει ότι πρόκειται για «πράγματα», άγνωστα μεν από τη βιβλιογραφία, τα οποία ωστόσο βιώνονται καθημερινά (*Δ- Ναι η αλήθεια είναι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*ότι διαβάζοντας εδώ τις διαστάσεις μού είναι τόσο οικείες. Σ- Μάλιστα. Δ- Τις αναφέρουμε τόσες φορές... επαναλαμβάνω μπορεί όχι μέσα από βιβλιογραφική και επιστημονική τεκμηρίωση -εντάξει;- αλλά επειδή είναι πράγματα τα οποία τα ζούμε και τα βιώνουμε...*). Μάλιστα, θεωρεί πως το σχολείο του είναι ΟΜ κι ότι αυτό το μοντέλο έχει πλέον θεμελιωθεί (*Δ- ... Και από ό,τι φαίνεται μετά από τόσα χρόνια να έχει μείνει αυτό, να έχει έτσι ... να μας φαίνονται οικεία. Προφανώς, καθιερώθηκε στη συνείδηση όλων των παραγόντων των σχολείων, καθηγητών, μαθητών ... και ...*), εφαρμοζόμενο έστω και σιωπηλά από τους εκπαιδευτικούς που *«περισσότερο εμπειρικά και βιωματικά τα γνωρίζουν αυτά τα πράγματα»*. Τον βαθμό επίτευξης του ΟΜ δεν μπορεί βέβαια επακριβώς να προσδιορίσει και να ποσοτικοποιήσει.

*Γενικός σχολιασμός της εικόνας*

Ο διευθυντής στη συνέχεια μελετά τα ποσοτικα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών που συζητούνται σε συσχέτιση και με εκείνα των εκπαιδευομένων. Ήδη, ωστόσο, πριν την ανάγνωση εκφράζει κάποιες επιφυλάξεις. Θίγει π.χ. το γεγονός ότι θα δόθηκαν διαφορετικές απαντήσεις από άτομα που υπηρετούν χρόνια στο σχολεία σε σχέση με άτομα που εργάστηκαν μόνο για ένα δίωρο την προηγούμενη χρονιά, αν και φαίνεται πως αυτό που τον ανησυχεί είναι η συχνότατη εναλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού από χρόνο σε χρόνο.

Με την ανάγνωση των αποτελεσμάτων ο διευθυντής εκφράζει την άμεση αντίθεσή του, ή και έντονη δυσπιστία, προς τις απαντήσεις που δόθηκαν αναφορικά με την πραγματικότητα του ΟΜ στο ΣΔΕ, αν και καταλήγει ότι πρόκειται μόνο για «*Δύο-τρία πράγματα δηλαδή*». Επίσης, σύντομα αναδεικνύει και ένα άλλο ζήτημα, αυτό των δύο παραρτημάτων, που το συγκεκριμένο ΣΔΕ λειτούργησε και επόπτευσε σε δύο απομακρυσμένες περιοχές της Περιφερειακής Ενότητας. Επρόκειτο για «μικρογραφίες ΣΔΕ», όπου όμως τα πράγματα ήταν «διαφορετικά» (Δ- *Ναι υπάρχει περίπτωση τώρα να σας πω ... αν ας πούμε υπήρξαν πολλές απαντήσεις π.χ. από τα παραρτήματα τα οποία λειτουργούσαμε κάποιες χρονιές -και είχαμε και δύο παραρτήματα, μάλιστα-Σ- Α... μάλιστα Δ- Και στην ...και στη ...., που όντως εκεί τώρα η κατάσταση ήταν ... διαφοροποιείται πάρα πολύ αν ρθούμε στα παραρτήματα. Κι αν επίσης βάλουμε μέσα και δύο χρονιές λόγω της πανδημίας, που φυσικά δεν μπορούσαμε να εφαρμόσουμε πολλά απ' τα πράγματα τα οποία συνήθως εφαρμόζουμε όταν λειτουργούμε ... τέλος πάντων κανονικά ... υπάρχει μεγάλη περίπτωση. Σ- Μάλιστα Δ- ...έτσι να διαμορφώθηκε αυτό το πλαίσιο. Κάποια από τα πράγματα κάποια από τα*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*τέτοια, έχουνε μία βάση. Δεν το απορρίπτω δηλαδή έτσι συνολικά το τέτοιο*). Κατά την άποψη του διευθυντή, υπάρχει εντέλει η προσπάθεια, εκκινούμενη από τον ίδιο, να γίνουν κάποια πράγματα, αν και όχι σε όλα τα πεδία του ΟΜ, αλλά δεν επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό (Δ- *Ναι. Σε συνέχεια όμως αυτών που είπαμε πριν, π.χ. αυτός ο οποίος έρχεται δύο ώρες ή ένας ωρομίσθιος που έρχεται τέτοιο... δεν θα μπει καν στη διαδικασία Σ- Ακριβώς! Δ- Έρχεται διεκπεραιωτικά να κάνει τις ώρες του ... να φύγει, να κάνει ... εντάξει ....είναι λογικό. Δεν ξέρω αν υπάρχει τέτοιο που να μπορεί να τους συμπεριλάβει όλους και να συμμετέχουν όλοι σε αυτό το τέτοιο ...).* Για τον συγκεκριμένο διευθυντή, το ΣΔΕ συνιστά και προσφέρει ένα περιβάλλον που μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο τη διδακτική φιλοσοφία και πράξη ενός εκπαιδευτικού. Αυτό το διατυπώνει κρίνοντας από την προσωπική του εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από τον διευθυντή σε δύο κατηγορίες, τους διεκπεραιωτικούς και τους μη διεκπεραιωτικούς· οι δύο όροι σημαίνουν, αντίστοιχαν, μη επαγγελματίες και επαγγελματίες εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ. Βέβαια, ο ίδιος δεν έχει γνωρίσει εντελώς ακατάλληλα άτομα στο ΣΔΕ του.

Παράλληλα, θίγει το πρόβλημα των εργασιακών σχέσεων: ολιγόωρη απασχόληση στο ΣΔΕ με καθυστερημένη καταβολή των αποδοχών, που συνεπάγεται αδιαφορία, και κατακερματισμένη εργασιακή ημέρα του εκπαιδευτικού (*Και βέβαια εντάξει, για τους ωρομίσθιους αυτό που θίξαμε και προηγουμένως. Εντάξει, είναι λογικό τώρα όταν ο άλλος έρχεται για δύο, για τέσσερις, για 6 ώρες, και έχει άλλες τέσσερις-πέντε απασχολήσεις... το πρωί δηλαδή είναι αναπληρωτής. Μετά δουλεύει στα ΙΕΚ, και στο ένα και στο άλλο. Και έρχεται εδώ απλώς για να συμπληρώσει τις ώρες του τέλος πάντων, και τα λεφτά ξέρετε τούς έρχονται από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ κάτι μήνες αργότερα. Εντάξει δεν το βλέπει σίγουρα όπως το βλέπει ένας αποσπασμένος, ο οποίος είναι ολοκληρωτικά στο σχολείο και ...*). Ο διευθυντής στη συνέχεια εξηγεί ότι για ένα παράρτημα είναι εκ των πραγμάτων, και με βεβαιότητα ανέφικτο, να συγκροτηθεί ΟΜ τόσο εντός του όσο και σε σχέση με το μητρικό σχολείο (*Δ- Κοιτάξτε, για να είμαστε ειλικρινείς τώρα, δεν είναι εύκολο πράγμα αυτό. Ακόμα όχι να συνθέσει με το μητρικό σχολείο, αλλά και εκεί ακόμα ... επειδή, αν θέλετε, και συνήθως θα σας πω από τη δική μου, από τη δική μας την εμπειρία, πάνε στα παραρτήματα συνήθως άνθρωποι ωρομίσθιοι και μερικές φορές χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία στα ΣΔΕ, δημιουργείται μία πολύ περίεργη κατάσταση. Είναι κάτι που προσπαθούν να βρουν τα πατήματά τους, μεταξύ τυπικής, μη τυπικής, τέτοιο .. Εντάξει διαμορφώνεται ένα περίεργο κλίμα... Δηλαδή, μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι τόσο έτσι κοντά στις αρχές*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι όπως τέλος πάντων λειτουργεί ένα σχολείο, που έχει εμπειρία σε αυτό το πράγμα, μια ιστορία σε αυτό το πράγμα. Είναι λίγο δύσκολο... γενικώς είναι δύσκολα διαχειρίσιμα τα παραρτήματα... είναι δύσκολα. …. Αλλά ξέρετε τώρα ήταν ... στη ... να πάνε ωρομίσθιοι για κάποιες ώρες. Προσπαθούσαν να βολευτούν με τα πλοία, με τα δρομολόγια, με το να πάνε αυθημερόν και να γυρίσουν, γιατί δεν είναι και απλή υπόθεση: πού να μείνουν, έξοδα, το ένα, το άλλο και τα λοιπά. Όλο αυτό όπως καταλαβαίνετε δημιουργούσε κι ένα ... και στο πρόγραμμα και στο ... Δηλαδή δεν υπήρχαν οι συνθήκες, λέμε για οργανισμό μάθησης, να δημιουργηθεί οργανισμός μάθησης από τη στιγμή που δεν γνωρίζονταν καλά καλά το εκπαιδευτικό προσωπικό μεταξύ τους. Γιατί πήγαιναν σε διακριτές διαφορετικές μέρες ή ... Σ- Μάλιστα ... Δ- Δηλαδή εκεί πρέπει να έχεις και λίγο ... έτσι ικανότητες και τέτοιες για να φτιάξεις ένα αρκετά σύνθετο τέτοιο, ώστε να ικανοποιήσεις και όλους τους ανθρώπους. Γιατί τώρα καταλαβαίνεις και την δική τους, έτσι λίγο την απαίτηση και λοιπά, να εξυπηρετηθούν και αυτοί ... δηλαδή ένας που πηγαίνει για παράδειγμα τέσσερις ώρες δεν μπορείς να τον βάλεις να πηγαίνει δύο μέρες στην ….)* Ο διευθυντής, περαιτέρω, εντοπίζει αντίφαση από την πλευρά της Πολιτείας, πίσω από την οποία κρύβονται πολιτικές σκοπιμότητες: από τη μια, επιζητείται ο ΟΜ, αλλά εισάγεται ένας νέος θεσμός, το Παράρτημα, που τον υπονομεύει (*Δ- Ναι αντιφάσκει, αλλά εξυπηρετούνται, όπως καταλαβαίνετε, τώρα κάποιες πολιτικές ίσως για την ικανοποίηση αιτημάτων της τοπικής κοινωνίας. Εντάξει, το βλέπουν διαφορετικά οι πολιτικοί. Το βλέπουν διαφορετικά το πράγμα αυτό τέλος πάντων από την επιστημονική και εκπαιδευτική τέτοια... Όμως, εντάξει, για να μαστε, να μην τα απαξιώσουμε τελείως. Εντάξει ... διότι για παράδειγμα έγινε ένα παράρτημα στη Ζαγορά, που λειτούργησε μόνο δύο έτη. Γιατί, ξέρετε, ένα άλλο θέμα σε τόσο μικρές κοινωνίες είναι ότι δεν είναι εύκολο... πρώτα από όλα να σας πω ότι πάνω από το 50% του πληθυσμού φαντάζομαι δεν πρέπει να έχουνε απολυτήριο γυμνασίου. Παρόλ' αυτά γύρω στα 8-9 άτομα ήταν αυτά οι γενναίοι, θα τους χαρακτηρίσω εγώ, οι οποίοι ξεκίνησαν την πρώτη χρονιά, αλλά σκεφτείτε ... ένα μόνο πράγμα θα σας πω για να καταλάβετε... Και κάποιοι από αυτές όταν πήγαιναν στο σχολείο δεν έλεγαν σε κανέναν ότι πάνε στο σχολείο*). Η κατάσταση είναι, επομένως, πιο περίπλοκη (*Δ- Οπότε τώρα καταλαβαίνετε, αν δεν το λένε οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, πώς θα μαθευτεί στην τοπική κοινότητα; Γιατί προφανώς φοβόντουσαν μην τυχόν τους κοροϊδεύουν στο καφενείο στο ένα, στο άλλο, και τα λοιπά. Σ- Μμμ Δ- Υπάρχει λίγο αυτή η νοοτροπία του μικρού μέρους και τα λοιπά. Τι θα πει ο ένας τι θα πει ο άλλος και τα λοιπά. Γι' αυτό δεν κύλησε λοιπόν η*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*τέτοια... Πήγαν αυτά τα εννέα άτομα, τελείωσαν και μετά δεν υπήρξε ενδιαφέρον, αν και θα μπορούσανε, θα μπορούσανε ... δεν είχαν κινητοποιηθεί και πάρα πολύ ο τοπικός τέλος πάντων, οι τοπικοί τέλος πάντων παράγοντες εκεί. Θα μπορούσαν να το κυνηγήσουν περισσότερο να ....*). Με την πρόοδο της συνέντευξης ο διευθυντής καταφάσκει εντέλει προς τα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία και δικαιολογεί στη βάση της χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης που παρεχόταν στα Παραρτήματα (Δ- *Σαφώς... Αν ήτανε τώρα σας λέω δεν ξέρουμε, αν ξέραμε συγκεκριμένα ποιοι απάντησαν θα σας έλεγα τέτοιο. Αν ήταν από τα παραρτήματα, σαφώς θα συμφωνήσω, μη σας πω με τα περισσότερα τα οποία γράφουν θα συμφωνήσω. Γιατί δεν είχαν έτσι καμιά ιδέα γι' αυτά τα πράγματα ούτε τα βίωναν ούτε τα ζούσαν ούτε με φορείς εκεί ...πολύ περιορισμένη .... επαγγελματική μάθηση, που λένε, εντάξει αυτό σχετίζεται λίγο και με ... ήταν αρκετά χωρίς εμπειρία προηγούμενη αυτοί που πήγαιναν ... και χωρίς εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση. Γιατί για ένα μεγάλο διάστημα δεν γινόταν επιμόρφωση. Οπότε αυτοί τέλος πάντων ...*). Εξάλλου, λαμβάνει υπόψη και τη μεγάλη τυπική απόκλιση στα ποσοτικά αποτελέσματα.

*Ανάδειξη ευνοϊκών/μη ευνοϊκών εσωτερικών/εξωτερικών παραγόντων*

Στη συνέχεια ο διευθυντής προχωρεί σε μια βαθύτερη και ανακεφαλαιωτική παρουσίαση των απόψεων του, ώστε να επισημάνει τι ευνοεί και τι εμποδίζει τον ΟΜ.

Δεν είναι τυχαίο ότι ως πρώτιστη απειλή αναφέρεται η κεντρική πολιτική και οι επιμέρους πολιτικές της Πολιτείας (*Τα εμπόδια... τα εμπόδια μπορεί να είναι κάποιες πολιτικές που εφαρμόζονται από την πλευρά της Πολιτείας, από την πλευρά των φορέων, ας πούμε του αρμόδιου φορέα)*. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής αναδεικνύει ένα πλέγμα προβλημάτων όπως η ενδεχόμενη άγνοια των υπευθύνων για το τι είναι το ΣΔΕ, ο κακός προγραμματισμός, η αδιαφορία για τη βάση, δηλαδή για τα κατά τόπους ΣΔΕ. Όλα αυτά είναι ερωτήματα που θέτει ο ιδιος (*Δ- Γιατί; Δεν ξέρω ... Γιατί; Γιατί να το κάνει αυτό; Ίσως γιατί θα έλεγα είναι κάποιοι, αλλά κι αυτό δεν ισχύει, ότι είναι κάποιοι οι οποίοι δεν γνωρίζουν ίσως εντελώς την φιλοσοφία... αλλά δεν ισχύει και αυτό το πράγμα. Γιατί εντάξει, υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι εντάξει... γνωρίζουν αυτοί που τέλος πάντων έστησαν το όλο τέτοιο ήξεραν την κατάσταση... Δεν ξέρω γιατί το κάνει... Κακός προγραμματισμός; Κακή τέτοια; Ίσως δεν λαμβάνει υπόψη της την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από εμάς*). Ο διευθυντής κάνει τη σημαντική επισήμανση ότι ούτε η Γενική Γραμματεία λειτουργεί ως ΟΜ και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ότι τα στελέχη της έχουν περισσότερο μια γραφειοκρατική στάση (*Δ- Ίσως ναι ... Στέκονται περισσότερο λίγο στο τυπικό της υπόθεσης και στα παραδοτέα, Να είναι όλα αυτά τέτοια. Αλλά χωρίς να πηγαίνουν στην ουσία, να τα διαβάζουν, να παίρνουν υπόψιν τους τέλος πάντων τις προτάσεις που υπάρχουν εκεί*). Η λειτουργία της Γενικής Γραμματείας θυμίζει την πιο γραφειοκρατική και αυστηρή λειτουργία του οικοδομήματος της τυπικής εκπαίδευσης.

Από την άλλη μεριά, ένα πρόβλημα που διέπει τα ΣΔΕ και κάνει κατανοητά ορισμένα επιμέρους προβλήματα, όπως η καθυστερημένη πρόσληψη των ωρομισθίων, είναι, κατά τον διευθυντή, ότι πρόκειται για ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Κατά τη γνώμη του, όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα συνιστούν *«περίπλοκες διαδικασίες»* και η αντιμετώπισή τους θα απαιτούσε θέσπιση νόμου που θα υπαγόρευε απλοποίηση των διαδικασιών, παρόλο που η ελληνική κουλτούρα αρέσκεται στη διαιώνιση πρακτικών προβλημάτων και στην αποφυγή άμεσων λύσεων (*Δ- Γιατί δεν γίνεται; Τώρα εντάξει θα πάμε ... θα περάσουμε σε γενικότερο ίσως ... ίσως είναι λίγο στερεοτυπικό αυτό το πράγμα. Αλλά επειδή ίσως λέμε στην Ελλάδα ζούμε μερικές φορές και ίσως τα πράγματα δεν τα παίρνουμε τόσο σοβαρά και δεν τα βλέπουμε τόσο τεχνοκρατικά δεν ψάχνουμε έτσι λίγο άμεσες και πρακτικές λύσεις στα προβλήματά μας ... λίγο αναβλητικότητα. Λίγο, εντάξει μωρέ, δεν τέτοιο ...από δω, λίγο. Και όλο αυτό τέλος πάντων συνθέτει ένα πλαίσιο που δεν βοηθά στην εξεύρεση λύσεων σε αυτά τα θέματα*). Όταν η συζήτηση στρέφεται γύρω από τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής επισημαίνει ως κύριο πρόβλημα την πρόσληψη εκπαιδευτικών χωρίς καμία επιμόρφωση και επαφή με τα ΣΔΕ. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι μόνο έτσι λύνεται το πρόβλημα, γιατί τίθεται και το σημαντικό ζήτημα του εσωτερικού κινήτρου να υπηρετηθεί ο ο ΟΜ από κάποιον εκπαιδευτικό (*Δ- Κοιτάξτε να σας πω κάτι. Αν βελτιώθηκαν τα πράγματα .... Κάποιος μπορεί να έχει διδακτορικό στην εκπαίδευση ενηλίκων, να έχει 5.000 ώρες επιμόρφωσης, να έχει πιστοποιήσεις σε ό,τι θέλετε και τα λοιπά, και να ρθει εδώ και να κάνει, ξέρω γω, στον πίνακα, όλη την ώρα να γεμίζει τον πίνακα... Τώρα ο άλλος πρέπει να το έχει κιόλας λίγο το όλο θέμα και να συνειδητοποιήσει το πού βρίσκεται και αναλόγως να εφαρμόζοντας όλα αυτά τα οποία ξέρει, εάν έχει τόσο πολλά εφόδια, γιατί, εντάξει, υπάρχουν και αυτοί που έχουν τα εφόδια για να καταφέρουν να προσληφθούν στο σχολείο και δεν τους ... Αν δεν τον ενδιαφέρει τον άλλον, δεν τον ενδιαφέρει*). Μάλιστα, από τον ρόλο του διευθυντή απουσιάζει το *«δικαίωμα να κάνει κάτι»*, όπως π.χ. μια «*αξιολογική έκθεση» (στο τέλος της χρονιάς. Βέβαια πολύ έτσι αιτιολογημένη,*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*δομημένη, με επιχειρήματα και τα λοιπά, ώστε... αξιολόγηση ... εννοείται ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα),* ώστε να διορθωθούν τα προβλήματα.

Υιοθετώντας μια διαχρονική ματιά, η οποία υποστηρίζεται από τη μακρόχρονη εμπειρία του, ο διευθυντής επισημαίνει ότι με την πάροδο του χρόνου ο ΟΜ έχει σταδιακά εκλείψει στο ΣΔΕ του. Κύριος λόγος είναι η προοδευτική εξαφάνιση της επιμόρφωσης σε συνάρτηση με την αποχώρηση ή απομάκρυνση των αρχικών στελεχών-εμπνευστών του θεσμού και την τοποθέτηση μη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών. Αυτά, ωστόσο, και πάλι ανάγονται στην Πολιτεία η οποία έθεσε τον θεσμό σε δεύτερη μοίρα και τον απέσυρε ως προτεραιότητα (*Δ- Δεν ήτανε τόσο ψηλά στην ατζέντα των της εκάστοτε έτσι ... πώς να το πω .. υπεύθυνης αρχής που περνούσε τέλος πάντων ... δεν ήταν ποτέ ... Ενώ, ναι, ενώ εξυπηρετεί μία πολύ ζωτικής σημασίας κοινωνική ανάγκη, αυτό το έχει αποδείξει τόσα χρόνια δηλαδή, παρόλα αυτά δεν, ναι, υπήρχε όραμα ίσως; Δεν ξέρω ... δεν. Ναι, δεν ήταν προτεραιότητα*). Ένας βασικός λόγος είναι, κατά τον διευθυντή, το μικρό μέγεθος του θεσμού, που τον απομακρύνει από την ατζέντα.

*Ματιά στο μέλλον*

Ωστόσο, η έλλειψη του ΟΜ όντως είναι σε βάρος της μάθησης των εκπαιδευομένων (*Τώρα αν λοιπόν δεν ακολουθείς τον τρόπο μάθησης, αυτό που προβλέπεται από τον οργανισμό μάθησης, προφανώς δεν θα λάβουν και τα αντίστοιχα εφόδια οι εκπαιδευόμενοι).* Το γενικό πνεύμα του διευθυντή είναι ότι η κατάσταση θα βαίνει επιδεινούμενη, αν δεν ενεργοποιηθεί η Πολιτεία, ενώ ως κρίσιμος παράγοντας για την θρέψη ενός ΟΜ είναι η ύπαρξη ενός πυρήνα μονίμων εκπαιδευτικών αποσασμένων. Αυτές οι αποσπάσεις όμως όλο και μειώνονται με μάλλον ολέθριες συνέπειες (Δ- *Όλο και μικραίνει ... μετά από εκείνη την ανεκδιήγητη απόφαση να μειωθούν ... τέλος πάντων...εμείς είχαμε 5 αποσπασμένους και μείναμε με 2... Αυτό ήταν σοβαρό πλήγμα στον οργανισμό μάθησης, για να τα πούμε τώρα... πολύ σοβαρό πλήγμα... Γιατί θα σας πω ενδεικτικά ... εντελώς τυχαία το αναφέρω και ενδεικτικά .. Σ- Ναι ... Δ- Ότι εγώ μέσα σε αυτούς λοιπόν τους τρεις που έχασα ήταν μία εκπαιδεύτρια, η οποία ήταν από την πρώτη μέρα λειτουργίας του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας στο Βόλο εδώ. Και ήταν κολόνα πραγματικά εδώ του σχολείου και ήταν πάντα γι' αυτό που λέμε για την καινοτομία και τα λοιπά, Ό,τι πρόγραμμα και ό,τι δραστηριότητα και δράση βλέπαμε, πάντα ήταν η πρώτη .... και προσπαθούσε και σε συνεργασία με άλλους ....βλέπετε τώρα πόσα πράγματα εμπλέκονται ...και συμμετείχαμε πάντα σε όλα αυτά. Τη*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*χάσαμε λοιπόν αυτή ...χάθηκε ένα κομμάτι του οργανισμού μάθησης .. Σ- Ακριβώς .. Δ- Και μάλιστα για μερικούς ανθρώπους είναι δυσαναπλήρωτο. Διότι αυτή -και δεν είναι και καλή διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού αυτό το πράγμα, να κάνεις μία οριζόντια ας πούμε μείωση, χωρίς να λάβεις κανένα κριτήριο- ήταν μία εκπαιδεύτρια την οποία είχαν, είχε συμμετάσχει σε όλες τις επιμορφώσεις που είχαν γίνει από την ίδρυση των ΣΔΕ. Και ξαφνικά μια μέρα της λένε: όχι, δεν μπορείς να πας την επόμενη χρονιά στο ΣΔΕ. Καταλαβαίνετε τώρα αυτά είναι αστεία πράγματα).* Κατά τον διευθυντή όμως και πάλι ο ΟΜ φαίνεται τελικά να εξαρτάται από τις βουλήσεις της Πολιτείας.

Στις στρατηγικές κινήσεις που ο διευθυντής θα επεδίωκε να προχωρήσει σε σχέση με την επαναλειτουργία του ΟΜ στο συγκεκριμένο ΣΔΕ είναι να συγκροτήσει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών του, αλλά και των εκπαιδευομένων (*Θα προσπαθούσα λοιπόν ίσως σε μία τέτοια περίπτωση να συστηματοποιήσω - γιατί τη διάβασα αυτή τη λέξη μέσα, ότι δεν υπάρχει ίσως, ότι συστηματικά δεν γίνεται κάτι τέτοιο- θα προσπαθούσα να συστηματοποιήσω όσον αφορά τους εκπαιδευτές μία ... έτσι.. να δημιουργήσω μια ενδοσχολική κοινότητα μάθησης, ας το πούμε, επιμόρφωσης θέλετε…Σ- Ναι ωραία, αλληλένδετες είναι οι έννοιες... Δ- Αλληλεπίδρασης θέλετε να το πούμε, όπως θέλετε τέλος πάντων...Και ίσως μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ, και ίσως και όχι και γειτονικών να το πω έτσι εκπαιδευτών. Π.χ. δεν είναι μόνο ανάγκη ο φυσικός με το μαθηματικό για παράδειγμα. Θα μπορούσε να είναι ο φιλόλογος με το μαθηματικό, που έχουν γίνει τέτοιες συνεργασίες βέβαια. Επομένως, μάλλον νομίζω η λέξη κλειδί που κρατάω σε αυτό το κομμάτι είναι η συστηματοποίηση αυτής της κοινότητας που είπαμε και στην πλευρά των εκπαιδευομένων ίσως λίγο μία μεγαλύτερη συμπερίληψη τους σε θέματα ...σε κάποια θέματα, τέλος πάντων, στη λήψη αποφάσεων, κάποιων αποφάσεων).* Ο διευθυντής, χρησιμοποιώντας μάλλον σκληρές εκφράσεις, επισημαίνει ότι η Πολιτεία δεν πρόκειται να δείξει κάποιο ενδιαφέρον στις όποιες οχλήσεις (*Το έχουμε κάνει αρκετές φορές αυτό. Αλλά από κάποια στιγμή και μετά, βλέπεις ότι είναι σαν να κτυπάς στου κουφού την πόρτα. Αυτό το έχουμε κάνει και τέλος πάντων μεμονωμένα και σε συνεργασία με άλλα ΣΔΕ και τα λοιπά, αλλά με φτωχά μπορώ να πω ... Σ- αποτελέσματα Δ- Αποτελέσματα. Μην πω ανύπαρκτα*). Σε αυτό το σημείο εντοπίζει και μεγάλες αντιφάσεις στη συμπεριφορά του Κράτους, εξαιτίας των οποίων παγιώνονται -γενικά στη δημόσια διοίκηση και στη δημόσια ζωή της χώρας μας- διάφορες αντικανονικότητες, η άρση των οποίων ενδέχεται μέχρι και να δημιουργεί σημαντική έκπληξη στους ανθρώπους.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 6.1.2.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά;

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες δεδομένων, ποσοτικών δεδομένων εκπαιδευτικών και ποιοτικών δεδομένων εκπαιδευομένων**,** παρατηρούμε τα εξής. Οι εκπαιδευτικοί μετέδωσαν μια μάλλον «φτωχή» εικόνα οργανισμού μάθησης για το συγκεκριμένο σχολείο, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μεγάλη απόσταση από την επίτευξη και την παγίωσή του. Υπάρχουν μέτριες, ή μάλλον κάτω του μετρίου, επιδόσεις για όλες τις διαστάσεις. Όπως αναφέραμε, το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται σε μια πολύ ήπια, διστακτική, πορεία οικοδόμησης οργανισμού μάθησης. Θα λέγαμε λοιπόν ότι τα ποιοτικά δεδομένα, που προέρχονταν από άλλη ομάδα-στόχο και ελήφθησαν σε μεταγενέστερο χρόνο, λειτουργούν κατά βάση συμπληρωματικά προς τα ποσοτικά, και αντιστρόφως, παρόλο που δεν στάθηκε δυνατό να αποδώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα. Κρατώντας το δεδομένο της μέτριας επίδοσης ως προς κάθε επιμέρους διάσταση, κάνουμε τις εξής επισημάνσεις.

Το συμπεριληπτικό για όλους τους εκπαιδευόμενους όραμα, στο βαθμό που αυτό αναπτύσσεται (και το οποίο μάλιστα, κατά τους εκπαιδευτικούς δεν υιοθετείται από όλους τους εκπαιδευτικούς), έρχεται σε αντίφαση με την οικονομική αδυναμία πολλών εκπαιδευομένων να μεταβαίνουν καθημερινά στο σχολείο.

Η ηγεσία δεν έχει επαρκώς αναπτύξει την προσφορά καθοδήγησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διευκόλυνση της ατομικής και ομαδικής μάθησης, ενώ δεν προωθείται ιδιαίτερα η συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων. Διαφορετικά, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι ο διευθυντής είναι παράγοντας προώθησης της μάθησης σε διάφορα επίπεδα (π.χ. των ιδίων όσο και των εκπαιδευτικών), αλλά έρχονται να τονίσουν την αδυναμία λειτουργίας του σχολείου ως ενός αρμονικού συνόλου, όταν το Κράτος επιδεικνύει αδιαφορία και παραμελεί τον θεσμό, ώστε στο συγκεκριμένο σχολείο π.χ. να υπάρχουν σοβαρά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσης.

Υπάρχει ενός βαθμού ενθάρρυνση προς τους εκπαιδευτικούς για πειραματισμό και καινοτομία, αλλά συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν αυτή τη δυνατότητα με συστηματικό τρόπο. Οι εκπαιδευόμενοι, σε ένα παρόμοιο πνεύμα, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε μια συζήτηση, η οποία μπορεί να προκαλεί αναθεώρηση της σκέψης τους, αλλά αυτό δεν το θεωρούν ως ένα γενικευμένο φαινόμενο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Επιπλέον, βλέπουμε μειωμένο βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ΣΔΕ και στο εξωτερικό περιβάλλον, με τάση για περιχαράκωση του σχολείου απέναντί του. Οι εκπαιδευόμενοι είναι της ίδιας αντίληψης και αποδίδουν αυτό το γεγονός στην πανδημία.

Η συνεχής επαγγελματική μάθηση εμφανίζεται ως ένα οριακά ανεπτυγμένο φαινόμενο στο συγκεκριμένο σχολείο, κατά τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι ως ένα βαθμό οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την δουλειά τους.

Όσον αφορά την καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό, πέρα από κάποιες ασθενείς τάσεις για συμπεριφορά με σεβασμό και αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών, υπάρχει περιορισμένο ενδιαφέρον για κοινό αναστοχασμό και αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται να προσθέσουν ότι αυτό είναι εύλογα δύσκολο να συμβεί δεδομένης της αργοπορημένης πρόσληψης των εκπαιδευτικών πλην των μονίμων.

Τέλος, δεν έχει θεμελιωθεί υποδομή οργανωσιακής μάθησης. Παρά την όποια διάθεση κοινού αναστοχασμού, ο οποίος δύναται να διευκολύνεται από τη συνεργασία με κάποιους εξωτερικούς φορείς, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για σοβαρή ενασχόληση με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Οι εκπαιδευόμενοι, πάλι, εικάζουν ότι υπάρχει ενός μετρίου βαθμού υποδομή οργανωσιακής μάθησης, ενώ επισημαίνουν ότι η ψηφιακή επικοινωνία, που υπάρχει αναμεταξύ όλων στο σχολείο, είναι πολύ σημαντική γενικά. Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση να θεωρούν πως οι διαστάσεις του οργανισμού μάθησης φαίνεται να καλλιεργούνται περισσότερο από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί ως ΟΜ. Δεν καλλιεργούνται επαρκώς οι επιμέρους αξίες που συνθέτουν το ιδεώδες του οργανισμού μάθησης. Όμως, και οι εκπαιδευτικοί, ερωτώμενοι σε ένα προσωπικό θεωρητικό επίπεδο, δείχνουν να ασπάζονται μέτρια τον ΟΜ ως ιδεωδες, σαν να προτιμούν για το ΣΔΕ μια παραδοσιακή διοικητική λειτουργία. Οι εκπαιδευόμενοι φωτίζουν από τα δικά τους μάτια αυτήν την ασθενή λειτουργία του ΟΜ. Αποδίδουν την προβληματική εκδήλωση των διαστάσεων του ΟΜ στο ρόλο της Πολιτείας, η οποία φαίνεται να θέτει εμπόδια στα βασικά χαρακτηριστικά του. Το πιο βασικό πρόβλημα φαίνεται πως είναι το γεγονός της στελέχωσης του σχολείου με μη μόνιμο προσωπικό, ενώ κατατίθεται και η σημαντική εκτίμηση ότι το μόνιμο προσωπικό έχει μάλλον πιο φυσική ροπή προς τη δημιουργία ΟΜ, ο σχηματισμός του οποίου είναι αντικειμενικά δύσκολος, όταν το ωρομίσθιο



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

προσωπικό, εκτός από ωρομίσθιο, προσλαμβάνεται και με πολύ μεγάλη καθυστέρηση. Φαίνεται πως οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δεν θα υπηρετούσαν πρόθυμα αυτό το μοντέλο, παρόλο που αυτό ίσως δεν θα οφειλόταν σε εσωτερικά τους κίνητρα. Στην μάλλον κακή διαχείριση του θεσμού και του ΣΔΕ τους από το Κράτος εντάσσουν και την ελλιπή χρηματοδότηση, ενώ εντοπίζουν και την αντίφαση ανάμεσα στις προθέσεις του θεσμού και στο γεγονός ότι δεν λαμβάνεται φροντίδα για την εξασφάλιση της πρόσβασης στο σχολείο ατόμων που μένουν πολύ μακριά.

Ο διευθυντής θεωρεί, σε σχέση τόσο με τον ίδιο όσο και με τους εκπαιδευτικούς γενικά, ότι, κι αν ακόμη υπάρχει έλλειψη θεωρητικού υποβάθρου στον ΟΜ, η εξοικείωση με τον ΟΜ είναι αναπόφευκτη στην πράξη και τελικά γίνεται μέρος της σιωπηλής γνώσης του εκπαιδευτικού προσωπικού ενός ΣΔΕ.

Παρά κάποιες επιφυλαξεις, ο διευθυντής καταφάσκει προς τα αποτελέσματα αντιλαμβανόμενος ότι αυτά έχουν προέλθει ως επενέργεια ορισμένων παραγόντων, οι οποίοι δρουν σε βάρος του ΟΜ. Τέτοιοι παράγοντες είναι το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί έρχονται για ελάχιστες ώρες στο σχολείο, καθώς και το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί εναλλάσσονται συχνότατα από χρόνο σε χρόνο. Συχρόνως, θίγει και το πρόβλημα των παραρτημάτων, τα οποία εμφανίζονται ως «μικρογραφίες ΣΔΕ», αλλά δεν διέπονται από μια λειτουργεία που θα μπορούσε να θεωρηθεί κανονική. Θεωρεί πως η υπηρεσία στο ΣΔΕ δύναται να αλλάξει τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προς το καλύτερο, δεδομένου ότι συνιστά ένα προωθημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά αυτό μπορεί να γίνει μόνο στην περίπτωση των μη διεκπεραιωτικών εκπαιδευτικών. Όμως, ο διεκπεραιωτικός εκπαιδευτικός, ως τύπος εκπαιδευτικού που αντιτίθεται στον προαναφερθέντα μη διεκπεραιωτικό, μπορεί να είναι εκείνος με ολιγόωρη απασχόληση στο ΣΔΕ, συνθήκη η οποία συνεπάγεται την αδιαφορία του. Είναι, επομένως, αυτονόητο κι ότι η ιδέα ενός «παραρτήματος ΣΔΕ» δεν μπορεί να εναρμονίζεται με την ιδέα του ΟΜ, αλλά μάλλον την υπονομεύει.

Για τον διευθυντή η έσχατη πηγή των προβλημάτων είναι η κεντρική πολιτική και οι επιμέρους πολιτικές της Πολιτείας, που πρακτικά εμφανίζονται ως ένα πλέγμα προβλημάτων όπως η άγνοια για το τι είναι το ΣΔΕ, ο κακός προγραμματισμός, η αδιαφορία για τη βάση, δηλαδή για τα κατά τόπους ΣΔΕ. Πιστεύει πως το όλο σύστημα των ΣΔΕ, συμπεριλαμβανομένων των διοικουσών υπηρεσιών όπως η Γενική Γραμματεία, δεν λειτουργεί ως ΟΜ, αλλά παραπέμπει στην πιο γραφειοκρατική και αυστηρή λειτουργία του οικοδομήματος της τυπικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, επιβαρυντικός παράγοντας είναι ότι τα ΣΔΕ λειτουργούν ως υλοποίηση ευρωπαϊκού



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

προγράμματος, κι αυτό διότι, κατά τη γνώμη του, όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα συνιστούν *«περίπλοκες διαδικασίες»* και η αντιμετώπισή τους θα απαιτούσε θέσπιση νόμου που θα υπαγόρευε απλοποίηση των διαδικασιών, παρόλο που η ελληνική κουλτούρα του Δημοσίου αρέσκεται στη διαιώνιση πρακτικών προβλημάτων και στην αποφυγή άμεσων λύσεων. Σημαντικό πρόβλημα κατά τον διευθυντή είναι επίσης ότι το Κράτος προσλαμβάνει εκπαιδευτικούς χωρίς να τους επιμορφώνει. Συγχρόνως, θίγει την ανυπαρξία διευθυντικού δικαιώματος για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής επισημαίνει ότι με την πάροδο του χρόνου ο ΟΜ έχει σταδιακά εκλείψει στο ΣΔΕ του. Θεωρεί πως η Πολιτεία, έπειτα και από τη σταδιακή αποχώρηση των εισηγητών-εμπνευστών του θεσμού, έχει θέσει τον θεσμό σε δεύτερη μοίρα και τον απέσυρε ως προτεραιότητα, ενώ και το μικρό μέγεθος του θεσμού συμβάλλει στην απομάκρυνσή του από την ατζέντα.

Όταν το ΣΔΕ δε λειτουργεί ως ΟΜ, βλάπτεται η μάθηση των εκπαιδευομένων. Το γενικό πνεύμα του διευθυντή είναι ότι η κατάσταση θα βαίνει επιδεινούμενη, αν δεν ενεργοποιηθεί η Πολιτεία, η οποία θα πρέπει, κατ' αρχάς, να επανεφαρμόσει την πρακτική της απόσπασης μεγάλου αριθμού μονίμων εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί είναι απαραίτητοι για την θρέψη του ΟΜ. Στις στρατηγικές κινήσεις που ο διευθυντής θα επεδίωκε να προχωρήσει σε σχέση με την επαναλειτουργία του ΟΜ στο συγκεκριμένο ΣΔΕ είναι να συγκροτήσει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών του, αλλά και των εκπαιδευομένων, ενώ πιστεύει ότι η Πολιτεία δεν πρόκειται να δείξει κάποιο ενδιαφέρον στις όποιες οχλήσεις από τη βάση.

### 6.1.3. Υποπερίπτωση 3

#### 6.1.3.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών

***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***

Στον παρακάτω πίνακα (6.19) φαίνεται ο Μ(έσος) Ό(ρος) δύο μεταβλητών:
α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή απεικονίζεται ο βαθμός που το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να αποδέχεται και να έχει εμπεδώσει την αναγκαιότητα του ΟΜ, η θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 6.19: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 3**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 48 | 1,65 | 4,96 | 3,33 | ,68 |
| στάσεις | 48 | 2,99 | 5,00 | 4,25 | ,55 |
| Valid N (listwise) | 48 | | | | |

Ενδιαφέρον είναι ότι και στους δύο Μ.Ο. έχουμε μια τυπική απόκλιση, που δεν είναι μεγάλη, αλλά δεν όχι αμελητέα, δείχνοντας μια σχετική διαφωνία. Επίσης, βλέπουμε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν φαίνεται να έχει κατανοήσει πλήρως, δηλαδή στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης. Ανάμεσα, ωστόσο, στα δύο μέτρα, βλέπουμε και διαφορά σχεδόν του 1 βαθμού της κλίμακας. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως παρά την εκτίμηση που το εκπαιδευτικό προσωπικό τρέφει ιδεατά προς τον ΟΜ, η υλοποίηση του ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο υπολείπεται βρισκόμενη λίγο πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας (=3). Βέβαια, και αυτή μόνη η χαμηλή βαθμολογία αποτελεί σημαντικό στοιχείο προβληματισμού.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων***

Στον παρακάτω πίνακα (6.20) γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο του ηγέτη στην διαμόρφωση, έστω και σε χαμηλό βαθμό, του ΟΜ στο συγκεκριμένο ΣΔΕ. Η φθίνουσα πορεία των ΜΟ των διαστάσεων υποδεικνύει ότι το ΣΔΕ δεν έχει την καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και ότι προπάντων δεν υπάρχει καλά θεμελιωμένη υποδομή οργανωσιακής μάθησης, η οποία υποδομή στηρίζει την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. Οι διαφορές μεταξύ των μέσων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

όρων των διαστάσεων στη μεταβλητή «στάση εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό μάθησης» είναι, αντίθετα, πολύ μικρές.

**Πίνακας 6.20: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 3**

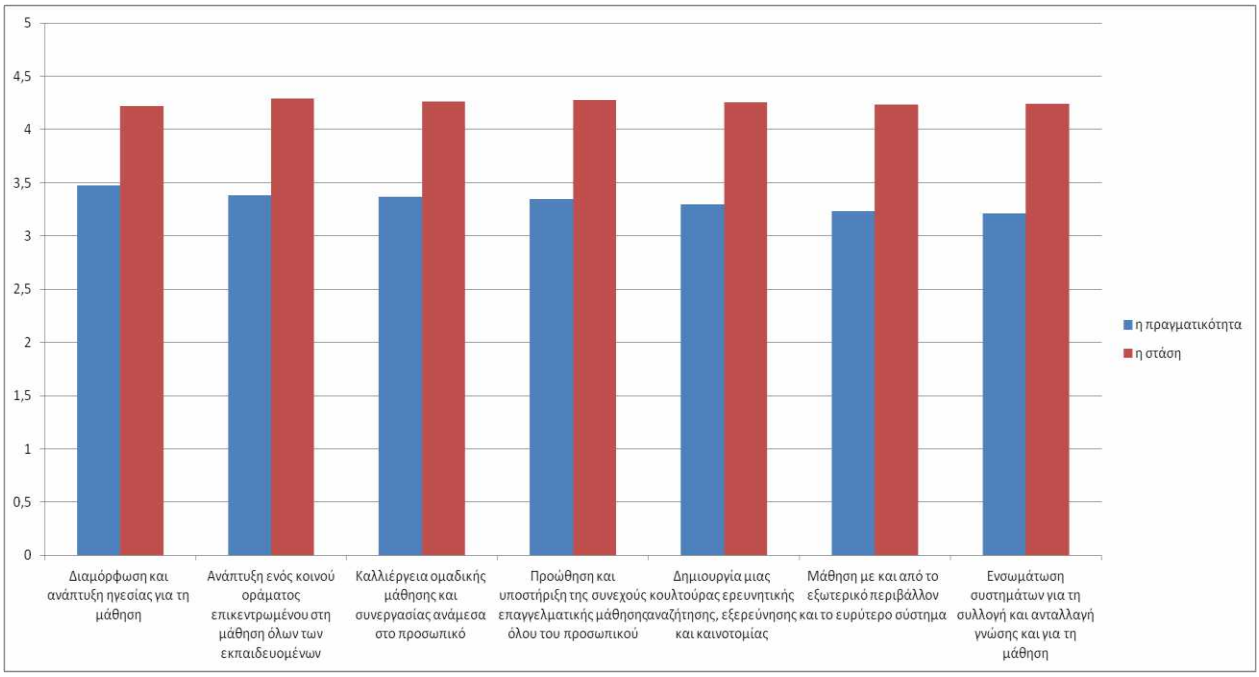
| **Στάση** | | **Πραγματικότητα** | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |
| 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,29 | 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 3,47 |
| 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 4,27 | 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 3,38 |
| 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 4,26 | 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,37 |
| 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 4,25 | 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,34 |
| 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,24 | 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 3,3 |
| 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 4,24 | 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 3,23 |
| 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 4,22 | 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 3,21 |

Στο παρακάτω σχήμα (6.3) απεικονίζονται πιο παραστατικά οι διαστάσεις του ΟΜ και ως προς τις δύο εκδηλώσεις τους, δηλαδή: α) ως υλοποιούμενου φαινόμενου (μπλε ράβδοι) β) ως προς τη σημαντικότητά τους στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (κόκκινες ράβδοι). Η κατάταξη είναι σε φθίνουσα πορεία ως προς το (α), δηλαδή ως προς το βαθμό υλοποίησης. Οι κόκκινες ράβδοι δείχνουν την ομοιογένεια που επικρατεί, ενώ η φθίνουσα συρρίκνωση των μπλε εξηγεί με γραφικό τρόπο αυτό που επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο.

**Γράφημα 6.3: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 3**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250




Μια απόπειρα σύνθεσης των δεδομένων αυτών θα υποδείκνυε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα. Φαίνεται όμως ότι υπάρχει υστέρηση στην ομαδικότητα, στην προώθηση της επαγγελματικής μάθησης και στην κουλτούρα εξερεύνησης και καινοτομίας. Συγχρόνως, είναι περιορισμένη η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, ενώ δεν υπάρχουν θεμέλια για την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. Η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί τον ηγέτη στο επίκεντρο.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων***

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται οι δείκτες ανά διάσταση του – υλοποιούμενου και όχι εκλαμβανόμενου- οργανισμού μάθησης ταξινομημένοι σε φθίνουσα πορεία βάσει του Μ.Ο.

Επαναλαμβάνουμε πως σε καμία διάσταση δεν έχουμε υπέρβαση του 4, ενώ οι δείκτες είναι μεταξύ 4 (και χαμηλότερα) και 3, άρα χωρίς μεγάλες διαφορές. Το γενικό συμπέρασμα, πάντως, είναι ότι οι επιμέρους αξίες που συνιστούν τον ΟΜ (και οι οποίες εκπροσωπούνται από τις διαστάσεις και τους δείκτες) καλλιεργούνται μετρίως.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερέστερη παρουσίαση

1) Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση

Ο πίνακας 6.21 αποδίδει γενικά την εικόνα του διευθυντή ως ενός ηγέτη βρισκόμενου σε μια προσπάθεια να διαμορφωθεί ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο, όμως οι χαμηλοί και προς το μέσο της κλίμακας μέσοι όροι δείχνουν ότι ο ηγέτης χρειάζεται να εντείνει την προσπάθεια.

**Πίνακας 6.21: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση - – υποπερίπτωση 3**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. | 3,63 |
| 2) | Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες. | 3,58 |
| 3) | Η ηγεσία του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής τους. | 3,56 |
| 4) | Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 3,56 |
| 5) | Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. | 3,54 |
| 6) | Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. | 3,50 |
| 7) | Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. | 3,46 |
| 8) | Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. | 3,44 |
| 9) | Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. | 3,42 |
| 10) | Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται όσο και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο. | 3,38 |
| 11) | Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες. | 3,33 |
| 12) | Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί ηγέτες τώρα και στο μέλλον. | 3,31 |

2) Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα (6.22), στο σχολείο καλλιεργείται ένα συμπεριληπτικό όραμα όσον αφορά το περιεχόμενο της μάθησης των εκπαιδευομένων (2, 3). Φαίνεται πως το όραμα εκπορεύεται κυρίως από την ηγεσία (1), και λιγότερο από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς (7-10). Το όραμα αυτό ίσως δεν είναι όσο συμμετοχικό θα έπρεπε ή θα μπορούσε όσον αφορά τους δημιουργούς του.

**Πίνακας 6.22: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 3**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η διοίκηση του σχολείου εμπλέκεται στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου. | 3,69 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 2) | Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους. | 3,52 |
| 3) | Το όραμα του σχολείου δίνει μεγάλη έμφαση στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει. | 3,46 |
| 4) | Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη. | 3,42 |
| 5) | Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους. | 3,42 |
| 6) | Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου. | 3,35 |
| 7) | Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου. | 3,29 |
| 8) | Εξωτερικοί συνεργάτες του σχολείου (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος. | 3,25 |
| 9) | Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη του οράματος. | 3,21 |
| 10) | Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους. | 3,19 |

3) Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό

Ο ακόλουθος πίνακας 6.23 δείχνει πως τα μέλη του Συλλόγου χαρακτηρίζονται μεν από σχέσεις σεβασμού και από αλληλοβοήθεια μεταξύ τους (1, 2), αλλά ο σεβασμός αυτός δεν προχωρεί τόσο ώστε να υπάρχει ομαδική μάθηση και συνεργασία, π.χ. δεν στοχάζονται αρκετά από κοινού (10) ούτε καταφεύγουν πρόθυμα στην αλληλοπαρατήρηση (11).

**Πίνακας 6.23: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 3**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό. | 3,63 |
| 2) | Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους. | 3,46 |
| 3) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. | 3,44 |
| 4) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους. | 3,44 |
| 5) | Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα. | 3,44 |
| 6) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. | 3,37 |
| 7) | Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο. | 3,33 |
| 8) | Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. | 3,27 |
| 9) | Τα μέλη του προσωπικό ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου. | 3,27 |
| 10) | Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους της επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής της. | 3,25 |
| 11) | Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση της εργασίας τους. | 3,17 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

4) Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού

Ο παρακάτω πίνακας 6.24 δείχνει πολύ μέτρια επίδοση ως προς την προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού, η οποία δεν φαίνεται να αποτελεί σημαντική αξία. Είναι σαφές ότι τα νεοεισερχόμενα μέλη δέχονται κάποια στήριξη (1), επικεντρωμένη στους εκπαιδευομένους (2), αλλά δεν υπάρχει άξιο λόγου mentoring, έστω και άτυπο (9), ούτε δίνεται έμφαση στην εργασία με κριτικό πνεύμα (10) και στην αμφισβήτηση καθιερωμένων πρακτικών (11).

**Πίνακας 6.24: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 3**

| | |
|---|---|
| 1) Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δέχονται επαρκή στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου. | 3,54 |
| 2) Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μας. | 3,48 |
| 3) Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου. | 3,44 |
| 4) Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 3,40 |
| 5) Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων. | 3,40 |
| 6) Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότητα στο σχολείο μας | 3,31 |
| 7) Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποβλέπει στην υποστήριξη του αναστοχασμού τους και της βελτίωσής τους | 3,31 |
| 8) Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό των στόχων της επαγγελματικής μάθησής τους. | 3,27 |
| 9) Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στη βελτίωση της δουλειάς του. | 3,25 |
| 10) Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδους. | 3,23 |
| 11) Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. | 3,19 |

5) Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας

Ο πίνακας 6.25 δείχνει μάλλον μέτρια επίδοση και σε ό,τι αφορά την κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας στο σχολείο. Φαίνεται πως υπάρχει μέτρια τάση για εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων εργασίας (1) και ανάληψη πρωτοβουλιών (2) ή μάθηση μέσα από τα λάθη (5). Παρόλ' αυτά, η τάση αυτή φαίνεται να είναι μερική



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και όχι καθολική, ενώ λείπει η συστηματικότητα από όλη αυτήν την διαδικασία (8, 9).

**Πίνακας 6.25: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 3**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο. | 3,50 |
| 2) | Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. | 3,42 |
| 3) | Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση. | 3,38 |
| 4) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. | 3,3750 |
| 5) | Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά. . | 3,29 |
| 6) | Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους. . | 3,29 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους. | 3,17 |
| 8) | Τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για μάθηση. | 3,15 |
| 9) | Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της. | 3,04 |

6) Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Ο παρακάτω πίνακας 6.26 δείχνει περιορισμένη αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι εκδηλώνεται ενδιαφέρον για συνεργασία με ποικίλους φορείς, με το Πανεπιστήμιο να αποτελεί εκείνο το στοιχείο του εξωτερικού περιβάλλοντος-συστήματος που μάλλον αφήνει αδιάφορο το σχολείο

**Πίνακας 6.26: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα - – υποπερίπτωση 3**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. | 3,35 |
| 2) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,33 |
| 3) | Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής. | 3,23 |
| 4) | Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία. | 3,23 |
| 5) | Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων. | 3,21 |
| 6) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,04 |

7) Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο πίνακας 6.27 δείχνει επίσης πολύ μέτρια επίδοση σε ό,τι αφορά την διάσταση αυτή. Άσχετα από αυτό, αναγνωρίζεται η ύπαρξη πλαισίων και κανονισμών για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης (1), ενώ επίσης γίνεται κάποια συζήτηση γύρω από το τι είναι καλό να γίνεται και τι όχι (2). Όμως, το προσωπικό δεν καταπιάνεται συστηματικά με τη συλλογή δεδομένων (7) και την καταγραφή τους (8), ενώ επίσης οι εκπαιδευτικοί ως σύνολο δεν τείνουν σε αυτοαξιολόγηση (6).

**Πίνακας 6.27: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 3**

| | |
|---|---|
| 1) Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. | 3,33 |
| 2) Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά. | 3,31 |
| 3) Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία πλεύσης, αν είναι απαραίτητο. | 3,29 |
| 4) Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 3,27 |
| 5) Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του. | 3,21 |
| 6) Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. | 3,13 |
| 7) Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του. | 3,10 |
| 8) Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 3,06 |

Αποπειρώμενοι να συνθέσουμε τα ανωτέρω αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση και θα επεδίωκε το κτίσιμο ενός οργανισμού μάθησης, αλλά τελικά το σχολείο δεν προσεγγίζει την ιδεώδη αυτή κατάσταση. Υπάρχει εστίαση στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, αλλά ίσως αυτό το όραμα διαμορφώνεται κυρίως από την ηγεσία, και λιγότερο από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται, όμως, ότι υπάρχει κάποια υστέρηση σε μια σειρά από άλλα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τον οργανισμό μάθησης. Τα μέλη του Συλλόγου χαρακτηρίζονται μεν από σχέσεις σεβασμού μεταξύ τους, αλλά ο σεβασμός αυτός δεν προχωρεί τόσο ώστε να υπάρχει ομαδική μάθηση και συνεργασία, π.χ. δεν συνεργάζονται για να μαθαίνουν από κοινού ούτε καταφεύγουν στην αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Επιπλέον, η προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

έχει μια αμφίσημη αξία στο σχολείο: τα νεοεισερχόμενα μέλη του προσωπικού δέχονται μεν ενός βαθμού στήριξη, αλλά δεν δίνεται έμφαση στην εργασία με κριτικό πνεύμα ή δεν υπάρχει τάση για αμφισβήτηση καθιερωμένων πρακτικών. Ακόμη, εμφανίζεται μια τάση για εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων εργασίας, ανάληψη πρωτοβουλιών, μάθηση μέσα από τα λάθη, αλλά ίσως αυτή είναι μερικά και όχι καθολικά εφαρμοζόμενη, ενώ λείπει η συστηματικότητα από όλη αυτήν την διαδικασία. Συγχρόνως, είναι περιορισμένη η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Επίσης λείπουν κάποια από τα θεμέλια που θεωρούνται πολύ βασικά για την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. Π.χ. καλλιεργείται σε γενικές γραμμές διάλογος μεταξύ του προσωπικού, αλλά το προσωπικό δεν καταπιάνεται συστηματικά με τη συλλογή δεδομένων και την καταγραφή τους, ενώ επίσης οι εκπαιδευτικοί ως σύνολο δεν κλίνουν πρόθυμα προς τη (συλλογική) αυτοαξιολόγηση.

### 6.1.3.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων

***Ποια είναι η εικόνα του ΣΔΕ ως οργονισμού μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους;***

Στο τμήμα που ακολουθεί γίνεται ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συνελέγησαν μέσα από την διεξαγωγή ομάδων εστίασης. Η ανάλυση πραγματοποιείται μέσα από την εστίαση σε κάθε μία διάσταση. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και τη ματιά τους, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ κατά τα τελευταία δύο χρόνια.

*Όραμα επικεντρωμένο στη μάθηση όλων των μαθητών*

Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να διατυπώσουν την άποψη ότι το σχολείο τους διαθέτει ένα όραμα, το οποίο το αντιλαμβάνονται ως περιεκτικό με την έννοια ότι απευθύνεται σε ευρύ φάσμα αποδεκτών εκτεινόμενο από όσους επιδιώκουν απλώς την απόκτηση του απολυτηρίου ως «χαρτιού», που αποτελεί επιδίωξη των περισσοτέρων με σκοπό την αποκατάσταση ή βελτίωση της κατάστασης στο χώρο εργασίας, αλλά και σε όσους βλέπουν το ΣΔΕ ως προβαθμίδα για συνέχιση των σπουδών που δεν πραγματοποιήθηκαν όταν «έπρεπε» («*Ο σκοπός είναι να βοηθήσει ανθρώπους που δεν έχουν πάρει το απολυτήριο... να καταφέρουν να το πάρουν μέσα σε δύο χρόνια ... να μάθουν και κάποια πράγματα ... όσοι θέλουνε και να μην έχουν μόνο*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*χαρτιά αλλά να έρθουν για να συνεχίσουν το σχολείο ... να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά που θα συνεχίσουν να μάθουν περισσότερα πράγματα για να προχωρήσουν λύκειο»*). Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι συμμετέχουν στην δημιουργία του οράματος και της στοχοθεσίας και έχουν την αίσθηση ότι λαμβάνονται κάθε χρόνο υπόψη από τους εκπαιδευτικούς τα νέα δεδομένα που τυχόν ανακύπτουν. Δίνουν, λοιπόν, την εντύπωση ότι το όραμα λαμβάνει υπόψη αυτό που ονομάζουμε ευαλωτότητα.

Οι εκπαιδευόμενοι, όμως, επισημαίνουν πως αυτό το όραμα δείχνει να εμποδίζεται στην υλοποίησή του λόγω του ρόλου κεντρικού κράτους που δεν προσφέρει χρηματοδότηση για τα απαραίτητα αναλώσιμα ούτε φροντίζει για την έγκαιρη πρόσληψη των μη μόνιμων εκπαιδευτικών. Αναφέρεται λοιπόν ότι *«έχει όραμα το σχολείο ... νομίζω όμως ότι δεν βοηθάνε κάποιοι άλλοι παράγοντες το σχολείο για να μπορέσει να υλοποιήσει τους στόχους του. Είναι πολλές οι ελλείψεις που απαιτούνται στην κάθε ... συγκεκριμένα για το δικό μας το σχολείο ... και με την .... με τους στόχους που έχει ο διευθυντής ... οι ελλείψεις που δεν μας βοηθάνε να προχωρήσουμε παρακάτω».* Έτσι, δεν προξενεί εντύπωση που κατά ορισμένους το όραμα του σχολείου ταυτίζεται με τη δράση του διευθυντή ή ότι ο διευθυντής απεικονίζεται ως ο δημιουργός και υλοποιητής του οράματος, ο οποίος αγωνίζεται ενάντια στις αντιξοότητες *(«Το σχολείο έχει στόχους.... ο διευθυντής του σχολείου κάνει πάρα πολλά πράγματα. Απλά έχει πολλές ελλείψεις στο σχολείο. Λείπουν καθηγητές, δεν έρχονται από την αρχή της χρονιάς, λείπει η ύλη που πρέπει να έχουμε... και για τα πρότζεκτ τα πράγματα...», «Εντάξει έχει ένα όραμα... δηλαδή έχει μια σειρά, έχει μια οργάνωση... δηλαδή ο κύριος διευθυντής το παλεύει από την αρχή της χρονιάς μου να μας οργανώσει, να μας ενημερώνει και να βάλει σε μια τάξη τι να βάλει .... αυτούς δηλαδή τους ωρομίσθιους... προσπαθεί όσο πιο γρηγορότερα να ρθουν, για να γίνει δηλαδή πλήρες μάθηση της ημέρας...»*).

*Επαγγελματική μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι λογαριάζουν τη μάθηση του προσωπικού ως απαραίτητη προϋπόθεση, ως κάτι δεδομένο τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το δικό τους καλό. Την εννοούν ως μάθηση και απόκτηση γνώσης που επικεντρώνεται στις ποικίλες ανάγκες των ιδίων. Μάλιστα, δεδομένου ότι και οι ίδιοι είναι γονείς είναι σε θέση να αντιληφθούν την διαφορά μεταξύ του σχολείου για παιδιά και ενός σχολείου για «μεγάλους» ("*ΣΤ - να μπορούν οι καθηγητές να καταλαβαίνουν κι από εμάς το ζητούμενο.... Ή εμείς, ας πούμε, τι θέλουμε και μέχρι πού μπορούμε να φτάσουμε.*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Είμαστε ενήλικες, δεν έχουμε ούτε την .... δεν είμαστε στην παιδική ηλικία για να μπορούμε να έχουμε .... ΣΩ-Την υπομονή ΣΤ- Την υπομονή πράγματι, ακριβώς. Την υπομονή ενός παιδιού. Οπότε πιστεύω και χρειαζόμαστε μια ειδική διαχείριση σαν ενήλικες και βάσει των δεδομένων τι έχουν διδαχθεί οι καθηγητές για την ενήλικη εκπαίδευση, έτσι θα πρέπει να ... κάποιοι, ναι όντως το κάνουν.... κάποιοι όχι»*). Η κατάσταση αυτή εμφανίζεται ως ευεργετική για τη μάθηση των εκπαιδευομένων («*Μ-Ενώ όταν συνεργάζεται μαζί μας ο καθηγητής και μπορεί να μας καταλάβει (γιατί κι εμείς πιεζόμαστε ... δεν είναι εύκολο και για εμάς) είναι καταπληκτικό το μάθημα ... μετά πάμε καλά.... ΣΩ- χαλαρώνουμε κι εμείς και αποδίδουμε καλύτερα»*).

Την ίδια ώρα, όμως, που αναγνωρίζεται ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια πραγματικότητα (*Μαθαίνουν... μέσα από εμάς μαθαίνουν κι αυτοί οι ίδιοι*), φαίνεται πως πρόκειται για αναφορά μόνο στη γενική εικόνα. Εμβαθύνοντας σε αυτή, οι εκπαιδευόμενοι καταμαρτυρούν την «διαίρεση» των διδασκόντων σε εκείνους που ενεργούν με αυτόν τον τρόπο και σε εκείνους που δεν ενεργούν («*Ναι, κάποιοι είναι θετικοί στο να μπορούν να πάνε παρακάτω ... στο να μάθουν και από εμάς, τι ζητάμε εμείς, τι θέλουμε, τι μπορούμε να κάνουμε εμείς στη συγκεκριμένη περίπτωση. Κάποιοι έχουν το δικό τους ρυθμό και πηγαίνουν με τα δικά τους βήματα, αυτά που τέλος πάντων έχουν μάθει....»* ή *«Υπάρχουν και εξαιρέσεις. Κάποιοι καθηγητές δε μας ρωτάνε και κάνουν το πρόγραμμά τους όπως θέλουν αυτοί…*»). Άρα, δεν υπάρχει μία ενιαία κατάσταση, που σημαίνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας ενδέχεται να κυμαίνεται ανά καθηγητή. Δεν πρόκειται όμως για διαφορές των εκπαιδευτικών στο συμβολικό επίπεδο, αλλά για ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς τον αντίκτυπο στο μάθηση των εκπαιδευομένων, όπως οι ίδιοι το διατύπωσαν παραπάνω. Μάλιστα, εκφράστηκαν διιστάμενες απόψεις ως προς το ποσοστό της δεύτερης κατηγορίας το οποίο κατά ορισμένους είναι 30% ή για άλλους αγγίζει και το 50%.

*Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας*

Η κατάσταση εκείνη όπου οι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ μαθαίνουν ομαδικά μέσα από τη συνεργασία θεωρείται ιδεώδης από τους εκπαιδευόμενους. Η σημαντικότητα αναλύεται και επεξηγείται σε αντιδιαστολή με το τυπικό σχολείο: εκφράζουν, λοιπόν, οι εκπαιδευόμενοι την άποψη ότι στο ΣΔΕ δεν γίνεται να υπάρχουν ο κερματισμός και η περιχαράκωση, στοιχεία που –πάντα κατά την άποψή τους- προσιδιάζουν σε ένα σχολείο με παιδιά («[*Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους γ]ιατί εμείς δεν είμαστε έφηβοι, να έχουμε την εφηβική μάθηση. Είμαστε ενήλικες, το οποίον*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*αυτό είναι σημαντικό να έχουν μια συνεργασία απαραίτητα μεταξύ τους, για να μπορούν να αντιμετωπίζουν και να μας έχουν, να μας λαμβάνουν αλλιώς υπόψη – «ΣΤ- Χρειάζεται ένα κοινό κώδικα, εκπαιδευτικό και ό,τι άλλο χρειάζεται για να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε όλο αυτό το.....»).*

Η εικόνα, κατά μία εκπαιδευόμενη, είναι η εξής: «*Εντάξει, οι καθηγητές έχουν μια συνεργασία. Εδώ στο δικό μας το σχολείο μπορώ να πω άψογη. Τώρα βέβαια μπορεί να είναι σε σημείο να υπάρχουν καθηγητές που να μην τους αρκεί αυτό το πράγμα και να αισθάνονται δυσαρέσκεια, ότι δεν συνεργάζονται στο μέγιστο».* Η άποψη αυτή υιοθετείται και από άλλο εκπαιδευόμενο: «*από εκεί και πέρα τώρα κάποιοι με ένα μικρό ποσοστό προφανώς δείχνουν ότι δεν συνεργάζονται». Μέχρι ένα σημείο. Δεν πρέπει να πιάνουν το μέγιστο. Αυτό λέω».* Οι μαρτυρίες αυτές παραπέμπουν σε μια εικόνα μερικής, και πάλι, ανταπόκρισης του προσωπικού σε αυτό.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν, ομόφωνα σχεδόν, την αιτία αυτού φαινομένου: είναι η έντονη εναλλαγή του προσωπικού και η καθυστερημένη πρόσληψή τους («*ΣΤ- Είναι νομίζω από τους πρώτους και τους βασικούς κανόνες ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι νωρίτερα από τους εκπαιδευόμενους»*). Με τον τρόπο αυτό δεν είναι δυνατό να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, πόσω μάλλον σχέσεις εμπιστοσύνης (Ε- *Γιατί είναι πολύ δύσκολο να ανοιχτείς σε κάποιον, ας πούμε, που έρχεται πρώτη, ας πούμε ... ο καθηγητής που ήρθε φέτος, ας πούμε, στο σχολείο και κάποιος άλλος που ήταν από πέρυσι. Πολύ λίγος ο χρόνος για να .... ΣΩ- Καταρχήν είναι συνήθως για λίγους μήνες. Δεν μπορείς να ξανοιχτείς ούτε στους καινούριους που έρχονται όπως εσύ. Ε ...αυτό...»*). Ο λίγος χρόνος εργασίας δεν επιτρέπει το κτίσιμο σχέσεων *(«Δε νομίζω ότι εύκολα ένας καθηγητής στον άλλο θα εμπιστευτεί κάποια πράγματα που πιστεύει, που θέλει να του πει τη γνώμη του ... .όχι, δε νομίζω. Ο καθένας κοιτάζει τον εαυτό του, πώς θα αντεπεξέλθει χωρίς να ανοιχτεί και να πει πράγματα»*). Μάλιστα δικαιολογούν απόλυτα μια τέτοια συμπεριφορά («*ΣΩ- Πιστεύω πως έτσι θα λειτουργούσαμε κι εμείς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση Ε- Εννοείται ΣΩ- εννοώ έξω σε δουλειά»*). Η κατάσταση, όπως έχει, είναι μάλιστα πολύ δύσκολη (*ΣΤ- Προφανώς, να είχαμε και καλύτερη άποψη, αν είχαμε τους καθηγητές πολύ νωρίτερα εδώ. Γιατί όταν ο καθηγητής έρχεται από τον ιανουάριο, φεβρουάριο, μπορεί και Μάρτιο, όπως είχαν έρθει πέρυσι, εμείς δεν προλαβαίνουμε να αποκτήσουμε μια οικειότητα μαζί του και να μπορούμε να δούμε όλο αυτό το κομμάτι. Φέτος άργησαν και πάλι... οπότε θα ήταν προτιμότερο να έρχονται στην ώρα τους οι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*καθηγητές για να μπορούμε και εμείς να έχουμε μία .... να αποκτήσουμε κι εμείς μία άποψη για …*).

Υπάρχει, όμως, και μια διαφορετική άποψη, σύμφωνα με την οποία η έλλειψη συνεργασίας οφείλεται στον ισχυρό ρόλο του διευθυντή («*Εντάξει ... δεν είναι και απαραίτητο, από τη στιγμή που ο διευθυντής είναι η κεφαλή, και οι καθηγητές έχουν τη διασπορά στις τάξεις. ΣΤ-Εγώ πάλι θα πω ότι οι καθηγητές που υπάρχουν εδώ συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά την κύρια απόφαση την παίρνει ο διευθυντής σε οτιδήποτε. Δεν παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις ... για οτιδήποτε. Σ-Μάλιστα ΣΤ-Δηλαδή εάν εμείς θα ρωτήσουμε κάτι, θα πουν: θα ρωτήσουμε τον διευθυντή για να αποφασίσει. Δεν μπορούν να πάρουν απόφαση μόνοι τους. Αυτό ναι, γίνεται.»).* Τέλος, κάποια εκπαιδευόμενη συμπεριλαμβάνει στην αιτιολόγηση και λόγους που συνδέονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευτών («*Κάποιοι προφανώς δεν μπορούν να συνεργαστούν λόγω απόψεων είτε λόγω κάποιων άλλων δεδομένων που εμείς σαν μαθητές δεν μπορούμε να το ξέρουμε από μέσα αυτό … γιατί δεν είμαστε…*»)

*Κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας*

Ένα σημαντικό ερώτημα είναι εάν οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν στην πορεία την εργασία και τη συμπεριφορά τους, εάν έχουν διάθεση για πειραματισμό και, καθώς και για συζήτηση των λαθών και των αστοχιών – με άλλα λόγια, εάν βλέπουν την εργασία τους ως ένα ερευνητικό πεδίο ή εάν, αντίθετα, δείχνουν να ακολουθούν μια πορεία κατά το μάλλον ή ήττον ήδη προδιαγεγραμμένη.

Η εικόνα που μεταδίδουν οι εκπαιδευόμενοι είναι και πάλι αυτή μιας διχοτόμησης, ή έλλειψης ισορροπίας. Σύμφωνα με μία εκπαιδευόμενη «*οι περισσότεροι ακολουθούν μια πορεία συγκεκριμένη. Είναι λίγοι αυτοί που θα μας εξηγήσουν περισσότερα πράγματα και θα μας ανοίξουν κι άλλα παραθυράκια στο μυαλό»*, ενώ άλλη εκπαιδευόμενη αναφέρει ότι *«Υπάρχουν καθηγητές που είναι αρκετά καταρτισμένοι στο είδος τους και θέλουν να .... κάνουν νέα πράγματα, καινοτόμα, στα μαθήματα τους. Υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι προφανώς είναι και λίγο παλαιότεροι, που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο».* Επίσης: *«Δεν είναι όλοι που θα σκύψουν από πάνω σου με αγάπη για να προσπαθήσουν να σε καταλάβουν»*.

Ωστόσο, γρήγορα η συζήτηση περνά στους λόγους που εξηγούν την κατάσταση, πάντα κατά τους εκπαιδευόμενους. Κατά μία άποψη, ευθύνεται η διαχείριση της πολιτείας, η οποία δεν παρέχει τις συνθήκες (*«ΣΤ- Την όρεξη, την διάθεση την έχουν, αλλά νομίζω ότι τους λείπουν και αρκετά πράγματα που μπορούν να τα κάνουν. Θα μπορούσαν να είχαν στα χέρια τους και πιο πολλά υλικά, ας το πούμε,*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*που θα μπορούσαν και μας εύκολα θα μας βοηθούσε να κάνουμε περισσότερα πράγματα. Με την έλλειψη κάποιων πραγμάτων σαν σχολείο σαν ΣΔΕ, από γραφική ύλη και οτιδήποτε άλλο είναι αυτό που θα μπορούσε να υπάρχει, νομίζω ότι δεν βοηθάει την κατάσταση»*).

Κατά άλλη άποψη, ευθύνεται η μεγαλύτερη ηλικία, παρόλο που αυτή ταυτίζεται με την παλαιότητα στο σχολείο: (*ΣΤ-Οι πιο παλιοί κάνουν το ίδιο πράγμα χρόνια ... Δε νομίζω ότι εξελίσσονται Σ-Μάλιστα.... Εσύ Σωτηρία; Τι πιστεύεις; ΣΩ-Αυτό που είπε η Μπέσυ, λίγοι είναι αυτοί.... Που είναι με το παλιό το στυλ, αυτοί έχουν ένα.. μια πορεία, ένα μοτίβο, ενώ οι καινούριοι έχουν ... Σ-Δηλαδή... ΣΩ-Ελίσσονται... ανάλογα με το μαθητή, ανάλογα Σ-Μ' άλλα λόγια οι παλιοί δεν προσαρμόζονται; ΣΩ-Όχι, εύκολα όχι Μ-Κι εγώ βλέπω πως όχι*).

Ωστόσο, στην ερώτηση για την επαγγελματική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζεται και αυτής η σημαντική αξία (*ΣΩ-Εγώ νομίζω ότι δεν παίζει μόνο η γραφική γραφική ύλη. Η γραφική ύλη θα εξυπηρετήσει το σχολείο σε κάποιες ανάγκες. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι... αν θα ρθει κοντά σε μένα ή... Μ-Στο πόσο έφεση έχει για να μας προσφέρει πράγματα που δεν ξέρουμε ΣΩ-να με καταλάβει σαν Σωτηρία ποιες ανάγκες έχω... Σ-Μμμμ ΣΩ- Για να περάσουν... η χρονιά... να μπορέσω να καταλάβω κάποια πράγματα ... να μου μείνει όχι γιατί ότι έρχομαι εδώ να κάνω πλάκα να περάσω το απόγευμα γιατί δεν είχα τι να κάνω....*). Σε τελική ανάλυση, ρόλο διαδραματίζει η σχέση του κάθε εκπαιδευτή με το επάγγελμα, και συγκεκριμένα εάν είναι διεκπεραιωτικοί ή πιο ανθρωποκεντρικά προσανατολισμένοι (*ΣΤ- ... υπάρχουν καθηγητές που έρχονται απλά για να τελειώσουν την... να κάνουν την ώρα τους τέλος πάντων και για να μπορέσουν να τελειώσει η δουλειά τους. Κάποιοι το βλέπουν σαν δουλειά....Άλλοι το βλέπουν σαν... ΣΩ-....λειτούργημα Μ-ναι, να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε πράγματα. Όσο πιο ...δηλαδή τα λένε όσο πιο καλά μπορούνε... Και πιο απλά όχι σαν αγγαρεία ρε παιδί μου όχι όπως είναι ένας στημένος δάσκαλος καθηγητής που θα κάνει το πρωί μάθημα σε ένα 18χρονο σαν 16χρονο. Εμείς είμαστε αλλιώς .... έχουμε άλλα προβλήματα από τη ζωή μας έχουμε χίλια δυο»*).

*Συστήματα ανταλλαγής γνώσης*

Οι εκπαιδευόμενοι δεν εντοπίζουν -στο βαθμό που μπορούν να φτάσουν σε σχετική εκτίμηση μέσα από την εμπειρία και τη ματιά τους- κάποιο ανεπτυγμένο σύστημα ανταλλαγής γνώσης και αλληλομάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Η ισχνότητα αυτή αποδίδεται και στον ρόλο του διευθυντή, τον οποίο τον προσδιορίζουν μάλλον ως γραφειοκρατικό (*ΣΤ-Εγώ πιστεύω ότι στο γενικό κανόνα ... έχουν μια κατευθυντήρια ... πλαίσιο οι καθηγητές από την ιεραρχία του σχολείου. Από εκεί και πέρα σίγουρα ο καθένας έχει και τη δική του άποψη σε αυτό, αλλά σίγουρα το βασικό ρόλο και το ... η πρώτη έτσι τέτοια... είναι από το διευθυντή. Νομίζω ότι παίρνεται από εκεί η κύρια..... Κι από κει και πέρα έχουμε την εναλλακτική να μπορούν κάποιοι να το διαμορφώσουν το μάθημα*.)

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν υψηλής και πολλαπλής σημασίας το θέμα «παροχή ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους στους εκπαιδευτές», από την οποία προκύπτουν πολλά οφέλη όπως: επαλήθευση από τον εκπαιδευτικό των ισχυρών και αδύναμων σημείων της διδασκαλίας, αυτοκριτική, αυτογνωσία, αυτοβελτίωση και αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού («*Σ-Γιατί πιστεύετε ... ότι το να παίρνει ο καθηγητής ανατροφοδότηση από το μαθητή, όχι μόνο σε αυτό το σχολείο, γενικά, είναι σημαντικό; ΣΩ-Ε δεν είναι σημαντικό; Δηλαδή την ύλη που παρουσιάζει κάθε μέρα αν το καταλαβαίνουμε οι μαθητές; Αν το διδάσκει σωστά; Αν το δίνει να το καταλάβουν; Μ- Μα γίνεται καλύτερος και ο ίδιος, νομίζω. ΣΩ-Ναι, καλυτερεύει. Ξέρει πού πατάει... την επόμενη φορά πώς θα το κάνει και θα το ξανασυνεχίσει. Μ- Κάνει την αυτοκριτική του και γίνεται καλύτερος για την επόμενη φορά*»).

Παράλληλα, ενδιαφέρουσα είναι και η σύνδεση που γίνεται ανάμεσα στη φύση -ή στη φιλοσοφία- του σχολείου και στην διαδικασία της ανατροφοδότησης: χωρίς να εξετάσουμε την επάρκεια του χαρακτηρισμού που δίνεται στην ταυτότητα του σχολείου (αποκαλείται «βιωματικό»), πάντως οι εκπαιδευτικοί συναρτούν εντελώς την αναγκαιότητα της ανατροφοδότησης προς αυτό τον βιωματικό χαρακτήρα του σχολείου (*ΣΤ- Απλά νομίζω ότι σαν σχολείο ... είναι βιωματικό το σχολείο .... Δεν έχει... δεν είναι αυστηρά μαθήματα, συγκεκριμένα πλάνα, να έχει ύλη - Σ-Αυστηρά θεωρητικό - ΣΤ- Έτσι μπράβο... ότι είναι βιωματικό και θα έπρεπε τουλάχιστον αν όχι το εκατό τοις εκατό των εκπαιδευόμενων -των εκπαιδευτικών συγνώμη- να το κάνουν όλοι βιωματικό. Να μην υπάρχουν κάποιοι που είναι που κρατάν αυστηρά το πρωτόκολλο του θεωρητικού μαθήματος, των γραπτών και όλα αυτά... Να υπάρχει να είναι καθαρά καθαρά βιωματικό. Για να γίνει κι εμάς πιο κατανοητό και να μας ... πιο χαλαρό πιο ... να μπορούμε και εμείς να λειτουργήσουμε πιο σωστά... ΣΩ-Να μας μείνουν και κάποια πράγματα*).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Και πάλι, όμως, στη συζήτηση εμφανίζεται η γνωστή διχοτόμηση, αφού κατά την αντίληψη των εκπαιδευομένων, μόνο οι μισοί, περίπου, εκπαιδευτές ενεργοποιούν την ανατροφοδότηση, η έλλειψη της οποίας αποβαίνει σε βάρος της μάθησης (*ΣΩ-Αυτό που λέει η Μπέσυ έχει δίκιο. Δηλαδή είναι μισοί-μισοί. Σ-Εσύ Αποστόλη; Α-Πιστεύω πως ορισμένοι είναι.... Το θεωρούν αυτό δεδομένο να το κάνουν: Μπαίνουν μέσα, αρχίζουν κατευθείαν το μάθημα, δεν ρωτάνε.... Αυτό είναι... Σε εξηγούν: θα το καταλάβεις, δεν θες να το καταλάβεις - αυτό είναι. Ε-Ναι ΣΩ-Όχι δεν θες. Μπορεί να μην μπορείς να το καταλάβεις Α-Θες δεν θες αυτό είναι .... ορισμένοι όμως ... Μ-Γιατί μας έχουν πει και καθηγητές ότι εγώ θα βλέπω τι είναι αυτό που σας ευχαριστεί και θα σας προτείνω ότι "να αφού βλέπω ότι σας ευχαριστεί, θέλετε αυτό να το κάνουμε;" Να σας προτείνω διάφορα άλλα. Άμα βλέπω, λέει, ότι δυσκολεύεστε, να σας λέω: "Μήπως θέλετε να το σταματήσω; Να παίρνω τη γνώμη σας!". Μας το χουν πει δυο τρεις αυτό. Οι υπόλοιποι όχι ... τραβάν μια πορεία συγκεκριμένη.*) Συγχρόνως, η κριτική των εκπαιδευομένων αγγίζει και την ειρωνεία («*ΣΩ-Κάποιοι που το δέχονται το ρωτάνε. Κάποιοι που δεν το δέχονται και νομίζουν ότι είναι τέλειοι, δεν ρωτάνε το μαθητή*»).

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι επίσης σε θέση να εκτιμήσουν εάν οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν κοινό χρόνο αφιερωμένο στη μάθηση («*όσο είμαστε εμείς στο σχολείο, δεν τους βλέπουμε μαζί. Κάποιος είναι στο γραφείο, κάποιος άλλος δεν είναι... αλλά μαζί ... όλοι μαζί ομαδικά όπως το εννοούμε εμείς δεν το βλέπουμε στις ώρες του σχολείου» ... Σ-Συζητάνε για τη μάθησή σας εκείνη την ώρα; Α-Πιθανόν. Δεν το γνωρίζω ΣΩ-Δεν το νομίζω Α-Τώρα αν είναι αυτό που συζητάνε για εμάς... δεν το ξέρω ΣΤ-Εγώ νομίζω ότι δεν ισχύει αυτό. Δεν... Μπορεί να είναι μαζί για κάποια θέματα, αλλά έτσι το να είναι... το να μαζεύονται μαζί ... να μπορούν να κάνουν πράγματα... όσο βέβαια είμαστε εμείς στο σχολείο»*).

*Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον*

Όσον αφορά τη μάθηση που πραγματοποιείται εκτός σχολείου, αυτή θεωρείται κατ' αρχήν πολύ χρήσιμη. Είναι κάτι το οποίοι οι εκπαιδευόμενοι στερήθηκαν σε σημαντικό βαθμό κατά την πανδημία, μολονότι δεν είχε αποκλειστεί ολωσδιόλου. Φαίνεται πως αυτή η μάθηση έχει πολυποίκιλο περιεχόμενο.

Συζητώντας όμως και για το θέμα αυτό ανακύπτει το σημαντικό πρόβλημα του οικονομικού κόστους, ειδικά στη συνέχεια της πανδημίας. Το κόστος των μετακινήσεων είτε (διαφόρων άλλων συνεργατών) προς το σχολείο είτε (των



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευομένων) από το σχολείο είναι μεγάλο και ίσως αυτό αποτελεί παράγοντα ανασταλτικό. Παράλληλα, βρίσκονται και άλλες λύσεις, βασιζόμενες στην τεχνολογία, αλλά τίποτε δεν αντικαθιστά την διά ζώσης μάθηση εκτός σχολείου: *ΣΤ-Βεβαίως μπορεί να βελτιωθεί, αν έχουν κάποια μέσα, έτσι... κάποια κριτήρια. Γιατί αυτό έχει κι ένα οικονομικό κόστος, ας το πούμε, από την άλλη. Δηλαδή το να ρθει ή να πάμε κάπου... Σ-Ναι ΣΤ-Θα επισκεφτούμε ένα μουσείο μεθαύριο. Ήρθε μια κυρία τις προάλλες από την Πινακοθήκη και είδαμε σε σλάιντς πίνακες και αυτά που δεν μπορούμε να πάμε... Αλλά αυτό... το να μεταφερθούμε κάπου απαιτεί κι ένα κόστος... Σ-Μμμμ ΣΤ-Αν λοιπόν στο κόστος αυτό δεν μπορεί να ανταπεξέλθει το σχολείο, αναγκαστικά δεν θα το ... έχουμε Σ-Θα το στερηθείτε ΣΤ-Θα το στερηθούμε. Κι έχουμε στερηθεί πάρα πολλά.* Σύμφωνα με άλλο σημείο της συζήτησης: *«Εκδρομές, κάποιες άλλες επισκέψεις. Οτιδήποτε είναι αυτό. Αυτά τα έχουμε στερηθεί εδώ και δυο χρόνια. Δεν έχουμε πάει πουθενά, δεν έχουμε ... Ό,τι μπορούν, με τα πενιχρά, με τις πενιχρές…».*

Αμέσως όμως γίνεται αναφορά και στην κακή χρηματοδότηση, την οποία οι εκπαιδευόμενοι θίγουν ως γενικότερο ζήτημα, ενθυμούμενοι και την έλλειψη τεχνολογικών μέσων κατά την περίοδο της πανδημίας για να εξυπηρετηθούν στην όποια τηλεκπαίδευση έλαβε χώρα (*Ε-Και ένα άλλο, ας πούμε. Με τα τάμπλετ που θα έπρεπε να δανείσουν πέρυσι. Γιατί εμείς... άλλοι δεν είχαν τηλέφωνο να κάνουνε μάθημα, έτσι;; Πώς να κάνουνε μάθημα; Αναγκάζονταν δηλαδή να πάνε να πάρουν τάμπλετ, που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να πάρουνε... Θα έπρεπε το σχολείο. ...Το σχολείο... δηλαδή αυτοί που είναι αρμόδιοι... Σ-Μμμμ Ε-Να παρέχουν τάμπλετ... Για δανεισμό, έτσι;;; Δεν εννοώ να το πάρουν και να το έχουν σπίτι. Για όσο καιρό χρειαζόταν να κάνουμε μαθήματα»*). Ωστόσο, η συζήτηση επισφραγίζεται από την διαπίστωση είναι ότι το συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι ένας απομονωμένος οργανισμός που προχωρεί μόνο του.

*Ηγεσία για τη μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι αποδίδουν στον διευθυντή τον χαρακτηρισμό «λειτουργικός» («*Δηλαδή έχει λειτουργικό έργο»*). Ο χαρακτηρισμός αυτός έχει σαφώς θετική σημασία από αυτόν που τον χρησιμοποιεί («*ο κύριος διευθυντής είναι πάρα πολύ καλός»*). Επιπλέον χαρακτηριστικά που του αποδίδονται είναι ότι «*τις αποφάσεις τις παίρνει περισσότερο μόνος του»*, όσο μπορούν αυτό να κρίνουν, αλλά «*συνεργάζεται»* («*Σε αυτό που μπορούμε να δούμε*»). Δεν θα μπορούσαμε όμως να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υποστηρίξουμε ότι τον χαρακτηρίζουν απλώς αποτελεσματικό. Π.χ. αναγνωρίζουν το γεγονός ότι δείχνει έντονο και έμπρακτο ενδιαφέρον για τη μάθησή τους. Μάλιστα, το ενδιαφέρον αυτό προχωρεί σε τέτοιο βαθμό ώστε να εξασφαλίσει δωρεάν μετακίνηση όσων μένουν μακριά, κάτι που δεν είναι δεδομένο στα ΣΔΕ ούτε προκύπτει από τη νομοθεσία. Αυτό αποτελεί μεγάλη ανακούφιση για τους συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους.

Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι σπεύδουν να στρέψουν τη συζήτηση προς άλλα, ανώτερα επίπεδα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έτσι, επισημαίνουν την αδιαφορία του κράτους («*ΣΤ-Νομίζω ότι η κρατική μέριμνα είναι απών τελείως, όσον αφορά την παιδεία γενικότερα, αλλά και για τα ΣΔΕ πρωτίστως. Λειτουργούν σαν ένα καράβι μόνο τους, πλέει μόνο του χωρίς να υπάρχει καμιά βοήθεια από γύρω γύρω. και είναι πολλαπλά τα προβλήματα, όσον αφορά αυτό το κομμάτι*). Εντοπίζουν με σαφήνεια την «βλαπτική» επίδραση στη λειτουργία, αφού «*Τους καθηγητές δεν τους φέρνει στην ώρα τους. Ξεκινάμε τη σχολική χρονιά κι έρχονται την επόμενη χρονιά, μετά τα Χριστούγεννα. Από γραφικές ύλες δεν υπάρχουν. Για τα πρότζεκτ δεν έχουμε πράγματα να κάνουμε το πρότζεκτ. Υπάρχουν πολλές ελλείψεις».)*

Φαίνεται πως η «τοπική» ηγεσία, δηλαδή ο διευθυντής, αγωνίζεται υπέρ της επίλυσης αυτών των προβλημάτων («*Ο διευθυντής προσπαθεί. Στέλνει χαρτιά. Τους λέει τα προβλήματα του σχολείου, αλλά ανταπόκριση δε βλέπουμε από το Κράτος*»). Μεγάλη δυσαρέσκεια προκαλεί η κακή κατάσταση ή η έλλειψη των υποδομών, όπως η θέρμανση, η φροντίδα του χώρου, ο τεχνολογικός εξοπλισμός κλπ.). Σε γενικές γραμμές, η προσφορά έργου από το ΣΔΕ είναι ένα δύσκολο, σημαντικά εμποδιζόμενο, καθήκον όλου του προσωπικού («*Προσπαθεί ο διευθυντής, οι δάσκαλοι, οι καθηγητές ... να κρατήσουν την κυβέρνηση [του ΣΔΕ] με υποτυπώδεις... με υποτυπώδεις μέσα»*).

***Σύνοψη***

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συμφωνία, συμπληρωματικότητα, εντελώς νέα στοιχεία σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα εξής

- οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι το όραμα του σχολείου λαμβάνει υπόψη την ευάλωτη κατάστασή τους, ότι συμμετέχουν στην δημιουργία του, αλλά και ότι η μη χρηματοδότηση που ταλανίζει τον θεσμό αποβαίνει σε βάρος του συγκεκριμένου οράματος. Μιλώντας, όμως, για το όραμα ο νους τους πηγαίνει ξεκάθαρα στον διευθυντή του σχολείου ως διαμορφωτή του.
- Έχοντας αναγνωρίσει τη σημασία της επαγγελματικής μάθησης ως ευεργετικής και για τη μάθηση των ιδίων, και χωρίς να είναι σε θέση να μπουν σε λεπτομέρειες τεχνικές για την διεξαγωγή τους, διαπιστώνουν ότι τελικά δεν ισχύει το φαινόμενο όλοι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν μέσα από την δουλειά τους, ώστε και οι ίδιοι να βοηθούνται τα μέγιστα στη μάθησή τους.
- Όσον αφορά την διάσταση που αφορά την διασταύρωση της επαγγελματικής μάθησης με την ομαδικότητα, δηλαδή την καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας, κατ' αρχάς αναγνωρίζεται η σημασία της για τη μάθησή τους. Συγχρόνως, οι εκπαιδευόμενοι αποτυπώνουν την εικόνα μερικής ανταπόκρισης σε αυτήν την ιδεατή, όπως οι ίδιοι την θεωρούν, κατάσταση. Ωστόσο, σπεύδουν να επισημάνουν και την αιτία του φαινομένου που είναι η συμπεριφορά της Πολιτείας, η οποία ερμηνεύεται ως μια πρόχειρη αντιμετώπιση του ΣΔΕ, αφού το προσωπικό προσλαμβάνεται κυρίως επί συμβάσει, καθυστερημένα στην πορεία του διδακτικού έτους, και συγχρόνως εναλλάσσεται κάθε χρόνο. Αυτά αίρουν την δυνατότητα ανάπτυξης ομαδικής μάθησης, παρόλο που ως αιτία –αν και τοποθετώντας τη μάλλον σε δεύτερη μοίρα- οι εκπαιδευόμενοι θα επισημάνουν και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (που μπορεί και θέλει ή μη να συνεργαστεί). Με επιφύλαξη θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε την απόδοση της αιτίας στον ισχυρό ρόλο του διευθυντή, γιατί κατά την άποψή μας δεν είναι ξεκάθαρο εάν είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα των παραπάνω.
- Ίδια είναι η εικόνα –δηλαδή η εικόνα μιας μερικής ανταπόκρισης του προσωπικού- και όσον αφορά την αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό-διδακτικό έργο πρέπει να γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς ως ερευνητικό



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πεδίο με πειραματισμό και καινοτομία. Και εδώ επισημαίνεται από τους εκπαιδευόμενους η ίδια αιτιολόγηση, όπως και πριν, που συνίσταται στην προβληματική διαχείριση του προσωπικού από την Πολιτεία, η οποία κατά τη γνώμη τους δεν παρέχει υλικές και άλλες συνθήκες που θα κάνουν το προσωπικό να στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Συμπληρωματικά ως λόγοι αναφέρονται ακόμη η μεγαλύτερη ηλικία και η παλαιότητα υπηρεσίας στο σχολείο, που κατά τη γνώμη τους ενδέχεται και να οδηγούν κάποιους σε αρτηριοσκλήρωση. Είναι όμως σημαντική και η διάκριση που κάνουν αναφορικά με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες: η μία περιλαμβάνει άτομα εντελώς διεκπεραιωτικά (με κάπως αρνητική έννοια της λέξης), και από την άλλη άτομα αφοσιωμένα στους εκπαιδευόμενους.

- Δύσκολα οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εκφραστούν για την ύπαρξη συστήματος ανταλλαγής της γνώσης. Βέβαια, αποδίδουν έναν πιο στιβαρό ρόλο στον διευθυντή, και ίσως αυτό θα ήταν ανασταλτικός παράγοντας. Σαφέστατα, αναγνωρίζουν την υψηλή σημασία της ανατροφοδότησης, που αποτελεί σημαντική υποδιάσταση της συγκεκριμένης διάστασης. Η ανατροφοδότηση έχει πολλά οφέλη, που επιμερίζονται στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού και στην βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων, ενώ διαπιστώνεται η στενή συνάφειά της με το ΣΔΕ. Και πάλι, όμως, δεν πρόκειται για γενικό, παρά για περιορισμένο φαινόμενο.
- Οι εκπαιδευόμενοι καταθέτουν ότι το σχολείο έχει περιορισμένη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και ως προς τις δύο κατευθύνσεις: από αυτό και προς αυτό. Ο περιορισμός αυτός αποδίδεται ενμέρει στην πανδημία, αφού αυτό αποτελεί την άμεση εμπειρία τους, παρόλο που το σχολείο δεν περιορίστηκε εντελώς, όπως λένε, στη διάρκειά της. Και πάλι όμως εγείρουν το θέμα του ρόλου της Πολιτείας, τονίζοντας ότι η ιδεατή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον κοστίζει οικονομικά, ενώ βλέπουν ότι η Πολιτεία δεν επιδεικνύει κάποιο σημαντικό ενδιαφέρον προς την άρση αυτών των εμποδίων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η αδιαφορία για τον τεχνολογικό εξοπλισμό των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ κατά την πανδημία.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν τον διευθυντή ως ηγέτη δοσμένο στη μάθηση, που καταβάλλει και πολλές προσπάθειες για την αντιμετώπιση της κακής οικονομικής κατάστασης, όπως είναι η δωρεάν μεταφορά μαθητών από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

απομακρυσμένα μέρη. Του αποδίδουν έναν ισχυρότερο ρόλο στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό. Συγχρόνως, όμως, αναγνωρίζουν την ύπαρξη ανώτερων επιπέδων στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και η άποψή τους, αν και έμμεση, είναι ότι το Κράτος δεν ευνοεί τη λειτουργία του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης, ενώ ως δύναμη που προσπαθεί προς αυτήν την κατεύθυνση αναγνωρίζεται τελικά μόνο το προσωπικό του ΣΔΕ.

#### 6.1.3.3. Σύνθεση από την διεύθυνση

Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης διενεργήθηκε διαδικασία λήψης ατομικής συνέντευξης από τον διευθυντή κάθε ΣΔΕ. Τα περιεχόμενα του οδηγού και οι στόχοι του έχουν εκτεθεί αναλυτικότερα αλλού: σε γενικές γραμμές ο σκοπός ήταν να προκληθεί αναστοχασμός επάνω στα αποτελέσματα και στα αίτιά τους.

*Προσδιορισμός της «σχέσης» των εκπαιδευτικών με τον ΟΜ*

Ο διευθυντής δηλώνει ότι γνωρίζει την έννοια του ΟΜ και παρέχει έναν ορισμό πολύ κοντά σε εκείνον που έχει γίνει αποδεκτός στην έρευνά μας (*Δ- να είναι ένα σχολείο, το οποίο να παράγει αποτελέσματα, πρώτα από όλα. Δηλαδή αποτελέσματα, εννοώ να υπηρετεί τον σκοπό του που ... να δίνει τη δεύτερη ευκαιρία ουσιαστικά σε αυτούς που δεν είχαν στα νεανικά τους χρόνια την ευκαιρία να πάρουν το απολυτήριο γυμνασίου. Ταυτόχρονα να επανεντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να τους ανοίγει τον δρόμο, ώστε να φτάσουν μέχρι το πανεπιστήμιο και να πάρουν πανεπιστημιακό πτυχίο. Ταυτόχρονα, όμως, αυτό να χτίζεται μέσα από σχέσεις αρμονίας και εμπιστοσύνης και φιλικότητας, θα έλεγα, μεταξύ εκπαιδευτών μεταξύ τους και εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Και τέλος να είναι ανοιχτό στην κοινωνία ... να είναι ανοιχτό στην κοινωνία για να μπορεί να δίνει .... να ανοίγει δρόμους για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων*). Ο διευθυντής γνωρίζει αυτήν την προδιαγραφή για το ΣΔΕ και με βάση την εμπειρία του από διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα δηλώνει ότι η συμπερίληψη της έννοιας -στο πλαίσιο του θεσμικού λόγου- στις προδιαγραφές του ΣΔΕ, αλλά και άλλων δομών εκπαίδευσης ενηλίκων, εξαίρει την Ελλάδα μεταξύ των πρωτοβουλιών των



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών για τη διά βίου μάθηση. Σπεύδει, δε, να δηλώσει ότι, καθώς η έννοια είναι σε στενή σύνδεση με την ιδέα της αυτονομίας των ΣΔΕ, ο προϊστάμενος φορέας του θεσμού, το Υπουργείο Παιδείας, η Πολιτεία γενικότερα, οφείλει να προσφέρει τα οικονομικά εχέγγυα για την εφαρμογή αυτών των ιδεών, κάτι που δυστυχώς δε συμβαίνει (*Δ- θέλω να πω ότι θα πρέπει από τη μεριά του υπουργείου Παιδείας, του προϊσταμένου φορέα, να υπάρχει μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων και κυρίως να τους παρέχονται τα εχέγγυα, τα οικονομικά εχέγγυα εννοώ, πόροι κλπ., ώστε να υπηρετούν τον σκοπό τους*). Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής δίνει το βασικό του στίγμα, που είναι η αναγκαιότητα των κάθε είδους οικονομικών πόρων για τη λειτουργία ΟΜ. Όσον αφορά την άποψη για το βαθμό της κατάκτησης της έννοιας από τους εκπαιδευτικούς, τους οποιουσδήποτε εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής εκφράζει τις εξής απόψεις με βάση την πολύχρονη εμπειρία του στον θεσμό. Υπάρχει, λοιπόν, ένα χάσμα: από τη μια, υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται· πρόκειται για άτομα που αργά ή γρήγορα θα αντιληφθούν το πνεύμα του θεσμού και του συγκεκριμένου ΣΔΕ, και οι οποίοι, όταν είναι αρκετοί, μπορούν να δημιουργήσουν μια συνεκτική ομάδα, που είναι πυρήνας ΟΜ. Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, ο διευθυντής θα δηλώσει ότι αυτά ίσχυαν παλιά. Τώρα πλέον ο αριθμός των αποσπάσεων μονίμων εκπαιδευτικών μειώνεται, ενώ επίσης οι μόνιμοι εναλλάσσονται από χρονιά σε χρονιά, χωρίς να παρατείνεται και η απόσπασή τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η κάθε ηγεσία αλλάζει συνεχώς τα κριτήρια των αποσπάσεων. Ωστόσο, το αυτό ισχύει και για την άλλη ομάδα, τους ωρομισθίους, και οδηγεί σε μια ιδιαίτερα περίπλοκη κατάσταση (*Δ- Και αυτό δημιουργεί το κενό που παρατηρώ. Δηλαδή σε μία χρονιά δημιουργείς τη συνεκτική ομάδα και αμέσως την επόμενη χρονιά διαλύεται. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ωρομίσθιους, που ενώ στα πρώτα χρόνια στα κριτήρια επιλογής των ωρομισθίων δινόταν μεγάλη σημασία η προϋπηρεσία στα ΣΔΕ, στα τελευταία χρόνια αυτό έχει περάσει σε δεύτερη μοίρα. Έχουν ανεβεί άλλα κριτήρια, με αποτέλεσμα να έρχονται κάθε χρόνο στα σχολεία ωρομίσθιοι, οι οποίοι δεν έχουν τουλάχιστον πάνω από τους μισούς κυριολεκτικά τέτοιο ποσοστό, δεν έχουν γνώση της εκπαίδευσης ενηλίκων και των σκοπών των ΣΔΕ, με αποτέλεσμα να λειτουργούμε, να προσπαθούμε να τους μυήσουμε κάθε χρόνο, για να δημιουργήσουμε ένα καλό κλίμα και έναν καλό σύλλογο μέσα στο σχολείο. Γιατί όταν υπάρχει αρμονικά δεμένος σύλλογος εκπαιδευτικών, τότε λειτουργεί το σχολείο καλά …Δ-Ακριβώς. Προσπαθώ να κάνω το μέντορα κάθε χρόνο ... Σ-Ναι Δ-Στους εκπαιδευτικούς που έρχονται είτε αποσπασμένους μόνιμους είτε ωρομίσθιους... Και*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*ενώ από τα μέσα της χρονιάς και μετά βλέπω το πράγμα μπήκε στις ράγες, την επόμενη χρονιά φτου κι από την αρχή*). Σε κάθε περίπτωση, καταβάλλεται προσπάθεια από την ηγεσία ώστε να κατακτηθεί η έννοια εμπειρικά από τους εκπαιδευτικούς, κι αυτό, πιστεύει ο διευθυντής, λίγο-πολύ επιτυγχάνεται. Παρόλ' αυτά, επισημαίνει και το γεγονός ότι οι παρεχόμενες από την Πολιτεία επιμορφώσεις επάνω στο ΣΔΕ, που έχουν ουσιαστικά εκλείψει με την πάροδο του χρόνου και ειδικά μετά το 2015, θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνουν για όλους και το αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης, αντικείμενο άλλωστε που χρειάζεται να υπάρχει στις βασικές σπουδές κάθε εκπαιδευτικού για οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

*Γενικός σχολιασμός της εικόνας*

Ο διευθυντής εκτιμά ότι το σχολείο του έχει προσανατολισμό προς μια *«κουλτούρα του ΟΜ»*, τουλάχιστον κατά τα πολλά χρόνια που αυτός είναι εκεί, και μάλιστα επισημαίνει ότι η διασφάλιση αυτού του προσανατολισμού, όπως και πολλών άλλων χαρακτηριστικών, έχει εξυπηρετηθεί όλα τα χρόνια από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζονται με δική του πρωτοβουλία στο ΣΔΕ. Στη συνέχεια προχωρεί στην ανάγνωση και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων. Σχολιάζοντας τόσο τις επιδόσεις όσο και το χάσμα μεταξύ προσωπικής θεωρίας και απεικόνισης της πραγματικότητας, ο διευθυντής αναφέρει ότι μια όχι υψηλή επίδοση στη λεγόμενη προσωπική θεωρία δεν είναι ανησυχητική με την έννοια ότι είναι αναμενόμενη. Δείχνει να είναι έτσι εξοικειωμένος και να πληροφορεί για μια κατάσταση που έχει διαμορφωθεί και αποκρυσταλλωθεί τα τελευταία χρόνια, κατά τα οποία δεν υπάρχει σταθερή ομάδα στο σχολείο (*Δ- δεν έχεις μια ομάδα στο σχολείο, η οποία να είναι κατά 60% η ίδια κάθε χρόνο. Γιατί η σταθερότητα, η δημιουργία εκπαιδευτικής ομάδας, η οποία να γνωρίζει τον σκοπό των ΣΔΕ, να γνωρίζει την έννοια του Οργανισμού Μάθησης, και αυτό το πράγμα να τον βγάζει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν την έχεις αυτήν την ομάδα για 3, 4, 5 χρόνια, το σχολείο θα υπεραποδώσει)*. Όσον αφορά τις χαμηλότερες επιδόσεις για την πραγματικότητα ο διευθυντής επικαλείται την τελευταία, δύσκολη, όπως την αποκαλεί, τριετία (της πανδημίας), η οποία κατά την άποψή του επηρέασε τα αποτελέσματα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων προς τα κάτω, προκαλώντας μια *«αποσυσπείρωση από τους σκοπούς του σχολείου»*.

Καλείται, ωστόσο, από το συνεντευκτή να βγάλει εκτός κάδρου την πανδημία ως φίλτρο ερμηνείας και να απαντήσει γενικά στην ερώτηση *«Πιστεύετε ότι όλοι οι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να υπηρετήσουν τον οργανισμό μάθησης;».* Ο διευθυντής, με κριτήριο αυτό το δυνητικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς τον ΟΜ, διακρίνει ανάμεσα στο μόνιμο αποσπασμένο και στο μη μόνιμο προσωπικό και σπεύδει, πρόθυμα και απερίφραστα, να παραδεχτεί τη ροπή της πρώτης κατηγορίας προς τον ΟΜ· επισημαίνει, μάλιστα, όπως και πριν, ότι αυτό συμβαίνει κι αν ακόμα δεν υπάρχει η σχετική πρόθεση, γιατί απλώς «επιβάλλεται» από την πραγματικότητα του ΣΔΕ και πρόθυμα υιοθετείται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μετασχηματισμού που λαμβάνει χώρα (*Δ- Εγώ θα πω εγώ θα πω ότι οι μόνιμοι, οι αποσπασμένοι, και να μην και να έρχονται με την έννοια με το σκεπτικό ότι θα πάω σε ένα σχολείο, που δεν θα με ελέγχουν από πάνω από το κεφάλι μου φερ' ειπείν, όπως στην τυπική εκπαίδευση, και να το θεωρούν ότι μπορεί και να λουφάρουν λίγο, αυτό το πράγμα μετά το 1ο τρίμηνο εξαφανίζεται εντελώς... αυτή η εντύπωση που μπορεί να έχουν. Ίσα ίσα εγώ πιστεύω δουλεύουν πολύ περισσότερο στο ΣΔΕ, από ό,τι στην τυπική εκπαίδευση.*). Σε αυτήν την κατηγορία αντιπαραθέτει ο διευθυντής εκείνη των ωρομισθίων, η οποία έχει καταστεί πολλαπλά προβληματική: πρόκειται για προσωπικό που προσλαμβάνεται συστηματικά τα τελευταία χρόνια με μεγάλη καθυστέρηση με σύμβαση για διδασκαλία ορισμένων ωρών, ενώ η καθυστερημένη πρόσληψη τούς βρίσκει να έχουν ήδη αναλάβει και αλλού μαθήματα ή άλλη εργασία. Άρα, η εργασιακή τους μέρα είναι γεμάτη πολυκερματισμένη. Επιπλέον, με τις λίγες ώρες δεν διαμορφώνονται αξιοπρεπείς αμοιβές, ικανές να ικανοποιήσουν κάποιον που μπορεί να έχει και οικογένεια· τα, δε, ποσά ποτέ δεν καταβάλλονται εγκαίρως (*Δ-Εκεί .. εκεί που θέλω να επικεντρωθώ λοιπόν είναι στους ωρομίσθιους. Οι ωρομίσθιοι οι τελευταίοι μάλλον οι ωρομίσθιοι που παίρνονται κάθε χρόνο, και με πολύ μεγάλη καθυστέρηση, ήδη έχουν ένα φορτωμένο πρόγραμμα, γιατί αγωνίζονται για την επιβίωση -φροντιστήρια, ΙΕΚ, Πρόσθετη Διδακτική παλιότερα- με αποτέλεσμα.. παίρνονται αναπληρωτές, έτσι; Και έρχονται στα ΣΔΕ, αφού έχουν γεμίσει το πρόγραμμά τους για να βγάλουν τον επιούσιο, να το πω έτσι ... με αποτέλεσμα να μοιράζονται σε δέκα διαφορετικά ... σε δυο τρεις, και τέσσερις διαφορετικές εργασίες στη διάρκεια της ημέρας. Εντωμεταξύ, μην ξεχνάς σε παρακαλώ τι λεφτά βγάζουν από το ΣΔΕ… Είναι αυτά λεφτά για να ζήσει κανείς ή να πει ότι κάτι κάνει σοβαρό; Κι αν είσαι οικογενειάρχης, που συμβαίνει συχνά; Τι συχνά; Συνέχεια… Είναι μεγάλοι άνθρωποι κι αυτοί, δεν είναι παιδιά. Και ξέρεις πώς πληρώνονται στην πράξη; Μετά από κάτι μήνες, όλα μαζί ή σπασμένα σε 2 δόσεις…. Μια χρονιά θυμάμαι, το 15 ή το 16, κάπου εκεί τα δεδουλευμένα καταβλήθηκαν από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ μη σου πω και με ενάμιση χρόνο καθυστέρηση…*). Μια τέτοια



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αντιμετώπιση εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι συμβατή με την έννοια του ΟΜ, επισημαίνει με έμφαση ο διευθυντής, και μια λύση θα ήταν να δημιουργηθεί ένα είδος «αναπληρωτή για ΣΔΕ» (*Δ- Να γίνουν αναπληρωτές και στα ΣΔΕ. Γιατί η έννοια του ωρομίσθιου δεν συνάδει με την έννοια του Οργανισμού Μάθησης, τον σκοπό των ΣΔΕ. Ο αναπληρωτής, όταν τον έχεις δέκα μήνες στο σχολείο, και είναι κατ' αποκλειστική εργασία στο στον οργανισμό μάθησης που λέγεται σχολείο, εκεί μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα*). Κατά τον διευθυντή, δεν πρόκειται για περίπτωση «λούφας», αλλά αδυναμίας αφοσίωσης στη δουλειά (*Δ-Θέλω να πω το εξής Κώστα. Όταν κάποιος έχει 7 ώρες την εβδομάδα στο ΙΕΚ, 8 ώρες την εβδομάδα στο ΣΔΕ και μπορεί να δουλεύει και σαν αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου... Σ- Ναι Δ- Έτσι; Αυτά όλα μαζί, αυτά όλα μαζί αν τα αθροίσεις είναι ο μισθός ενός αναπληρωτή, κανονικού. Αν λοιπόν ερχόταν ως αναπληρωτής διευρυμένου ωραρίου, κανονικού ωραρίου στο ΣΔΕ, δεν θα χρειαζόταν να τρέχει από δω και από κει, με αποτέλεσμα να είναι αφοσιωμένος στο σχολείο*). Πρόκειται για μια πολύ ιδιότυπη κατάσταση, όπου αναγνωρίζεται πως πρόκειται για προσωπική επιλογή (δηλαδή να εργαστούν και στο ΣΔΕ), η οποία όμως προέκυψε κατ' ανάγκη, για την εξασφάλιση ενός επιπλέον εισοδήματος, αλλά το βεβαρημένο πρόγραμμα της ημέρας τούς οδηγεί σε μια μειωμένη απόδοση. Παρόλ' αυτά, συνιστά πρόβλημα το γεγονός ότι δεν πραγματοποιείται καμία αξιολόγηση του ωρομισθίου εκπαιδευτικού ή ότι, τουλάχιστον, δεν λαμβάνεται υπόψη ώστε να αποκλειστεί κάποιος εκπαιδευτικός που δε συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του ΣΔΕ ή που σε τελική ανάλυση δεν το υπηρετεί (*Δ- Η γνώμη μου είναι ότι υποχρέωση κάθε σωστής, κάθε πολιτείας, θα πρέπει ... οποιασδήποτε κυβερνήτης ... δεν το συγκεκριμενοποιώ ... θα πρέπει να είναι να δίνει στον εκπαιδευτικό τα εχέγγυα να αποδίδει στο σχολείο του. Όταν του δίνεις τα εχέγγυα και αυτός δεν τα... αυτό το πράγμα δεν ανταποκρίνεται σε αυτή την απαίτηση, τότε να μπορεί ο διευθυντής με μια έκθεση, με ένα .... με μια έκθεση στο τέλος της χρονιάς να το θεωρεί ακατάλληλο για το σχολείο του. Αν πάρει μια φορά τέτοια έκθεση, δεύτερη φορά τέτοια έκθεση, να μη μπορεί να ξαναδουλέψει στα ΣΔΕ. Εμείς ως διευθυντές δεν έχουμε αυτή τη δυνατότητα. Θεωρητικά την έχουμε, αλλά όταν στέλνουμε στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ που κάνει τις κρίσεις των ωρομισθίων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, δεν μετράει καθόλου στους πίνακες αυτό*. Σ-*Μάλιστα. Δ- Δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει και το μαστίγιο και το καρότο. Να έχει δηλαδή ο διευθυντής .... πραγματικά να παίζει το ρόλο του διευθυντή ορχήστρας και να έχει δυνατότητα να βγάλει το φάλτσο όργανο από την ορχήστρα*).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Με τη μετάβαση στα ποσοτικά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών γίνεται σχολιασμός της ιεράρχησης των διαστάσεων. Εκείνη που έχει προταχθεί είναι η ηγεσία για τη μάθηση. Αυτό δίνει την ευκαιρία στον διευθυντή να αγγίξει εκ νέου το πρόβλημα της στελέχωσης με το προσωπικό, επισημαίνοντας ότι είναι απόλυτα αναμενόμενη αυτή η τάση που εντοπίστηκε, δεδομένου ότι έχει το δύσκολο έργο να εντάξει όλους τους νέους εκπαιδευτικούς στην κουλτούρα του θεσμού και του σχολείου του ειδικότερα. Βασικό πρόβλημα είναι η *«μη δημιουργία συνεκτικής ομάδας, σταθερής ομάδας, εκπαιδευτικής είτε από μόνιμους είτε από ωρομίσθιους»*, γιατί *«ο θεσμός του ωρομίσθιου, ενώ στα ΙΕΚ έχει απόλυτο νόημα, …. στα ΣΔΕ δεν κάνει καλό…. Δεν βοηθάει στην ιδιαιτερότητα ... Σ- Ακριβώς. Δ-... Στην ιδιαιτερότητα των σπουδών, του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ»*.

Μελετώντας τα ποιοτικά δεδομένα των εκπαιδευομένων, ο διευθυντής δηλώνει την απόλυτη συμφωνία με όσα επισημάνθηκαν. Θεωρεί ότι αυτά αποτελούν ένα καθρέφτισμα της πραγματικότητας, από το οποίο σταχυολογεί ως βασικά δεδομένα την κατάργηση, ουσιαστικά, της υπάρχουσας, κατά τα άλλα, χρηματοδότησης, το καθεστώς του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού και τη γενική αδιαφορία του Κράτους (*Δ- Και μάλιστα ουσιαστικά αυτά τα οποία συζητήσαμε αυτά βλέπω ότι θίγονται και δεν περίμενα να είναι και τόσο σαφή στους εκπαιδευόμενους. Πραγματικά, με εντυπωσιάζει αυτό. Δηλαδή για παράδειγμα για την υποχρηματοδότηση των σχολείων, για τους εκπαιδευτικούς ότι είναι κυρίως επί συμβάσει.... Αυτό που λέγαμε ... την έννοια του αναπληρωτή πρέπει να έρθει και στα ΣΔΕ. Και όχι του ωρομίσθιου. Να σταματήσει αυτό το πράγμα ... κάποια στιγμή. Η Πολιτεία δεν παρέχει υλικές και άλλες συνθήκες... για το προσωπικό και για τους εκπαιδευόμενους. Για παράδειγμα, φέτος -να το πούμε κι αυτό- όταν δόθηκε το βάουτσερ για τους εκπαιδευτικούς να πάρουν τάμπλετ, λάπτοπ, υπολογιστή, στην αρχή είχαν εξαιρεθεί οι εκπαιδευτικοί που ήταν αποσπασμένοι στα ΣΔΕ, λες και αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί άλλου θεού. Εντυπωσιακό! Και έπρεπε να κάνουμε ολόκληρο αγώνα κάποιοι διευθυντές, να καταφέρουν να το διεκδικήσουν να το πετύχουμε για τους εκπαιδευτικούς τους αποσπασμένους στα ΣΔΕ. Ή αυτό για τον τεχνολογικό εξοπλισμό κατά την πανδημία. Εμείς σαν σχολείο καταφέραμε και έχουμε τέσσερα τάμπλετ και άλλα 4 λάπτοπ, τα οποία τα δανείζαμε στους μαθητές. Και πάλι δεν έφταναν όμως, αλλά δεν είχαμε άλλα. Δεν μπορούσαμε να αγοράσουμε άλλα, δεν φτάσανε. Γιατί πολλοί μαθητές, επειδή είναι χαμηλού οικονομικού εισοδήματος, είχαν κινητά τα οποία ήταν τα απλά κινητά και όχι τα κινητά, τα οποία μπορούσαν να είναι touch phone και …*).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Ανάδειξη ευνοϊκών/μη ευνοϊκών εσωτερικών/εξωτερικών παραγόντων*

Στη συνέχεια ο διευθυντής ανακεφαλαιώνει τα λεγόμενά του και αναζητά αρχικά τους κινδύνους/απειλές από το εξωτερικό περιβάλλον σε βάρος της ύπαρξης και λειτουργίας ΟΜ.

Η κριτική του διευθυντή θα κατευθυνθεί προς τους κεντρικούς θεσμούς, δηλαδή προς την Πολιτεία. Η αρχή γίνεται με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, για το οποίο αναφέρονται τα εξής: το ίδρυμα αυτό, όπως πληροφορεί ο διευθυντής, έχει αναλάβει από το 2015 την ευθύνη της διενέργειας διαγωνισμών για προμήθειες, οι οποίοι έως τότε γίνονταν τοπικά, από κάθε ΣΔΕ (για τη γραφική ύλη, τα εργαστηριακά υλικά και χρήματα μετακινήσεων των εκπαιδευομένων). Ωστόσο, εδώ και 6 χρόνια δεν έχει διενεργηθεί διαγωνισμός και τα ΣΔΕ δεν έχουν υλικά μέσα, εφόδια και άλλα απαραίτητα (*«Το αποτέλεσμα ποιο ήταν; Δεν έκανε από το 16 έως τώρα ούτε έναν κεντρικό διαγωνισμό ... ούτε έναν για έξι χρόνια ... Σ- Ωραία ..Δ- με αποτέλεσμα τα σχολεία να έχουν ... να υποφέρουν από έλλειψη μέσων»).* Ο διευθυντής πληροφορεί ότι «άλλαξε ο τρόπος διαχείρισης του ΕΣΠΑ από τη μεριά του ΙΝΕΔΙΒΙΜ», κι αυτό «*γιατί δε μας ρώτησε κανένας».* Εντωμεταξύ, ο οργανισμός αυτός δεν θέλει να επικοινωνεί με τη βάση, όχι μόνο αγνοώντας αλλά και υποτιμώντας τον θεσμό: *«Δ- Ήδη φέτος που δημιουργήθηκε μια προσωρινή διοικούσα επιτροπή Διευθυντών των ΣΔΕ, των οργάνων διοίκησης των σχολείων, προσπαθούν να κλείσουν μια μια ... ένα ραντεβού με τον πρόεδρο του ΙΝΕΔΙΒΙΜ και μέχρι στιγμής δεν έχει κλειστεί κανένα ραντεβού ... Σ- Ωραία. Γιατί δεν κλείνει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ραντεβού; Δ- Εγώ ... έχω την εντύπωση. Έχω την εντύπωση ότι τα ΣΔΕ για το ΙΝΕΔΙΒΙΜ είναι παιδιά ενός κατώτερου θεού».* Σε περαιτέρω ερωτήσεις ο διευθυντής κάνει λόγο για οργανισμό που λειτουργεί *«ανεξέλεγκτα» («γιατί δεν υπάρχει .... δεν υπήρξε ποτέ κανένας υπουργός να τους τραβήξει το αυτί ... ενώ τους ελέγχει το υπουργείο»).* Στην ερώτηση *«γιατί δεν υπήρξε κανένας υπουργός να τους τραβήξει το αυτί;»*, ο διευθυντής χρησιμοποιώντας τη φράση *«πολιτική βούληση»* διαμαρτύρεται για την πολιτική ηγεσία, δηλαδή τα πολιτικά, όχι τα διοικητικά, πρόσωπα του Υπουργείου, τα οποία δεν ελέγχουν το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ως θα όφειλαν, για το καλό του θεσμού των ΣΔΕ (*Δ- Ο υπουργός, ο εκάστοτε υπουργός, ο εκάστοτε υπουργός να ρωτάει στην αρχή της χρονιάς τη διοίκηση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Να του δώσει μία αναφορά .... γιατί πόρους έχει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ειδικά για τα ΣΔΕ οι πόροι είναι κατευθείαν ευρωπαϊκοί. Σ-Μμμ Δ- Ουσιαστικά δεν κάνει ανάλωση ευρωπαϊκών πόρων. Αυτό είναι εγκληματικό! Σ- Μμμμ*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Δ- Για τα ΣΔΕ π.χ.: να ρωτάει: τι προγραμματίζεις για όλη τη χρονιά; Από διαγωνισμούς για τα σχολεία; Για να έχουν τα μέσα και τους πόρους στα σχολεία ...να λειτουργήσουν πραγματικά, όπως πρέπει να λειτουργήσουν ... αυτά! Σ-Ωραία. Δ- Στο τέλος της χρονιάς: Τι έκανες απ' αυτά Αν κάνει τουλάχιστον το 60 -70% από αυτά, έχει καλώς. Αν είναι στο 10 και στο 20% να πέφτουν κεφάλια, δεν γίνεται αλλιώς. Σ-Μάλιστα Δ- Γιατί κι αυτοί παίρνουν κάτι μισθούς οι οποίοι είναι δυσθεώρητοι. Εκεί πέρα μέσα....).* Ο διευθυντής απεμπλέκει από όλη αυτή τη δυσλειτουργία τη μικρή ομάδα των συμβασιούχων υπαλλήλων του οργανισμού στους οποίους έχει ανατεθεί ο θεσμός (*Δ- Και δε φταίει η ομάδα έργου ΣΔΕ ... Αυτοί διαχωρίζονται. Έχουμε μια άψογη συνεργασία με την ομάδα έργου ΣΔΕ που υπάγεται στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Δεν είναι η ομάδα έργου ΣΔΕ, η οποία παρακωλύει αυτή τη διαδικασία, τα σχολεία να εξοπλίζονται, όπως πρέπει, με τους πόρους που πρέπει κάθε χρόνο, με τις δαπάνες αυτές που ανέφερα. Είναι, πιστεύω, η φιλοσοφία του ίδιου του ΙΝΕΔΙΒΙΜ που την ομάδα έργου ΣΔΕ δεν την σέβεται, ή δεν προχωράει ... Τα άλλα τμήματά του δεν προχωρούν τις διαδικασίες. Δεν είναι υπεύθυνη η ομάδα του ΣΔΕ να κάνει διαγωνισμούς. Η ομάδα έργου ΣΔΕ δίνει τις προδιαγραφές Σ- Μμμμ Δ- Τις απαιτήσεις ...τα υλικά που πρέπει να βγουν σε έναν διαγωνισμό. Το Τμήμα Προμηθειών και το τμήμα διαγωνισμών του ΙΝΕΔΙΒΙΜ δεν κατάφερε 6 χρόνια τώρα με δύο κυβερνήσεις που άλλαξαν να κάνει έναν διαγωνισμό κεντρικό*). Ο διευθυντής επισημαίνει ότι δεν θέλει να πει *«ότι υπάρχει κακοδιαχείριση, αλλά δεν υπάρχει σωστή λειτουργία».* Ο διευθυντής δεν εντοπίζει ιδεολογικό πρόσημο σε όλο αυτό το πρόβλημα: *« Όχι όχι, όχι, όχι όχι. Εγώ πιστεύω ότι είναι μόνιμο έλλειμμα όλων των διοικήσεων του υπουργείου, όλων των πολιτικών ηγεσιών, ότι τα ΣΔΕ τα θεωρούν ότι δεν είναι μια κρίσιμη εκπαιδευτική βαθμίδα».*

Σε τελική ανάλυση, ο διευθυντής θίγει βαθύτερα προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, που έχουν διαμορφώσει την δομής και κουλτούρα της παιδείας στην Ελλάδα και την εμποδίζουν να εξελιχθούν. Με λίγα λόγια, τόσο το κράτος όσο και η κοινωνία ασχολούνται εμμονικά με την τυπική εκπαίδευση, κατά βάση με τα αποτελέσματά της. Έτσι, ένας θεσμός όπως το ΣΔΕ απλά περιθωριοποιείται, και αυτό γίνεται εύκολα (*Δ- Γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι προσανατολισμένο σε λάθος κατεύθυνση, απλά. Γιατί υπηρέτησε το εκπαιδευτικό σύστημα του, την τυπική εκπαίδευση, πάρα πολλά χρόνια. Σ-Μπορείτε να μου σχολιάστε αυτό που λέτε; Δηλαδή... Δ- Ναι, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ουσιαστικά το μόνο ενδιαφέρον του είναι να φτάνει το παιδί να περνάει*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*πανεπιστήμιο. Τίποτα άλλο. Είναι ένα εξεταστικοκεντρικό σύστημα στην .... κάθε χρόνο για να φθάνει ... διεκπεραιώνει αδιάβλητες πανελλήνιες εξετάσεις. Ε αυτή ,,, αυτό το κόλλημα με αυτόν τον τρόπο λειτουργίας, μόνο στην Ελλάδα υπάρχει. Σε άλλες χώρες περνάει ο φοιτητής... περνάει ο μαθητής σε οποιαδήποτε σχολή δηλώσει, μέσα από ενδοσχολικές εξετάσεις, και έχει το δικαίωμα σε μία χρονιά να αλλάξει μέσα στη διάρκεια του πρώτου έτους ... να αλλάξει τομέα σπουδών. Η λεγόμενη κινητικότητα μεταξύ των σχολών των πανεπιστημιακών. Για να βρει αυτό αυτό που ... Σ- που του ταιριάζει. Δ- Αυτό που του ταιριάζει. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από την πρώτη λυκείου τον μαθητή να διαλέξει τι επάγγελμα θα κάνει ύστερα από 20 χρόνια. Ε ...Όχι, είναι πολύ. ... Είναι πολύ στενόμυαλο το δικό μας το σύστημα Σ- Εεεε, όπως αντιλαμβάνομαι αυτό που περιγράφετε... Δ-Και καθόλου ανοιχτό στην κοινωνία, έτσι, το ελληνικό σχολείο Σ- ... μια αρτηριοσκληρωμένη εκπαιδευτική κατάσταση που θυμίζει παλιές δεκαετίες. Δ- Ναι... οι κείμενες διατάξεις (ειρωνικά). Και λέω αυτό: που λέμε "Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις". Ε... αυτό και μόνο αρκεί. Αυτό ήταν πάντα αυτό που ακούγαμε σαν καθηγητές στην τυπική εκπαίδευση»).* Παρόλ' αυτά, ο διευθυντής επιμένει ότι ως μοναδικός θεσμός στην ελληνική επικράτεια που προδιαγράφηκε ρητά να λειτουργεί ως ΟΜ, το ΣΔΕ έχει όντως τα εχέγγυα να υπηρετήσει το μοντέλο, και παλεύει γι' αυτό, αλλά εμποδίζεται άνωθεν.

Ο διευθυντής επισημαίνει ότι παλαιότερα το ΣΔΕ λειτουργούσε σε μεγαλύτερο βαθμό ως ΟΜ, γιατί μπορούσε, αφού υπήρχαν οι δυνατότητες. Ένα παράδειγμα ήταν ότι το ωρομίσθιο προσωπικό, σαφώς πιο περιορισμένο στον αριθμό, μπορεί να μοριοδοτούνταν κεντρικά (από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ή το ΙΔΕΚΕ), αλλά οι πίνακες στέλνονταν στους κατά τόπους διευθυντές, οι οποίοι μπορούσαν να επιλέγουν και να δημιουργούν την δική τους εκπαιδευτική ομάδα. Αντίθετα, σήμερα επιλέγονται από ένα ηλεκτρονικό σύστημα διάφοροι εκπαιδευτικοί (*«τώρα μας έρχεται ό, τι βγει από ένα απρόσωπο ηλεκτρονικό σύστημα.Τίποτα παραπάνω»)*, η σχέση των οποίων με το θεσμό είναι άγνωστη και μη δεδομένη (*«θα πρέπει να συνωμοτήσει το σύμπαν για να πετύχεις να έχεις ένα ... μια εκπαιδευτική ομάδα στο σχολείο κάθε χρόνο, η οποία να να ξέρει το θεσμό και να τον υπηρετεί»).* Επίσης, το μοντέλο του ΟΜ μπορούσε να υπάρξει, διότι αποσπώνταν στο σχολείο περισσότεροι αποσπασμένοι που μπορούσαν με ανανέωση να παραμείνουν κάμποσα χρόνια στο σχολείο, ή με έκθεση του διευθυντή να φύγουν *«Για τους ωρομίσθιους ποτέ δεν υπήρξε αυτό... η δυνατότητα να μετράει η γνώμη του διευθυντή, αν κάνει κάποιος ωρομίσθιους, όχι το σχολείο, για το θεσμό»…. «Αναπαράγεται με το θεσμό του*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*ωρομίσθιου ... αναπαράγεται η έννοια του φροντιστηρίου στο δημόσιο σχολείο. Του φροντιστηριάκια, του ιδιαιτεράκια, που πάει με την τσαντούλα του από σπίτι σε σπίτι και κάνει ιδιαίτερα».* Είναι παράλληλα σαφές ότι ο ΟΜ είναι κομμάτι της καρδιάς των ΣΔΕ, που *«από τη φύση τους δεν έχουν καμία σχέση με την αποστειρωμένη, αποστεωμένη τυπική εκπαίδευση».* Άρα, δεν επιτελείται ο κύριος σκοπός τους, όταν το μοντέλο αυτό απουσιάζει ή υπονομεύεται: *«Το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι τα ΣΔΕ λειτουργούν κατά τύχη. Εκεί καταλήγουμε. Ότι λειτουργούν κατά τύχη. Και με τον πατριωτισμό των εκπαιδευτικών τους, όποτε έρχονται αυτοί». Σ-Μάλιστα ... Δ-Δυστυχώς, ενώ θα έπρεπε να έχουν ... να χαίρουν πολύ μεγαλύτερης αξίας μέσα στο οποιοδήποτε υπουργείο ή σε οποιοδήποτε ....».*

*Ματιά στο μέλλον*

Όσον αφορά τώρα την προοπτική του μοντέλου του ΟΜ, ο διευθυντής κάνει 4 επισημάνσεις. Η πρώτη απευθύνεται προς το Υπουργείο, το οποίο καλείται να φροντίσει να κάνει πράξη την αυτονομία που έχει θεσπιστεί στο ΣΔΕ, με την έννοια να παρέχονται οι υλικές προϋποθέσεις άσκησης αυτονομίας και να υπάρχει μια γενικότερη αυτονομία, που παλαιότερα υπήρξε. Θα πρέπει επίσης *«το υπουργείο να ελέγξει, να τραβήξει αυτιά το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, δεν γίνεται αλλιώς»*. Τρίτον, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ να επιτελέσει τον ρόλο του. Να καταλάβει ότι και τα ΣΔΕ είναι μία εκπαιδευτική βαθμίδα *«την οποία πρέπει να τη σέβεται».* Τέλος, *«όπως φροντίζει η δημόσια εκπαίδευση, όπως φροντίζει το Υπουργείο είτε από μόνο του είτε μέσω των Διευθύνσεων δευτεροβάθμιας, για να είναι στελεχωμένα τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης, στον πρώτο μήνα λειτουργίας τους, μέσα στον Σεπτέμβριο, έτσι να φροντίσει και για τα ΣΔΕ».* Χωρίς έγκαιρη και λογική στελέχωση προσωπικού είναι αστείο να θεωρείται το ΣΔΕ ως ΟΜ, έστω κι αν καταβάλλονται κάποιες προσπάθειες από το υπάρχον προσωπικό.

Ο διευθυντής εκτιμά ότι ένα στρατηγικό σχέδιο δικό του για τον ΟΜ είναι ατελέσφορο χωρίς την άνωθεν καλή λειτουργία, που έχει να κάνει με την έγκαιρη στελέχωση και την εξασφάλιση υλικών πόρων. Το δεύτερο είναι αυτό μάλιστα που τον ωθεί σε μια δράση που σαφώς συνδέεται με την έννοια του ΟΜ, που υπαγορεύεται δηλαδή από την πρόθεσή του(ς) να δημιουργήσουν έναν ΟΜ, και συγχρόνως βοηθά το ΣΔΕ στην εύρεση υλικών πόρων, ώστε να κινείται προς την κατεύθυνση αυτή: *«Για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε αυτά τα χρόνια, που το ΙΝΕΔΙΒΙΜ είναι ανίκανο να εκτελέσει ένα κεντρικό διαγωνισμό είτε για γραφική ύλη*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*είτε για εκδρομές εκπαιδευομένων είτε για εργαστηριακά υλικά, τι κάνουμε; Δραστηριοποιούμαστε στον τομέα των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και τα χρήματα που περισσεύουν χρηματοδοτούμε το σχολείο ουσιαστικά. Υπάρχουν άλλα σχολεία που δεν έχουν ούτε στυλό να γράψουν ... Σ-Μάλιστα Δ- Ενώ αυτά θα έπρεπε να μπορούμε να τα επενδύσουμε κάπου αλλού, όχι για βασική.. για πράγματα που θα έπρεπε να είναι δεδομένα στο σχολείο ...»*... Ολοκληρώνοντας επισημαίνει ότι τόσο το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ο φορέας δηλαδή που ασχολείται με τα οικονομικά των ΣΔΕ ως εντεταλμένος διαχειριστής του ΕΣΠΑ για τα ΣΔΕ, όσο και η Γενική Γραμματεία, δηλαδή το Υπουργείο και η πολιτική ηγεσία, πρέπει να αναθεωρήσουν τη συμπεριφορά τους (*Δ-Προσπαθούμε να καλύψουμε βασικές ανάγκες του σχολείου με άλλους τρόπους... να γινόμαστε εφευρετικοί, γιατί το ΙΝΕΔΙΒΙΜ δεν ανταποκρίνεται σε αυτό που έπρεπε... Σ-Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ή η Πολιτεία; Σας το ξαναρωτάω... Δ-Τους διαγωνισμούς είναι υποχρεωμένο να τους κάνει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Σ-Δεν έχει σημασία... Η Πολιτεία .. Δ- Η πολιτεία οφείλει να έχει τον έλεγχο και να ελέγχει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ αν γι' αυτά τα οποία είναι εντεταλμένο να κάνει, τα κάνει πράξη... Σ-Μάλιστα ... Δ-Αν δεν τα κάνει, να φύγει. Να πάει αλλού... Σε άλλο φορέα διαχείρισης το πρόγραμμα των ΣΔΕ... Ή να πέφτουν διοικήσεις, γιατί δε λειτουργούν σωστά...»*).

### 6.1.3.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά;

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες δεδομένων, ποσοτικών δεδομένων εκπαιδευτικών και ποιοτικών δεδομένων εκπαιδευομένων, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια αντιθετική σχέση ή σχέση αλληλοδιάψευσης μεταξύ τους: τα ποιοτικά δεδομένα, που προέρχονταν από άλλη ομάδα-στόχο και ελήφθησαν σε μεταγενέστερο χρόνο, επιβεβαιώνουν, φωτίζουν και συμπληρώνουν τα ποσοτικά. Και ισχύει και το αντίστροφο.

Η γενική εικόνα που αποκομίσαμε μέσω των εκπαιδευτικών, ότι στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση και θα επεδίωκε το κτίσιμο ενός οργανισμού μάθησης, αλλά τελικά το σχολείο απέχει αρκετά από την ιδεώδη κατάσταση, δεν διαψεύδεται.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, όπως είδαμε, την εστίαση του σχολείου στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, αλλά και ότι ίσως αυτό το όραμα εκπορεύεται κυρίως από την ηγεσία, και λιγότερο από τους εκπαιδευόμενους



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν, ενώ και αυτοί σε τελική ανάλυση ταυτίζουν το όραμα με τον διευθυντή.

Αναφέραμε ακόμη ότι εμφανίζεται υστέρηση σε μια σειρά από άλλα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τον οργανισμό μάθησης. Είδαμε, δηλαδή, ότι σε ορισμένες διαστάσεις όπως η μάθηση μέσω του επαγγέλματος, η ομαδική μάθηση, η κουλτούρα έρευνας και η ανταλλαγή γνώσης δεν επιτυγχάνεται υψηλή βαθμολογία. Γι' αυτές τις διαστάσεις οι εκπαιδευόμενοι είχαν με τη σειρά τους να παρατηρήσουν ότι σε ένα ποσοστό, που δεν μπορούσαν να ορίσουν με απόλυτη ακρίβεια, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τείνουν προς αυτές και τις εφαρμόζουν, ενώ άλλοι όχι. Οι εκπαιδευόμενοι εξηγούν βάσει της δικής τους εμπειρίας και ματιάς αυτό το φαινόμενο με διπλή αιτιολόγηση. Από τη μια, επικαλούνται κάποιους συστημικούς λόγους και κυρίως την διαχείριση της Πολιτείας, η οποία λειτουργεί έτσι ώστε να μην ευνοεί αυτές τις διαστάσεις με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο ή κίνητρα να καλλιεργούν τις συγκεκριμένες αξίες. Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι διαμαρτύρονται έντονα για μια σειρά φαινομένων όπως η μη έγκαιρη πρόσληψη ωρομισθίων εκπαιδευτικών, η περιορισμένη απόσπαση μονίμων, οι συχνές εναλλαγές του προσωπικού και η έλλειψη χρηματοδότησης. Εύκολα συνάγεται από το λόγο των εκπαιδευομένων ότι εξαιτίας αυτών των φαινομένων παρεμποδίζεται η δυνατότητα του ΣΔΕ τους να γίνει οργανισμός μάθησης. Αυτό δε σημαίνει ότι, κατά δεύτερον, δεν αποδίδουν ευθύνη και σε κάποιους εκπαιδευτικούς ως άτομα, αφήνοντας να εννοηθεί ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί για προσωπικούς λόγους δεν θα ήταν ταγμένοι σε αυτό το μοντέλο. Με βάση την κακή χρηματοδότηση οι εκπαιδευόμενοι επίσης εξηγούν την μη αναπτυγμένη σχέση του ΣΔΕ με το εξωτερικό περιβάλλον, την οποία επεσήμαναν και οι εκπαιδευτικοί. Κατά τους εκπαιδευόμενους φαίνεται πως, διαφορετικά από το προσωπικό, το κράτος δεν λειτουργεί ως ηγέτης για την οργανωσιακή μάθηση στο ΣΔΕ. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι σε περίπτωση που η Πολιτεία έδειχνε το απαραίτητο ενδιαφέρον, θα υπήρχε καλύτερο αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα, το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργεί ως ΟΜ κατά τρόπο ικανοποιητικό. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά δεν ασπάζονται στον απόλυτο βαθμό τον οργανισμό μάθησης ως ιδεώδες. Οι εκπαιδευόμενοι, κοιτώντας μέσα από τα δικά τους μάτια, καταθέτουν πολλές «μαρτυρίες» και «αποδείξεις» που παραπέμπουν σε «κρατική εγκατάλειψη». Σε αυτό, λοιπόν, θα απέδιδαν την μη ανάπτυξη ΟΜ, ενώ ο μικρός, έστω, βαθμός ύπαρξης ΟΜ αναγνωρίζεται ως «τοπικό» επίτευγμα, ως κατόρθωμα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δηλαδή του εκπαιδευτικού προσωπικού που παλεύει εναντίον αντιξοοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι ο διευθυντής θα μπορούσε να κάνει περισσότερα για τη διανομή της ηγεσίας, και ότι μια δόση ευθύνης για την απουσία του ΟΜ μπορεί να αποδοθεί και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε όσους επιδεικνύουν μειωμένο ενδιαφέρον. Σε γενικές γραμμές, το σύνολο των αξιών που συνθέτουν την έννοια οργανισμός μάθησης υφίσταται υποτονικά στο σχολείο αυτό.

Ο διευθυντής θεωρεί ότι η εφαρμογή του ΟΜ θέτει πολλές οικονομικές απαιτήσεις στην Πολιτεία. Σε γενικές γραμμές, ο διευθυντής εκτιμά ότι το δικό του ΣΔΕ έχει έναν ορισμένο προσανατολισμό προς τον ΟΜ, ο οποίος ταυτίζεται με ό,τι έδειξε η πραγματοποιηθείσα έρευνα στους εκπαιδευτικούς. Αλλά και η εικόνα που μεταδίδουν οι εκπαιδευόμενοι γίνεται πλήρως αποδεκτή. Κατά την άποψή του, όσα επεσήμαναν αποτελούν ένα καθρέφτισμα της πραγματικότητας, από το οποίο σταχυολογεί ως βασικά δεδομένα το καθεστώς του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, την κατάργηση, ουσιαστικά, της υπάρχουσας, κατά τα άλλα, χρηματοδότησης, και, στην κορυφή, τη γενική αδιαφορία του Κράτους. Αυτά θα αποτελέσουν τα βασικά μοτίβα και της δικής του σκέψης.

Κατά τον διευθυντή, η υπηρέτηση του ΟΜ στο ΣΔΕ σχετίζεται στενά με την υπηρεσιακή κατάσταση του προσωπικού, διότι με αυτή συναρτάται η ύπαρξη κινήτρων ή μη. Ο διευθυντής διακρίνει ανάμεσα στο μόνιμο αποσπασμένο και στο μη μόνιμο προσωπικό και επισημαίνει ότι η πρώτη κατηγορία διακρίνεται από τη ροπή της προς τον ΟΜ. Μάλιστα, αυτό συμβαίνει κι αν ακόμα δεν υπάρχει η σχετική πρόθεση, γιατί απλώς «επιβάλλεται» από την πραγματικότητα του ΣΔΕ και πρόθυμα υιοθετείται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού που λαμβάνει χώρα. Σε αυτήν την κατηγορία αντιπαραθέτει ο διευθυντής εκείνη των ωρομισθίων, η οποία έχει καταστεί πολλαπλά προβληματική: πρόκειται για προσωπικό που προσλαμβάνεται συστηματικά τα τελευταία χρόνια με μεγάλη καθυστέρηση για διδασκαλία ορισμένων ωρών, ενώ η καθυστερημένη πρόσληψη τούς βρίσκει να έχουν ήδη αναλάβει και αλλού μαθήματα. Ακόμη, ο αριθμός των αποσπάσεων μονίμων εκπαιδευτικών μειώνεται, ενώ επίσης οι μόνιμοι εναλλάσσονται από χρονιά σε χρονιά, χωρίς να παρατείνεται η απόσπασή τους, γιατί η κάθε πολιτική ηγεσία αλλάζει συνεχώς τα κριτήρια των αποσπάσεων. Το ίδιο ισχύει και τους ωρομισθίους. Όλα αυτά συντελούν σε μια ιδιαίτερα περίπλοκη κατάσταση. Χωρίς να γίνεται περισσότερο συγκεκριμένος αναφορικά με το ποσοστό, εκφράζει την άποψη ότι μέρος του ωρομίσθιου προσωπικού έρχεται με εξωτερικό κίνητρο, που



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είναι η εξασφάλιση επιπλέον εισοδήματος, αλλά τελικά το βεβαρημένο πρόγραμμα της ημέρας το οδηγεί σε μειωμένη απόδοση. Παρόλ' αυτά, συνιστά πρόβλημα το γεγονός ότι δεν πραγματοποιείται καμία αξιολόγηση του ωρομισθίου εκπαιδευτικού ή ότι, τουλάχιστον, δεν λαμβάνεται υπόψη ώστε να αποκλειστεί κάποιος εκπαιδευτικός που δε συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του ΣΔΕ ή που σε τελική ανάλυση δεν το υπηρετεί. Εξάλλου, είναι πολύ δύσκολο για τον ίδιο να εντάσσει όλους τους νέους εκπαιδευτικούς στην κουλτούρα του θεσμού και του σχολείου του ειδικότερα.

Ο διευθυντής θεωρεί, όπως φαίνεται, μέρος του προβλήματος τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αλλά δείχνει η απώτερη κριτική του να κατευθύνεται προς το Κράτος, τόσο ως διοικητική όσο και ως πολιτική δομή. Στέκεται, δε, ιδιαίτερα και στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο έχει βλαπτική συμπεριφορά για το ΣΔΕ και την δυνατότητά του ειδικότερα να είναι ΟΜ. Αναφέρει, λοιπόν, ότι το ίδρυμα συμβάλλει με τον τρόπο του, ώστε τα ΣΔΕ να μην έχουν υλικά μέσα. Η ηγεσία του δεν επικοινωνεί με τη βάση του θεσμού, και είναι οργανισμός που λειτουργεί *«ανεξέλεγκτα»*. Ο διευθυντής διαμαρτύρεται για το γεγονός ότι η πολιτική ηγεσία δεν ελέγχει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ως θα όφειλε, για το καλό του θεσμού των ΣΔΕ βάσει της ύπαρξης αντικειμενικών προβλημάτων. Ωστόσο, δεν εντοπίζει ιδεολογικό πρόσημο. Παράλληλα, δεν παραλείπει να αναφερθεί σε βαθύτερα προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, που έχουν διαμορφώσει την δομή και κουλτούρας της παιδείας στην Ελλάδα και την εμποδίζουν να εξελιχθεί: τόσο το κράτος όσο και η κοινωνία ασχολούνται εμμονικά με την τυπική εκπαίδευση και, κατά βάση, με τα αποτελέσματά της, ώστε ένας θεσμός όπως το ΣΔΕ απλά περιθωριοποιείται και γίνεται αντικείμενο αδιαφορίας.

Ο διευθυντής επισημαίνει ότι παλαιότερα το ΣΔΕ λειτουργούσε σε μεγαλύτερο βαθμό ως ΟΜ, γιατί υπήρχαν οι δυνατότητες. Ένα παράδειγμα ήταν ότι οι κατά τόπους διευθυντές μπορούσαν να επιλέγουν και να δημιουργούν την δική τους εκπαιδευτική ομάδα. Αντίθετα, σήμερα επιλέγονται από ένα ηλεκτρονικό σύστημα διάφοροι εκπαιδευτικοί, η σχετικότητα των οποίων με το θεσμό είναι άγνωστη και μη δεδομένη. Επίσης, ο ΟΜ μπορούσε να υπάρχει, διότι αποσπώνταν στο σχολείο περισσότεροι αποσπασμένοι που μπορούσαν με ανανέωση να παραμείνουν κάμποσα χρόνια στο σχολείο, ή με έκθεση του διευθυντή να φύγουν.

Παρόλ' αυτά, ο διευθυντής επιμένει ότι ως μοναδικός θεσμός στην ελληνική επικράτεια που προδιαγράφηκε ρητά να λειτουργεί ως ΟΜ, το ΣΔΕ έχει όντως τα εχέγγυα να υπηρετήσει το μοντέλο, και παλεύει γι' αυτό, αν και εμποδίζεται άνωθεν.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Όταν το μοντέλο απουσιάζει ή υπονομεύεται, η μάθηση εμποδίζεται επίσης. Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής κάνει έκκληση προς την ηγεσία του Υπουργείου να προβεί σε επίπληξη της ηγεσίας του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο δεν γίνεται να μην επιτελεί τον ρόλο του και να σεβαστεί το θεσμό. Επίσης, να στελεχώνονται τα ΣΔΕ με προσωπικό από την αρχή της χρονιάς, γιατί χωρίς έγκαιρη και λογική στελέχωση προσωπικού είναι αστείο θεωρείται το ΣΔΕ ως ΟΜ, έστω κι αν καταβάλλονται κάποιες προσπάθειες από το υπάρχον προσωπικό.

Ο διευθυντής εκτιμά ότι ένα στρατηγικό σχέδιο δικό του για τον ΟΜ είναι ατελέσφορο χωρίς την άνωθεν καλή λειτουργία, που έχει να κάνει με την έγκαιρη στελέχωση και την εξασφάλιση υλικών πόρων. Ολοκληρώνοντας επισημαίνει ότι τόσο το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ο φορέας δηλαδή που ασχολείται με τα οικονομικά των ΣΔΕ ως εντεταλμένος διαχειριστής του ΕΣΠΑ για τα ΣΔΕ, όσο και η Γενική Γραμματεία, δηλαδή το Υπουργείο και η πολιτική ηγεσία, πρέπει να αναθεωρήσουν τόσο το ρόλο όσο και τη συμπεριφορά τους.

### 6.1.4 Υποπερίπτωση 4

#### 6.1.4.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών

***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***

Στον παρακάτω πίνακα 6.28 φαίνεται ο Μ(έσος)Ό(ρος) δύο μεταβλητών:
α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα και
β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή απεικονίζεται ο βαθμός που το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να αποδέχεται και να έχει εμπεδώσει την αναγκαιότητα του ΟΜ, η θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 6.28: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 4**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 13 | 1,96 | 4,77 | 3,08 | 1,09 |
| στάσεις | 13 | 2,93 | 5,00 | 4,13 | ,62 |
| Valid N (listwise) | 13 | | | | |

Ενδιαφέρον είναι ότι στο μέτρο που αφορά την αποτύπωση της πραγματικότητας έχουμε μεγάλη τυπική απόκλιση. Η μέτρηση δείχνει οριακή, πολύ ασθενή, ύπαρξη οργανισμού μάθησης στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά θα πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί και με βάση την μεγάλη τυπική απόκλιση της μίας μονάδας (1,1) να υποθέσουμε την ύπαρξη διαφωνίας μεταξύ των απαντώντων, αφού είναι εμφανές ότι έχουν δώσει αρκετά διαφορετικές βαθμολογίες. Επίσης, βλέπουμε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν φαίνεται να έχει αφομοιώσει πλήρως, δηλαδή στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης. Από την άλλη, διαπιστώνουμε ότι σε αυτούς τους δύο ΜΟ υπάρχει μια απόκλιση μεγάλη, άνω του 1 βαθμού της κλίμακας. Έτσι, ενώ από το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει αποκρυσταλλωθεί στον απόλυτο βαθμό που χρειάζεται η σημασία του ΟΜ, η πραγματική εφαρμογή υπολείπεται ακόμη περισσότερο αυτής της ατελούς, θα λέγαμε, προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών γύρω από τον ΟΜ.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων***

Στον παρακάτω πίνακα 6.29 γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επισημαίνουν τη σημασία του συμπεριληπτικού οράματος στο συγκεκριμένο ΣΔΕ, την καλλιέργεια της ομαδικής μάθησης, καθώς και τη διαμόρφωση μιας ηγεσίας για τη μάθηση. Η φθίνουσα πορεία των ΜΟ των διαστάσεων υποδεικνύει ότι το ΣΔΕ υστερεί στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και σε μια καλά θεμελιωμένη υποδομή οργανωσιακής μάθησης, η οποία υποδομή στηρίζει την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. Οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των διαστάσεων στη μεταβλητή «στάση εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό μάθησης» είναι, αντίθετα, πολύ μικρές, αλλά προξενεί εντύπωση η χαμηλή «εκτίμηση» προς τη διάσταση της ενσωμάτωσης συστημάτων ανταλλαγής γνώσης. Έτσι, δικαιολογείται ευκολότερα και η χαμηλή τοποθέτηση της διάστασης στην ιεράρχηση που αφορά την πραγματικότητα.



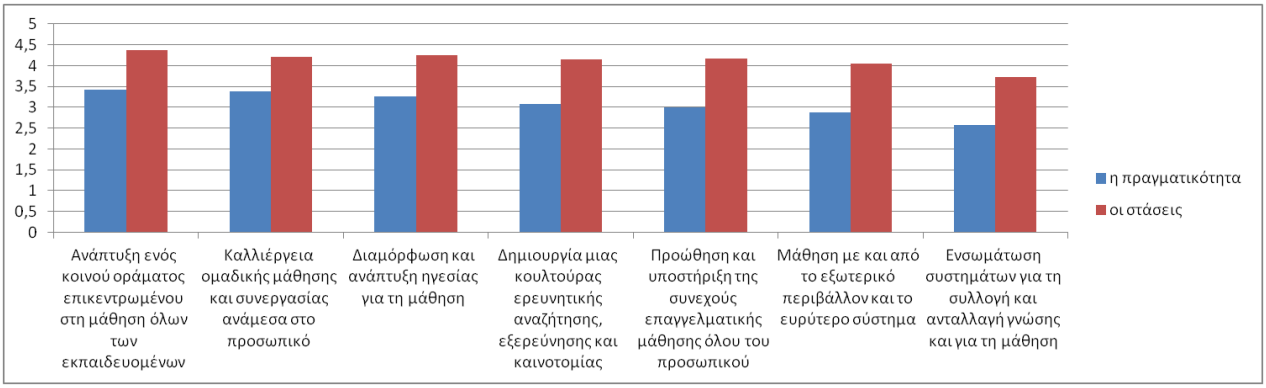
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Πίνακας 6.29: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 4**

| Στάση | | Πραγματικότητα | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |
| 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,36 | 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 3,41 |
| 2.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 4,25 | 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,37 |
| 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 4,20 | 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 3,26 |
| 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 4,16 | 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 3,07 |
| 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,15 | 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,00 |
| 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 4,03 | 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 2,88 |
| 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 3,73 | 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 2,56 |

Στο παρακάτω σχήμα 6.4 απεικονίζονται πιο παραστατικά οι διαστάσεις του ΟΜ και ως προς τις δύο εκδηλώσεις τους, δηλαδή: α) ως υλοποιούμενου φαινόμενου (μπλε ράβδοι) β) ως προς τη σημαντικότητά τους στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (κόκκινες ράβδοι). Η κατάταξη είναι σε φθίνουσα πορεία ως προς το (α), δηλαδή ως προς το βαθμό υλοποίησης. Οι κόκκινες ράβδοι δείχνουν την ομοιογένεια που επικρατεί, ενώ η φθίνουσα συρρίκνωση των μπλε εξηγεί με γραφικό τρόπο αυτό που επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο.

**Γράφημα 6.4: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 4**






Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μια απόπειρα σύνθεσης των δεδομένων αυτών θα υποδείκνυε τα εξής: το συγκεκριμένο ΣΔΕ επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα και η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό, όχι όμως πολύ αυξημένο, προς την οργανωσιακή μάθηση. Φαίνεται, ωστόσο, ότι υπάρχει υστέρηση στην κουλτούρα εξερεύνησης και καινοτομίας και στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, ενώ δεν υπάρχουν θεμέλια για την ύπαρξη οργανισμού μάθησης.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των δεικτών εντός κάθε διάστασης.***

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται οι δείκτες ανά διάσταση του – υλοποιούμενου και όχι εκλαμβανόμενου- οργανισμού μάθησης ταξινομημένοι σε φθίνουσα πορεία βάσει του Μ.Ο.

Επαναλαμβάνουμε πως σε καμία διάσταση δεν έχουμε υπέρβαση του 4, ενώ οι δείκτες είναι μεταξύ 4 και 3 και σε κάποιες περιπτώσεις κάτω του 3. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι επιμέρους αξίες που συνιστούν τον ΟΜ (και οι οποίες εκπροσωπούνται από τις διαστάσεις και τους δείκτες) καλλιεργούνται πολύ μέτρια.

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερέστερη παρουσίαση

1) Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα (6.30), το όραμα του σχολείου είναι γενικό και συμπεριληπτικό στο περιεχόμενό του (1) και εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους φροντίζοντας για το μέλλον τους (2, 3). Φαίνεται, ωστόσο, ότι παραμένει υπόθεση του σχολείου, καθώς το σχολείο δεν το συνδιαμορφώνει με άλλους φορείς (9), ενώ ένα ακόμη πρόβλημα είναι ότι δεν το συμμερίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών (10).

**Πίνακας 6.30: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 4**

| | |
|---|---|
| 1) Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους. | 3,77 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 2) | Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου. . | 3,69 |
| 3) | Το όραμα του σχολείου δίνει μεγάλη έμφαση στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει. | 3,62 |
| 4) | Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους. . | 3,54 |
| 5) | Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη του οράματος. | 3,38 |
| 6) | Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη. | 3,38 |
| 7) | Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου. | 3,31 |
| 8) | Η διοίκηση του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) εμπλέκονται στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου. | 3,31 |
| 9) | Εξωτερικοί συνεργάτες του σχολείου (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος. | 3,08 |
| 10) | Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους. | 3,08 |

2) Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό

Ο πίνακας 6.31 δείχνει ότι υπάρχουν σχέσεις σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (1), συνεργασία και αλληλοβοήθεια (2, 3). Η ομαδικότητα δεν προχωρεί τόσο βαθιά όμως ώστε να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί με ποιο τρόπο μπορούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους μάθηση ή να κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας.

**Πίνακας 6.31: Καλλιέργεια μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό - – υποπερίπτωση 4**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό. | 3,85 |
| 2) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους. | 3,85 |
| 3) | Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους. | 3,69 |
| 4) | Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα. | 3,62 |
| 5) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. | 3,38 |
| 6) | Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο. | 3,38 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικό ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου. | 3,31 |
| 8) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. | 3,23 |
| 9) | Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. | 3,15 |
| 10) | Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους της επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής της. | 2,85 |
| 11) | Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση της εργασίας τους | 2,85 |

3) Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον πίνακα 6.32, πιστεύουν ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται να βελτιώνει την πρακτική του και γι' αυτό εμπλέκεται στην επαγγελματική μάθηση, ότι προσπαθεί να διασφαλίζει το όραμα και να προστατεύει το σχολείο (1-3), αλλά παρόλ' αυτά δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία όσον αφορά την πρόθεση της ηγεσίας να συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι στη λήψη αποφάσεων (11), καθώς και την προσφορά καθοδήγησης στο προσωπικό (12).

**Πίνακας 6.32: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 4**

| | |
|---|---|
| 1) Η ηγεσία του σχολείου λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής της. | 3,92 |
| 2) Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. | 3,54 |
| 3) Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται όσο και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο. | 3,38 |
| 4) Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. | 3,38 |
| 5) Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. | 3,31 |
| 6) Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες | 3,23 |
| 7) Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί ηγέτες τώρα και στο μέλλον. | 3,15 |
| 8) Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας | 3,15 |
| 9) Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. | 3,15 |
| 10) Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες. | 3,15 |
| 11) Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. | 3,08 |
| 12) Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 3,00 |

4) Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας

Ο πίνακας 6.33 δείχνει μια μέτρια επίδοση στην διάσταση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στη διαφορετική σκέψη και στη μελέτη ενός προβλήματος (1,2), αλλά παρόλ' αυτά δεν βλέπουν το έργο τους ερευνητικά, ενώ εκφράζουν την άποψη ότι δεν δέχονται και στήριξη για την ανάληψη ρίσκων (9).

**Πίνακας 6.33: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 1**

| | |
|---|---|
| 1) Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο. | 3,54 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 2) | Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση. . | 3,38 |
| 3) | Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά. . | 3,15 |
| 4) | Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους. . | 3,08 |
| 5) | Τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για μάθηση. . | 3,00 |
| 6) | Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους. . | 3,00 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. . | 2,77 |
| 8) | Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της. . | 2,77 |
| 9) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. . | 2,62 |

5) Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού

Μέτρια, σύμφωνα με τον πίνακα 6.34, είναι η επίδοση κατά τους εκπαιδευτικούς και στην επαγγελματική μάθηση, η οποία γενικά είναι εναρμονισμένη με τη φύση του σχολείου (1,2). Φαίνεται ωστόσο ότι δεν έχουμε εφαρμογή της θεωρίας σε πράξη (8-10) και φυσικά δεν λαμβάνεται μέριμνα για ύπαρξη μεντόρων (11)

**Πίνακας 6.34: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 4**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου. | 3,54 |
| 2) | Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μας. | 3,38 |
| 3) | Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδους. | 3,38 |
| 4) | Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό των στόχων της επαγγελματικής μάθησής τους. | 3,23 |
| 5) | Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δέχονται επαρκή στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου. | 3,08 |
| 6) | Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότητα στο σχολείο μας. | 3,00 |
| 7) | Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. | 3,00 |
| 8) | Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων. | 2,92 |
| 9) | Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 2,92 |
| 10) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποβλέπει στην υποστήριξη του αναστοχασμού τους και της βελτίωσής τους | 2,38 |
| 11) | Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στη βελτίωση της δουλειάς του. | 2,15 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

6) Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Σύμωνα με τον πίνακα 6.35, η διάσταση της αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον ως πηγή και δέκτη μάθησης εμφανίζει πολύ χαμηλή βαθμολογία, η οποία με τη σειρά της δείχνει σημαντικές ελλείψεις.

**Πίνακας 6.35: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα - – υποπερίπτωση 4**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. | 3,08 |
| 2) | Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία. | 2,92 |
| 3) | Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής.4 | 2,92 |
| 4) | Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων. | 2,77 |
| 5) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 2,46 |
| 6) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 2,00 |

7) Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, όπως φαίνεται από τον πίνακα 6.36, ότι δεν υπάρχουν βάσεις οργανωσιακής μάθησης, με βασικό πρόβλημα να λείπει η ατμόσφαιρα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η τακτική συζήτηση και η αντιμετώπιση του διδακτικού έργου ως ερευνητικού αντικειμένου.

**Πίνακας 6.36: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 4**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. | 2,69 |
| 2) | Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. | 2,62 |
| 3) | Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία πλεύσης, αν είναι απαραίτητο. | 2,54 |
| 4) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του. | 2,46 |
| 5) | Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά. | 2,46 |
| 6) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,31 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 7) | Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,23 |
| 8) | Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του. | 1,92 |

Αποπειρώμενοι να συνθέσουμε τα ανωτέρω αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής: στο συγκεκριμένο σχολείο καλλιεργείται ένα γενικό και συμπεριληπτικό στο περιεχόμενό του όραμα, που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους προτίθεται να τους βοηθήσει για το μέλλον τους. Δεν συνδιαμορφώνεται βέβαια με εξωτερικούς συνεργάτες (π.χ. φορείς), και ίσως δεν το συμμερίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Τα μέλη του προσωπικού διέπονται από σχέσεις αλληλοσεβασμού, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, αλλά η ομαδική αυτή κουλτούρα δεν προχωρεί τόσο βαθιά ώστε να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί με ποιο τρόπο μπορούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους μάθηση ή να κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται να βελτιώνει την πρακτική του και γι' αυτό εμπλέκεται στην επαγγελματική μάθηση, ότι προσπαθεί να διασφαλίζει το όραμα και να προστατεύει το σχολείο, αλλά δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία όσον αφορά την πρόθεση της ηγεσίας να συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι στη λήψη αποφάσεων, καθώς και την προσφορά καθοδήγησης στο προσωπικό. Υπάρχει μια χαμηλά ανεπτυγμένη κουλτούρα ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στη διαφορετική σκέψη και στη μελέτη ενός προβλήματος, αλλά παρόλ' αυτά δεν βλέπουν το έργο τους ερευνητικά, ενώ εκφράζουν την άποψη ότι δεν δέχονται και στήριξη για την ανάληψη ρίσκων. Μέτρια είναι η επίδοση και στην επαγγελματική μάθηση, η οποία γενικά είναι εναρμονισμένη με τη φύση του σχολείου, αλλά δεν παραπέμπει εφαρμογή της θεωρίας σε πράξη ούτε βέβαια μπορεί να γίνει λόγος για ύπαρξη μεντόρων. Η διάσταση της αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον ως πηγή και δέκτη μάθησης εμφανίζει πολύ χαμηλή βαθμολογία, που δείχνει σημαντικές ελλείψεις στον τομέα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχουν βάσεις οργανωσιακής μάθησης, με βασικό πρόβλημα να λείπει η ατμόσφαιρα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η τακτική συζήτηση και η αντιμετώπιση του διδακτικού έργου ως ερευνητικού αντικειμένου.

#### 6.1.4.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

***Ποια είναι η εικόνα του ΣΔΕ ως οργονισμού μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους;***

Στο τμήμα που ακολουθεί γίνεται ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συνελέγησαν μέσα από την διεξαγωγή ομάδων εστίασης. Η ανάλυση πραγματοποιείται μέσα από την εστίαση σε κάθε μία διάσταση. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και τη ματιά τους, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ κατά τα τελευταία δύο χρόνια.

*Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι το όραμα του σχολείου είναι η εξασφάλιση της παιδείας που διακόπηκε και η συνέχισή της σε άλλες βαθμίδες («*Β-Αυτά που δεν τελείωσες όταν ήσουν για να πας σχολείο»*), η βελτίωση της ζωής μέσω απόκτησης γενικής γνώσης (*ΒΑΓ-Και το κυριότερο να τελειώσουμε με το καλό, αφού τελειώσουμε θα έχουμε ήδη μάθει πράγματα, όπως πάμε τώρα, αρκετά πράγματα. Και θα μας χρησιμεύσουν πέρα από το απολυτήριο που θα πάρουμε και στην έξω ζωή*»), η προσωπική ικανοποίηση *(«Μ-Εγώ ήθελα να δώσω μία ικανοποίηση στον εαυτό μου. Αν και δεν θέλω να το χρησιμοποιήσω κάπου, γιατί έχω πια βγει στη σύνταξη. Αλλά, σου ανοίγει το μυαλό. Αυτό είναι πολύ σπουδαίο. Βλέπεις κάποια πράγματα τελείως διαφορετικά. Με άλλη οπτική γωνία. Κι είναι πολύ σπουδαίο πράγμα... Δε μένεις σε μικρά ασήμαντα πράγματα. Προχωράς, πας πιο κάτω*»), η απόκτηση μιας πιο κριτικής ματιάς ειδικά από τους ευάλωτους *(«Μ-Στο κοινωνικά αδύναμους θα μπορούσα να πω ότι ανοίγει ορίζοντες... δηλαδή... βλέπεις με άλλη οπτική γωνία κάποια πράγματα, τα οποία δεν τα έβλεπες. Εντελώς διαφορετικά Μ-Από κει που έλεγες ρε παιδί μου... πνίγεσαι ουσιαστικά σε μια κουταλιά νερό... έρχεσαι στο σχολείο... μιλάς και αλλάζεις εντελώς...τα βλέπεις πολύ διαφορετικά*).

Συγχρόνως, η μάθηση που παρέχεται αποβλέπει σε μια ευρύτητα γνώσης απαραίτητης για την επιτυχία σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής ζωής («*ΜΑΙΡ- Έχουν αλλάξει... Δεν είναι οι εποχές που ήταν κάποτε... Οπότε η γνώση πάντα χρειάζεται να ξέρεις και κάτι παραπάνω και κάτι παραπάνω... δεν τελειώνει ποτέ - Σ-Ένας που δουλεύει σε συνεργείο αυτοκινήτων, ας πούμε, γιατί να πρέπει να ερθει στο ΣΔΕ; ΘΑΝ-Για να μπορεί να ταυτίσει τη γνώση με τον εγκέφαλο Σ-Δηλαδή; ΘΑΝ-Δηλαδή να μπορείς να σκέφτεσαι πρώτα και μετά να μιλάς. Ε-Γιατί*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*αλλάζει και η συμπεριφορά γενικώς. Αλλάζει η συμπεριφορά...Όταν ξέρεις κάποια πράγματα και γνωρίζεις, η συμπεριφορά σου είναι εντελώς διαφορετική. Σαν να μιλάει και το κορμί σου όχι μόνο το στόμα. Είναι τελείως διαφορετικά»).*

Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι συμμετέχουν στη διαμόρφωση του οράματος και γι' αυτό δεν υπάρχει κάποια τυπική επανάληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας *(«Γ-Γιατί είναι λέμε... Λέμε τις απόψεις μας... Λέμε ο καθένας τι γνωρίζει για κάτι συγκεκριμένο, όταν έχουμε μία συζήτηση. Είναι πολύ σπουδαίο πράγμα»*). Η διδακτική διαδικασία είναι, λοιπόν, μια αμφίδρομη μαθησιακή διαδικασία.

*Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι είναι αναγκαίο στο ΣΔΕ για τους εκπαιδευτικούς να αντλούν καθημερινά μαθήματα από τη δουλειά τους («*Β-Είναι διαφορετική η εκπαίδευση από το να κάνουν σε έναν ανήλικο σε σχέση με το ΣΔΕ»*). Η φύση του σχολείου επιτάσσει την επαγγελματική μάθηση («*ΜΑΙΡ-Γιατί κάθε χρόνο είναι και άλλοι μαθητές. Οπότε ο κάθε άνθρωπος, είτε εκπαιδευτικός είναι είτε κάτι άλλο, πάντα μαθαίνει από όσο συμπεριφέρεται σε αυτούς τους ανθρώπους. Εγώ είμαι 36, ο κύριος απέναντι είναι 50. Άρα κάπου οι απόψεις μας είναι διαφορετικές. Οπότε ο κύριος ή η κυρία που μας διδάσκει ταυτίζεται και πάει διαφορετικά*). Είναι βέβαιοι ότι αυτό συμβαίνει, και μάλιστα καθολικά («*Α-Εγώ όταν ήμουν στον δεύτερο κύκλο ΣΔΕ είχα μιλήσει με κάποιον καθηγητή γενικά για την εκπαίδευση εδώ, έτσι... και μου είπε το εξής: πέρα από την εκπαίδευση που κάνατε, λέει, επειδή το σχολείο απευθύνεται σε ενήλικες, είναι μερικές φορές που μαθαίνουμε κι εμείς οι ίδιοι από εσάς ορισμένα πράγματα, άσχετα που είστε μαθητές εδώ, αλλά επειδή είστε ενήλικες και... κάπου ξέρετε αρκετά πράγματα από τη ζωή, γινόμαστε κι εμείς μερικές φορές, λέει, μαθητές…»*).

*Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό*

Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την πεποίθηση ότι κατά τα φαινόμενα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά μετατρέποντας τις σχέσεις τους από τυπικές σε πιο ουσιαστικές («*Θ-Δε νομίζω ότι είναι τυπικές σχέσεις Α-Εάν δεν συνεργαζόνταν, δεν θα είχε ... και θα υπήρχε... Σ-Μια δυσφορία ας πούμε; Α-Μια δυσφορία και θα την καταλαβαίναμε... Ι-Θα έβγαινε προς τα έξω νομίζω ότι εάν δεν συνεργάζονταν»*). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί διέπονται από σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού, τόσο που αυτό αντανακλάται στους εκπαιδευόμενους και διαμορφώνει αντίστοιχα και τις



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σχέσεις τις δικές τους (*Θ- να πω και κάτι άλλο... Εμείς εδώ πέρα σαν ομάδα δεν είμαστε μόνο καθηγητές μαθητές. Παράδειγμα, βγαίνουμε διάλειμμα, ο καθηγητής ή η καθηγήτρια δεν θα πάνε να κλειστούν σε ένα γραφείο... θα καθήσουμε έξω και θα συζητήσουμε».*)

*Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας*

Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι εξαιτίας της φύσης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν, μελετούν και επιδιώκουν να καινοτομούν για τη βελτίωση της μάθησης («*Β-Εγώ έχω την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται κατάλληλα με την ηλικία του καθενός μας στην εκπαίδευση»*). Στόχος είναι η μάθηση των εκπαιδευομένων («*Θ-Έχουμε δεθεί, σου το είπα και στην αρχή. Σαν ομάδα, σαν καθηγητές και σαν μαθητές είμαστε δεμένοι Σ-Δηλαδή παιδιά όταν κάνετε αυτό που είπατε, επικεντρώνονται αυτές οι συζητήσεις στη μάθησή σας; Β-Και στη μάθησή μας, και σε όλα δηλαδή, γενικά Ι-Αν χρειαστεί μια συμβουλή... Μου έχει τύχει π.χ. κάτι στη δουλειά μου, θα ζητήσω συμβουλή από την καθηγήτριά μου. Θα πω: έχω αυτό κι αυτό. Θα με συμβουλέψει ΘΑΝ-Γενικής κρίσεως θέματα συζητάμε, από οικογενειακά, μέχρι για το παιδί μου»*).

*Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση*

Κατά τους εκπαιδευόμενους το σχολείο παρακολουθεί όσα γίνονται εντός και εκτός του, ώστε να εξελίσσεται («*Ι-Δεν ξέρω. Εκείνο που έχω καταλάβει είναι ότι όταν γίνεται κάτι, μπορούμε να το συζητήσουμε. Δηλαδή αν το αναφέρουμε στην τάξη, υπάρχει συζήτηση. Δεν είναι ότι πάμε παρακάτω. Συνεχίζεται, και θα πει ο καθένας την άποψή του»*). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συγκροτώντας μια ομάδα αλληλοενημερώνονται για όσα συμβαίνουν («*Β-Είναι μια ομάδα, Οι καθηγητές τα λένε μεταξύ τους. Οι καθηγητές έχουν κάποιες γνώσεις πώς να κάνουν το μάθημα*»). Κρατούν, βέβαια, κάποιες μικρές επιφυλάξεις ως προς την καθολικότητα του φαινομένου επικαλούμενοι τις ιδιαιτερότητες του καθενός («*Σ-Θα ρωτήσω τη γνωστή ερώτηση: Ισχύει για όλους αυτό;» Α-Λογικά ναι. Αλλά τώρα εάν υπάρχει και κάποιος... Είναι και ο χαρακτήρας του καθενός, το πώς σκέφτεται»*). Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν και λαμβάνουν από αυτούς ανατροφοδότηση («*Β-Εγώ νομίζω ναι. Γιατί όπως είπα στην αρχή, κάποιος καθηγητής μου είπε: ναι μεν σας διδάσκουμε, αλλά διδασκόμαστε και από εσάς. Θ-με τους ανήλικους δεν μπορείς να το κάνεις»*) κι αυτό είναι εργαλείο αυτοαξιολόγησης («*Μ-Για να γίνουν και οι ίδιοι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*καλύτεροι, πιστεύω... Αλλά στο μάθημα»*). Στο σχολείο έχει συστηματοποιηθεί η ανταλλαγή γνώσης προς διάφορες κατευθύνσεις, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα και έχουν θεμελιώσει ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας με εφαρμογές διαδικτυακές.

*Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα*

Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν την άποψη ότι είναι πολύ περιορισμένη η αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ωστόσο καταθέτουν αυτήν την εμπειρία μάλλον σε συνάρτηση με την πανδημία («*Ι-Καλά, με τον κορωνοϊό άλλαξαν πολύ τα πράγματα... Πήγαν όλα παρά πίσω... Οπότε κάνεις το μάθημα... Ή όταν είναι να ρθει κάποιος, ως εκεί...»*).

*Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση*

Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι στο σχολείο επικρατούν συνθήκες μοιράσματος της ηγεσίας τόσο με εκπαιδευόμενους όσο και με εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για ποικίλες αποφάσεις της ηγεσίας (). Ωστόσο, γρήγορα στρέφουν τη συζήτηση προς την ανώτερη ηγεσία, δηλαδή το Κράτος («ΜΑΙΡ-Ο διευθυντής καλά μας προσέχει, η πολιτεία μάς προσέχει;»). Η γενική άποψη είναι ότι το Κράτος θα μπορούσε να κάνει περισσότερα για να μπορεί το ΣΔΕ να είναι οργανισμός μάθησης («Θ-Μπορούσε να προσφέρει πολύ περισσότερα). Οι εκπαιδευόμενοι επικαλούνται διάφορες μαρτυρίες για να στηρίξουν την άποψή του όπως είναι η αδιαφορία για την πανδημία (*«Ε-αυτό που μου έρχεται αυτήν τη στιγμή στο μυαλό... με τον κόβιντ... Ενώ μας είπαν να πάμε να κάνουμε και τεστ, και μας είπαν να πάμε στο φαρμακείο, δικαιούμαστε δύο την εβδομάδα, εγώ πήγα και ο φαρμακοποιός είπε ότι το συγκεκριμένο σχολείο δεν δικαιούται»),* η καθυστερημένη πρόσληψη ωρομισθίων εκπαιδευτικών που οδηγεί σε μεγάλη απώλεια μαθησιακού χρόνου («*Ι-Εγώ θέλω να τοποθετηθώ στο ότι δεν είχαμε από την αρχή της χρονιάς ωρομίσθιους καθηγητές. Δηλαδή εμένα μου λείπουν μαθήματα. Κάναμε μάθημα μόνο με τους βασικούς. Πήγαν τόσοι μήνες χαμένοι... Εγώ δεν τους γνωρίζω τους ωρομίσθιους. Όχι μόνο εγώ, αλλά και η υπόλοιπη ομάδα*»), η αδιαφορία για τις υποδομές («*Μ-Το κρύο.... Επίσης, η αίθουσα που κάναμε εμείς μάθημα πέρυσι μετά το σεισμό έπαθε ρωγμή. Πού είναι; Τα χόρτα έξω;; Η θέρμανση;; Φέτος ήρθαμε σε αυτές τις αίθουσες που έχουν κλιματιστικά... Το έχουν παρατημένο το υπουργείο τα σχολεία αυτά, παρόλο που κάνουν πολύ καλή δουλειά*»), οι οικονομικές δυσκολίες που



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αυξάνονται με το κόστος της μετάβασης («*Ι-Η βενζίνη είναι ακριβή...Θ-Είναι πολύ κόστος για κάποιον όταν είναι και άνεργος Α-Δεν υπάρχει καμία χρηματοδότηση . Ι-δε μεριμνά καθόλου σε εμάς που είμαστε οικογενειάρχες, είτε άνεργοι είτε εργαζόμενοι... δεν τους φροντίζει Σ-Μάλιστα Β-είναι πρόβλημα, δεν είναι αστείο. τον άλλον που είναι από Τρίκαλα δεν τον νοιάζει. Αλλά άλλοι από μακριά έχουν πρόβλημα»*). Ομοίως απούσα είναι η τοπική αυτοδιοίκηση («*Α-Ο δήμος ... Ι-Δεν έχει καθαρίσει ούτε.... Τα χόρτα... Προσπαθούμε από μόνοι μας να διατηρήσουμε λίγο καθαρό το σχολείο»*). Επιβάλλεται η αναστροφή όλων αυτών προκειμένου το ΣΔΕ να επιβιώσει («*Α-το μόνο που είναι να κρατηθεί το ΣΔΕ, για να υπάρχει συμμετοχή από μαθητές, για να μπορέσει Ε-Είναι ένα πολύ καλό πράγμα γι' αυτούς που θέλουν να εκπαιδευθούνε, είτε γιατί το έχουν απωθημένο είτε γιατί θέλουν να πάρουν το απολυτήριό τους να πάνε παρακάτω είτε απλώς να μορφωθούνε... να γίνουν πιο... να εξελιχθούν σαν άνθρωποι.... πάνω στο κομμάτι αυτό Θ-Και να χρηματοδοτηθεί το ΣΔΕ για να μην υπάρχουν θέματα... Γιατί υπήρχαν άτομα που μου είπαν: θέλω να ρθω αλλά δεν έχω την οικονομική δυνατότητα να έρθω με το αυτοκίνητο... Ξεκάθαρο*»)

***Σύνοψη***

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση, συμφωνία, συμπληρωματικότητα, εντελώς νέα στοιχεία σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν πολύ πλατιά το όραμα του σχολείου ως παράγοντα εξασφάλισης της παιδείας που διακόπηκε, της συνέχισής της σε άλλες βαθμίδες, της βελτίωση της ζωής μέσω απόκτησης γενικής γνώσης, της προσωπικής ικανοποίησης, της απόκτησης μιας πιο κριτικής ματιάς ειδικά από τους ευάλωτους, της βοήθειας στην επαγγελματική ζωή. Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι συμμετέχουν στη διαμόρφωση του οράματος.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

- Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι είναι η φύση του σχολείου επιτάσσει την επαγγελματική μάθηση και γι' αυτό αυτό συμβαίνει.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την πεποίθηση ότι κατά τα φαινόμενα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά μετατρέποντας τις σχέσεις τους από τυπικές σε πιο ουσιαστικές και αυτό συμβάλλει στην διαμόρφωση αντίστοιχων σχέσεων και στους εκπαιδευόμενους.
- Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι εξαιτίας της φύσης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν, μελετούν και επιδιώκουν να καινοτομούν για τη βελτίωση της μάθησης με στόχο τη μάθηση των εκπαιδευομένων
- Κατά τους εκπαιδευόμενους το σχολείο παρακολουθεί όσα γίνονται εντός και εκτός του, ώστε να εξελίσσεται Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συγκροτώντας μια ομάδα αλληλοενημερώνονται για όσα συμβαίνουν. Στο σχολείο έχει συστηματοποιηθεί η ανταλλαγή γνώσης προς διάφορες κατευθύνσεις, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα και έχουν θεμελιώσει ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας με εφαρμογές διαδικτυακές.
- Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν την άποψη ότι είναι πολύ περιορισμένη η αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ωστόσο καταθέτουν αυτήν την εμπειρία μάλλον σε συνάρτηση με την πανδημία.
- Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι στο σχολείο επικρατούν συνθήκες μοιράσματος της ηγεσίας τόσο με εκπαιδευόμενους όσο και με εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για ποικίλες αποφάσεις της ηγεσίας, αλλά είναι σοβαρά προβληματισμένοι ως προς το ρόλο του Κράτους, που με τις πρακτικές του δεν βοηθά το σχολείο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης (αδιαφορία για την πανδημία, καθυστερημένη πρόσληψη ωρομισθίων εκπαιδευτικών, αδιαφορία για τις υποδομές, αδιαφορία για τις οικονομικές δυσκολίες των εκπαιδευομένων ιδιαίτερα ως προς τη μετάβασή τους στο σχολείο).

#### 6.1.4.3. Σύνθεση από τη διεύθυνση

Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης διενεργήθηκε διαδικασία λήψης ατομικής συνέντευξης από τον διευθυντή κάθε ΣΔΕ. Τα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

περιεχόμενα του οδηγού και οι στόχοι του έχουν εκτεθεί αναλυτικότερα αλλού: σε γενικές γραμμές ο σκοπός ήταν να προκληθεί αναστοχασμός επάνω στα αποτελέσματα και στα αίτιά τους.

*Προσδιορισμός της «σχέσης» των εκπαιδευτικών με τον ΟΜ*

Ο διευθυντής περιγράφει τον ΟΜ σχετικά επιτυχώς, καθώς συνδέει την έννοια με την έννοια «βελτίωση» (Δ- *θα μπορούσα να πω ότι πρόκειται για μία σχολική μονάδα, η οποία μέσα από τη λειτουργία της συνεχώς οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο διευθυντής μαθαίνουμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία…. Πάντα ο σκοπός είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου*), αλλά και επειδή τη φέρνει σε στενή συσχέτιση με το πιο βασικό χαρακτηριστικό του ΣΔΕ, δηλαδή την απουσία ενός κεντρικά σχεδιασμένου προγράμματος σπουδών που φέρνει τον εκπαιδευόμενο στο κέντρο των διαδικασιών («*ανάλογα με την ομάδα-στόχο, κάθε σχολική χρονιά το πρόγραμμα προσαρμόζεται επάνω στα δεδομένα των εκπαιδευόμενων. Μόνο και μόνο αυτό, εκτός των άλλων, δίνει το έναυσμα στον σύλλογο διδασκόντων συνεχώς να αξιολογεί και να επαναξιολογεί με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου»).* Ο διευθυντής αναδεικνύει επομένως τη συμβατότητα και αναγκαιότητα της έννοιας ΟΜ προς το ΣΔΕ. Κατά τον διευθυντή η έννοια δεν ανήκει στο γνωστικό απόθεμα των εκπαιδευτικών, αλλά γίνεται πρακτικά γνωστή: μέσα από τις συνεδριάσεις και τη συζήτηση του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί έρχονται κοντά στην ουσία της έννοιας. Επισημαίνει, δε, ότι για κάποιον εκπαιδευτικό εκτός ΣΔΕ αυτή η πρακτική επαφή είναι απίθανη λόγω των χαρακτηριστικών των τυπικών σχολείων, εκτός εάν διαθέτει κανείς γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης κι έχει εκεί πληροφορηθεί για την έννοια.

Στη συνέχεια ο διευθυντής εκφράζει την άποψη ότι το σχολείο του μπορεί να μην ανταποκρίνεται στο μοντέλο αυτό στο έπακρο, αλλά παρόλ' αυτά είναι σχετικά κοντά. Είναι οι συνθήκες και η φιλοσοφία του ΣΔΕ που το επιβάλλουν αυτό, αφού *«Κι εγώ, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό, βρισκόμαστε συνεχώς κατά τη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς σε μία διαρκή αναζήτηση … Η αναζήτηση έχει να κάνει με τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων, που οι …που κάθε χρόνο το κάθε τμήμα και η κάθε ομάδα είναι διαφορετική. Άρα, βρισκόμαστε συνεχώς σε μία συζήτηση στοχοθέτησης, επαναστοχοθέτησης … διερεύνησης αναγκών εκπαιδευόμενων. Άρα θα έλεγα ότι ακολουθούμε είμαστε κοντά στο συγκεκριμένο μοντέλο».* Ένα σημαντικό θέμα που προέκυψε είναι ότι δεν υπάρχει μια «θεωρητική» αποδοχή στο έπακρο του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μοντέλου από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο διευθυντής επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται στο ΣΔΕ δεν έχουν επαφή πριν έρθουν σε αυτό με τέτοιες έννοιες και ότι είναι το ΣΔΕ που τους εξοικειώνει με αυτές. Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τον διευθυντή ως ένα *«θέμα πολυπαραγοντικό»* που διαμορφώνεται βάσει των εμπειριών από την εκπαιδευση είτε ως μαθητές είτε ως εκπαιδευτικοί τώρα (η οποία μπορεί να είναι και το φροντιστήριο ή το τυπικό σχολείο), αλλά και η εκπαιδευτική φιλοσοφία του καθενος (*«Οι βασικότεροι είναι Α. Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι φροντιστήρια. Μπορεί να είναι τα τυπικά σχολεία. Και το δεύτερο είναι ότι: Τι αυτοί έχουν στο μυαλό τους ως τι νομίζουν ότι πρέπει να είναι ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού; Ερχόμενοι αυτοί στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, εγώ θεωρώ ότι με κάθε χρόνο προϋπηρεσίας και αυτοί με τη σειρά τους αλλάζουν. Και πιθανώς -βέβαια αυτό εξαρτάται και για τον καθένα- πιθανώς να επαναξιολογούν κάποια θέματα τα οποία είχαν από πριν στο μυαλό τους»).*

*Γενικός σχολιασμός της εικόνας*

Στην ερώτηση που ζητά να εξηγηθούν τα χαμηλά αποτελέσματα όσον αφορά τις επιδόσεις στον ΟΜ στην πραγματικότητα, ο διευθυντής πραγματοποιεί ορισμένες πολύ σημαντικές επισημάνσεις. Ξεκινά αναφέροντας ότι το μοντέλο ΟΜ επιβάλλει την ύπαρξη άλλων αρχών, *«εκτός από την καθημερινή επαφή του συλλόγου και από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις»*. Όμως, αυτές οι αρχές δεν υπάρχουν. Αναφέρει κατ' αρχάς την ατόνηση του θεσμού του περιφερειακού συμβούλου, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στερούνται. Επισημαίνει, όμως, την αύξηση του αριθμού των ΣΔΕ (*«από κάποιο σημείο και μετά όταν αυξήθηκε ο αριθμός των σχολείων στην Ελλάδα, τότε και λόγω της γνωστής ελληνικής γραφειοκρατίας, τότε το σύστημα άρχισε και βάρυνε λίγο. Δηλαδή έχουμε μια ... η ποσότητα λειτούργησε σε βάθος σε βάρος της ποιότητας)* η οποία οδήγησε στην αποψίλωση αυτών των πολλών ΣΔΕ από τους παλαιότερους θεσμούς των επιστημονικών συμβούλων κλπ. (*«Παλαιότερα που τα σχολεία ήταν πανελλαδικά 20, 24, 25, 30, τότε υπήρχε και ...μάλιστα είχαμε και επιστημονικό συμβούλιο ανά σχολική μονάδα. Όπου εκεί υπήρχε τελείως διαφορετικός τρόπος λειτουργίας, υπήρχε μια επαφή, υπήρχε μια ενημέρωση, υπήρχε μια συμβουλευτική προς τους ... σε πολύ συχνή βάση ... προς τους εκπαιδευτικούς. Η αύξηση των σχολείων οδήγησε εκτός των άλλων στο ότι να δίνουμε βάση στην τυπική λειτουργία του σχολείου και όχι τόσο στο εκπαιδευτικό έργο του και στη βοήθεια του*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*εκπαιδευτικού συνεχώς, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να έχει και παιδαγωγική ... και έναν παιδαγωγικό σύμβουλο, αλλά και επιστημονικό σύμβουλο επάνω στο αντικείμενο, στο γνωστικό αντικείμενο»*). Ως αρνητικό φαινόμενο επίσης θεωρεί την έλλειψη μιας αποσυγκέντρωσης, τουλαχιστον, στο σύστημα των ΣΔΕ, ίσως και όλης της Διά Βίου Μάθησης ως ευρύτερου θεσμού, που φαίνεται στην έλλειψη ειδικών διευθύνσεων κατά τόπου, οι οποίες θα ήταν απαραίτητες προκειμένου να έχουν παιδαγωγική ευθύνη μέσω ειδικών για κάθε δομή παιδαγωγικών στελεχών. Έτσι, από μία άποψη όλα τα ΣΔΕ μαζί με την προϊσταμένη αρχή δεν φαίνεται να αποτελούν ΟΜ ( *«διότι όπως και στην τυπική εκπαίδευση έτσι και σε εμάς έπρεπε .... δηλαδή..πού φτάσαμε; Στο να υπάρχει, να υπάρχει η κεντρική διοίκηση στην Αθήνα και από εκεί να δίνονται οι οδηγίες». ... Αυτό τι έκανε όμως; Αυτό αποδυνάμωσε τον σύλλογο να παίρνει αποφάσεις, ενώ θα έπρεπε να γίνεται το αντίθετο. Δηλαδή, οι καλές πρακτικές κάθε σχολείου να μεταδίδονται στη διοίκηση .... και αυτό μετά να εφαρμόζεται την επόμενη χρονιά ως καλή πρακτική και στα υπόλοιπα σχολεία).*

Ο διευθυντής επιβεβαιώνει ότι τα ποσοτικά αποτελέσματα, όπως ερμηνεύτηκαν περαιτέρω από τον ερευνητή, απεικονίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την πραγματικότητα και στέκεται ιδιαίτερα σε ορισμένα στοιχεία όπως η αξιολόγηση και η διερεύνηση του εκπαιδευτικού έργου. Όσον αφορά το πρώτο, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη γενική τάση όλης της ελληνικής εκπαίδευσης και εχθρεύονται την αξιολόγηση. Όσον αφορά το δεύτερο, φαίνεται πως δρουν πολύ ερασιτεχνικά, κι όλα αυτά ενώ βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που δεν είναι απλώς «φιλικό» προς τα παραπάνω, αλλά τα αποζητά (*« Ενώ βέβαια θα έπρεπε, εδώ μέσα τουλάχιστον σ' αυτούς οι οποίοι έχουν κάποια χρόνια εμπειρίας από σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να είναι στην πρακτική την καθημερινή. Ένα είναι αυτό. Ένα δεύτερο το οποίο θέλω να σχολιάσω είναι αυτό το οποίο αναφέρεις σε σχέση με την έρευνα. Ότι δεν βλέπουν το έργο τους ερευνητικά. Βέβαια και αυτό έχει να κάνει πάλι με το ... με την εκπαίδευση και .... Γενικά η έρευνα ... και αυτοί μάλλον οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή και με μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, αυτοί είναι πιο .... θα μπορούσαν να το δουν και το έργο τους ερευνητικά. Με ποια έννοια πάντα; Στην τάξη τους, σε ομάδα εκπαιδευόμενων ή ακόμη και σε εκπαιδευτικούς εδώ, θα χορηγήσουν κάποιο ερωτηματολόγιο, θα ξεκινήσουν από το κλασικό της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και θα πάρουν τα δεδομένα, θα κάνουν, θα κάνουν μια μία απλή μελέτη. .... Δ- Αυτό αποτελεί μια πρώτη έρευνα. Από εκεί και πέρα έχουμε και κάποιους εκπαιδευτικούς σε κάποιες φάσεις της σχολικής χρονιάς μπορεί να πάρω*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*συνεντεύξεις, να μιλήσω με εκπαιδευόμενους, να μιλήσω με εκπαιδευτικούς και κάποιοι από αυτούς στο τέλος κάθε χρονιάς ζητούν και τη γνώμη των εκπαιδευομένων. Αυτό αποτελεί και ένα είδος έρευνας, ούτως ώστε να αξιολογήσουν για αυτοαξιολόγηση, να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Σ- Γίνεται όμως με έμφαση και συστηματικά όλο αυτό; Δηλαδή αυτές οι συνεντεύξεις καταγράφονται, ας πούμε; Δ- Όχι, όχι, όχι, όχι. Αποτελούν έτσι ..αποτελούν κάποιες προσπάθειες, αλλά όμως όχι, όχι να το πω έτσι με επιστημονικό υπόβαθρο, ούτως ώστε τα δεδομένα να είναι καταγεγραμμένα και να υπάρχει και έλεγχος από χρονιά σε χρονιά και λοιπά, έτσι. Όχι όχι σε τέτοια. Είναι ακόμα σε επίπεδο νηπιακό, αλλά ακολουθείται.»*).

Διαβάζοντας τα επεξεργασμένα αποτελέσματα της ομαδικής συζήτησης με τους μαθητές ο διευθυντής εκφράζει την ικανοποίησή του για το γεγονός ότι αναδείχτηκαν ορισμένα καυτά ζητήματα. Ένα από αυτά, το οποίο σχολιάζει διεξοδικά, είναι ότι, ενώ το ΣΔΕ δημιουργήθηκε για την καταπολέμηση, όσο αυτό είναι εφικτό μέσω της εκπαίδευσης, της ευαλωτότητας, δεν υπάρχει ενδιαφέρον για άλλες διαστάσεις της, όπως η κάλυψη της αδυναμίας των οικονομικά αδύναμων εκπαιδευομένων που διαμένουν μακριά για να φοιτήσουν. Το Κράτος, δηλαδή, θα έπρεπε να μεριμνά για τη μετακίνησή τους προς και από το ΣΔΕ. Επίσης σχολιάζει και το γεγονός της πολύ προβληματικής στελέχωσης, που έχουν θίξει οι εκπαιδευόμενοι. Και τα δύο αυτά προβλήματα, και το δεύτερο που είναι ακόμη πιο σημαντικό, προσεγγίζονται από τον διευθυντή ως «γραφειοκρατικά» μάλλον, παρά ως «πολιτικά» ζητήματα. Αποδίδονται, δηλαδή, κατά πρώτον στη δημόσια διοίκηση παρά στο Κράτος. Για το μεν πρώτο σχολιάζει ότι οι συντάκτες των αιτήσεων προς το ΕΣΠΑ κακώς δε συμπεριλαμβάνουν αποζημιώσεις μετακίνησης των ευάλωτων, κάτι που αν δεν αποφασιστεί έχει ισχύ σε ολόκληρη επταετία (διάρκειας του προγράμματος). Όσον αφορά το δεύτερο πρόβλημα, η συζήτηση πηγαίνει στον οργανισμό ΙΝΕΔΙΒΙΜ, τον εντεταλμένο από το Κράτος διαχειριστή του προγράμματος ΣΔΕ (και αρκετών άλλων). Για τον διευθυντή ο συγκεκριμένος οργανισμός δεν λειτουργεί καλά, κι αυτό είναι το πρόβλημα για πολλές όψεις ενός ΣΔΕ, χωρίς να εξαιρείται το γεγονός της κακοπληρωμής των αμοιβών των ωρομισθίων (*Δ- Και και ψάχνοντας να βρω κι εγώ λύσεις, φτάνω στο συμπέρασμα ότι ... Εφόσον οι διαδικασίες αυτές είναι από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και το ΙΝΔΕΔΙΒΙΜ δημιουργήθηκε, δημιουργήθηκε, Για να φέρει εις πέρας την υλοποίηση των σχολείων, Είναι θέμα καθαρά οργάνωσης του φορέα ... Αρκετή. Και σκέψου ότι αυτές οι καθυστερήσεις στις πληρωμές δεν είναι μόνο για τα άλλα… είναι και για τους*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*ωρομισθίους, για τα ψίχουλα που παίρνουν και κατατίθενται στην τράπεζα καθυστερημένα….* ). Θεωρεί με άλλα λόγια ότι είναι αποκλειστικά το ΙΝΕΔΙΒΙΜ υπεύθυνο, το οποίο απλώς ακολουθεί την ελληνική κουλτούρα του Δημοσίου τομέα (*Δ- Τέλος πάντων ας ... Ας μείνουμε, ας μείνουμε στο ότι είναι η νοοτροπία του Ελληνικού Δημοσίου, που εδώ δεν είναι δημόσιο, είναι ένας φορέας που έχει ένα στόχο, να απορροφήσει τα χρήματα. Παρ' όλα αυτά, όμως, λειτουργεί ως παραδοσιακό δημόσιο*), απαλλάσσοντας, επομένως, το Κράτος με τη στενή έννοια από την ευθύνη της λειτουργίας του Κράτους στην ευρύτερη έννοια.

*Ανάδειξη ευνοϊκών/μη ευνοϊκών εσωτερικών/εξωτερικών παραγόντων*

Ανακεφαλαιώνοντας τα λεγόμενά του, ο διευθυντής ξεκινά από τα πυρηνικά, ριζικά, στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος και επαναλαμβάνει την παραδοχή ότι το ίδιο το θεσμικό πλαίσιο αναμφισβήτητα κατευθύνει το ΣΔΕ να είναι ΟΜ. Ωστόσο, υπάρχουν δύο στοιχεία που βαίνουν ενάντια σε αυτό, που είναι η απαράδεκτη κατάσταση με τη στελέχωση, καθώς και η χρηματοδότηση. Ο διευθυντής, λοιπόν, θεωρεί μέγιστο κίνδυνο για τον ΟΜ το Κράτος ως δημόσια διοίκηση και όχι ως κυβέρνηση, δηλαδή ως εκτελεστή και όχι ως λήπτη αποφάσεων.

Υποβάλλοντας τον θεσμό σε μια διαχρονική ματιά, ο διευθυντής επισημαίνει ότι στη λεγόμενη πειραματική φάση είχε επιτευχθεί η λειτουργία του ΟΜ από τα ΣΔΕ (*Δ- Τα πρώτα τρία χρόνια, τα πρώτα τρία χρόνια, με τα ελάχιστα τότε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας ήταν ο οργανισμός μάθησης με γράμματα κεφαλαία, έντονα, υπογραμμισμένα)*, με την έννοια μάλιστα και ότι στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του ευρύτερου μοντέλου εκείνα τα ΣΔΕ εργάζονταν και για τον ίδιο τον ΟΜ (*Δ- Άρα, μιλάμε για σχολεία εκείνης της εποχής, σε πειραματική φάση, όπου οι σύλλογοι διδασκόντων συνεχώς ήταν σε μια λειτουργία ... να κάνουν μία καινοτομία, να τη συζητάνε να επανασχεδιάζουν ... συνεχώς μιλάμε. Βρισκόταν σε συνεδριάσεις και δύο και τρεις και τέσσερις φορές τον μήνα, κάθε εβδομάδα*). Ωστόσο, το σχολικό έτος 2004-05 φαίνεται πως γκρέμισε όλα τα κεκτημένα της πειραματικής φάσης όπως τον επιστημονικό σύμβουλο για κάθε γνωστικό αντικείμενο, τον επιστημονικό υπεύθυνο κάθε ΣΔΕ, τις συναντήσεις των σχολείων σε διάφορες πόλεις για την ανταλλαγή απόψεων μέσω συνεδρίων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια ή κάποιες πολιτικές ηγεσίες επεδίωξαν και πέτυχαν την εξομοίωση των ΣΔΕ με την τυπική εκπαίδευση, δημιουργώντας έτσι μια ισχυρή αντιφαση ανάμεσα σε αυτό και στη φιλοσοφία του θεσμού (*«.. κάποιοι κάπου κάποτε .... στο μυαλό τους θέλανε και τα*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*σχολεία αυτά να ακολουθήσουν μια οργάνωση του τυπικού σχολείου. Ενώ είναι τελείως αυτή είναι τελείως εκτός τόπου και χρόνου. Ενώ θα πρέπει τα σχολεία να ακολουθήσουν τις καινοτομίες και αρκετές από αυτές, όπως τώρα που βάζουν τους ψυχολόγους στα μεγάλα σχολεία. Σ- Ναι Δ- γραφείο συμβουλευτικής και λοιπά ή όπου υπάρχουν, ας πούμε, στα σχολεία τα πρότζεκτ και όλα αυτά. Τα οποία έχουν ήδη δουλέψει από την πρώτη στιγμή ... Θα έλεγα ότι πάνε να αφομοιώσουν και τα σχολεία αυτά στο μηχανισμό πάλι του συγκεντρωτικού. Δηλαδή, να υπάρχει μία κεντρική αρχή, να δίνει πάλι οδηγίες και να ακολουθούμε κι εμείς εδώ τις οδηγίες. Το οποίο αυτό δεν μπορεί να γίνει, γιατί τα σχολεία σχεδιάστηκαν τελείως με άλλη φιλοσοφία»).*

Στη συνέχεια, όμως, ο διευθυντής θα διευρύνει τον κύκλο, εντάσσοντας σε αυτόν ό,τι θα ονομάζαμε «ελληνική νοοτροπία» (*Ίσως ακόμα ... ότι η ελληνική κοινωνία δεν μπορεί ακόμη να δεχθεί τόσο απότομη μεταβολή, αλλαγή*). Επομένως, η ευθύνη για την κακή κατάσταση του θεσμού επιμερίζεται στην ίδια την κοινωνία, στην πολιτική και στη δημόσια διοίκηση. Ο διευθυντής δε συμμερίζεται άποψη συναδέλφου του που είπε «*ότι τα ΣΔΕ κινδυνεύουν να μετατραπούν σε μηχανισμούς απόδοσης του απολυτηρίου γυμνασίου σε ενηλίκους»,* διότι *«όταν λέμε κινδυνεύουν σημαίνει ότι .. ότι θα είμαστε ένα σχολείο το οποίο θα προσφέρει μία προκάτ εκπαίδευση, θα δίνει και ένα απολυτήριο. Δεν θα γίνει...».* Πιστεύει ότι όσο δε λαμβάνεται τέτοια πολιτική απόφαση, την οποία θεωρεί μάλλον απίθανη, οι άνθρωποι του κάθε ΣΔΕ θα διατηρούν τα περιθώρια να προσφέρουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Ως επιχείρημα χρησιμοποιεί το γεγονός ότι ενώ κάποιοι εκπαιδευόμενοι έχουν ως κίνητρο εγγραφής το απολυτήριο, ωστόσο στο ΣΔΕ αναπτύσσουν ενδιαφέρον για μάθηση, κι αυτό κατ' αυτόν είναι ένδειξη καλής λειτουργίας του ΣΔΕ. Στο πλαίσιο αυτό είναι δεδομένη η στοιχειώδης λειτουργία του ΣΔΕ ως ΟΜ, αλλά *«δεν μπορούμε να κάνουμε και θαύματα»*.

*Ματιά στο μέλλον*

Αυτό το συγκεκριμένο επίπεδο που επιτυγχάνεται ο ΟΜ έχει σαφώς τον αντίκτυπό του στη μάθηση (*Δ-...Όσο το επίπεδο λειτουργίας του εκπαιδευτικού προσωπικού, του συλλόγου, όσο μεγαλύτερο είναι ο τρόπος λειτουργίας του, όσο πιο κοντά είναι στον Οργανισμό Μάθησης, τόσο και η μάθηση των εκπαιδευομένων ... ωφελείται*). Ο διευθυντής εμφανίζεται απαισιόδοξος όσον αφορά τις προοπτικές του ΟΜ, επικαλούμενος την (κεντρική) Διοίκηση: *«Εφόσον ένας παράγοντας της λειτουργίας εξωτερικός είναι η κεντρική διοίκηση, αν αυτοί δεν αλλάξουν, δεν μπορεί*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*να γίνει καμία βελτίωση».* Ο διευθυντής καταλογίζει στην κεντρική Διοίκηση άγνοια του θεσμού και κακή λειτουργία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Θεωρεί, δε, ότι αν αυτά αποκατασταθούν, τότε κάθε ΣΔΕ θα ευδοκιμήσει *«διότι τώρα έχουμε εκπαιδευτικούς με φοβερή εμπειρία στα σχολεία, με μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση ενηλίκων».*

Ο διευθυντής δηλώνει πως θα είχε στις προθέσεις του μια μεγαλύτερη κινητοποίηση υπέρ του μετασχηματισμού ή της βελτίωσης στη φυσιογνωμία του ΣΔΕ ως ΟΜ. Θεωρεί σαφώς αναγκαία την εμπλοκή όλων των παικτών στο εσωτερικό περιβάλλον (*Διευθυντής – Υποδιευθυντής – Εκπαιδευτικό προσωπικό, μόνιμο και οι ωρομίσθιοι …- οι εκπαιδευόμενοι – οι απόφοιτοι*), αλλά ωστόσο *«εκεί που υπάρχει μια αντικειμενική δυσκολία είναι το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Εκεί έχουμε δυσκολία».* Ο διευθυντής εντοπίζει σημαντικές ελλείψεις, τις οποίες ο ίδιος θα επεδίωκε να καλύψει. Μία σημαντική διόρθωση, κατά την άποψή του, είναι ότι «*στην αρχή το Σεπτέμβριο μήνα θα πρέπει να γίνεται μία ας το πούμε τηλεσυνάντηση διευθυντών, ή και ανά περιφέρεια, διευθυντών με Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και με ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Αυτό για μένα είναι πολύ σημαντικό».* Αυτό επιβάλλεται, κατά την άποψή του, επειδή με το πέρασμα των ετών όλο και αποσύρονται (λόγω συνταξιοδότησης) άτομα που έζησαν τον θεσμό από τις απαρχές του, ενώ αντίθετα στη βάση υπάρχουν διευθυντές ΣΔΕ με μεγάλη εμπειρία οι οποίοι θα πρέπει να εισακουστούν. Κατά τα λεγόμενά του το όλο σύστημα ΣΔΕ δε λειτουργεί ως ΟΜ, αφού λείπει η αμφίδρομη επικοινωνία, η οποία τείνει να γίνει μονοκατευθυντική και κάπως δεσποτική (*Δ- Η πρόταση που έκανα εγώ φέτος στην τελική απολογιστική έκθεση είναι «φωνάξτε τους διευθυντές, έτσι ώστε σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία πρώτα στο κομμάτι το διαδικαστικό, της οργάνωσης, του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ για να σας κάνουν προτάσεις». Και να ξέρεις ότι είναι λάθος όταν κάποιοι σκέφτονται ότι θα κάνει την πρόταση η Κεντρική Διοίκηση και η πρόταση αυτή θα είναι η πολύ καλή και εμείς θα τη δεχτούμε. Είναι λάθος. Το μοντέλο είναι: υπάρχει ένα θέμα; Φωνάζεις τον διευθυντή ή τους διευθυντές, να σου κάνουν προτάσεις και με βάση τη σύνθεση αυτή σχεδιάζεις)*. Ο διευθυντής σχολιάζει εκτενέστερα τα γεγονότα της πανδημίας και συγκεκριμένα τα μέτρα που λήφθηκαν για την απρόσκοπτη συνέχιση του εκπαιδευτικού έργου. Από τα λεγόμενά του προκύπτει ότι το Κράτος έδειξε ενδιαφέρον για την τυπική εκπαίδευση, κυρίως εξασφαλίζοντας τη χρήση της πλατφόρμας Webex, επειδή έλαβε υπόψη τη σημαντική ομάδα πίεσης που αποτελούν οι γονείς όλων αυτών που συμμετέχουν στην τυπική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο. Αντίθετα, το Κράτος δεν είχε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κάποια σημαντικη πίεση για τα ΣΔΕ και έδειξε ισχνό ενδιαφέρον για τη μάθηση μεσω κάποιων οδηγιών (*«στην ομάδα των ΣΔΕ δεν είχε απέναντι μια δυνατή φωνή. Και εδώ λοιπόν τι έγινε; Έμμεσα πήραμε κι εμείς κάποιες οδηγίες. Και το κάθε σχολείο ανάλογα με τη δυναμικότητά του, με τα μέσα του, κινήθηκε. Εμείς εδώ πάντως είμαστε μικρό σχολείο, αλλά τουλάχιστον δεν χάσαμε ούτε μία μέρα, διότι και πάλι βάσει σχεδιασμού, όταν γνωρίζαμε ότι θα γίνει διακοπή από την τάδε, θα περάσουμε από τη διά ζώσης στην τηλεκπαίδευση, από μια βδομάδα πριν η Διεύθυνση του σχολείου οργάνωσε και κάθε εκπαιδευόμενος ... έγινε έγινε σεμινάριο είτε με υπολογιστή είτε με το κινητό ... πού θα μπαίνει, σε ποια σελίδα θα μπαίνει στους κωδικούς των καθηγητών με τα δικά τους μέσα. Οι πιο πολλοί χρησιμοποιούσαν και δικό τους, ευτυχώς είχαμε άτομα τα οποία είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή είτε δικό τους είτε των παιδιών. Ήταν το πρωί, αυτοί μπαίναν το απόγευμα. Αλλά όπως είπες και εσύ, δεν υπήρχε η ίδια μέριμνα»*).

Στο τέλος της συνέντευξης ο διευθυντής δείχνει να επικρίνει όλες τις κυβερνήσεις που ακολούθησαν την πειραματική φάση από την άποψη ότι αυτό που δεν δείχνουν είναι ενδιαφέρον ώστε ο μεγάλος αριθμός των λειτουργικά αναλφάβητων της χώρας, φοιτώντας στα ΣΔΕ, να απαλλαγούν από τις αγκυλώσεις και τους κινδύνους της απαιδευσίας. Μάλιστα, θα έπρεπε ο θεσμός να πολλαπλασιαστεί αναλλοίωτος (Δ- *Θα πω το εξής. Δεν γνωρίζουν κάτω, αυτοί που έχουν την εξουσία ή αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις, ότι τα σχολεία αυτά αυτή τη στιγμή έχουν τη μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία από όλα τα κέντρα της εκπαίδευσης. Και η προστιθέμενη αξία είναι μία και μοναδική: ότι έχουμε ανθρώπους που εκπαιδεύονται και μάλιστα εκπαιδεύονται με τέτοιον τρόπο και με τέτοιες βάσεις που μετά ως ενεργοί πολίτες, αυτά είναι άμεσα εφαρμόσιμα. ... Δημοψήφισμα. Στους 2.300.000, οι οποίοι είναι αμόρφωτοι ...ίσως να μην καταλάβουν και τη διατύπωση της ερώτησης. Αυτό για να το βελτιώσεις με τα ΣΔΕ θα το βελτιώσεις .... Και αν κάποιος κάπου καθίσει και τα ... δει ή τουλάχιστον να τα πει κάποιος, θα κατανοήσει ότι τα ΣΔΕ θα πρέπει να είναι πολλαπλάσια, δηλαδή όπου μπορούμε να κάνουμε σε νησί, σε απομακρυσμένα..., παραρτήματα και λοιπά, διότι μόνο έτσι θα πετύχουμε να έχουμε τουλάχιστον ενήλικες με μία γενική ... με ένα επίπεδο μόρφωσης, ούτως ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, την καθημερινότητα, η οποία αλλάζει συνεχώς*).

### 6.1.4.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες δεδομένων, ποσοτικών δεδομένων εκπαιδευτικών και ποιοτικών δεδομένων εκπαιδευομένων**,** παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια ισχυρή αντιθετική σχέση ή σχέση ισχυρής αλληλοδιάψευσης μεταξύ τους: τα ποιοτικά δεδομένα, που προέρχονταν από άλλη ομάδα-στόχο και ελήφθησαν σε μεταγενέστερο χρόνο, επιβεβαιώνουν, φωτίζουν και συμπληρώνουν τα ποσοτικά. Και ισχύει και το αντίστροφο.

Η γενική εικόνα που αποκομίσαμε μέσω των εκπαιδευτικών ότι το συγκεκριμένο ΣΔΕ επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα και ότι η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό, όχι όμως πολύ αυξημένο, προς την οργανωσιακή μάθηση, δεν διαψεύδεται.

Στο συγκεκριμένο σχολείο καλλιεργείται ένα γενικό και συμπεριληπτικό στο περιεχόμενό του όραμα, που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους προτίθεται να τους βοηθήσει για το μέλλον τους. Δεν συνδιαμορφώνεται βέβαια με εξωτερικούς συνεργάτες (π.χ. φορείς), και ίσως δεν το συμμερίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν ομοίως πολύ πλατιά το όραμα του σχολείου ως παράγοντα εξασφάλισης της παιδείας που διακόπηκε, της συνέχισής της σε άλλες βαθμίδες, της βελτίωση της ζωής μέσω απόκτησης γενικής γνώσης, της προσωπικής ικανοποίησης, της απόκτησης μιας πιο κριτικής ματιάς ειδικά από τους ευάλωτους, της βοήθειας στην επαγγελματική ζωή. Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ότι συμμετέχουν στη διαμόρφωση του οράματος.

Τα μέλη του προσωπικού διέπονται από σχέσεις αλληλοσεβασμού, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, αλλά η ομαδική αυτή κουλτούρα δεν προχωρεί τόσο βαθιά ώστε να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί με ποιο τρόπο μπορούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους μάθηση ή να κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την πεποίθηση ότι, όσο μπορούν να κρίνουν, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά μετατρέποντας τις σχέσεις τους από τυπικές σε πιο ουσιαστικές και αυτό συμβάλλει στην διαμόρφωση αντίστοιχων σχέσεων και στους εκπαιδευόμενους.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διευθυντής ενδιαφέρεται να βελτιώνει την πρακτική του και γι’ αυτό εμπλέκεται στην επαγγελματική μάθηση, ότι προσπαθεί να διασφαλίζει το όραμα και να προστατεύει το σχολείο, αλλά δίνουν χαμηλότερη βαθμολογία όσον αφορά την πρόθεση της ηγεσίας να συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι στη λήψη αποφάσεων, καθώς και την προσφορά καθοδήγησης στο προσωπικό. Οι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευόμενοι πιστεύουν, κάπως διαφορετικά, ότι στο σχολείο επικρατούν συνθήκες μοιράσματος της ηγεσίας τόσο με εκπαιδευόμενους όσο και με εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για ποικίλες αποφάσεις της ηγεσίας, αλλά είναι σοβαρά προβληματισμένοι ως προς το ρόλο του Κράτους, που με τις πρακτικές του δεν βοηθά το σχολείο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης (αδιαφορία για την πανδημία, καθυστερημένη πρόσληψη ωρομισθίων εκπαιδευτικών, αδιαφορία για τις υποδομές, αδιαφορία για τις οικονομικές δυσκολίες των εκπαιδευομένων ιδιαίτερα ως προς τη μετάβασή τους στο σχολείο).

Υπάρχει μια χαμηλά ανεπτυγμένη κουλτούρα ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στη διαφορετική σκέψη και στη μελέτη ενός προβλήματος, αλλά παρόλ' αυτά δεν βλέπουν το έργο τους ερευνητικά, ενώ εκφράζουν την άποψη ότι δεν δέχονται και στήριξη για την ανάληψη ρίσκων. Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι εξαιτίας της φύσης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν, μελετούν και επιδιώκουν να καινοτομούν για τη βελτίωση της μάθησης με στόχο τη μάθηση των εκπαιδευομένων

Μέτρια είναι η επίδοση και στην επαγγελματική μάθηση, η οποία γενικά είναι εναρμονισμένη με τη φύση του σχολείου, αλλά δεν παραπέμπει εφαρμογή της θεωρίας σε πράξη ούτε βέβαια μπορεί να γίνει λόγος για ύπαρξη μεντόρων. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι είναι η φύση του σχολείου επιτάσσει την επαγγελματική μάθηση και γι' αυτό αυτό συμβαίνει.

Η διάσταση της αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον ως πηγή και δέκτη μάθησης εμφανίζει πολύ χαμηλή βαθμολογία, που δείχνει σημαντικές ελλείψεις στον τομέα αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν την άποψη ότι είναι πολύ περιορισμένη η αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ωστόσο καταθέτουν αυτήν την εμπειρία μάλλον σε συνάρτηση με την πανδημία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχουν βάσεις οργανωσιακής μάθησης, με βασικό πρόβλημα να λείπει η ατμόσφαιρα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, η τακτική συζήτηση και η αντιμετώπιση του διδακτικού έργου ως ερευνητικού αντικειμένου. Διαφορετικά, κατά τους εκπαιδευόμενους το σχολείο παρακολουθεί όσα γίνονται εντός και εκτός του, ώστε να εξελίσσεται Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συγκροτώντας μια ομάδα αλληλοενημερώνονται για όσα συμβαίνουν. Στο σχολείο έχει συστηματοποιηθεί η ανταλλαγή γνώσης προς διάφορες κατευθύνσεις, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν την ιστοσελίδα και έχουν θεμελιώσει ψηφιακούς τρόπους επικοινωνίας με εφαρμογές διαδικτυακές.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα, στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η λειτουργία του ΟΜ είναι μέτρια. Προφανώς, δεν καταγράφεται μία στο έπακρο αποδοχή του ΟΜ ως θεωρητικού μοντέλου από τους εκπαιδευτικούς. Αλλά και οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από την δική τους οπτική, ανέδειξαν πολλά προβληματικά σημεία, επιρρίπτοντας εντέλει σημαντικές ευθύνες στην Πολιτεία.

Για τον διευθυντή, η έννοια του ΟΜ δεν ανήκει στο γνωστικό απόθεμα των εκπαιδευτικών, αλλά -έστω κι αν ως όρος είναι άγνωστη- γίνεται πρακτικά γνωστή τελικά μέσα στο περιβάλλον του ΣΔΕ.

Ο διευθυντής επιβεβαιώνει και την κεντρική ιδέα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας περί μέτριας λειτουργίας του ΣΔΕ ως ΟΜ, αλλά και όσα εξέθεσαν οι εκπαιδευόμενοι απηχώντας την ίδια ιδέα. Σχολιάζοντας τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής επισημαίνει, χωρίς να κάνει λόγο για ποσοστά, ότι δεν έχουν ανεπτυγμένα, όσο κανείς θα περίμενε, τα εσωτερικά κίνητρα, και γι' αυτό, φέρνοντας τασεις που επικρατούν στην τυπική εκπαίδευση, αποφεύγουν δυο σημαντικά στοιχεία που συνδέονται με τον ΟΜ: την αξιολόγηση και την διερεύνηση του διδακτικού τους έργου.

Ωστόσο, ο διευθυντής αναζητά και εντοπίζει τους κινδύνους για τον ΟΜ κυρίως στο εξωτερικό περιβάλλον των ΣΔΕ. Πρόκειται για ενέργειες του Κράτους από τις απαρχές της ιστορίας του θεσμού. Κατά την άποψή του, ένα πολύ ισχυρό σημείο στον θεσμό είναι κατ' αρχάς η μη κατάργηση του θεσμικού πλαισίου του. Όσο δε λαμβάνεται τέτοια πολιτική απόφαση, την οποία θεωρεί μάλλον απίθανη, οι άνθρωποι του κάθε ΣΔΕ θα διατηρούν τα περιθώρια να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, αλλά αυτό δεν είναι δεδομένο. Από την άλλη, βέβαια, υπάρχουν δύο στοιχεία που βαίνουν ενάντια σε αυτό, και είναι η κακή υλοποίηση της στελέχωσης και της χρηματοδότησης. Και τα δύο προβλήματα ανάγονται στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο ακολουθεί, όπως πιστεύει, την ελληνική κουλτούρα του Δημοσίου τομέα.

Όμως, ο διευθυντής πιστεύει ότι η λειτουργία του ΟΜ επιβάλλει την ύπαρξη πολλών άλλων στοιχειων, τα οποία έχουν εκλείψει, κυρίως τα συμβουλευτικά όργανα που είχαν εισαχθεί στα πρώτα χρόνια. Υποβάλλοντας τον θεσμό σε μια διαχρονική ματιά, ο διευθυντής επισημαίνει ότι στη λεγόμενη πειραματική φάση είχε επιτευχθεί η λειτουργία του ΟΜ από τα ΣΔΕ. Ωστόσο, το σχολικό έτος 2004-05 φαίνεται πως γκρέμισε όλα τα κεκτημένα της πειραματικής φάσης όπως τον επιστημονικό σύμβουλο για κάθε γνωστικό αντικείμενο, τον επιστημονικό υπεύθυνο κάθε ΣΔΕ, τις



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συναντήσεις των σχολείων σε διάφορες πόλεις για την ανταλλαγή απόψεων μέσω συνεδρίων.

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια ή κάποιες πολιτικές ηγεσίες έχουν επιδιώξει την εξομοίωση των ΣΔΕ με την τυπική εκπαίδευση, δημιουργώντας έτσι μια ισχυρή αντίφαση ανάμεσα στη συγκεκριμένη επιδίωξη και στο θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ που δεν έχει καταργηθεί και παραμένει αναλλοίωτο. Έτσι, αποκτήθηκε από το σύστημα ένας γραφειοκρατικός, συγκεντρωτικός χαρακτήρας, ο οποίος ενισχύεται και από το γεγονός της απουσίας τάσεων αποσυγκέντρωσης στο πεδίο της διά βίου μάθησης, αφού όλα στο πεδίο αυτό ανάγονται εσχάτως στο Υπουργείο. Ωστόσο, ο διευθυντής θα διευρύνει τον κύκλο των εξωτερικών απειλών, εντάσσοντας σε αυτόν ό,τι θα ονομάζαμε «ελληνική νοοτροπία» Επομένως, η ευθύνη για την κακή κατάσταση του θεσμού επιμερίζεται στην στη δημόσια διοίκηση, στην πολιτική και στην κοινωνία.

Αυτό το χαμηλό επίπεδο ΟΜ που επιτυγχάνεται στο ΣΔΕ έχει σαφώς τον αντίκτυπό του στη μάθηση και οφείλει να αναστραφεί. Ο διευθυντής εμφανίζεται απαισιόδοξος όσον αφορά τις προοπτικές του ΟΜ, σε περίπτωση που δεν αποκατασταθούν αυτά τα προβλήματα από την (κεντρική) Διοίκηση. Ο διευθυντής δηλώνει πως θα είχε στις προθέσεις του μια μεγαλύτερη κινητοποίηση υπέρ του μετασχηματισμού ή της βελτίωσης στη φυσιογνωμία του ΣΔΕ ως ΟΜ. Θεωρεί σαφώς αναγκαία την εμπλοκή όλων των παικτών στο εσωτερικό περιβάλλον, αλλά τα προβλήματα εντοπίζονται στο εξωτερικό περιβάλλον, στην ηγεσία του θεσμού. Κατά τα λεγόμενά του το όλο σύστημα ΣΔΕ δε λειτουργεί ως ΟΜ, αφού λείπει η αμφίδρομη επικοινωνία, η οποία τείνει να γίνει μονοκατευθυντική, κάτι που συνέβη στην πανδημία, οπότε κατά την άποψή του φάνηκε ότι το Κράτος δεν θεωρούσε τον θεσμό σημαντικό για σε βάθος ενασχόληση.

### 6.1.5. Υποπερίπτωση 5

#### 6.1.5.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών

***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στον παρακάτω πίνακα 6.37 φαίνεται ο Μ(έσος)Ό(ρος) δύο μεταβλητών:
α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα, και
β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή απεικονίζεται ο βαθμός που το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να αποδέχεται και να έχει εμπεδώσει την αναγκαιότητα του ΟΜ, η θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 6.37: Η πραγματικότητα & ο βαθμός αποδοχής και εμπέδωσης του ΟΜ στην υποπερίπτωση 5**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 29 | 1,14 | 4,95 | 3,56 | ,88 |
| στάσεις | 29 | 3,01 | 5,00 | 4,3 | ,64 |
| Valid N (listwise) | 29 | | | | |

Η τυπική απόκλιση είναι στον πρώτο Μ.Ο. μάλλον μεγάλη, κάτι που θα μας επέτρεπε να υποθέσουμε την ύπαρξη διαφωνίας όσον αφορά την αποτύπωση της πραγματικότητας από τους εκπαιδευτικούς. Βλέπουμε ακόμη ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν φαίνεται να έχει κατανοήσει πλήρως, δηλαδή στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης, αλλά παρόλ' αυτά βρίσκεται αρκετά κοντά. Ανάμεσα, δε, στα δύο μέτρα βλέπουμε και μια απόκλιση της τάξης σχεδόν του 0,7 της κλίμακας. Με άλλα λόγια, φαίνεται πως η υλοποίηση του ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο υπολείπεται της εκτίμησης που το εκπαιδευτικό προσωπικό τρέφει ιδεατά προς τον ΟΜ, βρισκόμενη λίγο πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας (=3). Βέβαια, και αυτή μόνη η χαμηλή βαθμολογία αποτελεί σημαντικό στοιχείο προβληματισμού.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων***

Στον παρακάτω πίνακα (6.38) γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο του ηγέτη στην διαμόρφωση του ΟΜ στο συγκεκριμένο ΣΔΕ. Η φθίνουσα πορεία των ΜΟ των διαστάσεων υποδεικνύει ότι το ΣΔΕ δεν έχει κουλτούρα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διερεύνησης του εκπαιδευτικού έργου και ότι προπάντων δεν υπάρχει καλά θεμελιωμένη υποδομή οργανωσιακής μάθησης, η οποία υποδομή στηρίζει την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. Οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των διαστάσεων στη μεταβλητή «στάση εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό μάθησης» είναι, αντίθετα, πολύ μικρές. Παρατηρούμε ακόμη ότι, πλην δύο περιπτώσεων, υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στην ιεράρχηση κάθε διάστασης από τους εκπαιδευτικούς στο θεωρητικό επίπεδο και στην πραγματική ιεράρχηση.

**Πίνακας 6.38: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 5**

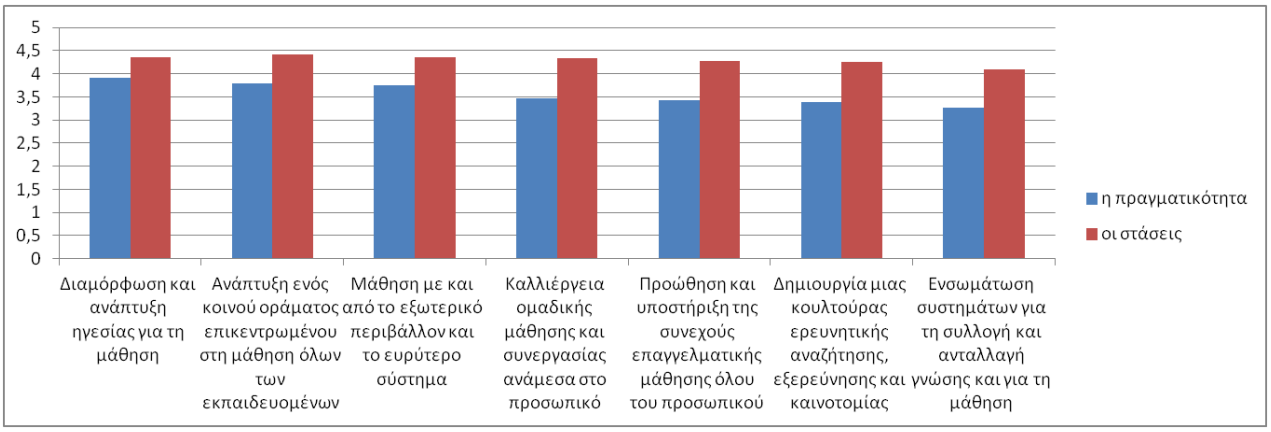
| **Στάση** | | **Πραγματικότητα** | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |
| 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,42 | 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 3,9 |
| 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 4,36 | 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 3,78 |
| 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 4,35 | 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 3,75 |
| 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 4,34 | 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,46 |
| 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 4,27 | 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,42 |
| 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,25 | 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 3,38 |
| 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 4,09 | 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 3,27 |

Στο παρακάτω σχήμα 6.5 απεικονίζονται πιο παραστατικά οι διαστάσεις του ΟΜ και ως προς τις δύο εκδηλώσεις τους, δηλαδή: α) ως υλοποιούμενου φαινόμενου (μπλε ράβδοι) β) ως προς τη σημαντικότητά τους στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (κόκκινες ράβδοι). Η κατάταξη είναι σε φθίνουσα πορεία ως προς το (α), δηλαδή ως προς το βαθμό υλοποίησης. Οι κόκκινες ράβδοι δείχνουν την ομοιογένεια που επικρατεί, ενώ η φθίνουσα συρρίκνωση των μπλε εξηγεί με γραφικό τρόπο αυτό που επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Γράφημα 6.5: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 5**




Μια απόπειρα σύνθεσης των δεδομένων αυτών θα υποδείκνυε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, ενώ η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται με αδιαφορία. Αντίθετα, πιο σημαντική υστέρηση φαίνεται στην προώθηση της επαγγελματικής μάθησης, στην κουλτούρα εξερεύνησης και καινοτομίας, αλλά και στην υποδομή του οργανισμού μάθησης. Η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί τον ηγέτη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των δεικτών εντός κάθε διάστασης.***

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται οι δείκτες ανά διάσταση του – υλοποιούμενου και όχι εκλαμβανόμενου- οργανισμού μάθησης ταξινομημένοι σε φθίνουσα πορεία βάσει του Μ.Ο.

Επαναλαμβάνουμε πως σε καμία διάσταση δεν έχουμε υπέρβαση του 4, ενώ οι δείκτες είναι σε αρκετές περιπτώσεις άνω του 4 και κατά κύριο λόγο μεταξύ 4 και 3 (σε ελάχιστες περιπτώσεις και κάτω του 3). Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι οι επιμέρους αξίες που συνιστούν τον ΟΜ (και οι οποίες εκπροσωπούνται από τις διαστάσεις και τους δείκτες) καλλιεργούνται απλώς σε έναν μέτριο βαθμό.

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερέστερη παρουσίαση

1) Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο πίνακας 6.39 αποδίδει την εικόνα του διευθυντή ως ενός ηγέτη που προσπαθεί για την διαμόρφωση ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο, με τα αποτελέσματα να είναι σχετικά θετικά. Φαίνεται πως η ηγεσία προωθεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τους καθοδηγεί, τους φέρνει σε επαφές με εξωτερικούς συνεργάτες και τους αναθέτει ηγετικό ρόλο σε δράσεις (1, 2, 3, 4, 5). Βέβαια, είναι χαμηλότερες, αλλά όχι απογοητευτικές, οι επιδόσεις σε ό,τι αφορά το μοίρασμα της λήψης αποφάσεων (10), στην ανάπτυξη του ηγετικού δυναμικού στους εκπαιδευτικούς (11) και στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων (12).

**Πίνακας 6.39: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η ηγεσία του σχολείου λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής τους. | 4,21 |
| 2) | Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 4,14 |
| 3) | Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες. | 4,07 |
| 4) | Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. | 4,07 |
| 5) | Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες. | 3,97 |
| 6) | Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. | 3,93 |
| 7) | Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται όσο και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο. | 3,90 |
| 8) | Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. | 3,86 |
| 9) | Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. | 3,79 |
| 10) | Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. | 3,69 |
| 11) | Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί ηγέτες τώρα και στο μέλλον | 3,66 |
| 12) | Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. | 3,55 |

2) Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα 6.40, στο σχολείο καλλιεργείται ένα συμπεριληπτικό όραμα όσον αφορά το περιεχόμενο της μάθησης των εκπαιδευομένων (3). Φαίνεται πως το όραμα εκπορεύεται κυρίως από την ηγεσία (1) με συμμετοχή στη διαμόρφωσή του εξωτερικών συνεργατών (2). Ωστόσο, το όραμα αυτό ίσως δεν είναι όσο συμμετοχικό θα έπρεπε ή θα μπορούσε όσον αφορά τους δημιουργούς του. γιατί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών (9) είναι μικρότερη από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκείνη των εκπαιδευομένων (8). Παρόλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι το όραμα δεν είναι πλήρως κατανοητό και υιοθετούμενο από όλους τους εκπαιδευτικούς (10).

**Πίνακας 6.40: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η διοίκηση του σχολείου εμπλέκονται στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου. | 4,21 |
| 2) | Εξωτερικοί συνεργάτες του σχολείου (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος. | 4,03 |
| 3) | Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους. | 3,90 |
| 4) | Το όραμα του σχολείου δίνει μεγάλη έμφαση στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει. | 3,90 |
| 5) | Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους. | 3,86 |
| 6) | Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου. | 3,83 |
| 7) | Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη. | 3,72 |
| 8) | Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου. | 3,55 |
| 9) | Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη του οράματος. | 3,45 |
| 10) | Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους. | 3,38 |

3) Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Ο κάτωθι πίνακας (6.41) δείχνει μια αξιοπρεπή επίδοση του σχολείου στην συγκεκριμένη διάσταση, που συνίσταται στην αρκετά αυξημένη συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις, αλλά και άλλους συνεργάτες για τη βελτίωση της μάθησης (1-3), ενώ πιο μειωμένη φαίνεται να είναι η επαφή με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, προφανώς ποικίλων κατηγοριών (6).

**Πίνακας 6.41: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. | 4,00 |
| 2) | Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων | 3,93 |
| 3) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,90 |
| 4) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,72 |
| 5) | Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής. | 3,48 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 6) | Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία. | 3,48 |

4) Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό

Ο ακόλουθος πίνακας 6.42 δείχνει πως τα μέλη του Συλλόγου διαπνέονται από σεβασμό μεταξύ τους (1), θέλουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν ως ομάδα και ότι επίσης συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται (2-5), αλλά οι σχέσεις αυτές υπολείπονται ακόμη για την επίτευξη ενός βάθους τέτοιου, ώστε να αλληλοτροφοδοτούνται αξιολογικά (10) και να πραγματοποιούν αλληλοπαρατήρηση (11).

**Πίνακας 6.42: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό. | 4,03 |
| 2) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους. . | 3,76 |
| 3) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. . | 3,62 |
| 4) | Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο. | 3,62 |
| 5) | Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα. . | 3,62 |
| 6) | Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους. . | 3,59 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικό ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου. . | 3,38 |
| 8) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. . | 3,34 |
| 9) | Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους της επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής της. . | 3,24 |
| 10) | Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. . | 3,21 |
| 11) | Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση της εργασίας τους. | 2,66 |

5) Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού

Ο παρακάτω πίνακας 6.43 δείχνει αρκετά μέτρια επίδοση ως προς την προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού, η οποία δε φαίνεται να συνιστά μια υψηλά εκτιμώμενη αξία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επαγγελματική τους μάθηση θεωρείται μεν υψηλή προτεραιότητα και εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, καθώς και στο όραμα (1-3), αλλά άλλες όψεις της διάστασης που θα παρέπεμπαν σε συστηματική επαγγελματική μάθηση εμφανίζονται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είναι πολύ ασθενείς (8-10), όπως π.χ. η ενεργός επίδρασή της στην σχολική πραγματικότητα, ή και μάλλον ανύπαρκτες (11), όπως η ύπαρξη μεντόρων.

**Πίνακας 6.43: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μας. | 3,79 |
| 2) | Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου. | 3,69 |
| 3) | Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότητα στο σχολείο μας. | 3,59 |
| 4) | Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδους. | 3,55 |
| 5) | Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων. | 3,52 |
| 6) | Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό των στόχων της επαγγελματικής μάθησής τους. | 3,48 |
| 7) | Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δέχονται επαρκή στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου. | 3,48 |
| 8) | Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 3,38 |
| 9) | Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. | 3,31 |
| 10) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποβλέπει στην υποστήριξη του αναστοχασμού τους και της βελτίωσής τους | 3,10 |
| 11) | Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στη βελτίωση της δουλειάς του. | 2,76 |

6) Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας

Ο πίνακας 6.44 δείχνει μέτρια επίδοση σε ό,τι αφορά την κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας στο σχολείο. Φαίνεται πως καλλιεργείται μια μέτρια τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών (1, 2), αλλά συγχρόνως εκφράζεται η άποψη δεν γίνονται συζητήσεις μαθησιακού χαρακτήρα με αφορμή τα ανακύπτοντα προβλήματα (6-8), ενώ ούτε τα εγχειρήματα των πρωτοβουλιών λαμβάνουν ερευνητικό χαρακτήρα (9).

**Πίνακας 6.44: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. | 3,79 |
| 2) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. | 3,66 |
| 3) | Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους. | 3,55 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 4) | Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση. | 3,48 |
| 5) | Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο. | 3,45 |
| 6) | Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά. | 3,24 |
| 7) | Τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για μάθηση. | 3,24 |
| 8) | Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους. | 3,17 |
| 9) | Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της. | 2,86 |

7) Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση

Ο πίνακας 6.45 δείχνει επίσης μέτρια επίδοση σε ό,τι αφορά την διάσταση αυτή. Δηλώνεται η ύπαρξη ενός πλαισίου ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών (1), αλλά αυτό δεν επιφέρει κάποια βαθιά αλλαγή ούτε προωθεί την αυτοαξιολόγηση, ενώ δεν υπάρχει προφανώς ούτε ενδιαφέρον για την απόδοση μιας μορφής ερευνητικής συστηματικότητας στην μάθηση των εκπαιδευτικών (6-8).

**Πίνακας 6.45: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 5**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. | 3,72 |
| 2) | Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία πλεύσης, αν είναι απαραίτητο. | 3,55 |
| 3) | Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. | 3,31 |
| 4) | Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά. | 3,28 |
| 5) | Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του. | 3,17 |
| 6) | Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 3,10 |
| 7) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του. | 3,07 |
| 8) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 2,97 |

Αποπειρώμενοι να συνθέσουμε τα ανωτέρω αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, ενώ η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται με αδιαφορία. Το αποτέλεσμα φαίνεται θετικό υπέρ του οργανισμού



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μάθησης, αν και υπάρχει υστέρηση ως προς ζητήματα όπως η προώθηση της επαγγελματικής μάθησης, η κουλτούρα εξερεύνησης και καινοτομίας, αλλά και η υποδομή του οργανισμού μάθησης. Η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί τον ηγέτη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Υπάρχει εστίαση στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, το οποίο εκπορεύεται κυρίως από την ηγεσία σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και λιγότερο από τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς. Το σχολείο επιτυγχάνει μια καλή συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις, αλλά και άλλους συνεργάτες για τη βελτίωση της μάθησης, όχι όμως και σχολεία. Τα μέλη του Συλλόγου διαπνέονται από σεβασμό μεταξύ του, θέλουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν ως ομάδα και επίσης συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται, αλλά το ιδανικό βάθος δεν έχει επιτευχθεί ακόμη. Φαίνεται όμως ότι υπάρχει υστέρηση σε μια σειρά από άλλα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τον οργανισμό μάθησης. Υπάρχει, λοιπόν, αρκετά μέτρια επίδοση ως προς την προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης του προσωπικού, η οποία δε φαίνεται να συνιστά μια υψηλά εκτιμώμενη αξία. Η επαγγελματική τους μάθηση που εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, καθώς και στο όραμα, φαίνεται ονομαστικά να είναι υψηλή αξία, αφού της λείπει ο συστηματικός χαρακτήρας με απτά αποτελέσματα και καλλιέργεια μεντορικής. Επιπλέον, στο σχολείο καλλιεργείται μια μέτρια τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά συγχρόνως εκφράζεται η άποψη δεν γίνονται συζητήσεις μαθησιακού χαρακτήρα με αφορμή τα ανακύπτοντα προβλήματα, ενώ ούτε τα εγχειρήματα των πρωτοβουλιών λαμβάνουν ερευνητικό χαρακτήρα. Τέλος, φαίνεται πως υπάρχει ένα πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών, αλλά αυτό δεν επιφέρει κάποια βαθιά αλλαγή ούτε προωθεί την αυτοαξιολόγηση, ενώ δεν υπάρχει προφανώς ούτε ενδιαφέρον για την απόδοση μιας μορφής ερευνητικής συστηματικότητας στην μάθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούμε να κάνουμε λόγο για ασθενή υποδομή οργανισμού μάθησης.

#### 6.1.5.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων

***Ποια είναι η εικόνα του ΣΔΕ ως οργονισμού μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους;***



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στο τμήμα που ακολουθεί γίνεται ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συνελέγησαν μέσα από την διεξαγωγή ομάδων εστίασης. Η ανάλυση πραγματοποιείται μέσα από την εστίαση σε κάθε μία διάσταση. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και τη ματιά τους, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ κατά τα τελευταία δύο χρόνια.

*Όραμα επικεντρωμένο στη μάθηση όλων των μαθητών*

Οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται το όραμα του σχολείου με το μεγαλύτερο δυνατό εύρος του σε σχέση με έναν έγκλειστο εκπαιδευόμενο. Το όραμα αυτό, λοιπόν, περιλαμβάνει διαστάσεις όπως: επανέναρξη της μάθησης και κλείσιμο παλαιών «εκπαιδευτικών» λογαριασμών από τους εκπαιδευόμενους («*Ν-Για μένα το σχολείο είναι μια καλή ευκαιρία και για να μάθω κάτι που έχω αφήσει στη μέση … Μ-κι αυτό στο δίνει το σχολείο της φυλακής: την ευκαιρία. Εεεε... να αρχίσεις κάτι και να το τελειώσεις. Είναι σημαντικό. Στη ζωή μου δεν έχω τελειώσει τίποτε»*), διευκολύνσεις απαραίτητες μέσα στον λαβύρινθο του εγκλεισμού *(«σε βοηθάει... και στο δικαστήριο... ότι σε βοηθάει παντού»*), πραγματοποίηση μιας μάθησης γενικού χαρακτήρα («*Μ-Μας έχουν ανοίξει διάπλατα τον δρόμο, ώστε να μπορέσουμε να πατήσουμε πάλι στην κοινωνία»*), μάθηση πέρα από το γνωστικό-ακαδημαϊκό πλαίσιο («*Γ-Οι συζητήσεις είναι πολλές. Δεν είναι μονότονες, δηλαδή, να μάθεις να κάνεις αυτό, να κάνεις το... Δηλαδή από τα μαθήματα που μαθαίνουμε και που μας κάνουν οι καθηγητές έχουμε και μια άλλη σχέση και παίρνουμε και άλλα πράγματα. Δηλαδή οι συζητήσεις δεν είναι μόνο για το μάθημα. Αυτό σε βοηθάει δηλαδή να δεις και κάποια άλλα πράγματα»*), μαθητοκεντρισμός («*Μ-Εγώ βλέπω τεράστια διαφορά πόσο όταν ήμουνα μικρός, όταν ήμουνα μικρός και πήγαινα σχολείο με το σχολείο αυτό της δεύτερης ευκαιρίας. Αν μου συμπεριφέρονταν όπως τώρα, πιστεύω ότι μικρός θα γινόμουνα καλύτερος μαθητής»*). Όμως, κεντρική θέση κατέχει η άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μια διαδικασία που συμβάλλει μέσω του στοχασμού στον –μάλλον επίπονο και επώδυνο- μετασχηματισμό του εγκλείστου με σκοπό τον επανένταξή του ως μη παραβατικού πλέον κοινωνού *(«Μ-είναι ότι με αφήνει, ξέρω εγώ, περιθώριο να σκεφτώ πράγματα που τα χω κάνει και τα χω μετανιώσει..και θέλω βγαίνοντας από εδώ να συνεχίσω τη ζωή μου πολύ καλύτερα από ό,τι ήμουνα … Μ-κατά κάποιο τρόπο να γίνω πιο ώριμος … Ν- σε κάνει καλύτερο άνθρωπο, σε ανοίγει το μυαλό. Μαθαίνεις πράγματα. Και πιστεύω η παιδεία είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή, γιατί ανοίγει το μυαλό, τα βλέπεις διαφορετικά, αντιλαμβάνεσαι διαφορετικά*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*τα πράγματα, σκέφτεσαι διαφορετικά και κοιτάς ότι να φτιάξεις αύριο καλύτερα τη ζωή σου, το τι λάθη έχεις κάνει και το τι δεν έχεις κάνει σωστά. Γ-Συμβάλλει στο να... τα παιδιά που είναι σχολείο και έχουν κάνει ... μια παραβατική ζωή, να τους δείξει ότι από δω και πέρα, δηλαδή άμα θες να βγεις έξω υπάρχουν δυνατότητες και μπορείς να αλλάξεις τη ζωή σου. Δηλαδή σου δίνει ένα μέλλον. Ότι άμα το θες κι εσύ, μπορείς να το κάνεις»*). Το όραμα, επομένως, έχει κατά παραδοχή και των ιδίων ένα περιεχόμενο ηθικό.

Οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν ότι έχουν γενναία συμμετοχή στη διαμόρφωση του οράματος και των σκοπών *(«Σ- Εσείς τι μερίδιο έχετε σε αυτές τις αποφάσεις; Ν-Το μεγαλύτερο Σ-Το μεγαλύτερο; Ν-Ναι»*). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν μια παραδοσιακή πεπατημένη, αλλά συνεχώς ανανεώνουν το έργο τους, σύμφωνα με τις ανάγκες του καθενός εκπαιδευόμενου («*Μ-Οι καθηγητές που γνωρίζω τώρα που είμαι στο σχολείο είναι πιο ανοιχτόμυαλοι, μάς δίνουνε περιθώριο να σκεφτούμε, μας ενθαρρύνουνε, μας βοηθάνε σε πολλά πράγματα»*).

Το μοναδικό πρόβλημα που εντοπίζουν οι εκπαιδευόμενοι είναι ότι στη φυλακή στερούνται δυνατότητες κατάρτισης. Είναι βέβαια σε θέση να αντιληφθούν ότι αυτό δεν αφορά το ΣΔΕ καθεαυτό, αλλά την κυβερνητική πολιτική.

*Επαγγελματική μάθηση*

Κατά τη γνώμη των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους, κάτι που τους βοηθά να μην είναι αμετακίνητοι («*Μ-Αμετακίνητοι δεν είναι σε καμία περίπτωση. Να δώσω ένα παράδειγμα. Ότι μπήκε κάποια δασκάλα στην τάξη πρώτη μέρα που ήρθα σε αυτό το σχολείο και είχε το στυλ ότι εγώ είμαι δασκάλα κι εσείς είστε μαθητές. Πήρα το λόγο εγώ και της εξήγησα ότι εδώ είμαστε παιδιά με κάποιες άλλες ανάγκες. Μπορεί να έχουμε τσακωθεί με την Υπηρεσία, μπορεί να έχουμε προβλήματα με το δικαστήριο. Μπορεί να έχουμε.. μπορεί να έχουμε και έχουμε πολλά προβλήματα, Και μπορεί να μην είμαστε καλά, μια μέρα.,.. Να μην θέλουμε να κάνουμε μάθημα, να μην έχουμε όρεξη γιατί έχουμε τσακωθεί με τη γυναίκα μας είτε οτιδήποτε. Και.,.. μου έκανε εντύπωση ότι το κατάλαβε αμέσως, Σ-Το κατάλαβε; μάλιστα.. Μ-Και το έκανε και πράξη*»).

Γενικά οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μια συνεχή διαδικασία πρακτικής επαγγελματικής μάθησης («*Γ-Κι εγώ θα συμφωνήσω με το Γεράσιμο. Γιατί όσο καιρό είμαι κι εγώ εδώ, οι καθηγητές χώρια από το μάθημα αντιλαμβάνονται τις συνθήκες που βρίσκουν εδώ, ότι είμαστε σε μια φυλακή κι ότι δεν είμαστε σε ένα σχολείο, ότι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*είμαστε ενήλικες. Υπάρχει ο σεβασμός ανάμεσα σε εμάς και σε αυτούς. Υπάρχουν συζητήσεις χώρια από το μάθημα: πώς τα βλέπετε τα πράγματα; Πώς είστε;.. άμα είστε καλά...Δηλαδή υπάρχει κι αυτό το ενδιαφέρον. Κι αυτό σε κάνει κι εσένα να νιώθεις καλύτερα. Και δεν έχω δει μέχρι στιγμής, όσο καιρό είμαι εδώ, δεν έχω δει κάποιον καθηγητή ... Δηλαδή το αντιλαμβάνονται και αυτοί ... δεν είναι μάθημα όπως είναι στο σχολείο. Να πας να γράψεις και να κάνεις ... Δηλαδή στη συζήτηση το αντιλαμβάνονται και αυτοί. Σ-Το προσαρμόζουν σε σάς δηλαδή; Ν-Ναι γιατί εγώ βλέπω ότι όταν πω ότι έχω κάποιο πρόβλημα σήμερα θα δω ότι μετά από δυο μέρες θα με ρωτήσει πάλι: τι έγινε με αυτό το πρόβλημα που είχες; Δηλαδή δεν είναι της στιγμής ότι το λέω και το ξεχνάει, βλέπω ότι προσπαθεί, ξέρω εγώ, να με βοηθήσει»*).

Φαίνεται πως υπάρχουν κάποιοι που δεν υιοθετούν αυτές τις πρακτικές, κάτι που αποδίδεται ίσως στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού (*Ν-Δεν μπορεί να είναι όλοι ίδιοι. Σίγουρα. Γ-Είναι και στο χαρακτήρα του κάθε ανθρώπου. Δεν έχει να κάνει. Ή μπορεί κάποιοι να είναι πιο διστακτικοί. Μπορεί να θέλουν να το πούνε και να μην μπορούν να το πουν. Δηλαδή να το λένε αλλά πιο λίγο. Να είναι πιο διστακτικοί απέναντι σε εμάς. Αλλά οι περισσότεροι είναι έτσι. Κατ' αρχήν μας ρωτάνε το τι θέλουμε να κάνουμε, τι μας ενδιαφέρει. Δηλαδή να μάθουμε, να ανοίξουμε το μυαλό μας. Ν-Μας λένε αν έχετε κάποια καινούρια πρόταση να μας την πείτε. Μ-Σε συνεννόηση... Σ-Αυτό το κάνουν όμως όλοι; Ν-Ναι.. Σ-Ή υπάρχει κι ένα ποσοστό που δεν το κάνει; Μ-Σε ένα 95 τοις εκατό το κάνει*) ή στην έλλειψη εμπειρίας («*Κ- Αυτοί που έχουν εμπειρία από Σχολείο Δεύτερης ευκαιρίας ξέρουν περίπου τι θέλει ο κρατούμενος»*).

*Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας*

Οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται μεν να εκφράσουν με απόλυτη σιγουριά θετική άποψη για την ύπαρξη ομαδικής μάθησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ωστόσο πιστεύουν ότι αυτό μάλλον ισχύει («*Ν- Έτσι... εμείς βλέπουμε ότι είναι αρμονική η σχέση τους Σ-Μμμμ ..Ν-αλλά δεν μπορούμε να ξέρουμε τώρα -πώς να το εξηγήσω- πόσο φίλοι είναι. Πάντως εμάς μάς δείχνουν ότι είναι όλα καλά Σ-Μάλιστα Ν-Και βλέπουμε ότι είναι καλά. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποια κόντρα ούτε φωνές μεταξύ τους Σ-Μάλιστα Ν-Και πιστεύω ότι αν πουν κάτι συμφωνούν όλοι μαζί και μας το ανακοινώνουνε»)*. Διακρίνουν επίσης σχέσεις εμπιστοσύνης στο προσωπικό. Ο συνδετικός αρμός είναι μάλιστα ο διευθυντής.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Η συνεργασία βέβαια δεν προχωρεί σε πολύ μεγάλο βάθος, ώστε να γίνεται π.χ. συνδιδασκαλία πέραν των πρότζεκτ. Οι εκπαιδευόμενοι δεν βλέπουν κάτι τέτοιο και δεν έχουν άποψη.

*Κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας*

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν με ερευνητική προδιάθεση το διδακτικό έργο. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη έμφαση στην προσαρμογή της διδασκαλίας στον καθένα και, κατ' επέκταση, στην αντίστοιχη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, κάτι που είναι επιβεβλημένο («*Μ-Ο κάθε μαθητής έχει τη δική του μάθηση. Άλλος είναι στο Α, άλλος στο Ω, άλλος στο Κ.... Ο κάθε εκπαιδευτικός και ξεκινάει από το Α και σε παροτρύνει σε τυχόν λάθη.... Ακόμα και λάθος να είσαι, σε ακούει και σε παροτρύνει και να μπεις στο σωστό.. να ξεκινήσεις σωστά και να τελειώσεις*»). Γιατί το διδακτικό έργο θέτει πολλές απαιτήσεις και μεγάλες προκλήσεις, προερχόμενες προπάντων από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του οργανισμού («*Κ-Τους έχουμε ρωτήσει, εγώ ο ίδιος έχω ρωτήσει κάθε ένα δάσκαλο που είναι η πρώτη φορά που δίνει μάθημα σε ΣΔΕ, ότι πώς αισθάνεται... σίγουρα μπορεί να του φαίνεται περίεργο γιατί είναι μεγάλοι άνθρωποι, έχει διαφορετικές ηλικίες και δεν ταιριάζουν μεταξύ τους και ... δεν ταιριάζουν μεταξύ τους και μέχρι να βρούνε τα όρια ότι ο ένας θα σέβεται τον άλλον, να μη μιλήσει παραπάνω ή θα σέβεται όταν θα μιλήσει ο άλλος, μέχρι εδώ έχουμε κάνει πολλές συζητήσεις*»), αλλά είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν εντέλει να ανταποκριθούν *(«Κ- Μερικές φορές θα θεωρούσα για τον καθηγητή θα θεωρούσα ότι είναι λίγο δύσκολα στην αρχή για να έχει σε μία τάξη 15 άτομα διαφορετικές κουλτούρες και από διαφορετικές χώρες, μέχρι να συνηθίσει κάθε έναν τι είναι, ποιος είναι, τι θέλει συγκεκριμένα. Στην αρχή θεωρούσα ότι το έχει λίγο δύσκολα, αλλά μετά το συνηθίζει σιγά-σιγά*»), και επιτυγχάνουν το ζητούμενο, δηλαδή τη μάθηση («*γιατί είναι από διαφορετικές κουλτούρες, το πώς αντιλαμβάνονται κάποιοι, ποιος ξέρει να μιλάει, το πώς δουλεύει το μυαλό του, αλλά μετά από κάποιο χρονικό διάστημα που βοηθάει όλα τα παιδιά μας ρωτάει: τι θέλετε να μάθετε; Τι σας ενδιαφέρει; Πώς θέλε*τε να προχωρήσουμε; Και αυτό είναι πάρα πολύ καλό και μας βοηθάει να μάθουμε»).

Οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να θεωρήσουν γενικευμένο αυτό το φαινόμενο, με τις εξαιρέσεις να είναι ελάχιστες και να οφείλονται στο γεγονός ότι πρόκειται για κάποιον που τώρα αναλαμβάνει για πρώτη φορά τέτοιο διδακτικό έργο («*Ν-Κι αυτή μπορεί να έχει σχέση με αυτό που είπε ο Χρίστος τώρα, ότι επειδή είναι καινούριοι και*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*δεν ξέρουνε ακόμα...»*). Οι εκπαιδευόμενοι δεν παραλείπουν να επισημάνουν βέβαια ότι κι αυτοί συμπεριφέρονται ανάλογα («*Οι εκπαιδευόμενοι ορίζουν κανόνες για τη μάθηση Ν-Αυτό λέω κι εγώ δηλαδή τους καθηγητές που έρχονται σε εμάς από κει που είναι καινούριοι τους έχω πει ότι εδώ υπάρχει μια ιεραρχία σε εμάς, δηλαδή αν ... δεν μπορούμε ούτε να προσβάλουμε ούτε να μας προσβάλετε. Κι αν κάποιος από μας σας προσβάλει, θα υποστεί και τις συνέπειες. Δεν είναι δηλαδή ότι ήρθατε εδώ και πέρα κι εμείς θα κάνουμε ξέρω εγώ μπούλινγκ ή θα σπάμε πλάκα μαζί σας»*).

*Συστήματα ανταλλαγής γνώσης*

Οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν μια συστηματικότητα στην μάθηση των εκπαιδευτικών *(«κάθε μέρα ενσωματώνονται πράγματα»*), παρόλ' αυτά γνωρίζουν ότι το θεσμικό πλαίσιο του εγκλεισμού, το οποίο απαγορεύει ολωσδιόλου το διαδίκτυο μέσα σε ένα Κατάστημα Κράτησης, δημιουργεί πολλά προσκόμματα στην ανταλλαγή γνώσης και μάθησης σε ό,τι αφορά την κατεύθυνση από τους εκπαιδευόμενους προς το σχολείο.

Εξάλλου, παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που υπάρχουν και που θα εξεταστούν στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο είτε για συνεργασία είτε ατομικά με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων. Και πάλι ελάχιστοι είναι αυτοί που δεν ακολουθούν αυτήν την τακτική («-*Ναι, υπάρχει κι αυτό. Αλλά από ό,τι βλέπω εγώ στη μεγάλη πλειοψηφία, στους περισσότερους καθηγητές, αυτά που μας παρουσιάζουν, αυτά; που μας λένε και αυτά που μας δείχνουν θέλει δουλειά, θέλει ψάξιμο, δεν γίνεται σε μία ώρα να έχεις βρει το υλικό»*). Φαίνεται ακόμη πως οι εκπαιδευτικοί, επίσης συστηματικά, ενδιαφέρονται να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και να αξιολογούνται, κατά κάποιο τρόπο, από τους εκπαιδευόμενους. Αν και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονται, για αντικειμενικούς λόγους, να διακρίνουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, αυτό γίνεται σε εμάς φανερό ότι όντως ισχύει μέσω των απαντήσεων που έχουν δοθεί σε άλλες ερωτήσεις.

*Αλληλεπίδραση με εξωτερικό περιβάλλον*

Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν υψηλά τη σημασία της διάστασης της αλληλεπίδρασης του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Υπάρχει ένα πολλαπλό όφελος για τους εκπαιδευομένους. Από τη μια μεριά, η κοινωνία μαθαίνει για τη ζωή μέσα στο Κατάστημα Κράτησης και για την όψη της εκπαίδευσης που συντελείται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκεί, ενώ κατορθώνει προφανώς να απαλλαγεί από τα στερεότυπα και από την τάση του λεγόμενου στιγματισμού του εγκλείστου ως ανθρώπου που γεννήθηκε για να εγκληματήσει (*Γ-Για την κοινωνία. Γιατί μας βλέπει λίγο διαφορετικά και έχει μια προκατάληψη, μια αντίθεση. Δεν θέλω να πω κακώς ή καλώς. Αυτό το ξέρουνε οι ίδιοι. Αλλά φαντάζομαι κανένας άνθρωπος δεν είναι κακός, δηλαδή το έκανε αυτό... Δηλαδή για κάποιους λόγους γίνονται αυτά. Δεν μπορείς να πεις στον εαυτό του άλλου ότι γεννήθηκε ή ήθελε να το κάνει αυτό. Κάπως ήταν η ζωή του, κάπως τα έφερε ο χρόνος έτσι και έκανε τις λάθος επιλογές. Έτσι αντιλαμβάνεται και η κοινωνία τους κρατούμενους που είναι εδώ ότι είναι φυσιολογικοί άνθρωποι και ότι πρέπει να ενταχθούν στην κοινωνία και δεν πρέπει να μείνουν στο περιθώριο... Αυτό αντιλαμβάνομαι εγώ και αυτό είναι η ουσία που πρέπει να κρατήσουμε και να μείνει.Μ-Συμφωνώ απόλυτα. Είναι πολύ σημαντικό να βλέπεις έναν καθηγητή χωρίς να χει το πιο δικό του όφελος να έρχεται μέσα και να μας δίνει έτσι απλά σημασία. Σ-Μάλιστα.. Εσείς παιδιά τι θα λέγατε; Ν-Ναι εγώ συμφωνώ. Και συμφωνώ και με αυτό που λέει ο Γιάννης, ότι μπορεί κάποιος να έχει κάνει ένα αδίκημα, αλλά κάτι τον οδήγησε να το κάνει αυτό το αδίκημα. Δεν πάει να πει ότι γεννήθηκε ξέρω εγώ για να κάνει αυτό το αδίκημα... Σ-Ναι ναι. Ν-Και υπάρχει και μια δεύτερη ευκαιρία»).*

Από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι ωφελούνται ιδιαίτερα, διότι η μάθησή τους εμπλουτίζεται με εξωτερικά προς το σχολείο μαθησιακά στοιχεία που προέρχονται από υπηρεσίες, φορείς, συλλόγους, οργανισμούς με χαρακτήρα επιστημονικό, κοινωνικό, καλλιτεχνικό, Φαίνεται, μάλιστα, ότι ποσοτικά οι επιδόσεις του σχολείου στον τομέα αυτό είναι μεγάλες και δείχνουν σημαντική δικτύωση του σχολείου ακόμη και στο εξωτερικό με σημαντική τη βοήθεια που δίνει η τεχνολογία («*Ανθρώπους που σου δίνουν κίνητρα... Κι εγώ μπορεί να μην είμαι ... μπορεί να είμαι κρατούμενος αλλά έκανα αυτό στη ζωή μου... ξέρω εγώ έφτιαξα βότανα, έκανα αυτήν την επιχείρηση. Σε δίνει ερεθίσματα δηλαδή... από κοινωνία έξω τι μπορείς κι εσύ αύριο μεθαύριο ... από τη στιγμή που μπόρεσα κι εγώ να το κάνω αυτό ... Ν-Ναι, βγαίνοντας κι εσύ να κάνεις κάτι, Σ-Δηλαδή έρχεται η κοινωνία εδώ μέσα; Ν-Ναι ναι ναι ναι. Μ-Κώστα, πριν τον κορωνοϊό, πριν δύο χρόνια δηλαδή, ήρθανε και καθηγητές από το εξωτερικό... Σ-Μάλιστα... Κ-Νομίζω ότι συνέχεια έρχονταν Μ-από Ιταλία , από όσο θυμάμαι, από Αμερική έχουν έρθει Σ-Μάλιστα Ν-Μέχρι που κάναμε και σύνδεση με άλλες φυλακές. Που δεν έχει γίνει ποτέ αυτό, έτσι...*»)

*Διαμόρφωση ηγεσίας για τη μάθηση*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να υποστηρίξουν άμεσα ότι η λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων δεν είναι αποκλειστικά στο χέρι του διευθυντή, αφού αποδεδειγμένα συμμετέχουν, ενώ εικάζουν ότι σε τελική ανάλυση αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς.

Η αναπαράσταση του διευθυντή από τους εκπαιδευομένους είναι ενός ανθρώπου που προωθεί τη μάθηση και των δύο σημαντικότερων μετόχων της εκπαιδευτικής κοινότητας, των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών. Προστιθέμενη αξία για την επιτυχία κρίνουν ότι είναι η πολυετής εμπειρία στη θέση. («*Προστατεύει το σχολείο και προστατεύει κι εμάς.... Μας δίνει δηλαδή και ιδέες και να μας βοηθήσει και να κάνει και να ράνει. Και μιλάει πολύ με τους καθηγητές όποιο πρόβλημα και να γίνει... είναι διακριτικός. Θα ρθει να μας μιλήσει. Δεν θα μας προσβάλει. Δεν θα ..»).*

Ωστόσο, αυθόρμητα οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν να εκφραστούν για τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δηλαδή για την Πολιτεία και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται. Είναι πολύ αυστηροί στην κρίση τους και αποδίδουν το ρόλο του Κράτους με τις χαρακτηριστικές φράσεις *«Το κράτος τίποτα δεν κάνει. Κι εγώ πιστεύω δηλαδή ότι ... με το ζόρι... Οι προσπάθειες που γίνανε δεν γίνανε με αυτό... Το κράτος θέλει να είναι κλειστό το σχολείο. Δεν θέλει να υπάρχουν καν σχολεία. Αυτό πιστεύω εγώ.»*. Η χρηματοδότηση είναι ανύπαρκτη και οι εκπαιδευτικοί πληρώνουν οι ίδιοι τα αναλώσιμα *(«Βλέπεις τώρα ότι όλα δηλαδή πολλά πράγματα εδώ... ακόμη και γραφική ύλη και αυτά... ότι βάζουν από την τσέπη τους και τα παίρνουμε... δεν υπάρχει δηλαδή... θέλω ένα τετράδιο...»*). Ιδιαίτερη είναι η στηλίτευση σε σχέση με τα ειωθότα της στελέχωσης. Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι το μικρό διάστημα που απομένει εξαιτίας της καθυστερημένης πρόσληψης ωρομισθίων κάθε χρονιά είναι η αιτία που το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού μειώνεται («*Ν-Δεν γίνεται δουλειά έτσι. Τώρα όταν ο άλλος έρχεται ξέρω εγώ, για να κάτσει... Ξέρει ότι θα κάτσει 5 μήνες και θα φύγει, τι ενδιαφέρον να δώσει;*»). Συλλήβδην οι εκπαιδευόμενοι είναι υπέρ της μεθόδου στελέχωσης μέσω απόσπασης μονίμων εκπαιδευτικών (*«Κανονικά θα έπρεπε να είναι μόνιμοι καθηγητές, για μένα»*). Αναφέρουν μάλιστα σχετικά παραδείγματα που καταδεικνύουν περίεργες επιλογές του Κέντρου, οι οποίες αξιολογούνται αρνητικές για τη μάθηση τόσο του εκπαιδευόμενου όσο πιθανόν και του εκπαιδευτικού («*Ν-αυτός ο χημικός που φέρανε έρχεται από την Πρέβεζα ο άνθρωπος. Κάθε Δευτέρα και Τρίτη. Μένει Δευτέρα Τρίτη εδώ, πληρώνει ξενοδοχείο όλα αυτά, ξέρω εγώ, διόδια, βενζίνες. Και φεύγει και πάει*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*πάλι στην Πρέβεζα. Γ-Σαν να σου λένε: μην έρχεσαι ρε φίλε... Δεν σε συμφέρει οικονομικά... Πώς σε πήρανε; Για να ρθεις πού; Από τη μια άκρη της Ελλάδας στην άλλη;*»). Κατά τους εκπαιδευόμενους, η σχολική βελτίωση του συγκεκριμένου οργανισμού είναι εφικτή, αλλά όχι από τον ίδιο μόνο του («*Κ-Συμφωνώ με αυτά που λέει ο φίλος. Νομίζω ότι το σχολείο έχει πολλά περιθώρια που μπορούν να βελτιωθούνε. Ν-Αλλά δεν έχει βοήθεια. Κ-Δεν έχει βοήθεια... θέλει στήριξη. Γ-Υπάρχουν ιδέες αλλά δεν υπάρχει βοήθεια....*»)

***Σύνοψη***

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση, συμφωνία, συμπληρωματικότητα, εντελώς νέα στοιχεία σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα εξής:

- Το όραμα του σχολείου είναι κοινωνικά συμπεριληπτικό, αφού φαίνεται, κατά τους εκπαιδευόμενους, να λαμβάνει πλήρως υπόψη τις ανάγκες, τη βιογραφία και την κατάστασή τους και να αποσκοπεί στην άρση της ευαλωτότητάς τους, το μετασχηματισμό τους μέσω στοχασμού και όχι πλύσης εγκεφάλου και την επανένταξή τους ως μη παραβατικών ατόμων με ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία. Συγχρόνως, οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται παίκτες στην διαμόρφωση του οράματος.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν μια πεπατημένη, αλλά μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους συνεχώς, ώστε οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται την προσαρμογή του διδακτικού έργου στα μέτρα τους, κι αυτό συμβαίνει με πολύ μικρές εξαιρέσεις.
- Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτικοί διέπονται μάλλον από σχέσεις εμπιστοσύνης και δείχνουν να μαθαίνουν ομαδικά, αν και δε βλέπουν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ομαδική εργασία σε ζωντανό χρόνο μέσα στην τάξη, όπως συνδιδασκαλίες και αλληλοπαρατήρηση.

- Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι το διδακτικό έργο θέτει αρκετές δυσκολίες και προκλήσεις οφειλόμενες στην πολυπολιτισμική κατάσταση του σχολείου και πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στέκονται ερευνητικά απέναντί του, ώστε να προχωρούν σε σημαντικό βαθμό στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, που κρίνεται από τους ίδιους σημαντική. Ελάχιστες είναι οι εξαιρέσεις, τις οποίες αποδίδουν στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.
- Κατά την άποψη των εκπαιδευομένων η μάθηση των εκπαιδευτικών διέπεται από συστηματικότητα, μόνο που οι ίδιοι δεν δύνανται εκ των πραγμάτων να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα. Πιστεύουν ακόμη ότι υπάρχει μια συστηματική ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μάθηση των εκπαιδευομένων και ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί στην ανατροφοδότησή τους.
- Οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν πολύ σημαντική την αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον τόσο ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά, θεωρώντας ότι οι επιδόσεις είναι υψηλές. Έτσι, η κοινωνία έρχεται πιο κοντά στον εγκλεισμό και τα χαρακτηριστικά του, ώστε να ελαττωθεί ενδεχομένως ο ρατσισμός της πλειονότητας σε βάρος των εγκλείστων, ενώ και η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με εξωτερικά προς το σχολείο μαθησιακά στοιχεία που προέρχονται από υπηρεσίες, φορείς, συλλόγους, οργανισμούς με χαρακτήρα επιστημονικό, κοινωνικό, καλλιτεχνικό.
- Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την αίσθηση ότι συμμετέχουν πολύ ενεργά στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων, κι αυτό ισχύει κατά την γνώμη τους και για τους εκπαιδευτικούς. Ο ηγέτης φαίνεται να αποτελεί ηγέτη μάθησης λόγω της εμπειρίας του στη θέση. Η αποτελεσματικότητα αυτών των καταστάσεων και φαινομένων αίρεται ωστόσο, κατά τους εκπαιδευόμενους, όταν διαπιστώνουν ότι το σχολείο δεν λειτουργεί οργανισμός μάθησης –ή μάλλον απειλείται και η ίδια η ύπαρξή του- επειδή το κράτος δείχνει χαρακτηριστική αδιαφορία, αγνοώντας τις ανάγκες χρηματοδότησης και προσλαμβάνοντας το προσωπικό πολύ αργά, ώστε το ενδιαφέρον τους να μην είναι αυτό που θα έπρεπε. Άρα η οργανωσιακή μάθηση εμποδίζεται από την πολιτική βούληση για μη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

απόσπαση μόνιμων εκπαιδευτικών, αφού σε τελική ανάλυση ένα σχολείο δεν μπορεί μόνο του να είναι οργανισμός μάθησης.

### 6.1.5.3. Σύνθεση από τη διεύθυνση

Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης διενεργήθηκε διαδικασία λήψης ατομικής συνέντευξης από τον διευθυντή κάθε ΣΔΕ. Τα περιεχόμενα του οδηγού και οι στόχοι του έχουν εκτεθεί αναλυτικότερα αλλού: σε γενικές γραμμές ο σκοπός ήταν να προκληθεί αναστοχασμός επάνω στα αποτελέσματα και στα αίτιά τους.

*Προσδιορισμός της «σχέσης» των εκπαιδευτικών με τον ΟΜ*

Ο διευθυντής δηλώνει ότι δεν γνώριζε ότι η έννοια αυτή «ανήκε» στη φιλοσοφία του θεσμού ως στοιχείο του από την ίδρυσή του κι ότι δεν έχει ακούσει και δεν γνωρίζει τον όρο, αλλά αυτά δεν τον εμποδίζουν να δημιουργήσει τη στιγμή της συνέντευξης έναν σχετικά ακριβή ορισμό της έννοιας, σύμφωνα με τον οποίο ΟΜ είναι *«μια συνεργασία εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων και διοίκησης και μια συναπόφαση και ένας από κοινού σχεδιασμός της... της μαθησιακής διαδικασίας. ...Ναι ...επειδή έτσι κι αλλιώς αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να λειτουργεί αποσπασματικά και αυτόνομα, οπότε χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία όλων των εμπλεκομένων σε αυτό που λέμε οργανισμό μάθησης, οπότε θεωρώ ότι από το σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση και την αποτίμηση, τον απολογισμό, χρειάζεται μια κοινή προσπάθεια».* Πολύ εύγλωττα ο διευθυντής συναρμόζει την έννοια αυτή με το ΣΔΕ, εξηγώντας τελικά ότι ΣΔΕ και ΟΜ είναι αδιαχώριστα (*Δ- Γιατί τα ΣΔΕ από τη σύλληψη της ιδέας δημιουργίας τους μέχρι την υλοποίηση και το σχεδιασμό τους είναι σχολεία ευέλικτα, είναι σχολεία τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις όχι μόνο των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευτών, στο επίπεδό τους. Είναι ανοιχτά τα σχολεία, θα λέγαμε σε εισαγωγικά, αλλά και χωρίς εισαγωγικά ... είναι ανοιχτά σχολεία τα οποία μπορούν ως ευέλικτα σχολεία να προσαρμοστούν, να αλλάξουν μοντέλα, να αλλάξουν συστήματα, να αλλάξουν κουλτούρα και να αφουγκράζονται καλύτερα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των συστημάτων αυτών, των οργανισμών αυτών, των οργανισμών*). Ο διευθυντής επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του μάλλον δεν έχουν υπόψη την τόσο σημαντική αυτή έννοια και ήδη στο σημείο αυτό



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δηλώνει ότι στο εγγύς μέλλον θα ήθελε ως σχολείο να εμβαθύνουν περισσότερο. Επισημαίνει ότι οι δημιουργοί του θεσμού και οι επιμορφωτές των πρώτων ετών δεν επέμειναν ιδιαίτερα σε διοικητικά ζητήματα όσο σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας. Κρίνει, δε, ότι η ιδέα περί ΟΜ δεν βρίσκει στην τυπική εκπαίδευση κάποιο «φιλικό περιβάλλον» ανάπτυξης, παρόλο που κατά την άποψή του το μοντέλο ΟΜ φαίνεται αναπόσπαστο στοιχείο για τα σχολεία που υπηρετούν την ιδέα της συμπερίληψης.

*Γενικός σχολιασμός της εικόνας*

Στην ερώτηση πώς αναμένει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο διευθυντής εκφράζει επιφυλάξεις ως προς την πιθανότητα των υψηλών επιδόσεων: *«Υπάρχει επιθυμία να ανταποκριθεί στο πρότυπο αυτό. Αν ανταποκρίνεται, κρίνεται και εκ του αποτελέσματος, υπάρχουν όμως πολλά εμπόδια».* Στα εμπόδια αυτά περιλαμβάνονται η ελλιπής κατάρτιση και η εναλλαγή των εκπαιδευτών, που δεν μπορούν να φτιάξουν μία ομάδα η οποία θα μοιραστεί το κοινό όραμα αυτό. Ο διευθυντής επισημαίνει την ύπαρξη ισχυρών αντιφασεων, διότι φαίνεται πως υπάρχουν ίσως προθέσεις σε επίπεδο σχολείο, αλλά αυτές υπονομεύονται από αποφάσεις, οι οποίες ναι μεν δεν κατονομάζονται, αλλά αποδίδονται στο Κράτος (*«έχουμε έναν κοινό καημό και μια κοινή προσπάθεια. Κάθε αρχή χρονιάς, έστω και με τη σταδιακή στελέχωση του σχολείου -αυτό είναι επίσης ένα πρόβλημα, που δεν ξεκινάμε σαν ομάδα από την αρχή για να χαράξουμε αυτό, γιατί καταγράφουμε κλιμακωτά τις ανάγκες, για παράδειγμα, των εκπαιδευόμενων- με την καθυστερημένη στελέχωση του σχολείου από τους συμβασιούχους, δημιουργείται, αν θέλετε, οργάνωση δύο ταχυτήτων και δύο χρονικών διαστημάτων διαφορετικών. Παρόλα αυτά, η δική μου επιθυμία στο βαθμό που μπορεί ένας διευθυντής να χαράσσει μία πολιτική είναι αυτό: να μοιραστούμε κοινή κουλτούρα, φιλοσοφία: τι θέλουμε; Πώς φανταζόμαστε το ρόλο του σχολείου; Πώς θα το πετύχουμε αυτό; Και μέσα από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις να μοιραζόμαστε ακριβώς ζητήματα και να αναθεωρούμε στόχους»).* Ο διευθυντής αναμένει επίσης απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας *(«θεωρούν ... οι περισσότεροι ότι είναι πολύ σημαντικό και θεωρούν ότι δεν ισχύει τόσο πολύ στο σχολείο, για διάφορους παράγοντες τους οποίους υποψιάζομαι»).*

Ένα στοιχείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην αναγνωρίζουν στο έπακρο τον ΟΜ ως αξία. Κατά τον διευθυντή αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών που έρχονται στο ΣΔΕ δεν έχει δοθεί σημασία στην



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

έννοια, όπως και η γενικότερη φιλοσοφία του θεσμού, αν και στο σχολείο του γίνονται προσπάθειες κάλυψης των κενών (*«προσπαθούμε να καλύψουμε, όπως προείπα, μέσα από τις συνεδριάσεις και με το περιορισμένο διάστημα συνεργασίας. Ωστόσο, αυτό αναδεικνύει την ανάγκη να γίνουν πιο οργανωμένες και πιο έγκαιρες επιμορφώσεις των εκπαιδευτών, κυρίως των συμβασιούχων, γιατί η πλειοψηφία είναι συμβασιούχοι, αλλά και των μονίμων, των αποσπασμένων, στις ιδέες και τις αρχές που πρέπει να έχει ένα ΣΔΕ»)*. Προσθέτει ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης δεν περιλαμβάνει συνήθως, αν και θα έπρεπε, το πεδίο της διοίκησης, κι αυτό ισχύει ακόμη και για τα διοικητικά στελέχη που δέχονται κατάρτιση στη διαχείριση απλώς και όχι ευκαιρίες εμβάθυνσης (*Δ-ακόμη και τα στελέχη της διοίκησης δεν επιμορφώνονται ... επιμορφώνονται σπάνια. Ακόμη και τότε δεν δίνεται αυτή η έμφαση, παρά μόνο στην διαχείριση, και όχι στη φιλοσοφία και στις αρχές. Οι εκπαιδευτικοί, δε, είναι τελείως ....όσοι είχαν την τύχη, την ελάχιστη αυτή, να επιμορφωθούν, είναι τελείως έξω από αυτό το πράγμα. Να επιμορφωθούν και να μάθουν λίγο για τη φιλοσοφία της διοίκησης, για να μπορούν να κατανοήσουν τον ρόλο τους και να τον βελτιώσουν κιόλας»*).

Ο διευθυντής δεν εντυπωσιάζεται από την χαμηλών επιδόσεων εικόνα που έχει προκύψει από τους εκπαιδευτικούς για το σχολείο του όσον αφορά την εφαρμογή του ΟΜ, ενώ συμφωνεί και με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τον ερευνητή. Στη συνέχεια εκφράζεται επάνω στα εμπόδια του ΟΜ. Ξεκινά από το επίπεδο των εκπαιδευτικών για τους οποίους λέει ότι δεν είναι ευαισθητοποιημένοι/ες, όπως θα έπρεπε, στη διοικητική ζωή του ΣΔΕ, αλλά και ότι η καθημερινότητά τους τους εμποδίζει να εμβαθύνουν (*Δ- Όπως προείπα, πριν ακούσω τα στοιχεία, περίμενα μία απόκλιση, γιατί ακριβώς είπαμε ότι δεν είναι μόνο ότι τα άτομα αυτά δεν έχουν ευαισθητοποιηθεί, υποψιαστεί τέλος πάντων, το πώς πρέπει να λειτουργεί μια διοίκηση σε ένα ΣΔΕ, που είναι ιδιαίτερο σχολείο, αλλά ... δεν προλαβαίνουν με το χρόνο απασχόλησης, με την καθημερινότητα, με την καθημερινή τους τριβή, να μπουν ουσιαστικά στο έργο της διοίκησης και να συνεργαστούν για να παίρνουμε συναποφάσεις και να σχεδιάζουμε μαζί αυτό το μοντέλο που θέλουμε, το όραμα, το ... την κουλτούρα ...*). Προσθέτει ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην ασπάζονται τη σημασία της εκπαίδευσης στη φυλακή ως ιδιαίτερο θεσμό, έστω κι αν πηγαίνουν εκεί με τη θέλησή τους (*Δ-δεν πιστεύουν όλοι, δεν ασπάζονται όλοι το όραμα, την αξία μάλλον της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ανθρώπους που έχουν επιδείξει παραβατική συμπεριφορά ή κυρίως έχουν εμφανίσει υποτροπή στην*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*παραβατική τους συμπεριφορά. Πολλοί από αυτούς δηλαδή μπορεί να βλέπουν ότι δεν έχει νόημα η μεγαλύτερη έμφαση στην προσπάθεια αυτή ... λόγω της ιδιαιτερότητας που έχει το σχολείο... βέβαια, εντάξει, είναι ένα παράδοξο αυτό. Γιατί όλοι πηγαίνουμε με την αίτησή μας και την θέλησή μας. Και αν εμείς δεν πιστέψουμε στην αξία αυτού του έργου, πόσω μάλλον άνθρωποι οι οποίοι δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.... Για να το υποστηρίξουν δηλαδή το θέμα...*). Προσεγγίζοντας τα πράγματα από την οπτική του μεσοεπιπέδου, αναφέρει επίσης ότι σημαντικό εμπόδιο είναι το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής και οι επιβαλλόμενες ρυθμίσεις από ένα δεύτερο Υπουργείο που περιορίζει τα περιθώρια συνεργασίας (*«οι δεσμεύσεις-κανόνες που μπαίνουν από ένα άλλο, μη αρμόδιο υπουργείο»*, *….ο χρόνος ειδικά σε ένα ΣΔΕ φυλακής, που υπάρχει ο περιορισμός της παρουσίας τους εκεί λόγω των όρων που βάζει η διοίκηση της φυλακής, περιορίζει ακόμη περισσότερο αυτόν τον χρόνο, την άνεση που υπάρχει για να λειτουργούμε σε ελεύθερο χρόνο, να συνεργαζόμαστε*»). Μια άλλη επισήμανση που κάνει είναι ότι οι συμβασιούχοι δεν υποχρεούνται να παραμείνουν στο σχολείο πέραν των λίγων ωρών διδασκαλίας (*«ειδικά οι συμβασιούχοι δεν είναι υποχρεωμένοι να μείνουν πέρα από το χρόνο διδασκαλίας τους, αυτό περιορίζει ακόμη περισσότερο ...»)*. Κατά τον συγκεκριμένο διευθυντή, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δικός του οργανισμός είναι κατά πάσα πιθανότητα προβλήματα πανελλαδικά. Ερωτώμενος για την ευθύνη του Κράτους όχι ως διοικητικής δομής, αλλά ως πολιτικής ηγεσίας, εκφράζει την άποψη ότι στην πορεία του θεσμού του ΣΔΕ της φυλακής εγκαταλείφθηκε η πίστη στην αξία του, κάτι που αποδεικνύεται από τις αρνητικές ενέργειες του Κράτους, όπως είναι η μη έγκυρη στελέχωση, η υποχρηματοδότηση, και η μη παροχή επιμόρφωσης (με έμφαση και στη διοίκηση) (*Δ - Το κράτος έχω την εντύπωση ότι δεν έχει πιστέψει, ή εγκατέλειψε μάλλον, δεν θα έλεγα ότι δεν πίστεψε, γιατί στην αρχή είχε επενδύσει αρκετά στην επιμόρφωση των πρώτων στελεχών .... εγκατέλειψε την στήριξη, την εμπιστοσύνη σε αυτό το όραμα και αυτόν το σχεδιασμό, ο οποίος πολύ σωστά είπατε περιγράφεται σε βιβλία, αλλά τώρα πλέον αυτά δεν επικαιροποιούνται, δεν ανανεώνονται. Το κράτος λοιπόν όχι μόνο με την έγκαιρη στελέχωση και τη χρηματοδότηση, αλλά κυρίως με την επιμόρφωση και την έμφαση στην διοίκηση, επειδή λοιπόν απουσιάζουν αυτά, δείχνει ακριβώς ότι κατά τη γνώμη μου, εγκατέλειψε αυτήν την ιδέα και αυτό το όραμα*). Την εικόνα θα συμπληρώσει λέγοντας ότι *«Σε ό,τι αφορά την εξωστρέφεια επιδιώκεται αλλά με πολύ συγκεκριμένα μέσα, διότι γενικά με την εποχή του κόβιντ, αλλά και γενικότερα, δεν βοήθησαν οι συνθήκες για να έχουμε οργανωμένη τακτική συνεργασία*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*με φορείς, όχι με πρόσωπα, τα οποία περιστασιακά θα επισκέπτονται το σχολείο μας ή θα συνδεόμαστε ηλεκτρονικά μαζί τους. Σε ό,τι αφορά την χρήση της τεχνολογίας, να πω ότι δεν υποστηρίζεται, δεν ενισχύεται και δεν ενθαρρύνεται και ιδιαίτερα με την επίσημη απαγόρευση της χρήσης του διαδικτύου»).*

Ο διευθυντής μελετά τα επεξεργασμένα από τον ερευνητή ποιοτικά δεδομένα των εκπαιδευομένων και δεν διαφωνεί με την εικόνα για τον ΟΜ που μεταδίδουν οι εκπαιδευόμενοι. Επισημαίνει ότι και ο ίδιος θα ήθελε περισσότερη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καθώς και ενισχυτική διδασκαλία, αλλά θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη οι πολλοί περιορισμοί που θέτει η ύπαρξη του σχολείου σε ένα Κατάστημα Κράτησης. Προσθέτει ότι η ανάπτυξη συνεργασιών με σχολεία εκτός φυλακής, πλάι σε εκείνες με διάφορους άλλους οργανισμούς, αποτελεί σαφώς επιθυμία και ζητούμενο, αν και υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στις επισκέψεις σχολείων, που προκύπτουν από την πανδημία, από τον περιορισμό στον αριθμό των ατόμων που επιτρέπεται να εισέλθουν, καθώς και στην ηλικία των εκπαιδευομένων. Φαίνεται επίσης ότι η ύπαρξη ενός κοινού οράματος στο οποίο λαμβάνονται υπόψη «*οι ανάγκες και η κατάσταση και οι απαιτήσεις των εκπαιδευομένων»*, μολονότι επιχειρείται, είναι ανέφικτο από το γεγονός της ύπαρξης εκπαιδευτικών δύο ταχυτήτων, αυτών που έχουν τοποθετηθεί στην αρχή της χρονιάς και των αρκετών εκείνων που έρχονται πολύ αργότερα, και μάλιστα σταδιακά. Αναγνωρίζει την έλλειψη συστηματικότητας στην ερευνητική διάθεση των εκπαιδευτικών. Παρατηρεί ακόμη ότι για την υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, που αποτελεί για τον ίδιο τουλάχιστον ζητούμενο, *«δεν υπάρχει ο χρόνος, δεν υπάρχει η οργάνωση, δεν υπάρχει η στήριξη κεντρικά».* Γενικά, ο διευθυντής επιβεβαιώνει την εικόνα της μερικής και όχι της γενικής-πλήρους ανταπόκρισης στο μοντέλο του ΟΜ που έχουν παράσχει τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι, και παρατηρεί ότι υπάρχουν πολλά να γίνουν σε διάφορους τομείς, όπως οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο διάλογος και η φωνή των εκπαιδευομένων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αλληλοπαρατήρηση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους για τη διαθεματική διδασκαλία.

*Ανάδειξη ευνοϊκών/μη ευνοϊκών εσωτερικών/εξωτερικών παραγόντων*

Ανακεφαλαιώνοντας ο διευθυντής συνοψίζει ισχυρά και ασθενή στοιχεία στο εσωτερικό, καθώς και ευκαιρίες και απειλές στο εξωτερικό περιβάλλον, που



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δρουν υπέρ ή κατά του ΟΜ. Ο διευθυντής δηλώνει ότι τα δύο περιβάλλοντα έχουν ρευστά όρια και αλληλεπιδρούν και ίσως γι' αυτό θα ήταν δύσκολες οι διακρίσεις. Ξεκινά από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και συγκεκριμένα από το μαθητικό, αναδεικνύοντας τις ψυχικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ στο ΚΚ συνολικά. Πρόκειται για άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιορισμένες προσδοκίες για το μαθησιακό αποτέλεσμα, που έχουν ως πρώτο στόχο την εξασφάλιση ευεργετικών ημερομισθίων για να αποφυλακιστούν νωρίτερα. Έχουν επίσης εξαρτήσεις και προβλήματα ψυχοσωματικά, τα οποία παρακωλύουν πάρα πολύ αυτήν την διαδικασία, καθώς και σύγχιση ανάμεσα στις δύο πραγματικότητες, της φυλακής και του σχολείου, ώστε να μεταφέρουν την πρώτη στη δεύτερη («*αυτά τα άτομα έχουν και μία σύγχυση ανάμεσα στις δύο δομές, στις δύο διοικήσεις που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Δεν φαίνεται ξεκάθαρο στο μυαλό τους ότι πάμε κάπου αλλού. Κουβαλάνε τη νοοτροπία και τη ρουτίνα της φυλακής. Και επίσης τη νοοτροπία της τιμωρίας ή της ανταμοιβής, που έχουν στο μεγαλύτερο διάστημα του εγκλεισμού τους, που έχει να κάνει με τη διοίκηση της φυλακής»).* Στη συνέχεια, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές δομές των εγκλείστων (μέσα στα ΚΚ) τελούν πάντοτε σε ένα καθεστώς ανασφάλειας σε ό,τι αφορά το παρόν και το μέλλον τους («*Υπάρχει η αίσθηση ότι δεν το θέλουν το σχολείο, κυρίως η διοίκηση της φυλακής, αλλά δεν είναι σίγουρη ότι το θέλει και η διοίκηση της εκπαίδευσης*), άρα δεν μπορούν να είναι ομαλές και κανονικές οι διεργασίες που συντελούνται εντός των δομών. Ένα ειδικότερο «περιβαλλοντικό» στοιχείο είναι βεβαίως και η ίδια η φυλακή ως ο φιλοξενών οργανισμός που δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση», αλλά *«αποφασίζει πρωτίστως αυτή για το ωράριο, για τους τρόπους λειτουργίας, για το αν θα ρθουν ή όχι επισκέπτες, για το αν θα αναπτυχθούν ή όχι καινοτόμα προγράμματα»*.

Ένα ζήτημα που προσελκύει το ενδιαφέρον της συζήτησης είναι και το εκπαιδευτικό προσωπικό, με αφορμή και το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι τέθηκαν υπέρ της απόσπασης μονίμων εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής εξηγεί ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται πλήρως τα κακά αποτελέσματα του τρόπου επιλογής της στελέχωσης, ακόμη κι επειδή βλέπουν μια αντίφαση ανάμεσα στην τήρηση κανόνων εντός της φυλακής και στη μη τήρηση κανόνων σε έναν χώρο που δεν ανήκει στη φυλακή με τη στενή έννοια. Προσθέτει επίσης ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν την ιδιαιτερότητά τους, καθώς και ότι στο ΣΔΕ του καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια από τη μεριά του να μην διαχέεται κάποια διάκριση σε βάρος των συμβασιούχων εκπαιδευτικών. Κατά την άποψή του, σημαντικό είναι το πρόβλημα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

της μη καταβολής επιπλέον αμοιβών για συμμετοχή τους σε συνεδριάσεις, η οποία κάποτε ίσχυε. Αναμενόμενο λοιπόν να θίγεται ό,τι θα ονομάζαμε λειτουργία ενός ΟΜ, όταν πάνω από το μισό προσωπικό δεν παίρνει μέρος σε αυτές (*Υπάρχουν αυτά τα ζητήματα και γι' αυτό λέω ότι αυτά είναι εμπόδια στο να λειτουργήσουμε σαν οργανισμός μάθησης*.). Ωστόσο, ο διευθυντής καταλογίζει την ευθύνη στο Κράτος, θεωρώντας ότι το Κράτος θα έπρεπε να φροντίζει για τη συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις ή να την επιβάλει, και να μη μεταβάλλεται σε ηθικό δίλημμα του συμβασιούχου ή σε κάτι που θα πρέπει να το επιβάλει ο διευθυντής ερχόμενος ίσως σε ρήξη. Τονίζει ότι διάφορες αντιφάσεις και διακρίσεις, όπως αυτή μεταξύ του προσωπικού, πηγάζουν από το Κέντρο, το οποίο αποφεύγει την *«κοινή αντιμετώπιση, κοινή διαχείριση, κοινή κατεύθυνση, κοινό όραμα»* με αποτέλεσμα να πρέπει κάθε ΣΔΕ να επιλύσει αυτά τα προβλήματα (*Δ-Αυτό τώρα επαφίεται στην ενσυνειδητότητα - να το πω;- Στην ευθύνη των εκπαιδευτών και στην κατεύθυνση, στο όραμα, στον ηγετικό ρόλο ενός διευθυντή .... φεύγει όμως από την κεντρική διοίκηση, η οποία θα έπρεπε να δίνει πιο σαφείς κατευθύνσεις και κυρίως ισότιμη αντιμετώπιση και διαχείριση. Πράγμα που το βλέπουμε βέβαια και στην τυπική εκπαίδευση... Ναι ... εκεί λοιπόν εστιάζω και λέω ότι θα μπορούσαμε να έχουμε μία άλλη αντιμετώπιση»).* Κλείνοντας, θεωρεί ότι εάν οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν μια «προτίμηση» υπέρ των μονίμων, αυτό δε σημαίνει ότι συλλήβδην θεωρούν τους συμβασιούχους κακούς στη δουλειά τους. Είναι επίσης πιθανό ότι απλώς βλέπουν τους μονίμους περισσότερο χρόνο και ίσως έτσι θεωρούν ότι μπορούν να εμπιστευτούν σε αυτούς τη μάθησή τους («*Δ-Τέλος πάντων, δεν ξέρω αν οι εκπαιδευόμενοι, για να γυρίσω στο ερώτημά σας ... που βλέπουν ότι πιο πολύ αναγκαίοι είναι οι μόνιμοι, βλέπουν πραγματικά μία πιο συνειδητή, πιο συνεπή παρουσία των μονίμων ή απλώς τους βλέπουν τόσο πολλές ώρες, ξέρουν ότι οι άλλοι έρχονται με την ώρα ή κάπως έτσι το φανταζόνται... Οπότε θεωρούν ότι μία παρουσία ενός μόνιμου θα είναι πιο ολιστική η στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία*).

Ο διευθυντής διαλαμβάνει στη συνέχεια διεξοδικότερα τα του Κράτους, χωρίς να κάνει τη διάκριση μεταξύ (κρατικής) διοικητικής δομής και δομής λήψης πολιτικών αποφάσεων. Καταλογίζει μια χρόνια αποστασιοποίηση, η οποία προκαλεί τη δυσλειτουργία του ΣΔΕ. Η αποστασιοποίηση είναι εγκατάλειψη του οράματος και αδιαφορία (*«Σε ό,τι αφορά το κράτος δεν έχει ρυθμίσει τόσα χρόνια μια τακτική και οργανωμένη διυπουργική συνεργασία, για να λύνονται προβλήματα που προκύπτουν…. Μία εγκατάλειψη του οράματος ... Αν λοιπόν πίστευε πραγματικά στην αξία της*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*εκπαίδευσης μέσα σε ΚΚ, θα μπορούσε να είχε υποστηρίξει την κατάρτιση, τις παρεμβάσεις εντός των ΚΚ, την λειτουργία αυτών των διυπουργικών επιτροπών που προβλέπονται, αλλά δεν λειτουργούν. Προφανώς, την έγκαιρη στελέχωση και τη χρηματοδότηση...»).* Επιπλέον, επισημαίνει ότι όλες αυτές οι δομές συνιστούν Ευρωπαϊκά προγράμματα και θεωρούνται διαδικασίες με ημερομηνίες λήξης που επιτείνουν την αδιαφορία (*«ούτως ώστε ενδεχομένως να φαίνονται θνησιγενή, με την έννοια ότι κάποτε κάποια στιγμή θα τελειώσουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα»),* ενώ δεν έχουν ενταχθεί, επομένως, σε μία εθνική πολιτική, πράγμα που θα είχε ως αποτέλεσμα διακομματική συναίνεση και «πολιτικές στήριξής τους». Ο διευθυντής θεωρεί ότι από όλον αυτόν τον προβληματικό πυρήνα εξακτινώνεται πληθώρα άλλων προβλημάτων. Κεφαλαιώδης, όπως επαναλαμβάνει για πολλοστή φορά, είναι η μη έγκυρη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και η ανυπαρξία οικονομικών πόρων, αλλά και το γεγονός ότι η χρηματοδότηση λαμβάνει χώρα όχι στην αρχή, αλλά στο τέλος της χρονιάς. Ο διευθυντής πιστώνει όλα αυτά στα ανώτερα επίπεδα ηγεσίας, στην πολιτική ηγεσία, αλλά και στην διοικητική ηγεσία (στους οργανισμούς δηλαδή που τελούν αμέσως κάτω υπό την πολιτική ηγεσία). Κατά την άποψή του, ο έσχατος λόγος είναι η έλλειψη πίστης στο θεσμό της εκπαίδευσης στη φυλακή. Επιπλέον, συσχετίζει όσα συμβαίνουν με άλλα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν βαθύτερα χαρακτηριστικά της νέας ελληνικότητας και τα οποία διέπουν την πολιτική και τη δημόσια ζωή και συμπυκνώνονται σε ό,τι θα ονομάζαμε έλλειψη συλλογικότητας (*Δ- ... Επειδή έτσι κι αλλιώς απουσιάζει από την εθνική μας κουλτούρα η λογική των συνεργειών και η λογική των συλλογικών αποφάσεων, του συλλογικού οράματος, με λίγα λόγια, η λέξη συλλογικό απωθείται από την δική μας διοίκηση ... και για αυτό άλλωστε με την σφραγίδα και την υπογραφή οδηγούμαστε στην ατομική ευθύνη ... παρά μόνο η συλλογικότητα υπάρχει σε αποφάσεις συλλόγων διδασκόντων και πάλι τελική ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει πάλι ένα πρόσωπο ... Νομίζω ότι ναι ... δεν έχουμε ...όσο το σκέφτομαι και περισσότερο ...δεν έχουμε στην κουλτούρα μας αυτή τη λογική*). Σε τελική ανάλυση, δεν θα προκαλούσε εντύπωση, λοιπόν, το γεγονός ότι παρά την επίσημη υιοθέτηση της αρχής του ΟΜ, ακόμη και σε ένα ΣΔΕ στο ΚΚ όχι μόνο αυτή καν δεν εφαρμόζεται, αλλά ούτε γίνεται μια σχετική επιμόρφωση.

Υιοθετώντας μια διαχρονική ματιά, ο διευθυντής επισημαίνει ότι στα πρώτα χρόνια του βίου του θεσμού «*ήταν δυνάμει οργανισμοί μάθησης. Γιατί και τότε δεν δουλεύονταν πάρα πολύ αυτό».* Ωστόσο, υπήρχαν πολλές προϋποθέσεις που έδιναν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σάρκα και οστά στην έννοια του ΟΜ, ώστε κανείς να μπορεί να πει βάσιμα ότι υπήρχε καλύτερη ανταπόκριση. Ήταν η έγκαιρη στελεχωση και χρηματοδότηση, η τακτική επιμόρφωση, η επικοινωνία του Κέντρου με τις δομές, η εκπροσώπηση των διευθυντών στις κεντρικές συζητήσεις (*Δ- ... Όμως, η έγκαιρη στελέχωση, η έγκαιρη χρηματοδότηση, η τακτική κατάρτιση, η τακτικότερη επικοινωνία των στελεχών κεντρικής διοίκησης με τις δομές... Σε ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες συμμετείχα ... και η συμμετοχή η δική μας ως εκπροσώπησης βέβαια, ως εκπροσώπων των άλλων διευθυντών, στις κεντρικές συζητήσεις ...ήταν δείγματα μιας προσπάθειας, προσπάθειας τουλάχιστον που εγκαταλείφθηκε στην πορεία, να λειτουργήσουμε σαν οργανισμός μάθησης. ...Δ- Είχε δηλαδή πολλά στοιχεία τέτοια και μία προσπάθεια με τους καθοδηγητές μας, με τους ανθρώπους που ήταν παιδαγωγικά υπεύθυνοι, με τις τακτικότερες συναντήσεις μας, ήταν αυτή... να περάσει τουλάχιστον μια ενιαία κουλτούρα, μια ενιαία -δεν θα έλεγα γραμμή- θεώρηση του πώς πρέπει να λειτουργούν τα ΣΔΕ*).

*Ματιά στο μέλλον*

Κατά τον διευθυντή, δεν χωράει αμφιβολία ότι η μη λειτουργία ως ΟΜ έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση των εκπαιδευομένων, όπως βέβαια όλη η ασκούμενη πολιτική η οποία τείνει να αποδίδει την ευθύνη για τον θεσμό, δηλαδή τη γενική στα ίδια τα ΣΔΕ, που όμως αδυνατούν να αντεπεξέλθουν (*Δ- Τη δυσχεραίνει, μην πω ότι την αποτρέπει. Αρχικώς, δηλαδή, βλέπουμε αυτά που έχουμε επισημάνει από την αρχή της συζήτησής μας, εμπόδια και μία πολιτική, που δεν έχει συνέχεια και συνέπεια, και από την άλλη μεριά αυτό το πράγμα εν μέρει ή το οσμίζονται ή το περνάει και σε επίπεδο βάσης, δυσχεραίνει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας σε πρώτη φάση, και στη συνέχεια ενός κοινού οράματος, μιας κοινής... δυσχεραίνει πάρα πολύ αυτήν την διαδικασία ... και επαφίεται πλέον στην λειτουργία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων*).

Ο διευθυντής δεν κάνει ευνοϊκή πρόγνωση για την προοπτική της αποκατάστασης των ΣΔΕ ως ΟΜ. Θεωρεί ότι το Κέντρο θα συνεχίζει να ακολουθεί την πεπατημένη των τελευταίων ετών και να μη νοιάζεται ούτε να επιδιώκει την ένταξη όλων αυτών των δομών σε μια καθαρά ελληνική, μη ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενη, πολιτική. Εντοπίζει σε πολλά επίπεδα την απουσία του ΟΜ, όπως πρώτα και κύρια σε επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών και κινητοποίησής τους για τον εντοπισμό και ανάδειξη όλων των προβλημάτων, την πρόταση λύσεων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Ένα άλλος κακός οιωνός



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είναι κατά την άποψή του η παύση, εδώ και καιρό, της παροχής κρατικά χρηματοδοτούμενης επιμόρφωσης στο προσωπικό των ΣΔΕ, που αναγκάζεται να καταφύγει σε -αμφιβόλου ποιότητας- επιμορφώσεις της αγοράς. Ωστόσο, η καλή επιμόρφωση αξιολογείται ως πολύ κρίσιμη την δεδομένη περίοδο, διότι σιγά-σιγά με την πάροδο των ετών αφυπηρετούν οι παλαιοί διευθυντές των ΣΔΕ, οι έχοντες γνώση, για να μη γίνει λόγος για τα ΣΔΕ των ΚΚ όπου εκτός από το γεγονός ότι έχουμε πολύ λίγα έμπειρα διοικητικά στελέχη, έχουμε και συχνές παραιτήσεις λόγω του ψυχοφθόρου της φύσης της εργασίας. Θα έπρεπε, μάλιστα, η ιδέα του ΟΜ να εξηγηθεί περισσότερο, να γίνει πιο κατανοητή και απτή από το ίδιο το Κράτος και να διεξαχθεί επιμόρφωση (*«όπως πολύ σωστά το επισημάναμε στην αρχή, να περάσει και αυτή η ιδέα του οργανισμού μάθησης, ως κεντρικής, δομικής, αν θέλετε, κατεύθυνσης, βασική, κεντρική επιλογή της διοίκησης. Οπότε να μπορούσαμε και εμείς να το ...να το εμπεδώσουμε αυτό πιο πολύ ουσιαστικά ... Αφού περάσουμε αυτό το στάδιο που θα πρέπει να καταρτιστούμε πρέπει εμείς να το περάσουμε, στις δικές μας δομές»).* Κατά τον διευθυντή, επομένως, πρέπει η ηγεσία του συστήματος να αναταχθεί και να αναλάβει την παροχή «εμπεριστατωμένης» επιμόρφωσης εφ' όλης της ύλης προς όλους (*«επίσημη κάλυψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να μην περιορίζεται αυτή μόνο στις τακτικές ή έκτακτες συνεδριάσεις στις οποίες ένα μεγάλο μέρος ξοδεύεται για την επίλυση ουσιαστικών διοικητικών ή διαχειριστικών προβλημάτων. Μιλάω για μία ουσιαστική ... να δοθεί η άνεση του χρόνου, για να το πω αλλιώς, για να οργανωθεί από την αρχή του διδακτικού έτους ... αυτή η κατεύθυνση κι αυτός ο προγραμματισμός. Ούτως ώστε να παρακολουθείται συχνά αυτό...»).*. Ο διευθυντής πιστεύει ότι, παρά τις ελευθερίες που έχει από το ρόλο του, κωλύεται να αναλάβει δράση ουσιαστική για το μετασχηματισμό σε ΟΜ, εάν αυτό δεν αποτελέσει κεντρική προτεραιότητα. Παρά ταύτα, δηλώνει ετοιμότητα να επικεντρώσει τις προσπάθειές του, ή τουλάχιστον μεγάλο μέρος τους, στο ζήτημα αυτό με σκοπό να μετασχηματιστούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών από εξωτερικά σε εσωτερικά (*«να καταγραφούν οι δικές τους ανάγκες, το δικό τους όραμα, η δική τους επιθυμία, και κυρίως να μετασχηματίσουμε και τα δικά τους κίνητρα. Γιατί δεν το κρύβουμε ότι ένα ουσιαστικό κίνητρο για το οποίο έρχεται όχι μόνο ο εκπαιδευόμενος, αλλά και ο εκπαιδευτής στο σχολείο, είναι η αμοιβή του»).* Ο διευθυντής κρίνει ότι θα πρέπει εντός του (εκπαιδευτικού) οργανισμού να μετασχηματίζονται τα κίνητρα όλων, όχι μόνο των εκπαιδευομένων, με σκοπό να ενταθεί η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ανακεφαλαιώνοντας, ο διευθυντής χαρακτηρίζει ως «κακό» το γεγονός ότι ο φορέας ο οποίος χρηματοδοτεί τις δαπάνες για το έμψυχο υλικό και τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κι ότι αυτό θα έπρεπε να γινόταν από το Υπουργείο Παιδείας, *«που δεν βλέπει οικονομικοτεχνικά μια διαδικασία μαθησιακή»*. Ο διευθυντής πρεσβεύει σε μια συλλογική ηγεσία η οποία είναι εντελώς απαραίτητη για την καλή λειτουργία των πραγμάτων. Με παράδειγμα, λοιπόν, την κινητοποίηση υπέρ της επαναλειτουργίας των ΣΔΕ ως ΟΜ, ο διευθυντής θεωρεί πως πρέπει σε όλα τα επίπεδα να διανεμηθεί τόσο η (συλλογική) ηγεσία όσο και η (συλλογική, αντίστοιχα) ευθύνη: *«ο πρώτος δρων θα έπρεπε να είναι οι αρμόδιοι φορείς, που είναι η Γενική Γραμματεία και τα τμήματα που βρίσκονται κάτω από αυτήν. Ο δεύτερος δρων είναι ο διευθυντής που πρέπει να δίνει πολλά περιθώρια και να δίνει ανάσα πολλή στο εκπαιδευτικό προσωπικό να εκφράζεται... Έχει ξεπεραστεί πια το συγκεντρωτικό μοντέλο, που δίνω κατευθύνσεις και απλώς εκτελούν οι εκπαιδευτές και τους ελέγχω για αυτό με έναν αστυνομικό τρόπο…. Πρέπει λοιπόν να δουλέψουμε όσο μπορούμε στη συλλογική ηγεσία, αλλά να έχουμε και τη συλλογική ευθύνη. Να μη μείνουμε στη λογική ότι μαζί αποφασίζουμε αλλά ένας εκτελεί και ένας λογοδοτεί γι' αυτό».* Ο διευθυντής κρίνει ότι μια αναδιάταξη και ανάταξη του θεσμού θα σημάνει την επιστροφή στην καινοτόμο φύση του, και μάλιστα ότι το ΣΔΕ, όπως συνέβη και με άλλα θέματα, θα μπορέσει να διαχύσει αυτό το πνεύμα ΟΜ και στην τυπική εκπαίδευση, να γίνει δάσκαλός της (*Δ- Εάν το δουλέψουμε λίγο περισσότερο, νομίζω ότι για ακόμη μία φορά τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας θα αποδειχτούν καινοτόμα, όπως όταν φτιάχτηκαν. Γιατί πραγματικά ο τρόπος λειτουργίας χωρίς το κλασικό βιβλίο και με ένα άλλο πνεύμα, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, έγινε μπούσουλας και για πολλές άλλες δομές που ήρθαν αργότερα, όπως είναι οι δομές ειδικής αγωγής, δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευση και λοιπά, που δανείστηκαν, και καλώς, πολλές καλές πρακτικές από τα ΣΔΕ. Αν λοιπόν τα καταφέρουμε και περάσουμε αυτό το μοντέλο των οργανισμών μάθησης, θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε ως μπούσουλας και για δομές τυπικής εκπαίδευσης»*).

### 6.1.5.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά;

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες δεδομένων, ποσοτικών δεδομένων εκπαιδευτικών και ποιοτικών δεδομένων εκπαιδευομένων, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια αντιθετική σχέση ή σχέση αλληλοδιάψευσης μεταξύ τους: τα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ποιοτικά δεδομένα, που προέρχονταν από άλλη ομάδα-στόχο και ελήφθησαν σε μεταγενέστερο χρόνο, επιβεβαιώνουν, φωτίζουν και συμπληρώνουν τα ποσοτικά. Και ισχύει και το αντίστροφο.

Η γενική εικόνα που αποκομίσαμε μέσω των εκπαιδευτικών ότι στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, ενώ η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζεται με αδιαφορία, δεν διαψεύδεται. Η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί τον ηγέτη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ο ηγέτης φαίνεται να αποτελεί ηγέτη της μάθησης όλων των μετόχων λόγω της εμπειρίας του στη θέση. Υπάρχει εστίαση στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, το οποίο εκπορεύεται κυρίως από την ηγεσία σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και λιγότερο από τους εκπαιδευόμενους και από τους εκπαιδευτικούς. Κατά τους εκπαιδευόμενους, το όραμα φαίνεται να λαμβάνει πλήρως υπόψη τις ανάγκες, τη βιογραφία και την κατάστασή τους και να αποσκοπεί στην άρση της ευαλωτότητάς τους, το μετασχηματισμό τους μέσω στοχασμού και όχι πλύσης εγκεφάλου και την επανένταξή τους ως μη παραβατικών ατόμων με ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία. Διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι είναι πολύ σημαντικοί παίκτες στην διαμόρφωση του οράματος.

Το σχολείο επιτυγχάνει μια καλή συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις, αλλά και άλλους συνεργάτες για τη βελτίωση της μάθησης, όχι όμως και με σχολεία. Ομοίως, οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν πολύ σημαντική την αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον τόσο ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά, θεωρώντας ότι οι επιδόσεις του σχολείου στον τομέα αυτό είναι υψηλές. Έτσι, η κοινωνία έρχεται πιο κοντά στον εγκλεισμό και τα χαρακτηριστικά του, ώστε να ελαττωθεί ενδεχομένως ο ρατσισμός της πλειονότητας σε βάρος των εγκλείστων, ενώ και η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με εξωτερικά προς το σχολείο μαθησιακά στοιχεία που προέρχονται από υπηρεσίες, φορείς, συλλόγους, οργανισμούς με χαρακτήρα επιστημονικό, κοινωνικό, καλλιτεχνικό.

Τα μέλη του Συλλόγου διαπνέονται από σεβασμό μεταξύ του, θέλουν να μάθουν πώς να μαθαίνουν ως ομάδα και επίσης συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται, αλλά το ιδανικό βάθος δεν έχει επιτευχθεί ακόμη. Σε μάλλον ίδιο πνεύμα, κατά τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτικοί διέπονται από σχέσεις εμπιστοσύνης και δείχνουν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

να μαθαίνουν ομαδικά, αν και δε βλέπουν ομαδική εργασία σε ζωντανό χρόνο μέσα στην τάξη.

Φαίνεται όμως ότι υπάρχει υστέρηση σε μια σειρά από άλλα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τον οργανισμό μάθησης. Η επαγγελματική μάθηση που εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, καθώς και στο όραμα, φαίνεται ονομαστικά να είναι μια υψηλή αξία, αφού της λείπει ο συστηματικός χαρακτήρας με απτά αποτελέσματα και καλλιέργεια μεντορικής. Βέβαια, οι εκπαιδευόμενοι θα προσέθεταν εδώ ότι βλέπουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν μια πεπατημένη, αλλά μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους συνεχώς, ώστε να βλέπουν το διδακτικό έργο προσαρμοζόμενο στα μέτρα τους. Επιπλέον, στο σχολείο καλλιεργείται μεν μια μέτρια τάση για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά συγχρόνως εκφράζεται η άποψη από τους εκπαιδευτικούς ότι δεν γίνονται συζητήσεις μαθησιακού χαρακτήρα με αφορμή τα ανακύπτοντα προβλήματα, ενώ ούτε τα εγχειρήματα των πρωτοβουλιών λαμβάνουν ερευνητικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι, επειδή το διδακτικό έργο θέτει αρκετές δυσκολίες και προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν όντως μια ερευνητική ματιά απέναντί του, με σημαντική απόληξη τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ελάχιστες γενικά είναι οι εξαιρέσεις σε όλα τα παραπάνω, τις οποίες θα απέδιδαν στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Τέλος, φαίνεται πως υπάρχει ένα πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών, αλλά αυτό δεν επιφέρει κάποια βαθιά αλλαγή ούτε προωθεί την αυτοαξιολόγηση, ενώ δεν υπάρχει προφανώς ούτε ενδιαφέρον για την απόδοση μιας μορφής συστηματικότητας στην μάθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούμε να κάνουμε λόγο για ασθενή υποδομή οργανισμού μάθησης. Κάπως διαφορετικά, οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν πιο συστηματική την ανταλλαγή γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μάθηση των εκπαιδευομένων και πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί στην παραλαβή ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα, το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν μπορεί πολύ εύκολα να θεωρηθεί ότι λειτουργεί ως ΟΜ. Παράλληλα, η στάση που τρέφεται προς τον ΟΜ στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι μεν θετική, αλλά όχι ιδεωδώς θετική. Η βασική θέση των εκπαιδευομένων είναι ότι το σχολείο δεν λειτουργεί ως ΟΜ, επειδή το κράτος δείχνει χαρακτηριστική αδιαφορία, αγνοώντας τις ανάγκες χρηματοδότησης και προσλαμβάνοντας το προσωπικό πολύ αργά, ώστε το ενδιαφέρον τους να μην είναι αυτό που θα έπρεπε.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ο διευθυντής εκτιμά ότι η έννοια του ΟΜ δεν συμπεριλαμβάνεται στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ότι οι δημιουργοί του θεσμού και οι επιμορφωτές των πρώτων ετών δεν επέμειναν ιδιαίτερα σε διοικητικά ζητήματα όσο σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας..

Ο διευθυντής δεν αναμένει υψηλές επιδόσεις στην ποσοτική έρευνα, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη πολλών εμποδίων στη λειτουργία του ΟΜ. Πιστεύει, δε, ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δικός του οργανισμός είναι κατά πάσα πιθανότητα προβλήματα πανελλαδικά. Γενικά, ο διευθυντής επιβεβαιώνει την εικόνα της μερικής και όχι της γενικής/πλήρους ανταπόκρισης στο μοντέλο του ΟΜ που έχουν παράσχει τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι και παρατηρεί ότι υπάρχουν πολλά να γίνουν σε διάφορους τομείς (όπως οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο διάλογος και η φωνή των εκπαιδευομένων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αλληλοπαρατήρηση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία τους για τη διαθεματική διδασκαλία).

Κατά τον διευθυντή τα όρια μεταξύ του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος είναι ρευστά και αλληλεπιδρούν και ίσως γι’ αυτό θα ήταν δύσκολες οι διακρίσεις. Ξεκινά από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και συγκεκριμένα από το μαθητικό, αναδεικνύοντας τις ψυχικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων του ΣΔΕ στο ΚΚ συνολικά. Στη συνέχεια, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές δομές των εγκλείστων (μέσα στα ΚΚ) τελούν πάντοτε σε ένα καθεστώς ανασφάλειας σε ό,τι αφορά το παρόν και το μέλλον τους, άρα δεν μπορούν να είναι ομαλές και κανονικές οι διεργασίες που συντελούνται εντός των δομών. Ένα ειδικότερο «περιβαλλοντικό» στοιχείο είναι βεβαίως και η ίδια η φυλακή ως ο φιλοξενών οργανισμός που δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση, αλλά αποφασίζει πρωτίστως αυτή για το ωράριο, για τους τρόπους λειτουργίας, για το αν θα ρθουν ή όχι επισκέπτες, για το αν θα αναπτυχθούν ή όχι καινοτόμα προγράμματα.

Περνώντας στους εκπαιδευτικούς, θεωρεί πως είναι ελλιπώς επιμορφωμένοι, καθώς η επιμόρφωση που δέχονται σήμερα δεν είναι βαθιά και ποιοτική, όπως θα έπρεπε, παρόλο που στο ίδιο το ΣΔΕ καταβάλλονται καποιες προσπάθειες καλυψης των κενών, ενώ θα έπρεπε να περιλαμβάνει επίσης διοικητικές έννοιες και θεωρίες. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι όσο ευαισθητοποιημένοι θα έπρεπε στο ΣΔΕ και οι περισσότεροι δεν είναι ευαισθητοποιημένοι στη φιλοσοφία της διοίκησής του. Γενικότερα, θίγει την ενδεχόμενη απουσία εσωτερικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, αλλά και το γεγονός ότι κάποιοι από αυτούς είναι επιβαρυμένοι από



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μια δύσκολη εργασιακή καθημερινοτητα. Με αφορμή, μάλιστα, και το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι τέθηκαν υπέρ της απόσπασης μονίμων εκπαιδευτικών, ο διευθυντής εξηγεί ότι και οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται πλήρως τα κακά αποτελέσματα του τρόπου της στελέχωσης (καθώς, μάλιστα, βλέπουν την αντίφαση ανάμεσα στην τήρηση κανόνων εντός της φυλακής και στη μη τήρηση κανόνων σε έναν χώρο που δεν ανήκει στη φυλακή με τη στενή έννοια). Κατά την άποψή του, σημαντικό είναι το πρόβλημα της μη καταβολής επιπλέον αμοιβών για συμμετοχή τους σε συνεδριάσεις, η οποία κάποτε ίσχυε. Αναμενόμενο λοιπόν να θίγεται ό,τι θα ονομάζαμε λειτουργία ενός ΟΜ, όταν πάνω από το μισό προσωπικό δεν παίρνει μέρος σε αυτές. Όπως φαίνεται, ο διευθυντής καταλογίζει την ευθύνη στο Κράτος, θεωρώντας ότι το Κράτος θα έπρεπε να φροντίζει για τη συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις, ή να την επιβάλει, και να μη μεταβάλλεται σε ηθικό δίλημμα του συμβασιούχου ή σε κάτι που θα πρέπει να το επιβάλει ο διευθυντής ερχόμενος ίσως σε ρήξη. Τονίζει ότι διάφορες αντιφάσεις και διακρίσεις, όπως αυτή μεταξύ του προσωπικού, εκπηγάζουν από το Κέντρο, το οποίο αποφεύγει την *«κοινή αντιμετώπιση, κοινή διαχείριση, κοινή κατεύθυνση, κοινό όραμα»* με αποτέλεσμα να πρέπει κάθε ΣΔΕ να επιλύσει αυτά τα προβλήματα.

Ούτως ή άλλως, ο διευθυντής έχει εξαρχής ορίσει ως πηγή των εμποδίων της ύπαρξης ΟΜ την αντίφαση μεταξύ προθέσεων σε επίπεδο ατομικό και σχολείου και αποφάσεων του Κράτους, που υπονομεύουν τις πρώτες. Καταλογίζει στο Κράτος μια χρόνια αποστασιοποίηση. Η αποστασιοποίηση αυτή μεταφράζεται σε εγκατάλειψη του οράματος και αδιαφορία. Επιπλέον, επισημαίνει ότι όλες αυτές οι δομές συνιστούν Ευρωπαϊκά προγράμματα και πιστεύει πως θεωρούνται διαδικασίες με ημερομηνίες λήξης που επιτείνουν την αδιαφορία: δεν έχουν ενταχθεί, επομένως, σε μία εθνική πολιτική, πράγμα που θα είχε ως αποτέλεσμα διακομματική συναίνεση και «πολιτικές στήριξής τους. Ο διευθυντής θεωρεί ότι από όλον αυτόν τον προβληματικό πυρήνα εξακτινώνεται πληθώρα άλλων προβλημάτων. Κεφαλαιώδης είναι η μη έγκυρη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και η μη παροχή οικονομικών πόρων, αλλά και το γεγονός ότι η χρηματοδότηση λαμβάνει χώρα όχι στην αρχή, αλλά στο τέλος της χρονιάς. Ο διευθυντής πιστώνει όλα αυτά στα ανώτερα επίπεδα ηγεσίας, στην πολιτική ηγεσία, αλλά και στην διοικητική ηγεσία (στους οργανισμούς δηλαδή που τελούν αμέσως κάτω υπό την πολιτική ηγεσία). Κατά την άποψή του, ο έσχατος λόγος είναι η έλλειψη πίστης στο θεσμό.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Επιπλέον, συσχετίζει όσα συμβαίνουν με άλλα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν βαθύτερα χαρακτηριστικά της νέας ελληνικότητας και τα οποία διέπουν την πολιτική και τη δημόσια ζωή και συμπυκνώνονται σε ό,τι θα ονομάζαμε έλλειψη συλλογικότητας.

Υιοθετώντας μια διαχρονική ματιά, ο διευθυντής επισημαίνει ότι στα πρώτα χρόνια του βίου του θεσμού «*ήταν δυνάμει οργανισμοί μάθησης. Γιατί και τότε δεν δουλεύονταν πάρα πολύ αυτό».* Ωστόσο, υπήρχαν πολλές προϋποθέσεις που έδιναν σάρκα και οστά στον ΟΜ, ώστε κανείς να μπορεί να πει βάσιμα ότι υπήρχε καλύτερη ανταπόκριση. Ήταν η έγκαιρη στελεχωση και χρηματοδότηση, η τακτική επιμόρφωση, η επικοινωνία του Κέντρου με τις δομές, η εκπροσώπηση των διευθυντών στις κεντρικές συζητήσεις. Κατά τον διευθυντή, δεν χωράει αμφιβολία ότι η μη λειτουργία ως ΟΜ έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση των εκπαιδευομένων, όπως βέβαια όλη η ασκούμενη πολιτική της απόδοσης της ευθύνης για τον θεσμό στα ίδια τα ΣΔΕ, που όμως αδυνατούν να αντεπεξέλθουν

Ο διευθυντής δεν κάνει ευνοϊκή πρόγνωση για την προοπτική της αποκατάστασης των ΣΔΕ ως ΟΜ. Θεωρεί ότι το Κέντρο θα συνεχίζει να ακολουθεί την πεπατημένη των τελευταίων ετών και να μη νοιάζεται ούτε να επιδιώκει την ένταξη όλων αυτών των δομών σε μια καθαρά ελληνική, μη ευρωπαϊκά χρηματοδοτούμενη, πολιτική. Εντοπίζει σε πολλά επίπεδα την απουσία του ΟΜ, όπως πρώτα και κύρια σε επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών και κινητοποίησής τους για τον εντοπισμό και ανάδειξη όλων των προβλημάτων, την πρόταση λύσεων και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Ένα άλλος κακός οιωνός είναι κατά την άποψή του η παύση, εδώ και καιρό, της παροχής κρατικά χρηματοδοτούμενης επιμόρφωσης στο προσωπικό των ΣΔΕ, που αναγκάζεται να καταφύγει σε -αμφιβόλου ποιότητας- επιμορφώσεις της αγοράς. Ωστόσο, η καλή επιμόρφωση αξιολογείται ως πολύ κρίσιμη την δεδομένη περίοδο, διότι σιγά-σιγά με την πάροδο των ετών αφυπηρετούν οι παλαιοί διευθυντές των ΣΔΕ, οι έχοντες γνώση. Θα έπρεπε, μάλιστα, η ιδέα του ΟΜ να εξηγηθεί περισσότερο, να γίνει πιο κατανοητή και απτή από το ίδιο το Κράτος και να διεξαχθεί επιμόρφωση. Κατά τον διευθυντή, επομένως, πρέπει η ηγεσία του συστήματος να αναταχθεί και να αναλάβει την παροχή «εμπεριστατωμένης» επιμόρφωσης εφ’ όλης της ύλης προς όλους..

Ο διευθυντής πιστεύει ότι, παρά τις ελευθερίες που έχει από το ρόλο του, κωλύεται να αναλάβει δράση ουσιαστική για το μετασχηματισμό σε ΟΜ, εάν αυτό δεν αποτελέσει κεντρική προτεραιότητα. Παρά ταύτα, δηλώνει ετοιμότητα να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επικεντρώσει τις προσπάθειές του, ή τουλάχιστον μεγάλο μέρος τους, στο ζήτημα αυτό με σκοπό να μετασχηματιστούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών από εξωτερικά σε εσωτερικά Ο διευθυντής κρίνει ότι θα πρέπει εντός του (εκπαιδευτικού) οργανισμού να μετασχηματίζονται τα κίνητρα όλων, όχι μόνο των εκπαιδευομένων, με σκοπό να ενταθεί η συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο διευθυντής θεωρεί πολύ προβληματικό ότι ο φορέας ο οποίος χρηματοδοτεί τις δαπάνες για το έμψυχο υλικό και τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κι ότι αυτό θα έπρεπε να γινόταν από το Υπουργείο Παιδείας, που δεν βλέπει οικονομικοτεχνικά μια διαδικασία μαθησιακή.

Ο διευθυντής πρεσβεύει σε μια συλλογική ηγεσία η οποία είναι εντελώς απαραίτητη για την καλή λειτουργία των πραγμάτων. Με παράδειγμα, λοιπόν, την κινητοποίηση υπέρ της επαναλειτουργίας των ΣΔΕ ως ΟΜ, ο διευθυντής θεωρεί πως πρέπει σε όλα τα επίπεδα να διανεμηθεί τόσο η (συλλογική) ηγεσία όσο και η (συλλογική, αντίστοιχα) ευθύνη. Ο διευθυντής κρίνει ότι μια αναδιάταξη και ανάταξη του θεσμού θα σημάνει την επιστροφή στην καινοτόμο φύση του, και μάλιστα ότι το ΣΔΕ, όπως συνέβη και με άλλα θέματα, θα μπορέσει να διαχύσει αυτό το πνεύμα ΟΜ και στην τυπική εκπαίδευση, να γίνει δάσκαλός της.

### 6.1.6. Υποπερίπτωση 6

#### 6.1.6.1. Η θεμελίωση της εικόνας της υποπερίπτωσης: η οπτική των εκπαιδευτικών

***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***

Στον παρακάτω πίνακα 6.46 φαίνεται ο Μ(έσος)Ό(ρος) δύο μεταβλητών:

α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα και

β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή. Στη δεύτερη περίπτωση δηλαδή απεικονίζεται ο βαθμός που το εκπαιδευτικό προσωπικό φαίνεται να αποδέχεται και να έχει εμπεδώσει την αναγκαιότητα του ΟΜ, η θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Πίνακας 6.46: Η πραγματικότητα του ΟΜ & οι στάσεις απέναντι στον ΟΜ στην υποπερίπτωση 6**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 22 | 2,17 | 4,78 | 3,76 | ,69 |
| στάσεις | 22 | 3,00 | 5,00 | 4,17 | ,73 |
| Valid N (listwise) | 22 | | | | |

Η τυπική απόκλιση είναι στον δεύτερο Μ.Ο. μεγαλύτερη από τον πρώτο, κάτι που δείχνει την απόκλιση μεταξύ των ατομικών απόψεων στο πεδίο των στάσεων. Σε γενικές γραμμές βλέπουμε ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν φαίνεται να έχει κατανοήσει πλήρως, δηλαδή στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης, αλλά βρίσκεται εγγύς. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο μέτρα είναι μάλλον μικρή, της τάξης σχεδόν του 0,4 της κλίμακας. Η εφαρμογή στην πραγματικότητα είναι με άλλα λόγια αρκετά πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας (=3) και προσεγγίζει την εκτίμηση που το εκπαιδευτικό προσωπικό τρέφει ιδεατά προς τον ΟΜ.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων***

Στον παρακάτω πίνακα (6.47) γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο του ηγέτη στην διαμόρφωση του ΟΜ στο συγκεκριμένο ΣΔΕ. Η φθίνουσα πορεία των ΜΟ των διαστάσεων υποδεικνύει ότι το ΣΔΕ δεν έχει καλά θεμελιωμένη υποδομή οργανωσιακής μάθησης, η οποία υποδομή στηρίζει την ύπαρξη οργανισμού μάθησης. Οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των διαστάσεων στη μεταβλητή «στάση εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό μάθησης» είναι πολύ μικρές και δεν εκτείνονται σε ευρύ φάσμα, παραπέμποντας σε μεγαλύτερη ενότητα.

**Πίνακας 6.47: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στην υποπερίπτωση 6**

| **Στάση** | | **Πραγματικότητα** | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |

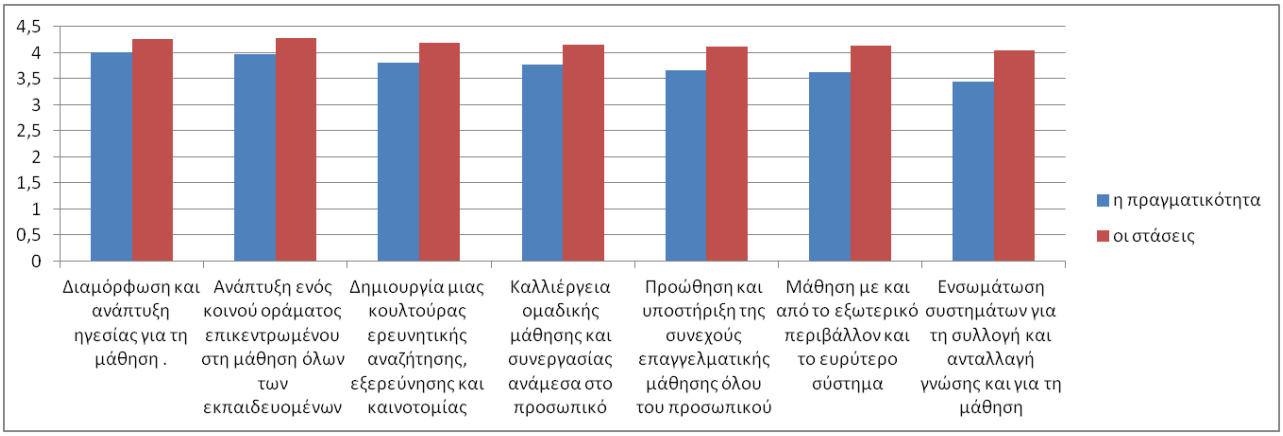


Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,28 | 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση . | 4,00 |
| 7.Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 4,26 | 1.Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 3,97 |
| 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,19 | 4.Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 3,80 |
| 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 4,14 | 3.Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,78 |
| 6Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 4,13 | 2,Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,70 |
| 2.Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 4,12 | 6.Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 3,62 |
| 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 4,03 | 5.Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 3,45 |

Στο παρακάτω σχήμα 6.6 απεικονίζονται πιο παραστατικά οι διαστάσεις του ΟΜ και ως προς τις δύο εκδηλώσεις τους, δηλαδή: α) ως υλοποιούμενου φαινόμενου (μπλε ράβδοι) β) ως προς τη σημαντικότητά τους στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (κόκκινες ράβδοι). Η κατάταξη είναι σε φθίνουσα πορεία ως προς το (α), δηλαδή ως προς το βαθμό υλοποίησης. Οι κόκκινες ράβδοι δείχνουν την ομοιογένεια που επικρατεί, ενώ η φθίνουσα συρρίκνωση των μπλε εξηγεί με γραφικό τρόπο αυτό που επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο.

**Γράφημα 6.6: Γραφική αναπαράσταση των διαστάσεων του ΟΜ στην υποπερίπτωση 6**






Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μια απόπειρα σύνθεσης των δεδομένων αυτών θα υποδείκνυε τα εξής: στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα. Ελαφρώς χαμηλότερες είναι οι επιδόσεις σε άλλες διαστάσεις όπως στην κουλτούρα εξερεύνησης και καινοτομίας, στην καλλιέργεια της ομαδικής μάθησης και στην προώθηση της επαγγελματικής μάθησης. Αδύναμες, σχετικά, τάσεις αναδεικνύονται στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και στην υποδομή του οργανισμού μάθησης. Η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί τον ηγέτη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των δεικτών εντός κάθε διάστασης***

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται οι δείκτες ανά διάσταση του – υλοποιούμενου και όχι εκλαμβανόμενου- οργανισμού μάθησης ταξινομημένοι σε φθίνουσα πορεία βάσει του Μ.Ο.

Επαναλαμβάνουμε πως σε μία διάσταση έχουμε υπέρβαση του 4, ενώ οι δείκτες είναι σε πολλές περιπτώσεις άνω του 4 και ποτέ κάτω του 3. Το γενικό συμπέρασμα για την καλλιέργεια των επιμέρους αξιών που συνιστούν τον ΟΜ (και οι οποίες εκπροσωπούνται από τις διαστάσεις και τους δείκτες) είναι ότι η καλλιέργεια αυτή έχει δυναμικό χαρακτήρα και θέλει να ξεφύγει από τα όρια του μέτριου.

Στη συνέχεια γίνεται λεπτομερέστερη παρουσίαση

1) Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση

Ο πίνακας 6.48 αποδίδει την εικόνα του διευθυντή ως ενός ηγέτη που προσπαθεί για την διαμόρφωση ΟΜ στο συγκεκριμένο σχολείο, με τα αποτελέσματα να είναι αρκετά θετικά. Φαίνεται πως η ηγεσία προωθεί την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τις επαφές με εξωτερικούς συνεργάτες και τους αναθέτει ηγετικό ρόλο σε δράσεις (1-7). Κάπως χαμηλότερες, αλλά συγκριτικά όχι κακές, είναι οι επιδόσεις σε ό,τι αφορά το μοίρασμα της λήψης αποφάσεων (11) με τους εκπαιδευόμενους και στην ανάπτυξη του ηγετικού δυναμικού στους εκπαιδευτικούς (12).

**Πίνακας 6.48: Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση – υποπερίπτωση 6**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό. | 4,27 |
| 2) | Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών. | 4,14 |
| 3) | Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες. | 4,05 |
| 4) | Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται όσο και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο. | 4,05 |
| 5) | Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. | 4,05 |
| 6) | Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες | 4,05 |
| 7) | Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων. | 4,05 |
| 8) | Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 4,00 |
| 9) | Η ηγεσία του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής τους. | 4,00 |
| 10) | Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου. | 3,95 |
| 11) | Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. | 3,86 |
| 12) | Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί ηγέτες τώρα και στο μέλλον. | 3,64 |

2) Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα 6.49, το όραμα του σχολείου εκπορεύεται από την ηγεσία (1), ενώ στην διαμόρφωσή του προκύπτει ότι συνεργάζονται οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και εξωτερικοί συνεργάτες (2,3). Φαίνεται όμως ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τη μαρτυρία των ιδίων, συμμετέχουν λιγότερο στην διαμόρφωσή του (9), ενώ συγχρόνως και κάποιοι εκπαιδευόμενοι δεν περιλαμβάνονται σε αυτό (10).

**Πίνακας 6.49: Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων – υποπερίπτωση 6**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Η διοίκηση του σχολείου εμπλέκεται στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου. | 4,45 |
| 2) | Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου. | 4,18 |
| 3) | Εξωτερικοί συνεργάτες του σχολείου (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος. | 4,09 |
| 4) | Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη. | 4,05 |
| 5) | Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους. | 4,05 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 6) | Το όραμα του σχολείου δίνει μεγάλη έμφαση στο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει. | 3,91 |
| 7) | Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους. | 3,77 |
| 8) | Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου. | 3,77 |
| 9) | Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στην ανάπτυξη του οράματος. | 3,73 |
| 10) | Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους. | 3,68 |

3) Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας

Ο πίνακας 6.50 δείχνει μια άνω του μετρίου επίδοση σε ό,τι αφορά την κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας στο σχολείο. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί μελετούν ένα πρόβλημα πριν αναλάβουν δράση και δέχονται στήριξη (1-3) και ότι προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών (4), αλλά όλα αυτά δεν προσεγγίζονται ως έρευνα (9).

**Πίνακας 6.50: Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας – υποπερίπτωση 6**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση. | 4,05 |
| 2) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. | 4,0455 |
| 3) | Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά. | 4,00 |
| 4) | Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. | 3,95 |
| 5) | Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά. | 3,77 |
| 6) | Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους. . | 3,73 |
| 7) | Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο. | 3,73 |
| 8) | Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους. | 3,68 |
| 9) | Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της). | 3,23 |

4) Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό

Ο ακόλουθος πίνακας 6.51 δείχνει πως τα μέλη του Συλλόγου διαπνέονται από σεβασμό μεταξύ τους (1), ότι επίσης συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται (2-5), αλλά οι σχέσεις αυτές υπολείπονται ακόμη για την επίτευξη ενός βάθους τέτοιου, ώστε να πραγματοποιούν αλληλοπαρατήρηση (11).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Πίνακας 6.51: Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό – υποπερίπτωση 6**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό. | 4,23 |
| 2) | Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους. | 4,05 |
| 3) | Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο. | 4,00 |
| 4) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους. | 3,95 |
| 5) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο. | 3,82 |
| 6) | Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα. | 3,77 |
| 7) | Τα μέλη του προσωπικό ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου. | 3,77 |
| 8) | Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους. | 3,73 |
| 9) | Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. | 3,55 |
| 10) | Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους της επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής της. | 3,45 |
| 11) | Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση της εργασίας τους. | 3,23 |

5) Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού

Ο παρακάτω πίνακας 6.52 δείχνει πως η επίδοση στη συγκεκριμένη διάσταση είναι πολύ διεσπαρμένη μεταξύ των δεικτών της. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δέχονται στήριξη όταν πρωτοεισέρχονται στο σχολείο και ότι οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιολογούν το διδακτικό έργο (1,2). Όμως φαίνεται δύσκολη η ανατροπή καθιερωμένων αντιλήψεων, ενώ δεν μπορεί να γίνει λόγος για σαφή ύπαρξη μεντορικής (11).

**Πίνακας 6.52: Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού – υποπερίπτωση 6**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού δέχονται επαρκή στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου. | 4,00 |
| 2) | Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. | 3,86 |
| 3) | Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου. | 3,77 |
| 4) | Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού λαμβάνουν μέρος στον καθορισμό των στόχων της επαγγελματικής μάθησής τους. | 3,77 |
| 5) | Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων μας. | 3,77 |
| 6) | Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποβλέπει στην υποστήριξη του αναστοχασμού τους και της βελτίωσής τους | 3,73 |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 7) | Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότητα στο σχολείο μας. | 3,73 |
| 8) | Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδους. | 3,68 |
| 9) | Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων. | 3,59 |
| 10) | Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. | 3,41 |
| 11) | Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στη βελτίωση της δουλειάς του. | 3,05 |

6) Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα

Ο πίνακας 6.53 δείχνει μια μάλλον μέτρια επίδοση του σχολείου στην συγκεκριμένη διάσταση, που συνίσταται στην αρκετά αυξημένη συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς και οργανώσεις, αλλά και άλλους συνεργάτες για τη βελτίωση της μάθησης (1-2), ενώ πιο μειωμένη φαίνεται να είναι η συνεργασία με ΑΕΙ (6).

**Πίνακας 6.53: Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα – υποπερίπτωση 6**

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. | 4,09 |
| 2) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,82 |
| 3) | Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία | 3,59 |
| 4) | Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής. | 3,55 |
| 5) | Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων. | 3,41 |
| 6) | Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων. | 3,27 |

7) Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση

Ο πίνακας 6.54 δείχνει μετριότερη επίδοση σε ό,τι αφορά την διάσταση αυτή. Φαίνεται πως το προσωπικό επιδιώκει να συζητεί και να αξιολογεί όσα γίνονται (1, 2), αλλά το πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών (4) δεν είναι επαρκές. Γενικότερα, το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν χαρακτηρίζεται από κάποια ισχυρή ερευνητική προδιάθεση με συστηματική χρήση, συλλογή κλπ. δεδομένων (5-8).

**Πίνακας 6.54: Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση – υποπερίπτωση 6**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 1) | Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία πλεύσης, αν είναι απαραίτητο. | 3,95 |
| 2) | Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά. | 3,68 |
| 3) | Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. | 3,50 |
| 4) | Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού | 3,45 |
| 5) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 3,32 |
| 6) | Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του. | 3,27 |
| 7) | Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του. | 3,23 |
| 8) | Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του. | 3,18 |

Αποπειρώμενοι να συνθέσουμε τα ανωτέρω αποτελέσματα θα λέγαμε τα εξής: Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει μια ηγεσία που προσπαθεί για την διαμόρφωση ΟΜ. Η ηγεσία προωθεί την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τις επαφές με εξωτερικούς συνεργάτες και τους αναθέτει ηγετικό ρόλο σε δράσεις. Μπορεί να βελτιωθεί κατά πολύ η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη του ηγετικού δυναμικού στους εκπαιδευτικούς. Στο σχολείο αναπτύσσεται ένα κατά το δυνατόν συμπεριληπτικό, από διάφορες απόψεις, όραμα, το οποίο, όμως, μπορεί να γίνει ακόμη πιο συμπεριληπτικό. Στο σχολείο υφίσταται επίσης μια κουλτούρα μελέτης, καινοτομίας και αναζήτησης, αλλά δεν πραγματοποιείται έρευνα με κάπως στενότερη έννοια. Τα μέλη του Συλλόγου έχουν σχέσεις σεβασμού μεταξύ τους, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται, αλλά θα πρέπει να καταβληθούν κι άλλες προσπάθειες για να επισφραγιστούν όλα αυτά με διαδικασίες όπως η αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Η επαγγελματική μάθηση φαίνεται να αποτελεί μια αξία στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι οδηγεί σε ανατροπή αντιλήψεων ή ότι εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα. Πολλά μπορούν ακόμη να γίνουν για την ένταση της αλληλεπίδρασης του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ενώ σημαντική κρίνεται η συνεργασία με ΑΕΙ. Τέλος, το προσωπικό επιδιώκει να συζητεί και να αξιολογεί όσα γίνονται μέσα στο σχολείο, αλλά το πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί, όπως επίσης μπορεί να βελτιωθεί και η προδιάθεση του προσωπικού να αντιμετωπίσει την εργασία του ως αντικείμενο πιο συστηματικής έρευνας μέσα από τη χρήση, συλλογή κλπ. δεδομένων.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 6.1.6.2. Εμπλουτισμός: η ματιά των εκπαιδευομένων

***Ποια είναι η εικόνα του ΣΔΕ ως οργονισμού μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους;***

Στο τμήμα που ακολουθεί γίνεται ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συνελέγησαν μέσα από την διεξαγωγή ομάδων εστίασης. Η ανάλυση πραγματοποιείται μέσα από την εστίαση σε κάθε μία διάσταση. Επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν απαντήσει σε ερωτήσεις με βάση την εμπειρία και τη ματιά τους, έπειτα από τη φοίτησή τους στο ΣΔΕ κατά τα τελευταία δύο χρόνια.

*Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι το όραμα του σχολείου είναι η εξασφάλιση μορφωτικών αγαθών που οι εκπαιδευόμενοι δεν απέκτησαν την εποχή που «έπρεπε» και που η απόκτησή τους τώρα, έστω και με κάποια αργοπορία, πρόκειται να είναι πολύ βοηθητική στην καλύτερη ζωή που επιδιώκουν (*Α-Σκοπός του σχολείου είναι να μαζέψει όσους περισσότερους κρατούμενους να τους βάλει σε μια σειρά και μια τάξη, ώστε αύριο μεθαύριο αυτόν που δεν έχει τελειώσει να τους χρησιμεύσει κάπου έξω. Εγώ είμαι δεύτερη φορά που έρχομαι στο σχολείο. Ακούγεται λίγο αστείο και παράλογο ότι την πρώτη φορά αποφυλακίστηκα και δεν το τελείωσα. Άρα εδώ στο σχολείο δεν έκανα αυτό που... και φυλακίστηκα πάλι»*). Το σχολείο λειτουργεί ως διαπιστευτήριο για την είσοδο στον κόσμο της μη παραβατικότητας, όπου βασική προϋπόθεση είναι η επαγγελματική αποκατάσταση («*Α-Κατάλαβες; Και... και αύριο μεθαύριο που θα ζητήσω δουλειά, θα τους πω ότι έχω κάνει σχολείο κι εγώ, ότι έχω κάνει ένα Γυμνάσιο... Αυτό με βοήθησε το σχολείο. Κι αυτό το κατάφερε το σχολείο. Κάποιος άλλος Δεν έχω»*). Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι έχουν μερίδιο στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, ιδιαίτερα σε αυτές που αφορούν τις εξωδιδακτικές δράσεις, ενώ ο σχεδιασμός του μαθήματος με τη στενή έννοια είναι το καθήκον των εκπαιδευτικών. Ο λόγος τους μετράει, αν και σε μικρό βαθμό, κατά την άποψή τους, σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο. Η εικόνα, όμως, είναι σχετικά θολή.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού*

Κατά τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτικοί είναι ελισσόμενοι επαγγελματίες που η εργασία τους αποτελεί πηγή μάθησης, ώστε να τη μεταβάλλουν κατά τις παριστάμενες ανάγκες («*Κ-Οι καθηγητές μάς ρωτάνε κιόλας... ξέρεις... Έρχεται κάποιος καθηγητής των μαθηματικών και κάνει ένα πρόβλημα... λέει κάποιο θέμα και κάνει πιο εύκολο»*). Οι εκπαιδευόμενοι αδυνατούν να προσδιορίσουν ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους, αλλά η γενική τους διαπίστωση είναι ότι το κάνει η μεγάλη πλειονότητα («*Α-Μαθαίνουν κι αυτοί από εμάς, διότι κι εμείς στη ζωή μας είχαμε κάποιες εμπειρίες που ο καθηγητής προφανώς δεν έχει. Είδαμε κάποιες δραστηριότητες, κάποια μαγαζιά... ο καθένας μας το έχει εξηγήσει στον καθηγητή. Μαθαίνουμε και εμείς, και αυτοί από εμάς Σ-Μάλιστα Α-Δηλαδή σαν να ανταλλάζουμε γνώσεις, εμείς αυτές που έχουμε και οι καθηγητές αυτά που έχουν. Αυτό»*).

*Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό*

Η εικόνα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι για τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη καλής τυπικής, όχι μιας απλής τυπικής, σχέσης, η οποία επεξηγείται ως εξής: *«δεν είναι κολλητοί. Ούτε όμως να έχουν και απέχθεια ο ένας με τον άλλον. Έχουν πολύ καλές τυπικές σχέσεις. Μπορεί να συνεργάζονται όταν κάνουν κάποια δράση, είναι μαζί, γελάνε, δεν είναι αυτές οι τυπικές σχέσεις καλημέρα καλησπέρα. Έχουν λίγο περισσότερο. Δηλαδή τυπική καλή σχέση. Δηλαδή μέχρι εκεί»* Οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι νέοι στο σχολείο και έχοντας πλήρη επίγνωση των συνεπειών του εργασιακού στάτους αυτών των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι εφικτή η ομαδικότητα όταν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έρχονται για λίγες ώρες διδασκαλίας στο σχολείο («*Α-Κράτα μόνο αυτό. Πόσο φιλικός μπορεί να είναι ένας ωρομίσθιος με άλλον ωρομίσθιο μπορεί να μην τον ξαναδεί;»).* Αυτό δε σημαίνει ότι άλλοι εκπαιδευόμενοι δεν θα απέδιδαν αυτό το φαινόμενο στον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού («*Λ-Είναι στον χαρακτήρα των ανθρώπων, δεν παίζει ρόλο»*).

*Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας*

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί διέπονται από μια τάση ερευνητικής προσέγγισης του διδακτικού τους έργου που τους οδηγεί σε καινοτομίες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και αλλαγές («*Μ-Εγώ πιστεύω ότι κάνουν καινούρια πράγματα, ότι προσπαθού»ν*), και μάλιστα πρόκειται για τη μεγάλη πλειονότητα («*Α-το κάνουν το 80 τοις εκατό, ο καθένας στον τομέα του»*). Μέριμνά τους είναι να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τη μάθηση των εκπαιδευομένων («*Μ-Οι καθηγητές είναι όσο το δυνατό πιο τυπικοί και φιλικοί γίνεται, διότι γνωρίζουν πού είναι, πρώτον, δεύτερον γνωρίζουν ότι είμαστε ενήλικοι, οπότε κάποιο λάθος θα το αντιληφθούμε, δεν κάνουν μάθημα σε παιδιά»*).

*Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση*

Κατά την άποψη των εκπαιδευομένων οι εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε συστηματική μελέτη του έργου τους. Επίσης, ενώ οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντική τη μη παραβίαση του απορρήτου του μαθήματος, πιστεύουν ότι είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν ο ένας τον άλλον για τυχόν αποτυχίες ή επιτυχίες, κάτι που γίνεται όντως. Επισημαίνουν ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για τη μάθησή τους και ότι πρόθυμα συλλέγουν ανατροφοδότηση. Πιστεύουν ότι η μεγάλη πλειονότητα το πράττει αυτό.

*Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα*

Οι εκπαιδευόμενοι έχουν να μνημονεύσουν αρκετά ονόματα προσωπικοτήτων που έχουν επικοινωνήσει μαζί τους (*Α-Έχουμε μιλήσει Με Σαββόπουλο, με Ιωαννίδη, Φ-Κι έχουν έρθει καθηγητές από κάποια άλλα, Α-Καθηγητές πανεπιστημίου έχουν έρθει εδώ και μας έχουν εξηγήσει Σ-Άρα παιδιά δεν διδάσκεστε μόνο από το προσωπικό του σχολείου; ΟΛΟΙ-όχι Μ-ήρθε απέξω , τώρα δεν θυμάμαι το όνομά του, ήτανε γυμναστής που ... Α-Με τον καθηγητή πανεπιστημίου που ήρθε κάναμε ασκήσεις, ποδηλασία»*). Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί συμβάλλει στη διεύρυνση της μάθησης («*Α-Είναι πολύ καλό, μαθαίνουμε Φ-η γνώση είναι, τα πάντα όλα Α-Μαθαίνουμε κάτι που δεν ξέρουμε ΣΤ-Υπάρχουν δραστηριότητες και δραστηριοποιούμαστε κι εμείς, ανάλογα με τις δραστηριότητες»*) και εξασφαλίζει την επαφή με την κοινωνία («*Λ-Έχουμε επικοινωνία με την κοινωνία έξω όσο γίνεται αυτό»*). Γενικά, το σχολείο έχει τα «μάτια» του ανοιχτά προς τον κόσμο («*Α-Όλα τα επίκαιρα θέματα που συμβαίνουν στον κόσμο, τα συζητάμε με τους καθηγητές, γιατί μας ενημερώνουν»*).

*Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση*

Κατά τους εκπαιδευόμενους η διευθύντρια του σχολείου προωθεί τη μάθηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών («*είναι ένας άνθρωπος που πραγματικά αγαπάει αυτό που κάνει»*), ενώ βλέπουν ότι η ηγεσία είναι μοιρασμένη. Ωστόσο,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

χαρακτηρίζουν ως πολύ προβληματική και ανασταλτική για τη μάθηση κατάσταση αυτή που επικρατεί στην ανώτερη ηγεσία, δηλαδή στο Κράτος. Οι εκπαιδευόμενοι καυτηριάζουν την κακή στελέχωση («*Α-Το κράτος είναι μετά βίας κάνει προσλήψεις ωρομισθίων. Λέει: πωπω ΣΔΕ τώρα;; Είναι το τελευταίο πράγμα που θα κάνει. Για το κράτος είμαστε οι τελευταίοι, είμαστε ο τελευταίος οργανισμός... δεν υπάρχουμε για το κράτος ... Δηλαδή άμα μπορούσε το κράτος να κλείσει το ΣΔΕ…*»), την μη χρηματοδότηση για αναλώσιμα και τεχνολογική υποδομή («*Α-Δεν υπάρχουν βιβλία, δεν έχουμε στυλό, δεν έχουμε τετράδια. Ώρες ώρες αυτά τα πληρώνουν οι καθηγητές από την τσέπη τους. Η Μαρία... μεταξύ τους...Το κράτος για εμάς είναι ανύπαρκτο και εμείς γι' αυτούς*»). Οι εκπαιδευόμενοι προτείνουν ορισμένες ερμηνείες γι' αυτό. Κυρίαρχη φαίνεται πως είναι η άποψη ότι το Κράτος ενεργεί τιμωρητικά και εκδικητικά, θεωρώντας τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ ασήμαντους και ανάξιους («*Κ-Επειδή είμαστε φυλακή, δε μας αγαπάνε… Α-Είμαστε ο τελευταίος τροχός της κοινωνίας. Είμαστε εγκληματίες*»). Κόντρα σε αυτήν την κατάσταση κινείται το ίδιο το σχολείο που καταβάλλει πολλές προσπάθειες («*Κ-το μόνο που μας βοηθάει σε αυτή τη φυλακή είναι το σχολείο και οι καθηγητές. τίποτε άλλο Ζ-Εδώ είναι σαν μία όαση Φ-και δημοκρατική μπορώ να σου πω*»). Θεωρούν πως αν το σχολείο βοηθηθεί, η βελτίωση είναι δεδομένη

***Σύνοψη***

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση, συμφωνία, συμπληρωματικότητα, εντελώς νέα στοιχεία σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι εμπιστεύονται στο σχολείο μεγάλο μέρος από την ευθύνη, την ευκαιρία και τη δυνατότητα επανένταξής τους στην κοινωνία. Θεωρούν, δε, ότι έχουν μερίδιο στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, ιδιαίτερα σε αυτές που αφορούν τις εξωδιδακτικές δράσεις, ενώ ο σχεδιασμός του μαθήματος με τη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στενή έννοια είναι το καθήκον των εκπαιδευτικών. Ο λόγος τους μετράει, αν και σε μικρό βαθμό, κατά την άποψή τους, σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο.

- Κατά τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εργασία τους ως πηγή μάθησης, και έτσι τη μεταβάλλουν κατά τις παριστάμενες ανάγκες. Η γενική τους διαπίστωση είναι ότι το βηματισμό αυτό ακολουθεί η μεγάλη πλειονότητα.
- Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς τυπικές, αλλά εγγίζουν την ομαδικότητα. Μια τέτοια κατάσταση βέβαια είναι δύσκολη όταν υπάρχουν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί που έρχονται για λίγες ώρες διδασκαλίας, αν και τα προβλήματα απορρέουν ενδεχομένως και από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν τάση ερευνητικής προσέγγισης του διδακτικού τους έργου, που τους οδηγεί σε καινοτομίες και αλλαγές με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων.
- Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι, ορθά, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, ενημερώνουν ο ένας τον άλλον για τυχόν αποτυχίες ή επιτυχίες, ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για τη μάθησή τους και ότι πρόθυμα συλλέγουν ανατροφοδότηση.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν σημαντικά την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, επειδή διευρύνει τη μάθηση και ρίχνει γέφυρα προς την κοινωνία. Γενικά, το σχολείο έχει τα «μάτια» του ανοιχτά προς τον κόσμο.
- Οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν στην ηγεσία του σχολείου έναν παράγοντα που προωθεί τη μάθηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών και θεωρούν ότι η ηγεσία μοιράζεται. Αυτό που τους απασχολεί ωστόσο είναι ότι η ανώτερη ηγεσία, το Κράτος, με τις τάσεις του για προβληματική στελέχωση και μη χρηματοδότηση, δε βοηθά το σχολείο να γίνει οργανισμός μάθησης, παρόλο που το ίδιο καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια.

#### 6.1.6.3. Σύνθεση από τη διεύθυνση

Όταν ολοκληρώθηκε η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων των εκπαιδευτικών και των ποιοτικών δεδομένων από τις ομάδες εστίασης διενεργήθηκε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διαδικασία λήψης ατομικής συνέντευξης από τον διευθυντή κάθε ΣΔΕ. Τα περιεχόμενα του οδηγού και οι στόχοι του έχουν εκτεθεί αναλυτικότερα αλλού: σε γενικές γραμμές ο σκοπός ήταν να προκληθεί αναστοχασμός επάνω στα αποτελέσματα και στα αίτιά τους.

*Προσδιορισμός της «σχέσης» των εκπαιδευτικών με τον ΟΜ*

Η διευθύντρια δηλώνει ότι δεν έχει υπόψη την έννοια του ΟΜ, αλλά ότι γνωρίζει σχετικά με τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Δίνει όμως έναν ακριβή ορισμό: *«Οργανισμός μάθησης σημαίνει ότι... φαντάζομαι θα είναι ένα συνδεδεμένο σύστημα διοίκησης και εκπαίδευσης που συμμετέχουν όλοι σε μεγάλο βαθμό, συναποφασίζουν σχεδιάζουν, αυτοαξιολογούνται, ανατροφοδοτούνται και λοιπά και λοιπά, και μετά και ... ούτω καθεξής ... Δηλαδή ότι μάλλον δεν μιλάμε για μία συγκεντρωτική ηγεσία. Αλλά για μία ... έτσι... πιο συναδελφική κατάσταση».* Κατά συνέπεια, δε γνωρίζει σχετικά με το γεγονός ότι ο ΟΜ αποτελεί μια προδιαγραφή του ΣΔΕ. Η διευθύντρια συσχετίζει λοιπόν τον ΟΜ με την έννοια της συμμετοχικής διοίκησης και των ευέλικτων περιβαλλόντων εργασίας, μάθησης κλπ. Η διευθύντρια εντοπίζει άμεσα τη συναρμογή του ΟΜ με τη φιλοσοφία του ΣΔΕ, θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι δεν είναι όπως η τυπική εκπαίδευση *«όπου ο καθηγητής διδάσκει και τα παιδιά μαθαίνουν. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι κατ' αρχάς μαθαίνουν μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους*». Επομένως, η συμμετοχικότητα των μαθητών τελεί σε συνάρτηση με τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών, κάτι που αφορά τη σύνολη εκπαίδευση, και όχι μόνο την εκπαίδευση ενηλίκων: «*Ακριβώς όλα αυτά. Όλα αυτά δεν μπορούν να ξεκινούν από έναν μόνο διευθυντή. Θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτές να προσπαθούν να βρίσκουν ένα... μοντέλο κάθε φορά που θα ταιριάζει. Άρα μιλάμε για μια ευελιξία ... μιλάμε για τη συμμετοχή όλων... μιλάμε για συνεργασία σίγουρα ... μιλάμε για βιωματική μάθηση ... μιλάμε σίγουρα για σχέση με το περιβάλλον και την κοινωνία.» … Για να μην πω και ότι η τυπική μάθηση θα πρέπει να προσανατολιστεί σε αυτό. Έτσι;».* Η διευθύντρια θεωρεί ότι η έννοια ΟΜ είναι μάλλον άγνωστη στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην ελληνική εκπαίδευση γενικά, ακόμη και σε όσους προσέρχονται για να διδάξουν στο ΣΔΕ. Πιστεύει, δε, ότι στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του γενικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πραγματοποιεί και διοικητικές σπουδές, που είναι σημαντικές, επειδή με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει για όσα συμβαίνουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας όπως η συνεργασία, η συζήτηση με τους συναδέλφους, ο κοινός αναστοχασμός κλπ.: *«Όταν μιλάμε για μια*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*συμμετοχική διαδικασία, εννοείται ότι πρέπει να τα μαθαίνουμε όλα. Και δε λέμε να μοιράζεται τη γραφειοκρατία... Εννοούμε το να σκέφτεται δράσεις, το να σκέφτεται εφαρμογές ... τρόπους... εκπαιδευτικές μεθόδους. Να τις προτείνει, να τις συζητά με αυτούς που κάνουν το ίδιο τμήμα και λοιπά και λοιπά. Ακόμη και το να βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα και ο άλλος να τον παρατηρεί και μετά να κάνουν έναν αναστοχασμό μαζί... έτσι... αυτό επίσης θα έλεγα... όλα αυτά».* Η διευθύντρια, δε, κρίνει αναγκαίο να διευκρινίσει ότι διοίκηση δεν είναι η γραφειοκρατική διεκπεραίωση, αλλά η υλοποίηση του οράματος.

*Γενικός σχολιασμός της εικόνας*

Η διευθύντρια θεωρεί πως το ΣΔΕ της δεν έχει πλήρη ανταπόκριση στο μοντέλου του ΟΜ («*Σίγουρα δεν ανταποκρίνεται 100%»*). Επισημαίνει ότι είναι αναγκαίο η ίδια και το σχολείο σύσσωμο να εντρυφήσει θεωρητικά στο μοντέλο, προκειμένου αυτό να υπηρετηθεί καλύτερα, δεδομένης της συνειδητοποίησης ότι αποτελεί μια προδιαγραφή του θεσμού. Παρόλ' αυτά, θεωρεί ότι μη συνειδητά το μοντέλο υπηρετείται ως ένα βαθμό κατά τρόπο πηγαίο και αυθόρμητο: *«Θα ήθελα να έχω εγώ η ίδια περισσότερη κατάρτιση θεωρητική πάνω σε αυτό και να έχουνε και οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτές… Ώστε στοχευμένα να το δουλέψουμε. Αλλά νομίζω ότι δεν έχουμε ούτε συγκεντρωτική ηγεσία, δηλαδή αποφασίζουμε και διατάσσουμε ... έχουμε καλή σχέση μεταξύ μας, οπότε συναποφασίζουμε. Δράσεις... επίσης έχουμε πολλές πρωτοβουλίες σε διάφορα θέματα... Χωρίς να το καταλάβουμε δηλαδή, λίγο πάμε να το προσεγγίσουμε, αλλά όχι συνειδητά».* Κατά την εκτίμησή της, οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα πρέπει να κινήθηκαν στον μέσο όρο.

Στην ερώτηση γιατί οι επιδόσεις στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών δεν είναι οι ανώτερες δυνατές, όπως ίσως θα ανέμενε κανείς, η διευθύντρια εκφράζει την άποψη ότι κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από την τυπική εκπαίδευση και των οποίων η προσωπική θεωρία και πράξη είναι η απουσία ευελιξίας και πρωτοβουλίας και η αποστροφή συνεχώς προς τον διευθυντή με σκοπό τη λήψη εντολών: *«Δηλαδή πολλές φορές, ενώ λέμε πράγματα, έρχονται και μου λένε: "πες μας τι θα κάνουμε εδώ;" Λέω: "μα, όλοι μαζί δεν είπαμε; Εσείς πείτε μου τι θα κάνουμε εδώ" ή "πώς θες να το κάνουμε εκείνο;" Λέω "μην ξαναπείς: πώς θες;... πώς λέτε να το κάνουμε εκείνο;". Αυτό έχει συμβεί πάρα πολλές φορές...».* Ο ισχυρισμός της, τον οποίο εκφράζει με σκεπτικισμό, είναι ότι ναι μεν και οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί έχουν το ίδιο υπόβαθρο λόγω των μαθητικών τους



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

χρόνων, αλλά δεν το έκαναν πράξη και δεν το ενίσχυσαν εργαζόμενοι στην τυπική εκπαίδευση.

Αυτήν την έλλειψη ανταπόκρισης του ΣΔΕ της στον ΟΜ, που καταγράφηκε, η διευθύντρια την εξηγεί λέγοντας ότι όλα αυτά δε γίνονται όπως θα έπρεπε και όπως και η ίδια θα ήθελε, επειδή η υλοποίηση της διδασκαλίας απορροφά όλη την ενέργεια. Κατά την άποψη της διευθύντριας, η αφετηρία των προβλημάτων δεν θα πρέπει να εντοπιστεί τόσο στον εκπαιδευτικό ως άτομο, όσο στα ανώτερα επίπεδα. Εκτιμά ότι κι όταν η ιδιοσυγκρασία ενός εκπαιδευτικού είναι αντίθετη, η είσοδός του/της στο όλο μοντέλο ΣΔΕ τον υποβάλλει σε μετασχηματισμό. Επομένως, πιστεύει *«ότι περισσότερο έχει να κάνει με το τρίτο επίπεδο, με το μεγαλύτερο»*. Ειδικότερα, εντοπίζει το πρόβλημα στους διοικητικούς φορείς, που είναι δύο, η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, που διοικεί, και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ως φορέας υλοποίησης (δηλαδή ανάδοχος του ευρωπαϊκού προγράμματος). Θεωρεί ότι ο δεύτερος οργανισμός παρεμβαίνει στο έργο του πρώτου και ανακόπτει τη φυσική ροή των πραγμάτων μη καταβάλλοντας την εξασφαλισμένη χρηματοδότηση: *«δεν υπάρχει προγραμματισμός, και με την τελευταία στιγμή κι αν έρθουν κάποια, δεν μπορείς να σχεδιάσεις, δεν μπορείς να υλοποιήσεις, δεν μπορείς να κάνεις όραμα. Δεν μπορείς διαρκώς να ζητάς χρήματα από χορηγούς. Δεν μπορείς διαρκώς να ζητιανεύεις. Και σε φέρνει και σε μία μίζερη ψυχολογία».* Συγκεκριμένα, στον οργανισμό αυτό δεν υπάρχει καλή οργάνωση και δεν υπάρχει το ενδιαφέρον που θα έπρεπε να υπάρχει. Εξηγώντας περαιτέρω, αναφέρει ότι ο οργανισμός αυτός δεν πιστεύει σε αυτό που του έχουν αναθέσει να κάνει και γενικότερα στην εκπαίδευση και στα αποτελέσματά της. Το σύνθημά του είναι *«διεκπεραιώνουμε για να δείξουμε ότι πάνε κάπου ... γιατί αυτό δείχνει η πράξη».* Αυτή η συμπεριφορά βέβαια εξωθεί, αλλά και συγχρόνως παρωθεί, κάποια ΣΔΕ σε πρωτοβουλίες που οδηγούν σε κάποια μεμονωμένα επιτεύγματα που με τη σειρά τους προσφέρουν ικανοποίηση («*Δεν θέλω να γκρινιάζουμε όμως γιατί πάντα προσπαθούμε και κάνουμε πράγματα με τα λιγοστά που έχουμε»*). Ωστόσο, χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της έλλειψης επιμόρφωσης δεν θα αποφύγει να αποδώσει, τελικά, την ευθύνη στον κύριο φορέα, δηλαδή στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο εμποδίζει τον ΟΜ τόσο άμεσα, με την έλλειψη επιμόρφωσης *(«Αν πραγματικά υπήρχε ένα τέτοιο κλίμα, θα ήτανε από την αρχή, από τα κεντρικά δοσμένο ... κατ' αρχάς θα φρόντιζαν για την επιμόρφωση. Δεν θα έτρεχε ο κάθε εκπαιδευτικός να δίνει χρήματα σε αμφιβόλου ποιότητας Κέντρα Διά βίου μάθησης... για να μην πω μπίζνες, οι οποίοι ξέρω ότι πολλοί πουλάνε το σεμινάριο έτσι*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*χωρίς να έχει γίνει ποτέ και λοιπά. Έχω ακούσει, δεν γνωρίζω προσωπικά. Αλλά δεν μπορεί και ποιοτικό να είναι, από τα Πανεπιστήμια, όπως είναι το ΕΚΠΑ, δεν μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να πληρώνει για να κάνει σεμινάρια και μάλιστα βάσει αυτού να προηγείται στα μητρώα και να εξαρτάται το μέλλον του. Η επιμόρφωση έπρεπε να είναι παρούσα από την αρχή μέχρι το τέλος και να τους πιάνει όλους. Κι επίσης θα πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη επιμόρφωση στους διευθυντές»*), όσο και έμμεσα, με την έλλειψη υποστήριξης *(«Δ-Δηλαδή και όλοι οι διευθυντές μεταξύ τους ανά ομάδες, στη Θεσσαλία π.χ., θα μπορούσαμε να είχαμε έναν αντίστοιχο οργανισμό και να συζητάμε κάποια θέματα. Εμείς στις φυλακές το έχουμε αυτό ... μία φορά το μήνα συναντιόμαστε όλοι οι διευθυντές των σχολείων των φυλακών. Και με τη βοήθεια έτσι της υπεύθυνης προϊσταμένης μας στο υπουργείο ... κάνουμε ένα review των προβλημάτων μας, προτείνουμε κάποια πράγματα και πολλές φορές συντονίζουμε και λύσεις κοινές και ανταλλάσσουμε ιδέες»*). Φαίνεται πως η κορυφή δεν ακούει τη βάση, έτσι όλο το σύστημα να μη συγκροτεί έναν ευρύτερο ΟΜ *(«Δ- Αυτό θα μπορούσε λοιπόν να γίνει πιο κεντρικά, αλλά για να γίνει πιο κεντρικά θα έπρεπε εμείς όλοι να έχουμε πρόσβαση σε αυτούς που παίρνουν αποφάσεις και δημιουργούνε έναν θεσμό»).*

Παρόλ' αυτά η διευθύντρια δεν θα παραλείψει να αναφερθεί σε βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και της εργασιακής κουλτούρας, ειδικά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να επιδεικνύουν αντιφατικές συμπεριφορές με κοινό παρονομαστή τον ατομισμό και την έλλειψη συνεργασίας, συμπεριφορές όπως «βεντετισμός» *(«Δ- Και το συζήτησα με μία συνάδελφό μου, την οποία την εκτιμούσα έτσι... Μου είπε: "πάντα εμείς το κάνουμε εδώ. Πάντα όταν έρχονται καινούριοι, τους δίνω αυτά που κάνω, για να δουν τι έχω κάνει". Δηλαδή, όντως έχουμε έναν βεντετισμό, έτσι; Όπως είναι οι καλλιτέχνες, είναι και οι εκπαιδευτικοί... Να δείξουμε ότι εμείς κάνουμε ... Δύσκολα συνεργαζόμαστε»)* ή καθήλωση στα παραδεδομένα (Δ-«*Έχουμε μάθει στον τυφλοσούρτη. Μας αρέσει δηλαδή να έχουμε κάτι να το αναπαράγουμε εσαεί ... Νιώθουμε ενόχληση στα καινούρια. Όσο περνάει η ηλικία πολλοί εκπαιδευτικοί είναι λίγο έτσι σκουριασμένοι ως προς τις νέες τεχνολογίες κατ' αρχάς και τα νέα μοντέλα. Επομένως, έχουμε κι ένα, δεν θα το έλεγα, δεν είναι κουλτούρα... Ναι. έτσι ένα μαθημένο τρόπο σκέψης»*). Το δεύτερο φαινόμενο ενδεχομένως να μην είναι τόσο έντονο στο ΣΔΕ, στο οποίο η επαναληψιμότητα της διδασκαλιας είναι δύσκολη, αφού το προφίλ των εκπαιδευομένων συνεχώς αλλάζει και το οποίο μπορεί μάλιστα να λειτουργήσει ως δάσκαλος («*Δ- Όμως επειδή τα ΣΔΕ στηρίζονται πάνω στο ευέλικτο πρόγραμμα και*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*οτιδήποτε εκπαιδευτικό πρέπει να παράγεται επάνω στο προφίλ των εκπαιδευομένων και στις εκάστοτε συνθήκες, από μας νομίζω ότι πρέπει να ξεκινήσει και να διαχυθεί προς τα έξω»*).

Διαβάζοντας την ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών από τον ερευνητή, η διευθύντρια δηλώνει ότι συμφωνεί απολύτως *(«Δ- Σαν να ήσασταν στο σχολείο μας»*). Πράγματι, επομένως, κατά τη διευθύντρια υπάρχει ένα έλλειμμα ή κενό ΟΜ, του οποίου έχει γνώση και είναι σε θέση να το εξηγήσει αναλυτικά. Η διευθύντρια θα ετίθετο υπέρ μιας νομοθεσίας που θα την κατοχύρωνε ώστε να γίνει πιο απαιτητική στην κατεύθυνση της καλύτερης και πληρέστερης πραγματοποίησης των προδιαγραφών του ΟΜ, όπως η συνεργασία, η έρευνα και εργαλείων (όπως ο αναστοχασμός, οι συνελεύσεις, οι αξιολογήσεις κλπ.). Η διευθύντρια νιώθει ακάλυπτη μπροστά σε αυτό και πιστεύει ότι οι συμβασιούχοι δεν αισθάνονται, και δεν είναι υποχρεωμένοι από κανένα, να ξοδέψουν ώρα παραπάνω από τις ώρες διδασκαλίας. Ωστόσο, κάποιοι το κάνουν, ενώ η ίδια επικρίνει τον εαυτό της επειδή δεν προσπάθησε να τους πείσει και δεν ήταν τόσο διεκδικητική όσο θα έπρεπε. Γενικά, εκτιμά ότι πρέπει να υπάρχει μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία, και ανατροφοδότηση, εκκινούμενη άνωθεν, για να εξασφαλίζεται η καλή υλοποίηση των προδιαγραφών του θεσμού.

Με αφορμή την ανάγνωση των επεξεργασμένων αποτελεσμάτων των εκπαιδευομένων η διευθύντρια απαριθμεί, ή μάλλον επαναλαμβάνει -γιατί επιβεβαιώνει την σωστή αντίληψη των εκπαιδευομένων (*Δ- Κοιτάξτε... Ανατροφοδότηση τέτοια παίρνουμε... Δηλαδή στο τέλος, που κάνουμε την απονομή, αυτό που είπανε οι περισσότεροι ήταν το μεγάλο ευχαριστώ σε όλα αυτά που γίναν κόντρα στις ελλείψεις και στα προβλήματα*)- τους βασικούς παράγοντες της απουσίας του ΟΜ. Είναι «*η ανώτερη ηγεσία, το κράτος, η προβληματική στελέχωση και η μη χρηματοδότηση*», πράγματα που συνιστούν το «*μεγάλο μας αγκάθι*». Η διευθύντρια απεικονίζει μια πολύ προβληματική πραγματικότητα γεμάτη από αντιφάσεις, αθέτηση υποσχέσεων, διαψεύσεις και απογοητεύσεις, ενοχές: «*Εγώ κάποια στιγμή άρχισα να ντρέπομαι απέναντί του γιατί τους έλεγα "την άλλη εβδομάδα, και την άλλη εβδομάδα θα ρθουν". Από τις 15 Σεπτεμβρίου που ξεκίνησε ο Β κύκλος και αρχές Οκτωβρίου ο Α κύκλος μέχρι τις 20 Δεκεμβρίου που ήρθαν 4 εκπαιδευτικοί και μέχρι Φλεβάρη, που ήρθαν οι υπόλοιποι ήμασταν σε ένα ψέμα. Ένα ψέμα που το πίστευα και η ίδια δηλαδή, έτσι άκουγα, πίστευα ότι θα γίνει πιο γρήγορα. Δεν μπορεί ένα σχολείο να στελεχώνεται τότε. Δεν μπορεί να αρχίζουν τότε να δημιουργούνται οι ομάδες, τότε τα πρότζεκτ και τα*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*χρήματα να δίνονται από τον Απρίλιο και μετά. Χωρίς να ξέρεις τι χρήματα θα έχεις για να οργανώσεις και να κάνεις... Θεωρώ ότι η κεντρική ηγεσία δηλητηριάζει, να το πω, δολοφονεί σιγά-σιγά... ωραία ...υπάρχει ... κάνει πράγματα, αλλά τα κάνει με τέτοιο τρόπο που δημιουργεί τόσα προβλήματα, που δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να εκπληρώσουμε τους στόχους μας ... πάρα πολύ».* Μάλιστα, θεωρεί ότι οι ενέργειες αυτές κάνουν ευκολότερο το ενδεχόμενο ΣΔΕ να οδηγηθεί σε μια παραίτηση *(...Γιατί αν τα παρατήσεις και πεις "δεν κάνω τίποτε", είναι κι εύκολο...).*

*Ανάδειξη ευνοϊκών/μη ευνοϊκών εσωτερικών/εξωτερικών παραγόντων*

Η διευθύντρια ξεκινά την ανακεφαλαίωσή της εντοπίζοντας το γενικότερο πρόβλημα στην (πολιτική) κορυφή, η οποία δεν διακρίνεται από πραγματική έγνοια για το θεσμό, αλλά ενδιαφέρεται να υλοποιήσει απλώς ένα πρόγραμμα, ενεργεί δηλαδή διεκπεραιωτικά: *ο ρόλος τους είναι ότι κατά βάθος θέλουνε να παρουσιάσουν έργο, το οποίο χρηματοδοτείται, αλλά μόνο διεκπεραιωτικά. Ουσία δεν υπάρχει.* Και σε ό,τι αφορά ειδικά την εκπαίδευση στη φυλακή, εκτιμά ότι πίσω από τα προβλήματα δεν κρύβεται μια ελιτίστικη διάθεση, παρά αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος. Δεν παραλείπει επίσης να αναφέρει, ως πολύ σημαντικό, τον παράγοντα «φυλακή», γιατί *«υπάρχουν σχολεία τα οποία υποφέρουν μέσα στα Καταστήματα Κράτησης από τις αντιδράσεις και τις κακές σχέσεις με τη διεύθυνση των ΚΚ».* Αυτό το φαινόμενο έχει ως επίπτωση την κατά τι διόγκωση όλων των προβλημάτων που εμφανίζονται σε ένα ΣΔΕ φυλακής. Η διευθύντρια επισημαίνει ότι αυτό δεν ισχύει στον δικό της οργανισμό, ενώ ένα άλλο πλεονέκτημα για την περίπτωσή της είναι οι καλές σχέσεις του με την τοπική κοινωνία, η οποία έχει προθυμία και ετοιμότητα να συνδράμει υλικά και άυλα στην καλή λειτουργία του ΣΔΕ. Γνωρίζει, δε, ότι έχει κι άλλη τέτοια περίπτωση υπόψη της, και επισημαίνει ότι όταν αυτό συμβαίνει αποτελεί αγαθή τύχη.

Προχωρώντας θίγει τη λειτουργία των υπαρχόντων θεσμών που έχουν την ευθύνη των ΣΔΕ. Θεωρεί πως η Γενική Γραμματεία, χωρίς να είναι ιδιαίτερα προβληματικός οργανισμός, οφείλει να καταπιαστεί με τον τρόπο που η στελέχωση του ΣΔΕ θα επανέλθει στην παλιά μέθοδο της απόσπασης μόνιμου προσωπικού και της ανανέωσής του. Η επίπτωση της εγκατάλειψης αυτής της αρχής είναι πολύ αρνητική για τον ΟΜ, γιατί καταργεί όλες τις διαστάσεις, όπως την ανάπτυξη του οράματος, την ομαδικότητα, την κοινή κουλτούρα, την από κοινού εργασία για ένα σκοπό κλπ. (*«Δ- Δεν μπορεί πάντα να αλλάζει. Εγώ τώρα έρχομαι σε μια πολύ άσχημη θέση, να χάσω όλους τους συναδέλφους. Είμαι ο μοναδικός άνθρωπος που έμεινε.*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Έφυγε όλος ο πυρήνας. Θα ρθουνε δύο καινούριοι άνθρωποι, που μακάρι έτσι να ναι ... Δεν τους γνωρίζω όμως ...Και θα πρέπει εγώ να κάνω τα πάντα να τους εξηγήσω τι είναι αυτό το σχολείο και μάλιστα μέσα σε ΚΚ. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρχει ένας μόνιμος πυρήνας, έστω μικρός, αλλά να υπάρχει ένας πυρήνας. Κι επίσης να υπάρχει ένα προσωπικό με βάθος χρόνου, που να κάνει προβολή του εαυτού του στο μέλλον, για να μπορεί να έχει κίνητρο να παράγει έργο. Δεν μπορείς να ξέρεις ότι τα κάνω και του χρόνου δεν θα είμαι εκεί και δεν ξέρω τι θα γίνει. Θες να δεις λίγο τι θα γίνει. Θες να κάνεις ένα πρόγραμμα, ένα Erasmus, το οποίο θα κρατήσει δύο τρία χρόνια. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα που ξεκινάει από το Υπουργείο»*). Φαίνεται, ωστόσο, ότι το μέγιστο, και δυσεπίλυτο χωρίς τη λήψη ουσιαστικών μέτρων, πρόβλημα είναι το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο επικρίνεται ότι δεν «συνδέεται» με τη Γενική Γραμματεία, κάτι που είναι βλαπτικό για τον θεσμό. Η διευθύντρια τοποθετεί το συγκεκριμένο πρόβλημα στο γενικότερο πλαίσιο της «κακοδιοίκησης», δηλαδή της προβληματικής δημόσιας διοίκησης, στην Ελλάδα. Το σημαντικότερο παράδειγμα που αναφέρει είναι ότι ο θεσμός λογοδοτεί στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ που είναι ο φορέας χρηματοδότησής του, αλλά ο ίδιος, όταν έρχεται η ώρα, δεν καταβάλλει τη χρηματοδότηση, παρά μόνο με μεγάλες, σε αστείο βαθμό, καθυστερήσεις και σε άκυρες χρονικές στιγμές, π.χ. στο τέλος της χρονιάς. Η γενική αποτίμηση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ είναι ότι *«είναι σα να θες να κάνεις κάτι και σου τραβάνε το χαλί κάτω από τα πόδια...»*, μολονότι θα έπρεπε να ήταν ο βασικός υποστηρικτής του θεσμού. Η κατάσταση που δημιουργείται μοιάζει με περπάτημα σε κινούμενη άμμο, ενώ δημιουργεί *«άγχος και αγωνία, ανασφάλεια που δηλητηριάζει όλο μας το έργο. Δημιουργεί κούραση. Πάρα πολλή κούραση. Δεν είναι κακό να απολαμβάνει κάποιος το χώρο της δουλειάς του»*. Ένα γενικό συμπέρασμα είναι ότι το σύστημα, ο θεσμός των ΣΔΕ δεν αποτελεί μανθάνοντα οργανισμό, αφού *«λείπει ένας εμπνευσμένος άνθρωπος, όχι ένας (κακώς), μια εμπνευσμένη ομάδα, με τη συμμετοχή ανθρώπων από τη βάση που να οραματιστεί και να σχεδιάσει κάτι από την αρχή»*.

*Ματιά στο μέλλον*

Όσο θυμάται, η κατάσταση παλιότερα ήταν σημαντικά διαφορετική. Προς το τέλος της πρώτης δεκαετίας υπήρχε ακόμη *«η μέριμνα για επιμόρφωση ... επομένως, έμπαιναν όλα αυτά μέσα στην κατάρτιση των ανθρώπων που εμπλέκονταν στην θεσμό»*. Ήταν ακόμη εμπλεκόμενοι οι εισηγητές/θεμελιωτές του θεσμού. Ωστόσο, -κι αυτό αποτελεί επίσης σύμπτωμα της κακοδιοίκησης- δεν υπάρχει αναπαραγωγή της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κουλτούρας εντός των ανωτέρων κλιμακίων του θεσμού, και για την ακρίβεια μεταλαμπάδευση του οράματος. Παράλληλα, είναι σαφές ότι όταν το ΣΔΕ δεν είναι ΟΜ μοιραία η μάθηση επηρεάζεται αρνητικά γιατί *«Μάλλον θα υπήρχε η έννοια της καινοτομίας, περισσότερο. Η έννοια της συνεργασίας περισσότερο. Και κυρίως η ανατροφοδότηση που είναι πολύ σημαντικό, και η αυτοαξιολόγηση και του ίδιου του εκπαιδευομένου. Που οι ίδιοι... Δηλαδή, αν υπήρχε αυτή η αλυσίδα, σίγουρα θα έφτιαχνε βάσεις για να πάμε ακόμα παραπέρα».*

Η διευθύντρια βλέπει δυσοίωνα την προοπτική του ΟΜ, αφού είναι ένα στοιχείο που συμπορεύεται με τις τύχες του θεσμού. Κρίνει όμως πως ό,τι είναι να γίνει πρέπει να γίνει άμεσα και μάλιστα φαίνεται πως λαμβάνει ριζοσπαστική θέση, εισηγούμενη μια επανεκκίνηση του θεσμού, χωρίς ημίμετρα (*Δ- Πρέπει να γίνει κάτι τώρα. Δηλαδή αυτό που λέμε ότι λίγο πρέπει να συντονιστούμε και έννοια του οργανισμού να ξεκινήσει ξανά από εκεί που άρχισε, κεντρικά, και να αγκαλιάσει και τις δομές και οι διευθυντές μετά, να τη διαχύσουν στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους και λοιπά και λοιπά πρέπει να γίνει τώρα. Γιατί αρχίζει σιγά-σιγά και φθίνει).* Σε ό,τι αφορά το δικό της σχολείο η διευθύντρια κρίνει ότι είναι δύσκολο να κινηθεί μόνη της δεδομένου ότι οι τελευταία κρατούσες συνθήκες μόνο το σχεδιασμό δεν επιτρέπουν. Κρίνει ότι η κινητοποίηση πρέπει να είναι πολυκατευθυντική με την έννοια ότι θα πρέπει τόσο το Κέντρο όσο και το κάθε ΣΔΕ να κινητοποιηθεί. Εκτιμά ότι κάθε ΣΔΕ διαθέτει κάποιες δυνάμεις (*Δ- Δηλαδή θα πρέπει αυτά που είπαμε πριν να ξεκινήσουν από το Κέντρο. Χωρίς να σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα, κάθε ΣΔΕ, δεν θα πρέπει να προσανατολίζεται προς αυτήν την κατεύθυνση. Γιατί είδαμε ότι ακόμη κι αν όλα είναι ανάποδα, αν εσύ έχεις τη διάθεση και έχεις και τις γνώσεις, μπορείς να κάνεις, να χτίσεις πράγματα ακόμη και από το μείον. Αλλά είπαμε δε μένουμε σε αυτό. Θα πρέπει να γίνει και εκεί»),* όμως σε κάθε περίπτωση *«σίγουρα θα έπρεπε να χτυπήσουμε ένα καμπανάκι εμείς οι από κάτω».* Μια λύση που προτείνει είναι να αναλάβει η ίδια την πραγματοποίηση ή την οργάνωση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον ΟΜ, παρόλο που, γενικότερα, θεωρεί ότι στο σχολείο η ίδια αναλώνεται στην πραγματοποίηση της λεγόμενης δουλειάς γραφείου και είναι μόνη της και αβοήθητη. Δεν μπορεί ο διευθυντής να έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιες υποχρεώσεις σε ένα σχολείο που έχει προδιαγραφεί να λειτουργεί ως ΟΜ.

Κλείνοντας, η διευθύντρια επισημαίνει πόσο σημαντικό είναι για τα στελέχη τέτοιων σχολείων να διαθέτουν βαθιά κατάρτιση.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

### 6.1.6.4. Τι βλέπουμε σε/από αυτό το ΣΔΕ συνολικά;

Συγκρίνοντας τις δύο κατηγορίες δεδομένων, ποσοτικών δεδομένων εκπαιδευτικών και ποιοτικών δεδομένων εκπαιδευομένων, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει κάποια ισχυρή αντιθετική σχέση ή σχέση ισχυρής αλληλοδιάψευσης μεταξύ τους: τα ποιοτικά δεδομένα, που προέρχονταν από άλλη ομάδα-στόχο και ελήφθησαν σε μεταγενέστερο χρόνο, επιβεβαιώνουν, φωτίζουν και συμπληρώνουν τα ποσοτικά. Και ισχύει και το αντίστροφο.

Η γενική εικόνα που αποκομίσαμε μέσω των εκπαιδευτικών ότι στο συγκεκριμένο ΣΔΕ η διεύθυνση του σχολείου έχει έναν προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στο συμπεριληπτικό, κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό όραμα, ενώ συγχρόνως προωθούνται, αν και λιγότερο έντονα, τάσεις όπως εξερεύνηση και καινοτομία, ομαδική μάθηση και προώθηση επαγγελματικής μάθησης, δεν διαψεύδεται. Η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί την ηγεσία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει, κατά τους εκπαιδευτικούς, μια ηγεσία που προσπαθεί για την διαμόρφωση ΟΜ. Η ηγεσία προωθεί την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό, τη μάθηση των εκπαιδευτικών, τις επαφές με εξωτερικούς συνεργάτες και τους αναθέτει ηγετικό ρόλο σε δράσεις. Μπορεί να βελτιωθεί κατά πολύ η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη του ηγετικού δυναμικού στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν στην ηγεσία του σχολείου έναν παράγοντα που προωθεί τη μάθηση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών και θεωρούν ότι η ηγεσία μοιράζεται. Αυτό που τους απασχολεί ωστόσο είναι ότι η ανώτερη ηγεσία, το Κράτος, με τις τάσεις του για προβληματική στελέχωση και μη χρηματοδότηση, δε βοηθά το σχολείο να γίνει οργανισμός μάθησης, παρόλο που το ίδιο καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια.

Στο σχολείο αναπτύσσεται ένα κατά το δυνατόν συμπεριληπτικό, από διάφορες απόψεις, όραμα, το οποίο, όμως, μπορεί να γίνει ακόμη πιο συμπεριληπτικό. Πράγματι, οι εκπαιδευόμενοι εμπιστεύονται στο σχολείο μεγάλο μέρος από την ευθύνη, την ευκαιρία και τη δυνατότητα επανένταξής τους στην κοινωνία. Θεωρούν, δε, ότι έχουν μερίδιο στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, ιδιαίτερα σε αυτές που αφορούν τις εξωδιδακτικές δράσεις, άρα λόγος τους μετράει, αν και σε μικρό βαθμό, κατά την άποψή τους, σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Στο σχολείο υφίσταται επίσης μια κουλτούρα μελέτης, καινοτομίας και αναζήτησης, αλλά δεν πραγματοποιείται έρευνα με κάπως στενότερη έννοια. Οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν τάση ερευνητικής προσέγγισης του διδακτικού τους έργου, που τους οδηγεί σε καινοτομίες και αλλαγές με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Τα μέλη του Συλλόγου έχουν σχέσεις σεβασμού μεταξύ τους, συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται, αλλά θα πρέπει να καταβληθούν κι άλλες προσπάθειες για να επισφραγιστούν όλα αυτά με διαδικασίες όπως η αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι επιβεβαιώνουν ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς τυπικές, αλλά εγγίζουν την ομαδικότητα, ενώ θεωρούν πως το στοιχείο αυτό επιβαρύνεται όταν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί έρχονται για λίγες ώρες διδασκαλίας, αν και τα προβλήματα απορρέουν ενδεχομένως και από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική μάθηση φαίνεται να αποτελεί μια αξία στο συγκεκριμένο σχολείο, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι οδηγεί σε ανατροπή αντιλήψεων ή ότι εφαρμόζεται ο θεσμός του μέντορα. Και κατά τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εργασία τους ως πηγή μάθησης, και έτσι τη μεταβάλλουν κατά τις παριστάμενες ανάγκες. Η γενική τους διαπίστωση είναι ότι το βηματισμό αυτό ακολουθεί η μεγάλη πλειονότητα.

Πολλά μπορούν ακόμη να γίνουν για την ένταση της αλληλεπίδρασης του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, ενώ σημαντική κρίνεται η συνεργασία με ΑΕΙ. Πράγματι, η αλληλεπίδραση αυτή είναι πολύ σημαντική, επειδή διευρύνει τη μάθηση και ρίχνει γέφυρα προς την κοινωνία. Για τους εκπαιδευόμενους,το σχολείο έχει τα «μάτια» του ανοιχτά προς τον κόσμο.

Τέλος, το προσωπικό επιδιώκει να συζητεί και να αξιολογεί όσα γίνονται μέσα στο σχολείο, αλλά το πλαίσιο ανάπτυξης διαλόγου των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί, όπως επίσης μπορεί να βελτιωθεί και η προδιάθεση του προσωπικού να αντιμετωπίσει την εργασία του ως αντικείμενο πιο συστηματικής έρευνας μέσα από τη χρήση, συλλογή κλπ. δεδομένων. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι, ορθά, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, ενημερώνουν ο ένας τον άλλον για τυχόν αποτυχίες ή επιτυχίες, ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για τη μάθησή τους και ότι πρόθυμα συλλέγουν ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα, το συγκεκριμένο ΣΔΕ χαρακτηρίζεται από μια άνω του μετρίου απόδοση στη λειτουργία του ως ΟΜ. Φαίνεται επίσης ότι οι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευτικοί τρέφουν μια όχι εντελώς ιδεώδη, αλλά παρόλ' αυτά πολύ θετική στάση απέναντι στον ΟΜ. Ίσως, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο κοντά στη μετατροπή της σχετικής θεωρίας σε πράξη, αν και υπάρχουν ακόμη πολλοί στόχοι που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι τείνουν να συμφωνούν σε πολλά με τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο εμποδίζεται να λειτουργήσει ως ΟΜ εξαιτίας της στάσης του κράτους, το οποίο αδιαφορεί και δεν ενεργεί καθόλου ευνοϊκά υπέρ, αλλά μάλλον σε βάρος, της εκπαίδευσης των εγκλείστων, αγνοώντας τις ανάγκες χρηματοδότησης και προσλαμβάνοντας πολύ αργά πολλούς ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με πολύ λίγες ώρες. Κόντρα σε όλα αυτά, το σχολείο, όπως εκτιμούν οι εκπαιδευόμενοι, συνεχίζει να προσπαθεί.

Η διευθύντρια θεωρεί ότι η έννοια ΟΜ είναι μάλλον άγνωστη στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην ελληνική εκπαίδευση γενικά, ακόμη και σε όσους εργάζονται στο ΣΔΕ. Γι' αυτό και θεωρεί ότι στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του γενικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πραγματοποιεί και διοικητικές σπουδές, που είναι σημαντικές, επειδή με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει για όσα συμβαίνουν έξω από την αίθουσα διδασκαλίας όπως η συνεργασία, η συζήτηση με τους συναδέλφους, ο κοινός αναστοχασμός κλπ., αφού διοίκηση δεν είναι μόνο οι γραφειοκρατικές διεκπεραιώσεις.

Η διευθύντρια εκτιμά πως το ΣΔΕ της δεν ανταποκρίνεται πλήρως στον ΟΜ κι ότι αυτό φάνηκε στην έρευνα. Πιστεύει ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ κουβαλούν στον θεσμό -ως ένα βαθμό και ως ένα χρονικό σημείο από τη στιγμή της εισόδου τους στον θεσμό- τη νοοτροπία της τυπικής εκπαίδευσης. Ωστοσο, για τη μη καλή λειτουργία του ΣΔΕ ως ΟΜ, η διευθύντρια δεν θα θεωρήσει υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, θεωρεί πως οι αποσπώμενοι ή προσλαμβανόμενοι εκπαιδευτικοί κατορθώνουν, κατά κανόνα, να μετασχηματιστούν προς τη φιλοσοφία του ΣΔΕ μέσω της τριβής τους. Η μη θετική εικόνα αποδίδεται στο Κράτος, που είναι ο ανώτερος παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται γενικά εάν το ΣΔΕ θα λειτουργεί ως ΟΜ ή όχι. Η διευθύντρια απεικονίζει μια πολύ προβληματική πραγματικότητα γεμάτη από αντιφάσεις, αθέτηση υποσχέσεων, διαψεύσεις και απογοητεύσεις, ενοχές. Έτσι, οι βασικοί παράγοντες της απουσίας του ΟΜ είναι «*η ανώτερη ηγεσία, το κράτος, η προβληματική στελέχωση και η μη χρηματοδότηση*», πράγματα που συνιστούν το «*μεγάλο μας αγκάθι*».

Ένα σπουδαίο, κατά τη διευθύντρια, πρόβλημα είναι ο αρνητικός και επιβαρυντικός ρόλος του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Συγκεκριμένα, στον οργανισμό αυτόν δεν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υπάρχει καλή οργάνωση και δεν καλλιεργείται το ενδιαφέρον που θα έπρεπε. Ο οργανισμός δεν φαίνεται να πιστεύει σε αυτό που του έχουν αναθέσει να κάνει και γενικότερα στην εκπαίδευση και στα αποτελέσματά της. Ο συγκεκριμένος οργανισμός παρεμβαίνει, κατά κάποιο τρόπο, και ανακοπτει τη ροή του έργου της Γενικής Γραμματείας Δια βίου μάθησης. Έτσι, ο θεσμός, δηλαδή τα ΣΔΕ, φτάνει να λογοδοτεί στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, που είναι ο φορέας χρηματοδότησής του, αλλά ο ίδιος ο φορέας, όταν έρχεται η ώρα, δεν καταβάλλει τη χρηματοδότηση, παρά μόνο με μεγάλες, σε αστείο βαθμό, καθυστερήσεις και σε άκυρες χρονικές στιγμές, π.χ. στο τέλος της χρονιάς. Η κατάσταση που δημιουργείται μοιάζει με περπάτημα σε κινούμενη άμμο και γεμίζει με άγχος και αγωνία το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το μόνο θετικό ίσως είναι ότι αυτή η συμπεριφορά βέβαια εξωθεί, αλλά και συγχρόνως παρωθεί, κάποια ΣΔΕ σε πρωτοβουλίες που οδηγούν σε κάποια μεμονωμένα επιτεύγματα που με τη σειρά τους προσφέρουν ικανοποίηση. Η διευθύντρια τοποθετεί την κακή λειτουργία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ στο γενικότερο πλαίσιο της «κακοδιοίκησης», δηλαδή της προβληματικής δημόσιας διοίκησης, στην Ελλάδα.

Ευθύνες όμως πρέπει να αποδοθούν και στον κύριο φορέα, δηλαδή στο Υπουργείο Παιδείας, κατά τη διευθύντρια, γιατί αυτό εμποδίζει τον ΟΜ τόσο άμεσα, με την έλλειψη επιμόρφωσης, όσο και έμμεσα, με την έλλειψη υποστήριξης. Παρόλ' αυτά, δεν παραλείπει να αναφερθεί σε βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και της εργασιακής κουλτούρας, ειδικά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να επιδεικνύουν αντιφατικές συμπεριφορές με κοινό παρονομαστή τον ατομισμό και την έλλειψη συνεργασίας, συμπεριφορές όπως «βεντετισμός» ή καθήλωση στα παραδεδομένα.

Κατά την άποψή της, όμως, είναι το Κράτος που δε νοιάζεται πραγματικά για το ΣΔΕ, αλλά ενδιαφέρεται απλώς να υλοποιήσει ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα. Μάλιστα, θεωρεί ότι η κορυφή δεν ακούει τη βάση, έτσι ώστε τελικά όλο το σύστημα να μη συγκροτεί έναν ευρύτερο ΟΜ. Όσο θυμάται, η κατάσταση παλιότερα ήταν σημαντικά διαφορετική. Προς το τέλος της πρώτης δεκαετίας υπήρχε ακόμη η μέριμνα για επιμόρφωση. Ωστόσο, -κι αυτό αποτελεί επίσης σύμπτωμα της κακοδιοίκησης-, δεν υπάρχει αναπαραγωγή της κουλτούρας εντός των ανωτέρων κλιμακίων του θεσμού, και για την ακρίβεια μεταλαμπάδευση του οράματος. Παράλληλα, είναι σαφές ότι όταν το ΣΔΕ δεν είναι ΟΜ μοιραία η μάθηση επηρεάζεται αρνητικά.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Η διευθύντρια βλέπει δυσοίωνα την προοπτική του ΟΜ. Κρίνει όμως πως ό,τι είναι να γίνει πρέπει να γίνει άμεσα και εισηγείται μια επανεκκίνηση του θεσμού, χωρίς ημίμετρα. Θεωρεί πως η Γενική Γραμματεία, χωρίς να είναι ιδιαίτερα προβληματικός οργανισμός, οφείλει να καταπιαστεί με τον τρόπο που η στελέχωση του ΣΔΕ θα επανέλθει στην παλιά μέθοδο της απόσπασης μόνιμου προσωπικού και της ανανέωσής του. Η επίπτωση της εγκατάλειψης αυτής της αρχής είναι πολύ αρνητική για τον ΟΜ, γιατί καταργεί όλες τις διαστάσεις, όπως την ανάπτυξη του οράματος, την ομαδικότητα, την κοινή κουλτούρα, την από κοινού εργασία για ένα σκοπό κλπ. Επίσης, η διευθύντρια θα ετίθετο υπέρ μιας νομοθεσίας που θα την κατοχύρωνε ώστε να γίνει πιο απαιτητική στην κατεύθυνση της καλύτερης και πληρέστερης πραγματοποίησης των προδιαγραφών του ΟΜ, όπως η συνεργασία, η έρευνα και εργαλείων (όπως ο αναστοχασμός, οι συνελεύσεις, οι αξιολογήσεις κλπ.). Η διευθύντρια νιώθει ακάλυπτη μπροστά σε αυτό και πιστεύει ότι οι συμβασιούχοι δεν αισθάνονται, και δεν είναι υποχρεωμένοι από κανένα, να ξοδέψουν ώρα παραπάνω από τις ώρες διδασκαλίας.

Παράλληλα, κρίνει ότι πρέπει να υπάρχει μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία, και ανατροφοδότηση, εκκινούμενη άνωθεν, για να εξασφαλίζεται η καλή υλοποίηση των προδιαγραφών του θεσμού. Θεωρεί, δε, ότι η κινητοποίηση πρέπει να είναι πολυκατευθυντική με την έννοια ότι θα πρέπει τόσο το Κέντρο όσο και το κάθε ΣΔΕ να κινητοποιηθεί. Εκτιμά ότι κάθε ΣΔΕ διαθέτει κάποιες δυνάμεις, αλλά θα πρέπει να απαιτήσει από την ανώτερη ηγεσία την δική της κινητοποίηση.

Σε ό,τι αφορά το δικό της σχολείο η διευθύντρια θεωρεί ότι είναι δύσκολο να κινηθεί μόνη της δεδομένου ότι οι τελευταία κρατούσες συνθήκες μόνο το σχεδιασμό δεν επιτρέπουν. Μια λύση που προτείνει είναι να αναλάβει η ίδια την πραγματοποίηση ή την οργάνωση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον ΟΜ, παρόλο που, γενικότερα, θεωρεί ότι στο ΣΔΕ, ενώ αυτό έχει προδιαγραφεί να λειτουργεί ως ΟΜ, ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη ικανοποίησης πολλών γραφειοκρατικών υποχρεώσεων από τον ίδιο, σε βάρος τελικά του ΟΜ.

### 6.2. Τα ευρήματα της έρευνας συνολικά

Στο δεύτερο αυτό μέρος γίνεται συνένωση όλων των δεδομένων, προκειμένου να σχηματίσουμε την συνοπτική εικόνα που αποτυπώνει την πραγματικότητα στη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Θεσσαλία, η οποία αποτελεί την περίπτωση που μελετάται στην έρευνά μας. Παρακάτω η αντιστοίχιση των υποενότητων με τα ερωτήματα:

| | |
|---|---|
| Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς | Ερωτήματα ποσοτικά 1, 2 |
| Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους | Ερώτημα ποιοτικό 1 |
| Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους διευθυντές | Ερωτήματα ποιοτικά 2, 3 |

### 6.2.1. Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

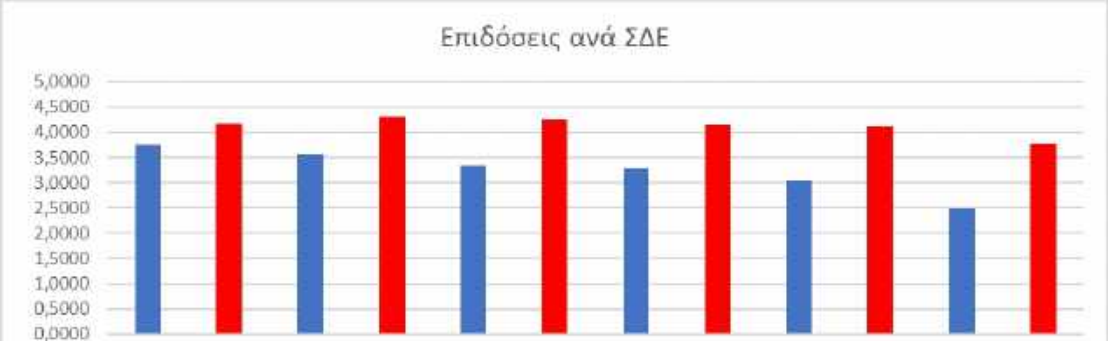
***Ο βαθμός εμπέδωσης του ΟΜ ως αξίας στην προσωπική θεωρία (στάσεις) των εκπαιδευτικών - ο βαθμός επίτευξης του ΟΜ στην πραγματικότητα***

Όπως δείχνει το παρακάτω σχήμα 6.7, τα μελετώμενα ΣΔΕ παρουσιάζουν διαφορετικές επιδόσεις. Το εύρος της διαφοράς στην πραγματική εφαρμογή του ΟΜ είναι σχεδόν 1,20 στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Αντίθετα, όμως, υπάρχει σημαντική ομοιογένεια όσον αφορά το βαθμό της αποδοχής των συνθετικών στοιχείων του ΟΜ, τη θέση με άλλα λόγια της συγκεκριμένης έννοιας στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών.

**Γράφημα 6.7: Οι επιδόσεις στον ΟΜ ανά ΣΔΕ: πραγματικότητα και στάσεις**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250




| Υπ. 6 | | Υπ. 5 | | Υπ. 4 | | Υπ. 1 | | Υπ. 4 | | Υπ. 2 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Πραγ-ματικό-τητα | Στα-σεις | Πραγ-ματικό-τητα | Στα-σεις | Πραγ-ματικό-τητα | Στα-σεις | Πραγ-ματικό-τητα | Στα-σεις | Πραγ-ματικό-τητα | Στα-σεις | Πραγ-ματικό-τητα | Στα-σεις |

Ο παρακάτω πίνακας 6.55 παρουσιάζει τον Μ(έσο)Ό(ρο) των δύο σημαντικών για την έρευνά μας μεταβλητών:

α) του οργανισμού μάθησης ως πραγματικού φαινομένου, δηλαδή ως προτύπου υλοποιούμενου στην πραγματικότητα, και

β) του οργανισμού μάθησης ως ενός ιδεατού προτύπου προς εφαρμογή.

Ενώ η τιμή στη δεύτερη μεταβλητή είναι σχετικά υψηλή, στην πρώτη είναι ελάχιστα πάνω από το μέσο όρο. Ανάμεσα, δε, στα δύο μέτρα βλέπουμε και μια απόκλιση της τάξης του ενός βαθμού της κλίμακας. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό προσωπικό συνειδητά δηλώνει ότι η πραγματικότητα διαφέρει από τη θεωρία. Κατά τρόπο αναμενόμενο, έχουμε σημαντική τυπική απόκλιση, και μάλιστα στον πρώτο Μ.Ο., κάτι που σαφώς δείχνει την ύπαρξη διαφωνίας όσον αφορά την αποτύπωση της πραγματικότητας. Στην άλλη μεταβλητή, η τυπική απόκλιση είναι μικρότερη, που σημαίνει τη μεγαλύτερη σύμπνοια απόψεων, αν και μπορούμε να πούμε ότι η αναγκαιότητα του οργανισμού μάθησης δεν φαίνεται κατανοημένη πλήρως. Παρά τη μεγάλη τυπική απόκλιση, όμως, προκύπτει ως σαφές ότι οι επιδόσεις των ΣΔΕ της Θεσσαλίας δεν είναι ικανοποιητικές.

**Πίνακας 6.55: Η πραγματικότητα του ΟΜ & οι στάσεις στη Θεσσαλία**

| | N | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|---|---|---|---|---|
| «πραγματικότητα» | 196 | 1,14 | 5,00 | 3,17 | ,93 |
| στασεις | 196 | 2,64 | 5,00 | 4,15 | ,63 |
| Valid N (listwise) | 196 | | | | |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

***Ειδικότερες πτυχές εφαρμογής και καλλιέργειας του ΟΜ μέσα από τη σύγκριση των ανισοτήτων μεταξύ των διαστάσεων***

Στον παρακάτω πίνακα 6.56 γίνεται κατάταξη των διαστάσεων βάσει του μέσου όρου τους. Όπως φαίνεται από το δεξιό σκέλος του πίνακα (που είναι η πραγματική απήχηση του μοντέλου), είναι σημαντική η συμβολή των ηγετών στην υλοποίηση του ΟΜ, καθώς και η ανάπτυξη του συμπεριληπτικού οράματος. Άλλες, μετρίως καλλιεργούμενες, αξίες είναι η ομαδική μάθηση μέσω της συνεργασίας, η διερεύνηση των πραγμάτων, και ως ένα βαθμό η επαγγελματική μάθηση. Στην τελευταία θέση εμφανίζεται η συστηματοποιημένη ανταλλαγή γνώσης, που σημαίνει ότι απουσιάζει αρκετά η υποδομή του ΟΜ. Η γενική διαπίστωση είναι πως για κάθε διάσταση φαίνεται πως είναι πολλά αυτά που πρέπει να γίνουν, μέχρι να επιτευχθούν τιμές ικανοποιητικές, δηλαδή μεταξύ του 4 και του 5.

**Πίνακας 6.56: Κατάταξη των διαστάσεων του ΟΜ βάσει του μέσου όρου στη Θεσσαλία**

| **Στάση** | | **Πραγματικότητα** | |
|---|---|---|---|
| | ΜΟ | | ΜΟ |
| Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 4,23 | Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 3,38 |
| Διαμόρφωση και ανάπτυξη ηγεσίας για τη μάθηση | 4,2 | Ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των εκπαιδευομένων | 3,33 |
| Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 4,16 | Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 3,16 |
| Καλλιέργεια ομαδικής μάθησης και συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό | 4,15 | Δημιουργία μιας κουλτούρας ερευνητικής αναζήτησης, εξερεύνησης και καινοτομίας | 3,14 |
| Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 4,13 | Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης όλου του προσωπικού | 3,11 |
| Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 4,12 | Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα | 3,10 |
| Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 4,05 | Ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και για τη μάθηση | 2,97 |

***Συγκρίσεις μέσων όρων***

Στον πίνακα 6.57 παραθέτουμε πληροφορίες με αντικείμενο τις βαθμολογίες που έδωσαν οι διάφορες ομάδες βάσει των δημογραφικών παραμέτρων του δείγματος. Οι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αριθμοί δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για τον εντοπισμό και σχολιασμό διαφοροποιήσεων μεταξύ των ομάδων που θα φαίνονταν ιδιαίτερα αξιόλογες. Αυτό ισχύει προπάντων για το φύλο. Αν στραφούμε προς την ηλικία θα δούμε ότι ένα αξιοσημείωτο δεδομένο είναι εκείνο που δείχνει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, ίσως αυτοί με μεγάλη εμπειρία στο θεσμό, κρίνουν πιο αυστηρά την πραγματικότητα.

Παράλληλα, βλέπουμε ότι αφενός μεν τα άτομα κάτω των 35, άρα οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να μην ασπάζονται εξολοκλήρου, σε θεωρητικό επίπεδο, τις αρχές του ΟΜ.

Τέλος βλέπουμε ότι μεταξύ των ομάδων που καθορίζονται από το εργασιακό καθεστώς, το ωρομίσθιο προσωπικό τείνει να αποδίδει την πραγματικότητα με πιο φωτεινά χρώματα έναντι των μονίμων εκπαιδευτικών, και μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πιο αυστηρά την πραγματικότητα του ΣΔΕ όσον αφορά τον ΟΜ.

**Πίνακας 6.57: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων βάσει δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος**

| **Φύλο** | Η πραγματικότητα | Στάση προς τον ΟΜ |
|---|---|---|
| Γυναίκες (N=135) | 3,20 (ΤΑ 0,95) | 4,21 (ΤΑ 0,62) |
| Άντρες (N=61) | 3,10 (ΤΑ 0,90) | 4,03 (ΤΑ 0,65) |

| **Ηλικία** | Η πραγματικότητα | Στάση προς τον ΟΜ |
|---|---|---|
| Έως 35 (N=37) | 3,09 (ΤΑ 0,88) | 3,97 (ΤΑ 0,63) |
| 35-55 (N=153) | 3,2 (ΤΑ 0,94) | 4,19 (ΤΑ 0,61) |
| Άνω των 55 (N=6) | 2,70 (ΤΑ 0,98) | 4,13 (ΤΑ 0,93) |

| **Εργασιακό καθεστώς** | Η πραγματικότητα | Στάση προς τον ΟΜ |
|---|---|---|
| Μόνιμος β/θμιας (N=40) | 2,96 (ΤΑ 0,89) | 3,96 (ΤΑ 0,58) |
| Μόνιμος α/θμιας (N=10) | 2,26 (ΤΑ 1,18) | 4,13 (ΤΑ 0,66) |
| Ωρομίσθιος (εκπ. -σύμβ.) (N=137) | 3,30 (ΤΑ 0,89) | 4,2 (ΤΑ 0,64) |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| Εθελοντής (N=6) | 3,06 (ΤΑ 0,94) | 4,29 (ΤΑ 0,5) |

### 6.2.2. Τα ΣΔΕ ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευομένους

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι σε θέση για διάφορους λόγους –όπως η περιορισμένη εμπειρία τους και η έλλειψη της δυνατότητας να έχουν πλήρη εικόνα- να εκφραστούν επάνω σε επιμέρους δείκτες των διαστάσεων του μοντέλου του οργανισμού μάθησης που έχουμε υιοθετήσει. Ωστόσο, ήταν δυνατό να συζητηθούν οι ποικίλες διαστάσεις και ορισμένα επιμέρους περιεχόμενά τους. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα συνοψίσουμε τα δεδομένα που προέκυψαν και έπειτα θα κάνουμε σύγκριση με τα ποσοτικά δεδομένα προκειμένου να διαφανεί η σχέση τους: διαφοροποίηση, συμφωνία, συμπληρωματικότητα, προσφορά εντελώς νέων στοιχείων σε σχέση με τα ποσοτικά δεδομένα.

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι τα σχολεία τους διέπονται από -και λειτουργούν με βάση- ένα γενικό, πλατύ, συμπεριληπτικό όραμα, το οποίο είναι προς όφελος των εκπαιδευομένων. Το όραμα αυτό αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ του εκπαιδευτικού τους παρελθόντος (διακοπή εκπαίδευσης) και του εκπαιδευτικού τους μέλλοντος (εξασφάλιση μόρφωσης γενικού χαρακτήρα που θα τους προωθήσει στη ζωή, στη δουλειά και σε άλλους τομείς). Με άλλα λόγια, η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη προς τους εκπαιδευόμενους. Όμως, σαφώς υπάρχει χώρος για την ευρύτερη συμμετοχή των ιδίων στη διαμόρφωση του οράματος, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις δηλώνουν ότι ο ηγέτης είναι περισσότερο διαμορφωτής του οράματος έναντι των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, περιγράφοντας το όραμα με τον παραπάνω τρόπο, άμεσα δηλώνουν ότι η υλοποίησή του έχει και υλικότερες πλευρές που δεν ικανοποιούνται. Θεωρούν, λοιπόν, ως βλαπτικές για το όραμα αυτό διάφορες, μάλλον καθιερωμένες πλέον, τάσεις του Κράτους, όπως η αργοπορημένη πρόσληψη των ωρομισθίων, η συχνή εναλλαγή τους, η απουσία μονίμων αποσπασμένων εκπαιδευτικών, καθώς και η πραγματική αδιαφορία για την οικονομική κατάσταση αυτών που θέλουν να φοιτήσουν στο ΣΔΕ (με την έλλειψη παροχής κυρίως χρημάτων για τη μετάβαση όσων διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές). Δείχνουν, λοιπόν, να εντοπίζουν έναν σημαντικό κίνδυνο για τον θεσμό, τον οποίο τοποθετούν μακριά τους, και αυτός είναι οι ενέργειες του Κράτους.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Όσο μπορούν να έχουν άποψη, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως έχουν μπροστά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δείχνουν να μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους, και είναι αυτό μάλιστα κάτι που θεωρούν ότι επιβάλλεται από το ίδιο το ΣΔΕ. Κάνουν, όμως, και την εκτίμηση ότι το συγκεκριμένο αυτό στοιχείο ίσως να μην βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους εκπαιδευτικούς, κι αυτό σημαίνει ότι ίσως υπάρχει μια μικρή μειοψηφία διδασκόντων για τους οποίους θα έλεγε κανείς ότι δεν μαθαίνουν από τη δουλειά τους

Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ως κάτι ιδεώδες την καλλιέργεια της ομαδικής μάθησης και συνεργασίας, προπάντων σε σχέση με τη μάθηση των εκπαιδευομένων, αφού συμβάλλει στη μη περιχαράκωση της ύλης, στην άσκηση προσωπικής φροντίδας για κάθε εκπαιδευόμενο και στην ανάδειξη των αναγκών του μαθητικού δυναμικού. Θεωρούν επίσης ότι μια τέτοια κατάσταση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να έχουν αντίστοιχες σχέσεις. Γενικά, όμως, βλέπουν μια μερική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτήν την αρχή, η οποία σημαίνει μετατροπή των σχέσεων (μεταξύ των συναδέλφων) από τυπικές σε ουσιαστικές. Δικαιολογούν, δε, το φαινόμενο αυτό με την επισήμανση ότι ο περιορισμός του είναι δύσκολος, όταν ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού αποτελείται από πολλούς συμβασιούχους εκπαιδευτικούς με λίγες ώρες διδασκαλίας, οι οποίοι μάλιστα αναλαμβάνουν υπηρεσία με πολύ μεγάλη καθυστέρηση. Τείνουν και πάλι να θεωρήσουν την Πολιτεία ως τον δημιουργό αυτών των προβλημάτων. Παράλληλα, όμως, δεν παραλείπουν να αναγνωρίσουν ως σημαντικό παράγοντα και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που μπορεί και θέλει -ή δεν μπορεί και δεν θέλει- να συνεργάζεται.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από μια στάση επιστημονικής αντιμετώπισης του διδακτικού έργου το οποίο συνεχώς να ερευνάται με σκοπό να το αλλάζουν και να καινοτομούν. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας θεωρούν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας η οποία αποβλέπει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων. Αναγνωρίζουν, βέβαια, ότι είναι τέτοια η φύση του σχολείου που οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν, μελετούν και επιδιώκουν να καινοτομούν για τη βελτίωση της μάθησής τους. Κατά ορισμένους εκπαιδευόμενους το φαινόμενο είναι αλληλένδετο με τη συνεργασία, επομένως όσο αυτή λείπει μειώνεται αντιστοίχως και η απόδοση των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα. Για αρκετούς εκπαιδευόμενους, ωστόσο, πρόκειται για φαινόμενο που εκδηλώνεται μερικά και όχι γενικά. Κάποιοι, έχουν επίσης την αίσθηση ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από εντονότερο ενδιαφέρον προς την ενασχόληση με το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διδακτικό τους έργο. Για την προβληματική απόδοση των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο οι εκπαιδευόμενοι επικαλούνται εκ νέου την προβληματική διαχείριση του προσωπικού από την Πολιτεία, η οποία κατά τη γνώμη τους δεν παρέχει υλικές και άλλες συνθήκες που θα κάνουν το προσωπικό να τρέφει τέτοιο ενδιαφέρον. Συμπληρωματικά ως λόγοι αναφέρονται ακόμη η μεγαλύτερη ηλικία και η παλαιότητα υπηρεσίας στο σχολείο, που κατά τη γνώμη τους ενδέχεται να οδηγούν κάποιους σε αρτηριοσκλήρωση. Είναι όμως σημαντική και η διάκριση που κάνουν αναφορικά με την επαγγελματική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών σε δύο κατηγορίες: η μία περιλαμβάνει άτομα εντελώς διεκπεραιωτικά (με σχετικά αρνητική έννοια της λέξης), και από την άλλη άτομα αφοσιωμένα στους εκπαιδευόμενους.

Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν ως πολύ σημαντική την ύπαρξη διαδικασιών και μηχανισμών, την ύπαρξη υποδομής δηλαδή, για συστηματική -από, και προς, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας- μάθηση γύρω από τα τεκταινόμενα στο σχολείο, αφού το διδακτικό έργο δεν ισοδυναμεί με την πραγματοποίηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και την αποχώρηση από το σχολείο. Χρειάζεται δηλαδή κάθετη και οριζόντια ανατροφοδότηση. Ενώ κάποιοι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την ύπαρξη τέτοιων δεδομένων, κάποιοι άλλοι κρίνουν ότι στο ΣΔΕ τους δεν υπάρχει ολιστική ανταπόκριση στις παραπάνω απαιτήσεις, γεγονός που δείχνει ότι το φαινόμενο δεν είναι γενικευμένο. Φαίνεται επίσης ότι δεν είναι καθολικά διαδεδομένη η αξιοποίηση όλων των πρόσφορων σήμερα διαύλων επικοινωνίας για την ύπαρξη των παραπάνω (όπως η ύπαρξη ιστοτόπου του σχολείου και άλλων ψηφιακών λειτουργιών και μεθόδων).

Κατά τους εκπαιδευόμενους η ύπαρξη αμφίδρομης μάθησης μεταξύ σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος είναι πολύ σημαντική, όχι μόνο για το περιεχόμενο που μαθαίνεται, αλλά και για τον ομαδικό χαρακτήρα με τον οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Μια συνεπαγωγή ειδικότερα για τα ΣΔΕ στα Καταστήματα Κράτησης είναι ότι η κοινωνία έρχεται πιο κοντά στον εγκλεισμό και τα χαρακτηριστικά του, ώστε να ελαττώνεται κάπως ο ρατσισμός της πλειονότητας σε βάρος των εγκλείστων, ενώ και η μαθησιακή διαδικασία εμπλουτίζεται με εξωτερικά προς το σχολείο μαθησιακά στοιχεία που προέρχονται από υπηρεσίες, φορείς, συλλόγους, οργανισμούς με χαρακτήρα επιστημονικό, κοινωνικό, καλλιτεχνικό. Γενικότερα, οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν σημαντική την αλληλεπίδραση αυτή και για την επιβίωση του θεσμού, μέσω δηλαδή της γνωστοποίησης των επιτευγμάτων του. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν ωστόσο πολλά κενά και ελλείψεις και εκτιμούν -ως αιτία και ως



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αποτέλεσμα αυτού- ότι ο θεσμός δεν χαίρει την εκτίμηση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζουν ότι η πανδημία έθεσε σημαντικά εμπόδια και ουσιαστικά ανέκοψε τις επιδόσεις των ΣΔΕ στο συγκεκριμένο πεδίο, έστω κι αν και δεν περιορίστηκαν ολωσδιόλου. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευόμενοι εγείρουν και αναφορικά με το θέμα αυτό το πρόβλημα του ρόλου της Πολιτείας, διότι η ποιοτική αλληλεπίδραση του ΣΔΕ με το εξωτερικό περιβάλλον θεωρούν πως είναι κάτι που κοστίζει οικονομικά (μετακινήσεις, επισκέψεις κλπ.) και η Πολιτεία αδιαφορεί γι' αυτό.

Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του ηγέτη ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Αλλά και στα πρόσωπα των ηγετών τους πιο συγκεκριμένα, δηλαδή στους διευθυντές τους, αναγνωρίζουν πολύ σημαντική, πραγματική, δράση που τελεί στην κατεύθυνση της προώθησης της μάθησης σε διάφορα επίπεδα (των ιδίων και του εκπαιδευτικού προσωπικού). Φαίνεται πως η ηγεσία είναι αρκετά μοιρασμένη, ενώ όταν αυτό δεν ισχύει, το πρόβλημα δεν ανάγεται στον ίδιο τον ηγέτη. Γι' αυτό κάποιοι προτείνουν ο διευθυντής του σχολείου να ενεργοποιεί περισσότερους μηχανισμούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο, ώστε να μην επικρατεί το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να έρχονται μόνο για να κάνουν το μάθημα και να φεύγουν (π.χ. συνεδριάσεις, συνεργασία, άσκηση ελέγχου στο διδακτικό έργο κλπ.). Οι εκπαιδευόμενοι όμως τονίζουν την αδυναμία λειτουργίας του σχολείου ως ενός αρμονικού συνόλου, θεωρώντας σημαντικό συντελεστή αυτής της κατάστασης το Κράτος, το οποίο επιδεικνύει αδιαφορία και παραμελεί τον θεσμό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν σοβαρά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής και στελέχωσης (όχι μόνο καθυστερημένης πρόσληψης ωρομισθίων εκπαιδευτικών, αλλά και μη απόσπασης μονίμων), καθώς και έλλειψης χρηματοδότησης. Θεωρούν ότι το Κράτος, ως ο ανώτερος ηγέτης του θεσμού, δεν δρα υπέρ της άρσης της ευαλωτότητας των εκπαιδευομένων π.χ. με την παροχή οδοιπορικών για όσους είναι από απομακρυσμένες περιοχές, κάτι που, όταν τυχόν συμβαίνει, είναι μεμονωμένο φαινόμενο και αποτέλεσμα κόπου ή γνωριμιών ενός διευθυντή. Αναδεικνύουν επίσης την αδιαφορία που επιδείχθηκε κατά την πανδημία, όταν δεν εξασφαλίστηκε η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για τη συμμετοχή στην προσπάθεια που έγινε πανελλαδικά για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τι δείχνει, επομένως, εν κατακλείδι ο λόγος των εκπαιδευομένων για τον ΟΜ στο ΣΔΕ; Οι ομάδες εστίασης δεν πραγματοποιήθηκαν με στόχο να εκμαιευτούν οι απαντήσεις ναι ή όχι στις διαφορες ερωτησεις του συνεντευκτή, αλλά ώστε οι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευόμενοι να κάνουν εκτιμήσεις τόσο ποιοτικές όσο και «ποσοτικού» χαρακτήρα. Όπως βλέπουμε από τις παραπάνω διαπιστώσεις μας, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αντιληφθούν τη σημαντικότητα του ΟΜ για το ΣΔΕ. Αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για ένα ειδικό οργανωσιακό μοντέλο που έχει ως βάση τη μάθηση και συναρμόζει απόλυτα με τον θεσμό του ΣΔΕ. Οι ίδιοι είναι σε θέση να τεκμηριώνουν κάθε φορά τη στενή σύνδεση των επιμέρους διαστάσεων με τους σκοπούς του θεσμού, αναγνωρίζοντας ως κοινό παρονομαστή των διαστάσεων την προώθηση της μάθησής τους. Από τις παραπάνω διαπιστώσεις θεωρούμε ότι σχηματίζεται και μια αδρή εικόνα για το βαθμό επίτευξης του ΟΜ. Είδαμε, λοιπόν, ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν, άλλοτε με περισσότερη και άλλοτε με λιγότερη ευκρίνεια, μια μερική ανταπόκριση στο περιεχόμενο των διαστάσεων. Αυτό θα σήμαινε ότι ο λόγος των εκπαιδευομένων παραπέμπει σε μια μερική ικανοποίηση της εφαρμογής του ΟΜ στο ΣΔΕ. Ως δύο κύρια εμπόδια στην παγίωση του ΟΜ αναδεικνύουν δύο, κατά βάση, οι εκπαιδευόμενοι. Το ένα είναι η προσωπικότητα, τουλάχιστον επαγγελματική, κάποιων εκπαιδευτικών που λειτουργούν πιο διεκπεραιωτικά έναντι άλλων που λειτουργούν με περισσότερη αφοσίωση. Το άλλο πρόβλημα αναφέρεται συχνότερα και διατρέχει τον απολογισμό για περισσότερες διαστάσεις: πρόκειται για τη διαχείριση του θεσμού από την Πολιτεία, η οποία φαίνεται πως εμποδίζει την ευδοκίμηση των βασικών χαρακτηριστικών του ΟΜ. Η διαχείριση αυτή γίνεται, ειδικότερα, αντιληπτή από τους εκπαιδευομένους ως προβληματική στελέχωση με μη μόνιμο προσωπικό, η οποία με τη σειρά της εξειδικεύεται ως καθυστερημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών με λίγες ώρες διδασκαλίας ο καθένας. Απεναντίας, οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ότι η γενική στελέχωση μάλλον είναι πιο αποτελεσματικός παράγοντας για την λειτουργία του ΟΜ. Γενικότερα, φαίνεται πως οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δεν θα υπηρετούσαν τόσο άμεσα αυτό το μοντέλο, αν και έχει σημασία η επισήμανση ότι αυτό ίσως δεν οφείλεται σε τυχόν εσωτερικά τους κίνητρα. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι ο ΟΜ έχει και υλικές προϋποθέσεις, οι οποίες προφανώς στην περίπτωσή μας δεν καλύπτονται. Το βαθύτερο πρόβλημα είναι σαφώς η προβληματική, ελλιπής χρηματοδότηση του θεσμού από το Κράτος, το οποίο δεν παρέχει υλικούς πόρους προς τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Μέρος αυτού του προβλήματος θεωρείται και το γεγονός ότι δεν αναλαμβάνεται από την Πολιτεία η δαπανηρή πρόσβαση στο σχολείο ατόμων που μένουν πολύ μακριά. Έτσι, προκύπτει ισχυρή αντίφαση ανάμεσα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στις δηλωμένες προθέσεις του θεσμού για την εξυπηρέτηση των ευάλωτων μελών της κοινωνίας και στην διαφορετική πραγματικότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας στο σημείο αυτό την ανάλυση των υποπεριπτώσεων, τονίζουμε εκ νέου ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των εκπαιδευομένων διέπονται από τάση συμπληρωματικότητας και συμφωνίας -στο βαθμό που υπάρχουν κριτήρια ανάδειξης αυτής της σχέσης (αφού οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να εκφραστούν επάνω σε όλα)- με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας επί των εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί μια σχηματική και συνοπτική παρουσίαση των αδυναμιών μάθησης κατά τους εκπαιδευτικούς (στήλη αριστερά) και τους εκπαιδευόμενους (στήλη δεξιά) «κατ' αντιπαράσταση».

**Πίνακας 6.58: Οι αδυναμίες μάθησης των ΣΔΕ**

*Διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας*

| | |
|---|---|
| Στο ΣΔΕ λειτουργεί κάπως ικανοποιητικά, αλλά όχι όσο θα έπρεπε, η ηγεσία ως βασικός πυλώνας του οργανισμού μάθησης. | Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν στα πρόσωπα των ηγετών τους πολύ σημαντική, πραγματική, δράση που τελεί στην κατεύθυνση της προώθησης της μάθησης σε διάφορα επίπεδα (των ιδίων και του εκπαιδευτικού προσωπικού). Οι εκπαιδευόμενοι όμως τονίζουν την αδυναμία λειτουργίας του σχολείου ως ενός αρμονικού συνόλου. |

*Ανάπτυξη κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων*

| | |
|---|---|
| Το ΣΔΕ δυσκολεύεται αρκετά να αναπτύξει κοινό όραμα μέσω του οποίου να αποκτά κατεύθυνση, καθώς και κίνητρα για δυναμική δράση με σκοπό την επίτευξη στόχων στο ατομικό και στο συνολικό επίπεδο. | Υπάρχει γενικά συμπεριληπτικό όραμα προς όφελος των εκπαιδευομένων. Όμως, σαφώς υπάρχει χώρος για την ευρύτερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση του οράματος, ενώ φαίνεται πως ο ηγέτης είναι περισσότερο διαμορφωτής του οράματος έναντι των |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | |
|---|---|
| | εκπαιδευτικών. Ωστόσο, υλοποίησή του έχει και υλικότερες πλευρές που δεν ικανοποιούνται. |

*Προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό*

| | |
|---|---|
| Πολύ μέτρια λαμβάνει χώρα στο ΣΔΕ η ομαδική μάθηση κατανοούμενη ως τρόπος εργασίας που συντελεί ώστε τα μέλη μιας ομάδας να σκέφτονται και να πράττουν μαζί, άρα ώστε τα μέλη του προσωπικού να μαθαίνουν να εργάζονται από κοινού και να μαθαίνουν συλλογικά –είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε και/μέσω των ΤΠΕ- και να μαθαίνουν και πώς να μαθαίνουν μαζί. | Οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν μερική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτήν την αρχή, η οποία σημαίνει μετατροπή των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων από τυπικές σε ουσιαστικές. Δικαιολογούν, δε, το φαινόμενο αυτό με την επισήμανση ότι ο περιορισμός του είναι δύσκολος, όταν ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού αποτελείται από πολλούς συμβασιούχους εκπαιδευτικούς με λίγες ώρες διδασκαλίας, οι οποίοι μάλιστα αναλαμβάνουν υπηρεσία με πολύ μεγάλη καθυστέρηση. |

*Δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας*

| | |
|---|---|
| Μόνο μέτρια εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ το πνεύμα έρευνας, πρωτοβουλίας και επιθυμίας για πειραματισμό με νέα ιδέες και πρακτικές, των προϋποθέσεων για την ικανότητα που οφείλει να χαρακτηρίζει κάθε επαγγελματία –όχι μόνο της εκπαίδευσης- για κριτικό στοχασμό επάνω στο επάγγελμά του και στην καθημερινή του εργασία και συνεχές ενδιαφέρον για αυτοβελτίωση. | Οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν ότι είναι τέτοια η φύση του σχολείου που οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν, μελετούν και επιδιώκουν να καινοτομούν για τη βελτίωση της μάθησης με στόχο τη μάθησή τους. Κατά ορισμένους το φαινόμενο είναι αλληλένδετο με τη συνεργασία, επομένως όσο αυτή λείπει μειώνεται αντιστοίχως και η απόδοση των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα. Για αρκετούς εκπαιδευόμενους, ωστόσο, πρόκειται για φαινόμενο που εκδηλώνεται μερικά και όχι γενικά. |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | |
|---|---|
| | Κάποιοι, έχουν επίσης την αίσθηση ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από εντονότερο ενδιαφέρον προς την ενασχόληση με το διδακτικό τους έργο. |

*Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό*

| | |
|---|---|
| Στο ΣΔΕ δεν ικανοποιείται η απαίτηση για ποιοτικές και συνεχώς προσφερόμενες ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, που είναι σήμερα γενικά ζητούμενο, και μάλιστα σε δύο μορφές: ως βασιζόμενη στην εργασία μάθηση και ως εξωτερική μάθηση, η οποία πρέπει να ενσωματώνεται δυναμικά στην καθημερινή πρακτική. | Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους, εκτιμούν, όμως, ότι το συγκεκριμένο αυτό στοιχείο ίσως να μην βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους εκπαιδευτικούς. |

*Μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα*

| | |
|---|---|
| Στον ίδιο, πολύ μέτριο, βαθμό τα ΣΔΕ φαίνεται να λειτουργούν ως ανοιχτά συστήματα που διακρίνονται από ευαισθησία προς το εξωτερικό περιβάλλον και συγκεκριμένα προς τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές περιβάλλουσες συνθήκες | Οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν πολλά κενά και ελλείψεις και εκτιμούν -ως αιτία και ως αποτέλεσμα αυτού- ότι ο θεσμός δεν χαίρει την εκτίμηση του εξωτερικού περιβάλλοντος. |

*Ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης*

| | |
|---|---|
| Σε ένα επίπεδο κάτω του μετρίου τα ΣΔΕ φροντίζουν για την υιοθέτηση μηχανισμών αναθεώρησης της υπάρχουσας γνώσης προκειμένου να μαθαίνουν και να αντιδρούν | Οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν ότι στο ΣΔΕ τους δεν υπάρχει ολιστική ανταπόκριση στην ύπαρξη υποδομής για συστηματική -από, και προς, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας- μάθηση γύρω |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | |
|---|---|
| αποτελεσματικά σε δυναμικά και αβέβαια περιβάλλοντα. | από τα τεκταινόμενα στο σχολείο. Φαίνεται επίσης ότι δεν είναι καθολικά διαδεδομένη η αξιοποίηση όλων των πρόσφορων σήμερα διαύλων επικοινωνίας για την ύπαρξη των παραπάνω (όπως η ύπαρξη ιστοτόπου του σχολείου και άλλων ψηφιακών λειτουργιών και μεθόδων). |

### 6.2.3. Τα ΣΔΕ ως ΟΜ σύμφωνα με τους διευθυντές

Επίσης, κοινή τάση είναι η αποδοχή και συμφωνία εκ μέρους των διευθυντών με τα αποτελέσματα της έρευνας των δύο άλλων ερευνητικών σκελών της τριγωνοποιητικής διαδικασίας: στην ουσία οι διευθυντές θεωρούν αποδεκτές και αναμενόμενες τις βαθμολογίες που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην κλίμακα του ΟΜ, αλλά συμφωνούν και με την ποιοτική αξιολόγηση της όλης κατάστασης που έγινε από τους εκπαιδευομένους, όπως και με κάποιους διαμορφωτικούς παράγοντες που οι εκπαιδευόμενοι ανέδειξαν.

Όσον αφορά τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών ερχόμαστε να κάνουμε τις εξής βασικές παρατηρήσεις: οι διευθυντές δεν έρχονται σε αντίφαση μεταξύ τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν πει τα ίδια· είτε όσα αναφέρουν συμπίπτουν περισσότερο ή λιγότερο μεταξύ τους, άρα διατυπώνουν κοινές ιδέες· είτε κάποιο στοιχείο φωτίζεται από μια άλλη πλευρά που δεν είχε αναδειχθεί· είτε αναφέρεται κάτι νέο που δεν έχει ειπωθεί ή σχολιάζεται εκτενέστερα κάτι που έχει ήδη ειπωθεί.

Για το λόγο αυτό θα προχωρήσουμε σε μια σύνθεση των επιμέρους λόγων κάθε διευθυντή όπως αναλύθηκαν με λεπτομέρειες σε άλλο σημείο της εργασίας, για να παραγάγουμε έναν κοινό και ενιαίο λόγο των διευθυντών.

Ο λόγος αυτός πρέπει να αναφέρεται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον. Μια άποψη που περικλείει ο λόγος των διευθυντών είναι ότι τα όρια μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος δεν είναι ευδιάκριτα, καθώς τα περιεχόμενα του ενός επηρεάζονται από τα περιεχόμενα του άλλου.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

***Εσωτερικό περιβάλλον των (μελετώμενων) ΣΔΕ***

*Ατομικό επίπεδο: εκπαιδευτικό προσωπικό*

Οι εκπαιδευτικοί, που είτε με το ένα είτε με το άλλο καθεστώς (απόσπαση ως μονίμου, πρόσληψη επί συμβάσει), εντάσσονται στον θεσμό ως εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν έχουν κατά κανόνα θεωρητική γνώση γύρω από τον ΟΜ.

Παρόλ' αυτά, όλοι οι διευθυντές επισημαίνουν ότι ο ΟΜ κατακτάται πρακτικά και γίνεται πρακτική γνώση, γίνεται δηλαδή μέρος της λεγόμενης σιωπηλής γνώσης των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μυούνται ασυνείδητα και εσωτερικεύουν κάποιες πρακτικές τις οποίες ενδεχομένως δεν γνώριζαν. Και στη συνέχεια τις εφαρμόζουν.

Όμως, κι αυτό δε φαίνεται να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εξάλλου, η πρακτική γνώση εφαρμόζεται χωρίς το επισφράγισμα από τη θεωρία, την επιστήμη. Αυτό το φαινόμενο εξηγεί ως ένα βαθμό και το γεγονός ότι ο έλεγχος της στάσης που οι εκπαιδευτικοί έχουν απέναντι στον ΟΜ δεν απέδωσε το υψηλότερο, και καλύτερο, δυνατό αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται στην πληρότητα και ως ένα ενιαίο σχήμα την έννοια του ΟΜ· δεν αντιλαμβάνονται ολιστικά και στη σημαντικότητα και αναγκαιότητά της.

Οι διευθυντές θα ενέτασσαν βέβαια την έλλειψη αυτή, που μπορεί να αποκατασταθεί μέσω επιμόρφωσης, στο γενικότερο πρόβλημα της έλλειψης βαθιάς και ποιοτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επάνω στα ΣΔΕ.

Εξάλλου, υπάρχουν και διευθυντές στο δείγμα που δεν γνωρίζουν την έννοια του ΟΜ καθ' εαυτήν, αλλά ούτε τη στενή, επίσημη «σχέση» της έννοιας με τη φιλοσοφία του θεσμού, η οποία θεμελιώθηκε στα κείμενα των εισηγητών της μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων που έλαβε χώρα στις αρχές του 2000.

Η έννοια του ΟΜ είναι άγνωστη στον κόσμο των εκπαιδευτικών γενικά, δεδομένου ότι, όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση, δεν έχει εκδηλωθεί κάποια σημαντική κίνηση υπέρ του ΟΜ. Αυτό συνεπάγεται ότι η συγκεκριμένη έννοια είναι πιθανόν γνωστή σε όσους εκπαιδευτικούς έχουν πραγματοποιήσει σπουδές εκπαιδευτικής διοίκησης. Η αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών οφείλει να περιλαμβάνει και περιεχόμενο από την διοίκηση της εκπαίδευσης, επειδή το διοικητικό γίγνεσθαι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι ένα πεδίο με σημαντική αξία.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σημαντικός παράγοντας στο ατομικό επίπεδο είναι η εργασιακή σχέση των υπηρετούντων στα ΣΔΕ εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός είναι αλληλένδετος με έναν άλλο, αυτόν της παρώθησης και ικανοποίησης. Ιδιαίτερη έμφαση στο πλαίσιο αυτό δίνεται στο μη μόνιμο προσωπικό, αλλά και στον τρόπο που η υπηρεσιακή κατάσταση αυτή διαπλέκεται με εκείνη του μόνιμου προσωπικού.

Η στροφή του μη μόνιμου προς την υιοθέτηση ενός «διεκπεραιωτικού», παρά επαγγελματικού, προφίλ ευνοείται από παράγοντες όπως: η ολιγόωρη απασχόληση, οι συνακόλουθα μικρές αμοιβές, η καταβολή με μεγάλη καθυστέρηση των αμοιβών από τον εργοδότη (το ΙΝΕΔΙΒΙΜ), όπως και η καθυστερημένη πρόσληψη. Γενικά, υπάρχει η άποψη ότι η αξιοποίηση ωρομίσθιου προσωπικού αντιστρατεύεται τον ΟΜ, γιατί είναι συνυφασμένη με τον κατακερματισμό των ωρών διδασκαλίας που συνεπάγεται μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι προσλαμβάνονται με μεγάλη καθυστέρηση. Αυτό συμβαίνει γιατί το Υπουργείο έχει μειώσει στο ελάχιστο τις αποσπάσεις μονίμων εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν πολλή ώρα στο χώρο του σχολείου, ώστε να είναι εφικτή η διενέργεια συνεδριάσεων και η ενδοσχολική επιμόρφωση, η προοπτική του ΟΜ ολοένα και απομακρύνεται. Δεν είναι δυνατό ένα ΣΔΕ να λειτουργεί ως ΟΜ, όταν πάνω από μισό του προσωπικού δε λαμβάνει μέρος στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, που είναι υποχρεωτικό να γίνονται πολύ συχνά διαφορετικά από ό,τι στην τυπική εκπαίδευση, θεωρώντας ότι δεν αμείβονται έξτρα. Η έλλειψη του ωρομίσθιου προσωπικού, το οποίο σήμερα είναι ο κανόνας, ήταν το κλειδί της επιτυχίας παλαιότερα. Το ωρομίσθιο προσωπικό δεν προσδένεται στο σχολείο και βλέπει τη σχέση του με αυτό μόνο ως «ώρες διδασκαλίας που πρέπει να πραγματοποιηθούν». Έτσι, δεν επιθυμούν να ξοδέψουν περισσότερο χρόνο για το ΣΔΕ πλέον της διδακτικής ώρας για την οποία αμείβονται· κι αυτό μολονότι οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί θα θεωρούνταν -από έναν διευθυντή- ιδιαιτέρως κατάλληλοι για το ΣΔΕ, επειδή δεν επηρεάστηκαν από την τυπική εκπαίδευση. Επίσης, η καθυστερημένη πρόσληψη και ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικού προσωπικού δημιουργεί δυσκολίες σε έναν διευθυντή για να τους εντάξει ομαλά στην σχολική κουλτούρα. Άλλο πρόβλημα είναι ότι τόσο μόνιμοι όσο και ωρομίσθιοι συμβαίνει από χρόνο σε χρόνο να αλλάζουν, επειδή το Υπουργείο αλλάζει τα κριτήρια της απόσπασης ή της πρόσληψης, ώστε πολύ συχνά -από χρονιά σε χρονιά- να διαφέρουν οι διδάσκοντες. Προβληματικό είναι και το γεγονός ότι δεν πραγματοποιείται καμία αξιολόγηση του ωρομισθίου εκπαιδευτικού ή ότι,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τουλάχιστον, δεν λαμβάνεται υπόψη, ώστε να αποκλειστεί κάποιος εκπαιδευτικός που δε συμβαδίζει με τη φιλοσοφία του ΣΔΕ ή που σε τελική ανάλυση δεν το υπηρετεί.

Γενικά, έχει δημιουργηθεί και παγιωθεί από το Υπουργείο μια ταύτιση μεταξύ των δύο θεσμών, του ΣΔΕ και του ΙΕΚ, που είναι στην ευθύνη της Γενικής Γραμματείας, σε ό,τι αφορά τη στελέχωση με αποτέλεσμα αυτό που ισχύει στα ΙΕΚ και έχει νόημα, η πρόσληψη ωρομισθίων ακόμη και για πολύ λίγες ώρες, να έχει μεταφερθεί και στα ΣΔΕ. Όπως παρατηρεί όμως ένας διευθυντής, *«ο θεσμός του ωρομίσθιου, ενώ στα ΙΕΚ έχει απόλυτο νόημα, .... στα ΣΔΕ δεν κάνει καλό…. Δεν βοηθάει στην ιδιαιτερότητα ... Στην ιδιαιτερότητα των σπουδών, του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ»*. Το τελικό αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η *«μη δημιουργία συνεκτικής ομάδας, σταθερής ομάδας, εκπαιδευτικής είτε από μόνιμους είτε από ωρομίσθιους».*

Μια ακόμη επισήμανση που έγινε είναι η εξής: πάνω από τους μισούς συμβασιούχους εκπαιδευτικούς εργάζονται και ως αναπληρωτές στην τυπική εκπαίδευση, γεγονός που σημαίνει ότι το ΣΔΕ αποτελεί επιπλέον απογευματινή ενασχόληση. Αυτό προκαλεί μια περίπλοκη κατάσταση με διάφορες όψεις: τα άτομα αυτά δέχονται σημαντική σωματική και πνευματική επιβάρυνση· είναι πιθανό να μεταφέρουν στο ΣΔΕ τους όρους της διδακτικής, και όχι μόνον, πραγματικότητας από την τυπική εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. η αποστροφή προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ή μη κατανόηση της έννοιας της διερεύνησης του διδακτικού έργου· γενικότερα, η επιθυμία για εργασία στο ΣΔΕ τείνει να εκκινεί από εξωτερικό κίνητρο, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί ενδέχεται να αποφεύγουν να δώσουν το «κάτι παραπάνω» στην δουλειά τους, που είναι όμως η ουσία του ΣΔΕ. Βέβαια, αποφεύγεται η οποιαδήποτε γενίκευση στο σύνολο των ωρομισθίων εκπαιδευτικών.

Οι διευθυντές εντάσσουν στις αδυναμίες που υπάρχουν -ή σε κάθε περίπτωση εμφανίζονται και αναδεικνύονται- στο εσωτερικό περιβάλλον και την ευαλωτότητα της ομάδας-στόχου του θεσμού, όχι όμως ως πρόβλημα καθ’ εαυτήν για την εκπαιδευτική διαχείρισή της, αλλά στο βαθμό που αυτή δεν δέχεται μια ευρύτερη αποτελεσματική αντιμετώπιση από την Πολιτεία. Αυτό που φαίνεται να απασχολεί τους ερωτώμενους είναι το κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευομένων που δεν είναι άλλο από τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση (συνήθως φτώχεια, κακοπληρωμένες δουλειές κλπ.). Με κριτήριο τη θέση αυτή αναδεικνύονται αντιφάσεις του τύπου ότι το ΣΔΕ απευθύνεται στους οικονομικά ευάλωτους ποικίλων κατηγοριών (ανέργους, μετανάστες, μονογονείς κλπ.), αλλά δεν τους βοηθά στην



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρόσβασή τους στο σχολείο, όταν π.χ. μένουν μακριά, κάτι που είναι συχνό φαινόμενο.

*Επίπεδο σχολείου*

Σύμφωνα με τους διευθυντές είναι πολύ δύσκολο να προωθηθεί ο ΟΜ στα ΣΔΕ (ως μέρος μιας καθαρά επαγγελματικού και μη γραφειοκρατικού-διεκπεραιωτικού χαρακτήρα κουλτούρας) μέσα στις κρατούσες συνθήκες. Με άλλα λόγια, η κουλτούρα στο ΣΔΕ τείνει να προσλάβει τυπικό, γραφειοκρατικό χαρακτήρα, ώστε κάθε προοπτική για τον ΟΜ όχι απλώς να απομακρύνεται, αλλά να εκλείπει εκ των πραγμάτων. Ναι μεν είναι δυνατή, και σαφώς δεν αποκλείεται, η προσέγγιση προς μια τέτοια, *προσιδιάζουσα στο ΣΔΕ*, κουλτούρα, αφού όλοι οι διευθυντές θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί που έρχονται για πρώτη φορά στον θεσμό έχουν, τουλάχιστον, τη δυνατότητα να μετασχηματιστούν και να μυηθούν στη φιλοσοφία του θεσμού μέσω της τριβής τους ή και μέσω προσπαθειών κάλυψης των κενών εκ των ενόντων και του προχείρου· αυτό είναι κάτι που παρατηρείται όντως να συμβαίνει και αποδεικνύει την ύπαρξη κουλτούρας. Είναι όμως προφανές ότι, από την άλλη, αυτό συμβαίνει μόνο υπό προϋποθέσεις και είναι κάτι επιτεύξιμο μόνο προς το τέλος του διδακτικού έτους· άρα, το θέμα που τίθεται σχετικά με την «κουλτούρα ΣΔΕ» δεν αφορά τη δυνατότητα ύπαρξης, αλλά την ισχύ της συγκεκριμένης κουλτούρας στην πραγματικότητα.

Μια ισχυρή, λοιπόν, κουλτούρα οργανισμού μάθησης (μέρους μιας *κουλτούρας ΣΔΕ* σε αντιδιαστολή προς μια *κουλτούρα τυπικού σχολείου*, όπως π.χ. ενός Γυμνασίου ή Λυκείου) εμποδίζεται κατ' αρχάς από το μικρό αριθμό μονίμων εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι δυνατό να τη συντηρήσουν και να τη μεταλαμπαδεύσουν, όπως και από τη συχνή εναλλαγή μονίμων εκπαιδευτικών από έτος σε έτος. Έτσι, ανακόπτεται η ορμή και δυνατότητα κάποιων «παλαιών» (εκπαιδευτικών) του σχολείου, εάν βέβαια αυτοί υπάρχουν, να ορθώσουν ανάστημα προς τις αντίθετες δυνάμεις (οι οποίες αντιμάχονται, εκούσια ή ακούσια τον ΟΜ). Επίσης, δεν υπάρχουν κάποιοι ευνοϊκοί όροι ή δικλείδες ασφαλείας. Από έναν διευθυντή επισημαίνεται ότι παλαιότερα το ΣΔΕ λειτουργούσε σε μεγαλύτερο βαθμό ως ΟΜ, γιατί υπήρχαν οι δυνατότητες. Ένα παράδειγμα ήταν ότι το ωρομίσθιο προσωπικό, σαφώς πιο περιορισμένο στον αριθμό, μπορεί να μοριοδοτούνταν κεντρικά (από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ή το ΙΔΕΚΕ), αλλά οι πίνακες στέλνονταν στους κατά τόπους διευθυντές, οι οποίοι μπορούσαν να επιλέγουν και να δημιουργούν την δική



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τους εκπαιδευτική ομάδα. Αντίθετα, σήμερα επιλέγονται από ένα ηλεκτρονικό σύστημα διάφοροι εκπαιδευτικοί, η σχετικότητα των οποίων με το θεσμό είναι άγνωστη και μη δεδομένη. Επίσης, το μοντέλο του ΟΜ μπορούσε να είναι πραγματικότητα, διότι αποσπώνταν στο σχολείο περισσότεροι αποσπασμένοι που μπορούσαν με ανανέωση να παραμείνουν κάμποσα χρόνια στο σχολείο, ή με έκθεση του διευθυντή να φύγουν.

Ένας άλλος παράγοντας που αντιστρατεύεται τον ΟΜ ως εφαρμόσιμο μοντέλο είναι τα παραρτήματα των ΣΔΕ. Θεωρητικά, τα παραρτήματα αποτελούν «μικρογραφίες» των ΣΔΕ, ωστόσο ένα παράρτημα, που κατά κανόνα είναι απομακρυσμένο γεωγραφικά από το γονεϊκό ΣΔΕ, δεν επιτυγχάνει να λειτουργήσει στην πραγματικότητα κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσή του. Στο παράρτημα έχουν κατ' αρχάς όλοι ολιγόωρη διδακτική απασχόληση, κάτι που, όπως αναφέρουν οι διευθυντές, δεν συμβάλλει στο κτίσιμο ενός ΟΜ. Είναι, επομένως, αυτονόητο ότι η ιδέα ενός «παραρτήματος ΣΔΕ» δεν μπορεί να εναρμονίζεται με την ιδέα του ΟΜ, αλλά την υπονομεύει.

### *Εξωτερικό περιβάλλον των (μελετώμενων) ΣΔΕ*

*Κράτος*

Κοινή συνισταμένη των λεγομένων όλων των διευθυντών είναι η απόδοση σημαντικής έμφασης στον ύπατο κοινωνικό θεσμό, δηλαδή στο Κράτος. Η γενική αίσθηση που έχουν οι διευθυντές και την οποία εξωτερικεύουν θα ήταν ένας προβληματισμός σχετικά με την πραγματική θέληση της πολιτικής ηγεσίας να λειτουργεί ο θεσμός σύμφωνα με το καταστατικό του. Μάλιστα, εκφράστηκε η άποψη ότι μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, το 2010, η Πολιτεία θα έπρεπε να δώσει πολύ μεγαλύτερη προσοχή στο ΣΔΕ από ό,τι έδινε προηγουμένως, κι όχι αυτό το ενδιαφέρον να μειωθεί, δεδομένου ότι οι συνθήκες για την ομάδα-στόχο χειροτέρεψαν.

Όταν δεν υπάρχει λειτουργία συνάδουσα προς το καταστατικό του, το αποτέλεσμα δεν μπορεί παρά να είναι φτωχό σε ποιότητα. Με άλλα λόγια από αυτήν την -κατά βάση μη θετική ή μη ευνοϊκή- στάση της Πολιτείας μοιραία διαχέονται σε όλο το θεσμό πολλά άλλα προβλήματα, τα οποία λειτουργούν και ως αποδεικτικά στοιχεία αυτής της στάσης. Οι διευθυντές επισημαίνουν, πιο συγκεκριμένα, ότι η Πολιτεία (το Κράτος) ως πολιτική ηγεσία, και κατ' επέκταση ως δημόσια διοίκηση,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

έχει βγάλει το θεσμό από τη λίστα των προτεραιοτήτων του. Με τη χαρακτηριστική επισήμανση ότι το συνολικό σύστημα ΣΔΕ, όπου συμπεριλαμβάνονται τόσο οι διοικούντες οργανισμοί, η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, όσο και τα ΣΔΕ, δεν συγκροτεί ΟΜ, όπως θα έπρεπε, οι διευθυντές δηλώνουν την αδυναμία ουσιαστικά διάχυσης του πνεύματος του ΟΜ σε κάθε ΣΔΕ, ώστε κάθε ΣΔΕ να είναι ΟΜ. Το σύστημα αυτό παραπέμπει στην πιο γραφειοκρατική και αυστηρή λειτουργία του οικοδομήματος της τυπικής εκπαίδευσης.

Το πλέγμα των προβλημάτων που απορρέει από τη στάση της Πολιτείας –η οποία φαίνεται γενικά να συνίσταται σε μια «διαχείριση με αδιαφορία του θεσμού»- είναι η αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στο περιφερειακό σκέλος του θεσμού, δηλαδή στα ΣΔΕ καθ' εαυτά, η αναποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών πόρων που υπάρχουν από την ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, η έλλειψη βαθιάς γνώσης γύρω από τον θεσμό από τα κεντρικά στελέχη, η μη παροχή ποιοτικής επιμόρφωσης στους δρώντες στο θεσμό σχετικά με τον θεσμό και, τέλος, μια στάση διεκπεραιωτική από την πλευρά των ανωτέρων (στην ιεραρχία) απέναντι στο γίνεσθαι, στην καθημερινή πραγματικότητα, τη μάλλον σκληρή, του θεσμού. Χαρακτηριστικά ένας διευθυντής, υιοθετώντας μια διαχρονική ματιά, επισημαίνει ότι στα πρώτα χρόνια του βίου του θεσμού «*ήταν δυνάμει οργανισμοί μάθησης. Γιατί και τότε δεν δουλεύονταν πάρα πολύ αυτό».* Ωστόσο, υπήρχαν πολλές προϋποθέσεις που έδιναν σάρκα και οστά στον ΟΜ, ώστε κανείς να μπορεί να πει βάσιμα ότι υπήρχε καλύτερη ανταπόκριση. Ήταν η έγκαιρη στελέχωση και χρηματοδότηση, η τακτική επιμόρφωση, η επικοινωνία του Κέντρου με τις δομές, η εκπροσώπηση των διευθυντών στις κεντρικές συζητήσεις.

Το ζήτημα της διαχείρισης των οικονομικών πόρων, που είναι τόσο σημαντικοί για τον ΟΜ, θίγεται εκτενώς και βαθιά από τους διευθυντές. Υπό αμφισβήτηση τίθεται κατ' αρχάς το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, που, ενώ ο ρόλος του είναι η προσφορά υποστήριξης, αντίθετα η συμπεριφορά του «εχθρεύεται», αν κιόλας δεν αντιμάχεται, τον ΟΜ. Αναφέρεται ότι η ηγεσία του του ΙΝΕΔΙΒΙΜ δεν επικοινωνεί με τη βάση του θεσμού, λειτουργώντας *«ανεξέλεγκτα».* Στο συγκεκριμένο ίδρυμα καταλογίζεται ότι δεν υπάρχει το ενδιαφέρον που θα έπρεπε να υπάρχει και ότι δεν πιστεύει σε αυτό που του έχουν αναθέσει να κάνει και γενικότερα στην εκπαίδευση και στα αποτελέσματά της. Ο συγκεκριμένος οργανισμός παρεμβαίνει, κατά κάποιο τρόπο, και ανακόπτει τη ροή του έργου της Γενικής Γραμματείας Δια βίου μάθησης. Έτσι, ο θεσμός οφείλει να λογοδοτεί στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ που είναι ο φορέας



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

χρηματοδότησής του, αλλά ο ίδιος, όταν έρχεται η ώρα, δεν καταβάλλει τη χρηματοδότηση, παρά μόνο με μεγάλες, σε αστείο βαθμό, καθυστερήσεις και σε άκυρες χρονικές στιγμές, π.χ. στο τέλος της χρονιάς. Η κατάσταση που δημιουργείται μοιάζει με περπάτημα σε κινούμενη άμμο και γεμίζει με άγχος και αγωνία το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η έλλειψη των υλικών προϋποθέσεων ασκεί πιέσεις στην καλή άσκηση της διοίκησης, διότι δεν υπάρχει άνεση για λήψη εκείνων των εκπαιδευτικών αποφάσεων που είναι οι απόλυτα ενδεδειγμένες για το εκάστοτε μαθητικό δυναμικό.

Η ευθύνη για τη μη καλή λειτουργία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ θα αποδοθεί στην πολιτική ηγεσία, δηλαδή στα πολιτικά πρόσωπα του Υπουργείου, τα οποία πρώτα-πρώτα δεν ελέγχουν το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ως θα όφειλαν, για το καλό του θεσμού, και μάλιστα βάσει της ύπαρξης αντικειμενικών προβλημάτων. Σε στενή συνάφεια με την επίκριση αυτή βρίσκεται και η διαμαρτυρία για την επιφανειακή, πρόχειρη, μη σοβαρή και σε βάθος διαχείριση του θεσμού από το Κράτος σε ό,τι αφορά τη στελέχωση με το προσωπικό και την επιμόρφωση του προσωπικού. Η ευθύνη, όμως, δεν επιρρίπτεται στη Γενική Γραμματεία ως υπηρεσία, αλλά στους κατεξοχήν λήπτες των αποφάσεων, που είναι οι διοικούντες τη Γενική Γραμματεία, παρόλο που και σε αυτούς, αλλά και στο προσωπικό τόσο της Γενικής Γραμματείας όσο και του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, καταλογίζεται έλλειψη βαθιάς γνώσης της αξίας και της φιλοσοφίας του θεσμού.

Αυτά, λοιπόν, που δεν κάνει το Κράτος, αλλά θα έπρεπε να κάνει προκειμένου το ΣΔΕ να λειτουργεί ως ΟΜ, είναι να αποσπά μόνιμο προσωπικό από την αρχή της χρονιάς, το οποίο να μην εναλλάσσεται κάθε χρόνο και να μειωθεί ο αριθμός των συμβασιούχων ωρομισθίων εκπαιδευτικών στο ελάχιστο. Αυτό προϋποθέτει ανανέωση του μόνιμου προσωπικού και όχι κάθε χρόνο απόσπαση, όπως επίσης απαρέγκλιτα και την υποχρέωση οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται στην αρχή της χρονιάς στις θέσεις τους. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να επιλέγονται τοπικά, από κάθε ΣΔΕ, και όχι από ένα ηλεκτρονικό σύστημα. Η απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών θα αποτρέψει και την ύπαρξη κάποιων αρνητικών σε βάρος του ΟΜ καταστάσεων: τέτοιες είναι η πρόσληψη πολλών ωρομισθίων με λίγες ώρες, καθώς και το φαινόμενο να παρουσιάζεται η ολιγόωρη απασχόληση στο ΣΔΕ ως τρόπος εξασφάλισης από κάθε είδους επαγγελματίες ενός «χαρτζιλικιού» πλάι σε μια άλλη κύρια εργασία, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα, σε κάποιες και όχι σε όλες τις περιπτώσεις, τη μείωση του εσωτερικού κινήτρου και την ήσσονα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

προσπάθεια των ωρομισθίων (εκδηλούμενη στην απόφαση να μην κάνουν τίποτε παραπάνω από τις διδακτικές ώρες, εφόσον δεν πληρώνονται). Εάν αυτά δεν συμβαίνουν, τότε η συγκρότηση και λειτουργία ενός οργανισμού που μαθαίνει είναι πιο πιθανή από ό,τι είναι τώρα.

Κάνοντας την ιστορική αναδρομή με την οποία βλέπουν πως κάποτε υπήρχαν οι προϋποθέσεις αυτές για τον ΟΜ στο θεσμό, οι διευθυντές επισημαίνουν πως οι προϋποθέσεις αυτές συνοδεύονταν από άλλες δύο πολύ σημαντικές: η μία ήταν η διαρκής παροχή επιμόρφωσης από τον ίδιο τον θεσμό, και όχι από την αγορά, ενώ η άλλη ήταν η ύπαρξη ενός συμβουλευτικού σώματος πέριξ του θεσμού και πέριξ του κάθε ΣΔΕ που συνίστατο σε πανεπιστημιακούς καθηγητές.

Ο πρώτος σημαντικός αρνητικός σταθμός είναι η λήξη της πειραματικής φάσης, που ήρε τα επιτεύγματά της. Πραγματοποιήθηκε αποψίλωση του θεσμού από τα συμβουλευτικά σώματα. Έτσι, είτε εμπρόθετα είτε απρόθετα, κάποια ή κάποιες πολιτικές ηγεσίες εξομοίωναν σταδιακά τα ΣΔΕ με την τυπική εκπαίδευση, παρόλο που είναι ισχυρή η αντίφαση ανάμεσα στην πραγματικότητα αυτή και στο -ακόμη- αναλλοίωτο θεσμικό πλαίσιο. Έτσι, αποκτήθηκε από το σύστημα ένας γραφειοκρατικός, συγκεντρωτικός χαρακτήρας, ο οποίος ενισχύεται και από το γεγονός της απουσίας τάσεων αποσυγκέντρωσης στο πεδίο της διά βίου μάθησης, αφού, με την απουσία διοικητικών υπηρεσιών εκτός Κέντρου, όλα στο πεδίο αυτό ανάγονται εσχάτως στο Υπουργείο. Ο θεσμός υποχώρησε ως προτεραιότητα από την ατζέντα, ενώ στην κεντρική υπηρεσία με την απόσυρση των παλαιότερων στελεχών δε γίνεται μεταλαμπάδευση και αναπαραγωγή του προς τους νεότερους. Το τελικό αποτέλεσμα είναι μια άνωθεν, σε τελική ανάλυση, εκκινούμενη τοποθέτηση του θεσμού σε θέση ώστε να «κοιτά» προς -και να επηρεάζεται από- την τυπική εκπαίδευση. Έτσι, υπάρχουν ομόλογες και ανάλογες αρρυθμίες, αλλά στον θεσμό του ΣΔΕ αυτές είναι περισσότερες στον αριθμό και πιο επιβαρυντικές για το τελικό αποτέλεσμα.

Από κανέναν διευθυντή δεν τέθηκε κάποιο συγκεκριμένο ιδεολογικό πρόσημο στη συμπεριφορά της Πολιτείας, δηλαδή δεν αποδόθηκε συγκεκριμένα στο κυβερνών κόμμα. Αντίθετα, καταλογίζεται γενικά και αδιάκριτα μια χρόνια αποστασιοποίηση, η οποία μεταφράζεται σε σχετικά γρήγορη εγκατάλειψη του αρχικού οράματος και της αρχικής ορμής, με τελικό αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία που εντοπίστηκε. Η εγκατάλειψη του οράματος και η απώλεια της πίστης εντοπίζονται βεβαίως και σε σχέση με το πεδίο της εκπαίδευσης στη φυλακή που έχει την δική του ιδιαιτερότητα.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σε τελική ανάλυση φαίνεται πως το Κράτος, χωρίς να έχει ουσιαστική έγνοια προς το ΣΔΕ, ενδιαφέρεται απλώς να υλοποιήσει ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα. Αυτό μάλιστα έχει και δύο άλλες συνεπαγωγές: η μία είναι η θεώρηση του θεσμού από την Πολιτεία ως «ενός πράγματος με ημερομηνία λήξης», κάτι που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι δεν έγινε καμιά προσπάθεια ένταξης σε κάποια εθνική πολιτική. Αυτό επιτείνει την αδιαφορία. Η άλλη συνεπαγωγή είναι ότι η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι συνήθως μια περίπλοκη διαδικασία (προφανώς σε σχέση με τις διαδικασίες εκείνες που εξυπηρετούνται από τον κρατικό προϋπολογισμό), με αποτέλεσμα να εμφανίζονται πολυποίκιλα προβλήματα.

*Ευρύτεροι συσχετισμοί*

Οι διευθυντές προχωρούν σε ευρύτερες διασυνδέσεις του προβλήματος της αδυναμίας λειτουργίας του ΣΔΕ ως ΟΜ και με άλλα στοιχεία που βρίσκονται είτε εντός είτε και εκτός του εκπαιδευτικού πεδίου. Έτσι, εκφράζεται η άποψη ότι στην Ελλάδα τόσο το κράτος όσο και η κοινωνία ασχολούνται εμμονικά με την τυπική εκπαίδευση και, κατά βάση, με τα αποτελέσματα της τυπικής εκπαίδευσης, όπως η είσοδος στο πανεπιστήμιο, ώστε ένας θεσμός όπως το ΣΔΕ να δέχεται πιέσεις, να περιθωριοποιείται και να γίνεται αντικείμενο αδιαφορίας.

Περαιτέρω συσχετισμοί που γίνονται είναι με -θεωρούμενα ως βασικά- χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και της εργασιακής κουλτούρας, ειδικά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορεί να επιδεικνύουν αντιφατικές συμπεριφορές με κοινό παρονομαστή τον ατομισμό και την έλλειψη συνεργασίας, ή συμπεριφορές όπως «βεντετισμός», καθήλωση στα παραδεδομένα κλπ.

Τέλος, μέσα στην έννοια του Κράτους, αναφέρονται και δύο άλλα στοιχεία. Το ένα είναι η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η οποία ενδέχεται, χωρίς αυτό να είναι κανόνας σε όλες τις περιπτώσεις, να μη λειτουργεί βοηθητικά -μέσω των απαραίτητων συνεργειών και συνεργασιών- προς την καλή λειτουργία του ΣΔΕ, επομένως και της διοίκησής του.

Το άλλο είναι ο παράγοντας «Κατάστημα Κράτησης (φυλακή)» και το αντίστοιχο Υπουργείο, που διαχειρίζεται τον συγκεκριμένο θεσμό. Φαίνεται πως δεν υπάρχει πάντοτε συνεργασία μεταξύ αυτού του Υπουργείου και του Υπουργείου Παιδείας και αυτή η έλλειψη διαχέεται σε όλο το σύστημα των ΣΔΕ και αντανακλάται στα ΣΔΕ των ΚΚ. Ως οργανισμός που φιλοξενεί το ΣΔΕ, η φυλακή,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

μην έχοντας καμιά σχέση με την προσφορά εκπαίδευσης, είναι, ωστόσο, αυτή που αποφασίζει πρωτίστως για το ωράριο, για τους τρόπους λειτουργίας, για την ύπαρξη επισκεπτών, για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων κλπ. Εν ολίγοις, οι εκπαιδευτικές δομές των εγκλείστων (μέσα στα ΚΚ) τελούν πάντοτε σε ένα καθεστώς ανασφάλειας σε ό,τι αφορά το παρόν και το μέλλον τους, άρα δεν μπορούν να είναι ομαλές και κανονικές οι διεργασίες που συντελούνται εντός των δομών.

**Πίνακας 6.59: Σύνοψη αποτελεσμάτων διευθυντών: διευκολυντές (Δ) και μη διευκολυντές (μη Δ) του ΟΜ**

| | | |
|---|---|---|
| Εσωτερικό περιβάλλον | *Δ* | μόνιμο (κυρίως) προσωπικό με δέσμευση και εσωτερικό κίνητρο |
| | Μη Δ | Μη επιμορφωμένο και συχνά εναλλασσόμενο προσωπικό (γενικά) |
| | Μη Δ | Ωρομίσθιο προσωπικό με προβληματικό εργασιακό καθεστώς (ολιγόωρη απασχόληση με έντονη καθυστέρηση στην πληρωμή) που στερεί ισχυρό εσωτερικό κίνητρο |
| | Μη Δ | Έλλειψη επιμόρφωσης και ειδικότερα έλλειψη εκπαιδευτικοδιοικητικού περιεχομένου στην όποια επιμόρφωση |
| Εξωτερικό περιβάλλον | Μη Δ | διαχείριση θεσμού από το Κράτος και συγκεκριμένα από την πολιτική ηγεσία: έλλειψη οράματος - απουσία ΟΜ στο όλο σύστημα |
| | Μη Δ | Έντονα επιβαρυντική λειτουργία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ |
| | Δ | Διατήρηση του θεσμικού πλαισίου (και της φιλοσοφίας) |
| | Δ | Ύπαρξη ορισμένων συνεργειών, έστω και κατ' ανάγκην |

***Προοπτικές και βελτίωση της λειτουργίας του ΣΔΕ ως ΟΜ***

Ερωτώμενοι επάνω σε διάφορα ζητήματα που αφορούν το «μέλλον» του ΟΜ στο ΣΔΕ οι διευθυντές δίνουν απαντήσεις οι οποίες δεν διαφοροποιούνται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ιδιαίτερα μεταξύ τους. Όλοι πρεσβεύουν ότι η προοπτική της ουσιαστικής βελτίωσης για τη λειτουργία των ΣΔΕ ως πλήρως αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης είναι μακριά, ενώ μερικοί είναι μάλιστα ιδιαίτερα απαισιόδοξοι.

***Σε επίπεδο ΣΔΕ***

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση, οι διευθυντές δηλώνουν ότι θα προσπαθήσουν να εφαρμόσουν μια σειρά στρατηγικών. Εδώ συμπυκνώνουμε τις προταθείσες στρατηγικές σε μια ενιαία δέσμη:

1. ενεργοποίηση όλων των «παικτών» εντός του εσωτερικού περιβάλλοντος με στόχο τη συγκρότηση επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων·
2. κοινοποίηση του προβλήματος στη Γενική Γραμματεία·
3. επιδίωξη νέας σύλληψης του κοινού χρόνου που πρέπει να υπάρχει διαθέσιμος στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ των εκπαιδευτικών, αφού αυτό είναι προϋπόθεση για τον ΟΜ·
4. γνωστοποίηση στους νέους εκπαιδευτικούς της ιστορίας του σχολείου·
5. αύξηση της επικοινωνίας και τη διασύνδεσης με την Τοπική Αυτοδιοίκηση αλλά και με άλλους φορείς·
6. παροχή και οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον ΟΜ
7. μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη (οριζόντιας) επικοινωνίας μεταξύ των ΣΔΕ.

***Σε επίπεδο Κράτους***

Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, και εδώ θα συμπυκνώσουμε τις προταθείσες στρατηγικές σε ενιαία δέσμη:

1) Όλοι πιστεύουν ότι θα πρέπει το Κράτος, ως ο ηγέτης του συστήματος, να αλλάξει άμεσα συμπεριφορά απέναντι στο θεσμό, αλλαγή την οποία χρονικά και λογικά τοποθετούν μπροστά από κάθε δική τους κίνηση ως ηγετών των κατά τόπους ΣΔΕ. Με άλλα λόγια, πιθανολογούν ότι οι ίδιοι λίγα μπορούν να πετύχουν ώστε η λειτουργία του ΟΜ να βελτιωθεί. Έτσι, ένας διευθυντής εκτιμά ότι ένα στρατηγικό σχέδιο δικό του για τον ΟΜ είναι ατελέσφορο χωρίς την άνωθεν καλή λειτουργία, που έχει να κάνει με την έγκαιρη στελέχωση και την εξασφάλιση υλικών πόρων. Επισημαίνει ότι τόσο το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ο φορέας δηλαδή που ασχολείται με τα οικονομικά των ΣΔΕ ως εντεταλμένος διαχειριστής του ΕΣΠΑ για τα ΣΔΕ, όσο και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

το Υπουργείο, Γενική Γραμματεία και πολιτική ηγεσία, πρέπει να αναθεωρήσουν τόσο το ρόλο όσο και τη συμπεριφορά τους. Κι αυτό, μολονότι θεωρείται πολύ προβληματικό ότι ο φορέας ο οποίος χρηματοδοτεί τις δαπάνες για το έμψυχο υλικό και τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ αυτό θα έπρεπε να γινόταν από το Υπουργείο Παιδείας, που δεν βλέπει οικονομικοτεχνικά μια διαδικασία μαθησιακή.

2) Παρόλ' αυτά, αυτήν την αλλαγή της Πολιτείας, αν και την εύχονται και δεν την θεωρούν αδύνατη, την θεωρούν λίγο πιθανή. Κατά την άποψη των διευθυντών, χρειάζεται μια γενική επανεκκίνηση του θεσμού: θα πρέπει οι άνθρωποι που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας του θεσμού να εμβαθύνουν στις ουσία και τις πτυχές του θεσμού.

3) Στη συνέχεια θα πρέπει να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια από τους έχοντες ηγετικές θέσεις ώστε το όλο σύστημα των ΣΔΕ να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης, δηλαδή να υπάρξει συστηματική και εντατική αλληλεπίδραση μεταξύ κορυφής και βάσης. Μάλιστα, αυτό σήμερα με την προηγμένη τεχνολογία, η οποία αναδείχθηκε στην πανδημία, είναι πιο εφικτό από παλαιότερα.

4) Σύμφωνα με έναν από τους διευθυντές, η εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας θα πρέπει να λάβει εντονότερα χαρακτήρα εθνικής πολιτικής, απεμπλεκόμενη από την αποκλειστική τοποθέτηση εντός ενός πλαισίου ευρωπαϊκής χρηματοδότησης.

5) Ως ο κύριος ηγέτης του θεσμού, η Γενική Γραμματεία χρειάζεται να επανέλθει σε δύο σημαντικές ενέργειες που υπήρχαν παλαιότερα: στην απόσπαση μονίμων εκπαιδευτικών που μπορούσαν με αξιολογική έκθεση να παραμείνουν και για άλλα έτη (με ταυτόχρονη πρόσληψη του ελάχιστου δυνατού αριθμού ωρομισθίων), καθώς και στην παροχή ποιοτικής και συστηματικής επιμόρφωσης που περιλαμβάνει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ βάσης και κορυφής. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι εφ' όλης της ύλης και κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη σήμερα, καθώς ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι που εργάστηκαν στο θεσμό αφυπηρετούν. Η εγκατάλειψη αυτών των δύο αρχών έχει συμβάλει στον περιορισμό του ΟΜ στο ΣΔΕ, ενώ η πανδημία έδειξε ότι η επικοινωνία μεταξύ κορυφής και βάσης ήταν μονοκατευθυντική.

6) Ένας μάλιστα από τους ερωτώμενους εξέφρασε την άποψη ότι, ενόψει των προβλημάτων, είναι απαραίτητη μια νομοθεσία που θα κατοχυρώνει την διοίκηση κάθε ΣΔΕ ώστε να είναι πιο απαιτητική στην κατεύθυνση της καλύτερης και πληρέστερης πραγματοποίησης των προδιαγραφών του ΟΜ, όπως η συνεργασία,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

η έρευνα και εργαλείων (όπως ο αναστοχασμός, οι συνελεύσεις, οι αξιολογήσεις κλπ.). Οι διευθυντές νιώθουν ακάλυπτοι μπροστά σε αυτό και πιστεύουν ότι οι συμβασιούχοι δεν αισθάνονται, και δεν είναι υποχρεωμένοι από κανένα, να ξοδέψουν ώρα παραπάνω από τις ώρες διδασκαλίας.

7) Στον ίδιο δρόμο όμως με το Κεντρικό Κράτος πρέπει να κινηθούν και οι Τοπικές Αυτοδιοικήσεις, γιατί δείχνουν να πάσχουν από το ίδιο πρόβλημα: την άγνοια της φιλοσοφίας και της δυνητικής προσφοράς του θεσμού.

8) Άλλος διευθυντής, τέλος, θεωρεί ότι η λειτουργία των ΣΔΕ σε ΟΜ πρέπει να αποτελέσει κεντρική προτεραιότητα τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Θα πρέπει δηλαδή η ηγεσία του θεσμού να προωθήσει αυτήν την πτυχή του ΣΔΕ λειτουργούντος ως ΟΜ, αλλά και η ίδια να διαχύσει στο σύστημα με τρόπο απτό και εμφανή το ιδεώδες αυτό. Κρίνει πολύ σημαντικό το μετασχηματισμό των κινήτρων των εκπαιδευτικών από εξωτερικά σε εσωτερικά. Αυτό θεωρείται μεν πολύ δύσκολο, αλλά μπορεί να αποτελέσει μέρος της δράσης του. Ο συγκεκριμένος διευθυντής διασυνδέει τον ΟΜ με τη συλλογική ηγεσία, στην οποία πρεσβεύει και την οποία κρίνει εντελώς απαραίτητη για την καλή λειτουργία των πραγμάτων. Με παράδειγμα, λοιπόν, την κινητοποίηση υπέρ της επαναλειτουργίας των ΣΔΕ ως ΟΜ, ο διευθυντής θεωρεί πως πρέπει σε όλα τα επίπεδα να διανεμηθεί τόσο η (συλλογική) ηγεσία όσο και η (συλλογική, αντίστοιχα) ευθύνη. Ο διευθυντής κρίνει ότι μια αναδιάταξη και ανάταξη του θεσμού θα σημάνει την επιστροφή στην καινοτόμο φύση του, και μάλιστα ότι το ΣΔΕ, όπως συνέβη και με άλλα πτυχές του, θα μπορέσει να διαχύσει αυτό το πνεύμα ΟΜ και στην τυπική εκπαίδευση, να γίνει δηλαδή δάσκαλός της.

Μολονότι οι εκτεθείσες προϋποθέσεις είναι παραπάνω από απαραίτητες, οι διευθυντές έχουν, βέβαια, την πρόθεση να κινηθούν εφεξής στρατηγικά υπέρ της καλύτερης λειτουργίας του ΣΔΕ τους ως ΟΜ βάσει των στρατηγικών που παρατέθηκαν στην αρχή αυτής της υποενότητας. Κάτι τέτοιο επιβάλλεται από την συνεχόμενη επιδείνωση των πραγμάτων. Ωστόσο, δεν παραλείπουν να επισημάνουν ότι ελλείψει όλων των παραπάνω προϋποθέσεων, που θολώνουν το τοπίο και αποτρέπουν το σχεδιασμό, είναι δύσκολη η ανάληψη δράσης με πρόβλεψη για επιτυχία.

Ένας από τους διευθυντές εκφράζει την άποψη ότι το ΣΔΕ έχει προσλάβει, σιγά-σιγά και ανεπαίσθητα στο διάβα των ετών, τον χαρακτήρα της τυπικής εκπαίδευσης, εννοώντας ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά που έχουν μεταφερθεί από την τυπική εκπαίδευση στο θεσμό. Ένα από αυτά φαίνεται να είναι και η απουσία του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΟΜ, η οποία χαρακτηρίζει την τυπική εκπαίδευση. Ένας άλλος διευθυντής είναι ωστόσο πιο αισιόδοξος. Χωρίς να αρνείται την έκπτωση της σημαντικής λειτουργίας του ΟΜ, επισημαίνει το γεγονός ότι το «κλασικό» θεσμικό πλαίσιο του ΣΔΕ δεν έχει αποσυρθεί από το προσκήνιο, γεγονός που δίνει πάντα τη δυνατότητα στο προσωπικό των κατά τόπους ΣΔΕ να κινούνται στην κατεύθυνση αυτή.

\



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

## *Εισαγωγή*

Στην εισαγωγή της προκείμενης έρευνας ορίσαμε ως σκοπό τη τη διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που τα ΣΔΕ λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και των συμφραζομένων αυτής της *υποχρεωτικής και απαραίτητης* λειτουργίας, δηλαδή των τυχόν εμποδίων και άλλων παραμέτρων, καθώς και των προοπτικών βελτίωσης. Ο σκοπός αυτός «μεταφράστηκε» προκειμένου να γίνει πράξη σε 3, αρχικά, ερευνητικά ερωτήματα τα οποία στην τελική και οριστική μορφή παρουσιάστηκαν στην ενότητα 5.2 και είναι 5 (πέντε) στον αριθμό. Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάσαμε αναλυτικά τα αποτελέσματα με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει πρόσβαση από το αναγνωστικό μας κοινό σε κάθε υποπερίπτωση/ΣΔΕ του δείγματός μας ξεχωριστά, καθώς και στην περίπτωση συνολικά. Στο παρόν κεφάλαιο προχωρούμε σε μια συνθετική, ερμηνευτική και κριτική συζήτηση των ευρημάτων που καταγράψαμε. Σκοπός μας να αντιπαραβάλουμε τα αποτελέσματα, όσο αυτό είναι εφικτό, με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και, έπειτα, να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα και προτάσεις. Το κεφάλαιο είναι αρθρωμένο σε 3 ενότητες αντίστοιχες των επιδιώξεων που έχουμε θέσει διατυπώνοντας τον σκοπό μας.

## 7.1. Μαθαίνουν τα ΣΔΕ και σε ποιο βαθμό;

Στις προηγούμενες σελίδες παραθέσαμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της ποσοτικής, και μάλιστα απογραφικής, έρευνας που πραγματοποιήσαμε στα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, που ορίσαμε ως την περίπτωσή μας, με υποκείμενά της τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΔΕ και τους εκπαιδευομένους μιας τριετίας (2019 έως και 2022). Η ποσοτική έρευνα είχε δύο στόχους: πρώτον να αναδείξει τη θέση που κατέχει ο ΟΜ ως ένα σύνολο αρχών μέσα στην προσωπική τους θεωρία και, δεύτερον, να αποτυπώσει την πραγματικότητα. Ο διαχωρισμός των δύο στόχων, που δεν ήταν στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας (κεφάλαιο 5.2), έγινε με σκοπό να βοηθήσει τους απαντώντες στη λήψη όσο το δυνατό πιο αντικειμενικής θέσης σχετικά με τα πράγματι συμβαίνοντα στα ΣΔΕ, προκειμένου να μην καταλήξουν να παρουσιάζουν ως πραγματικότητα αυτό που πιστεύουν στην θεωρία.

Σε αυτό το εγχείρημα της εκμαίευσης της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα του ΟΜ πρέπει να αποδώσουμε και αυτόνομη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αξία, για 2 λόγους: α) ο οργανισμός μάθησης δεν είναι παρά ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων στοχαζομένων και μανθανόντων εκπαιδευτικών, επομένως είναι σημαντικό να καλέσουμε τα υποκείμενα της έρευνας σε μια τέτοια στοχαστική διαδικασία· και β) επειδή, όπως επισημαίνεται, τα σχετικά με την ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, όσα δηλαδή σε τελική ανάλυση γίνονται εκτός αίθουσας, έχουν σημασία για την επιτυχία του διδακτικού έργου και σαφώς θεωρούνται πλέον μέρος των περιεχομένων της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Άρα, το όχι ιδεώδες ποσοστό που προέκυψε παραπέμπει στην ύπαρξη μιας μάλλον ασαφούς, μη σχηματοποιημένης, και όχι καλά εμπεδωμένης, γνώσης. **Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν μια βαθιά γνώση του ΟΜ, κάτι που θα σήμαινε ότι πιθανόν θα ήταν και επιρρεπείς προς την αμφισβήτηση της απόλυτης ισχύος κάποιων αξιώσεων του ΟΜ.** Αυτό μπορεί, με τη σειρά του, να θεωρηθεί και ένα από τα αίτια για τη μειωμένη επίδοση στην πραγματική εφαρμογή του ΟΜ, την οποία θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

Όσον αφορά το δεύτερο στόχο της ποσοτικής έρευνας: εδώ βλέπουμε μια μέτρια απόδοση, αφού η βαθμολογία είναι λίγο πάνω από το μέσο όρο. Το αποτέλεσμα αυτό, αν και όχι αποθαρρυντικό, δεν είναι ικανοποιητικό και οδηγεί σε μια σειρά διαπιστώσεων που προβληματίζουν. Η πρώτη είναι ότι **προφανέστατα τα ΣΔΕ της περίπτωσής μας δεν αποτελούν οργανισμούς μάθησης κατά δήλωση των εκπαιδευτικών τους**. Ο ΟΜ που βλέπουμε να υπάρχει, ως ο μέσος όρος πάντοτε της μελετώμενης περίπτωσης, είναι ένας ατελής, μη ολοκληρωμένος, περιοριζόμενος, θα λέγαμε, στα «βασικά» οργανισμός μάθησης.

Αυτό το πολύ βασικό δεδομένο που έχει προκύψει από την έρευνά μας μπορεί να αναγνωστεί σε σχέση με διάφορα στοιχεία από τη βιβλιογραφία. Το πρώτο είναι ότι **εντοπίζουμε μια σοβαρή απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης**, στο πνεύμα της πολύ γνωστής διάκρισης των Argyris και Schön (Argyris & Schön, 1974· Argyris & Schön, 1996) μεταξύ υιοθετημένης (espoused theory) και εν χρήσει θεωρίας (theory in use). Γνωρίζουμε, δηλαδή, από τους δύο αυτούς μελετητές ότι συχνά στις οργανώσεις υπάρχει έντονη απόκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης ως εξής: κάποιος λέει ότι κάνει κάτι με έναν συγκεκριμένο τρόπο, αλλά το κάνει στην πραγματικότητα με άλλον τρόπο. Αναπλαισιωμένα όλα αυτά στην ερευνά μας σημαίνουν ότι τα ΣΔΕ τα οποία μελετήσαμε, και ίσως και ο θεσμός ενγένει, δε λειτουργούν όπως θα έπρεπε. Μάλιστα και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι μάς υποδεικνύουν αυτήν τη σημαντική διάσταση/απόκλιση, καθώς το κεντρικό μήνυμα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

που εκπέμπεται από το συνολικό λόγο τους είναι το εξής: «ο οργανισμός μάθησης ως μοντέλο για το διοικητικό γίγνεσθαι του ΣΔΕ είναι κατ' εμέ σημαντικός, αλλά δεν καλλιεργείται στο σχολείο μου».

Όμως, κι αυτό, από την άλλη, δεν είναι κάτι που προκαλεί έκπληξη, αφού κατά την θεωρία των θεσμών είναι δυνατή και αναμενόμενη η απόκλιση μεταξύ του θεσμού (ως προτύπου) και της πραγματικότητας (του θεσμού) (Scott, 2014).

Είτε αναμένεται είτε όχι, πάντως, με βάση τη θεωρία της σχετικής εγγύτητας, έναν ποσοτικό τρόπο ανάδειξης αναγκών (Swart κ.ά., 2014), **οδηγούμαστε στη διαπίστωση μεγάλου κενού μεταξύ στόχων και ικανοποίησής τους, μεταξύ θεωρίας και πράξης**. Οι σχεδόν δύο μονάδες της κλίμακας Likert υποδηλώνουν την ανάγκη καταβολής πολλής προσπάθειας για την επίτευξη της επιθυμητής κατάστασης. Αυτή είναι μια διαπίστωση που αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στο θεσμό.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες συγκρίσεις του (ποσοτικού) αποτελέσματος με άλλα υπάρχοντα ερευνητικά στοιχεία· θεωρούμε αυτή τη σύγκριση επισφαλή για πολλούς λόγους, όπως θα εξηγήσουμε ευθύς αμέσως, αλλά θα την αποτολμήσουμε προκειμένου και για να μην αφήσουμε το αποτέλεσμά μας να είναι μετέωρο στο ερευνητικό σύμπαν.

Στην ενότητα 4.4. (και στην εργασία Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ) εξηγήσαμε ότι η προγενέστερη έρευνα για τον ΟΜ στα ΣΔΕ, όπως και πολλά άλλα ερευνητικά δείγματα για τη λοιπή εκπαίδευση, πάσχουν από αρκετές αδυναμίες, που δεν αντανακλούν απαραιτήτως κακές προθέσεις των ερευνητών: επίκληση σε διαφορετικά θεωρητικά υπόβαθρα, έλλειψη κατανόησης της έννοιας του ΟΜ, έλλειψη εμβάθυνσης στον θεσμό του ΣΔΕ, χρήση εντελώς διαφορετικών εργαλείων, τεχνικών ερευνητικών υποκειμένων κ.ο.κ. Έτσι, η σύγκριση είναι επισφαλής. Οι εργασίες που έχουν γίνει (2 ποσοτικές και μία ποιοτική, Αναγνωστόπουλος, 2010, Τσιρογριάννη, 2018, Μαρούση, 2019) κάνουν λόγο για «ικανοποιητική» ενσωμάτωση των χαρακτηριστικών του ΟΜ, σαν τα ΣΔΕ να μπορούσαν να πετυχαίνουν τους στόχους τους και χωρίς να είναι οργανισμοί μάθησης ή σαν να τελικά τα ΣΔΕ προτίμησαν να γίνουν. Συγχρόνως, αναγνωρίζουν και πολλά περιθώρια βελτίωσης, χωρίς πρόταση σαφών σχεδίων για άρση εμποδίων. **Εν πάση περιπτώσει, αν τυχόν θεωρήσουμε βάσιμη και αξιόπιστη τη σύγκριση, θα λέγαμε ότι σε τελική ανάλυση δεν εντοπίζουμε κάποια δραματική απόκλιση ανάμεσα στην έρευνά μας και στο πνεύμα αυτών των ερευνητικών προσπαθειών.**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Μια άλλη σύγκριση μπορεί να γίνει με διαπιστώσεις στις οποίες εμείς οι ίδιοι καταλήξαμε σχετικά με τον ΟΜ στην τυπική εκπαίδευση· για την ακρίβεια για ό,τι ονομάσαμε αυθόρμητη, και μη κεντρικά σχεδιασμένη, υλοποίηση του ΟΜ, για μια ανάδυση του ΟΜ από τη βάση** (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ). Και αυτή η σύγκριση είναι πολύ δύσκολη, ή και αμφισβητήσιμη, διότι η διαπίστωση στην οποία -επίσης με σχετική επιφύλαξη- καταλήξαμε προήλθε από ένα ιδιαίτερα ποικίλο σώμα ερευνητικών προσπαθειών, που διακρίνονται από διαφορετική ποιότητα, στοχεύσεις, δείγματα, εργαλεία κλπ. Εκεί, πάντως, διαπιστώσαμε ότι αυτή η έρευνα -αν θεωρηθεί εφικτός από αυτή ο σχηματισμός εικόνας της πραγματικότητας- δεν δείχνει κάποια ικανοποιητική ροπή προς τον ΟΜ: η κατάσταση, δηλαδή, παραπέμπει σε κάτι τεχνοκρατικό και όχι στη μετασχηματιστική εκδοχή του ΟΜ. Τα πράγματα δεν θα μπορούσαν, βέβαια, να είναι διαφορετικά για ένα σύστημα (το ελληνικό) που, όπως το περιέγραψε η Αγγελάκου (2018), δεν ενδιαφέρεται για ένα μανθάνον σχολείο (ακόμη και η διαφορετικής θεωρητικής στήριξης έρευνα του Ξαφάκου [2022] ανέδειξε την ασθενή τάση που εντόπισαν οι Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2022γ, ενώ και η διατριβή της Papazoglou, 2021, ανέδειξε μια επίσης ασθενή, απλώς άνω του μέσου όρου, τάση). Αν, λοιπόν, θεωρηθεί θεμιτή αυτή η σύγκριση, τότε ισχύει το εξής: **τα ΣΔΕ εμφανίζουν μια παρόμοια μετριότητα· δεν απουσιάζει εντελώς ο ΟΜ, αλλά απλώς πρόκειται για την απλή, στοιχειώδη μορφή, που απέχει από έναν μετασχηματιστικό οργανισμό μάθησης.**

Αυτό κατά την άποψή μας στοιχειοθετεί σημαντικό «μειονέκτημα», γιατί ο συγκεκριμένος θεσμός, προσανατολισμένος προς τον ατομικό και κοινωνικό μετασχηματισμό, όπως αναλύσαμε (κεφάλαιο 4.2.), δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί κατά τον τρόπο αυτό στην επιτέλεση των σκοπών του στο λεγόμενο τεχνικό πυρήνα του, στη διδασκαλία και τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Στις σελίδες 389-392 παραθέσαμε σε συγκριτικό πίνακα τις αδυναμίες των ΣΔΕ ως προς τη μάθηση, όπως ταυτοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Σαφέστατα, ο όρος «αδυναμίες» χρησιμοποιείται μεταφορικά, προκειμένου να αναφερθούμε στα πολύ συγκεκριμένα προβλήματα, στα οποία είναι δυνατό να επιμεριστεί η μετριότητα που διαπιστώσαμε στο ποσοτικό σκέλος της έρευνάς μας.

Σε συμφωνία και με τις αρχές της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθούμε, οφείλουμε να τονίσουμε ότι πρόκειται για τα αποτελέσματα απλώς μιας γεωγραφικής και διοικητικής περιφέρειας του συστήματος των ΣΔΕ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σημαντικότερος παράγοντας στην εφαρμογή του ΟΜ είναι η συμβολή των ηγετών, καθώς και η ανάπτυξη του συμπεριληπτικού οράματος (αυτό μάλιστα αναδείχθηκε και από την Papazoglou, 2021, αν και σε ένα εντελώς διαφορετικό δείγμα). Άλλες μετρίως καλλιεργούμενες αξίες είναι η ομαδική μάθηση μέσω της συνεργασίας, η διερεύνηση των πραγμάτων και, ως ένα βαθμό, η επαγγελματική μάθηση, ενώ στην τελευταία θέση, πριν την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, τοποθετήθηκε η συστηματοποιημένη ανταλλαγή γνώσης, που σημαίνει ότι απουσιάζει αρκετά η υποδομή του ΟΜ.

Η έρευνά μας έχει αποδώσει ένα μέτριο αποτέλεσμα για το ζήτημα της λειτουργίας των ΣΔΕ της μελετώμενης περίπτωσης ως οργανισμών μάθησης. **Λείπουν δεδομένα με βάση τα οποία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει το στοιχείο αυτό που ονομάσαμε *οργανισμό μάθησης στη μετασχηματιστική εκδοχή* (Κεφάλαιο 3.2). Πρόκειται για σημαντική αδυναμία, γιατί με την απουσία αυτού του στοιχείου χάνεται όλο το momentum που προσδίδει ο ΟΜ σε έναν οποιοδήποτε οργανισμό (κεφάλαιο 2.1.2.2), σε ένα σχολείο (κεφάλαιο 3.3.) και σε έναν οργανισμό εκπαίδευσης ενηλίκων (κεφάλαιο 3.4).**

Όπως τονίσαμε στην Εισαγωγή και στην ενότητα 4.4.5., το ΣΔΕ *θα πρέπει* να είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπου καλλιεργούνται: το όραμα της ισοτιμίας και της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, η συνεχής επαγγελματική μάθηση, η ομαδικότητα και συνεργασία, η έρευνα/αναζήτηση/καινοτομία, η συστηματική συλλογή και ανταλλαγή γνώσης, η μάθηση με το ευρύτερο περιβάλλον, και η μανθάνουσα ηγεσία. Όλα αυτά πρέπει, συνδυασμένα, να υλοποιούνται, έχοντας αντικαταστήσει παραδοσιακά στοιχεία όπως το κεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα ενιαία διδακτικά εγχειρίδια, θεσμοί που επιτάσσουν και επιβάλλουν μια ομογενοποιημένη καθολική μάθηση κατά τη βούληση της Πολιτείας. Με άλλα λόγια ο οργανισμός μάθησης «ήρθε» για να αντικαταστήσει αυτή την κατάσταση και θεώρηση των πραγμάτων. Επομένως, αδυναμία του ΣΔΕ να λειτουργήσει ως ΟΜ είναι πιθανό να οδηγεί στην προσφορά μιας μάθησης που δεν είναι κριτική και χειραφετική. Ελλείψει του ΟΜ και των διαστάσεών του όπως συμμετοχή όλων στο σχολικό όραμα, στην ενεργό συμμετοχική μάθηση, στον κοινό στοχασμό, στην από κοινού έρευνα της διδασκαλίας κλπ., δεν μπορούμε να μιλούμε για μια συντονισμένη, καθολική προσπάθεια που λαμβάνει χώρα μέσα στις αίθουσες στην κατεύθυνση αυτή, έστω κι αν υπάρχουν, στην καλύτερη περίπτωση, μεμονωμένες προσπάθειες και καλές προθέσεις: κλείσιμο της πόρτας της αίθουσας και απομονωτισμός των



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

διδασκόντων («ο καθένας τη δουλειά του»)· αδυναμία εγκαρσίων, δηλαδή από όλο το προσωπικό εφαρμοζόμενων, εξατομικευμένων για κάθε μαθητή διδακτικών διαδικασιών· απουσία συνδιδασκαλιών, πλην των εντελώς απαραίτητων· αδυναμία κοινής αντιμετώπισης προβλημάτων· καταφυγή στη μετωπική διδασκαλία και αποφυγή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσα στην τάξη· χρήση ακατάλληλων προς την εκάστοτε ομάδα-στόχο διδακτικών υλικών ή καταφυγή σε πρόχειρα υλικά ή από παλαιότερα έτη ή ακόμη και από την τυπική εκπαίδευση· αυτά είναι ορισμένα μόνο παραδείγματα μιας φτωχής προσφοράς μάθησης, η οποία μπορεί να επέλθει ως αποτέλεσμα της απουσίας του ΟΜ. **Το σχολείο δεν γίνεται πεδίο παραγωγής γνώσης κατά την έννοια που είναι συνυφασμένη με τον ΟΜ.**

### 7.2. Τι, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο εμποδίζει τη μάθηση ενός ΣΔΕ;

Στο προηγούμενο κεφάλαιο καταγράψαμε ευρήματα σχετικά με το θέμα αυτό που προέκυψαν και από τους εκπαιδευόμενους, αλλά κυρίως από τους διευθυντές. Εδώ θα προβούμε σε μια ερμηνευτική πλαισίωσή τους βάσει και της βιβλιογραφίας.

1) *Στάσεις και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ανταπόκριση στον ΟΜ*

Οι διευθυντές ανήγαγαν το φαινόμενο στο καθεστώς και στη διαδικασία **της στελέχωσης των ΣΔΕ, που συνθέτουν ένα θολό και περίπλοκο τοπίο: μια σειρά προβληματικών καταστάσεων και φαινομένων που αντανακλούν και επιδρούν στην πραγμάτωση του ΟΜ ως μοντέλου** (πρόσληψη μεγάλου, μη ορθολογικού, αριθμού εκπαιδευτικών σε κάθε ΣΔΕ - το ωρομίσθιο προσωπικό βλέπει τη σχέση του με το ΣΔΕ μόνο ως *«ώρες διδασκαλίας που πρέπει να πραγματοποιηθούν»* - υιοθέτηση ενός διεκπεραιωτικού, παρά επαγγελματικού, προφίλ – καθυστερημένη πρόσληψη και κακοπληρωμή ωρομισθίων – η υπηρεσία στο ΣΔΕ ως αμειβόμενη υπερωρία). **Τα παραπάνω φέρνουν ολοφάνερα στο προσκήνιο την ανάγκη να συζητηθούν σε σχέση με σημαντικές έννοιες και πεδία του τομέα της *Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση*** (βλ. π.χ. Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), **όπως εκείνες της παρώθησης, της επαγγελματικής ικανοποίησης και των εργασιακών σχέσεων.** Επίσης, σημασία έχει και το γνωστό πρόβλημα **της διάστασης μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής παρώθησης (extrinsic-intrinsic motivation**, Hoy & Miskel, 2013). Θα παρατηρήσουμε, λοιπόν, τα εξής: η προσέλευση για εργασία στο ΣΔΕ με το στάτους της σύμβασης θεμελιώνεται σε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εξωτερικό κίνητρο, αφού η κοινωνικοοικονομική κατάσταση το επιβάλλει: πολλοί θέλουν έξτρα εισόδημα, καθώς και την απόκτηση ωρών προϋπηρεσίας για μόνιμο διορισμό (η εργασία στο ΣΔΕ μοριοδοτεί με μάξιμουμ 8 ωρών έναν συμβασιούχο για να ενταχτεί στους πίνακες διορισμού της τυπικής εκπαίδευσης). Όμως, και πάλι, το τελικό αποτέλεσμα είναι ένας μικρός αριθμός ωρών με χαμηλή αμοιβή, η καθυστερημένη πρόσληψη, η καθυστερημένη καταβολή της αντιμισθίας. Θα λέγαμε, επικαλούμενοι την κλασική θεωρία του Herzberg: α) ότι λείπουν οι συντελεστές υγείας (hygienes) από αυτήν την κατάσταση· β) κι ότι, έστω κι αν υπάρχουν παρακινητές (motivators) Herzberg (1966), όπως η αναγνώριση της προσφοράς, τα πράγματα οδηγούν σε μια δυσαρέσκεια και στην έλλειψη ικανοποίησης του εργαζομένου Δεν επέρχεται, εντέλει, η εσωτερική σύνδεση μεταξύ ωρομισθίων και θεσμού, αφού κατά τον Lawler (1991, στους Κυθραιώτη & Πασιαρδή, 2015α) τα οφέλη δεν είναι πολλά: η εμπλοκή είναι μεγαλύτερη όσο περισσότερα είναι τα οφέλη σε μια εργασιακή σχέση, και ένα τρίωρο ή εξάωρο δεν κινητροδοτεί. Έτσι, λοιπόν, ο ΟΜ καταλήγει να μην ευνοείται από την ύπαρξη μη μονίμου προσωπικού στο ΣΔΕ υπό τις ανωτέρω, πάντοτε, συνθήκες: **το μη μόνιμο προσωπικό διστάζει ή σκόπιμα αποφεύγει να προσφέρει χωρίς αμοιβή πράγματα που εκτείνονται πέραν των αμειβόμενων ωρών διδασκαλίας.**

*2) Παγίωση μιας μη φιλικής προς τον ΟΜ ευρύτερης κουλτούρας*

Ως επακόλουθο της προηγούμενης κατάστασης έρχεται η δυσκολία, και μάλλον δύσκολα υπερβάσιμη, της δημιουργίας μιας καθαρά επαγγελματικού, και μη γραφειοκρατικού-διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, κουλτούρας. Με άλλα λόγια**, η κουλτούρα στο ΣΔΕ τείνει να προσλάβει τυπικό, γραφειοκρατικό χαρακτήρα, ώστε κάθε προοπτική για τον ΟΜ όχι απλώς να απομακρύνεται, αλλά να εκλείπει εκ των πραγμάτων.**

*3) Έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης επάνω στον ΟΜ*

Η έννοια του ΟΜ δεν φαίνεται να είναι γνωστή ως ένα οριοθετημένο θεωρητικό πλαίσιο με συγκεκριμένους σκοπούς, φιλοσοφία και χρησιμότητα, ούτε είναι γνωστή η στενή σύνδεση της έννοιας με τη θεσμική λογική του ΣΔΕ. Αν εξαιρέσουμε εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει σπουδές εκπαιδευτικής διοίκησης, πρόκειται για μια γνώση η οποία δεν εντάσσεται στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. **Έτσι, είναι πολύ πιθανό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, που είτε με το ένα είτε με το άλλο καθεστώς (απόσπαση ως μονίμου, πρόσληψη επί συμβάσει), εισέρχονται στον θεσμό ως εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν έχουν κατά κανόνα θεωρητική**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**γνώση γύρω από τον ΟΜ.** Παρά ταύτα, το πρόγραμμα σπουδών του ΣΔΕ, όπως εμπεριέχεται στο πλήθος των θεσμικών υλικών (κεφάλαιο 4.), οδηγεί, εφόσον κατανοηθεί και εφαρμοστεί, στην εφαρμογή αρχών που συνθέτουν το μοντέλο του ΟΜ. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα σπουδών ή ο τεχνικός πυρήνας *υποβάλλει*, ως ένα βαθμό, την αναγκαιότητα ύπαρξης του ΟΜ. Έτσι, ο ΟΜ κατακτάται και γίνεται μέρος της λεγόμενης σιωπηλής γνώσης των εκπαιδευτικών. Σιωπηλή γνώση σημαίνει ότι είναι κάτι που κατακτάται διά μέσου της εμπειρίας και εφαρμόζεται χωρίς οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να εκφραστούν αμιγώς θεωρητικά γι' αυτό.

Όμως, κι αυτό δε φαίνεται να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, μια σιωπηλή γνώση περί ΟΜ δεν μπορεί να εξισωθεί ποιοτικά προς την ρητή και αντικειμενική γνώση του, που είναι αποτέλεσμα σπουδών, επιμόρφωσης και επιβλεπόμενης πρακτικής άσκησης. Επομένως, ο ΟΜ θα πρέπει να περιλαμβάνεται ως αντικείμενο στα προγράμματα επιμόρφωσης των υποψηφίων που θα ήθελαν να εργαστούν στα ΣΔΕ, και γενικότερα να αποτελεί αντικείμενο της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών, η οποία δεν πρέπει να παραβλέπει το επιστημονικό πεδίο της (εκπαιδευτικής) διοίκησης. **Ενώ σαφέστατα η επιμόρφωση, και γενικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, καταλαμβάνει τόσο σημαντική θέση στον τομέα της *Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση* (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), φαίνεται ότι από όλο το τοπίο απουσιάζει η προσφορά και ζήτηση καλής, βαθιάς και ποιοτικής επιμόρφωσης επάνω στο θεσμό γενικότερα, με το Κράτος να ζητά από τους εκπαιδευτικούς να έχουν ολοκληρώσει επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στην ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά. Είναι, δηλαδή, τελικά αμφίβολο εάν το εκπαιδευτικό προσωπικό στα ΣΔΕ έχει κάποια εξοικείωση με το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης.**

*4) Συστημικό επίπεδο: η στάση- συμπεριφορά του Κράτους για τη διασφάλιση του ΟΜ*

Όσον αφορά το μακρο-επίπεδο -ή συστημικό ή εθνικό επίπεδο-, αναδεικνύεται μια σειρά παραγόντων οι οποίοι συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά και με εκείνους που ήδη συζητήθηκαν. Στο επίκεντρο της κριτικής τίθεται αρχικά ο οργανισμός ΙΝΕΔΙΒΙΜ (Ινστιτούτο Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης), ένα Ν(ομικό) Π(ρόσωπο) Ι(διωτικού) Δ(ικαίου), που -στο πλαίσιο της ελληνικής νομοθεσίας και της ελληνικής δημόσιας διοίκησης και πολιτικής- είναι ο εντεταλμένος από το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κράτος -στην προκειμένη περίπτωση από την εκάστοτε αρμόδια για τη διά βίου μάθηση Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας- υλοποιητής του χρηματοδοτούμενου «προγράμματος» που φέρει την ονομασία «Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας». Τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρουν ότι η καταβολή από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ κάθε είδους οικονομικών πόρων είναι προβληματική, είτε πρόκειται για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων (μέσω διαγωνισμών που δεν γίνονται) είτε για τις αμοιβές του προσωπικού. Σε γενικές γραμμές, διατυπώνονται οι επικρίσεις ότι η ηγεσία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ δεν επικοινωνεί με τη βάση του θεσμού, ότι το ίδρυμα, σε τελική ανάλυση, παρεμβαίνει και ανακόπτει τη ροή του έργου της Γενικής Γραμματείας και ότι δεν δείχνει το ενδιαφέρον που θα έπρεπε να δείχνει. **Άρα, υπάρχει ένα πρόβλημα που μπορεί να αποκληθεί «προβληματική χρηματοδότηση του θεσμού», αλλά συνδέεται στενά με ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να αποκληθεί «παρατεταμένη δυσλειτουργία του ΙΝΕΔΙΒΙΜ»**. Όμως, σύμφωνα με τα υποκείμενα της έρευνας, **η ευθύνη για τα προβλήματα αυτά βαρύνει τα πολιτικά πρόσωπα του Υπουργείου,** τα οποία δεν αξιολογούν το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ως θα όφειλαν, για το καλό του θεσμού, και μάλιστα βάσει της ύπαρξης αντικειμενικών προβλημάτων. Επομένως, η ευθύνη βαρύνει εντέλει το ίδιο το Κράτος, **Η ευθύνη αυτή δεν επιρρίπτεται στη Γενική Γραμματεία ως υπηρεσία, αλλά στους κατεξοχήν λήπτες των αποφάσεων, που είναι οι διοικούντες τη Γενική Γραμματεία, παρόλο που και σε αυτούς, αλλά και στο προσωπικό τόσο της Γενικής Γραμματείας όσο και του ΙΝΕΔΙΒΙΜ καταλογίζεται έλλειψη βαθιάς γνώσης της φιλοσοφίας και της δυνητικής αξίας του θεσμού· καταλογίζεται, δηλαδή, μια «επιφανειακή, πρόχειρη, μη σοβαρή διαχείριση του θεσμού από το Κράτος».**

Στο σημείο αυτό μπορούμε να κάνουμε κάποιες γενικότερες συγκρίσεις. **Θεωρούμε πρώτα-πρώτα ότι η λεγόμενη ουαλική έρευνα, η πιο πρόσφατη μελέτη για τον ΟΜ στην εκπαίδευση, προσφέρει σημαντικά συγκρίσιμα στοιχεία (OECD, 2018· Kools, 2020).** Σαφέστατα, όπως τονίσαμε στην ενότητα 4.4.4, όπου την περιγράψαμε, τα ευρήματα αυτής της έρευνας προέρχονται από ένα εντελώς διαφορετικό συγκείμενο· έχουν, ωστόσο, τη σημασία τους. **Βλέπουμε, λοιπόν, ότι κι εκεί, όπως κι εδώ, η εφαρμογή του ΟΜ στην πράξη υποδεικνύει ότι αναγκαία είναι τα εξής: α) η καλή και ομαλή χρηματοδότηση, η οποία ως η υλική προϋπόθεση είναι εντελώς απαραίτητη τόσο για τον ΟΜ όσο και την διασφάλιση από την εκπαίδευση της ευημερίας των εκπαιδευομένων, β) η ενίσχυση του**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**επαγγελματικού κεφαλαίου των πρωταγωνιστών στο εκπαιδευτικό πεδίο, καθώς και θεσμών όπως το mentoring και οι εκπαιδευτικές συνέργειες, γ) οι αξιολογήσεις σε όλα τα επίπεδα που αποβλέπουν στη βελτίωση (όχι στη συμμόρφωση) και δ) η απόδοση έμφασης από το Κράτος στην αναγκαιότητα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού ως ΟΜ και στην στρατηγική προβολή, διάχυση και κινητοποίηση υπέρ αυτής της αναγκαιότητας εγκαρσίως του συστήματος.**

**Ένας άλλος ενδιαφέρων πόρος που πρέπει να αξιοποιηθεί εδώ είναι η ξένη βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα η εμπειρική έρευνα που υπάρχει σχετικά με τους φραγμούς ή τα εμπόδια στη μάθηση των σχολείων, άρα με τους παράγοντες που αποδυναμώνουν το σχολείο ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως ΟΜ.** Πλάι, λοιπόν, στα δεδομένα της προαναφερθείσας ουαλικής έρευνας, επικαλούμαστε αυτό το υλικό όπως έχει παρουσιαστεί από τους σημαντικούς μελετητές του ΟΜ στην εκπαίδευση Mulford & Silins (2010). Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα γιατί, παρά το γεγονός ότι η αναφορά είναι σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άλλων συγκειμένων, έχει αξία και σημασία για το δικό μας θέμα. Το πρώτο πράγμα που επισημαίνεται είναι ότι η ευθύνη της λειτουργίας ενός σχολείου ως ΟΜ δεν μπορεί να ανατεθεί αποκλειστικά στο σχολείο, αφού υπάρχουν παράγοντες εκτός αυτού που το επηρεάζουν: ένας δημόσιος εκπαιδευτικός οργανισμός δεν είναι ένα περιχαρακωμένο σύστημα που λειτουργεί στο κενό. Μια σημαντική, κατά την άποψή μας, έρευνα, των Voulalas & Sharp (2005), που πραγματοποιήθηκε με 22 διευθυντές σχολείων στην Αυστραλία οι οποίοι είχαν δεσμευτεί στο μετασχηματισμό των σχολείων τους σε ΟΜ, έδειξε ότι οι διευθυντές των σχολείων δεν είχαν σαφή κατανόηση του ΟΜ· οι σπουδαιότεροι αναστολείς του εγχειρήματος ήταν οι παραδοσιακές ιεραρχικές δομές και κουλτούρες, η έλλειψη χρόνου, και η δυσκολία στην εξασφάλιση υποστήριξης από προσωπικό και γονείς. Βλέποντας πανοραμικά το ζήτημα των εμποδίων, και κινούμενοι στο αμερικανοαγγλικό πλαίσιο, οι Mulford & Silins (2010) αναγνωρίζουν ως μεγάλο αντίπαλο του ΟΜ, ο οποίος είναι συνυφασμένος με το ενδυναμωμένο και αυτονομημένο σχολείο, την παραδοσιακά κατανοούμενη λογοδοσία, η οποία είναι, βέβαια, σημαντικό χαρακτηριστικό στον αμερικανοαγγλικό, και όχι μόνο, χώρο. Ως άλλα εμπόδια, όμως, αναγνωρίζονται επίσης η ιεραρχικότητα του συστήματος, η απόκρυψη και ο φόβος της σύγκρουσης, η κλειστή και ελεγχόμενη επικοινωνία, η έλλειψη διάθεσης ισοτιμίας στις σχέσεις, η κατανόηση της γνώσης, του αντικειμένου



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος, ως ειδημοσύνης και όχι ως ερευνητικής διαδικασίας. Σημαντικό εμπόδιο είναι επίσης η έλλειψη χρόνου εντός του σχολείου από το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και η έλλειψη κατανόησης ότι το κτίσιμο του ΟΜ είναι μια διαδικασία συνεχιζόμενη που συντελείται συνεχιζόμενα, στη διάρκεια του χρόνου.

**Στην βιβλιογραφία που μόλις επικαλεστήκαμε, για να τη συγκρίνουμε με την έρευνά μας, εμφανίζονται πολλά φαινόμενα και διαδικασίες που κι εμείς εντοπίσαμε κατά την ανίχνευση των «καθοριστών» του ΟΜ στον θεσμό του ΣΔΕ.** Υπάρχουν, βέβαια, και διαφορές: π.χ. στα ΣΔΕ δεν επικρατεί κάποιο αυστηρό σύστημα λογοδοσίας, που θεωρείται εμπόδιο για τον ΟΜ. Ωστόσο, υπάρχει κοινό πρόβλημα με το χρόνο: ο χρόνος αποτελεί στοιχείο που απαιτείται για την εκδίπλωση του ΟΜ, αλλά παρόλ' αυτά δεν είναι και σε αφθονία. Άλλο κοινό πρόβλημα που εμφανίζεται είναι το «παραδοσιακό» ιεραρχικό στοιχείο. Σε κάθε περίπτωση, εντοπίζουμε σημεία διασύνδεσης των δεδομένων της δικής μας μελέτης με τη βιβλιογραφία. Παρόλ' αυτά, αποφεύγουμε την πλήρη ταύτιση θεσμών και συστημάτων που απέχουν γεωγραφικά, χρονικά και πολιτισμικά μεταξύ τους, ενώ, από την άλλη, δεν είναι σώφρον να αγνοούμε τις όποιες ομοιότητες, όπως π.χ. η ιδέα ότι ο ΟΜ κτίζεται σε βάθος χρόνου.

**Για τον λόγο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να εισαγάγουμε εδώ μια ευρύτερη πλαισίωση** για να πλαισιώσουμε τη βασική μας διαπίστωση ότι ο ΟΜ αναδύεται ως ένα δύσκολα προσεγγίσιμο μοντέλο κι ως μια ανεπίτευκτη καινοτομία διοίκησης του σχολείου/εκπαιδευτικού οργανισμού. Μάλιστα, κύριο εύρημά μας είναι ότι σε κάθε επίπεδο του συστήματος εντοπίζεται προβληματικότητα. **Θεωρούμε, λοιπόν, ότι είναι συνετό να επικαλεστούμε την θεωρία της εκπαιδευτικής αλλαγής, η οποία, ως γνώση σχηματοποιημένη σε θεωρητικό σώμα (βλ. π.χ. Πασιαρδής [εκδ.] 2015), πιστεύουμε ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων μας.**

Όπως αναλύσαμε στο κεφάλαιο 3, η θεωρία της εκπαιδευτικής αλλαγής αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες, ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1980 με θέμα τις αλλαγές που πρέπει να γνωρίσει η εκπαίδευση στο γοργά μεταβαλλόμενο εξαιτίας της τεχνολογίας παγκοσμιοποιημένο σύγχρονο κόσμο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την έντονη πάλη μεταξύ, από τη μια, των υλικών επιδιώξεων και, από την άλλη, των ηθικών αξιών του ανθρώπου. Στο πλαίσιο της θεωρίας της αλλαγής η αλλαγή κατανοείται ως γενική ιδέα, αλλά και, ειδικότερα, ως οι επιμέρους αλλαγές -ή καινοτομίες-, ως εκφάνσεις της γενικής ιδέας της αλλαγής, τις οποίες τα εκπαιδευτικά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συστήματα επιθυμούν ή δεν επιθυμούν να υιοθετήσουν. Εδώ μνημονεύουμε τη θεωρία της αλλαγής όχι ως προς το αντικείμενό της, δηλαδή τι αυτή η θεωρία λέει ότι πρέπει να αλλάξει στην εκπαίδευση, κάτι που το είδαμε μιλώντας για τον ΟΜ (κεφάλαιο 3), αλλά ως προς τους τρόπους που πρέπει να πραγματοποιηθεί κυρίως η αλλαγή που εισάγεται άνωθεν.

**Ένα, λοιπόν, από τα σημαντικά διδάγματα της πλούσιας και πολυδιάστατης αυτής θεωρίας αφορά τη διαδικασία σκόπιμης και σχεδιασμένης αλλαγής**. Κατά τη θεωρία, λοιπόν, αυτή η διαδικασία εκκινεί από τους έχοντες την εξουσία σε ένα πεδίο (όπως το εκπαιδευτικό), αλλά η επιτυχία της δεν είναι δεδομένη, πρόβλημα που εντείνεται, όταν η βάση είναι απούσα από τη λήψη των αποφάσεων: «*η αλλαγή αφορά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, διαλόγου, ανατροφοδότησης, αξιοποίησης των εμπειριών των ανθρώπων, τροποποίησης στόχων, ανακύκλωσης, αντιμετώπισης ανάμικτων συναισθημάτων και αξιών, ρεαλισμού, μικροπολιτικής, ματαίωσης και αναστάτωσης. Επομένως, η απουσία όλων των εμπλεκομένων από την ανάπτυξη του οράματος και από τη χάραξη της στρατηγικής στην αλλαγή, θα έχει ως συνέπεια την αντίδραση στην αλλαγή και την αποστασιοποίηση από αυτή, αφού αυτοί οι άνθρωποι δε θα νιώθουν αφοσίωση και δέσμευση απέναντί της*» (Κυθραιώτης, 2015, 90). Επίσης, η επιβράδυνση και η αποτυχία στην προώθηση μιας αλλαγής σχετίζονται με παράγοντες όπως η πολυπλοκότητα της αλλαγής και η φύση του οργανισμού, αλλά και οι ίδιοι οι άνθρωποι, τόσο οι ηγέτες που διαχειρίζονται την αλλαγή όσο και οι οποιοιδήποτε εμπλεκόμενοι. Έτσι, η απουσία συμμετοχής στις αποφάσεις σε όλα τα στάδια, η έλλειψη επικοινωνίας και αφοσίωσης, η έλλειψη σεβασμού στις αξίες και στις νόρμες, καθώς και η απουσία επαρκούς γνώσης και εμπειριών για την αλλαγή, επιδρούν αρνητικά. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, εντοπίζουμε δύο παράγοντες ως κατεξοχήν σημαντικούς: την καλή ηγεσία και την επαγγελματική ανάπτυξη· αυτοί είναι οι παράγοντες οι οποίοι θα κρατήσουν ένα σύστημα όρθιο από την αρνητική επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος, όποια κι αν είναι αυτή.

**Θεωρούμε πως οι παραπάνω επισημάνσεις και υποδείξεις της θεωρίας της αλλαγής εξηγούν ικανοποιητικά τα ευρήματά μας και τους προσδίδουν νόημα. Τόσο η έλλειψη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και η προβληματική συμπεριφορά της ηγεσίας του θεσμού έχουν αναδειχθεί στα ευρήματά μας και έχουν ταυτοποιηθεί ως δομικά εμπόδια. Φαίνεται, όμως, ότι *σε τελική ανάλυση* το επίκεντρο των**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**προβλημάτων βρίσκεται στην ηγεσία, κι αυτό όντως αναδείχθηκε στα ευρήματά μας επίσης.** Είναι, επομένως, το κατεξοχήν εμπόδιο, χρονικά και λογικά, διότι προκαλεί τα επιμέρους, τα ευρισκόμενα στα πιο κάτω επίπεδα της ιεραρχίας, εμπόδια, όπως πρώτα και κύρια την έλλειψη παροχής ποιοτικής επιμόρφωσης και στη συνέχεια σειρά άλλων ζητημάτων που ανάγονται σε αυτή ή, σε κάθε περίπτωση, αλληλεπιδρούν με αυτή. Αναγνωρίζουμε, λοιπόν, μεταξύ των ευρημάτων μας στοιχεία όπως: η έλλειψη ουσιαστικής συνεργατικότητας, η απουσία εσωτερικών κινήτρων των εργαζομένων, το γραφειοκρατικό πνεύμα στην ατμόσφαιρα των ΣΔΕ και μια σειρά σημαντικών μαθησιακών δυσκολιών στο επίπεδο της ίδιας της ηγεσίας.

**Με άλλα λόγια, το επίπεδο της κεντρικής ηγεσίας στο σύνολό του δεν είναι μανθάνων οργανισμός,** κάτι που εδώ και χρόνια είναι ζητούμενο στην Δημόσια Διοίκηση (π.χ. Καρκατσούλης, 2004, Ραμματά, 2011)· π.χ. δεν συν-μανθάνει με το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη ή με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Έτσι, ούτε και το όλο «σύστημα ΣΔΕ» αποτελεί μανθάνοντα οργανισμό, με το εξής αποτέλεσμα: **το κάθε ξεχωριστό ΣΔΕ δεν βλέπει εντέλει μπροστά του ένα μανθάνον σύστημα, του οποίου είναι μέλος.**

Αντιστρέφοντας τώρα τη σειρά των ευρημάτων, όπως αυτά προέκυψαν στην έρευνά μας, θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής: με τα παραπάνω εμπόδια, εμπόδια γενικά και ειδικά, όπως τα καταγράψαμε, βρίσκεται σε συνάφεια το αποτέλεσμα του ποσοτικού σκέλους της έρευνάς μας. **Με άλλα λόγια: κάτω από τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις που εντοπίσαμε είναι αναμενόμενη η μέτρια βαθμολογία που προέκυψε και η οποία δείχνει ότι τα ΣΔΕ της μελετώμενης περίπτωσης μόλις και μετά βίας είναι οργανισμοί μάθησης.** Επίσης, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας έδωσαν τόσο ισχυρή έμφαση στο Κράτος ούτε θα πρέπει να μας ξενίσει ούτε πρέπει να εκληφθεί ως απλή μετάδοση ευθυνών από κάτω προς τα πάνω, από τους πολίτες προς την Κυβέρνηση. Αντίθετα, είναι αναμενόμενο και δικαιολογημένο, δεδομένου ότι, όπως είδαμε παραπάνω (Κεφάλαιο 4.1.3) το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα ανήκει στο λεγόμενο κρατικιστικό (state-led) μοντέλο διακυβέρνησης και υλοποίησης της διά βίου μάθησης· είναι, δηλαδή, ένα πεδίο, που, όπως είναι ευρέως γνωστό, βρίσκεται στην αποκλειστική ευθύνη του Κράτους.

Στην επαινετική κριτική τους για το νέο μοντέλο ΟΜ των Kools & Stoll οι Harris & Jones (2018) επεσήμαναν ότι ο ΟΜ δεν είναι κάτι απλό και δεν μπορεί να αναχθεί απλώς και μόνον στα σχολεία -και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

γενικότερα, θα λέγαμε εμείς. Αποδίδεται τεράστια σημασία στο ίδιο το σύστημα, και στον φορέα του, το Κράτος. Αυτό, λοιπόν, αναδεικνύει και η δική μας έρευνα.

Κλείνουμε με μια γενικότερη επισήμανση: με την επιβεβαίωση από την έρευνά μας της προβληματικότητας και της πολυπλοκότητας της εφαρμογής των πολιτικών. Σύμφωνα με τις Viennet & Pont (2017), η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται ως διαδικασία αλλαγής με συγκεκριμένο σκοπό, η οποία είναι πολυκατευθυντική, καθώς μπορεί να τροποποιηθεί από πολλούς δρώντες σε διάφορα σημεία ενός συστήματος, και συγκειμενοποιημένη, καθώς το θεσμικό και λοιπό κοινωνικό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει την διαμόρφωση και υλοποίηση της πολιτικής στην πράξη. **Πράγματι, λοιπόν, η λειτουργία του ΣΔΕ ως ΟΜ επηρεάζεται από πληθώρα καθοριστών.**

## 7.3. Πώς είναι δυνατό να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να βελτιωθεί η μάθηση του ΣΔΕ;

**Οι διευθυντές συμφωνούν για την ύπαρξη του προβλήματος της μειωμένης επίδοσης στον ΟΜ και θεωρούν ότι πρέπει να επιλυθεί.** Υλοποίησαν ανάλυση του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος και με αυτόν τον τρόπο εισήλθαν σε μια διαδικασία στρατηγικής κατόπτευσης και ανάλυσης του ζητήματος του ΟΜ στον θεσμό του ΣΔΕ. Έτσι, **διαπνέονται από πνεύμα ολιστικό και στρατηγικό** (Τσιάκκιρος, 2015α): η αναφορά τους είναι γενική, βγαίνοντας από τον χώρο τους και το πεδίο δράσης τους και εκτεινόμενη σε όλο το πλαίσιο, δηλαδή στην κοινωνία. Αντιλαμβάνονται πλήρως και εξωτερικεύουν την άποψη για την περιπλοκότητα/συστημικότητα των πραγμάτων: αναδεικνύουν τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, εκφράζουν την ανησυχία για το μέλλον, δίνουν έμφαση στην αλληλοδιαπλοκή των επιπέδων και δεν παραλείπουν την ανάδειξη των αντιφάσεων, καθώς και των προκλήσεων που οι αντιφάσεις δημιουργούν. Ο λόγος των διευθυντών αναφέρεται σε δύο επίπεδα: το ένα είναι ο ίδιος ο οργανισμός στον οποίο εργάζονται και τον οποίο υπηρετούν, δηλαδή το «δικό» τους ΣΔΕ, και το άλλο είναι το συστημικό ή μακρο-επίπεδο.

Είναι φανερό ότι οι διευθυντές θεωρούν την απουσία του ΟΜ στο ΣΔΕ ζήτημα που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική πολιτική παρά με την εκπαιδευτική διοίκηση με τη στενή έννοια, δηλαδή την διοίκηση ενός ΣΔΕ. Όλοι πρεσβεύουν ότι η προοπτική της ουσιαστικής βελτίωσης για τη λειτουργία των ΣΔΕ ως



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης είναι μακριά, ενώ μερικοί μάλιστα είναι ιδιαίτερα απαισιόδοξοι. Όλοι πιστεύουν ότι θα πρέπει το Κράτος, ως ο ηγέτης του συστήματος, να αλλάξει άμεσα συμπεριφορά απέναντι στο θεσμό, αλλαγή την οποία χρονικά και λογικά τοποθετούν μπροστά από κάθε δική τους κίνηση ως ηγετών των κατά τόπους ΣΔΕ. Με άλλα λόγια, πιθανολογούν ότι οι ίδιοι λίγα μπορούν να πετύχουν ώστε η λειτουργία του ΟΜ να βελτιωθεί.

Παρόλ' αυτά, αυτήν την αλλαγή της Πολιτείας, αν και την εύχονται και δεν την θεωρούν αδύνατη, την θεωρούν λίγο πιθανή. Εικάζουν ότι και αυτή η ιδέα να αναλάβουν κάποια δράση προσκρούει στο γεγονός ότι δεν έχουν την ηγεσία του θεσμού ως εταίρο. Η τελευταία επισήμανση θεωρούμε πως **επιβεβαιώνει την διαπίστωση της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας -η οποία, τονίζουμε, έχει εκπονηθεί για δεκαετίες επάνω στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα, δηλαδή στα σχολεία-, ότι η μάθηση του εκπαιδευόμενου είναι αποτέλεσμα μιας μακράς σειράς παραγόντων τοποθετημένων σε επίπεδα.** Υπάρχει ιεράρχηση των επιπέδων, καθένα από τα οποία έχει την επίδρασή του στη μάθηση, αλλά και συγχρόνως αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους, ενώ κάθε κατώτερο επίπεδο εξαρτάται από το ανώτερο (Kyriakides κ.ά., 2018, Κυριακίδης & Αντωνίου, 2015).

Αυτό δε σημαίνει ότι ο ηγέτης του ΣΔΕ δεν μπορεί και δεν πρέπει να εκπονήσει μια στρατηγική δράση υπέρ της καλύτερης λειτουργίας του ΣΔΕ τους ως ΟΜ. Κάτι τέτοιο επιβάλλεται από την συνεχόμενη επιδείνωση των πραγμάτων. Βέβαια, εξαιτίας της έλλειψης διαφόρων προϋποθέσεων, που θολώνει το τοπίο και αποτρέπει το σχεδιασμό, είναι δύσκολη η ανάληψη δράσης με πρόβλεψη για επιτυχία· έτσι, **αντανακλάται η διάκριση μεταξύ της στρατηγικής επιλογής και της εφαρμογής της** (Πασιαρδής & Τσιάκκιρος, 2015), **αμφισβητείται, δηλαδή, η πρακτική πλευρά των κινήσεών τους, άρα τα τελικά οφέλη και αποτελέσματα.**

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας και εκπονώντας την ανάλυση αναγκών που επιβάλλεται (Τσιάκκιρος, 2015α, 2015β), οι διευθυντές αναφέρουν μια σειρά από στρατηγικές για την αποκατάσταση του προβλήματος που θα ονομάζαμε «μη λειτουργία του ΣΔΕ ως ΟΜ», τις οποίες είδαμε στις σσ. 402-406. Στο σύνολό τους οι προτάσεις αυτές συγκροτούν σχέδιο στρατηγικής αλλαγής, κατά την έννοια του Fidler (2000). Σύμφωνα με τη θεωρία (Τσιάκκιρος, 2015γ), οι καταρτίζοντες ένα στρατηγικό σχέδιο **οφείλουν να συμπεριλαμβάνουν και την λεγόμενη ανάλυση της αποδεκτικότητας.** Κινούμενοι σε ένα τέτοιο πλαίσιο,



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

λοιπόν, οι ερωτώμενοι επισημαίνουν την έλλειψη διατάξεων που θα κατοχυρώνουν την διοίκηση κάθε ΣΔΕ ώστε να είναι πιο απαιτητική στην κατεύθυνση της καλύτερης και πληρέστερης πραγματοποίησης των διαστάσεων του ΟΜ, όπως η συνεργασία, η έρευνα κλπ., και της χρήσης εργαλείων όπως ο αναστοχασμός, οι συνελεύσεις, οι αξιολογήσεις κλπ. Π.χ. υπάρχει ένα κενό στην καταπολέμηση της αντίστασης που προβάλλεται από τους συμβασιούχους ότι δεν αισθάνονται, και δεν είναι υποχρεωμένοι από κανένα, να ξοδέψουν ώρα παραπάνω από τις ώρες διδασκαλίας.

**Ένα αρνητικό γνώρισμα του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ύπαρξη πολλών και μεγάλων αντιφάσεων, δηλαδή το γεγονός ότι συνιστά ένα αντιφατικό τοπίο στο εσωτερικό του**. Οι αντιφάσεις, όμως, που υπάρχουν παρατηρούνται πρώτα και κύρια στον ίδιο τον λόγο του συστήματος, όπου εμφανίζονται και αναγκάζονται να συμβιώσουν διαφορετικές ρητορικές, δημοκρατικές, από τη μια μεριά, και τεχνοκρατικές, από την άλλη, με τις δεύτερες, όμως, να υποσκελίζουν τις πρώτες (Κατσαρού, 2020). **Με το ΣΔΕ τα πράγματα είναι διαφορετικά: υπάρχει, μεν, αντίφαση ως κυρίαρχο μοτίβο, αλλά η αντίφαση είναι εκείνη μεταξύ θεωρίας και πράξης· δηλαδή: ο θεσμικός λόγος του ΣΔΕ παρουσιάζει συνοχή και δεν αυτοαναιρείται εσωτερικά, αλλά είναι η εφαρμογή του στην πράξη το πρόβλημα.** Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό, κι αυτό επισημάνθηκε από τους διευθυντές, ότι, μολονότι ο θεσμός δείχνει να πάσχει από μια γενική αστάθεια, το γεγονός ότι το «κλασικό» θεσμικό πλαίσιο του ΣΔΕ δεν έχει αποσυρθεί από το προσκήνιο δίνει πάντα τη δυνατότητα στο προσωπικό των επιπέδων του θεσμού όλων να το υπερασπιστούν και να το αναστήσουν. Γι' αυτό και οι διευθυντές *θα μπορούσαν* να καταστρώσουν και να υλοποιήσουν ένα σχέδιο δράσης.

Όμως, η εφαρμογή μιας τέτοιας «τοπικής» πρωτοβουλίας προσκρούει, όπως είπαμε, σε δομικά, άνωθεν εμπόδια. **Γι' αυτό οι διευθυντές περιέγραψαν, όχι αδρά αλλά λεπτομερώς, ένα σχέδιο δράσης υπέρ της επαναφοράς του ΟΜ, το οποίο προορίζεται για το Κράτος ως τον φορέα που *θα πρέπει* να εισαγάγει και να ξεκινά να υλοποιήσει ένα σχετικό σχέδιο, το οποίο θα επιτρέψει τα «τοπικά σχέδια» να εφαρμοστούν και να έχουν επιτυχία** (σσ. 401-405). Όσον αφορά αυτό το ευρύτερο σχέδιο μπορούμε να πούμε τα εξής:

1) Στον πυρήνα του σχεδίου προβάλλεται ως αναπόφευκτη η ικανοποίηση δύο αναγκών, από τις οποίες:



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

α) η μία είναι η ανάγκη για επικαιροποίηση της γνώσης του θεσμού την οποία διαθέτει τόσο η πολιτική ηγεσία, που αποτελεί και την ηγεσία του θεσμού, όσο και το προσωπικό που εργάζεται στις δύο κεντρικές αρχές, στη Γενική Γραμματεία (όπως κι αν αυτή ονομάζεται), αλλά και στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, στο εντεταλμένο από τη Γενική Γραμματεία Ν.Π.Ι.Δ. να υλοποιήσει «πρακτικά» το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «ΣΔΕ»· η γνώση αυτή δεν θα πρέπει να είναι επιδερμική, αλλά θα πρέπει να περιλαμβάνει και την ίδια την θεωρία της αλλαγής ως ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο, δεδομένου ότι η Μεταρρύθμιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις αρχές της χιλιετίας στηρίχθηκε στην θεωρία της αλλαγής (Δούκας, 2004)·

β) η άλλη ανάγκη ουσιαστικά απορρέει από, και συμβαδίζει, με την προηγούμενη και αναφέρεται στο πεδίο της διοίκησης ή διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του θεσμού. Οι σχετικές διαδικασίες απέκτησαν στο διάβα των ετών ομοιότητες με τις αντίστοιχες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις οποίες ήδη πριν 10 χρόνια οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013) επέκριναν ως: τυπικά οργανωμένο σύστημα με άναρχο χαρακτήρα - σύστημα με αδυναμίες που οφείλονται στη μη ολιστική σύλληψή του (επαγγελματική ανάπτυξη, καλή στελέχωση, παρώθηση κ.ο.κ.), άρα και σε έναν προβληματικό κεντρικό φορέα (Υπουργείο) - διοίκηση που αντιδρά απλώς αντί να δρα προδραστικά· αυτά είναι ορισμένα βασικά χαρακτηριτικά γνωρίσματα.

2) Σε συμφωνία με το (1α) πιο πάνω, θα πρέπει οι ευρισκόμενοι στην κορυφή της ιεραρχίας του θεσμού να κατανοήσουν τον θεσμό ως συγκεκριμένη αλλαγή (Δούκας, 2004) η οποία εγκαταλείφθηκε και πρέπει εκ νέου να αναληφθεί.

3) Σε συμφωνία με το (1β) θα πρέπει να κατ' αρχάς η πολιτική ηγεσία να καταπιαστεί σοβαρά και να αξιολογήσει επισταμένως τη συμπεριφορά του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, γιατί το ίδρυμα αυτό επιτείνει σε μεγάλο βαθμό τις ήδη προβληματικές εργασιακές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί στον θεσμό και αποτελούν αγκάθι. Οι οργανισμοί που βρίσκονται στο μακροεπίπεδο, η Γενική Γραμματεία του Υπουργείου και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, θα πρέπει να λειτουργούν οι ίδιοι ως οργανισμοί μάθησης και συγχρόνως μεταξύ τους να συναποτελούν έναν ΟΜ που λειτουργεί υποδειγματικά. Είναι προφανές ότι εδώ θίγεται το γενικό πρόβλημα των οργανισμών και υπηρεσιών της ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης που δεν λειτουργούν ως ΟΜ (Καρκατσούλης, 2003, Ραμματά, 2011)



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

5) Η λειτουργία των ΣΔΕ ως ΟΜ πρέπει να αποτελέσει κεντρική προτεραιότητα τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά. Θα πρέπει δηλαδή η ηγεσία του θεσμού να προωθήσει αυτήν την πτυχή του ΣΔΕ και να διαχύσει στο σύστημα με τρόπο απτό και εμφανή το μοντέλο αυτό. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται η ανάγκη η Πολιτεία να κάνει κατανοήσιμη στην εκπαιδευτική κοινότητα μια προωθούμενη πολιτική, προκειμένου αυτή να εφαρμόζεται (Viennet & Pont, 2017, OECD, 2018 ειδικά για τον ΟΜ στο ουαλικό σύστημα).
6) Δίνεται έμφαση στην παροχή ποιοτικής και συστηματικής επιμόρφωσης που στηρίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ βάσης και κορυφής. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι εφ' όλης της ύλης και κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη σήμερα, καθώς ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι που εργάστηκαν στο θεσμό αφυπηρετούν. Καθώς η συζήτηση για τη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των «εκπαιδευτών» ενηλίκων συνεχώς εξελίσσεται (Lattke & Jütte [εκδ.] 2014· Gravani κ.ά. [εκδ.] 2020), θα πρέπει να ξαναδοθεί έμφαση *ειδικά* στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού των ΣΔΕ· ο επαγγελματισμός αυτός, επομένως, δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με ό,τι συνεπάγεται η χρήση του όρου «κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων», αλλά να εστιάζει ειδικά στο αντικείμενο «λειτουργία, διοίκηση και πρόγραμμα σπουδών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας». Είναι ευνόητο ότι δεν μπορεί να παραμελεί θέματα όπως η διοίκηση και η οργανωσιακή συμπεριφορά, που είναι σημαντικά και πράγματι θεματοποιούνται από τους ερευνητές (Zarifis & Papadimitriou, 2020).

Οι διευθυντές-υποκείμενα της έρευνας απευθύνονται, λοιπόν, στην Πολιτεία επιδιώκοντας να (ξανα)γίνουν τα ΣΔΕ οργανισμοί μάθησης, θεωρώντας **ότι τα ΣΔΕ ήταν έτσι κατά την πειραματική φάση λειτουργίας του θεσμού, ενώ έπειτα από τη λήξη της πειραματικής φάσης, και σταδιακά, αλλά κυρίως στη διάρκεια της οικονομικής κρίσης με περίοδο-ορόσημο τα χρόνια 2011-2013, το συγκεκριμένο επίτευγμα έφθινε. Προέκυψε ένα σύστημα που παραπέμπει τελικά σε μια πιο γραφειοκρατική λειτουργία, σε αυτή του οικοδομήματος της τυπικής εκπαίδευσης, κι έτσι η εκτίμηση των διευθυντών είναι ότι το Κράτος, δηλαδή οι εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες της εκπαίδευσης, διακρίθηκαν από την τάση να εξομοιωθεί το ΣΔΕ με την τυπική εκπαίδευση.** Αποτέλεσμα και έκφανση είναι ότι το Κράτος, χωρίς να έχει ουσιαστική έγνοια προς το ΣΔΕ, ενδιαφέρεται απλώς να υλοποιήσει ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα με δύο συνεπαγωγές: ο θεσμός



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

θεωρείται «κάτι με ημερομηνία λήξης», αφού δεν εντάχθηκε ποτέ σε κάποια εθνική πολιτική· επιμένουν συνεχώς να εμφανίζονται και να μην λύνονται τα προβλήματα που είναι συνυφασμένα με την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

**Όσα επισημαίνουν οι διευθυντές θα πρέπει πρώτα-πρώτα να συσχετιστούν με την πρόσφατη επισκόπηση από ομάδα ειδικών του πεδίου ΕΚΕ (=Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων) στην Ελλάδα (Κόκκος, 2021· βλ. και κεφάλαιο 4.1).** Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα δεν αναδύθηκε από τη βάση της κοινωνίας όπως σε άλλα μέρη του δυτικού κόσμου, αλλά ακολούθησε την πορεία από τα πάνω προς τα κάτω· ήρθε, λοιπόν, αργά στην χώρα, μόλις την δεκαετία του 1980 ως *Λαϊκή Επιμόρφωση*· γενικά, συνδέθηκε αποκλειστικά με ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις και κάποια στιγμή ασπάστηκε το ευρωπαϊκό πλαίσιο του οικονομοκεντρισμού· στην πορεία αυτή συνυφάνθηκε με τις παθογένειες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης. Καθώς δεν έχει αποτελέσει κοινωνική επιδίωξη, δεν αποτελεί και ποιοτική πολιτική επιδίωξη. Ως εκ τούτου, η «προβληματική» πολιτική κορυφή καθορίζει, ομοίως με προβληματικό τρόπο, την πορεία των επιμέρους πραγματώσεων στο πεδίο, δηλαδή το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Η κατάσταση κατά τη δεκαετία 2010 κ.ε., στην απόληξη της οποίας κάνουμε εμείς την έρευνά μας για τον ΟΜ στα ΣΔΕ, επιδεινώθηκε (ό.π.). Αποτελώντας μία από τις διάφορες υποπεριπτώσεις του πεδίου, το ΣΔΕ εμφανίζεται να «υπακούει» στο πνεύμα της παρακμής. Οι βασικές αρνητικές γραμμές που διατρέχουν το πεδίο από την κορυφή προς τα κάτω είναι οι εξής: το πεδίο είναι αχαρτογράφητο, χαώδες και αρκετά άγνωστο· δεν υπάρχει συντονισμός φορέων και σχεδιασμός, παρά μόνο ορισμός κάποιων άμεσων στόχων· εμφανίζεται πολυνομία και κακονομία· υπάρχει ρευστότητα στις αρμοδιότητες, αλλά και συγκεντρωτισμός· η χρηματοδότηση είναι αποκλειστικά ευρωπαϊκή, αλλά επίσης γίνεται με τρόπο προβληματικό· απουσιάζει η έμφαση στην ανάγκη να διαθέτουν επιστημολογία ΕΚΕ τα στελέχη οποιουδήποτε επιπέδου, δηλαδή δεν δείχνεται ενδιαφέρον και δεν δίνεται προσοχή στην κατοχή ειδικής γνώσης γύρω από το πεδίο στους ανθρώπους του πεδίου. Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης κατά τη δεύτερη δεκαετία η ποιότητα στην πράξη του πεδίου πέφτει σημαντικά, κι αυτό φαίνεται στην μη καλή λειτουργία διαφόρων θεσμών-παρόχων και διαδικασιών, μεταξύ αυτών και των ΣΔΕ (ό.π.). **Βλέπουμε, λοιπόν, πως τα δικά μας ευρήματα επιβεβαιώνουν τα βασικά συμπεράσματα της επισκόπησης (Κόκκος, 2021), ενώ δείχνουν με ποιους τρόπους η επιδείνωση του**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**πεδίου ΕΚΕ παίρνει σάρκα και οστά ειδικά στο θεσμό του ΣΔΕ, και, πιο συγκεκριμένα, πώς ο ΟΜ παρεμποδίζεται από τα υψηλότερα επίπεδα της διοικητικής πυραμίδας.**

Ωστόσο, μεγάλη σημασία πρέπει να αποδώσουμε και στα σημεία του λόγου των υποκειμένων της έρευνάς μας, όχι μόνο των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευομένων, που αναδεικνύουν «μια» σύμπλευση του ΣΔΕ με την τυπική εκπαίδευση. **Αυτές οι επισημάνσεις μάς οδηγούν κατευθείαν στην έννοια και το θεωρητικό πλαίσιο *του κοινωνικού ισομορφισμού ή τυποποίησης*** (Heck, 2004, Scott, 2014, Hoy & Miskel, 2013, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2015α). Όπως είναι γνωστό, η θεωρία αυτή πραγματεύεται και ερμηνεύει το λεγόμενο θεσμικό περιβάλλον, δηλαδή το σύνολο των θεσμών τόσο μιας εθνικής όσο και της παγκόσμιας κοινωνίας, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Εισηγείται την ιδέα ότι ένας θεσμός ενδέχεται να συμμορφώνεται, ή να τυποποιείται, δεχόμενος επιδράσεις από το περιβάλλον (από άλλους θεσμούς), κι αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε επειδή αναγκάζεται (εξαναγκαστικός ισομορφισμός) είτε επειδή μιμείται για να μειώσει την αβεβαιότητα (μιμητικός ισομορφισμός) είτε γιατί υιοθετεί τους επαγγελματικούς κανόνες άλλων θεσμών (κανονιστικός ισομορφισμός).

Μεταφρασμένη η θεωρία του ισομορφισμού στην περίπτωση του ΣΔΕ θα σήμαινε τα εξής: οι πρωταγωνιστές (actors) του θεσμού (Scott, 2014, 119 κ.ε.) μεταφέρουν και εγκαθιστούν κόντρα στην υπάρχουσα δομή μια άλλη κουλτούρα: στη δομή του ΣΔΕ έρχεται η μια άλλη κουλτούρα, η οποία όμως σιγά-σιγά επιβάλλεται επί της αρχικής δομής (του ΣΔΕ).

Δεδομένης, όμως, της ανάδειξης της τυπικής εκπαίδευσης από τους διευθυντές ως προτύπου συμμόρφωσης του ΣΔΕ, **πρέπει να δούμε χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης, τα οποία θα υποθέταμε ότι εισδύουν στον θεσμό του ΣΔΕ.** Η πρόσφατη έκθεση αξιολόγησης της ελληνικής (τυπικής) εκπαίδευσης από τον ΟΟΣΑ (OECD, 2018), αλλά όχι μόνο αυτή, αφού παρόμοια εικόνα μεταδίδουν και Έλληνες ερευνητές (βλ. Κατσαρού, 2020, 179-187)- μπορεί παραδειγματικά να μας βοηθήσει στον εντοπισμό κοινών προβλημάτων. Τέτοια είναι: η ανυπέρβλητη ισχύς της λεγόμενης διοικητικής πυραμίδας, η οποία θεωρείται ως μια υψηλή αξία και συνεπάγεται σωρεία προβλημάτων όπως αδύναμες τοπικές διοικητικές υπηρεσίες· παράδοξοι και κερματισμένοι τρόποι χρηματοδότησης μέσα σε ένα πλαίσιο υποχρηματοδότησης, που ούτως ή άλλως είναι συγκεντρωτική· περιορισμένη συμμετοχή των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, στελεχών, μαθητών κλπ.)· χαμηλή



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αυτονομία στον εκπαιδευτικό οργανισμό (που χαρακτηριστικά αποκαλείται «σχολική μονάδα» και όχι σχολείο)· ισχυρή ρύθμιση του συστήματος· εμμονή στην εργοδότηση εκπαιδευτικού προσωπικού που δεν έχει εργασιακή μονιμότητα, σταθερότητα και αναγνώριση· αδιαφορία για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού ατομικά και συλλογικά· αδιαφορία για την έννοια της εκπαιδευτικής βελτίωσης εφαρμοσμένης στο σχολείο· ασθενής ή ανύπαρκτη αξιολόγηση. Όλα αυτά θεωρούνται βλαπτικά για την ποιότητα και την ισοτιμία της μάθησης, ενώ η έκθεση συνδέει με πολύ μεγάλη έμφαση τα προβλήματα αυτά με την οικονομική κρίση που χτύπησε τη χώρα (άρα με την περίοδο από το 2010 και εξής).

**Πράγματι, η σύγκριση αυτών των δεδομένων με αυτά που είδαμε πιο πάνω ότι καταλογίζονται στο Κράτος οδηγεί στη διαπίστωση ύπαρξης αρκετών *αναλογιών*.** Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι αυτή η ιδέα του ισομορφισμού, την οποία επεσήμαναν οι διευθυντές (χωρίς να την κατονομάζουν με τον όρο αυτό), δεν δείχνει ούτε αδιάφορη ούτε αστήριχτη -πόσω μάλλον που η αναφορά τους είναι στο ΣΔΕ, στον θεσμό που μέσα σε όλο το πεδίο ΕΚΕ είναι αυτός που μοιάζει περισσότερο εκ των πραγμάτων με αντίστοιχο κομμάτι της τυπικής εκπαίδευσης (λόγω της δομησης του προγράμματος σπουδών σε μαθήματα που θυμίζουν την τυπική εκπαίδευση, λόγω της μεγάλης διάρκειας των σπουδών, λόγω του απονεμόμενου τίτλου που είναι ένα «απολυτήριο» κλπ.). Βέβαια, η πρόσφατη επισκόπηση του πεδίου ΕΚΕ (Κόκκος, 2021), για την οποία κάναμε πριν λόγο, δεν συνέδεσε την προβληματικότητα του πεδίου ΕΚΕ με την τυπική εκπαίδευση, αλλά την ανήγαγε απευθείας στη γενικότερη προβληματικότητα της Ελληνικής Πολιτείας αναφορικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Από την έρευνά μας, όμως, προκύπτει μια τέτοια σύνδεση μεταξύ ΣΔΕ και τυπικής εκπαίδευσης, και γι’ αυτό θεωρούμε ότι έχει ενδιαφέρον να ασχοληθούμε περισσότερο. Πρόκειται σαφώς για μια υποκειμενική σύλληψη της πορείας του θεσμού και αντίληψη της αλλαγής του επί τα χείρω, εκφερόμενη από μόνιμους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία και από την τυπική εκπαίδευση και από το ΣΔΕ. Σε κάθε περίπτωση, η απουσία του ΟΜ, η οποία χαρακτηρίζει την τυπική εκπαίδευση σύμφωνα και με τη έκθεση του ΟΟΣΑ, θα ήταν ένα χαρακτηριστικό που ήρθε από εκεί στο ΣΔΕ· **με άλλα λόγια: εφόσον στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ΟΜ δεν αποτελεί αξία, τότε παραμερίζεται και φθίνει και στο ΣΔΕ -ή, αλλιώς: δεν υπάρχει λόγος να υφίσταται και στο ΣΔΕ.**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Όσον αφορά τον υπεύθυνο, δηλαδή το ενεργούν υποκείμενο, του ισομορφισμού -ή της «σχολειοποίησης» (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008)- τα υποκείμενα της έρευνας αναγνωρίζουν το Κράτος. Πράγματι, καθώς το Κράτος είναι πολύ ισχυρός δρων (Scott, 2014), ο ισομορφισμός επιτυγχάνεται ευκολότερα. Αυτό σημαίνει ότι, **κατά τα υποκείμενα της έρευνας, ο ισομορφισμός εκκινείται άνωθεν. Δεν είναι, δηλαδή, η βάση, το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ, ο βασικός υπεύθυνος για την τυποποίηση του ΣΔΕ προς την τυπική εκπαίδευση· ο βασικός είναι το Κράτος, και οι εκπαιδευτικοί συμπράττουν, αφορμώμενοι κυρίως από τη χαμηλή κινητροδότηση.**

Αυτή η διαδικασία της αποθεσμοποίησης του ΟΜ στα ΣΔΕ που περιγράψαμε δεν θα συνιστούσε ένα άγνωστο φαινόμενο, αφού έχει ήδη αναδειχθεί από τη θεωρία των θεσμών. Πρόκειται για τη λεγόμενη αποσύνδεση (decoupling) (Scott, 2014), οι αιτίες της οποίας αποδίδονται στους ίδιους παράγοντες με τον ισομορφισμό· δηλαδή το προσωπικό σε έναν θεσμό αποκλίνει από τους κανόνες είτε γιατί εξαναγκάζεται να το κάνει είτε λόγω συμμόρφωσης προς άλλες επαγγελματικές νόρμες είτε από μίμηση άλλων θεσμών εμπρός στην αβεβαιότητα του περιβάλλοντος.

**Έτσι, δημιουργείται στο σημείο αυτό η απορία για την αιτία του φαινομένου**· δηλαδή: για ποιους λόγους έχει αποδυναμωθεί η λειτουργία του ΟΜ στα ΣΔΕ; **Οι διευθυντές δεν δίνουν συγκεκριμένη απάντηση στο ερώτημα**. Όταν ερωτώνται σχετικά, απλώς περιγράφουν λεπτομερέστερα το φαινόμενο· αναφέρουν, δηλαδή, ότι ο θεσμός υποχώρησε ως προτεραιότητα από την ατζέντα του Κράτους και ότι στην κεντρική υπηρεσία με την απόσυρση των παλαιότερων στελεχών δε γίνεται μεταλαμπάδευση και αναπαραγωγή του προς τους νεότερους. Αναγνωρίζεται γενικά και αδιάκριτα μια χρόνια αποστασιοποίηση, η οποία μεταφράζεται σε σχετικά γρήγορη εγκατάλειψη του αρχικού οράματος και της αρχικής ορμής, με τελικό αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία.

Δεδομένης της συστημικής σχέσης μεταξύ διοίκησης εκπαιδευτικού οργανισμού και μάθησης των φοιτώντων σε αυτόν θα μπορούσε κανείς να πει ότι **πίσω από τη συμπεριφορά του Κράτους είναι μια άτυπη, σιωπηλή, υφέρπουσα αποφυγή της μετασχηματιστικής φιλοδοξίας του θεσμού, μέρος της οποίας είναι ο ΟΜ**. Όμως, **είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης η μη αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων**, κι αυτό επισημάνθηκε και στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018). Με βάση όσα ελέχθησαν πιο πάνω περί ισομορφισμού θα λέγαμε ότι η Πολιτεία σε σχέση με το ΣΔΕ ακολουθεί μια τάση, η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

οποία προσδιορίζει και το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (για το οποίο ο ΟΟΣΑ [ό.π.] πρότεινε εμφατικά να αναπροσανατολιστεί προς τον ΟΜ). Όμως, **από κανέναν διευθυντή δεν τέθηκε κάποιο συγκεκριμένο ιδεολογικό πρόσημο σε όλη αυτή συμπεριφορά της Πολιτείας, δηλαδή δεν αποδόθηκε συγκεκριμένα σε κάποιο κυβερνών κόμμα όλης της περιόδου μετά την πειραματική φάση**. Έχουν υπάρξει, λοιπόν, όλα αυτά μια γενική, εγκάρσια τάση στην εκπαιδευτική πολιτική του ΣΔΕ.

Έτσι, θα μπορούσαμε να διευρύνουμε την οπτική του φακού με τον οποίο παρακολουθούμε όλα αυτά, να υιοθετήσουμε δηλαδή μια πιο μακροσκοπική οπτική. Στην περίπτωση αυτή **δεν θα μπορούσαμε να παραγνωρίσουμε τάσεις που ακολουθούνται διεθνώς στην εκπαιδευτική σκηνή, άρα αδιάκριτα και στην Ελλάδα, και οι οποίες δείχνουν ότι ο κόσμος δεν έχει απομακρυνθεί από την παραδοσιακή σύλληψη της εκπαίδευσης ως συστήματος μετάδοσης γνώσης και καθοδήγησης, και όχι ως μέσου χειραφέτησης (**Βλ. Εισαγωγή)· ούτε από την παραδοσιακή σύλληψη της εκπαιδευτικής διοίκησης ως αυστηρά ιεραρχημένου συστήματος (κεφάλαιο 3.1.). Κατά ορισμένους, όπως οι Πασιάς & Παντίδης (2019), αυτή είναι, παρά τα όποια επιφαινόμενα, η βαθιά, υποκείμενη, τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

**Στην Ελλάδα**, μάλιστα, το έδαφος είναι ιδιαίτερα πρόσφορο, καθώς, όπως και τα υποκείμενα της έρευνας επιβεβαίωσαν, **παραμένει εμπεδωμένη στην κοινωνία και στο κράτος η πολύ παλαιάς κοπής εμμονή στην τυπική εκπαίδευση** και στα αποτελέσματά της, μεταξύ των οποίων προεξάρχει η είσοδος στο πανεπιστήμιο ως εξασφαλιστής μιας διά βίου καριέρας (Κόκκος, 2005).

Αλλά και η γενική βιβλιογραφία για τον ΟΜ επισημαίνει ότι στη χειραφετική εκδοχή **η ιδέα και το μοντέλο του ΟΜ απειλούνται, ή τουλάχιστον δύσκολα ικανοποιύνται, μέσα σε μια εποχή έντονης πάλης μεταξύ της ιδέας μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από τον ατομισμό και μιας κοινωνίας που προτάσσει τις (ηθικές) αξίες** (Κεφάλαιο 2).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

## *Συμπεράσματα*

Τα πρώτα χρόνια της νέας χιλιετίας είναι η εποχή που η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων κάνει μια «νέα αρχή» (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014) στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, έπειτα από μακρόχρονη απουσία τόσο του ίδιου του φορέα όσο και της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων από το προσκήνιο για χάρη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (υπό το Υπουργείο Εργασίας). Το γενικότερο πλαίσιο ήταν η μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τις αρχές της χιλιετίας (Δούκας, 2004). Το ΣΔΕ δεν σχεδιάστηκε στο πνεύμα της κατάρτισης και της εργαλειακότητας, αλλά της γενικής εκπαίδευσης της οποίας η σημαντικότητα είναι αναμφισβήτητη (Manninen & Meriläinen, 2011). Και από όλα τα προγράμματα είναι μάλλον το μοναδικό που εξακολουθεί να υφίσταται χωρίς σημαντικές αυξομειώσεις στον όγκο του και χωρίς πολύ σοβαρά άνωθεν «επεισόδια», όπως π.χ. διακοπή λειτουργίας, αντικατάσταση από κάτι άλλο κ.ο.κ.· παρά τις όποιες αυξομειώσεις φαίνεται πως υπάρχει μια σταθερή ζήτηση από τους εκπαιδευομένους, άλλοτε με κίνητρα καθαρά εξωτερικά άλλοτε με εσωτερικά. Πόσο σημαντική είναι η αποστολή της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, και δη του ΣΔΕ, στο ελληνικό συγκείμενο φαίνεται π.χ. από τα αποτελέσματα της πρόσφατης έρευνας PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) του ΟΟΣΑ (αντίστοιχης του PISA) για την Ελλάδα που πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2014-2015 (OECD, 2016), τα οποία δείχνουν υστέρηση των ενηλίκων της Ελλάδας στις βασικές δεξιότητες. Χωρίς αμφιβολία, σε περιόδους κρίσης, και όξυνσης του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως έχουν υπάρξει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, αυξάνεται η σημασία ενός θεσμού γενικής εκπαίδευσης, πόσω μάλλον του ίδιου του ΣΔΕ, του οποίου ο χειραφετικός χαρακτήρας είναι ακόμη σπουδαιότερος λόγω της ιδιότητάς του να διέπεται από τη συγκεκριμένη, μετασχηματιστική φιλοσοφία, ενώ συνιστά ταυτόχρονα και τυπική εκπαίδευση.

Ο ΟΜ είναι προϋπόθεση και, συγχρόνως, διάσταση της επιθυμητής αποτελεσματικότητας του ΣΔΕ, μέρος της «οικολογίας» του ΣΔΕ. Αποτελεί, συνεπώς, κι έναν βασικό δείκτη της αποτελεσματικότητας του ΣΔΕ. Με άλλα λόγια, εάν ερευνητικά διαπιστώνουμε ότι το πρότυπο αυτό καλλιεργείται με τον ορθό και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δέοντα τρόπο, τότε μπορούμε να είμαστε περισσότερο βέβαιοι και για το γεγονός ότι και άλλες κύριες διαδικασίες στο ΣΔΕ διεξάγονται με επιτυχία.

Έχουν περάσει πάνω από είκοσι χρόνια από την εισαγωγή του θεσμού και πάνω από δέκα που το ΣΔΕ έχει πλέον εδραιωθεί ανά την Ελλάδα και είναι ένας αναγνωρίσιμος θεσμός. Αυτή η ενηλικίωση θα μπορούσε να σημάνει για το ΣΔΕ μια τέτοια ωρίμανση έτσι ώστε σήμερα σε κάθε ΣΔΕ το προσωπικό του να είναι ένας σφριγηλός και σφύζων οργανισμός μάθησης, ένα σύνολο δασκάλων που είναι ειδικοί στη μάθηση των εκπαιδευομένων τους και συνεχώς εργάζονται για τη βελτίωσή της. Αυτή η ιδέα και υπόθεση σηματοδότησε την αφετηρία και υπήρξε η υπόθεση της προκείμενης έρευνας, η οποία επέλεξε να κινηθεί μεθοδολογικά στο πλαίσιο της μικτής μελέτης περίπτωσης με τριγωνοποίηση δεδομένων και μεθόδων.

Τι συναγάγαμε, όμως, από την έρευνά μας; Εδώ θα συνοψίσουμε τα συμπεράσματα.

- Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο ποσοτικό σκέλος της έρευνας (ερωτηματολόγιο) για τον ΟΜ κινήθηκαν στο μέσο όρο της πεντάβαθμης κλίμακας. Αυτό σημαίνει μειωμένη στο μισό ικανοποίηση της έννοιας του ΟΜ και υπολογίσιμη απόσταση από αυτό που θα εθεωρείτο ιδεώδες. Αυτή η απόσταση δεν είναι αμελητέα.
- Το θεωρούμενο ως ιδεώδες, πάλι, δεν φάνηκε να είναι εντελώς κατακτημένο και εμπεδωμένο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, η εικόνα δεν είναι αρνητική, παρόλ' αυτά φαίνεται εντελώς απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον ΟΜ.
- Ακολούθησε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων, μέσω της οποίας φάνηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι, κατ' αρχάς, αντιλαμβάνονται την απουσία του ΟΜ, θεωρώντας την μάλιστα ως πρόβλημα, δηλαδή ως εμπόδιο, για τη μάθησή τους. Το εύρημα αυτό είναι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι η αντίληψη των εκπαιδευομένων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ειδικά στην εκπαίδευση ενηλίκων, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.
- Πληροφορούμενοι και ερωτώμενοι για τα δεδομένα αυτά, οι διευθυντές των ΣΔΕ ανέδειξαν ως κύριο στοιχείο το γεγονός ότι το Κράτος έχει επιδοθεί σε μια αναποτελεσματική, τουλάχιστον, διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι προκύπτει ένα σύμπλεγμα παραγόντων, επομένως μια ομάδα αλληλένδετων φαινομένων, που στερούν από ένα ΣΔΕ τη δυνατότητα να είναι ΟΜ: περιορισμένη και ασθενής παρουσία μονίμου προσωπικού, πρόσληψη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκτάκτου προσωπικού με καθυστέρηση μηνών, συχνή εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού από χρόνο σε χρόνο, απουσία επαγγελματικής ανάπτυξης «από πάνω» με ταυτόχρονη παραπομπή του προσωπικού σε αμφιβόλου ποιότητας επιμορφώσεις της αγοράς, καθυστερημένη καταβολή αποδοχών, ανύπαρκτη ή ελλιπής χρηματοδότηση λειτουργικών εξόδων· όλα αυτές οι πηγές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κεντρικού ρεύματος, το οποίο θα αποκαλούσαμε «συντονισμένη και γενικευμένη έλλειψη παρώθησης ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός ΣΔΕ να συγκροτεί ΟΜ». Αυτό, λοιπόν, εμποδίζει την οργανωσιακή μάθηση του ΣΔΕ, εμποδίζει δηλαδή το ΣΔΕ να είναι πραγματικά και ουσιαστικά οργανισμός μάθησης. Από την αρχή της συζήτησης για τον ΟΜ στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η βιβλιογραφία εντόπισε σημαντικές παραμέτρους της «λειτουργίας» του ΟΜ, οι οποίες συνοψίζονται, θα λέγαμε, στις έννοιες «χρόνος και κόπος» (Κεφάλαιο 7.2.). Χωρίς κίνητρα, λοιπόν οι εκπαιδευτικοί φείδονται κόπου και χρόνου, προκειμένου να κάνουν πράξη τη λειτουργία του ΟΜ.

- Είναι πολύ σημαντικό επίσης ότι από την έρευνα αναδεικνύεται ένας συγκεκριμένος οργανισμός, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ως ιδιαίτερος πρωταγωνιστής ο οποίος ευθύνεται για τα εμπόδια της μάθησης των ΣΔΕ. Το ΝΠΙΔ αυτό έχει το ρόλο του υλοποιητή του ευρωπαϊκού προγράμματος ΣΔΕ κατ' εντολή του Κράτους. Είδαμε όμως ότι δεν επιτυγχάνει το ρόλο του ο οποίος είναι καθαρά οικονομοτεχνικός. Από την άλλη, εκφράστηκε και η διαμαρτυρία ότι εδώ και χρόνια παρατηρείται έλλειψη πρόθεσης από την πολιτική ηγεσία να βελτιώσει τη λειτουργία του συγκεκριμένου ΝΠΙΔ, έτσι ώστε να πάψει να παρεμποδίζεται η λειτουργία του ΟΜ για την ευθύνη που αναλογεί σε αυτόν τον οργανισμό.
- Φάνηκε, επίσης, ότι η πολιτική και διοικητική ηγεσία του θεσμού, δηλαδή το προσωπικό των κεντρικών αρχών, διέπεται από μια αδυναμία κατανόησης των πτυχών του θεσμού, και μεταξύ αυτών, του ΟΜ, ως ενός διοικητικού μοντέλου με συγκεκριμένο ρόλο στη συνολική λειτουργία του θεσμού: ως συστηματικής σύμπραξης και αλληλεπίδρασης όλου του προσωπικού εκτός και εντός αίθουσας με στόχο την ικανοποίηση ανώτερων εκπαιδευτικών ηθικών αξιών όπως η χειραφέτηση μέσω της μάθησης και η επίτευξη δικαιότερων κοινωνικών σχέσεων. Όπως αναλύσαμε, πρόκειται για αδυναμία



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

υπηρέτησης της αλλαγής που εκπροσωπεί ο ΟΜ απέναντι σε ένα γραφειοκρατικό τρόπο διοίκησης, ο οποίος όπως γνωρίζουμε συνταιριάζεται με μια καθαρά τεχνοκρατική και μετρήσιμη σύλληψη της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

- Φάνηκε ακόμη πως οι αρμόδιες για το ΣΔΕ κρατικές υπηρεσίες έχουν έναν προσανατολισμό προς την ελληνική τυπική εκπαίδευση, από την οποία παραλαμβάνουν «λύσεις» και «ιδέες» και γενικότερα το «έθος» της· μια όψη αυτού του έθους, η οποία απουσιάζει από την τυπική εκπαίδευση και εισδύει σιγά-σιγά στον θεσμό, είναι τελικά η απουσία του ΟΜ. Αυτές οι τάσεις ισομορφισμού εκκινούν από την κορυφή και διαχέονται προς τη βάση. Δηλαδή: η παραμέληση, ή και η άγνοια, του ΟΜ από την κορυφή διαχέεται και προφανώς υιοθετείται ως στάση από τους δρώντες στη βάση.
- Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα ποσοτικά ευρήματα προκύπτουν ως απολύτως φυσικά, με άλλα λόγια υπό το φως των δεδομένων των διευθυντών δεν θα αναμέναμε τελικά καλύτερα ποσοτικά αποτελέσματα.
- Ένα άλλο, γενικότερο, συμπέρασμα που μπορούμε να αντλήσουμε είναι ότι ύπατος εγγυητής του ΟΜ στην εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι η Πολιτεία. Είναι η Πολιτεία αυτή που, παρέχοντας υλικούς και άυλους πόρους, θα συμβάλει στη λειτουργία των σχολείων ως μανθανόντων οργανισμών.
- Ενόψει των παραπάνω μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση και το επίπεδο επίτευξης της επιδιωκόμενης από το ΣΔΕ μάθησης, δηλαδή η ουσιαστική και πρωταρχική λειτουργία του θεσμού, που είναι η υλοποίηση της μετασχηματιστικής-χειραφετικής φιλοδοξίας του, γιατί εδώ είναι που κρίνονται η αποτελεσματικότητα και η ποιότητά του ως θεσμού. Μολονότι η πρωταρχική σημασία της εκπαίδευσης έγκειται σε αυτό που γίνεται εντός της αίθουσας διδασκαλίας, δηλαδή στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την προστιθέμενη αξία η οποία προσιδιάζει στην εκπαιδευτική διοίκηση.
- Όπως επανειλημμένα τονίσαμε, ο θεσμός του ΣΔΕ εξακολουθεί ποσοτικά να ανθίζει. Βάλλεται, ωστόσο, εδώ και χρόνια από πολλούς παράγοντες που μπορεί να τον θέσουν σε μια ισχυρή αστάθεια, της οποίας επακόλουθο μπορεί να είναι η εντροπία, δηλαδή η κατάρρευσή του (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2023β). Αυτό σημαίνει ότι, αφού δεν υπηρετεί το εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο ορίστηκε να υπηρετήσει, το ΣΔΕ *θα έδειχνε* ότι προσφέρει υπηρεσίες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και ικανοποιεί το κοινό του, αλλά δεν προσφέρει την ποιότητα που έχει υποσχεθεί (πβ. Γιαννακοπούλου, 2010).

- Παρόλ' αυτά, η έρευνά μας δεν απέδωσε μια εντελώς αρνητική εικόνα. Η κεντρική ιδέα είναι ότι προς στιγμή τα ΣΔΕ ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ως δρώντες (agents) καταβάλλουν προσπάθειες σε πείσμα των δομών (structures), και επιτυγχάνουν τον ΟΜ, αλλά πολύ οριακά. Αυτό σημαίνει αφενός μεν ότι ο κίνδυνος είναι κοντά, αφετέρου ότι μπορεί ακόμη να αποσοβηθεί.

Προηγουμένως, αναδείξαμε τον ΟΜ ως βασικό κομμάτι της «οικολογίας» του ΣΔΕ, άρα και ως δείκτη της αποτελεσματικότητάς του. Ο ΟΜ αποτελεί σαφέστατα ριζικό στοιχείο του υιοθετημένου από τον θεσμό διοικητικού υποδείγματος και, πιο συγκεκριμένα, συμμεταβλητή της λειτουργίας της σύγχρονης αντίληψης της ηγεσίας την οποία ο θεσμός έχει ασπαστεί. Εξάλλου, συνιστά την προϋπόθεση για το προσδοκώμενο τελικό αποτέλεσμα του ΣΔΕ, δηλαδή για την κριτική και χειραφετική μάθηση των μανθανόντων του.

Ένα μέτριο αποτέλεσμα στη λειτουργία του ΟΜ παραπέμπει, κατά τη γνώμη μας, στην ύπαρξη περαιτέρω δυσλειτουργιών· αυτές, βέβαια, δεν αποτέλεσαν αντικείμενα στην παρούσα έρευνα. Παρόλ' αυτά, δεν υπάρχει λόγος να μην εκφράσουμε ορισμένες σχετικές υποθέσεις.

Η μία υπόθεση αφορά την λειτουργία της ηγεσίας: αδυναμία του ΣΔΕ να λειτουργήσει ως ΟΜ δεν μπορεί παρά να ωθεί κατά τρόπο «μοιραίο»τον διευθυντή στην εγκατάλειψη των προωθημένων μορφών ηγεσίας που του ανέθεσε ο θεσμός (συλλογική και ηθική ηγεσία), με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του στην πράξη να μη συνάδει τελικά με τον ρόλο του και να καταλήγει να έχει χαρακτήρα διαχειριστικό και εντολοδοτικό, άρα παραδοσιακό, γραφειοκρατικό (Κεφάλαιο 3.1.1.).

Η δεύτερη υπόθεση αφορά την διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας: αδυναμία του ΣΔΕ να λειτουργήσει ως ΟΜ είναι πιθανό να οδηγεί στην προσφορά μιας μάθησης που δεν είναι η προβλεπόμενη, δηλαδή κριτική και χειραφετική (Κεφάλαιο 4.2.2.). Όπως επισημάναμε στην ενότητα 7.1., η αδυναμία λειτουργίας του ΟΜ παραπέμπει σε μια πιθανότητα η μάθηση να συντελείται χωρίς τον ενδεδειγμένο τρόπο. Έτσι γεννώνται ερωτήματα: Υπηρετείται από το ΣΔΕ πράγματι η κοινωνική δικαιοσύνη και υπάρχει ο απαιτούμενος επαγγελματισμός που είπαμε ότι είναι συμφραζόμενα του ΟΜ (ενότητα 3.1.1.); Μήπως οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρακτικές (συμπεριφορές, μεθόδους και υλικά) που δεν είναι κατάλληλα και ωφέλιμα για τους (συγκεκριμένους) εκπαιδευομένους τους; Μήπως ελλείψει κεντρικού αναλυτικού προγράμματος και εγχειριδίων, που φυσικά είναι απευκταία για το ΣΔΕ, ο θεσμός εξαιτίας της έλλειψης του ΟΜ εκπίπτει σε μια χαοτική εκπαιδευτική κατάσταση, που δεν χειραφετεί το μαθητικό του δυναμικό;

***Συμβολή της διατριβής στην υπάρχουσα γνώση***

Η έρευνά μας, όπως θα δούμε ευθύς αμέσως, συμβάλλει στην υπάρχουσα γνώση μέσω του εμπειρικού της μέρους, αλλά εκτιμούμε ως μη αμελητέα και τη συμβολή του θεωρητικού της μέρους για δύο λόγους: α) για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία προσφέρουμε διεξοδική περιγραφή της συμβολής των Kools & Stoll, τοποθετημένης μέσα στο συνολικό επιστημονικό πλαίσιο περί οργανισμού μάθησης· β) για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία συγκεντρώνουμε και αναλύουμε τις συμβολές της ξένης έρευνας όσον αφορά την ανάγκη οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων να είναι οργανισμοί μάθιησης.

Η συμβολή του εμπειρικού μέρους της έρευνας στην υπάρχουσα γνώση είναι η ποσοτική αποτύπωση και ο ποιοτικός φωτισμός -μέσω της μεθόδου της μικρής μελέτης περίπτωσης- της σοβαρής διοικητικής δυσλειτουργίας την οποία συνιστά η αναποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου του ΟΜ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στην εκκίνηση της έρευνας βρισκόταν το δεδομένο ότι η λειτουργία του ΣΔΕ ως ΟΜ δεν είναι στοιχείο που μπορεί να ανατίθεται στην καλή προαίρεση των εκπαιδευτικών κάθε ΣΔΕ, αλλά βρίσκεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του θεσμού και του διοικητικού της σκέλους. Επιπλέον δεδομένο ήταν η ύπαρξη μιας γενικής *αστάθειας* του θεσμού, η οποία καταγράφηκε πριν λίγα χρόνια από την Νικολοπούλου (2017), αλλά φαίνεται να βαίνει επιδεινούμενη (Οικονόμου & Λαζαρίδου, 2023β· κεφάλαιο 4.3.).

Όμως, η παρούσα έρευνα εστίασε ειδικά στον ΟΜ και όχι στην εξέλιξη του θεσμού γενικά με βάση την έννοια της καινοτομίας, όπως η έρευνα της Νικολοπούλου (2017). Επεδίωξε δηλαδή τη διείσδυση σε ένα συγκεκριμένο και περίπλοκο φαινόμενο, ανιχνεύοντας τις ποικίλες παραμέτρους του.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

1) Το πρώτο εύρημα είναι ο εντοπισμός αυτής τη δυσλειτουργίας. Συγκεκριμένα, καταγράφουμε μια λειτουργία που απέχει αισθητά από την ιδεώδη, μετασχηματιστική, μορφή του ΟΜ που είναι συμβατή με τη φιλοσοφία του ΣΔΕ.

2) Στη συνέχεια αναζητώνται οι αιτίες του φαινομένου και αυτές εντοπίζονται σε μια έκταση από το μικρο- έως το μακρο-επίπεδο. Η έλλειψη κινήτρων και παρώθησης, κυρίως του ωρομίσθιου προσωπικού, εντοπίζεται ως κύριο εμπόδιο της μάθησης του ΣΔΕ στο μικρο-επίπεδο. Αυτό, με τη σειρά του, ερμηνεύεται ως απόρροια της φύσης του καθεστώτος των εργασιακών σχέσεων, όπου κύριο στοιχείο είναι η ολιγόωρη και όχι καλά αμειβόμενη εργασία. Γενικά, όμως, η στελέχωση με μη μόνιμο προσωπικό φαίνεται ότι αποδυναμώνει την ιδέα της λειτουργίας του ΣΔΕ ως ΟΜ.

Όμως, η ουσία του προβλήματος εντοπίζεται σε τελική ανάλυση στην διαχείριση του θεσμού από την Πολιτεία, η οποία εκπροσωπείται από 2 υπηρεσίες, τη Γενική Γραμματεία και το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Η Πολιτεία είναι ο κύριος λήπτης των αποφάσεων και, συγκεκριμένα, ο φορέας της στρεβλωμένης εφαρμογής των αρχών της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού· η στρεβλή εφαρμογή ως διαδικασία βαρύνει κυρίως το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, αλλά η ευθύνη για την διαδικασία βαρύνει τη Γενική Γραμματεία. Γενικά, η Πολιτεία δείχνει να μην κατανοεί και να έχει πάψει να υπηρετεί την αλλαγή την οποία συνιστά ο ΟΜ ως φιλοσοφία διοίκησης.

3) Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνονται σχέδια δράσης που μπορούν να υλοποιηθούν για την επαναφορά του «γνήσιου» ΟΜ και θα πρέπει να εφαρμοστούν τόσο στο επίπεδο ενός ΣΔΕ όσο και στο κεντρικό επίπεδο του θεσμού, δηλαδή στο επίπεδο του Κράτους. Η κεντρική ιδέα είναι να αποφευχθεί μια διενεργούμενη από το Κράτος πορεία ισομορφισμού του θεσμού προς την ελληνική τυπική εκπαίδευση, όπου ο ΟΜ είναι, προς το παρόν, άγνωστη θεωρία και πρακτική.

### *Περιορισμοί της έρευνας*

Η παρούσα έρευνα κινήθηκε στη λογική της μικτής μελέτης περίπτωσης, ενός τύπου έρευνας που έχει περιγραφεί αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο (5). Σκοπός της ήταν η όσο το δυνατό μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ερευνητικά ερωτήματα. Στην εκδοχή του ερευνητικού αυτού τύπου, την οποία επιλέξαμε, ξεκινάμε από ποσοτικά δεδομένα αντλημένα μέσω επισκόπησης από τον πληθυσμό μιας πολυθεσιακής περίπτωσης· στην δική μας περίπτωση, που επικεντρώθηκε στην



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Θεσσαλία, η έρευνα ήταν απογραφική. Στη συνέχεια, αντλήσαμε ποιοτικά δεδομένα από το μαθητικό δυναμικό των υποπεριπτώσεων μέσω διεξαγωγής ομάδων εστίασης. Αφού φέραμε αυτά τα δύο είδη δεδομένων σε σύνθεση, λάβαμε συνεντεύξεις από τους διευθυντές των ΣΔΕ της περίπτωσης, οι οποίοι σχολίασαν και ανέλυσαν τα δεδομένα με βοηθό την ιδέα της ανάλυσης swot. Στην διαδικασία αυτή οι διευθυντές επεκτάθηκαν από το ειδικό στο γενικό, που ήταν στόχος μας. Με αφορμή, δηλαδή, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, που προήλθαν από τους δικούς τους χώρους, εξέθεσαν απόψεις για το θεσμό συνολικά.

Όπως είναι επόμενο, με την έρευνα αυτή δεν έχουμε στόχο την γενίκευση. Δηλαδή δεν θεωρούμε ότι όλα όσα εντοπίσαμε πρέπει -όπως υποδεικνύει το ποσοτικό παράδειγμα- να εκληφθούν ως γενικά ισχύοντα, αλλά ούτε και το επιδιώκαμε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι, εάν γίνει μελέτη μιας άλλης περίπτωσης, δηλαδή των ΣΔΕ μιας άλλης περιφέρειας, και σε άλλη χρονική στιγμή ενδέχεται αυτή να αποδώσει αποτελέσματα που μπορεί να είναι διαφορετικού βαθμού ομοιότητας με τα δικά μας: παρόμοια, όμοια ή ανόμοια, συγκλίνοντα ή αποκλίνοντα περισσότερο ή λιγότερο.

Παρόλ’ αυτά, είναι σε τελική ανάλυση οι αναγνώστες που θα εντοπίσουν κοινά σημεία και στις δικές τους περιπτώσεις ή που -περαιτέρω- θα εμπνευστούν και θα καταπιαστούν με το ίδιο θέμα, για να κάνουν σύγκριση, διαθέτοντας ήδη ένα μέτρο σύγκρισης. Σε κάθε περίπτωση θα αναστοχαστούν.

Εξάλλου, η έρευνα αυτή μπορεί να προφέρει ερεθίσματα στους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε και αυτοί να αναστοχαστούν, τουλάχιστον, ή να προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια που αποβλέπει στη βελτίωση του θεσμού του ΣΔΕ.

Θα πρέπει, πάντως, να σημειωθεί, σε συμφωνία και με την επιχειρηματολογία που αναπτύξαμε σε άλλο μέρος της εργασίας (Κεφάλαιο 5.1.), ότι θεωρούμε την μελετηθείσα περίπτωση, την Θεσσαλία, ιδιαίτερα σημαντική και διδακτική. Ο θεσμός καλείται να παίξει σπουδαίο ρόλο στην κοινωνική συνοχή της συγκεκριμένης περιφέρειας λόγω των ιδιαιτεροτήτων που εκτέθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα. Από την άλλη, μολονότι δεν επιδιώκουμε να γενικεύσουμε όσα καταγράφηκαν και διαπιστώθηκαν, πιστεύουμε ότι αυτά αντλούν μεγάλη αξία από το γεγονός ότι τα ΣΔΕ στη συγκεκριμένη Περιφέρεια χαρακτηρίζονται από παλαιότητα και σταθερότητα λειτουργίας, έτσι ώστε να έχουν ιδιαίτερη παραδειγματική αξία.

***Προτάσεις και συστάσεις που απορρέουν από την έρευνα***



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Όσον αφορά την καθημερινή πράξη και την εκπαιδευτική πολιτική: εστίαση στο ΣΔΕ*

Ένας από τους στόχους της εργασίας αυτής είναι να γίνουν από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των ΣΔΕ ως ΟΜ. Κατά την άποψή μας, η κατάσταση είναι τέτοια που επιδέχεται λύση, είναι δηλαδή αναστρέψιμη, κατά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (2022-2023). Αυτήν την άποψη επιτρέπει να την διατυπώσουμε το γεγονός ότι τα ποσοτικά, τουλάχιστον, αποτελέσματα της περίπτωσης κινούνται γύρω από το μέσο όρο της πεντάβαθμης κλίμακας και όχι χαμηλότερα.

Στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής περιλαμβάνονται δύο ειδών σχέδια δράσης. Το ένα αφορά το κάθε ΣΔΕ και είναι σύνθεση προτάσεων και ιδεών των διευθυντών ΣΔΕ που ερωτήθηκαν και απόσταγμα τη επισκόπησης των συμφραζομένων που κλήθηκαν να κάνουν. Το άλλο απευθύνεται από τους διευθυντές προς το Κράτος και είναι σύνθεση επίσης των ιδεών που εξέφρασαν. Κατά την άποψη των ίδιων των διευθυντών, την οποία ασπαζόμαστε και εμείς, το μακρο-σχέδιο είναι προϋπόθεση για την εφαρμογή του μικρο-σχεδίου, αλλά σαφώς πρέπει η σχέση να είναι αμφίδρομη, καθώς το ένα αποτελεί *σε τελική ανάλυση* προϋπόθεση του άλλου. Με άλλα λόγια, εάν η Πολιτεία οδηγηθεί στην ιδέα να εφαρμόσει αυτό το σχέδιο, θα πρέπει και σε κάθε ΣΔΕ να υπάρξει εφαρμογή αντίστοιχου σχεδίου.

Τα σχέδια αυτά παρατέθηκαν στις προηγούμενες σελίδες και δεν θα τα επαναλάβουμε εδώ. Θεωρούμε ότι πρόκειται για σχέδια ολοκληρωμένα και πλήρη τα οποία μπορούν και θα πρέπει να τεθούν άμεσα σε υλοποίηση. Είναι, άλλωστε, «συμφωνία» του ερευνητή να αποστείλει τα αποτελέσματα τόσο στα ΣΔΕ που έλαβαν μέρος όσο και στο Υπουργείο Παιδείας.

*Όσον αφορά την γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική: το ΣΔΕ ως περίπτωση/παράδειγμα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκειμένου σε σχέση με τη «φιλοσοφία του σχολείου ως ΟΜ»*

Το ΣΔΕ αποτελεί πρώτης τάξης παράδειγμα για τον τρόπο που μια φιλοσοφία διοίκησης, που αντίκειται σε ό,τι ονομάζουμε παραδοσιακή ή γραφειοκρατική διοίκηση βεμπεριανού τύπου εφαρμοσμένη στην εκπαίδευση, μπορεί ή δεν μπορεί να γίνει πράξη. Αποτελεί επίσης παράδειγμα που εξηγεί γιατί μπορεί ή δεν μπορεί να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

γίνει πράξη η φιλοσοφία αυτή, όπως και τους αστάθμητους και οποιουσδήποτε άλλους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να παρεμποδίζουν ένα εγχείρημα.

Συνεπώς, όταν επιζητείται ένα νέο διοικητικό παράδειγμα -ή μοντέλο ή φιλοσοφία-, είναι υποχρέωση για τους ευρισκόμενους στην κορυφή της ιεραρχίας να εμβαθύνουν καλά σε αυτό. Η καλή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, δηλαδή η ίδια η πράξη της διοίκησης, είναι η άλλη προϋπόθεση. Πρέπει σε τελική ανάλυση να οριοθετηθεί και να αποσαφηνιστεί ένα όραμα και για την εκπαιδευτική διοίκηση, γιατί κι αυτή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη μάθηση των μαθητών· το όραμα, όμως, αυτό δεν θα πρέπει να εγκαταλείπεται, ενώ συγχρόνως πρέπει να γίνεται μια ολιστική διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, που ακολουθεί τις επιταγές της σύγχρονης διοικητικής φιλοσοφίας.

Όπως επισημάναμε αλλού (Κεφάλαιο 3.5.), στην Ελλάδα δεν έχει θεσπιστεί κάποια συγκεκριμένη πολιτική για τον ΟΜ ως οριοθετημένο και συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο να πρέπει να υπηρετείται από τα σχολεία και τους συλλόγους διδασκόντων τους. Η φιλοσοφία του οργανισμού μάθησης δεν έχει διαχυθεί. Προς το παρόν, λοιπόν, το φαινόμενο πρέπει ερευνητικά να προσεγγίζεται και να μελετάται ως μια αναδυόμενη αλλαγή, ως μια αλλαγή από τα κάτω, ως μια επιδίωξη των εκπαιδευτικών, ως μια αυθόρμητη κίνησή τους, η οποία επιβάλλεται από την εποχή των έντονων αλλαγών και την οποία αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί με όρεξη και διάθεση πρωτοπορείας. Η θεωρία της αλλαγής πράγματι επισημαίνει ότι τέτοιου είδους αλλαγές είναι και δυνατές και πιθανές και συχνές (Δακοπούλου, 2008· Κατσαρού, 2020). Δεδομένης της πολύ ισχυρής ρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης, ειδικά του τεχνικού της πυρήνα, δηλαδή της διδασκαλίας και της μάθησης, δεν πιστεύουμε ότι είναι δυνατό για τα ελληνικά σχολεία να ειπωθεί ότι λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Αυτό φάνηκε και από την αξιολόγηση του ΟΟΣΑ (OECD, 2018), που κατενόησε το έλλειμμα αυτό και προχώρησε σε αντίστοιχη προτροπή. Μάλιστα, εάν αυτό συνέβαινε, θα προξενούσε μεγάλη έκπληξη, αφού πρόκειται για κάτι που προσκρούει στην τρέχουσα φιλοσοφία του τυπικού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η χρήση του όρου *οργανισμός μάθησης* δεν πρέπει, συνεπώς, να γίνεται με επιπόλαιο και άκριτο τρόπο. Η θεσμοθέτησή του προϋποθέτει σημαντική μεταβολή φιλοσοφίας, η οποία, όπως πιστεύουμε, δεν είναι αδύνατη, αλλά είναι δύσκολη.

Παρόλ' αυτά, η έρευνά μας υπέδειξε και μια σειρά προϋποθέσεων που πρέπει να υπάρχουν και να τηρούνται πλέον της επίσημης και κεντρικής θέσμοθέτησης του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΟΜ, ώστε τα σχολεία, και οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός, να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης· όπως, δηλαδή, στην περίπτωση του ΣΔΕ, δεν αρκεί απλώς να τεθεί μια προδιαγραφή και να δοθεί μια οδηγία, γιατί τα σχολεία δε μετατρέπονται σε ΟΜ κατά τρόπο αυτόματο.

Το παράδειγμα του ΣΔΕ δείχνει πόσο δύσκολο είναι αυτό το εγχείρημα, εξαρτώμενο από πλείστους όσους παράγοντες, που συχνά δεν είναι «ο διάβολος που κρύβεται στις λεπτομέρειες», αλλά, αντίθετα, είναι διακριτές και περίοπτες συνιστώσες όπως π.χ. η παροχή χρηματοδότησης, που είναι απαραίτητη ώστε ο εκπαιδευτικός οργανισμός να είναι ΟΜ. Η Papazoglou (2011), μελετώντας τον ΟΜ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανέδειξε σειρά τέτοιων θεμελιωδών μεταβλητών, οι οποίες ενγένει ανάγονται, κατά την άποψή μας, στην ανάγκη ανάληψης από την ίδια την Πολιτεία σοβαρών μέτρων και στην έκφραση αποφασιστικότητας προς την κατεύθυνση μιας φιλοσοφίας οργανισμού μάθησης.

Και όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση ας εκφράσουμε την άποψη ότι, πριν κάνουμε λόγο για μετατροπή των ελληνικών σχολείων σε ΟΜ, είναι προτιμότερο να καταβληθεί προσπάθεια άνωθεν και κάτωθεν προς μια άλλη κατεύθυνση: προς την λογική της εμπέδωσης πρώτα-πρώτα στην συνείδηση του εκπαιδευτικού της ιδέας να γίνει *στοχαζόμενος επαγγελματίας και ερευνητής του έργου του* (Αυγητίδου, 2014). Εννοούμε δηλαδή την εφαρμογή ενός σχεδίου το οποίο θα επιδιώξει αρχικά την αλλαγή στο επίπεδο του μεμονωμένου ατόμου-εκπαιδευτικού, στη βάση του οποίου είναι δυνατό έπειτα να αποτολμηθούν ευρύτερες και γενναιότερες αλλαγές, όπως είναι ο μετασχηματισμός ενός ολόκληρου σχολείου σε ΟΜ.

*Όσον αφορά την έρευνα: εστίαση στο ΣΔΕ*

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε και υλοποιήθηκε με μια αξιολογική λογική και μετασχηματιστική απόχρωση (Mertens, 2015). Είναι αξιολογική, διότι μελέτησε εάν και γιατί ο ΟΜ είναι πραγματικότητα ή όχι στο ΣΔΕ. Γι’ αυτό το θέμα ενδιαφέρθηκε, επειδή, ακριβώς, θεώρησε ότι η μάθηση που υπόσχεται το ΣΔΕ έχει προγραμματικά τη φιλοδοξία της ατομικής και κοινωνικής χειραφέτησης αναφορικά με κοινωνικά ευάλωτα άτομα και ομάδες, η οποία μπορεί μόνο μέσω του ΟΜ, κι όχι μιας διοίκησης γραφειοκρατικής λογικής, να επιτευχθεί. Σαφώς θεωρούμε σκόπιμο να γίνουν και άλλες έρευνες όπως η δική μας σε άλλα τμήματα του θεσμού (περιφέρειες, ομάδες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σχολείων κ.ο.κ.), προκειμένου να αναδειχθούν αποτελέσματα που θα μπορούν να συγκριθούν με τα δικά μας,

Θεωρούμε, επίσης, ότι θα πρέπει μελλοντικά οι μελετητές να σκύψουν επάνω σε κάθε πτυχή της λεγόμενης φιλοσοφίας του ΣΔΕ για να ανιχνεύσουν τις συνθήκες υλοποίησής της. Σε συμφωνία, όμως, με τις προηγηθείσες επισημάνσεις μας τρεις σημαντικές και άμεσες ανάγκες που αναδεικνύονται είναι οι εξής: α) να διερευνηθεί εκ νέου ποια μορφή λαμβάνει η ηγεσία στα ΣΔΕ, δηλαδή με ποιο τρόπο ασκείται ηγεσία και τι αποτελέσματα φέρνει μέσα σε κάθε ΣΔΕ· β) στο μικροσκόπιο της έρευνας θα πρέπει να μπουν τα οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι στο πραγματικό και όχι στο θεωρητικό επίπεδο· γ) είναι πολύ σκόπιμο να γίνει έρευνα με υποκείμενά της όσο το δυνατό ανώτερα στελέχη που υπηρετούν στην ηγεσία του θεσμού τα τελευταία χρόνια, ώστε να φωτιστούν καλύτερα τα συμβαίνοντα στο επίπεδο του συστήματος: ποιοι οι λόγοι της αντίστασης στην αλλαγή;

Για την κάλυψη των αναγκών αυτών χρειάζεται οξυδερκής κριτική διερεύνηση, η οποία θα φωτίσει τους πολλούς λανθάνοντες παράγοντες είτε από το εσωτερικό είτε από το εξωτερικό περιβάλλον επιδρούν.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί άμεσα σε μια κριτική επιστημονική προσέγγιση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, καθώς, όπως προκύπτει, πρόκειται για οργανισμό-στυλοβάτη του θεσμού, ο οποίος όμως δενν εξυπηρετεί τον θεσμό και τον υπονομεύει -εμπρόθετα ή απρόθετα, δεν είναι κατανοητό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η κατάσταση που επικρατεί με τους συμβασιούχους για τους οποίους είπαμε ότι δεν προσλαμβάνονται με απόφαση Υπουργού, αλλά από το ίδιο το ΙΝΕΔΙΒΙΜ· πρέπει π.χ. να εξηγηθεί καλά γιατί η καθυστερημένη πρόσληψή τους στη μέση του σχολικού έτους ή και μετά, τη στιγμή που αποτελούν πλέον την πλειοψηφία στο εκπαιδευτικό προσωπικό του ΣΔΕ, έχει λάβει συστηματικό χαρακτήρα τα τελευταία χρόνια. Αυτό είναι ακόμη πιο απαραίτητο, όταν η εμβάθυνση στα πράγματα, ειδικά σε όσα σχετίζονται με το συγκεκριμένο ίδρυμα, αποκαλύπτει ορισμένα αξιοπερίεργα φαινόμενα. Για παράδειγμα, σε μία πρόσφατη έκθεση αξιολόγησης του ΙΝΕΔΙΒΙΜ (ΓΓΕΕΚΔΒΜ, 2021), από εκείνες που διενεργεί τακτικά ο οργανισμός αυτός στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης (εσωτερικές εκθέσεις), παρατηρούμε το εξής: υπάρχει μια ερώτηση που απευθύνεται στο προσωπικό των ΣΔΕ και ρωτάει *«Έγινε έγκαιρα η πρόσληψη εκπαιδευτικών και στελεχών για την έναρξη της σχολικής χρονιάς;»*. Η απάντηση στην πεντάβαθμη κλίμακα δίνει 85,6% για τους βαθμούς 1-3· δηλώνεται δηλαδή συντριπτική διαφωνία ότι έγινε έγκαιρη πρόσληψη. Όταν, όμως, η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ίδια ερώτηση απευθύνεται στους υπαλλήλους του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, οι βαθμοί 4 και 5 της κλίμακας λαμβάνουν 87,5%.

Μεθοδολογικά, τέλος, θεωρούμε ότι χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον και άλλου είδους τεχνικές, όπως η παρατήρηση της λειτουργίας του ΣΔΕ σε ζωντανό χρόνο, όπως έγινε στο παρελθόν (κριτική εθνογραφική έρευνα στην Πηγιάκη, 2006), προκειμένου ο ερευνητής να επιτυγχάνει ο ίδιος μια εικόνα γι' αυτό που μελετά, χωρίς αυτή η εικόνα να διαθλάται μέσα από την υποκειμενική αντίληψη των ερευνητικών υποκειμένων και χωρίς αυτή να προκύπτει ως αποτέλεσμα απαντήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ


Agartan, K. (2014). Globalization and the Question of Social Justice. *Sociology Compass* 8/6, 903–915

Alvesson, M. & Willmott, H. (2012). *Making sense of management: a critical introduction.* 2nd Ed. Sage

Andritsakou, D. & West, L. (εκδ.) (2014) *What' s the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue".* Athens: ESREA and Hellenic Adult Education Association.

Angelle, P. M. & D. Torrance (εκδ.) (2019). *Cultures of Social Justice Leadership. An Intercultural Context of Schools.* Palgrave Macmillan

Apps. J. D. (1994) *Leadership for the Emerging Age. Transforming Practice in Adult and Continiuing Education*. Jossey-Bass

Argyris, C. & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA.

Armstrong, H. D. (2019) The Learning Organization as a Practice of Becoming Human. Στο: A. Örtenblad (εκδ.) (2019).

Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T. & Kerr, S. (2002). *The Boundaryless Organization: Breaking the Chains of Organization Structure.* Jossey-Bass

Aspin, D. (εκδ.) (2007*). Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*. Springer.

Aspin, D., Chapman, J., Evans, K. & Bagnall, R. (εκδ.) (2012) *Second International Handbook of Lifelong Learning.* Springer.

Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (εκδ.). (2001) *International Handbook of Lifelong Learning*. Springer.

Australian Council of Deans of Education (2001) *NEW LEARNING A Charter for Australian Education*. Canberra




Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Bagnall, R, (2001) Locating Lifelong Learning and Education in Contemporary Currents of Thought and Culture. Στο: D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano, (εκδ.).

Bagnall, R. (2012). Transformation or Accommodation? A Re-assessment of Lifelong Learning. Στο: Aspin, D. κ.ά. (2012).

Bagnall, R. & Hodge, S. (2018). Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis. Στο: M. Milana κ.ά. (εκδ.) (2018).

Barath, T. (2015) Learning organization as a tool for better and more effective schools. *Procedia Manufacturing* 3 (2015) 1494 – 1502

Barbour, H. D. (2006α). Administration, Theories of. Στο F. English (εκδ.)

Barbour, H. D. (2006β). Management Theories. Στο F. English (εκδ.)

Barette, J., Lemyre, L. Cornell, W. & Beauregard, N. (2012) Organizational Learning Facilitators in the Canadian Public Sector, *International Journal of Public Administration*, 35, 2, 137-149

Barros, R. (2012) From lifelong education to lifelong learning, Discussion of some effects of today's neoliberal policies, *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3, 2, 2012, 119-134

Bartram, B. (εκδ.) (2018). *International and Comparative Education: Contemporary issues and debates*. Routledge Education Studies, Abingdon

Bates, R. (2010) History of Educational Leadership/Management. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Fransisco Chandler.

Bell, L. (2019) Leading and Managing Professional Learning. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Biesta, F. J. J. (2006) What's the point of lifelong learning if learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning, *European Educational Research Journal*, 5, 169-180

Bhatnagar, N. (2010) Multiple Sources of Evidence. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Billet, S. & van Woerkom, M. (2006) Older workers and learning through work: the need for agency and critical reflection. Στο: T. Tikkanen & B. Nyhan (2006) (εκδ.)

Bleijenbergh, I. (2010) Case selection. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Boeren, E., Nicaise, I. and Baert, H. (2010) 'Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model', *International Journal of Lifelong Education*, 29: 1, 45- 61

Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: Do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? Στο: I. Bogotch & C. Shields (εκδ.), *International handbook of educational leadership and social [in] justice*. London: Springer.

Bottery, M. (2010). Contexts for Leadership at the Beginning of the 21st Century. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Bottery, M. (2019). An Ethics of Educational Leadership for Turbulent and Complex Times. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Boud, D. & Garrick, J. (εκδ.) (1999). *Understanding learning at work*. Routledge.

Boydell, T., Pedler, M. & Burgoyne, J. (2019). The Future of the Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Bouvier, A. (2001). *L' établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4η έκδ.). Oxford University Press

Bui, H, T. M. (2019α). Senge's Learning Organization: Development of the Learning Organization Model. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Bui, H, T. M. (2019β). On Definitions of the Learning Organization: Toward a New Definition of Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Burke, W. W. (2018). *Organization Change. Theory & Practice*. 5η έκδοση. SAGE.

Bush, T. (2019). Models of Educational Leadership. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (εκδ.) (2010). *The principles of Educational Leadership and Management* (2η έκδ). Sage

Bush, T., Bell, L. & Middlewood, D. (εκδ.) (2019). *Principles of Educational Leadership and Management* (3η έκδ.). Sage

Byrne, D. & Ragin, Ch. (εκδ.) (2009) *The SAGE Handbook of Case-Based Methods*. Sage

Caltone, M. P. (2009). *Handbook of lifelong learning developments.* Nova Science Publishers.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Chapman, J. (1996). A new agenda for a new society. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.)

Chasteauneuf, C. (2010) Questionnaires. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Chia, R. (2019) Becoming a Learning Organization: A Process-Philosophical Perspective. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Chmiliar, L. (2010α) Case study surveys. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Chmiliar, L. (2010β) Multiple-case designs. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. (2016). *Managing and organizations. An introduction to theory and practice*. (4th ed.). Sage.

Coffield, F. (εκδ.) (1997). *National Strategy for Lifelong Learning. Papers presented at a conference titled "Research on Lifelong Learning: Implications for Policy and Practice"(Newcastle, England, November 25-27, 1996).*

Coffield, F. (1997). A Tale of Three Little Pigs: Building the Learning Society with Straw. Στο: F. Coffield (εκδ).

Collinson, V. (2008) Leading by learning: New directions in the 21st century, *Journal of educational administration*, 46, 4, 443-446

Collinson, V. & Cook, T. F. (2007) *Organizational Learning. Improving Learning, Teaching and Leading in School Systems.* Sage Publications.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164-195

Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Στο: B. Cope & M. Kalantzis (εκδ.) 2015

Cope, B. & Kalantzis, M. (εκδ.) (2000). *Multiliteracies. Designing social futures.* Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (εκδ.) (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies, Learning by Design*. Palgrave Macmillan

Cornish, W. & Llewelyn, D. (2007). *Intellectual property: Patents, Copyright, Trade Marks and Allied Rights* (6th edition). London: Sweet and Maxwell

Creamer, E. (2018). *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research.* Sage

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Routledge.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Creswell, J. (2007) *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage

Creswell, J. W. (2014) *Educational Research* (4rth edition). Pearson

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. (2018) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 3η έκδοση. Sage

Crossan, M. M., Lane, H.W. & White, R.E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, 522-537.

Dale, R. (2009) Contexts, constraints, and resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. Στο: R. Dale & S. Robertson (εκδ.)

Dale, R. & Robertson, S. (2009) *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium Books. Oxford.

Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.

Davis, C. A. & Sodano, K. (2011) Reclaiming social justice: a Position Paper investigating competing representations of Adult Education and its purpose in a Neo-liberal World. Στο: ESREA (εκδ.)

Dawson, J. (2010) Thick description. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (εκδ.) (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3η έκδοση). Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (εκδ.) (2018), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5η έκδοση). Thousand Oaks, CA: Sage.

Desjardins, R. (2017). *Political Economy of Adult Learning Systems*. Bloombsbury.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education*. New York.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York.

Dietrich, S. (2007). Die — selbstgesteuert — lernende Organisation: Organisatorische Implikationen des selbstgesteuerten Lernens der Mitarbeiter/innen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Dollhausen, K. (2007). Einführung: „Lernende Organisation“ als Bezugspunkt der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung? Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Dollhausen, K. & Nuissl von Rein, E. (εκδ.) (2007). *Bildungseinricthungen als "lernende Organisationen"? Befunde aus der Weiterbildung.* Deutscher Unversitäts-Verlag

Donaldson, J. F. (1992) Reconfiguring the Leadership Envelope: Teaching and Administration. Στο: P. Edelson (εκδ.).

Donaldson, J. F. & Edelson, P.J. (2000) From Functionalism to Postmodernism in Adult Education Leadership. Στο: A. L. Wilson & E. R .Hayes (εκδ.)

Doukas, C. (2003). New topologies in European policies: the framework of lifelong learning policies. Στο: C. Medel-Anonuevo (εκδ.)

Driver, M. (2002). The learning organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine? *Human Relations*, 55, 1, 33-53

Düsseldorff, K. (2007) „Lernende Organisation“ im Fokus: Forschungsperspektiven für den Wandel der organisierten Erwachsenenbildung. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Easterby-Smith, M. and Lyles, M.A. (2011). Introduction: The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management. Στο: M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (εκδ.) .

Easterby-Smith, M. and Lyles, M. A. (εκδ.) (2011). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Wiley. (ελληνική μετάφραση 2017)

EC (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society*. Brussels.

Edelson, P. (1992α) Editor's notes. Στο: P. Edelson (εκδ.).

Edelson, P. (1992β) Rethinking leadership in Adult and Continuing Education. Στο: P. Edelson (εκδ.).

Edelson, P. (εκδ.) (1992) *Rethinking leadership in Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass.

Edwards, R. (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society.* London, Routledge

Edwards, R & Usher, R. (2008, 2η έκδ.). *Globalization and Pedagogy. Space, place and identity*. Routledge.

Ellström, P.-E. (2011) Organizational learning. Στο: Rubenson, K. (Ed.) (2011).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

English, F. (εκδ.) (2006) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration.* Sage

English, L. (εκδ.) (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave Macmillan.

ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) (2011) *Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development*. Bogazixi University Press

European Commision (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning, Towards the Learning Society*. Brussels: E.C.

European Commission (1999). *Second Chance Schools. Guide for setting up a second chance school.* Brussels: E.C.

European Commission (2000). *Integrating all young people into society through education and training* (Proceedings of the Conference. Brussels 7 & 8 May 1998). Volume 1. Brussels: E.C.

European Commission (2001$^{α}$). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels

European Commission (2001b). *Second Chance Schools. The results of a pilot project.* Report, Brussels: E.C.

European Commission (2015). *Quality of Public Administration. A Toolbox for Practitioners.* Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Unit E.1

European Commission (2017). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Στο: *European ideas for better learning: the governance of school education systems*. European Commission, Education and Training 2020 Working Group Schools 2016-18.

Fagoso, A. & Guimaraes, P. (2010) Is there still a place for social emancipation in public policies? Envisioning the future of adult education in Portugal, *Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 1, 1-2, 7-17-32

Faulstich, P. (2007). Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Federighi, P. (2013) *Adult and continuing education in Europe. Pathways for a skill growth governance.* European Commission



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Fejes, A. & Ollesen, H. S. (2010) Editorial: Envisioning future research on the education and learning of adults European, *Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 1, 1-2, 7-16

Feld, T. (2007) *Volkshochschulen als lernende Organisationen.* Dr Kovacs Verlag, Hamburg

Fenwick, J. & McMillan, J. (2005) Organisational Learning and Public Sector Management: An Alterantive View, *Public Policy and Administration* 20, 3, 42-55

Fenwick, T. (2005). Organizational Learning. Στο: L. English (εκδ.).

Field, J. (1997). The European Union and the Learning Society. Contested Sovereignty in an Age of Globalisation. Στο: Coffield, F. (ed.) (1997)

Field, J. (2001) Lifelong education, *International Journal of Lifelong Education*, 20:1-2, 3-15.

Field, J. (2018) Comparative issues and perspectives in adult education and training. Στο: B. Bartram (εκδ.)

Field, L. (2019$^{α}$). Pegasus or Clever White Horse? In Pursuit of Real Learning Organizations. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Field, L. (2019β). Schools as Learning Organizations: Hollow Rhetoric or Attainable Reality? *International Journal of Educational Management*, 33, 5, 1106-1119

Finger, M. (2005) Globalization. Στο: L. English (εκδ.).

Finger, M. & Asun, J. M. (2001) *Adult Education at the Crossroads: learning our way out*. London: Zed Books.

Fischer, L. (2003). *Sociologia della scuola*. Mulino, Bologna (ελλ. Μετάφραση: (2006). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, Μεταίχμιο

Fletcher, M. & Plakoyannaki, E. (2010) Sampling. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Flood, R. & Finnestrand, H. (2019). A Mighty Step: Critical Systemic Interpretation of the Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (ed.) (2019).

Fullan, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press

Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. London: Cassell

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams, *Theory into Practice,* 34, 4, 230-235

Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organisations survive and strive*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Education Change*. Fifth Edition. Teachers Colledge Columbia University

Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press and the Ontario Principals' Council

Galbraith, M. W., Sisco, B. R. & Guglielmino, L. M. (1997). *Administering successful programs for adults.* Krieger Publishing Company, Malabar Florida.

Garratt, B. (1986). *The Learning Organization.* London.

Garratt, B. (2019) Personal Paradoxes in Learning to Design 'The Learning Organization'. Στο: A. Örtenblad (εκδ.) (2019).

Garvin, D. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78–91.

Getzels, J. W. (1952) A psycho-sociological framework for the study of educational administration, *Harvard Educational Revie*w, 22, 235-246

Gewirtz, S., Mahoney, P. Hextall, I. & Cribb, A. (εκδ.) (2009). *Changing teacher professionalism*. London Routledge

Gioti, L. & Lebidaki, M. (2018) Language Literacy and Critical Literacy in Greek Second Chance Schools. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 25, 3-4, 9-24

Gnahs, D. (2007). Zielsetzung „Lernende Organisation": Qualitätsmanagement als Lernanstoß für Weiterbildungseinrichtungen. Στο: Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Goertz, G. & Mahoney, J. (2009) Scope in Case Study Research. Στο: D. Byrne & C. Ragin (εκδ.)

Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *S.A.M. Advanced Management Journal,* 63 (2), 15–20.

Goh, S. C. (2019) Measurement of the Learning Organization Construct: A Critical Perspective and Future Directions for Research. Στο: A. Örtenblad (εκδ.) (2019).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Grace, A. (2012) The decline of social education and the rise of instrumentalism in North American adult education (1947-1970), *Studies in the Education of Adults* 44, 2, 225-244

Grandy, G. (2010) Instrumental case study. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Gravani, M., Zarifis, G. & Jõgi, L. (εκδ.) (2020). *The Role of Higher Education in the Professionalisation of Adult Educators.* Cambridge Scholars Publishing

Green, A. (2000) Lifelong learning and the learning society: different European models of organization. Στο: A. Hodgson (εκδ.)

Green, A. (2003). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of education policy* 2002, 17, 6, 611-626.

Green, A. (2005) *Models of lifelong learning and the knowledge economy/society in Europe: what regional patterns are emerging?* Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, September 2005

Green, A. (2006). Models of Lifelong Learning and the "knowledge society". *Compare* 36, 3, 307-325.

Green, A. (2011). Lifelong Learning, Equality and Social Cohesion. *European Journal of Education,* 46, 2, 228-243

Green, A., Preston, J. & Janmaat, J. G. (2006) *Education, Equality and Social Cohesion comparative analysis*. Palgrave Macmill

Guetterman, T.C. & Fetters, M.D. (2018) Two Methodological Approaches to the Integration of Mixed Methods and Case Study Designs: A Systematic Review, *American Behavioral Scientist* 62 (7) 900–918

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London, Heinemmann.

Hadjiyanni, A. (2010). On social cohesion in Greece. *The Tocqueville Review/La revue Tocqueville*, 31, 1, 7-40

Hake, B. J. (2011). Rewriting the history of adult education: the search for narrative structures. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011)

Halliday, J. (2012). The Economic Context of Lifelong Learning. Στο: D. Aspin, J. Chapman, K. Evans. & R. Bagnall (εκδ.) (2012).

Hallinger, P. (2019) Contextualising the Study and Practice of School Leadership in an Era of Globalisation. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the Age of Insecurity.* Teachers College.

Harris, A. (2010) Effective leadership in challenging schools. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership and Management*, 38, 4, 351-354

Harris, A. & Jones, M. (2019) Leading Schools in Challenging Circumstances. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Hartkemeyer, J. F. (2007). Die Unterscheidung der „Lernenden Organisation": Generierung alternativer Sichtweisen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Hassard, J. & Kelemen, M. (2010 Paradigm plurality in case study research. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Hayek, F. (1948). *Individualism and economic order*. Chicago University Press

Heaney, T. W. (1993) Identifying and Dealing with Educational, Social and Political Issues. Στο; P. Mulcrone (εκδ.)

Heck, R. H. (2004). *Studying Educational and Social Policy*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man.* New York: World Publishing Co

Hijmans, E. & Wester, F. (2010) Comparing the case study with other methodologies. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Hislop, D. Bosua, R. & Helms, R. (2018). *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction*. Oxford.

Hodgson, A. (εκδ.) (2000) *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*. London: Kogan Page

Hoe, S. L. (2019). The Topicality of the Learning Organization: Is the Concept Still Relevant Today? Στο: Örtenblad (ed.) 2019.

Hogstel, M. O. & Sayner, N. C. (1986). *Nursing Research.* New York: McGraw-Hill.

Hong, J. & Mak, C. (2019). The Empire Strikes Back: How Learning Organization Scholars can Learn from the Critiques. Στο: Örtenblad (εκδ.) 2019.

Hoy, W. & Miskel, C. (1995). *Educational administration. Theory, research, and practice*. McGraw-Hill

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration. Theory, research, and practice.* McGraw-Hill



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Hoyle. E. (1974) Professionality, professionalism and control in teaching, *London Education Review* 3, 2, 13-19.

Hoyle, E. & Wallace, M. (2009) Leadership for professional practice. Στο: S. Gewirtz, P. Mahoney, I. Hextall & A. Cribb (εκδ.)

Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge

Illeris, K. (2011) Characteristics of adult learning. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011).

Jaeger, R. M (εκδ.), *Complementary methods for research in education* (2η έκδοση). Washington, DC: American Educational Research Association.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London, Groom Helm.

Jarvis P. (εκδ.) (2001α) *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*. Kogan Page Ltd (ελληνική μετάφραση: (2005) *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων,* Μεταίχμιο)

Jarvis, P. (εκδ.) (2001β) *The age of learning. Education and the knowledge society.* London: Kogan Page

Jarvis, P. (2004). Το νόημα της ισόβιας μάθησης για τη διά βίου εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 1, 4-11.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society*. Routledge.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society*. Routledge.

Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning* 4η έκδοση. Routledge.

Johnson, B. & Christensen, L. (2019) *Educational Research, Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (seventh edition). Sage Publishing.

Juschak, I. (2011). *Die lernende Organisation Volkshochschule.* Grin

Kalantzis, M. (2006) Elements of a Science of Education, *The Australian Educational Researcher*, 33, 2, 15, 42

Kalantzis, M. (2008). Οι κατευθύνσεις στη Διά Βίου Μάθηση – η ελληνική εμπειρία. Στα: Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Διά Βίου Μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή» (Βόλος, 2006). ΓΓΕΕ και ΙΔΕΚΕ. Αθήνα

Kalantzis, M & Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education.* Cambrridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013). *Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική).

Kalantzis, M, Cope, B. Chan, E. & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2η έκδ.). Cambridge University Press



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Karalis, Th. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of adult and continuing education*, 23, 1, 78-96.

Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2003). Λαϊκή Επιμόρφωση και αποκέντρωση. Στα: Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα».

Karalis, Th. & Pavlis-Korres, M. (2009). Lifelong Learning in Greece: A critical review of policies and institutions. Στο: Caltone, M. (ed.) (2009).

Kasworm, C., Rose, A. & Ross-Gordon, J. (2010). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage.

Kim, J., Egan, T. & Tolson, H. (2015) Examining the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire: A Review and Critique of Research Utilizing the DLOQ. *Human Resource Development Review* 14 (1), 91-112.

Kim, K. & Lu, Z (2019) Learning Organization and Organizational Performance. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Kitchenham, A. (2010) Mixed methods in case study research. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Knapp, M., Copland, M, Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M, Milliken, M & Talbert, J. (2003). *Leading for Learning Sourcebook: Concepts and Examples*. Center for the Study of Teaching and Policy

Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education. Andragogy versus Pedagogy*. Association Press. New York.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Association Press. New York.

Knowles, M., Holton E. F. III & Swanson, R. (2005) *The Adult Learner*. 6η έκδοση. Elsevier

Knox, A. (1993). *Strengthening Adult and Continuing Education: A Global Perspective on Synergistic Leadership*. Jossey-Bass.

Kokkos, A., Koulaouzides, G. A. & Karalis, T. (2014). Becoming an Adult Educator in Greece: Past Experiences, Existing Procedures and Future Challenges. *Andragoške studije*, 2, 95–106

Kollias, A. (2011) *Equity and lifelong learning in European vocational education and training.* FORTH/IACM, FARE project

Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes.* PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

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

Kools, M., Gouedard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Stoll. L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, 54 (3), 426-442.

Kools, M., Stoll. L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V. & Gouedard, P. (2020) The school as a learning organization: the concept and its measurement. *European Journal of Education*, 5, 24-42

Korzilius, H. (2010) Quantitative analysis in case study. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Koulaouzides, G. & Popovic, K. (εκδ.) (2017). *Adult education and lifelong learning in Southeastern Europe. A critical view of policy and practice*. Sense.

Koulaouzides, G. (2017). *Independent national experts network in the area of adult education/adult skills. Full country report – Greece.* European Commission, Ecorys.

Kuiken, D. (2010) Exemplary case design. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Kyriakides, L., Creemers, B. & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer

Lackey, N. & Wingate, A. (1998). The Pilot Study: One Key to Research Success. Στο: Brink, P. & Wood, M. (1998). *Advanced Design in Nursing research.* Sage

Lange, E. & Solarz, B. (2014) Re-narrating a moral self in a Neoliberal context: Transformative Learning for Building Social solidarities. Στο: Andritsakou, D. & West, L., (εκδ). (2014). *What's the point of Transformative Learning?* Proceedings of the 1st Conferrence of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue". Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

Lattke, S. & Jütte, W. (2014). *Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives.* Peter Lang Edition

Lave & Wenger (1991). *Situated Learning*. Cambridge University Press.

Lawler, E.E. (1991). *Pay organizational development*. Reading, Mass: Addison-Wesley

Leicester, M. & Parker, S. (2001). From Adult Education to Lifelong Learning. Στο: Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M. & Sawano, Y. (εκδ.).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Leithwood, K. (2017) The Ontario Leadership Framework: Successful Leadership practices and personal leadership resources. Στο: K. Leithwodd, J. Sun & K. Pollock (εκδ.)

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.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28, 1, 27-42

Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (εκδ.) (1996) *International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Kluwer Academic Publishers.

Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998). *Organizational Learning in Schools.* Taylor and Francis, London and New York.

Leithwood, K, Sun, J.& Pollock, K. (εκδ.) (2017) *How School Leadership influences Student Learning: The four Paths*. Dordrecht, The Netherlands: Springer

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.

Lingard, B. Sellar, S. & Savage G. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling pol8icy: the effects of testing and data infrastructures, *British Journal of Sociology of Education*, 35, 5, 710-730

Louis, K. (1994) Beyond managed change: Rethinking how schools improve. *School Effectivenss and Improvement* 5, 1, 2-24

Lumby, J. (2019) Leadership for Diversity and Inclusion. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2012). *Educational Administration. Concepts and Practices.* 6th Edition. Wadswarth, Cengage Learning.

Van Maanen, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6, 205-228

Mallory, K. (2008). *Senge's Learning Organization: Democratic Transformation or Neoliberal Practice? Identifying the Contradictions and Conflicts.* MA Thesis. Mount Saint Vincent University Halifax, Nova Scotia

Manninen, J. & Meriläinen, M. (2011). *Benefits of Lifelong Learning BeLL Survey Results (Project BeLL – Benefits for Lifelong Learning No. 519319-LLP-1-2011-1-DE-KA1-KA1SCR).* University of Eastern Finland



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Marquardt, M. (1996). *Building the Learning Organization*. Palo Alto CA: Davies-Balack Press.

Marquardt, M. (2019). Building Learning Organizations with Action Learning. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Marsick, V. J. (2000). Learning Organizations. Στο: Marsick, V. J., Bitterman, J. & van der Veen, R. (εκδ.) (2000).

Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue examining DLOQ Use Over a Decade. Στο: Watkins, K., Dirani, K., & Marsick, V. (εκδ.) (2013).

Marsick, V. J., Bitterman, J. & van der Veen, R. (εκδ.) (2000). *From the Learning Organization to Learning Communities: Towards the learning societ*y. ERIC.

Marsick, V. J., & Watkins, K. (1999α). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. London, England: Gower Press.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999β). Looking again at learning in the learning organization: A tool that can turn into a weapon! *The Learning Organization*, 6, 207–211.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999γ). Envisioning new organizations for learning. Στο: Boud, D. & Garrick, J. (εκδ. ) (1999).

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

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2019). Interventions to Create a Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

McGregor, G. & Mills, M. (2012) Alternative education and marginalized young people: "I wish there were more schools like this one", *International Journal of Inclusive Education*, 16, 8, 846-862

McGregor, G., Mills, M. Te Riele, K. & Hayes, D. (2015) Excluded from school: getting a second chance at a "meaningful" education, *International Journal of Inclusive Education*, 19, 6, 608-625

Mea, A. & Tarabini, A. (2020) Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis in Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education* 88 (20) 1-11

Medel-Anonuevo, C. (ed.) (2003). *Lifelong learning discourses in Europe*. Unesco Institute for Education.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Melrose, S. (2010) Naturalistic Generalization. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Bass

Merriam, S. (2011) Adult Learning. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011).

Merriam, S. Caffarella, R. & Baumgartner, L. (2007) *Learning in Adulthood. A comprehensive Guide*. Jossey-Bass.

Merriam, S. & Brockett, R. (2007). *The profession and practice of Adult Education. An introduction*. Jossey-Bass.

Mertens, D. M. (2015) *Research and evaluation in Education and Psychology* (4th Ed.) Sage.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning.* Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like and Adult: Core Concepts of Transformation. Στο: Mezirow (εκδ.), Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Middlewood, D. (2019). Leading and Managing Professional Staff. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Middlewood, D., Parker, R & Beere, J. (2005) *Creating a Learning School.* Paul Chapman Publishing

Milana, M. (2014) UNESCO, Adult education and political mobilization. *Confero Essays on Education Philosophy and Politics* 2(1), 1-35

Milana, M. & Holford, J. (εκδ.) (2014). *Adult education and the European Union. Theoretical and methodological perspectives*. Sense Publishers.

Milana, M. & Nesbit, T. (εκδ.) (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy.* Palgrave Macmillan

Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. & Jarvis, P. (εκδ.) (2018). *The Plagrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan.

Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. (εκδ.) (2010). *Encyclopedia of case study research.* SAGE

Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The Learning Organization*, 12, 1, 71-89.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Moloi, K. C. (2019) Implications of a Learning Organization for Social Justice in Poverty Stricken Communities: A Theoretical Perspective. *Africa Education Review,* 1-17

Moloi, K., Grobler, B., & Gravett, S. (2006). Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa. *South African Journal of Education, 22*(2), 88-94.

Moriceau, J.-L (2010). Generalizability. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Muijs, D. Harris, A. Chapman, C. Stoll, L. & Russ, J. (2004) Improving schools in socio- economically disadvantaged areas – a review of research evidence, *School effectiveness and school improvement* 15,2, 149-175

Mulcrone, P. (εκδ.) (1993) *Current Perspectives on Administration of Adult Education Programs*. Jossey-Bass

Mulford, B. (2010). Leadership and Management Overview. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Mulford, B. & Silins, H. (2010). Organizational Learning in Schools. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes.* Kluwer Academic Publishers

Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016) Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. Στο: K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (εκδ.) (2016). *The Handbook of Global Education Policy.* Wiley Blackwell

Nafukho, F.M. Wawire, N. & Lam, P.M. (2011). *Management of Adult Education Organizations in Africa*. UNESCO

New London Group (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, 66, 60-92

New London Group (2000) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Στο: B. Cope & M. Kalantzis (εκδ.) 2000

Nguyen, N., Hansen, J. & Jensen, A. (2019). How Best to Study the Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Nonaka, H. & Takeuchi, I. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Nuissl von Rein, E. (2007) Das „Lernen“ pädagogischer Organisationen: Eine Reflexion. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

OECD (2016). *Skills matter: further results from the survey of adult skills*. *Greece.* Paris

OECD (2017). *Education policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Paris

OECD. (2018α). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018β). *Education for a Bright Future in Greece.* Paris

Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (2023). «Sharpening the definition of the “School as Learning Organization”». Στο: Chiou, V. κ.ά. (επιμ.), *Contemporary Challenges in Education,* Waxman.

Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of Learning Organization. *Management Learning*, 33, 2, 213-230.

Örtenblad, A. (2007) Senge’s many faces: problem or opportunity? *The Learning Organization* 14, 2, 108-122

Örtenblad, A. (2013). Who is the learning organization for? A stakeholder contingency approach to contextualizing managerial panaceas. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2013).

Örtenblad, A. (εκδ.) (2013). *Handbook of research on the Learning Organization: Adaptation and Context*. Edward Elgar Publishing.

Örtenblad, A. (2015). Towards increasing relevance: Context-adapted models of the Learning Organization. *The Learning Organization* 22, 3, 163-181

Örtenblad, A. (2018). What does “Learning Organization” mean? *The Learning Organization* 25, 3, 150-158.

Örtenblad, A. (εκδ.) (2019). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford.

Örtenblad, A. (2019α). Preface. Στο: Örtenblad, A. (ed.) (2019).

Örtenblad, A. (2019β). Background and Introduction to the Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Örtenblad, A. (2019γ). Contextualizing The Learning Organization: Towards Differentiated Standards. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Örtenblad, A. (2019δ). Suggestions for Future Research on the Learning Organization. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Osborne, S. (2006). The New Public Governance? *Public Management Review, 8*(3), 377-386.

Papazoglou, A. & Koutouzis, M. (2020) Schools as learning organizations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education* 55, 43-57

Papazoglou, A. (2021) Schools as learning organizations. The impact to school effectiveness and the role of educational leadership. Doctoral Dissertassion. Hellenic Open University

Pavlich, G. (2010) Paradigmatic cases. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1991). *The Learning Company: A Strategy for sustainable development*. McGraw-Hill.

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (1996). *The Learning Company: A Strategy for sustainable development*. McGraw-Hill.

Pedler, M., Boydell, T. & Burgoyne, J. (2019). Learning Company: The Learning Organization According to Pedler, Burgoyne, and Boydell. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Pedler, M. & Burgoyne, J. (2017). Is the Learning Organization still alive? *The Learning Organization* 24, 2, 119-126.

Popovic, K. & Koulaouzides, G. (2017). Critical thinking, empowerment and lifelong learning policy. Στο: Koulaouzides, G. & Popovic, K. (εκδ.) (2017).

Prokou, E. (2008) A Comparative Approach to Lifelong Learning Policies in Europe: The Cases of the UK, Sweden and Greece, *European Journal of Education* 43, 1, 123-140

Prokou, E. (2011) The aims of employability and social inclusion/active citizenship in lifelong learning policies in Greece, *The Greek Review of Social Research*, 136, C, 203-223

Prokou, E. (2014). Adult Education/Lifelong Learning Policiew in Greece in the Early 2010s. *European Education*, 46, 1, 34-54.

Rashman, L., Withers, E & Hartley, J. (2009), Organizational learning and knowledge in public service organizations: a systematic review of the literature. *International Journal of Management Reviews* 11 (4), 463-494

Regional School Improvement Consortia of Wales. (2019). *Resources to support the development of learning organizations.*

Regmi. K. D. (2013) *Lifelong learning in the Least Developed Countries: Towards an alternative Model.* Paper presented at the 32nd National Conference of the



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE), June 3-5 University of Victoria, British Columbia

Regmi, K. D. (2015) Lifelong Learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques, *International Review of Education*

Revans, R. (1983). Action Learning: The forces of achievement, or getting it done. *Management Decision* 21, 3, 44-54.

Riehl, C. J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research* 70 (1) 55-81

Rizvi, F. (2007). Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary. Στο: Aspin, D. (εκδ.) 2007.

Robinson, V. (2019). Excellence in Educational Leadership: Practices, Capabilities and Virtues that Foster Improved Student Outcomes. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Rogers, A. & Horrocks, N. (2010) *Teaching adults* (4th edition). Open University Press.

Rolff, H-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (3η έκδοση). Beltz

Royer, I. (2010). Number of cases. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Rubenson, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare*, 36, 2006, 327-341.

Rubenson, K. (εκδ.) (2011) *Adult learning and education*. Academic Press, Elsevier.

Rubenson, K. (2011). The field of adult education: an overview. Στο: Rubenson, K. (εκδ.) (2011).

Ryan, J. (2010) Leading diverse schools. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Sammons, P. (2010). Equity and Educational Effectiveness. *International Encyclopedia of Education.* Third Edition, Elsevier, Academic Press

Santa, M. (2015) Learning organization review – a "good" theory perspective. *The Learning Organization*,22, 5, 242-270

Schein, E. (1996). *On organizational learning. What is new?* Invited address to the Third Biennial International Conference on Advances in Management.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Schermerhorn, J., Davidson, P., Factor, A., Poole, D., Woods, P., Simon, A. & McBarron, E. (2017). *Management.* (6th ed.). Wiley

Shields, C. M., & Mohan, E. J. (2008). High-quality education for all students: Putting social justice at its heart. *Teacher Development, 12*(4), 289–300.

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

Schlüter, A. (2007). Die "Lernende Organisation" als mentales Modell für die Personal- und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Schöll, I. (2007) Technikeinsatz in Volkshochschulen als Impuls zur Entwicklung der „Lernenden Organisation". Στο: Στο: K. Dollhausen & E. Nuissl von Rein (εκδ.).

Schwandt, T. A. & Gates, E. F. (2018) Case Study Methodology. Στο: Denzin & Lincoln (εκδ.) 2018.

Scott, R. (2014) *Institutions and Organizations. Ideas, Interests and Identities.* 4η έκδοση, SAGE

Scott, R. & Davis, G. (2006). *Organizations and organizing: Rational Natural and Open System Perspectives,* 6η έκδοση. Pearson/Prentice Hall.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization.* New York. Doubleday.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). London

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools That Learn.* New York: Crown Business.

Shuayb, M. (2012). From Social Cohesion to Social Justice and Care in Education: Revisiting the Theory and Practice. Στο: M. Shuayb (εκδ.)

Shuayb, M. (εκδ.) (2012). *Rethinking education for social cohesion*. Palgrave Macmillan

Siciliano, M. D. (2017) Ignoring the Experts: Networks and Organizational Learning in the Public Sector, *Journal of Public Administration Art and Theory,* 27, 1, 104-119

Spillane, J. P. & Seashore Louis, K. (2005) School Improvement Processes and Practices: Professional Learning for Building Instructional Capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education,* 101, 1, 84-103



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer

Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher* 7, 2, 5-9

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Stake, R. E. (1997). Case study methods in educational research. Στο R. M. Jaeger (εκδ.).

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Στο: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (εκδ.).

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.

Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.

Swart, W., Macleod, K., Paul, R., Zhang, A. & Gagulic, M. (2014) Relative Proximity Theory: Measuring the Gap between Actual and Ideal Online Course Delivery, *The American Journal of Distance Education* 28, 222-240

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010) *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research.* 2η έκδοση. SAGE

Taylor, F. W. (1911) *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2008). *Foundations of Mixed Methods Research Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* Sage

Tikkanen, T. & Nyhan, B. (2006) *Promoting lifelong learning for older workers. An international overview*. Cedefop Reference series 65.

Timanson, P., & Da Costa, J. (2016). Learning Organisations and Their Relationshsip to Educational Improvement. Στο P. Newton, & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement.* Rotterdam: Sense Publishers.

Tobin, R. (2010) Descriptive case study. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Torrance, D. & Angelle, P.M. (2019). The Influence of Global Contexts in the Enactment of Social Justice. Στο: P. M. Angelle & D. Torrance (εκδ.).

Tsamadias, K. & Arvanitis, E. (2008) Towards a National Quality Assurance System for the Greek Adult Education. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2008, 3, 7, 125-131



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Turner, J., Baker, R. & Kellner, F. (2018). Theoretical Literature Review: Tracing the Life Cycle of a Theory and Its Verified and Falsified Statements. *Human Resource Development Review*, 17 (1) 34–61

Ulrich, D., Jick, T. & von Glinow, M.A (1993). High-impact learning: Building and diffusing learning capability, *Organizational Dynamics*, 22, 52-66

Unesco-International Commission on Education for Twenty-first Century Learning. (1996). *Learning: The treasure within.* Paris: UNESCO Publishing.

Unesco (2013) *Global report on adult learning and education. Rethinking Literacy,* UNESCO Institute for Lifelong Learning

Usher, R. & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Springer.

Viennet, R. & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework.* OECD Education Working Paper No. 162.

Vince, R. (2018). The Learning Organization as Paradox: Being for the Learning Organization also means being against it. *The Learning Organization* 25, 4, 273-280.

Visser, M. & Tosey, P. (2019). Learning in the Learning Organization: Concepts and Antecedents. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019)

Volles, N. (2014). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 1–21.

Walker, A. & Qian, H. (2019). Leadership and Culture. Στο: T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (εκδ.).

Watkins, K. E. (2017). Defining and creating organizational knowledge performance. *Educar,* 53 (1), 211–226.

Watkins, K., Dirani, K., & Marsick, V. (eds.). (2013). Making learning count: Diagnosing the learning culture in organizations (2nd ed.). *Advances in Developing Human Resources*, 15 (2), 127–239.

Watkins, K. E & Kim, K. (2018). Current Status and Promising Directions for Research on the Learning Organizations. *Human Resource Development Quarterly* 29, 1, 1-15

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change.* San Francisco, CA: Jossey-Bass



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training & Development.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2011). *Dimensions of the Learning School Questionnaire.* School adaptation developed with Muhammad Akram, UGA, USA

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* 5, 132-151.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2010). Group and Organizational Learning. Στο: C. Kasworm, A. Rose & J. Ross-Gordon (εκδ.)

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2019α). Conceptualizing an Organization That Learns. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2019β). Interventions to Create a Learning Organization That Learns. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).

Weick, K. (1976). Educational Organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1, 16-28

Welsh Government. (2017). *Education in Wales: Our National Mission.* Cardiff: Welsh Government.

Welsh Government (2019). *Schools as learning organizations.*

Wilson, A. L. & Hayes, E. R. (εκδ.) (2000). *Handbook of Adult and Continuing Education.* Jossey-Bass.

Xiao, H. (2010) Single-case designs. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)

Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 31–55

Yazan, B. (2015) Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake, *The Qualitative Report* 20, 2, 134-152

Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3, 84-100

Yin, R. (2010) Analytic Generalization. Στο: A. Mills, G. Durepos, E. Wiebe (εκδ.)



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6η έκδοση). SAGE

Zarifis, G. & Gravani, M. (εκδ,) (2014). *Challenging the "European Area of Lifelong Learning.* Springer.

Zarifis, G. (2016). *Country profiles of formal and nonformal adult education opportunities in*

*literacy, numeracy and other skills: Greece*. UNESCO

Zarifis, G. & Papadimitriou, A. (2020). Voicing the Learners: A Study of Higher Education Students' Views on Developing Adult Educators' Professional Skills and Competences. Στο: Gravani, M., Zarifis, G. & Jõgi, L. (εκδ.)

Zech, R. (2004). *Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch*. 2. Auflage. Hannover



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ


Αγγελάκου, Π.-Ε. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα.* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα, Παιδαγωγικό

Ανάγνου, Ε. (2015-2016). Ιχνηλατώντας την εκπαιδευτική πολιτική για έναν θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων: Η δημιουργία και εξέλιξη του δικτύου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (1997-σήμερα). *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης* 13-14, 129-156.

Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2014). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ποσοτική αύξηση και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 32, 3-18.

Αναγνωστόπουλος, Κ. (2010) *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως μανθάνοντες οργανισμοί.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κατσουλάκης, Σ. (εκδ.) (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. ΕΑΠ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου & Α. Αθανασούλα-Ρέππα (εκδ.)

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α,. Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (εκδ.) (2008) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. ΕΑΠ

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (εκδ.) (2020) *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Ένα διεπιστημονικό πεδίο.* Αθήνα: Gutenberg.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες.* Αθήνα: Gutenberg

Αυγητίδου, Σ. (2020). Προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Στο: Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (εκδ.).




Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Βεκρής, Λ. (2003/2010). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού-η ελληνική εκδοχή. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2003/2010.

Βεκρής, Λ. (2004) Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2004

Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (εκδ.) (2003/2010). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρία*ς. 2η έκδοση 2010. Αθήνα.

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε. (εκδ.) (2004). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003. Δυο χρόνια πειραματικής λειτουργίας, διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών τους*. Αθήνα: ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις.* Ύψιλον.

Βεργίδης, Δ. (2003) Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (εκδ.)

Βεργίδης, Δ. (2003/2010α). Διά βίου εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) (2003/2010).

Βεργίδης, Δ. (2003/2010β) Εξωτερική διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2003/2010.

Βεργίδης, Δ. (2003/2010γ) *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ

Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο: Β. Καραβάκου (εκδ.)

Βεργίδης, Δ., & Ασημάκη-Δημακοπούλου, Ά. (2008). Η συμβολή των διευθυντών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την πειραματική περίοδο λειτουργίας τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (154), 69-83.

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Ά., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: καινοτομικά στοιχεία προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (12), 25-26.

Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κουλαουζίδης, Γ. & Κόκκος, Α. (2010). *Έκθεση για τη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Υπάρχουσα κατάσταση και προτάσεις μετασχηματισμού.* Πολιτικό Γραφείο Πρωθυπουργού.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Βεργίδης, Δ. (εκδ.) (2003) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (εκδ.) (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.* Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005) *Σχεδιασμός, διοίκηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Στοιχεία Κοινωνικοοικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Τ. Α. ΕΑΠ

Βεργίδου, Α., Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (2018). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολική κουλτούρα. Αναπαραγωγή ή προσαρμογή; *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-186

Βυζιώτη, Π. (2019). *Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2012) *Πλαίσιο για τη διασφάλιση της Ποιότητας στη διά βίου μάθηση – π3*. Αθήνα.

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (2013*). Έκθεση 2012 για τη Διά βίου Μάθηση στην Ελλάδα.* Αθήνα

Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & Διά Βίου Μάθησης – ΓΓΕΕΚΔΒΜ (2021). *Αξιολόγηση Προγράμματος Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ 3, «3η ΕΚΘΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ»*. Αθήνα

Γιαννακοπούλου, Ε. (2010) Από την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στον έλεγχο και τη διασφάλιση ποιότητας. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (εκδ.)

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Γούλας, Χ. & Λιντζέρης, Π. (2017) *Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία.* ΙΝΕ ΓΣΕΕ

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.)

Δούκας, Χ. (2003). *Διά βίου μάθηση: Ταυτότητες, Πολιτείες, Πολιτικές*. Αθήνα, ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Δούκας, Χ. (2004). *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων 2000-200*4. Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δουργκούνας, Γ. (2019). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και πολιτικές διά βίου μάθησης στην Ελλάδα: διερεύνηση της επίτευξης των στόχων της απασχολησιμότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ευστράτογλου, Ά. (2001). *Μελέτη Διάγνωσης των Εκπαιδευτικών Αναγκών & Χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα, ΙΔΕΚΕ.

Ευστράτογλου, Ά. (2010). Ανισότητες στην ελληνική αγορά εργασίας. Η περίπτωση των ατόμων χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Κονιόρδος, Σ. & Φωτόπουλος, Ν. (2010).

Ζαρίφης, Γ., Καμπράνη, Ε., Παπαγεωργίου, Ι. & Καραμπίδου, Δ. (2018). *Ερευνητική μελέτη: Αναγκαιότητα αποτίμησης τη ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από καταρτισμένο προσωπικό.* Θεσσαλονίκη.

Ζάχος, Δ. (2020). Η Παιδαγωγική για την Κοινωνική Δικαιοσύνη. Στο Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (εκδ.)

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ. Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (εκδ.) (2017) *Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές.* Gutenberg

Ιωαννίδης, Γ. (2017) Η εξέλιξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα: μια κριτική επισκόπηση. Στο: Γούλας & Λιντζέρης (εκδ.)

Καλαντζή, Μ. (2005$^{α}$). *Μάθηση μέσω σχεδιασμών. Οδηγός για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα. ΙΔΕΚΕ

Καλαντζή, Μ. (2005β). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγίες για τη διαμόρφωση δεικτών αξιολόγησης πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων*. Αθήνα. ΙΔΕΚΕ

Καλαντζή, Μ. (2005γ). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα. ΙΔΕΚΕ

Καλαντζή, Μ. (2006). *Σχέδιο δεικτών πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων εκπαιδευομένων. Διά βίου και διευρυμένη Μάθηση*. Αθήνα. ΙΔΕΚΕ.

Καραβάκου, Β. (εκδ.) (2011) *Διά βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις.* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (εκδ.) (2010).

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση.* ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Καραλής, Θ. (2014). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση – Ερευνητική έκθεση για το έτος 2013*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καραλής, Θ. (2017). Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση και ανισότητες. Στο: Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (εκδ.)

Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016*). ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Gutenberg.

Καρκατσούλης, Π. (2004). *Το κράτος σε μετάβαση*. Σιδέρης

Κατσαρού, Ε. (2003/2010) Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2003/2010.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003/2010). Ανάπτυξη διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2003/2010.

Κατσίκας, Ν. (2011). *Επισκόπηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών φοιτητών του Ε.Α.Π. των μεταπτυχιακών προγραμμάτων «ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΚΑΙ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» που εκπονήθηκαν για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από το 2003 – 2010. Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα, ΕΑΠ.*

Κόκκος, Α. (2002) Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές. Στο: Α. Κόκκος (εκδ.) (2002)

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2012) Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2012

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. ΕΕΕΕ

Κόκκος, Α. (2019) Εισαγωγή. Στο: Α. Κόκκος (εκδ.) 2019

Κόκκος, Α. (2021) (επιμ.) *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Διανέοσις

Κόκκος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Εισαγωγή στη «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.)



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κόκκος, Α. (εκδ.) (2002). *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (εκδ.) (2019) *Διευρύνοντας τη θεωρία του Μετασχηματισμού*. ΕΕΕΕ

Κολέζα, Ε., Αργυροπούλου, Μ. & Τσιόκανος, Α. (2014) *3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as learning organizations Η Σχολική Μονάδα ως «Οργανισμός που Μαθαίνει» Προσεγγίσεις και εφαρμογές.* Αθήνα

Κουλαουζίδης, Γ. & Κουτρούκης, Θ. (2011). Η απεριόριστη μάθηση των περιορισμένων πόρων: Το διακύβευμα της διά βίου μάθησης στην εποχή της οικονομικής κρίσης. Στο: Καραβάκου, Β. (2011).

Κουλαουζίδης, Γ. (2019) Η μάθηση ως ατομική και κοινωνική διεργασία ανάπτυξης: Σκέψεις επάνω στις αναζητήσεις των Jarvis και Mezirow. Στο: Α. Κόκκος (2019) (εκδ.)

Κουτούζης, Μ. (2019) Marsick και Mezirow: Χορεύοντας σε διαφορετικές μελωδίες. Στο: Α. Κόκκος (εκδ.)

Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τ. Γ΄. Διοίκηση Μονάδων*. Πάτρα ΕΑΠ

Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (εκδ.) (2008) Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης. ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κουτρούμπα, Κ, Νικολοπούλου, Β & Χατζηθεοχάρους, Π. (εκδ.) (2007) *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β φάσης.* Αθήνα 2007. ΙΔΕΚΕ

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση.* Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη

Κυθραιώτης, Α. (2015α). Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.).

Κυθραιώτης, Α. (2015β). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.)

Κυθραιώτης, Α & Πασιαρδής, Π. (2015α) Το άτομο και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κυθραιώτης, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015β) Το σχολείο ως οργανισμός και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (εκδ.).

Κυριακίδης, Λ. & Αντωνίου, Π. (2015) Θεωρητικά μοντέλα εκαπιδευτικής αποτελεσματικότητας: μέτρηση σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ)

Κυρίδης, Α. (2017) Η εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο: Θ. Θάνος κ.ά. (εκδ.) (2017).

Κυρίδης, Α. (εκδ.) (2014) *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση.* Αθήνα Gutenberg

Λευθεριώτου, Π. (2009). Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης: ένας φορέας με ιστορική διαδρομή. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, (18), 29-35.

Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. ΕΑΠ.

Λευθεριώτου, Π. (2015). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών-συμβούλων καταναλωτών. Οδηγός μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού* –ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Λευθεριώτου, Π. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014) Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στο: Α. Κυρίδης (εκδ.)

Λιντζέρης, Π. (2013) *Εκπαίδευση, Διά βίου Μάθηση, Πιστοποίηση Προσόντων.* ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ

Λιντζέρης, Π. (2017) Πολιτικές δεξιοτήτων: επισημάνσεις για το ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομία, την εργασία και την κατάρτιση. Στο: Χ. Γούλας & Π. Λιντζέρης (εκδ.)

Λιντζέρης, Π. (2019) Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος της ανθρώπινης μάθησης. Στο: Α. Κόκκος (εκδ. 2019)

Λύτσιου, Α. (2007) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική διαδρομή. Στο: Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (εκδ).

Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαρούση, Β. (2019) *Ανάδειξη Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε οργανισμούς μάθησης.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ματσαγγούρας, Η. (2019) *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική.* Αθήνα, Gutenberg

Μαυρογιώργος, Γ. (1997) Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η διά βίου εκπαίδευση. Στο: Γ. Τσιάκαλος (εκδ.)

Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.)

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει.* Αθήνα Λιβάνη.

Μπάκας, Θ. (2014) *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Σημειώσεις Μαθήματος*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ* (νέα έκδοση). Εκδόσεις Μπένου

Νικολοπούλου, Β. (2017). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένας καινοτόμος θεσμός εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Πώς η θεωρία έγινε πράξη και η θεωρία βίωμα.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Α.Π.Θ.

Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Ξαφάκος, Ε. (2022). *Ενσωμάτωση χαρακτηριστικών οργανισμού που μαθαίνει στα Δημοτικά σχολεία: μία έρευνα μεικτών μεθόδων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022$^{α}$), Οργανισμός μάθησης και εκπαίδευση: συμφραζόμενα της μεταφοράς και εφαρμογής της έννοιας του οργανισμού μάθησης στο πεδίο της εκπαίδευσης», *International Journal of Educational Innovation*, 4, 1, 2022, 41-53

Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022β), «Γύρω από την έννοια του οργανισμού μάθησης ως διάσταση της διοίκησης οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων» *Εκπαιδευτικός κύκλος 10, 2 (*2022), 44-60

Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2022γ), «Οργανισμός Μάθησης στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση των Μεταπτυχιακών Εργασιών στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής,* 2022, 3: 199-233

Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023α). Εννοιολόγηση του οργανισμού μάθησης: οι κριτικές προσεγγίσεις – μια επισκόπηση. Στο: Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (2023) (εκδ.) *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την*



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Κοινωνική Χειραφέτηση».* Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023β). Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: μια κριτική επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας**.** Στα *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, Οκτώβριος 2022, Παιδαγωγικό Τμήμα Παν/μίου Πατρών).* Πάτρα

Οικονόμου, Κ. & Λαζαρίδου, Α. (2023γ). Η πιλοτική μελέτη (pilot study) στην εκπαιδευτική έρευνα: η περίπτωση της πιλοτικής μελέτης στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στα *Πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας (Λάρισα, Οκτώβριος 2022).* Λάρισα

Παναγιωτοπούλου, Ρ. (2013). Κοινωνική συνοχή στην ελληνική κοινωνία της οικονομικής κρίσης. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση* 1, 155-178.

Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάκης, Ν. & Κυρίδης, Α. (2014) Η επίμονη αναπαραγωγή της ανισότητας- Επισημάνσεις για την κοινωνικο-οικονομική προέλευση μιας μείζονος κατηγορίας κοινωνικής ευπάθειας, των NEETs. Στο: Α. Κυρίδης (εκδ.)

Παπαδοπούλου, Δ. (2020) *Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης: εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.* Αθήνα, Gutenberg

Παπαλόη, Ε. (2020). Η ηθική ευθύνη της ηγεσίας και οι δημοκρατικές αξίες. Στο: Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (εκδ.)

Παπασταμάτης, Α. (2010) *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Παπασταμάτης, Α. (2011) *Εκπαίδευση ενηλίκων. Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα, Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π. & Τσιάκκιρος, Α. (2015). Στρατηγικό σχέδιο και εφαρμογή. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2015.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2012) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα*. Ιων

Πασιαρδής, Π. (εκδ.) (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ίων, Εκδόσεις Έλλην, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση.* Τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση.* Τόποι και λόγοι. Γρηγόρης.

Πασιάς, Γ. & Παντίδης, Σ. (2019). *Η ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρία*ς. Γρηγόρης.

Πλιόγκου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2020). *Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δημοκρατία-Πολιτειότητα-Ετερογένεια.* Αθήνα: Gutenberg

Πουλόπουλος, Χ. (2014). *Κρίση, φόβος και διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής.* Τόπος.

Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Τόπος

Πρόκου, Ε. (2005) Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: Τάσεις της πολιτικές συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη. Στο: Δ. Βεργίδης & Ε. Πρόκου (2005)

Πρόκου, Ε. (2007) Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα, *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη,* 2, 2, 179-192

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.

Πρόκου, Ε. (2014) Ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών που προωθεί ο νόμος 3879/2010 υπό τον τίτλο «Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 28, 8-17

Ραμματά, Μ. (2011). *Σύγχρονη ελληνική δημόσια διοίκηση. Ανάμεσα στη γραφειοκρατία και το μάνατζμεντ*. Κριτική.

Σταμέλος, Γ. (2009) *Εκπαιδευτική πολιτική*. Διόνικος

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013) *Πολιτικές διά βίου μάθησης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης*. Διόνικος



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Ά. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. ΣΕΑΒ.

Στράντζα, Χ. (2019). *Βιβλιογραφική επισκόπηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών των φοιτητών του ΕΑΠ που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» με θέμα τα ΣΔΕ το διάστημα 2010- 2018*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πάτρα, ΕΑΠ.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισ*μοί. Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003/2010). Μεθόδευση της διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.). 2003/2010

Τσιάκαλος, Γ. (εκδ.) (1997) *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Ελληνικά Γράμματα

Τσιάκκιρος, Α. (2015α) Οργανισμοί και διοίκηση -ανάλυση αναγκών. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2015.

Τσιάκκιρος, Α. (2015β). Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος – Εισαγωγή στην έννοια της στρατηγικής. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2015.

Τσιάκκιρος, Α. (2015γ). Στρατηγική επιλογή. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2015.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015α). Στρατηγική ανάλυση – (Ι) Το εξωτερικό και αντγωνιστικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2015.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2015β). Στρατηγική ανάλυση – (ΙΙ) Το εσωτερικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο: Π. Πασιαρδής (εκδ.) 2015.

Τσιρογιάννη, Α. (2018) *Οργανισμός μάθησης και εκπαιδευτική ηγεσία: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ.

Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011) *Σχέδιο εθνικού προγράμματος διά βίου μάθησης. Η γνώση αντίδοτο στην κρίση*. Αθήνα

Υπουργική Απόφαση 2373/2003 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (Φ.Ε.Κ. 1003/22-7-2003, τ. Β΄).

Υπουργική Απόφαση 260/2008 «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας» (ΦΕΚ 34/16-1-2008, τ. Β’).

Υπουργική Απόφαση 5953/2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 1861/8-7-2014, τ. Β΄).



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Υπουργική Απόφαση Κ1/192979/2016 «Τροποποίηση του Κανονισμού Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)» (ΦΕΚ 3815/28-11-2016, τ. Β΄ ).

Χατζηθεοχάρους, Π., Γιοβάννη, Ε. & Νικολοπούλου, Β. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕΚΕ.

Χοντολίδου, Ε. (2003/2010$^{α}$) Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2003/2010.

Χοντολίδου, Ε. (2003/2010β). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (εκδ.) 2003/2010.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## *Παράρτημα Α*

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ): ΤΟ ΣΔΕ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

ΠΡΟΣΟΧΗ: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΕΑΝ ΕΧΕΤΕ ΕΡΓΑΣΤΕΙ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΣΔΕ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΠΑΡΑΚΑΛΕΙΣΘΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ. ΤΟΥΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥΣ ΘΑ ΤΟΥΣ ΒΡΕΙΤΕ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ!

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

εδώ απαντάτε όσοι έχετε εργαστεί έστω και μία φορά στο 2ο ΣΔΕ Λάρισας. Είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή σας στην εκπόνηση αυτής της έρευνας (στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) και σας ευχαριστώ εκ των προτέρων θερμά για την προθυμία και το ενδιαφέρον σας να βοηθήσετε. Είναι μια μελέτη περίπτωσης η οποία διεξάγεται με μέλημα τη βελτίωση του θεσμού αντλώντας δεδομένα από τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΣΔΕ που έχει εργαστεί από τη χρονιά 2018-2019 έως και την τρέχουσα 2021-2022. Με τους όρους «εκπαιδευτικό προσωπικό» ή «μέλη του (εκπαιδευτικού) προσωπικού» ή «εκπαιδευτικοί (που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στο ερωτηματολόγιο αυτό)» εννοούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί των γραμματισμών όσο και οι σύμβουλοι.

Όσοι αυτήν τη στιγμή δεν είστε στο ΣΔΕ, συμπληρώνετε ανακαλώντας στη μνήμη σας την περίοδο εκείνη. Όπως είπαμε, κάποιοι από εσάς ενδέχεται να συμπληρώσετε πάνω από ένα ερωτηματολόγιο, εάν έχετε υπηρετήσει σε διαφορετικά ΣΔΕ τα τελευταία αυτά χρόνια (φαίνεται στον τίτλο). Εννοείται πως για κάθε ΣΔΕ δεν χρειάζεται να απαντήσετε παρά μόνο μία φορά.

Παρακαλώ, καταχωρίστε τις απαντήσεις σας στις ενότητες Α και Β. Σημαντική είναι η ενότητα Β η οποία αποσκοπεί στην αποτύπωση της κατάστασης που επικρατεί ή επικρατούσε στο ΣΔΕ σας (οι ερωτήσεις είναι σε χρόνο ενεστώτα).

Να γνωρίζετε ότι στην τελική συγγραφή της έρευνας δεν θα περιέχεται καμία πληροφορία ταυτοποίησής σας. Επισημαίνω ακόμη ότι θα επιδιώξω την ενημέρωσή σας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας για τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η οποία διεξάγεται με σκοπό αποκλειστικά τη βελτίωση του θεσμού των ΣΔΕ.

Για οτιδήποτε είμαι στη διάθεσή σας: Αφαίρεση προσωπικών δεδομένων (Υπηρεσία Βιβλιοθήκης & Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

Με εκτίμηση, Κωνσταντίνος Οικονόμου

**<u>Α. Ατομικά στοιχεία</u> (συμπληρώστε στο σκιασμένο μέρος, όλες οι ερωτήσεις υποχρεωτικές πλην της Α.7)**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Είμαι | γυναίκα | | άντρας |
| 2. …και έχω ηλικία | έως 35 | 35-55 | άνω των 55 |

| | |
|---|---|
| 3. Πόσα έτη εργάζεστε στο συγκεκριμένο ΣΔΕ (με το τρέχον); | |
| 4. Σε πόσα ΣΔΕ έχετε εργαστεί συνολικά; | |

| | | |
|---|---|---|
| 5. Είμαι εκπαιδευτικός | μόνιμος Α'θμιας: | Μόνιμος Β' θμιας: |
| | Ωρομίσθιος (ή εκπ. ή σύμβ.) | Άλλο: …… |
| 6. ... και έχω συνολική προϋπηρεσία (σε έτη) στην τυπική εκπαίδευση / στα ΣΔΕ / σε άλλες δομές εκπαίδευσης ενηλίκων (γράψτε αριθμούς ετών χωρίζοντας με παύλα ή κάθετο – π.χ.: 3/11/4) | : | |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | |
|---|---|---|
| 7. Εργάζομαι εθελοντικά στο ΣΔΕ | όντας συνταξιούχος | έχοντας άλλη κύρια απασχόληση |

| | |
|---|---|
| 8. Έχω κατά καιρούς επιμορφωθεί σε γενικά θέματα εκπαίδευσης / στην εκπαίδευση ενηλίκων / στα ΣΔΕ / στην Διοίκηση (γράψτε αριθμούς ωρών χωρίζοντας με μια παύλα ή κάθετο – π.χ.: 150/300/250/100) | |

| 9. Έχω πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Στο γνωστικό αντικείμενό μου | στην εκπαίδευση: | στην εκπαίδευση ενηλίκων | στην Διοίκηση | Δεν έχω μεταπτυχιακό |
| | | | | |

**Β. Ερωτηματολόγιο.**

**Η συμπλήρωση αυτής της ενότητας απαιτεί προσοχή γιατί καλείστε να δώσετε για κάθε δήλωση δύο απαντήσεις (βαθμολογίες) σε δύο στήλες. Η πρώτη στήλη ρωτάει *Σε ποιο βαθμό αυτό που λέει η δήλωση ισχύει/συμβαίνει στο σχολείο σας;* και η κλίμακα είναι: 1=καθόλου 2=ελάχιστα/κάπως 3=δεν ξέρω 4=πολύ 5=πάρα πολύ, ενώ η δεύτερη στήλη ρωτάει *Πόσο σημαντικό είναι αυτό που λέει η δήλωση για εσάς;* και η κλίμακα είναι: 1=μη σημαντικό 2=αρκετά σημαντικό 3=δεν ξέρω 4=πολύ σημαντικό 5=υψίστης σημασίας.**

| | | ***Σε ποιο βαθμό αυτό που λέει η δήλωση ισχύει στο σχολείο σας; Υπογραμμίστε ή κυκλώστε!*** *1=καθόλου 2=ελάχιστα/κάπως 3=δεν ξέρω 4=πολύ 5=πάρα πολύ* | | | | | ***Πόσο σημαντικό είναι αυτό που λέει η δήλωση για εσάς;*** ***Υπογραμμίστε ή κυκλώστε!*** *1=μη σημαντικό 2=αρκετά σημαντικό 3=δεν ξέρω 4=πολύ σημαντικό 5=υψίστης σημασίας* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **Το όραμα του σχολείου μας αποβλέπει στην πρόοδο των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο γνωστικό (ακαδημαϊκό), καθώς και στο κοινωνικο-συναισθηματικό πεδίο, όπως και στην προώθηση της γενικής ευημερίας τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **2** | **Το όραμα του σχολείου δίνει έμφαση στην προετοιμασία των εκπαιδευομένων για το μέλλον τους σε έναν κόσμο που αλλάζει.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **3** | **Το όραμα του σχολείου αναφέρεται σε όλους τους εκπαιδευόμενους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **4** | **Σχεδιάζουμε τις μαθησιακές δραστηριότητες και την διδασκαλία σε συμφωνία με το όραμα του σχολείου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **5** | **Το όραμα του σχολείου είναι κατανοητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών και υιοθετείται από όλους τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **6** | **Το προσωπικό του σχολείου μας διαθέτει έμπνευση και** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **κίνητρα ώστε το όραμά μας να γίνει πράξη.** | | | | | | | | | | | |
| **7** | **Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν μέρος στι ανάπτυξη του οράματος.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **8** | **Η διοίκηση του σχολείου (διευθυντής και υποδιευθυντής) εμπλέκοντ στην ανάπτυξη του οράματος του σχολείου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **9** | **Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμβάλλουν στην διαμόρφωση και υλοποίηση του οράματος του σχολείου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **10** | **Εξωτερικοί συνεργάτες (κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς κλπ.) καλούνται να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του οράματος.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **11** | **Η επαγγελματική μάθηση (=επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση) των εκπαιδευτικών θεωρείται υψηλή προτεραιότη στο σχολείο μας.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **12** | **Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης για να διασφαλίζει ότι εργάζεται με κριτικό πνεύμα και με σύγχρονες μεθόδ** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **13** | **Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού εμπλέκονται στον προσδιορισμό των στόχων της επαγγελματικής μας μάθησης.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **14** | **Η επαγγελματική μάθηση που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί εστιάζεται στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένα μας.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **15** | **Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι εναρμονισμένη με το όραμα του σχολείου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **16** | **Υπάρχουν μέντορες/καθοδηγητές που βοηθούν το προσωπικό στην βελτίωση της δουλειάς του.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **17** | **Όλα τα νέα μέλη του εκπαιδευτικού μας προσωπικού δέχονται επαρι στήριξη για να βοηθηθούν στην εκπλήρωση του νέου τους ρόλου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **18** | **Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δέχονται τακτική ανατροφοδότηση που αποσκοπεί στην υποστήριξη του αναστοχασμο της βελτίωσής του.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **19** | **Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται από το σχολείο να παρέχουν ανατροφοδότηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **20** | **Υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς ποικίλες ευκαιρίες για πειραματισμό και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **21** | **Διάφορες προϋπάρχουσες πεποιθήσεις, νοοτροπίες, πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση στο πλαίσιο της επαγγελματικ μάθησης.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **22** | **Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση πρακτικής τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **23** | **Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης είναι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να δουλεύουν μαζί ως ομάδα.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **24** | **Τα μέλη του προσωπικού αλληλοβοηθούνται για να βελτιώνουν την πρακτική τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **25** | **Τα μέλη του προσωπικού κάνουν αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας τους και συνεργάζονται για τη βελτίωση του έργου τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **26** | **Τα μέλη του προσωπικού προσφέρουν με ειλικρίνεια ανατροφοδότηο ένας στον άλλο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **27** | **Τα μέλη του προσωπικού ακούν τις ιδέες και γνώμες του καθενός συναδέλφου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **28** | **Όλοι οι συνάδελφοι αισθάνονται άνετα ζητώντας συμβουλές ο ένας από τον άλλο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **29** | **Τα μέλη του προσωπικού συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **30** | **Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφιερώνουν χρόνο για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **31** | **Όλοι οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται και αντιμετωπίζουν από κοινού τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **32** | **Τα μέλη του προσωπικού στοχάζονται μαζί όσον αφορά τους τρόπους επαγγελματικής μάθησης και της βελτίωσής τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **33** | **Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να πειραματίζονται και να καινοτομούν στην πρακτική τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **34** | **Τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **35** | **Οι εκπαιδευτικοί δέχονται στήριξη κατά την ανάληψη ρίσκων που έχουν προηγουμένως μελετήσει πολύ προσεκτικά.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **36** | **Το προσωπικό αφιερώνει χρόνο στην διερεύνηση ενός προβλήματος πριν αναλάβει δράση.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **37** | **Το προσωπικό πραγματοποιεί έρευνα (π.χ. ορίζει ερωτήματα, συγκεντρώνει και χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμήρια για να αποφασίσει πώς θα αλλάξει την πρακτική του) και αξιολογεί τα αποτελέσματά της.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **38** | **Το προσωπικό είναι ανοικτό στο να σκέφτεται και να ενεργεί με διαφορετικό τρόπο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **39** | **Τα μέλη του προσωπικού είναι ανοικτά στην αμφισβήτηση από άλλους των διαφόρων πεποιθήσεων, απόψεων και ιδεών τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **40** | **Οι εκπαιδευτικοί συζητούν λάθη και αποτυχίες με σκοπό να μάθουν από αυτά.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **41** | **Τα προβλήματα που ανακύπτουν αντιμετωπίζονται από όλους ως ευκαιρίες για μάθηση.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **42** | **Το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου βασίζεται σε μάθηση που είναι αποτέλεσμα συνεχούς αυτοαξιολόγησης και ανανεώνεται τουλάχιστον μια φορά το χρόνο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **43** | **Στο σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια/ κανονισμοί για τακτικό διάλογο και ανταλλαγή γνώσης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **44** | **Στο σχολείο μας πραγματοποιείται συλλογή δεδομένων με σκοπό τη μέτρηση της προόδου του σχολείου και τον εντοπισμό κενών στην απόδοσή του.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **45** | **Το εκπαιδευτικό προσωπικό αναλύει και χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της πρακτικής του.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **46** | **Το προσωπικό χρησιμοποιεί ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα για τ βελτίωση της πρακτικής του.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **47** | **Το προσωπικό αναλύει παραδείγματα καλών/ εξαιρετικών, αλλά και αποτυχημένων, πρακτικών προκειμένου να μάθει από αυτά.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **48** | **Το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνει πώς να αναλύει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για να διαμορφώνει την πρακτική του.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **49** | **Το προσωπικό τακτικά συζητεί και αξιολογεί εάν όσα γίνονται έχουν την επιθυμητή επίδραση, και αλλάζει πορεία, αν είναι απαραίτητο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **50** | **Ευκαιρίες και κίνδυνοι από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου παρακολουθούνται συνεχώς με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **51** | **Το προσωπικό του σχολείου συνεργάζεται ενεργά με κοινωνικές υπηρεσίες και υπηρεσίες φροντίδας/υγείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **52** | **Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (πανεπιστήμια) για να εξασφαλίσει την βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **53** | **Το προσωπικό συνεργάζεται ενεργά με εξωτερικούς συνεργάτες για να εξασφαλίσει τη βαθιά, ουσιαστική μάθηση τόσο του ιδίου όσο και των εκπαιδευομένων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **54** | **Το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και μοιράζεται γνώση με συναδέλφους σε άλλα σχολεία.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **55** | **Το σχολείο ως σύνολο ενεργοποιείται σε δίκτυα και συνεργασίες σχολείων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **56** | **Η ηγεσία του σχολείου λαμβάνει μέρος σε επαγγελματική μάθηση (εκπαίδευση και επιμόρφωση) για την βελτίωση της πρακτικής τους.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **57** | **Η ηγεσία του σχολείου διευκολύνει την ατομική και ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **58** | **Η ηγεσία του σχολείου προσφέρει καθοδήγηση στο** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**εκπαιδευτικό προσωπικό.**

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **59** | **Η ηγεσία αναπτύσσει το δυναμικό των εκπαιδευτικών ώστε να είναι και αυτοί, ηγέτες τώρα και στο μέλλον.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **60** | **Η ηγεσία παρέχει ευκαιρίες στο προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **61** | **Η ηγεσία παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **62** | **Η ηγεσία του σχολείου δίνει στο προσωπικό την υπευθυνότητα να ηγείται σε διάφορες δράσεις και εργασίες.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **63** | **Η ηγεσία αφιερώνει χρόνο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με το προσωπικό.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **64** | **Η ηγεσία δίνει μεγάλη έμφαση στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **65** | **Η ηγεσία διασφαλίζει ότι όσα γίνονται στο σχολείο είναι εναρμονισμένα με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες του σχολείου.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **66** | **Η ηγεσία του σχολείου προβλέπει τόσο τις ευκαιρίες που υφίστανται και τους κινδύνους που μπορεί να υπάρχουν για το σχολείο.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **67** | **Η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει αποτελεσματικές συνεργασίες με εξωτερικούς συνεργάτες.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |

**ΚΑΙ ΠΑΛΙ ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ!**



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β*

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Θα ήθελα να μου περιγράψετε το συγκεκριμένο σχολείο, όπου φοιτάτε, σε σχέση με την αποστολή του και τους σκοπούς του. Θα ήθελα επίσης να συγκρίνετε αυτά με τις προσδοκίες που εσείς είχατε και έχετε από αυτό.

Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο σας;

Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός αυτού του σχολείου που είστε;

Πώς θα μου περιγράφατε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που κάνουν μάθημα στο σχολείο σας; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για τα όσα λέτε;

Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας μεταξύ τους; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για τα όσα λέτε;

Πώς θα περιγράφατε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για τα όσα λέτε.

Πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας το διδακτικό έργο τους; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για τα όσα λέτε;

Πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας την ανατροφοδότηση για το έργο τους; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για τα όσα λέτε.

Πώς βλέπετε τη σχέση του σχολείου σας με το περιβάλλον έξω από αυτό; Με την κοινωνία, για παράδειγμα, με τους οργανισμούς, φορείς, κλπ.; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα για τα όσα λέτε;

Περιγράψτε μου το διευθυντή του σχολείου σας. Πώς παίρνει τις αποφάσεις, για παράδειγμα; Ποιες οι σχέσεις του με το λοιπό προσωπικό; Ποια η σχέση του με το κράτος;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΜΕΤΑΓΕΓΡΑΜΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

## 1

Σ-Η πρώτη ερώτηση λοιπόν ερώτηση που θέλω να σας απευθύνω είναι η εξής: θα ήθελα να μου περιγράψετε αυτό το συγκεκριμένο σχολείο, στο οποίο τώρα φοιτάτε, σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς του. Και θα ήθελα αυτά να τα συγκρίνετε με τις προσδοκίες που είχατε και έχετε από αυτό.
Ν-Ναι
Ο-Ναι
Σ-Για πες μου.
Ν-Να σας πω... Είναι πολύ ωραία εμπειρία ...ξεκινώντας από αυτό. Μαθαίνουμε πράγματα
Σ-Μμμ
Ν-... και νομίζω ότι θα πρέπει να βελτιωθεί, να γίνει κάτι καλύτερο ... γιατί είμαστε μεγάλοι σε ηλικία, μην το ξεχνάμε ... οπότε ήρθαμε να πάρουμε και κάποια πράγματα από δω. Άρα θα πρέπει και με τους καθηγητές, κατά τη δικιά μου γνώμη, να γίνει κάτι καλύτερο με την έννοια να μην αλλάζουν κάθε χρόνο οι ωρομίσθιοι και να αργούν να έρχονται... Θα ήταν καλύτερα να έρχονται στην αρχή της χρονιάς κατά τη γνώμη μου. Θα γινόταν καλύτερη δουλειά, καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό ... Και τώρα στην πορεία, αναλόγως το τι θέλει ο καθένας μας.
Σ-Μάλιστα. Ωραία. Εσείς;
Α-Συμφωνώ με την Ντίνα σε όλα όσα είπε. Θα ήθελα να πω όμως και εγώ ότι υπάρχουν και άνθρωποι, μαθητές που έρχονται σε αυτό το σχολείο.... οι δικές μου προσδοκίες... Ναι με την πανδημία και με όλα αυτά μπορεί κάποια πράγματα να μην τα είδα έτσι όπως έπρεπε να τα δω.... υπάρχει όμως και ένας άλλος λόγος: να δώσουν κίνητρο στους ανθρώπους και σε άλλους που ενδιαφέρονται να έρθουν στο σχολείο βοηθώντας τους -θα πω εγώ αυτό το θέμα, που με αφορά- να μπορούν να έχουν πρόσβαση το σχολείο. Είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα αυτό, πιστεύω. Όσον αφορά για τους καθηγητές, όντως άμα οι καθηγητές αργούνε να έρθουνε -εμείς είμαστε και μαθητές που ίσως είμαστε πιο δύσκολοι από τα μικρά τα παιδιά-
Σ-Μμμ
Α-... ήδη οι καθηγητές μετά κάνουν μεγάλη προσπάθεια για να καταλάβουμε τα μαθήματα ... αυτό είναι ένα θέμα. Θεωρώ ότι πρέπει να έχουν την ίδια αξία και αυτά τα σχολεία, και τα ΣΔΕ. Δηλαδή, αν δίνουμε βαρύτητα στα σχολεία γενικά, να έχουν την ίδια βαρύτητα και τα σχολεία τα ΣΔΕ.
Σ-Μάλιστα....
Θ- Κι εγώ συμφωνώ με όσα είπαν οι συμμαθήτριές μου. Θεωρώ ότι γίνεται πολύ καλή δουλειά. Οι καθηγητές δίνουν ό,τι μπορούν, ό,τι έχει ο κάθε μαθητής περισσότερο ανάγκη. Αλλά το πιο σημαντικό κομμάτι θα ήταν να γίνονται από την αρχή ολοκληρωμένα το ωράριο του σχολείου, οπότε να μη χάνουμε ώρες. Γιατί έχουμε χάσει αρκετές με την πανδημία πέρσι. Κι ένας πολύ σοβαρός λόγος είναι ότι υπάρχουν άνθρωποι από μακριά, που δεν μπορούν να ρθουν εδώ, γιατί η μετακίνηση κοστίζει πάρα πολύ ...και ο χρόνος. Αν θα μπορούσαν να βοηθήσουν και σε αυτό, θα ήταν πολύ σημαντικό.
Σ-Θεωρείτε ας πούμε ότι το σχολείο προχωρά προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση; Είναι εξειδίκευση αυτής της ερώτησης που έκανα πριν.... Δηλαδή, θεωρείτε ότι έχει έτσι όραμα το συγκεκριμένο σχολείο;
Α-Ναι..
Σ-Το γνωρίζετε αυτό το όραμα; Σας το χουνε πει οι καθηγητές σας και τα λοιπά; Σκεφτείτε και απαντήστε....
Ο-Θέλω να βρω μια κατάλληλη λέξη.
Σ-Ναι
Ο-Το όραμα... Είναι η μάθηση το όραμα, εγώ πιστεύω.
Σ-Μάλιστα...
Ο-Η μάθηση.... Όσο περισσότερο μαθαίνεις, τόσο πιο ωραία.
Σ-Μάλιστα...
Ο- Η μάθηση. Η μάθηση, τίποτε άλλο. Η μάθηση είναι για μένα το όραμα.
Σ-Και είστε....
Ο-Και... δεν θα διαφωνήσω με τα κορίτσια, θα συμφωνήσω. Απλώς.... θα προτιμούσα να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα. Όπως η ιστορία, όπως η αρχαιολογία.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα. Εσείς;
Ρ-Εγώ πάλι θα προτιμούσα σαν το πρόγραμμα που άκουσα ότι θα γίνει φέτος σχετικά με την πληροφορική, για το ECDL. Να έχει κι άλλες δεξιότητες μέσα, να εμπλουτιστεί δηλαδή με δεξιότητες που είναι για εμάς πιο χρήσιμες, πιο άμεσες. Αυτό... Το κίνητρο είναι πολύ σημαντικό. Γιατί και εγώ έρχομαι από πολύ μακριά... Άσχετα αν εγώ το είχα τόσο απωθημένο, που δε λογαριάζω τα χιλιόμετρα που κάνω. Κάποιος άλλος όμως μπορεί να μην μπορεί να τα κάνει αυτά τα χιλιόμετρα. Γιατί είναι και ο χρόνος που θα κουραστεί στη διαδρομή, και τα έξοδα πάρα πολλά... τα καύσιμα... που όλοι κάνουν. Αυτά
Θ-Εγώ θεωρώ ότι μας δίνει πάρα πολλά αυτό το σχολείο. Ενώ είχα ξεκινήσει να μάθω κάποια πράγματα, και να πάρω το απολυτήριο, τώρα θέλω να συνεχίσω να πάω και στο Λύκειο. Παίρνω πράγματα από τους καθηγητές. Πιστεύω ότι θα βοηθηθώ πολύ.
Ο-Κι εγώ το πιστεύω αυτό με τους καθηγητές: βοηθάνε πάρα πολύ. Η αλήθεια είναι αυτή
Σ-Δε μου λέτε.... πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο; Δηλαδή: πιστεύετε ότι το σχολείο επαναλαμβάνει τα ίδια και τα ίδια ή σας ρωτούν συχνά οι εκπαιδευτικοί την άποψή σας και την επιθυμία σας για διάφορα θέματα και τα λοιπά; Θεωρείτε ότι συμμετέχετε σε αυτά τα σχέδια που στήνονται στο σχολείο;
Ρ- Εννοείται ότι συμμετέχουμε ...γιατί κατά βάση οι καθηγητές εμάς ρωτάνε ...
Ο- τι θέλουμε...
Ρ-Τι θέλουμε ακριβώς ...και πώς θα ξεκινήσουμε, προς ποια κατεύθυνση να δούνε και τι μας λείπει...
Σ-Μμμμ
Ρ- και να επενδύσουν πάνω σε αυτό...
Σ-Μάλιστα
Ρ-και συνεχίζουμε έτσι, δηλαδή γίνεται διαδοχικά
Ο-αλληλοβοήθεια
Ρ-ναι, μία οι καθηγητές μία οι μαθητές
Σ-Εσείς τι θα λέγατε;
Ο- Κι εγώ συμφωνώ με την κυρία.
Θ-Εγώ πιστεύω ότι μας δίνουν πολλές προτάσεις οι καθηγητές. Σε κάποιες ίσως έχουμε τεράστια κενά, και δεν μπορούμε να τα φτάσουμε, προσπαθούν όσο μπορούν κι εκείνοι να μας βοηθήσουν, οπότε να πετύχουμε τους στόχους μας.
Α-Εμένα με χαροποιεί το γεγονός ότι με ρωτάνε με τι θέλουμε να ασχοληθούμε. Δηλαδή μέσα σε ένα μάθημα, είτε είναι φιλολογικά, είτε μαθηματικά, με ποια ενότητα μπορούμε να ασχοληθούμε. Αυτό με χαροποιεί, γιατί έτσι μου δίνει τη δυνατότητα να πω αυτό που εγώ μπορώ να πω περισσότερο, που μπορώ να αντεξεπέλθω. Αυτό με βοηθάει πάρα πολύ. Στην αρχή φοβήθηκα όταν ήρθα στο σχολείο, αλλά τώρα με αυτόν τον τρόπο όσο χάλια και να είμαι σε ένα μάθημα, όσο και να μην μπορώ, με το να με ρωτάει ο καθηγητής ξέρω ότι μπορώ να αντεπεξέλθω.
Σ-Μάλιστα. Εσείς;
Ν- Κι εγώ συμφωνώ με τα κορίτσια. Είναι ενδιαφέρουσα η συνεργασία που έχουμε με τους εκπαιδευτικούς.... Θα μπορούσαμε να κάνουμε και περισσότερα πράγματα, αλλά η πανδημία δεν άφησε. Πιστεύω να γίνει από δω και πέρα κάτι καλύτερο. Και ό,τι περισσότερο μπορεί για μας, γιατί, όπως προείπαμε, είναι η ιδιαιτερότητα της ηλικίας μας και νομίζω ότι γίνεται ένα μεγάλο έργο εδώ πέρα, και δεν πρέπει να σταματήσει αυτό, ίσα-ίσα πρέπει να εμπλουτιστεί, για να έχει αξία στη ζωή.
Ο-Να συνεχιστεί
Ν-Να συνεχιστεί και για άλλους ανθρώπους στο μέλλον.
Σ-Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός αυτού του σχολείου; Δηλαδή, πιστεύετε ότι το σχολείο αυτό λειτουργεί έτσι ώστε να βοηθά τους αδύναμους κοινωνικά ανθρώπους;
Ο-Όχι βέβαια
Α-Όχι
Σ-Αισθάνεστε ότι παίρνετε αυτά που χρειάζεστε;
Ο-Ναι...
Γ-Σε επίπεδο μάθησης προσπαθούνε. Σε όλα τα άλλα επίπεδα που προαναφέραμε, που θα μπορούσαμε να έχουμε όλοι εμείς οι μαθητές ...περισσότερα κίνητρα ... ή αυτοί που θέλουν να έρθουνε, οι καινούργιοι μαθητές, χρειάζεται κίνητρο. Ξέρω ανθρώπους σαν εμένα, που εγώ αποφάσισα και ήρθα, και αυτήν τη στιγμή δυσκολεύομαι, έρχομαι με πολύ μεγάλη δυσκολία σχολείο, θέλουν να το ακολουθήσουν, αλλά δεν έχουν τα κίνητρα.
Σ-Μμμ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Α-Ούτε την κατάλληλη διαφήμιση .... που αυτό το σχολείο θα έπρεπε να διαφημίζεται περισσότερο από κάθε άλλο σχολείο - για εμένα είναι η δική μου άποψη... αυτό
Ρ- Ναι όντως, γιατί μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον περισσότερο για αυτό το σχολείο. Εγώ προσωπικά μου είπε κάποια κυρία που το τελείωσε.... Ενώ έψαχνα στο ίντερνετ, δεν ξέρω γιατί, ίσως και εγώ δεν έχω πολλές φορές να ψάξω καλά, δεν το έβρισκα. Θέλει διαφήμιση, ότι θέλει θέλει, θέλει πιο πολλή.
Σ-Ας μην περιοριστούμε μόνο στη διαφήμιση αλλά να δούμε εάν εσείς, ως συγκεκριμένοι άνθρωποι, βοηθιέστε επαρκώς από το σχολείο; Δηλαδή, εντάξει, αναφέρετε τη μάθηση... Πέραν της μάθησης, όμως....
Α-Όχι...
Ν-Όχι ... ήρθαμε με δικιά μας πρωτοβουλία, μόνοι μας θα έλεγα κοπιάζουμε για να....
Θ- Εγώ γνωρίζω πολλούς ανθρώπους που δεν μένουν εδώ στη Λάρισα, είναι από την επαρχία, που θα ήθελαν και εκείνοι και σαν απωθημένο και για να έχουν γνώσεις, αλλά δεν υπάρχει οικονομική άνεση για να μπορούν να ρθούνε στο σχολείο.
Α- αυτό ακριβώς λέω κι εγώ
Θ- ...εκτός από το ωράριο που όλοι εργάζονται, άλλος ένας λόγος πολύ σοβαρός είναι τα χρήματα
Α-Εννοείται. Και για αυτό και πολλές φορές και οι μαθητές που και τώρα έρχονται δεν παρακολουθούν όλες τις μέρες τα μαθήματα. Γιατί δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν ούτε οικονομικά ούτε υπάρχει το μέσο σε κάθε σπίτι, γιατί κάποιοι μπορεί να νομίζουν ότι υπάρχει το μέσο σε κάθε σπίτι, να το πάρουμε και να έρθουμε εδώ. Δεν είναι έτσι τα πράγματα. Είναι πολύ πιο δύσκολα. Ήθελα κι εγώ να με ακολουθήσουν οι φίλες μου, και συμμαθήτριες από πριν, από το παρελθόν.... Δεν με ακολούθησε καμία, γιατί μου λεγε: Αφού βλέπω εσένα πόσο δύσκολα πας (σήμερα δεν μπόρεσες ... αύριο δεν μπόρεσες), δεν έχει λεωφορείο. Κόψαν τα λεωφορεία, κόψαν τα πάντα. Εμείς πώς θα έρθουμε; Πώς θα έχουμε πρόσβαση στο σχολείο;
Θ-Ναι ... θα έπρεπε κάτι να κάνουν
Α-Δεν υπάρχει ούτε συγκοινωνία ούτε άλλος τρόπος.
Γ- Όπως λέγεται εξάλλου σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, να δώσουν στους ανθρώπους που δεν μπόρεσαν για οποιοδήποτε λόγο να τελειώσουν το σχολείο, όταν έπρεπε ... να τους βοηθήσουν με κάποιο τρόπο να μπορέσουν να συνεχίσουν το σχολείο. Σίγουρα θα μάθουν πάρα πολλά πράγματα. Το πιστεύω από αυτό το διάστημα που είμαι εγώ σε αυτό το σχολείο.
Σ-Αυτά που σας δίνω ως γνώση το σχολείο πιστεύετε ότι σας βοηθάει και για την ανεύρεση εργασίας και για την ... γενικότερα για τη ζωή; Πώς το βλέπετε αυτό;
Ν-Ναι
Ρ-Ναι, ότι βοηθάει, πάρα πολύ
Α-Σαφέστατα. Σαφέστατα.
Σ-Μάλιστα
Θ-Μας βοηθάει πάρα πολύ
Α-Και στο να βοηθάμε. Μπορεί μέχρι χθες να άκουγα το παιδί μου με το εγγόνι μου να λέει κάτι, και εγώ να ακούω κινέζικα. Σήμερα όμως, που έρχομαι εδώ, καταλαβαίνω τι μου λέει. Άσε που πάω και λέω: μήπως το έκανα κι εγώ αυτό; Μήπως να το ρωτήσω στον κύριο μου αυτό; Σαφέστατα και με βοηθάει....
Ν-ακόμη κι αν ξέρουμε κάποια πράγματα, λόγω ζωής, λόγω πορείας αυτών των ετών, τώρα τα επιβεβαιώνουμε, εδώ, με το σχολείο. Επιβεβαιώνονται κάποια πράγματα και εμπλουτίζεται, μαθαίνουμε όλο και περισσότερα. Όπως ας πούμε, πληροφορική και αγγλικά: αν είχαμε τελειώσει στην ώρα μας το σχολείο δεν θα γνωρίζαμε, θα έπρεπε να το ψάξουμε αλλιώς. Τώρα εδώ ήρθαμε και μαθαίνουμε, και είναι χρήσιμα
Θ-ειδικά τώρα που αυτό που χρειάζεται όλα να τα κάνουμε ηλεκτρονικά, είναι ένα μάθημα
Ν-πολύ σημαντικό...
Θ-...που πρέπει να δώσουμε πάρα πολλή έμφαση στο συγκεκριμένο μάθημα, γιατί είμαστε εντελώς στους άσχετους και κάτι θα πρέπει να κάνουμε, εφόσον θα απαιτούνται όπου και να πάμε όλα ηλεκτρονικά.
Ν-Και επαγγελματικά θα έλεγα ...
Σ-Βοηθιέστε;;
Ν-Βοηθιέμαστε, γιατί θα πάρουμε το απολυτήριό μας, οπότε θα χρειαστεί για κάποιες δουλειές.
Σ-Αυτή η γνώση όμως, που σας προσφέρεται εδώ, είναι χρήσιμη από άποψη επαγγέλματος, ας πούμε;
Θ-Φυσικά και είναι πολύ χρήσιμη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Α-Βεβαίως και είναι
Θ-Ούτε ένα βιογραφικό δεν ξέραμε να συμπληρώσουμε πριν έρθουμε εδώ στο σχολείο. Φυσικά και είναι.
Σ-Δηλαδή;
Θ-Μαθαίνουμε τον τρόπο που χρειάζεται για να βρούμε μια εργασία. Βήμα βήμα βέβαια, αλλά πάντα με τους εκπαιδευτικούς δίπλα μας, νομίζω ότι θα μας βοηθήσουν όσο χρειαζόμαστε. Ο καθένας με τις ανάγκες που έχει
Σ-Μάλιστα. Να περάσουμε σε μια άλλη ερώτηση;
Θ-Βεβαίως
Σ-Πώς θα μου περιγράφατε το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτικών που κάνουν μάθημα στο σχολείο μας; Δηλαδή πώς θα μου τους περιγράφατε επαγγελματικά. Και θα ήθελα να μου δώσετε και παραδείγματα για όσα λέτε. Δηλαδή, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί σας αλλάζουν και βελτιώνουν τη δουλειά τους μέρα με τη μέρα ώστε να μπορείτε να πείτε γι' αυτούς ότι μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους; Μήπως παραμένουν αμετακίνητοι στις μεθόδους και στους τρόπους τους; Διορθώνουν τυχόν λάθη που γίνονται, όχι δικά σας λάθη, λάθη που κάνουν οι ίδιοι, ας πούμε;
Θ-Οι καθηγητές προσπαθούν να μας μάθουν όσα περισσότερα. Κάποιες φορές γίνονται πολύ αυστηροί για το δικό μας καλό, για να πάρουμε εμείς όσες περισσότερες γνώσεις μπορούμε. Στην αρχή αυτό σε κάποιους ίσως να φάνηκε κάπως, γιατί είχαμε τις δυσκολίες μας. Σιγά σιγά όμως νομίζω ότι μάθαμε πολλά πράγματα και ίσως απαιτούμε περισσότερα πράγματα, γιατί έτσι μαθαίνουμε κι εμείς.
Α-Εγώ δεν ένιωσα την αυστηρότητα. Ναι... Εγώ πάλι με αυστηρότητα μπορώ να λειτουργήσω καλύτερα, δεν μπορώ να πω. Φυσικά χρειάζεται να αλλάζουν και πλάνο. Δηλαδή, ενώ ξεκινάνε με ένα πρόγραμμα να μας διδάξουν, αλλάζουν και πλάνο για να μπορέσουν, γιατί λαμβάνουν μηνύματα στο πώς εμείς μπορούμε να εκπαιδευτούμε. Αλλάζουν το πλάνο, κάθε φορά που κάνουμε ένα καινούριο μάθημα
Σ-Εσείς συμφωνείτε;
Ρ- Απόλυτα. Συμφωνούμε
Ο-Απόλυτα
Ν-Γιατί μπαίνοντας στην τάξη, οι καθηγητές βλέπουν και αυτοί με τους ανθρώπους που έχουν να κάνουν και βοηθάνε ανάλογα.
Θ-Υπάρχουν και εξαιρέσεις!
Σ-Α μάλιστα....δηλαδή υπάρχουν και κάποιοι που δεν... που παραμένουν αμετακίνητοι
Θ- Ναι ναι. Κάνουν με τον τρόπο που εκείνοι ξέρουν, χωρίς να βλέπουν τις ανάγκες των μαθητών.
Σ-Μάλιστα. Αυτό...
Ν-Αυτό είναι κάποιες φορές υπέρ και μερικές φορές κατά, αναλόγως και στους μαθητές. Τώρα στην δικιά μας τη φάση, ίσως να μη χρειάζεται τόσο αυστηρότητα, γιατί ερχόμαστε λίγο κομπλαρισμένοι και θέλουμε να φύγει αυτό από πάνω μας.
Σ-Ας μη μείνουμε όμως στην αυστηρότητα. Ας μείνουμε στο εάν ...
Α-Στον τρόπο της εκπαίδευσης...
Σ-Στο αν μετακινούνται καθόλου, αν αλλάζουν...
Α-Αν πλησιάζουν τον μαθητή έτσι όπως είναι.
Σ-Ναι είπατε ότι κάποιοι το κάνουν κάποιοι δεν το κάνουν
Ν-Έτσι γίνεται
Ρ-Ναι έτσι είναι
Σ-Ποιοι πιστεύετε ότι υπερισχύουν; Αυτοί που το κάνουν ή αυτοί που δεν το κάνουν; αυτοί που αλλάζουν ή αυτοί που δεν αλλάζουν;
Θ-Αυτοί που αλλάζουν και μπορούν να πλησιάσουν τους μαθητές
Σ-Μάλιστα.. Θεωρείτε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί σας μαθαίνουν, μαθαίνουν όχι με την έννοια να διαβάζουν επιστημονικά τα βιβλία, εντάξει... αλλά ότι σκέφτονται προσεκτικά πώς θα σας κάνουν το μάθημα και πώς θα συμπεριφέρονται καλύτερα απέναντί σας; Συμβαίνει αυτό;
Ν- Ναι συμβαίνει. συμβαίνει. Είναι άνθρωποι που μας σέβονται, όπως και εμείς τους σεβόμαστε.
Θ-Δεν θα συμφωνήσω, όχι πάντα.
Σ-Μάλιστα. Για πείτε μας
Θ-Αναλόγως τον καθηγητή...
Σ-Δώστε μας παραδείγματα, ας πούμε... Ίσως παρέλειψα να σας πω ότι είναι ανώνυμη η συνέντευξη, συγγνώμη. Δεν θα φανεί πότε το όνομά σας πουθενά.
Ο-Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Δώστε μας κάποιο παράδειγμα, ας πούμε. Όχι να μας πείτε ονομαστικά....
Α-Όχι δεν θα πω ονομαστικά. Θα πω ότι υπάρχει και καθηγητής που μπαίνει μέσα στην τάξη και φαίνεται ότι αδιαφορεί για το αν εμείς μάθουμε κάποια πράγματα ... σε αυτό το συγκεκριμένο μάθημα, σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Δεν θα αναφέρω τώρα το μάθημα
Σ-Μάλιστα...
Α-Αλλά σίγουρα υπάρχει μάθημα που δεν καταλαβαίνω τίποτα, όταν μπαίνω μέσα ,ή επειδή δεν μου το διδάσκει ή επειδή αδιαφορεί όντως
Ο-Ή επειδή ασχολείται με κάτι άλλο
Α-Ναι... υπάρχει και αυτή η περίπτωση
Σ-Μάλιστα. Εσείς συμφωνείτε με αυτό; Ή....;
Θ-Ότι ναι συμβαίνει, αλλά όχι όμως με όλους τους καθηγητές. Συμβαίνει όμως...
Ν-Είναι μειονότητα, ας πούμε.
Θ-Ναι είναι μειονότητα
Σ-Μειονότητα
Ν-Μειονότητα
Σ-Μάλιστα... -Ωραία να προχωρήσουμε σε μία άλλη ερώτηση;
Α-Βεβαίως
Σ-Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους; Και θα ήθελα κάποια παραδείγματα. Και ήθελα κάποια παραδείγματα. Για παράδειγμα ...
Ν-Εγώ...
Σ-Οι εκπαιδευτικοί συνολικά συνεργάζονται μεταξύ τους έχοντας δημιουργήσει ένα σύνολο; Ή ενεργούν μεμονωμένα έχοντας μόνο τυπικές σχέσεις μεταξύ τους; Από όσα βλέπετε, βέβαια.
Ν- Εγώ θα έλεγα ότι είναι τυπικές οι σχέσεις μεταξύ τους, ξεκάθαρα και ... δεν βλέπω ιδιαίτερη συνεργασία. Και θα έπρεπε να έχουν συνεργασία σε ό,τι αφορά το δικό μας κομμάτι, γιατί είμαστε ιδιαίτεροι μαθητές, δεν είμαστε ....
Σ-Μάλιστα
Ν-Μικρά παιδάκια ας πούμε.... Άρα...
Α-Και στα μικρά παιδάκια, βέβαια. Δεν έχει σχέση αυτό. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός που είναι... που μαθαίνει στο παιδί, θα πρέπει να συνεργάζονται.
Ν-Ναι ήθελα να τονίσω ότι εδώ είναι ένας λόγος παραπάνω, γιατί εμείς δεν έχουμε πολλές ευκαιρίες. Είναι ευκαιρία της ζωής μας. Αυτό το σχολείο δηλαδή. Ένας λόγος που πρέπει να αναβαθμιστεί κατά εμένα.
Σ-Μμμμ
Ν-Άρα πρέπει οι καθηγητές να συνεργάζονται.
Σ-Εσάς ποια είναι η άποψή σας;
Θ-Ότι δεν υπάρχει η ομαδικότητα που θα έπρεπε. Αυτό βλέπω τουλάχιστον. Δεν υπάρχει η ομαδικότητα που εγώ θα ήθελα.
Σ-Μπορείτε;
Θ-Είτε το δω σε αυτό το σχολείο είτε το δω στο σχολείο που πάνε τα παιδιά μου, που είναι μαθητές γυμνασίου.
Σ-Ναι ας επικεντρώσουμε όμως σε αυτό εδώ τώρα...
Γ-Αν το συγκρίνω... Έτσι;;;
Σ- Ναι ναι
Γ- Ότι δεν υπάρχει ομαδικότητα που θα ήθελα
Σ- Μπορείτε να μου πείτε: σε ποιες περιπτώσεις θα μπορούσε να συμβεί συνεργασία; Με άλλα λόγια, πού βλέπετε ότι λείπει ομαδικότητα; Πέστε μου κάποια παραδείγματα...
Ν- Εεεε ... στα μαθήματα;
Σ- Μμμμ
Ν- Στα μαθήματα θα έλεγα...
Σ- Εννοείτε ότι θα μπορούσαν να μπουν...
Ν- Ναι
Σ-Ναι
Ν-Ναι
Σ-Μάλιστα
Ν-Να συζητάνε μεταξύ τους σε ποιο σημείο έχει σταματήσει ο ένας, να ξεκινήσει ο άλλος. Και όχι κάθε φορά να ξεκινάμε από το σημείο μηδέν ή από το σημείο που κρίνει ο κάθε καθηγητής ότι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρέπει διδάξει. Καλό θα ήταν να ερωτηθούν οι μαθητές: μέχρι ποιο σημείο έχουν φτάσει με τον προηγούμενο, ανάλογο καθηγητή;
Σ-Αναφέρεστε στην αλλαγή του καθηγητή, ας πούμε;;
Ν-Στην αλλαγή των καθηγητών, ναι, γιατί γίνονται συχνά αυτές οι αλλαγές τώρα με τους ωρομίσθιους.
Σ-Εντάξει... Αλλά ...
Α-Πέρα από αυτό...
Σ-Πέρα από αυτό...
Ν- Πέρα από αυτό ...
Α-Πέρα από αυτό θα έλεγα ότι θα μπορούσε ο ένας καθηγητής με τον άλλον να μιλάνε για το μαθητή τους, για το μαθητή που έχει πρόβλημα, για τον μαθητή που πάει καλύτερα, να ξέρουν πώς θα βοηθήσουν τον καθένα ξεχωριστά. Σε συνεργασία μεταξύ τους. Αν εγώ, αν εγώ περνάω από τον έναν καθηγητή στον άλλον, σίγουρα ο καθηγητής αυτός λίγο πολύ θα καταλάβει τον χαρακτήρα μου. Δεν θα έπρεπε να συνεργάζεται με τον άλλον καθηγητή για να δουν πώς μπορούν να με βοηθήσουν; Αυτό ...
Σ-Εσείς;
Ρ-Βάσει των μαθημάτων θα έλεγα ναι, αλλά πιο πολύ για τις.., για τα μαθηματικά, για τις φυσικές επιστήμες. Πιο πολύ θα έλεγα αυτοί θα έπρεπε να συνεργάζονται, γιατί κατά εμένα είναι τα πιο δύσκολα μαθήματα. Εντάξει... Τώρα γιατί ... ένας φιλόλογος και ένας ιστορικός, αν είχαμε ιστορία, πάλι κι αυτοί θα έπρεπε λίγο να συνεργάζονται στα φιλολογικά, αλλά.... Πιστεύω πως ναι, θα έπρεπε...
Σ-Εσάς;
Ο-Κι εγώ συμφωνώ με τα κορίτσια....
Σ-Ναι. πορείτε να μας πείτε κάτι περισσότερο; Παραδείγματα ας πούμε που θα μπορούσαν να συνεργαστούν και δεν συνεργάζονται;
Θ-Εγώ το άλλο που θα μπορούσα να πω. Για κάποιους μαθητές, παράδειγμα, που μπορεί να είναι στη γλώσσα πολύ καλοί και να έχουν κάποια μικρή δυσκολία στα μαθηματικά. Θα μπορούσαν να αλλάζουν για κάποιες ώρες. Για να βοηθηθούν αυτοί οι άνθρωποι, γιατί δεν έχουν τα ίδια κενά. Αλλά αυτό... θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους για να μπορούν να δουν ότι το κάνουν για να προσφέρουν στο μαθητή και μόνο.
Ρ-Ίσως χρειάζεται και κάποια συμπληρωματική, σαν ενισχυτική διδασκαλία σε κάποια μαθήματα πιστεύω... να γίνεται...
Σ-Ναι... Εντοπίζετε γενικά σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών;
Ν- Ναι, υπάρχουν...
Θ- Με εμάς ναι.. με τους μαθητές
Σ-Όχι μόνο. Μεταξύ των εκπαιδευτικών...
Α-Ναι (διστακτικά) .... αναλόγως ....
Ν-Με κάποια άτομα, ναι υπάρχει
Σ- Ναι. Μπορείτε να μας αναλύσετε; Δηλαδή τι βλέπετε και πιστεύετε ότι δεν υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης;
Ρ-Η αλλαγή ίσως; Αλλάζουν κάθε χρόνο και δεν γνωρίζονται;;; Ξέρω κι εγώ...
Σ-Μάλιστα...
Α-Εγώ δε νομίζω ότι είναι η αλλαγή. Νομίζω ότι ο καθένας μπορεί.... Μπορεί.... Είναι λάθος τελείως αυτό που συμβαίνει. Δηλαδή, εάν ο ένας καθηγητής δεν μιλήσει στον άλλο καθηγητή, τις ώρες που δεν κάνει μάθημα, να πει ότι σε αυτή την τάξη στο Β1 για παράδειγμα ή στο Β2 ..., έχω αυτούς τους μαθητές, που έχουν αυτό το θέμα... Εσύ αντιμετωπίζεις το ίδιο θέμα στο δικό σου μάθημα; Αν δεν υπάρχει αυτό, άρα δεν εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον, τη γνώμη του άλλου....Αυτό είναι
Ο-Δεν υπάρχει συνεργασία.
Ν-Δεν υπάρχει συνεργασία
Σ- Εσάς ποια είναι η άποψή σας επάνω σε αυτό που είπε η συμμαθήτριά σας;
Ρ-Θα συμφωνήσω.... κατά κάποιο τρόπο, αλλά ... Πιστεύω ότι είναι ... οι περισσότεροι έτσι...
Σ-Μάλιστα...
Ρ-Που δε συνεργάζονται μεταξύ τους.
Σ-Μάλιστα....Θα ήθελε κάποια να πει κάτι άλλο; Να προσθέσει; Η να περάσουμε στην επόμενη ερώτηση;
Α-Να περάσουμε στην επόμενη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Πώς θα περιγράφατε την διδασκαλία και το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου; Θα ήθελα να μου δώσετε και κάποια παραδείγματα. Για να σας διευκολύνω, ας πούμε, θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν συνεχώς νέα πράγματα μέσα στο μάθημα; Βλέπετε να πειραματίζονται; Να έχουν διάθεση για πειραματισμό; Πιστεύετε ότι καταλαβαίνουν καλά και σε βάθος πώς κάνουν το μάθημα; Συζητούνται διάφορα λάθη και διάφορες αστοχίες που έχουν γίνει;
Α-Ναι, αρκετές φορές, αρκετές φορές. Ο καθηγητής που μπαίνει στη θέση να πει ότι "με συγχωρείτε, έκανα λάθος, δεν το διατύπωσα σωστά"... Εεεεε.... η πλειοψηφία πιστεύω των καθηγητών σε αυτό το σχολείο, στο ΣΔΕ, παραδέχεται ότι "μπορεί να μη σου είπα το μάθημα σωστά". Ξέρω και πιστεύω ότι το κάνουν αυτό με βάση πάλι το μαθητή, το πώς μπορεί να μάθει ο καθένας, πώς μπορεί να δεχτεί τη μάθηση ο καθένας. Ναι... αρκετά. Και μερικές φορές θεωρώ ότι μας το κάνουν και λίγο σαν παιχνίδι, μας το απλοποιούνε. Υπάρχουν μαθήματα που μας τα απλοποιούν, μας τα κάνουν σαν ένα παιχνίδι. Όχι όλοι οι καθηγητές, και πάλι....
Σ-Μάλιστα. Εσάς η άποψή σας ποια είναι;
Ο-Εντάξει. Δεν θα συμφωνήσω πάντα.... Δεν θα συμφωνήσω με την κυρία, ότι τα απλοποιούνε πάντα....
Σ-Α!
Ο-Μερικές φορές κάποιους μαθητές τούς πετάν απ΄ έξω. Και κοιτάνε μόνο αυτούς που τραβάνε.... Είναι άδικο αυτό....
Σ-Αυτό πώς θα το χαρακτηρίζατε εκτός από άδικο;
Ο-Ανεπίτρεπτο. Ανεπίτρεπτο.
Ν- Αυτό το κάνουν κάποιοι καθηγητές. Όχι όλοι.
Ο-Όχι όλοι...
Σ-Εντάξει...
Ο-Όχι όλοι, κάποιοι...Ανεπίτρεπτο και στον καθηγητή Και προς το μαθητή που έρχεται να μάθει.
Α-Κι εδώ πάλι πιστεύω ότι έρχεται αυτό που συζητήσαμε λίγο πριν, η συνεργασία.
Ν-Ναι, δεν υπάρχει συνεργασία ,γιατί υπάρχουν και οι καθηγητές που...
Ο-Και η συνεργασία και των μαθητών..
Ν-Υπάρχουν οι καθηγητές που βοηθάνε τον αδύναμο, οπότε μένει στο παράπονο αυτός που θέλει περισσότερα...
Σ-ΜΜμ...
Ν- Γιατί γίνεται και αυτό... συμβαίνει...
Σ-Μάλιστα...
Ν- Ίσως εδώ θα έπρεπε να υπάρχει κατά εμέ συνεργασία των καθηγητών, αυτό που είπαμε πριν, να ξεχωρίσουν ίσως ... τους μαθητές, το επίπεδο των μαθητών;;;.... δεν ξέρω ... με αποτέλεσμα να είναι σε διαφορετική τάξη...
Α-...Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κατηγοριοποιούμε.
Ν-Χωρίς... Δεν κατηγοριοποιούμε, αλλά ίσως αυτοί οι μαθητές που θέλουν να συνεχίσουν στο μέλλον ίσως να θέλουν περισσότερη βοήθεια, κατά εμέ.
Σ-Μμμμ...
Ν-Ενώ κάποιοι άλλοι έρχονται ... το αντίθετο... θέλουν βοήθεια, αλλά έρχονται μόνο για το απολυτήριο, ας πούμε, τα παιδιά. Ε... Να μην έχουν την ίδια αντιμετώπιση, είτε θετική είτε αρνητική. Μέχρι εκεί που παίρνει, και έχει τα όριά του ο κάθε άνθρωπος....
Γ-Θα πω σε αυτό που λέει η συμμαθήτριά μου... Εγώ θα πρότεινα έναν τρόπο γι' αυτό.... Δηλαδή... στο πρώτο τρίμηνο του πρώτου κύκλου θα ήταν καλό αυτό να γίνει... δηλαδή βάσει του επιπέδου να ξαναδημιουργούνται τα τμήματα.
Σ-Μάλιστα.
Ρ-Κατ' εμένα. Γιατί εγώ, επειδή με βλέπουν ότι απαντώ σχετικά εύκολα σε αυτά που ρωτάνε, όπως λέει και η κυρία από εκεί, ασχολούνται με τους... Δηλαδή δεν θα με ρωτήσουν εμένα πέντε φορές, θα με ρωτήσουν δύο-τρεις...
Ν- Αυτό ακριβώς.
Ρ-Δηλαδή κι εγώ έχω κάποιες απορίες, που μπορεί για τους άλλους να είναι κινέζικα. Γιατί μπορεί να είμαι εγώ πολύ πιο προχωρημένη.
Ν-Ναι δεν είναι κακό.
Ρ-Όχι δεν είναι κακό. Δεν πρέπει να ντρέπεται ο άνθρωπος που δεν έχει γνώσεις, δεν πρέπει να ντρέπεται και αυτός που έχει. -Καλώς ή κακώς
Ρ-Αυτό το πράγμα ... Κι επειδή θέλω, αν μπορέσω, να συνεχίσω και Λύκειο, θέλω να είμαι λίγο πιο..., λίγο να εμπλουτιστώ περισσότερο.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Ναι.. Άρα, αν κατάλαβα καλά, ας πούμε, η διδασκαλία είναι λίγο αδιαφοροποίητη; Δηλαδή, δεν αγγίζει....;
Ο-Όλους τους μαθητές;
Σ-Ναι
Ρ-Το ίδιο;
Ν- Ε... όχι το ίδιο! Ναι. Κάποιες φορές ζορίζονται οι μαθητές που δεν μπορούν να αποδώσουν και κάποιες φορές ζορίζονται αυτοί που αποδίδουν, γιατί μένουν πίσω.
Σ-Μμμμ
Ν-Εκεί θα έπρεπε να γίνει λίγο κάτι διαφορετικό
Σ-Τι ακριβώς θα μπορούσε να γίνει, πιστεύετε;
Ν- Ναι, ίσως κι αυτό που είπε η συμμαθήτρια... ότι την πρώτη χρονιά, εεε το πρώτο εξάμηνο, ας πούμε, εντάξει δημιουργούνται τμήματα. Μετά λίγο-πολύ οι καθηγητές αν είχαν συνεργασία μεταξύ τους θα μπορούσαν μεταξύ τους να ξεχωρίσουν λίγο τα πράγματα. Τα θέλω ... τα... πού αποσκοπεί ο κάθε μαθητής, ας πούμε.
Σ-Μμμμ
Ν-Για να τον βοηθήσουν με τον τρόπο του. Να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές αλλά με τον τρόπο που θέλουν σε αυτή τη φάση και οι ίδιοι.
Σ-Η δική σας η άποψη ποια είναι;
Α- Δημιουργείται και κάποιος ανταγωνισμός μέσα στην τάξη .... θέλω να πω με αυτό το κομμάτι τώρα, δηλαδή που κάποιος μαθητής μιλάει περισσότερο και άλλος λιγότερο, αλλά ο καθηγητής παραδίδει το ίδιο το μάθημα, παραδίδει το ίδιο το μάθημα... δημιουργείται και ένας ανταγωνισμός, ένας .... εντάξει, μεγάλοι άνθρωποι είμαστε ... αλλά όμως συμβαίνει και αυτό... το βλέπουμε .... το παρατηρούμε αυτό μέσα στην τάξη. Ο μαθητής που μπορεί να απαντήσει παραπάνω μπορεί να γίνει λίγο, να φαίνεται λίγο εχθρικά
Ο-Μισητός
Α-....στο μαθητή που μπορεί να απαντήσει λιγότερο. Για αυτό πιστεύω ότι κάποια αλλαγή πρέπει να γίνει, όπως είπαν και οι συμμαθητές μου
Ν-Εμείς στο δικό μας το τμήμα τουλάχιστον δεν ήτανε τέτοιο ....βοηθάνε όσα παιδιά ξέρουν κάτι περισσότερο ...
Ν-Κι αυτό είναι και το λογικό
Ν- ...βοηθάνε και τους άλλους. Δεν το είχαμε στο δικό μας τμήμα τουλάχιστον αυτό....
Θ-Και στο δικό μας δεν υπάρχει...
Ν-Ναι..
Α-Υπάρχουνε... Εγώ δεν ξέρω, αλλά νομίζω ότι υπάρχουν.
Θ-Από τη μεριά των καθηγητών όμως θα μπορούσε να γίνει αυτή η ..., να ξεχωρίζουν τους μαθητές... οπότε αυτοί που μπορούν να φτάσουν πιο ψηλά...
Ν- και αυτοί που κάνουν περισσότερα, δηλαδή..
Θ- να το κάνουν, ώστε και οι άλλοι να βοηθηθούν, να μη μένουν και αυτοί πίσω.
Σ- Μμμμμ .... Μάλιστα... Εννοείτε όμως ότι θα σας άρεζε το σχολείο να χώριζε τους μαθητές, να τους ταξινομούσε σε κατηγορίες και να έκανε ειδικά τμήματα;
Θ-Όχι, όχι...
Ρ-Όχι, προς θεού.... Όχι κάτι τέτοιο...
Α-Φυσικά, όχι. Εγώ εννοώ, προσωπικά, και πιστεύω και οι άλλες, να εννοούν ότι οι καθηγητές πρέπει να καταλάβουν καλά τα διαφορετικό επίπεδα των μαθητών μέσα σε ένα τμήμα
Θ-Βέβαια. Συμφωνώ... Κι εγώ αυτό εννοούσα
Ο-Ε ναι...
Ν-Δηλαδή όχι διαφορετικά τμήματα, αυτό καλό αυτό κακό. Δεν είναι ωραίο αυτό. Αλλά οι καθηγητές αν συνεργαστούν, πιστεύω, μπορούν να καταλάβουν πώς είναι όλοι οι μαθητές, δηλαδή να πούνε σε αυτό το τμήμα χρειάζεται να γίνει αυτό γι' αυτούς, εκείνο γι΄αυτούς, αλλά το τμήμα να μην αλλάζει. Διότι είμαστε μια χαρά όλοι μαζί. Δενόμαστε, τα περνάμε ωραία και μαθαίνουμε πολλά.
Ρ-Συμφωνώ. Εξάλλου αυτό δεν είναι και για όλα τα μαθήματα.
Σ-Να περάσουμε σε μία άλλη ερώτηση;
Α-Βεβαίως
Σ-Πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας το διδακτικό έργο τους; Θα ήθελα βέβαια και κάποια παραδείγματα. Δηλαδή, θεωρείτε ότι για τη μάθησή σας ακολουθείται μία συγκεκριμένη πορεία προκαθορισμένη ή λαμβάνονται υπόψη νέα δεδομένα, όταν προκύπτουν;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Θ-Με κάποιους καθηγητές είναι ανάλογα με το τι μπορούν οι μαθητές να κάνουν. Με κάποιους άλλους, όμως πάνε με τη σειρά που "πρέπει" να πάνε.
Σ-Ποιο από τα δύο αυτά θα προτιμούσατε; Ποιο θεωρείτε ότι είναι καλό να γίνεται;
Θ-Το πρώτο
Α-Το πρώτο.
Θ-Ναι
Σ-Γιατί;
Θ-Γιατί όσο περισσότερα σε δίνει ένας καθηγητής νομίζω ότι όλοι οι άνθρωποι μπορούμε να μάθουμε πιο πολλά πράγματα. Οπότε πιστεύω ότι δεν θα έπρεπε να πάνε με συγκεκριμένη σειρά. Γιατί οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν... όσα περισσότερα τους δίνεις τόσο πιο πολύ.
Σ-Μμμμ Η δική σας η άποψη;
Ρ-Θα συμφωνήσω... πάνω σε αυτό το θέμα κι εγώ.. Γιατί....
Θ-Αν δεν ζοριστείς και λίγο, δεν θα μάθεις.
Ρ-Βλέπω τους καθηγητές ότι προσπαθούνε κι ανάλογα τον μαθητή, εντάξει, προσπαθούνε.
Σ-Όλοι το κάνουνε;
Α- (με έμφαση) όχι
Ν-Όχι
Ρ- Εντάξει. Είναι και μερικοί που έχουν το δικό τους ρυθμό και σειρά στη μάθηση.
Ν- Θα έπρεπε να καλύπτουν αυτό που προείπε και η συμμαθήτρια ... να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών.
Σ-Μμμμ
Ν- Και όχι να έρχονται με δικό τους πρόγραμμα, κατά εμέ πάλι.... με το πρόγραμμα ότι σήμερα θα κάνω αυτό, θα διδάξω αυτό, θα πρέπει να βγει η ύλη, θα πρέπει να, θα πρέπει, θα πρέπει. Αυτά τα πρέπει πρέπει να τα προσαρμόσουν...
Θ-Σε όλους..
Σ-Μάλιστα
Ν-Σε όλους, στην τάξη και στους μαθητές που έχουν απέναντί τους.
Σ-Όταν ας πούμε, κάποιος εκπαιδευτικός εφαρμόζει μία καινούργια μέθοδο, συζητάει, εισάγει ένα καινούργιο θέμα για διδασκαλία ...;
Ν-Μας αρέσει!
Σ-Ναι... σας ενημερώνει, ας πούμε, για το τι πετύχατε με βάση αυτή τη μέθοδο ... που χρησιμοποιήθηκε;
Ν- Ναι ... κάποιες φορές, γίνεται κι αυτό. Ναι... Κάποιες φορές... Και από κάποιους καθηγητές
Σ-Μάλιστα
Ν- Που το κάνουν... γιατί δεν το κάνουν όλοι, όπως είπαμε.
Θ-Και μόνοι μας, αν δούμε, την ημέρα που ξεκινήσαμε με το σήμερα, μόνοι μας το βλέπουμε ότι έχουμε πετύχει πράγματα.
Σ-Μάλιστα.... Εεεε Υπάρχουν τρόποι που πρέπει να λάβετε εύκολα μια ικανοποιητική απάντηση όσον αφορά το τι γινόταν εδώ στο, τα προηγούμενα χρόνια; Για παράδειγμα, διάφορες δραστηριότητες, δράσεις και τα λοιπά... Είναι εύκολο να πληροφορηθείτε γι' αυτά;
-Όχι (όλοι μαζί)
Σ-Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτό;;
Ν-Εεεε... μάλλον θα έπρεπε να υπάρχει αυτό που είπαμε και πριν.... συνεργασία...
Σ-Ναι.... για πείτε μου....
Ο-Ναι ναι, συνεργασία...
Ν-Ναι, να υπάρχει συνεργασία των καθηγητών
Α-Ώστε να μπορούν να βοηθηθούν με αυτές
Σ-Μάλιστα, κάτι άλλο;
Θ-Δεν υπάρχει ιστοσελίδα, όπου θα μπορούσαμε να ενημερωθούμε πιο εύκολα για το γινόταν παλιότερα... ε... για δραστηριότητες, για διάφορα που γινόταν εδώ στο σχολείο. Οπότε ίσως θα μπορούσαμε να προτείνουμε κάτι ακόμη, ή να μπούμε σε αυτά που γινόταν παλαιότερα...
Σ-Δηλαδή αυτό το σχολείο δεν είναι, έτσι, ενεργό όσον αφορά τα κοινωνικά μέσα, όσον αφορά την ύπαρξη ιστοσελίδας;
Ρ-Όχι, δεν είναι
Ο-Όχι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Α-Όχι. Γιατί αυτό το λέω με βάση ότι κάποια στιγμή μπήκα, μαθαίνοντας εδώ στο σχολείο να μπαίνω στο γκουγκλ και όλα αυτά, έχω δει διάφορα που συμβαίνουν σε άλλα ΣΔΕ, ανά την Ελλάδα. Δεν έχω δει πολλά πράγματα για το ΣΔΕ...
Σ-Μάλιστα. Μάλιστα Είναι σημαντικό να γνωρίζετε τι γινόταν στο παρελθόν;
Α-Ναι
Θ-Ναι, βεβαίως και είναι
Σ-Για ποιο λόγο;
Ν- Ναι, για να διαφημιστεί και το σχολείο και να έρθουν όσο γίνεται περισσότερα άτομα... είναι σημαντικό.
Θ-Θα παίρναμε περισσότερες ιδέες με αυτά που γινόντανε
Γ-Θα μπορούσαμε κι εμείς περισσότερες σκέψεις αφού θα ξέραμε τι μπορεί να γίνει. Νομίζω ότι μόνο καλό θα ήταν αυτό.
Σ-Μμμμ. Η δική σας η άποψη;
Ρ-Θα συμφωνήσω γιατί θα μπορούσε κάποιος καινούριος μαθητής να προτείνει κάτι καινούριο σε σχέση με τις προηγούμενες εκδηλώσεις που γινόταν. Η κάτι να έχει αλλάξει μέσα στα πέντε δέκα χρόνια ... κάποια υπηρεσία, κάτι να έχει κάτι καινούριο... κάτι πιο καινοτόμο. Και να .. Κάποιος να μην το ξέρει και να μην είναι τόσο διαδεδομένο, όπως και το σχολείο μας.
Σ-Μάλιστα
Ρ-Να γίνονται συνδυασμοί.
Σ-Η δική σας η άποψη;
Ο-Συμφωνώ με τα κορίτσια.
Σ-Και υπάρχει ανάμεσα σε σας και το σχολείο είτε τη διεύθυνση είτε το εκπαιδευτικό προσωπικό είτε όλων μαζί, υπάρχει καλή επικοινωνία; Η οποία μπορεί να διεξάγεται και με ηλεκτρονικό τρόπο;
Ο-Έτσι και έτσι
Α-Όχι τόσο πολύ...
Σ-Ναι.. Μπορείτε....;
Α-Με βάση τα σημερινά δεδομένα όχι. Χρειάζεται νομίζω περισσότερο....
Ν-Βελτίωση
Α-Βελτίωση σε αυτό το κομμάτι ... το πώς θα μπορεί να επικοινωνεί το σχολείο με το μαθητή και γενικά με τους μαθητές και με τους μελλοντικούς και με αυτούς που έχει...
Σ-Μάλιστα, να βελτιωθεί λοιπόν αυτό.
Σ-Πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας την ανατροφοδότηση για το έργο τους; Και θα ήθελα να μου δώσετε κάποια παραδείγματα. Ας πούμε πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να λαμβάνουν από εσάς ανατροφοδότηση για ό,τι γίνεται; Και το σκέφτονται αυτό καλά;
Ν-Κάποιοι ναι κάποιο όχι
Α-Δεν είμαι σίγουρη.
Σ-Μπορείτε να αναλύσετε λίγο τη θέση σας;
Ν-Ναι... Κάποιοι καθηγητές μας ρωτάνε τι θα θέλαμε ακόμα και να μας διδάξουν, δηλαδή. τι ...τι θα ήταν ενδιαφέρον για μας
Σ-Ή αν μείνατε γιατί μείνατε ευχαριστημένοι;
Ν-Αν μένουμε ευχαριστημένοι
Σ-Τι μάθατε... γιατί αυτό είναι η ανατροφοδότηση.
Ν-Αυτό. Κάποιοι ναι, το κάνουνε και συνεργάζονται μαζί μας, κάποιοι άλλοι όχι δεν το κάνουν. Κάνουν αυτά που πρέπει να κάνουν και μέχρι εκεί.
Ο-Να περνάει η ώρα και να φεύγουνε
Σ-Μάλιστα. Η δική σας άποψη ποια είναι;
Α-Θα συμφωνήσω. Απλά θα πω ότι κι αυτό τώρα έγκειται στο ενδιαφέρον των καθηγητών, των εκπαιδευτικών. Γιατί αν μας δώσουνε το ερέθισμα να μπορούμε να μιλάμε, να πούμε αυτά που λαμβάνουμε, πώς τα λαμβάνουμε, πώς... τι μαθαίνουμε, και τι πήγε καλά ή δεν πήγε ... πιστεύω ότι και αυτό έγκειται στον καθηγητή, να μπορεί να σου δώσει το θάρρος για ανατροφοδότηση, όπως λέτε, για να μπορούμε να του πούμε...
Σ-Μάλιστα. Η δική σας η θέση;
Θ-Θα συμφωνήσω με αυτό που είπαν οι συμμαθήτριές μου. Γιατί πάντα, όταν ακούς ιδέες, ακόμα και από τους μαθητές, σίγουρα μπορούν να γεννηθεί κάτι καινούργιο. Αλλάζεις...
Σ-Μάλιστα. Η δική σας η τοποθέτηση;
Ρ-Απόλυτα σύμφωνη.
Σ-Μάλιστα. Γιατί;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ρ-Έστω κι αν δεν το δέχονται κι όλοι.
Σ- Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν ... δεν θέλουν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση; Δεν θέλουν να σας ρωτάνε αν ήταν καλό το μάθημα;
Ρ-Γιατί ίσως πιστεύουν ότι ο τρόπος που το κάνουν είναι ο σωστός.
Σ-Μμμμ
Ο-Εξαρτάται στον καθηγητή και στον ..
Ν-Δεν θέλουν να επεμβαίνουν οι μαθητές στη δουλειά τους προφανώς ...
Α-Εγώ θα βάλω και κάτι άλλο. Δεν ξέρω πόσο σοβαρά λαμβάνεται υπόψιν το σχολείο από όλους τους καθηγητές. Δηλαδή αν όντως θεωρούν ότι και αυτοί οι άνθρωποι που έρχονται εδώ πέρα ... οι μεγάλης ηλικίας άνθρωποι έχουνε την ίδια αξία σαν άτομα, να μάθουνε πραγματικά ερχόμενοι στο σχολείο. Αυτό. Πιστεύω αν δεν λαμβάνουν σοβαρά τα άτομα που φοιτούν σε αυτό το σχολείο, της ηλικίας μας...
Ο-Λόγω ηλικίας, ναι
Α-Ή το πώς μαθαίνουμε
Σ-Η δική σας η άποψη ποια είναι;
Ο-Συμφωνώ με την κυρία.
Σ-Μπορείτε να μας την αναλύσετε;
Ο-Κι εγώ συμφωνώ ότι οι περισσότεροι είναι το πώς διδάσκει ο κάθε καθηγητής και το πώς βλέπει τον κάθε άνθρωπο. ίσως είναι και λόγω ηλικίας. Επειδή είμαστε κάποιας μεγάλης ηλικίας, το περνάνε κάπως αδιάφορα.
Σ-Μάλιστα. Αν σας έλεγα να μου πείτε ένα ποσοστό, στο περίπου, εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν ασχολούνται με την ανατροφοδότηση, ποιο θα ήταν αυτό;
Ρ-Ένα τρίτο των καθηγητών.
Σ-Μάλιστα, το ένα τρίτο των καθηγητών εμφανίζουν αυτό το φαινόμενο. Με άλλα λόγια, παιδιά, αυτοί οι καθηγητές, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον εαυτό τους. Αυτοαξιολογούνται;
Α-Όχι
Ο-Όχι
Ν- Προφανώς και όχι...
Ρ-Αυτοί που έχουν τον συγκεκριμένο τρόπο, μάλλον όχι. είπαμε, Κάποιος που θέλει να αξιολογήσει τον εαυτό του, δέχεται καινούρια πράγματα. Δε μένει σταθερός στα ίδια. Γιατί κι αυτός αισθάνεται ότι μαθαίνει και μαθαίνει. Μαθαίνει και αυτός μαθαίνουν και οι μαθητές. Και συνεχίζει
Ν-Για αυτό θα έλεγα ότι θα πρέπει να υπάρξουν και σε αυτό το σχολείο καθηγητές από την αρχή της χρονιάς, το ξαναλέω, ή μόνιμοι... δεν ξέρω πώς... για να μπορεί να υπάρχει συνεργασία μεταξύ καθηγητών και να αξιολογούνται και μεταξύ τους.
Σ-Μάλιστα... Πώς βλέπετε τη σχέση του σχολείου σας με το περιβάλλον έξω από αυτό; Με την κοινωνία, με τους άλλους οργανισμούς; Με φορείς; Μπορείτε να μου δώσετε παραδείγματα;
Ρ-Εγώ ξέρω ότι δεν υπάρχουν. Μόνο ελλείψεις έχουμε
Ν-Δυστυχώς δεν ... είναι αυτό που είπαμε και πριν ... δεν είναι πολυ διαφημισμένο και πολύ γνωστό το σχολείο μας ...
Σ-Ναι αλλά δεν αναφέρομαι σε αυτό, αλλά αναφέρομαι στην αλληλεπίδραση και στις συνεργασίες που έχει το σχολείο.
Ρ-Δεν πιστεύω
Ν-Ναι, δεν υπάρχει, γιατί δεν έχει ...
Α-. Τις κατάλληλες, εννοείς. Δεν έχει αυτές που χρειάζονται για το σχολείο.
Ν-Δεν έχει βοηθηθεί πολύ, θα έλεγα.
Σ-Μάλιστα.
Ν-Δεν το χουν βοηθήσει
Σ-Εσείς τι θα λέγατε;
Α-Θα έλεγα αυτό που είπα μόλις τώρα. Ότι δεν υπάρχουν σίγουρα και όταν δεν υπάρχουν συνεργασίες με φορείς, επικοινωνία με όλα αυτά. Αν δεν βοηθάνε οι φορείς, διάφοροι φορείς, αυτό που έχει το σχολείο δεν υπάρχει γιατί δεν είναι αυτές που χρειάζονται Δεν θα έλεγα Βοηθάνε οι άνθρωποι από το σχολείο, πώς μπορεί να κρατηθεί αυτό το σχολείο; Δεν μπορεί να κρατηθεί ούτε μόνο από τον καθηγητή ούτε μόνο από το μαθητή. Υπάρχουν κι άλλα πράγματα που πρέπει να μπουν στο σχολείο, σίγουρα.
Σ- Εσείς;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Θ-Κι εγώ συμφωνώ με αυτό, ότι δεν υπάρχουν. Γιατί αν υπήρχε κάποια συνεργασία, σίγουρα θα υπήρχαν και περισσότεροι μαθητές. Το έχουν πάρα πολλοί άνθρωποι ανάγκη να τελειώσουν το σχολείο. Θα έπρεπε να γίνει κάτι.
Ν-Θα μαθαίναμε και περισσότερα πράγματα
Σ-Μάλιστα. Όταν λοιπόν ένα σχολείο, θέλετε να πείτε, ότι όταν ένα σχολείο έχει πολλές δράσεις, αναπτύσσει, και τα λοιπά, αυτό βοηθάει πάρα πολύ τη μάθηση;
Α-Σίγουρα
Σ-Εξηγήστε μου για ποιους λόγους γίνεται αυτό.
Θ-Όσες πιο πολλές δράσεις υπάρχουν, τόσο περισσότερο, τόσο πιο καλό είναι για οποιοδήποτε άνθρωπο αυτό
Ρ-Εγώ πάλι θα έλεγα ότι ίσως θα έπρεπε το σχολείο να στα πλαίσια των εκπαιδευτικών εκδρομών, που πλέον δεν γίνονται λόγω κόβιντ, να μας ... να γίνεται κάτι και σαν επαγγελματικός προσανατολισμός ταυτόχρονα, δηλαδή να πηγαίναμε να βλέπαμε από κοντά κάποια επαγγέλματα, σε δημόσιους χώρους τουλάχιστον, ώστε να κάποιος που θέλει να συνεχίσει ... γιατί ας είμαστε μεγάλοι ... εγώ προσωπικά αν συνεχίσω δεν ξέρω τι θέλω να διαλέξω, δεν έχω κάποια, κάτι βάσιμο, κάτι σίγουρο, ότι μου αρέσει η πληροφορική μου αρέσει η νοσηλευτική. ... δεν έχω κάτι. Δηλαδή θα ήταν καλύτερο να συνεργάζονταν πάνω σε αυτό το θέμα.
Σ-Η δική σας η άποψη;
Ο-Κι εγώ συμφωνώ. Ότι θα μπορούσαν να υπάρχουν πολλά περισσότερα.
Ρ-Ναι γιατί το να πας μία εκπαιδευτική εκδρομή σε ένα μουσείο, που είναι χρήσιμο για να μάθεις πράγματα, εμάς στην ηλικία που είμαστε θέλουμε κάτι, πέρα από τα ιστορικά, και κάτι πιο χειροπιαστό, που κάποιος μπορεί να το χρησιμοποιήσει και για επαγγελματική αποκατάσταση αργότερα.
Σ-Μάλιστα. Η δική σας άποψη;
Ν-Κι εγώ συμφωνώ με τα κορίτσια. Ότι θα έπρεπε να μας δίνεται από το σχολείο όσο γίνεται περισσότερα πράγματα και δυνατότητες, για να αντιμετωπίσουμε...
Σ-Σε σχέση με τα επαγγέλματα μόνο;
Ν-Όχι. Και με τα επαγγέλματα, αλλά οτιδήποτε θα μπορούσε να μας βοηθήσει.
Σ-Μάλιστα
Α- Τι μπορεί να βοηθήσει το σχολείο, και φυσικά τους μαθητές που έρχονται στο σχολείο.
Σ-Άρα κατά κανόνα σε αυτό το σχολείο διδάσκεστε μόνο από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου;
-(όλοι μαζί)Ναι;
Σ-Δεν έρχονται έτσι επιστήμονες και τα λοιπά;
Ν-Όχι, θα μπορούσαν να ρθούνε.
Σ-Θεωρείτε ότι αυτό οφείλεται ενμέρει και στην πανδημία;
Α-Έτσι κι έτσι...
Ο-Μπορεί και ναι...
Ν-Μπορεί και με αυτό..
Γ-Εγώ πάλι θεωρώ ότι θεωρούν το σχολείο αυτό κατώτερο των άλλων σχολείο και για αυτό δεν συμβαίνει. Έτσι πιστεύω εγώ...
Σ-Μάλιστα.
Ν-Έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος για να βελτιωθεί η κατάσταση.
Α-Δεν μας λαμβάνουν φαίνεται πολύ σοβαρά υπόψιν σαν σχολεία, τα σχολεία τα ΣΔΕ. Δεν ξέρω αν συμβαίνει εδώ στο δικό μας σχολείο ή σε όλα τα ΣΔΕ.
Σ-Μάλιστα. Άρα, υπάρχουν κάποιες ευκαιρίες κάποιες ευκαιρίες που μπορεί να είναι σημαντικές για τη μάθησή σας, αλλά παραμένουν ανεκμετάλλευτες;
Α-Ναι
Ρ-Ναι, πάρα πολλές, πιστεύω
Ο-Πάρα πολλές.
Σ-Ωραία να περάσουμε στην επόμενη ερώτηση;
Α-Βεβαίως
Σ- Περιγράψτε μου λίγο το διευθυντή του σχολείου σας, πώς παίρνει τις αποφάσεις για παράδειγμα; ποιες είναι οι σχέσεις του με το λοιπό προσωπικό; Για παράδειγμα, θεωρείτε από την εμπειρία σας ότι λαμβάνει μόνος του διάφορες αποφάσεις ή ρωτά όλους τους εκπαιδευτικούς;
Α-Άλλοτε ναι και άλλοτε όχι, πιστεύω.
Σ-Μάλιστα. Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Α- Εεεε ... θεωρώ ότι σε επίπεδο κάποιων ... σε κάποια μαθήματα, πιστεύω, σε κάποια... ειδικότητα, αναλόγως την ειδικότητα του καθηγητή, μπορεί να παίρνει και σε κάποιους άλλους όχι. Τώρα αυτό δεν ξέρω γιατί συμβαίνει. Αν δηλαδή θεωρείται ότι τα φιλολογικά είναι πιο σημαντικό ή τα μαθηματικά είναι ένα μάθημα που δεν αφορά τους μαθητές εδώ. Αλλά θεωρώ ότι δεν γίνεται μόνος του.
Σ-Μάλιστα. Αντιλαμβάνεστε εάν κάθε εκπαιδευτικός έχει κάποιες αρμοδιότητες πέραν του μαθήματος; Να κάνει δηλαδή το μάθημα και να φύγει; Ή έχει κι άλλα πράγματα;
Α-Όχι όλοι. Και πάλι όχι όλοι. Κάποιοι ίσως έρχονται, παραδίδουν μάθημα και φεύγουνε, και κάποιοι άλλοι κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα. Κάνουν μάθημα και έχουν και άλλες αρμοδιότητες. Ούτε κι αυτό ξέρουμε εμείς, μπορούμε να ξέρουμε, πού οφείλεται.
Σ-Πού θα οφειλόταν; Για πείτε μου κάποιες απόψεις.
Α-Ας πούμε για παράδειγμα, τώρα επειδή μιλούσαμε για τον διευθυντή, θα μπορούσε ο διευθυντής να διευθετήσει αυτό το θέμα. Για το τι αρμοδιότητες έχει ο κάθε καθηγητής και να τα μοιράζει ισάξια. Να μην είναι .... κάποιος να πάρει... και απλά
Ν-Και επίσης θα μπορούσε ο κύριος διευθυντής να καλεί ομάδα μαθητών, συχνά θα έλεγα, για να λένε και αυτοί την άποψή τους, για τη συνεργασία, πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η συνεργασία καθηγητών και μαθητών.
Σ-Μάλιστα.
Ρ-Ναι και δεν είναι καλό ο καθηγητής να κάνει το μάθημα και να φύγει. Είναι καλό να έχει κάποιες αρμοδιότητες.
Σ-Αυτό πώς πιστεύετε ότι μπορεί ένας διευθυντής να το καταφέρει;
Ν-Συνέλευση καθηγητών, θα έλεγα...
Σ-Ναι.
Ν-Να καλέσει τους καθηγητές όλους σε συνέλευση και να μιλήσουν. να πει ο κύριος διευθυντής τι θέλει, τι σκέφτεται, τι βλέψεις έχει για το σχολείο.
Σ-Ε... γιατί το να κάνει ο καθηγητής το μάθημα και να φεύγει, που λέμε, είναι κακό, ας το πούμε έτσι; Ότι δεν είναι καλό για τη μάθηση;
Ν-Γιατί είναι αυτό που λέγαμε και πριν. Δεν μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους οι καθηγητές και να πούνε τι συνέβη στην τάξη και ... να βγάλουν ένα πιο ωραίο αποτέλεσμα. Να βελτιώσουν την κατάσταση.
Α-Και ο καθηγητής λένε ότι είναι ένα επάγγελμα, έτσι; Δεν είναι ένα απλό επάγγελμα το επάγγελμα του καθηγητή. Είναι... φεύγοντας από το σπίτι σου, μπαίνεις σε αυτό το σπίτι, στο σχολείο. Άσχετα από το αν εμείς είμαστε μεγάλοι σε ηλικία. Κι εκεί λοιπόν πρέπει κάποιος να σε φροντίσει σωστά, να σε εκπαιδεύσει σωστά. Γι αυτό πιστεύω ότι δεν πρέπει ο καθηγητής -δική μου άποψη- ΄να έρχεται και να φεύγει έτσι απλά. Σημαίνει ότι δεν θέλει να δώσει παραπάνω... αυτό.
Σ-Εσάς ποια είναι η άποψή σας;
Θ-Συμφωνώ σε αυτό, ότι θα πρέπει οι καθηγητές να μένουν περισσότερο, να περνάνε χρόνο και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους. Δεν γίνεται μέσα σε μία τάξη, να κάνεις το μάθημα ... δεν μπορείς... εάν δεν είναι η ομάδα των καθηγητών, δεν μπορείς να κάνεις άλλα πράγματα. Θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι καθηγητές.
Σ-Μάλιστα, μάλιστα
Ο-Εγώ πιστεύω ότι θα πρέπει να ανοίγονται περισσότερο οι καθηγητές με τους μαθητές.
Α-Και σε ομαδικό και σε προσωπικό επίπεδο. Θα είχε μεγάλη επιτυχία.
Σ-Και ο διευθυντής πώς θα μπορούσε αυτό να το προωθήσει;
Ρ-Ρωτώντας τους καθηγητές να συνεργάζονται και μεταξύ τους και με τους μαθητές. Αυτό..
Σ-Μάλιστα... Εεεε... έχετε την αίσθηση ότι ο διευθυντής του σχολείου ασχολείται συστηματικά με τη μάθησή σας και με την πορεία σας μέσα στο σχολείο;
Ν-Θα έλεγα ότι μέτρια...
Σ-Μμμμ
Ν-Θα μπορούσε και καλύτερα
Σ-Μάλιστα. Τι θα μπορούσε να κάνει ας πούμε;
Ν-Αυτό που προείπαμε και πριν, ότι θα μπορούσε να βγάζει ένα πρόγραμμα κατά εμέ, με κάποια ύλη, με κάποια πράγματα που πρέπει να γίνουν, να διδαχτούμε, να τα μεταφέρει στους καθηγητές, να μεταφερθούν στους καθηγητές και στην πορεία οι καθηγητές στους μαθητές.
Σ-Μμμμ
Α-Συμφωνώ. Ο διευθυντής θα μπορούσε να βάλει ένα πρόγραμμα πρώτα στους εκπαιδευτικούς και με βάση αυτό ένα κατάλληλο πρόγραμμα για τους μαθητές.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Φροντίζει επαρκώς ο διευθυντής για τους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους;
Θ-Δεν έχει τις δυνατότητες να το κάνει, από τη στιγμή που δεν υπάρχει συνεργασία με άλλους φορείς. Δεν θα μπορούσε να το κάνει μόνος του ο διευθυντής αυτό.
Σ-Θεωρείται ότι κάνει ό,τι μπορεί; Ότι φτάνει στο ανώτερο των δυνατοτήτων του;
Θ-Κάνει κάποια πράγματα, αλλά ...
Ο- θα μπορούσε περισσότερο.
Ρ-Ίσως
Α-Δεν ξέρω τι θα μπορούσε περισσότερο. Σίγουρα όμως αυτά που κάνουμε αυτή τη στιγμή δεν βοηθάνε, δεν έχουν βοηθήσει μέχρι στιγμής αυτό που θέλουμε να πετύχουμε. Και πιστεύω και οι καθηγητές και οι μαθητές, που έρχονται εδώ.
Σ-Από την εμπειρία σας θεωρείτε πως το Υπουργείο Παιδείας, δηλαδή το κράτος, βοηθάει το σχολείο σας ώστε να λειτουργεί ως ένα αρμονικό σύνολο και να προσφέρει αυτά που υπόσχεται;
Α-Όχι
Ρ-όχι βέβαια
Σ-ποια είναι η άποψή σας έτσι, και τεκμηριωμένα θα ήθελα
Ν-Αδιαφορία, θα έλεγα... υπάρχει δεν υπάρχει ...
Ρ-αν δεις το χρόνο που έρχονται όλοι οι καθηγητές, είναι ο μισός. Δεν υπάρχουν από την αρχή.
Α-Λόγω που ξέρω ανθρώπους δικούς μου που είναι εκτός Ελλάδος και κάνουν σε παρόμοια σχολειά, δεν έχει καμία σχέση το τι γίνεται εδώ στην Ελλάδα, τι βαρύτητα δίνουν στα ΣΔΕ, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, με τα σχολεία που είναι έξω.
Σ-Πώς θα το χαρακτηρίζατε το ενδιαφέρον της πολιτείας για το ΣΔΕ;
Α-Απαράδεκτο, μηδενικό, πολύ χαμηλό
Σ-Μάλιστα... Πού μπορεί να οφείλεται αυτό;
Α-Δεν θέλω να πιστέψω ότι οφείλεται σε κοινωνικούς λόγους, δεν θέλω να το πιστέψω. Γιατί μερικοί λένε τι να πρωτοκάνει το κράτος και να δώσει λεφτά εδώ κι εκεί. Όσον αφορά τη μάθηση, δε νομίζω ότι ποτέ πρέπει να σκεφτόμαστε το κόστος στη μάθηση. Και πόσο μάλλον στην Ελλάδα, στη χώρα που έχει διδάξει όλους τους άλλους πολιτισμούς.
Σ-Αν δεν είναι τότε τα χρήματα, τι μπορεί να είναι, σύμφωνα με εσάς;
Α-θα πω πάλι το χρήμα. Ότι ίσως ... ίσωςνα μην λαμβάνει σοβαρά υπόψη το θεσμό του ΣΔΕ.
Σ-Γιατί όμως να μην τον λαμβάνει; Ποιος είναι ο λόγος;
Ο-Λόγω ηλικίας.
Ν-Δεν ξέρω
Ρ-Ναι, λόγω του ότι είμαστε ενήλικες.
Α-Όχι. Γιατί; Και στις άλλες χώρες είναι ενήλικες, και στις άλλες χώρες που έχουν ΣΔΕ, είναι ενήλικες. Εννοείται τα ΣΔΕ έχουν ενήλικες μαθητές
Ο-Μιλάμε για την Ελλάδα, όμως
Α- Όχι, δεν θέλω να το πάρω, να το κατηγορήσω όλα έτσι "μιλάμε για την Ελλάδα". Δεν ξέρω γιατί...
Ν- Η χώρα μας έτσι κι αλλιώς είναι λίγο υποβαθμισμένη σε αυτά τα ζητήματα.
Σ-Άλλο;
Α-Μήπως όμως επειδή δεν είναι πρόγραμμα της Ελλάδας; Πραγματικά αυτό το πρόγραμμα το έχει ξεκινήσει η Ελλάδα για το ΣΔΕ;
Σ-Μάλιστα....Άλλες απόψεις;
Ρ-Εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε να έχουν λάβει υπόψη τους ότι ερχόμαστε να πάρουμε εδώ πέντε-δέκα πράγματα συγκεκριμένα. Όπως ακούω στο εξωτερικό ότι αν μάθεις τη γλώσσα τους, μπορείς να πιάσεις μια πιο εύκολη δουλειά, το ίδιο θα ίσχυε. Γιατί δεν είμαστε μόνο Έλληνες σε αυτά τα σχολεία, έρχονται και αλλοδαποί που θέλουν να μάθουν τη γλώσσα καλύτερα, για να μπορούν να δουλέψουν και αυτοί. Θα μπορούσαν να δώσουν μια... πιο πολλή βαρύτητα σε αυτό το πράγμα. Όπως εμείς θέλουμε να μάθουμε μια ξένη γλώσσα γιατί για τον άλφα βήτα λόγο ο καθένας μπορεί να το χρειαστεί ,και να έπαιρνε και κάποιο χαρτί ότι γνωρίζει πέντε πράγματα έτσι και ένας αλλοδαπός θα έπρεπε να μάθει καλά την ελληνική για να μπορεί να δουλέψει καλύτερα. Και θα έπρεπε να το λάβουν υπόψιν, δεν το λαμβάνουν μάλλον τόσο σοβαρά υπόψη.
Σ-Θεωρείτε ότι θα μπορούσε εδώ το σχολείο ως αρμονικό σύνολο εάν είχε περισσότερη βοήθεια από το κράτος;
Ο-Ναι
Α-Ναι
Ρ-Και με ένα καλύτερο προγραμματισμό, ναι θα έκανε πάρα πολλά πράγματα.
Α-Θεωρώ πως ναι, ναι.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ν-Ναι
Ρ-Ναι γιατί είμαστε άνθρωποι, που για τον καθένα μας είναι διαφορετικοί είναι οι λόγοι που σταματήσαμε την εκπαίδευση. Αλλά κι εδώ που ερχόμαστε ο καθένας έχει διαφορετικές απαιτήσεις. οπότε οπωσδήποτε απαιτείται συνεργασία και με το υπουργείο και με τους καθηγητές.
Α-Και με όλους τους φορείς
Ρ-Και με όλους τους φορείς, ναι, για να συνεχίσει αυτό το έργο, να έχει ποικίλες αποδόσεις.
Σ-Μάλιστα. Αυτή τη στιγμή τι θα πιστεύετε ότι θα έπρεπε το κράτος να κάνει περισσότερο; Έτσι όπως είμαστε;
Α-Αναφέραμε πριν κάποια θέματα. από το πώς μπορούν να έχουν πρόσβαση οι διάφοροι μαθητές, που θέλουν να έρθουν στο σχολείο. Ένα αυτό.
Σ-Ναι να ξεκινήσουμε από εκεί.
Α... που θέλουν να έρθουν στο σχολείο... ένα αυτό. Άλλο θέμα: να δουλέψουν κιόλας ξεχωριστά στο να φέρουν όσο περισσότερους ανθρώπους μπορούν σε αυτά τα σχολεία. αυτοί οι άνθρωποι που δεν τελείωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, το κράτος θα έπρεπε να θεωρήσει υποχρέωσή του να διδάξει όλους αυτούς τους ανθρώπους που έχουν μείνει πίσω..
Σ-Μάλιστα. Για ποιους λόγους
Α-Για οποιοδήποτε λόγο. Κανένας δεν ξέρει τους λόγους
Ό -Κάποιες ...
Α-Να γίνονται με συγκεκριμένο τρόπο. Να υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος να πλησιάζουν οι ίδιοι τους ανθρώπους, κρατικά
Ν-Πέρα από τα μαθήματα που έχουμε από τους καθηγητές, θα έπρεπε να υπάρχουν και κάποια εξτρά μαθήματα, σεμινάρια πρώτων βοηθειών;;; Κάτι που να είναι πιο συγκεκριμένο... οδική βοήθεια .... κάποια πράγματα που τα ζούμε καθημερινά και τα χρειαζόμαστε σαν γνώσεις.
Σ-Πιο χρήσιμη γνώση δηλαδή;
Ν-Πιο χρήσιμη δηλαδή γνώση σε αυτή την ηλικία... θα πρεπε να γίνονται και αυτά
Σ-Εσείς;
Ο-Συμφωνώ με αυτά που είπαν οι κυρίες.
Σ-Κάτι άλλο που θα πρόσθετατε, που θα μπορούσατε να προσθέσετε;
Θ-Θα μπορούσαν ένα οικονομικό βοήθημα
Σ-Για όλους τους μαθητές;
Α- Οικονομική βοήθεια θα έπρεπε τουλάχιστον να έχουν οι άνεργοι που έρχονται εδώ πέρα
Ο-Προς ορισμένους μόνο μαθητές
Σ-Μάλιστα. Ποιοι θα ήταν αυτοί οι ορισμένοι που θα χρειάζονταν;
Ο-Αυτοί που είναι απομακρυσμένοι, θα χρειαζόταν οπωσδήποτε ένα οικονομικό βοήθημα.
Α-Οι άνεργοι..
Ρ-Και κάποιοι άνεργοι, γιατί...
Α-Απομακρυσμένοι. Οι μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση... είναι πολλά τα χιλιόμετρα που πρέπει να ρθουν εδώ. Και φυσικά οι άνεργοι
Σ-Μάλιστα. Εσάς η άποψή σας;
Ο-Η ίδια
Σ-Μπορείτε να την αναλύσετε;
Θ-Ένας άλλος λόγος θα ήταν να υπάρχει κάποια απασχόληση για μικρά παιδάκια ...που είναι πάρα πολλοί άνθρωποι που έχουν μικρά παιδιά και δεν μπορούν, δεν έχουν κάποιον να τα αφήσουν για να ρθουν να παρακολουθήσουν μαθήματα
Σ-Μάλιστα. Κάτι άλλο;
Ρ-Εγώ είπα και πριν ότι έρχομαι μόνη μου οδηγώντας και ίσως θα ήταν καλό να πάρουν ένα μεταφορικό μέσο για τα άτομα που είναι μακριά.
Ο-Ναι το κράτος δεν καταλαβαίνει ότι έχει να κάνει με ενήλικες.
Σ- Μάλιστα.
Ο-Ίσως αυτό είναι το λάθος. -Μπορείτε;
Α-δεν δίνουν βάρος
Σ- Μπορείτε να μας το αναλύσετε αυτό; Δηλαδή, γιατί δεν καταλαβαίνει το κράτος ότι έχει να κάνει με ενήλικους;
Σ-Σίγουρα όλοι εμείς που είμαστε εδώ έχουμε ένα πάρα πολύ φορτωμένο πρόγραμμα είτε από τη δουλειά μας είτε οικογενειακό... κουβαλάμε πράγματα ... δεν ερχόμαστε ... το επάγγελμά μας δεν είναι μόνο μαθητής. Είναι χιλιάδες πράγματα. Άρα εμείς ίσως να χρειαζόμαστε και παραπάνω βοήθεια από το κράτος για να μπορούμε να συνεχίσουμε ή για να το αρχίσουμε. Πώς θα το αρχίσει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

κάποιος αν έχει αυτές οι φοβίες που έχω εγώ αυτή τη στιγμή που είμαι εδώ; Αν θα μπορέσω να ρθω αύριο... όλα αυτά
Σ-Μάλιστα... Έχετε να προσθέσετε κάτι;
Ο-Περισσότερη βοήθεια από το κράτος.
Σ-Μάλιστα
Ν-Και μεγαλύτερη συνεργασία από τους καθηγητές, και από τον διευθυντή θα είχαμε μεγαλύτερες απαιτήσεις
Σ-Μμμμ. Θα θέλατε γενικά να σχολιάσετε κάτι από αυτά που είπαμε; Να ξαναγυρίσουμε σε μία ερώτηση και να πείτε κάτι άλλο, να προσθέσετε κάτι άλλο; Θα θέλατε να σχολιάσετε γενικά κάτι;
Ν-Με κάποιο τρόπο να το πάρουν όλοι λίγο πιο σοβαρά το ζήτημα
Α-Όχι με κάποιο τρόπο, να το πάρουν σίγουρα σοβαρά το ζήτημα
Ν-Ναι γιατί..
Σ-Γιατί ...
Ν-Γιατί είναι σημαντικό πρέπει να είναι σημαντικό. Σήμερα είμαστε εμείς αύριο θα είναι κάποιοι άλλοι και όσο περισσότεροι
Ν-τόσο καλύτερα
Σ-Και λέτε να το πάρουν όλοι πιο σοβαρά το πράγμα. Σε αυτό το όλοι ποιους βάζετε; Ν-Ξεκινώντας από την πολιτεία, το κράτος, μετά πάμε στον διευθυντή, η ιεραρχία δηλαδή. Πάμε ιεραρχικά: διευθυντής, υποδιευθυντής, καθηγητές και σε συνεργασία και οι μαθητές
Ν-Οι μαθητές
Ρ-Και οι μαθητές...
Ρ - Οι μαθητές θα βάλουν την προσπάθεια, δεν μπορούν να κάνουν περισσότερα πράγματα. Τα περισσότερα καλώς ή κακώς περιμένουμε ...
Α-Οι μαθητές μπορούν ας πούμε παράδειγμα είναι, καθώς όλα πάνε έτσι ιεραρχικά και είναι όλα καλά, να πείσουν κι άλλους ανθρώπους να γίνουν και αυτοί μαθητές, να συνεχίσουν το σχολείο
Ν-Γιατί θα μεταφέρουμε το ωραίο κλίμα και
Α-Τη μάθηση
Ν -τη μάθηση κιόλας σε άλλους με αποτέλεσμα να μεγαλώσει το σχολείο και να αναπτυχθεί κι όχι να μειωθεί
Σ-Μάλιστα
Ν-Γιατί αν δεν γίνουν όλα αυτά σιγά-σιγά φοβάμαι ότι ...
Α-θα μειώνεται ο αριθμός
Ρ-Θα μειώνεται
Σ-Κάτι άλλο θέλετε να προσθέσετε; Μπορούμε να λήξουμε εδώ την συζήτηση αυτή; Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ
Ρ-κι εμείς εσάς
Α-Που μας δώσατε την ευκαιρία να τα πούμε... Ναι ... ο κύριος διευθυντής είναι πάρα πολύ αγαπητός με όλους. Θεωρώ όμως ότι δεν ξέρει πώς είναι ο κάθε καθηγητής μέσα στην τάξη. Δεν έχει ... δεν έχει γνώση πώς γίνεται το μάθημα στην τάξη. Κι αυτό συμβαίνει γιατί ίσως δεν είναι ... δεν υπάρχει έλεγχος. Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει έλεγχος. Πάει καλά αυτή η τάξη εδώ; Πάει καλά αυτός ο καθηγητής; Διδάσκει σωστά τους μαθητές; Σε συνεργασία με τους καθηγητές και με τους μαθητές. Θεωρώ ότι είναι αποστασιοποιημένος λίγο από τα πράγματα που γίνονται
Ν-Ίσως να οφείλεται στο ότι έχει εμπιστοσύνη βέβαια στους συναδέλφους του, τους καθηγητές... δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι κακό αυτό, αλλά από την άλλη θα έπρεπε να υπάρχει μία συγκεκριμένη ροή των πραγμάτων.
Α-Ένας συγκεκριμένος έλεγχος
Ρ-Ένας έλεγχος
Ν-Ένας έλεγχος και ρυθμός στη μάθηση
Σ-Και μια καλύτερη επικοινωνία, ας πούμε;
Ρ-Και επικοινωνία ναι, ναι
Θ-Με όλους ναι
Ρ-Θα έπρεπε να έχει έλεγχο τι διδάσκεται, πότε μέχρι πότε.... Αυτά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Συμφωνείτε παιδιά να ηχογραφήσουμε την συζήτηση;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-ναι ναι
Σ-Ωραία
Γ-Να τα ακούσει και ο πρωθυπουργός...
Σ- Θα ξεκινήσω λοιπόν .... θέλω να μιλάτε δυνατά παιδιά πάρα πολύ, για να πιάνει το κινητό. Λοιπόν ... ως άτομα με ένα συγκεκριμένο ρόλο και θέση στην κοινωνία θα ήθελα να μου περιγράψετε αυτό το σχολείο, όπου φοιτάτε τώρα ως προς την αποστολή και τους σκοπούς του... και στη συνέχεια να συγκρίνετε αυτά με τις δικές σας προσδοκίες που είχατε και έχετε από αυτό. Καταλάβατε; Ποιος θα ήθελε να ξεκινήσει; Να ξεκινήσει κάποιος και μετά θα ζεσταθεί η συζήτηση. Θέλει ο Ιωάννης;
Ι: Θα ξεκινήσω εγώ Κώστα; Ναι...
Σ-Ναι
Ι-Από ό,τι κατάλαβα η ερώτηση αφορά το σχολείο μας
Σ-Ναι, το συγκεκριμένο σχολείο.
Ι- Το συγκεκριμένο σχολείο ... λοιπόν... Η εμπειρία μου σαν ενήλικας πλέον, όταν αποφάσισα να έρθω στο ΣΔΕ, ακούγοντας από κουβέντα σε κουβέντα, δεν ήξερα τι θα αντιμετωπίσω, δεν ήξερα τι θα δω. Επειδή λόγω του κορονα ϊού κλπ., η απόσταση περσινή χρονιά μας ήταν μέσω WEBEX. Η πραγματικότητα είναι ότι γνώρισα ανάμεσα σε αυτό το σχολείο ανθρώπους αξιόλογους, και καθηγητές, αλλά και μαθητές. Εγώ πιο πολύ βλέπω τους καθηγητές σαν φίλους μου...
Σ-Ναι
Ι- παρά σαν καθηγητές, όπως βλέπω και τους συμμαθητές μου. Τους βλέπω ...
Σ-να επικεντρωθούμε Γιάννη στους σκοπούς και στην αποστολή.
Ι-Ωραιότατα. Λοιπόν, η αποστολή ας πούμε για μένα κατ εμέ το σχολείο, φέτος που ξεκινήσαμε πιο δυναμικά, είναι όλοι πολύ συνεργάσιμοι, σαν καθηγητές σαν σχολείο εδώ. Ναι μεν υπάρχουν ελλείψεις και κάποια ας το πούμε οργάνωση, κατά εμέ. Κάτι άλλο δεν μου έρχεται αυτή την στιγμή.
Σ-Θα σας βοηθήσω....Θεωρείτε πως το σχολείο αυτό προχωρά προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση έχει όραμα. Ποιο είναι το όραμα αυτού του σχολείου;
Ι- Πιστεύω ότι το όραμα αυτού του σχολείου είναι να βοηθήσει πραγματικά εμάς τους ενήλικους να μας μάθουν αυτά που δεν μάθαμε τα χρόνια τα χρόνια αυτά που χάσαμε. Πιστεύω ότι και μεγαλύτεροι άνθρωποι από εμένα που βρίσκονται σε αυτή την τάξη η ελπίδα τους και ... πώς να το εξηγήσω διαφορετικά ...ελπίδα ... κάτι που τους... κάτι που τους έλειψε, το θέλουν αυτή τη στιγμή .... να βγάλουν αυτό το το ... γυμνάσιο...να μάθουν πράγματα
Σ-μάλιστα
Ι-αυτά
Ε- Πιστεύω πως το ΣΔΕ προσδοκά στην περαιτέρω επιμόρφωση σε πιο ηλικιωμένα άτομα... Αυτός είναι σκοπός... Όσον αφορά το συγκεκριμένο, που βρισκόμαστε, είναι ... οι διδάσκοντες είναι πολύ επιμορφωμένοι και πολύ λογικοί και πάρα πολύ καλοί .... οι συμμαθητές είναι το ίδιο. Υπάρχει συνεργασία άψογη. Όσον αφορά για το κτίριο, αν θέλετε, μπορούμε να το αναφέρουμε τώρα ή και αργότερα
Σ-αργότερα ... ναι
Ε-Οκ .Προς το παρόν αυτά ... πιστεύω πως σας κάλυψα.
Σ-Ναι.
Κ-Δεν έχουμε να πούμε κάτι άλλο, μας κάλυψαν τα παιδιά.
Σ- Σκοπός σκοποί και η αποστολή του σχολείου κι αν συμπίπτει με τις προσδοκίες σας;
ΚΛ- Εγώ είχα μάθει για το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας πολλά χρόνια πριν όταν πρωτοιδρύθηκε και το έχω μετανιώσει που δεν ήρθα τότε. Έχω χάσει πολλά χρόνια γι αυτό. Οι προσδοκίες μου είναι αυτές που θέλω και θα ήθελα λίγο πιο πολύ σε ορισμένα μαθήματα που βλέπω ότι δεν ανταποκρίνονται τόσο εκεί που θα ήθελα.
Σ-Μμμμ
ΚΛ-Υπάρχουν μαθήματα που οι καθηγητές δίνουν την ψυχή τους και καλύπτουνε. Σε κάποια μαθήματα όχι δεν είμαι ευχαριστημένη δεν είμαι ...
Σ- Ωραία, θα το συζητήσουμε κι αυτό - θα ρθει η ώρα του. Μάλιστα ...
ΚΛ- Με τους μαθητές πάρα πολύ καλά. Είμαι πολύ ευχαριστημένη, δεθήκαμε, γίναμε ένα πολύ καλό σύνολο
Σ- Άρα παιδιά είστε ικανοποιημένοι με το όραμα του σχολείου;
Ι- Ναι Ναι
Ε- Ναι
ΕΙΡ- Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ι- Βοηθάει πάρα πολύ ....μας μαθαίνει
Σ-ΟΚ
ΚΑ- Εγώ σαν Καλομοίρα είμαι ευχαριστημένη γιατί όταν έπρεπε δεν έβγαλα το σχολείο και τώρα που ήθελα να μάθω κάτι με βοηθάει να μάθω κάτι και ένα παραπάνω: να πάρω ένα χαρτί για μια εργασία ...που σήμερα πρέπει να το έχεις.
Σ- Μάλιστα ...Δεν μου λέτε παιδιά; Πώς θα περιγράφετε τον ρόλο σας το ρόλο σας σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο σας; Δηλαδή πιστεύετε ότι το σχολείο αυτό επαναλαμβάνει τα ίδια και τα ίδια κάθε χρόνο;
Ι-Όχι
Σ-Ή σας ρωτούν οι εκπαιδευτικοί την άποψή σας και την επιθυμία σας για ποικίλα θέματα. Ή από την άλλη ακούτε κάποιες αποφάσεις τις οποίες πρέπει σώνει και καλά να τις εκτελέσετε; Θεωρείτε πως συμμετέχετε στα σχέδια που κάνει το σχολείο, ας πούμε, για οτιδήποτε;
ΚΑ-Σε μερικά ναι, σε μερικά όχι, αλλά και σε μερικά που δεν τα ξέρουμε, όταν μας τα λένε είναι όμορφα πράγματα, και συμμετέχουμε γιατί το θέλουμε.
Σ-Μάλιστα
Ι- Είναι απλοϊκά.
Σ-Δηλαδή;
Ι- Οι καθηγητές εδώ πέρα, το μάθημα που δίνεουν, η ύλη που θα μας δώσουν... οτιδήποτε... μας τα δίνουν τόσο απλοϊκά, δεν βιάζονται. Θέλουν να μας μάθουνε. Και επειδή είμαστε και ενήλικοι άνθρωποι, το μάθημα γίνεται ευχάριστο, δεν γίνεται κουραστικό.
Ε-Ναι
Ι-Γιατί κακά τα ψέματα....Εεεε... Όταν ήμουν πιο ... δεν είναι σχολείο .... μικρής ηλικίας
Σ-Μμμμ
Ι- ...που θα μας πει .... Γίνεται το μάθημα.... η ώρα του μαθήματος γίνεται ευχάριστη ....δεν γίνεται κουραστική.
Σ- Μάλιστα. Η Ευαγγελία κάτι ήθελε να πει;
ΕΥ- Εγώ πιστεύω πως στα μαθήματα που γίνονται οι εκπαιδευτές ελίσσονται πάνω στο κάθε τμήμα, γιατί καταλαβαίνουν μετά από τόσα χρόνια υπηρεσίας εδώ, πώς να αποδίδουν όλα αυτά για να καταλαβαίνει μαθητής.
ΣΤ- Και εγώ να θέλω να προσθέσω ότι σίγουρα δεν γίνονται τέτοια μαθήματα γιατί άλλο η πρώτη χρονιά κιι άλλο δεύτερη χρονιά.
Σ-Ναι...Δεν αναφέρομαι σε αυτό. Αναφέρομαι στην αίσθηση που έχετε ότι οι εκπαιδευτικοί σας προσαρμόζουν τη δουλειά τους πάνω σας. Το κάνουν αυτό; Το κάνουν όλοι;
Ι- Όλοι όλοι
Σ-Ή κάποιοι;
Ι-Όχι όχι... γίνεται ευχάριστα το μάθημα
ΚΛ- Εκείνοι που μπορούν πιστεύω
ΚΑ-Σε εμάς το κάνουν γιατί είμαστε αστέρια η τάξη μας. Εμείς ήμασταν πέρυσι όλοι μαζί στο webex και κάναμε... δηλαδή αίτημα ότι του χρόνου στο σχολείο να μας βάλουνε στην ίδια τάξη ... όλες μαζί.
Σ-Ναι, αλλά δεν αναφέρομαι σ' αυτό παιδιά. Αναφέρομαι στο αν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαιρέτως, ανεξαιρέτως, ακολουθούν αυτό που είπατε: ότι προσαρμόζουν το μάθημα. Είστε σίγουροι ότι το κάνουν όλοι;
ΣΤ-Με αυτούς τους δασκάλους, που έχουμε συγκεκριμένα, γιατί υπάρχουν και δασκάλοι που δεν ;έχουνε.... Αλλά με τους συγκεκριμένους δασκάλους που έχουμε εμείς στο τμήμα μας να είμαστε πάρα πάρα πάρα πολύ ευχαριστημένοι.
Σ-Ωραία
ΣΤ-Προσπαθούνε με απλούστατο τρόπο και με ωραίο τρόπο να μας δώσουν να καταλάβουμε και κάποιος που δεν καταλαβαίνει το ξαναπροσπαθούν.
ΚΑΤ-Ναι...
ΣΤ-Δεν είναι ότι ό,τι πέρασε έφυγε.
Σ-Μάλιστα θα το συζητήσουμε κι αυτό.
ΚΛ-Εγώ θα έλεγα ότι η ευγένεια δεν λείπει από κανέναν καθηγητή. Αλλά εγώ... εάν παιδιά θέλουν να προχωρήσουν παραπάνω, σε μερικά μαθήματα υπάρχουν ελλείψεις. Δεν ... εάν πάνε για Λύκειο κάποια παιδιά από εδώ μέσα, πρέπει τα μαθήματα να γίνονται σε μερικά πιο εντατικά.
Σ-Μάλιστα μπορείτε να μας πείτε περισσότερα και να τοποθετηθούν κι άλλοι πάνω σε αυτό που είπε η συμμαθήτριά σας;
ΣΤ-Δηλαδή, ότι δεν έχουμε γεωγραφία πχ ένα παράδειγμα;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΚΛ-Όχι, η γεωγραφία δεν είναι στα μαθήματα αυτά
ΚΑΤ-Όχι, από αυτά που κάνουμε λέει
ΚΛ-Σε αυτά που κάνουμε. Δηλαδή ένας μαθητής που θέλει να συνεχίσει παραπάνω δεν μπορούμε να λέμε ας πούμε: ε... εντάξει ... χαβαλές. Πρέπει να γίνονται πιο εντατικά σε κάποια μαθήματα που θα τα βρουν παραπάνω τα παιδιά που θα συνεχίσουν
Ι-Κοίτα Πάτρα. Συγνώμη Κώστα. Από τη στιγμή που ερχόμαστε με ένα τετράδιο, φερειπείν... έτσι; Δεν έχουμε βιβλία δεν έχουμε, ας πούμε, εεε. Εφτά μαθήματα, πέντε μαθήματα
Σ-Ναι
ΚΛ-Με φωτοτυπίες.
Ι-Είναι.. είναι ελαστικό το σχολείο μας
ΚΛ- Αυτό λέω!
Ι-Δηλαδή το ΣΔΕ είναι ελαστικό
Σ- Μήπως η Πάτρα εννοεί ότι είναι πιο ελαστικό ό,τι θα έπρεπε;
ΚΛ-εεεε... Δηλαδή, εάν θέλουμε να πάρουμε βάσεις για παραπάνω χρειάζεται λιγάκι πιο ένταση σε κάποια μαθήματα
ΚΑΤ-Δε νομίζω
ΕΥΑ- Πέστο συγκεκριμένο, πέστο συγκεκριμένο
ΚΛ- Δεν θέλω να πω συγκεκριμένο
ΣΤ-Εγώ να πω κάτι στην κυρία Πάτρα; Να πω ότι υπάρχει όμως μια διαφορά. Και μη το πάρει στραβά η κυρία Πάτρα. Η κυρία Πάτρα είναι όμως στο σπίτι της και είναι νοικοκυρά και καλά κάνει. Και μπορεί να κάνει αυτό που ζητάει: κάτι παραπάνω. Εγώ όμως που δουλεύω, από νύχτα που είμαι, και τα ματάκια μου έχουν γίνει χάλι μαύρο, δεν μπορώ να κάνω τη δύναμη αυτή...
ΚΛ-Στέλιο, εσύ λες δεν θα συνεχίσεις. Θες μέχρι την τρίτη γυμνασίου. Εγώ λέω γι' αυτούς που θέλουν να συνεχίσουν. Ναι, αλλά αυτοί που έρχονται εδώ πέρα όμως, δουλεύουνε και έρχονται. Αλλιώς θα ήρθαν στο ημερήσιο. Πάει να πει
ΚΛ-Εσύ όμως...
ΣΤ-Και συνεπάγεται ότι για να είσαι εδώ δουλεύεις.
ΕΥ-Δεν μπορούν όλοι δηλαδή....
ΣΤ-Δεν μπορούν όλοι
ΚΛ-Συγγνώμη
Σ-Καλά κάνουμε παιδιά και έχουμε αυτή τη συζήτηση μεταξύ μας
Ι-Βέβαια βέβαια
ΚΛ- Συγγνώμη, εγώ που είμαι στο σπίτι κάθομαι; Εγώ σε πληροφορώ ότι κάνω περισσότερες δουλειές απ' ό,τι κάνεις εσύ!
ΣΤ-Βάζετε τον εαυτό σας με μένανε;
ΚΛ-Όχι, δεν σε ..
ΣΤ-Δεν έχετε καμία σχέση
ΚΛ-Εγώ τελικά...
ΣΤ...δεν υπάρχει σχέση αυτό που λέτε
ΚΛ-... σου λέω ότι από το πρωί που σηκώνομαι μέχρι αυτήν την ώρα που ήρθα εδώ ...
Ι-...ξεφεύγει
ΚΛ-δεν σταμάτησα πουθενά
ΣΤ-Κι εγώ ότι άμα κάνετε εφτά νύχτες, ελάτε να μου πείτε άμα μπορείτε να αντέξετε ..... Για μια βδομάδα.
Ι-Δεν το λέει κακοπροαίρετα, Στέλιο
ΣΤ-Ναι....
Σ-Παιδιά να ακούσουμε και την κυρία Εύα.
ΕΥΑ- Εγώ πιστεύω πως για τον σκοπό που υπάρχουν ...που υπάρχει το ΣΔΕ, πληροί τις προϋποθέσεις και πληροί και τις απαιτήσεις που έχουμε, αυτή τη στιγμή. Τώρα εάν κάποιος -παράδειγμα εγώ που θέλω να συνεχίσω- εάν τελικά μου δώσει ο θεός δύναμη και χρόνια και το συνεχίσω αυτό το πράγμα ίσως να χρειαστεί να προσπαθήσω λίγο περισσότερο, όσον αφορά τα φιλολογικά. Εξαρτάται βέβαια και ποιο κλάδο και ποιο κλάδο θα ακολουθήσω. Εάν παραδείγματος χάρη πάω στο γενικό λύκειο, εκεί είναι φιλολογικά ... θα κουραστώ. Εάν όμως αποφασίσω ή αποφασίσει κάποιος από εμένα να πάει στο τεχνικό λύκειο, εκεί δεν υπάρχει τόσο μεγάλη πίεση στα φιλολογικά. Το ξέρετε καλύτερα από μένα. Οπότε πιστεύω πως για το συγκεκριμένο σχολείο είναι αρκετά. Είμαστε αρκετά προχωρημένοι και στα μαθηματικά, στην γεωμετρία
ΚΑΤ-Στη γλώσσα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΕΥΑ-Στη γλώσσα. Δηλαδή προς τιμή μας χθες η καθηγήτρια ..
ΚΑΤ-Ναι
ΕΥΑ-...η συγκεκριμένη καθηγήτρια είπε ότι επειδή είστε ένα τμήμα προχωρημένο, γι αυτό και σας
ΚΑΤ-σας προχωράω
ΕΥΑ-σας βάζω τα συγκεκριμένα.
ΚΑ-Στα 7 χρόνια, λέει, που είμαι εδώ είστε το τρίτο τμήμα, λέει, που είστε οι καλύτεροι
Σ-Μάλιστα
ΚΑ- και μας έβαλε κάτι παραπάνω να κάνουμε, που κάνουνε στο άλλο το σχολείο.
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Αυτή η γνώση και η μάθηση που σας προσφέρεται εδώ σ αυτό το σχολείο... πώς θα την αξιολογούσατε ως προς την αξία της;
Ι-Μεγάλη
Σ-Αυτά που μαθαίνετε είναι αόριστα; Ή είναι γενικά; Ή είναι χρήσιμα;
Σ-Σε τι είναι χρήσιμα; Για πείτε μου ....
ΚΑΤ-Ακόμη και σαν άνθρωποι είναι χρήσιμα. Εγώ είμαι 54 χρονών, και υπήρχαν πράγματα τα οποία δεν τα ήξερα, και τα μαθαίνω τώρα και λέω: πω πω δεν ήξερα... πολλά πράγματα, πάρα πολλά...
Ι-Κώστα
ΚΑΤ-Πάρα πολλά
Ι-Κώστα... ξέρεις τι γίνεται Κώστα; Δεν πιστεύω ότι μπορεί κάπου να μας χρησιμέψουν αυτά που μαθαίνουμε, έτσι;; Αλλά τι; Μαθαίνουμε κάτι πράγματα που δεν γνωρίζαμε.
Σ-Ναι
Ι-Μας είναι πιο εύκολο πλέον να έχουμε την πιο, ας πούμε, την πιο όρεξη να μάθουμε 5 πράγματα.. Δηλαδή και κάποια πράγματα...
Σ- Άρα κάπου σας χρησιμεύουν;
Ι-Βέβαια, αλλά όχι για τη δουλειά μας βέβαια. Έτσι;
Σ-Ωραία
Ι-Όχι για τη δουλειά μας, για την εργασία μας
Σ-υτό ... ήθελα να σας ρωτήσω
Ι-να χουμε γνώσεις γι αυτό που δεν ξέραμε, για τα ....πετρώματα του εδάφους... εεε
Σ-Παιδιά είπε η ... Ωραία.... Εδώ τίθεται το εξής ζήτημα: εάν η προσφερόμενη γνώση είναι χρήσιμη για την εργασία μόνο, που συνήθως αυτό το ονομάζουμε κατάρτιση, ή είναι χρήσιμη συνολικά, για να είμαστε καλοί πολίτες;
ΚΑΤ-Έτσι...
Σ- Συν καλοί εργαζόμενοι.
ΕΥΑ-Εννοείται
Ι-Βέβαια
Σ- Μήπως τελικά αυτά εδώ.... που θα τα κατατάσσατε; Αυτά που σας διδάσκει το ΣΔΕ;
ΕΥΑ-Στη δεύτερη ερώτηση συμπληρώνεται
Ι-Στη δεύτερη ερώτηση
ΚΑΤ-Στη δεύτερη ναι...
Σ-Στο ότι μας βοηθά γενικότερα να είμαστε καλύτεροι πολίτες; Αυτό εννοείτε;
Ι-Βέβαια
ΕΥ-Και αυτό
ΚΛ-Και αυτό
ΕΥ-Μα υπάρχουν ... υπάρχουν εφτά μαθήματα τα οποία είναι ο κοινωνικός... είναι ο γραμματικός... είναι διάφορα τα οποία αυτά, δεν θα τα κάναμε αν δεν ερχόμασταν...
Ι-Στο ΣΔΕ.
ΕΥ-Και είναι πλούτος αυτά... είναι πλούτος
ΚΑΤ-Έχουμε μάθει να χειριζόμαστε τον υπολογιστή, που δεν ξέραμε ... τον υπολογιστή. Αγγλικά, που εγώ προσωπικά δεν ήξερα καμία λέξη στα αγγλικά.
Σ-Υπάρχει δηλαδή παιδιά γενική γνώση...
ΚΑΤ-Υπάρχει γενική γνώση
Σ- ...η οποία είναι χρήσιμη και για την επαγγελματική ζωή.
ΕΙΡ-Βέβαια
Ι-Βέβαια. Τα αγγλικά χρειάζονται
ΚΑΤ- Και πάνω σε αυτά τα βασικά τα μαθήματα, στη γενική αυτή γνώση, εκεί έχουν καταλάβει και ότι το τμήμα μας προχωράει, γιατί είμαστε όλοι επιμελείς εδώ
ΕΥΑ-Συνεπείς



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΚΑΤ-και διαβάζουμε και γράφουμε και ακούμε αυτά που μας λέν... προσέχουμε. Είναι όλα ωραία τα μαθήματα. Τώρα αν ένα μάθημα δεν το κάναμε πέρυσι και ήρθε φέτος;;; Ένα μάθημα τι; Ένα κάνουμε; Ας πούμε τα πρότζεκτ και αυτά, και πάλι προσέχουμε και από αυτά μαθαίνουμε εμείς κάναμε ένα πρότζεκτ πέρσι το οποίο μάθαμε πάρα πολλά πράγματα ...για το σύμφωνο συμβίωσης ..
Σ-Μμμμ
ΚΑΤ-το οποίο ήταν για μένα πάρα πολύ καλό. Η Εύα έμαθε κάτι άλλο... Στο διάλειμμα όμως, και μέσα εδώ και από το τηλέφωνο που μιλάμε, είπαμε τις γνώμες μας .... της είπα τι έμαθα εγώ ....μου είπε τι έμαθε. Και αυτό πάλι καλά είναι
Ι-Βέβαια
ΚΑΤ-Γι αυτό και φέτος έκαναν ας πούμε δεν θα πάμε στην ίδια τάξη.... όπως ήμασταν στα πρότζεκτ...
ΕΙΡ- Χωριστήκαμε.
Σ- Μάλιστα ... να συνεχίσω σε μια άλλη ερώτηση;
Ι-Βέβαια βέβαια
Σ- Πώς θα μου περιγράφατε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών σας στο σχολείο σας; Για παράδειγμα, επειδή ίσως είναι δύσκολη ερώτηση, βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί σας αλλάζουν και βελτιώνουν τη δουλειά τους μέρα με τη μέρα, ώστε να μπορείτε να πείτε γι αυτούς ότι μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους ή είναι αμετακίνητοι στους τρόπους και τις μεθόδους τους; Αν τυχόν κάνουν κάποια λάθη -αυτοί, όχι εσείς όχι εσείς, αυτοί -είναι πρόθυμοι να τα διορθώσουν και όντως το κάνουνε;
Ι-Βεβαίως
ΕΙΡ-Πιστεύω ναι
Σ-Γενικώς πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους;
ΚΑ-Βέβαια. Υπάρχει ενδιαφέρον, βέβαια. Και γι' αυτούς. Και γι' αυτούς
ΕΥ-Εγώ πιστεύω ότι είναι λογικό, είναι λογικό, εγώ πιστεύω ότι είναι λογικό, πιστεύω.
ΕΥ-Ότι μέσα από αυτό όταν κάνεις ένα λάθος, μαθαίνεις και το κάνεις καλύτερο την επόμενη φορά
Σ-Ναι, αλλά εγώ ρωτάω όχι αν είναι λογικό αλλά αν γίνεται εδώ μέσα.
Ι-Ναι
ΕΥ-Ναι
Ι- Κώστα, όλοι οι καθηγητές εδώ μέσα δεν το κάνουν αγγαρεία. Είναι το μοναδικό πράγμα που το καταλαβαίνω. Με τον κύριο Βίγκλα, αν μπορώ να αναφέρω και όνομα... συγκεκριμένα... είναι ένας αξιόλογος άνθρωπος. Στο θέμα της γλώσσας της αγγλικής, που μας μάθαινε (γιατί φέτος θα έχουμε άλλον καθηγητή, δεν το γνωρίζουμε ή μάλλον ήρθε προχθές, κάναμε μια γνωριμία, δύο μαθήματα. Ο κύριος Βίγκλας ήταν τόσο απαλός με το μάθημα του, δηλαδή να μας μάθει ... δεν βιαζόταν αυτά που ήθελε να μας πει. Δηλαδή επαναλάμβανε, ξανά το έλεγε. Ήταν πολύ ... ήταν. Ήταν ... ήταν πολύ να τα καταλάβουμε, να τα εμπεδώσουμε.
ΚΛ-Και ο μαθηματικός, τα ίδια,
Ι-Και ο μαθηματικός , ο κύριος Ζήκος
ΚΑΤ-εγώ νομίζω ότι καθηγητές ...
Ι-όλοι είναι
Σ- Να μας πει κάποια η κυρία Εύα;
ΕΥΑ-Θα θελα να προσθέσω κάτι όσον αφορά αυτό που σχολίασε προηγουμένως η συμμαθήτρια μου, η Κλεοπάτρα.... Αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη καθηγήτρια
Ι-Ναι ...εντάξει.. Λοιπόν...
ΕΙΡ-Όχι συμπεριφορά
Ι-Μπορεί να είναι λίγο κουραστική οδική
ΕΥΑ-Όχι συμπεριφορά
ΚΛ-Όχι συμπεριφορά, προς θεού
ΕΥΑ-Όσον αφορά την εκπαίδευση.
Σ-Ναι
ΕΙΡ-Ναι
ΕΥΑ- εκεί λίγο κολλάμε
Σ- ωραία
ΕΥΑ-μόνο σε αυτό.
ΕΥ-Ακριβώς
ΕΥΑ- Ειδάλλως η συμπεριφορά της στα ωράρια, στον τρόπο που ομιλίας στον τρόπο διδασκαλίας ... είναι άψογη. Υπάρχει λίγο, ένα κόλλημα... συμφωνούν και...
ΚΑΤ-Εγώ δε συμφωνώ, όχι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΕΥΑ-Ωραία
ΚΑΤ-όχι, όχι
ΕΥΑ-Συμφώνησε και ο Γιάννης
Ι-Συμφώνησα.. εγώ συμφωνώ
ΚΑΤ-Εγώ δε συμφωνώ
Σ-Από ό,τι βλέπω συμφωνεί το μισό τμήμα, ας πούμε....
ΚΑ-Εγώ δε συμφωνώ
Ι-Κώστα, κοίταξε να δεις...
ΚΑΤ-Δε συμφωνώ
ΣΤ-Απλώς Κώστα.... εγώ ... Συγγνώμη Συγγνώμη.... πείτε πείτε...
ΕΥΑ- Π
ΚΑΤ-Ούτε εγώ
ΕΥΑ-Δηλαδή, και να πάω να ... τελικά να ακολουθήσω το φιλολογικό, να πάω στο λύκειο, ας πούμε, να ακολουθήσω φιλολογία, θα κοιτάξω να διαβάσω λίγο περισσότερο θα κάνω ίσως ένα φροντιστήριο... θα κάνω κάτι άλλο.
Σ-Ναι, αλλά δεν είναι ωραίο το φροντιστήριο
ΕΥΑ-Σίγουρα, αλλά στην προκειμένη περίπτωση, αν χρειαστεί, ίσως να το κάνω.
ΣΤ- Κώστα....
Σ- Ωραία
ΣΤ-Είναι, είναι αυτό που είπαμε προηγουμένως, ότι η συγκεκριμένη δασκάλα, επειδή το τμήμα είναι προχωρημένο, και υπάρχουν γνώσεις -από τα κορίτσια, βέβαια όχι από μένα- έχουν τη δύναμη ... βάζει κάτι παραπάνω... δηλαδή το ... το θέλει και το κάνει. Δηλαδή θα μπορούσε όμως να έλεγε: "παιδιά εντάξει εμείς μέχρι εδώ, σταματάμε μέχρι εδώ". Αλλά βλέπει τα παιδιά ότι έχουν τη δύναμη...
ΚΑΤ-Βέβαια
ΣΤ- έχουνε... Γι' αυτό βάζει κάτι παραπάνω.
Ι-Κώστα, στο κομμάτι αυτό που αναφέραμε προηγουμένως, έτσι, να λέμε αλήθειες...
ΚΑΤ- Να πάμε παραπάνω με μαθήματα λυκείου τώρα; Αυτά που κάναμε τις τελευταίες φορά δεν ήταν μαθήματα λυκείου; Πόσο παραπάνω να κάνουμε;
ΚΛ- Κατερίνα, η γλώσσα έχει ...δεν έχει μόνο αυτό το παθητικό, αόριστο, τρεις λέξεις. Η γλώσσα καταρχήν ξεκινάμε και...
ΚΑΤ- Έχουμε γράψει τετράδια!
ΚΛ-Μισό λεπτό
ΚΑ-Από πέρυσι
ΚΛ- Ξεκινάμε από τους κανόνες. Οι κανόνες δεν έχουν τεθεί για την ορθογραφία, για ορθογραφικά λάθη, γι αυτά...
Σ-Μιλάμε για τα αγγλικά, παιδιά, ή για τα ελληνικά;
Ι-Για τα ελληνικά, για τη γλώσσα
ΣΤ-Για τη γλώσσα
Σ-Για τη γλώσσα.
Ι-Αυτά που κάνουμε Κατερίνα μου ... στην
ΚΑΤ-Και ορθογραφία. Πρώτη δημοτικού θα ξεκινήσουμε; Δεν ξεκινάμε πρώτη δημοτικού. Γυμνάσιο είμαστε.
ΚΛ-Είναι νωρίς ακόμη. Είσαι γυμνάσιο, πρέπει να ξέρεις τους κανόνες.
ΚΑΤ-Και κάθε λέξη που γράφουμε δεν μας την τονίζει ποια είναι τα γράμματα, πώς γράφεται
Σ-Λοιπόν, παιδιά, να μην μείνουμε τόσο πολύ ...
ΚΛ-Είπες την άποψή σου
ΚΑΤ-Διαφωνώ, δεν το ήξερα αυτό, ότι το είχε
Σ-Να μη μείνουμε σε αυτό το παράδειγμα...να μη μείνουμε...
Ι-Ναι, κοίτα θα πούμε την αλήθεια.
Σ-Ναι ...λοιπόν...
ΕΥΑ-Μα την αλήθεια είπαμε
Ι-Την αλήθεια λέμε
Σ-Πως θα μου περιγράφετε...
ΚΛ-Συγγνώμη ... Όταν λέει κάποιος κάτι, διαφωνεί, πετάγονται οι άλλοι και διαφωνούν με αυτό, γιατί είπε τόλμησε και είπε μια κουβέντα... αυτό δεν είναι σωστό όμως.
ΣΤ-Κυρία Πάτρα, γιατί τσαντίζεστε; Γιατί;;;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΚΛ-Συγγνώμη
Σ-Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας μεταξύ τους. Και θα ήθελα κάποια παραδείγματα. Δηλαδή: οι εκπαιδευτικοί τους βλέπετε (από αυτά που έχετε δει, εντάξει; Δεν είστε σε θέση να είστε μέσα στα σπίτια τους, αλλά από αυτά που βλέπετε) συνεργάζονται μεταξύ τους δημιουργώντας ένα αρμονικό σύνολο ή ενεργούν μεμονωμένα ο καθένας έχοντας τυπικές σχέσεις;
ΕΙΡ-Δεν το ξέρουμε
ΚΑ-Φαίνεται αυτό!
Σ-Κι αν συνεργάζονται -μπορεί να φανεί- κι αν συνεργάζονται, συνεργάζονται για τη μάθηση σας και για το κλίμα του σχολείου; Έχουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ τους; Για πείτε μου παιδιά τι πιστεύετε;
ΕΥ-Πιστεύω πως ναι
ΚΑ-Κι εγώ πιστεύω ναι
ΕΥ-Τουλάχιστον δεν έχουμε δει κάτι. Πιστεύω έρχονται στην ώρα τους. Ο καθένας...
Σ-Δεν αναφέρομαι στο αν έρχονται στην ώρα τους αλλά, αλλά αν βλέπετε ότι το διδακτικό έργο που προσφέρουν, είναι αποτέλεσμα συνεργατικής δουλειάς.
ΕΥ- Πιστεύω πως ναι
Σ-Μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα γιατί το πιστεύετε;
ΕΥ-Κάποια παραδείγματα; Δεν θα το είχαν δείξει;
ΕΥΑ-Παράδειγμα όταν κάποιος λείπει για τον άλφα βήτα λόγο, τον αναπληρώνει άλλος καθηγητής.
Σ-Αυτό όμως το λέει ο νόμος. Εγώ δεν αναφέρομαι σε αυτά τα τυπικά. Αναφέρομαι στο εξής:
Ι- Η σχέση μεταξύ τους.
ΕΥΑ-Δεν έχει κακολογήσει, δεν έχει
Σ-ούτε αυτό ούτε αυτό σε αυτό αναφέρομαι
Ι-Κώστα, αν αναφερθούμε στη σχέση μεταξύ των καθηγητών, αυτό που βλέπουμε εμείς στην ώρα των 5 λεπτών του διαλείμματος
Σ-Ναι
Ι- επειδή...
ΕΥΑ-Είναι χαμογελαστοί
Ι-Ναι εντάξει, ΟΚ, αλλά εγώ αυτό που διακρίνω -έτσι;- επειδή στο ΣΔΕ του βόλου οι καθηγητές, ο κύριος Βίγκλας, ο κύριος Γιώργος, η κυρία Στέλλα -αυτή είναι η παλιά κοπή που λέμε- είναι ας πούμε η στελέχωση του ΣΔΕ
Σ-Η παλιά γενιά
Ι-η παλιά γενιά μπράβο, ναι. Και κάθε χρόνο, απ' ό,τι καταλαβαίνω, πρέπει να έρχονται καινούργια
Σ-Ωραία
Ι-...καθηγητές. Αυτό που μπορώ να αντιληφθώ ότι σίγουρα έχουν κάποια έχουν συνεργασία, αλλά μπορεί να υπάρχει και μια απομάκρυνση, απομάκρυνση... δεν το θέτω καλά. Δεν βρίσκω την κατάλληλη λέξη
Σ- απόκλιση;
Ι-Μια μη τυπική
Σ-Πριν πάμε σ αυτό, και θα ήθελα να τοποθετηθείς ευρύτερα στη συνέχεια, θα ήθελα να πω στην Ευαγγελία το εξής: πώς καταλαβαίνουμε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους; Για παράδειγμα στα μαθηματικά εμφανίζεται ένα γλωσσικό πρόβλημα ... ένα γλωσσικό πρόβλημα ... και υποτίθεται ότι ο μαθηματικός μπορεί στο διάλειμμα να βρει τον φιλόλογο και να του πει ότι ξέρεις ...
ΚΛ-Αυτό έγινε
Ι-Γίνεται ...
Σ- … αυτό στο «100%», το «τοις εκατό» τι ακριβώς είναι; Πώς το λέμε; Και να πει φιλόλογος "αυτό είναι η παλιά δοτική από τα αρχαία ελληνικά". Με αυτό τον τρόπο καταλαβαίνουμε... δεν αναφέρομαι στο αν χαμογελά ο ένας στον άλλον ή αν καπνίζουν μαζί στο προαύλιο.
ΕΥ- Απλώς αν παίρνει η πληροφορία που πρέπει να είναι χρήσιμη μέσα στο μάθημα;
Σ-Ναι και αν συνεργάζονται ακριβώς για τη βελτίωση του μαθήματος. Αυτό λοιπόν συμβαίνει στο σχολείο σας;
ΚΑ- Κάτι που έτυχε προχθές ο φυσικός μας έβαλε κάτι να λύσουμε στον πίνακα .... μας έδειχνε πώς γίνεται και να βρούμε κάτι μοίρες, τα οποία αυτά εμείς τα ξέραμε από πέρυσι ...μέσα στο webex μας τα είχε δείξει μαθηματικός.
Σ-Ναι
ΚΑ-Και του το είπαμε και πολύ ευχαριστήθηκε που ήμασταν γνώστες.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Και πάλι όμως δεν αναφέρομαι σε αυτό
Ι-Αναφέρεται στους καθηγητές μεταξύ τους.
ΚΛ- Έγινε αυτό όπως λέει η Καλομοίρα: είχαμε μια άγνωστη λέξη που την είπαμε με το μαθηματικό το και το ψάχναμε ...και πήγε και ρώτησε τη φιλόλογο και μας το είπε ότι αυτό ρωτώντας τη φιλόλογο βρήκαμε τη σωστή λέξη.
Σ- Μάλιστα... αν και αυτό δεν είναι και κάποιο σημαντικό παράδειγμα. Εν πάση περιπτώσει...
ΚΛ-Το θέμα είναι ότι ..
Σ- εγώ θεωρώ αν ... ότι μπορεί κάποιος μαθητής να καταλάβει εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του συνεργάζονται μεταξύ τους ή έχουν απλά τυπικές σχέσεις;
ΚΑ-Όχι, συνεργάζονται
Ι-συνεργάζονται
Σ-Συνεργάζονται. Για να μας πει Γιάννης τώρα ... εντόπισε ένα πρόβλημα στο ότι κάθε χρόνο έρχονται συνεχώς καινούργιοι.
Ι-Κοίτα, πρόβλημα δεν το θεωρώ ότι είναι.
Σ-Ναι
Ι-Απλώς οι νέοι καθηγητές που στελεχώνουν ένα σχολείο, σίγουρα θα υπάρχει και μία απόσταση ασφαλείας από τους, ας το πούμε, παλιούς...
Σ-Άρα είναι πρόβλημα.
Ι-Εεεε...
Σ-Στο βαθμό που δεν ξεπερνιέται σε ένα σύντομο διάστημα είναι πρόβλημα.
Ι-Ναι, αλλά και όχι μαζί.
Σ-Γιατί ναι και γιατί όχι;
Ι-Ναι.. Το ναι είναι επειδή είναι η αρχή ναι και το όχι ότι μπορούν στο τέλος να βρουν τα κουμπιά που λένε
Σ-Μα αυτό ρώτησα: τα βρίσκουν σίγουρα τα κουμπιά; Είναι σίγουρο;
Ι-Η λογική, η λογική πάντα Κώστα μου, λέει ότι σίγουρα ... κι ακόμα και στη δουλειά μας, στην εργασία μας, όταν γνωρίζουμε έναν καινούργιο εργαζόμενο, κρατάμε τις επιφυλάξεις μας, όπως κρατάει κι αυτός. Έτσι γίνεται πάντοτε
ΕΥ-Αυτό είναι η εικασία για κατάλαβες κάτι;
Σ-Εγώ αναφέρομαι όμως στην πραγματικότητα, παιδιά. Στο τι αντιλαμβάνεστε.
Ι-Κοίτα. Εγώ αυτό που βλέπω την ώρα που βγαίνω και τι αντιλαμβάνομαι εγώ, όπως το αντιλαμβάνομαι. Έτσι; Δεν σημαίνει ότι μπορεί να είναι και η πραγματικότητα.
Σ-Μάλιστα
Ι-Έτσι δεν είναι;
ΚΑ- Εγώ τους βλέπω πάλι όταν βγαίνουν στο διάλειμμα χαμογελαστούς, μιλάνε ...
Σ-Δεν αναφέρομαι όμως μόνο σε αυτό παιδιά. Για παράδειγμα: έχετε δει ποτέ κάποιους να έρθουν εκτός από το πρότζεκτ, δύο καθηγητές μαζί, ώστε όταν ο ένας κάνει μάθημα ο άλλος να βοηθάει τους μαθητές;
ΕΥ-Όχι, όχι
Σ-Αυτό είναι το σημαντικότερο παράδειγμα που μαρτυρά συνεργασία
ΚΑ-Ίσως δεν έτυχε. Μερικές φορές έχει τύχει σε κάνα δυο μαθήματα να έρθει άλλος καθηγητής να μπει στη μέση να μας πει
Σ-Μμμ
ΚΑ-Αλλά δεν γίνεται πάντα... αν τύχει... αν τύχει, γίνεται
Ι-Ίσως και αυτό που αντιλήφθηκα εγώ να ήταν κιόλας όχι στη φαντασία μου να το πούμε (μην τρελαθούμε κιόλας). Εντάξει είναι η πρώτη εικόνα πώς βλέπεις τους καινούργιους καθηγητές απέναντι στους παλιούς καθηγητές. Δεν σημαίνει αυτό ότι είναι απόλυτο, να μην παρεξηγηθώ κιόλας
Σ-Ναι ναι, δεν πρόκειται να παρεξηγηθείς. Για να ακούσουμε την κυρία...
Ι-Όχι να παρεξηγηθώ στο βίντεο. Να μην παρεξηγηθώ στους μαθητές εδώ, στους συμμαθητές μου
ΕΥΑ- Στα διαλείμματα, αυτά που κάνουμε τέλος πάντων τα δεκάλεπτα, είναι όλοι τους εύχαροι ...συνομιλούν ... όταν κάποιος είναι ξέρω γω κάπως δύστροπος, συμπεριφέρεται διαφορετικά. Όμως εδώ είναι όλοι τους χαρούμενοι. Μιλάμε. Όταν έχεις νεύρα ή έχεις κάτι με τον άλλον, υπάρχει, φαίνεται...
Σ-μάλιστα
ΕΥΑ-Δεν υπάρχει αυτό.
ΣΤ-Πάντως το σίγουρο, κύριε, είναι ότι οι παλιοί είναι με τους παλιούς και οι νέοι είναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ι-με τους νέους
ΣΤ-Με τους νέους
Σ-Άρα, αυτό που λέτε όμως τώρα ουσιαστικά αναιρεί όλα τα προηγούμενα, γιατί είναι σαν να μου λέτε ότι δεν υπάρχει συνεργασία.
Ι-Υπάρχει συνεργασία, αλλά....
ΚΛ-Δεν το ξέρουμε, εγώ προσωπικά δεν το ξέρω.
Ι-Ναι εντάξει είναι...
ΣΤ-Απλώς.
Σ-Μήπως είναι πολύ τυπική;
ΚΛ-Μήπως η πανδημία μας κάνει έτσι που απομακρυνόμαστε;
Ι-Ναι εντάξει εγώ αυτό κατάλαβα.
Σ- Λοιπόν να προχωρήσω στην επόμενη ερώτηση ή θέλει κάποιος να τοποθετηθεί πάνω σε αυτό.
Ι-Όχι, προχωρήστε.
Σ-Πώς θα περιγράφετε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών του σχολείου σας με παραδείγματα; Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν συνεχώς νέα πράγματα μέσα στο μάθημα; Βλέπετε να μεταβάλλουν την εργασία και τη συμπεριφορά τους; Να έχουν διάθεση για πειραματισμό; Πιστεύετε ότι καταλαβαίνουν καλά και σε βάθος πως κάνουν το μάθημα; Συζητούν τις διάφορες αστοχίες μαζί σας; Αναγνωρίζουν το λάθος τους, ας πούμε; Γιατί δεν μπορούν όλοι να είναι τέλειοι.
Ι-Σε πλαίσιο είναι όλοι τέλειοι
ΚΑ-Ναι δεν έχει...
Ι-Δεν χαϊδεύουμε αυτιά
ΚΑ-Δεν έχει
Ι-Ο φυσικός που ήρθε φέτος....
ΕΥ-Μήπως κι εμείς έχουμε ένα επίπεδο, το οποίο βλέπουμε εμείς αγγελικά πλασμένους τους εκπαιδευτικούς;
Σ-Αυτό προσπαθώ εγώ να εκμαιεύσει όμως από εσάς. Σας ξανά ρωτάω λοιπόν: Βλέπετε τους εκπαιδευτικούς να φέρνουν συνεχώς νέα πράγματα; Να φέρνουν και να ανανεώνουν το μάθημα; Να πειραματίζονται; Ή…;
ΚΑ-Όχι δεν είναι σταθεροί
Σ-Ή αδιαφορούν για τις ανάγκες σας για τις επιθυμίες σας και τα λοιπά;
ΚΑ-Ο καθένας καινούρια πράγματα
ΣΤ-Δεν πειραματίζονται, κύριε. Απλώς παραδίδουν το μάθημα και πάνε παρακάτω. Πάντοτε φέρνουν μια καινούργια ύλη, δεν πειραματίζονται καθόλου. Ξέρουν πού πατάνε.
ΚΑ-Μας μαθαίνουν καινούρια πράγματα. Συνέχεια
Ι-Έτσι, έτσι
ΚΑ-Αλλά και εμείς τα παίρνουμε κατευθείαν, το καταλαβαίνουμε αυτό που είναι να μάθουμε
Σ-Ναι παιδιά αλλά σ αυτό που σας ρωτάω εγώ ο πειραματισμός είναι το καλό.
ΚΑ-Ναι
Σ-Τώρα αυτό που είπε ο Στέλιος εδώ πέρα είναι σαν να μου λέει ότι συνεχώς κάνουν τα ίδια, δεν πειραματίζονται.
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-Όχι όχι
ΣΤ- Δεν είπα αυτό, δεν είπα αυτό. Είπα ότι δεν πειραματίζονται, κάνουν την ύλη τους όπως πρέπει. Ξεκινάει, τελειώνει το πρώτο μάθημα, η μία ύλη και πάει στην άλλη.
Σ-Ναι, αλλά το καλό είναι να πειραματίζονται, να βρίσκουν καινούργιους τρόπους μαθήματος.
ΣΤ-Αυτό δεν μπορώ να το ξέρω εγώ
ΕΥ-Αυτό το έχω παρατηρήσει μόνο στον, σε ένα, στο μαθηματικό. Εκεί έχω παρατηρήσει ότι ο άνθρωπος ελίσσεται και μας τα κάνει τόσο πολύ λιανά λέμε, να μας τα δώσει να καταλάβουμε. Και είναι δύσκολα, γιατί είμαστε του δημοτικού.
Σ-Εντάξει
ΣΤ-Κάθε μέρα είναι και διαφορετική, κύριε.
Σ-Παιδιά, δεν αναφέρομαι ... δεν αναφέρομαι στο να αλλάζουν την ύλη
ΕΥ-Ναι
Σ-...στο να διδάσκουν καινούργιες ενότητες που ναι ...αλλά αν δημιουργούν καινούργιους τρόπους διδασκαλίας...
ΕΥ-Μόνο εκεί μπορείς να το καταλάβεις
Σ- Εάν ελίσσονται όπως είπε η Ευαγγελία, από το βίντεο, στη χειροτεχνία, στο ένα, στο άλλο... αν κάνουν τέτοια πράγματα ... Είναι σκέτη παράδοση το μάθημα;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΚΑ-Όχι, όχι. Και βιντεάκια βλέπουμε, και ακούμε και ηχογραφημένα πράγματα... και πολλές φορές...
ΕΥ-Κι αν ρωτήσουμε θα μας εξηγήσουν
Σ- οι υπόλοιποι τι πιστεύουν; Παρακαλώ τοποθετηθείτε...
ΕΥΑ- Εξαρτάται και από το μάθημα
ΕΙΡ- Ναι, βέβαια
ΕΥΑ- Τώρα μαθηματικά δεν μπορούμε να παρακολουθήσουμε σε ένα βίντεο, φιλολογικά δεν μπορούμε να παρακολουθήσουμε σε ένα βίντεο. Όμως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όσον αφορά για τα κοινωνικά που κάνουμε, τα επιστημονικά έχουμε παρακολουθήσει
ΚΑΤ-Ναι
Ι-Στα μαθηματικά Κώστα ο κύριος Ζήκος, που μας κάνει το μάθημα στα μαθηματικά, είναι ένας... για μένα είναι πολύ ωραίος.
ΕΥΑ-Εξαίρετος
Σ-Να μην το πάρουμε τόσο προσωπικά παιδιά...
Ι-Ναι δεν το παίρνουμε
Σ-Σε γενικές γραμμές...
Ι-Τώρα το κάνει και σαν παιχνίδι ...παιχνίδι. Μάλιστα σε ένα μάθημα που κάναμε με κάτι αριθμούς
Σ-Ναι...
Ι-...Μας πήγε το σχέδιο του τριγώνου του χριστουγεννιάτικου δέντρου.
Σ-Μπράβο...Αυτά λοιπόν τα πρωτότυπα και τα καινοτόμα, τα κάνουν συνεχώς και οι υπόλοιποι συνάδελφοι;
ΕΥ-Όχι όλοι
ΕΥΑ-Δεν μπορούν όλοι
Σ-Μπορεί όμως και να μπορούν όλοι
ΕΥ-Ναι όντως
Σ-Εμένα με ενδιαφέρει να μάθω αν το κάνουν όλοι.
Ι-Κώστα, αν δεν μπορούν να το κάνουν, δεν σημαίνει ότι δεν θέλουν να το κάνουνε. Όταν δεν έχουν υλικά υλικά για να μπορέσουν να τα κάνουνε, δεν θα μπορέσουν.
Σ- Η Κλεοπάτρα τι θέλει; Τι τοποθέτηση θέλει να κάνει;
ΚΛ: Εγώ βλέπω σε άλλους καθηγητές πιο πολύ ενδιαφέρον, με πιο πολλή όρεξη, οι περισσότεροι. Εντάξει, υπάρχουν κι άλλοι που σου λένε κάνε αυτό και άλλοι που περιμένουν να κάνεις εσύ.
Ι-Ναι ναι εντάξει, ΟΚ, σίγουρα, υπάρχει κι αυτό ...υπάρχει.
ΚΛ-Εντάξει;
Σ-Αυτό ρωτάω ρε παιδιά, αν υπάρχει και αυτό που είπε η Κλεοπάτρα. Υπάρχει ή δεν υπάρχει τελικά αυτό που είπε η Κλεοπάτρα;
ΚΑ-Για μένα δεν υπάρχει
ΕΙΡ-Ούτε για μένα
ΚΑΤ- Όταν μου βάλει μια άσκηση και μου πει κάτσε να γράψεις μια άσκηση να γράψεις μια έκθεση, θα καθίσω να γράψω μια έκθεση. Τι να μου πει; Πρέπει να τη γράψω.
Σ-Ωραία
ΚΑΤ-Τι να μου πει άλλο;
Σ-Οι υπόλοιποι;
ΚΑΤ-Βίντεο θα μου δείξει;
ΣΤ-Δηλαδή υπάρχει μια υπόδειξη ...μας δίνουν "παιδιά κάντε αυτό" και πρέπει να κάτσουμε εμείς να γράψουμε εμείς
ΚΑΤ-Μα βίντεο θα μου δείξει; Αφού πρέπει να σκεφτώ να γράψουμε. Πρέπει να έχω ησυχία κιόλας, γιατί δεν ... το κεφάλι μου είναι μεγάλο δεν ...Έχει πολλά πράγματα μέσα
Σ-Μάλιστα. Και το άλλο που σας ρώτησα παιδιά... Συζητούν μαζί σας τυχόν λάθη που κάνουν; Γιατί κανείς δεν είναι αλάθητος
ΚΛ-Όχι
Ι-Δεν νομίζω ... όχι
ΣΤ-Αυτό όχι, δεν συζητούν
ΕΥΑ- Μέχρι στιγμής δεν έχει συζητήσει κάποιος μαζί μας ότι έχει γίνει κάποιο λάθος από πλευράς τους. Από πλευράς μας εντάξει
ΚΑΤ-Τι να πει; Αυτό που σας μάθαμε είναι λάθος; Δεν είναι....;
Σ- Όχι έτσι ... Να πει ότι παιδιά χθες μίλησα λίγο περισσότερο για εκείνο το θέμα και είναι λάθος... Ή να πάτε εσείς και να πείτε "κύριε δεν μας το εξηγήσατε καλά αυτό" και να πει αυτός "όντως" ή αυτή, γυναίκα, "πραγματικά εκεί έκανα κάποιο λάθος".



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΕΥΑ-Όχι δεν έχει τύχει
ΚΑΤ-Και εξηγήσεις, μας τα εξηγούνε
ΕΥΑ- Εγώ σήμερα ήθελα να κάνω μία ερώτηση όσον αφορά για μία άσκηση ... κάτι συγκεκριμένο ... το οποίο το άκουσα χθες λάθος. Και θέλω σήμερα να το ρωτήσω αν όντως είναι έτσι ή είναι κάπως διαφορετικά, όπως το ήξερα εγώ ... όπως το ξέρω εγώ, δηλαδή. Και θα δω τι απάντηση θα μου δώσει
Σ-Ωραία. Αυτό συμβαίνει συχνά; Και όταν συμβαίνει δείχνουν ενδιαφέρον οι εκπαιδευτικοί σας;
ΕΥΑ- Έχουν πει επανειλημμένως να ρωτήσουμε ό,τι θέλουμε.
Σ-Μάλιστα
ΕΥΑ- Τώρα, αν εμείς δεν κάνουμε την ερώτηση, γιατί δεν υπάρχει ή γιατί δεν καταλαβαίνουμε να την κάνουμε....
Σ-Εντάξει
ΕΥΑ-Αυτό είναι άλλο θέμα
Σ- Κάποιος άλλος να τοποθετηθεί θα ήθελε;
ΣΤ- Σε αυτό πάνω εγώ όχι... αλλά σε άλλα θέματα σαν ΣΔΕ ... σαν σχολείο...
Σ-Ωραία
ΣΤ-Σαν σχολείο γενικά... όχι σαν καθηγητές ...σαν σχολείο.
Σ-Εντάξει. Θα φτάσουμε και σε αυτό σε λίγο. Θα περάσω σε μια άλλη ερώτηση παιδιά, η οποία είναι η εξής. Πώς πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας βλέπουν τη δουλειά τους; Το διδακτικό τους έργο; Συγκεκριμένα, ας πούμε: Αισθάνεστε ότι το σχολείο ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη πορεία, προκαθορισμένη, ή ότι το σχολείο λαμβάνει συνεχώς υπόψη διάφορα πράγματα που συμβαίνουν στην καθημερινότητα;
ΚΑ-Ναι ναι...
Σ-Πιστεύετε ότι μελετούν οι εκπαιδευτικοί την πραγματικότητα γύρω τους; Σας ενημερώνουν για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας;
ΕΥΑ-Τι εννοείται
Σ- Ότι για παράδειγμα: σε αυτά που διδαχτήκατε χτες και τα λοιπά ... έχουν αυτή την αξία πρέπει να τα μάθετε γι αυτό το λόγο ... και διαπίστωσα ότι κάποιοι από εσάς δεν τα εμπεδώσατε όπως έπρεπε
ΕΥ-Όχι
Σ-Κάποιοι άλλοι ...τέτοιο. Αυτό γίνεται παιδιά;
ΕΥ-Όχι
ΕΥΑ-Αυτό δεν έχει
Σ- Γίνεται η συζήτηση δηλαδή πάνω στο μάθημα; Με αυτό τον τρόπο που... ;
ΕΥ- Πώς το πήραμε και πως το καταλάβαμε; Και
Σ-Ναι..
ΕΥ-Αν όντως βγήκε ένα αποτέλεσμα;
Σ-Ναι
ΕΥ-όχι
Σ-Όχι
ΕΥ-Δεν έχει τύχει
Σ-οι υπόλοιποι;
ΚΑ- Δεν το κάνουνε όλοι. Μια συγκεκριμένη το κάνει ...
Σ-ωραία.
ΚΑ-Σαν ....
Σ-Πόσο σημαντικό είναι παιδιά να γίνεται αυτό;
ΕΥ-Είναι σημαντικό
ΚΑ-Πολύ
ΕΥΑ-Πολύ
Σ-Για ποιο λόγο είναι σημαντικό.
ΕΥ- Γιατί υπολογίζεσαι ...
Σ-μάλιστα
ΕΥ-Υπολογίζεσαι σαν μαθητής, μέχρι σε ποιο σημείο έχεις καταλάβει
Σ-όμως παιδιά, στην προηγούμενη ερώτηση που σας ρώτησα, μου είπατε ότι συμμετέχετε στις αποφάσεις του σχολείου. Τώρα αυτό πάλι αναιρεί αυτό που μου είπατε. Γιατί, άμα δε ρωτιέστε...
ΕΥΑ-Τι εννοείτε ότι συμμετέχουμε στις αποφάσεις του σχολείου;
Σ- Μα ... πριν προσέξτε. Σας ρώτησα αν συμμετέχετε σε όλα όσα γίνονται στο σχολείο. Και είπατε ότι συμμετέχουμε. Τώρα όμως μου λέτε ότι ....



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ι-ότι συμμετέχουμε στο μάθημα
Σ-μα δεν εννοούσα αυτό. Τώρα όμως μου λέτε ότι τη μάθηση σας ... στη μάθηση σας.... εάν μάθατε τα πράγματα ... αν έχετε προβλήματα και τα λοιπά μου, είπατε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δε σας ρωτάνε ..
ΕΥ-Μα μέσα στο μάθημα. Αν καταλαβαίνουμε το μάθημα
ΚΑΤ- Δεν καταλαβαίνουμε τι μας ρωτάει ο άνθρωπος και τι λέμε
ΕΥΑ-Για πέστε μας
ΚΑΤ- Δεν ενδιαφέρονται οι δάσκαλοι αν μάθαμε; Δεν μας λένε ότι εμείς είμαστε προχωρημένοι; Δεν ξέρουν δηλαδή μέχρι που έχουμε μάθει;
ΕΥΑ- Μεμονωμένα ο κάθε καθηγητής λέει στο μάθημα..
ΚΑΤ-Μεμονωμένα μας βγάλανε την αξιολόγηση στο τέλος
ΕΥΑ-"Το καταλάβατε; Να το ξανακάνουμε;"
Σ-Άρα γίνεται τελικά;
ΚΑΤ-Πώς δεν γίνεται;
ΕΙΡ- Εάν δεν καταλάβαμε κάτι, δεν προχωράμε παρακάτω.
ΚΑΤ-Εσύ που διαβάζεις το κείμενο φαρσί δεν σε βάζει να το διαβάζεις. Την κόρη μου, τον Βασίλη απέναντι, που διαβάζουν και κάνουν λάθη, τους βάζει και το διαβάζουν συνέχεια. Πες μας το κείμενο, πες μας το κείμενο ... αυτό είναι εξάσκηση. Κατάλαβες;
Σ-Μάλιστα...
ΕΥΑ-Μεμονωμένα γίνεται
ΚΑΤ-Μεμονωμένα... Ξέρουν όμως ποιος, μέχρι πού προχωράει ο καθένας. Πώς δεν το ξέρουν; Δηλαδή, να ρθουν να σου πουν "εσύ είσαι εσύ... κι εσύ είσαι έτσι"; Αν βγει η αξιολόγηση, θα ξέρουμε....
Σ- Δεν μου λέτε παιδιά; Πιστεύετε -από αυτά που βλέπετε πάντοτε- ότι ο ένας εκπαιδευτικός ενημερώνει τον άλλο....;
ΚΑΤ-Ναι, εγώ έτσι νομίζω
Σ-Γι' αυτά που κάνουν;
ΚΑΤ- ότι ενημερώνονται ...σχετικά δηλαδή με το δικό μας το τμήμα εδώ ... ότι ο ένας καθηγητής ξέρει με τον άλλον ότι αυτό το τμήμα είναι εκεί κι εκεί κι εκεί.
Σ-Ναι, αλλά και για το τι κάνει ... ας πούμε ότι: λέει ο ένας ότι "ξέρεις εγώ έδειξα ένα βίντεο";
Ι-Λογικό δεν είναι ρε συ Κώστα;
Σ- Δεν ξέρω αν είναι λογικό ή αν συμβαίνει.
Ι-Συμβαίνει...
Σ-Έδειξα ένα βίντεο και....
ΕΙΡ-Ναι...
Σ-και ενθουσιάστηκαν πολύ με αυτό και έμαθαν πράγματα... Κάντο κι εσύ...
ΕΙΡ-Ναι, ναι το κάνουν
Σ- Γίνεται αυτό;
ΕΙΡ-Το κάνουν...
ΚΑΤ-Πώς... Κάναμε χθες μαθηματικά και κάτι που μας έκανε ... λέει θα σας το κάνει και στη φυσική, λέει, για αυτό. Όταν θα σας το κάνει, θα μου το πείτε, λέει.
Σ-Μάλιστα. Άρα πιστεύετε ότι υπάρχει επικοινωνία μεταξύ....
ΚΑΤ-Πώς δεν υπάρχει ... πώς δεν υπάρχει
Σ-Μάλιστα. Δεν μου λέτε παιδιά; Υπάρχει τρόπος προκειμένου να λάβετε μια ικανοποιητική απάντηση, σε περίπτωση που θέλετε να μάθετε τι γινόταν παλιά εδώ στο σχολείο, ... και δεν αναφέρομαι απλά στο να ρωτήσετε τον κ. Βίγκλα, αλλά υπάρχει κάποια διαδικτυακή πηγή, που μπορείτε να ψάξετε άμα θελήσετε και να δείτε τι γινόταν παλιά... τι εκδηλώσεις γίνονταν ... τι γιορτές, τι πρότζεκτ...
ΕΥ-Εγώ έχω ψάξει τι έχουν κάνει πιο παλιά με το πρότζεκτ. Έχουν κάνει και αρκετές εκδηλώσεις...
Σ-Ναι
ΕΥ- τις οποίες τώρα λόγω του κόβιντ
Σ-Εντάξει
Ευ-έχουν κοπεί τα πάντα.
Σ-Πώς μπορείτε να ενημερωθείτε για το παρελθόν του σχολείου;
ΕΥ-Μέσω διαδικτύου.
Ι-Μέσω διαδικτύου
Σ-Δηλαδή... μέσω....;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΚΑΤ-Κι εδώ, στο σχολείο έξω υπάρχουν πολύ ωραία πράγματα, που μπορούμε να διαβάσουμε και να δούμε τι έχει γίνει όλα αυτά τα χρόνια
ΕΥ-Μέσω υπολογιστή, μπαίνεις μέσα και βλέπεις
Σ-Μάλιστα. Βλέπω ότι υπάρχουν πάρα πολλά τοιχοκολλημένα..
ΕΙΡ-Κι εδώ και έξω στο διάδρομο υπάρχουν πάρα πολλά
ΚΑ- Εγώ προχθές που μας μίλησαν οι καθηγητές ποιοι θα κάνουν τα πρότζεκτ, είχε κάτι βιβλία ο διευθυντής και μας έλεγε: αυτό ήταν το project γι' αυτό, αυτό ήταν αυτό... Και μόλις τελειώσαμε...
ΕΥΑ-την παρουσίαση
ΚΑ-την παρουσίαση ναι... πήγα και του είπα ότι: μπορώ να το πάρω να το διαβάσω; Και το πήρα και το διάβασα.
ΚΑΤ-Ήταν πρότζεκτ από παλιές χρονιές, ας πούμε
ΚΑ-πριν χρόνια
Σ- Βασικά παιδιά αναφέρομαι στο εάν υπάρχει, αν έχει το σχολείο, ιστοσελίδα...
ΕΙΡ-... ναι
Ι-έχει
Σ- και αν την χρησιμοποιείτε εσείς....
ΕΥ-Ναι, έχουμε
ΚΑΤ-Ναι
ΕΥΑ- Εγώ δεν την έχω χρησιμοποιήσει.
ΚΑΤ-εντάξει...
Ι-Συνήθως τι συμβαίνει στο σχολείο μας.... ΣΔΕ ... ΣΔΕ Βόλου
ΚΛ-Εγώ δεν την έχω, δεν την ξέρω...
Ι-Ναι.... εγώ την έχω ό ... τι ενημερώσεις βγάζει το σχολείο μας...
Σ-Μάλιστα
Ι-Τις ανακοινώνει. Απλώς για καλύτερη χρήση φέτος κάναμε και ένα viber. Για να υπάρχει καλύτερη...
Σ-Α... αυτό θα ρωτούσα τώρα... θα σας ρωτούσα εάν ανάμεσα σε εσάς και στο προσωπικό και τη διεύθυνση του σχολείου υπάρχει καλή επικοινωνία ...
Ι-Βέβαια υπάρχει
ΚΑ-Μέσω viber
Σ- και αν χρησιμοποιούνται και ψηφιακά μέσα γι', αυτόν τον λόγο πέρα από το τηλέφωνο που είχαμε παλιά...
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-Ναι ναι
ΚΑΤ-Έχουμε το viber, και ό,τι είναι μας γράφουν την ανακοίνωση εκεί πέρα για οτιδήποτε θέλουμε... θέματα του σχολείου...
ΚΑ- Πέρυσι είχαμε μέσω φέισμπουκ την ομάδα και δεν θέλουμε όλοι στο φέισμπουκ να δούμε ...
ΚΑΤ-το βάιμπερ είναι καλύτερο
ΚΑ-και κάναμε βάιμπερ
Σ-Εμείς πάλι έχουμε το Facebook στη Λάρισα... είμαστε φανατικοί και μέσεντζερ. Για τις ανακοινώσεις
Ι-Το είχαμε κι εμείς, το είχαμε κι εμείς
ΣΤ-Ειδικά με το βάιμπερ γιατί πριν λίγο καιρό οι δάσκαλοι δεν ήταν συμπληρωματικό το σχολείο τους.
ΕΥ-αλλά ένα άμεσο μήνυμα... γι αυτό μπήκαμε στο βάιμπερ
Σ-Πολύ ωραία. Θέλω να μου πείτε παιδιά πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας την ανατροφοδότηση για το έργο τους. Δηλαδή, θέλουν να λαμβάνουν από εσάς γνώμη για το πώς κάνουν το μάθημα; Και αν τη λαμβάνουν, την παίρνουν, την λαμβάνουν καλά υπόψη;
ΚΑ-Μερικοί μας ζήτησαν να γράψουμε μια μέρα
ΕΥΑ-Μία συγκεκριμένη καθηγήτρια
ΚΑ-Πώς τους βλέπουμε. Και γράψαμε ....θα το έβλεπε αυτός προσωπικά θα το....
Σ- Πόσοι το κάνουν αυτό; Το κάνουν πολύ;
ΚΑ-Το κάναν δύο μέχρι στιγμής, όχι όλοι
ΕΥΑ-Ποιοι δύο;
ΚΑ-Όχι, μία... μία
ΕΥΑ-Μία,
ΚΑ-μία κυρία που μας είπε να γράψουμε μία αξιολόγηση για τον εαυτό της
Σ-Παιδιά, επειδή δεν τελειώσαμε, να καθίσουμε κι άλλο;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΚΑΤ-Τώρα; Τώρα μπήκαν, δεν βγήκαν
Σ-Α ναι;
ΕΥ-Είναι η άλλη ώρα
Σ- θα μιλήσω εγώ στον κύριο Βίγκλα να σας δώσει ένα μεγάλο.
ΕΥΑ-Εντάξει, εντάξει
Σ-Λοιπόν... Άρα παιδιά δέχονται πρόθυμα βέβαια την τροφοδότηση;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-Βέβαια
Σ-Πάμε σε μια άλλη ερώτηση... σχεδόν τελειώνουμε ...είμαστε κοντά. Πώς βλέπετε τη σχέση του σχολείου σας με το περιβάλλον έξω από αυτό; Με την κοινωνία; Με διάφορους οργανισμούς; Με φορείς; Με υπηρεσίες; Και θέλω να μου δώσετε και παραδείγματα. Δηλαδή το σχολείο επικοινωνεί με τον έξω κόσμο ή είναι ένα κλειστό κουτί;
ΕΙΡ- Πολλοί άνθρωποι δεν το ξέρουν ...από φίλους και γνωστούς θα το μάθουμε για το ΣΔΕ συγκεκριμένα....
Σ- Δεν αναφέρομαι όμως μόνο σ αυτό, αλλά αναφέρομαι στη μάθηση. Εάν κατά τη διάρκεια της μάθησης....
ΕΥ-Δηλαδή να μας το δείξουν σε εμάς
Σ-Όχι ...αν κατά τη διάρκεια της μάθησης υπάρχει επικοινωνία με άλλους οργανισμούς με άλλους φορείς με επιστήμονες ... με άλλους φορείς ....με άλλες υπηρεσίες ... αν έρχονται επιστήμονες εδώ....
ΚΑΤ-Έχουν έρθει από το εξωτερικό, έχουν έρθει
ΕΥ-Μέσω εράσμους ήρθε μία ομάδα...
Σ-Εάν παιδιά για να σας το πω αλλιώς...
ΚΑΤ-Έχουμε πάει στο μουσείο... δεν μπορούσαμε να πάμε και πουθενά λόγω κόβιντ
Σ-Αν μ' άλλα, λόγια μάθημα ... αν η μάθηση σας γίνεται μόνο από το προσωπικό του σχολείου ή εάν υπάρχουν κι άλλοι που συμμετέχουν σε αυτό;
ΚΛ-Όχι
Ι-Στο παρελθόν Κώστα μπορεί να γινόντουσαν
Σ-Ναι...
Ι-Έτσι; ..στο παρελθόν μπορεί να γινόντουσαν ... είχε δραστηριότητες το σχολείο
Σ-Κατά πόσο είναι καλό για τη μάθησή σας, όταν αυτό συμβαίνει;
Ι-Πάρα πολύ ...πάρα πολύ
Σ-Για ποιο λόγο;
Ι-Πιστεύω Κώστα λέμε ότι είναι ...μαθαίνεις βλέπεις
ΚΑΤ-Ανοίγουν οι ορίζοντές μας, μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα
ΕΥ-Πληροφορίες.
Ι-Βλέποντας μαθαίνοντας
Σ-μάλιστα.
ΕΥΑ-Συλλέγουμε πληροφορίες
Σ-Είναι σημαντικό λοιπόν το σχολείο να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον;
ΚΑΤ-Βέβαια
Ι-Τα παιδιά .... Εγώ δεν ήμουν στο μάθημα αυτό .... πήγαν μια εκδρομή στο μουσείο. Δεν ξέρω με ποιον καθηγητή είχατε πάει ... εγώ είδα απλώς φωτογραφίες από το διαδίκτυο που έχουμε. Λοιπόν, και μου άρεσε πάρα πολύ αυτό.
Σ-Μμμ
Ι-Δεν δεν είναι μόνο ότι θα πας σαν σχολείο να συμμετέχεις και να δεις πράγματα που δεν έχεις ξαναδεί... αλλά όσο και η παρέα που πηγαίνεις όλοι μαζί ...συν τον καθηγητή που σε συνοδεύει.
ΕΙΡ-Μάθαμε
ΚΑΤ-Εγώ είμαι βολιώτισσα... είμαι από εδώ από το Βόλο. Θες γιατί οι παρέες μου θες γιατί οι φίλες μου θες γιατί... Στο μουσείο εδώ στον Βόλο δεν είχα πάει .... δεν είχα πάει δεν το ήξερα.
Σ-Εννοείτε το μουσείο πόλεως; Εννοείτε; Είναι φοβερό μουσείο.
ΚΑΤ-Είχε πράγματα που μείναμε. Λέμε: Κοίταξε να δεις ....που είμαστε μια πόρτα ...δεν έχουμε πάει
Ι-Είναι μία πολύ καλή ενέργεια του σχολείου μας ....Αυτή που κάνει για τους ενήλικους μαθητές.
Σ-Θεωρείτε ότι όταν περάσει η πανδημία θα τις αυξήσει αυτές τις δραστηριότητες;
Ι-Βέβαια, βέβαια πιστεύουμε...
ΕΥ-Θα ξαναεπανέλθει πάλι
Ι-Μας το έχουν τονίσει κιόλας....
ΕΥ-Και σε εμένα το ίδιο συμβαίνει.... ότι αν δεν ήταν το ΣΔΕ, δεν θα πήγαινα στο μουσείο. Και το ευχαριστώ πάρα πολύ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα
ΚΛ-Μας το έχουν πει ότι είμαστε άτυχοι γιατί απλώς πέσαμε πάνω εμείς την πανδημία
Σ-Στην πανδημία
ΕΙΡ-Και χάσαμε πολλά πράγματα
ΕΥΑ- Ό,τι γινότανε παλιότερα, που κάνανε επισκέψεις και διάφορα πράγματα ...
Ι-δραστηριότητες
ΕΥΑ-Θα γίνει και στο μέλλον ... διάφορες δραστηριότητες
Σ-Μάλιστα
ΚΑΤ-Απλά εμείς τις χάσαμε, ήμασταν άτυχοι
ΕΥΑ-Τώρα, λόγω κόβιντ δεν υπάρχουν
ΚΑΤ-Κι ακόμα χειρότερα πέρυσι ....γιατί πέρυσι ήμασταν στο γουέμπεξ, ενώ τουλάχιστον εδώ φέτος έχουμε διευκολυνθεί
Ι-Ειδικά στα πρότζεκτ που κάνανε παλαιότερα, έτσι, είχανε ένα πρότζεκτ, λέμε, αυτό που ακούσαμε προχθές κιόλας, για τον ζωγράφο τον ...
ΚΑΤ-τον Θεόφιλο
Ι-ότι πήγαν στις Μηλιές, ότι πήγανε εδώ, ψάξανε, είδανε ζωγραφιές, ξέρω εγώ, τοιχογραφίες κλπ κλπ κλπ. Τους έδωσαν ακόμα ένα βήμα παραπάνω για τους μαθητές να τελειώσουν το πρότζεκτ τους. Τώρα αυτή τη στιγμή
Σ-Υπάρχουν περιορισμοί πολλοί
Ι-Υπάρχουν περιορισμοί. Δηλαδή, αν θα μπούμε σε μια διαδικασία στο πρότζεκτ, οποιοσδήποτε εδώ μέσα έχει διαλέξει, θα κοιτάξει λίγο πολύ (για όσο προλάβει, γιατί λόγω της εργασίας του βέβαια... είναι και αυτό ένα κομμάτι που πρέπει να το τονίζουμε ... βασικό κομμάτι όπως λέει και ο Στέλιος) λοιπόν ... να παίρνουμε δηλαδή όσο μπορούμε μέσα στο διαδίκτυο ... να βρίσκουμε κάποιες να συλλέγουμε κάποιες πληροφορίες για να μπορέσουμε να τελειώσουμε ένα πρότζεκτ ...και όσο μπορούμε καλύτερα
ΣΤ- όπως στο πρότζεκτ, παραδείγματος χάρη, πέρυσι εγώ έφερα πετρώματα -γιατί δουλεύω στην χαλυβουργία- έφερα πετρώματα, πέτρες .... για να μπορώ να δείξω στο σχολείο ... και μείνανε και οι πέτρες εδώ... δηλαδή δεν είναι μόνο που τις φέρνω εγώ. Είναι ότι οι επόμενοι θα βρούνε κάποια πράγματα.
Σ-Μάλιστα, μπράβο
ΣΤ-Όπως και πολλά άλλα να παίξουνε... και το σκάκι και αυτά και βιβλία και και ... υπάρχει ...
Σ- και έχετε και πολύ ωραίο σχολείο...να το πω...
Ι-Αν δεν έβαζε νερό η σκεπή...
Σ- Ωραία παιδιά. Πάμε τώρα στο διευθυντή του σχολείου, παιδιά, τον οποίο θέλω να μου τον περιγράψετε
Ι-Εξαίσιος
Σ- Όχι όμως απ' έξω πώς φαίνεται ...λοιπόν ...πώς παίρνει για παράδειγμα τις αποφάσεις και ποιες είναι οι σχέσεις του με το λοιπό προσωπικό... από αυτά πάντα που βλέπετε. Δηλαδή βλέπετε ότι είναι ένας άνθρωπος που λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις για ό,τι κάνει το σχολείο ή απευθύνεται σε όλο το προσωπικό και σε εσάς φυσικά;
ΕΥΑ- Πιστεύω πως έχει συνεργασία και με τους άλλους καθηγητές. Συγκεκριμένα πριν μερικές μέρες είχαμε μία βλάβη στο ηλεκτρικό και συνεργαζόταν όλοι... αυτό το είδαμε ...ότι είχανε μια συνεργασία. Κατά τα άλλα είναι ευγενικός ευγενέστατος
Σ- Ναι, δεν θέλω τέτοια ....επίθετα, παιδιά, θέλω να μου πείτε τις αποφάσεις πώς τις παίρνει ....για οτιδήποτε γίνεται ρωτούν οι εκπαιδευτικοί και εσείς;
ΕΥΑ- Εμείς....
Σ-Όχι για να στείλει μια επιστολή παιδιά στο υπουργείο ... δεν αναφέρομαι σε τέτοιο πράγμα ....αναφέρομαι σε διαδικασίες μαθησιακές.
ΣΤ- Δεν τα κάνουν μπροστά μας.
ΕΥ-Δεν μπορούμε να το ξέρουμε
ΕΥΑ-Στην αρχή που δίδασκε ήταν άψογος. Μας έκανε ερωτήσεις.... Άψογος
Σ-Μάλιστα...
ΣΤ-Δεν ξέρουμε αν υπάρχει συνεργασία ο διευθυντής με τους καθηγητές ... δεν το ξέρουμε εμείς. Είναι στα γραφεία
Σ-Ναι, αλλά μπορείτε να καταλάβετε αν
ΣΤ-Ε ...από αυτά που δείχνουνε πάει να πει ότι υπάρχει μια συνεργασία, από αυτά που βλέπουμε εμφανισιακά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-ωραία ... έχετε παιδιά την αίσθηση ότι ο διευθυντής σας ασχολείται συστηματικά με τη μάθηση σας και με την πορεία του καθενός στο σχολείο;
Ι-Πιστεύω πως ναι.
Σ-Με τι παραδείγματα το στηρίζεις αυτό;
Ι-Δεν ξέρω... εγώ βλέπω μεγάλη καλοσύνη σε αυτόν τον άνθρωπο
Σ-Βλέπετε να σκύβει πάνω στους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους;
ΕΥΑ- Αυτό δε φαίνεται
ΚΑΤ-Δεν υπάρχει κάποιο τέτοιο άτομο, οπότε δεν το ξέρουμε
Σ-όλοι είμαστε ως ένα βαθμό οικονομικά ...
ΚΑΤ-Εντάξει, ναι, αλλά δεν υπάρχει κάτι ... Είναι δύσκολο να ξέρουμε
Σ-Μάλιστα
ΕΥΑ- Ίσως αν χρειαζόταν κάποιος κάτι ...
Σ-Ναι
ΕΥΑ- από μας που γνωριζόμαστε, ίσως να υπήρχε μια αντίστοιχη βοήθεια...
Σ-συμπεριφορά
ΕΥΑ-Στήριξη
Σ-Από αυτά που έχετε δει, πιστεύετε λοιπόν ότι είναι άτομο που θα έκανε κάτι;
Ι-Κώστα, είναι ένας άνθρωπος που θα καθίσει να ακούσει, έτσι; ... Οποιαδήποτε και οτιδήποτε και οποτεδήποτε ...
ΚΛ-Κάτι άλλο που μας έχει κάνει εντύπωση που εγώ το εκτιμώ απεριόριστα, είναι όταν φεύγουμε και σχολνάμε, είναι στην είσοδο για να μας πει καληνύχτα
ΚΑΤ-Κι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής.
Σ-Μάλιστα
ΕΥΑ-Αυτό είναι...
ΚΑΤ- Ο διευθυντής κάθε βράδυ, και όταν ερχόμαστε και όταν φεύγουμε
ΣΤ- Εγώ πάλι θα πω ότι όσες φορές έχω χρειαστεί τον κύριο διευθυντή, πραγματικά με δέχτηκε πάρα πολύ καλά.... με άκουσε σε αυτά. Δηλαδή, πίστεψε στο πρόβλημά μου και μου είπε: Στέλιο, θα δούμε ό,τι μπορούμε θα κάνουμε
Σ-Μάλιστα
ΣΤ- Δηλαδή, εμένα και μόνο η λέξη με βοήθησε.
Σ-Ωραία. Παιδιά, όμως, πάνω από το διευθυντή υπάρχει και κάτι άλλο που το λένε κράτος. Εντάξει; Το υπουργείο παιδείας ας πούμε έτσι. Θέλω τώρα να μου πείτε... εντάξει;;; Βοηθά το ελληνικό κράτος ... το ΣΔΕ αυτό το συγκεκριμένο;
ΚΑΤ-Όχι, τίποτε δε βοηθάει
Σ-Να μην αναφερθούμε σε όλα... Το βοηθάει να λειτουργεί ως ένα αρμονικό σύνολο;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-όχι
Σ-Να το πάρουμε λίγο με τη σειρά, παιδιά;
ΣΤ-Ναι γιατί όλοι θέλουν να μιλήσουν
Σ-Να τοποθετηθούν όλοι;
ΚΑΤ-Εγώ νομίζω ότι δεν έχουν.... δεν βοηθάει ακόμη και σε αυτά που θα πρέπει να βοηθήσει ... σε ένα χαρτί, σε ένα φωτοτυπικό, σε ένα τέτοιο... Δεν νομίζω να τους βοηθάει... Για να μην πω για το κτίριο, ότι δεν τους βοηθάει. Γιατί όταν στάζει μέσα το κτίριο δεν είναι βοήθεια αυτό.
Σ-Μάλιστα
ΕΙΡ-Και τους μαρκαδόρους για τον πίνακα οι ίδιοι τους αγοράζουν, από την τσέπη τους
Ι-Έχουμε μεγάλο πρόβλημα με τους υπολογιστές, Κώστα. Δεν έχουμε υπολογιστές
Σ-Να το πάρουμε λίγο με τη σειρά Γιάννη;
Ι-Με τη σειρά και όπως θες πάρτο
ΚΑ- Όποτε βρέχει, η σκεπή στάζει και βάζουμε κουβάδες από κάτω για να μην πλημμυρίσει.
Σ-Ναι.... Άλλα προβλήματα; Αλλά προβλήματα;
ΚΑΤ-Ότι δεν υπάρχουν πολλοί .... δεν είναι ... αυτό που λέγαμε για τους καθηγητές. Ότι δεν είναι μόνιμοι οι καθηγητές. Έχει 4 καθηγητές μόνιμους και οι άλλοι όλοι είναι....
Σ- Ποιο είναι το πρόβλημα, Κατερίνα;
ΚΑΤ-Νομίζω ότι αν ήταν μόνιμοι οι καθηγητές, θα ήταν όλοι πολύ καλύτερα. Γιατί και ως μόνιμοι θα ήταν δεμένοι οι καθηγητές, αλλά και θα ξέραν όλα τα προβλήματα του σχολείου και θα προχωρούσαν. Δηλαδή οι μόνιμοι καθηγητές ... εμένα πέρυσι με μάθανε.... φέτος με προχωρήσανε καλύτερα. Αυτοί που έρχονται όμως που ήρθαν πέρυσι, δεν ήρθαν. Φέτος που ήρθαν, τώρα, ώσπου να τους γνωρίσουμε θα πάει Πάσχα....



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Υπάρχει μια διακοπή, σα να λέμε, στη μάθηση ...
ΚΑΤ-Κι εκτός αυτού δεν ήρθαν κι από την αρχή. Το ότι ήρθαν τώρα... πριν ένα μήνα.... ώσπου να γνωριστούμε τι να μου μάθουν;;;
ΕΥ-Δεν έχουμε πρόγραμμα ακόμη
ΚΑΤ-...Δεν θα προλάβουν
Σ-Γιατί παιδιά πιστεύετε πως όταν είναι μόνιμοι οι καθηγητές είναι εύκολο να δημιουργήσουν πιο εύκολα να δημιουργήσουν μια ομάδα μεταξύ τους;
ΚΑ-Γιατί έχεις άλλη σειρά
Ι-Αποκτάς μια οικειότητα.
ΚΛ-Είναι σαν μια νοικοκυρά που το σπίτι της το ξέρει ....
Ι-Έτσι
ΚΛ-Θα ρθει μια επισκέπτις ... πού να ξέρει πού... μέχρι να εγκλιματιστεί και να μπει στο περιβάλλον περνάει ο χρόνος
ΚΑΤ-Και το κυριότερο είναι ότι επειδή είμαστε άτομα μεγάλης ηλικίας όταν ένας καθηγητής είναι μόνιμος ξέρει και πώς θα μας φερθεί και πώς θα μας μάθει αυτό που θα μας μάθει. Όταν είναι ένας καινούργιος, νέος, ήρθε καθηγητής, είναι πολύ πιο δύσκολο...
Σ-Μάλιστα
ΚΑΤ- Γιατί μας βλέπει μεγάλους ... μπορεί να έχει συνηθίσει από δημοτικό ....από άλλα ... Θα μας πει "παιδιά παιδιά ... γιαγιά όχι παιδιά"... Λέμε τώρα...
Σ- Θεωρείτε παιδιά πως υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν το μάθημα και φεύγουν;
ΚΑΤ-όχι
Ι- Σαν αγγαρεία;
ΚΑ-Όχι
Σ-Ναι... έρχονται, κάνουν το μάθημα .....
ΚΑΤ-Για τους μόνιμους εγώ θα πω όχι, για τους άλλους δεν γνωρίζω ... γιατί σε ένα μήνα δεν ξέρω εγώ. Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί που ώσπου να βγούμε εμείς έξω, που δεν είναι μόνιμοι, φεύγουν... Υπάρχουν όμως και οι παλιοί που φεύγουμε όλοι και φεύγουν τελευταίοι...
Σ-Μάλιστα.
ΚΛ-Γιατί όμως αργούν να πάρουν τους αναπληρωτές και τους παίρνουν τώρα; Η μισή χρονιά.
Σ-Γιατί...
ΕΥΑ- Είναι το κράτος
Σ-το κράτος. Ποιος θα ήθελε να συνεχίσει να τοποθετείται; Η Καλομοίρα τοποθετήθηκε... Η Εύα τώρα .... αν έχετε να πείτε κάτι για το κράτος
ΕΥΑ-Από πού να αρχίσουμε;
Σ-Μάλιστα
ΕΥΑ-Από τη στέγη. Κατ' αρχάς το ΣΔΕ του Βόλου είναι ένα παραδοσιακό κτίριο πολύ όμορφο εξωτερικά. Εσωτερικά είναι ένα μάτσο χάλια. Δεν υπάρχει θέρμανση,
Ι-έτσι
ΕΥΑ-Δεν υπάρχει πατζούρι ...δεν υπάρχει τίποτα ...είναι σπασμένα όλα. Έχει να βαφτεί 30 χρόνια και βάλε. Το πάτωμα έχει να γίνει από 50 χρόνια, από τότε που έγινε το κτίριο ...γιατί το κτίριο είναι πιο παλιό, αλλά λέμε τώρα μια .... κάποια στιγμή. Λοιπόν από πού να το πιάσεις; Από υπολογιστές; Από υλικό; Δεν υπάρχει τίποτε Δεν θα έπρεπε να έχουν οι μαθητές κάποια βιβλία; Δεν θα έπρεπε να έχουν κάποιο υλικό στη διάθεσή τους; Δεν θα έπρεπε οι υπολογιστές να είναι πιο σύγχρονοι; Δηλαδή από πού να το πιάσεις;
Σ-Μάλιστα
ΚΛ-Από μια φωτοτυπία μπορεί να γίνει ένα μάθημα;
ΕΥΑ-Η στέγη τρέχει. Ήρθαν από την Σερβία καθηγητές να μας επισκεφτούν, και είχαμε βάλει γλάστρες γιατί έσταζε από πάνω η σκεπή ...και βάλαμε γλάστρες για να μην φαίνεται. Γέμισε, πλημμύρισε ο τόπος και έκανε μία εβδομάδα να καθαρίσει. Το μπλακ άουτ εντάξει, είναι από τη ΔΕΗ, από την κολώνα και τα λοιπά. Αυτό όμως....
Ι-Στο σχολείο μας ούτε η τοπική διοίκηση
Σ-Η αυτοδιοίκηση
Ι-Αυτοδιοίκηση όπως λέγεται αυτή. Δηλαδή ο δήμος Βόλου ...
ΕΥΑ-Υπάρχει; Υπάρχει;
ΚΑΤ-Δεν έχουν έρθει κανένας, καμιά φορά.
Ι-Καμιά φορά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΣΤ-Πιστεύω ότι δεν πρέπει μόνο να καταγράψουν τις φωνές μας. Πρέπει να καταγραφούν και οι φωτογραφίες. Καλή ώρα να πάρετε μια φωτογραφία από εκεί που ζεσταινόμαστε, που είναι σπασμένο, διαλυμένο και δεν βγάζει ζέστη. Να βγάλουν τα στόρια, να βγάλουν τα πατώματα. Δηλαδή κάποια πράγματα, δεν λέγονται και δεν λύνονται μόνο με τα λόγια. Θέλουνε και έργα. Και θα ήθελα να συνεχίσω το μεγάλο παράπονο για μένα είναι ότι επειδή είμαι από τον Αλμυρό πρέπει να φεύγω από τον Αλμυρό να έρχομαι στον Βόλο, στο ΣΔΕ για να μάθω πέντε γνώσεις . Που θα μπορούσε στον Αλμυρό να υπάρχει ένα ΣΔΕ ακόμα. Γιατί δεν είναι μόνο ο Αλμυρός, έχει πάρα πολλά χωριά δίπλα. Και έχει και ανειδίκευτους όπως κι εγώ και θέλουν να μάθουνε κάποια πράγματα. Δεν μπορώ να έρχομαι να έχω και τη δουλειά μου και να έχω 30 χιλιόμετρα κάθε μέρα πήγαινε έλα
Σ- και τα έξοδα
ΣΤ- Και τα έξοδα; Ειδικά τα έξοδα...
ΚΛ- Δεν υπήρχε ποτέ ΣΔΕ στον Αλμυρό;
ΣΤ-Όχι
Ι-Το ΣΔΕ τώρα, τελευταία χρόνια έγινε το ΣΔΕ... Δηλαδή πόσα χρόνια έχει το ΣΔΕ περίπου;
Σ-20
Ι-20 χρόνια το ΣΔΕ.
Σ-Γιάννη, θες να τοποθετηθείς; Να συμπληρώσεις κάτι;
ΕΥ-Τι να τοποθετηθώ; Όχι, Κώστα. Τα είπαν τα παιδιά. Δεν έχει μείνει τίποτα
ΕΥ- Θέλω να πω όσον αφορά τα βιβλία. νομίζω ότι τα έχουν φτιάξει έτσι ...που ανάλογα και εμείς... Μετά από χρόνια ίσως δεν έχουμε τη δυνατότητα να διαβάσουμε τόσο πολύ; Τι να πω... Και μας δίνουν μια φωτοτυπία;
ΚΑ- Απλά ξέρουν εδώ ότι το πρωί εμείς εργαζόμαστε... και να κουβαλάμε βιβλία ή να έχουμε να διαβάζουμε βιβλία; Γι' αυτό είναι η φωτοτυπία. Ευκολία για εμάς
ΕΥ-Γιατί κάποιος εργαζόμενος που είναι εντατικά στην εργασία του, δεν θα μπορέσει να ανοίξει βιβλία, πιστεύω. Ενώ όταν έχει μια φωτοτυπία...
Σ-Είναι πιο εύκολο
ΚΑ-Βέβαια
ΕΥ-Αλλά όμως και κάποιοι θέλουν βιβλία;; Ποιανού καρδιά να κάνουμε;
Ι-Νομίζω, Κώστα έχω μια απορία. Το ΣΔΕ είναι επιδοτούμενο σχολείο;
Σ-Ναι, είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Δεν πληρώνει δηλαδή το κράτος.
Ι-Ωραία. Δηλαδή, αυτό θέλω να καταλήξω
Σ-Δηλαδή τα λεφτά, για να σας το πω, υπάρχουν...
Ι-Υπάρχουνε
ΚΑΤ-Υπάρχουνε
Σ-Αλλά για κάποιο λόγο δεν βγαίνουν από το ταμείο
ΕΥ-Πού πάνε δηλαδή;
ΚΑΤ-Είναι το ελληνικό κράτος όμως. Σχολεία του κράτους είναι
Ι-Εκεί θέλω να καταλήξω. Από τη στιγμή που επιδοτείται το σχολείο μας αυτό από την ΕΕ και πέφτουν κάποια χρήματα, κάποια κονδύλια... το χρήμα αυτό σημαίνει ότι πηγαίνει στο κράτος. Το κράτος είναι αυτό που θα διανέμει, έτσι;
Σ-Μμμ
ΚΑΤ-Δεν τα δίνει το κράτος
Ι-Εεεεε
Σ-Η επίσημη δικαιολογία είναι ότι έχουν πολλή δουλειά στην Αθήνα
Ι-Έχουν πολλή δουλειά;
ΕΥΑ-Φτιάχνουν τους δρόμους για να μην μπλοκάρονται στην εθνική οδό
Ι-Μήπως τα κάνουν σουβλάκια και....
ΚΛ-το μόνο καλό που είναι για τα ΣΔΕ στην Ελλάδα είναι ότι αναγνωρίζονται για να συνεχίσουν στο Λύκειο. Γιατί σε άλλα κράτη από ό,τι μας είπε ο κύριος διευθυντής μας....
Σ-Α....
ΚΛ-Δεν αναγνωρίζονται
Σ-Τέλος πάντων, αλλά να μην επεκταθούμε σε όλα τα ΣΔΕ, στον θεσμό. Εδώ στο δικό σας. Λοιπόν, παιδιά, θα ήθελε κάποιος τώρα να τοποθετηθεί γενικά πάνω σε όλη τη συζήτηση; Θα ήθελε κάποιος; Άμα δεν θα θέλατε...
ΚΑΤ-Εντάξει, εγώ είμαι πολύ ευχαριστημένη. Μου αρέσουν πολύ αυτά που μαθαίνω. Θα ήθελα και μια τρίτη χρονιά. Επειδή έχασα πέρυσι τη χρονιά στο γουέμπεξ, θα ήθελα να είχε και μία τρίτη χρονιά. δηλαδή νομίζω ότι θα τελειώσει και θα στεναχωρηθώ πολύ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Πιστεύετε ότι έτσι όπως είναι τα πράγματα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης;
ΚΑΤ-Πάντα υπάρχουν... σε όλα τα πράγματα υπάρχουν
ΕΥ-Βεβαίως
ΚΑΤ-κι ένα τέλειο φαΐ να φτιάξεις πάλι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης, να βάλεις κάτι άλλο μέσα
ΕΥ-Κι εγώ είμαι πολύ ευχαριστημένη. Δηλαδή έτσι όπως το είδα... Δεν ήμουν και η πρώτη μαθήτρια. Αλλά μου αρέσει το πώς μεταδίδεται η μάθηση εδώ
Ι-Η μάθηση, η μάθηση
ΣΤ-Εγώ πιστεύω ότι ένα ωραίο πράγμα να γίνει και ένα Λύκειο ΣΔΕ
ΚΑΤ-Θα ήταν πολύ καλύτερα για εμάς
ΣΤ-Ναι να συνεχίζαμε, εγώ θα είχα τα ερεθίσματα μετά από δω να πάω σε Λύκειο ΣΔΕ
ΚΑΤ-Αν και εμείς σκεφτόμαστε να συνεχίσουμε στο Λύκειο, εδώ έτσι η τετράδα...
ΕΥΑ-Αυτό τώρα είναι το γυμνάσιο
ΚΛ-Αυτό όμως είναι η βασική εκπαίδευση...Επειδή δεν έχεις τελειώσει...
ΕΥΑ-Διαφωνώ
ΚΛ-Εννοώ ότι υποχρεωτικό είναι μέχρι την τρίτη γυμνασίου
ΕΥΑ-Εγώ πιστεύω ότι εφόσον το κάνανε θα έπρεπε να είναι τρία χρόνια
Σ-Ωραία παιδιά, να βάλω εδώ την τελεία... Να πατήσω το κουμπάκι

## 3

Σ-Συμφωνείτε να ηχογραφήσουμε αυτή τη συζήτηση;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ- ναι
Σ- Ωραία... Για να ξεκινήσουμε λίγο παιδιά... Ως άτομα με ένα συγκεκριμένο ρόλο και θέση στην κοινωνία, εντάξει; ... Θα ήθελα να μου περιγράψετε αυτό εδώ το σχολείο ... αυτό εδώ του σχολείο στο οποίο φοιτάτε σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς του .... σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς του. Κι έπειτα θα ήθελα αυτά να τα συγκρίνετε με τις προσδοκίες που έχετε εσείς απ' αυτό.
ΣΤ- Σαν μαθητές....
Σ- Θα ήθελε να ξεκινήσει η Στέλλα για να κάνουμε την αρχή;
ΣΤ-....
Σ-Ποιος θα ήθελε να ξεκινήσει αντί για τη Στέλλα; Ποιοι είναι οι σκοποί αυτού του σχολείου;
Μ- Ο σκοπός είναι να βοηθήσει ανθρώπους που δεν έχουν πάρει το απολυτήριο... να καταφέρουν να το πάρουν μέσα σε δύο χρόνια ... να μάθουν και κάποια πράγματα ... όσοι θέλουνε και να μην έχουν μόνο χαρτιά αλλά να έρθουν για να συνεχίσουν το σχολείο ... να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά που θα συνεχίσουν να μάθουν περισσότερα πράγματα για να προχωρήσουν λύκειο.
Σ-Μμμμ
Μ- Οι περισσότεροι όπως κι εγώ ας πούμε ερχόμαστε πιο πολύ για να πάρουμε το χαρτί για να βρούμε μια δουλειά κι αυτό βοηθάει πάρα πολύ.... Οπότε .... αυτό σκέφτομαι εγώ μέχρι εδώ δηλαδή, ότι αυτός ο σκοπός να μας βοηθήσει να προχωρήσουμε.
Σ- Εγώ θα ήθελα πάλι παιδιά να σας στρέψω ... να σας στρέψω ειδικά σ' αυτό το σχολείο και να σας ρωτήσω: εσείς έχετε αντιληφθεί αν αυτό εδώ το σχολείο έχει αυτό που λέμε όραμα, ότι βαδίζει σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ανεξάρτητα από αυτά που είπε η Μπέσυ;
Ε: Θέλει κάποια πράγματα αυτό το σχολείο όπως τους καθηγητές που δεν έρχονται
Σ-Ναι
Ε-...νωρίς ...που αργούν να έρθουν. Γραφική ύλη...
Σ-Ναι.
Σ- Οι υπόλοιποι βλέπετε να έχει έτσι ένα όραμα συγκεκριμένο;
ΣΩ- Όραμα συγκεκριμένο είναι να μας μάθει πράγματα...
Σ- Ή βαδίζει αόριστα και τα λοιπά ...χωρίς να ξέρει τι γίνεται;
ΣΤ- Όχι όραμα υπάρχει..
Μ- Υπάρχει ... ναι.
Σ-Για πείτε μου: ποιο είναι αυτό το όραμα;
ΣΤ- Τα άτομα που έρχονται εδώ για να μάθουν και κάποια πράγματα.....
Α- Εντάξει έχει ένα όραμα... δηλαδή έχει μια σειρά, έχει μια οργάνωση... δηλαδή ο κύριος διευθυντής το παλεύει από την αρχή της χρονιάς μου να μας οργανώσει, να μας ενημερώνει και να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

βάλει σε μια τάξη τι να βάλει .... αυτούς δηλαδή τους ωρομίσθιους... προσπαθεί όσο πιο γρηγορότερα να ρθουν, για να γίνει δηλαδή πλήρες μάθηση της ημέρας...
ΣΩ-Να ρθουν οι καθηγητές στην ώρα τους...
Σ: Οι υπόλοιποι; Ελευθερία;; Βλέπετε ας πούμε το σχολείο να προχωρά σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση;
Ε-Τη μάθηση.
Σ-Έχει τη μάθηση
Ε-Ναι
Σ-Μάλιστα...
ΣΩ-Είναι και οι σύμβουλοι που έρχονται...
Σ-Ναι
ΣΩ-Το σχολείο έχει στόχους.... ο διευθυντής του σχολείου κάνει πάρα πολλά πράγματα. Απλά έχει πολλές ελλείψεις στο σχολείο. Λείπουν καθηγητές, δεν έρχονται από την αρχή της χρονιάς, λείπει η ύλη που πρέπει να έχουμε... και για τα πρότζεκτ τα πράγματα...
Σ-Εσείς είστε ικανοποιημένοι με αυτό το όραμα που έχει το σχολείο;
ΣΩ-Ναι πολύ
Σ-Ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας;
ΣΤ- Έχει όραμα το σχολείο ... νομίζω όμως ότι δεν βοηθάνε κάποιοι άλλοι παράγοντες το σχολείο για να μπορέσει να υλοποιήσει τους στόχους του. Είναι πολλές οι ελλείψεις που απαιτούνται στην κάθε ... συγκεκριμένα για το δικό μας το σχολείο ... και με την .... με τους στόχους που έχει ο διευθυντής ... οι ελλείψεις που δεν μας βοηθάνε να προχωρήσουμε παρακάτω. Όπως ας πούμε εδώ και δύο χρόνια, τελειώνουμε εμείς τη χρονιά.... δεν έχει γίνει κάτι πέρα από την προσπάθεια που κάνουν οι καθηγητές σε ό,τι αφορά στην κοινωνία τη δική μας, στη μικρή κοινωνία, να μας πάνε σε κάποια πράγματα να δούμε κάποια πράγματα αφιλοκερδώς, ή ξέρω κι εγώ με κάποια κονδύλια που θα έπρεπε να παρέχουν στο σχολείο. Δεν υπάρχουν αυτά ... δεν μπορούμε να πάμε μια εκδρομή ... δεν υπάρχει.... αυτά που χρειάζονται τέλος πάντων για ένα ΣΔΕ!
Σ-Μάλιστα...
Μ- Κατά κανόνα δεν υπάρχουν υλικά... καθόλου. Ό,τι βρήκαμε μόνοι μας πέρυσι από βάζα από γλυκά για να φτιάξουμε πέντε πράγματα .... που θα έπρεπε να υπάρχουν τα ντουλάπια όλα γεμάτα και να έχουμε επιλογές.
Α- Είναι απαράδεκτο πράγμα ....δεν υπάρχει τίποτα.
Σ-Δεν μου λέτε παιδιά; Πώς θα περιγράφετε το δικό σας ρόλο όσον αφορά το όραμα του σχολείου; Δηλαδή αυτό το σχολείο επαναλαμβάνει... σας φαίνεται να επαναλαμβάνει κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια; Ή οι εκπαιδευτικοί σάς ρωτούν την άποψή σας και την επιθυμία σας για διάφορα θέματα και τα λοιπά; Αισθάνεστε ότι κάποιοι άλλοι παίρνουν τις αποφάσεις και εσείς πάτε να τις εφαρμόσετε ή κι εσείς συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων;
ΣΩ- Όχι, συμμετέχουμε πάρα πολύ.
Μ-Συμμετέχουμε
ΣΩ- Μας ρωτάνε όλοι οι καθηγητές πώς θέλουμε κάποια πράγματα ... να είμαστε πιο άνετα ... να μην βιαζόμαστε. Είναι καταπληκτικοί όλοι, και οι καινούργιοι που έρχονται και οι περσινοί που ήταν εδώ.... Τα παιδιά που έρχονται είναι όλα αξιόλογα. Ό,τι γίνεται γίνεται ομαδικά.
Α-Δεν υπάρχουν και κάθε χρόνο τα ίδια δεδομένα.
Σ-Μάλιστα
Α- Δηλαδή, αρχίζουμε την αρχή της χρονιάς. Ναι υπάρχουν διαφορετικά δεδομένα...
Σ- Αυτά τα διαφορετικά δεδομένα που υπάρχουν κάθε χρονιά λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο;
Α-Βέβαια λαμβάνονται υπόψη
ΣΤ-Ναι. Λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο.
ΣΩ-Ωραία. Υπάρχουν και εξαιρέσεις. Κάποιοι καθηγητές δε μας ρωτάνε και κάνουν το πρόγραμμά τους όπως θέλουν αυτοί..
Σ-Μάλιστα
ΣΩ-Κάποιοι μας ρωτάνε βέβαια και συμμετέχουμε κι εμείς στην απόφαση
Σ-Πολύ ωραία. Θα επανέλθουμε σε αυτό το ζήτημα που θέσατε στη συνέχεια... Θα περάσουμε τώρα σε μία άλλη ερώτηση. Πώς θα μου περιγράφατε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Δηλαδή πώς είναι ως επαγγελματίες, εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι; Για παράδειγμα: σε ποιο βαθμό αλλάζουν και βελτιώνουν τη δουλειά τους μέρα με τη μέρα ώστε να μπορείτε να πείτε ότι μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους; Ή διορθώνουν διάφορα λάθη που εμφανίζονται στη διδασκαλία; Όχι τα λάθη που κάνετε εσείς...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ε- όχι
Σ- τα λάθη που γίνονται....
Ε-Τα δικά τους
Σ-Μαθαίνουν γενικά μέσα από τη δουλειά;
ΣΩ-Μαθαίνουν... μέσα από εμάς μαθαίνουν κι αυτοί οι ίδιοι
Σ-Μμμμ
ΣΤ-Ναι, κάποιοι είναι θετικοί στο να μπορούν να πάνε παρακάτω ... στο να μάθουν και από εμάς, τι ζητάμε εμείς, τι θέλουμε, τι μπορούμε να κάνουμε εμείς στη συγκεκριμένη περίπτωση. Κάποιοι έχουν το δικό τους ρυθμό και πηγαίνουν με τα δικά τους βήματα, αυτά που τέλος πάντων έχουν μάθει....
Σ-Ποιο είναι το καλύτερο από τα δύο; Το πρώτο ή το δεύτερο;
ΣΤ-....Το πρώτο εννοώντας ότι να μπορούν οι καθηγητές να καταλαβαίνουν κι από εμάς το ζητούμενο.... Ή εμείς, ας πούμε, τι θέλουμε και μέχρι πού μπορούμε να φτάσουμε. Είμαστε ενήλικες, δεν έχουμε ούτε την .... δεν είμαστε στην παιδική ηλικία για να μπορούμε να έχουμε ....
ΣΩ-Την υπομονή
ΣΤ- Την υπομονή πράγματι, ακριβώς. Την υπομονή ενός παιδιού. Οπότε πιστεύω και χρειαζόμαστε μια ειδική διαχείριση σαν ενήλικες και βάσει των δεδομένων τι έχουν διδαχθεί οι καθηγητές για την ενήλικη εκπαίδευση, έτσι θα πρέπει να ... κάποιοι, ναι όντως το κάνουν.... κάποιοι όχι
Α-Θα πρέπει δηλαδή λίγο πολύ να προσαρμοστούν κι αυτοί με εμάς.
Σ-Γιατί, παιδιά, το δεύτερο που είπε η Στέλλα, η συμμαθήτριά σας, το να ακολουθούν τα δικά τους βήματα χωρίς να τους νοιάζει τίποτα... γιατί αυτό δεν είναι καλό πράγμα;
Ε-Ε... είναι λίγο πιο ψυχρό για μας, γιατί είμαστε άλλη ηλικία, δεν είμαστε μικρά παιδιά και να ...
Μ-Πολύ ψυχρό και μας κομπλάρει .... δεν μιλάει μετά κανείς
ΣΩ-Ναι...
Μ-Θέλουμε απλά να περάσει να φύγουμε.
ΣΩ-Να φύγουμε
Μ- Ενώ όταν συνεργάζεται μαζί μας ο καθηγητής και μπορεί να μας καταλάβει (γιατί κι εμείς πιεζόμαστε ... δεν είναι εύκολο και για εμάς) είναι καταπληκτικό το μάθημα ... μετά πάμε καλά....
ΣΩ- χαλαρώνουμε κι εμείς και αποδίδουμε καλύτερα.
Σ-Μάλιστα...Δεν μου λέτε παιδιά; Άμα σας ρωτούσα να μου πείτε ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών της δεύτερης κατηγορίας ... αυτοί δηλαδή που ας πούμε ακολουθούν τα πατήματα τους τα δικά τους τα βήματα χωρίς να σας ρωτάνε; Πόσο θα λέγατε ότι είναι αυτοί οι άνθρωποι, ας πούμε αυτοί οι εκπαιδευτικοί; Είναι ας πούμε 40, 30%; Τι θα λέγατε;
ΣΤ-Εγώ πιστεύω στο 30
Σ-Το ένα τρίτο δηλαδή.
ΣΤ-Ναι, ναι....
ΣΩ-Μήπως το 50-50 καλύτερα; Εγώ λέω καλύτερα.....
ΣΤ-Κοίταξε, είναι ανάλογα και με τους εκπαιδευτικούς....
Α -Ανάλογα και τη χρονιά....
ΣΤ-Και τη χρονιά... και τους εκπαιδευτικούς, γιατί κάθε χρόνο έχοντας καινούργιους ...
ΣΩ- Ναι αλλάζουν....
ΣΤ- εκπαιδευόμενους, αλλάζουν και τα ποσοστά
Σ- Φέτος πώς το βλέπετε, πώς κυμαίνεται από το ποσοστό ας πούμε;
ΣΩ- Φέτος νομίζω ότι είναι 50 50
Σ-Μάλιστα ... Ωραία. Για να συνεχίσω λίγο. Πώς θα μου περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ τους; Από αυτά που βλέπετε... Δεν είστε σε θέση να γνωρίζετε πάρα πολλά πράγματα κτλ., αλλά σίγουρα βλέπετε διάφορα πράγματα. Πώς είναι οι εκπαιδευτικοί; Συνεργάζονται μεταξύ τους έχοντας δημιουργήσει ένα ενιαίο σύνολο;
Α-Όχι....
Σ-Ή λειτουργούν μεμονωμένα έχοντας μόνο τυπικές σχέσεις; Αν συνεργάζονται, για ποιο λόγο συνεργάζονται; Συνεργάζονται για να λύσουν προβλήματα δικά σας, του σχολείου και τα λοιπά; Για πείτε μας ....
Α-Εντάξει, οι καθηγητές έχουν μια συνεργασία. Εδώ στο δικό μας το σχολείο μπορώ να πω άψογη. Τώρα βέβαια μπορεί να είναι σε σημείο να υπάρχουν καθηγητές που να μην τους αρκεί αυτό το πράγμα και να αισθάνονται δυσαρέσκεια, ότι δεν συνεργάζονται στο μέγιστο. Εντάξει ... δεν είναι και απαραίτητο, από τη στιγμή που ο διευθυντής είναι η κεφαλή, και οι καθηγητές έχουν τη διασπορά στις τάξεις.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Γιατί πιστεύετε ότι δεν είναι απαραίτητο να συνεργάζονται οι καθηγητές;
Α- Μέχρι ένα σημείο. Δεν πρέπει να πιάνουν το μέγιστο. Αυτό λέω
Σ-Δεν πρέπει ή συμβαίνει στο δικός σας σχολείο να μην το πιάνουν;
Α- Όχι, κατά τη γνώμη μου είναι ... δεν πρέπει....
Σ-Δεν πρέπει; οι υπόλοιποι τι πιστεύουν;
ΣΤ-Εγώ πάλι θα πω ότι οι καθηγητές που υπάρχουν εδώ συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά την κύρια απόφαση την παίρνει ο διευθυντής σε οτιδήποτε. Δεν παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις ... για οτιδήποτε.
Σ-Μάλιστα
ΣΤ-Δηλαδή εάν εμείς θα ρωτήσουμε κάτι, θα πούυν: θα ρωτήσουμε τον κύριο Βασίλη για να αποφασίσει. Δεν μπορούν να πάρουν απόφαση μόνοι τους. Αυτό ναι, γίνεται.
Σ-Αυτό επομένως έρχεται σε αντίθεση με το να λέμε ότι είναι
ΣΩ-Συνεργάζονται
Σ- Συνεργάζονται και τα λοιπά. Για σκεφτείτε λίγο καλύτερα... Πιστεύετε ότι οι σχέσεις τους γέρνουν πιο πολύ προς την υπηκοότητα ή προς την ουσιαστική συνεργασία;
ΣΤ- Νομίζω ότι είναι ένα ποσοστό .... έτσι... λίγο αντιφατικό. Κάποιοι προφανώς δεν μπορούν να συνεργαστούν λόγω απόψεων είτε λόγω κάποιων άλλων δεδομένων που εμείς σαν μαθητές δεν μπορούμε να το ξέρουμε από μέσα αυτό το έσω γιατί δεν είμαστε...
ΣΩ-Έχει και καινούριους. Ένας καινούργιος εντάξει είναι μεγάλη η απόσταση από έναν παλιό...
ΣΤ- οπότε εμείς αυτό που αφήνουν να εννοηθεί είναι ότι συνεργάζονται. Από εκεί και πέρα τώρα κάποιοι με ένα μικρό ποσοστό προφανώς δείχνουν ότι δεν συνεργάζονται.
Σ-Μάλιστα. Εντοπίζεται γενικά σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς;
ΣΩ- Α ναι. Υπάρχει αυτό ναι... Υπάρχει και εμπιστοσύνη και ...
Μ-Εμπιστοσύνη δε νομίζω εγώ πάλι... η δική μου άποψη...
Σ- Ναι; Για πείτε μας.
Μ-Δε νομίζω ότι εύκολα ένας καθηγητής στον άλλο θα εμπιστευτεί κάποια πράγματα που πιστεύει, που θέλει να του πει τη γνώμη του ... .όχι, δε νομίζω. Ο καθένας κοιτάζει τον εαυτό του, πώς θα αντεπεξέλθει χωρίς να ανοιχτεί και να πει πράγματα.
Σ-Μάλιστα... οι υπόλοιποι τι θα λέγατε πάνω σ αυτό που είπε συμμαθήτρια σας; Συμφωνείτε διαφωνείτε και γιατί
Ε- Εγώ συμφωνώ.
Σ-Για πες μας
Ε- Γιατί είναι πολύ δύσκολο να ανοιχτείς σε κάποιον, ας πούμε, που έρχεται πρώτη, ας πούμε ... ο καθηγητής που ήρθε φέτος, ας πούμε, στο σχολείο και κάποιος άλλος που ήταν από πέρυσι. Πολύ λίγος ο χρόνος για να ....
ΣΩ- Καταρχήν είναι συνήθως για λίγους μήνες. Δεν μπορείς να ξανοιχτείς ούτε στους καινούριους που έρχονται όπως εσύ
Ε-...αυτό...
ΣΩ- ούτε στους παλιούς και να πεις πράγματα γιατί δεν ξέρεις τι θα βρεις στην πορεία.
Ε-Ακριβώς αυτό
ΣΩ- Πιστεύω πως έτσι θα λειτουργούσαμε κι εμείς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση
Ε-Εννοείται
ΣΩ- εννοώ έξω σε δουλειά
ΣΤ-Προφανώς, να είχαμε και καλύτερη άποψη, αν είχαμε τους καθηγητές πολύ νωρίτερα εδώ. Γιατί όταν ο καθηγητής έρχεται από τον ιανουάριο, φεβρουάριο, μπορεί και Μάρτιο, όπως είχαν έρθει πέρυσι, εμείς δεν προλαβαίνουμε να αποκτήσουμε μια οικειότητα μαζί του και να μπορούμε να δούμε όλο αυτό το κομμάτι. Φέτος άργησαν και πάλι... οπότε θα ήταν προτιμότερο να έρχονται στην ώρα τους οι καθηγητές για να μπορούμε και εμείς να έχουμε μία .... να αποκτήσουμε κι εμείς μία άποψη για ...
Σ-Προτιμότερο ή εντελώς απαραίτητο;
ΣΩ-απαραίτητο
ΣΤ-Εντελώς απαραίτητο
ΣΩ-Εντελώς απαραίτητο
ΣΤ- Αυτό δεν μπαίνει στο....
Σ-Δεν είναι προς διαπραγμάτευση;
ΣΤ- όχι όχι
Ε-όχι.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΣΤ-Είναι νομίζω από τους πρώτους και τους βασικούς κανόνες ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι νωρίτερα ως εκπαιδευόμενους.
Μ-Προσπαθούν τα τρία πρώτα άτομα που είναι στην αρχή της χρονιάς να καλύψουν ώρες και μαθήματα το οποίο είναι αδύνατο να το κάνουν. Οπότε κάνουμε λιγότερες ώρες.... που δεν πρέπει να γίνεται αυτό ....πρέπει να κάνουμε όλο το ωράριο σωστά; Και παιδεύονται οι άνθρωποι ... να τους τύχει κάτι και να πρέπει οι άλλοι δύο μετά να βγάλουν όλες αυτές τις ώρες ... είναι άδικο αυτό το πράγμα. Πρέπει να έρχονται εξ αρχής.
ΣΩ- Κι εμείς χάνουμε τη σειρά μας και από την αρχή που ξεκινάμε ξεκινάμε με λίγες ώρες και μετά μας φαίνονται βουνό ... κι άντε να μαζέψουν όλη την ύλη να μας δώσουν να καταλάβουμε και εμείς να αντεπεξέλθουμε .
ΣΤ-Και περνάει καιρός, χάνεται χρόνος χάνεται ... χωρίς να υπάρχει λόγος...
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Γιατί πιστεύετε ότι σ αυτό το σχολείο είναι απαραίτητο, περισσότερο ίσως από άλλα σχολείο, οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους; Κι αν ναι γιατί;
Α- Ναι, είναι απαραίτητο
Σ-Γιατί;
Α- Γιατί εμείς δεν είμαστε έφηβοι, να έχουμε την εφηβική μάθηση. Είμαστε ενήλικες, το οποίον αυτό είναι σημαντικό να έχουν μια συνεργασία απαραίτητη μεταξύ τους, για να μπορούν να αντιμετωπίζουν και να μας έχουν, να μας λαμβάνουν αλλιώς υπόψη
Σ-Μάλιστα
ΣΤ- Χρειάζεται ένα κοινό κώδικα, εκπαιδευτικό και ό,τι άλλο χρειάζεται για να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε όλο.....
Σ-Εσείς πιστεύετε ότι τώρα σε αυτό το σχολείο επικρατεί κοινός κώδικας μεταξύ των εκπαιδευτικών;
Μ-Όχι.
Σ-Γιατί;
Μ-Είναι αυτό που είπαμε πολύ λίγος χρόνος ... που αυτοί οι άνθρωποι έρχονται εδώ και δεν μπορούν.....
Σ-Λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο μάθημα ένας του άλλου; Και δεν αναφέρομαι μόνο στα πρότζεκτ. Αναφέρομαι γενικά.
ΣΤ- Στο πρότζεκτ θα μπορούσα να σου πω ότι ναι.
Σ- Ωραία. Στα άλλα τα μαθήματα.
ΣΩ-Όχι, ο καθένας κάνει το μάθημά του. Ο μαθηματικός κάνει τα μαθηματικά, η φυσική κάνει τη φυσική... δεν....
Σ-Ωραία. Μπορεί όμως κάποιος να μπει, άμα έχει κενό, άμα έχει κενό, θα μπορούσε να μπει μέσα.
ΣΩ-Ναι, αλλά δεν θα κάνει το μάθημά του
Σ-Θα μπει για να βοηθήσει.... Γίνεται αυτό το σχολείο σας;
Μ-Όχι. Δεν μπαίνει κανένας στο μάθημα κανενός... και κενό να έχει
Σ- Εάν ... να σας ρωτήσω.... αν είχατε μαθηματικά κι έμπαινε και ο καθηγητής της πληροφορικής που συνδέεται κάπως με τα μαθηματικά, δεν θα ήταν καλύτερα να βοηθάει το μαθηματικό στο μάθημα;
ΣΩ- Δεν νομίζω ότι το χρειάζεται.
Σ-Δεν το χρειάζεται, πιστεύετε;
Μ-Αφού συνδέονται μετά, θα ήταν χρήσιμο και για μας, πιστεύω.
Ε-Ναι ναι
ΣΩ-Όχι, Δεν μπαίνει, όμως
Μ-Δεν μπαίνει, αλλά θα ήταν καλό να έμπαιναν. Αυτό
Σ-Μάλιστα
Μ-Θα έπρεπε
Σ-Λοιπόν, θα συνεχίσω τώρα με μια άλλη ερώτηση: πώς θα περιγράφατε τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Δηλαδή πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν νέα πράγματα μέσα στο μάθημα; Αλλάζουν την εργασία και τη συμπεριφορά τους; Πειραματίζονται; Έχουν διάθεση για πειραματισμό; Συζητούν τα λάθη και τις αστοχίες που γίνονται ή ακολουθούν μια πορεία προδιαγεγραμμένη;
Μ-Πιστεύω ότι οι περισσότεροι ακολουθούν μια πορεία συγκεκριμένη. Είναι λίγοι αυτοί που θα μας εξηγήσουν περισσότερα πράγματα και θα μας ανοίξουν κι άλλα παραθυράκια στο μυαλό.
Σ-Μμμμ
Μ-Αυτό έχω καταλάβει εγώ τουλάχιστον. Είναι σταθερά. Σαν να ... πώς το λέμε ... ξανά και ξανά τα ίδια.
Σ-Μάλιστα. Εσύ Στέλλα τι πιστεύεις;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μ-Υπάρχουν καθηγητές που είναι αρκετά καταρτισμένοι στο είδος τους και θέλουν να .... κάνουν νέα πράγματα, καινοτόμα, στα μαθήματα τους. Υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι προφανώς είναι και λίγο παλαιότεροι, που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοτίβο.
Σ-Αυτοί είναι λίγοι ή πολλοί... πώς θα το ...ποσοτικά;
ΣΤ-Εεεε... ένα ας το πούμε...
ΣΩ-Λίγοι θα έλεγα
ΣΤ- Οι πιο παλιοί κάνουν το ίδιο πράγμα χρόνια
Σ-Μάλιστα
ΣΤ-Δε νομίζω ότι εξελίσσονται
Α-Εντάξει, δε θα έχουμε κάποια πλήρες άποψη γιατί έχουμε μεγάλο κενό στους καθηγητές.
Σ-Μάλιστα.... Εσύ Σωτηρία; Τι πιστεύεις;
ΣΩ-Αυτό που είπε η Μπέσυ, λίγοι είναι αυτοί.... Που είναι με το παλιό το στυλ, αυτοί έχουν ένα.. μια πορεία, ένα μοτίβο, ενώ οι καινούριοι έχουν ...
Σ-Δηλαδή...
ΣΩ-Ελίσσονται... ανάλογα με το μαθητή, ανάλογα
Σ-Μ' άλλα λόγια οι παλιοί δεν προσαρμόζονται;
ΣΩ-Όχι, εύκολα όχι
Μ-Κι εγώ βλέπω πως όχι
Σ-Μμμμ... Μάλιστα... Ε... Πιστεύετε ότι μπαίνουν βαθιά μέσα στις ανάγκες και τα προβλήματα του καθενός σας; Κάνουν έτσι αυτή τη διεργασία, τη διερεύνηση;
ΣΤ- Την όρεξη, την διάθεση την έχουν, αλλά νομίζω ότι τους λείπουν και αρκετά πράγματα που μπορούν να τα κάνουν. Θα μπορούσαν να είχαν στα χέρια τους και πιο πολλά υλικά, ας το πούμε, που θα μπορούσαν και μας εύκολα θα μας βοηθούσε να κάνουμε περισσότερα πράγματα. Με την έλλειψη κάποιων πραγμάτων σαν σχολείο σαν ΣΔΕ, από γραφική ύλη και οτιδήποτε άλλο είναι αυτό που θα μπορούσε να υπάρχει, νομίζω ότι δεν βοηθάει την κατάσταση.
Σ-Μμμμ ...Πιστεύετε ότι μόνο οι γραφική ύλη είναι το βασικό στοιχείο ή γενικότερα η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού;
ΣΩ-Εγώ νομίζω ότι δεν παίζει μόνο η γραφική γραφική ύλη. Η γραφική ύλη θα εξυπηρετήσει το σχολείο σε κάποιες ανάγκες. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι... αν θα ρθει κοντά σε μένα ή...
Μ-Στο πόσο έφεση έχει για να μας προσφέρει πράγματα που δεν ξέρουμε
ΣΩ-να με καταλάβει σαν Σωτηρία ποιες ανάγκες έχω...
Σ-Μμμμ
ΣΩ- Για να περάσουν... η χρονιά... να μπορέσω να καταλάβω κάποια πράγματα ... να μου μείνει όχι γιατί ότι έρχομαι εδώ να κάνω πλάκα να περάσω το απόγευμα γιατί δεν είχα τι να κάνω....
Σ- Οι ανάγκες σας, παιδιά, παρακολουθούνται .... και τα ενδιαφέροντά σας... παρακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς;
Ε-Ναι, από κάποιους ναι.
Σ-Από κάποιους μόνο;
ΣΩ-Από κάποιους... ναι
Α-Από κάποιους
Μ-Δεν είναι όλοι που θα σκύψουν από πάνω σου με αγάπη για να προσπαθήσουν να σε καταλάβουν.
Σ-Μάλιστα. Κάποιος άλλος να πει κάτι άλλο.. να συμπληρώσει;
ΣΤ- Ότι σε αυτό υπάρχουν καθηγητές που έρχονται απλά για να τελειώσουν την... να κάνουν την ώρα τους τέλος πάντων και για να μπορέσουν να τελειώσει η δουλειά τους. Κάποιοι το βλέπουν σαν δουλειά....Άλλοι το βλέπουν σαν...
ΣΩ-....λειτούργημα
Μ-ναι, να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε πράγματα. Όσο πιο ...δηλαδή τα λένε όσο πιο καλά μπορούνε...
ΣΩ- Και πιο απλά όχι σαν αγγαρεία ρε παιδί μου όχι όπως είναι ένας στημένος δάσκαλος καθηγητής που θα κάνει το πρωί μάθημα σε ένα 18χρονο σαν 16χρονο. Εμείς είμαστε αλλιώς .... έχουμε άλλα προβλήματα από τη ζωή μας έχουμε χίλια δυο
Σ-Μάλιστα
ΣΩ-το κεφάλι μας είναι φορτωμένο.
Σ-Και πιστεύετε ότι σε αυτό το φορτωμένο κεφάλι που έχετε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας όντως ανταποκρίνονται;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ΣΩ- Αυτό που είπα και πριν κάποιοι ναι
Σ-Κάποιοι ναι ....μάλιστα. Να περάσω σε μια άλλη ερώτηση. Πώς πιστεύετε ... πώς πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους βλέπουν το διδακτικό τους έργο; Δηλαδή... για τη μάθησή σας ...γιατί αυτός είναι ο σκοπός, η μάθησή σας... Θεωρείτε ότι το σχολείο ακολουθεί μια πορεία που έχει ήδη αποφασιστεί σε κάποια γραφεία μέσα ή λαμβάνονται υπόψη νέα δεδομένα ...που προκύπτουν καθημερινά και τα λοιπά;
Μ-Λοιπόν τι πω για την περσινή χρονιά κάτι που κατάλαβα εγώ σαν Μπέσυ. Την ώρα του μαθήματος, ενώ συζητούσαμε κάτι με κάποια καθηγήτρια είπε: "παιδιά, αυτά δεν μπορώ να τα πω, σταματάμε την κουβέντα εδώ γιατί μας ακούνε". Δεν μπόρεσα να το καταλάβω αυτό. Ήμασταν με τους υπολογιστές στο σπίτι ... μας ακούνε; Λέω εντάξει και σταμάτησα εκεί. Άρα η δική μου ταπεινή γνώμη είναι ότι κάποιοι καθηγητές δεν έχουν.... μας ρωτάνε μεν κάποιοι ότι "τι θέλετε να σας κάνουμε σήμερα; Τι αγαπάτε; Τι πιστεύετε ότι θα βοηθηθείτε; Σε ποια πράγματα;" Και τους λέμε τι να μας βάλουν ... ή σε βίντεο ή να μας ενημερώσουν... Είναι κάποιοι άλλοι όμως που κάνουν ντουγρού συγκεκριμένα κάτι, δεν ρωτάν τίποτε ... "αυτό κάνουμε και τέλος".
Σ- Μάλιστα ....οι υπόλοιποι τοποθετηθείτε παρακαλώ πάνω σε αυτό που είπε η Μπέσυ.
ΣΩ-Αυτό που λέει η Μπέσυ έχει δίκιο. Δηλαδή είναι μισοί-μισοί.
Σ-ΟΚ
ΣΩ-Κάπου εκεί τους προσδιορίζω
Σ-Εσύ Αποστόλη;
Α-Πιστεύω πως ορισμένοι είναι.... Το θεωρούν αυτό δεδομένο να το κάνουν: Μπαίνουν μέσα, αρχίζουν κατευθείαν το μάθημα, δεν ρωτάνε.... Αυτό είναι... Σε εξηγούν: θα το καταλάβεις, δεν θες να το καταλάβεις - αυτό είναι.
Ε-Ναι
ΣΩ-Όχι δεν θες. Μπορεί να μην μπορείς να το καταλάβεις
Α-Θες δεν θες αυτό είναι .... ορισμένοι όμως ...
Μ-Γιατί μας έχουν πει και καθηγητές ότι εγώ θα βλέπω τι είναι αυτό που σας ευχαριστεί και θα σας προτείνω ότι "να αφού βλέπω ότι σας ευχαριστεί, θέλετε αυτό να το κάνουμε;" Να σας προτείνω διάφορα άλλα. Άμα βλέπω, λέει, ότι δυσκολεύεστε, να σας λέω: "Μήπως θέλετε να το σταματήσω; Να παίρνω τη γνώμη σας!". Μας το χουν πει δυο τρεις αυτό. Οι υπόλοιποι όχι ... τραβάν μια πορεία συγκεκριμένη.
Σ-Η Στέλλα τι άποψη έχει;
ΣΤ-Εγώ πιστεύω ότι στο γενικό κανόνα ... έχουν μια κατευθυντήρια ... πλαίσιο οι καθηγητές από την ιεραρχία του σχολείου. Από εκεί και πέρα σίγουρα ο καθένας έχει και τη δική του άποψη σε αυτό, αλλά σίγουρα το βασικό ρόλο και το ... η πρώτη έτσι τέτοια... είναι από το διευθυντή. Νομίζω ότι παίρνεται από εκεί η κύρια..... Κι από κει και πέρα έχουμε την εναλλακτική να μπορούν κάποιοι να το διαμορφώσουν το μάθημα.
Σ- Κατά τη γνώμη σας αυτό που είπε τώρα η Στέλλα είναι καλό ή κακό για ένα σχολείο; Ή ενδιάμεση μια ενδιάμεση κατάσταση ούτε καλό κακό; Τι πιστεύετε;
Μ- Εμένα δεν μου αρέσει. Εγώ θα ήθελα να έχουν επιλογές οι καθηγητές και να μας καταλαβαίνουν και να μας βάζουν πράγματα που να μπορούμε εμείς να πούμε ότι το ευχαριστιόμαστε. Να καταλαβαίνουμε
ΣΩ-Να πούμε ότι τα καταλαβαίνουμε
Σ-Μάλιστα
Μ- Ας πούμε πέρυσι με τον κύριο Σουφλάκο που κάναμε την κλιματική αλλαγή βασανιστήκαμε δίχως αύριο. Θα ήθελα να κλάψω. Μόλις άκουγα κλιματική, όχι άλλο κάρβουνο! ... Και του το έλεγα του κύριου Βασίλη: δεν μπορώ άλλο. Και οι υπόλοιποι, κάποιοι του το λέγανε, είχαμε το θάρρος....
Α-Τέλος πάντων...
Μ- Αλλά ... πρέπει να το κάνουμε αυτό. "Άλλαξε το λίγο", έλεγα,... τίποτε. "Βάλε κάτι άλλο ρε παιδί μου...
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ (γέλιο)
Μ- Αυτό δηλαδή ... τι να σου πω.
Σ-Μάλιστα
Μ-Όπλο να ρίξω κατευθείαν στο κεφάλι μου να μην υπάρχω. Υπέφερα πάρα πολύ γιατί ήταν το ίδιο το ίδιο το ίδιο το ίδιο.... τέλος
Σ- Η Ελευθερία τι άποψη έχει;
Ε- θα συμφωνήσω με την Μπέσυ.
Σ-Μάλιστα. Βίωσες κι εσύ μια παρόμοια εμπειρία;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ε- (γελώντας) Αχ τότε με την κλιματική αλλαγή και μένα με κούρασε...
Μ-Δεν υπάρχει κανείς μαθητής που να πέρασε καλά με την κλιματική αλλαγή. Γιατί κράτησε πολύ.... Έγινε πολύ κουραστικό ... Στην αρχή είχε ενδιαφέρον....
ΣΩ-Ναι μέχρι κάποιο σημείο
Μ- Ενώ από κει και πέρα έγινε θηλιά.
ΣΩ-Έτσι θα το θυμόμαστε όμως, δεν το ξεχνάμε ποτέ (γελώντας)
Μ- Όπως και να ταν, ήταν βασανιστικό....
Σ-Να ακούσουμε τη Στέλλα τι θέλει...
ΣΤ-Απλά νομίζω ότι σαν σχολείο ... είναι βιωματικό το σχολείο .... Δεν έχει... δεν είναι αυστηρά μαθήματα, συγκεκριμένα πλάνα, να έχει ύλη
Σ-Αυστηρά θεωρητικό
ΣΤ- Έτσι μπράβο... ότι είναι βιωματικό και θα έπρεπε τουλάχιστον αν όχι το εκατό τοις εκατό των εκπαιδευόμενων -των εκπαιδευτικών συγνώμη- να το κάνουν όλοι βιωματικό. Να μην υπάρχουν κάποιοι που είναι που κρατάν αυστηρά το πρωτόκολλο του θεωρητικού μαθήματος, των γραπτών και όλα αυτά... Να υπάρχει να είναι καθαρά καθαρά βιωματικό. Για να γίνει κι εμάς πιο κατανοητό και να μας ... πιο χαλαρό πιο ... να μπορούμε και εμείς να λειτουργήσουμε πιο σωστά...
ΣΩ-Να μας μείνουν και κάποια πράγματα
Σ-Μάλιστα... Δε μου λέτε παιδιά; Οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για να είναι όλοι μαζί την ώρα του σχολικού ωραρίου ή όχι με σκοπό να ασχοληθούν με τη μάθησή σας; Τι έχετε καταλάβει;
Ε-Εγώ δεν έχω καταλάβει τέτοιο πράγμα να γίνεται
Α-Ναι, εγώ το χω καταλάβει
Σ-Εσύ έχεις καταλάβει ότι γίνεται;
Α-Ε ...ναι ότι ξοδεύουν λίγο χρόνο γιατί στα διαλείμματα... ορισμένα διαλείμματα ... βλέπω ότι είναι μαζί
Σ-Μάλιστα
Μ-Είναι στο διάλειμμα μαζί καρδούλα μου κάτω και μιλάνε δύο κοπέλες, ας πούμε, δύο καθηγήτριες, ή δύο άντρες λέω... Βλέπεις εσύ να μαζεύονται όλοι μαζί κάπως και να... για να μιλήσουν για μας;
Α-Λέω ορισμένες φορές, γιατί δε βλέπω έναν καθηγητή
Σ-Συζητάνε για τη μάθησή σας εκείνη την ώρα;
Α-Πιθανόν. Δεν το γνωρίζω
ΣΩ-Δεν το νομίζω
Α-Δεν είναι κι απόλυτο συνέχεια. Δε βλέπω έναν καθηγητή να φέρνει με έναν καφέ στο χέρι γύρω γύρω στο προαύλιο
Σ-Μάλιστα
Α-Τώρα αν είναι αυτό που συζητάνε για εμάς... δεν το ξέρω
Μ-Συζητάνε αγάπη μου για το πού θα πάνε για καφέ
Α-ή Αν ο καθένας έχει το γραφείο του και κάθεται
Σ-Η Στέλλα ποια άποψη έχει;
ΣΤ-Εγώ νομίζω ότι δεν ισχύει αυτό. Δεν... Μπορεί να είναι μαζί για κάποια θέματα, αλλά έτσι το να είναι... το να μαζεύονται μαζί ... να μπορούν να κάνουν πράγματα... όσο βέβαια είμαστε εμείς στο σχολείο
Σ-Ναι
ΣΤ-Αυτό θα μπορεί να γίνει κάποια άλλη στιγμή. Άσχετα με το τέτοιο... όσο είμαστε εμείς στο σχολείο, δεν τους βλέπουμε μαζί. Κάποιος είναι στο γραφείο, κάποιος άλλος δεν είναι... αλλά μαζί μαζί όλοι μαζί ομαδικά όπως το εννοούμε εμείς δεν το βλέπουμε στις ώρες του σχολείου
Σ-Πάντως παιδιά, και εκτός σχολείου αν συνεργάζονται οι καθηγητές, πάλι μπορείτε να το αντιληφθείτε με κάποιους τρόπους. Μπορεί να σας πει ο καθηγητής ότι χθες το απόγευμα, ας πούμε, μίλησα με την υποδιευθύντρια κλπ. Ναι... Δηλαδή και έμμεσοι τρόποι για να καταλάβει κανείς εάν υπάρχει συνεργασία και εκτός σχολείου
ΣΩ-Τώρα αυτό δε μας το χουν πει... δεν ξέρουμε
Σ-Δεν σας το χουν πει... Θα χρησιμοποιήσω παιδιά τη λέξη ανατροφοδότηση. Την ξέρετε τη λέξη ανατροφοδότηση;
Μ-Α να πω κάτι ...τέλος πάντων μιας και ...για την Νάνσυ βασικά θέλω να αναφερθώ. Θεωρώ ότι αν της στείλεις ένα μήνυμα και της πεις κάτι που βιώνεις εδώ ή σε ενοχλεί ή οτιδήποτε, η γυναίκα είναι βράχος. Την παραδέχομαι... Θα νοιαστεί τόσο πολύ, θα βρεθεί μαζί σου από κοντά, θα σε πάρει τηλέφωνο, θα στείλει μήνυμα, τώρα να σε δω να σου λύσω το πρόβλημα. Τέλος



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα. Μιλάμε για την υποδιευθύντρια του σχολείου
Μ-Ναι ναι είναι καταπληκτική γυναίκα η κυρία Νάνσυ
Σ-Για να .. αυτή η λέξη που σας ανέφερα, ανατροφοδότηση. Τη γνωρίζουμε τη λέξη ανατροφοδότηση;
Α-Κάτι που τροφοδοτεί...
Σ-Ανατροφοδοτεί. Δηλαδή, εκφέρεις άποψη σε κάποιον για κάτι που έγινε... Θα ήθελα να μου πείτε πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας την ανατροφοδότηση για το έργο τους. Δηλαδή, θέλουν να λαμβάνουν από εσάς ανατροφοδότηση για ό,τι γίνεται; Ή τη μελετούν την ανατροφοδότηση; Θεωρείτε ότι αξιολογούν τους εαυτούς τους για όλα αυτά που κάνουν; Σκέφτονται από μέσα τους εάν μένετε ικανοποιημένοι από το μάθημα;
ΣΤ-Ένα μικρό ποσοστό...
ΣΩ-Ναι ναι. Αυτό ήθελα...
ΣΤ-... καθηγητών ίσως να το κάνουν. Ένα μικρό ποσοστό. Έτσι τώρα με μια γρήγορη σκέψη και με μια γρήγορη εικόνα... βάσει δεδομένων αυτής που έχουμε αυτήν τη στιγμή, έτσι;
Σ-Μα αυτό θέλω. Να ανακαλέσετε στη μνήμη σας κάποια πράγματα και να μου μεταφέρετε την άποψη
ΣΤ-Βάσει δεδομένων της παρούσας στιγμής νομίζω ότι είναι μικρό το ποσοστό
Μ-Πολύ πολύ μικρό το ποσοστό...
Σ-Μάλιστα....
ΣΤ-Των ανθρώπων που μας ρωτάνε..
Σ-Ναι... που σας ρωτάνε .... που θέλουν ανατροφοδότηση. Όχι απλά αν σας άρεσε. Αλλά ...
ΣΩ-Αν το καταλάβαμε αυτό που μας ...
Ε-Κάποιοι ενδιαφέρονται
Σ-Ναι. Πού κολλήσατε παιδιά; Τι δεν είπα καλά σήμερα; Τι δεν είπα καλά;
ΣΩ-Πολύ μικρό ποσοστό
Σ-Πολύ μικρό;
ΣΤ-Πολύ μικρό
Ε-Το κάνουν... το κάνουν καθηγητές... μας ρωτάνε
Σ-Εσείς συμφωνείτε ότι είναι πολύ μικρό ή ...;
ΣΩ-Πολύ μικρό δεν είναι.
Ε-Εντάξει δεν είναι πολύ μικρό
ΣΩ-Πάνω από το 50 % των καθηγητών το κάνουν
Σ-Α μάλιστα. Πάντως δεν το κάνουν όλοι, απ' ό,τι κατάλαβα
Σ-Γιατί πιστεύετε παιδιά ότι το να παίρνει ο καθηγητής ανατροφοδότηση από το μαθητή, όχι μόνο σε αυτό το σχολείο, γενικά, είναι σημαντικό;
ΣΩ-Ε δεν είναι σημαντικό; Δηλαδή την ύλη που παρουσιάζει κάθε μέρα αν το καταλαβαίνουμε οι μαθητές; Αν το διδάσκει σωστά; Αν το δίνει να το καταλάβουν;
Μ-Μα γίνεται καλύτερος και ο ίδιος, νομίζω.
ΣΩ-Ναι, καλυτερεύει. Ξέρει πού πατάει... την επόμενη φορά πώς θα το κάνει και θα το ξανασυνεχίσει.
Μ-Κάνει την αυτοκριτική του και γίνεται καλύτερος για την επόμενη φορά.
Σ-Μάλιστα
ΣΩ-Κάποιοι που το δέχονται το ρωτάνε. Κάποιοι που δεν το δέχονται και νομίζουν ότι είναι τέλειοι, δεν ρωτάνε το μαθητή
Σ-Πώς βλέπετε τη σχέση του σχολείου σας με το περιβάλλον έξω από αυτό; Με την κοινωνία, με άλλους οργανισμούς, φορείς κλπ.; Πώς τη βλέπετε τη σχέση; Έχει αναπτυγμένες σχέσεις το σχολείο με οργανισμούς, με φορείς, με υπηρεσίες, με επιστήμονες;
Α-Ναι έχει
Σ-Για πείτε μου, κάποιου παραδείγματα
Α-Εγώ εντάξει η ενημέρωση που έκανα ... που είχα για να ρθω σχολείο ήταν από μια δημόσια υπηρεσία, το οποίο...
ΣΩ-Εγώ μέσω φίλων
Μ-Κι εγώ τα ίδια
Σ-Ναι δεν αναφέρομαι μόνο στο πώς μάθατε για το σχολείο, αλλά για παράδειγμα.. Το μάθημα γίνεται μόνο από προσωπικό του σχολείου; Ή έρχονται κι άλλοι; Επιστήμονες; Υπάλληλοι;
Μ-Κάποιες φορές νομίζω ότι έχουν έρθει. Βασικά, επειδή κάναμε πέρυσι με τον υπολογιστή, ήρθαν από κει κάποιοι για να μας ενημερώσουν για κάποια πράγματα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Αυτό το θεωρείτε χρήσιμο για τη μάθησή σας;
ΣΩ-Ναι χρήσιμο είναι
Α-Ναι
ΣΩ-από κάποιους άλλους φορείς να ρθουν να μας ενημερώσουν
ΣΤ-Κάνουν αρκετή προσπάθεια. Όσο μπορούν... στα πλαίσια που μπορούν να γίνει η προσπάθεια, γιατί είναι άλλα τα προβλήματα. Αλλά έρχονται... Και όχι μόνο επιστήμονες. Και άλλοι φορείς. Και από άλλους... Συνεργάζονται με αρκετό κόσμο... που μπορεί να ...
Σ-Αυτό μπορεί να βελτιωθεί κάπως; Πώς το βλέπετε;
ΣΤ-Βεβαίως μπορεί να βελτιωθεί, αν έχουν κάποια μέσα, έτσι... κάποια κριτήρια. Γιατί αυτό έχει κι ένα οικονομικό κόστος, ας το πούμε, από την άλλη. Δηλαδή το να ρθει ή να πάμε κάπου...
Σ-Ναι
ΣΤ-Θα επισκεφτούμε ένα μουσείο μεθαύριο. Ήρθε μια κυρία τις προάλλες από την Πινακοθήκη και είδαμε σε σλάιντς πίνακες και αυτά που δεν μπορούμε να πάμε... Αλλά αυτό... το να μεταφερθούμε κάπου απαιτεί κι ένα κόστος...
Σ-Μμμμ
ΣΤ-Αν λοιπόν στο κόστος αυτό δεν μπορεί να ανταπεξέλθει το σχολείο, αναγκαστικά δεν θα το ... έχουμε
Σ-Θα το στερηθείτε
ΣΤ-Θα το στερηθούμε. Κι έχουμε στερηθεί πάρα πολλά.
ΣΩ-Δεν πήγαμε σε...
ΣΤ-Εκδρομές, κάποιες άλλες επισκέψεις. Οτιδήποτε είναι αυτό. Αυτά τα έχουμε στερηθεί εδώ και δυο χρόνια. Δεν έχουμε πάει πουθενά, δεν έχουμε ... Ό,τι μπορούν, με τα πενιχρά, με τις πενιχρές
Ε-Και ένα άλλο, ας πούμε. Με τα τάμπλετ που θα έπρεπε να δανείσουν πέρυσι. Γιατί εμείς... άλλοι δεν είχαν τηλέφωνο να κάνουνε μάθημα, έτσι;; Πώς να κάνουνε μάθημα; Αναγκάζονταν δηλαδή να πάνε να πάρουν τάμπλετ, που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να πάρουνε... Θα έπρεπε το σχολείο. ...Το σχολείο... δηλαδή αυτοί που είναι αρμόδιοι...
Σ-Μμμμ
Ε-Να παρέχουν τάμπλετ... Για δανεισμό, έτσι;;; Δεν εννοώ να το πάρουν και να το έχουν σπίτι. Για όσο καιρό χρειαζόταν να κάνουμε μαθήματα.
Σ-Μάλιστα. Θεωρείτε δηλαδή παιδιά ότι το σχολείο έχει έτσι...; Παρακολουθεί όσα συμβαίνουν στην κοινωνία; Ή είναι σαν ένα καράβι απομονωμένο που προχωρεί μόνο του;
ΣΩ-Πιστεύω ότι παρακολουθεί, κι όχι ότι είναι ένα καράβι. Πιστεύω ότι παρακολουθεί...
Σ-Μάλιστα. Ωραία. Περιγράψτε μου λίγο τον διευθυντή του σχολείου σας. Πώς παίρνει τις αποφάσεις για παράδειγμα; Ποιες είναι οι σχέσεις του με το λοιπό προσωπικό; Θεωρείτε ότι λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις ή ρωτά τους εκπαιδευτικούς κι εσάς γι' αυτές τις αποφάσεις;
Μ-Εμάς σίγουρα δε μας ρωτάει.... Τώρα η συνεργασία του με τους υπόλοιπους καθηγητές και τι γίνεται σε αυτόν τον τομέα, δεν ξέρω.... Αλλά κυρίως πιστεύω ότι τις αποφάσεις τις παίρνει περισσότερο μόνος του. Έτσι νομίζω εγώ...
Σ-Ωραία. Εσύ Σωτηρία;
ΣΩ-Συμφωνώ με την Μπέσυ
Σ-Εσύ Αποστόλη;
Α-Εγώ αυτό που έχω να πω είναι ότι ο κύριος διευθυντής είναι πάρα πολύ καλός. Δηλαδή έχει λειτουργικό έργο. Τώρα από κει και πέρα τι γίνεται... δεν μπορώ να ξέρω
Ε-Εγώ πιστεύω ότι συνεργάζεται....
Σ-ΟΚ. Η Στέλλα τι άποψη έχει;
ΣΤ-Εγώ θα συμφωνήσω με τον Αποστόλη. Σε αυτό που μπορούμε να δούμε, έτσι;
Σ-Ναι
ΣΤ-Να μην ξεχνάμε ότι η περσινή μας χρονιά.... δεν ήμασταν εδώ
Σ-Ήταν περίεργη... ναι
ΣΤ-Ήταν πολύ περίεργη. Όσον αφορά αυτό το κομμάτι, απ' όσα μπορούσαμε να δούμε και να το...
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Αντιλαμβάνεστε εάν ο διευθυντής παρέχει περιθώρια και ελευθερίες στους εκπαιδευτικούς; Ή τους συμπιέζει; Ποια είναι η αίσθησή σας, από αυτά που αντιλαμβάνεστε; Αυτό ρωτάω
Μ-Να πω την αλήθεια εγώ δεν το παρατήρησα αυτό. Παρατήρησα μόνο ότι οι αποφάσεις κυρίως παίρνονται από τον ίδιο
Σ-Ναι....
ΣΩ-Δεν ... δεν φαίνεται κάτι τέτοιο... τώρα εντάξει....



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα. Έχετε την εντύπωση ασχολείται συστηματικά με τη μάθησή σας; Και με την πορεία σας στο σχολείο; Τι πιστεύετε;
ΣΩ-Ναι. Ναι, ασχολείται, ναι
Σ-Μμμμ. Δείχνει έτσι έμπρακτο ενδιαφέρον για τη μάθηση του καθένα;
Α-Ναι ναι
Ε-Έχει ενδιαφέρον
Σ-Φροντίζει επαρκώς για τους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους; Πώς το βλέπετε;
ΣΤ-Νομίζω ότι δεν μπορούμε να πούμε εμείς.
Μ-Η μετακίνησή μας για να αναφέρουμε...
Σ-Για παράδειγμα, ναι
Μ-Έχουμε τα ταξί
Σ-Μμμμ
Μ-Δηλαδή μας παίρνουν μας φέρνουν. Δεν χρειάζεται να βάλουμε από την τσέπη μας για να ρθουμε εδώ
ΣΤ-Στα πλαίσια που μπορεί να το κάνει, το κάνει. Δείχνει ενδιαφέρον....
Σ-Να σας ρωτήσω κάτι ακόμα. Πείτε μου για το Κράτος τώρα... Γιατί ξέρετε πάνω από τον διευθυντή υπάρχει κι ένα Κράτος
Ε-Που θα μπορούσε να κάνει πολλά και δεν τα έχει κάνει...
Σ-Για πείτε μου λίγο παιδιά τώρα για το ... Το Κράτος φροντίζει ώστε αυτό το σχολείο να δουλεύει ως αρμονικό σύνολο;
ΣΩ-Ωραία. Για το Κράτος. Το Κράτος δε βοηθάει το ΣΔΕ. Τους καθηγητές δεν τους φέρνει στην ώρα τους. Ξεκινάμε τη σχολική χρονιά κι έρχονται την επόμενη χρονιά, μετά τα Χριστούγεννα. Από γραφικές ύλες δεν υπάρχουν. Για τα πρότζεκτ δεν έχουμε πράγματα να κάνουμε το πρότζεκτ. Υπάρχουν πολλές ελλείψεις.
Σ-Μμμμ
ΣΩ-Το Κράτος είναι ... δεν υπάρχει για μας. Γενικά για την Παιδεία, όχι μόνο για εμάς, για το ΣΔΕ. Και για τα υπόλοιπα σχολεία
Σ-Μάλιστα. Ποιος άλλος θα ήθελε να τοποθετηθεί;
ΣΤ-Νομίζω ότι η κρατική μέριμνα είναι απών τελείως, όσον αφορά την παιδεία γενικότερα, αλλά και για τα ΣΔΕ πρωτίστως. Λειτουργούν σαν ένα καράβι μόνο τους, πλέει μόνο του χωρίς να υπάρχει καμιά βοήθεια από γύρω γύρω. και είναι πολλαπλά τα προβλήματα, όσον αφορά αυτό το κομμάτι
Σ-Όπως; Ποια προβλήματα;
ΣΤ-Σαν εκπαιδευόμενοι νομίζω ότι έχουμε στερηθεί πάρα πολλά, γιατί ακούγοντας, ξέροντας ότι το ΣΔΕ, σαν ΣΔΕ, σαν θεσμός σού παρέχει πολλά πράγματα, βλέπω τώρα ότι είναι μηδενικά, όπως ας πούμε, καμία εκδρομή που θα μπορούσαμε ... δεν μπορεί να μας παρέχει καμία εκδρομή το ΣΔΕ από τη στιγμή που δεν υπάρχει χρηματική... οικονομική ενίσχυση.
Σ-Μμμ
ΣΤ-Η γραφική ύλη όπως προείπε και η Σωτηρία δεν υπάρχει καν σε όλο το σχολείο.
ΣΩ-Η λέξη δεύτερη ευκαιρία που λέει
ΣΤ-Η θέρμανση είναι απλά υποτυπώδης, είναι μηδαμινή έως
ΣΩ-Καθόμαστε με τα μπουφαν να κάνουμε μάθημα. Κι εμείς και οι καθηγητές
ΣΤ-Ακόμη και σαν κτήριο, εμένα προσωπικά θα ήθελα να παρέχει και κάποια έτσι, μεγαλύτερη... ένα μεγαλύτερο...
ΣΩ-Μια μεγαλύτερη άνεση Στέλλα. Να είμαστε διαφορετικά, να μπαίνουμε στο χώρο...
ΣΤ-Έτσι, μεγαλύτερη άνεση. Ναι ναι. Γιατί είμαστε αρκετά άτομα και συσσωρευόμαστε σε μία αίθουσα
Μ-Οι υπολογιστές χρειάζονται ανανέωση. Κολλάνε τις περισσότερες φορές...
ΣΩ-Δεν έχουμε να κάνουμε πληροφορική. Έχουμε προβλήματα με τους υπολογιστές
Σ-Μάλιστα
Μ-Λέει Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Ε δώστε μας αυτήν την ευκαιρία. Που δεν την δίνουνε με τίποτε
ΣΩ-Το κράτος
Σ-Ωραία. Κάποιος άλλος να τοποθετηθεί;
Α-Εντάξει. Ναι έχει πολλές ελλείψεις. Που ευθύνεται το Κράτος γι' αυτό. Ούτε ο διευθυντής ούτε οι μαθητές ούτε κάποιος άλλος
ΣΩ-Ούτε οι καθηγητές. Ο διευθυντής προσπαθεί. Στέλνει χαρτιά. Τους λέει τα προβλήματα του σχολείου, αλλά ανταπόκριση δε βλέπουμε από το Κράτος.
Σ-Η Ελευθερία;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ε-Δεν παρείχε τα τάμπλετ που θα έπρεπε να τα παρέχει .
Σ-Προκειμένου να γίνει τηλεκπαίδευση
Ε-Ναι για να γίνει τηλεκπαίδευση. Δανεισμός τάμπλετ για να γίνει τηλεκπαίδευση. Για τη ζέστη που είπαμε
Σ-Μπέσυ;
Μ-Εγώ θα πω ότι λείπουν πολλά υλικά από τα πρότζεκτ, που θέλουμε να κάνουμε. Δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε τίποτε
ΣΩ-Στο τέλος θα τα βάλουμε από την τσέπη μας
Μ-Η θέρμανση είναι το βασικό. Δεν υπάρχει, Πέρα από τα αιρκοντίσιον. Και θα ήθελα να έρχονται οι ωρομίσθιοι στην ώρα τους. Να είναι πάντα έτσι όπως πρέπει να ξεκινάει, ολοκληρωμένα, από την αρχή μέχρι το τέλος. Να μην υπάρχουν αυτά τα κενά
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Για να σας ρωτήσω το εξής, σημαντικό: Το ΣΔΕ είναι ένα σχολείο για οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους ανθρώπους. Εντάξει;
ΣΩ-Ναι
Σ-Πιστεύετε ότι τελικά φροντίζει τους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους;
ΣΤ-Όχι βέβαια, από τη στιγμή που δεν παρέχει τα βασικά. Πρέπει να παρέχει τις βασικές ύλες.... Πώς μπορεί να βοηθήσει αυτούς τους ανθρώπους;
ΣΩ-Βέβαια
ΣΤ-Αφού δεν μπορεί πρωτίστως να βοηθήσει τον εαυτό του σαν σχολείο. Πώς να μπορέσει να βοηθήσει μετά περαιτέρω...
ΣΩ-Εμάς
ΣΤ-τους μαθητές που ... είναι σαν καράβι ακυβέρνητο επί της ουσίας. Και προσπαθούν. Προσπαθεί ο διευθυντής, οι δάσκαλοι, οι καθηγητές ... να κρατήσουν την κυβέρνηση με υποτυπώδεις... με υποτυπώδεις μέσα
Σ-Μάλιστα. Ωραία. Να βάλουμε μία τελεία;
ΣΩ-Να τη βάλουμε
Σ-Σας ευχαριστώ πάρα πολύ
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ- Κι εμείς ευχαριστούμε.

## 4

Σ-Λοιπόν... συμφωνείτε παιδιά να ηχογραφήσουμε αυτή τη συζήτηση;
Α-Ναι ναι
Θ-Εγώ συμφωνώ
Σ-Ωραία. Λοιπόν, να ξεκινήσω παιδιά. Λοιπόν, παιδιά... ως άτομα με μια συγκεκριμένη θέση και ρόλο στην κοινωνία... εντάξει; ...Θα ήθελα να μου πείτε... να μου περιγράψετε αυτό εδώ το σχολείο, αυτό εδώ το σχολείο, στο οποίο φοιτάτε ως προς την αποστολή και τους σκοπούς του. Ως προς την αποστολή και τους σκοπούς του, δηλαδή
Θ-Εμείς ως μαθητές, εννοείς τώρα...`
Σ-Και να συγκρίνετε... Ναι ως μαθητές ενήλικοι, με μια συγκεκριμένη δουλειά, μια συγκεκριμένη θέση στην κοινωνία κλπ. λοιπόν... και αυτά να τα συγκρίνετε με τις προσδοκίες που είχατε και έχετε από αυτό.... Λοιπόν, ποιος θέλει να ξεκινήσει
Β-Να ξεκινήσω εγώ;
Σ-Λίγο πιο δυνατά μόνο....
Β-Εγώ προσωπικά είχα έρθει εδώ στο ΣΔΕ, επειδή ήθελα να τελειώσω -ενμέρει δηλαδή- το Γυμνάσιο. Στη συνέχεια, αφού τελείωσε το ΣΔΕ, στη συνέχεια έχω κάνει και εγγραφή στο ΕΠΑΛ. Βρίσκομαι αυτήν τη στιγμή δευτέρα Λυκείου στο ΕΠΑΛ, στον κλάδο μηχανολογίας και εντάξει... μπορώ να πω ότι έχω τις καλύτερες εντυπώσεις. Τουλάχιστον από το ΣΔΕ... Το ΕΠΑΛ δεν το έχω τελειώσει ακόμη, είμαι στο ΣΔΕ
Σ-Ας μείνουμε στο ΣΔΕ, ας αφήσουμε το ΕΠΑΛ, θα μείνουμε στο ΣΔΕ. Και θέλω να αποφύγουμε -πώς να το πω- τι κάναμε, αλλά θέλω να μου πείτε πώς βλέπετε τους σκοπούς και την αποστολή του σχολείου; Δηλαδή ποια είναι η αποστολή του σχολείου και οι σκοποί του;
Α-Αποστολή;;;
Β-Η αποστολή του σχολείου;
Σ-Του συγκεκριμένου ΣΔΕ παιδιά, εντάξει; Όχι του θεσμού γενικά των ΣΔΕ. Γιατί δεν τα ξέρουμε. Του συγκεκριμένου ΣΔΕ, όπως το βλέπετε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Α-Ναι κοιτάξτε, θα μάθεις αρκετά πράγματα ως προς την παιδεία πιο πολύ. Τώρα... σαν τι άλλο;... μπορείς να σε βοηθήσει το ΣΔΕ
Σ- Η αποστολή του... Τι επιτυγχάνεται;
Β-Αυτά που δεν τελείωσες όταν ήσουν για να πας σχολείο
Α-Ναι εντάξει... Πώς να το περιγράψω
Σ-Παιδιά, τοποθετηθείτε και οι υπόλοιποι
Β-Μαθαίνουμε πράγματα που δεν τα ξέραμε, έτσι;
Θ- Εμείς τώρα μέσα στον υποδιευθυντή κάνουμε γεωμετρία... Μερικά πράγματα ούτε καν είχα ιδέα τι είναι...Μέχρι τώρα... και βλέπω πράγματα που μου φαίνονται παράξενα... και τα μαθαίνουμε...και δίνουμε σημασία... έτσι;
Σ-Μάλιστα
Θ-Κι όχι μόνο το συγκεκριμένο στη Γεωμετρία... Και στα μαθηματικά και σε όλα. Σε κάθε μάθημα που έχει κάθε καθηγητής. Έχουμε μάθει αρκετά πράγματα
Σ-Ωραία
Θ-Εμείς είμαστε δεύτερη χρονιά τώρα. Κώστα η αλήθεια είναι ότι μάθαμε πολλά. Τα παιδιά δεν ξέρω αν συμφωνούνε ή όχι
Όλοι-Ναι
Σ-Θα μας πούνε
Θ-Εγώ προσωπικά έχω μάθει αρκετά
Σ-Ωραία. Κάποιος άλλος παιδιά να τοποθετηθεί; Αλλά σας ξαναλέω να μου πείτε την αποστολή και τους σκοπούς
ΒΑΓ-Μαθηματικά βασικό, αγγλικά για μένα βασικό
Σ-Μμμ
ΒΑΓ-Και το κυριότερο να τελειώσουμε με το καλό, αφού τελειώσουμε θα έχουμε ήδη μάθει πράγματα, όπως πάμε τώρα, αρκετά πράγματα. Και θα μας χρησιμεύσουν πέρα από το απολυτήριο που θα πάρουμε και στην έξω ζωή
Σ-Μάλιστα. Ωραία. Ο κύριος εκεί;;
ΘΑΝ-Εγώ έχω 4 μήνες τώρα εδώ, τεσσεράμιση... Έχω μάθει αρκετά πράγματα, τα οποία νωρίτερα δεν τα ήξερα καν καθόλου, ας πούμε. Και ...θα με βοηθήσει πάρα πολύ. Μες στους 4 μήνες. Μιλάμε τώρα για δυο χρόνια, ενάμιση χρόνο πόσο θέλουμε ακόμα... Πιστεύω ότι θα μάθω πάρα πολλά δηλαδή. Και θα με γεμίσει σαν άνθρωπος
Σ-Πιστεύετε παιδιά ότι αυτό το σχολείο έχει ένα όραμα; Δηλαδή προχωράει σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση; Σε ένα σκοπό; Και ποιος είναι αυτός ο σκοπός;
Ι-Ναι προχωράμε. Μαθαίνουμε πάρα πολλά πράγματα.. Εντάξει, παρόλο που είμαστε... εγώ έρχομαι από Καλαμπάκα... Είναι και η απόσταση και αυτά... εντάξει, οικογένεια, παιδιά, δουλειές, ιστορίες... Αλλά ερχόμαστε, κάνουμε τα αδύνατα δυνατά να είμαστε κάθε μέρα. Όπως όταν μπορούμε κι αυτά... Περνάμε πολύ ωραία με το μάθημα, με τους καθηγητές, σαν ομάδα. Μες στην τάξη... Είναι πάρα πολύ καλά, δηλαδή
Σ-Ωραία, εσείς;
Μ-Εγώ ήθελα να δώσω μία ικανοποίηση στον εαυτό μου. Αν και δεν θέλω να το χρησιμοποιήσω κάπου, γιατί έχω πια βγει στη σύνταξη. Αλλά, σου ανοίγει το μυαλό. Αυτό είναι πολύ σπουδαίο. Βλέπεις κάποια πράγματα τελείως διαφορετικά. Με άλλη οπτική γωνία. Κι είναι πολύ σπουδαίο πράγμα... Δε μένεις σε μικρά ασήμαντα πράγματα. Προχωράς, πας πιο κάτω
Σ- Δε μου λέτε παιδιά, το όραμα του σχολείου, που μου το περιγράψατε ουσιαστικά, ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας;
ΟΛΟΙ-Ναι, σίγουρα. Εννοείται
Σ-Συμφωνείτε όλοι δηλαδή;
Μ-Κατά πολύ, όχι λίγο
Σ-Μάλιστα
Α-Πολλά πράγματα δεν τα γνωρίζαμε
Σ-Δε μου λέτε παιδιά, πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας, σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνει το σχολείο; Το σχολείο λαμβάνει διάφορες αποφάσεις, εντάξει;. Είναι σχολείο και λαμβάνει τις λεγόμενες εκπαιδευτικές αποφάσεις... Εσείς πώς το βλέπετε το ρόλο σας σε σχέση με αυτές; Δηλαδή, ας πούμε, για να το κάνουμε λίγο πιο λιανά.... Βλέπετε ότι αυτό το σχολείο, έχετε την αίσθηση - πάντα σύμφωνα με την αίσθηση που έχετε- ότι συνεχώς επαναλαμβάνει τα ίδια και τα ίδια;
ΟΛΟΙ-όχι όχι
Σ-.... Ή σας ρωτούν συχνά οι εκπαιδευτικοί την άποψή σας και την επιθυμία σας για ποικίλα θέματα;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Θ-Αυτό
Σ-Θεωρείτε ότι συμμετέχετε στα σχέδια του σχολείου και τα πλάνα του;
Θ-Ναι ναι. Εννοείται
Α-Δεν κάνουν τα ίδια πράγματα πάντα. Κάνουμε εντελώς διαφορετικά. Και μας μαθαίνουν καθηγητές που είναι άψογοι όλοι
Σ-Ναι, δεν αναφέρομαι παιδιά στο αν κάνουν κάθε μέρα διαφορετική ύλη, ας πούμε, αλλά στο αν αλλάζει το σχολείο μέρα με την ημέρα
Θ-Αλλάζει
Σ-Ούτε σε αυτό αναφέρομαι. Αν είναι κάτι που συνεχώς κάνει τα ίδια και τα ίδια...
Α-Όχι δεν είναι καθόλου βαρετό, δεν κάνει καθόλου τα ίδια
Γ-καταρχήν όταν είναι ο καθηγητής και έχουμε μία πορεία για οτιδήποτε... δε μένουμε εκεί στο συγκεκριμένο μάθημα... Κάνουμε και παρακάτω... από πού ξεκινάει.... πώς γίνεται
Θ-Από την αρχή
Γ-Γιατί είναι λέμε... Λέμε τις απόψεις μας... Λέμε ο καθένας τι γνωρίζει για κάτι συγκεκριμένο, όταν έχουμε μία συζήτηση. Είναι πολύ σπουδαίο πράγμα
Σ-Μάλιστα
Ι-Δεν ντρέπεσαι αν θα το πεις λάθος...
Σ-Παιδιά όμως δεν αναφέρομαι σε αυτό. Αναφέρομαι στο αν εσείς συμμετέχετε στο τι γίνεται στο σχολείο
Μ-Φυσικά και συμμετέχουμε
Ι-Φυσικά και συμμετέχουμε σε ό,τι γίνεται στο σχολείο. Βάσει βέβαια και με το χρόνο μας. Π.χ. ο διευθυντής θα πει πάμε μία εκδρομή. Μπορεί εκείνη τη μέρα να μην μπορέσω να πάω, αλλά θα πάω μια μέρα που είμαι στο μάθημα
Σ-Μάλιστα. Δηλαδή θέλετε να πείτε ότι το σχολείο ακούει τη γνώμη σας;
Θ-όχι ακούει τη γνώμη μας... Και αυτό... και μαζί. Είναι αμοιβαία δηλαδή...
Σ-Ναι, Κι εσείς ακούτε τη δική του...
Ι-Φυσικά
Θ-Βάσει με τον καθηγητή...
Ι-Ναι
Θ-Έχουμε άψογη συνεργασία με τους καθηγητές, πρώτον...
Σ-Ωραία
Θ-Δεν το συζητάμε αυτό....
Ε-Κι αν μας πει κάτι και δεν μπορούμε να ρθούμε, μπορεί να το έχουμε πει από την προηγούμενη
Θ-Θα ενημερώσουμε τον διευθυντή, για τον α-β λόγο
Σ-Ούτε σε αυτό αναφέρομαι, παιδιά. Αναφέρομαι στο εξής: θέλει το σχολείο να κάνει μια εκδήλωση... Σας ρωτάει πώς θέλετε να γίνει αυτή η εκδήλωση;
Θ-Βεβαίως
Ε-Φυσικά και ρωτάει
Σ-Σε αυτό αναφέρομαι
Θ-Αυτό θα γίνει ομαδικά, σχολείο και μαθητές, έτσι
Ι-Γίνεται ομαδικά. Οτιδήποτε γίνεται ομαδικά... Έρχεται η κυρία, παράδειγμα, που μας κάνει μάθημα και μας λέει: εμείς αποφασίσασαμε...θέλουμε να κάνουμε αυτό. Είστε σύμφωνοι;
Σ-Μάλιστα
Ι-Και γίνεται κάτι ομαδικό
Σ-Κι αν δεν είστε τι γίνεται;
Ι-Αν δεν είμαστε;` Μέχρι στιγμής δεν έχει τύχει κάτι
Σ-Ωραία. Από αυτό που φαντάζεστε. Εάν δεν είστε, τι θα....;
Ι-Θα τα βρούμε κάπου στη μέση
Σ-Θα τα βρείτε κάπου στη μέση, μάλιστα...
Ι-Ναι
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Πιστεύετε ότι το σχολείο λειτουργεί έτσι ώστε να βοηθάει τους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους;
Ε-Ναι
Θ-Αυτό το σχολείο ναι
Ι-Το συγκεκριμένο ναι... Πάρα πολύ
Σ-Μπορείτε να μου τεκμηριώσετε αυτή τη θέση; Εσείς που είπατε αλλά και οι υπόλοιποι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Β-Εντάξει, είναι το ωράριο πάνω από όλα που βοηθάει... είναι απόγευμα οπότε όσοι εργαζόμαστε πρωινές ώρες... οπότε το ωράριο είναι το κυριότερο για μένα. Γιατί κι εγώ ξεκίνησα: "ας πάω να δω τι γίνεται και τα παρατάω μωρέ, δε χάλασε ο κόσμος να πάω και μια βδομάδα". Αλλά τελικά με τράβηξε το σχολείο.
Σ-Πέραν αυτού; Πέραν του ωραρίου ας πούμε, πιο έτσι ουσιαστικά πράγματα που σας κάνουν να πιστεύετε ότι βοηθάει τους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους;
Μ-Στο κοινωνικά αδύναμους θα μπορούσα να πω ότι ανοίγει ορίζοντες... δηλαδή... βλέπεις με άλλη οπτική γωνία κάποια πράγματα, τα οποία δεν τα έβλεπες. Εντελώς διαφορετικά
Σ-Μάλιστα
Μ-Από κει που έλεγες ρε παιδί μου... πνίγεσαι ουσιαστικά σε μια κουταλιά νερό... έρχεσαι στο σχολείο... μιλάς και αλλάζεις εντελώς...τα βλέπεις πολύ διαφορετικά
Σ-Κάποιος άλλος`
Ι-Πιστεύω ότι υπάρχουν άτομα που έρχονται να πάρουν το απολυτήριο για να μπορούν να μείνουν στη δουλειά, να προχωρήσουνε παρά πάνω
Μ-Ούτως ή άλλως. Ή να βρουν κάτι άλλο πάρα πάνω
Σ-Έχει δηλαδή αυτή την άνεση, χρησιμότητα...
Α-Ναι δίνει τη δυνατότητα να ...
Σ-Δε μου λέτε παιδιά, αυτή η γνώση που προσφέρεται εδώ...στο συγκεκριμένο πάντα σχολείο... εντάξει; Γιατί εστιάζουμε στο ΣΔΕ των Τρικάλων, εντάξει; Είναι μια γνώση άχρηστη ή χρήσιμη
ΟΛΟΙ-Πολύ χρήσιμη!
Σ-Και γιατί;
Γ-Πολύ χρήσιμη.
Β-Μαθαίνεις πράγματα που δεν τα ξέραμε καν. Σε κάθε είδους μαθήματα. Ο κάθε καθηγητής διδάσκει τα δικά του. Από τον κάθε καθηγητή παίρνουμε το καθένα... Μιλήστε όλοι, μην ντρέπεστε...
Α-Εγώ όταν ήμουν στον δεύτερο κύκλο ΣΔΕ είχα μιλήσει με κάποιον καθηγητή γενικά για την εκπαίδευση εδώ, έτσι... και μου είπε το εξής: πέρα από την εκπαίδευση που κάνατε, λέει, επειδή το σχολείο απευθύνεται σε ενήλικες, είναι μερικές φορές που μαθαίνουμε κι εμείς οι ίδιοι από εσάς ορισμένα πράγματα, άσχετα που είστε μαθητές εδώ, αλλά επειδή είστε ενήλικες και... κάπου ξέρετε αρκετά πράγματα από τη ζωή, γινόμαστε κι εμείς μερικές φορές, λέει, μαθητές...
Σ-Δικοί σας
Α-Ναι
Σ-Μάλιστα
Α-Δηλαδή υπάρχει μια αλληλεγγύη στο σχολείο
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Αυτά που μαθαίνετε, και τα οποία θα λέγαμε ότι είναι γενική γνώση, εντάξει; Δεν είναι κατάρτιση... Είναι χρήσιμα και για τη δουλειά σήμερα; Και γιατί;
ΜΑΙΡ-Είναι χρήσιμα
Σ-Γιατί;
ΜΑΙΡ-Έχουν αλλάξει... Δεν είναι οι εποχές που ήταν κάποτε... Οπότε η γνώση πάντα χρειάζεται να ξέρεις και κάτι παραπάνω και κάτι παραπάνω... δεν τελειώνει ποτέ
Σ-Ένας που δουλεύει σε συνεργείο αυτοκινήτων, ας πούμε, γιατί να πρέπει να ερθει στο ΣΔΕ;
ΘΑΝ-Για να μπορεί να ταυτίσει τη γνώση με τον εγκέφαλο
Σ-Δηλαδή;
ΘΑΝ-Δηλαδή να μπορείς να σκέφτεσαι πρώτα και μετά να μιλάς.
Σ-Μάλιστα, πολύ ωραία...Ε;;Κάποιος άλλος; Αυτό που σας είπα... Γιατί ο υπάλληλος του συνεργείου αυτοκινήτων, που στις παλιές δεκαετίες δεν χρειζόταν ίσως και καν σχολείο
Θ-Μπορεί να μην είναι μόνο υπάλληλος συνεργείου, μπορεί να είναι και άλλα επαγγέλματα
Σ-Ναι τυχαία το ανέφερα αυτό, που είναι αυτό που παλιότερα ας πούμε δεν χρειαζόταν τίποτε..Γιατί ένας τέτοιος άνθρωπος....;
Ε-Γιατί αλλάζει και η συμπεριφορά γενικώς. Αλλάζει η συμπεριφορά...Όταν ξέρεις κάποια πράγματα και γνωρίζεις, η συμπεριφορά σου είναι εντελώς διαφορετική. Σαν να μιλάει και το κορμί σου όχι μόνο το στόμα. Είναι τελείως διαφορετικά
Σ-Άρα παιδιά πιστεύετε ότι το ΣΔΕ, ας πούμε, προσφέρει γνώση...
Β-Είσαι πιο σοφός από ό,τι ήσουν πριν
Ε-ξέρεις να σταθείς με λίγα λόγια...
Σ-Γιατί το είπατε αυτό;
Β-Γιατί στο σχολείο μαθαίνεις πιο διαφορετικά... μαθαίνεις δηλαδή πιο πολλές λέξεις
Θ-Μορφώνεσαι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Β-Ενώ πριν δεν τα γνώριζες
Ε-Ακόμη και το νόημα των λέξεων... Υπήρχαν λέξεις που ούτε το νόημα δεν ξέραμε
Σ-Εντάξει, το θέμα της γλώσσας
Ε-Παίζει κι αυτό ρόλο
Α-Η δικιά μου η άποψη είναι ότι το ΣΔΕ είναι πολύ , έτσι,πιο χρήσιμο για έναν ενήλικο από το γενικό Γυμνάσιο
Σ-από το παραδοσιακό
Α-Ναι. Ότι είναι πολύ πιο καλύτερο..
Σ-Μάλιστα. Να περάσουμε σε μια άλλη ερώτηση παιδιά... Πώς θα μου περιγράφατε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που κάνουν μάθημα στο σχολείο σας; Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί σας, πώς είναι ως εκπαιδευτικοί; Να μη μείνουμε σε επίθετα, είναι ευγενικοί κλπ. Τα αποφεύγω αυτά τα επίθετα, ξέρετε. Θα ήθελα πιο τεκμηριωμένες απαντήσεις με παραδείγματα κιόλας να δώσετε. Ας πούμε: βελτιώνουν μέρα με τη μέρα την δουλειά τους, ώστε να μπορείτε να πείτε ότι συνεχώς μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους; διορθώνουν τα λάθη και τις αστοχίες που κάνουν; Γιατί κανείς δεν είναι τέλειος... Κι όχι λάθη στην ύλη, γενικότερα... Πιστεύετε γενικά ότι μαθαίνουν όντας κι αυτοί εδώ πέρα εργαζόμενοι;
Β-Είναι λίγο διαφορετική η εκπαίδευση από το να κάνουν σε έναν ανήλικο σε σχέση με το ΣΔΕ
Σ-Ωραία
Β-Εγώ νομίζω ότι αυτός που γνώρισα εδώ στο ΣΔΕ Τρικάλων κάνουν πολύ κάνουν την δουλειά τους
Σ-Ωραία αλλά ας μη μείνουμε σε αυτές τις γενικές "κάνουν καλά την δουλειά τους". βλέπετε ότι μαθαίνουν κάθε μέρα μέσα από την δουλειά τους; Αλλάζουνε;;
ΜΑΙΡ-Γιατί κάθε χρόνο είναι και άλλοι μαθητές. Οπότε ο κάθε άνθρωπος, είτε εκπαιδευτικός είναι είτε κάτι άλλο, πάντα μαθαίνει από όσο συμπεριφέρεται σε αυτούς τους ανθρώπους. Εγώ είμαι 36, ο κύριος απέναντι είναι 50\. Άρα κάπου οι απόψεις μας είναι διαφορετικές. Οπότε ο κύριος ή η κυρία που μας διδάσκει ταυτίζεται και πάει διαφορετικά
Γ-Έχει τον τρόπο να προσεγγίζει τον κάθε μαθητή
Ι-Θα βοηθήσει
Σ-Να κάνω όμως μια ερώτηση. Αυτό συμβαίνει με όλους τους εκπαιδευτικούς ή υπάρχουν εξαιρέσεις;
Ι-Οι δύο εκπαιδευτικοί, μαθηματικών και γλώσσας, οι τρεις θα πω εγώ... γιατί εμείς είμαστε λιγότεροι μήνες, οι υπόλοιποι είναι ωρομίσθιοι... Εμείς είχαμε την ατυχία ή την τύχη με την τηλεκπαίδευση πέρυσι... Δεν ξέραμε παρά μόνο τις φωνές στην ουσία με τους ωρομίσθιους... Αλλά γινόταν καλό μάθημα... Αλλά γνωρίζουμε πολύ καλά τους τρεις που έχουμε
Σ-Συμφωνείτε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας... είναι τόσο καλοί; Ή υπάρχουν και εξαιρέσεις;
Θ-Όχι είναι καλοί. εμείς είμαστε δεύτερη χρονιά τώρα, δεν έχει πρόβλημα
Β-Σε άλλα σχολεία...
Σ-Δεν σας ρωτάω για άλλα
Α-Είναι άψογοι μαζί μας
Σ-εκατό τοις εκατό;
Θ-Εκατόν ένα τοις εκατό
Σ-Ωραία
Θ-Είναι και ο υποδιευθυντής που κάνει υπολογιστές... άψογος. Εγώ δεν ήξερα τίποτε. Εδώ έμαθα
Ι-Εμείς δεν τα κάναμε ακόμη... Αλλά οι εκπαιδευτικοί που μας διδάσκουν είναι εξαιρετικοί
Σ-Άρα παιδιά για ποιους μιλάμε; Είπατε εκατό τοις εκατό; Βάζετε και τους ωρομίσθιους μέσα;
ΘΑΝ-Και τους ωρομίσθιους
Θ-Κώστα, δεν είχαμε πρόβλημα. Και διαδικτυακά που κάναμε μάθημα ήταν άψογοι
Σ-Δηλαδή παιδιά όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο
Θ-Αυτό είναι σίγουρο... για εμένα
Β-Εμείς μάθαμε 2 χρόνια τα τριπλά από όσα ξέραμε. Αγγλικά δεν ήξερα λέξη... Έμαθα να ανοίγω τον υπολογιστή...
Σ-Μάλιστα παιδιά... για να περάσω σε μια άλλη ερώτηση. Πώς θα μου περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους; Σύμφωνα πάντα με όσα βλέπετε, αισθάνεστε και τα λοιπά; Για παράδειγμα, βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν ένα αρμονικό σύνολο ή λειτουργούν μεμονωμένα, έχοντας τυπικές σχέσεις;
Θ-Δε νομίζω ότι είναι τυπικές σχέσεις
Ε-Αρμονικά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Από αυτά που έχετε πάντα δει. Δεν είστε σε θέση... Αυτό θέλω, την εικόνα που βλέπετε
ΒΑΓ-Άψογα...
Γ-Και στα διαλείμματα πάντα μαζί... οπότε αυτήν την εικόνα έχουμε, ότι έχουν καλή συνεργασία
Θ-Εδώ Κώστα εν τέλει είναι σαν να είμαστε μια οικογένεια μαζί με τους καθηγητές, έχουμε γνωριστεί τόσο πολύ... Εντάξει τα παιδιά είναι πρώτη... εμείς είμαστε στη δεύτερη χρονιά. Λοιπον ...σαν μια οικογένεια. Όχι ότι τα παιδιά είναι απέξω
Ι-Πάρα πολύ. Κι εμείς που είμαστε εδώ λίγους μήνες, αυτό το πράγμα είναι... Λείπεις λίγο και λες: ωχ πρέπει να πάω σχολείο
Σ-Παιδιά, τους βλέπετε να συνεργάζονται;
Θ-Άψογα
Σ-Συνεργάζονται πολύ;
ΘΑΝ-Ναι
Σ-Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους;
ΘΑΝ-Αυτό που βλέπουμε εμείς ναι άψογα...
ΒΑΓ-Και μαζί τους και με εμάς
Σ-Συνεργάζονται...
Α-Εάν δεν συνεργαζόνταν, δεν θα είχε ... και θα υπήρχε...
Σ-Μια δυσφορία ας πούμε;
Α-Μια δυσφορία και θα την καταλαβαίναμε...
Ι-Θα έβγαινε προς τα έξω νομίζω ότι εάν δεν συνεργάζονταν
ΘΑΝ-Και το κυριότερο, όσοι τελειώνουν το ΣΔΕ δεν το ξεχνάνε. Δένονται συναισθηματικά
Θ-Δηλαδή συνεργάζονται. Αυτό που βλέπουμε εμείς
Ι-Από τους εκπαιδευτικούς ξεκινάει αυτό... Δεν γίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν συνεργασία και,...
Σ-Δηλαδή παιδιά εντοπίζετε σχέσεις επιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών;
Θ-εννοείται, ναι
Σ-Στο εκατό τοις εκατό τους;
Θ-Εκατόν ένα
Ι-θα φαινόταν, νομίζω
Σ-Μπορείτε να μου δώσετε επιπλέον παραδείγματα που τεκμηριώνουν αυτό το πράγμα;
ΜΑΡ-Ας πούμε θα μπούμε να κάνουμε μάθημα με το μαθηματικό... Και λέει εγώ θα κάνω τώρα... Και λέει: όχι θα το μοιράσουμε... Υπάρχει συνεννόηση.
Γ-Εγώ θα έλεγα ας πούμε ότι όταν γιόρταζε ο καθηγητής μας ήμασταν όλοι μια ωραία ομάδα έξω... Περάσαμε ωραία
Σ-Και οι καθηγητές οι άλλοι ήταν μια ωραία ομάδα;
Θ-Κώστα να πω και κάτι άλλο... Εμείς εδώ πέρα σαν ομάδα δεν είμαστε μόνο καθηγητές μαθητές. Παράδειγμα, βγαίνουμε διάλειμμα, ο καθηγητής ή η καθηγήτρια δεν θα πάνε να κλειστούν σε ένα γραφείο... θα καθήσουμε έξω και θα συζητήσουμε
Ι-Όλοι μαζί
Θ-Και θα πούμε και την πλάκα μας
Σ-Τι συζητάτε; Κάνετε μόνο πλάκα όταν είστε έξω; Που λέει ο Θεόδωρος;
Θ-Για διάφορα πράγματα
Σ-Τι είναι αυτά τα διάφορα;
Θ-Διάφορα, κοινωνικά και λοιπά, σε καλό επίπεδο, ας πούμε
ΘΑΝ-Λέμε και πληροφορίες για τα μαθήματα
Σ-Μάλιστα...
Θ-Έχουμε δεθεί Κώστα, σου το είπα και στην αρχή. Σαν ομάδα, σαν καθηγητές και σαν μαθητές είμαστε δεμένοι
Σ-Δηλαδή παιδιά όταν κάνετε αυτό που είπατε, επικεντρώνονται αυτές οι συζητήσεις στη μάθησή σας;
Β-Και στη μάθησή μας, και σε όλα δηλαδή, γενικά
Σ-Δεν λέτε δηλαδή ανέκδοτα;
Θ-Όχι βέβαια
Σ-Μάλιστα
ΘΑΝ-Δεν μπορούμε να συζητάμε όμως και για το μάθημα έξω, μπορεί να πούμε κάτι διαφορετικό
Ι-Αν χρειαστεί μια συμβουλή... Μου έχει τύχει π.χ. κάτι στη δουλειά μου, θα ζητήσω συμβουλή από την καθηγήτριά μου. Θα πω: έχω αυτό κι αυτό. Θα με συμβουλέψει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα
Ε-Δεν είναι πάντα το ανέκδοτο. Υπάρχει και αυτό
Σ-Θέλει κανείς να πει κάτι άλλος;
ΘΑΝ-Γενικής κρίσεως θέματα συζητάμε, από οικογενειακά, μέχρι για το παιδί μου...
Σ-Πώς θα περιγράφατε παιδιά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών του σχολείου; Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν συνεχώς νέα πράγματα μέσα στο μάθημα; Βλέπετε ότι μεταβάλλουν τη συνεργασία και τη συμπεριφορά τους; Ότι πειραματίζονται; Ή μένουν αμετακίνητοι και στάσιμοι;
Θ-Προσπαθούν πάντα να μας μάθουν περισσότερα
Σ-Και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα προβλήματα του καθενός;
Α-Σίγουρα... Εάν δεν το καταλάβεις, θα στο πει και μία και δυο φορές και τρεις φορές. Όχι έκανε ένα μάθημα, το πέρασε στο ντούκου και πάμε στο άλλο. Κάποιος αν έχει απορία θα το ρωτήσει
Β-Εγώ έχω την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται κατάλληλα με την ηλικία του καθενός μας στην εκπαίδευση.
Σ-Μόνο με την ηλικία; Ή και με την προσωπικότητα του καθενός; Είναι λίγο αόριστο.
ΘΑΝ-Η προσωπικότητα του καθενός είναι διαφορετική
Σ-Γι' αυτό ρωτάω. Λαμβάνεται λοιπόν υπόψη στο μάθημα η προσωπικότητα του καθενός; Οι ανάγκες, το επίπεδό του; οιεπιθυμίες του για γνώση;
ΒΑΓ-Κάποιος μαθητής που δεν θα τα πιάσει με τη μια, ο καθηγητής θα επιμένει και θα σου κάνει και μία και δύο και τρεις φορές ώσπου να το καταλάβει
Θ-Όπως έγινε με τα κλάσματα
ΜΑΙΡ-Κι εγώ πιστεύω ότι θα το πει πολλές φορές, ώστε και ο τελευταίο να το καταλάβει
Θ-Δεν θα το περάσει στο ντούκου αυτό το μάθημα
Β-Δεν θα πει ότι εντάξει, δεν το κατάλαβες, είναι όλη η ομάδα, δεν το κατάλαβαν δύο άτομα και το περνάμε., Θα επιμείνει
Σ-Και παιδιά αλλάζουν τον τρόπο του μαθήματος; Πειραματίζονται; Κι αυτό το λέω με την καλή την έννοια, ότι ο πειραματισμός είναι καλός;
Θ-Ανάλογα στο μάθημα
Σ-Δοκιμάζουν νέους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας; Ναι ή όχι;
Θ-Υπάρχει ένας τρόπος, κι ένας δεύτερος κι ένας τρίτος
Σ-Από αυτό που έχετε δει
Ε-Εγώ πιστεύω ότι ναι
ΜΑΙΡ-Παράδειγμα, στα μαθηματικά που μας έδειχνε και διαφορετικούς τρόπους
Θ-Κοιτάνε και εναλλακτικούς τρόπους
Σ-Το κάνουν όλοι αυτό;
Θ-Ο καθένας στο μάθημά του
Σ-Εάν το κάνουν όλοι, ρώτησα. Πιστεύω ότι εσείς είστε σε θέση να καταλάβετε εάν πειραματίζονται
Θ-Ναι με κάποιο τρόπο που είπαμε πριν. Εάν δεν καταλαβαίνουμε κάτι, θα μας το πει και με άλλο τρόπο
Σ-Συμφωνείτε παιδιά όλοι; Κι ότι αυτό ισχύει για όλους;
ΟΛΟΙ-ναι
Σ-Μάλιστα... Πώς πιστεύετε παιδιά ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας την δουλειά τους; Δηλαδή... η γενική σας εικόνα είναι ότι αυτό το σχολείο ακολουθεί μια προκαθορισμένη πορεία. Ή ότι τα διάφορα νέα δεδομένα που προκύπτουν ανά πάσα στιγμή, εδώ, έξω, παραδίπλα κλπ., ότι λαμβάνονται υπόψη και προσαρμόζεται όλη η ζωή του σχολείου;
Θ-Δεν το κατάλαβα καλά
Ι-Δεν ξέρω. Εκείνο που έχω καταλάβει είναι ότι όταν γίνεται κάτι, μπορούμε να το συζητήσουμε. Δηλαδή αν το αναφέρουμε στην τάξη, υπάρχει συζήτηση. Δεν είναι ότι πάμε παρακάτω. Συνεχίζεται, και θα πει ο καθένας την άποψή του
Σ-Νοιάζεται για να το πω αλλιώς... αισθάνεστε ότι το σχολείο αυτό είναι σαν ένα κουτί... ή έχει τεντωμένες τις κεραίες και λαμβάνει υπόψη τα πάντα;
Γ-Τα πάντα
ΜΑΙΡ-Νομίζω ότι λαμβάνει υπόψη τα πάντα
Σ-Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
Θ-Δηλαδή;
Σ-Δώστε μου παραδείγματα
Γ-Είναι ενημερωμένοι οι καθηγητές.. Και... κάθε χρόνο με τα άτομα που έρχονται, γιατί ο ένας με τον άλλον μας λέμε ότι πήγαμε εκεί... Πιστεύω ότι προσελκύει ακόμη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Σας ρωτάω τώρα εάν παιδιά αισθάνεστε ότι ο ένας εκπαιδευτικός ενημερώνει τον άλλον για τον τρόπο που εργάζεται, που κάνει την δουλειά του;
Θ-Για τους μαθητές εννοείς;
Σ-Εάν εσείς έχετε την αίσθηση ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ενημερώνει τους άλλους για τον τρόπο που κάνει την δουλειά του;
ΘΑΝ-Πιστεύω ναι
Β-Είναι μια ομάδα, Οι καθηγητές τα λένε μεταξύ τους. Οι καθηγητές έχουν κάποιες γνώσεις πώς να κάνουν το μάθημα. Μια συναίνεση θα υπάρχει
Σ-Θα ρωτήσω τη γνωστή ερώτηση: Ισχύει για όλους αυτό;
Α-Λογικά ναι. Αλλά τώρα εάν υπάρχει και κάποιος... Είναι και ο χαρακτήρας του καθενός, το πώς σκέφτεται
Θ-Δεν το ξέρουμε, υποθέτουμε
Σ-Ναι, αλλά εγώ πιστεύω ότι όντας σε αυτό το σχολείο, το μυρίζετε το σχολείο, που λέμε, και καταλαβαίνετε τι γίνεται. Είστε σε θέση να καταλάβετε.
ΘΑΝ-Λογικά να το πάρουμε: οι καθηγητές ας πούμε δεν μιλούν μεταξύ τους για τους μαθητές, ο ένας για τον άλλον;
Σ-Δεν είναι απαραίτητο. Λογικά ναι. Αλλά εγώ σας ρωτάω: εδώ τι γίνεται;
Ι-Νομίζω ναι
Θ-Δεν μπορούμε να το ξέρουμε. Αλλά μάλλον ναι
Ι-Σαν ομάδα όπως τους βλέπουμε μάλλον
Σ-Ενημερώνεστε για τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να έφερε μια εργασία που σας έβαλε ένας εκπαιδευτικός; Μια δραστηριότητα; Μια μέθοδο; Εδώ βλέπε ότι σας γράφει τα αγγλικά με ελληνικά. Σας έχει εξηγήσει η καθηγήτρια γιατί το κάνει αυτό;`
Μ-Αφού εμείς δεν τα ξέρουμε
Σ-Και τι σημαίνει αυτό; Τα αγγλικά δεν διδάσκονται ποτέ με ελληνικούς χαρακτήρες..
ΜΑΙΡ-Και πώς θα τα μάθουμε;
Σ-θα τα μάθετε μαθαίνοντας τα γράμματα τα αγγλικά, έτσι είναι
ΜΑΙΡ-Ναι, αλλά αυτός έχει γράψει το πώς το προφέρουμε, το πώς πρέπει να το μιλήσουμε
Σ-την προφορά. Δεν επιτρέπεται αυτό. Σας έχει εξηγήσει σε τι βοηθάει εν πάση περιπτώσει;
ΒΑΓ-θεωρούμε ότι είναι πιο εύκολα έτσι. Η προφορά για να συνηθίσεις
Σ-Μάλιστα
Θ-Δεν μπορούμε...
Σ-Εντάξει
Α-και η δικιά μου η γνώμη αυτή είναι
Σ-η ερώτηση είναι εάν σας εξηγούν για ποιο λόγο επέλεξαν ένα συγκεκριμένο τρόπο...
Θ-Για το πιο εύκολο
Σ-τον πιο αποδοτικό
Θ-Για να μπούμε στο πνεύμα
Μ-αυτό δεν το καταλαβαίνουμε και του λέμε πώς είναι και το γράφει
Θ-Είναι ένας εύκολος τρόπος
Σ-και βγαίνετε κερδισμένοι από αυτό;
Μ-Ναι
Σ-Υπάρχουν παιδιά τρόποι που μπορείτε να λάβετε ικανοποιητική απάντηση για το τι γινόταν παλιά στο σχολείο. Δηλαδή, έχετε απορίες. Ήρθατε στο ΣΔΕ και έχετε απορίες για το τι γινόταν παλιά, εντάξει;
Θ-Άμα είναι καθηγητές που ήταν παλιά, μπορούν να μας πουνε
Σ-Πέραν αυτού
Α-Άμα είναι καινούριοι, δεν θα μπορούσαν
Σ-Άρα υπάρχει κάποιος τρόπος; Να μάθετε τι γινόταν εδώ; Εκδηλώσεις;
Θ-Δεν το έχουμε συζητήσει
Σ-Για σκεφθείτε λίγο καλύτερα
Β-Στο ίντερνετ;
Σ-Στο ίντερνετ έχει παρουσία το σχολείο;
Θ-Πώς δεν έχει; Μα διδασκόμαστε
Σ-Όχι αυτό... Εάν ας πούμε έχει ιστοσελίδα το σχολείο
Β-Πώς δεν έχει
Σ-για πείτε μου για την ιστοσελίδα. Είναι καλή;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Θ-Πώς δεν είναι καλή; Ότι ενημέρωση έχουμε την λαμβάνουμε από εκεί
Σ-Μάλιστα. Για πείτε μου κι άλλα
ΘΑΝ-Οτιδήποτε συμβεί ενημερωνόμαστε. Αν συμβεί κάτι...
Σ-Άρα μπορεί κανείς να μάθει το παρελθόν του σχολείου μέσα από την ιστοσελίδα του
ΜΑΙΡ-Ναι
Σ-Διαβάζετε ή όχι την ιστοσελίδα;
Ι-Ναι.
Σ-Δεν κάνετε μόνο το παραδοσιακό; τηλέφωνο ας πούμε;
Γ-Μπαίνεις στην ιστοσελίδα και βλέπεις...
Σ-Παιδιά, δε μου λέτε, οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για να είναι όλοι μαζί την ώρα του σχολικού ωραρίου ή εκτός ωραρίου με σκοπό να ασχοληθούν με τη μάθησή σας;
Θ-Εκτός σχολικού ωραρίου; εάν κάποιος μαθητής δεν κατάλαβε κάτι, ο καθηγητής θα καθήσει και θα ασχοληθεί
Σ-Πιστεύεις ή το ξέρεις;
Θ-Δεν το ξέρω, λέω
Σ-Ή ξέρεις ότι είναι διαθέσιμος;
Θ-Νομίζω ότι είναι
Ι-Όταν ρωτάμε κάτι μας το εξηγούν
Σ-και εκτός ωραρίου;
ΜΑΙΡ-Μπορεί να συμβεί... να τελειώσει το μάθημα και η συζήτηση να συνεχίζεται
Σ-Υπάρχει ανάμεσα σε εσάς και στο σχολείο καλή επικοινωνία, η οποία μπορεί να διεξάγεται και με ηλεκτρονικό τρόπο;
Μ-Ναι. Και με τους καθηγητές που τους έχουμε φίλους στο μέσεντζερ, μπορούμε και ρωτάμε... έχουμε και ομάδα
Σ-Γίνεται με όλους τους εκπαιδευτικούς παιδιά αυτό ή υπάρχουν εξαιρέσεις;
Μ-Εμείς δεν είχαμε ομάδα, αλλά φτιάξαμε
Σ-Φέτος που έχουμε διά ζώσης διδασκαλία, έχετε επικοινωνία με όλους;
Γ-όχι με όλους
Σ-Θα ασχοληθούμε τώρα παιδιά με τη λέξη ανατροφοδότηση. Ξέρουμε τι σημαίνει;
Α-Εξήγησέ μας
Σ-Η ανατροφοδότηση είναι παιδιά όταν λέμε σε κάποιον την άποψή μας για κάτι. Λέμε ας πούμε: πήρα ανατροφοδότηση για τον τρόπο που έκανα το μάθημα. Από πού την πήρα; Από τους μαθητές.
Θ-Ναι
Σ-Η ερώτηση είναι εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας θέλουν να λαμβάνουν από εσάς ανατροφοδότηση για ό,τι γίνεται και εάν την παίρνουν υπόψη; Εάν δηλαδή αξιολογούν με τη βοηθειά σας τον εαυτό τους;
Β-Εγώ νομίζω ναι. Γιατί όπως είπα στην αρχή, κάποιος καθηγητής μου είπε: ναι μεν σας διδάσκουμε, αλλά διδασκόμαστε και από εσάς.
Θ-με τους ανήλικους δεν μπορείς να το κάνεις
Σ-Κάποιος άλλος να το συμπληρώσει ή να το τεκμηριώσει αυτό περισσότερο; Σας ρωτάνε εάν είστε ικανοποιημένοι από το μάθημα;
Θ-Βεβαίως και μας ρωτάνε
Σ-Γιατί είναι σημαντικό παιδιά να σας κάνουν αυτήν την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί σας
Μ-Για να γίνουν και οι ίδιοι καλύτεροι, πιστεύω... Αλλά στο μάθημα
Σ-Πώς βλέπετε παιδιά τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον έξω από αυτό; Με την κοινωνία για παράδειγμα; Με άλλους οργανισμούς, φορείς κλπ. Δηλαδή αντιλαμβάνεστε ότι το σχολείο συνεργάζεται με διάφορους φορείς και υπηρεσίες; Κι όχι μόνο αν αντιλαμβάνεστε, αλλά εάν όντως γίνεται αυτό το πράγμα; Έρχονται κάποιοι επιστήμονες; Με άλλα λόγια, μάθημα εδώ πέρα σας κάνουν μόνο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ή έρχονται και άλλοι;
Ι-Ναι, έχουμε κάνει διαδικτυακά με τη ΓΣΕΕ βέβαια πέρυσι. Φέτος δεν ξεκινήσαμε αλλά θα έχουμε κάποια επαφή
Σ-Πέρα από ΓΣΕΕ, κάποιο επιστήμονες, που έρχονται να συμπληρώσουν το μάθημα;
Ι-Εμείς της πρώτης δεν είδαμε ακόμη κάτι
Σ-Άρα κατά κανόνα η μάθησή σας πραγματοποιείται μόνο από το προσωπικό του σχολείου.
ΟΛΟΙ-ναι
Σ-Ωραία. Και τώρα παιδιά θα πάμε στον διευθυντή του σχολείου σας, που θέλω να μου τον περιγράψετε. Να μου πείτε πώς παίρνει τις αποφάσεις. Από αυτά πάντα που βλέπετε... Δεν είπα ότι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είστε μέσα στο γραφείο. Και ποιες είναι οι σχέσεις του με το λοιπό προσωπικό; θεωρείτε ότι λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις ή ότι ρωτάει τους πάντες;
Α-Κάποια συζήτηση γίνεται
Σ-Για πείτε μου
Θ-Θέλει να πάρει μια απόφαση ο διευθυντής, γίνεται συζήτηση όλοι μαζί, καθηγητές, μαθητές
Σ-Ερωτάσθε συχνά δηλαδή από τον διευθυντή του σχολείου;
Θ-Ναι
Σ-Μάλιστα, για πείτε μου παραδείγματα
Ε-Για να γίνει αυτή η κουβέντα μας π.χ.
Σ-Ήρθε και σας ρώτησε;
Ε-Ναι
Σ-άλλες αποφάσεις που λαμβάνονται από την κεφαλή του σχολείου; θεωρείτε δηλαδή πως για ό,τι γίνεται κάθε μέρα στο σχολείο έχετε ενημερωθεί και το ξέρετε ή κάποιες φορές έρχεστε προ εκπλήξεως;
ΒΑΓ-μας ενημερώνει
ΘΑΝ-ενημερωνόμαστε. Υπάρχουν και άλλοι λόγοι, όπως όταν κάποιος μένει μακριά και μας παίρνει τηλέφωνο
Σ-Αντιλαμβάνεστε παιδιά να δίνει στους καθηγητές ο διευθυντής σας περιθώρια και αρμοδιότητες και ελευθερία κινήσεων;
Θ-Να αφήσει τον καθηγητή να φεύγει όποτε θέλει;
Σ-όχι, να αφήσει τον καθηγητή να παίρνει πρωτοβουλίες
Θ-Υποθέτω ναι
ΜΑΙΡ-Κι εγώ το ίδιο. Υποθέτω ναι. Ότι είτε για το μάθημά του είτε για οτιδήποτε είτε ότι έχει σχέση με το σχολείο
Σ-Οι υπόλοιποι τι άποψη έχουν;
Β-Εγώ προσωπικά όταν ήμουν δεύτερος κύκλος και θέλαμε μια εκδήλωση, κοπή πίτας, ο διευθυντής είχε το δεύτερο λόγο. Άφησε σε εμάς να ψάξουμε, να επιλέξουμε και μετά να πει το ΟΚ. Αλλά πιο πολύ άφησε σε εμάς να ψάξουμε μαγαζί. Και μετά αυτός έδωσε το ΟΚ. Δεν πήρε κάποια πρωτοβουλία. Και είπε θα κάνετε αυτό ή δεν θα κάνετε αυτό
Σ-Αυτό που μου περιγράψατε συμβαίνει με όλα τα σημαντικά ζητήματα του σχολείου; Έτσι από την εμπειρία που έχετε...
Α-Ναι
Ι-Καλά, με τον κορωνοϊό άλλαξαν πολύ τα πράγματα... Πήγαν όλα παρά πίσω... Οπότε κάνεις το μάθημα... Ή όταν είναι να ρθει κάποιος, ως εκεί...
Α-Γιατί προηγείται κάπως η ασφάλεια
Β-Κι εγώ πιστεύω το ίδιο... Γιατί ο διευθυντής τώρα μας χωρίζει να είμαστε λιγότερα άτομα
ΜΑΙΡ-Ο διευθυντής καλά μας προσέχει, η πολιτεία μάς προσέχει;
Σ-Αυτό παιδιά θέλω τώρα να σας το ρωτήσω. Ο διευθυντής είναι ο διευθυντής. Αλλά πάνω από αυτόν υπάρχει αυτό που λέμε κράτος
ΟΛΟΙ-Πού είναι το κράτος;
Σ-Στην προκειμένη περίπτωση αυτό που λέμε κράτος είναι το Υπουργείο Παιδείας. Εντάξει; Όπως στα νοσοκομεία είναι το υπουργείο υγείας. Θεωρείτε ότι το κράτος βοηθάει το σχολείο σας ώστε το να λειτουργεί ως ένα αρμονικό σύνολο και να προσφέρει αυτά που υπόσχεται;
ΜΑΙΡ-Όχι
Θ-Μπορούσε να προσφέρει πολύ περισσότερα
Σ-Θα ήθελα να τοποθετηθείτε παιδιά όλοι, διότι αυτό είναι ένα φλέγον ζήτημα
Ε-Το πιο απλό θα σας πω εγώ τώρα με τον κόβιντ
Σ-Να μας τα πείτε όλα
Ε-αυτό που μου έρχεται αυτήν τη στιγμή στο μυαλό... με τον κόβιντ... Ενώ μας είπαν να πάμε να κάνουμε και τεστ, και μας είπαν να πάμε στο φαρμακείο, δικαιούμαστε δύο την εβδομάδα, εγώ πήγα και ο φαρμακοποιός είπε ότι το συγκεκριμένο σχολείο δεν δικαιούται.
Ι-Εγώ θέλω να τοποθετηθώ στο ότι δεν είχαμε από την αρχή της χρονιάς ωρομίσθιους καθηγητές. Δηλαδή εμένα μου λείπουν μαθήματα. Κάναμε μάθημα μόνο με τους βασικούς. Πήγαν τόσοι μήνες χαμένοι... Εγώ δεν τους γνωρίζω τους ωρομίσθιους. Όχι μόνο εγώ, αλλά και η υπόλοιπη ομάδα
ΜΑΙΡ-αυτό είναι ένα άσχημο πράγμα, που κι εμείς το βιώσαμε πέρυσι. Και λόγω τηλεκπαίδευσης ήρθαν κάπου το Γενάρη... Χάνεις μαθήματα από τη στιγμή που υπάρχει το πρόγραμμα αυτό να έχουμε τους εκπαιδευτικούς από την πρώτη μέρα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Άλλο παιδιά;
Θ-Να πω κάτι;
Σ-Να πείτε γενικά...
Μ-Το κρύο.... Επίσης, η αίθουσα που κάναμε εμείς μάθημα πέρυσι μετά το σεισμό έπαθε ρωγμή. Πού είναι; Τα χόρτα έξω;; Η θέρμανση;; Φέτος ήρθαμε σε αυτές τις αίθουσες που έχουν κλιματιστικά... Το έχουν παρατημένο το υπουργείο τα σχολεία αυτά, παρόλο που κάνουν πολύ καλή δουλειά
Θ-Εγώ το πάω αλλού τώρα. Αυτοί που έρχονται από μακριά... Μαθαίνουμε ότι το κράτος καλύπτει για τους μαθητές τα έξοδα να έρθουν στο σχολείο. Εγώ γιατί να μη μου καλύψουν την απόσταση; Η Ιουλία είναι απο Καλαμπάκα... Κάνει 40 χλμ. Εγώ 50... Άλλος 60...
Σ-Αυτό παιδιά ταλαιπωρεί πολύ... και στη Λάρισα χάνονται μαθητές
Θ-είναι κόστος
Σ-Τρομερό
Ι-Η βενζίνη είναι ακριβή...
Θ-Είναι πολύ κόστος για κάποιον όταν είναι και άνεργος
Α-Δεν υπάρχει καμία χρηματοδότηση
Σ-Για πείτε μας
Α-Υπάρχει πρόβλημα με τη χρηματοδότηση. Οι μαθητές δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο
Ι-τότε να φτιάξουν σχολείο που να είναι κοντά στους μαθητές
Θ-είναι πρόβλημα μεγάλο αυτό. Δεν μπορώ να καλύπτω κάθε μέρα το κόστος. Κι όμως έρχομαι.
Ε-Ας φτιάξουν παντού τμήματα....
Θ-και θα υπήρχε πολύ περισσότερη συμμετοχή... Πολλά άτομα μού είπαν ότι αν ήταν κοντά θα ερχόμουν κι εγώ...
Α-Είναι πάρα πολλά τα έξοδα
Θ-είμαστε όλοι οικογενειάρχες. Έχουμε παιδιά που σπουδάζουμε
Σ-Αναρωτιέται λοιπόν κανείς παιδιά εάν θεωρήσουμε ότι το ΣΔΕ απευθύνεται στους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους, γιατί γι' αυτό φτιάχτηκε το ΣΔΕ κάποτε... Αναρωτιέται κανείς εάν υπηρετεί τελικά αυτόν τον σκοπό...
Ι-Δεν τον υπηρετεί, όπως θα έπρεπε
Σ-Κι αν το κράτος φροντίζει τελικά μέσω του ΣΔΕ για τους οικονομικά και κοινωνικά αδύναμους
Θ-Δε φροντίζει
Σ-Για τους ανέργους, για τους πολύτεκνους
Ι-Για τρίτεκνους
Σ-για πολλές κατηγορίες πολιτών
Θ-αυτά είναι όλα στη μέριμνα του κράτους. δεν έχει σχέση το σχολείο
Ι-δε μεριμνά καθόλου σε εμάς που είμαστε οικογενειάρχες, είτε άνεργοι είτε εργαζόμενοι... δεν τους φροντίζει
Σ-Μάλιστα
Β-είναι πρόβλημα, δεν είναι αστείο. τον άλλον που είναι από Τρίκαλα δεν τον νοιάζει. Αλλά άλλοι από μακριά έχουν πρόβλημα
Α-Υπουργείο παιδείας, Περιφέρεια
Θ-Αποστόλη, για αυτούς που είναι από μακριά, αλλά και τους κοντά, να τους χρηματοδοτεί τα χιλιόμετρα βρε αδερφέ
Σ-Ο Αποστόλης παιδιά αναφέρθηκε και στην τοπική αυτοδιοίκηση. Κι αυτή είναι απούσα;
Ι-Εντελώς απούσα
Α-Ο δήμος ...
Ι-Δεν έχει καθαρίσει ούτε.... Τα χόρτα... Προσπαθούμε από μόνοι μας να διατηρήσουμε λίγο καθαρό το σχολείο
Θ-Θα έπρεπε ο δήμος να ασχολείται για τον εξωτερικό χώρο. Όπως κάνει για όλα τα σχολεία
Σ-Πριν βάλουμε τελεία παιδιά, θα ήθελα να σας ρωτήσω εάν κάποιος θέλει να πει, να προσθέσει κάτι... από όλη αυτήν τη συζήτηση που κάναμε... εάν θέλει να πει κάτι... Θέλει κάποιος να πει κάτι;;
Α-το μόνο που είναι να κρατηθεί το ΣΔΕ, για να υπάρχει συμμετοχή από μαθητές, για να μπορέσει
Ε-Είναι ένα πολύ καλό πράγμα γι' αυτούς που θέλουν να εκπαιδευθούνε, είτε γιατί το έχουν απωθημένο είτε γιατί θέλουν να πάρουν το απολυτήριό τους να πάνε παρακάτω είτε απλώς να μορφωθούνε... να γίνουν πιο... να εξελιχθούν σαν άνθρωποι.... πάνω στο κομμάτι αυτό
Θ-Και να χρηματοδοτηθεί το ΣΔΕ για να μην υπάρχουν θέματα... Γιατί υπήρχαν άτομα που μου είπαν: θέλω να ρθω αλλά δεν έχω την οικονομική δυνατότητα να έρθω με το αυτοκίνητο... Ξεκάθαρο



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα. Παιδιά, να το πατήσω το κουμπάκι;;;
ΟΛΟΙ-Ναι

## 5

Σ-Λοιπόν, καλημέρα σας. Συμφωνείτε να κάνουμε μια συζήτηση ομαδική και να ηχογραφηθεί;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-Συμφωνούμε
Σ-Σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Λοιπόν...Θα ξεκινήσω με την εξής ερώτηση. Θα ήθελα ως άτομα με μια συγκεκριμένη θέση κοινωνική, εντάξει, η οποία είναι ότι αυτή τη στιγμή βρίσκομαι στη φυλακή
Ν-Ναι
Σ-Θα ήθελα να μου περιγράψατε το σχολείο αυτό εδώ σε σχέση με την αποστολή του και τους σκοπούς του... και τους σκοπούς του... και να συγκρίνετε αυτούς τους σκοπούς με τις δικές σας τις προσδοκίες. Με αντιλαμβάνεστε; Για να ξεκινήσει λίγο ο Ντίνος και βλέπουμε
Ν-Για μένα το σχολείο είναι μια καλή ευκαιρία και για να μάθω κάτι που έχω αφήσει στη μέση
Σ-Μμμ
Ν-Γιατί ένα παράδειγμα, δεν ξέρω ορθογραφία.. ξέρω να διαβάζω ξέρω να γράφω, αλλά δεν ξέρω ορθογραφία και...με τα μαθηματικά δεν τα πάω καλά. Οπότε είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να μάθω, κάτι που δεν έμαθα. Εεεε.. είναι ότι με αφήνει, ξέρω εγώ, περιθώριο να σκεφτώ πράγματα που τα χω κάνει και τα χω μετανιώσει..και θέλω βγαίνοντας από εδώ να συνεχίσω τη ζωή μου πολύ καλύτερα από ό,τι ήμουνα
Σ-Εσείς συμφωνείτε Διαφωνείτε; Και γιατί;
Κ-Εγώ συμφωνώ ότι είναι μια καλή ευκαιρία. Γιατί εγώ έχω ξεκινήσει από ελληνομάθεια, και είμαι και ξένος από Αλβανία, και με έχει βοηθήσει ΠΑΡΑ πολύ. Δηλαδή, εκτός από τη γλώσσα, να διαβάζω και να γράψω με έχει βοηθήσει σε πάρα πολλά πράγματα και από το δικαστήριο
Σ-Ναι
Κ-Γιατί δεν μπορούσα να διαβάσω μέχρι και τα χαρτιά που μου στέλνανε ο εισαγγελέας... έπρεπε να πάρω μεταφραστή. Και το σχολείο πάνω σε αυτό με έχει βοηθήσει πάρα πολύ
Σ-Δηλαδή θεωρείτε ότι αυτό το σχολείο έχει αυτό που λέμε όραμα; Έχει όραμα;
Ν-Βέβαια!
Μ-Σίγουρα!
Γ-Σίγουρα
Σ-Και ποιο είναι Μάκη αυτό το όραμα;
Μ-Σίγουρα είναι όραμα, σίγουρα είναι για ... οποιοδήποτε κατόρθωμα. δηλαδή ..λέω για μένα. Κι εγώ ας πούμε κάποια πράγματα... θέλω να μάθω αγγλικά... εεε... αρχίζω και μαθαίνω αγγλικά, που παλιότερα δεν είχα ούτε την τύχη ούτε την έλξη να τα μάθω. Μου δίνει αυτήν την δεύτερη ευκαιρία, που είναι βασικό στη ζωή να έχεις μια δεύτερη ευκαιρία
Γ-Εεεε. Έχει προσδοκίες ότι σε βοηθάει... και στο δικαστήριο... ότι σε βοηθάει παντού. Γενικά εμένα με έχει βοηθήσει.. εε....κατά κάποιο τρόπο να γίνω πιο ώριμος.
Σ-Μάλιστα
Ν-ακόμα και στο χρόνο κράτησης...
Μ-Πιο ώριμος άνθρωπος. Να σταθώ σε ένα παράδειγμα: ότι πώς σκεπτόμουνα πριν 3 χρόνια, πώς σκέπτομαι τώρα... Είναι τελείως διαφορετικά. Βλέπω πιο ώριμα τη ζωή. Δηλαδή, ό,τι μάθεις στη ζωή είναι καλό... εντάξει
Σ-Ναι
Μ-κι αυτό στο δίνει το σχολείο της φυλακής: την ευκαιρία. Εεεε... να αρχίσεις κάτι και να το τελειώσεις. Είναι σημαντικό. Στη ζωή μου δεν έχω τελειώσει τίποτε.
Σ-Ωραία, Εσύ Γιάννη. Συμπίπτει, έτσι...;
Γ-Συμπίπτει...
Σ-Οι προσδοκίες που είχες με το σκοπό του σχολείου;
Γ-Οι περισσότεροι που έρχονται όπως εγώ όταν ξεκίνησα και έκανα να ρθω σχολείο είναι για τα μεροκάματα για να μειώσεις την ποινή σου. Ο πρωταρχικός σκοπός. Αλλά καθώς έρχεσαι και μαθαίνεις κάποια πράγματα, αυτό το βάζεις σε δεύτερη μοίρα. Εγώ δεν ήξερα ούτε να γράφω καλά... εντάξει, να διαβάζω επειδή είμαι από εδώ από την Ελλάδα...δεν ήξερα αγγλικά δεν ήξερα και πάρα πολύ καλά. Το να συναναστρέφεσαι με παιδιά που είναι κρατούμενοι κι αυτοί και στη ζωή τους δεν τα πήγαν καλά και μαθαίνοντας πράγματα και μας βοηθάνε οι καθηγητές.... πρώτα πρώτα εμένα σαν Γιάννη και από ό,τι βλέπω και σε άλλους σε κάνει καλύτερο άνθρωπο, σε ανοίγει το μυαλό.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μαθαίνεις πράγματα. Και πιστεύω η παιδεία είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή, γιατί ανοίγει το μυαλό, τα βλέπεις διαφορετικά, αντιλαμβάνεσαι διαφορετικά τα πράγματα, σκέφτεσαι διαφορετικά και κοιτάς ότι να φτιάξεις αύριο καλύτερα τη ζωή σου, το τι λάθη έχεις κάνει και το τι δεν έχεις κάνει σωστά.
Σ-Μάλιστα
Γ-Αυτό πιστεύω
Σ-Δε μου λέτε; Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο; Δηλαδή, το σχολείο παίρνει κάποιες αποφάσεις. Εσείς τι μερίδιο έχετε σε αυτές τις αποφάσεις;
Ν-Το μεγαλύτερο
Σ-Το μεγαλύτερο;
Ν-Ναι
Σ-Για πείτε μου γιατί;
Ν-Γιατί όταν έχει πάρει μια απόφαση και πρέπει να σεβόμαστε ξέρω εγώ να μην καπνίζουμε ένα παράδειγμα στο σχολείο, από μας εξαρτάται και εμείς αυτοί που δεν πρέπει να μην καπνίζουμε στο σχολείο.
Σ-Ναι αλλά τις αποφάσεις τις παίρνετε εσείς ή σας τις βάζουν οι άλλοι κι εσείς πρέπει απλώς να τις εφαρμόζετε;
Ν-Όχι, και εμείς τις παίρνουμε.
Κ-Όλοι μαζί
Ν-Όλοι μαζί
Σ-Όλοι μαζί...
Γ-Ναι αλλά είναι αλυσίδα αυτό...
Σ-Και με τους καθηγητές κανονικά;
Ν-Ναι
Σ-Ναι
Ν-Έχουμε μια πολύ καλή επικοινωνία
Σ-Δηλαδή, στο σχολείο αυτό πιστεύετε από ό,τι έχετε καταλάβει ότι επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο τα ίδια και τα ίδια ή βλέπετε ότι οι καθηγητές ανανεώνουν την δουλειά τους;
Ν-Όχι. Ανανεώνουν
Γ-Ανανεώνουν
Σ-Από αυτό που έχετε κατανοήσει, ας πούμε...
Ν-Γιατί έχουν έρθει καινούριοι καθηγητές κι εγώ επειδή ήμουν και πέρυσι εδώ έχουν έρθει καθηγητές, άλλα μαθήματα, άλλοι ανθρώποι, άλλες συζητήσεις.
Σ-Ναι
Ν-Είναι ανοιχτό το μυαλό τους. Τέλος πάντων δηλαδή μας φέρονται πάρα πολύ καλά
Γ-Οι συζητήσεις είναι πολλές. Δεν είναι μονότονες, δηλαδή, να μάθεις να κάνεις αυτό, να κάνεις το... Δηλαδή από τα μαθήματα που μαθαίνουμε και που μας κάνουν οι καθηγητές έχουμε και μια άλλη σχέση και παίρνουμε και άλλα πράγματα. Δηλαδή οι συζητήσεις δεν είναι μόνο για το μάθημα. Αυτό σε βοηθάει δηλαδή να δεις και κάποια άλλα πράγματα.
Μ-Εγώ βλέπω τεράστια διαφορά πόσο όταν ήμουνα μικρός, όταν ήμουνα μικρός και πήγαινα σχολείο με το σχολείο αυτό της δεύτερης ευκαιρίας. Αν μου συμπεριφέρονταν όπως τώρα, πιστεύω ότι μικρός θα γινόμουνα καλύτερος μαθητής.
Σ-Μάλιστα
Μ-Οι καθηγητές που γνωρίζω τώρα που είμαι στο σχολείο είναι πιο ανοιχτόμυαλοι, μάς δίνουνε περιθώριο να σκεφτούμε, μας ενθαρρύνουνε, μας βοηθάνε σε πολλά πράγματα
Γ-Και μας καταλαβαίνουν πάνω σε αυτά
Σ-Μάλιστα
Ν-Υπάρχει διάλογος
Σ-Μάλιστα. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός αυτού του σχολείου;
Κ- Για να μορφώσει έναν άνθρωπο για να είναι καλύτερος για το μέλλον. Γι' αυτό θεωρώ ότι είναι ευκαιρία για εμάς που ερχόμαστε στο σχολείο.
Σ-Μάλιστα
Μ-Συμφωνώ απόλυτα και το διατύπωσα και πριν. Όντως, επειδή έχω κι εγώ ... είναι η τρίτη χρονιά μου σε μένα σε αυτό το σχολείο. Γιατί την πρώτη χρονιά πέρασα την πρώτη τάξη. Την δεύτερη πήγα με μεταγωγή, σταμάτησα το σχολείο και ξαναγύρισα πάλι. Τέλος πάντων είμαι στην τρίτη χρονιά. Αλλάζει πολύ τον άνθρωπο. Σκέφτεται πιο ώριμα.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Θεωρείτε δηλαδή ότι σκοπός αυτού του σχολείου είναι να συμβάλει στην αλλαγή σας;
Γ-Συμβάλλει στο να... τα παιδιά που είναι σχολείο και έχουν κάνει ... μια παραβατική ζζωή, να τους δείξει ότι από δω και πέρα, δηλαδή άμα θες να βγεις έξω υπάρχουν δυνατότητες και μπορείς να αλλάξεις τη ζωή σου. Δηλαδή σου δίνει ένα μέλλον. Ότι άμα το θες κι εσύ, μπορείς να το κάνεις
Σ-Μάλιστα
Γ- Αυτό εγώ πιστεύω
Ν-.Επίσης μας είπε ο κύριος διευθυντής ότι και κάποιος που δεν έχει τίποτε έξω, που ούτε ξέρω εγώ πού να πάει να μείνει, ότι από δω θα μπορέσει ξέρω εγώ να τονε βοηθήσει, να του δώσει κάποια τηλέφωνα, να βρει κάποιους αρμόδιους ξέρω εγώ... να μιλήσει.. να βρει μια δουλειά. Να δώσει μια στέγη. Όλα αυτά βοηθάνε γιατί υπάρχουν αθρώποι που δεν έχουνε τίποτε.
Σ-Μάλιστα
Ν-Βγαίνουν από εδώ και αναγκαστικά πάνε και βρίσκουνε την παρέα που είχανε. Οπότε πάλι παραβατικοί θα είναι
Μ-Πέρα από τη μαθητική στήριξη που μαθαίνουνε, μαθαίνουνε και την ηθική
Σ-Μάλιστα.
Μ-Είναι πολύ σημαντικό αυτό για εμάς
Σ-Ωραία παιδιά...
Μ-Στην περίπτωση που είμαστε….
Σ-Να περάσουμε σε μια άλλη ερώτηση
Ν-Ναι
Σ-Λοιπόν παιδιά μια καινούρια ερώτηση είναι η εξής: Πώς θα μου περιγράφατε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών που κάνουν μάθημα στο σχολείο σας; Θεωρείτε για παράδειγμα ότι αλλάζουν μέρα με τη μέρα τη δουλειά τους; Και βελτιώνονται; Ή μήπως είναι αμετακίνητοι στους τρόπους και στις μεθόδους; Διορθώνουν αν κάνουν κάποιο λάθος, το διορθώνουνε;
Ν-Βέβαια
Σ-Για πείτε μου σας παρακαλώ. Τοποθετηθείτε.
Μ-Αμετακίνητοι δεν είναι σε καμία περίπτωση. Να δώσω ένα παράδειγμα. Ότι μπήκε κάποια δασκάλα στην τάξη πρώτη μέρα που ήρθα σε αυτό το σχολείο και είχε το στυλ ότι εγώ είμαι δασκάλα κι εσείς είστε μαθητές. Πήρα το λόγο εγώ και της εξήγησα ότι εδώ είμαστε παιδιά με κάποιες άλλες ανάγκες. Μπορεί να έχουμε τσακωθεί με την Υπηρεσία, μπορεί να έχουμε προβλήματα με το δικαστήριο. Μπορεί να έχουμε.. μπορεί να έχουμε και έχουμε πολλά προβλήματα, Και μπορεί να μην είμαστε καλά, μια μέρα.,.. Να μην θέλουμε να κάνουμε μάθημα, να μην έχουμε όρεξη γιατί έχουμε τσακωθεί με τη γυναίκα μας είτε οτιδήποτε. Και.,.. μου έκανε εντύπωση ότι το κατάλαβε αμέσως,
Σ-Το κατάλαβε; μάλιστα..
Μ-Και το έκανε και πράξη. το πρώτο που ρωτάνε όταν μπαίνουν όλοι οι καθηγητές... οι πιο πολλοί να μην χαϊδεύουμε (γελάει) ... ρωτάνε είσαστε καλά; Κι όταν πούμε ας πούμε όχι, γιατί δεν πήγα καλά στο δικαστήριο, γιατί εχτές δεν κοιμήθηκα, ακόμη κι αν εχτές δεν κοιμήθηκα καλά ...
Ν-Σκύβουν πάνω στο πρόβλημά σου
Μ-Το συζητάνε. Κι αυτό με κάνει πολύ χαρούμενο
Σ-Μάλιστα. Οι υπόλοιποι;
Γ-Κι εγώ θα συμφωνήσω με το Γεράσιμο. Γιατί όσο καιρό είμαι κι εγώ εδώ, οι καθηγητές χώρια από το μάθημα αντιλαμβάνονται τις συνθήκες που βρίσκουν εδώ, ότι είμαστε σε μια φυλακή κι ότι δεν είμαστε σε ένα σχολείο, ότι είμαστε ενήλικες. Υπάρχει ο σεβασμός ανάμεσα σε εμάς και σε αυτούς. Υπάρχουν συζητήσεις χώρια από το μάθημα: πώς τα βλέπετε τα πράγματα; Πώς είστε;.. άμα είστε καλά...Δηλαδή υπάρχει κι αυτό το ενδιαφέρον. Κι αυτό σε κάνει κι εσένα να νιώθεις καλύτερα. Και δεν έχω δει μέχρι στιγμής, όσο καιρό είμαι εδώ, δεν έχω δει κάποιον καθηγητή ... Δηλαδή το αντιλαμβάνονται και αυτοί ... δεν είναι μάθημα όπως είναι στο σχολείο. Να πας να γράψεις και να κάνεις ... Δηλαδή στη συζήτηση το αντιλαμβάνονται και αυτοί.
Σ-Το προσαρμόζουν σε σάς δηλαδή;
Ν-Ναι γιατί εγώ βλέπω ότι όταν πω ότι έχω κάποιο πρόβλημα σήμερα θα δω ότι μετά από δυο μέρες θα με ρωτήσει πάλι: τι έγινε με αυτό το πρόβλημα που είχες; Δηλαδή δεν είναι της στιγμής ότι το λέω και το ξεχνάει, βλέπω ότι προσπαθεί, ξέρω εγώ, να με βοηθήσει.
Σ-Υπάρχουν φαινόμενα που κάποιοι δεν το κάνουν αυτό που περιγράφετε;
Ν-Δεν μπορεί να είναι όλοι ίδιοι. Σίγουρα.
Γ-Είναι και στο χαρακτήρα του κάθε ανθρώπου. Δεν έχει να κάνει. Ή μπορεί κάποιοι να είναι πιο διστακτικοί. Μπορεί να θέλουν να το πούνε και να μην μπορούν να το πουν. Δηλαδή να το λένε αλλά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πιο λίγο. Να είναι πιο διστακτικοί απέναντι σε εμάς. Αλλά οι περισσότεροι είναι έτσι. Κατ' αρχήν μας ρωτάνε το τι θέλουμε να κάνουμε, τι μας ενδιαφέρει. Δηλαδή να μάθουμε, να ανοίξουμε το μυαλό μας
Ν-Μας λένε αν έχετε κάποια καινούρια πρόταση να μας την πείτε
Μ-Σε συνεννόηση...
Σ-Αυτό το κάνουν όμως όλοι;
Ν-Ναι..
Σ-Ή υπάρχει κι ένα ποσοστό που δεν το κάνει;
Μ-Σε ένα 95 τοις εκατό το κάνει.
Κ-Αυτοί που έχουν εμπειρία από Σχολείο Δεύτερης ευκαιρίας ξέρουν περίπου τι θέλει ο κρατούμενος.
Σ-Η επόμενη ερώτηση αφορά στο εξής: πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου σας μεταξύ τους; Και να μου δώσετε και κάποια παραδείγματα. Δηλαδή βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας συνεργάζονται μεταξύ τους έχοντας δημιουργήσει ένα τέλειο σύνολο ή ενεργούν μεμονωμένα έχοντας μόνο τυπικές σχέσεις; Από αυτά πάντα που βλέπετε...
Ν-Έτσι... εμείς βλέπουμε ότι είναι αρμονική η σχέση τους
Σ-Μμμμ
Ν-αλλά δεν μπορούμε να ξέρουμε τώρα -πώς να το εξηγήσω- πόσο φίλοι είναι. Πάντως εμάς μάς δείχνουν ότι είναι όλα καλά
Σ-Μάλιστα
Ν-Και βλέπουμε ότι είναι καλά. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποια κόντρα ούτε φωνές μεταξύ τους
Σ-Μάλιστα
Ν-Και πιστεύω ότι αν πουν κάτι συμφωνούν όλοι μαζί και μας το ανακοινώνουνε
Κ-Εγώ αυτό που έχω προσέξει επειδή ξέρω πολύ καλά πώς λειτουργεί το σχολείο έχω προσέξει ότι ο διευθυντής επειδή είναι πολλά χρόνια εδώ ξέρει δηλαδή τη θέση καθενού. Και μία μέρα όταν λείπει ο διευθυντής, σαν να χαλάει λίγο το σύστημα. Και αυτό το έχω προσέξει πολλές φορές.
Σ-Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής είναι ο συνδετικός αρμός που λέμε
Κ-Ο αέρας του σχολείου
Σ-Ο αέρας του σχολείου ... μάλιστα. Κάτι άλλο θέλω τώρα εγώ να σας ρωτήσω. Συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί για να λύσουν προβλήματα όσον αφορά το μάθημα, το κλίμα και τα λοιπά;
Γ-Συνεργάζονται, ναι. Τώρα το πώς η σχέση που έχουν μεταξύ τους δεν μπορούμε να το ξέρουμε... αλλά ότι συνεργάζονται συνεργάζονται
Σ-Μάλιστα... Συμμετέχουν ο ένας στο μάθημα του άλλου;
Ν-Όχι
Κ-Στα προγράμματα
Ν-Στα προγράμματα ναι, αλλά
Σ-Ας αφήσουμε το πρότζεκτ.... Γενικότερα ... να μπαίνει ο ένας την ώρα που έχει κενό....
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-όχι
Γ-Που έχει κενό;
Σ-Ναι, έχει κενό. Κάθεται ας πούμε στο γραφείο, έχει κενό και να μπει μέσα ....
Κ-Α ναι, ναι ναι
Σ- Όχι, και να ρθει να κάνει μαζί με τον άλλον μάθημα;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ-όχι, όχι!
Γ-Εννοώ και οι δύο δάσκαλοι μαζί;
Ν-Ναι...να κάνει κάποιος μάθημα και να ρθει τώρα ο διευθυντής να μπει εδώ
Μ-Όχι
Ν- Μόνο αν υπάρχει λόγος, μόνο αν υπάρχει κάποιος λόγος. Ή να μας ανακοινώσει κάτι ή να θέλουνε σε κάποιο τηλέφωνο τον καθηγητή...
Μ-Όχι δεν παρεμβαίνει ο ένας στο μάθημα του άλλου
Σ-Λέτε παρεμβαίνει. Το παρεμβαίνει έχει καλή έννοια ή κακή;
Μ-Καλή
Σ-Καλή. Ωραία, το λες με καλή έννοια...
Μ-Το λέω με καλή έννοια, γιατί ας πούμε ένας ας πούμε δάσκαλος που έχει μια ειδικότητα σε ένα μάθημα και ένας άνθρωπος δεν έχει... εάν παρέμβει
Σ-Μπορεί να βοηθήσει
Μ-Μπορεί να βοηθήσει μπορεί και να μη βοηθήσει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ν-να αποσυντονίσει αυτό που μας λέει... δηλαδή αν έχουμε ξέρουμε εγώ ένα παράδειγμα χημεία, και μπει ξέρω εγώ ο μαθηματικός αποσυντονίζει. Δεν μπορούμε να τα μάθουμε και τα δύο μαζί, πιστεύω.
Σ-Μάλιστα. Στο πρότζεκτ βλέπετε δύο καθηγητές
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ- ναι
Σ-Οι οποίοι συνεργάζονται
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ- ναι
Σ-Αυτή η συνεργασία που ισχύει στα πρότζεκτ δεν θα μπορούσε να ισχύει και στα μαθήματα;
Γ-Δηλαδή να μάθουμε εκεί όπως λέει ο Ντίνος μαθηματικά και χημεία;
Σ-Όχι. Είναι ο μαθηματικός που κάνει τα μαθηματικά και είναι και ένας άλλος χημικός που ξέρει μαθηματικά, ας πούμε. Να ρθει και να βοηθήσει τον πιο αδύναμο
Γ-Δεν ξέρω άμα θα ήταν καλύτερα ή άμα θα ήταν χειρότερα. Δεν το έχουμε δει και δεν μπορούμε να ξέρουμε
Σ-Μάλιστα
Ν-Δεν έχει εφαρμοστεί
Γ-Δεν ξέρουμε πώς θα πάει αυτό το πράγμα
Μ-Ότι είναι καλό όπως έχουν τα πράγματα. Ο καθένας να έχει το μάθημά του, ώστε να δίνουμε κι εμείς περισσότερη σημασία στο κάθε μάθημα
Σ-Ναι.... Εντοπίζετε σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών;
Ν-Ναι (στοχαστικά)
Μ-Ναι
Σ-Δηλαδή εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον; Έχουν εμπιστοσύνη και σε βασμό1 Σέβονται ο ένας τον άλλον;
Ν-Δείχνουν ότι εμπιστεύονται
Γ-Ναι ναι ναι
Μ-Δείχνουνε σεβασμό
Σ-Ωραία. Για να περάσουμε τώρα σε μια επόμενη ερώτηση. Πώς θα περιγράφατε την διδασκαλία των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν συνεχώς νέα πράγματα μέσα στο μάθημα; Πειραματίζονται; Καταλαβαίνουν πώς κάνουν το μάθημα; Κι αν συμβεί κάτι, το αλλάζουν; Συζητάνε μαζί σας τυχόν λάθη και αστοχίες;
Μ-Κώστα, έχω να πω ότι ο εκπαιδευτικός που μπαίνει μέσα και μου αρέσει πολύ ότι αρχινάει από την αρχή την εκπαίδευση, από το Α, που λέμε... Βοηθώντας και αυτόνε που είναι ακόμη στην αρχή.
Σ-Μάλιστα
Μ-Ο κάθε μαθητής έχει τη δική του μάθηση. Άλλος είναι στο Α, άλλος στο Ω, άλλος στο Κ.... Ο κάθε εκπαιδευτικός και ξεκινάει από το Α και σε παροτρύνει σε τυχόν λάθη.... Ακόμα και λάθος να είσαι, σε ακούει και σε παροτρύνει και να μπεις στο σωστό.. να ξεκινήσεις σωστά και να τελειώσεις
Σ-Οι υπόλοιποι συμφωνείτε παιδιά με τον Γεράσιμο ή έχετε μια διαφορετική άποψη;
Κ- Μερικές φορές θα θεωρούσα για τον καθηγητή θα θεωρούσα ότι είναι λίγο δύσκολα στην αρχή για να έχει σε μία τάξη 15 άτομα διαφορετικές κουλτούρες και από διαφορετικές χώρες, μέχρι να συνηθίσει κάθε έναν τι είναι, ποιος είναι, τι θέλει συγκεκριμένα. Στην αρχή θεωρούσα ότι το έχει λίγο δύσκολα, αλλά μετά το συνηθίζει σιγά-σιγά
Σ-Μάλιστα
Κ-Μαθαίνει και κάθε μαθητή ποιος είναι και τι θέλει ... συγκεκριμένα πράγματα Και μετά θα είναι πιο εύκολα για τον καθηγητή.
Σ-Εσύ Ντίνο τι πιστεύεις;
Ν-Ναι εγώ συμφωνώ με αυτά και βλέπω ότι έχουν θέληση να μάθουν τον άλλον, Δεν είναι ότι έρχονται ξέρω εγώ μόνο και μόνο να περάσει αυτό το τετράωρο και να φύγουνε. Βλέπω ότι υπάρχει θέληση
Σ-Εσύ Γιάννη;
Γ-Εγώ θα συμφωνήσω πάρα πολύ με αυτό που είπε ο Χρίστος. Ότι στην αρχή ναι. γιατί είναι από διαφορετικές κουλτούρες, το πώς αντιλαμβάνονται κάποιοι, ποιος ξέρει να μιλάει, το πώς δουλεύει το μυαλό του, αλλά μετά από κάποιο χρονικό διάστημα που βοηθάει όλα τα παιδιά μας ρωτάει: τι θέλετε να μάθετε; Τι σας ενδιαφέρει; Πώς θέλετε να προχωρήσουμε; Και αυτό είναι πάρα πολύ καλό και μας βοηθάει να μάθουμε.
Σ-Μάλιστα... Δε μου λέτε παιδιά; Αυτή η εικόνα που μου περιγράφετε ισχύει για όλους τους εκπαιδευτικούς που έχετε γνωρίσει εδώ στο σχολείο ή υπάρχουν εξαιρέσεις;
Ν- Έτσι ... Μπορεί να υπάρχει, ξέρω εγώ, μία εξαίρεση, πιστεύω εγώ...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Τόσο λίγο δηλαδή;
Ν-Ναι ναι δεν υπάρχει κάτι άλλο
Γ-Κι εγώ θα συμφωνήσω
Μ-Μία εξαίρεση αν υπάρχει
Ν-Κι αυτή μπορεί να έχει σχέση με αυτό που είπε ο Χρίστος τώρα, ότι επειδή είναι καινούριοι και δεν ξέρουνε ακόμα...
Γ-Δεν ξέρουνε ακόμα
Ν-Δηλαδή
Κ-Βλέπουνε και οι καθηγητές τον κάθε ένα πώς συμπεριφέρεται ή τι ζητάει ή τι συμπεριφορά έχει... και αυτό που μου κάνει εντύπωση είναι ότι, επειδή εδώ στο σχολείο υπάρχει κανόνες, και είναι μεγάλοι άνθρωποι και σέβονται να πούνε κάτι στην τάξη, ας πούμε, γιατί θα σηκωθούνε όλοι και θα του πούνε να φυλάξουμε το χώρο του σχολείου κι αυτό έχει γίνει πολλές φορές
Σ- Μάλιστα
Ν-Βέβαια
Κ-Έχει γίνει πολλές φορές
Σ-Μάλιστα παιδιά
Κ-Τους έχουμε ρωτήσει, εγώ ο ίδιος έχω ρωτήσει κάθε ένα δάσκαλο που είναι η πρώτη φορά που δίνει μάθημα σε ΣΔΕ, ότι πώς αισθάνεται... σίγουρα μπορεί να του φαίνεται περίεργο γιατί είναι μεγάλοι άνθρωποι, έχει διαφορετικές ηλικίες και δεν ταιριάζουν μεταξύ τους και ... δεν ταιριάζουν μεταξύ τους και μέχρι να βρουνε τα όρια ότι ο ένας θα σέβεται τον άλλον, να μη μιλήσει παραπάνω ή θα σέβεται όταν θα μιλήσει ο άλλος, μέχρι εδώ έχουμε κάνει πολλές συζητήσεις
Σ-Μάλιστα
Κ-Τώρα τους ξέρουν τους κανόνες και σέβονται ο ένας τον άλλον
Ν-Αυτό λέω κι εγώ δηλαδή τους καθηγητές που έρχονται σε εμάς από κει που είναι καινούριοι τους έχω πει ότι εδώ υπάρχει μια ιεραρχία σε εμάς, δηλαδή αν ... δεν μπορούμε ούτε να προσβάλουμε ούτε να μας προσβάλετε. Κι αν κάποιος από μας σας προσβάλει, θα υποστεί και τις συνέπειες. Δεν είναι δηλαδή ότι ήρθατε εδώ και πέρα κι εμείς θα κάνουμε ξέρω εγώ μπούλινγκ ή θα σπάμε πλάκα μαζί σας.
Σ-Οι υπόλοιποι παιδιά πώς θα σχολιάζατε αυτά που είπε ο Χρίστος;
Μ-Ισχύουν
Σ-ισχύουν
Γ-Προστατεύουμε εμείς και μας καταλαβαίνουν
Κ-Εγώ έχω δει παιδιά που στην πτέρυγα είναι αλλιώς, κάνει τα δικά του, κι εδώ σέβεται το σχολείο, ειλικρινά.
Ν-Υπάρχει σεβασμός.
Κ-Γιατί είναι ο μόνος χώρος που αισθάνεται διαφορετικά
Ν-βέβαια
Σ-Να περάσουμε σε μια άλλη ερώτηση; Πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας το διδακτικό τους έργο; Δηλαδή, η μάθησή σας ακολουθεί μια πορεία προδιαγεγραμμένη από τον καθηγητή ή κάθε μέρα καινούρια πράγματα που προκύπτουν ενσωματώνονται στη διδασκαλία;
Ν-Όχι κάθε μέρα ενσωματώνονται πράγματα
Γ-Ανάλογα τα ερεθίσματα που υπάρχουν στην κοινωνία, το πώς είμαστε εμείς, το τι θέλουμε να μάθουμε. Υπάρχουν και τα στάνταρντ, που φυσικά υπάρχουν και τα τέτοια... Αλλά ανάλογα τα ερεθίσματα που υπάρχουν έξω, δηλαδή, στον κόσμο, και τι γίνεται με τις εξελίξεις, προσαρμόζονται τα μαθήματα και οι συζητήσεις μας και μ΄αυτά που κάνουμε.
Σ-Μάλιστα
Κ-Συμφωνώ πάνω σε αυτό που λέει ο Γιάννης. Γιατί πολλές φορές ζητάμε κι εμείς πράγματα που θέλουμε να μάθουμε, θέλουμε εξήγηση για μερικά πράγματα.
Σ-Μάλιστα. Μάκη εσύ;
Μ-Συμφωνώ κι εγώ με τα παιδιά
Ν-Ναι, δηλαδή ένα παράδειγμα... Μπορεί να έχουμε ξέρω εγώ φυσική χημεία, και μου λέει εμένα τώρα για ηλεκτρόνια και αυτά... Είναι κάτι που δεν θα μου χρειαστεί εμένα πλέον έξω, στην ηλικία που είμαι και στη δουλειά που ... δε μου χρειάζεται. Αλλά αυτό το σέβεται όμως, που θα του πω, όχι θα του το πω, το βλέπει ότι δεν έχω τόσο ενδιαφέρον. Οπότε προσπαθεί να μου πει κάτι άλλο που να με κάνει ξέρω εγώ να πώς να το πω να προσέχω στο μάθημα πιο πολύ. Να μου κινήσει το ενδιαφέρον



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μ-Προσπαθούν οι δασκάλοι σε κάποια μαθήματα που εμείς ... όχι είμαστε αδιάφοροι. Είναι όπως είπε και ο Ντίνος, ότι δεν θα ακολουθήσουμε. Ότι δεν μας ενδιαφέρουν... ότι δεν μπορούμε να το προσεγγίσουμε. Και παρόλ' αυτά προσπαθούνε και με ...
Ν-Δηλαδή αν δει ότι δεν καταλαβαίνω κάτι... όχι δεν καταλαβαίνω λάθος το διατύπωσα. Ότι δε με ενδιαφέρει, προσπαθεί να μου κινήσει το ενδιαφέρον με κάτι άλλο.
Σ-Μάλιστα
Ν-Πάλι πάνω στο μάθημα, αλλά βλέπει όμως τι με ενδιαφέρει
Μ-Σε κάθε περίπτωση μας προσεγγίζουν
Σ-Μάλιστα
Ν-Ναι
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Θέλετε να μάθετε τι γινόταν παλιά στο σχολείο. Υπάρχει κάποιος τρόπος;
Ν-Υπάρχει όταν ...
Γ-Πώς το εννοείς αυτό που λες;
Σ-Δηλαδή τι πρότζεκτ γίνονταν παλιά, τι δραστηριότητες γίνονταν παλιά;
Μ-Άμα ρωτήσουμε φαντάζομαι θα μας πουν
Ν-Μας τα λέει ο διευθυντής, μας έχει πει...
Γ-Μας έχει πει ο Γιώργος, ναι
Ν-Μας έχει πει ότι πιο παλιά ξέρω εγώ υπήρχε αυτό το πρότζεκτ, υπήρχε αυτό... τώρα
Γ-Με τον κορωνοϊό είχαμε λίγα προβλήματα

Ν-Τώρα προσθέσαμε αυτό, προσθέσαμε τη μελιοσοκομία που δεν υπήρχε. Κατάλαβες;
Γ-Συναυλίες, άτομα που θα ρθουν να μιλήσουν απέξω
Ν-Δηλαδή έχουνε γίνει βήματα
Γ-Δηλαδή υπήρχε δραστηριότητα μεγάλη
Μ-Υπήρχε θέατρο.
Γ-Θέατρο ναι
Σ-Θα ρθουμε και σε αυτά. Απλά εγώ ρωτάω με ποιο τρόπο μπορείτε να ενημερωθείτε για όλα αυτά που γίνονταν;
Ν-Μόνο ρωτώντας, ξέρω εγώ
Σ-Γιατί δεν υπάρχει και ...
Ν-Υλικό, δηλαδή ούτε...
Σ-Μπράβο
Ν-Ναι, δεν υπάρχει
Γ-Υλικό υπάρχει. Απλώς εμείς τώρα δεν μπορούμε να δούμε ...
Σ-Δεν έχετε...
Γ-Άμα θέλουν μπορούν να μας δείξουν, ξέρω εγώ...
Κ-Άμα βλέπεις και στο διάδρομο υπάρχουν φωτογραφίες...
Γ- Α μπράβο, ναι...
Κ-Υπάρχει
Σ-Υπάρχουν αυτά....
Ν-Ναι
Κ-Μπορείς να μάθεις...
Σ-Κι εκεί θα πάρεις... Μάλιστα
Κ-Τώρα με τον κορωνοϊό τα έχουμε κόψει λίγο αυτά...
Σ-Την πανδημία
Κ-Αλλά τώρα έχουμε ξεκινήσει...
Ν-Ναι, μας πήγε πίσω...
Μ-Υπάρχει υλικό, αλλά ρωτάει κάποιος πιο παλιούς κρατούμενους και μας εξηγούσαν
Σ-Με αυτόν τον τρόπο... μάλιστα ... Δε μου λέτε παιδιά: οι εκπαιδευτικοί βλέπετε να ξοδεύουν χρόνο για να βρεθούν μαζί και να ασχοληθούν με εσάς, για εσάς;

Ν-Όχι. Δεν το βλέπω. Εγώ προσωπικά, δεν το έχω δει. Τώρα αν ξέρω εγώ γίνεται την ώρα που φεύγουμε εμείς, αν μένουνε κάποια ώρα παραπάνω, δεν το γνωρίζω
Σ-Δεν το ξέρετε
Ν-Ναι δεν το γνωρίζουμε
Κ-Μετά τις δώδεκα η ώρα δε γνωρίζουμε τι γίνεται, γιατί εμείς πάμε στις πτέρυγες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Ν-Εμείς φεύγουμε μετά. Τώρα σας λέω εάν κάθονται μία μετά και συζητάνε ότι ξέρω εγώ ο Ντίνος είχε αυτό το πρόβλημα, μου είπε αυτό ή ακούστηκε αυτό και συζητάνε κάποιο πρόβλημα για να μπορούν να βοηθήσουν κάποιον ...
Κ-Εγώ έχω προσέξει δυο τρεις φορές μετά τις δώδεκα η ώρα έχω δει δύο φορές ότι μαζεύονται σε μία έδρα και μιλάνε, αλλά
Μ-Σε μία αίθουσα
Σ-Ναι σε μία αίθουσα
Κ-Σε μία αίθουσα και μιλάνε... δεν έχω προσέξει ...
Σ-Εντοπίζετε και το φαινόμενο όμως κάποιος να κάνει το μάθημα και να φύγει, που λέμε;
Γ-Ναι, υπάρχει κι αυτό. Αλλά από ό,τι βλέπω εγώ στη μεγάλη πλειοψηφία, στους περισσότερους καθηγητές, αυτά που μας παρουσιάζουν, αυτά; που μας λένε και αυτά που μας δείχνουν θέλει δουλειά, θέλει ψάξιμο, δεν γίνεται σε μία ώρα να έχεις βρει το υλικό
Ν-Ναι σίγουρα
Γ- Στο μάθημα ... τελείωσε το μάθημα. Αφού χτυπάει, για να σου παρουσιάσει αυτό ή για να σου αναπτύξει αυτό που θέλει ή να μάθεις αυτό που έχεις ρωτήσει εσύ, το ψάχνει. Οπότε αφιερώνει χρόνο...
Ν-Και την επόμενη μέρα μπορεί να σου απαντήσει στο ερώτημα που δεν ήξερε να.... Δηλαδή αν εγώ κάνω ξέρω εγώ ένα ερώτημα, μπορεί να μην ξέρει εκείνη τη στιγμή να μου απαντήσει και βλέπω ότι την επόμενη μέρα μου απαντάει. Οπότε μου δείχνει ότι ενδιαφέρεται και έψαξε και το βρήκε
Μ-Μπορεί επίσης να κάτσει και στο διάλειμμα το δικό σου και το δικό του, να καθήσει να σου εξηγήσει.

Ν-Ναι το έκανε αυτό σε εμένα η κυρία Κέλλυ. είχαμε μια συζήτηση για το σιδηρόδρομο και ήθελα να μάθω πότε ξεκίνησε ο σιδηρόδρομος στην Ελλάδα. Και στο διάλειμμα πήγε μέσα το έψαξε, το έβγαλε σε φωτοτυπία και μου το έδωσε
Μ-Αυτό το κάνει σχεδόν το εκατό τοις εκατό των καθηγητών
Σ-Μάλιστα
Κ-Εγώ θα έλεγα ότι οι πιο σημαντικές ώρες και δύσκολες για τους δασκάλους θα ήτανε η γλώσσα και τα αγγλικά. Γιατί στη γλώσσα κάθε ένας επειδή υπάρχουν πολλοί που είναι από διαφορετικές χώρες και ρωτάει κάθε ένας τα δικά του και έπρεπε να το εξηγήσεις στον καθένα. Και θεωρώ ότι είναι λίγο παραπάνω
Γ-Απαιτητικό
Κ-Ναι
Ν-Πιο δύσκολο
Κ-Και τα αγγλικά γιατί δεν ξέρουνε και όλοι και κάποιος το ξεκινάει από την αρχή, ο άλλος είναι μέτριος, ο άλλος είναι πιο πάνω
Σ-Δε μου λέτε παιδιά...
Κ-Είναι πιο δύσκολα
Σ-Τη λέξη ανατροφοδότηση τη γνωρίζετε; Ανατροφοδότηση
Ν-Ναι...
Σ-Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να παίρνουν από εσάς ανατροφοδότηση για το πώς κάνουν το μάθημα;
Ν-Ναι, φυσικά και θέλουνε
Σ-δηλαδή σας ρωτάνε: παιδιά, μείνατε ευχαριστημένοι; Θέλετε να διορθώσουμε κάτι;
ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ: Ναι βέβαια
Σ- Κι επίσης κάνουν αυτοαξιολόγηση; Δηλαδή κάνουν αξιολόγηση του εαυτού τους; Το βλέπετε αυτό να το κάνουν;
Ν-Όχι, δεν έχω δει ξέρω εγώ.. Τι; Να έρθει κάποιος να πει: α εγώ σήμερα ήμουν πολύ καλός στο μάθημα που ...
Σ-Ή πολύ κακός, θα μπορούσε να πει...
Ν-Ναι όχι, δεν νομίζω, εγώ δεν το έχω δει
Σ-Εντάξει

Ν-Δε μου το δείχνει εμένα. Τώρα, αν το κάνει, όπως υπάρχει η ωραιοπάθεια ξέρω εγώ: πάω στον καθρέφτη εκεί και λέω πωπω τι ωραίος που είμαι! Αλλά όταν είσαι εσύ μπροστά δεν το κάνω
Σ-Ναι, το αντιλαμβάνεστε όμως ότι κάνουν αυτοκριτική που λέμε;
Ν-Μπορεί να κάνουν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Γ-Σίγουρα θα κάνουν αυτοκριτική, αλλά δεν μπορούμε να το αντιληφθούμε εμείς
Κ-Δεν το λένε επειδή οι άνθρωποι εδώ είναι διαφορετικοί
Σ-Ναι
Κ-Διαφορετικές ηλικίες.... να μην έχει και παρεξηγήσεις
Σ-Ναι
Κ-Αλλά από μέσα τους έχουν μια εικόνα για καθένα περίπου που είναι
Ν-Ή μπορεί να πει ξέρω εγώ ο καθηγητής: τι καλός που ήμουνα σήμερα...Ή σήμερα δεν φέρθηκα καλά ξέρω γω. Μπορεί να το πει, ναι ...
Γ-Αλλά όχι σε εμάς... δεν το δείχνουν
Ν-Ναι όχι σε μας
Σ-Γίνεται όμως παιδιά αυτό συχνά; Γίνεται από όλους; Αυτό είναι το σημαντικό! Γίνεται συχνά και από όλους;
Μ-Γίνεται
Γ- Φαντάζομαι πως θα γίνεται, ναι
Ν-γίνεται
Σ-Μάλιστα.. Ωραία... Πώς θα περιγράφατε τη σχέση του σχολείου σας με το έξω περιβάλλον, που λέμε. Με την κοινωνία. Και θέλω να μου δώσετε και κάποια παραδείγματα. Δηλαδή, το σχολείο παρακολουθεί όσα γίνονται στην κοινωνία; Έχει σχέσεις με οργανισμούς, με υπηρεσίες;
Ν-Έχει!
Σ-με φορείς; Με επιστήμονες; Και τα λοιπά; Με καλλιτέχνες;
Μ-Ναι
Σ-Η μάθημα σας κάνει μόνο το προσωπικό του σχολείου και τίποτε άλλο;
Γ-Όχι έρχονται απέξω
Ν-Όχι έχουν έρθει και απέξω

Γ-Παλιά έκαναν θέατρο, έχουν έρθει δασκάλοι από το εθνικό θέατρο, έχει έρθει ένας κύριος που μας έκανε που είχα κάνει και στα Διαβατά ένα θεατρικό που είναι στο Εθνικό
Ν-Μπράβο
Σ-Ναι μάλιστα
Ν-Φέρανε πάλι τώρα έναν καθηγητή, μουσικός ο άνθρωπος
Σ-Ναι...
Γ-Μέχρι ... υπήρχαν δραστηριότητες απέξω, πολλές.
Ν-Ναι ναι
Γ- Ανθρώπους που σου δίνουν κίνητρα... Κι εγώ μπορεί να μην είμαι ... μπορεί να είμαι κρατούμενος αλλά έκανα αυτό στη ζωή μου... ξέρω εγώ έφτιαξα βότανα, έκανα αυτήν την επιχείρηση. Σε δίνει ερεθίσματα δηλαδή... από κοινωνία έξω τι μπορείς κι εσύ αύριο μεθαύριο ... από τη στιγμή που μπόρεσα κι εγώ να το κάνω αυτό ...
Ν-Ναι, βγαίνοντας κι εσύ να κάνεις κάτι
Σ-Δηλαδή έρχεται η κοινωνία εδώ μέσα;
Ν-Ναι ναι ναι ναι
Μ-Κώστα, πριν τον κορωνοϊό, πριν δύο χρόνια δηλαδή, ήρθανε και καθηγητές από το εξωτερικό...
Σ-Μάλιστα...
Κ-Νομίζω ότι συνέχεια έρχονταν
Μ-από Ιταλία , από όσο θυμάμαι, από Αμερική έχουν έρθει
Σ-Μάλιστα
Ν-Μέχρι που κάναμε και σύνδεση με άλλες φυλακές. Που δεν έχει γίνει ποτέ αυτό, έτσι...
Σ-Όταν παιδιά συμβαίνουν αυτές οι σχέσεις με την έξω κοινωνία, πόσο χρήσιμο είναι αυτό για σας;
Ν-Πάρα πολύ
Γ-Για την κοινωνία. Γιατί μας βλέπει λίγο διαφορετικά και έχει μια προκατάληψη, μια αντίθεση. Δεν θέλω να πω κακώς ή καλώς. Αυτό το ξέρουνε οι ίδιοι. Αλλά φαντάζομαι κανένας άνθρωπος δεν είναι κακός, δηλαδή το έκανε αυτό... Δηλαδή για κάποιους λόγους γίνονται αυτά. Δεν μπορείς να πεις στον εαυτό του άλλου ότι γεννήθηκε ή ήθελε να το κάνει αυτό. Κάπως ήταν η ζωή του, κάπως τα έφερε ο χρόνος έτσι και έκανε τις λάθος επιλογές. Έτσι αντιλαμβάνεται και η κοινωνία τους κρατούμενους που είναι εδώ ότι είναι φυσιολογικοί άνθρωποι και ότι πρέπει να ενταχθούν στην κοινωνία και δεν πρέπει να μείνουν στο περιθώριο... Αυτό αντιλαμβάνομαι εγώ και αυτό είναι η ουσία που πρέπει να κρατήσουμε και να μείνει.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μ-Συμφωνώ απόλυτα. Είναι πολύ σημαντικό να βλέπεις έναν καθηγητή χωρίς να χει το πιο δικό του όφελος να έρχεται μέσα και να μας δίνει έτσι απλά σημασία
Σ-Μάλιστα.. Εσείς παιδιά τι θα λέγατε;
Ν-Ναι εγώ συμφωνώ. Και συμφωνώ και με αυτό που λέει ο Γιάννης, ότι μπορεί κάποιος να έχει κάνει ένα αδίκημα, αλλά κάτι τον οδήγησε να το κάνει αυτό το αδίκημα. Δεν πάει να πει ότι γεννήθηκε ξέρω εγώ για να κάνει αυτό το αδίκημα...
Σ-Ναι ναι
Ν-Και υπάρχει και μια δεύτερη ευκαιρία
Σ-Δε μου λέτε παιδιά.... Αυτά που σας προσφέρει γενικά το σχολείο ... στο πολύ γενικό... θα μπορούσατε να πείτε ότι είναι ωφέλιμα και για την κοινωνική ζωή και για την επαγγελματική ζωή;
Ν-Για την επαγγελματική όχι
Σ-Ή σε αυτά τα δύο τα σκέλη, κάποιο υστερεί και πρέπει να βελτιωθεί;
Ν-Πιστεύω η επαγγελματική....
Γ-Το επαγγελματικό αυτό που λέγαμε και προηγουμένως. Εγώ τυχαίνει να είμαι από εδώ, να έχω γονείς. Που μπορώ όταν βγω έξω ασχολούμαι με μία τέχνη, ξέρω μία τέχνη. Αυτό το είναι το μικρό ποσοστό. Το μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων δεν έχουν ούτε κάποιο στήριγμα έξω ούτε κάποια επαγγελματική ικανότητα να κάνουν
Κ-Κατάρτιση
Γ-Κατάρτιση ναι. Οπότε αυτό που καταλαβαίνω που έχω μιλήσει με τον κύριο διευθυντή και με κάποιους καθηγητές θέλουν να φέρουν μέσα, όπως είναι και σε άλλες ευρωπαϊκές φυλακές... ο κρατούμενος χώρια που λένε ότι να φτιάχνει κάτι και να παίρνει πέντε ευρώ γιατί μερικοί κρατούμενοι δεν έχουν και χρήματα να βγάλουν τη φυλακή τους. Που θα βοηθήσει κι αυτό. Αλλά να βοηθήσει και στον κρατούμενο ότι να μάθει μια τέχνη, και αύριο μεθαύριο όταν θα βγει έξω, να μπορεί να πάει να δουλέψει και να πει ότι ξέρω να κάνω αυτό για να πάρει κάποια χρήματα και να μην είναι στον αέρα. Πιστεύω ότι πάνω σε αυτό το κομμάτι θα ήταν μεγάλη ...
Σ-Οι υπόλοιποι τι έχετε να πείτε παιδιά
Κ-Εκτός από το μάθημα που έχει το σχολείο, βλέπω ότι δέκα δεκαπέντε παιδιά δεν είναι γραμμένοι στο σχολείο και το σχολείο έχει ένα εργαστήριο.
Γ-Ναι, ναι
Κ-Ναι. Και ασχολούνται και με ζωγραφική και με άλλα πράγματα. Και έχει βοηθήσει πάρα πολύ και άλλα παιδιά που δεν είναι σε μάθημα
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Αυτά που μαθαίνετε... αυτά που μαθαίνετε ... και δεν μπορούμε να τα χαρακτηρίσουμε επαγγελματική κατάρτιση...εντάξει;
Ν-Ε ναι σίγουρα. Παρόλ΄αυτά...
Γ-Ιδέες. Ιδέες ναι. Ιδέες παίρνουμε, αλλά
Μ-Δεξιότητες δες παίρνεις....
Γ-Ναι
Σ-Παρόλ΄αυτά, έστω κι αυτά, είναι χρήσιμα για την επαγγελματική ζωή του ανθρώπου1
Γ-Αυτά που παίρνουμε;
Σ-Από δω..
Γ-Ναι
Σ-Που δεν είναι ... που δεν είναι μια τέχνη....
Ν-Πιστεύω ότι είναι χρήσιμα
Σ-Είναι χρήσιμα όμως....;
Γ-Ναι
Σ-Εκτός από το να είμαστε καλοί πολίτες ας πούμε;
Γ-Ναι ναι ναι
Σ-Είναι χρήσιμα και για να είμαστε καλοί στο επάγγελμα, ας πούμε;
Κ-Σίγουρα
Ν-Γιατί όπως είπα και στα μαθηματικά, πράγμα που εγώ δεν ξέρω... αύριο σε μία εργασία θα μου χρειαστεί... να κάνω πολλαπλασιασμό... μια αφαίρεση... μια πρόσθεση... θα μου χρειαστεί
Κ-Εκατό τοις εκατό

Μ-Θέλουμε να κάνουμε μια αίτηση και .... Εγώ π.χ. που είμαι και λίγο πάνω από τα 50, δεν μπορώ να τη γράψω ούτε στο κομπιούτερ ούτε ...
Ν-Και αναγκάζεσαι δηλαδή να σε εξυπηρετήσει κάποιος άλλος... Γιατί να γίνεται αυτό;;;;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Μ-Υπάρχουν και πολλοί συμμαθητές μου που δεν ξέρουν να γράψουνε μια αίτηση... Και κάθονται και μας δίνουνε ώστε να μπορούμε έξω να ανταπεξέλθουμε
Σ-Μάλιστα παιδιά...
Γ-Και ηλεκτρονικά αύριο μεθαύριο κάποιος άμα θέλει που υπάρχουν και υπολογιστές... μπορεί να φτιάξει πώς μπορεί να βοηθήσει τον κόσμο... με αυτό που κάνουν δηλαδή, χωρίς να βγάλει τα πολλά χρήματα δηλαδή, να κάνει ένα μαγαζί.. τέτοιο... ότι εγώ μπορώ να φτιάξω αυτό άμα ενδιαφέρεσαι ή πουλάω αυτό ή κάνω αυτό....
Ν-Μας έχουν δείξει ότι μπορούμε και από το σπίτι μας να κάνουμε μία αίτηση... πράγματα που δεν τα γνωρίζαμε και τα μαθαίνουμε εδώ
Μ-Σίγουρα... σίγουρα μας έχουνε πει... μας έχουν πει πού μπορούμε να ανοίξουμε ένα μαγαζί, ποιο μαγαζί μπορούμε να ανοίξουμε...
Σ-Α χα
Μ-Μας έχουν ανοίξει το δρόμο, αν υπάρχουν επιδοτήσεις
Γ-Ναι πώς είναι
Μ-Μας έχουν ανοίξει διάπλατα τον δρόμο, ώστε να μπορέσουμε να πατήσουμε πάλι στην κοινωνία
Σ-Και να κάνω και την τελευταία ερώτηση. Θα ήθελα να μου περιγράψετε τον διευθυντή του σχολείου σας. Για παράδειγμα: πώς παίρνει τις αποφάσεις; Τις παίρνει από ό,τι έχετε καταλάβει, εντελώς μόνος του; Ρωτάει τους καθηγητές; Ρωτάει τους μαθητές;
Ν-Για τους μαθητές σίγουρα ρωτάει. Αλλά για τους καθηγητές δεν ξέρουμε σας είπαμε... γιατί δεν ξέρουμε...
Σ-Ναι...
Ν- Δεν ξέρουμε τι συζητάνε...όταν εμείς βγαίνουμε διάλειμμα πάνε σε ένα γραφείο οι καθηγητές. Είναι όλοι μαζί. Δεν ξέρουμε τι συζητάνε...
Σ-Αυτό που αισθάνεστε;
Γ-Αυτό που αισθάνομαι εγώ ...
Ν-Πιστεύω ότι μπορεί να συζητάνε
Γ-Ο Γιώργος ο διευθυντής είναι ένας άνθρωπος που είναι έξυπνος και είναι ... το έχει βιώσει αυτό... δεν είναι άντε μια χρονιά δυο. Και έχει
Ν-Τρέχει για όλα
Γ-Ξέρει πολλούς κρατούμενους για πολλά χρόνια. Έχει καταλάβει πώς είναι η φυλακή και πώς είναι οι κρατούμενοι. Βοηθάει πολύ κόσμο. Προστατεύει το σχολείο και προστατεύει κι εμάς.... Μας δίνει δηλαδή και ιδέες και να μας βοηθήσει και να κάνει και να ράνει. Και μιλάει πολύ με τους καθηγητές όποιο πρόβλημα και να γίνει... είναι διακριτικός. Θα ρθει να μας μιλήσει. Δεν θα μας προσβάλει. Δεν θα ...
Ν-Πάνω από όλα είναι άνθρωπος
Γ-Ναι
Μ-Εγώ όλο αυτό το θαυμάζω για το λόγο σε οποιαδήποτε κατάσταση βρίσκεται... θα κάτσει να σε ακούσει το πρόβλημά σου. Οποιοσδήποτε είσαι και οποιοδήποτε πρόβλημα. Και όχι μόνο αυτό. Θα σου δώσει και ιδέες και αν μπορεί και θα βοηθήσει
Ν-Θα σου πω ένα παράδειγμα: τώρα εμείς είχαμε μάθημα. Ήρθε να μας κάνει κάποιο μάθημα με τον υπολογιστή... Λοιπόν... Κι ο Γιάννης έκανε μια ερώτηση εάν υπάρχει υποθαλάσσια σήραγγα στην Ελλάδα. Και ξαφνικά έφυγε από το μάθημα... Και μας έδειξε όλη την υπόγεια υποθαλάσσια σήραγγα που υπάρχει στην Πρέβεζα
Σ-Στην Πρέβεζα, ναι
Ν-Πώς κατασκευάστηκε, πώς ... Μας έδειξε... Ήταν δηλαδή πάρα πολύ καλό
Σ-Μάλιστα...
Γ-Είναι άνθρωπος, πάνω από όλα είναι άνθρωπος...
Ν-Ναι ναι
Σ- Ο Γιώργος παιδιά είναι διευθυντής. Αλλά πάνω από το Γιώργο υπάρχει και το Κράτος. Στην περίπτωσή σας μάλιστα δύο Υπουργεία. Το Παιδείας και το Προστασίας του Πολίτη. Δε μου λέτε... Το Κράτος όχι μόνο ως Υπουργείο Παιδείας αλλά και ως Δημοσίας Τάξεως, ή Προστασίας του Πολίτη, όπου σήμερα ανήκει η φυλακή. Το Κράτος παιδιά τι κάνει γι' αυτό το σχολείο;
Ν-Εεεεε πολύ λίγα πράγματα βλέπω... τίποτα
Γ-Τίποτα δεν κάνει. Το κράτος τίποτα δεν κάνει. Κι εγώ πιστεύω δηλαδή ότι ... με το ζόρι... Οι προσπάθειες που γίνανε δεν γίνανε με αυτό... Το κράτος θέλει να είναι κλειστό το σχολείο. Δεν θέλει να υπάρχουν καν σχολεία. Αυτό πιστεύω εγώ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κ-Σε δύο χρόνια που έχουμε κερδίσει για να βάλουμε υλικό ή κάτι άλλο ... βήμα βήμα τα έχουμε κερδίσει. Με πολλή προσπάθεια
Μ-Να δώσω ένα παράδειγμα... που συμφωνώ με τα παιδιά. Ότι ένα πολύ απλό. Δεν έχει Λύκειο. Θα μπορούσε να έχει και Λύκειο. Θα μπορούσε ... το Κράτος....
Σ-Να συνεχιστούνε... Να συνεχιστεί η μάθηση δηλαδή...
Ν- Δεν είναι ... Βλέπεις τώρα ότι όλα δηλαδή πολλά πράγματα εδώ... ακόμη και γραφική ύλη και αυτά... ότι βάζουν από την τσέπη τους και τα παίρνουμε... δεν υπάρχει δηλαδή... θέλω ένα τετράδιο...
Γ-Συγγνώμη που σε διακόπτω Ντίνο, ο Γιώργος... ούτε βασικά πράγματα... δηλαδή τίποτα
Ν-Τίποτα
Γ-τίποτα τίποτα
Ν-Τα πληρώνουν από την τσέπη τους
Γ-Δεν θέλει. δηλαδή το κράτος δεν θέλει να υπάρχει σχολείο. Εγώ αυτό αντιλαμβάνομαι
Ν-Δεν ξέρω αν θέλει ή δεν θέλει. Βλέπω πάντως ότι δεν υπάρχει...
Γ-Για να μην προσπαθεί... για να μην...
Μ-Ακόμη και οι δάσκαλοι δεν τους παίρνουν στην κατάλληλη ώρα... προκειμένου ο διευθυντής και κάνα δύο δάσκαλοι παλιότεροι να κάνουν περισσότερες ώρες, χωρίς αμοιβή χωρίς κανένα αντάλλαγμα
Ν-Ναι
Γ-Δεν υπάρχουν μόνιμοι.... Είναι... δηλαδή σήμερα μια ώρα, δυο ώρες
Σ-είναι οι λεγόμενοι ωρομίσθιοι
Γ-Ωρομίσθιοι... ναι
Σ- αν έχετε ακούσει... αυτό παιδιά....1
Ν-Δεν γίνεται δουλειά έτσι. Τώρα όταν ο άλλος έρχεται ξέρω εγώ, για να κάτσει... Ξέρει ότι θα κάτσει 5 μήνες και θα φύγει, τι ενδιαφέρον να δώσει;
Γ-Εννοείται ναι...
Κ-Και φέτος έχουν.... ήρθαν πολλοί καινούριοι ... και είναι θέμα λίγο μέχρι να μάθουν....
Γ-Ένα μήνα έχουν... Τον τελευταίο μήνα ήρθαν.
Ν- Και εκτός αυτού... Σε τρεις μήνες θα φύγουνε. Οπότε; Δεν υπάρχει... Κανονικά θα έπρεπε να είναι μόνιμοι καθηγητές, για μένα
Σ-Αυτή παιδιά η κατάσταση θα μπορούσαμε να πούμε ότι εμποδίζει ένα σχολείο, όχι μόνο αυτό...οποιοδήποτε σχολείο
Ν-Όχι όχι
Μ-Σίγουρα
Σ-Να είναι ένα σύνολο, να λειτουργεί αρμονικά;
Ν-Ναι
Κ-Μάλιστα
Γ-Μπορεί να είναι σχολείο φυλακής αλλά σχολείο είναι κι αυτό. Δηλαδή τι διαφορά έχει άμα...
Ν-αυτός ο χημικός που φέρανε έρχεται από την Πρέβεζα ο άνθρωπος. Κάθε Δευτέρα και Τρίτη. Μένει Δευτέρα Τρίτη εδώ, πληρώνει ξενοδοχείο όλα αυτά, ξέρω εγώ, διόδια, βενζίνες. Και φεύγει και πάει πάλι στην Πρέβεζα
Γ-Σαν να σου λένε: μην έρχεσαι ρε φίλε... Δεν σε συμφέρει οικονομικά... Πώς σε πήρανε; Για να ρθεις πού; Από τη μια άκρη της Ελλάδας στην άλλη;
Ν-Γιατί δεν έρχεσαι να μείνεις εδώ, του λέω, στη Λάρισα, αφού θα έρχεσαι Δευτέρα Τρίτη. Να μείνεις εδώ τέλος πάντων. Κι αν αύριο, μου λέει, με διώξουνε; Αφού δεν είμαι μόνιμος. Θα ξαναπαίρνω πάλι τα πράγματά μου από εδώ, να ξαναπάω στην Πρέβεζα; Δηλαδή έλεος
Μ- Το κράτος ....θέλω να πω ότι ενθαρρύνει στο να μην υπάρχει σχολείο. Κάτι που με ξαφνιάζει... που με εκπλήσσει
Σ-Δε βοηθάει καθόλου...
Ν-Όχι τίποτε...
Κ- Έχω μάθει ότι εκεί που είναι να ανοίξουν και άλλα σχολεία, έχω μάθει ότι έχουνε κλείσει ένα δύο.
Γ-Κι αυτά που ήταν ήδη ανοιχτά
Κ-Γιατί δεν υπάρχει... έλλειψη καθηγητών. Στον Μαλανδρίνο και κάπου αλλού
Σ-Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.... Και θέλω να σας ρωτήσω αν έχετε να πείτε κάτι τώρα... έτσι από όλα όσα είπαμε ... να πείτε... να προσθέσετε κάτι
Ν-Όχι.... εγώ θέλω να προσθέσω ότι αυτό που είπαμε ότι δεν υπάρχει να πούμε ανταπόκριση από το Κράτος... τώρα στην τηλεδιάσκεψη που κάναμε που ήτανε κλειστά. Είχε καεί η τηλεόραση... αυτή η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συγκεκριμένη τηλεόραση είχε καεί. Και πήγε ο κύριος Διευθυντής και την αγόρασε από την τσέπη του... Έβαλε από την τσέπη του λεφτά και την πήρε ... για να κάνουμε εμείς μάθημα. Ποιος ο λόγος;
Σ- Οι άλλοι έχετε κάτι;;;
Γ-Εγώ αυτό που θέλω να πω... ευχαριστούμε κι εμείς πάρα πολύ για τη συζήτηση που κάναμε... αυτό που θέλω να πω ότι εμένα είμαι πολύ τυχερός που με δόθηκε αυτήν η ευκαιρία να είμαι στο σχολείο εδώ. Από ό,τι έχω καταλάβει στον εαυτό μου, έχω γίνει καλύτερος άνθρωπος και... αυτή είναι η συμβουλή στο μυαλό μου... έχουν αλλάξει πολλά...Αυτό
Σ-Μάκη;
Μ-Συμφωνώ κι εγώ. Έχουν αλλάξει πολλές ... μέχρι και κάθετα σε κάποια πράγματα οι αντιλήψεις μου. Και ευχαριστώ που μου δίνεις Κώστα την δυνατότητα γι' αυτή τη συζήτηση. Κι ευχαριστώ και το σχολείο. Θα πω ότι αυτό που θα ήθελα από το σχολείο, γιατί χαίρομαι που είμαι σε αυτό... Να γίνει το καλό καλύτερο..
Σ-Μμμμ
Μ-Και μπορεί... ανοίγοντας και Λύκειο... πιο πολλοί καθηγητές... θα ήθελα έναν γυμναστή να μας γυμνάζει... θα θελα να κάνουμε ένα θέατρο...
Ν-Δραστηριότητες διάφορες...
Μ-Ναι...Ώστε...
Ν-να ξεφεύγει λίγο το μυαλό μας
Μ-να ξεφύγει το μυαλό μας... Μια φορά ... είναι πολύ σημαντικό Κώστα... Μια φορά το μήνα να γίνεται μια θεατρική παράσταση με ένα άλλο θέμα τη φορά... Θα θελα να γίνει... πολλές ιδέες.... Θα θελα να γίνει ένα ράδιο ... έστω να μην ακουγόμαστε έξω, αφού είμαστε κρατούμενοι, έστω τουλάχιστον να ακούγονται τραγούδια μας, οι σκέψεις μας...
Σ-Εσύ Χρήστο
Κ-Συμφωνώ με αυτά που λέει ο φίλος. Νομίζω ότι το σχολείο έχει πολλά περιθώρια που μπορούν να βελτιωθούνε
Ν-Αλλά δεν έχει βοήθεια
Κ-Δεν έχει βοήθεια... θέλει στήριξη
Γ-Υπάρχουν ιδέες αλλά δεν υπάρχει βοήθεια....

## 6

Σ-Λοιπόν, παιδιά μπορούμε να ξεκινήσουμε αυτήν την ηχογράφηση. Και συμφωνείτε σε αυτό, έτσι δεν είναι;
ΟΛΟΙ-Ναι, ναι
Σ-Ωραία. Θέλω να φωνάζετε δυνατά γιατί είναι πολύ μακριά ο υπολογιστής. Αυτά όλα εγώ αργότερα θα τα γράψω σε κείμενο, εντάξει; Λοιπόν, ξεκινάω με την πρώτη ερώτηση. Ως άτομα που έχετε ένα συγκεκριμένο ρόλο και θέση στην κοινωνία, που αυτήν τη στιγμή ας πούμε είναι ο εγκλεισμός, εντάξει, θα ήθελα να μου περιγράψετε αυτό εδώ το σχολείο που φοιτάτε σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς του. Και θα ήθελα στη συνέχεια να μου τα συγκρίνετε με τις προσδοκίες που είχατε εσείς από αυτό. Θες Μπεκίρ να ξεκινήσεις; Θα βοηθάω κι εγώ...
Μ-Ναι... Εγώ για μένα μιλάω, είμαι δευτέρα Γυμνασίου. Γυμνάσιο. Δεν τα έχω κάνει στο χρόνο που έπρεπε. Και η ζωή ήταν... και χρειαζόμουν κάποιες... πρόσθεση και αυτά... και τώρα βρέθηκα εδώ... έγκλειστος και....
Σ-Ναι...
Μ- άρα το σχολείο και γενικά οι καθηγητές, όλοι προσπαθούν να ... να κι από αυτά που γράφω εδώ
Σ-Μάλιστα
Μ-να με βοηθήσουν σε αυτά, στις προσδοκίες μου
Σ-Ωραία, κάποιος άλλος παιδιά, να κάνουμε συζήτηση...Έλα Σταύρο
ΣΤ-Η μάθηση είναι μάθηση... Εγώ ακολουθώ το σχολείο γιατί έχει τις προσδοκίες της αποφοίτησης. Και θα μου χρειαστούν στο μέλλον της ζωής που ακολουθώ
Σ-Μάλιστα
Α-Να ρωτήσω κάτι; Η ερώτηση ήτανε: Τι σκοπό έχει το σχολείο. Όχι: τι σκοπό έχουμε εμείς
Σ-Τι σκοπό έχει το σχολείο και αν συμπίπτει με το σκοπό που έχετε εσείς
Α-Μπράβο
Σ-Για πες Αρλίν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Α-Σκοπός του σχολείου είναι να μαζέψει όσους περισσότερους κρατούμενους να τους βάλει σε μια σειρά και μια τάξη, ώστε αύριο μεθαύριο αυτόν που δεν έχει τελειώσει να τους χρησιμεύσει κάπου έξω. Εγώ είμαι δεύτερη φορά που έρχομαι στο σχολείο. Ακούγεται λίγο αστείο και παράλογο ότι την πρώτη φορά αποφυλακίστηκα και δεν το τελείωσα. Άρα εδώ στο σχολείο δεν έκανα αυτό που... και φυλακίστηκα πάλι. Ξαναέπεσα στη φυλακή και τώρα θα το τελειώσω... θέλοντας και μη. Διότι θα τελειώσει το σχολείο, μετά θα πάω δικαστήριο και θα πάρω αυτό το χαρτί. Άρα, τα θέλω του σχολείου και τα δικά μου συμπίπτουν. Διότι θα πάρω ένα χαρτί που αύριο μεθαύριο μπορεί να μου χρειαστεί... Που δεν το είχα...έτσι; Και δεν είχα σκοπό να το πάρω... Άρα αναγκαστικά το πήρα... Μαζί με αυτό πήρα και μερικά μεροκάματα ... που θα με βγάλουν κάμποσο πιο γρήγορα έξω. Και έμαθα και πέντε πράγματα που αγαπάω που προφανώς δεν ήξερα
Σ-Μάλιστα
Α-Κατάλαβες; Και... και αύριο μεθαύριο που θα ζητήσω δουλειά, θα τους πω ότι έχω κάνει σχολείο κι εγώ, ότι έχω κάνει ένα Γυμνάσιο... Αυτό με βοήθησε το σχολείο. Κι αυτό το κατάφερε το σχολείο. Κάποιος άλλος Δεν έχω
Σ-Μάλιστα παιδιά. Ο Κάσι θέλει να πει κάτι;
Κ-Ναι... Και εμένα το σχολείο με έχει βοηθήσει πολύ. Δηλαδή τα πολλά πράγματα που είχα αφήσει στη μέση έξω μου δόθηκε τώρα η ευκαιρία να κάνω... Πιστεύω ότι θα με βοηθήσουν όταν έρθει η ώρα να βγω έξω.
Σ-Μάλιστα παιδιά... Για να σας ρωτήσω το εξής... Εδώ στο σχολείο υπάρχουν κάποιες αποφάσεις... Εντάξει; Βάσει των οποίων γίνεται όλο αυτό που λέμε σχολική ζωή, εντάξει;
Σ' αυτές τις αποφάσεις που παίρνονται θεωρείτε ότι εσείς έχετε ρόλο σε αυτές; Λαμβάνετε μέρος στις αποφάσεις του σχολείου; Ή γίνονται πράγματα...;
Α-Όχι, εγώ πιστεύω ότι δεν γίνονται από εμένα.. οι αποφάσεις παίρνονται από την κυρία Μαρία, από τον.... Εμείς δεν έχουμε μέρος σε αυτές ... Είναι μερικές αποφάσεις που έχουμε...
Σ-Ρωτιέστε γι' αυτά που γίνονται στο σχολείο;
Ζ-Όχι
Φ-Κάποιες αποφάσεις μπορεί να μη γίνονται γνωστές σε εμάς...
Σ-Ναι
Φ-Εντάξει; Δεν πρέπει εμείς να τις γνωρίζουμε. Σαν μαθητές
Σ-Μάλιστα
Α-Άλλο το ένα άλλο το άλλο
Φ-Αυτοί ξέρουν
Σ-Ποιες αποφάσεις θεωρείτε ότι πρέπει να σας γνωστοποιούνται; Αυτές που αφορούν, ας πούμε, το πώς θα γίνεται το μάθημα;
Λ-Κοίτα... Μα πάνω κάτω κι εμείς έχουμε κάνει σχολείο. Δεν είμαστε τελείως από το μηδέν... Από την πρώτη δημοτικού.. Ξέρουμε δηλαδή πώς ... ποιες είναι ...
Τ-Εντάξει, οι αποφάσεις για τη ροή των μαθημάτων αφορούν τους καθηγητές... Παράδειγμα Κάποια στιγμή αποφάσισε η Παρασκευή ας πούμε θα πάρουμε την ευθύνη να διαβάσουμε ξέρω εγώ αυτό...
Σ-Αυτό ποιος;
Κ- Συμμετέχουμε κι εμείς
Φ- Αυτά είναι στην κρίση μας
Κ-Συμμετέχουμε κι εμείς
Λ-Γιατί άμα δεν θέλουμε... καλή ώρα όπως θυμάστε την ... έχουμε και άλλα και αγγλικά και αυτά ... Αυτά είναι στον καθένα, τι ταλέντο τι έχεις και τι...
Λ-Αποφασίζεις εσύ αν θες να πας...
Α-Να στο πω ακριβώς: όσον αφορά τα μαθήματα το πώς θα το οργανώσουνε είναι δικό τους θέμα. όσον αφορά τις δράσεις εκτός μαθημάτων, ρωτιόμαστε εμείς
Σ-Εσείς όμως παιδιά δεν πιστεύετε ότι και για τα μαθήματα θα έπρεπε να σας ρωτάνε;
Κ-Όχι
Σ-Όχι;
Λ-Εγώ πιστεύω πως όχι
Φ-Γιατί ρε Λάμπρο;
Κ-Παρόλα αυτά
Σ-Αν σας αρέσει το μάθημα;
Γ-Γίνεται. Αυτό γίνεται...
Σ-Α
Μ-Γίνεται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Φ-Οι περισσότεροι... Γιατί είμαστε άνθρωποι από διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές χώρες. Δεν είναι... Και έρχονται οι καθηγητές και λένε: θα ανοίξω το θέμα... ας πούμε.. ένα παράδειγμα... από το αλφάβητο.. Ή πάμε στους... ή αυτά;;;
Σ-Μάλιστα
Φ-Είναι κάποιοι που δεν καταλαβαίνουν .. το κάνουν οι καθηγητές ... και στα μαθηματικά και φιλολογία και όλα ... το κάνουν
Σ-Μάλιστα. Πολύ ωραία
ΣΤ-Εγώ θα ήθελα να συμπληρώσω ότι υπάρχει ιεραρχία. Και βάσει της ιεραρχίας που υπάρχει υπάρχουν και ακόλουθοι
Κ-Των μαθημάτων;
Στ-Των μαθημάτων... και σε εμάς που είμαστε ακόλουθοι μαθητές και κρατούμενοι
Λ-Παράδειγμα: ξεκινήσαμε με μία ώρα αγγλικά την εβδομάδα και ζητήσαμε παραπάνω ώρες... και έγινε δεκτό και όντως
Σ-Μάλιστα. Με άλλα λόγια αυτά που γίνονται στο σχολείο θεωρείτε ότι αποφασίζονται και λίγο από εσάς;
ΟΛΟΙ- Ναι ναι
Σ-Πολύ ή λίγο;
Κ-Έχουμε κι εμείς λίγο ποσοστό
Σ-πόσο θα το έλεγες;
Κ-είκοσι τοις εκατό
Σ-είκοσι τοις εκατό... μάλιστα... Ωραία παιδιά να συνεχίσουμε με άλλη μία ερώτηση. ... Θα στραφούμε λίγο στους εκπαιδευτικούς, παιδιά... Και θέλω να μου περιγράψετε το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Καταλαβαίνετε αυτή τη λέξη;
Φ-Εμείς φτάσαμε σε μια ηλικία ... άσχετο που ο καθένας βλέπει τον εαυτό του το αστέρι. Από την αρχή οι καθηγητές είναι πολύ ανώτεροι και είναι θετικό το προφίλ
Σ-Να σας πω όμως το εξής
Φ-Όταν φτάνεις στα πενήντα και δεν ξέρεις μία απλή εξίσωση...
Σ-Ναι
Φ-Εντάξει;
Σ-Παρόλα αυτά βλέπετε να αλλάζετε τον τρόπο που δουλεύουν; Ή μένουν αμετακίνητοι σε έναν τρόπο σκέψης; Ή αλλάζουν κάθε μέρα παιδιά το μάθημα;
Κ-Οι καθηγητές μάς ρωτάνε κιόλας... ξέρεις... Έρχεται κάποιος καθηγητής των μαθηματικών και κάνει ένα πρόβλημα... λέει κάποιο θέμα και κάνει πιο εύκολο
Φ-Μπαίνει λέει κάτι και εξηγεί στο μαθητή. Για να φτάσει στο επίπεδο όλων κάποιον που είναι πιο ντάουν
Λ-Σαν κλίμα είμαστε καλά, μέχρι τώρα
Σ-Σταύρο
Σ-Οι καθηγητές μάς έχουν ενημερώσει ότι είναι διπλωματούχοι...
Φ-Εντάξει
ΣΤ-και ότι είναι ικανοί να μπορέσουν να μας δραστηριοποιήσουν
Σ-Ε καλά, επειδή σας το είπαν αυτό τι σημαίνει; Κάσι θες κάτι;
Κ-είναι καλοί στη δουλειά τους. Πιστεύω ότι ξέρουνε... Λέω τη γνώμη μου
Σ-Παιδιά, θα επιστρέψω σε αυτό που είπε ο Λεονάρντο, που είπε για τους καθηγητές ότι κάνουν αυτό... Είναι όλοι έτσι ή υπάρχουν και κάποιοι που δεν...;
Κ-Πιο λίγοι είναι αυτοί
Λ-...Αλλά υπάρχουν και καθηγητές που έχουν πιο γλυκό χιούμορ
Κ-Λίγο πιο αυστηροί κάποιοι, λίγο πιο ...
Λ-Δεν είναι αυστηρότητα, είναι εντάξει ...
Φ-Δεν είναι αυστηρός. Ο μαθηματικός είναι απλά τυπικός, δεν είναι αυστηρός
Τ-Και πολύ εξηγήσιμος
Κ-Έχουμε μια κυρία, μας κυνηγάει από πίσω για τις μάσκες`
Σ-Αυτό που είπατε πριν, ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται, ρωτούνε... Το κάνουνε όλοι ή υπάρχουν και κάποιες εξαιρέσεις;
Κ-Το κάνουν όλοι
Λ-Χωρίς να θέλω να γλείψουμε, είναι ωραίο το κλίμα. Ο καθένας με το χιούμορ του
Σ-Έχετε εντοπίσω κάποια περίπτωση από πέρυσι που δεν προσαρμόστηκε;
Κ-Όλοι είναι μια χαρά



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Μάλιστα... Δεν αναφέρομαι στο γνωστικό επίπεδο, αλλά στη μάθηση
Α-συνήθως επειδή είμαστε ενήλικες, καταλαβαινόμαστε, δεν είμαστε παιδάκια που πετάνε σαίτες, ώστε να μπαφιάσει
Λ-Καλά μη νομίζεις, τους πρήζουμε κι εμείς
Α-τους πρήζουμε κι εμείς, αλλά προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες μας
Φ-Κι αυτοί ψιλουποφέρουν από εμάς και εμείς από αυτούς
Σ-Κάτι είπε ο Αρλίν ότι μαθαίνουν από εσάς1
Α-Μαθαίνουν κι αυτοί από εμάς, διότι κι εμείς στη ζωή μας είχαμε κάποιες εμπειρίες που ο καθηγητής προφανώς δεν έχει. Είδαμε κάποιες δραστηριότητες, κάποια μαγαζιά... ο καθένας μας το έχει εξηγήσει στον καθηγητή. Μαθαίνουμε και εμείς, και αυτοί από εμάς
Σ-Μάλιστα
Α-Δηλαδή σαν να ανταλλάζουμε γνώσεις, εμείς αυτές που έχουμε και οι καθηγητές αυτά που έχουν. Αυτό
Σ-Ωραία παιδιά. Θα περάσω σε άλλη ερώτηση. στο τέλος της συζήτησης θα σας ρωτήσω εάν θέλετε να πείτε γενικά ό,τι θέλετε. Εντάξει;
Φ-Ναι
Σ-Πάμε στην εξής ερώτηση: Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου μεταξύ τους; Τώρα θα μου πείτε, εμείς ερχόμαστε λίγες ώρες εδώ... Από αυτά που βλέπετε παιδιά, από αυτά που ζείτε έστω αυτές τις λίγες ώρες, είστε σε θέση να καταλάβετε τι σχέσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Για παράδειγμα: λειτουργούν μεμονωμένα, έχοντας τυπικές σχέσεις, ή τους βλέπετε να συνεργάζονται;
Φ-Συνεργάζονται
Α-Εγώ πιστεύω ότι έχουν τυπικές καλές σχέσεις. Δηλαδή δεν είναι κολλητοί. Ούτε όμως να έχουν και απέχθεια ο ένας με τον άλλον. Έχουν πολύ καλές τυπικές σχέσεις. Μπορεί να συνεργάζονται όταν κάνουν κάποια δράση, είναι μαζί, γελάνε, δεν είναι αυτές οι τυπικές σχέσεις καλημέρα καλησπέρα. Έχουν λίγο περισσότερο. Δηλαδή τυπική καλή σχέση. Δηλαδή μέχρι εκεί.
Φ-Κι εμείς που κάνουμε κάποια εξτρά προγράμματα, δεν είναι υποχρεωτικό να το κάνουν αλλά να το κάνουν..
Α-Κι έρχονται μαζί ας πούμε. Ή μπορεί να φεύγουν μαζί. βλέπω ότι έχουν καλές σχέσεις
Σ-Και στα διαλείμματα παιδιά τους βλέπετε συνεργάζονται;
Α-Δεν μπορούμε να τους δούμε, αυτό είναι ένα παράπονο. Εκεί που κάθονται για δουλειές εμάς δε μας επιτρέπεται. Αλλά καναδύο φορές που έχω πάει τους έχω δει να είναι ευχάριστη η εργασία τους και γελάνε.
Σ-Ένα άλλο παράδειγμα που θέλω να φέρω και να μου πείτε...εεε... για παράδειγμα, αν υπάρξει ένα πρόβλημα...
Φ-ναι
Σ-μπορείτε, είστε σε θέση να ανακαλέσετε στη μνήμη σας τώρα εάν συνέβη αυτό... λοιπόν εάν αυτό το πρόβλημα λύθηκε επειδή οι καθηγητές συνεργάστηκαν
Φ-Κοίτα να δεις, υπήρχαν κάποια παιδιά που αρρωστήσανε και παίρνανε στην υπηρεσία, τα βοηθήσανε... δηλαδή ανθρώπινα πράγματα
Σ-Ναι, αν μεταξύ τους αυτοί
Φ-Μεταξύ τους;
Κ-Με όσα έχουμε δει εμείς...
Α-Δεν γνωρίζουμε πρώτον εάν υπήρχε κάποιο πρόβλημα
Φ-Και να σου πω και κάτι άλλο; Είναι νέα μέλη.
Σ-Ναι
Φ-Δεν ξέρω αν γνωρίζονται
Σ-Ναι
Είναι ωρομίσθιοι
Σ-Μάλιστα
Α-Το πιο σημαντικό
Σ-θα μας τα πεις στη συνέχεια. Υπάρχει ερώτηση γι' αυτό Αρλίν
Α-Κράτα μόνο αυτό. Πόσο φιλικός μπορεί να είναι ένας ωρομίσθιος με άλλον ωρομίσθιο μπορεί να μην τον ξαναδεί;
Λ-Είναι στον χαρακτήρα των ανθρώπων, δεν παίζει ρόλο
Α-θέλω να σου πω ότι μπορεί να είναι στον χαρακτήρα, αλλά αν ο άλλος μπορεί να μένει Καρδίτσα, ο άλλος Λάρισα, ο άλλος Τρίκαλα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Φ-μα έρχεται από τη Λάρισα εδώ για δυο ώρες να σου διδάσκει εσένα ένας ισοβίτης, ένας κακοποιός, ένας εγκληματίας
Σ-Δε λέει αυτό ο Αρλίν... για τη συνεργασία....Για να ακουσουμε το Σταύρο
ΣΤ-Για τη συνεργασία των καθηγητών είναι αρμόδιος ο διευθυντής, όπου κρατά την ισορροπία και την ανάλογη συμπεριφορά...
Σ-Εεεε.. λοιπόν, παιδιά μάλιστα ,μέχρις εδώ... θα ήθελα να μου πείτε, πώς θα περιγράφατε την διδασκαλία των εκπαιδευτικών σας. Δηλαδή βλέπετε ότι οι εκπαιδευτικοί φέρνουν συνεχώς νέα πράγματα μέσα στο μάθημα;
Α-Ναι
Σ-Νέες ιδέες, νέους τρόπους διδασκαλίας, κάνουν έτσι πειραματισμούς; Όχι πειράματα φυσικής. Αλλά να δοκιμάσουν κάτι άλλο και τα λοιπά. Για πείτε μου απόψεις
Μ-Εγώ πιστεύω ότι κάνουν καινούρια πράγματα, ότι προσπαθούν
Σ-Το κάνουν όλοι;
Α-το κάνουν το 80 τοις εκατό, ο καθένας στον τομέα του
Λ-Γραμματική και μαθηματικά δεν μπορούν να κάνουν με άλλο τρόπο εκτός από αυτόν...
Σ-Τον παραδοσιακό...
Α-Τον παραδοσιακό και τον καθορισμένο. Αλλού όμως στην πληροφορική, έχουμε διάφορους τρόπους, βιντεάκια ας πούμε, στη φυσική που ο Αντρέας κάνει διάφορα..., Δεν το κάνουν όλοι, το 80 τοις εκατό...
Κ-Το καλύτερο από όλα πιστεύω το κάνει η κυρία Μαρία που είναι η διευθύντρια
Σ-Θα υπάρξει ερώτηση για την ίδια τη Μαρία, θα μου πείτε για τη Μαρία. Δε μου λέτε παιδιά. Αν γίνει κάποιο λάθος, όχι λάθος δικό σας, κάποιο λάθος όπως να ακουστεί κάτι βαρύ,... αυτά οι καθηγητές είναι σε θέση να τα καταλάβουν και να τα διορθώσουν και να τα αντιληφθούνε; Ότι έγινε μια προσβολή, ή ότι κάτι δεν το δίδαξαν καλά. Ότι κάτι το έκαναν σε ένα λεπτό
Φ-Είναι σεβαστικοί οι ρόλοι μεταξύ μας
Σ-όχι αυτοί, προς τα εσάς
Α-Πρώτον, δεν κάνουν λάθη, μέχρι στιγμής δεν έχουμε δει.
Μ-Οι καθηγητές είναι όσο το δυνατό πιο τυπικοί και φιλικοί γίνεται, διότι γνωρίζουν πού είναι, πρώτον, δεύτερον γνωρίζουν ότι είμαστε ενήλικοι, οπότε κάποιο λάθος θα το αντιληφθούμε, δεν κάνουν μάθημα σε παιδιά
Φ-Δεν κάνουν σκόπιμα
Α-Δεν κάνουν σκόπιμα ναι... Αν γίνει κάποιο λάθος από εμάς, θα είναι σεβαστό και θα το καταλάβουν, διότι είμαστε κι εμείς ενήλικοι και ξέρουμε ότι είμαστε άνθρωποι...
Ζ-τους φτάνουμε πολλές φορές στο αμήν και πάλι συγκρατιούνται...
Σ-Μάλιστα
Ζ-Αυτοί είναι. το λέω με εμπειρία τέταρτης χρονιάς... γιατί είμαι τέταρτη χρονιά που είμαι εγώ στο ΣΔΕ...αν τα μαζέψεις όλα μαζί
Σ-Μάλιστα. Πάει γρήγορα από ό,τι βλέπω... Να πάμε σε μια άλλη ερώτηση η οποία είναι η εξής: Πώς πιστεύετε ότι βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το διδακτικό τους έργο; Πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εδώ δουλειά τους; Πώς τη βλέπουν να μου πείτε εσείς; Για παράδειγμα... έρχονται εδώ στην αρχή της χρονιάς και λένε: εγώ θα διδάξω αυτά και τέρμα; Ή βλέπετε καμιά φορά ότι είχαν σκοπό κάτι να το διδάξουν και αυτά όλα να ανατρέπονται στην πορεία της σχολικής χρονιάς, γιατί η ομάδα άρχισε να ζητάει κάτι άλλο;
Α-Εδώ θα σας θέλω
Σ-τι ήθελε να πει ο Αρλίν;
Φ-Για...
Σ-Για τους εκπαιδευτικούς λέμε
Φ-Ήρθε κάποιος. Και μας το έκανε κιόλας. Και όχι μόνο το έκανε, αλλά το βλέπουμε και στην καθημερινή διαδικασία. Ότι στο τέλος έχω το σκοπό να φανεί αυτά που μάθατε. Να φανεί η δουλειά μου
Σ-Εγώ σας ρώτησα το εξής: Όταν έρχονται εδώ, το Σεπτέμβριο κλπ., το συζητάνε; Αν εμφανιστεί ένα θέμα, ένα πρόβλημα, το λαμβάνουν υπόψη; Αλλάζουν την πορεία της διδασκαλίας;
Α-Ναι έχουν γνώσεις
Σ-Όχι αν έχουν γνώσεις, γιατί γνώσεις μπορεί να έχουν. Αν το κάνουν όντως...
Α-Προς το παρόν δεν έχει δημιουργηθεί κάτι
Λ-Μπορεί να βγάζουμε τον καθηγητή εκτός θέματος
Σ-Μπορεί και να μην είσαι εκτός θέματος



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Λ-Αντιλαμβάνεται ότι δεν έχει όρεξη ο μαθητής
Α-Πιστεύω ότι κάνουν κάτι σωστό και αυτό το βλέπουν στο τέλος της χρονιάς με την πορεία την δικιά μας
Κ-Το πιστεύουν και το κάνουν αυτό
Α-Το κάνουν αυτό και με την πορεία εάν δεν προχωρήσεις στα μαθήματα, εκεί φαίνεται η δουλειά σου. Το τέλος θα δείξει
Σ-Δε μου λέτε παιδιά, έχετε καταλάβει από αυτά τα λίγα ότι ο ένας εκπαιδευτικός ενημερώνει τον άλλον, τον συνάδελφό του, για το πώς κάνει το μάθημα; Για το τι έγινε μέσα στο μάθημα;
Α-Υπάρχει το απόρρητο του μαθήματος. Ό,τι γίνεται μέσα στο μάθημα με το συγκεκριμένο καθηγητή, εγώ πιστεύω και θέλω να πιστεύω ότι δεν συζητιέται. Εδώ ό,τι λέμε εδώ, δεν θα το πει με τον άλλον
Σ-Όμως παιδιά δεν εννοώ αυτό
Α-Έχω πίστη ότι δεν το λένε
Σ-Όχι όμως παιδιά μόνο αυτά. Και τα καλά εννοώ. Δηλαδή μπαίνει ο Σταύρος ας πούμε σήμερα, γινόταν αγγλικά. Και φάνηκε ότι ο Σταύρος έδειξε πολύ ενδιαφέρον με μια συγκεκριμένη άσκηση. Θα πάει η καθηγήτρια των αγγλικών στον μαθηματικό...
Λ-Θα πάει!
Σ-και θα του πει: ξέρεις ο Σταύρος σε αυτό μπορεί και είναι πολύ ... βοηθάει. Κάντο κι εσύ
Λ-Δεν ξέρουμε αν το κάνει... Αλλά αν ο καθηγητής βλέπει ότι ο Σταύρος ή κάποιος άλλος ενδιαφέρεται γι' αυτό, εστιάζει πιο πολύ
Σ-Εσύ πιστεύεις ότι το λένε κάποιοι;
Λ-Ναι
Μ-Ενημερώνονται εννοείς;
Σ-Αλληλοενημερώνονται
Φ-αλληλοενημερώνονται
Σ-Αυτό εννοώ παιδιά. Αν κάτι καλό συμβεί παιδιά εδώ πέρα, Νίκο, Τάκη, Μαρία, κάντο κι εσύ.
Φ-Και καλό και κακό. Από τη στιγμή που μου λες ότι ενημερώνονται για το καλό, ενημερώνονται και για το κακό. Για να προστατεύσει το συνάδελφο. Αυτό είναι... βλέπω λογικό
Σ-Μάλιστα
Φ-Δεν ξέρω
Κ-Τα κακά είναι λίγα, δεν έχουμε
Φ-Ναι
Σ-Δε μου λέτε παιδιά..
Φ-Εμείς ερχόμαστε εδώ επειδή το θέλουμε εμείς
Σ-Δε μου λέτε παιδιά, υπάρχουν τρόποι που μπορείτε, έτσι, να λάβετε μια ικανοποιητική απάντηση, εάν θέλετε να ρωτήσετε για το τι γινόταν παλιά στο σχολείο. Δηλαδή, έρχεστε εδώ, είναι ένα σχολείο ...
Κ-Ναι
Σ-με τις ομοιότητες που έχει ως προς τα άλλα, αλλά και με τις διαφορές του. Θέλετε να μάθετε ας πούμε τι γινόταν παλιά εδώ πέρα...
Λ-Παλιά; Σε αυτό το σχολείο;
Σ-Ναι, στα παλιά χρόνια... Είναι παλιό το σχολείο, δεν είναι πολύ καινούριο. Έχει καμιά δεκαπενταριά χρόνια.
Φ-Είμαστε οι περισσότεροι, όλοι, οι περισσότεροι Μερικοί είμαστε πολλά χρόνια μέσα.
Σ-Ναι
Φ-Να πω όπως κι όπως είπε .κι ο διπλανός... τέσσερα χρόνια
Σ-Μάλιστα
Φ-Εγώ δεν μπορώ να μιλήσω, δεν έχω την οικειότητα με τους καθηγητές...Τελικά ρωτάμε τους συγκρατούμενούς μας, στην πτέρυγα. Ρωτάμε αυτούς και αυτοί μας λένε: εμείς κάναμε αυτό ή κάναμε το άλλο .. ή συμμετείχαμε σε αυτά
Κ-Είναι και το άλλο όμως, οι καθηγητές είναι ήδη καινούριοι. Είναι ένα ή δύο χρόνια σε αυτό το σχολείο, δεν είναι πολλά χρόνια στη φυλακή
Ζ-Τώρα ήρθαν
Σ-Κατάλαβα. Βέβαια το σχολείο σας έχει μια ωραία ιστοσελίδα. Το ξέρε αυτό;
Α-Δεν έχουμε πρόσβαση στο ίντερνετ
Σ-Εννοείται ότι με την ιστοσελίδα θα μπορούσατε να μάθετε τα πάντα για το παρελθόν του σχολείου, γιατί... Θέλω να σας ρωτήσω παιδιά, εάν βλέπετε οι εκπαιδευτικοί να ξοδεύουν χρόνο για



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

να είναι μαζί σας όχι μόνο στα 40 λεπτά της διδακτικής ώρα, αλλά εκτός και αυτού του ωραρίου για να σας βοηθήσουν, να σας πουν κάτι κλπ.
Α-Εγώ πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για εμάς. Μελετάνε, βγάζουν φωτοτυπίες. Βγάζουν ένα πρόγραμμα να τους κάνω αυτό, άλλους να τους κάνω αυτό
Λ-Και στο διάλειμμα
Α-Αυτό σημαίνει ότι ξοδεύουν χρόνο για εμάς
Κ-το κάνουν. Και καμιά φορά που χτυπάει το κουδούνι, κάθονται παραπάνω μαζί μας. Και όχι μόνο
Α-Εγώ πιστεύω ότι στα σπίτια τους μελετάνε τι θα κάνουν αύριο
Σ-Το πιστεύεις για όλους;
Α-Το ογδόντα τοις εκατό. Γι' αυτούς που χρειάζονται. Ξέρεις γιατί; Γιατί η γραμματική στο ξαναλέω. Η γραμματική και τα μαθηματικά έχουν συγκεκριμένο τρόπο μάθησης.
Λ-είναι δύσκολα για εμάς
Φ-Ο Γιώργος ο ψυχολόγος τι θα μπορέσει να κάνει σπίτι για εμάς; Πολλά... Να διαβάσει ένα βιβλίο
Α-Π.χ. να κατεβάσει στο ίντερνετ το θέμα που θα κάνουμε, το πώς κινείται ο φυλακισμένος το Σάββατο, που βγαίνουν όλοι έξω, κι αυτός είναι μέσα. Και πώς θα τους το πει;
Σ-Και ο Φ συμφωνεί με αυτό που λες
Φ-Και όχι μόνο αυτό... Εμείς έχουμε κάποιες λέσχες που πάμε. Όχι όλοι...μερικοί
Λ-Όσοι θέλουν να συμμετέχουν
Φ-Και συμμετέχουν και αυτοί μαζί μας. Αντί να πάνε σπίτι τους. Στα προβλήματα τους στις οικογένειές τους κάθονται μία ώρα όσο διαρκεί... στη βιβλιοθήκη. Από περιέργεια; Από συμπόνια;; Από...
Σ-Πάντως έρχονται;
Φ-Έρχονται
Σ-Λοιπόν, παιδιά πάμε λίγο σε μια λέξη. Που πιστεύω ότι την έχετε ακούσει. Αν όχι, θα σας την εξηγήσω. Τη λέξη ανατροφοδότηση. την έχετε ακούσει
ΟΛΟΙ-Ναι
Σ-Είναι όταν γίνεται κάτι κι εσύ εκφράζεις την άποψή σου προς αυτόν που το έκανε.
Α-Εμείς που κάνουμε τώρα
Σ-Ναι, αλλά δεν το κάνουμε προς το σχολείο. Εγώ δεν θα πω στο σχολείο τι κάναμε εδώ πέρα
Α-Μα δεν είναι κάτι κακό. Στην αρχή της ηχογράφησης ζήτησες να πούμε αλήθειες. Κι αυτό κάνουμε
Σ-Ωραία. Λοιπόν, θέλω να σας ρωτήσω εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βλέπετε ότι θέλουν να λαμβάνουν από εσάς ανατροφοδότηση για ό,τι γίνεται στο σχολείο; Εάν θέλουν δηλαδή να ξέρουν την άποψή σας; Γι' αυτά που σας διδάσκουν; για τον τρόπο που σας διδάσκουν;
Α-Εννοείται
Κ-Εννοείται
Α-Μα αυτή είναι η επιβεβαίωσή τους
Σ-Για πείτε μου παραδείγματα
Α-Παράδειγμα: Σας άρεσε το μάθημα σήμερα; Πώς σου φάνηκε αυτό που έκανα, αυτό που σας έφερα; Είναι εύκολο; Είναι δύσκολο; Ενδιαφέρον
Σ-Αυτό Αρλίν, θα ξανακάνω την δύσκολη ερώτηση, το κάνουν όλοι;
Α-Το ογδόντα τοις εκατό θα πω πάλι
Φ-Τα μαθήματα που βγαίνει αυτό ναι. Στην κοινωνική ναι. Πολιτισμοί και αυτά... Κατάλαβες
Σ-Όχι παιδιά, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παίρνουν ανατροφοδότηση
Φ-Πολιτική και αισθητική αγωγή. Όμως και στα Αγγλικά, στα μαθηματικά...
Σ-Δε μου λέτε παιδιά; Αντιλαμβάνεστε εάν οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται; Αξιολογούν τον εαυτό τους; Όταν είναι στο σπίτι, ας πούμε, ή στο σχολείο, σκέφτονται: πώς το έκανα το μάθημα σήμερα; Έκανα κάτι καλό; Έκανα κάτι κακό; Είμαι καλός καθηγητές; Αυτό θα μου πείτε: δεν είμαι σε θέση να το πω Κώστα, αλλά μήπως έτσι...
Κ-Θα σου πω ένα παράδειγμα: μας έδωσαν από μία φωτοτυπία σήμερα, και αύριο το πρωί ήρθε η κυρία και μου το έφερε. Μόνο για μένα. Δηλαδή πάει να πει ότι σκέφτηκε τι ανάγκη είχαν τα παιδιά και το έκανε
Λ-Υπάρχουν καθηγητές που ναι, τους ενδιαφέρει αυτό. Λένε σε μας ότι έχουν βάλει μία πήχυ. Και θα δούνε στο τέλος της χρονιάς πού θα σας φτάσω
Σ-Ο Αρλίν τι άποψη έχει; Αν αυτοαξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί
Α-Ναι, αλλά όχι σε αυτό το βαθμό ώστε να σκέφτονται συνεχώς στο σπίτι
Λ-Εμένα η άποψή μου έτσι είναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Υποτίθεται παιδιά ότι ο εκπαιδευτικός το απόγευμα είναι υποχρεωμένος στο σπίτι να ασχοληθεί 2-3 ώρες
Α-Σου λέω ασχολείται, δηλαδή μάς δίνει χρόνο και έξω από το σχολείο. Δηλαδή κατεβάζει και έτσι κι αλλιώς. Κατεβάζει
Σ-Αλλά όχι εκατό τοις εκατό
Α-Ναι, γιατί έχει προσωπική ζωή. Και οι καθηγητές στα σχολεία που είναι πιο υπεύθυνοι, υποτίθεται ότι πρέπει να είναι ... γιατί για εμένα το δικό σας δεν είναι επάγγελμα είναι λειτούργημα. Το να δίνεις μάθηση σε κάποιον είναι μεγάλη υπόθεση. Εσείς κάνετε λειτούργημα, δεν είναι επάγγελμα
Σ-Δεν είναι ένα χαρτί
Α-Δεν είναι ένα χαρτί, απλά. Δηλαδή εσείς είστε η υποδομή του κράτους. Εσείς πρέπει να μάθετε τα παιδιά. Όπως εσείς θα μάθετε τους μαθητές και τα παιδιά, έτσι θα λειτουργήσουν.
Λ-το σχολείο εδώ δεν έχει καμία σχέση με το έξω
Σ-Λοιπόν, παιδιά θέλω να σας ρωτήσω το εξής: Πώς βλέπετε τη σχέση του σχολείου σας με το περιβάλλον έξω από αυτό;
Α-Τι εννοείτε με αυτό;
Σ-Με την κοινωνία; Με άλλους οργανισμούς; Με φορείς; Και θα ήθελα να μου δώσετε κάποια παραδείγματα. Δηλαδή το σχολείο λαμβάνει υπόψη όσα συμβαίνουν και τα λοιπά
ΟΛΟΙ-Ναι
Φ-Ναι, κι έχουμε τραγουδιστές, μεγάλα ονόματα. Μας σέβονται, δηλαδή μας δέχονται. Με χαρά κιόλας.
Κ-Ναι, Έχουμε μιλήσει πολλές φορές μέσω σκάιπ.
Α-Έχουμε μιλήσει Με Σαββόπουλο, με Ιωαννίδη
Φ-Κι έχουν έρθει καθηγητές από κάποια άλλα
Α-Καθηγητές πανεπιστημίου έχουν έρθει εδώ και μας έχουν εξηγήσει
Σ-Άρα παιδιά δεν διδάσκεστε μόνο από το προσωπικό του σχολείου;
ΟΛΟΙ-όχι
Μ-ήρθε απέξω , τώρα δεν θυμάμαι το όνομά του, ήτανε γυμναστής που ...
Α-Με τον καθηγητή πανεπιστημίου που ήρθε κάναμε ασκήσεις, ποδηλασία
Σ-Αυτό παιδιά όταν γίνεται γιατί είναι καλό;
Α-Είναι πολύ καλό, μαθαίνουμε
Φ-η γνώση είναι, τα πάντα όλα
Α-Μαθαίνουμε κάτι που δεν ξέρουμε
ΣΤ-Υπάρχουν δραστηριότητες και δραστηριοποιούμαστε κι εμείς, ανάλογα με τις δραστηριότητες.
Σ-μάλιστα
Λ-Έχουμε επικοινωνία με την κοινωνία έξω όσο γίνεται αυτό
Σ-Γενικά παιδιά το σχολείο βλέπετε να παρακολουθεί τον κόσμο; Τον παρακολουθεί τον κόσμο;
ΟΛΟΙ-Ναι
Σ-Δηλαδή για παράδειγμα, να φέρω ένα επίκαιρο. Έχετε μάθει, πέρα από αυτά που ακούτε στην τηλεόραση, για τη Ρωσία και την Ουκρανία;
Α-Ναι, το συζητάμε με τους καθηγητές και παίρνουμε την άποψή τους.
Σ-Το συζητήσατε χθες το συμβάν;
Α-Ναι ναι, και θα το συζητήσουμε και αύριο
Φ-Και πάει λέγοντας
Μ-Πριν από κάποιο πρωινό συζητούσαμε αυτό, τώρα αυτό, κάθε φορά και ...
Α-Όλα τα επίκαιρα θέματα που συμβαίνουν στον κόσμο, τα συζητάμε με τους καθηγητές, γιατί μας ενημερώνουν.
Μ-Λένε: τι γνώμη έχετε; Ή ρωτάμε εμείς αντίστοιχα: τι γνώμη έχεις Αντρέα ή Αχιλλέα; Και μας λένε. Ή για τα πολιτικά. Ή για το εμβόλιο. Ή πολιτικά, για το κινάλ και τέτοια...
Σ-Δεν είναι δηλαδή το σχολείο ένα κουτί;
Α-Όχι
Φ-Μα γι' αυτό ερχόμαστε. Μας ανοίγουν τα μυαλά αυτοί που έχουν
Σ-Και πάμε στις τελευταίες ερωτήσεις. Περιγράψτε μου λίγο τη διευθύντρια του σχολείου σας. Όχι εξωτερικά.... Πώς παίρνει τις αποφάσεις, για παράδειγμα;
Α-Αποφασίζομεν και διατάσσομεν!!!
Σ-Αυτό είναι;
Λ-όχι όχι
Α-Η Μαρία είναι ένας άνθρωπος που πραγματικά αγαπάει αυτό που κάνει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Λ-έχει και το αυστηρό ρε παιδί μου....
Α-Η Μαρία είναι αυστηρή αλλά δίκαιη. Το άδικο το μισεί, αλλά είναι αυστηρή εκεί που πρέπει.
Κ-Άμα ο κόσμος ήταν σαν την Μαρία, ο κόσμος θα ήταν διαφορετικός
Σ-Και από αυτά που βλέπετε, καταλαβαίνετε εάν συνεργάζεται καλά με το προσωπικό της;
Λ-Ναι ναι
Α-μπορώ να πω ότι ο καθένας θα συνεργάζεται καλά με τη Μαρία, θέλει δεν θέλει
Κ-Το κάνει πολύ καλά, πιστεύω ότι είναι η καλύτερη σε αυτήν τη θέση που έχει
Σ-Δε μου λέτε παιδιά, μοιράζει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς;
Α-Ναι αμέ. Αλλά μην το ηχογραφήσεις αυτό
Σ-ίσα ίσα αυτό
ΣΤ-Μόνο οι καθηγητές
Σ-Αισθάνεστε ρε παιδιά, πώς να σας το πω, ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι που λένε δημοκρατικός;
Ζ-Είναι δημοκρατικός
Α-Η Μαρία είναι δημοκρατική
Φ-Έχουμε πέσει σε ωραία τυπάκια
Α-Η Μαρία είναι ωραίος τύπος και γουστάρει αυτό που κάνει
Φ-Είναι η πιο που απασχολείται και εκτός για εμάς
Σ-Μάλιστα
Λ-είναι διευθύντρια, πρέπει να συντονίσει πολλά
Σ-Ασχολείται παιδιά με τη μάθησή σας από κοντά;
Κ-Πάρα πολύ.
Μ-Ναι
Σ-Για πάμε παιδιά τώρα σε μια κρίσιμη ερώτηση. Η οποία είναι η εξής: εντάξει, η Μαρία είναι διευθύντρια, κάνει ό,τι μπορεί. Πάνω από τη Μαρία όμως υπάρχει το Κράτος. Εντάξει;
Α-Εδώ σε θέλω...
Σ-το Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο ανήκει. Βέβαια το ΣΔΕ εδώ έχει σχέση και με το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη. Παλιά ήταν δικαιοσύνης
Α-Ναι έχει αλλάξει
Σ-Λοιπόν θέλω να μου πείτε παιδιά εάν το κράτος βοηθάει το σχολείο ώστε να λειτουργεί ως ένα ωραίο αρμονικό σύνολο
Α-το κράτος είναι ανύπαρκτο
Σ-Θα ήθελα να τοποθετηθεί παιδιά ο καθένας ξεχωριστά
Α-Το κράτος είναι μετά βίας κάνει προσλήψεις ωρομισθίων. Λέει: πωπω ΣΔΕ τώρα;; Είναι το τελευταίο πράγμα που θα κάνει. Για το κράτος είμαστε οι τελευταίοι, είμαστε ο τελευταίος οργανισμός... δεν υπάρχουμε για το κράτος ... Δηλαδή άμα μπορούσε το κράτος να κλείσει το ΣΔΕ...
Σ-Άλλα παραδείγματα; εκτός από τις προσλήψεις;
Α-Δεν υπάρχουν βιβλία, δεν έχουμε στυλό, δεν έχουμε τετράδια. Ώρες ώρες αυτά τα πληρώνουν οι καθηγητές από την τσέπη τους. Η Μαρία... μεταξύ τους...Το κράτος για εμάς είναι ανύπαρκτο και εμείς γι' αυτούς
Σ-Θα ήθελα παιδιά να μου πείτε και άλλα παραδείγματα, και μετά θα σας ρωτήσω το γιατί πιστεύετε....
Λ-τα κομπιούτερ και αυτά είναι παλιάς τεχνολογίας, είναι πολύ αργά. Σχεδόν ...
Σ-Μάλιστα
Κ-Θα μπορούσε να κάνει λίγο παραπάνω. Προχθές μας έφεραν δωρεάν από έξω υλικά. Κι αυτό είναι δύσκολο σε τέτοιες εποχές
ΣΤ-Κι εγώ θα ήθελα να πω ότι υπάρχει ένα ποσοστό άνεσης, αλλά...
Α-Αυτά που ζεσταινόμαστε είναι δωρεά...
Κ-Από το κράτος μόνο τα ντουβάρια είναι από εδώ. Πίστεψέ με. Κι αν μπορούσανε θα τα κάνανε δωμάτια, αποθήκες... όχι σχολείο
Α-όχι σχολείο. Γιατί το κράτος θέλει να το κλείσει
Σ-γιατί γίνεται όλο αυτό;
Κ-Δεν έχει τη δυνατότητα το Κράτος
Α-Εγώ θα στο πω αλλιώς. το κράτος παίρνει κάποια κονδύλια από την ΕΕ για το σχολείο και τα βάζει στην τσέπη του, και ξέρετε Ελλάδα... απλά
Φ-ναι
Α-ζητάει από την Ευρώπη λεφτά, αλλά...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Κ-τα προβλήματα είναι ευρύτερα, είναι γενικό το κακό
Σ-Δηλαδή Κάσι, δεν υπάρχει η δυνατότητα από το κράτος;
Κ-Ναι ναι. Η Ελλάδα ξέρουμε ότι έχει προβλήματα
Σ-Πιστεύετε ότι υπάρχουν κι άλλοι λόγοι
Α-Δεν υπάρχει θέληση
Κ-Δεν υπάρχει θέληση
Λ-Νομίζω ότι ένα κλιματιστικό μπορούν να το βάλουν...
Κ-Επειδή είμαστε φυλακή, δε μας αγαπάνε
Α-Είμαστε ο τελευταίος τροχός της κοινωνίας. Είμαστε εγκληματίες
Κ-Το σύστημα είναι τιμωρητικό. Γιατί εμάς δεν μας σωφρονίζει κανείς εδώ. Μας κάνει να μισούμε περισσότερο αυτόν που μας έβαλε μέσα. Όχι να καταλάβουμε ότι έχουμε κάνει λάθος ή όταν βγούμε έξω να ενταχθούμε στην κοινωνία. Μας κάνει να μισούμε περισσότερο την κοινωνία. Αυτό που έκανα να το κάνω διπλάσιο
Φ-Και ειδικά από πότε άλλαξε η κυβέρνηση
Α-Όχι όχι
Φ-Στην άλλη κυβέρνηση ήταν άλλη η αντιμετώπιση. Είπε ότι θα έκανε κι άλλα σχολεία... Ο Μητσοτάκης θα μπορούσε να κάνει περισσότερα. Τώρα άλλαξε η νοοτροπία και όλοι συμπεριφέρονται αλλιώς
Σ-Κάσι;
Α-Καταρχήν τα άλλαξε αλλιώς
Κ-το μόνο που μας βοηθάει σε αυτή τη φυλακή είναι το σχολείο και οι καθηγητές. τίποτε άλλο
Ζ-Εδώ είναι σαν μία όαση
Φ-και δημοκρατική μπορώ να σου πω
Λ-Ο καθένας που είναι επάνω δεν μας δίνει δικαίωμα
Φ-Για εμάς το σχολείο είναι μια όαση
Σ-Πιστεύετε παιδιά πως το σχολείο θα μπορούσε να κάνει περισσότερα πράγματα;
Α-Όχι
Σ-αν είχε τη βοήθεια του κράτους;
Α-εννοείται. Εδώ κάνει από μόνο του, πού να είχε βοήθεια του κράτους
Φ-Θα θέλαμε εργαστήρια, βιβλία, χειροτεχνίες
Σ-Παιδιά να σας ρωτήσω κάτι άλλο; αυτή η γνώση που σας προσφέρεται εδώ είναι χρήσιμη;
Α-Γιατί όταν μεγαλώσω και πάνε τα παιδιά μου σχολείο, θα έχω να τους πω δυο λόγια. Θα μπορώ να του πω ότι αυτό, αυτό.... Να μη νομίζει ότι είμαι κακό παράδειγμα
Κ-για εμένα είναι πολύ χρήσιμη γιατί δεν είχα διαβάσει ποτέ στη ζωή μου, τώρα έχω διαβάσει και δέκα βιβλία και έχω μάθει και αρκετά αγγλικά
Σ-Ναι
Κ-και έχω μάθει και πολλά πράγματα που δεν ήξερα. Και πιστεύω πως όταν βγω έξω και θα κάτσω σε ένα τραπέζι με κάποιους φίλους, έχω πολλά να συζητήσω
Σ-Αρα βλέπω δυο διαφορετικές απόψεις
Α-Ναι, ο καθένας έχει την γνώμη του γιατί ο Κάσι έχει την ανάγκη να μάθει
Λ- Ο βασικός λόγος είναι τα ελληνικά και τα αγγλικά. Τώρα για μαθηματικά και φυσικά, άμα δεν παίζει το πράγμα από την αρχή... στην ηλικία που είμαστε
Σ-Ναι παιδιά αλλά να σας πω κάτι... Και στη δουλειά... οποιαδήποτε δουλειά... χρειάζονται κάποιες βασικές δεξιότητες που λέμε... Αυτά λοιπόν τα γενικά που μαθαίνετε εδώ, τα λίγα μαθηματικά, τα λίγα φυσικά, δεν θα είναι χρήσιμα;;
Α-Μα δεν λέμε ότι δεν θα είναι χρήσιμα
Ζ-Καταλήξαμε εδώ γιατί δεν πήγαμε όταν έπρεπε σχολείο
Σ-Σας ρωτάω εάν αυτό το σχολείο θα σας βοηθήσει να τα καταφέρετε στη ζωή.. Μην απαντήσετε τώρα, δέστε λίγο πιο σε βάθος χρόνου
Α-Εμένα με βοηθάει και ξέχασα να πω ότι θα πάρω και απολυτήριο Γυμνασίου, και κάποια στιγμή θα πω: ορίστε, έχω απολυτήριο γυμνασίου
Φ-Αν πας οπουδήποτε χρειάζεται απολυτήριο
Α-Άρα δεν είναι ένα τίποτε, που λένε κάποιοι
Φ-βοηθάει
Λ-Αν εσύ βγάλεις πανεπιστήμιο, δεν πιάνεις δουλειά έτσι... Χρειάζεται η γνώση.
ΣΤ-Το σχολείο είναι το παν για όλους τους ανθρώπους. Και θα ήταν ωραίο και στην έξω ζωή να υπήρχε δεύτερη μορφή υποχρεωτική σχολείου, που να κάνεις ανακεφαλαίωση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Αυτό που λέει ο Σταύρος παιδιά είναι ότι αυτό εδώ όσο καλό κι αν είναι αυτό, θα έπρεπε να συνεχίζεται και μετά. Να βάλουμε παιδιά εδώ μια τελεία και να σας ρωτήσω εάν θέλετε να πείτε κάτι ή να συμπληρώσετε σε όσα είπαμε
Λ-είμαστε μια χαρά... είναι μια όαση εδώ
Φ-Είμαι ευχαριστημένος
Ζ-Το κράτος εάν μπορεί να συμμετέχει παραπάνω....
Λ-Ξεφεύγουμε από την κλεισούρα
Μ-Εμένα με έχει βοηθήσει πολύ
Ζ-Κι εγώ θυμάμαι αυτά που είχα ξεχάσει
Κ-πριν έρθω νόμιζα ότι θα ερχόμασταν και θα καθόμασταν... και τώρα είδα ότι όντως μαθαίνουμε πράγματα... είναι διαφορετικά,.,.,. και μένα μου αρέσει πολύ
Λ-γενικά πολλοί είπαν να έρθουμε για ένα χαρτί... και μετά από λίγο καιρό... είδαμε ότι μαθαίνουμε ενδιαφέροντα πράγματα...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

## *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ*

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Η έρευνα αυτή έχει επικεντρωθεί στην έννοια του οργανισμού μάθησης στο ΣΔΕ. Συγκεκριμένα επιδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μια έρευνα αξιολογικού-εφαρμοσμένου χαρακτήρα, όπως θα αντιληφθείτε πιο κάτω.

Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία της έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μια πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, στην δική σας, την θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα στους ερευνητικούς σκοπούς, όπως κάνουμε τώρα.

Όπως θα θυμάστε για την έρευνά μου ζήτησα τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας (σε βάθος τριετίας δεδομένου ότι εσείς είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια), καθώς και τη γνώμη μαθητών των τελευταίων 2 ετών. Από τους μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα (μέσω ερωτηματολογίου), από τους δε ποιοτικά (μέσω διεξαγωγής μιας ομάδας εστίασης). Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σας. Τώρα, ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν και με δεδομένα προερχόμενα από σας. Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε συνδέεται στενά με τις άλλες δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, γιατί ο οδηγός της έχει κτιστεί επάνω στα αποτελέσματά τους, και έχει σκοπό να καταγράψει την δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί.

1. Θα ήθελα πρώτα-πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια *οργανισμός μάθησης* ως συγκεκριμένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης και να μου πείτε ακόμη και τι γνωρίζετε, γενικότερα, για αυτή; Είτε την γνωρίζετε είτε όχι θα ήθελα να μου πείτε: τι σημαίνει/τι θα σήμαινε για σας το να είναι το ΣΔΕ οργανισμός μάθησης;
2. Σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφηκαν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, ήταν



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

δηλαδή μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή; Θα ήθελα να σας την σχολιάσω αναλυτικά.

3. Ο τρόπος που δούλεψα στην έρευνα ήταν ο εξής. Μελετώντας την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση της έννοιας κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω, λοιπόν, τώρα πίνακα του μοντέλου με τις διαστάσεις της έννοιας οργανισμός μάθησης.

   Μια σημαντική ερώτηση που θα ήθελα τώρα να σας θέσω είναι γιατί πιστεύετε ότι το μοντέλο του ΟΜ ταιριάζει, «κολλάει» ή «κουμπώνει» στη γενική φιλοσοφία του θεσμού; Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την Πολιτεία να είναι ΟΜ;

4. Μια άλλη ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω είναι η εξής: θεωρείτε (από την εμπειρία σας) πως αυτή η έννοια είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας; Είναι, πιστεύετε γενικά, γνωστή στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ; Ή και της υπόλοιπης εκπαίδευσης;

   Όπως προανέφερα, η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του οργανισμού μάθησης στο ΣΔΕ. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και σπουδαιότητα του ΟΜ, σημαντικός σκοπός που όρισα είναι να εξακριβωθούν οι ανάγκες –<u>των εκπαιδευτικών, οι δικές σας, του σχολείου ως συνόλου</u>- για τη βελτίωση της κρατούσας κατάστασης σε ό,τι αφορά τον ΟΜ. Αυτό θα αποτελέσει αντικείμενο της επόμενης φάσης της συνέντευξης.

   Θα σας ανακοινώσω, λοιπόν, συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι μαθητές για το σχολείο σας. Επιδιώκω να κάνουμε μία συζήτηση ελπίζοντας να λάβω τις απαντήσεις σας πάνω σε διάφορα θέματα, όπως τα ακόλουθα:

5. Α) Πρώτα-πρώτα (και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα της έρευνας) θα σας ρωτήσω το εξής: πώς βλέπετε **<u>εσείς</u>** τη λειτουργία του ΣΔΕ σας ως οργανισμού μάθησης (σύμφωνα με τις διαστάσεις της έννοιας); Πιστεύετε ότι το ΣΔΕ σας ανταποκρίνεται στο πρότυπο αυτό;

6. Β) Ας ασχοληθούμε **πρώτα με τους εκπαιδευτικούς.**

   Θα ήθελα γενικά να αξιολογήσετε και να εξηγήσετε τις απαντήσεις τους. Όπως ίσως θυμάστε, ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς, στη βάση της θεωρίας ανίχνευσης αναγκών, να δώσουν δύο απαντήσεις για κάθε δήλωση-δείκτη του ΟΜ: α) με την πρώτη ήθελα να μάθω τη στάση τους απέναντι στον ΟΜ, να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τους κάνω να εκφραστούν δηλαδή επάνω στο πόσο σημαντικός είναι ο ΟΜ και να φανεί πόσο εμπεδωμένη είναι η θετική τους στάση, β) με την δεύτερη ήθελα να εκμαιεύσω τι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Στην ουσία επεδίωξα να εκτιμήσω τη θεωρητική τους σχέση και κλίση προς τον ΟΜ, αλλά και την αποτύπωση της πραγματικότητας του ΟΜ από τους ίδιους. Στη συνέχεια έκανα και ομάδες εστίασης με εκπαιδευόμενους αποσκοπώντας στο να εκμαιεύσω και τη δική τους εικόνα τους γύρω από την πραγματικότητα του οργανισμού μάθησης στο ΣΔΕ.

Πώς πιστεύετε, κατ' αρχάς, ότι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι και γιατί;

7. Περνάω τώρα στα αποτελέσματά τους.

   Κοιτάξτε εδώ τον πίνακα της συνοπτικής βαθμολογίας: από τη μια μεριά οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ως ένα βαθμό να επιθυμούν το ΣΔΕ τους να λειτουργεί ως ΟΜ. Λέω ως ένα βαθμό γιατί δεν ελήφθη το –υποτιθέμενα- καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, που θα έπρεπε να είναι ουσιαστικά η βαθμολογία 5, κι αυτό είναι πρώτο ζήτημα προς συζήτηση. Συγκεκριμένα, δεν έχει σημασία το ζήτημα εάν γνωρίζουν ή όχι την έννοια - θα περίμενε κανείς, έστω και αυθόρμητα ή διαισθητικά, να δώσουν 5. Πώς σχολιάζετε, λοιπόν, αυτό το γεγονός;

   Ορίστε και μια συγκεντρωτική ματιά σε όλα τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας. Θέλετε να κάνετε και εδώ κάποιο σχόλιο;

8. Αν, από την άλλη, περάσουμε τώρα στον πραγματικό βαθμό λειτουργίας του ΣΔΕ σας ως ΟΜ, βλέπουμε μεγάλη διαφορά από την προηγούμενη βαθμολογία, η οποία είναι σχεδόν μία μονάδα της κλίμακας Λίκερτ. Βλέπουμε δηλαδή ότι εκτιμούν πως το ΣΔΕ (όπου έχουν εργαστεί ή εργάζονται) δεν επιτυγχάνει να είναι, δηλαδή δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθηση - όχι βέβαια κι ότι δε λειτουργεί καθόλου έτσι! Το αποτέλεσμα είναι μέτριο, και κινείται λίγο πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας (που είναι το 3) ή και λίγο πιο κάτω.

   Ορίστε μια συνοπτική απόδοση από εμένα των ποσοτικών δεδομένων όσον αφορά τις διαστάσεις και επιμέρους δείκτες διαστάσεων της έννοιας.

   Πώς αξιολογείτε και εξηγείτε εσείς προσωπικά ως διευθυντής ότι, κατά την εκτίμηση πάντα των εκπαιδευτικών, το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν επιτυγχάνει να



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπληρώνει κάποιες ή όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης; Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι για την κατάσταση αυτή;

Παρακαλώ, για κάθε απάντηση αναφερθείτε σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης: στο ατομικό/μικρο-επίπεδο (εκπαιδευτικός ξεχωριστά), στο μεσο-επίπεδο (σχολείο) και στο μακρο-επίπεδο (όπου ανήκει η κεντρική διοίκηση, η Πολιτεία, αλλά και διάφορες μορφές αυτοδιοίκησης). Δηλαδή: ι) σε ποιο βαθμό και γιατί η μη λειτουργία του ΟΜ οφείλεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο (σπουδές + προσωπικότητα επαγγελματική και μη); ιι) σε ποιο βαθμό και γιατί η μη λειτουργία του ΟΜ οφείλεται στο σχολείο (δομή και κουλτούρα σχολείου); ιιι) σε ποιο βαθμό και γιατί η μη λειτουργία του ΟΜ οφείλεται στο Κέντρο (π.χ. νομοθεσία και κουλτούρα Υπουργείου) ή γενικότερα στο επίπεδο που θα ονομάζαμε εθνικό και στο οποίο θα βάζαμε στοιχεία όπως: η ελληνική εργασία, η ελληνική κουλτούρα, πραγματικότητα, η γενική ή τυπική εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενηλίκων ως θεσμός.

9. Γ) Ας περάσουμε τώρα **στους εκπαιδευόμενους**. Από την ανάλυση των ομάδων εστίασης που θυμάστε ότι πραγματοποίησα προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα που συνοπτικά είναι τα εξής ……

   Πώς λοιπόν αξιολογείτε και εξηγείτε ότι οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στις συγκεκριμένες εκτιμήσεις;

10. Ίσως έχετε αντιληφθεί ότι στη Β΄ φάση της συνέντευξής μας πραγματοποιείτε εμμέσως μια ανάλυση τύπου SWOT, η οποία, δηλαδή, αποσκοπεί να δει το εξής: η <u>τρέχουσα εφαρμογή/πραγματικότητα του ΟΜ στο ΣΔΕ σας</u> α) με ποιο τρόπο και για ποιο λόγο έχει ευκαιρίες ή απειλείται έξωθεν (συνθήκες κοινωνικές, εκπαιδευτικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές), και β) πώς ευνοείται ή εμποδίζεται έσωθεν (φυσικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικοί πόροι, άυλα αγαθά). Θα σας παρακαλέσω τώρα να ανακεφαλαιώσουμε επιγραμματικά όσα είπατε με βάση αυτό εδώ το διάγραμμα.

11. Θα σας παρακαλέσω τώρα να υιοθετήσετε μια διαχρονική ματιά (δεδομένης της μακρόχρονης υπηρεσίας σας στον θεσμό) και να μου πείτε πώς ήταν παλαιότερα η κατάσταση σε σχέση με τον ΟΜ, τι άλλαξε και τι όχι και γιατί;

12. Τώρα, ας εστιάσουμε στην μάθηση των εκπαιδευομένων. Δηλαδή: πώς επηρεάζεται από την τρέχουσα, πραγματική, εφαρμογή του ΟΜ η μάθηση των



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευομένων μας; Πώς θα ήταν η μάθηση, εάν ο ΟΜ καλλιεργούνταν «πιο κανονικά» ή «επαρκέστερα»;

13. Μπορούμε τώρα να προχωρήσουμε βαθύτερα στην ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών και του σχολείου σας: Κατ' αρχάς, υπό το φως της τωρινής κατάστασης, μια γενική ερώτηση: ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η προοπτική για τον ΟΜ στον θεσμό του ΣΔΕ; Θα αλλάξει κάτι; Θα παραμείνουν όλα το ίδιο;
14. Ας επικεντρωθούμε ειδικά στο ΣΔΕ σας και στην ερώτηση τι πρέπει να κάνει το σχολείο σας για να γίνει οργανισμός μάθησης, για την ακρίβεια για να βελτιωθεί αυτή η λειτουργία ή να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε να (ανα)συγκροτηθεί ως ΟΜ.

    Όπως γνωρίζετε, η θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης θα υποδείκνυε για την περίπτωση που μας απασχολεί (εντοπισμός αναγκών για ένα σημαντικό θέμα) την κατάστρωση ενός στρατηγικού σχεδίου αντιμετώπισης του προβλήματος.

    Απευθύνομαι, λοιπόν, σε εσάς ως τον ηγέτη του οργανισμού σας και σας θέτω ορισμένες ερωτήσεις: Α) Εσείς προσωπικά θα θέτατε σκοπό να κάνετε κάτι υπέρ του ΟΜ εδώ στο σχολείο σας; Θα καταστρώνατε κάποιο ειδικό σχέδιο; Γιατί ναι, γιατί όχι;
15. Β) Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι δρώντες/παίκτες (κάθε επιπέδου από την κορυφή έως τη βάση) που πρέπει να κινητοποιηθούν και σε ποια κατεύθυνση και με ποιο τρόπο;
16. Γ) Εάν ναι, πείτε μου τις απόψεις σας για το σχέδιο δράσης: Πώς θα κινηθείτε; Θα συνεργαστείτε και πώς; Θα απευθυνθείτε κάπου και πού; Πώς θα ενεργήσετε;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# ΜΕΤΑΓΕΓΡΑΜΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

## 1

Σ-Λοιπόν, η έρευνα αυτή, που κάνω, έχει επικεντρωθεί στην έννοια του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Συγκεκριμένα επεδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μία έρευνα αξιολογικού-εφαρμοσμένου χαρακτήρα, όπως θα αντιληφθείτε πιο το κάτω. Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία της έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μία πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, τη δική σας, τη θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα στους ερευνητικούς σκοπούς, όπως κάνουμε τώρα. Όπως θα θυμάστε, για την έρευνά μου ζήτησα τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε βάθος τριετίας, δεδομένου ότι εσείς είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια, καθώς και τη γνώμη των μαθητών των τελευταίων δύο ετών. Από τους μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, από τους δε ποιοτικά μέσω διεξαγωγής μιας ομάδας εστίασης. Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σας. Τώρα ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν και με δεδομένα προερχόμενα από σας τον ίδιο. Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε συνδέεται στενά με τις άλλες δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και έχει σκοπό να καταγράψει τη δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί. Θα ήθελα πρώτα πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια οργανισμός μάθησης ως συγκεκριμένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης, και να μου πείτε ακόμη και τι γνωρίζετε γενικότερα γι' αυτή.

Δ- Οργανισμός μάθησης σαφώς είναι το σχολείο μας, το πρώτο ΣΔΕ Λάρισας. Ουσιαστικά έχει να κάνει με το πώς οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, οι μαθητές βρίσκονται σε μια... εκπαιδευτική διεργασία μεταξύ τους, μπορούμε να πούμε, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μπορούν να αξιοποιήσουν όλα αυτά τα ... τις γνώσεις που παρέχονται ... και όχι μόνο τις γνώσεις από το συγκεκριμένο οργανισμό.

Σ-Μάλιστα... Την έχετε υπόψη σας την έννοια; Την έχετε ακούσει πολλές φορές ή σκεφτήκατε τώρα αυτό τον ορισμό;

Δ-Τώρα

Σ- Ωραία. Άρα αυτό που μου είπατε πριν απαντάει και στην ερώτηση τι θα σήμαινε για σας να είναι το ΣΔΕ οργανισμός μάθησης

Δ-Ναι

Σ-Ουσιαστικά. Ωραία. Ένα σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφηκαν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, ήταν δηλαδή μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή;

Δ-Ναι. Ήταν από δω και από εδώ και 20 χρόνια ήταν όταν ξεκίνησαν τα ΣΔΕ, κατ' αυτόν τον τρόπο. Δηλαδή ο στόχος ήταν αυτός, ούτως ή άλλως.

Σ-Ωραία. Παραταύτα, εγώ θα ήθελα να σας παρουσιάσω λίγο αυτή την προδιαγραφή. Λοιπόν… και βρίσκεται σε αυτό εδώ το κείμενο το οποίο περιγράφει τη μεταρρύθμιση που έγινε στην εκπαίδευση ενηλίκων στις αρχές της καινούργιας χιλιετίας, μέρος της οποίας ήταν και το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Εδώ πέρα λοιπόν σε αυτό το τομίδιο αναφέρεται ότι βασικό στοιχείο της διοίκησης του σχολείο δεύτερης ευκαιρίας είναι ο οργανισμός μάθησης. Δηλαδή κάθε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας πρέπει να είναι ένας οργανισμός μάθησης. Εντάξει; … Τώρα, ο τρόπος που δούλεψα ήταν ο εξής. Μελετώντας την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση της έννοιας, κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω, λοιπόν, τώρα πίνακα του μοντέλου με τις διαστάσεις της έννοιας οργανισμός μάθησης. Αυτές λοιπόν είναι οι διαστάσεις της έννοιας. Είναι 7 διαστάσεις. Για να είναι, λοιπόν, ένα σχολείο οργανισμός μάθησης, όχι μόνο τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, αλλά και όλα τα σχολεία, πρέπει να πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις.

Δ- Ναι. Είναι, το σχολείο ούτως ή άλλως, όντως το δικό μας αρκετά κοντά, μπορώ να πω

Σ-Μάλιστα. Θα περάσουμε σε αυτό.

Δ- Ναι, ναι

Σ-Μία σημαντική ερώτηση που θα ήθελα να σας θέσω και πάρτε το χρόνο σας για να απαντήσετε είναι: Γιατί πιστεύετε ότι αυτό το μοντέλο όπως το βλέπετε εκεί ταιριάζει κολλάει η κουμπώνει στη γενική φιλοσοφία του θεσμού. Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την πολιτεία να είναι οργανισμός μάθησης;

Δ- Γιατί έχει να κάνει με τον ομάδα-στόχο που απευθυνόμαστε εμείς.

Σ- Ναι...

Δ- Μιλάμε για τους μαθητές οι οποίοι είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι, οι περισσότεροι. Έχουν αρκετά χρόνια να μπουν ξανά στα θρανία. Και φυσικά δεν έχει να κάνει μόνο με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τα λοιπά και την προσωπική τους ανάπτυξη. Έχει να κάνει και με την ομαδικότητα που θα πρέπει να χρειάζεται μέσα σε ένα σχολείο. Είναι σημαντικό αυτό για το... έτσι και αλλιώς είναι στη φιλοσοφία αυτών των σχολείων. Και φυσικά να έχει, να μπορούν να έχουν πρόσβαση στη συνέχεια



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

στην αγορά εργασίας, να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους άλλους τους μαθητές, αλλά και να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες τις οποίες πολλές φορές δεν τις γνώριζαν ή αν τις γνώριζαν, δεν μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν.
Σ-Ωραία. Θεωρείτε λοιπόν ότι το κράτος προέβλεψε ότι το ΣΔΕ πρέπει να υπηρετεί το διοικητικό μοντέλο του οργανισμού μάθησης γι' αυτούς τους λόγους που είπατε. Με βάση αυτές τις διαστάσεις, θέλετε να συμπληρώσετε και κάτι άλλο;
Δ- Ναι, έχει να κάνει και με τη συνεργασία όχι μόνο με τους άλλους, συνεργασία και με το προσωπικό, αλλά συνεργασία και με τους εκτός σχολείου. Είναι σημαντικό αυτό. Δηλαδή παράδειγμα στο δικό μας σχολείο σαφώς θα πρέπει να γνωρίζουν ότι βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο δήμο, σε μια κοινότητα συγκεκριμένη, οπότε θα μπορούν αν θέλουν να ζητήσουν και από κει βοήθεια για τα προβλήματά τους.
Σ-Ωραία. Μία άλλη ερώτηση που ήθελα να σας κάνω είναι η εξής: θεωρείτε από την εμπειρία που έχετε ότι αυτή η έννοια είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας; Γνωρίζει το προσωπικό του σχολείου σας ότι το ΣΔΕ έχει προβλεφθεί να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, άσχετα αν έχουν μόνο εκπαιδευτική και όχι διοικητική θέση;
Δ- Την έννοια μπορεί να μην τη γνωρίζει, αλλά την ουσία πιθανόν να την ξέρει. Θέλω να πω ότι γνωρίζει το πώς λειτουργεί .... εντάξει οργανισμός μάθησης αλλά δεν γνωρίζει
Σ- Εντάξει δεν ξέρει τον ίδιο τον όρο
Δ- Τον ορισμό, τον όρο
Σ- Πιστεύετε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί όσοι έρχονται γνωρίζουν ότι πρέπει να ανταποκριθούν σε αυτές τις 7 διαστάσεις, ας πούμε; Έστω και να μην τις ξέρουν;
Δ- Όχι όχι... Γιατί υπάρχει πολλές φορές μεγάλο χάσμα μεταξύ τους. Κι αυτό γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το πώς να δουλέψουν σε ενηλίκους. Δεν γνωρίζουν πώς τέλος πάντων ... να διδάξουν στη συγκεκριμένη ομάδα. Ή έχουν στο μυαλό τους πολλές φορές μόνο το γνωστικό αντικείμενο. Εστιάζουν μάλλον στις γνώσεις και αφήνουν τις στάσεις και τις δεξιότητες και τα λοιπά
Σ- Μάλιστα. Ωραία. Θα τα δούμε όλα αυτά στη συνέχεια. Εσείς πιστεύετε επίσης ότι είναι γνωστή γενικά στους εκπαιδευτικούς που πηγαίνουν στα ΣΔΕ αυτή η έννοια; Ή αυτά που είπατε για το σχολείο σας ισχύουν και γενικά;
Δ- Νομίζω ότι δεν... δεν γνωρίζουν οι περισσότεροι
Σ- Ναι... έχετε αυτήν την πεποίθηση...
Δ-Ναι... για την έννοια μιλάμε...
Σ- Για την έννοια και για τις διαστάσεις της
Δ- Ναι
Σ- Για τους εκπαιδευτικούς της υπόλοιπης εκπαίδευσης τι θα λέγατε; Όλης της εκπαίδευσης γενικά; Τη γνωρίζουν την έννοια οργανισμός μάθησης;
Δ- Ίσως λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ
Σ- Ίσως ακόμη λιγότερο
Δ- Ίσως λιγότερο, ναι
Σ- Πώς το αιτιολογείτε αυτό; Γιατί εκφράζετε αυτήν την άποψη;
Δ-Γιατί έχει να κάνει με την επιμόρφωση που έχει πολλά χρόνια, που δεν γίνεται καθόλου... Και σε ένα σχολείο γενικά όπως το τυπικό, δεν υπάρχει συνεργασία που θα πρεπε όπως είναι στο ΣΔΕ, είναι περισσότερο... σαφώς γίνεται περισσότερο. Γίνεται ας πούμε μία διεργασία μέσα στο σχολείο ... πολύ πιο βαθιά απ' ό,τι στο τυπικό σχολείο.
Σ-Μάλιστα. Ωραία. Όπως προανέφερα η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και για τη σπουδαιότητα του οργανισμού μάθησης, γιατί είδαμε ότι είναι κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημαντικός σκοπός που όρισα στην εργασία ήταν να εξακριβωθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι δικές σας, του σχολείου σας ως συνόλου, για τη βελτίωση της κατάστασης σε ό,τι φορά αυτό το μοντέλο, το διοικητικό μοντέλο. Αυτό θα αποτελέσει αντικείμενο της επόμενης φάσης της συνέντευξης. Θα σας ανακοινώσω, λοιπόν, συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι μαθητές για το σχολείο σας. Επιδιώκω να κάνουμε μία συζήτηση ελπίζοντας να λάβω τις απαντήσεις πάνω σε διάφορα θέματα όπως τα ακόλουθα: πρώτα πρώτα και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα της έρευνας θα σας ρωτήσω το εξής: Πώς βλέπετε εσείς τη λειτουργία του ΣΔΕ σας ως οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις διαστάσεις αυτής της έννοιας; Πιστεύετε ότι το ΣΔΕ σας ανταποκρίνεται σε αυτές τις διαστάσεις;
Δ- Νομίζω ότι ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό... όχι τόσο δηλαδή, αλλά είναι ας πούμε από τα 7, στα 3-4 τουλάχιστον ανταποκρίνεται. Από κει και πέρα υπάρχουν άλλα που χρειάζονται πολύ περισσότερη βελτίωση.
Σ-Μάλιστα. Αυτή είναι μια εμπειρία που έχετε από όλα τα χρόνια
Δ-Ναι, εδώ και 15 χρόνια που έχω εκεί



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Κάποια στιγμή θα συζητήσουμε .... θα κάνουμε μία σύγκριση ... Μάλιστα, θεωρείτε λοιπόν ότι υπάρχει μία ανταπόκριση σε αυτές τις διαστάσεις;
Δ-Σας είπα, όχι σε μεγάλο βαθμό αλλά σαφώς υπάρχει ανταπόκριση. Βέβαια εξαρτάται, κάθε χρονιά δεν είναι ίδια
Σ-Μάλιστα
Δ- Τ τελευταία χρόνια είχαμε αρκετά προβλήματα.
Σ- Ωραία
Δ- Δεν είναι το ίδιο όπως ξεκίνησαν τα ΣΔΕ
Σ-Μάλιστα Ωραία. Ας ασχοληθούμε λοιπόν πρώτα με τους εκπαιδευτικούς. Εντάξει; Θα ήθελα να αξιολογήσετε και να εξηγήσετε τις απαντήσεις τους. Όπως ίσως θυμάστε, ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς, στη βάση της θεωρίας ανίχνευσης αναγκών, να δώσουν δύο απαντήσεις για κάθε δήλωση-δείκτη του οργανισμού μάθησης. Με την πρώτη ήθελα να μάθω τη στάση τους απέναντι στον οργανισμό μάθησης, να τους κάνω δηλαδή να εκφραστούν επάνω στο πόσο σημαντικός είναι ο οργανισμός μάθησης και να φανεί πόσο εμπεδωμένη είναι η θετική του στάση, εντάξει; Και με τη δεύτερη ήθελα να εκμαιεύσω τι συμβαίνει στην πραγματικότητα στο σχολείο σας. Το θυμάστε το ερωτηματολόγιο που για κάθε δήλωση (είναι 67 δηλώσεις) -εντάξει;- μοιρασμένες στις 7 διαστάσεις. Ζητούσε να πουν πρώτα πόσο σημαντικό είναι και στη συνέχεια εάν αυτό συμβαίνει στο σχολείο σας.
Δ-Ναι
Σ- Ωραία Θα ήθελα, λοιπόν, να μου πείτε. Στη συνέχεια, λοιπόν, μετά ασχολήθηκα με τους εκπαιδευόμενους όπως θυμάστε. Θα ήθελα να μου πείτε λοιπόν πώς πιστεύετε ότι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι; Και γιατί; Πριν σας πω δηλαδή εγώ τα αποτελέσματα....
Δ-Δηλαδή σε τι ακριβώς θέμα...
Σ-Θέλω να μου πείτε τι βαθμολογία έδωσαν οι εκπαιδευτικοί;
Δ-Σε αυτά, γιατί μιλάει εδώ... οι εκπαιδευτικοί...
Σ-Ναι, δεν θα ήθελα να μου πείτε λεπτομερώς σε κάθε απάντηση, αλλά ας πούμε πώς πιστεύετε ότι απάντησαν ως προς τις δύο ερωτήσεις. Δηλαδή κατ' αρχήν έχουν θετική στάση απέναντι στον οργανισμό μάθησης; Τις υιοθετούν; Τις ασπάζονται αυτούς τους επιμέρους δείκτες; Και δεύτερον τι είπαν για τη πραγματικότητα;
Δ- Σαν όραμα νομίζω ότι έχουν κι αυτοί κοινό, θα απάντησαν λογικά. Αλλά στην πραγματικότητα νομίζω ότι δεν θα είναι τόσο ρόδινα τα πράγματα. Αυτό πιστεύω
Σ-Γιατί πιστεύετε ότι γίνεται αυτό;
Δ-Γιατί αλλιώς ξεκινάμε, αλλά στην πραγματικότητα, στην ουσία επειδή υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα στο σχολείο, ενώ θέλουν να δουλέψουν, έχουν κι εκείνοι ένα όραμα για το σχολείο πολύ... και με τους εκπαιδευόμενους και με εμένα βέβαια, να λύσουν πολλά προβλήματα, αλλά τελικά τα προβλήματα τα οποία ... εξωγενείς παράγοντες πολλές φορές, μας δημιουργούν πολλά προβλήματα...
Σ- Θα φτάσουμε και σε αυτά ... μάλιστα. Λοιπόν, να περάσουμε λίγο στα αποτελέσματα, τότε, και θα σας δείξω εδώ πέρα τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.
Δ-Ναι
Σ-Λοιπόν, είχαμε 35 απαντήσεις ...και ο μέσος όρος όσον αφορά την πραγματικότητα είναι 3,2, όσον αφορά τη θετική τους στάση είναι 4,1. Τι παρατηρούμε; Βλέπουμε ότι όσον αφορά τη στάση δεν έδωσαν το ανώτερο το 5, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας, ας πούμε, ενώ θα περίμενε κανείς έστω και αυθόρμητα και διαισθητικά να δώσω το πεντάρι, για όλες αυτές τις δηλώσεις, δεν το έδωσαν.
Δ-Ναι ναι.
Σ-Πώς το σχολιάζετε αυτό το γεγονός;
Δ-Ίσως κι εκείνοι πολλές φορές δεν γνώριζαν ακριβώς για το σχολείο. Ποιο είναι το σχολείο; Ποιο είναι το όραμα του σχολείου; Τι είναι τελικά η φιλοσοφία όλων των σχολείων, δεν το γνώριζαν. Οπότε λογικό είναι να είχαν αρκετοί εκπαιδευτικοί στην αρχή...
Σ-Είναι αναμενόμενο, αλλά είναι και λογικό;
Δ-Λογικό όχι με την έννοια του ότι θα θέλαμε να είναι αλλιώς οι εκπαιδευτικοί. Να έχουν εντελώς διαφορετική άποψη από την αρχή. Αλλά στην ουσία όμως, επειδή δεν γνωρίζουν το σχολείο, μπορούν να δώσουν αυτήν την απάντηση
Σ-μμ
Δ- Δηλαδή εγώ το λαμβάνω αυτό λόγω του ότι έχουν αρκετή απειρία σε αυτό, και δεν έχουν, δεν γνωρίζουν, σας λέω, τη φιλοσοφία αυτού του σχολείου
Σ-Ωραία. Καλά το 4, 1 δεν είναι άσχημο, αλλά θα έπρεπε να είναι παραπάνω
Δ-Ναι να είναι παραπάνω
Σ-Να είναι παραπάνω. Ας περάσουμε τώρα στον πραγματικό βαθμό λειτουργίας του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης. Εδώ λοιπόν βλέπουμε μεγάλη διαφορά από την προηγούμενη βαθμολογία η



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

οποία είναι σχεδόν μία μονάδα της κλίμακας Λίκερτ. Βλέπουμε δηλαδή ότι εκτιμούν πως το ΣΔΕ, όπου έχουν εργαστεί ή εργάζονται, δεν επιτυγχάνει να είναι, δηλαδή δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Όχι βέβαια και ότι δεν λειτουργεί καθόλου έτσι... Εντάξει;
Δ-Ναι
Σ-Το αποτέλεσμα είναι μέτριο και κινείται λίγο πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας, που είναι το 3. Αν θέλετε μπορείτε να ενημερωθείτε και για τις πιο αρνητικές και για τις πιο θετικές απαντήσεις τους ας πούμε, σε αυτό το έντυπο, που σας έχω δώσει. Επίσης, σας έχω εδώ πέρα και τα αποτελέσματα και των υπολοίπων πέντε ΣΔΕ. Μπορείτε να ενημερωθείτε...
Δ- Οπότε βλέπω ότι σαφώς η στάση πριν και μετά είναι κοντά
Σ- Ναι ...
Δ- Αλλά μάλλον είναι διαφορά, διαφοροποίηση μεγάλη
Σ-Διαφοροποίηση σε όλα τα ΣΔΕ βασικά
Δ-Σε όλα τα ΣΔΕ, ναι ναι...
Σ- Εντάξει αυτό ενημερωτικά σας το δίνω, δεν θα μπούμε σε συγκρίσεις. Εάν θέλετε, μπορούμε να μπούμε.
Δ-Όχι
Σ-Ωραία. Πώς αξιολογείτε εσείς προσωπικά ως διευθυντής ότι, κατά την εκτίμηση πάντα των εκπαιδευτικών, το συγκεκριμένο ΣΔΕ δεν επιτυγχάνει είναι ο οργανισμός μάθησης. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι για την κατάσταση αυτή; Για κάθε απάντηση...
Δ-Ναι
Σ-... Μπορείτε να αναφερθείτε σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης. Στο ατομικό μικροεπίπεδο, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς ξεχωριστά, στο μεσοεπίπεδο για το σχολείο, και στο μακροεπίπεδο όπου ανήκει η κεντρική διοίκηση, η Πολιτεία αλλά και οι διάφορες μορφές αυτοδιοίκησης. Δηλαδή: σε ποιο βαθμό και γιατί η μη λειτουργία του οργανισμού μάθησης οφείλεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο; Μπορείτε να ασχοληθείτε με τις σπουδές, την προσωπικότητα και τα λοιπά..
Δ-Ναι
Σ- Σε ποιο βαθμό και γιατί η μη λειτουργία του οργανισμού μάθησης οφείλεται στο σχολείο, δομή και κουλτούρα; Σε ποιο βαθμό και γιατί η μη λειτουργία του οργανισμού μάθησης οφείλεται στο κέντρο (νομοθεσία, κουλτούρα υπουργείου) γενικότερα στο επίπεδο που θα ονομάζαμε εθνικό και στο οποίο θα βάζαμε στοιχεία όπως η ελληνική εργασία, η ελληνική κουλτούρα, η ελληνική πραγματικότητα; Η γενική και τυπική εκπαίδευση; Η εκπαίδευση ενηλίκων ως θεσμός; Μπορώ να σας τα δώσω αυτά για να έχετε έναν οδηγό να μου απαντήσετε ξεχωριστά.
Δ-Ναι
Σ-Πρώτα-πρώτα, ας μιλήσουμε για τους εκπαιδευτικούς, που έρχονται σε αυτό το σχολείο.
Σ- Ναι ναι
Δ- Βέβαια, η αλήθεια είναι ότι αρκετοί έχουν κάνει επιμόρφωση, αλλά οι επιμορφώσεις δεν ήταν ουσίας, δηλαδή οι επιμορφώσεις στην ουσία από κάποια σεμινάρια από απόσταση και λοιπά, τα οποία δεν είχαν ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν επιμορφωθεί στην ουσία γι' αυτό το σχολείο. Δεν γνώριζαν στην ουσία τι είναι αυτό το σχολείο. Υπάρχουν αρκετοί οι οποίοι δούλευαν σε πρωινό ωράριο. Αυτό είναι ένα πρόβλημα μεγάλο, γιατί στην ουσία δεν δούλευαν το ωράριο του εκπαιδευτικού, αλλά πολύ περισσότερο. Ένα 50% παραπάνω...
Σ- Αυτό γιατί είναι πρόβλημα; Δεν θα έπρεπε όταν ανοίγουν την πόρτα του ΣΔΕ, να αλλάζουν και φιλοσοφία, ας πούμε;
Δ- Δεν είναι τόσο εύκολο, γιατί όταν έρχεσαι 3:00 από το πρωινό σχολείο και πας στις 4:00 σε αυτό το σχολείο, δεν είναι τόσο ...
Σ- Αυτό όμως που λέτε τώρα έχει να κάνει με τους συστημικούς παράγοντες, με το κράτος.
Δ-Ναι
Σ-Περισσότερο που επιτρέπει αυτήν την κατάσταση. Ας μείνουμε για λίγο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ως ατόμου και ως προσωπικότητας.
Δ- Ναι Οι εκπαιδευτικοί όμως από τη στιγμή που η επιμόρφωσή τους ήταν ελλιπέστατη και ήρθαν στο σχολείο μετά από ένα... πρώτα πρώτα δεν ήρθαν στην αρχή στο σχολείο ... δεν έρχονται στην αρχή
Σ- Μμμμ
Δ- Αυτό σημαίνει ότι έρχονται μετά από δύο-τρεις μήνες. Δεν γνωρίζουν και την κουλτούρα όλου του σχολείου. Δεν είναι και εύκολο να τη γνωρίσουν. Άμα δεν ξεκινήσουν από την αρχή μαζί με τα παιδιά, δεν έχουν να γνωρίσουν την κουλτούρα αυτού του σχολείου. Οπότε αυτό δημιουργεί σαφώς προβλήματα, έχει αρκετά προβλήματα. Οι σπουδές τους βέβαια συνήθως δεν είναι πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ελάχιστοι είναι αυτοί που γνωρίζουν για την εκπαίδευση ενηλίκων. Σας είπα ότι κάποια σεμινάρια που έχουν κάνει, έτσι,.... μερικές φορές πριν από πολλά χρόνια που έχω κάνει κάποιοι... τυπικά περισσότερο και όχι ουσιαστικά
Σ-Μάλιστα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Τους δημιουργεί αρκετά κενά, συγκεκριμένα. Βέβαια έχει να κάνει και με τον τρόπο που νομίζουν ότι οι διδασκαλίες που θα πρέπει να έχουν... πιστεύουν πολλές φορές ότι είναι το ίδιο με το τυπικό σχολείο... αυτό δημιουργεί και άλλα προβλήματα, πάλι.
Σ-Την εκπαίδευση των παιδιών....
Δ- Ναι των παιδιών, ναι. Αυτό όσον αφορά για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.
Σ-Ωραία. Πάμε τώρα λίγο στο μέσο επίπεδο, σε αυτό που λένε στην κουλτούρα του ΣΔΕ. Έχετε να κάνετε καμία παρατήρηση;
Δ- Η κουλτούρα του ΣΔΕ... Τα τελευταία χρόνια προσπαθούμε βέβαια όσο είναι δυνατόν να είμαστε μες στη φιλοσοφία αυτών των σχολείων, αλλά δεν είναι εύκολο, γιατί δεν μπορεί να υπάρχει κουλτούρα ενός σχολείου όταν βασικός κορμός είναι 1-2-3 καθηγητές. Δεν υπάρχουν παραπάνω. Και δεν είναι εύκολο αυτό να εμπεδωθεί δηλαδή και να πούμε ότι όντως υπάρχει κουλτούρα σε αυτό το σχολείο.
Σ-Μάλιστα. Εεεε.... Οι ευθύνες του Κράτους, ας πούμε; Του κέντρου;
Δ- Οι ευθύνες του Κράτους σαφώς και είναι αρκετές. Που έχουν να κάνουν με την πρόσληψη των εκπαιδευτικών, που έρχονται πολύ αργά σχολείο. Ότι δεν έρχονται οι ψυχολογικές και οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας, γιατί η φιλοσοφία των σχολείων εστιάζει και πάνω σε αυτό το κομμάτι, που έχει να κάνει με τους εκπαιδευόμενους. Εεεε.. Δεν έχει χρηματοδότηση, σχεδόν καθόλου. Και όσο να θέλει οι εκπαιδευτικοί, διευθυντής και τα λοιπά, υπάρχει τεράστιο πρόβλημα...
Σ-Γιατί όμως; Αφού αποτελεί ευρωπαϊκό πρόγραμμα και υπάρχουν προγραμματισμένα ποσά, ας πούμε..
Δ- Προφανώς, κάποια πρόβλημα οικονομικά, η οικονομική διαχείριση δεν είναι αυτή που πρέπει να είναι, έτσι ώστε να μπορέσουν να πάρουν αυτά που δικαιούνται αυτό το σχολείο
Σ- Αυτό δεν είναι πολύ περίεργο; Ενώ υπάρχουν τα ποσά, ας πούμε, να μην δίνονται;
Δ- Αυτό έχει να κάνει με την κεντρική διοίκηση. Ναι είναι περίεργο, σαφώς. Αλλά δυστυχώς συμβαίνει. Φέτος, παράδειγμα, δεν είχαμε για ένα χρόνο στην ουσία ... με ελάχιστα χρήματα ....με 300 ευρώ μπορέσαμε να λειτουργήσει το σχολείο. Για αυτό είμαστε τυχεροί ότι έχουμε άλλο σχολείο. Στην ουσία...
Σ-Μάλιστα
Δ- Συστεγαζόμαστε. Αλλιώς θα υπήρχαν τεράστια προβλήματα....
Σ-Μάλιστα ... ωραία. Ολοκληρώσατε αυτή την απάντηση ή θέλετε να προσθέσετε κάτι; Θέλετε μήπως να σας πω ... Έχετε γενικά να πείτε κάτι γι' αυτό που λέμε εθνική κουλτούρα; Παίζουν αυτά ρόλο; Η κουλτούρα της εργασίας στην Ελλάδα;
Δ-Η κουλτούρα σαφώς της εργασίας, το πώς ... η αλήθεια είναι το δημοσιοϋπαλληλίκι, όπως λέμε, πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα. Αν δηλαδή και ο εκπαιδευτικός, και ο διευθυντής και όλο το προσωπικό, το βλέπει αυτό σαν απλά "εργασία, πάω κάνω μία δυο τρεις ώρες και φεύγω"... αυτό δημιουργεί προβλήματα ούτως ή άλλως. Αυτό βέβαια έχει να κάνει σαφώς με το πώς βλέπουν την εργασία συνολικά.
Σ- Ωραία. Θα σας δώσω εδώ την περιγραφή που έχω κάνει των ποσοτικών αποτελεσμάτων... έπρεπε να σας την είχα δώσει νωρίτερα. Διαβάστε την λίγο.... Το βλέπετε ότι έτσι είναι;;
Δ- Ναι, έτσι είναι...
Σ-Έτσι είναι;
Δ-Σε πολλά δηλαδή είναι ... Κουλτούρα έρευνας και καινοτομίας, για παράδειγμα. Σαφώς, θα θέλαμε να ήταν περισσότερο. Να περνάμε περισσότερες πρωτοβουλίες, αλλά δεν είναι εύκολο αυτό. Τώρα, η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον, προσπαθούμε να το κάνουμε. Βέβαια κάναμε και κάποια ή με τη συνεργασία με τους φορείς ... πριν από μερικά χρόνια κάναμε κάτι για τους Ρομά... ένα τμήμα Ρομά, το οποίο κινηθήκαμε για συμπερίληψη των ατόμων εκείνων έτσι ώστε να μπορέσουν και αυτοί να βοηθηθούν. Ναι, βέβαια, όλα αυτά τα χρόνια υπήρχε ένα θέμα μεγάλο, της πανδημίας...
Σ-Α
Δ-... το οποίο μάς δημιούργησε άλλα προβλήματα. Η από απόσταση εκπαίδευση, η τηλεκπαίδευση (εντός εισαγωγικών το βάζω) δημιούργησε πολλά προβλήματα.
Σ-Αυτά τα δύο χρόνια ίσως ανέκοψαν την αλληλεπίδραση
Δ-Ανέκοψαν σαφώς την αλληλεπίδραση... Ούτως ή άλλως δεν γινόταν... λόγω της πανδημίας. Μία σημαντική παράμετρος που έπαιξε ρόλο στο να βγάλετε αυτό το συμπέρασμα, γιατί μιλάμε ότι κάνατε την έρευνά σας τα δύο-τρία τελευταία χρόνια
Σ- Στα τρία
Δ- Από τα οποία α δύο χρόνια ήταν η πανδημία. Προσπαθήσαμε να κάνουμε πράγματα αλλά εκ των πραγμάτων δεν γινόταν.
Σ-Μάλιστα. Θα φτάσουμε και σε αυτό το θέμα της διαχείρισης της πανδημίας του ΣΔΕ από την πολιτεία. Μήπως θα θέλατε τώρα να ακούσετε τι είπαν οι εκπαιδευόμενοι;
Δ- Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Εδώ είναι σε σύγκριση και με τα ποσοτικά δεδομένα των εκπαιδευτικών.
Δ-Ναι
Σ- Για πείτε μου... Πώς σας φαίνονται τα αποτελέσματα;
Δ- Ε... μπορώ να πω ότι δεν ...
Σ- Δεν εκπλήσσεστε;
Δ- Δεν εκπλήσσομαι... όχι. Γιατί το σχολείο όντως έτσι είναι... Βέβαια είπαν αρκετά εδώ και με τα προβλήματα στελέχωσης, την Πολιτεία και λοιπά...
Σ- Μμμμ
Δ- Εεεε .
Σ- Θεωρείτε ότι η ματιά τους, έτσι, είναι πλήρης; Καλή;
Δ-Νομίζω ότι είναι... μέχρι σε ένα σημείο... σωστό. Δηλαδή κάπως έτσι είναι...
Σ- Δείχνουν και αυτοί να αντιλαμβάνονται...
Δ- Αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι δηλαδή τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτό το σχολείο. Που έχουν να κάνουν... βέβαια και με κάποιους εκπαιδευτικούς ... με τις ελλείψεις που έχουν στις σπουδές τους και τα λοιπά οι εκπαιδευτικοί. Και από την πολιτεία... Και φυσικά και από την διεύθυνση, από εμένα, στο ότι πολλές φορές δεν μπορώ να δώσω αυτά που θα πρεπε.
Σ- Ωραία. Ίσως έχετε αντιληφθεί ότι σε αυτή τη Β φάση της συνέντευξής μας πραγματοποιείτε εμμέσως μία ανάλυσης SWOT, η οποία αποσκοπεί να δει το εξής: Η τρέχουσα πραγματικότητα εφαρμογής του οργανισμού μάθησης στο ΣΔΕ με ποιο τρόπο και για ποιο λόγο έχει ευκαιρίες ή απειλείται έξωθεν; Και πώς ευνοείται ή εμποδίζεται έσωθεν; Γνωρίζετε την έννοια ανάλυση swot;
Δ- Όχι
Σ- Είναι μία ανάλυση, μπορεί να γίνεται γραπτά ή προφορικά, που κάποιος βλέπει για ένα πρόβλημα, για ένα φαινόμενο, για μία έννοια, τις ευκαιρίες ή τις απειλές από το εξωτερικό περιβάλλον, και αντίστοιχα τις ευκαιρίες και τις απειλές, την εύνοια ή την παρεμπόδιση από το εσωτερικό περιβάλλον. Θα σας παρακαλέσω τώρα να ανακεφαλαιώσουμε επιγραμματικά αυτή την ανάλυση swot με βάση το διάγραμμα που θα σας δώσω εδώ πέρα.
Δ- Ναι
Σ- Δηλαδή ... ερχόμαστε στον οργανισμό μάθησης. Ποιοι είναι οι εξωτερικοί κίνδυνοι από τους οποίους απειλείται ο οργανισμός μάθησης στο ΣΔΕ; Και ποιοι είναι οι εσωτερικοί; Και αντίστοιχα πώς μπορεί να ωφεληθεί από το εξωτερικό περιβάλλον και πώς μπορεί να ωφεληθεί από το εσωτερικό περιβάλλον; Πάρτε το χρόνο σας...
Δ- Ναι
Σ- Εδώ είναι η ανάλυση swot
Δ-Ναι
Σ- Με ποιο τρόπο και για ποιο λόγο ο οργανισμός μάθησης έχει ευκαιρίες ή απειλείται έξωθεν; Τις κοινωνικές, τις εκπαιδευτικές, τις πολιτικές, τις τεχνολογικές κλπ.;
Δ- Ασφαλώς, το κοινωνικό, η κοινωνία όπως λειτουργεί σήμερα, και ειδικά στην νομό Λάρισας, που σε αρκετές συνοικίες υπάρχει φτωχοποίηση... σε μεγάλο βαθμό
Σ- Μμμμ
Δ- Κοινωνική απομόνωση σε πολλούς ... αυτό δημιουργεί θέματα και στο σχολείο. Η φτωχοποίηση έχει να κάνει και με τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι δεν μπορούν να ρθουν λόγω οικονομικών προβλημάτων στο σχολείο. Η ανεργία ... όλα αυτά δημιουργούν τεράστια προβλήματα... Εεεε
Σ- Ας πάμε όμως στην έννοια του οργανισμού μάθησης. Δηλαδή λέμε ότι το ΣΔΕ έδωσε μέτρια αποτελέσματα όσον αφορά τον οργανισμό μάθησης. Γατί το εξωτερικό περιβάλλον εμποδίζει το ΣΔΕ να είναι οργανισμός μάθησης;
Δ- Εξωτερικό περιβάλλον εννοείτε;
Σ- Τα πάντα εκτός από το ΣΔΕ
Δ- Ναι
Σ- Το Κράτος
Δ- Το κράτος προφανώς .... κοιτάξτε
Σ- Η αυτοδιοίκηση, η κοινωνία
Δ- Η κοινωνία, σας είπα, ότι δημιουργούνται θέματα στην κοινωνία, οπότε αυτό έχει αντίκτυπο στα σχολεία
Σ- Ωραία
Δ- Από κει και πέρα η Πολιτεία δεν είναι κοντά και σε οικονομικό επίπεδο, και όχι μόνο και σε οργανωτικό, κοντά σε αυτά τα σχολεία. Η τοπική αυτοδιοίκηση, και εκείνη πολλές φορές ... έχουμε βέβαια πολλές φορές κάποιες συνεργασίες, αλλά δεν είναι ουσιαστικές, έτσι ώστε να βοηθήσει στην ουσία και αυτό το σχολείο. Παράδειγμα, θα πρέπει άτομα που είναι στον κοινωνικό αποκλεισμό θα πρέπει να έχει η τοπική αυτοδιοίκηση, έτσι ώστε να μπορούν να έρθουν σε αυτό το σχολείο
Σ- Ωραία



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Απειλές
Σ- Όταν λέμε απειλές, εννοούμε κίνδυνοι,
Δ- Βέβαια
Σ- Και για τους εκπαιδευτικούς
Δ- Και για τους εκπαιδευτικούς
Σ- Ναι
Δ- Ασφαλώς ... θέματα που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του σχολείου μαζί... που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς, με την επιμόρφωσή τους, που είναι σαφώς σημαντική...
Σ- Άλλο;
Δ- Το πώς ... παράδειγμα αυτό που σας είπα και προηγουμένως δουλειά που πρέπει να δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ, στην ουσία σε ένα σε δύο-τρία σχολεία, σε δυο-τρεις δουλειές...
Σ- Αυτό πώς πιστεύεις ότι θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί;
Δ- Αυτό... σαφώς θα πρέπει ... να πληρώνονται για μία δουλειά. Τελεία και παύλα. Δεν χρειάζεται δηλαδή να έχουμε ... κανονικά, από κει πέρα δεν μπορεί να έχουνε 15 ώρες την ημέρα να κάνουν μάθημα ...
Σ- Αποβαίνει σε βάρος ...
Δ- Σε βάρος όλων, και των εκπαιδευομένων σαφώς, σίγουρα ... και του σχολείου φυσικά...
Σ- Μμμμ
Δ- Εεεε... τεχνολογικές εξελίξεις ... και αυτές σαφώς και δημιουργούν... μερικές φορές μπορεί να είναι αρνητικά μπορεί και θετικά ... Θα πρέπει δηλαδή να ... και στο σχολείο να υπάρχει .... να υπάρχει ας πούμε εργαστήρια .... χρήματα να δοθούν, έτσι ώστε να μπορούν να πάρουμε αυτά που θέλουμε σε ένα σχολείο
Σ- Μμμ
Δ- Αυτά για το έξωθεν που λέτε
Σ- Ναι για το εξωτερικό περιβάλλον
Δ- Για το εξωτερικό περιβάλλον ...
Σ- Για πάμε στο εσωτερικό τώρα...
Δ- Το εσωτερικό τώρα...
Σ- Τι ευνοεί; Τι εμποδίζει τον οργανισμό μάθησης; Δηλαδή όλες αυτές τις σχέσεις των εκπαιδευτικών;
Δ- Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών, και των εκπαιδευομένων προφανώς, είναι ... σίγουρα η ... Κι αυτό έχει να κάνει και με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την εμπειρία που χρειάζεται για να ... για να μπορέσουν στους μαθητές μας να δώσουν αυτά που χρειάζονται.
Σ- Θέληση έχουνε;
Δ- Θέληση... δεν έχουν σε βαθμό που θα έπρεπε... Θέληση για το σχολείο... Υπάρχουν βέβαια εξαιρέσεις... αλλά σε γενικούς κανόνες ναι υπάρχει πρόβλημα σε αυτό. Και σας είπα και προηγουμένως αυτό πάλι έχει σχέση με τους έξωθεν παράγοντες.
Σ- Μμμμ... ναι είναι
Δ- Αλληλοσυνδέονται...
Σ- Εντελώς
Δ- Δεν είναι δηλαδή ναι αυτό... έχει άμεση σχέση ...
Σ- Για χάρη της απλοποίησης τα χωρίζουμε έτσι....
Δ- Ναι ναι προφανώς, ναι
Σ- Φυσικά, είναι αλληλένδετα
Δ- Προφανώς είναι αλληλένδετα όλα αυτά. Τώρα, άμα δεν έχεις πόρους και εκείνοι δεν έχουν πόρους για να ... δεν μπορεί να λειτουργήσει ένα σχολείο ... Είναι σίγουρο αυτό.
Σ- Εκτιμάτε δηλαδή ότι αν είχαν τους πόρους, ας πούμε, και τα μέσα, θα ανταποκρίνονταν περισσότερο ή ....
Δ- Θα ανταποκρίνονταν σαφώς περισσότερο
Σ- Μμμμ
Δ- Δεν ξέρω σε πόσο βαθμό, αλλά σίγουρα θα έκανε πολλά βήματα και αυτό θα λειτουργούσε υπέρ του σχολείου, και σε όλη την κουλτούρα του σχολείου ... Δεν είναι κάτι ...
Σ- Μάλιστα ... Θα σας παρακαλέσω τώρα δεδομένης της μακρόχρονης υπηρεσίας σας στο θεσμό να υιοθετήσετε μία διαχρονική ματιά και να μου πείτε πώς ήταν παλαιότερα η κατάσταση σε σχέση με τον οργανισμό μάθησης; Τι άλλαξε; Τι όχι; Και γιατί;
Δ- Σαφώς τη δεκαετία μέχρι το 2010-11 ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα
Σ- Δηλαδή μπορούμε να πούμε ότι τα ΣΔΕ ήταν οργανισμός μάθησης;
Δ- Ήταν, ναι...Πλησίαζαν δηλαδή ... σε αυτό το ...
Σ- Το μοντέλο...
Δ- Το μοντέλο ναι ... όπως το δίνετε, όπως το ορίζετε εσείς...
Σ- Τι άλλαξε;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Κι αυτό γιατί είχαν θέληση οι εκπαιδευτικοί, περισσότερη τότε. Ήταν κάτι καινούριο. Υπήρχε όμως και σημαντική επιμόρφωση σ' αυτούς. Υπήρχε μία ομάδα συγκεκριμένη όλα αυτά τα χρόνια ... δεν άλλαζε κάθε χρόνο .... εκπαιδευτικοί, διευθυντές και τα λοιπά. Αυτά δηλαδή για 10 χρόνια είχαν ωράριό τους, των εκπαιδευτικών ... η βοήθεια που είχαν από την κεντρική Πολιτεία, οι επιμορφώσεις... πολλές επιμορφώσεις που κάναν... συνεχείς συνεδριάσεις που έκαναν και εκπαιδευτικές και τα λοιπά... βοηθούσαν σε αυτό το στόχο. Και νομίζω ότι μετά, ο κατακερματισμός ωρών, οι πολλοί ωρομίσθιοι μετά το 2010 ... άρχισε μία φθίνουσα πορεία
Σ- Ναι
Δ- Και η Πολιτεία δεν έδωσε δηλαδή τα χρήματα που ... ίσως γιατί δεν ξέρω γιατί ίσως έχει να κάνει με την οικονομική κρίση που είχαμε εδώ...
Σ-Ναι
Δ- Αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν ερχόταν αμέσως στο σχολείο, κάναν μετά από μήνες ... Οι ψυχολόγοι και σύμβουλοι το ίδιο. Άλλαξε βέβαια και η ομάδα-στόχος των σχολείων. Δηλαδή τα προβλήματα τα οικονομικά πολλαπλασιάστηκαν από το 2010. Άρα και οι εκπαιδευόμενοι ήταν, σαν ομάδα-στόχος, ήταν διαφορετικός ο στόχος γι' αυτούς
Σ- Σε δυσχερέστερη θέση;
Δ- Έχει να κάνει περισσότερο με τα οικονομικά του προβλήματα. Κι εκεί δημιουργούσαν τεράστια θέματα
Σ- Άρα έτσι όπως το λέτε η Πολιτεία θα έπρεπε τη δεύτερη δεκαετία να πέσει
Δ- Περισσότερο ...
Σ- Ναι
Δ- Να έχει περισσότερο, πολύ περισσότερο δηλαδή από την πρώτη... και
Σ- Και όχι να ...
Δ- και όχι να ...
Σ- Να αποτραβηχτεί...
Δ- Δηλαδή αν έδινε 100 για παράδειγμα την πρώτη δεκαετία θα έπρεπε 200 την άλλη. Γιατί ήταν κι άλλα προβλήματα που είχαν να κάνουν με τους εκπαιδευόμενους πάρα πολλά .. Γιατί άλλαξε και η δομή των... ήρθαν και μετανάστες αρκετοί ...
Σ- Μμμμ
Δ- Άνθρωποι οι οποίοι η οικονομική κρίση τους βούλιαξε και δημιούργησαν τεράστια προβλήματα
Σ- Ωραία. Ποια είναι η άποψή σας; Γιατί η πολιτεία έχει αυτή τη στάση; Πώς θα την ερμηνεύατε;
Δ- Νομίζω ότι ...
Σ- Προχωρήστε όσο πιο βαθιά μπορείτε
Δ- Εεεε η οργάνωση ... η κεντρική οργάνωση... Υπάρχει πρόβλημα στην κεντρική οργάνωση. Κι αυτό έχει να κάνει... μιλάμε και για τη Γενική Γραμματεία σε συνεργασία με το οικονομικό της τμήμα που έχει να κάνει με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Εκεί φαίνεται ένα τεράστιο πρόβλημα, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Ενώ θα μου πείτε εσείς "Μα είναι Ευρωπαϊκό πρόγραμμα και τα λοιπά"...
Σ- Ναι...
Δ- Παρόλα αυτά όμως δεν υπήρχε η απορροφητικότητα που θα έπρεπε να .... τους πόρους
Σ- Επίσης αν συγκρίνουμε τις δύο δεκαετίες θα δούμε ότι αυτή η δεκαετία και η κανούρια που άρχισε είναι τεχνολογικά πάρα πολύ προηγμένη, τα πάντα είναι πολύ εύκολα. Τότε ας πούμε και το email ήταν δύσκολο.
Δ- Το email ήταν δύσκολο...
Σ- Αλλά τώρα είναι πιο απλά τα πράγματα...
Δ- Σε αυτό το κομμάτι μπορεί να είναι αλλά στην ουσία όμως...
Σ- Ναι...
Δ- Γιατί μιλάμε για την ουσία. Στην ουσία δεν είναι. Βέβαια, εντάξει, μπορεί τα τελευταία δύο χρόνια να υπήρχε η πανδημία, που αυτό ...
Σ- Εντάξει
Δ- Δυσχέρανε ακόμα περισσότερο .. αλλά δεν μιλάμε μόνο γι' αυτά τα δύο χρόνια
Σ- Ωραία
Δ- Μιλάμε για μια κάμψη που είχαμε από το 12-13-15. Άρχισαν από τότε που είχα αναλάβει διευθυντής κι εγώ κιόλας... Εγώ είχα αναλάβει το 13. Οπότε όλα αυτά....
Σ- Μάλιστα. Θεωρείτε δηλαδή ότι ας πούμε το ΣΔΕ υπήρξε μία περίπτωση οργανισμού μάθησης, λειτουργίας οργανισμού μάθησης, στην ελληνική επικράτεια, που είναι πάρα πολύ σημαντικό. Γιατί ο οργανισμός μάθησης προτείνεται σε παγκόσμιο επίπεδο από τα πανεπιστήμια ως ένα πολύ ωραίο μοντέλο για τη διοίκηση
Δ- Ναι...
Σ- Και φαίνεται γιατί



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Λοιπόν ... και ξαφνικά από ένα σημείο και μετά ... σαν αυτό το μοντέλο να υποχώρησε με τη βούληση της πολιτείας; Με την ...
Δ- Σαφώς πάντως έπαιξε ρόλο και η Πολιτεία όλα αυτά... όλα αυτά τα χρόνια.
Σ- Μάλιστα
Δ- Σαφώς...
Σ-Μάλιστα. Ας εστιάσουμε τώρα στη μάθηση των εκπαιδευομένων. Πώς επηρεάζεται η μάθηση των εκπαιδευομένων από αυτήν την εφαρμογή του οργανισμού μάθησης; Πώς θα ήταν δηλαδή η μάθηση των εκπαιδευομένων ποιοτικά και ποσοτικά, εάν ο οργανισμός μάθησης καλλιεργούνταν από το προσωπικό του σχολείου πιο κανονικά; Επαρκέστερα;
Δ- Σαφώς ... οι εκπαιδευόμενοι θα είχαν πολύ καλύτερη υποστήριξη...
Σ- Μμμμ
Δ- Όχι ... Πέρα από το τα χρόνια αυτά είναι στο σχολείο, αλλά θα έπαιρναν και τις γνώσεις και η επαγγελματική τους ανάπτυξη και μετά.
Σ- Μάλιστα
Δ- Οι εκπαιδευόμενοι σαφώς θα είχαν μεγαλύτερο κέρδος.
Σ- Άρα όταν ένα σχολείο δεν λειτουργεί ως μάθησης, πιστεύετε ότι επηρεάζεται αρνητικά η μάθηση;
Δ- Μα προφανώς επηρεάζεται...
Σ-Πηγαίνουμε σε ένα παλιό μοντέλο εκπαίδευσης, ας πούμε...
Δ- Παλιό μοντέλο .. Έχει όλα τα προβλήματα που είχαν αρκετά χρόνια πριν. Τα έχουμε και σήμερα πλέον, εντάξει...
Σ- Μάλιστα. Για να προχωρήσουμε τώρα λίγο στην ανάλυση των αναγκών του σχολείου σας όσον αφορά τον οργανισμό μάθησης. Καταρχήν, έτσι, υπό το φως της τωρινής κατάστασης, όπως έχουν τώρα τα πράγματα και με την εμπειρία που διαθέτετε, ποια είναι η προοπτική αυτού του μοντέλου στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας; Θα συνεχίσει να είναι έτσι, ας πούμε, στην ασθενική του μορφή; Που ουσιαστικά δεν είναι οργανισμός μάθησης; Ψυχανεμίζεστε κάποια βελτίωση; Νομίζω ότι μπορούν να βελτιωθούν τα πράγματα ... αρκεί
Σ- Ναι
Δ- Αρκεί, ας πούμε να ανάψει το πράσινο φως και από την πολιτεία.
Σ- Μμμμ
Δ- Είναι σημαντικό αυτό ... χαχαχα
Σ- Μμμμ
Δ- Θα μου πείτε: Φτάνει; Όχι βέβαια δε φτάνει αυτό... Αλλά...
Σ- Τι άλλο χρειάζεται;
Δ- Χρειάζεται και το ίδιο το σχολείο
Σ- Ναι
Δ- Με την συνεργασία των εκπαιδευτικών ... με την συνεργασία του αρχών και τα λοιπά... έτσι ώστε να γίνει, για παράδειγμα, διάχυση να γνωρίζουν όλοι, οι πάντες, την ύπαρξη αυτού του σχολείου αυτού του μοντέλου, όπως το λέτε εσείς.
Σ- Ναι
Δ- Οπότε αυτό βέβαια σαφώς έχει να κάνει και με μένα ως διευθυντή, και .... και όχι μόνο ... και όλου γενικά του σχολείου
Σ- Των εκπαιδευτικών εφόσον αποτελούν μια ομάδα
Δ- Από τη στιγμή που αποτελούν μια ομάδα....
Σ- Βέβαια αποτελούν μία ομάδα, αλλά συγχρόνως όμως δεν αποτελούν μία ομάδα, όταν φεύγουνε για το καλοκαίρι όπως λένε και οι εκπαιδευόμενοι και προσλαμβάνονται με καθυστέρηση
Δ- Ναι... Αυτά είναι προβλήματα που θα πρέπει να ληφθούν
Σ- Και έρχονται για τρεις ώρες, ας πούμε
Δ-Για 3 ώρες γιατί ο κατακερματισμός ωρών, που είναι με 2 ώρες ο κάθε εκπαιδευτικός δεν μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο ... δεν γίνεται αυτό ... είναι ... όσο και να προσπαθούμε είναι πολύ δύσκολο. Το να έρχεται κάποιος καθηγητής, εκπαιδευτικός τρεις ώρες, σε ένα γραμματισμό, άλλες 3 ώρες κάποιος άλλος, πέντε ώρες ο άλλος ... και να δουλεύουν από το πρωί μακριά. Δεν είναι εύκολο να λειτουργήσει, όσο και να το προσπαθούμε.
Σ- Μάλιστα. Πέστε ότι σας ρωτάμε, που σας το ρωτάμε αυτό, ποιες είναι οι ανάγκες του σχολείου σας για να γίνει οργανισμός μάθησης.
Δ- Το εκπαιδευτικό προσωπικό από την πρώτη στιγμή ...
Σ- Ναι
Δ- Αυτό είναι σίγουρο. Εεεε. Σαφώς ό,τι έχει να κάνει με το υλικό, να υπάρχει το σχολείο. Οικονομικά βέβαια το σχολείο βέβαια, σαφώς να υπάρχει. Από κει και πέρα θα πρέπει εμείς να λειτουργήσουμε από τη στιγμή που θα έχουμε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλα τα μέσα ας πούμε, και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εποπτικά μέσα, που χρειάζεται η διδασκαλία τους, το σχολείο, θα πρέπει να κάνουμε κινήσεις σαν ομάδα, έτσι ώστε να γίνει ... να γνωρίσουν το σχολείο και ο υπόλοιπος πληθυσμός της πόλης
Σ- Μμμ
Δ- Για να μπορέσουν
Σ- Μάλιστα.. Κάτι άλλο ... όταν λέτε κινήσεις σαν ομάδα, τι θα πρέπει να κάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό;
Δ- Επιμόρφωση σαφώς και ενδοσχολική επιμόρφωση... Εεεε. Και να βρίσκονται αρκετές ώρες φορές στο σχολείο. Και να γίνονται συνεδριάσεις συχνά. Και να ανήκουν στο σχολείο και μόνο στο σχολείο, επαγγελματικά.
Σ- Μάλιστα
Δ- Είναι σημαντικό αυτό. Άρα θα πρέπει να υπάρχουν μόνιμοι σε ένα σχολείο. Όχι αποσπασματικά κάποιοι ...
Σ- Μάλιστα. Δεν ξέρω αν το στο είπα αλλά οι εκπαιδευόμενοι κατάλαβαν ότι ο μόνιμος εκπαιδευτικός έχει μία ιδιαίτερη αξία και το έθιξαν στη συνέντευξη.
Δ- Ναι, το θέμα είναι ότι όπως σας είπα τη δεκαετία του ... πριν το 10, που είχαν σχεδόν τα ίδια τμήματα, είχαν 10-12 μόνιμους που ήταν στο σχολείο και δεν είχαν άλλες δουλειές πέρα από αυτό. Στην ουσία το ότι τώρα είναι δύο τρία άτομα είναι μεγάλη η διαφορά με τα ίδια τμήματα.
Σ- Βλέπουμε λοιπόν ότι κάπως το κράτος, σαν να αθετεί αυτή την παλιά πρόβλεψη για οργανισμό μάθησης, δηλαδή κάποτε το 2004 είπε "θέλουμε τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας να είναι οργανισμοί μάθησης"
Δ- Ναι ναι
Σ- Βλέπουμε κάπως να το αθετεί, να μην τηρεί
Δ- Ε αυτό έχει να κάνει περισσότερο, πιο πολύ με τα οικονομικά, και όχι μόνο ... με το οργάνωση γενική, το όραμα που είχε ... έχει να κάνει με το όραμα που είχε κεντρικά.
Σ- Μάλιστα
Δ- Τα θέλουν αυτά τα σχολεία ή θέλουν απλά να υπάρχουν για να έρχονται κάποιοι να έχουν ένα χαρτί ισότιμο, ξέρω εγώ, του γυμνασίου και τίποτα άλλο; Αν θέλουν κατά αυτό τον τρόπο ...
Σ- Μάλιστα... Γιατί το να πάρει ... το να δώσεις ένα χαρτί απλά ... εντάξει δεν είναι πολύ δύσκολο ... σαν ένα ...
Δ- Αυτό μπορεί και το εσπερινό Γυμνάσιο ...οτιδήποτε
Σ- Σαν ένα προβληματικό δημοτικό σχολείο, ας πούμε ... έρχεσαι ...
Δ- Η ουσία του σχολείου, έτσι και αλλιώς και του οργανισμού μάθησης όπως θα θέλαμε να είναι... Δεν είναι αυτός ο στόχος.
Σ- Ακριβώς. Μάλιστα... Όπως γνωρίζετε, η θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης θα υποδείκνυε για την περίπτωση που με απασχολεί, που μας απασχολεί, την κατάστρωση ενός στρατηγικού σχεδίου αντιμετώπισης του προβλήματος. Απευθύνομαι, λοιπόν, σε σας ως ηγέτη του οργανισμού σας και σας θέτω ορισμένες ερωτήσεις: ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι δρώντες, οι πρωταγωνιστές γενικά, σε όλα τα επίπεδα, από το κράτος μέχρι το τελευταίο, που πρέπει να κινητοποιηθούν; Σε ποια κατεύθυνση και με ποιο τρόπο; Προκειμένου να υπάρξει προκειμένου το ΣΔΕ να είναι οργανισμός μάθησης;
Δ- Άμα ξεκινήσουν από τα ψηλά.
Σ- Ωραία
Δ- Και η Γενική Γραμματεία
Σ- Ναι
Δ- η οποία θα πρέπει να μην έχει ρόλο μόνο τυπικό, να έχει ουσιαστικό. Να γίνονται επιμορφώσεις, να βρισκόμαστε όλοι μαζί και εκπαιδευτικοί και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό...
Σ- Πού πιστεύετε ...;
Δ- Και μάλιστα πλέον επειδή και το διαδίκτυο και τα λοιπόν, που μπορεί να γίνουν και απόσταση κάποια πράγματα ... να βρισκόμαστε όσο γίνεται περισσότερο, και να τα λέμε αυτά τα προβλήματα. Και να γίνονται και επιμορφώσεις.
Σ-Πού πιστεύετε ότι οφείλεται ... Πώς ερμηνεύετε αυτή τη στάση αδιαφορίας, την οποία την εντόπισαν και οι εκπαιδευόμενοι, από την Πολιτεία; Δηλαδή...
Δ- Ίσως δεν καταλαβαίνουν την ... τι είναι αυτό το σχολείο ....
Σ- Μάλιστα.
Δ- Ίσως δεν το γνωρίζουν τελικά... τι είναι το ΣΔΕ, τι είναι ο οργανισμός μάθησης, τι ακριβώς... το ρόλο τους τέλος πάντων ...
Σ- Κάτι που σημαίνει ίσως ότι αυτή η ανώτερη βαθμίδα θα έπρεπε να τροφοδοτηθεί από εσάς, ας πούμε, τους....
Δ- Ασφαλώς από εμάς
Σ- Οι χαμηλότερες ... να τροφοδοτηθεί



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Αλλά να υπάρχει και μια άμεση ανατροφοδότηση κιόλας και από εμάς εκεί και από .... τη Γενική Γραμματεία... πώς θα ...
Σ- Μάλιστα. Πάμε στους επόμενους δρώντες.
Δ- Οι επόμενοι δρώντες ... προφανώς είναι οι εκπαιδευτικοί.
Σ-Μμμ
Δ- οι οποίοι ... είναι σημαντικός ο ρόλος αυτών ... εεεε ... που έχει να κάνει περισσότερο με το πώς από τη στιγμή που θα ρθουν στο σχολείο τι μπορούν να κάνουν γι' αυτό το σχολείο; Κι αν έχουν την κουλτούρα συνεργασίας. Έχουν την κουλτούρα συνεργασίας για να μπορέσουνε να ανταπεξέλθουν σε όλα αυτά; Δεν έχει να κάνει μόνο με το γνωστικό τους αντικείμενο. Εεεε.... άλλοι φορείς είναι ασφαλώς η κοινότητα, η αυτοδιοίκηση σε επίπεδο Δήμου, Νομού
Σ- Εσείς πιστεύετε ότι οι τοπικές αυτοδιοικήσεις ασχολούνται το ΣΔΕ;
Δ- Όχι
Σ- Όσο θα έπρεπε;
Δ- Όχι.
Σ- Πού μπορεί να οφείλεται αυτό;
Δ- Εεεε....Στη μικροπολιτική που έχουν. Στο ότι δεν θεωρούν τα σχολεία ... το συγκεκριμένο σχολείο ότι είναι κάτι διαφορετικό. Δεν τα γνωρίζουν τα σχολεία... Αυτό δημιουργεί προβλήματα ...
Σ- Μάλιστα ...
Δ- Στη συνεργασία στην ουσία του ίδιου του σχολείου
Σ- Μάλιστα. Επειδή τώρα είμαστε στο τελείωμα του σχολικού έτους, και ξεκινάει μία καινούργια χρονιά όπου θα είστε σε αυτή τη θέση που είστε, θα θέτατε προσωπικά εσείς σκοπό να κάνετε κάτι υπέρ του να λειτουργεί το σχολείο σας καλύτερα ως οργανισμός μάθησης από τη νέα χρονιά; Θα καταστρώνατε κάποιο σχέδιο ....έτσι;
Δ- Ναι
Σ- Γιατί ναι; Γιατί όχι; Σε περίπτωση που πείτε όχι... Δεν είπατε όχι. Είπατε ναι. Γιατί;
Δ- Ασφαλώς, βλέποντας τα προβλήματα που υπάρχουν τα προηγούμενα χρόνια ...
Σ- Ναι...
Δ- Ξεκινάς με όσο είναι δυνατόν να μπορέσουμε να το κάνουμε το σχολείο όπως ήταν πιο παλιά και ακόμα καλύτερο, εάν είναι δυνατόν. Εεεεε, αυτό με την κατεύθυνση το να συνεργαστώ και με τη Γενική Γραμματεία, να πούμε τα προβλήματα.
Σ-Μμμ
Δ-Φυσικά όταν έρθουν οι εκπαιδευτικοί, να γίνουν περισσότερες, ας πούμε, και επιμορφώσεις... Γενικά να βρισκόμαστε περισσότερο χρόνο μαζί
Σ- Μμμμ
Δ- Να δουν το πώς ξεκίνησε αυτό το σχολείο. Τους εκπαιδευόμενους όταν έρθουν οι εκπαιδευόμενοι. Αυτό θα ξεκινήσει... και φυσικά και με τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση.
Σ- Η τελευταία ερώτηση που θα σας έκανα ήταν να μου πείτε ένα σχέδιο δράσης. Ουσιαστικά το είπατε τώρα, με αυτά που είπατε. Πώς θα κινηθείτε, πώς θα συνεργαστείτε, πού θα απευθυνθείτε, πώς θα ενεργήσετε και τα λοιπά
Δ- Φυσικά, αυτό έχει να κάνει ... επειδή από τον Σεπτέμβριο πάλι, θα είμαστε ο υποδιευθυντής, εγώ και δύο μόνο καθηγητές. αυτό είναι ένα πρόβλημα πάλι. Αλλά θα προσπαθήσουμε και μέσα σε αυτή τη μικρή ομάδα, να την κάνουμε όσο γίνεται πιο δυνατή και να μπορέσουμε να πιέσουμε τη Γενική Γραμματεία να ρθουν όσο γίνεται γρήγορα οι εκπαιδευτικοί. Και φυσικά να μπορέσουμε πιθανόν απευθυνθούμε και στην τοπική αυτοδιοίκηση, κι όχι μόνο στην αυτοδιοίκηση. Και, παράδειγμα, στον ΟΑΕΔ, που έχει να κάνει με τους άνεργους που είναι στόχος του σχολείου, έτσι ώστε να μπορέσουμε να γίνει διάχυση, ας πούμε, μάλλον ... να ενημερωθούν περισσότεροι η ομάδα-στόχος. Να βρούμε τους εκπαιδευόμενους που μας έχουν ανάγκη στην ουσία ...
Σ- Μάλιστα ... Βλέπετε ότι αν εξακολουθήσει αυτό το περίεργο μοντέλο με την αργοπορημένη πρόσληψη των ωρομισθίων, με την ύπαρξη των πολλών ωρομισθίων ...
Δ- Θα καταφέρουμε ελάχιστα.... δεν θα μπορέσουμε θα δουλέψουμε όπως πρέπει. Γιατί σε περίπτωση που ρθει ξανά πάλι το εκπαιδευτικό προσωπικό τον Ιανουάριο, θέλοντας... δεν γίνεται διαφορετικά. Θα υπάρξει μεγάλο πρόβλημα. Και μάλιστα με κατακερματισμό ωρών και τα λοιπά. Έχουμε ένα τέτοιο θέμα, που είναι δύσκολο μετά να μπορέσει να λειτουργήσει, όπως τα θέλαμε.... σαν οργανισμός
Σ- Ναι. Συχνά ακούμε από την Πολιτεία ότι όλα τα σχολεία πρέπει να γίνουν οργανισμοί μάθησης... Τα δημοτικά, τα γυμνάσια
Δ- Βέβαια η αλήθεια είναι και κάτι άλλο που μπορούμε να κάνουμε, το έχουμε δηλαδή στο σχέδιο, να μπορέσουμε να συνεργαστούμε και τα ΣΔΕ μεταξύ τους. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Έρχομαι δηλαδή σε επαφή και με άλλους διευθυντές σε άλλα σχολεία, και με εκπαιδευτικούς σε άλλα σχολεία, για να δούμε τι προβλήματα έχουμε. Κάνουμε και κάποιο σύλλογο, έτσι ώστε να μπορέσουμε...
Σ- Αυτό το έχουν θίξει οι εκπαιδευόμενοι. Γιατί πιστεύετε ότι τα ΣΔΕ δεν επικοινωνούνε...;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Ή και να επικοινωνήσουν και οι εκπαιδευόμενοι, όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί...
Σ- Ναι
Δ- Οι εκπαιδευόμενοι δηλαδή θα πρέπει δηλαδή να έχουν πλέον, ειδικά που έχουμε πλέον και κοινωνικά δίκτυα...
Σ- Γιατί πιστεύετε ότι δεν γίνεται αυτό;
Δ- Για όλα αυτά τα προβλήματα που μιλήσαμε προηγουμένως. Δεν είναι εύκολο, όταν ξεκινάνε τα σχολεία το Γενάρη στην ουσία. Πέρα από τα προβλήματα που είχαμε τα δύο τελευταία χρόνια, αλλά είναι σημαντικό. Να ξεκινάνε τα σχολεία με το προσωπικό από την πρώτη μέρα του Σεπτεμβρίου.
Σ- Ωραία. Η τελευταία ερώτηση είναι η εξής Η πολιτεία θέλει όλα τα σχολεία να λειτουργήσουν ως οργανισμοί μάθησης δημοτικά γυμνάσια λύκεια και τα λοιπά. Και το ΣΔΕ είναι μία περίπτωση τώρα, από όλα τα σχολεία... πολύ μικρή βέβαια γιατί είναι ένας πολύ μικρός αριθμός. Πιστεύετε ότι η τυπική εκπαίδευση έτσι όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα μπορεί να προσανατολιστεί προς αυτό το μοντέλο;
Δ- Πολύ δύσκολο. Από τη στιγμή που ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα όπως είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν όλα αυτά τα προβλήματα ... φαντάζομαι ότι είναι σχεδόν αδύνατο να λειτουργήσει στα τυπικά σχολεία. Μακάρι να γίνει αλλά ...
Σ- Θεωρείτε...
Δ- είναι πολύ δύσκολο δηλαδή
Σ- Θεωρείται καθόλου
Δ- Βέβαια υπάρχουν κάποια σχόλια αλλά αυτά είναι ελάχιστα...
Σ- Θεωρείτε ότι το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας ας πούμε δέχεται μία κακή επιρροή από την τυπική εκπαίδευση, ότι η κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης υπάρχει γύρω του...
Δ- Ναι!
Σ- Εισδύει ανεπαίσθητα μέσα
Δ- Χωρίς να το καταλαβαίνουμε όντως. Κι αυτό έχει να κάνει με το πώς βλέπουν τη μάθηση οι εκπαιδευόμενο, πώς βλέπουν τη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί
Σ- Μμμ
Δ- Το πώς βλέπουμε εμείς όλο το σχολείο. Γενικά υπάρχει αυτό το προβληματικό, ας πούμε, του τυπικού σχολείου. Γιατί σας είπα ότι υπάρχουν...
Σ- Ναι υπάρχουν... Ναι αλλά η γενική ατμόσφαιρα...
Δ- Η γενική ατμόσφαιρα ναι... Το τυπικό σχολείο μπαίνει σιγά-σιγά, έχει μπει ειδικά τα τελευταία χρόνια και στο ΣΔΕ και έχουμε αυτά τα προβλήματα..
Σ- Ωραία. Μπορούμε να βάλουμε εδώ μια τελεία.

2

Σ-Λοιπόν... Συμφωνείτε να πάρουμε αυτή τη συνέντευξη;
Δ- Συμφωνώ.
Σ- Λοιπόν, η έρευνα αυτή, που κάνω, έχει επικεντρωθεί στην έννοια του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Συγκεκριμένα επεδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μία έρευνα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αξιολογικού-εφαρμοσμένο χαρακτήρα, όπως θα αντιληφθείτε πιο το κάτω. Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία της έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μία πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, τη δική σας, τη θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα στους ερευνητικούς σκοπούς, όπως κάνουμε τώρα. Όπως θα θυμάστε, για την έρευνά μου ζήτησα τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε βάθος τριετίας, δεδομένου ότι εσείς είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια, καθώς και τη γνώμη των μαθητών των τελευταίων δύο ετών. Από τους μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, από τους δε ποιοτικά μέσω διεξαγωγής μιας ομάδας εστίασης. Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σας. Τώρα ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν και με δεδομένα προερχόμενα από σας τον ίδιο. Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε συνδέεται στενά με τις άλλες δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και έχει σκοπό να καταγράψει τη δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί. Θα ήθελα πρώτα πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια οργανισμός μάθησης ως συγκεκριμένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης.
Δ- Να είμαι ειλικρινής...ξεκάθαρο ορισμό από τη βιβλιογραφία δεν έχω, αλλά μπορώ να.. έτσι... τέλος πάντων από στοιχεία που έχω στο μυαλό μου να συνθέσω μία ... εεεε... έναν ορισμό.
Σ- Γιατί αυτό θα σας ρωτήσω. Είτε γνωρίζετε είτε όχι θα ήθελα να μου πείτε τι θα σήμαινε για εσάς.
Δ- Ναι ναι.Πιστεύω λοιπόν ότι ο οργανισμός μάθησης είναι ένας όταν ένας φορέας ... όταν ένα σχολείο μπορεί να δημιουργήσει ένα ... έτσι... δίκτυο σχέσεων και συνεργασιών μεταξύ των μελών του, δηλαδή διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων, αλλά και με το .. με την τοπική κοινότητα, με άλλους φορείς και τα λοιπά. Και μέσα από την αλληλεπίδραση, λοιπόν, όλων αυτών των παικτών - έτσι να το πω- να προάγεται η γνώση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, νέες πρακτικές, νέες εφαρμογές, νέες ιδέες, νέες τεχνικές. Και έτσι όπως το αντιλαμβάνομαι οι σχέσεις μεταξύ όλων αυτών που αναφέραμε είναι αμφίδρομες ... δηλαδή δεν μαθαίνουν για παράδειγμα μόνο οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουμε και εμείς από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό ειδικά στα ΣΔΕ είναι... έτσι... ισχύει το γνωρίζουν όλοι δηλαδή αυτό το πράγμα. Γιατί είναι φορείς βιωμάτων και εμπειριών που πολλές φορές πραγματικά μαθαίνουμε πολλά πράγματα από αυτούς
Σ- Μάλιστα...Ένα σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφηκαν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, ήταν δηλαδή μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή;
θα ήθελα να σας τη σχολιάσω, πάντως.
Δ- Ναι...
Σ- Τη γνωρίζετε;
Δ- Ναι ... εννοείτε τώρα στα ιδρυτικά... στον ιδρυτικό, ας πούμε, νόμο των ΣΔΕ;
Σ- Στα ιδρυτικά κείμενα... στην εκπαιδευτική πολιτική.
Δ- Ναι ... Για να είμαι ειλικρινής, περισσότερο είχα ακούσει την έννοια κοινότητα μάθησης. Δεν ξέρω αν ταυτίζονται...
Σ- Όχι απολύτως
Δ- Είναι παρεμφερείς....Πάντως, η αλήθεια είναι ότι το γνωρίζεις δεν το γνωρίζεις, δηλαδή γνωρίζεις ότι ήταν στα ιδρυτικά ή δεν το γνωρίζεις ... η αλήθεια είναι ότι μπαίνοντας κάποιος στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, όπως μπήκα κι εγώ σαν εκπαιδευτής στην αρχή, ... και βέβαια αφού περάσει λίγος καιρός και προσαρμοστείς, περάσεις κάποια επιμόρφωση κάποια, μπορεί άρρητα αυτό το πράγμα ... σου δημιουργείται.. σου ... έχεις αυτήν την αίσθηση
Σ-Μάλιστα.. Παρόλ' αυτά, θα ήθελα να σας το παρουσιάσω. Εδώ έχω ένα βιβλίο από τον γενικό γραμματέα της Γενικής Γραμματείας δια βίου μάθησης, των αρχών της χιλιετίας, που πρωτοστάτησε, ένας Δούκας, που πρωτοστάτησε στην ίδρυση όλων αυτών των ΣΔΕ, των κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων και τα λοιπά ... και εδώ πέρα, στην ενότητα οργάνωση- διοίκηση, υπάρχει παράγραφος και λέει ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να αναφέρουμε στο σημείο αυτό τις επιρροές του οργανωσιακού μοντέλου από τη σχετική προβληματική των οργανικών μάθησης.
Δ- Μάλιστα
Σ- Μπορεί ο τόμος εκείνος με τις προδιαγραφές και τα λοιπά να μην τον αναφέρει, αλλά όντως ήταν ένα μέρος
Δ-στο μυαλό αυτών...
Σ-της εκπαιδευτικής πολιτικής
Δ- Πολύ ωραία.
Σ- Ωραία. Ο τρόπος που δούλεψα ήταν ο εξής. Μελετώντας την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση της έννοιας, κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω, λοιπόν, τώρα πίνακα του μοντέλου με τις διαστάσεις της έννοιας οργανισμός μάθησης. Λοιπόν, είναι το μοντέλο των Kools & Stoll από το 2016, οι οποίοι εντόπισαν 7 διαστάσεις.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Μμμ
Σ- Πάρτε 1-2 λεπτά να τις μελετήσετε γιατί θα σας κάνω μία ερώτηση.Γιατί πιστεύετε ότι το μοντέλο του οργανισμού μάθησης ταιριάζει, κολλάει η κουμπώνει στη γενική φιλοσοφία του θεσμού του ΣΔΕ; Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την πολιτεία να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης;
Δ- Ναι η αλήθεια είναι ότι διαβάζοντας εδώ τις διαστάσεις μού είναι τόσο οικείες
Σ- Μάλιστα
Δ- Τις αναφέρουμε τόσες φορές... επαναλαμβάνω μπορεί όχι μέσα από βιβλιογραφική και επιστημονική τεκμηρίωση -εντάξει;- αλλά επειδή είναι πράγματα τα οποία τα ζούμε και τα βιώνουμε...
Σ- Μμμμ
Δ- Μου είναι πολύ οικείες, θα έλεγα, όλες οι διαστάσεις ..
Σ- Μάλιστα.
Δ- Σχεδόν όλες οι διαστάσεις.
Σ - Άρα πιστεύετε ότι ως θεωρητικό μοντέλο ο οργανισμός μάθησης συνάπτεται ...
Δ- Πολύ, πάρα πολύ
Σ- Στη φιλοσοφία που είναι
Δ- Πάρα πολύ και προφανώς ... ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ...γι' αυτό προφανώς έγινε -πώς να το πω- η πρόβλεψη, ας πούμε ... ηπρόβλεψη να λειτουργούν έτσι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Και από ό,τι φαίνεται μετά από τόσα χρόνια να έχει μείνει αυτό, να έχει έτσι ... να μας φαίνονται οικεία. Προφανώς, καθιερώθηκε στη συνείδηση όλων των παραγόντων των σχολείων, καθηγητών, μαθητών ... και ...
Σ- Μάλιστα
Δ- Λειτούργησε αποτελεσματικά από ό, τι φαίνεται, από ό, τι φαίνεται.
Σ- Θα δούμε τι συμβαίνει στην πραγματικότητα
Δ- Ναι ναι.
Σ- Μια άλλη ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω είναι η εξής: Θεωρείτε από την εμπειρία σας πως αυτή η έννοια είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας; Είναι πιστεύετε γενικά γνωστή στους εκπαιδευτικούς των σδε;
Δ- Ο οργανισμός μάθησης εννοείτε;
Σ- Ναι
Δ- Πάλι θα επαναλάβω το ίδιο, ότι σαν έννοια μπορεί να μην γνωρίζουν, αλλά αν καθίσει κάποιος, όπως εσείς για παράδειγμα τώρα, και τους εξηγήσετε τις διαστάσεις για παράδειγμα, ή τι περιλαμβάνει, τι προβλέπει, τι το ένα τι το άλλο, θα σας πουν -εντάξει- μπορεί όχι για όλα τα πράγματα, αλλά κάποια σίγουρα, κάποιες έννοιες θα τους είναι οικείες.
Σ- Μάλιστα
Δ- Γιατί τις βιώνουν οι ίδιοι. Περισσότερο εμπειρικά και βιωματικά τα γνωρίζουν αυτά τα πράγματα.
Σ- Ωραία. Παρόλ' αυτά πιστεύετε ότι είναι καλό να υπάρχει και κατάρτιση πάντοτε, θεωρητική γνώση σε ορισμένες ...
Δ- Φυσικά
Σ- Έννοιες.
Δ- Ναι ναι, εννοείται. Εννοείται.
Σ- Μάλιστα ...συνεχίζουμε
Δ- Μμμ
Σ-Όπως προανέφερα η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και για τη σπουδαιότητα του οργανισμού μάθησης, δηλαδή είναι τυπικό στοιχείο, σημαντικός σκοπός που όρισα ήταν να εξακριβωθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι δικές σας, του σχολείου σας ως συνόλου, για τη βελτίωση της κρατούσας κατάστασης σε ό,τι φορά τον οργανισμό μάθησης. Αυτό θα αποτελέσει αντικείμενο της επόμενης φάσης της συνέντευξης. Θα σας ανακοινώσω, λοιπόν, συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι μαθητές για το σχολείο σας.
Δ- Μμμ
Σ- Επιδιώκω να κάνουμε μία συζήτηση ελπίζοντας να λάβω τις απαντήσεις πάνω σε διάφορα θέματα όπως τα ακόλουθα: πρώτα-πρώτα και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα της έρευνας, θα σας ρωτήσω το εξής: Πώς βλέπετε εσείς τη λειτουργία του ΣΔΕ σας ως οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις διαστάσεις αυτής της έννοιας; Πιστεύετε ότι το σχολείο σας ανταποκρίνεται στο πρότυπο αυτό;
Δ- Ως ένα βαθμό ανταποκρίνεται. Τώρα δεν μπορώ να το προσδιορίσω
Σ- Να το ποσοτικοποιήσετε;
Δ- Ακριβώς ... δηλαδή εδώ θέλει λίγο αρκετή τώρα συζήτηση για κάθε μία διάσταση και να σας πω ... να σας πω ...δηλαδή να σας πω τι έχω στο μυαλό εγώ γι' αυτή τη διάσταση και να κάνουμε μετά την ... τέλος πάντων... την ποσοτικοποίηση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Θα τα κάνουμε όλα αυτά.
Δ- Να δούμε... είμαστε στο 80, στο 70, στο 60, στο 50, στο 40 ... δεν ξέρω... τοις εκατό εννοώ....
Σ- Θα σας στεναχωρήσουν τα χαμηλά ποσοστά, ας πούμε;
Δ- Καθόλου
Σ-καθόλου.Γιατί με αυτό θα καταπιαστούμε στη συνέχεια. Το γιατί, το μεγάλο γιατί που αιωρείται.
Δ- Μμμ
Σ- Ωραία, ας ασχοληθούμε λοιπόν πρώτα με τους εκπαιδευτικούς.Θα ήθελα να αξιολογήσετε και να εξηγήσετε τις απαντήσεις τους. Όπως ίσως θυμάστε, ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς, στη βάση της θεωρίας ανίχνευσης αναγκών, να δώσουν δύο απαντήσεις για κάθε δήλωση-δείκτη του οργανισμού μάθησης. Με την πρώτη ήθελα να μάθω τη στάση τους απέναντι στον οργανισμό μάθησης
Δ- Μμμμ
Σ- Δηλαδή να τους κάνω να εκφραστούν επάνω στο πόσο σημαντικός είναι ο οργανισμός μάθησης και να φανεί πόσο εμπεδωμένη είναι η θετική τους στάση
Δ- Μμμ
Σ- Δηλαδή. Ρωτούσα αυτό εδώ, να βαθμολογήσουν. Ήταν η κάθε δήλωση εδώ και1,2,3,4,5 εδώ και 1,2,3,4,5 εδώ. Εδώ ήταν πόσο σημαντικό το θεωρούν αυτοί αυτό και εδώ πόσο συμβαίνει στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό συμβαίνει στο σχολείο σας.
Δ- Μάλιστα
Σ- Με τη δεύτερη λοιπόν την ερώτηση ήθελα να εκμαιεύσω τι συμβαίνει στην πραγματικότητα.
Δ- Μμμ
Σ- Στην ουσία επεδίωξα να εκτιμήσω την θεωρητική τους σχέση και κλίση προς τον οργανισμό μάθησης, αλλά και την αποτύπωση της πραγματικότητας του οργανισμού μάθησης από τους ίδιους.
Δ-Μμμ
Σ- Και στη συνέχεια έκανα και ομάδες εστίασης με τους εκπαιδευόμενους για να δω τη δική τους ματιά. Λοιπόν πώς πιστεύετε ότι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι; Και γιατί; Πώς πιστεύετε; Πριν ακούσετε....
Δ- Πώς πιστεύω....
Σ- Εάν θέλετε, κάποια ερώτηση μπορούμε να την παραλείψουμε...
Δ- Ναι... όχι.. Δεν μπορώ...
Σ-Δεν μπορείτε ...
Δ- Είναι περισσότερο σα μαντεψιά αυτό το πράγμα...
Σ- Μμμμ
Δ- Και ξέρετε αυτό τώρα λίγο... πιθανώς να ... υπάρχει ένας αστάθμητος παράγοντας. Δηλαδή, άλλες απαντήσεις θα έδωσε κάποιος εκπαιδευτής που έχει χρόνια στο σχολείο και άλλες κάποιος ο οποίος ήρθε για δύο ώρες για παράδειγμα. Γιατί είχαμε και περιπτώσεις ωρομισθίων...
Σ- Βεβαίως
Δ- που είχαν ένα δίωρο και από αυτά τα δίωρα που είχαν χάθηκαν και από διάφορες αργίες, το ένα, το άλλο και τα λοιπά. Ουσιαστικά δηλαδή βρέθηκαν στο σχολείο μετρημένες φορές. Οπότε αυτός προφανώς δεν μπορεί να έχει ... έτσι τέλος πάντων ... σφαιρική άποψη για το ...
Σ- Τα καταλαβαίνω αυτά. Βέβαια και πίσω από αυτά κρύβονται κάποιοι άλλοι λόγοι, ας πούμε. Το να έρχεται ένας εκπαιδευτικός για δύο ώρες ας πούμε ...
Δ- Ναι
Σ- Θα τα συζητήσουμε όλα αυτά
Δ- Ναι
Σ- Θα τα συζητήσουμε
Δ- Και η πολύ, φυσικά, συχνή από έτος σε έτος εναλλαγή των ωρομισθίων, του εκπαιδευτικού προσωπικού γενικώς, που ...εντάξει ...δεν σημαίνει αυτό ότι πρέπει να έχουμε κάποιους πάντα εσαεί, αλλά τέλος πάντων καλό είναι για κάποιο διάστημα να υπάρχει και μία σταθερότητα στο ... στη σύνθεση του προσωπικού.
Σ- Αυτό είναι πολύ σημαντικό που λέτε, γιατί το έθιξαν και εκπαιδευόμενοι όπως θα δούμε στη συνέχεια.
Δ- Ναι
Σ- Εντάξει;
Δ- ναι
Σ- Θα σας δώσω τώρα λοιπόν τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματά σας είναι αυτά. Εδώ έχω και τα 6 σχολεία της Θεσσαλίας Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο μέσος όρος της πραγματικότητας είναι 2,48, που είναι αρκετά κάτω από το 3, που είναι ο μέσος όρος της κλίμακας Λίκερτ. Παρατηρούμε επίσης ότι και οι στάσεις τους είναι στο 3,7 ενώ θα λέγαμε ότι το ιδανικό ήταν να είχαν δώσει πεντάρια. Δηλαδή κατά κάποιο τρόπο όταν κάποιος εκπαιδευτικός στο ΣΔΕ, είναι μέσα στο ΣΔΕ... είτε ξέροντας είτε δεν ξέροντας την έννοια, οφείλει να δώσει πεντάρια, ας πούμε σε κάποιους επιμέρους δείκτες.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Μμμ
Σ- Βλέπουμε λοιπόν ότι δεν έδωσε πεντάρι. Και επίσης βλέπουμε ότι και αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα δεν είναι ... είναι λίγο στο μέσον όρο και κάτω.
Δ- Μμμ
Σ- Θέλω λίγο να τα σχολιάσουμε αυτά
Δ- Ναι
Σ- Εδώ σας έχω και ένα κείμενο με τα αποτελέσματα τα ποσοτικά. Είναι βέβαια η δική μου η ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων
Δ- Μμμμ.
Σ- Μπορείτε να το διαβάσετε. ... Ίσως είναι λίγο στενάχωρο
Δ- Όχι στενάχωρο. Στενάχωρο γιατί; Είναι τέτοια... απλώς με κάποια πράγματα διαφωνώ κάθετα
Σ- Θα διαφωνήσετε;
Δ- Δεν παίζουν δηλαδή με τίποτα ... δεν υπάρχει περίπτωση
Σ- Μήπως τυχόν μπορείτε να φανταστείτε ... πήρα πολλές απαντήσεις από το σχολείο σας.
Δ- Ναι
Σ- Πήρα πολλές απαντήσεις από το σχολείο σας
Δ- Μμμ
Σ- Και βέβαια θα τα συζητήσουμε .... μπορεί να απάντησαν ....Για πείτε μου λοιπόν.. Πώς τα σχολιάζετε τα ποσοτικά δεδομένα;
Δ- Ναι, κοιτάξτε τώρα. Υπάρχουν κάποια πράγματα που εκφράζω τέλος πάντων τη δική μου τέτοια... Δεν έχουν καμιά βάση απολύτως. Είναι είναι ακριβώς το αντίθετο από αυτό που συμβαίνει στο σχολείο
Σ- Μάλιστα
Δ- Για παράδειγμα αυτό που λέει για την συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Έχουμε εμείς έχουμε συνεργασία με όποιον φορά υπάρχει στο Βόλο. Έχουμε συνεργασία με τους πάντες
Σ- Μμμ
Δ Ή κάποιο άλλο που λέει για την ... αν υπάρχει στην αρχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτών... τι άλλο διάβασα.... Δύο-τρία πράγματα δηλαδή
Σ- Βέβαια. Εντάξει μπορεί εκπαιδευτικοί να είχαν κατά νου και κάποια άλλα πράγματα. Δηλαδή ας πούμε ...
Δ- Ναι, κοιτάξτε..
Σ- Απάντησαν
Δ- Ναι υπάρχει περίπτωση τώρα να σας πω ... αν ας πούμε υπήρξαν πολλές απαντήσεις π.χ. από τα παραρτήματα τα οποία λειτουργούσαμε κάποιες χρονιές -και είχαμε και δύο παραρτήματα, μάλιστα-
Σ- Α... μάλιστα
Δ- Και στην Ζαγορά και στη Σκιάθο, που όντως εκεί τώρα η κατάσταση ήταν ... διαφοροποιείται πάρα πολύ αν ρθούμε στα παραρτήματα. Κι αν επίσης βάλουμε μέσα και δύο χρονιές λόγω της πανδημίας, που φυσικά δεν μπορούσαμε να εφαρμόσουμε πολλά απ' τα πράγματα τα οποία συνήθως εφαρμόζουμε όταν λειτουργούμε ... τέλος πάντων κανονικά ... υπάρχει μεγάλη περίπτωση
Σ- Μάλιστα
Δ- ...έτσι να διαμορφώθηκε αυτό το πλαίσιο. Κάποια από τα πράγματα κάποια από τα τέτοια, έχουνε μία βάση. Δεν το απορρίπτω δηλαδή έτσι συνολικά το τέτοιο
Σ- Ναι
Δ- Υπάρχουν κάποια πράγματα που κάνουν εντύπωση διότι, ας πούμε, επιμένουμε πολύ ή η συνεργασία μεταξύ καθηγητών -εντάξει- μπορεί να μην επιτυγχάνεται συνεργασία μεταξύ όλων των καθηγητών, αλλά γίνονται ... έτσι ομαδικές .... αναλόγως του γραμματισμού, πολύ ... συνεργασίες δηλαδή πολύ συχνά...
Σ- Ωραία. Εγώ θα ήθελα να σας δώσω όμως και τα αποτελέσματα όπως συνενώθηκαν με τα ποιοτικά δεδομένα των εκπαιδευομένων
Δ- Μμμ
Σ- Και πάρτε λίγο το χρόνο σας να τα μελετήσετε γιατί όντως υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις
Δ- Μμμ
Σ- Και να κάνουμε μετά τη συζήτηση
Δ- Ναι.
Σ- Κρατήστε και σημειώσεις ...
Δ- Ναι... τα έχω σημειώσει τώρα. γιατί στο προηγούμενο που διάβασα δεν τα σημείωσα.
Σ- Δεν πειράζει
Δ- Τρία ας πούμε, τρία στοιχεία τα οποία η δική μου η αντίληψη κινείται εντελώς
Σ- Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- 180 μοίρες διαφορετικά. Είναι ...η μία είναι η ενθάρρυνση τους εκπαιδευτικούς για πειραματισμό και καινοτομία
Σ- Ναι
Δ- Είναι .... θα έλεγα το πράγμα το οποίο ίσως το υπερτονίζουμε, το υπερτονίζω συστηματικά σε όλους δηλαδή σε σημείο σε εισαγωγικά πολύ πιεστικά, θα έλεγα, προσπαθώντας να τους περάσω ακριβώς αυτή τη φιλοσοφία ότι αν δεν πειραματιστούν εδώ, αν δεν δοκιμάσουν νέα πράγματα, που μπορεί μερικές φορές να μην είναι και επιτυχημένα, αλλά αυτό δεν μας δεν μας ενδιαφέρει. Δεν θα βρούνε πιο κατάλληλο χώρο προκειμένου να κάνουν αυτό το πράγμα.
Σ- Εδώ βέβαια δεν λέει ότι εσείς δεν τους ενθαρρύνετε. Λέει ότι τους ενθαρρύνετε.
Δ- Ναι
Σ- Αλλά οι ίδιοι, λέει, δεν προχωρούν
Δ- Ναι. Τώρα... κάποιοι κάποιος ο οποίος τέλος πάντων δεν θα μπει στην τέτοια, αυτή... δεν θα μπει, εντάξει.
Σ- Και οι εκπαιδευόμενοι λένε ότι δεν είναι ... δηλαδή βλέπουν ότι γίνεται αυτό, βλέπουν ότι γίνεται
Δ- Όχι από όλους
Σ- Αλλά δεν γίνεται από όλους
Δ- Εντάξει, εντάξει
Σ- Ενώ η καλή λειτουργία του οργανισμού μάθησης προϋποθέτει το ανώτερο δυνατό
Δ- Ναι. Σε συνέχεια όμως αυτών που είπαμε πριν, π.χ. αυτός ο οποίος έρχεται δύο ώρες ή ένας ωρομίσθιος που έρχεται τέτοιο... δεν θα μπει καν στη διαδικασία
Σ- Ακριβώς!
Δ- Έρχεται διεκπεραιωτικά να κάνει τις ώρες του ... να φύγει, να κάνει ... εντάξει ....είναι λογικό. Δεν ξέρω αν υπάρχει τέτοιο που να μπορεί να τους συμπεριλάβει όλους και να συμμετέχουν όλοι σε αυτό το τέτοιο ...
Σ- Γι' αυτό κάνουμε αυτή τη συζήτηση για να βρούμε αυτές τις τρύπες, ας το πούμε έτσι. Γιατί μπορεί να δόθηκε χαμηλή βαθμολογία;
Δ- Ναι
Σ- και επίσης θα ήθελα να σας πω ότι και τα άλλα ΣΔΕ όπως βλέπετε στο χαρτί δεν έχουν πιάσει κάποιους μεγάλους βαθμούς, ας πούμε ... εντάξει. Άλλες παρατηρήσεις;
Δ- Το δεύτερο είναι αυτό που είπαμε και πριν ότι μειωμένο βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο ΣΔΕ και στο εξωτερικό περιβάλλον. Σας εξήγησα και πριν...
Σ-Ναι
Δ- Εντάξει τώρα ίσως, αν ήταν ... αν βγήκαν αυτό το συμπέρασμα από τα δύο χρόνια της πανδημίας, που όντως δεν υπήρχε καμία επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον, ΟΚ.
Σ- Μμμ
Δ- Αλλά είναι, ας πούμε, η εξωστρέφεια είναι βασικό έτσι ...
Σ- χαρακτηριστικό
Δ- Χαρακτηριστικό του σχολείου μας. Βασικό. Και σας λέω έχουμε κάνει συνεργασίες με φορείς, δεκάδες φορείς
Σ- Ναι
Δ- του Βόλου
Σ- Κάτι άλλο;
Δ- Και η επαγγελματική μάθηση μου κάνει λίγο εντύπωση να σας πω την αλήθεια. Ότι είναι, που λέει, οριακά ανεπτυγμένο φαινόμενο... Εδώ έχουμε στείλει σχεδόν όλους τους εκπαιδευτές σε Ευρωπαϊκά προγράμματα για επαγγελματική τέλος πάντων ... για επιμόρφωση, για ...
Σ- Μήπως δεν απάντησαν αυτοί; Μήπως;
Δ- Τι να σας πω... Και μάλιστα τώρα αυτό είναι ένα τέτοιο, το οποίο συμβαίνει από το 2007 ανελλιπώς. Έχουμε στείλει πάρα πολ... Θα μου πείτε; "Εντάξει, Όχι φυσικά όλους, γιατί δεν είναι δυνατόν", αλλά έχουν ...
Σ- Βέβαια, η επαγγελματική μάθηση εδώ, στο ερωτηματολόγιο αυτό, οριζόταν με ευρύτητα. Έχει πολλά πράγματα... δεν έχει μόνο το να γίνονται όλα αυτά που λέτε. Αλλά μαθαίνουν μέσα από τη δουλειά τους; Γιατί ο εκπαιδευτικός μπορεί να πάει στο εξωτερικό, να κάνει 10 επιμορφώσεις, αλλά ο εκπαιδευόμενος να βλέπει ότι έχει μπροστά του έναν αμετακίνητο λίθο.
Δ- Ισχύει... Μπορεί...
Σ- Μπορεί
Δ- Μπορεί, μπορεί να συμβαίνει μπορεί να συμβαίνει.
Σ- Λοιπόν, εν πάση περιπτώσει.έχουμε αυτά τα αποτελέσματα ...θα ήθελα να μου πείτε
Δ- Ναι
Σ- Να τα σχολιάζουμε ... να πούμε γιατί συμβαίνει αυτό το πράγμα και να αναφερθείτε στα τρία γνωστά επίπεδα: στο μίκρο, στο μέσο και στο μάκρο. Το μίκρο είναι ο εκπαιδευτικός, δηλαδή σπουδές



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και προσωπικότητα, το μέσο είναι η κουλτούρα του σχολείο, και το μάκρο είναι αυτά που κάνει Πολιτεία, το Κ
Δ- Μμμμ
Σ Και γενικότερα η εθνική κουλτούρα και ό,τι βάζουμε μέσα σε αυτό
Δ- Μμμμ
Σ- τη φιλοσοφία του Έλληνα για την εργασία, τυπική εκπαίδευση
Δ- ναι
Σ- Πώς θα μπορούσατε αυτά ...
Δ- Να τα σχολιάσω;
Σ- Ναι, να σχολιάσετε τα αποτελέσματα αυτά που μελετήσατε
Δ- σε σχέση με ...
Σ- Με αυτά τα 3. Δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι είπαν αλλού ότι κάποιες φορές μπορεί να ... ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ας πούμε, δεν κάνουν καλά ίσως τη δουλειά τους
Δ- Ναι
Σ- Άλλοι έλεγαν για την Πολιτεία
Δ- Ναι
Σ- Για να σχολιάσουμε αυτά τα τρία πράγματα, ας πούμε...
Δ- Κοιτάξτε... να ξεκινήσουμε με τους εκπαιδευτικούς.
Σ- Ναι
Δ- Οι εκπαιδευτικοί όπως και σε όλα τα πλαίσια και στα σχολεία, της τυπικής παντού, θα βρες εκπαιδευτικούς που είναι καλοί, που είναι μέτριοι, που είναι εντελώς αδιάφοροι και τα λοιπά. Βέβαια, εγώ πιστεύω ότι μερικές φορές και το περιβάλλον του σχολείου επηρεάζει τον ... σας το λέω αυτό γιατί πρώτα από όλα το έχω βιώσει κι εγώ ο ίδιος. Γιατί δεν δισ΄ζω να πω ότι όταν ήμουν στην τυπική εκπαίδευση, πριν ρθω στα ΣΔΕ, θεωρούσα τον εαυτό μου ως έναν ... τέλος πάντων ... έτσι ίσως λίγο διεκπεραιωτικό ...
Σ- Έναν υπάλληλο του κράτους;
Δ- ναι ναι, Ο οποίος βέβαια έκανε την δουλειά του, εντάξει, έκανε την διδασκαλία του... αλλά okay, μέχρι εκεί. Όταν ήρθα στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και ανακάλυψα όλο αυτό τον κόσμο, πραγματικά για μένα ήτανε σαν να αναγεννήθηκα ως καθηγητής, ως εκπαιδευτής. Δηλαδή πραγματικά είναι μερικές ... αυτό που λένε ότι "όταν βρεθεί ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση" μπορεί να αυξηθεί η παραγωγικότητά του, η αποτελεσματικότητά του και τα λοιπά, εγώ αυτό το ένιωσα 100% μπορώ να σας πω. Και πραγματικά το .. το αισθανόμουν και εγώ ο ίδιος και τέλος πάντων έβλεπα και τα αποτελέσματα στους εκπαιδευόμενους, που είναι πάντα ο τελικός τέλος πάντων στόχος.
Το βλέπω αυτό και σε συναδέλφους. Θα με ρωτήσετε τώρα "σε όλους;". Όχι, όχι σε όλους. Αλλά δεν μπορώ όμως να πω, παρ' όλα αυτά -και ξέρετε θα τολμήσω να το πω αυτό για όσα χρόνια είμαι εδώ- δεν μπορώ να πω ότι πέρασε εδώ κάποιος από το σχολείο, που να πω "πω πω! είναι .. ακατάλληλος"
Σ- Είναι εντελώς ακατάλληλος ...
Δ- Εντάξει... μπορεί να μην ήτανε τέτοιο... να μην εφήρμοζε την καινοτομία, το ένα, το άλλο και τα λοιπά, όμως έκανε αξιοπρεπέστατα τη δουλειά του και προσέφερε τέλος πάντων το καλύτερο που μπορούσε
Σ- Ναι
Δ- Και πιστεύω πάντα ... έτσι επιμένω σε αυτό το πράγμα ... Το περιβάλλον έτσι σε σπρώχνει ...σε βοηθάει. Αυτό έχω να πω για το ... για το θέμα των των εκπαιδευτικών. Και βέβαια εντάξει, για σας ωρομίσθιους αυτό που θίξαμε και προηγουμένως. Εντάξει, είναι λογικό τώρα όταν ο σας έρχεται για δύο, για τέσσερις, για 6 ώρες, και έχει σας τέσσερις-πέντε απασχολήσεις... το πρωί δηλαδή είναι αναπληρωτής. Μετά δουλεύει στα ΙΕΚ, και στο ένα και στο άλλο. Και έρχεται εδώ απλώς για να συμπληρώσει σας ώρες του τέλος πάντων και τα λεφτά ξέρετε τούς έρχονται από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ κάτι μήνες αργότερα. Εντάξει δεν το βλέπει σίγουρα σας το βλέπει σας αποσπασμένος, ο οποίος είναι ολοκληρωτικά στο σχολείο και ...
Σ- Αυτό όμως δεν είναι πρόβλημα όπως το λέτε;
Δ- Είναι ...
Σ- Διότι, όταν αυξάνονται ως αριθμός τέτοια άτομα ...
Δ- Ναι...
Σ- Βλέπουμε δηλαδή ότι ένα μεγάλο κομμάτι του ωραρίου ..
Δ- Ναι... Σ' αυτό, σ' αυτό δεν είναι ότι παίρνω στάση εναντίον των ωρομισθίων
Σ- Μμμ
Δ- Αλλά ο πολύ μεγάλος κατακερματισμός, ο οποίος παρατηρείται ειδικά τα τελευταία χρόνια ... δηλαδή σπάμε έναν γραμματισμό, ο οποίος είναι ξέρω γω τον έχουμε 11 ώρες ή 12 ώρες και δίνουμε 9 ώρες σε έναν και άλλες 3 στον άλλον ... ε αυτό, όπως καταλαβαίνετε, τώρα δεν μπορεί να ... δεν είναι ...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Πάμε δηλαδή στην κρατική διαχείριση του θεσμού...
Δ- Ναι πάμε στο άλλο το επίπεδο από κεί αν θέλετε να τα πούμε
Σ- Ναι
Δ- Αλλά συνέπεια είναι ότι αυτοί λοιπόν οι άνθρωποι που λέγαμε πριν ... εντάξει.. το βλέπουν λίγο πιο διεκπεραιωτικά, πιο διεκπεραιωτικά. Ίσως δεν δίνουνε..
Σ- Πιστεύετε ότι αυτό δεν ... συμβαίνει μόνο στο σχολείο σας, μόνο στο δικό σας το ΣΔΕ ή και σε άλλα σδε;
Δ- παντού φαντάζομαι που υπάρχει εδώ το φαινόμενο, γιατί, εντάξει, δεν είναι μόνο εδώ. Σε όλη την τέτοια, αυτή η πολιτική του κατακερματισμού ακολουθείται τα ...
Σ- Μοιραία οδηγείσαι σε μια τέτοια συμπεριφορά ...
Δ- Ναι ναι
Σ- Επειδή πριν αναφέραμε τα παραρτήματα που μου είπατε ... αναρωτιέμαι μπορεί ας πούμε ένα παράρτημα που είναι τόσα χιλιόμετρα μακριά, να συνθέσει με το μητρικό σχολείο, ας το πούμε έτσι, οργανισμό μάθησης;
Δ- Κοιτάξτε, για να είμαστε ειλικρινείς τώρα, δεν είναι εύκολο πράγμα αυτό. Ακόμα όχι να συνθέσει με το μητρικό σχολείο, αλλά και εκεί ακόμα ... επειδή, αν θέλετε, και συνήθως θα σας πω από τη δική μου, από τη δική μας την εμπειρία, πάνε στα παραρτήματα συνήθως άνθρωποι ωρομίσθιοι και μερικές φορές χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία στα ΣΔΕ, δημιουργείται μία πολύ περίεργη κατάσταση. Είναι κάτι που προσπαθούν να βρουν τα πατήματά τους, μεταξύ τυπικής, μη τυπικής, τέτοιο .. Εντάξει διαμορφώνεται ένα περίεργο κλίμα... Δηλαδή, μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι τόσο έτσι κοντά στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι όπως τέλος πάντων λειτουργεί ένα σχολείο, που έχει εμπειρία σε αυτό το πράγμα, μια ιστορία σε αυτό το πράγμα. Είναι λίγο δύσκολο... γενικώς είναι δύσκολα διαχειρίσιμα τα παραρτήματα... είναι δύσκολα.
Σ- Για να σχολιάσουμε λίγο το θεσμό του παραρτήματος περαιτέρω...
Δ- Κοιτάξτε, ναι. Εμείς είχαμε ένα παράρτημα στη Σκιάθο. Μπορώ να πω ότι λειτούργησε .. τέλος πάντων...αρκετά ικανοποιητικά. Λειτούργησε για έξι-επτά χρόνια. Βέβαια κάποια στιγμή, όσοι ήταν να πάρουν το απολυτήριο, το πήραν. Δεν υπήρχε πλέον ενδιαφέρον. Αλλά ξέρετε τώρα ήταν ... στη Σκιάθο να πάνε ωρομίσθιοι για κάποιες ώρες. Προσπαθούσαν να βολευτούν με τα πλοία, με τα δρομολόγια, με το να πάνε αυθημερόν και να γυρίσουν, γιατί δεν είναι και απλή υπόθεση: πού να μείνουν, έξοδα, το ένα, το άλλο και τα λοιπά. Όλο αυτό όπως καταλαβαίνετε δημιουργούσε κι ένα ... και στο πρόγραμμα και στο ... Δηλαδή δεν υπήρχαν οι συνθήκες, λέμε για οργανισμό μάθησης, να δημιουργηθεί οργανισμός μάθησης από τη στιγμή που δεν γνωρίζονταν καλά καλά το εκπαιδευτικό προσωπικό μεταξύ τους. Γιατί πήγαιναν σε διακριτές διαφορετικές μέρες ή ...
Σ- Μάλιστα
Δ- Δηλαδή εκεί πρέπει να έχεις και λίγο ... έτσι ικανότητες και τέτοιες για να φτιάξεις ένα αρκετά σύνθετο τέτοιο, ώστε να ικανοποιήσεις και όλους τους ανθρώπους. Γιατί τώρα καταλαβαίνεις και την δική τους, έτσι λίγο την απαίτηση και λοιπά, να εξυπηρετηθούν και αυτοί ... δηλαδή ένας που πηγαίνει για παράδειγμα τέσσερις ώρες δεν μπορείς να τον βάλεις να πηγαίνει δύο μέρες στην Σκιάθο.
Σ- Άρα το κράτος, όταν λέει, ας πούμε, ότι θέλω εγώ το ΣΔΕ να είναι οργανισμός μάθησης, και μετά φτιάχνει παραρτήματα, αντιφάσκει;
Δ- Ναι αντιφάσκει, αλλά εξυπηρετούνται, όπως καταλαβαίνετε, τώρα κάποιες πολιτικές ίσως για την ικανοποίηση αιτημάτων της τοπικής κοινωνίας. Εντάξει, το βλέπουν διαφορετικά οι πολιτικοί. Το βλέπουν διαφορετικά το πράγμα αυτό τέλος πάντων από την επιστημονική και εκπαιδευτική τέτοια... Όμως, εντάξει, για να μαστε, να μην τα απαξιώσουμε τελείως. Εντάξει ... διότι για παράδειγμα έγινε ένα παράρτημα στη Ζαγορά, που λειτούργησε μόνο δύο έτη. Γιατί, ξέρετε, ένα άλλο θέμα σε τόσο μικρές κοινωνίες είναι ότι δεν είναι εύκολο... πρώτα από όλα να σας πω ότι πάνω από το 50% του πληθυσμού φαντάζομαι δεν πρέπει να έχουνε απολυτήριο γυμνασίου. Παρόλ' αυτά γύρω στα 8-9 άτομα ήταν αυτά οι γενναίοι, θα τους χαρακτηρίσω εγώ, οι οποίοι ξεκίνησαν την πρώτη χρονιά, αλλά σκεφτείτε ... ένα μόνο πράγμα θα σας πω για να καταλάβετε... Και κάποιοι από αυτές όταν πήγαιναν στο σχολείο δεν έλεγαν σε κανέναν ότι πάνε στο σχολείο.
Σ- Μάλιστα
Δ- Οπότε τώρα καταλαβαίνετε, αν δεν το λένε οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, πώς θα μαθευτεί στην τοπική κοινότητα; Γιατί προφανώς φοβόντουσαν μην τυχόν τους κοροϊδεύουν στο καφενείο στο ένα, στο άλλο, και τα λοιπά.
Σ- Μμμ
Δ- Υπάρχει λίγο αυτή η νοοτροπία του μικρού μέρους και τα λοιπά. Τι θα πει ο ένας τι θα πει ο άλλος και τα λοιπά. Γι' αυτό δεν κύλησε λοιπόν η τέτοια... Πήγαν αυτά τα εννέα άτομα, τελείωσαν και μετά δεν υπήρξε ενδιαφέρον, αν και θα μπορούσανε, θα μπορούσανε ... δεν είχαν κινητοποιηθεί και πάρα πολύ ο τοπικός τέλος πάντων, οι τοπικοί τέλος πάντων παράγοντες εκεί. Θα μπορούσαν να το κυνηγήσουν περισσότερο να ....
Σ- Μήπως λοιπόν γι αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, δεν έδωσαν υψηλή βαθμολογία στο περιβάλλον; Δηλαδή είχαν στο μυαλό τους τα παραρτήματα;
Δ- Σαφώς... Αν ήτανε τώρα σας λέω δεν ξέρουμε, αν ξέραμε συγκεκριμένα ποιοι απάντησαν θα σας έλεγα τέτοιο. Αν ήταν από τα παραρτήματα, σαφώς θα συμφωνήσω, μη σας πω με τα περισσότερα τα οποία γράφουν θα συμφωνήσω. Γιατί δεν είχαν έτσι καμιά ιδέα γι' αυτά τα πράγματα ούτε τα βίωναν ούτε τα ζούσαν ούτε με



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

φορείς εκεί ...πολύ περιορισμένη .... επαγγελματική μάθηση, που λένε, εντάξει αυτό σχετίζεται λίγο και με ... ήταν αρκετά χωρίς εμπειρία προηγούμενη αυτοί που πήγαιναν ... και χωρίς εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση. Γιατί για ένα μεγάλο διάστημα δεν γινόταν επιμόρφωση. Οπότε αυτοί τέλος πάντων ...
Σ- Άρα;
Δ- Ναι σε εκείνες τις περιπτώσεις μια τέτοια εικόνα θα σχημάτιζα κι εγώ.
Σ- Σας το λέω αυτό, διότι στο αποτέλεσμά σας το προσωπικό βλέπουμε πολύ μεγάλη τυπική απόκλιση ... εδώ.
Δ- Μμμμ
Σ- Ξέρετε τι σημαίνει αυτό; Ότι κάποιοι έδωσαν χαμηλές και κάποιοι υψηλές βαθμολογίες.
Δ- Μμμ
Σ- Δηλαδή σαν να επαληθεύεται αυτό το πράγμα... Ότι ...
Δ- Ναι
Σ- Απαντήθηκαν ερωτηματολόγια από ανθρώπους οι οποίοι ίσως δεν καταλάβαιναν και τι διάβαζαν. Δηλαδή αυτό που είδαν εκεί στα παραρτήματα...
Δ- Ναι
Σ- Δεν είχε καμία σχέση
Δ- Ναι, πολύ πιθανό, πολύ πιθανό να εξηγείται να υπάρχει μια τέτοια...
Σ- Ουσιαστικά τώρα εμείς έχουμε κάνει όλη αυτή την ώρα μια swot ανάλυση του οργανισμού μάθησης. Την ξέρετε αυτή την έννοια;
Δ- Την ξέρω ναι
Σ- Θα ήθελα να την ανακεφαλαιώσουμε λίγο τώρα
Δ- Μμμ
Σ- Και να μου πείτε το να λειτουργεί το σχολείο σας ως οργανισμός μάθησης ποιες είναι οι ευκαιρίες που έχει από το εξωτερικό περιβάλλον και ποιες οι απειλές; Και επίσης, πώς ευνοείται και πώς εμποδίζεται στο εσωτερικό του σχολείου; Δηλαδή η ανάλυση αυτή για ένα φαινόμενο, αν θυμάστε, λέει: ποια είναι τα καλά και τα κακά από έξω και ποια είναι τα καλά και τα κακά από μέσα;
Δ- Μμμ
Σ- Για πείτε μου λίγο έτσι να τα ανακεφαλαιώσουμε ας πούμε ...Να τα πιάσουμε όλα, από τη βάση μέχρι την κορυφή, από τον εκπαιδευτικό μέχρι το κράτος...
Δ- Ναι ... Ναι.. Πια είναι από το ...
Σ- Ας πάρουμε πρώτα το εξωτερικό περιβάλλον
Δ- Το εξωτερικό περιβάλλον. Ποια είναι τα εμπόδια ή ποιες είναι .... ;
Σ- Οι ευνοϊκοί παράγοντες
Δ- Οι ευνοϊκοί παράγοντες
Σ- Και στο εξωτερικό περιβάλλον θα βάλουμε τα πάντα, ας πούμε.. Την κοινωνία, το κράτος... ό,τι υπάρχει έξω από τα τείχη ας πούμε.
Δ- Ναι, ναι. Τα εμπόδια... τα εμπόδια μπορεί να είναι κάποιες πολιτικές που εφαρμόζονται από την πλευρά της Πολιτείας, από την πλευρά των φορέων, ας πούμε του αρμόδιου φορέα
Σ- Για σχολιάστε μου λίγο αυτό
Δ- Οι οποίες πολιτικές να μην τέλος πάντων... πώς να το πω... να μην είναι ευνοϊκές για το ΣΔΕ...
Σ- Γιατί γίνονται τέτοιες πολιτικές;
Δ- Γιατί γίνονται;
Σ- Γιατί άραγε το κράτος να αντιφάσκει προς τον εαυτό του;
Δ- Γιατί; Δεν ξέρω ... Γιατί; Γιατί να το κάνει αυτό; Ίσως γιατί θα έλεγα είναι κάποιοι, αλλά κι αυτό δεν ισχύει, ότι είναι κάποιοι οι οποίοι δεν γνωρίζουν ίσως εντελώς την φιλοσοφία... αλλά δεν ισχύει και αυτό το πράγμα. Γιατί εντάξει, υπάρχουν και άνθρωποι οι οποίοι εντάξει... γνωρίζουν αυτοί που τέλος πάντων έστησαν το όλο τέτοιο ήξεραν την κατάσταση... Δεν ξέρω γιατί το κάνει... Κακός προγραμματισμός; Κακή τέτοια; Ίσως δεν λαμβάνει υπόψη της την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από εμάς;
Σ-Γιατί δεν την λαμβάνει;
Δ- Γιατί δεν τη λαμβάνει;
Σ- Τίθενται πολλά ερωτήματα
Δ- Ίσως δεν λειτουργούν και αυτοί ως οργανισμός μάθησης... ναι... ίσως ίσως ναι
Σ- Ναι, ο οργανισμός μάθησης είναι για όλο ...
Δ- Ίσως ναι ... Στέκονται περισσότερο λίγο στο τυπικό της υπόθεσης και στα παραδοτέα, Να είναι όλα αυτά τέτοια. Αλλά χωρίς να πηγαίνουν στην ουσία, να τα διαβάζουν, να παίρνουν υπόψιν τους τέλος πάντων τις προτάσεις που υπάρχουν εκεί
Σ- Μμμ
Δ- Και τα σχετικά.
Σ- Αυτό μας πηγαίνει λίγο κάπου αλλού; Μας πηγαίνει; Πού μας πηγαίνει, πιστεύετε;
Δ- Λίγο προς την την τυπική εκπαίδευση, θα έλεγα, προς το τυπικό σχολείο περισσότερο, νομίζω....
Σ- Η οποία είναι γραφειοκρατική, όπως ξέρουμε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Είναι γραφειοκρατική και τα πάντα τέλος πάντων ρυθμίζονται από εγκυκλίους και εγκυκλίους και εγκυκλίους ... εντάξει, εδώ ...το γνωρίζετε και εσείς πολύ καλά ένα θετικό στοιχείο των ΣΔΕ είναι η καλώς εννοούμενη, αυτό το περιθώριο, η ελευθερία που υπάρχει για αυτενέργεια, για κάποια πράγματα να τα αποφασίζουμε σαν, τέλος πάντων, οργανισμός. Εδώ ... ναι .. Αυτή, νομίζω, είναι η μεγαλύτερη απειλή, το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι αυτό. Σε συνδυασμό, βέβαια, και με άλλα θέματα οικονομικής και διαχειριστικής υφής τα οποία τα γνωρίζετε εδώ και χρόνια ταλανίζουν τα σχολεία μας ας πούμε
Σ- Τι εννοείτε;
Δ- Η αργοπορημένη πρόσληψη των ωρομισθίων
Σ- Αυτό εσείς πού θα το αποδίδατε;
Δ- Πού θα το απέδιδα; Θα το απέδιδα σε μία .... Δεν θέλω έτσι πολύ εύκολα να αποδώσω ευθύνες στον έναν ή στον άλλον. Νομίζω, είναι, υπάρχει μία πολύ δαιδαλώδης γραφειοκρατική διαδικασία γύρω από τον θεσμό των σχολείων, όχι μόνο το σχολείο των τέτοιων, αλλά όλων των προγραμμάτων που έχουν να κάνουν με χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Είναι, νομίζω, είναι από ό,τι από ότι ξέρω ... δεν έχω ασχοληθεί πάρα πολύ- απ' ό,τι έχουμε συζητήσει με κάποιους ανθρώπους. Και εγώ ψάχνω κάθε φορά να ξετυλίξω το κουβάρι αυτό το οποίο γίνεται ...έχω καταλήξει τελικά εκεί: ότι είναι τόσο περίπλοκες διαδικασίες
Σ- Ναι
Δ- Που τελικά κάπου όλοι χάνονται στη μετάφραση για να το πω έτσι
Σ- Ωραία. Και γιατί δεν λύνεται αυτό το πρόβλημα;
Δ- Δεν λύνεται αυτό το πρόβλημα. Μπορεί να λυθεί μόνο με πολιτική βούληση, δεν λύνεται διαφορετικά. Πρέπει να νομοθετήσουν ξανά. Να αλλάξουν το νόμο, για παράδειγμα, ο οποίος προβλέπει αυτές τις διαδικασίες γι' αυτή την κατάσταση. Να απλοποιηθεί με κάποιο τρόπο ο νόμος δηλαδή. Νομίζω διαφορετικά δεν μπορεί να λυθεί αυτό το θέμα.
Σ- Ωραία.
Δ- Εγώ εκεί έχω καταλήξει τουλάχιστον
Σ- Και γιατί δεν γίνεται αυτό;
Δ- Γιατί δεν γίνεται; Τώρα εντάξει θα πάμε ... θα περάσουμε σε γενικότερο ίσως ... ίσως είναι λίγο στερεοτυπικό αυτό το πράγμα. Αλλά επειδή ίσως λέμε στην Ελλάδα ζούμε μερικές φορές και ίσως τα πράγματα δεν τα παίρνουμε τόσο σοβαρά και δεν τα βλέπουμε τόσο τεχνοκρατικά δεν ψάχνουμε έτσι λίγο άμεσες και πρακτικές λύσεις στα προβλήματά μας ... λίγο αναβλητικότητα. Λίγο, εντάξει μωρέ, δεν τέτοιο ...από δω, λίγο. Και όλο αυτό τέλος πάντων συνθέτει ένα πλαίσιο που δεν βοηθά στην εξεύρεση λύσεων σε αυτά τα θέματα.
Σ- Ωραία. Να τα κρατήσουμε όμως όλα αυτά γιατί μια επόμενη ερώτηση που θα σας κάνω είναι: πώς επηρεάζεται από όλα αυτά η μάθηση των μαθητών. Όχι τώρα, όχι τώρα. Να συνεχίσουμε λίγο και με το εσωτερικό
Δ- Ναι
Σ- περιβάλλον τώρα, ας πούμε. Μέσα εδώ...
Δ- Μέσα εδώ...
Σ- Μέσα από τους τοίχους. Τι απειλεί τον οργανισμό μάθησης; Ήδη κάνατε κάποιες αναφορές σε κάποιους εκπαιδευτικούς, ας πούμε
Δ- Ναι, κοιτάξτε... Η πρόσληψη εκπαιδευτικών χωρίς οι οποίοι δεν έχουν καμία προηγούμενη επιμόρφωση... καμιά επαφή με τα ΣΔΕ... είναι ένα απειλή... και αυτό. Διότι σίγουρα αλλάζει και τη φυσιογνωμία του σχολείου. Σίγουρα, αυτός ο άνθρωπος θα πάει και θα εφαρμόσει πράγματα τα οποία έχει στο μυαλό του από την τυπική εκπαίδευση, αλλά σε ένα διαφορετικό πλαίσιο ... οπότε δεν θα λειτουργήσει έτσι ... δεν λειτουργεί έτσι το θέμα ... το γνωρίζετε.
Σ- Ο ίδιος όμως από τη στιγμή που θα μυριστεί, ας πούμε... Δεν υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν κάνει κάτι; Εντάξει... Όταν μυριστεί τι γίνεται εδώ πέρα, θέλει να αυτοβελτιωθεί που λέμε. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, και ανέφεραν οι εκπαιδευόμενοί σας κάποιες περιπτώσεις, όχι πολλές βέβαια, εντάξει.
Δ- Ανθρώπων οι οποίοι δεν ...
Σ- Ναι, ότι δεν κολλάνε ρε παιδί μου
Δ- Ναι κοιτάξτε...
Σ- Τι κάνουμε με αυτούς;
Δ- Η αλήθεια είναι ότι δεν ...η γνώμη μου, έτσι όπως έχω δει τα πράγματα, δεν είναι και όλοι κατάλληλοι για την εκπαίδευση ενηλίκων. Εντάξει... Σε μερικούς δεν ταιριάζει... Οπότε ναι.. Τι κάνουμε γι' αυτό; Γι' αυτό θα πρέπει ...ξέρω γω ... προφανώς να υπάρχουν κάποιες δικλείδες έτσι στο θέμα της πρόσληψης και των ... ας πούμε τώρα με το μητρώο ... να είναι πιστοποιημένοι, να έχουν δηλαδή κάποια προηγούμενη επαφή και επιμόρφωση στα θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι αυτό μία ...ένα βήμα , τέλος πάντων ... η ύπαρξη του μητρώου εννοώ.
Σ-Μάλιστα. Πιστεύετε δηλαδή ότι με το μητρώο βελτιώθηκαν τα πράγματα; Γιατί από ό,τι μου είπανε η πρόσληψη πάλι δεν γίνεται



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Κοιτάξτε να σας πω κάτι. Αν βελτιώθηκαν τα πράγματα .... Κάποιος μπορεί να έχει διδακτορικό στην εκπαίδευση ενηλίκων, να έχει 5.000 ώρες επιμόρφωσης, να έχει πιστοποιήσεις σε ό,τι θέλετε και τα λοιπά, και να ρθει εδώ και να κάνει, ξέρω γω, στον πίνακα, όλη την ώρα να γεμίζει τον πίνακα... Τώρα ο άλλος πρέπει να το έχει κιόλας λίγο το όλο θέμα και να συνειδητοποιήσει το πού βρίσκεται και αναλόγως να εφαρμόζοντας όλα αυτά τα οποία ξέρει, εάν έχει τόσο πολλά εφόδια, γιατί, εντάξει, υπάρχουν και αυτοί που έχουν τα εφόδια για να καταφέρουν να προσληφθούν στο σχολείο και δεν τους ... Αν δεν τον ενδιαφέρει τον άλλον, δεν τον ενδιαφέρει.
Σ-Ωραία. Αυτό το να το έχει πώς θα επιτευχθεί, ή μάλλον πώς πρώτα θα διαγνωστεί; Ποιος έχει, ας πούμε, εσείς ως ηγέτης στο σχολείο...
Δ- Ναι, μπορεί ο διευθυντής να αντιληφθεί σχετικά εύκολα θα έλεγα
Σ- ναι
Δ- Αν κάποιος τέλος πάντων δεν μπορεί να κάνει κάτι.
Σ- Γιατί δεν μπορεί να κάνει κάτι;
Δ- Από τον θεσμικό του ρόλο δεν μπορεί... πέρα από κάτι το οποίο κάνουμε εδώ, μπορεί να κάνει μία ενδοσχολική επιμόρφωση... μπορεί να πάρει βοήθεια συγκεκριμένα σε αυτόν, να του εξηγήσει, να τον βοηθήσει, να του αναλύσει, να του δώσει όλα τα απαραίτητα, τέλος πάντων, έγγραφα, εφόδια τέλος πάντων το ένα και το άλλο και τα λοιπά... Δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο από κει και πέρα, εάν αυτός επιμείνει για παράδειγμα να συνεχίσει στη δική του την τέτοια. Από τον θεσμικό του ρόλο, δεν έχει το δικαίωμα να κάνει κάτι.
Σ- Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να μπορούσε να κάνει κάτι;
Δ- Θα έπρεπε. Θα έπρεπε. Ίσως να υπάρχει έτσι μια αξιολογική έκθεση, τέλος πάντων, στο τέλος της χρονιάς. Βέβαια πολύ έτσι αιτιολογημένη, δομημένη, με επιχειρήματα και τα λοιπά, ώστε... αξιολόγηση ... εννοείται ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα.
Σ- Ωραία. Θα σας παρακαλέσω τώρα να υιοθετήσετε μία διαχρονική ματιά δεδομένης της μακρόχρονης υπηρεσίας σας στον θεσμό και να μου πείτε πώς ήταν παλαιότερα η κατάσταση σε σχέση με τον οργανισμό μας, τι άλλαξε και τι όχι και γιατί; Με άλλα λόγια, το ΣΔΕ, το ΣΔΕ σας, και άλλα, ήταν κάποτε οργανισμοί μάθησης και μετά ξέγιναν;
Δ- Ναι, ότι είχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα στοιχεία ενός οργανισμού μάθησης, είναι μια πραγματικότητα, ισχύει. Δηλαδή, το βλέπω γιατί, όπως είπατε, είμαι πολλά χρόνια εδώ. Βλέπω ότι τα σχολεία, όσο περνάνε τα χρόνια, όσο περνάνε τα χρόνια, τείνουν λίγο και πιο κοντά στο τυπικό... στο τέτοιο της τυπικής του τυπικού σχολείου.. να το πω έτσι. Ένας, νομίζω, πολύ καθοριστικός παράγοντας που οδήγησε σε αυτό το πράγμα ήταν το γεγονός ότι σταμάτησε η επιμόρφωση σε κάποιο σημείο. Δηλαδή τα πρώτα χρόνια γινόταν επιμορφώσεις κάθε τρίμηνο, εξάμηνο. Γίνονταν επιμορφώσεις όλων των στελεχών των ΣΔΕ, όχι μόνο των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι οποίες ήταν -επειδή γινόταν και από τους ανθρώπους οι οποίοι κατά κύριο λόγο ήταν οι εμπνευστές και ήταν οι πρώτοι οι οποίοι ξεκίνησαν την ιδέα- ήταν πολύ ουσιαστικές και πολύ αποτελεσματικές. Και αυτό ... έτσι ... υπήρχε ένας μεγάλος ενθουσιασμός ο οποίος δεν μπόρεσε να διατηρηθεί, όσο κι αν υπήρξαν άνθρωποι οι οποίοι προσπάθησαν να κρατήσουν στοιχεία. Όπως καταλαβαίνετε, η λογική τέτοια, η λογική πορεία είναι αυτή ... από τη στιγμή που σταμάτησαν σταμάτησαν και κάποια στιγμή μάλιστα εντελώς όλες, κάθε μορφή επιμόρφωσης, ε λίγο ατόνησε λίγο αυτό ...
Σ- Γιατί είναι λογικό αυτό; Δηλαδή λογική πορεία; Θέλετε να πείτε αναμενόμενη ...;
Δ- Είναι αναμενόμενη διότι ....
Σ- Γιατί άλλο το λογική άλλο το ...
Δ- Ναι, αναμενόμενη περισσότερο.
Σ- Ναι
Δ- Από την άποψη ναι... αναμενόμενη, διότι ήρθαν αρκετά, όπως είπαμε πριν, νεοεισερχόμενοι στο χώρο εκπαιδευτές. Οι οποίοι δεν είχαν αυτή την ... το οποίο δεν μπόρεσαν .. Επειδή...
Σ- Γιατί;
Δ- Απουσίαζε η επιμόρφωση
Σ- Όταν όμως οι θεσμοί εισάγονται σε μία κοινωνία, εισάγονται, και εφόσον είναι καλοί, για να διατηρούνται. Και όχι να εκφυλίζονται...
Δ- Ναι
Σ- Τι στο καλό συμβαίνει; Γιατί αν κατάλαβα, στη διαχρονική σας τη ματιά, μου μεταδίδετε την εικόνα ενός εκφυλισμού στην πορεία.
Δ- Ναι, ναι. Υπάρχει... του θεσμού υπάρχει μία ....
Σ- Και συνεπώς και του οργανισμού μάθησης, δηλαδή ...
Δ- Ναι
Σ- Κάποτε μπορεί το προσωπικό ενός ΣΔΕ να ήταν οργανισμός μάθησης, τώρα δεν είναι, ας πούμε...
Δ- Ναι, ή τέλος πάντων να έχει σε μεγαλύτερο βαθμό όλα αυτά τα στοιχεία...
Σ- Ναι
Δ- Γιατί ... σας είπα ... σας είπα για μένα είναι νομίζω η επιμόρφωση το κομβικό στοιχείο...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Την επιμόρφωση ποιος την αποφασίζει;
Δ- Η πολιτεία.
Σ- Η πολιτεία...
Δ- Ο φορέας που ...
Σ- Άρα η πολιτεία πάλι; Ποιος είναι ο ρόλος της; Δηλαδή...
Δ- Κοιτάξτε. Νομίζω είναι ξεκάθαρο ότι αν εξαιρέσουμε έναν πρώτο διάστημα, όταν ξεκίνησαν τα ΣΔΕ, νομίζω μετά πέρασαν έτσι λίγο γενικά σε δεύτερη μοίρα
Σ- Γιατί
Δ- Δεν ήτανε τόσο ψηλά στην ατζέντα των της εκάστοτε έτσι ... πώς να το πω .. υπεύθυνης αρχής που περνούσε τέλος πάντων ... δεν ήταν ποτέ ... Ενώ, ναι, ενώ εξυπηρετεί μία πολύ ζωτικής σημασίας κοινωνική ανάγκη, αυτό το έχει αποδείξει τόσα χρόνια δηλαδή, παρόλα αυτά δεν, ναι, υπήρχε όραμα ίσως; Δεν ξέρω ... δεν. Ναι, δεν ήταν προτεραιότητα
Σ- Μάλιστα
Δ- Ίσως και ίσως λειτούργησαν ποσοτικά στοιχεία. Πόσα είναι τα ΣΔΕ; 60 σχολεία, ξέρω εγώ. Δεν τους ενδιέφερε τόσο πολύ. Φρόντιζαν δηλαδή να υπάρχει μια όσο γίνεται καλή εικόνα για τα σχολεία, να λειτουργούν κανονικά, να ξεκινάνε κανονικά και τα λοιπά. Και τα ΣΔΕ ήταν λίγο ...
Σ- Σε δεύτερη μοίρα
Δ- Σε δεύτερη μοίρα
Σ- Υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευόμενοι που το ισχυρίζονται αυτό
Δ- Μα το βλέπουν
Σ- Αισθάνονται δηλαδή ότι δεν μετρούν
Δ- Τώρα όταν υπάρχει χρονιά, που βγάζουμε ολόκληρη τη χρονιά χωρίς να έχουμε καθαριότητα, χωρίς να έχουμε καθαρίστρια. Σας το λέω αυτό γιατί η καθαριότητα είναι από τα πολύ βασικά πράγματα, και τα βλέπει ο άλλος, τι να πεις δηλαδή...
Σ- Είναι στοιχείο της λεγόμενης υποδομής
Δ- Και πολλά τέλος πάντων άλλα. Προβλήματα υπάρχουν πολλά. Σε όλα τα ΣΔΕ, όχι ...
Σ- Ναι
Δ- Ναι... τώρα γιατί, τι να σας πω ...
Σ- Ας εστιάσουμε τώρα στη μάθηση των εκπαιδευομένων. Δηλαδή είπαμε ότι η λειτουργία του οργανισμού μάθησης στο σχολείο είναι προβληματική, ας πούμε. Πώς επηρεάζει τη μάθηση των εκπαιδευομένων;
Δ- Εεεε. πώς επηρεάζει τη μάθηση.....
Σ- Εάν υποθέσουμε ότι η καλή μάθηση του ΣΔΕ είναι απόρροια του να υπάρχει οργανισμός μάθησης στο τέλειό του, ας πούμε...
Δ- Ναι...
Σ- Βλάπτεται η μάθηση;
Δ- Δεν είναι αποτελεσματική. Σίγουρα δεν θα είναι αποτελεσματική, αν δεν εφαρμόζονται τέλος πάντων με ... γιατί, όπως είπαμε, δεν μπορείς να πας να ακολοθήσεις τον τρόπο της τυπικής εκπαίδευσης. Πρέπει να πας να δεις λίγο τα ενδιαφέροντά τους, να κάνεις την ανίχνευση αναγκών. Να τους εμπλέξεις και αυτούς μέσα στο εκπαιδευτικό παιχνίδι
Σ- Μμμ
Δ- Να αποκτήσουν ενεργό ρόλο ... Να μάθουνε και άλλες τέλος πάντων δεξιότητες: της συνεργασίας, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
Σ- Και όλα αυτά βέβαια ...
Δ- Λήψη αποφάσεων ...δηλαδή είναι και δεξιότητες πολλές. Τώρα αν λοιπόν δεν ακολουθείς τον τρόπο μάθησης, αυτό που προβλέπεται από τον οργανισμό μάθησης, προφανώς δεν θα λάβουν και τα αντίστοιχα εφόδια οι εκπαιδευόμενοι.
Σ- Ο οργανισμός μάθησης ξέρετε τι ήταν; Ήταν ένα μοντέλο που αναπτύχθηκε ειδικά με έμφαση στις ευάλωτες ομάδες. Δηλαδή, ο ευάλωτος κοινωνός, ας πούμε, στην εκπαίδευση έχει πάρα πολύ ανάγκη να βρεθεί σε έναν εκπαιδευτικό χώρο που το προσωπικό, ας πούμε, είναι ένα πολύ αρμονικό σύνολο από πάνω του, ασχολείται για να τον προαγάγει. Επομένως, όταν εδώ πέρα, στα ΣΔΕ, έχουμε κάποια άτομα τα οποία δεν δέχονται αυτή τη φροντίδα, τότε και η μάθησή τους υποβαθμίζεται κατά κάποιο τρόπο.
Δ- Μμμ
Σ- Υπολείπεται δηλαδή της κριτικής σκέψης
Δ- Συμφωνώ...
Σ- Θα υπάρχουν κενά σε όλα αυτά
Δ- Ναι ναι, εννοείται, εννοείται
Σ- Μάλιστα
Δ- Για να προχωρήσουμε λίγο στην ανάλυση αναγκών. Καταρχάς υπό το φως της τωρινής κατάστασης, όλων αυτών που συμβαίνουν, ας πούμε τώρα το τελευταίο χρόνο, των τελευταίων χρόνων, ποια είναι η προοπτική του να είναι το σδε οργανισμός μάθησης; Πώς τη βλέπετε την προοπτική;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Η προοπτική ... Η προοπτική ... πώς τη βλέπω την προοπτική; Θετικά, γενικώς...
Σ- Πιστεύετε δηλαδή ότι αυτό το όχι πολύ καλό αποτέλεσμα στα επόμενα χρόνια θα ανέβει;
Δ- Κοιτάξτε..
Σ- Αυτό εννοώ λέγοντας προοπτική
Δ- Νομίζω ...
Σ- Ή θα βαλτώνουμε;
Δ- Ναι... Δεν μπορώ να απαντήσω, ξέρετε, μονολεκτικά "ναι, θα βλετιωθεί" ή "όχι". Γιατί τώρα εξαρτάται από πολλά πράγματα αυτό. Δηλαδή αν κάποιος μου πει ότι τέλος πάντων η πολιτεία θα δει τα σχολεία λίγο με πιο... πραγματικά σαν προτεραιότητά της, σαν να τα ... τέλος πάντων, θα τα βάλει σε πρώτο πλάνο ...
Σ- Σκύψει...
Δ- Ακριβώς. Να τα βάλει σε πρώτο πλάνο λοιπόν και λυθούν πολλά από αυτά τα προβλήματα που μας ταλαιπωρούν εδώ και χρόνια, και το προσωπικό θέλετε, η επιμόρφωση θέλετε, η υλικοτεχνική υποδομή θέλετε, η γραφική ύλη θέλετε, που έχουμε πέντε χρόνια να πάρουμε, ό,τι θέλετε τέλος πάντων ... αν, .... λοιπόν, γιατί νομίζω από κει τώρα ξεκινάει όλο το τέτοιο ... φυσικά θα σας απαντήσω ότι "Ναι, βλέπω πολύ θετική να ισχυροποιηθεί και να έχει γερά θεμέλια ο οργανισμός μάθησης του σχολείου μας".
Σ- Μάλιστα
Δ- Αν συνεχίσουμε στο ίδιο μοτίβο, κι αν έρχονται, ας πούμε, για τον ίδιο γραμματισμό κάθε χρόνο, ε τότε θα σας πω "και του χρόνου να κάνετε την έρευνα ..."
Σ- Θα βγούνε ...
Δ- Πάνω-κάτω τα ίδια πράγματα θα πάρετε, και αναμενόμενο όπως είπατε κι εσείς θα είναι.
Σ- Σας υπενθυμίζω ότι οι εκπαιδευόμενοί σας τόνισαν ότι -δεν ξέρω αν το θυμάστε- ότι αισθάνονται μία μεγαλύτερη ροπή προς τον οργανισμό μάθησης από την πλευρά των μόνιμων εκπαιδευτικών.
Δ- Ναι
Σ- Δηλαδή και ίδιοι αντιλαμβάνονται αυτή τη διάσπαση...
Δ- Ναι... Κοιτάξτε...
Σ- Το μπες-βγες του ωρομισθίου
Δ- Το καταλαβαίνω αυτό. Γιατί η αλήθεια είναι ότι πυρήνας των μονίμων εκπαιδευτικών που έχουμε εδώ τους έχουμε εδώ και πολλά χρόνια.
Σ- Αλλά όλο και μικραίνει, υποθέτω;
Δ- Όλο και μικραίνει ... μετά από εκείνη την ανεκδιήγητη απόφαση να μειωθούν ... τέλος πάντων...εμείς είχαμε 5 αποσπασμένους και μείναμε με 2... Αυτό ήταν σοβαρό πλήγμα στον οργανισμό μάθησης, για να τα πούμε τώρα... πολύ σοβαρό πλήγμα... Γιατί θα σας πω ενδεικτικά ... εντελώς τυχαία το αναφέρω και ενδεικτικά
Σ- Ναι
Δ- Ότι εγώ μέσα σε αυτούς λοιπόν τους τρεις που έχασα ήταν μία εκπαιδεύτρια, η οποία ήταν από την πρώτη μέρα λειτουργίας του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας στο Βόλο εδώ. Και ήταν κολόνα πραγματικά εδώ του σχολείου και ήταν πάντα γι' αυτό που λέμε για την καινοτομία και τα λοιπά, Ό,τι πρόγραμμα και ό,τι δραστηριότητα και δράση βλέπαμε, πάντα ήταν η πρώτη .... και προσπαθούσε και σε συνεργασία με άλλους ....βλέπετε τώρα πόσα πράγματα εμπλέκονται ...και συμμετείχαμε πάντα σε όλα αυτά. Τη χάσαμε λοιπόν αυτή ...χάθηκε ένα κομμάτι του οργανισμού μάθησης
Σ- Ακριβώς
Δ- Και μάλιστα για μερικούς ανθρώπους είναι δυσαναπλήρωτο. Διότι αυτή -και δεν είναι και καλή διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού αυτό το πράγμα, να κάνεις μία οριζόντια ας πούμε μείωση, χωρίς να λάβεις κανένα κριτήριο- ήταν μία εκπαιδεύτρια την οποία είχαν, είχε συμμετάσχει σε όλες τις επιμορφώσεις που είχαν γίνει από την ίδρυση των ΣΔΕ. Και ξαφνικά μια μέρα της λένε: όχι, δεν μπορείς να πας την επόμενη χρονιά στο ΣΔΕ. Καταλαβαίνετε τώρα αυτά είναι αστεία πράγματα
Σ- Μάλιστα
Δ- Αστεία πράγματα
Σ- Άρα μου δίνετε την εντύπωση ότι επανερχόμαστε στο ρόλο της πολιτείας, ο οποίος ....
Δ- Κομβικός
Σ- Ναι ... Είναι κομβικός, αλλά είναι και αρνητικός στην περίπτωσή μας τελικά.
Δ- Είναι αρνητικός.
Σ- Μήπως είναι και βλαπτικός...
Δ- Εεεε...
Σ- Τελικά....
Δ- Ναι, βλαπτικός γενικότερα προς τον θεσμό... Πάντως, δεν είναι προς όφελος των σχολείων, την ανάπτυξή τους και τα λοιπά... Δεν είναι στην παρούσα φάση που μιλάμε...
Σ- Θα κλείσουμε λέγοντας το εξής: εσείς είστε ο ηγέτης του οργανισμού αυτού.
Δ- Μμμ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Κάναμε σήμερα μία συζήτηση... για τον οργανισμό μάθησης ....Έτσι όπως την κάναμε αυτή τη συζήτηση τώρα, θα είχατε σκοπό να κάνετε κάτι υπέρ του οργανισμού μάθησης εδώ στο σχολείο σας; Εσείς ως ηγέτης και τα λοιπά; Θα καταστρώνατε κάποιο σχέδιο δράσης; Τι θα περιλάμβανε; Ποιους δρώντες, παίκτες θα εμπλέκατε; Από τη βάση μέχρι την κορυφή. Τι θα κάνατε γενικά έτσι, για να ...
Δ- Ναι
Σ- Να βελτιώσετε ας πούμε αυτό το αποτέλεσμα;
Δ- Ναι... Θα προσπαθούσαμε .. κοιτάξτε ... αναγνωρίζω κάποια πράγματα ...π.χ. ένα πράγμα το οποίο -γιατί είπα μόνο αυτά με τα οποία διαφωνούσα, ότι δεν ισχύουν- συμφωνώ με κάποια πράγματα, είναι η αλήθεια, ότι π.χ. για τη λήψη αποφάσεων δεν εμπλέκονται πάντα όλοι ... εντάξει. Και κάποιες φορές δεν μπορεί ίσως δεν μπορεί να είναι αυτό ... ίσως δεν ήταν εφικτό. Θα προσπαθούσα λοιπόν ίσως σε μία τέτοια περίπτωση να συστηματοποιήσω - γιατί τη διάβασα αυτή τη λέξη μέσα, ότι δεν υπάρχει ίσως, ότι συστηματικά δεν γίνεται κάτι τέτοιο- θα προσπαθούσα να συστηματοποιήσω όσον αφορά τους εκπαιδευτές μία ... έτσι.. να δημιουργήσω μια ενδοσχολική κοινότητα μάθησης, ας το πούμε, επιμόρφωσης θέλετε...
Σ- Ναι ωραία, αλληλένδετες είναι οι έννοιες...
Δ- Αλληλεπίδρασης θέλετε να το πούμε, όπως θέλετε τέλος πάντων...Και ίσως μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ, και ίσως και όχι και γειτονικών να το πω έτσι εκπαιδευτών. Π.χ. δεν είναι μόνο ανάγκη ο φυσικός με το μαθηματικό για παράδειγμα. Θα μπορούσε να είναι ο φιλόλογος με το μαθηματικό, που έχουν γίνει τέτοιες συνεργασίες βέβαια. Επομένως, μάλλον νομίζω η λέξη κλειδί που κρατάω σε αυτό το κομμάτι είναι η συστηματοποίηση αυτής της κοινότητας που είπαμε και στην πλευρά των εκπαιδευομένων ίσως λίγο μία μεγαλύτερη συμπερίληψη τους σε θέματα ...σε κάποια θέματα, τέλος πάντων, στη λήψη αποφάσεων, κάποιων αποφάσεων
Σ- Στο όραμα του σχολείου
Δ- Ναι για την πορεία του οργανισμού. Αυτά τα δύο σκέφτομαι σε πρώτη...
Σ- Θα βγαίνατε και εκτός σχολείου; Θα πηγαίνατε προς το κράτος;; Όχι με τα πόδια, ας πούμε. Θα είχατε την τόλμη να τους ενοχλήσετε; Να πείτε κάτι;
Δ- Αυτό το έχουμε κάνει. Το έχουμε κάνει αρκετές φορές αυτό. Αλλά από κάποια στιγμή και μετά, βλέπεις ότι είναι σαν να κτυπάς στου κουφού την πόρτα. Αυτό το έχουμε κάνει και τέλος πάντων μεμονωμένα και σε συνεργασία με άλλα ΣΔΕ και τα λοιπά, αλλά με φτωχά μπορώ να πω ...
Σ- αποτελέσματα
Δ- Αποτελέσματα. Μην πω ανύπαρκτα
Σ- Δεν σας κρύβω ότι οι εκπαιδευόμενοι εάν είχαμε λίγη μεγαλύτερη μόρφωση και μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις έννοιες που χρησιμοποιούμε εμείς σήμερα, θα έλεγαν ότι εδώ το ΣΔΕ μας παλεύει μόνο του να είναι οργανισμός μάθησης κόντρα στους καιρούς, κόντρα στην Πολιτεία, κόντρα στα πράγματα, κόντρα και στα λοιπά.
Δ- Ναι. Και συμβαίνει αυτό, ξέρετε γιατί συμβαίνει; Συμβαίνει, γιατί δένεσαι με αυτό το σχολείο, δένεσαι. Αποκτάς μία .... το αγαπάς αυτό το σχολείο χωρίς όρους και χωρίς προϋποθέσεις. Αναπτύσσεται μία φοβερή σχέση, σας λέω, αυτών των ανθρώπων, κάποιων ανθρώπων, που είναι χρόνια στα σχολεία και έχουν αναπτύξει μία τόσο δυνατή σχέση με αυτά τα σχολεία. Και χάρη σε αυτούς τους ανθρώπους, όπως είπατε πολλές φορές, προσπαθούν να παλέψουν μόνοι τους για να τα κρατήσουν με παλμό, με σφυγμό. Μπορεί να μην είναι όλα τέλεια, αλλά γίνεται πολύ μεγάλη προσπάθεια. Πολύ μεγάλη προσπάθεια.
Σ- Εάν σας έλεγα το εξής, ότι "το κράτος θέλει τα ΣΔΕ να είναι οργανισμοί μάθησης, κάνει ό,τι περνάει από το χέρι του για να μην είναι, αφήνει το προσωπικό να παλεύει να γίνει και να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης", θα συμφωνούσατε με αυτό;
Δ- Ναι. Νομίζω συμπυκνώνει πάνω-κάτω το πώς έχουν τα πράγματα σήμερα, το πώς έχουν τα πράγματα σήμερα.
Σ- Κρύβει όμως και μία πολύ μεγάλη αντίφαση μέσα
Δ- Κρύβει κρύβει.Δεν είναι και η μόνη βέβαια
Σ- Δεν είναι η μόνη...
Δ- Μάλλον έχουμε συνηθίσει λίγο και ζούμε με τις αντιφάσεις και όταν γίνεται κάτι, το οποίο είναι κανονικό, μας φαίνεται "πωπω τι έγινε!", ενώ έτσι πρέπει να λειτουργούν όλα τα πράγματα. Κανονικά πρέπει να λειτουργούν. Και η αντίφαση να μας κάνει την τέτοια ... Να πάμε να τουμπάρουν τα πράγματα λίγο.
Σ- Με αυτό αναφέρεστε στην ελληνική κουλτούρα ή στην διεθνή;
Δ- Στην ελληνική ξεκινάω, τώρα που τη βιώνουμε περισσότερο. Όχι εντάξει, να μην αγιοποιούμε το έξω... Και έξω επίσης πολλές φορές συμβαίνουν τέτοια πράγματα... εντάξει... Αλλά περισσότερο στην ελληνική αναφέρομαι.
Σ- Μάλιστα. Λοιπόν να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ.
Δ- Κι εγώ σας ευχαριστώ.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Κύριε Διευθυντά, συμφωνείτε να ηχογραφήσουμε αυτή τη συνέντευξη;
Δ-ΟΚ.
Σ-Λοιπόν, η έρευνα αυτή, που κάνω, έχει επικεντρωθεί στην έννοια του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Συγκεκριμένα επεδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ σας Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μία έρευνα αξιολογικού-εφαρμοσμένο χαρακτήρα, σας θα αντιληφθείτε πιο το κάτω. Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία σας έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μία πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, τη δική σας, τη θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα σας ερευνητικούς σκοπούς, σας κάνουμε τώρα. Σας θα θυμάστε, για την έρευνά μου ζήτησα τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε βάθος τριετίας, δεδομένου ότι σας είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια, καθώς και τη γνώμη των μαθητών των τελευταίων δύο ετών. Από σας μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, από σας δε ποιοτικά μέσω διεξαγωγής μιας ομάδας εστίασης. Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι σας εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σας. Τώρα ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν και με δεδομένα προερχόμενα από σας . Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε συνδέεται στενά με σας σας δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, γιατί ο οδηγός σας έχει χριστεί επάνω στα αποτελέσματά σας, και έχει σκοπό να καταγράψει τη δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί. Θα ήθελα πρώτα-πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια οργανισμός μάθησης ως συγκεκριμένο στοιχείο σας εκπαιδευτικής διοίκησης, και να μου πείτε ακόμη και τι γνωρίζετε γενικότερα γι' αυτή; Είτε τη γνωρίζετε σας είτε όχι θα ήθελα να μου πείτε τι σημαίνει, τι θα σημαίνει για εσάς το να είναι το ΣΔΕ οργανισμός μάθησης;
Δ- Να είναι να είναι ένα σχολείο, το οποίο ....
Σ- Τη γνωρίζετε; Την έχετε ακουστά την έννοια;
Δ- Βεβαίως, βεβαίως.
Σ- Ωραία...
Δ- να είναι ένα σχολείο, το οποίο να παράγει αποτελέσματα, πρώτα από όλα. Δηλαδή αποτελέσματα, εννοώ να υπηρετεί τον σκοπό του που ... να δίνει τη δεύτερη ευκαιρία ουσιαστικά σε σας που δεν είχαν στα νεανικά σας χρόνια την ευκαιρία να πάρουν το απολυτήριο γυμνασίου. Ταυτόχρονα να επανεντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό να σας ανοίγει τον δρόμο, ώστε να φτάσουν μέχρι το πανεπιστήμιο και να πάρουν πανεπιστημιακό πτυχίο. Ταυτόχρονα, σας, αυτό να χτίζεται μέσα από σχέσεις αρμονίας και εμπιστοσύνης και φιλικότητας, θα έλεγα, μεταξύ εκπαιδευτών μεταξύ σας και εκπαιδευτών με εκπαιδευόμενους και των εκπαιδευόμενων μεταξύ σας. Και τέλος να είναι ανοιχτό στην κοινωνία ... να είναι ανοιχτό στην κοινωνία για να μπορεί να δίνει .... να ανοίγει δρόμους για την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.
Σ-Μάλιστα, θα θέλατε να προσθέσετε κάτι σε αυτά;
Δ-Νομίζω όχι
Σ- Ωραία. Σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφηκαν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ήταν δηλαδή μέρος σας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή; Είτε τη γνωρίζετε είτε όχι, εγώ θα ήθελα να σας την παρουσιάσω.
Δ-Το γνωρίζω γιατί ούτως ή άλλως προβλέπονταν και σε όλα τα ΦΕΚ που έχουν βγει κατά καιρούς για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας που αφορούσαν τη διά βίου μάθηση.
Σ-Ίσως δεν αναφερόταν ο όρος, σας πούμε, αλλά κάπως έτσι ...
Δ- Ναι, από τα συμφραζόμενα
Σ- Έχω εδώ ένα τομίδιο που γράφτηκε από τον τότε γενικό γραμματέα Δια Βίου Μάθησης, Χρήστο Δούκα, ο οποίος είναι ο εισηγητής σας σας σας μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση ενηλίκων σας αρχές του 2000 και ο οποίος περιέγραψε αναλυτικά, σας πούμε, το προφίλ όλων αυτών των δομών. Και όταν φτάνουμε στο κεφάλαιο για τη διοίκηση και αναφέρει για την ηγεσία, ότι πρέπει να έχουμε ηγεσία και όχι μάνατζερς κτλ., στα ΣΔΕ και σε σας δομές, επικαλείται και το μοντέλο του Οργανισμού Μάθησης εδώ αναλυτικά. Δηλαδή ουσιαστικά η εκπαιδευτική πολιτική μάς είπε «Μετατρέψτε τα ΣΔΕ σε οργανισμούς μάθησης».
Δ- Και νομίζω ότι ο θεσμός του ΣΔΕ, απ' όσο έχω έρθει σε επαφή, γιατί δραστηριοποιούμαστε και σαν σχολείο στα ευρωπαϊκά προγράμματα, χρόνια τώρα, παρατηρούμε από την επαφή σας με φορείς του εξωτερικού ότι η οργανωμένη δια βίου εκπαίδευση μέσω των ΣΔΕ, η εκπαίδευση ενηλίκων ουσιαστικά, ίσως η Ελλάδα είναι από σας καλύτερες χώρες που υπάρχουν σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Σ- Μάλιστα. Θα τα δούμε όλα αυτά και θα δούμε τι διακυμάνσεις υπέστη αυτό το πράγμα στην πορεία των πραγμάτων. Λοιπόν, ο τρόπος που δούλεψα στην έρευνα ήταν ο εξής: Μελετώντας την πιο



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση σας έννοιας, κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω λοιπόν τώρα πίνακα του μοντέλου με σας διαστάσεις σας έννοιας οργανισμός μάθησης. Είναι το μοντέλο του Kools & Stoll από το 2016, το οποίο περιέχει 7 διαστάσεις. Θα ήθελα να σας διαβάσετε και αν θέλετε να κάνετε κάποιο σχόλιο. Κάποιο σχόλιο γενικό, όχι να μου πείτε σε σχέση με το σχολείο σας. γιατί αυτά θα τα συζητήσουμε στη συνέχεια.
Δ-Συμφωνώ απόλυτα με σας διαστάσεις που προδιαγράφετε. Μια παρατήρηση μόνο όσον αφορά τη λειτουργία των ΣΔΕ. Ενώ τα ΣΔΕ έχουν την ευχέρεια να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα ανάλογα με σας ανάγκες των εκπαιδευομένων, πράγμα που δεν υπάρχει στην τυπική εκπαίδευση...
Σ- Μμμμ
Δ- θέλω να πω ότι θα πρέπει από τη μεριά του υπουργείου Παιδείας, του προϊσταμένου φορέα, να υπάρχει μεγαλύτερη αυτονομία των σχολείων και κυρίως να σας παρέχονται τα εχέγγυα, τα οικονομικά εχέγγυα εννοώ, πόροι κλπ., ώστε να υπηρετούν τον σκοπό σας.
Σ- Ωραία
Δ-Γιατί τα τελευταία χρόνια έχουμε φοβερά προβλήματα
Σ-Και να είναι και οργανισμοί μάθησης κατά κάποιο τρόπο.
Δ-Εννοείται.
Σ-Κρατήστε το λίγο αυτό γιατί θα σας χρειαστεί ... Μια σημαντική ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω είναι γιατί πιστεύετε ότι το μοντέλο του Οργανισμού Μάθησης, ως ένα στοιχείο σας διοίκησης, ταιριάζει, κολλάει ή κουμπώνει με τη γενική φιλοσοφία του θεσμού; Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την πολιτεία να είναι ο οργανισμός μάθησης;
Δ-Για όλα αυτά που είχα πει στην αρχή. Νομίζω ότι η περιγραφή που έκανα, στην αρχή όταν με ρωτήσατε τι είναι ο μηχανισμός μάθησης, ακριβώς προδιαγράφει, κουμπώνει επακριβώς με την λειτουργία των ΣΔΕ
Σ-Μάλιστα
Δ-με τη φιλοσοφία των ΣΔΕ σα σχολεία.
Σ-Μια άλλη ερώτηση που ήθελα να σας κάνω είναι η εξής: Θεωρείτε από την εμπειρία σας πως αυτή η έννοια οργανισμός μάθησης είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας; Είναι πιστεύετε γενικά γνωστή σας εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ; Σας υπόλοιπης εκπαίδευσης;
Δ-Εδώ υπάρχει ένα μια ένα χάσμα, το χάσμα που παρατηρώ τα 10-11 χρόνια που είμαι διευθυντής είναι το εξής. Κάθε προϊσταμένη ηγεσία του υπουργείου αλλάζει τα κριτήρια.... Κατ αρχήν, σας γνωρίζουμε όλοι, χρησιμοποιούν έχουν μόνιμους αποσπασμένους και ωρομίσθιους. Οι μόνιμοι αποσπασμένοι, ακόμη και ιδέα να μην έχουν από την εκπαίδευση ενηλίκων για τον σκοπό των ΣΔΕ, μέσα σε μια χρονιά την αποκτούν πολύ εύκολα
Σ-Μμμ
Δ- Και δημιουργείται μία συνεκτική ομάδα. Στα πρώτα χρόνια που ήμουν διευθυντής. Υπήρχαν τρεις έως τέσσερις αποσπασμένοι ανά σχολείο και αυτό βοηθούσε στο να υπάρχει μία ομάδα, συνεκτική μέσα στο σχολείο, ώστε να γίνονται μέντορες σας ωρομίσθιους και να σας βάζουν αμέσως στο νόημα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διαρκής μείωση του αριθμού των αποσπασμένων με ... όχι μόνο αυτό, αλλά οι αποσπασμένοι να αλλάζουν πολύ συχνά σε σχέση με παλιότερα.
Σ- Δεν σας κρύβω ότι όλα αυτά θίχτηκαν και από σας εκπαιδευόμενους
Δ- Και αυτό δημιουργεί το κενό που παρατηρώ. Δηλαδή σε μία χρονιά δημιουργείς τη συνεκτική ομάδα και αμέσως την επόμενη χρονιά διαλύεται. Το ίδιο συμβαίνει και με σας ωρομίσθιους, που ενώ στα πρώτα χρόνια στα κριτήρια επιλογής των ωρομισθίων δινόταν μεγάλη σημασία η προϋπηρεσία στα ΣΔΕ, στα τελευταία χρόνια αυτό έχει περάσει σε δεύτερη μοίρα. Έχουν ανεβεί άλλα κριτήρια, με αποτέλεσμα να έρχονται κάθε χρόνο στα σχολεία ωρομίσθιοι, οι οποίοι δεν έχουν τουλάχιστον πάνω από σας μισούς κυριολεκτικά τέτοιο ποσοστό, δεν έχουν γνώση σας εκπαίδευσης ενηλίκων και των σκοπών των ΣΔΕ, με αποτέλεσμα να λειτουργούμε, να προσπαθούμε να σας μυήσουμε κάθε χρόνο, για να δημιουργήσουμε ένα καλό κλίμα και έναν καλό σύλλογο μέσα στο σχολείο. Γιατί όταν υπάρχει αρμονικά δεμένος σύλλογος εκπαιδευτικών, τότε λειτουργεί το σχολείο καλά.
Σ-Μ’ άλλα λόγια, θέλετε να πείτε ότι οι εκπαιδευτικοί με όλα αυτά που συμβαίνουν, σας πούμε, και να ακούσουν κάτι από εσάς,που είστε ηγέτης του οργανισμού, στο πλαίσιο μιας ενδοσχολικές επιμόρφωσης, την επόμενη χρονιά, επειδή μπορεί να αλλάξουν, δεν ....
Δ-Ακριβώς. Προσπαθώ να κάνω το μέντορα κάθε χρόνο
Σ-Ναι
Δ-Σας εκπαιδευτικούς που έρχονται είτε αποσπασμένους μόνιμους είτε ωρομίσθιους... Και ενώ από τα μέσα σας χρονιάς και μετά βλέπω το πράγμα μπήκε σας ράγες, την επόμενη χρονιά φτου κι από την αρχή.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Παρόλ' αυτά, άσχετα από το να έχουν εμπειρία εδώ πέρα, τη γνωρίζουν αυτή την έννοια; Έτσι στη γνώση σας;
Δ-Και να μη τη γνωρίζουν και να μη τη γνωρίζουν, μέσα από τη λειτουργία του σχολείου την αποκτούν.
Σ-Την αντιλαμβάνονται διαισθητικά και τα λοιπά...
Δ- Ακριβώς. Την αντιλαμβάνονται από σας πράξεις.
Σ-Μάλιστα
Δ- Και όχι από τη θεωρία.
Σ- Άρα είναι περισσότερο στηριγμένο στην εμπειρική μάθηση;
Δ- Γιατί έτσι παρατηρώ ότι το εφαρμόζουν ... τα εφαρμόζουν κι σας μην τα γνωρίζουν. Σ- Παρόλα αυτά, αν την ήξεραν, μέσα από κάποια επιμόρφωση ή από οτιδήποτε θα ήταν καλύτερα;
Δ-Σαφέστατα καλύτερα. Και λείπει η επιμόρφωση και των μόνιμων αποσπασμένων και των ωρομισθίων. Παλαιότερα μέχρι το 2015 γίνονταν τακτικές επιμορφώσεις και των αποσπασμένων και των ωρομισθίων. Αυτό από το 15 και μετά έχει σχεδόν εξαφανιστεί.
Σ-Ωραία. Μου λέτε λοιπόν ότι γίνονταν επιμορφώσεις κλπ. Πού εστίαζαν αυτές οι επιμορφώσεις;
Δ- Ουσιαστικά ακριβώς στο πρόγραμμα σπουδών και στον σκοπό των ΣΔΕ. Αν ο σας το πάρει σαν πρωτογενή πληροφόρηση στην αρχή σας χρονιάς, σαν επιμόρφωση, το αντιλαμβάνεται και στην πράξη και κουμπώνει και λειτουργείς πολύ καλά τα πράγματα.
Σ-Σας κύριε διευθυντά, αν θυμάστε αυτές οι επιμορφώσεις όσο τουλάχιστον έχω διαβάσει, δεν έμπαιναν καθόλου σε αυτό που λέμε, στο διοικητικό φαινόμενο. Είναι σαν να έλεγαν σας εκπαιδευτικούς τι θα κάνουν μόλις κλείσουν αυτήν την πόρτα. Αλλά γενικότερα για τα θέματα διοίκησης, για τη σχολική ζωή εκτός πόρτας, έχω την εντύπωση ότι δεν επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί. Θεωρείτε ότι θα πρέπει στην κατάρτιση -οποιαδήποτε, την πανεπιστημιακή, την προπτυχιακή, τη μεταπτυχιακή, να μαθαίνουν και για τη διοίκηση σας εκπαίδευσης;
Δ-Σαφώς οι ειδικότητες οι οποίες εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση... δηλαδή οι σχολές οι οποίες παράγουν αποφοίτους για να υπηρετήσουν στη δημόσια εκπαίδευση θα έπρεπε να έχουν μέσα στο πρόγραμμα σπουδών σας ένα τέτοιο αντικείμενο.
Σ- Για να κατανοούν και σας έννοιες καλύτερα. Δ-Ακριβώς, γιατί το παρατηρώ και από τον εαυτό μου... δεν είχα ποτέ τέτοια γνώση, από τα πτυχιακά μου χρόνια. Κι όταν έγινα διεθνής για πρώτη φορά στο σχολείο, το δημιούργησα ... δημιουργήθηκε η κουλτούρα αυτή ... χτιζόταν σιγά σιγά ... χρόνο με το χρόνο.
Σ- μέσα από την πράξη...
Δ-Μέσα από την πράξη πάντα.
Σ- Αυτό να το κρατήσουμε λίγο, γιατί είναι σημαντικό ... γιατί είναι σαν να.
Δ- Και φυσικά Κώστα ...
Σ- Ναι
Δ- Δεν ξέρω αν είμαι επιτυχημένος ή όχι ως διευθυντής, αλλά όταν ήμουνα εκπαιδευτικός παρατηρούσα πώς λειτουργούσαν οι διευθυντές στα σχολεία που υπηρετούσα και υπήρχαν και εξαιρετικοί διευθυντές, που τα σχολεία δούλευαν ... ήταν απολύτως αρμονικά και απέδιδαν και ήταν εξωστρεφή και λοιπά. Και υπήρχαν κι άλλοι διευθυντές, τυπικοί διευθυντές, οι οποίοι δεν πρόσφεραν τίποτα στο σχολείο και ίσα ίσα λειτουργούσαν και αποσυσπειρωτικά για το σχολείο σας. Αυτά τα .. τέτοια τα αξιοποίησα, όταν ... ταυτόχρονα με την πράξη ...
Σ-Με άλλα λόγια αναγνωρίζετε τη σημασία σας εμπειρικής μάθησης;
Δ-Όχι όχι, θα έπρεπε να υπάρχει θεωρητική... οπωσδήποτε
Σ- Θεωρητική ναι.. αυτά τα δύο...
Δ- Και η εμπειρική να έρχεται και να επιβεβαιώνει τη θεωρία.
Σ- Μάλιστα
Δ- Ουσιαστικά βάζουμε στην Ελλάδα βάζουμε το κάρο μπροστά από το άλογο.
Σ- Μμμ Ωραία. Λοιπόν, σας προανέφερα, η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του Λογαριασμού Μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και τη σπουδαιότητα του Οργανισμού Μάθησης, ότι δηλαδή είναι μέσα στον σκελετό, σημαντικός σκοπός που όρισα είναι να εξακριβωθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι δικές σας, του σχολείου σας ως συνόλου για τη βελτίωση σας κρατούσας κατάστασης σε ό,τι αφορά τον Οργανισμό Μάθησης. Αυτό θα αποτελέσει αντικείμενο σας επόμενης φάσης σας συνέντευξης. Θα σας ανακοινώσω λοιπόν συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι μαθητές για το σχολείο σας. Επιδιώκω να κάνω μια συζήτηση, ελπίζοντας να λάβω σας απαντήσεις σας πάνω σε διάφορα θέματα, σας τα ακόλουθα. Πρώτα-πρώτα σας και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα σας έρευνας θα σας ρωτήσω το εξής: πώς βλέπετε σας τη λειτουργία σας σας ως οργανισμό μάθησης, σύμφωνα με αυτές σας διαστάσεις. Πιστεύετε ότι το δεν σας ανταποκρίνεται στο πρότυπο αυτό; Δεν θέλω να το ποσοτικοποιήσειτε Αν θέλετε μπορείτε να το κάνετε, αλλά ... πώς θα το βλέπατε σας;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ-Τώρα δεν θέλουμε να ευλογήσουμε τα γένια σας, αλλά θεωρώ ότι το σχολείο το συγκεκριμένο σχολείο υπηρετεί απόλυτα το σκοπό αυτό. Και πραγματικά υπάρχει. Υπάρχει ... έχει εμπεδωθεί, σας είχαμε πει και από την πράξη σας φορές, η κουλτούρα αυτή.
Σ- Μάλιστα. Όταν λέτε απόλυτα εννοείτε εντελώς, σας πούμε;
Δ- Φυσικά, κάθε χρονιά που έρχονται σας 15 εκπαιδευτικούς, μόνιμους αποσπασμένους και ωρομίσθιους, οι οποίοι σχεδόν αλλάζουν, πάνω από το 60% κάθε χρονιά, εννοείται ότι μπορεί να πετύχει και κάποιος ο οποίος να είναι στραβόξυλο ... σε αυτή την περίπτωση. Εντάξει προσπαθούμε να τον εντάξουμε παρόλο που δεν το πετυχαίνουμε πάντα.
Σ-Θέλω να προσέξουμε καλά τη διαφορά μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας. Δηλαδή μπορεί να πιστεύουμε ότι είναι έτσι στη θεωρία, αλλά να μην είναι έτσι στην πραγματικότητα.
Δ- Αυτό ...
Σ- Θα το δούμε σας.
Δ- Κοίταξε να δεις. Επειδή πάντα σας ενδιαφέρει και εμένα ως διευθυντή, από τότε που είχαμε περάσει οι διευθυντές των σχολείων από μία επιμόρφωση για την εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, την αυτοαξιολόγηση των ΣΔΕ, από το 15 έως το 21, κάναμε αυτή την αξιολόγηση κάθε χρόνο σχεδόν, εκτός από τη χρονιά σας πανδημίας ... την πρώτη χρονιά σας πανδημίας, και τη δεύτερη. Λοιπόν, κάναμε 5 αυτοαξιολογήσεις από 15 έως τώρα. Μέσα στα ερωτηματολόγια που δίναμε και σας εκπαιδευτικούς και στη διοίκηση και σας εκπαιδευόμενους προσπαθούσαμε να ανιχνεύσουμε σας ελλείψεις, γιατί τα θετικά τα βλέπαμε ... σας ελλείψεις που μπορεί να μη βλέπουμε καμιά φορά. Και όπου υπήρχαν διαπιστωνόταν έλλειψη ή κάποιο κριτήριο δεν έπαιρνε καλό βαθμό, την επόμενη χρονιά φροντίζαμε να το διορθώνουμε.
Σ-Λοιπόν, σας θυμάστε, εδώ είναι το ερωτηματολόγιο που μοίρασα.
Δ-Δηλαδή φτάσαμε σε σημείο στην αυτοαξιολόγηση να αξιολογούμε όχι ονομαστικά τον καθηγητή, αλλά και τον γραμματισμό, την ποιότητα σας εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο.
Σ- Μάλιστα. Θα το δούμε λίγο αυτό πάλι στη συνέχεια. Αυτό εδώ θυμάστε είναι ο ερωτηματολόγιο που μοίρασα σε ηλεκτρονική μορφή. Σας θυμάστε έχει μέσα 67 δηλώσεις για τον Οργανισμό Μάθησης, μοιρασμένες σας 7 διαστάσεις, εντάξει;. Και για κάθε δήλωση ζητούσα από τον εκπαιδευτικό να πει: πόσο σημαντικό είναι αυτό για εσάς και σε ποιο βαθμό αυτό ισχύει στο σχολείο;
Δ- Μμμ
Σ- Σας πώς πιστεύετε ότι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί; Αυτοί οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν οι οποίοι σας επισημαίνω ότι ήταν και από το παράρτημα. Μπορεί να ήταν κάποιοι ωρομίσθιοι κλπ.
Δ- Κι εγώ έχω απορία...
Σ- Έχετε απορία... Λοιπόν θα σας πω το εξής. Όσον αφορά σε αυτό που λέμε προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, δηλαδή πόσο σημαντικό είναι γι αυτό.
Δ-Να το γνωρίζουν προκαταβολικά
Σ- Όχι προκαταβολικά ... να το θεωρούν σημαντικό ως αξία.
Δ- Ως αξία, ναι...
Σ-Έχουμε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα, 4,2. Εντάξει;
Δ-Με άριστα;
Σ- Το 5. Αλλά το ερώτημα είναι γιατί δεν δόθηκαν πεντάρια σε σας αυτές σας δηλώσεις;
Δ- Δεν με ανησυχεί αυτό. Δε με ανησυχεί γιατί σας είπα και πριν ...
Σ- Ναι...
Δ- δεν σας μια ομάδα στο σχολείο, η οποία να είναι κατά 60% η ίδια κάθε χρόνο. Γιατί η σταθερότητα, η δημιουργία εκπαιδευτικής ομάδας, η οποία να γνωρίζει τον σκοπό των ΣΔΕ, να γνωρίζει την έννοια του Οργανισμού Μάθησης, και αυτό το πράγμα να τον βγάζει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν την σας αυτήν την ομάδα για 3, 4, 5 χρόνια, το σχολείο θα υπεραποδώσει
Σ- μάλιστα,
Δ- όταν δεν την σας, θα θα κατέβει λίγο σας κρίσεις να το πω έτσι...
Σ-Μάλιστα, όσον αφορά σας την πραγματικότητα ...
Δ- Αν είναι 4,2, θεωρώ ότι είναι πολύ καλό
Σ- Η προσωπική θεωρία. Όσον αφορά σας στην πραγματικότητα είμαστε κάτω από το 4...
Δ- Μμμμ
Σ- Το μέσο σας κλίμακας Λίκερτ, σας θυμάστε, είναι το 3. Εντάξει; Αυτό σημαίνει ότι είμαστε σε ένα όχι πολύ ικανοποιητικό επίπεδο. Δεν σημαίνει ότι το σχολείο σας δεν εργάζεται ως οργανισμός μάθησης, αλλά δεν πιάνει την κορυφή.
Δ- Ναι.
Σ- Που θα έπρεπε...
Δ- Η κορυφή ποια είναι;
Σ- το 5.
Δ- Α... μάλιστα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Θα ήθελα -.. σύμφωνα πάντα με τα ποσοτικά, εντάξει; ...Γνωρίζετε πώς είναι τα ποσοτικά- . Θα ήθελα λίγο να σχολιάσουμε περισσότερο την απόδοση στην πραγματικότητα. Και θα ήθελα να πιάσουμε τρία επίπεδα σχολιασμού. Το μικροεπίπεδο, δηλαδή εκπαιδευτικός, προσωπικότητα, σπουδές του, το μεσοεπίπεδο, σχολείο, και το μακροεπίπεδο, που είναι κράτος, εθνική κουλτούρα, κοινωνικές συνθήκες, που έχουν σηματοδοτήσει την Ελλάδα, ειδικά σε αυτά τα 3 χρόνια.
Δ- Ήταν δύσκολα χρόνια.
Σ- Ωραία.
Δ- Και για σας εκπαιδευόμενους και για σας εκπαιδευτικούς και για τα σχολεία.
Σ- Μήπως έτσι δικαιολογείτε κάπως τη χαμηλή -δικαιολογείτε με Ε, σας- τη χαμηλή, ή την όχι κορυφαία βαθμολογία, σας πούμε;
Δ- Κοίταξε να δεις ... το 2019 ξαφνικά τα σχολεία κλείσανε Τον Φεβρουάριο Μάρτιο, αρχές Μαρτίου, και δεν είχαμε καμία επαφή με σας εκπαιδευόμενους. Το 2020, πέρυσι δηλαδή, 20-21, ξεκινήσαμε στην αρχή και το υπουργείο σας έλεγε ότι δεν θα κάνετε εξ αποστάσεως διδασκαλία. Και ξαφνικά, ενώ τα σχολεία είχαν κλείσει, σας ήρθε μία εντολή να εφαρμόσουμε εξ αποστάσεως διδασκαλία. Μέχρι να στρώσει η εξ αποστάσεως σας πήρε τέλος Νοεμβρίου. Αυτά τα πράγματα σας εκπαιδευόμενους δημιουργούν σύγχιση και δημιουργούν και αποσυσπείρωση από σας σκοπούς του σχολείου.
Σ-Θέλετε να αφήσουμε την πανδημία; Την πανδημία θα τη συζητήσουμε και αυτή. Και να βγούμε γενικότερα, σύμφωνα με αυτά τα επίπεδα σας πούμε, εκπαιδευτικούς ως άτομα. Πιστεύετε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να υπηρετήσουν τον οργανισμό μάθησης; Ανεξαρτήτως του αν σας ....
Δ- Εγώ θα πω εγώ θα πω ότι οι μόνιμοι, οι αποσπασμένοι, και να μην και να έρχονται με την έννοια με το σκεπτικό ότι θα πάω σε ένα σχολείο, που δεν θα με ελέγχουν από πάνω από το κεφάλι μου φερ' ειπείν, σας στην τυπική εκπαίδευση, και να το θεωρούν ότι μπορεί και να λουφάρουν λίγο, αυτό το πράγμα μετά το 1ο τρίμηνο εξαφανίζεται εντελώς... αυτή η εντύπωση που μπορεί να έχουν. Ίσα ίσα εγώ πιστεύω δουλεύουν πολύ περισσότερο στο ΣΔΕ, από ό,τι στην τυπική εκπαίδευση. Εκεί .. εκεί που θέλω να επικεντρωθώ λοιπόν είναι σας ωρομίσθιους. Οι ωρομίσθιοι οι τελευταίοι μάλλον οι ωρομίσθιοι που παίρνονται κάθε χρόνο, και με πολύ μεγάλη καθυστέρηση, ήδη έχουν ένα φορτωμένο πρόγραμμα, γιατί αγωνίζονται για την επιβίωση -φροντιστήρια, ΙΕΚ, Πρόσθετη Διδακτική παλιότερα- με αποτέλεσμα.. παίρνονται αναπληρωτές, έτσι; Και έρχονται στα ΣΔΕ, αφού έχουν γεμίσει το πρόγραμμά σας για να βγάλουν τον επιούσιο, να το πω έτσι ... με αποτέλεσμα να μοιράζονται σε δέκα διαφορετικά ... σε δυο τρεις, και τέσσερις διαφορετικές εργασίες στη διάρκεια σας ημέρας. Εντωμεταξύ, μην ξεχνάς σε παρακαλώ τι λεφτά βγάζουν από το ΣΔΕ… Είναι αυτά λεφτά για να ζήσει κανείς ή να πει ότι κάτι κάνει σοβαρό; Κι αν είσαι οικογενειάρχης, που συμβαίνει συχνά; Τι συχνά; Συνέχεια… Είναι μεγάλοι άνθρωποι κι αυτοί, δεν είναι παιδιά. Και ξέρεις πώς πληρώνονται στην πράξη; Μετά από κάτι μήνες, όλα μαζί ή σπασμένα σε 2 δόσεις…. Μια χρονιά θυμάμαι, το 15 ή το 16, κάπου εκεί τα δεδουλευμένα καταβλήθηκαν από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ μη σου πω και με ενάμιση χρόνο καθυστέρηση…
Σ- Ωραία. Αυτό το έχει θίξει και σας συνάδελφός σας. Γιατί θα πρέπει να το αποδεχτούμε αυτό;
Δ- Να γίνουν αναπληρωτές και στα ΣΔΕ. Γιατί η έννοια του ωρομίσθιου δεν συνάδει με την έννοια του Οργανισμού Μάθησης, τον σκοπό των ΣΔΕ. Ο αναπληρωτής, όταν τον σας δέκα μήνες στο σχολείο, και είναι κατ' αποκλειστική εργασία στο στον οργανισμό μάθησης που λέγεται σχολείο, εκεί μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα.
Σ-Ωραία. Είναι σας σα να μου λέτε ότι ωρομίσθιος, σας πούμε.
Δ- Δεν λέω ότι λουφάρει
Σ- Όχι, όχι, όχι. Και να λουφάρει, δεν σας πειράζει να λουφάρει γιατί είναι ωρομίσθιος. Τι θα πρέπει να κάνουμε ώστε ο ωρομίσθιος είναι δική του επιλογή που αποφάσισε να κάνει 10 δουλειές. Δεν είναι ευθύνη του σχολείου, δηλαδή από τη στιγμή που περνά αυτήν την πόρτα ....
Δ-Θέλω να πω το εξής Κώστα. Όταν κάποιος έχει 7 ώρες την εβδομάδα στο ΙΕΚ, 8 ώρες την εβδομάδα στο ΣΔΕ και μπορεί να δουλεύει και σαν αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου...
Σ- Ναι
Δ- Έτσι; Αυτά όλα μαζί, αυτά όλα μαζί αν τα αθροίσεις είναι ο μισθός σας αναπληρωτή, κανονικού. Αν λοιπόν ερχόταν ως αναπληρωτής διευρυμένου ωραρίου, κανονικού ωραρίου στο ΣΔΕ, δεν θα χρειαζόταν να τρέχει από δω και από κει, με αποτέλεσμα να είναι αφοσιωμένος στο σχολείο.
Σ-Ωραία... αυτό είναι μια υπόθεση, αλλά σας πάμε στο τώρα. Γιατί οι ωρομίσθιοι... είναι δική σας επιλογή που έχουν έρθει εδώ πέρα ... Γιατί θα πρέπει να δεχόμαστε τη μειωμένη απόδοσή σας, σας πούμε, επειδή κάνουν σας δουλειές;
Δ- Δεν δεχόμαστε την μειωμένη απόδοσή σας. Απλά αντιλαμβανόμαστε ...
Σ- Ναι
Δ- Τη δυσκολία που μπορεί να έχουν σας φορές στο να αποδώσουν τα μέγιστα μέσα στο σχολείο.
Σ- Ναι, αλλά είναι δική σας επιλογή.
Δ- Εννοείται ότι είναι δική σας επιλογή.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Κι αυτό ίσως αποβαίνει σε βάρος σας μάθησης.
Δ-Αν σας ρωτούσατε σας, θα προτιμούσαν να είναι 1000% αναπληρωτές στα σχολεία. Σ-Και πάλι αυτό είναι υποθετικό. Στην πραγματικότητα, οι ωρομίσθιοι, μου έχει δοθεί η εντύπωση, και από σας εκπαιδευόμενους όλων των σχολείων, ότι δεν αποδίδουν τα μέγιστα. Είναι σας δική σας επιλογή.
Δ- Ναι
Σ- Που έρχονται και φεύγουν, σας πούμε
Δ- Ναι, γιατί δεν έχουν άλλη επιλογή σας για να βγάλουν τον επιούσιο.
Σ-Μάλιστα. Για να πάμε λίγο στο κράτος.Γιατί το αφήσαμε
Δ- Η γνώμη μου είναι ότι υποχρέωση κάθε σωστής, κάθε πολιτείας, θα πρέπει ... οποιασδήποτε κυβερνήτης ... δεν το συγκεκριμενοποιώ ... θα πρέπει να είναι να δίνει στον εκπαιδευτικό τα εχέγγυα να αποδίδει στο σχολείο του. Όταν του δίνεις τα εχέγγυα και σας δεν τα... αυτό το πράγμα δεν ανταποκρίνεται σε αυτή την απαίτηση, τότε να μπορεί ο διευθυντής με μια έκθεση, με ένα .... με μια έκθεση στο τέλος σας χρονιάς να το θεωρεί ακατάλληλο για το σχολείο του. Αν πάρει μια φορά τέτοια έκθεση, δεύτερη φορά τέτοια έκθεση, να μη μπορεί να ξαναδουλέψει στα ΣΔΕ. Εμείς ως διευθυντές δεν έχουμε αυτή τη δυνατότητα. Θεωρητικά την έχουμε, αλλά όταν στέλνουμε στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ που κάνει σας κρίσεις των των ωρομισθίων βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, δεν μετράει καθόλου σας πίνακες αυτό.
Σ-Μάλιστα.
Δ- Δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει και το μαστίγιο και το καρότο. Να έχει δηλαδή ο διευθυντής .... πραγματικά να παίζει το ρόλο του διευθυντή ορχήστρας και να έχει δυνατότητα να βγάλει το φάλτσο όργανο από την ορχήστρα.
Σ-Μάλιστα, θα σας δώσω τώρα την προσωπική μου σύνθεση των ποσοτικών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και θα σας παρακαλέσω να τη διαβάσετε.
Δ-Των εκπαιδευτικών του σχολείου;
Σ- Του σχολείο σας ... σε βάθος τριετίας ... με κάμποσες απαντήσεις, νομίζω 49 ή και περισσότερες.
Δ- Έχω κάποιες ψιλοαντιρρήσεις επάνω σε αυτό
Σ- Ναι
Δ- Πάνω σας εκπαιδευτικούς σας προηγούμενης χρονιάς έγινε αυτό το ερωτηματολόγιο;
Σ- Τρία χρόνια
Δ- Τρία χρόνια. Δηλαδή 19-20, 20-21, 21-22.
Σ- Και επαναλαμβάνω και ωρομίσθιοι μέσα.
Δ-Τα δύο χρόνια σας σας πανδημίας που δεν έγινε η αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Επόμενο είναι. Γιατί δεν εφαρμόσαμε αυτοαξιολόγηση αυτά τα δύο χρόνια.
Σ-Θεωρείτε ότι σε αυτή την εικόνα εκεί, που εντάξει είναι η δική μου επεξεργασία των ποσοτικών, καθρεφτίζεται κάπως το το σχολείο;
Δ- Καλό θα ήταν να επαναληφθεί είτε ύστερα από μια τριετία αυτή η έρευνα είτε να πιάσει βάθος πενταετίας εξαετίας.
Σ-Μάλιστα
Δ-Γιατί ... στο λέω άμα θέλεις, νομίζω σου έχω προωθήσει και σας οδηγούς, ή μάλλον τα τεύχη αυτοαξιολόγησης που κάναμε από 15 έως το 19-20.
Σ-Σας αφήσουμε σας την αυτοαξιολόγηση που είναι ένα κομμάτι....
Δ-Γιατί μέσα, όταν κάποιος μπει στη διαδικασία να συμμετέχει σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, τότε και να μην έχει, και να έχει και αρνητικά αισθήματα απέναντι στην αξιολόγηση γενικά (γιατί η αυτοαξιολόγηση διαφέρει πολύ από την εξωτερική αξιολόγηση), καταλαβαίνει ότι είναι σας όφελος του.
Σ- Μμμ
Δ- Το θέμα είναι να μπει στη διαδικασία αυτή ... και τα δύο χρόνια σας πανδημίας εννοείται ότι δεν είχαμε τη δυνατότητα να την κάνουμε.
Σ- Γι αυτό κάνω εγώ τριγωνοποίηση των δεδομένων. Θέλω να παίρνω σας γνώμες. Εντάξει; Σας βλέπετε, σας πούμε, για να έχουμε μια πλήρη ανάπτυξη του Οργανισμού Μάθησης θα πρέπει αν δούμε σας οι διαστάσεις να παίρνουν πεντάρι ή να έχουν το καλύτερο. Εδώ πέρα βλέπουμε μια ιεράρχηση. Δεν συμβαίνει μόνο στο σχολείο σας. Και αυτό που προκύπτει είναι ότι είναι σαν να έχουν αφήσει πάνω σας την ευθύνη, εμμέσως, χωρίς να το δηλώνουν -αυτό που προκύπτει- σαν να είναι επάνω σας η ευθύνη για τον Οργανισμό Μάθησης. Σας βλέπετε και από τα αποτελέσματα. Πώς θα το σχολιάζατε αυτό; Δηλαδή φαίνεται από το ερωτηματολόγιο ότι σας, σας ο σας ως ηγέτης, αγωνίζεστε πάρα πολύ...
Δ-Λογικό είναι αυτό.
Σ- Ναι
Δ-Λογικό είναι αυτό γιατί σας... αναλογιζόμενος αυτά τα οποία είπα πριν στη συνέντευξη για την μη δημιουργία συνεκτικής ομάδας, σταθερής ομάδας, εκπαιδευτικής είτε από μόνιμους είτε από ωρομίσθιους, που να είναι κατά 60%, τουλάχιστον, οι ίδιοι κάθε χρόνο, ή αυτοί οι οποίοι έρχονται ως



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

ωρομίσθιοι να έχουν δουλέψει ήδη σε άλλα ΣΔΕ και να έχουν την οργανωσιακή κουλτούρα των ΣΔΕ ... Αλλιώς είναι να είναι όλοι γνώστες ... και από κει και πέρα να σας να σας ωθείς να δίνουν το καλύτερο και αλλιώς είναι να προσπαθήσεις να σας μάθεις και να σας οδηγείς ταυτόχρονα.
Σ-Μάλιστα.
Δ-Δηλαδή... αυτό που είπα ... ο θεσμός του ωρομίσθιου, ενώ στα ΙΕΚ έχει απόλυτο νόημα,
Σ-Έχει νόημα...
Δ-Στα ΣΔΕ δεν κάνει καλό.
Σ-Θα ρθούμε και σε αυτό
Δ-Δεν βοηθάει στην ιδιαιτερότητα ...
Σ-Ακριβώς.
Δ-... Στην ιδιαιτερότητα των σπουδών, του τρόπου λειτουργίας των ΣΔΕ.
Σ-Θα σας δώσω τώρα τα αποτελέσματα του Φόκους γκρουπ των μαθητών, των εκπαιδευομένων σας.
Δ-Αυτά που είπαμε και πριν.
Σ-Πιστεύετε ότι σε αυτό το κείμενο καθρεφτίζεται...;
Δ-Δεν το διάβασα όλο.... τα τρία πρώτα είναι αυτά τα οποία τονίσαμε και πριν στη συνέντευξη.
Σ- Συνεχίσετε και λίγο.
Δ-Μισό λεπτό λίγο
Σ-Ναι ναι
Δ- .....
Σ- Τελειώσατε;
Δ-Ναι
Σ- Εμένα η προσωπική μου αντίληψη πάντως είναι ότι δεν αντιφάσκουν.
Δ-Όχι
Σ-Τα ποσοτικά των εκπαιδευτικών με τα ποιοτικά των ... κουμπώνουν.
Δ- Και μάλιστα ουσιαστικά αυτά τα οποία συζητήσαμε αυτά βλέπω ότι θίγονται και δεν περίμενα να είναι και τόσο σαφή σας εκπαιδευόμενους. Πραγματικά, με εντυπωσιάζει αυτό. Δηλαδή για παράδειγμα για την υποχρηματοδότηση των σχολείων, για σας εκπαιδευτικούς ότι είναι κυρίως επί συμβάσει.... Αυτό που λέγαμε ... την έννοια του αναπληρωτή πρέπει να έρθει και στα ΣΔΕ. Και όχι του ωρομίσθιου. Να σταματήσει αυτό το πράγμα ... κάποια στιγμή. Η Πολιτεία δεν παρέχει υλικές και σας συνθήκες... για το προσωπικό και για σας εκπαιδευόμενους. Για παράδειγμα, φέτος -να το πούμε κι αυτό- όταν δόθηκε το βάουτσερ για σας εκπαιδευτικούς να πάρουν τάμπλετ, λάπτοπ, υπολογιστή, στην αρχή είχαν εξαιρεθεί οι εκπαιδευτικοί που ήταν αποσπασμένοι στα ΣΔΕ, λες και αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί άλλου θεού. Εντυπωσιακό! Και έπρεπε να κάνουμε ολόκληρο αγώνα κάποιοι διευθυντές, να καταφέρουν να το διεκδικήσουν να το πετύχουμε για σας εκπαιδευτικούς σας αποσπασμένους στα ΣΔΕ. Ή αυτό για τον τεχνολογικό εξοπλισμό κατά την πανδημία. Εμείς σαν σχολείο καταφέραμε και έχουμε τέσσερα τάμπλετ και άλλα 4 λάπτοπ, τα οποία τα δανείζαμε σας μαθητές. Και πάλι δεν έφταναν σας, αλλά δεν είχαμε άλλα. Δεν μπορούσαμε να αγοράσουμε άλλα, δεν φτάσανε. Γιατί πολλοί μαθητές, επειδή είναι χαμηλού οικονομικού εισοδήματος, είχαν κινητά τα οποία ήταν τα απλά κινητά και όχι τα κινητά, τα οποία μπορούσαν να είναι touch phone και ...
Σ- Να μεταδώσουν εικόνα.
Δ- Ακριβώς, να μεταδώσουν εικόνα, με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να μην παρακολουθούν, γιατί δεν είχαν το κατάλληλο μέσο. 8 λάπτοπ και τάμπλετ δανείστηκαν δούλεψαν, αλλά δεν φτάσαν για όλους.
Σ- Το αναφέρουν αυτό ...ναι.
Δ- Απόλυτα σωστά.
Σ- Ωραία
Δ- Αυτά θα έλεγα κι εγώ δηλαδή.
Σ- Δεν ξέρω αν το έχετε αντιληφθεί, θα το αντιληφθείτε τώρα σας. Αυτήν την ώρα, όλη την ώρα κάνουμε μια SWOT ανάλυση. Την ξέρετε αυτή την έννοια;
Δ-Ναι
Σ- Είναι όταν έχουμε ένα φαινόμενο ή μια έννοια και κοιτάμε τα καλά και τα κακά που πλήττουν ή ωφελούν την έννοια, από το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και τα
Δ- εσωτερικά
Σ- Εσωτερικά ... έσωθεν. Θα ήθελα λίγο να ανακεφαλαιώσουμε ως σας την εφαρμογή του Οργανισμού Μάθησης, σας απειλές και σας ευνοϊκές προϋποθέσεις που υπάρχουν από το εξωτερικό περιβάλλον και σας κινδύνους που υπάρχουν από το εσωτερικό περιβάλλον. Ξέρω ότι τα είπαμε, αλλά λίγο τώρα να τα βάλουμε έτσι... με βάση αυτό το διάγραμμα που σας δίνω εκεί πέρα. Τι από το εξωτερικό περιβάλλον εμποδίζει τον οργανισμό μάθησης; Εξωτερικό περιβάλλον (είναι) τα πάντα έξω από το σχολείο.... Ξεκινήστε από όπου θέλετε, από την κορυφή σας τα κάτω από τα κάτω σας την κορυφή ... σας....



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Λοιπόν για να το πούμε με παράδειγμα, επακριβώς παράδειγμα, μέχρι το 2015 ή 16, δεν θυμάμαι, τα ΣΔΕ είχαν στη διάθεσή σας ... να κάνουν ... μπορούσαν να κάνουν τοπικούς διαγωνισμούς για μια σειρά δαπανών
Σ- Ναι
Δ- Με αποτέλεσμα σας πρώτους δύο μήνες λειτουργίας κάθε σχολικού έτους να έχουμε και γραφική ύλη, να έχουμε και εργαστηριακά υλικά, για να γίνει σωστά, να γίνουν σωστά τα εργαστήρια και τα πρότζεκτς, και να μπορούμε να οργανώσουμε ... να προγραμματίσουμε εκπαιδευτικές εκδρομές των εκπαιδευόμενων στο Πλανητάριο,
Σ- Σε έναν αρχαιολογικό χώρο.
Δ- Εντάξει... Μιλάμε για εκπαιδευτικές εκδρομές. Και ο αρχαιολογικός χώρος είναι εκπαιδευτική εκδρομή και το Πλανητάριο είναι εκπαιδευτική εκδρομή...
Σ-Ναι
Δ- Οτιδήποτε ... οτιδήποτε παραστάσεις και εμπειρίες παίρνουν εκτός σχολείου οι εκπαιδευόμενοι, σας κάνει πιο εξωστρεφείς. Αυτό το πράγμα το 16 και δώθε έχει εκλείψει. Γιατί; Γιατί ... απ' ό, τι σας λέει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ η νομοθεσία άλλαξε και πρέπει να κάνει κεντρικό διαγωνισμό γι' αυτές σας τρεις κατηγορίες δαπανών, που είναι ουσιαστικές για τη λειτουργία κάθε σχολείου. Ε.... Το αποτέλεσμα ποιο ήταν; Δεν έκανε από το 16 έως τώρα ούτε έναν κεντρικό διαγωνισμό ... ούτε έναν για έξι χρόνια
Σ- Ωραία
Δ- με αποτέλεσμα τα σχολεία να έχουν ... να υποφέρουν από έλλειψη μέσων.
Σ- Ωραία ... η ερώτηση είναι: γιατί γίνονται αυτά; Σας αναφέρατε το παράδειγμα, αλλά εγώ θέλω να προχωρήσω πιο βαθιά τη συζήτηση: γιατί γίνονται όλα αυτά;
Δ- Ποια;
Σ-Αυτά.Το ...
Δ- Γιατί άλλαξε ...
Σ-Ναι
Δ- Γιατί άλλαξε ο τρόπος διαχείρισης του ΕΣΠΑ από τη μεριά του ΙΝΕΔΙΒΙΜ;
Σ- Ναι ...
Δ-Γιατί δεν σας ρώτησε κανένας.
Σ- Ωραία. Γιατί δεν σας ρώτησε κανένας;
Δ- Ήδη φέτος που δημιουργήθηκε μια προσωρινή διοικούσα επιτροπή Διευθυντών των ΣΔΕ, των οργάνων διοίκησης των σχολείων, προσπαθούν να κλείσουν μια μια ... ένα ραντεβού με τον πρόεδρο του ΙΝΕΔΙΒΙΜ και μέχρι στιγμής δεν έχει κλειστεί κανένα ραντεβού
Σ- Ωραία. Γιατί δεν κλείνει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ραντεβού;
Δ- Εγώ ... έχω την εντύπωση. Έχω την εντύπωση ότι τα ΣΔΕ για το ΙΝΕΔΙΒΙΜ είναι παιδιά σας κατώτερου θεού.
Σ- Γιατί είναι παιδιά σας κατώτερου θεού;
Δ- Γιατί δεν υπάρχει .... δεν υπήρξε ποτέ κανένας υπουργός να σας τραβήξει το αυτί ... ενώ σας ελέγχει το υπουργείο.
Σ-Μμμ
Δ- Λειτουργούν ανεξέλεγκτα.
Σ-Γιατί δεν υπήρξε κανένας υπουργός να σας τραβήξει το αυτί;
Δ- Δεν γνωρίζω. Είναι θέμα πολιτικής βούλησης. Θέμα ...
Σ- Τι εννοείτε όταν λέτε πολιτική βούληση;
Δ- Ο υπουργός, ο εκάστοτε υπουργός, ο εκάστοτε υπουργός να ρωτάει στην αρχή σας χρονιάς τη διοίκηση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Να του δώσει μία αναφορά .... γιατί πόρους έχει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ειδικά για τα ΣΔΕ οι πόροι είναι κατευθείαν ευρωπαϊκοί.
Σ-Μμμ
Δ- Ουσιαστικά δεν κάνει ανάλωση ευρωπαϊκών πόρων. Αυτό είναι εγκληματικό!
Σ- Μμμμ
Δ- Για τα ΣΔΕ π.χ.: να ρωτάει: τι προγραμματίζεις για όλη τη χρονιά; Από διαγωνισμούς για τα σχολεία; Για να έχουν τα μέσα και σας πόρους στα σχολεία ...να λειτουργήσουν πραγματικά, σας πρέπει να λειτουργήσουν ... αυτά!
Σ-Ωραία.
Δ- Στο τέλος σας χρονιάς: Τι έκανες απ' αυτά Αν κάνει τουλάχιστον το 60 -70% από αυτά, έχει καλώς. Αν είναι στο 10 και στο 20% να πέφτουν κεφάλια, δεν γίνεται αλλιώς.
Σ- Μάλιστα
Δ- Γιατί κι αυτοί παίρνουν κάτι μισθούς οι οποίοι είναι δυσθεώρητοι. Εκεί πέρα μέσα....
Σ- Αναφέρατε ...
Δ- Και δε φταίει η ομάδα έργου ΣΔΕ ... Αυτοί διαχωρίζονται. Έχουμε μια άψογη συνεργασία με την ομάδα έργου ΣΔΕ που υπάγεται στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Δεν είναι η ομάδα έργου ΣΔΕ, η οποία παρακωλύει



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

αυτή τη διαδικασία, τα σχολεία να εξοπλίζονται, σας πρέπει, με σας πόρους που πρέπει κάθε χρόνο, με σας δαπάνες αυτές που ανέφερα. Είναι, πιστεύω, η φιλοσοφία του ίδιου του ΙΝΕΔΙΒΙΜ που την ομάδα έργου ΣΔΕ δεν την σέβεται, ή δεν προχωράει ... Τα άλλα τμήματά του δεν προχωρούν σας διαδικασίες. Δεν είναι υπεύθυνη η ομάδα του ΣΔΕ να κάνει διαγωνισμούς. Η ομάδα έργου ΣΔΕ δίνει σας προδιαγραφές
Σ- Μμμμ
Δ- Σας απαιτήσεις ...τα υλικά που πρέπει να βγουν σε έναν διαγωνισμό. Το Τμήμα Προμηθειών και το τμήμα διαγωνισμών του ΙΝΕΔΙΒΙΜ δεν κατάφερε 6 χρόνια τώρα με δύο κυβερνήσεις που άλλαξαν να κάνει έναν διαγωνισμό κεντρικό.
Σ- Έτσι, σας μου τα λέτε, καταλαβαίνω ότι αναφέρεστε σε έναν οργανισμό που κακολειτουργεί.
Δ-Σαφώς
Σ-Αναφέρατε σας και τη λέξη υπουργός μέσα.
Δ- Δεν ξέρω.. Δε μιλάω. Δεν θέλω να....
Σ- Την εμπειρία σας καταθέτετε
Δ-Δεν θέλω να πω ότι υπάρχει κακοδιαχείριση, αλλά δεν υπάρχει σωστή λειτουργία..
Σ- Εντάξει, αναφέρατε σας και τη λέξη υπουργός που σας πάει στο κράτος με τη στενότερη έννοια κλπ.
Δ- Οι υπουργοί δεν είναι λίγο και σαν μάνατζερ;
Σ-Ναι...
Δ- Δεν έχουν ... δεν έχουν φορείς, πώς να το πω, φορείς υπό την εποπτεία σας; α Ασχολήθηκαν ποτέ να ρωτήσουν σας πράξεις; Τι έκανες για τα ΣΔΕ;
Σ-Γιατί άραγε γίνεται αυτό;
Δ- Δεν ... δεν μπορώ να το ξέρω.
Σ- Πιστεύετε ... αν σας ανέφερα τη λέξη ιδεολογία, σας πούμε;
Δ- Όχι όχι, όχι, όχι όχι. Εγώ πιστεύω ότι είναι μόνιμο έλλειμμα όλων των διοικήσεων του υπουργείου, όλων των πολιτικών ηγεσιών, ότι τα ΣΔΕ τα θεωρούν ότι δεν είναι μια κρίσιμη εκπαιδευτική βαθμίδα.
Σ- Γιατί;
Δ- Γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι προσανατολισμένο σε λάθος κατεύθυνση, απλά. Γιατί υπηρέτησε το εκπαιδευτικό σύστημα του, την τυπική εκπαίδευση, πάρα πολλά χρόνια.
Σ-Μπορείτε να μου σχολιάστε αυτό που λέτε; Δηλαδή...
Δ- Ναι, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ουσιαστικά το μόνο ενδιαφέρον του είναι να φτάνει το παιδί να περνάει πανεπιστήμιο. Τίποτα άλλο. Είναι ένα εξεταστικοκεντρικό σύστημα στην .... κάθε χρόνο για να φθάνει ... διεκπεραιώνει αδιάβλητες πανελλήνιες εξετάσεις. Ε αυτή ,,, αυτό το κόλλημα με αυτόν τον τρόπο λειτουργίας, μόνο στην Ελλάδα υπάρχει. Σε σας χώρες περνάει ο φοιτητής... περνάει ο μαθητής σε οποιαδήποτε σχολή δηλώσει, μέσα από ενδοσχολικές εξετάσεις, και έχει το δικαίωμα σε μία χρονιά να αλλάξει μέσα στη διάρκεια του πρώτου έτους ... να αλλάξει τομέα σπουδών. Η λεγόμενη κινητικότητα μεταξύ των σχολών των πανεπιστημιακών. Για να βρει αυτό αυτό που ...
Σ- που του ταιριάζει.
Δ- Αυτό που του ταιριάζει. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από την πρώτη λυκείου τον μαθητή να διαλέξει τι επάγγελμα θα κάνει ύστερα από 20 χρόνια. Ε ...Όχι, είναι πολύ. ... Είναι πολύ στενόμυαλο το δικό σας το σύστημα
Σ- Εεεε, σας αντιλαμβάνομαι αυτό που περιγράφετε...
Δ-Και καθόλου ανοιχτό στην κοινωνία, έτσι, το ελληνικό σχολείο
Σ- ... μια αρτηριοσκληρωμένη εκπαιδευτική κατάσταση που θυμίζει παλιές δεκαετίες.
Δ- Ναι... οι κείμενες διατάξεις (ειρωνικά). Και λέω αυτό: που λέμε «Σύμφωνα με σας κείμενες διατάξεις». Ε... αυτό και μόνο αρκεί. Αυτό ήταν πάντα αυτό που ακούγαμε σαν καθηγητές στην τυπική εκπαίδευση.
Σ- Σας λόγος που έκανε αυτή την έρευνα είναι ο εξής. Δεν ήθελα μόνο να δω αν τα ΣΔΕ είναι οι οργανισμοί μάθησης, αλλά επειδή από τα διαβάσματά μου είδα ότι όλο αυτό το πράγμα που λέγεται ελληνική εκπαίδευση μόνο το ΣΔΕ τιμήθηκε -έτσι- με την υπόσχεση να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και τα λοιπά από την Πολιτεία... Ήθελα να δω στην ελληνική επικράτεια αυτή η περίπτωση του ΣΔΕ μπορεί να γίνει οργανισμός μάθησης; Και βλέπω ότι ...
Δ- Έχει τα εχέγγυα.
Σ- Έχει τα εχέγγυα, αλλά κάποιος συνάδελφός μου είπε ότι το κράτος πριν από 20 χρόνια τα συνέστησε ως οργανισμό μάθησης, από τότε κάνει ότι μπορεί για να μην είναι οργανισμοί μάθησης, και το ΣΔΕ μόνο του παλεύει να γίνει ... κόντρα
Δ- Παλεύει ...παλεύει να ανταποκριθεί.
Σ-Παλεύει να λειτουργεί...
Δ-Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Θα συμφωνούσατε με αυτό το σχήμα;
Δ- Απόλυτα, απόλυτα, απόλυτα.
Σ- Θα σας παρακαλέσω τώρα να υιοθετήσετε -παρόλο που το έχουμε κάνει ήδη στην πορεία σας συνέντευξης- μια διαχρονική ματιά, δεδομένης σας μακρόχρονης υπηρεσίας σας στον θεσμό, και να μου πείτε πώς ήταν παλιότερα η κατάσταση σε σχέση με τον Οργανισμό Μάθησης. Τι άλλαξε, τι όχι και γιατί; Βλέπετε κάποια πορεία, έτσι, σας πούμε κυματοειδή... Δηλαδή κάποτε τα ΣΔΕ προσέγγισαν περισσότερο τον Οργανισμό Μάθησης; Τι θα λέγατε;
Δ- Να το εξηγήσω. Παλιότερα οι ωρομίσθιοι.... Η διαδικασία δημιουργίας πινάκων γινόταν από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ (ή από το ΙΔΕΚΕ) και σας έστελναν στα σχολεία σας πίνακες σας αξιολογικούς ανά περιφέρεια. Και ήταν ευθύνη των διευθυντών να τηρούν τον πίνακα, καλώντας οι ίδιοι σας ωρομίσθιους. Εκεί ο διευθυντής φαινόταν ότι είχε ένα πώς να το πω ένα δικαίωμα επιλογής εκπαιδευτικής ομάδας. Τώρα σας έρχεται ό, τι βγει από ένα απρόσωπο ηλεκτρονικό σύστημα.Τίποτα παραπάνω.
Σ-Αυτό
Δ- Και αν πετύχεις σε καλό ... αν πετύχεις οι ωρομίσθιοι να είναι σας χρονιάς, σας κάθε χρονιάς, να έχουν και την εμπειρία λειτουργίας σε ΣΔΕ, όχι μόνο στο συγκεκριμένο, σε οποιοδήποτε ΣΔΕ, οπότε γνωρίζουν το θεσμό, έχουν ... δηλαδή θα πρέπει να συνωμοτήσει το σύμπαν για να πετύχεις να σας ένα ... μια εκπαιδευτική ομάδα στο σχολείο κάθε χρόνο, η οποία να να ξέρει το θεσμό και να τον υπηρετεί.
Σ- Είναι αφημένα λίγο στην τύχη τα πράγματα....
Δ- Θα έλεγα ότι παλιότερα, μέχρι το 15, υπήρχαν όχι σας και δύο αποσπασμένοι ένα σχολείο, σας είναι τώρα, αλλά υπήρχαν 5 και 6 αποσπασμένοι. Και μάλιστα μπορεί να ήταν η απόσπαση για ένα χρόνο στην αρχή, αλλά κάθονταν 3 και 4 και 5 χρόνια, με αποτέλεσμα να σας μια ομάδα. Και όταν δεν σου έκανε σας αποσπασμένος, με μια έκθεση στη Γενική Γραμματεία την επόμενη χρονιά δεν του ανανεωνόταν η απόσπαση. Και αυτό κρατιόταν απόρρητο. Έτσι λοιπόν, δηλαδή διασφαλιζόταν η λειτουργία του σχολείου, στο να μη στοχοποιηθεί ο διευθυντής που έκανε μια αρνητική έκθεση για κάποιον αποσπασμένο. Για σας ωρομίσθιους ποτέ δεν υπήρξε αυτό... η δυνατότητα να μετράει η γνώμη του διευθυντή, αν κάνει κάποιος ωρομίσθιους, όχι το σχολείο, για το θεσμό.
Σ- Φυσικά. Διαπίστωσα από τα φόκους γκρουπ με σας εκπαιδευόμενους όλων των ΣΔΕ ότι, ενώ δεν κάναμε επιστημονική συζήτηση μαζί σας, δεν αναφέραμε ορολογία και τέτοια, καταλαβαίνετε σας λόγους.... Παρ όλα αυτά έβγαζαν τόσα πράγματα από σας συζήτηση ...και είχαν μια τάση να θεωρούν ότι αυτό που λέμε οργανισμός μάθησης (που επαναλαμβάνω δεν το αναφέραμε έτσι κτλ.), αυτό το μοντέλο κάπως... το αποδίδουν περισσότερο στο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται...
Δ- Σας γνωρίζουν αρκετά χρόνια. Ο μόνιμος αποσπασμένος θα μείνει δύο τρία τέσσερα χρόνια και μετά θα αλλάξει σχολείο. Οπότε έτσι, μέσα από σας μόνιμους αποσπασμένους, εμπεδώνουν την έννοια του τακτικού καθηγητή, ο οποίος τον γνωρίζουν, σας γνωρίζει, τον εμπιστεύονται, σας εμπιστεύεται. Έχει σημασία οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.
Σ- Και τον βλέπουν και περισσότερες ώρες.
Δ- Περισσότερες ώρες, ακριβώς. Δεν έρχεται να κάνει δύο ώρες και να φύγει.
Σ- Ναι, γιατί κάποιοι εκπαιδευόμενοι το είπαν... ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έρχονται και φεύγουν. Και οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συνεργαστούν. Δεν μπορούν να χτίσουν σχέσεις.
Δ- Αναπαράγεται με το θεσμό του ωρομίσθιου ... αναπαράγεται η έννοια του φροντιστηρίου στο δημόσιο σχολείο. Του φροντιστηριάκια, του ιδιαιτεράκια, που πάει με την τσαντούλα του από σπίτι σε σπίτι και κάνει ιδιαίτερα.
Σ-Μάλιστα. Για να πάμε λίγο στη μάθηση των εκπαιδευομένων. Όταν προδιαγράφεται ο οργανισμός μάθησης ως διοικητικό μοντέλο, υποθέτουμε ότι οι πολιτικοί εκείνης σας εποχής θεώρησαν σας πούμε ότι αυτό είναι ....
Δ- Είναι σωστές οι αρχές πάντως ... εξαιρετικά!
Σ-Ναι. ... Είναι το καλύτερο για να είναι καλή η μάθηση. Όταν δεν λειτουργεί το ΣΔΕ ως οργανισμός μάθησης... δεν αναφέρομαι στο δικό σας ... γενικά... Σε τι κινδύνους μπαίνει και η μάθηση των εκπαιδευομένων και γιατί;
Δ- Εγώ θα σου πω το εξής Κώστα. Τα πρώτα δύο τρία χρόνια στο σχολείο ως διευθυντής με το στανιό φτιάχναμε τμήματα. Δηλαδή, βρίσκαμε 5-10 μαθητές να κάνουμε ένα τμήμα στην Α, στον Α κύκλο. Τα τελευταία 4-5-6 χρόνια το ΣΔΕ έχει διαδοθεί σαν έννοια στην τοπική κοινωνία... Και μάλιστα θα πω και ένα παράδειγμα. Πέρυσι είχαμε 20 αιτήσεις εγγραφής για τον Α κύκλο. Δεν μπορούσαμε να δεχτούμε παραπάνω γιατί δεν είχαμε σας αίθουσες. ... Το σχολείο σας έχει τρεις αίθουσες. Οι δύο ήταν από τμήματα που ήταν στην Α και πήγαν στη Β. Είχαμε μια αίθουσα κενή για ... Λοιπόν.... Γιατί τα εσπερινά λειτουργούν και κάπως ανταγωνιστικά με τα ΣΔΕ, έτσι; Έτυχε κάποιος από σας 20 κατά λάθος να μπερδέψει το ΣΔΕ με το εσπερινό το γενικό. Και πήγε για ... τον είχαμε καλέσει για



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

συνέντευξη εδώ, και πήγε εκεί. Και τον παίρνω τηλέφωνο, γιατί έχει περάσει η ώρα σας συνέντευξής του, δεν είχε παρουσιαστεί... «Πού βρίσκεσαι;» Μου λέει «εδώ στο σχολείο». «Ποιο σχολείο;» «Αυτό». «Κατάλαβα», λέω. «Α .. θέλει να σας μιλήσει και ο διευθυντής» και μου λέει ο διευθυντής «Βασίλη, μου τον αφήνεις, γιατί με ένα μαθητή ακόμα θα κάνω ολιγομελές τμήμα;» Πλέον τα ΣΔΕ έχουν τη μερίδα του λέοντος στο ίδιο target group που απευθύνονται και τα ΣΔΕ και τα ....
Σ- Τα εσπερινά γυμνάσια, που έχουν μείνει από σας εποχές.
Δ- Ακριβώς.Έχουν δηλαδή ... Είναι σαφής προτίμηση των εκπαιδευομένων.
Σ- Ωραία.
Δ- Και μια έλλειψη που θα παρατηρήσω στον θεσμό των ΣΔΕ είναι η εξής: ενώ ζητάμε από την πολιτεία, χρόνια τώρα, να υλοποιήσει, και το ζητούν και οι εκπαιδευόμενοι, να υλοποιήσει Λύκειο Δεύτερης Ευκαιρίας, δεν το υλοποιεί, εδώ και δέκα χρόνια που το ζητάμε. Μιλάω για τα 10 χρόνια -11 που είμαι διευθυντής ... δεν το υλοποιεί, με αποτέλεσμα να χάνεται κρίσιμη μάζα. Δηλαδή από σας 20 αποφοίτους μιας χρονιάς, δεν θα πάνε ούτε οι μισοί. Ούτε οι μισοί δεν θα πάνε να συνεχίσουν σε άλλο σχολείο να συνεχίσουν σε γενικό εσπερινό λύκειο ή ΕΠΑΛ. Και οι ίδιοι αυτοί που δεν συνεχίζουν λένε: αν είχε λύκειο δεύτερης ευκαιρίας, θα συνέχιζα
Σ- Απ' ό,τι κατάλαβα, μου λέτε ότι το ΣΔΕ επιτελεί, όντως επιτελεί καλό έργο. Αλλά σας επανέλθουμε στο εάν η μειωμένη απόδοση στον τομέα οργανισμό Μάθησης, βλάπτει, παρεμποδίζει τη μάθηση των εκπαιδευόμενων. Δηλαδή, όταν λείπουν αυτές οι επτά διαστάσεις που σας είπα, που σας έδειξα, πως βλάπτεται η μάθηση των εκπαιδευομένων;
Δ- Τα ΣΔΕ από τη φύση σας δεν έχουν καμία σχέση με την αποστειρωμένη, αποστεωμένη τυπική εκπαίδευση. Όταν έχουν τα εχέγγυα για να λειτουργήσουν -πόρους, προσωπικό κλπ.- μη θίξω εδώ ότι υπήρξε χρονιά που ήρθαν οι ωρομίσθιοι Μάρτιο μήνα ή Απρίλιο μήνα (να πούμε ένα παράδειγμα: και πέρυσι οι ωρομίσθιοι και φέτος οι ωρομίσθιοι ήρθαν Δεκέμβριο Γενάρη και οι σύμβουλοι, που είναι εξαιρετικός θεσμός, ειδικά για σας εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, ειδικά ο σύμβουλος ψυχολόγος επιτελεί πολύ υψηλό έργο και ο σταδιοδρομίας ήρθαν πέρσι, σας προσέλαβαν τον Μάιο – τι να κάνουν οι σύμβουλοι για ένα μήνα τα σχολεία😉 Δηλαδή θα πρέπει οι σύμβουλοι, οι ωρομίσθιοι και οι αποσπασμένοι μόνιμοι να είναι στο σχολείο αν όχι μία Σεπτεμβρίου, μία Οκτωβρίου.
Σ -Αυτά πόσο διανοητά είναι τα πράγματα για ένα ευρωπαϊκό κράτος εν έτει 2022; Μάλλον εντελώς αδιανόητα ...
Δ- Εντάξει Κώστα, αδιανόητα. Αδιανόητα. Κι αυτό είναι ακόμα σας σας τρόπος κακής λειτουργίας του ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
Σ- Εγώ αυτό που φαίνεται....
Δ- Έχουμε πει κατ επανάληψη στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ να κάνει ...να ανοίγει το μητρώο για να εντάσσονται οι ωρομίσθιοι σε αυτό το καλοκαίρι, και τέλος Αυγούστου να έχει βγάλει σας πίνακες των ωρομισθίων για κάθε σχολείο, Για κάθε περιφέρεια. Λοιπόν ώστε πάνω από ένα μήνα δεν χρειάζεται η διαδικασία να παρουσιαστούν στα σχολεία. Μία Οκτωβρίου να είναι στα σχολεία και να λειτουργούμε.
Σ- Ωραία, γιατί δεν έγινε τόσα χρόνια πάλι αυτό; Από την ώρα που φτιάχτηκε το μητρώο; Γιατί ξέρω ότι ...
Δ- Και όχι μόνο τώρα που είναι το μητρώο, και πιο πριν.
Σ- Εντάξει, τώρα πέστε ότι βρήκαμε το εργαλείο το εύκολο.
Δ- Δεν μπορώ να το καταλάβω.
Σ- Πού πάει το μυαλό σας;
Δ – Το μόνο που μπορώ να πω είναι ότι τα ΣΔΕ λειτουργούν κατά τύχη. Εκεί καταλήγουμε. Ότι λειτουργούν κατά τύχη. Και με τον πατριωτισμό των εκπαιδευτικών σας, όποτε έρχονται αυτοί.
Σ-Μάλιστα
Δ- Δυστυχώς, ενώ θα έπρεπε να έχουν ... να χαίρουν πολύ μεγαλύτερης αξίας μέσα στο οποιοδήποτε υπουργείο ή σε οποιοδήποτε ....
Speaker2: [00:29:01] Για να προχωρήσουμε... τελειώνουμε σιγά σιγά ... στην ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών και του σχολείου σας. Καταρχάς, υπό το φως σας τωρινής κατάστασης, όλα αυτά που είπαμε, που περιγράψαμε κλπ., ποια είναι κατά τη γνώμη σας η προοπτική για τον Οργανισμό Μάθησης στον θεσμό του ΣΔΕ; Θα αλλάξει κάτι; Ή θα παραμείνουν όλα τα ίδια;
Δ- Εγώ θα πω τρία τέσσερα πραγματάκια. Πρώτον, το υπουργείο, που είναι ο προϊστάμενος φορέας σας, να φροντίσει για τη μεγαλύτερη αυτονομία του σχολείου. Δεύτερον, το υπουργείο να ελέγξει, να τραβήξει αυτιά το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, δεν γίνεται αλλιώς. Τρίτον, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ να επιτελέσει τον ρόλο του. Να καταλάβει ότι και τα ΣΔΕ είναι μία εκπαιδευτική βαθμίδα, την οποία πρέπει να τη σέβεται.
Σ- Αυτό μόνο το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ή και το κράτος;
Δ – Και το κράτος με την έννοια ...
Σ- ... αλληλένδετα
Δ - ...να τραβήξει τα αυτιά στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ, γιατί έχει παραχωρήσει ένα σωρό αρμοδιότητες που παλιά σας έκανε η Γενική Γραμματεία, έχουν παραχωρηθεί στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Δηλαδή οι διαδικασίες



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

πρόσληψης των ωρομισθίων, οι δαπάνες των ΣΔΕ, έτσι, που παλιότερα ήταν στο ΙΔΕΚΕ, σας φορέας, ο οποίος ήταν ακριβώς σας φορέας του υπουργείου, ενώ τώρα είναι σας ανεξάρτητος φορέας, ένα νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, νομίζω, είναι το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο δεν έχει μόνο τα ΣΔΕ ... έχει και τα ΙΕΚ ... έχει σας σχολές γονέων ... έχει τα κέντρα διά βίου μάθησης.... Έχει σας φοιτητικές εστίες. Έχει τα ιδρύματα νεολαίας. Έχει τα κέρατά του τα δίφορα...
Σ- Έχει πολλά να κάνει... Αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν πρέπει και να τα κάνει, άμα έχει πολλά
Δ-Ακριβώς, ακριβώς. Αν δεν μπορεί να τα κάνει, να αναλάβει κάποιος σας να τα κάνει.
Σ- Ναι. Μάλιστα, μου είπατε 4 πράγματα... το τέταρτο; Σας διέκοψα... ίσως και δεν το θυμάστε τώρα
Δ-Σας φροντίζει η δημόσια εκπαίδευση, σας φροντίζει το Υπουργείο είτε από μόνο του είτε μέσω των Διευθύνσεων δευτεροβάθμιας, για να είναι στελεχωμένα τα σχολεία σας τυπικής εκπαίδευσης, στον πρώτο μήνα λειτουργίας σας, μέσα στον Σεπτέμβριο, έτσι να φροντίσει και για τα ΣΔΕ.
Σ-Χωρίς βέβαια να γίνεται κι εκεί αυτό...
Δ- Ως επί το πλείστον, οι βασικές ανάγκες καλύπτονται μέχρι το τέλος Σεπτέμβρη... Τώρα αν λείπει σας και δύο εκπαιδευτικοί σε σύνολο 15, το σχολείο λειτουργεί. Εδώ φτάνουμε στο εντελώς αντίθετο. Να έχουμε, να είμαστε 3-4 εκπαιδευτικοί μαζί με τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή ή την υποδιευθύντρια αντίστοιχα, δηλαδή 3-4 εκπαιδευτικοί και να προσπαθούμε μέχρι να ρθουν οι ωρομίσθιοι να κάνουμε 4 ώρες μάθημα την ημέρα ο καθένας... δεν το κάνουμε πάρεργο. Πραγματικά στηρίζουμε το σχολείο μέχρι να δεήσει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ να στείλει σας ωρομίσθιους...
Σ- Μμμ
Δ- Δηλαδή κάνουμε πολύ περισσότερο χρόνο, πολύ περισσότερες ώρες διδασκαλίας, από όσο είναι το ωράριό σας. Γιατί; Γιατί θέλουμε να στηρίξουμε το σχολείο. Και τώρα και φέτος... φαντάσου να σου πω και το εξής: εντάξει, όταν υπάρχει ένα σχολείο μόνο στην πρωτεύουσα. Όταν υπάρξει και παράρτημα; Υπήρχαν χρονιές που στο παράρτημα πηγαίναμε εναλλάξ, ήμασταν 4 εκπαιδευτικοί μαζί με τον αποσπασμένο στο παράρτημα. Διευθυντής, υποδιευθύντρια, 1 αποσπασμένος και σας στο παράρτημα, τέσσερις και κάναμε... πηγαίναμε εναλλάξ. Δευτέρα, Τετάρτη, Παρασκευή οι δύο στο παράρτημα για να κάνουμε εκεί μάθημα. Και οι άλλοι δυο εδώ. Και σας σας μέρες, σας μονές, Τρίτη, Πέμπτη αντίστροφα. Για να προσπαθούμε να στηρίξουμε και σας δύο δομές. Κι αυτό το πράγμα να γίνεται μέχρι το Γενάρη-Φλεβάρη μήνα.
Σ-Έχω την εντύπωση ότι αυτό δεν μπορεί να είναι οργανισμός μάθησης
Δ-Ε όχι βέβαια. Αυτό είναι ... Προσπαθούμε να στηρίξουμε το σχολείο, αλλά δεν υπηρετεί το ρόλο του το σχολείο
Σ- Είναι διεκπεραίωση βασικών, στοιχειωδών υποχρεώσεων...
Δ- Ναι. Και να ρωτάει το υπουργείο: λειτουργεί το παράρτημα; Λειτουργεί το σχολείο; Και με τι πρόγραμμα; Αναγκαζόμαστε να δουλεύουμε 4 και 5 ώρες την ημέρα για να στηρίξουμε και σας 2 δομές, δε λέω ότι το κάνουμε πάρεργο. Το διευκρινίζω
Σ-Ναι
Δ-Αλλά έτσι δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε σωστά σαν οργανισμός μάθησης
Σ-Μάλιστα. Λοιπόν, κλείνοντας θα ήθελα να σας πω το εξής: Σας είστε ο ηγέτης αυτού του οργανισμού. Εντάξει; Και η θεωρία σας εκπαιδευτικής διοίκησης λέει ότι μπορείτε να καταστρώσετε ένα στρατηγικό σχέδιο, σας το πούμε, αντιμετώπισης του προβλήματος. Δηλαδή ήρθα εγώ σήμερα εδώ πέρα και σε αυτή τη συνέντευξη δεν υπάρχει εντελώς ικανοποιητική λειτουργία του ΣΔΕ ως οργανισμού μάθησης. Και θέλετε από το Σεπτέμβριο... όχι θέλετε... σας δίνω εγώ την ιδέα να καταστρώσετε ένα στρατηγικό σχέδιο. Θα θέτατε σκοπό να κάνετε κάτι τέτοιο, σας πούμε;
Δ-Σαφώς, αρκεί να υπάρχουν τα μέσα, έτσι; Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να είναι Σεπτέμβριο, άντε πρώτη Οκτωβρίου το αργότερο, στο σχολείο. Να υπάρχουν, να μπορούν να λειτουργήσουν. Από τη στιγμή που θα λειτουργείς με πλήρες πρόγραμμα, να λειτουργούν τα πρότζεκτ με εργαστηριακά υλικά, τα οποία θα τα έχει ήδη προμηθευτεί το σχολείο. Και όχι να προσπαθούμε εκ των ενόντων να λειτουργήσουμε τα πρότζεκτ. Για να βγουν αποτελέσματα, χειροπιαστά
Σ-Μμμ
Δ-Και όχι να γίνεται ο διαγωνισμός για τα εργαστηριακά υλικά Μάιο μήνα και τον Ιούνιο να τελειώνει το σχολικό έτος, όταν τα πρότζεκτ σχεδόν κοντεύουν να ολοκληρωθούν. Κανένας δε ρωτάει: πώς έγιναν τα πρότζεκτ αυτά; Μέσα σε ένα μήνα έγιναν; Όχι βέβαια... Να υπάρχουν δηλαδή τα μέσα που είναι εκπαιδευτικό προσωπικό και υλικά που χρειάζονται για να λειτουργήσει ένα σχολείο από την αρχή σας χρονιάς διευθετημένα.
Σ-Σας πώς θα κινούσασταν γι' αυτό το... ; Τι θα κάνατε σας πούμε;
Δ-Κοίταξε
Σ-Ως σύνολο ενεργειών
Δ-Για να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε αυτά τα χρόνια, που το ΙΝΕΔΙΒΙΜ είναι ανίκανο να εκτελέσει ένα κεντρικό διαγωνισμό είτε για γραφική ύλη είτε για εκδρομές εκπαιδευομένων είτε για εργαστηριακά υλικά, τι κάνουμε; Δραστηριοποιούμαστε στον τομέα των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

και τα χρήματα που περισσεύουν χρηματοδοτούμε το σχολείο ουσιαστικά. Υπάρχουν άλλα σχολεία που δεν έχουν ούτε στυλό να γράψουν.
Σ-Μάλιστα
Δ-Τον Απρίλιο είχαμε μια ομάδα 20 φοιτητριών από ένα κολλέγιο σας Κύπρου στην Καρδίτσα, και από τα χρήματα που περίσσεψαν από το πρόγραμμα αυτό, αγοράσαμε ό,τι χρειαζόταν στο σχολείο.
Σ-Μάλιστα. Αυτά...
Δ- Ενώ αυτά θα έπρεπε να μπορούμε να τα επενδύσουμε κάπου αλλού, όχι για βασική.. για πράγματα που θα έπρεπε να είναι δεδομένα στο σχολείο, αλλά για κάπου αλλού, π.χ. να μπορέσουμε να ... θυμάμαι μια χρονιά είχαμε οργανώσει μια τριήμερη εκδρομή στο Ναύπλιο... εκπαιδευτική εκδρομή... που συμμετείχαν και μαθητές σας Καρδίτσας και μαθητές του παραρτήματος των Σοφάδων. Και υπήρχε καχυποψία μεταξύ των δύο, να το πω έτσι, ομάδων μαθητών. Γιατί στο Παράρτημα Σοφάδων το 90% των μαθητών είναι ρομά
Σ-Μμμ
Δ-Υπήρχε κράτημα μεγάλο. Ε... την δεύτερη μέρα κάναμε εκεί ένα παρτάκι, ένα event, στο Ναύπλιο και εκείνος ο οποίος έλεγε «δεν θέλω να δω στα μάτια μου γύφτο» είχε πάρει ένα τσιγκανάκι (που το είχαν πάρει οι γονείς του, που ήταν μαθητές σας, μαζί σας) και το είχε βάλει στα αυτιά και το χόρευε. Έτσι καταργείς τα στερεότυπα και υπηρετεί το σκοπό σου ως ΣΔΕ. Δηλαδή, την διαφορετικότητα, την ανεκτικότητα, την ενσωμάτωση των μεταναστών στην τοπική κοινωνία κλπ. Γιατί και τα Σδε έχουν πολύ υψηλό μεταναστών στο μαθητικό σας δυναμικό ...
Σ-Βέβαια... Και ξένων και αλλοδαπών και ευάλωτων...
Δ- Ακριβώς
Σ-Μάλιστα...
Δ-εκείνα τα χρόνια δηλαδή το σχολείο λειτουργούσε στον αυτόματο και πραγματικά το χαιρόμασταν
Σ-είναι δηλαδή που λέμε εμβαλωτικές λύσεις, μπαλώματα δηλαδή
Δ-Προσπαθούμε να καλύψουμε βασικές ανάγκες του σχολείου με σας τρόπους... να γινόμαστε εφευρετικοί, γιατί το ΙΝΕΔΙΒΙΜ δεν ανταποκρίνεται σε αυτό που έπρεπε...
Σ- Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ ή η Πολιτεία; Σας το ξαναρωτάω...
Δ-Σας διαγωνισμούς είναι υποχρεωμένο να σας κάνει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
Σ-Δεν έχει σημασία... Η Πολιτεία ..
Δ- Η πολιτεία οφείλει να έχει τον έλεγχο και να ελέγχει το ΙΝΕΔΙΒΙΜ αν γι' αυτά τα οποία είναι εντεταλμένο να κάνει, τα κάνει πράξη...
Σ-Μάλιστα
Δ-Αν δεν τα κάνει, να φύγει. Να πάει αλλού... Σε άλλο φορέα διαχείρισης το πρόγραμμα των ΣΔΕ... Ή να πέφτουν διοικήσεις, γιατί δε λειτουργούν σωστά...
Σ-Μάλιστα... Λοιπόν ολοκληρώσαμε. Να πατήσω το κουμπάκι;
Δ-Πατήστε το
Σ-Σας ευχαριστώ πολύ!

# 4

Σ- Λοιπόν συμφωνείτε να ηχογραφήσουμε αυτήν τη συνέντευξη.
Δ- Ναι ναι
Σ- Λοιπόν. Η έρευνα αυτή έχει επικεντρωθεί στην έννοια του Οργανισμού Μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Συγκεκριμένα, επεδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μια έρευνα αξιολογικού εφαρμοσμένου χαρακτήρα, όπως θα αντιληφθείτε στη συνέχεια. Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία της έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μια πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, τη θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα στους ερευνητικούς σκοπούς, όπως κάνουμε τώρα. Όπως θα θυμάστε, για την έρευνά μου, ζήτησε τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε βάθος τριετίας, δεδομένου ότι εσείς είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια, και περισσότερα βέβαια, καθώς και τη γνώμη μαθητών των τελευταίων δύο ετών. Από τους μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, από τους δε ποιοτικά μέσω διεξαγωγής μίας ομάδας εστίασης. Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχολείο σας. Τώρα ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν με δεδομένα που προέρχονται από εσάς. Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε συνδέεται στενά με τις άλλες δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, γιατί ο οδηγός της έχει χτιστεί πάνω στα αποτελέσματά τους και έχει σκοπό να καταγράψει τη δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί. Θα ήθελα πρώτα πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια οργανισμός μάθησης ως συγκεκριμένο στοιχείο της



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκπαιδευτικής διοίκησης και να μου πείτε ακόμη και τι γνωρίζετε γενικότερα γι αυτήν. Είτε την γνωρίζετε είτε όχι θα ήθελα να μου πείτε: τι σημαίνει -ή τι θα σήμαινε- για εσάς το να είναι το ΣΔΕ Οργανισμός Μάθησης;
**Δ**-Την έννοια του Οργανισμού Μάθησης τη γνωρίζω
Σ- Μμμ
Δ- και έτσι πολύ πολύ με δικά μου, με απλά λόγια
Σ- Μμμμ
Δ- θα μπορούσα να πω ότι πρόκειται για μία σχολική μονάδα, η οποία μέσα από τη λειτουργία της συνεχώς οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο διευθυντής μαθαίνουμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.
**Σ**-Με σκοπό ίσως;
Δ-Πάντα ο σκοπός είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
Σ- Μάλιστα**.** Σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφηκαν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, ήταν δηλαδή μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή; Θα ήθελα να σας την παρουσιάσω κάπως **α**ναλυτικότερα
Δ- Όχι. Τη γνωρίζω. Τη γνωρίζω. Θα μπορούσα να πω το εξής: ότι από την από την αρχή η λειτουργία των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, από το πρώτο ΣΔΕ του Περιστερίου από το σχολικό έτος 1999-2000, η ομάδα, η οποία κλήθηκε να σχεδιάσει τα σχολεία αυτά, εκτός των άλλων, τα σχεδίασε όχι βάσει ενός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος, αλλά βάσει προδιαγραφών σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με την ομάδα-στόχο, κάθε σχολική χρονιά το πρόγραμμα προσαρμόζεται επάνω στα δεδομένα των εκπαιδευόμενων. Μόνο και μόνο αυτό, εκτός των άλλων, δίνει το έναυσμα στον σύλλογο διδασκόντων συνεχώς να αξιολογεί και να επαναξιολογεί με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
Σ- Ωραία.Ο τρόπος που δούλεψα στην έρευνα ήταν ο εξής. Μελετώντας την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση της έννοιας, κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω λοιπόν τώρα πίνακα του μοντέλου με τις διαστάσεις της έννοιας οργανισμός μάθησης. Εντάξει; Είναι λοιπόν το μοντέλο Kools & Stoll από το 2016 που προβλέπει 7 διαστάσεις. Άμα θέλετε πάρτε ένα λεπτό να τις δείτε τις 7 διαστάσεις.
Γιατί πιστεύετε ότι το μοντέλο του Οργανισμού Μάθησης ως στοιχείο της διοίκησης του ΣΔΕ ταιριάζει, κολλάει ή κουμπώνει στη γενική φιλοσοφία του θεσμού; Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την πολιτεία να είναι οργανισμός μάθησης;
Δ- Το συγκεκριμένο μοντέλο θα έλεγα ότι αυτές και οι εφτά διαστάσεις ...
Σ- Χμ
Δ- ...υπάρχουν στη λειτουργία του. Ξεκινάω από το εξής. Από την... η πρώτη διάσταση με θέμα ανάπτυξη κοινού οράματος .... εμείς εδώ στο σχολείο ήδη από την αρχή της λειτουργίας του έχουμε ως σύλλογος διδασκόντων, και αυτό ισχύει κάθε σχολική χρονιά, έχουμε το έχουμε το εξής όραμα: οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι φοιτούν εδώ στο σχολείο
Σ- Μμμ
Δ - μετά το πέρας του και των δύο κύκλων να μπορούν να σκέφτονται κριτικά όλες τις παραδοχές τους
Σ- Μμμ
Δ- και όταν αυτές είναι δυσλειτουργικές, να τις επαναξιολογούν, έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν αυτά τα οποία γνωρίζουν άμεσα έξω ως πολίτες. Άρα υπάρχει εδώ ένα όραμα και αυτό έχει να κάνει με την ... με τη σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων.
Σ- Ξέρετε τι; Να μην περάσουμε αναλυτικά σε κάθε διάσταση, γιατί αυτό θα το δούμε στη συνέχεια. Εμένα μου αρκεί που είπατε ότι κουμπώνει με τη φιλοσοφία του θεσμού. Θα ήθελα να σας ρωτήσω όμως το εξής: Θεωρείτε από την εμπειρία σας πως αυτή η έννοια, η έννοια οργανισμός μάθησης με τις επτά αυτές διαστάσεις, ας πούμε, όχι απαραιτήτως όλες μαζί, είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας. Είναι πιστεύετε γνωστή στους εκπαιδευτικούς που πηγαίνουν στα ΣΔΕ όποιας κατηγορίας; Είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς της ελληνικής εκπαίδευσης; Ποια είναι η άποψή σας;
Δ- Δεν θα έλεγα ότι είναι γνωστή. Αλλά αν το επικεντρώσουμε εδώ στο σχολείο
Σ- Μμμ
Δ- Έμμεσα, έμμεσα όλοι μας και εγώ και οι εκπαιδευτικοί, έρχονται σε επαφή ως εξής: εφόσον κάθε μήνα έχουμε την παιδαγωγική συνεδρίαση μέσα από την οποία συζητάμε συνεχώς θέματα
Σ-Μμμμ
Δ- εκπαιδευτικού έργου, θα έλεγα ότι έμμεσα, έμμεσα έρχονται σε επαφή με αυτό που εσύ ονομάζεις οργανισμό μάθησης.
Σ- Μμμ ... Διαισθητικά και αυθόρμητα, ας πούμε. Είναι που λέμε δεν έχει σημασία η λέξη, αλλά έχει σημασία το πράγμα. Μάλιστα. Για τους εκπαιδευτικούς, γενικά;
**Δ- Θ**α έλεγα ότι ότι ναι... δεν τους είναι ... δεν είναι σε όλους γνωστό.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Μμμ
Δ- Εκτός από αυτούς, οι οποίοι έχουν κάποιες σπουδές σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η λειτουργία των τυπικών σχολείων με αυτό το αυστηρό ιεραρχικό μοντέλο, όπου όλα έρχονται από κάτω και απλώς εδώ σε κάθε σχολική μονάδα διεκπεραιώνονται, θα έλεγα ότι ... ότι δεν μπορούμε εκεί να συναντήσουμε σχολική μονάδα υπό μορφή οργανισμού μάθησης
Σ- Μάλιστα. Όπως προανέφερα, η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του Οργανισμού Μαθητών στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και τη σπουδαιότητα του Οργανισμού Μάθησης σημαντικός σκοπός που ορίσαμε είναι να εξακριβωθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, ειδικά μέσα στο σχολείο σας ως σύνολο για τη βελτίωση της κρατούσας κατάστασης σε ό,τι αφορά τον Οργανισμό Μάθησης. Αυτό θα αποτελέσει αντικείμενο της επόμενης φάσης. Θα σας ανακοινώσω λοιπόν συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι μαθητές για το σχολείο σας. Επιδιώκουν να κάνουν μια συζήτηση, ελπίζοντας να λάβουν τις απαντήσεις σας πάνω σε διάφορα θέματα, όπως το ακόλουθα. Πρώτα πρώτα και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα της έρευνας, θα σας ρωτήσω το εξής πώς βλέπετε εσείς τη λειτουργία του ΣΔΕ σας ως οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με αυτές τις διαστάσεις. Πιστεύετε ότι το ΣΔΕ σας ανταποκρίνεται σε αυτό το μοντέλο και ως ποιο βαθμό, ας πούμε.... στην πράξη;
Δ-Ότι υπάρχει μία συσχέτιση υπάρχει.
Σ- Μμμ
Δ- Δεν μπορώ να πω ότι είμαστε στο μέγιστο δυνατό βαθμό, αλλά... Κι εγώ, αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό, βρισκόμαστε συνεχώς κατά τη διάρκεια κάθε σχολικής χρονιάς σε μία διαρκή αναζήτηση.
Σ- Μμμμ
Δ- Η αναζήτηση έχει να κάνει ,ε τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευόμενων, που οι ...που κάθε χρόνο το κάθε τμήμα και η κάθε ομάδα είναι διαφορετική. Άρα, βρισκόμαστε συνεχώς σε μία συζήτηση στοχοθέτησης, επαναστοχοθέτησης
Σ-μμμμ
Δ- διερεύνησης αναγκών εκπαιδευόμενων. Άρα θα έλεγα ότι ότι ακολουθούμε είμαστε κοντά στο συγκεκριμένο μοντέλο.
Σ- Επειδή το ερωτηματολόγιο είχε την κλίμακα Λίκερτ την πεντάβαθμη, εσείς τι βαθμό θα βάζατε, ας πούμε; Αν .... δεν ξέρω αν έχει νόημα αυτή η ερώτηση, αλλά εν πάση περιπτώσει
Δ- Ότι είμαστε είμαστε πάνω από το μέσο όρο και κοντά στο 4.
Σ- Μμμμ. Ωραία. Ωραία λοιπόν. Πέσατε μέσα .... πέσατε μέσα. Είστε πάνω από το μέσον όρο και προς το 4. Το πρόβλημα όμως είναι το εξής. Υπάρχει το εξής πρόβλημα. Αν θυμάστε το ερωτηματολόγιο που είχα μοιράσει, είχε 67 δηλώσεις, που συνθέτουν τον οργανισμό μάθησης, και ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να βάλουν .... να απαντήσουν δύο πράγματα. Πρώτον, πόσο είναι σημαντικό αυτό, με άλλα λόγια να φανεί η προσωπική τους θεωρία που λέμε. Δηλαδή πόσο το ασπάζονται μέσα τους; Ή τι ξέρουν; Τη λέξη δεν την ξέρουν. Όλα αυτά τα συνθετικά στοιχεία τα ασπάζονται; Και το άλλο ήταν πόσο συμβαίνει στην πραγματικότητα. Βλέπουμε λοιπόν ότι στην προσωπική τους θεωρία δεν έχουν βάλει πεντάρια παντού.
Δ- Ναι
Σ- που δείχνει ότι δεν το ασπάζονται ολωσδιόλου. Αυτό πώς θα το ερμηνεύατε; Τι σημαίνει για σας αυτό το πράγμα; Και δεν ισχύει μόνο στο σχολείο σας, μπορώ να πω αλλά και...
Δ- Μπορούμε αυτό να το ερμηνεύσουμε ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός
Σ- Μμμμ
Δ- ήδη από τις σπουδές του, αλλά και μετά -μιλάω για τους μόνιμους οι οποίοι είναι αποσπασμένοι και έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας στην τυπική εκπαίδευση- δεν έχουν έρθει σε επαφή στα τυπικά σχολεία με την έννοια του οργανισμού μάθησης
Σ- Μμμ
Δ- Αυτό σημαίνει ότι δεν το έχουν σκεφτεί από πριν. Δεν το έχουνε δηλαδή ως έννοια επεξεργαστεί. Παρ' όλα αυτά, όμως, εγώ βλέπω ότι μέσα από την καθημερινή τους ενασχόληση, έμμεσα είναι
Σ- Κοντά, ας πούμε...
Δ- ...Σε αυτό που λέμε ότι το σχολείο εκτός από την αυτού καθεαυτού διδασκαλία, έχουμε και μια λειτουργία ενός σχολείου το οποίο συνεχώς μαθαίνει.
Σ- Μάλιστα, μα φυσικά το ότι είναι πάνω από το 4... Το 4 ...το 4 σημαίνει ....πολύ σημαντικό. Οπότε το θεωρούν σημαντικό απλά, θα περίμενε κανείς να βάζουν πεντάρια παντού, σε όλες αυτές τις ερωτήσεις, αλλά προφανώς είναι αυτό που είπατε για τον Έλληνα εκπαιδευτικό.
Δ- Και όχι μόνο αυτό, αλλά αλλά και η δήλωση ότι δεν έχουμε και το τέλειο.... αυτό σημαίνει ότι έχεις και αποτελέσματα τα οποία είναι όσο γίνεται πιο κοντά στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία.
Σ- Ναι
Δ- Διότι συμπληρώθηκε και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι το συμπλήρωσαν, δεν το πέρασαν έτσι ούτε γρήγορα, αλλά απάντησαν όσο γίνεται πιο έγκυρα.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Να περάσουμε λίγο τώρα στο θέμα της απόκλισης μεταξύ πραγματικότητας και προσωπικής θεωρίας. Γιατί υπάρχει απόκλιση;
Δ- Η προσωπική θεωρία, φίλε Κωνσταντίνε, είναι κάτι.
Σ- Δεν λέω ότι το ΣΔΕ σας δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, εντάξει; Είναι πάνω από το μέσο όρο, αλλά .... Καθιερώθηκε εδώ και 20 χρόνια το ΣΔΕ να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Τι συμβαίνει και δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης;
**Δ-** Η προσωπική θεωρία ... η προσωπική θεωρία σε κάθε εκπαιδευτικό είναι ένα θέμα το οποίο είναι πολυπαραγοντικό. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός έχει μια από τις πιο υψηλές προσδοκίες σήμερα,
Σ- Ναι ναι
Δ- Αλλά αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι βασικότεροι είναι Α. Οι εμπειρίες από την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι φροντιστήρια. Μπορεί να είναι τα τυπικά σχολεία. Και το δεύτερο είναι ότι: Τι αυτοί έχουν στο μυαλό τους ως τι νομίζουν ότι πρέπει να είναι ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού;
Σ- Μμμ
Δ- Ερχόμενοι αυτοί στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, εγώ θεωρώ ότι με κάθε χρόνο προϋπηρεσίας και αυτοί με τη σειρά τους αλλάζουν. Και πιθανώς -βέβαια αυτό εξαρτάται και για τον καθένα- πιθανώς να επαναξιολογούν κάποια θέματα τα οποία είχαν από πριν στο μυαλό τους
Σ-Μμμ
Δ -Και μπορεί να μην είναι όλοι στον ίδιο βαθμό, αλλά είμαι σίγουρος ότι .. ότι εδώ μετά από ένα δυο τρία συνεχόμενα σχολικά έτη σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας έχουν επανα... να το πω ... έχουν αλλάξει κάποιες προηγούμενες πεποιθήσεις.
Σ- Ωραία. Πώς εξηγείτε όμως το γεγονός ότι και στα έξι ΣΔΕ της Θεσσαλίας που μελέτησα **η ε**πίδοση των ΣΔΕ στην πραγματικότητα, στην πραγματικότητα δηλαδή ω2 οργανισμών μάθησης, δεν είναι καθόλου ψηλή, δηλαδή είναι κάτω από το 4, ας πούμε. Και μάλιστα σε ένα έπεσε κάτω από το 3, δεν θα σας πω ποιο.
Δ- Ναι
Σ- Τι συμβαίνει άραγε; Αν θέλετε μπορείτε να ασχοληθείτε με τα 3 γνωστά επίπεδα, το μικρό, το μεσο και το μακρό, δηλαδή με τον εκπαιδευτικό ως άτομο με τις σπουδές του με την προσωπικότητά του. Με το σχολείο ως κουλτούρα. Και με το κράτος. Τι; Γιατί άραγε το ΣΔΕ δεν είναι οργανισμός μάθησης στο τέλειο;
**Δ- Ε**φόσον λοιπόν έχεις αυτά τα δεδομένα πολύ πολύ γρήγορα θα πω το εξής. Πρώτον. Πρώτον. Ενώ μιλάμε για Οργανισμό Μάθησης αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ακολουθούνται πιστά κάποιες
Σ- **α**ρχές, ας πούμε
Δ- Κάποιες αρχές. Εκτός από την καθημερινή επαφή του συλλόγου και από τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, πέρα από αυτό θα πρέπει ... θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να έχουν κάποιον σύμβουλο. Ο θεσμός του περιφερειακού συμβούλου έχει ατονήσει.
Σ- Γιατί;
Δ- Έχει ατονήσει. Γιατί;
Σ- Θα σας ρωτάω πολλά γιατί στη συνέλευση.
**Δ-** Εγώ θα έλεγα ότι από κάποιο σημείο και μετά όταν αυξήθηκε ο αριθμός των σχολείων στην Ελλάδα, τότε και λόγω της γνωστής ελληνικής γραφειοκρατίας, τότε το σύστημα άρχισε και βάρυνε λίγο. Δηλαδή έχουμε μια ... η ποσότητα λειτούργησε σε βάθος σε βάρος της ποιότητας.
Σ- Μμμμ
Δ- Παλαιότερα που τα σχολεία ήταν πανελλαδικά 20, 24, 25, 30, τότε υπήρχε και ...μάλιστα είχαμε και επιστημονικό συμβούλιο ανά σχολική μονάδα. Όπου εκεί υπήρχε τελείως διαφορετικός τρόπος λειτουργίας, υπήρχε μια επαφή, υπήρχε μια ενημέρωση, υπήρχε μια συμβουλευτική προς τους ... σε πολύ συχνή βάση ... προς τους εκπαιδευτικούς. Η αύξηση των σχολείων οδήγησε εκτός των άλλων στο ότι να δίνουμε βάση στην τυπική λειτουργία του σχολείου και όχι τόσο στο εκπαιδευτικό έργο του και στη βοήθεια του εκπαιδευτικού συνεχώς, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να έχει και παιδαγωγική ... και έναν παιδαγωγικό σύμβουλο, αλλά και επιστημονικό σύμβουλο επάνω στο αντικείμενο, στο γνωστικό αντικείμενο.
Σ- Ωραία. Γιατί ο πολλαπλασιασμός σχολείων σε ένα ευρωπαϊκό κράτος να σημαίνει φθίνουσα κατάσταση για έναν θεσμό;
**Δ-** Διότι κι εμείς εδώ ίσως να πέσαμε θύματα αυτού του συστήματος της εκπαίδευσης, το οποίο είναι συγκεντρωτικό και όχι αποκεντρωτικό. Δηλαδή για μένα ...για μένα θα έπρεπε η συγκεκριμένη δομή να έχει σε κάθε περιφέρεια ανεξάρτητο ... δηλαδή, όπως είναι ίδιες οι διευθύνσεις ...να υπάρχει διεύθυνση δια βίου μάθησης, στη Θεσσαλία, στην Ήπειρο,
Σ- Μμμ
Δ- ... όπου εκεί ανήκουν τουλάχιστον .... το παιδαγωγικό κομμάτι να ανήκει εκεί. Και όχι μόνο αυτό, αλλά, όπως έχουμε και συμβούλους, θα μπορούσε να υπάρχει στην αντίστοιχη δομή σύμβουλος για τα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, σύμβουλος για τα ΙΕΚ ... σύμβουλος και για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.
**Σ- Γ**ιατί όμως επιμένει η Ελλάδα σε αυτό το συγκεντρωτικό μοντέλο, ας πούμε; Γιατί όταν φτιάχνεις ένας θεσμός σαν το ΣΔΕ, όπως ας πούμε, τείνεις προς την αποκέντρωση. Δηλαδή θέλω να πω υπάρχουν κάποιες αντιφάσεις.
**Δ-** Όχι. Η πρώτη, η πρώτη επιστημονική ομάδα που σχεδίασε τα σχολεία αυτά είχε στο μυαλό της αυτό το αποκεντρωμένο μοντέλο και μάλιστα τα πρώτα χρόνια έδινε βαρύτητα σε κάθε σχολείο ξεχωριστά, γι αυτό και είχε εκχωρήσει επιστημονικό συμβούλιο. Βέβαια αυτό ήταν μεγάλη καινοτομία. Δεν μπόρεσε όμως στη συνέχεια με την αύξηση του αριθμού των σχολείων .... αυτό ατόνησε. Και επαναλαμβάνω ότι αυτό έγινε διότι όπως και στην τυπική εκπαίδευση έτσι και σε εμάς έπρεπε .... δηλαδή..πού φτάσαμε; Στο να υπάρχει, να υπάρχει η κεντρική διοίκηση στην Αθήνα και από εκεί να δίνονται οι οδηγίες
Σ- Μμμμ
Δ- χωρίς αυτό ... Αυτό τι έκανε όμως; Αυτό αποδυνάμωσε τον σύλλογο να παίρνει αποφάσεις, ενώ θα έπρεπε να γίνεται το αντίθετο. Δηλαδή, οι καλές πρακτικές κάθε σχολείου να μεταδίδονται στη διοίκηση
Σ- Στο κέντρο
Δ- ... και αυτό μετά να εφαρμόζεται την επόμενη χρονιά ως καλή πρακτική και στα υπόλοιπα σχολεία.
Σ- Αν καταλαβαίνω καλά, θέλετε να μου πείτε ότι η προϊσταμένη αρχή μας, ας πούμε, των ΣΔΕ, μαζί με τα ΣΔΕ, δεν αποτελούν οργανισμό μάθησης;
Δ- Εν μέρει, εν μέρει ... επαφίεται .... υπάρχει υπάρχει χώρος το κάθε σχολείο να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης, αλλά με ποια έννοια; Χωρίς να ξεφύγει από τις προδιαγραφές ή από την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων.
Σ- Μμμ. Ναι
Δ- Δηλαδή, θα ακολουθήσεις το πρόγραμμα, έχεις όμως περιθώρια να αναπτυχθείς, διότι δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν μπορεί, δεν θα σε ελέγξει κάποιος αν στο τέλος της χρονιάς σου έχεις διδάξει 5 6 ή τρία κεφάλαια.
Σ- Μμμ
Δ- Επίσης, έχεις τη δυνατότητα να κάνεις συχνές παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Έχεις τη δυνατότητα μέσα από το πρόγραμμα, από το ευέλικτο πρόγραμμα να κάνεις καινοτόμες δράσεις. Άρα θα έλεγα ότι ότι ένα ποσοστό του μοντέλου του Οργανισμού Μάθησης υπάρχει, και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα τυπικά σχολεία.
Σ- Αυτό φάνηκε στο αποτέλεσμα της έρευνας. Αυτό φάνηκε. Απλά εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε, 20 χρόνια μετά από την ίδρυση τα αποτελέσματα να είναι πολύ υψηλά και όχι να είναι πάνω από τον μέσο όρο.
Δ- Θα ξαναρθούμε όμως σε αυτό το θέμα τώρα. Τώρα, εδώ έχω γράψει μια προσωπική ερμηνεία των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να σας δώσω να τη διαβάσετε. Των αποτελεσμάτων, δηλαδή, των εκπαιδευτικών. Εάν θέλετε να σχολιάσετε κάτι.
Δ- Ωραία. Όχι, όχι συμφωνώ με όλα.
**Σ-** Αισθάνεστε ότι απεικονίζεται η πραγματικότητα. Δεν κρίνεστε ...
Δ- Έχεις απεικονίσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την πραγματικότητα. Και εκεί που αναφέρεις υψηλό βαθμό είτε μέτριο βαθμό είτε κάποιες διαστάσεις. Θα ξεκινήσω πρώτα από τη μαγική λέξη της αυτοαξιολόγησης. Γενικά να ξέρεις ότι στους εκπαιδευτικούς ακόμη αυτή η λέξη αυτή η λέξη έχει κόκκινο.
Σ- Προκαλεί νευρικό κλονισμό.
Δ- Ναι βέβαια. Ενώ βέβαια θα έπρεπε, εδώ μέσα τουλάχιστον σ' αυτούς οι οποίοι έχουν κάποια χρόνια εμπειρίας από σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου να είναι στην πρακτική την καθημερινή. Ένα είναι αυτό. Ένα δεύτερο το οποίο θέλω να σχολιάσω είναι αυτό το οποίο αναφέρεις σε σχέση με την έρευνα. Ότι δεν βλέπουν το έργο τους ερευνητικά. Βέβαια και αυτό έχει να κάνει πάλι με το ... με την εκπαίδευση και .... Γενικά η έρευνα ... και αυτοί μάλλον οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή και με μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, αυτοί είναι πιο .... θα μπορούσαν να το δουν και το έργο τους ερευνητικά. Με ποια έννοια πάντα; Στην τάξη τους,σε ομάδα εκπαιδευόμενων ή ακόμη και σε εκπαιδευτικούς εδώ, θα χορηγήσουν κάποιο ερωτηματολόγιο, θα ξεκινήσουν από το κλασικό της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών και θα πάρουν τα δεδομένα, θα κάνουν, θα κάνουν μια μία απλή μελέτη.
Σ- Μμμ
Δ- Αυτό αποτελεί μια πρώτη έρευνα. Από εκεί και πέρα έχουμε και κάποιους εκπαιδευτικούς σε κάποιες φάσεις της σχολικής χρονιάς μπορεί να πάρω συνεντεύξεις, να μιλήσω με εκπαιδευόμενους, να μιλήσω με εκπαιδευτικούς και κάποιοι από αυτούς στο τέλος κάθε χρονιάς ζητούν και τη γνώμη



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

των εκπαιδευομένων. Αυτό αποτελεί και ένα είδος έρευνας, ούτως ώστε να αξιολογήσουν για αυτοαξιολόγηση, να αξιολογήσουν τον εαυτό τους.
Σ- Γίνεται όμως με έμφαση και συστηματικά όλο αυτό; Δηλαδή αυτές οι συνεντεύξεις καταγράφονται, ας πούμε;
**Δ-** Όχι, όχι, όχι, όχι. Αποτελούν έτσι ..αποτελούν κάποιες προσπάθειες, αλλά όμως όχι, όχι να το πω έτσι με επιστημονικό υπόβαθρο, ούτως ώστε τα δεδομένα να είναι καταγεγραμμένα και να υπάρχει και έλεγχος από χρονιά σε χρονιά και λοιπά, έτσι. Όχι όχι σε τέτοια. Είναι ακόμα σε επίπεδο νηπιακό, αλλά ακολουθείται.
**Σ-** Υπάρχει μια βάση.
Δ- Υπάρχει μια βάση.
Σ- Λοιπόν, όπως θυμάστε είχα ζητήσει και έκανα και μια συζήτηση με τους μαθητές σας θυμάστε; Τώρα θα σας δώσω αποτελέσματα όπου έχει γίνει σύμμιξη των ποσοτικών των εκπαιδευτικών με τα ποιοτικά των εκπαιδευόμενων. Η αλήθεια είναι ότι δεν υπάρχει κάποια απόκλιση. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί είπαν άσπρο - οι εκπαιδευόμενοι είπαν μαύρο.Ή **...**
Δ- Ταιριάζουν τα ...
**Σ-** Σας κάνει κάτι εντύπωση. Θα θέλατε κάτι να σχολιάσετε. Εγώ βλέπω ότι εκπαιδευόμενοι τα βάζουν εντός εισαγωγικών με το κράτος. Δηλαδή κάπου καταλαβαίνουν ότι εσείς δεν είστε ο μοναδικός ηγέτης,ας πούμε, του σχολείου γιατί υπάρχει ... υπάρχουν κι άλλοι ηγέτες από πάνω μας, ας πούμε.Και θεωρούν ότι αυτοί οι ηγέτες σαν να μην κάνουν καλά τη δουλειά τους, ας πούμε. Λένε ότι το σχολείο είναι για ευάλωτους, ας πούμε, αλλά δεν τους δίνουν οδοιπορικά. Δεν φροντίζουν για τη θέρμανση, όλα αυτά.
Δ- Μου αρέσει που αυτό αυτό έχει αναδειχθεί μέσα από τη συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους. Αυτά είναι κρίσιμα ζητήματα και τα οποία ειπώθηκαν, αλλά έχουν συζητηθεί στο σχολείο. Στο πλαίσιο του ... και εγώ όταν μπαίνω στις αίθουσες αλλά και από τους εκπαιδευτικούς ως γενικότερη κουβέντα. Και επειδή είπες αυτό ... αυτό το θέμα με τις ευάλωτες και με το κράτος και λοιπά, ας τα πάρουμε λίγο με τη σειρά και ας επικεντρωθούμε σε ένα-δύο σημεία. Ένα πρώτο σημείο αυτό με τα οδοιπορικά, ήδη εγώ στις εκθέσεις τις απολογιστικές από τα πρώτα χρόνια της διεύθυνσης το βάζω σαν θέμα ότι θα πρέπει τουλάχιστον οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι είναι από ... από απόσταση από απόσταση μακρινή, δηλαδή έχουμε ... έχουμε αρκετούς και λόγω της μορφολογίας του νομού Τρικάλων, επειδή υπάρχει μόνο ένα σχολείο, όχι παράρτημα. Έχουμε όμως κάποιες πόλεις, οι οποίες ...και κάποιους δήμους, όπως είναι Καλαμπάκας Πύλης Φαρκαδόνας, όπου γνωρίζω από στατιστικά στοιχεία της περιοχής ότι έχουν αρκετά μεγάλο ποσοστό ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την τυπική εκπαίδευση. Κατά καιρούς, όταν έχω όταν έχω έρθει σε επαφή και πάω και μιλάω κάθε Σεπτέμβριο στους δήμους αυτούς, αυτό το οποίο ακούω είναι ότι για μας το μισό, το μαθητικό εισιτήριο δεν μας λέει τίποτε
Σ- Δε μας λέει τίποτε
Δ- διότι δεν είναι μόνο το οικονομικό είναι ότι εγώ θέλω να έρθω στο σχολείο πέντε λεπτά πριν να αρχίσει το μάθημα και να φύγω πέντε λεπτά μετά, άρα θα χρησιμοποιήσω το δικό μου όχημα. Αλλά όταν είμαι όμως σε χωριό το οποίο απέχει 50, 60, 70 χιλιόμετρα, άρα αυτοί αμέσως αμέσως αποκλείονται.
Σ- Και το θίγουν κάποιοι μαθητές σας, ότι έτσι θα ... θα καταργηθεί, θα αυτοκαταργηθεί ο θεσμός.
Δ- Και πολύ σωστά δηλαδή. Εγώ βλέπω ότι αυτή τη στιγμή χάνω εκπαιδευόμενους, οι οποίοι το έχουν ανάγκη, αλλά επειδή δραστηριοποιούνται σε σε χωριά των 50, 60, 90 χιλιομέτρων δεν γράφονται.
Σ- Ωραία. Και μου είπατε ότι το θέτετε αυτό το ζήτημα;
Δ- Πάντα
Σ- Ωραία. Τότε γιατί δεν γίνεται τίποτα από το κράτος;
Δ- Το γιατί τώρα ...
Σ- Όχι πείτε μου
Δ- Το γιατί... Αυτό εγώ θα έλεγα ότι είναι πολύ απλό, δηλαδή όπως όπως και στην τυπική εκπαίδευση, έτσι και σ' αυτούς θα μπορούσε να οριστεί ή ανά ομάδα όμορα χωριά ή να οριστεί κι ένα είδος σαν ταξί, σαν ταξί...
**Σ-** Ωραία, γιατί δεν γίνεται τότε; Γιατί οι εκπαιδευόμενοι κάνουν κι άλλα παράπονα, ότι αργούν οι ωρομίσθιοι, ότι χάνεται διδακτικός χρόνος και όλα αυτά σαν να δείχνουν δηλαδή το κράτος.
Δ- Να τα πάρουμε με τη σειρά. Το κομμάτι της μετακίνησης θα μπορούσε να λυθεί όπως και στην τυπική εκπαίδευση. Βέβαια, στην τυπική εκπαίδευση. δεν το λύνει το υπουργείο υπουργείο, αλλά το λύνει η περιφερειακή ενότητα. Εκεί εκεί δεν υπάρχει κονδύλι για τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.
Σ- Γιατί;
Δ- Μπορεί να είναι και επειδή επειδή τα σχολεία μας είναι ως πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ... εγώ θα έλεγα ότι θα έπρεπε .... Γιατί το τεχνικό δελτίο όταν γίνεται και πάει για την επταετία του ΕΣΠΑ, αν εκεί δεν μπει, στην πορεία δεν μπορεί να μπει.
Σ- Ωραία. Γιατί δεν μπαίνει;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Ίσως κάποιους δεν το σκέφτηκε.
Σ- Γιατί δεν το σκέφτηκε κάποιος;
**Δ- Αυτό είναι** μεγάλη κουβέντα.
Σ- Ωραία, ας αφήσουμε τη μετακίνηση. Οι ωρομίσθιοι γιατί αργούν να ρθουν;
Δ- Ένα είναι αυτό. Πάμε τώρα στο δεύτερο κομμάτι, το οποίο έθεσαν, και το λένε και σε μένα, στο κομμάτι στελέχωσης. Όταν τα σχολεία αυτά άρχισαν τα πρώτα χρόνια να λειτουργούν, εδώ ερχόταν για κάθε γραμματισμό μόνιμος. Επομένως ο μόνιμος ήταν από την αρχή της χρονιάς. Πάλι μετά στη διάρκεια των ετών και αύξηση των σχολείων και λοιπά, μειωμένες οι αποσπάσεις, αυξήθηκε και το ωράριο, άρα δεν μπορούσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί να καλύψουν, τουλάχιστον σε μικρές σχολικές μονάδες γραμματισμούς, όπως είναι οι τραυματισμοί των 2 ωρών, φυσικός περιβαλλοντολόγος, αισθητική αγωγή, μπήκαμε στη διαδικασία των ωρομισθίων.
Σ- Μμμ
Δ- Η διαδικασία αυτή ξεκινάει, όπως ξεκινάει ...και εσύ τώρα ρωτάς γιατί δεν έρχονται.
Σ- Μμμμ
Δ- Γιατί δεν έρχονται. Διότι οι αιτήσεις είναι δεκάδες, εκατοντάδες
Σ- Ναι
Δ- και θα πρέπει κάποια ομάδα να δουλέψει Ιούνιο Ιούλιο Αύγουστο.
Σ- Εντάξει.
Δ- Θα μπορούσαν να έρχονται κανονικά από 1η Οκτωβρίου. Η καθυστέρηση είναι καθαρά θέμα λειτουργίας του ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
**Σ** -Το οποίο είναι το κεντρικό κράτος, ας πούμε. το ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Ανήκει στο κράτος, είναι κρατική υπηρεσία.
Δ- Δηλαδή, είναι θέμα γραφειοκρατικό, καθαρά.
Σ- Ναι, γιατί ένα κράτος ευρωπαϊκό εν έτει 2022 βάζει τέτοια προσκόμματα και εμπόδια και γραφειοκρατικά, έτσι; Πώς θα το εξηγούσατε αυτό;
Δ- Δεν μπορώ να πω ότι γίνεται εσκεμμένα, διότι τα χρήματα, εφόσον μιλάμε για ΕΣΠΑ.
Σ- Ναι
**Δ**- Υπάρχουν
Σ- Ε τότε γιατί δεν δίνονται;
Δ- Όχι "γιατί δεν δίνονται". Γιατί δεν υπάρχει αυτή η οργάνωση, η οργάνωση ούτως ώστε να υπάρξει η ομάδα που θα ελέγξει τις αιτήσεις.
Σ-Ωραία.
Δ- Θα μπορούσε αρχικά να ήδη αυτά να γίνονται ηλεκτρονικά. Κι εγώ είμαι σίγουρος ότι δεν γίνεται κάτι εσκεμμένα. Απλώς, δεν υπάρχει η σωστή οργάνωση ίσως και το προσωπικό να ελέγξει αυτές τις συζητήσεις.
Σ- Ναι, αλλά όταν κάτι γίνεται για πολλά χρόνια, κατά συρροή, ας το πούμε έτσι, εντάξει; Και κάθε χρόνο συμπίπτουν να είναι ίδια τα προβλήματα, δεν μπορεί κανείς να λέει ότι δεν είναι εσκεμμένο. Εγώ δεν θέλω να σας πιέσω. Απλά οι περισσότεροι συνάδελφοί σας με τους οποίους μίλησα, χρησιμοποίησαν πιο αυστηρή γλώσσα εναντίον του κράτους.
**Δ**- Όχι, όχι, δεν θέλω να χρησιμοποιήσω. Εγώ το λέω, το λέω με με .... έτσι με καλή διάθεση
Σ- Ναι
Δ- Και και ψάχνοντας να βρω κι εγώ λύσεις, φτάνω στο συμπέρασμα ότι ... Εφόσον οι διαδικασίες αυτές είναι από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και το ΙΝΔΕΔΙΒΙΜ δημιουργήθηκε, δημιουργήθηκε, Για να φέρει εις πέρας την υλοποίηση των σχολείων, Είναι θέμα καθαρά οργάνωσης του φορέα.
Σ- Ωραία. Γιατί δεν οργανώνεται;
Δ- Ναι, δεν λειτουργεί σωστά.
Σ- Γιατί; Γιατί άραγε;
Δ- Τέλος πάντων ας ... Ας μείνουμε, ας μείνουμε στο ότι είναι η νοοτροπία του Ελληνικού Δημοσίου, που εδώ δεν είναι δημόσιο, είναι ένας φορέας που έχει ένα στόχο, να απορροφήσει τα χρήματα. Παρ' όλα αυτά, όμως, λειτουργεί ως παραδοσιακό δημόσιο.
Σ- Αυτό είναι πιο τραγικό.
Δ- Ναι. Εγώ αυτή την εξήγηση δίνω.
Σ- Λοιπόν όλη αυτή την ώρα έχουμε ουσιαστικά πραγματοποιήσει, εσείς δηλαδή, μια ανάλυση swot. Την ξέρετε την έννοια, εντάξει; Ψάχνουμε δηλαδή για το πρόβλημα που μας απασχολεί γιατί τα ΣΔΕ δεν είναι ο οργανισμός μάθησης, όπως θα έπρεπε, ας πούμε ... Λοιπόν τι είναι αυτό από το εξωτερικό περιβάλλον που το εμποδίζει ή το ευνοεί και τι έσωθεν, από τα σπλάχνα, ας πούμε, του σχολείου αυτού, που εμποδίζει; Θέλετε λίγο να τα ανακεφαλαιώσουμε τώρα; Έχουμε το ΣΔΕ και το εξωτερικό περιβάλλον, που είναι τα πάντα, από τη γειτονιά μέχρι το κράτος, ας πούμε. Τι είναι αυτό από το εξωτερικό περιβάλλον που εμποδίζει ευνοεί το....
Δ- Να το πάρουμε λίγο από το πιο εύκολο...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**Σ- Ν**αι, απ' ό, τι θέλετε.
Δ- Να το πάρουμε ως εσωτερικό περιβάλλον και ως βασικές αρχές λειτουργίας. Δεν υπάρχει κανένα θέμα η λειτουργία του, η λειτουργία του έτσι όπως είναι σχεδιασμένο, είναι βοηθητική στο να το οδηγήσει σε οργανισμό μάθησης
Σ- Υπέρ του οργανισμού μάθησης.
Δ- Εγώ θα έλεγα δηλαδή ότι το κομμάτι εσωτερική λειτουργία του σχολείου δρα υποστηρικτικά.
Σ- Θα συμφωνούσα μαζί σας. Τι πάει στραβά;
Δ- Πάμε τώρα στο εξωτερικό περιβάλλον. Εφόσον λοιπόν έχουμε μια δομή, η οποία σου λέει ότι μπορείς να δουλέψεις με τον δικό σου ωραίο τρόπο, για να δουλέψει όμως αυτό θα πρέπει να υπάρχουν και κάποια άλλα στοιχεία, τα οποία στοιχεία είναι: εκπαιδευτικό προσωπικό σε πλήρη ανάπτυξη. Δεν υπάρχει έγκαιρα όπως προείπαμε. Β. Οικονομική ενίσχυση: δεν υπάρχει από την αρχή της χρονιάς ή καθυστερούν. Για παράδειγμα, βρισκόμαστε τώρα στο 4ο έτος χωρίς κονδύλι γραφικής ύλης.
Σ- Αυτό δεν είναι εντελώς παράξενο; Πιστεύετε ότι μπορεί να εξηγηθεί για ένα ευρωπαϊκό κράτος;
**Δ-** Τώρα μου δίνεις το έναυσμα να κάνω και εγώ μια έρευνα για να εξηγήσω αυτά τα φαινόμενα.
Σ- Δηλαδή προξενεί πολλή εντύπωση
Δ- Αρκετή. Και σκέψου ότι αυτές οι καθυστερήσεις στις πληρωμές δεν είναι μόνο για τα άλλα… είναι και για τους ωρομισθίους, για τα ψίχουλα που παίρνουν και κατατίθενται στην τράπεζα καθυστερημένα…
Σ- Αυτό με τους άγονους διαγωνισμούς που έχω ακούσει από άλλους συναδέλφους. Πώς μπορεί να είναι για τέσσερα χρόνια ο διαγωνισμός συνεχώς άγονος και γιατί δεν γίνεται γόνιμος κάποια στιγμή;
Δ- Εκεί δεν έχω πρόσβαση σε τέτοιες ...
Σ- Ωραία.
Δ- Και επίσης εδώ ... είπαμε λοιπόν στο εξωτερικό περιβάλλον ... αυτά τα οποία είναι είναι όλα αρνητικά αρνητικά ως προς το να έχεις έναν πλήρη οργανισμό μάθησης.
Σ- Ωραία θα περάσουμε τώρα στην τρίτη και τελευταία φάση της συνέντευξης. Θα σας παρακαλέσω να υιοθετήσετε μια διαχρονική ματιά, δεδομένης της μακρόχρονης υπηρεσίας σας στον θεσμό, και να μου πείτε πώς ήταν παλιότερα η κατάσταση σε σχέση με τον Οργανισμό Μάθησης στο ΣΔΕ. Τι άλλαξε, τι όχι και γιατί; Δηλαδή ανακαλώντας μπορείτε να φανταστείτε αν ποτέ τα ΣΔΕ προσέγγισαν περισσότερο τον Οργανισμό Μάθησης απ΄ ό,τι είναι τώρα; Δηλαδή, αν αυτή η έρευνα είχε γίνει πριν από δέκα χρόνια, θα έπαιρνα καλύτερα αποτελέσματα; Τι πιστεύετε;
Δ- Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας, ... επειδή έχω ασχοληθεί με τον θεσμό, με όλη την διαδρομή του...
Σ- Και σε μεγάλο βάθος, απ' ό,τι μου έχετε πει ...
Δ- Τα πρώτα τρία χρόνια, τα πρώτα τρία χρόνια, με τα ελάχιστα τότε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας ήταν ο οργανισμός μάθησης με γράμματα κεφαλαία, έντονα, υπογραμμισμένα.
Σ- Στην πλήρη ...
Δ- Τελείως
Σ- Μιλάμε για τις σχολικές χρονιές 2000 1, 2, 2, 3 3 4 όπου ταυτόχρονα λειτουργούσαν, αλλά προσπαθούσαν να φτιάξουν, να καταλήξουν σε ένα μοντέλο, έτσι ώστε μετά ο θεσμός.
Σ- Να παγιωθεί με αυτή τη μορφή, ας πούμε ....
Δ- Άρα, μιλάμε για σχολεία εκείνης της εποχής, σε πειραματική φάση, όπου οι σύλλογοι διδασκόντων συνεχώς ήταν σε μια λειτουργία ... να κάνουν μία καινοτομία, να τη συζητάνε να επανασχεδιάζουν ... συνεχώς μιλάμε. Βρισκόταν σε συνεδριάσεις και δύο και τρεις και τέσσερις φορές τον μήνα, κάθε εβδομάδα
Σ- Μμμ
Δ- Έτσι ώστε να καταλήξουν σε κάποιο ... σε κάποια εκπαιδευτικά μοντέλα. Όχι όχι παγιωμένα
Σ- ναι,
Δ-αλλά να δουν και αυτοί στην πράξη πώς θα μπορούσε αυτό να λειτουργήσει καλύτερα. Σ- Μπράβο.
Δ- Γιατί μιλάμε για τα χρόνια εκείνα για τη μεγάλη καινοτομία του Γραφείου Συμβουλευτικής, το οποίο έπρεπε να δουν και αυτό πώς θα κουμπώσει επάνω στη λειτουργία του του σχολείου, στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, όχι αναλυτικό πρόγραμμα. Στις εκπαιδευτικές τεχνικές... Όλα αυτά θέλανε συνεχώς συνεχώς μία συνεχώς έρευνα
Σ- έρευνα.
Δ- Άρα, ειδικά όταν μιλάμε ο Οργανισμός Μάθησης, αυτό έχει άμεση σχέση με την έρευνα. Άρα τότε είχαμε συνεχώς τέτοιου είδους καταστάσεις.
Σ- Αυτό πόσα χρόνια πιστεύετε ότι κράτησε;
**Δ- Αυτό** μετά την τριετία, από το σχολικό έτος 2004-05 και τα επόμενα λίγα έτη, να πω ότι εκείνη τη χρονιά υπήρχε και σε κάθε σχολείο επιστημονικός σύμβουλος, υπήρχε για κάθε γνωστικό αντικείμενο, επιστημονικός υπεύθυνος ... σε άμεση επαφή με το σχολείο, όπου έπαιρνε δεδομένα, τα ανέλυαν. Και ... μετά από το 2004-5 έως το έτος 7-8, πάλι και τότε υπήρχε η παιδαγωγική καθοδήγηση, υπήρχε και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

το πολύ καλό κομμάτι, όπου τα σχολεία μία-δυο-τρεις φορές κάθε χρόνο βρισκόντουσαν είτε στη Βόρεια Ελλάδα είτε στην Νότια Ελλάδα, είχαν χωριστεί σε δύο...
Σ- Ζώνες, ας το πούμε.
Δ- Ναι ...Γεωγραφικές ζώνες, όπου υπήρχε η ανταλλαγή απόψεων. Πολύ σημαντικό και αυτό ... το οποίο και αυτό μετά ατόνησε.
Σ- Γιατί ατόνησαν όλα αυτά. Πώς είναι δυνατόν; Δηλαδή, έτσι όπως μου το περιγράφετε, είναι σαν να είχαμε ένα καλό ξεκίνημα και μετά μια απότομη πτώση, η οποία δεν ξέρω.... συνεχίζεται; Βαθαίνει όλο και περισσότερο;
Δ- Εγώ θα έλεγα ...
Σ- Ναι
Δ- Ότι κάποιοι κάπου κάποτε .... στο μυαλό τους θέλανε και τα σχολεία αυτά να ακολουθήσουν μια οργάνωση του τυπικού σχολείου. Ενώ είναι τελείως αυτή είναι τελείως εκτός τόπου και χρόνου. Ενώ θα πρέπει τα σχολεία να ακολουθήσουν τις καινοτομίες και αρκετές από αυτές, όπως τώρα που βάζουν τους ψυχολόγους στα μεγάλα σχολεία,
Σ- Ναι
Δ- γραφείο συμβουλευτικής και λοιπά ή όπου υπάρχουν, ας πούμε, στα σχολεία τα πρότζεκτ και όλα αυτά. τα οποία έχουν ήδη δουλέψει από την πρώτη στιγμή ... Θα έλεγα ότι πάνε να αφομοιώσουν και τα σχολεία αυτά στο μηχανισμό πάλι του συγκεντρωτικού. Δηλαδή, να υπάρχει μία κεντρική αρχή, να δίνει πάλι οδηγίες και να ακολουθούμε κι εμείς εδώ τις οδηγίες. Το οποίο αυτό δεν μπορεί να γίνει, γιατί τα σχολεία σχεδιάστηκαν τελείως με άλλη φιλοσοφία. Ίσως ακόμα ... ότι η ελληνική κοινωνία δεν μπορεί ακόμη να δεχθεί τόσο απότομη μεταβολή, αλλαγή.
Σ- Συμφωνείτε με κάποιο συνάδελφό σας που είπε ότι τα ΣΔΕ κινδυνεύουν να γίνουν να μετατραπούν σε μηχανισμούς απόδοσης ενός απολυτηρίου γυμνασίου σε ενηλίκους.
Δ- Όχι όχι όχι. Και κακώς το είπε.
Σ- Ναι
Δ- Εγώ είμαι τελείως αντίθετος διότι παραμένουμε στο ... στην οργάνωση και στη λειτουργία τη δικιά μας. Στην οργάνωση και τη λειτουργία τη δικιά μας. Δηλαδή έχουμε περιθώρια να κινηθούμε, ούτως ώστε οι εκπαιδευόμενοι μας μπορεί ... εδώ εδώ θα μιλήσω με δεδομένα από έρευνες ... οι οποίες δείχνουν το εξής απλό σχήμα: Έχουμε κάποιους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ως κίνητρο εγγραφής είναι το απολυτήριο. Κίνητρο εξωτερικό και πολύ μεγάλο σε ισχύ. Αλλά ερχόμενοι εδώ και βλέποντας τον τρόπο λειτουργίας αυτό το κίνητρο μετασχηματίζεται σε εσωτερικό. Και μάλιστα στο τέλος του δεύτερου κύκλου, και αλλάζουν τελείως τη θεωρία τους.
Σ- Υπερισχύει....
Δ- Και λένε και το εξής ότι εδώ μέσα είδα τελείως έναν άλλο διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης. Και μου αρέσει που ήμουν μαθητής και θα συνεχίσω και σε λύκειο. Και δεν με ενδιαφέρει μόνο το χαρτί, θα το χρησιμοποιήσω, αλλά θα συνεχίσω και θα εκπαιδεύομαι. Γιατί μ αρέσει να μαθαίνω
Σ- Ωραία. Αυτό που λέτε εννοείται ότι έχει μεγάλη αξία κτλ. Δεν θεωρώ ότι αναιρεί αυτό που μου είπε ο συνάδελφός σας. Είπε ότι κινδυνεύουν να μετασχηματιστούν σε κάτι τέτοιο.
Δ- Όχι, όχι γιατί όταν λέμε κινδυνεύουν σημαίνει ότι .. ότι θα είμαστε ένα σχολείο το οποίο θα προσφέρει μία προκάτ εκπαίδευση, θα δίνει και ένα απολυτήριο. Δεν θα γίνει...
Σ- Δεν θα γίνει... Παρόλα αυτά, παρόλα αυτά, ένας άλλος συνάδελφος σας είπε το εξής: ότι το ΣΔΕ θεσμοθετήθηκε ως οργανισμός μάθησης, κάποιες δυνάμεις, μεταξύ των οποίων το κράτος, βάζει εμπόδια στο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, αλλά το κάθε ΣΔΕ μόνο του παλεύει να είναι οργανισμός μάθησης. Και αυτό με βάση αυτό που είπατε εσείς
Δ- Ε ναι
Σ- Κόντρα, δηλαδή κόντρα ...
Δ- ναι
Σ- Μήπως αυτό θέλετε να πείτε τελικά;
Δ- Όχι. Με ποια έννοια... Ότι ότι εφόσον έχουμε έναν τρόπο λειτουργίας, ο οποίος μας δίνει πολλά περιθώρια λειτουργίας Οργανισμού Μάθησης τα αξιοποιούμε.
Σ- Όσο μπορείτε
Δ- Τα αξιοποιούμε. Δεν μπορεί κάποιος αυτά να μας τα κόψει και παρ' όλο που έχουμε αυτά τα προβλήματα τα οποία έχουμε ... επειδή εδώ στο σχολείο η διεύθυνση και το προσωπικό είμαστε διότι μας αρέσει..., θεωρώ ότι ότι παρ όλα αυτά τα προβλήματα, εμείς θα ακολουθήσουμε όλες αυτές τις διαδικασίες που αρκετές από αυτές οδηγούν στον οργανισμό...
Σ- Όμως οι ελλείψεις που τις επεσήμαναν και οι εκπαιδευόμενοι οδηγούν σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σε όχι υψηλό αποτέλεσμα.
Δ- Ε ναι, δεν μπορούμε να κάνουμε και θαύματα.
Ξέρετε ένας από τους λόγους που ανέλαβα αυτή την έρευνα ήταν ο εξής. Μελετώντας κατάλαβα ότι ο όρος Οργανισμός Μάθησης, που είναι αρκετά δημοφιλής στο εξωτερικό, προκειμένου για εκπαίδευση



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είναι μόνο στα ΣΔΕ. Δηλαδή πουθενά αλλού δεν δεν έχει βγει υπουργός να πει ότι έχουμε τέτοιο... να μετασχηματιστούν τα σχολεία. Σκέφτηκα λοιπόν να ασχοληθώ και να δω εάν αυτός ο θεσμός, σε όλη την ελληνική επικράτεια, πώς εμποδίζεται και πώς ευνοείται; Και βλέπω τελικά ότι εμποδίζεται από αυτόν που τον έφτιαξε, από το κράτος και προσπαθεί το προσωπικό σε κάθε σχολείο κουτσά στραβά να το πετύχει.
Δ- Ναι. Εντάξει.
Σ- Απομένει στο σχολείο.
Δ - Η έρευνα αυτό δείχνει.
Σ- ... επαφίεται να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Για να εστιάσουμε λίγο στη μάθηση των εκπαιδευομένων. Όταν το ΣΔΕ, μην σας πω και οποιοδήποτε σχολείο, δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, βλάπτεται η μάθηση των εκπαιδευομένων;
Δ- Έμμεσα. Δηλαδή αν το πάρουμε σε σχήμα, δεν μπορούμε να έχουμε βελάκι απευθείας από τον ...τον Οργανισμό Μάθησης από τη λειτουργία του σχολείου ... Έμμεσα ... έμμεσα. Διότι έχουμε λοιπόν: σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης από εδώ, από εκεί έχουμε εκπαιδευόμενους. Δεν μπορούμε να πάμε απευθείας απευθείας ότι, εφόσον ...αν αυτό χ, εκείνο ψ... Ενδιάμεσα ...
Σ- Μμμμ
Δ- ...υπάρχει η διεύθυνση και το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Όσο το επίπεδο λειτουργίας του εκπαιδευτικού προσωπικού, του συλλόγου, όσο μεγαλύτερο είναι ο τρόπος λειτουργίας του, όσο πιο κοντά είναι στον Οργανισμό Μάθησης, τόσο και η μάθηση των εκπαιδευομένων
Σ- Ωφελείται
Δ- ωφελείται. Βέβαια, βέβαια. Ωφελούνται ούτως η άλλως. Απλώς όταν το σχολείο είναι και οργανισμός μάθησης, εκεί έχουμε και δεύτερο και τρίτο επίπεδο ωφέλειας.
Σ- Μάλιστα. Και κάπου το θίγουν αυτόοι εκπαιδευόμενοί σας. Γιατί λένε ότι όταν βλέπουμε το σύλλογο να είναι ... να έχει πολύ ομαδικές σχέσεις, αυτό ανακλάται και σε εμάς και γινόμαστε κι εμείς. Λοιπόν ...μπορούμε τώρα να προχωρήσουμε βαθύτερα στην ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών και του σχολείου σας. Κατ αρχάς, υπό το φως της τωρινής κατάστασης μια γενική ερώτηση είναι η εξής: Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η προοπτική για τον Οργανισμό Μάθησης στον θεσμό του ΣΔΕ; Θα αλλάξει κάτι ή θα παραμείνουν όλα το ίδιο;
Δ- Δύσκολη ερώτηση αυτή. Εφόσον ένας παράγοντας της λειτουργίας εξωτερικός είναι η κεντρική διοίκηση, αν αυτοί δεν αλλάξουν, δεν μπορεί να γίνει καμία βελτίωση.
Σ- Καμία θεαματική, ας πούμε.
Δ- Κάποια θεαματική, ας πούμε. Για να μπορέσουμε να πούμε ότι ότι ότι ... θα είμαστε σε ένα πολύ καλό επίπεδο, θα πρέπει, με όλη την προηγούμενη κουβέντα, να υπάρχει από μεριάς της κεντρικής διοίκησης να υπάρχουν εκεί άτομα, τα οποία να γνωρίζουν το θεσμό τέλεια. Β. Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και όλη η τεχνική υποστήριξη να λειτουργεί τέλεια. Και το τρίτο, που είναι και το ευκολότερο, διότι τώρα έχουμε εκπαιδευτικούς με φοβερή εμπειρία στα σχολεία, με μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση ενηλίκων, τότε και εδώ θα έχουμε θεαματική βελτίωση, αλλά είναι οι δύο πρώτοι παράγοντες που είπα.
Σ- Μάλιστα. Λοιπόν, ας επικεντρωθούμε τώρα στο ΣΔΕ σας και σε εσάς προσωπικά. Όπως γνωρίζετε, η θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης υποδεικνύει για την περίπτωση που μας απασχολεί, για ένα πρόβλημα ας πούμε, την κατάστρωση ενός στρατηγικού σχεδίου αντιμετώπισης του προβλήματος. Απευθύνομαι σε εσάς ως στον ηγέτη στον οργανισμό σας θέτω τις εξής ερωτήσεις. Εσείς προσωπικά θα θέτετε σκοπό να κάνετε κάτι υπέρ του Οργανισμού Μάθησης εντός του σχολείου σας καταστρώνοντας κάποιο σχέδιο από Σεπτέμβριο; Γιατί ναι; Γιατί όχι; Έπειτα και τη συζήτηση.
Δ- Εκτός από το συγκεκριμένο θέμα του Οργανισμού Μάθησης... Επειδή επειδή μια μάλλον μη από τις εξειδικεύσεις μου, εκτός του μεταπτυχιακού στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχω και μεταπτυχιακό στην εκπαιδευτική διοίκηση, και μάλιστα με την μέγιστη δυνατή βαθμολογία, γνωρίζω ότι ως διευθυντής του σχολείου αυτού είναι να θέτω πάντα στην αρχή της χρονιάς στόχους.
Σ- Μμμμ
δ- Ενώ εγώ στο μυαλό μου μπορεί να έχω στόχους οι οποίοι να ...για να υλοποιηθούν ίσως χρειαστεί και 2 και τρία χρόνια, αυτούς εγώ τους επιμερίζει σε στόχους βραχυπρόθεσμους και πάντα στην αρχή κάθε χρονιάς, με το εκπαιδευτικό προσωπικό, βάζουμε κάποιους στόχους που έχουν σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα θα έλεγα, άρα θα έλεγα ότι είμαι στο κομμάτι αυτό, έχω στο μυαλό μου πάντα τη βελτίωση και πάντα αυτό έχει σχέση έμμεσα και με οργανισμό μάθησης.
Σ- Δεν μου λέτε ποιους παίκτες, ποιοι είναι οι παίκτες που πρέπει να κινητοποιηθούν; Δηλαδή αυτό το σχέδιο ...
Δ- Όπως το έχω εγώ και το σχεδιάζω, είναι. Διευθυντής - Υποδιευθυντής - Εκπαιδευτικό προσωπικό, μόνιμο και οι ωρομίσθιοι, οι οποίοι θα πρέπει όταν έρχονται να εντάσσονται (έχουμε διαδικασίες να ενταχθούν στο κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας) - οι εκπαιδευόμενοι - οι απόφοιτοι και



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

εκεί που υπάρχει μια αντικειμενική δυσκολία είναι είναι το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Εκεί έχουμε δυσκολία
Σ- Εκεί εσείς πιστεύετε ποιος είναι ο ρόλος σας; Τι θα μπορούσε να κάνετε, ας πούμε; Μου είπατε πριν ότι έχετε κάνει κατά καιρούς αιτήματα, αλλά πέφτουν στο καλάθι σας.
Δ- Ναι εντάξει
Σ- Έχω την εντύπωση όμως ότι έτσι....
Δ- Δεν είμαστε και κοντά και κοντά ίσως... Μια διεύθυνση ίσως ενός σχολείου στην Αθήνα θα μπορούσε να πάει και διά ζώσης .. ίσως
Σ- Ναι
Δ- Εγώ θα έλεγα ότι θα πρέπει με κάποιον τρόπο με κάποιον τρόπο στην αρχή το Σεπτέμβριο μήνα θα πρέπει να γίνεται μία ας το πούμε τηλεσυνάντηση διευθυντών, ή και ανά περιφέρεια, διευθυντών με Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και με ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Αυτό για μένα είναι πολύ σημαντικό.
Σ- Αυτό δεν είναι λίγο αυτονόητο; Δηλαδή αν το άκουγε κανένας θα έλεγε: "Μα τι ζητάτε, τώρα, ας πούμε; Αυτό είναι κάτι που .."
**Δ-** Αυτό το λέω γιατί.... γιατί αυτή τη στιγμή αυτή τη στιγμή... Θα το πω τώρα ως εξής: Μέχρι πριν από 1-2 χρόνια, και στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ υπήρχαν άτομα τα οποία έζησαν τον θεσμό από την αρχή ...
Σ- Μμμμ
Δ- Αυτοί σταδιακά φεύγουν. Και τώρα έχουμε στην κεντρική διοίκηση άτομα, τα οποία εντάξει όχι ότι είναι κακό, αλλά έχουν μικρή εμπειρία, ενώ οι διευθυντές, έχουμε διευθυντές με πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία. Άρα
Σ- Μια αντίφαση βλέπω εδώ πάλι
Δ- Η πρόταση που έκανα εγώ φέτος στην τελική απολογιστική έκθεση είναι "φωνάξτε τους διευθυντές, έτσι ώστε σε συνεργασία με τη Γενική Γραμματεία πρώτα στο κομμάτι το διαδικαστικό, της οργάνωσης, του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και με το ΙΝΕΔΙΒΙΜ για να σας κάνουν προτάσεις". Και να ξέρεις ότι είναι λάθος όταν κάποιοι σκέφτονται ότι θα κάνει την πρόταση η Κεντρική Διοίκηση και η πρόταση αυτή θα είναι η πολύ καλή και εμείς θα τη δεχτούμε. Είναι λάθος. Το μοντέλο είναι: υπάρχει ένα θέμα; Φωνάζεις τον διευθυντή ή τους διευθυντές, να σου κάνουν προτάσεις και με βάση τη σύνθεση αυτή σχεδιάζεις.
Σ- Μα αυτό τον οργανισμό να βοηθήσεις τελικά.
Δ- Ναι
Σ- Νομίζω ότι συνεχώς επανερχόμαστε στον Οργανισμό Μάθησης. Πόσο σοβαρό σας φαίνεται, πόσο σοβαρή αντιμετώπιση σας φαίνεται το να αναλαμβάνουν την ηγεσία στο κέντρο άτομα, τα οποία δεν γνωρίζουν τον θεσμό;
Δ- Εδώ δεν μπορώ να απαντήσω.
Σ- Και υπάρχει αυτή η ανισότητα, ας πούμε;
Δ- Υπάρχει το κομμάτι της εκπαίδευσης. Υπάρχει και το κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής.
Σ-Ναι
Δ- Εγώ μπορεί να είμαι ως διευθυντής άριστος, αλλά αν κληθώ να υπηρετήσω την πολιτική της εκπαίδευσης να μην είμαι τόσο καλός.
Σ- Ωραία. Παρ όλα αυτά έχετε άποψη για την εκπαιδευτική πολιτική;
Δ- Μεγάλη.
Σ- Και σας ρωτάω.
Δ- Διότι
Σ- ναι
Δ- Όταν θα κληθείς να πάρεις μια απόφαση από κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί εσύ να ξέρεις ότι ότι δεν είναι το τέλειο, αλλά εκεί υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες.
Σ- Μάλιστα,
Δ- Οπότε μπορείς να βάλεις και νερό στο κρασί σου και αντί για 100 % να είσαι στο 60 50 40 30, ανάλογα ...
Σ- Το να είσαι στο 70% το αντιλαμβάνομαι εγώ και το αποδέχομαι, αλλά το να είσαι στο 30... Νομίζω ότι μετά πάμε προς το μηδέν. Γιατί ένα άλλο θέμα που έθεσαν οι εκπαιδευόμενοι και άλλοι εκπαιδευόμενοι είναι ότι στην πανδημία το κράτος τα παράτησε τα ΣΔΕ. Δηλαδή, ενώ για τα τυπικά σχολεία έλεγε εκείνο το WEBEX κλπ., εμάς δεν μας είπε απολύτως τίποτε. Αυτό πως θα το .... ;
Δ- Μισό λεπτό λίγο
Σ- Ναι ναι ... και έχουμε τελειώσει ουσιαστικά.
Δ- Πάμε πανδημία και σχολεία.
Σ-Ναι
Δ- Εδώ φίλε Κώστα έχουμε μία ομάδα ... τα γνωστά τυπικά σχολεία, δημοτικό γυμνάσιο λύκειο
Σ- Μμμ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Εδώ όμως τι κρύβεται; Κρύβονται από πίσω χιλιάδες γονείς. Άρα ...
Σ- Μμμ
Δ- Έδωσε το βάρος εκεί, διότι εκεί ήθελε ...εΕίχε να κάνει με τις φωνές των γονέων των παιδιών. Πάμε στην ομάδα των ΣΔΕ...
Σ - την δική μας
Δ- Στην ομάδα των ΣΔΕ δεν είχε απέναντι μια δυνατή φωνή. Και εδώ λοιπόν τι έγινε; Έμμεσα πήραμε κι εμείς κάποιες οδηγίες. Και το κάθε σχολείο ανάλογα με τη δυναμικότητά του, με τα μέσα του, κινήθηκε. Εμείς εδώ πάντως είμαστε μικρό σχολείο, αλλά τουλάχιστον δεν χάσαμε ούτεμία μέρα, διότι και πάλι βάσει σχεδιασμού, όταν γνωρίζαμε ότι θα γίνει διακοπή από την τάδε, θα περάσουμε από τη διά ζώσης στην τηλεκπαίδευση, από μια βδομάδα πριν η Διεύθυνση του σχολείου οργάνωσε και κάθε εκπαιδευόμενος ... έγινε έγινε σεμινάριο είτε με υπολογιστή είτε με το κινητό ... πού θα μπαίνει, σε ποια σελίδα θα μπαίνε,ι τους κωδικούς των καθηγητών με τα δικά τους μέσα. Οι πιο πολλοί χρησιμοποιούσαν και δικό τους ευτυχώς είχαμε άτομα τα οποία είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή είτε δικό τους είτε των παιδιών. Ήταν το πρωί, αυτοί μπαίναν το απόγευμα. Αλλά όπως είπες και εσύ ,δεν υπήρχε η ίδια μέριμνα. Και αυτό θα το εξηγήσω, διότι αφενός μεν λόγω της ...
Σ- του πολύ μικρού μεγέθους
Δ- αλλά ο δεύτερος λόγος είναι ότι εδώ ότι στα τυπικά σχολεία είχε να κάνει με γονείς, ενώ σε εμάς δεν υπήρχε αντίστοιχη φωνή διαμαρτυρίας.
Σ- Μάλιστα. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι σε άλλα ΣΔΕ ισχυρίζονται ότι δεν ... οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ δεν πιάνουν .... ότι δεν είναι κάτι σημαντικό στα μάτια της κυβέρνησης. Όχι αυτής, γενικότερα. Και δεν πολυασχολούνται, με αποτέλεσμα να μην στέλνουν τους καθηγητές, να μην ενδιαφέρονται αν αυτοί οι άνθρωποι μορφώνονται κανονικά, σε καθημερινή βάση τα γνωρίζετε αυτά. Τέτοιο να μην έχουμε φωτοτυπίες, να βγάλουμε κλπ. Εσείς πώς το κρίνετε αυτό;
Δ- Εγώ το κρίνω διότι ... Πώς το κρίνω; Εδώ θα είμαι λίγο, όχι κακός, αλλά θα πω το εξής.
Σ- Να είστε κριτικός
Δ- Θα πω το εξής. Δεν γνωρίζουν κάτω, αυτοί που έχουν την εξουσία ή αυτοί που παίρνουν τις αποφάσεις, ότι τα σχολεία αυτά αυτή τη στιγμή έχουν τη μεγαλύτερη προστιθέμενη αξία από όλα τα κέντρα της εκπαίδευσης. Και η προστιθέμενη αξία είναι μία και μοναδική: ότι έχουμε ανθρώπους που εκπαιδεύονται και μάλιστα εκπαιδεύονται με τέτοιον τρόπο και με τέτοιες βάσεις που μετά ως ενεργοί πολίτες, αυτά είναι άμεσα εφαρμόσιμα. Θα σου πω ένα παράδειγμα το οποίο το είχα πει κάποτε, αλλά πέρασε στα ψιλά γράμματα γιατί ο μισός κόσμος από κάτω ούτε καν το κατάλαβε. Έχουμε λοιπόν μία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία υποτίθεται ότι ήταν ... είναι ανεπτυγμένη κλπ. Όταν τα πρώτα χρόνια που ήμουν διευθυντής, το 2010-11, η πρώτη δουλειά που έκανα ήταν να δω στην περιοχή μας εδώ -γιατί αυτά υπάρχουν απότην ΕΛΣΤΑΤ- τι ποσοστό μορφωμένων ατόμων έχουμε. Έχουμε λοιπόν μία έρευνα, η οποία λέει ότι στην απογραφή του 2011 στην Ελλάδα είχαμε άτομα από 15 έως 80 ετών ... 2.300.000 Έλληνες πολίτες ήταν χωρίς υποχρεωτική εκπαίδευση. Και τώρα εγώ ρωτώ: αν υποθέσουμε ότι εμείς εδώ σαν χώρα θέλουμε να κάνουμε για ένα σημαντικό θέμα να κάνουμε .... πώς λέγεται αυτό το ...
Σ- Δημοψήφισμα;
Δ- Δημοψήφισμα. Έχεις 2.300.000, οι οποίοι είναι αμόρφωτοι `...ίσως να μην καταλάβουν και τη διατύπωση της ερώτησης. Αυτό για να το βελτιώσεις με τα ΣΔΕ θα το βελτιώσεις
Σ- Φυσικά
Δ- Μάλλον πολύ μεγάλο ποσοστό είναι και τα ΣΔΕ
Σ- Μήπως δεν θέλει να το βελτιώσει, επομένως;
Δ- Δεν μπορώ να πω
Σ- Εντάξει
Δ- Εγώ έχω τα στοιχεία μου και αν ... και κι εγώ ...
Σ- Κι εγώ έχω δει αυτά τα νούμερα ...είναι τεράστια.
**Δ-** Και αν κάποιος κάπου καθίσει και τα ... δει ή τουλάχιστον να τα πει κάποιος, θα κατανοήσει ότι τα ΣΔΕ θα πρέπει να είναι πολλαπλάσια, δηλαδή όπου μπορούμε να κάνουμε σε νησί, σε απομακρυσμένα..., παραρτήματα και λοιπά, διότι μόνο έτσι θα πετύχουμε να έχουμε τουλάχιστον ενήλικες με μία γενική ... με ένα επίπεδο μόρφωσης, ούτως ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, την καθημερινότητα, η οποία αλλάζει συνεχώς.
Σ- Ωραία λοιπόν να σας ευχαριστήσω πολύ ... να πατήσω το κουμπάκι;;;
Δ- Κι εγώ σ' ευχαριστώ Κώστα.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Λοιπόν, σας ευχαριστώ πάρα πολύ. Συμφωνείτε να ηχογραφήσουμε αυτήν τη συνέντευξη;
Δ- Βεβαίως
Σ- Λοιπόν, η έρευνα αυτή έχει επικεντρωθεί στην έννοια του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Συγκεκριμένα επεδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μία έρευνα αξιολογικού-εφαρμοσμένου χαρακτήρα, όπως θα αντιληφθείτε πιο το κάτω. Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία της έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μία πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, στη δική σας, τη θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα στους ερευνητικούς σκοπούς, όπως κάνουμε τώρα. Όπως θα θυμάστε, για την έρευνά μου ζήτησα τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε βάθος τριετίας, δεδομένου ότι εσείς είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια, και περισσότερο, καθώς και τη γνώμη των μαθητών των τελευταίων δύο ετών. Από τους μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, από τους δε ποιοτικά μέσω διεξαγωγής μιας ομάδας εστίασης. Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σας. Τώρα ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν και με δεδομένα προερχόμενα από σας τον ίδιο. Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε συνδέεται στενά με τις άλλες δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και έχει σκοπό να καταγράψει τη δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί. Θα ήθελα πρώτα-πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια οργανισμός μάθησης ως συγκεκριμένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης, και να μου πείτε ακόμη και τι γνωρίζετε γενικότερα γι' αυτή. Είτε τη γνωρίζετε είτε όχι θα ήθελα να μου πείτε τι σημαίνει ή τι θα σήμαινε για σας το να είναι το ΣΔΕ οργανισμός μάθησης;
Δ- Δεν ξέρω ακριβώς την ορολογία, αλλά φαντάζομαι από ... την πρώτη λέξη ουσιαστικά πρόκειται για έναν ... για μια συνεργασία εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων και διοίκησης και μια συναπόφαση και ένας από κοινού σχεδιασμός της... της μαθησιακής διαδικασίας.
Σ- Μμμμ
Δ- Αυτό περίπου υποψιάζομαι
Σ- Μμμμ
Δ- Ναι.
Σ- Κάτι άλλο;
Δ- Ναι ...επειδή έτσι κι αλλιώς αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να λειτουργεί αποσπασματικά και αυτόνομα, οπότε χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία όλων των εμπλεκομένων σε αυτό που λέμε οργανισμό μάθησης, οπότε θεωρώ ότι από το σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση και την αποτίμηση, τον απολογισμό, χρειάζεται μια κοινή προσπάθεια.
Σ- Μάλιστα. Σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφηκαν κάποτε να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, ήταν δηλαδή μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή; Είτε τη γνωρίζετε είτε όχι εγώ θα σου την παρουσιάσω πολύ συνοπτικά.
Δ- Μμμ
Σ- Τη γνωρίζετε; Μάλλον όχι ...
Δ- Τη γνωρίζω πολύ λίγο...
Σ- Πολύ λίγο ...
Δ- Φαντάζομαι ότι είναι στο σχεδισαμό
Σ- Εδώ πέρα υπάρχει ένας τόμος γραμμένος από το Γενικό γραμματέα Διά βίου μάθησης εκείνης της εποχής, στις αρχές της χιλιετίας. Ο οποίος είχε πρωτοστατήσει στην ίδρυση των ΣΔΕ, των ΚΕΕ... ήταν μια μεταρρύθμιση τότε που είχε γίνει. Όταν λοιπόν πάμε στο κεφάλαιο για τη διοίκηση, λέει διάφορα πράγματα πώς πρέπει να είναι όλες οι δομές και τα λοιπά, όταν πάμε στο κεφάλαιο για τη διοίκηση, γράφει εδώ πέρα .... Άμα θέλετε, διαβάστε το εδώ ...
Δ- ..... (διαβάζει...)....
Σ- Μάλιστα ... Άμα συγκρίνουμε αυτό που διαβάσατε τώρα με αυτό που είπατε, δεν απέχει πάρα πολύ ...δεν απέχει πάρα πολύ... αλλά θα έχουμε την ευκαιρία στη συνέχεια να πούμε ακόμη περισσότερα πράγματα.
Δ- Μμμ
Σ- Λοιπόν, ο τρόπος που δούλεψα στην έρευνα ήταν ο εξής. Μελετώντας την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση της έννοιας οργανισμός μάθησης, κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω, λοιπόν, τώρα πίνακα του μοντέλου με τις διαστάσεις της έννοιας οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για ένα μοντέλο, το λεγόμενο των Kools & Stoll από το 2016. Όπως βλέπετε έχει και 7 διαστάσεις.
Δ- Μμμ. Να το διαβάσω;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Διαβάστε το από μέσα σας δεν χρειάζεται απέξω, και αν θέλετε να κάνετε έτσι ένα σχόλιο.... θα σας ρωτήσω κάτι.... Με άλλα λόγια σύμφωνα με τους συγκεκριμένους μελετητές ο οργανισμός ... το σχολείο ως οργανισμός μάθησης πρέπει να πληροί στο έπακρο αυτά τα 7 στοιχεία, διαστάσεις ...
Δ- Μμμμ
Σ- ...προϋποθέσεις.
Δ- Με βρίσκουν σύμφωνο. Ίσως κάπου ... αυτό μάλλον... Εμπεριέχεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία.
Σ- Μάλιστα...
Δ- Και η συμπεριληπτική μάθηση, αλλά νομίζω ότι αυτά είναι μέσα εδώ πέρα...
Σ- Μπράβο...
Δ- Έτσι κι αλλιώς τα αναφέρει εδώ τα υπόλοιπα. Ένας κοινός άξονας που τα διαπερνάει όλα είναι αυτό που λέμε κοινό όραμα, κοινή δράση, ομαδική μάθηση. Άρα αυτό που λέγαμε ... τη συνεργασία ο οργανισμός μάθησης έχει χαρακτηριστικό τη συνέργεια...
Σ- Ακριβώς
Δ- Και τη συνεργασία. Ωραία.
Σ- Μια ερώτηση που θα ήθελα τώρα να σας κάνω είναι Γιατί πιστεύετε ότι το μοντέλο του οργανισμού μάθησης ταιριάζει, κολλάει ή κουμπώνει στη γενική φιλοσοφία του θεσμού; Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την Πολιτεία να είναι οργανισμός μάθησης; Και να μην είναι ας πούμε σαν ένα παλιομοδίτικο Γυμνάσιο και τα λοιπά; Γιατί;
Δ- Γιατί τα ΣΔΕ από τη σύλληψη της ιδέας δημιουργίας τους μέχρι την υλοποίηση και το σχεδιασμό τους είναι σχολεία ευέλικτα, είναι σχολεία τα οποία προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις όχι μόνο των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευτών, στο επίπεδό τους. Είναι ανοιχτά τα σχολεία, θα λέγαμε σε εισαγωγικά, αλλά και χωρίς εισαγωγικά ... είναι ανοιχτά σχολεία τα οποία μπορούν ως ευέλικτα σχολεία να προσαρμοστούν, να αλλάξουν μοντέλα, να αλλάξουν συστήματα, να αλλάξουν κουλτούρα και να αφουγκράζονται καλύτερα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των συστημάτων αυτών, των οργανισμών αυτών, των οργανισμών.
Σ- Μάλιστα... Μια άλλη ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω είναι η εξής: θεωρείτε από την εταιρεία σας πως αυτή η έννοια είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας;
Δ- Όχι. Και κακώς δεν δόθηκε ... Αν και η λέξη οργανισμός μπορεί καμιά φορά να δώσει μία ... να δημιουργήσει μία παρανόηση, αλλά όπως σωστά μου είπατε, αν διαβάσει κανείς και δει τη σύλληψη της ιδέας, έχω την αίσθηση πως όχι... δεν είναι αρκετά και μου δίνει αφορμή η κουβέντα σας να την δουλέψουμε περισσότερο σε επόμενη...
Σ- Είναι πιστεύετε γενικά γνωστή στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ;
Δ- Από ό,τι θυμάμαι από σεμινάρια όπου συμμετέχω από το 2006, όχι. Και οι διδάσκοντες, δηλαδή, που μας έβαλαν σε αυτό το πνεύμα δεν δούλευαν πολύ την ιδέα....
Σ- της διοίκησης..
Δ- Από την πλευρά της διοίκησης και από την πλευρά των επιμορφωτών επίσης.
Σ- Δεν δούλευαν πολύ την πλευρά της διοίκησης
Δ- Ναι, σωστά
Σ- Έδιναν την έμφαση στη μάθηση
Δ- Σωστά. Αλλά και δεν ανέπτυσσαν τη φιλοσοφία και τη λογική των οργανισμών μάθησης.
Σ- Τι θα λέγατε για τους εκπαιδευτικούς της υπόλοιπης εκπαίδευσης γενικά; Πιστεύετε ότι ...;
Δ- Εκεί φαντάζομαι ότι είναι τελείως πραγματικά άγνωστη αυτή η ιδέα ... γενικώς επειδή το μοντέλο της τυπικής εκπαίδευσης είναι δομημένο έτσι, που να είναι συγκεντρωτικό στη δομή του ... και επίσης θα με κάνεις κεντρικό στην κατεύθυνσή του και στις οδηγίες του, περιορίζει ακόμη περισσότερο αυτές τις δυνατότητες. Ακόμη και τα σχολεία, που από τη φύση τους είναι πιο συμπεριληπτικά, όπως είναι σχολεία για ευάλωτες ομάδες, σχολεία ειδικών κατηγοριών, που θα έπρεπε πιο πολύ να λειτουργεί αυτό το μοντέλο.
Σ- Μάλιστα. Ωραία. Όπως προανέφερα, η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του οργανισμού μάθησης στο ΣΔΕ. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και του σπουδαιότητα του οργανισμού μάθησης, ότι δηλαδή είναι ένα τυπικό στοιχείο, είναι μέσα στο σκελετό του θεσμού, σημαντικός σκοπός που όρισα είναι να εξακριβωθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι δικές σας, του σχολείου ως συνόλου για τη βελτίωση της κρατούσας σε ό,τι αφορά τον οργανισμό μάθησης. Αυτό θα αποτελέσει αντικείμενο της επόμενης φάσης της συνέντευξης. Θα σας ανακοινώσω λοιπόν τώρα συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι εκπαιδευόμενοι για το σχολείο σας. Επιδιώκω να κάνουμε μία συζήτηση ελπίζοντας να λάβω τις απαντήσεις πάνω σε διάφορα θέματα, όπως τα ακόλουθα. Πρώτα-πρώτα και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα της έρευνας, θα σας ρωτήσω το εξής: Πώς βλέπετε εσείς τη λειτουργία του ΣΔΕ σας ως οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με αυτές τις διαστάσεις; Πιστεύετε ότι το ΣΔΕ σας ανταποκρίνεται στο πρότυπο αυτό;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Υπάρχει επιθυμία να ανταποκριθεί στο πρότυπο αυτό. Αν ανταποκρίνεται, κρίνεται και εκ του αποτελέσματος, υπάρχουν όμως πολλά εμπόδια. Η ελλιπής κατάρτιση, η εναλλαγή των εκπαιδευτών, που δεν μπορούν να φτιάξουν μία ομάδα η οποία θα μοιραστεί το κοινό όραμα αυτό, που αναφέρετε εδώ στο μοντέλο του οργανισμού μάθησης. Είναι κάποια εμπόδια. Ωστόσο, όμως, έχουμε έναν κοινό καημό και μια κοινή προσπάθεια. Κάθε αρχή χρονιάς, έστω και με τη σταδιακή στελέχωση του σχολείου -αυτό είναι επίσης ένα πρόβλημα, που δεν ξεκινάμε σαν ομάδα από την αρχή για να χαράξουμε αυτό, γιατί καταγράφουμε κλιμακωτά τις ανάγκες, για παράδειγμα, των εκπαιδευόμενων- με την καθυστερημένη στελέχωση του σχολείου από τους συμβασιούχους, δημιουργείται, αν θέλετε, οργάνωση δύο ταχυτήτων και δύο χρονικών διαστημάτων διαφορετικών. Παρόλα αυτά, η δική μου επιθυμία στο βαθμό που μπορεί ένας διευθυντής να χαράσσει μία πολιτική είναι αυτό: να μοιραστούμε κοινή κουλτούρα, φιλοσοφία: τι θέλουμε; Πώς φανταζόμαστε το ρόλο του σχολείου; Πώς θα το πετύχουμε αυτό; Και μέσα από τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις να μοιραζόμαστε ακριβώς ζητήματα και να αναθεωρούμε στόχους.
Σ- Μάλιστα... Ας ασχοληθούμε πρώτα με τους εκπαιδευτικούς. Θα ήθελα γενικά να αξιολογήσετε και να εξηγήσετε τις απαντήσεις τους. Όπως ίσως θυμάστε, ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς στη βάση της θεωρίας ανίχνευσης αναγκών να δώσουν δύο απαντήσεις για κάθε δήλωση-δείκτη του οργανισμού μάθησης. Να τους κάνω δηλαδή να εκφραστούν επάνω στο πόσο σημαντικός είναι ο οργανισμός μάθησης και να φανεί πόσο εμπεδωμένη είναι η θετική τους στάση. Ενώ με τη δεύτερη ήθελα να εκμαιεύσω τι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Αν θυμάστε, εδώ είναι ερωτηματολόγιο και εδώ έλεγε σε ποιο βαθμό αυτό που λέει δήλωση ισχύει στο σχολείο σας, πόσο σημαντικό είναι τέτοιο ...
Δ- Ναι
Σ- Στην ουσία επεδίωξα να εκτιμήσω τη θεωρητική τους σχέση και κλίση προς τον οργανισμό μάθησης, αλλά και την αποτύπωση της πραγματικότητας του οργανισμού μάθησης από τους ίδιους. Και θυμάστε ότι δίνονταν δύο βαθμολογίες. Εντάξει; Στη συνέχεια έκανα και ομάδες εστίασης με τους εκπαιδευόμενους αποσκοπώντας στο να εκμαιεύσω και τη δική τους εικόνα γύρω από την πραγματικότητα του οργανισμού μάθησης του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας. Πώς πιστεύετε καταρχάς ότι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι και γιατί;
Δ- Αναμένω μια μικρή απόκλιση... ανάμεσα στη σημαία και στην πραγματικότητα. Τώρα δεν ξέρω ....
Σ- Ίσως δεν μπορείτε να τα ποσοτικοποιήσετε τώρα ...
Δ- Ακριβώς. Και όχι μόνο αυτό, αλλά να εξηγήσω και πού οφείλεται αυτή η απόκλιση. Αλλά προφανώς αναμένω ... θεωρούν, φαντάζομαι, οι περισσότεροι ότι είναι πολύ σημαντικό και θεωρούν ότι δεν ισχύει τόσο πολύ στο σχολείο, για διάφορους παράγοντες τους οποίου υποψιάζομαι.
Σ- Ωραία. Τους παράγοντες θα τους συζητήσουμε αναλυτικότερα στη συνέχεια. Λοιπόν, φαντάζομαι θέλετε να δείτε τα αποτελέσματα που βγήκανε
Δ- Σίγουρα.
Σ- Θα σας τα δείξω τώρα. Είχαμε 29 απαντήσεις, νομίζω ότι σχεδόν προσεγγίσαμε
Δ- Έτσι...
Δ- το εκατό τοις εκατό. Και σας δίνω εδώ ένα φυλλάδιο με τα 6 σχολεία. Είναι ανώνυμα κι εδώ φαίνεται το δικό σας.
Δ- Αυτό είναι το δικό μας, εδώ;
Σ- Ωραία. Βλέπετε δηλαδή ότι ο μέσος όρος της πεντάβαθμης κλίμακας είναι το 3, δεν είναι το 2,5 , εντάξει;
Δ- Μμμμ
Σ- Εσείς, λοιπόν, βρίσκεστε πάνω από το μέσον όρο για την πραγματικότητα. Για την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είμαστε πιο καλά.
Δ- 4,2
Σ- Ναι. Βλέπουμε λοιπόν ότι από τη μια μεριά οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ως ένα βαθμό το ΣΔΕ τους να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Λέω ως ένα βαθμό γιατί δεν ελήφθη το υποτιθέμενα καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα που θα έπρεπε να είναι το 5. Πώς το βλέπετε αυτό κύριε διευθυντά;
Δ - αυτό....
Σ- Δεν είναι ζήτημα αν γνωρίζουν την έννοια... διαισθητικά
Δ- Θα μπορούσαν και χωρίς να γνωρίζουν την έννοια, αλλά δεν το αποδίδω στην άγνοια της έννοιας. Το αποδίδω στο γεγονός ότι δεν έχει δουλευτεί σε επίπεδο κατάρτισης και εκπαίδευσής τους γενικότερα, και η φιλοσοφία των ΣΔΕ και οι επιδιώξεις που έχουμε. Προσπαθούμε να καλύψουμε, όπως προείπα, μέσα από τις συνεδριάσεις και με το περιορισμένο διάστημα συνεργασίας. Ωστόσο, αυτό αναδεικνύει την ανάγκη να γίνουν πιο οργανωμένες και πιο έγκαιρες επιμορφώσεις των εκπαιδευτών, κυρίως των συμβασιούχων, γιατί η πλειοψηφία είναι συμβασιούχοι, αλλά και των μονίμων, των αποσπασμένων, στις ιδέες και τις αρχές που πρέπει να έχει ένα ΣΔΕ
Σ- Στην διοίκησή του, ας πούμε;
Δ- Στην διοίκησή του



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Δεν θα έπρεπε η επιμόρφωση να έχει και κάποια πράγματα για την διοίκηση; Αυτά δεν είναι αλληλένδετα, διοίκηση και εκπαίδευση;
Δ- Έχετε απόλυτο δίκαιο. Δυστυχώς, ακόμη και τα στελέχη της διοίκησης δεν επιμορφώνονται ... επιμορφώνονται σπάνια. Ακόμη και τότε δεν δίνεται αυτή η έμφαση, παρά μόνο στην διαχείριση, και όχι στη φιλοσοφία και στις αρχές. Οι εκπαιδευτικοί, δε, είναι τελείως ....όσοι είχαν την τύχη, την ελάχιστη αυτή, να επιμορφωθούν, είναι τελείως έξω από αυτό το πράγμα. Να επιμορφωθούν και να μάθουν λίγο για τη φιλοσοφία της διοίκησης, για να μπορούν να κατανοήσουν τον ρόλο τους και να τον βελτιώσουν κιόλας.
Σ- Και ίσως θα έλεγα εγώ να καταλαβαίνουν και εσάς, τη συμπεριφορά σας, ως ηγέτη...
Δ- Σωστά, σωστά. Αλλά ακόμη κι αν χρειαστεί, να μας βοηθήσουν με τις απαιτήσεις, τις υποδείξεις τους να γινόμαστε καλύτεροι, δεν είναι τίποτε παγιωμένο.
Σ- Ας περάσουμε τώρα στον πραγματικό βαθμό λειτουργίας του ΣΔΕ σας ως οργανισμού μάθησης. Εδώ λοιπόν βλέπουμε μεγάλη διαφορά από την προηγούμενη. Λοιπόν είναι 0,7 της κλίμακας likert, μιας μονάδας δηλαδή. Σε άλλα σχολεία παρατηρήθηκε ακόμη μεγαλύτερη. Βλέπουμε δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως το ΣΔΕ όπου έχουν εργαστεί δεν εργάζονται δεν επιτυγχάνει να είναι οργανισμός μάθησης. Όχι, βέβαια, ότι δεν λειτουργεί καθόλου έτσι. Εντάξει; Να είμαστε ξεκάθαροι. Είναι σε ένα μέσο επίπεδο, σε ένα μέτριο επίπεδο, ας πούμε. Εεεε... Αυτό πώς το σχολιάζετε;
Δ- Όπως προείπα, πριν ακούσω τα στοιχεία, περίμενα μία απόκλιση, γιατί ακριβώς είπαμε ότι δεν είναι μόνο ότι τα άτομα αυτά δεν έχουν ευαισθητοποιηθεί, υποψιαστεί τέλος πάντων, το πώς πρέπει να λειτουργεί μια διοίκηση σε ένα ΣΔΕ, που είναι ιδιαίτερο σχολείο, αλλά ... δεν προλαβαίνουν με το χρόνο απασχόλησης, με την καθημερινότητα, με την καθημερινή τους τριβή, να μπουν ουσιαστικά στο έργο της διοίκησης και να συνεργαστούν για να παίρνουμε συναποφάσεις και να σχεδιάζουμε μαζί αυτό το μοντέλο που θέλουμε, το όραμα, το ... την κουλτούρα ...
Σ- Μμμμ
Δ- Και να λειτουργούμε .... ο χρόνος ειδικά σε ένα ΣΔΕ φυλακής, που υπάρχει ο περιορισμός της παρουσίας τους εκεί λόγω των όρων που βάζει η διοίκηση της φυλακής, περιορίζει ακόμη περισσότερο αυτόν τον χρόνο, την άνεση που υπάρχει για να λειτουργούμε σε ελεύθερο χρόνο, να συνεργαζόμαστε. Επειδή ειδικά οι συμβασιούχοι δεν είναι υποχρεωμένοι να μείνουν πέρα από το χρόνο διδασκαλίας τους, αυτό περιορίζει ακόμη περισσότερο ...
Σ- Θα το συζητήσουμε λίγο κι αυτό στη συνέχεια.Δ- Βασικά τώρα θα ήθελα να σας δώσω εδώ ένα διάγραμμα γι' αυτόν τον βαθμό εδώ που πήρατε, ας πούμε ως προς τρία επίπεδα. Δηλαδή έχουμε στην αρχή το μικροεπίπεδο με το άτομο, σπουδές και προσωπικότητα, για τους εκπαιδευτικούς αναφερόμαστε. Στη συνέχεια έχουμε το μέσο-επίπεδο που είναι το σχολείο. Και στο τέλος έχουμε και το μακρο επίπεδο, που είναι ας πούμε όλη η χώρα, όλος ο κόσμος. Πώς θα αξιολογούσατε αυτό σε σχέση με αυτά τα τρία επίπεδα; Ήδη για το πρώτο επίπεδο, στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, αναφερθήκατε. Είπατε ότι δεν έχει την επαρκή επιμόρφωση και τα λοιπά.
Σ- Σε επίπεδο σχολείου νομίζω ότι, εκτός από το εμπόδιο που είπαμε για την έγκαιρη στελέχωση και οργάνωση, αυτό που βλέπω σαν ιδιαίτερο πρόβλημα, αν κατάλαβα καλά το ερώτημά σας...
Σ- Μμμμ
Δ- που μπορεί να δικαιολογεί αυτήν την απόκλιση, είναι και οι δεσμεύσεις-κανόνες που μπαίνουν από ένα άλλο, μη αρμόδιο υπουργείο, αλλά και επίσης το ότι δεν πιστεύουν όλοι, δεν ασπάζονται όλοι το όραμα, την αξία μάλλον της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ανθρώπους που έχουν επιδείξει παραβατική συμπεριφορά ή κυρίως έχουν εμφανίσει υποτροπή στην παραβατική τους συμπεριφορά. Πολλοί από αυτούς δηλαδή μπορεί να βλέπουν ότι δεν έχει νόημα η μεγαλύτερη έμφαση στην προσπάθεια αυτή
Σ- Μάλιστα...
Δ- λόγω της ιδιαιτερότητας που έχει το σχολείο... βέβαια, εντάξει, είναι ένα παράδοξο αυτό. Γιατί όλοι πηγαίνουμε με την αίτησή μας και την θέλησή μας. Και αν εμείς δεν πιστέψουμε στην αξία αυτού του έργου, πόσω μάλλον άνθρωποι οι οποίοι δεν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.... Για να το υποστηρίξουν δηλαδή το θέμα....
Σ- Μάλιστα
Δ-της εκπαίδευσης στις φυλακές. Δεν ξέρω αν το κάλυψα το επίπεδο.
Σ- Ναι ναι
Δ- Σε επίπεδο επικράτειας ... Νομίζω ότι αυτό που μπορεί να συμβαίνει στο δικό μας το σχολείο είναι περίπου ο μέσος όρος, αν και δεν έχω στατιστικά δεδομένα, της επικρατείας. Δηλαδή, λίγο-πολύ οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το δικό μας σχολείο, περιορισμοί στην κίνηση, περιορισμοί στην επιμόρφωση, αδυναμία των εκπαιδευτών να επιμορφωθούν με δικά τους έξοδα, και επίσης άνεση χρόνου για να δουλεύουμε σε ένα σχολείο που έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις ... πρέπει να απασχολεί, νομίζω να αφορά τουλάχιστον τα σχολεία των φυλακών...
Σ- Για το κράτος ως, ας πούμε, όχι μια διοικητική οργάνωση, αλλά ως πολιτική οργάνωση, τι θα λέγατε;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ - Το κράτος έχω την εντύπωση ότι δεν έχει πιστέψει, ή εγκατέλειψε μάλλον, δεν θα έλεγα ότι δεν πίστεψε, γιατί στην αρχή είχε επενδύσει αρκετά στην επιμόρφωση των πρώτων στελεχών .... εγκατέλειψε την στήριξη, την εμπιστοσύνη σε αυτό το όραμα και αυτόν το σχεδιασμό, ο οποίος πολύ σωστά είπατε περιγράφεται σε βιβλία, αλλά τώρα πλέον αυτά δεν επικαιροποιούνται, δεν ανανεώνονται. Το κράτος λοιπόν όχι μόνο με την έγκαιρη στελέχωση και τη χρηματοδότηση, αλλά κυρίως με την επιμόρφωση και την έμφαση στην διοίκηση, επειδή λοιπόν απουσιάζουν αυτά, δείχνει ακριβώς ότι κατά τη γνώμη μου, εγκατέλειψε αυτήν την ιδέα και αυτό το όραμα
Σ- Μάλιστα. Θα σας δώσω τώρα τη δική μου ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων
Δ- Για το σχολείο μας ή γενικότερα;
Σ- Διαβάστε το άμα θέλετε και κάποιο σχόλιο ...
Δ- Οι παρατηρήσεις σας νομίζω σε ένα μεγάλο βαθμό
Σ- Ναι
Δ- ταυτίζονται και με τις δικές μου πιο γενικές παρατηρήσεις. Σε ό,τι αφορά την εξωστρέφεια επιδιώκεται αλλά με πολύ συγκεκριμένα μέσα, διότι γενικά με την εποχή του κόβιντ, αλλά και γενικότερα, δεν βοήθησαν οι συνθήκες για να έχουμε οργανωμένη τακτική συνεργασία με φορείς, όχι με πρόσωπα, τα οποία περιστασιακά θα επισκέπτονται το σχολείο μας ή θα συνδεόμαστε ηλεκτρονικά μαζί τους. Σε ό,τι αφορά την χρήση της τεχνολογίας, να πω ότι δεν υποστηρίζεται, δεν ενισχύεται και δεν ενθαρρύνεται και ιδιαίτερα με την επίσημη απαγόρευση της χρήσης του διαδικτύου. Αυτό σε ατομικό επίπεδο. Άρα αυτό δε βοηθά την έρευνα από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Κατά τα άλλα οι περισσότερες παρατηρήσεις σας με βρίσκουν σύμφωνο.
Σ- Μάλιστα. Ωραία. Ας περάσουμε τώρα στους εκπαιδευόμενους. Και ξέρετε τι θα κάνουμε; Θα σας δώσω τώρα μία ερμηνεία αυτών που μόλις διαβάσατε, των ποσοτικών, σε συνάφεια με τα ποιοτικά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων. Θα ήθελα να σας πω ότι δεν υπάρχει κάποια απόκλιση. Δηλαδή οι εκπαιδευόμενοί σας δεν φαίνεται να είπανε διαφορετικά πράγματα.
Δ- Φαίνεται όμως να υστερούν σε σχέση με την πραγματικότητα; Δηλαδή αυτό που περίμεναν, που ιδανικά το θεωρούν το βλέπουν;
Σ- Για διαβάστε το λίγο...
Δ- ναι ναι...
Σ- Για πείτε μου τώρα την άποψή σας
Δ- Είναι αρκετές οι παρατηρήσεις... Απλώς θα έλεγα ότι έχει προσανατολισμό προς την οργανωσιακή μάθησης.... πραγματικά κάνουμε μία εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, θα την ήθελα περισσότερο διαφοροποιημένη
Σ- Μμμ
Δ- Όσο, όμως, το λέω και πάλι, επιτρέπουν και οι χρονικές δεσμεύσεις ... διότι η πίεση του χρόνου να ολοκληρώσουμε και να μην κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία, εκτός της κυρίας διδασκαλίας, όχι παράλληλα. Οι περιορισμοί που τίθενται, για παράδειγμα αναφέρεται το θέμα και σωστά -αν και τα τελευταία χρόνια έχουμε αναπτύξει συνεργασίες με σχολεία- αναφέρεται ως μειονέκτημα από τους εκπαιδευόμενους το γεγονός ότι συνεργαζόμαστε με φορείς, που έρχονται, αλλά όχι με σχολεία. Ξέρετε, φαντάζεστε ότι οι περιορισμοί σχολείων, ειδικά στη μετά κόβιντ εποχή, αυξήθηκαν περισσότερο. Αλλά και γενικότερα οι περιορισμοί, στο να έχουμε επαφή με ανήλικα άτομα, και κυρίως να έχουμε ομαδικές επισκέψεις, καθιστούν αυτές τις συνεργασίες πιο δύσκολες. Επιδιώχτηκε ηλεκτρονικά, διαδικτυακά, αλλά όχι στο βαθμό που θα επιθυμούσαμε. Το ότι λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και η κατάσταση και οι απαιτήσεις των εκπαιδευομένων είναι αλήθεια και πραγματικά όσο μπορούμε το επιδιώκουμε, όχι μόνο στην αρχική καταγραφή των αναγκών. Και ως σχολείο αλλά και σαν εκπαιδευτές, αλλά με μειονέκτημα όπως σας είπα ότι αυτό το πράγμα γίνεται σταδιακά, με αποτέλεσμα να έρχεται το Νοέμβριο ή το Δεκέμβριο η άλλη ομάδα εκπαιδευτών... έχουν ήδη ... είναι σε εξέλιξη πάρα πολλά... και μόνο οι μαθησιακές ανάγκες εντοπίζονται και όχι τόσο πολύ οι άλλες κοινωνικές ανάγκες. Αφουγκραζόμαστε όσο μπορούμε τους εκπαιδευόμενους για να μας πουν τις ανάγκες τους, αλλά από κει και πέρα... Πετυχαίνουμε πάντως να υπάρχει ένα κλίμα αλληλοκατανόησης, ανοχής και επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Υπάρχει αλληλοσεβασμός πράγματι μεταξύ των εκπαιδευτών ... Δεν υπάρχει, όπως είπατε πολύ σωστά, συστηματικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών
Σ- Ναι ναι
Δ- Δεν ξέρω τώρα .... αυτό για το όραμα είμαι λίγο επιφυλακτικός. Προσπαθούμε να το ανιχνεύσουμε και να το προσδιορίσουμε από κοινού. Αλλά προφανώς για να το κατέγραψε η έρευνα είναι σεβαστό και θα το συνυπολογίσουμε περισσότερο. Πάντως επιδίωξή μας είναι επειδή μου έχετε δώσε εξαρχής τους άξονες, οι οποίοι με βρίσκουν σύμφωνο σε ό,τι αφορά τον οργανισμό μάθησης, επιδίωξή μας είναι να υποστηριχθεί η συνεχής επαγγελματική μάθηση....
Σ- Των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των εκπαιδευομένων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Ναι. Δεν υπάρχει ο χρόνος, δεν υπάρχει η οργάνωση, δεν υπάρχει η στήριξη κεντρικά. Πάντως είναι αλήθεια ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό δεν περιορίζουμε τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτών. Το αντίθετο. Προσπαθούμε όσο μπορούμε να τους έχουμε ελεύθερους στην έκφραση, όπως είναι τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου τέτοιου. Και είμαστε υποστηρικτικοί εκεί και συντονιστές του έργου που επιδιώκεται. Ναι ... οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ερευνητική μάτια απέναντί του ....
Σ- Οι εκπαιδευόμενοι εντόπισαν ότι διαφοροποιείται η διδασκαλία
Δ- Ωραία, αυτό είναι καλό, είναι ευχάριστο
Σ- Αρκετά ...
Δ- Εγώ θα ήθελα περισσότερο
Σ- Θα θέλατε περισσότερο;
Δ- Θα ήθελα περισσότερο να διαφοροποιείται... Και... γενικότερα όσο μπορούμε να βρούμε τους τρόπους να εκφράζονται περισσότεροι οι εκπαιδευόμενοι. Ίσως γι' αυτό τώρα μέσα από την έρευνα σε σας έβγαλαν ακριβώς αυτό, το οποίο μπορεί να μην τους δίνεται πάντα η δυνατότητα. Να μην είμαστε όσο πρέπει παρωθητικοί και ενθαρρυντικοί σε αυτό το πράγμα, για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να εκφράζουν περισσότερο τις ανάγκες τους. Διάλογος υπάρχει, θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερος ... σωστά
Σ- Μμμμ
Δ- Νομίζω ότι έχουμε περιθώριο και για μεγαλύτερη ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, κάτι για το οποίο, όχι επειδή ο εχθρός του καλού είναι το καλύτερο, αλλά γιατί πραγματικά πιστεύω ότι έχουμε δρόμο και έχουμε περιθώρια
Σ- έχει παραμεληθεί πάρα πολύ, ειδικά η αλληλοπαρατήρηση. Δε συμφωνείτε;
Δ- Απολύτως
Σ- Όταν μπαίνουν μέσα δύο μαζί
Δ- Επίσης αυτή η διαθεματική διδασκαλία έχει περιθώρια πολλά. Μία ομάδα που θα ταν πιο συμπαγής και θα μοιραζόταν εξαρχής ανενδοίαστα το όραμα αυτό, θα ήταν κάτι που θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό.
Σ- Μάλιστα. Ίσως έχετε αντιληφθεί ότι σε αυτή τη δεύτερη φάση της συνέντευξής μας, πραγματοποιείτε εσείς, εμμέσως, μία ανάλυση swot. Γνωρίζετε την ανάλυση swot;
Δ- Τη γνωρίζω...
Σ- Είναι μία ανάλυση η οποία κοιτάζει τα καλά και τα κακά του εξωτερικού περιβάλλοντος προς τον οργανισμό και τα καλά και τα κακά, ας το πούμε έτσι, μέσα σε έναν οργανισμό . Θα ήθελα τώρα να ανακεφαλαιώσουμε λίγο αυτή την ανάλυση που κάνατε, με βάση αυτό το διάγραμμα το βοηθητικό που σας δίνω. Δηλαδή να δούμε ποιες είναι οι ευκαιρίες και απειλές για το σχολείο έξωθεν; Δηλαδή όλες οι συνθήκες οι κοινωνικές, οι εκπαιδευτικές, οι οικονομικές, τεχνολογικές... Και πόσο ευνοείται ή εμποδίζεται έσωθεν οργανισμός μάθησης; Λόγω φυσικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού, οικονομικό πόρων, άυλων αγαθών;;;
Δ- Εεεε.... έξωθεν, δηλαδή εξωτερικά υπάρχουν συνθήκες, δεν ξέρω αν είναι εύκολο να διακρίνει κανείς το έξω και το μέσα, αλλά ...
Σ- Σίγουρα όχι, αλλά ...
Δ- Καταλαβαίνουμε ότι το έξω παρεμβαίνει στο μέσα και το μέσα στο έξω.
Σ- Μμμμ
Δ- Αλλά χοντρικά να πούμε ότι τα άτομα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι, θεωρούνται με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Άτομα τα οποία ... θα μιλήσω και για τους εκπαιδευτές.... με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με περιορισμένες προσδοκίες για το μαθησιακό αποτέλεσμα. Έχοντας ως πρώτο στόχο την εξασφάλιση ευεργετικών ημερομισθίων για να αποφυλακιστούν νωρίτερα.... Και βεβαίως με εξαρτήσεις και προβλήματα ψυχοσωματικά, τα οποία παρακωλύουν πάρα πολύ αυτήν την διαδικασία. Στις εξωτερικές συνθήκες μπορεί να επισημάνει κανείς το γεγονός ότι αυτά τα άτομα έχουν και μία σύγχυση ανάμεσα στις δύο δομές, στις δύο διοικήσεις που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Δεν φαίνεται ξεκάθαρο στο μυαλό τους ότι πάμε κάπου αλλού. Κουβαλάνε τη νοοτροπία και τη ρουτίνα της φυλακής. Και επίσης τη νοοτροπία της τιμωρίας ή της ανταμοιβής, που έχουν στο μεγαλύτερο διάστημα του εγκλεισμού τους, που έχει να κάνει με τη διοίκηση της φυλακής. Σε ό,τι αφορά τις απειλές τις εξωτερικές, έχουν να κάνουν με ανασφάλεια που δεν βιώνεται πάντα, αλλά υποδηλώνεται για το μέλλον αυτών των δομών, για τη συνέχεια αυτών των δομών, που είναι σημαντικό. Για τη στήριξή τους, οικονομική και διοικητική. Υπάρχει η αίσθηση ότι δεν το θέλουν το σχολείο, κυρίως η διοίκηση της φυλακής, αλλά δεν είναι σίγουρη ότι το θέλει και η διοίκηση της εκπαίδευσης. Και νομίζω αυτά όσον αφορά τα έξω εμπόδια. Α... επίσης, μέσα στις εξωτερικές παρεμβάσεις θεωρείται ότι αποφασίζει για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, σε ένα μέρος, δομή που δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση. Επικαλούμενη λόγους ασφαλείας ή λόγους αποφάσεων του οργανισμού που φιλοξενεί την δομή, αποφασίζει πρωτίστως αυτή για το το ωράριο, για τους τρόπους λειτουργίας, για το αν θα ρθουν ή όχι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

επισκέπτες, για το αν θα αναπτυχθούν ή όχι καινοτόμα προγράμματα Έλα τώρα το κράτος Τι κάνει η το σκέλος της εκπαίδευσης ότι εκτός της εκπαίδευσης. Κι όλα αυτά ...
Σ- Ωραία. Το κράτος τι κάνει; Το σκέλος της εκπαίδευσης;
Δ- Στους εξωτερικούς παράγοντες το θεωρείτε το κράτος;
Σ- Ναι... Λέτε ότι ...
Δ- Αναφερόμουν στους εκτός εκπαίδευσης... δηλαδή στην διοίκηση του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη
Σ- του Υπουργείου Παιδείας
Δ- Σε ό,τι αφορά το κράτος δεν έχει ρυθμίσει τόσα χρόνια μια τακτική και οργανωμένη διυπουργική συνεργασία, για να λύνονται προβλήματα που προκύπτουν. Με αποτέλεσμα κάθε κατάστημα κράτησης, εν προκειμένω το δικό μας, έχει μία ανεξάρτητη, που εξαρτάται από την διοίκησή της, φιλοσοφία, λογική και δέσμη αποφάσεων.
Σ- Πώς θα χαρακτηρίζατε αυτήν τη συμπεριφορά της πολιτείας; Ότι δεν έχει κάνει αυτό;
Δ- Το προανέφερα, το ακούσατε προηγουμένως. Μία εγκατάλειψη του οράματος ... Δηλαδή, αν πίστευε πραγματικά στην αξία και τη σκοπιμότητα, και γι' αυτό δεν έχει και μία έρευνα τόσα χρόνια από τα 2 υπουργεία, για να δούμε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε επίπεδο υποτροπής, άρα προστασίας της κοινωνίας. Αν λοιπόν πίστευε πραγματικά στην αξία της εκπαίδευσης μέσα σε ΚΚ, θα μπορούσε να είχε υποστηρίξει την κατάρτιση, τις παρεμβάσεις εντός των ΚΚ, την λειτουργία αυτών των διυπουργικών επιτροπών που προβλέπονται, αλλά δεν λειτουργούν. Προφανώς, την έγκαιρη στελέχωση και τη χρηματοδότηση...
Σ- Γιατί εγκαταλείφθηκε αυτό το όραμα;
Δ- Γιατί δόθηκαν άλλες προτεραιότητες κατά τη γνώμη. Και γιατί δυστυχώς αυτά τα προγράμματα, αυτές οι δομές είναι εξαρτημένες σε κάποιο βαθμό, από Ευρωπαϊκά προγράμματα, ούτως ώστε ενδεχομένως να φαίνονται θνησιγενή, με την έννοια ότι κάποτε κάποια στιγμή θα τελειώσουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Αν όμως είχαν ενταχθεί σε μία εθνική πολιτική, ευρύτερα, και είχε υποστηριχτεί διακομματικά, και με το πιο δυνατό τρόπο, με την πιο δυνατή φωνή, νομίζω ότι μετά σε επόμενο επίπεδο θα είχαν ακολουθήσει και οι πολιτικές στήριξής τους.
Σ- Μάλιστα ...
Δ- Σε ό,τι αφορά τώρα τα έσωθεν. ... Υπάρχουν περιορισμοί στην .... στους ανθρώπινους πόρους. Περιορισμοί που έχουν να κάνουν και στην έγκυρη στελέχωση των εκπαιδευτών, των σχολείων με εκπαιδευτές, αλλά και στους περιορισμού που έχουν να κάνουν, που τίθενται, στη στελέχωση με εκπαιδευόμενους. Ουσιαστικά, οι οικονομικοί πόροι είναι ανύπαρκτοι....
Σ- Γιατί είναι ανύπαρκτοι;
Δ- Όποια χρηματοδότηση γίνεται, γίνεται στο τέλος της χρονιάς και όχι στην αρχή. Γιατί όπως είπαμε ότι και χρηματοδότηση και όχι στην αρχή. Γιατί όπως είπαμε, εάν πίστευαν πραγματικά -ξαναγυρνάμε πάλι στον κεντρικό άξονα- πιστεύουν στο ρόλο της διοίκησης;
Έρχονται σε επαφή να μας αφουγκραστούν εμάς; Άρα, πιστεύουν στην ανάγκη, και στην αξία τη λειτουργική αυτών των σχολείων; Αν το έκαναν, θα έπρεπε να είχαν φροντίσει και για και για έμψυχους και για άυλους πόρους. Και για υλικού πόρους και για άυλους. Άρα, λοιπόν, εγώ εκεί το εντάσσω, αν δεν πρόκειται για οργανωτικές αδυναμίες που έχουν να κάνουν με τη συνεργασία των ευρωπαϊκών επιτροπών χρηματοδότησης και των στελεχών του Υπουργείου Οικονομικών. Δεν ξέρω λειτουργικά γιατί δεν περπατάει εγκαίρως αυτός ο σχεδιασμός, και στη στελέχωση και στην χρηματοδότηση, αλλά είναι φανερό ότι από τα πράγματα αυτό πρόκειται. Και μάλιστα λόγω άγονων πολλών διαγωνισμών ούτε στο τέλος χρονιάς ένα μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης πραγματοποιείται. Δεν μιλάμε για επιπλέον απαιτήσεις, όπως, παράδειγμα, εξοπλισμός ή καινοτόμα προγράμματα
Σ- Και πάλι εγώ θα ρωτήσω: γιατί εμφανίζεται αυτό το πρόβλημα, εφόσον υπάρχουν τα χρήματα, ας πούμε, γιατί;
Δ- Δεν πήραμε πότε μία υπεύθυνη απάντηση ως διοίκηση ...
Σ- Μάλιστα
Δ- ... ως τοπική διοίκηση, γιατί ακριβώς δεν χρηματοδοτούνται. Επικαλούνται οργανωτικές ή υπαλληλικές, τέλος πάντων, δυσκολίες... Δεν έχουμε πειστεί γι' αυτό. Πιστεύουμε ότι δεν υπάρχει έγκαιρος σχεδιασμός
Σ- Μμμ
Δ- και γενικότερα περιοριζόμαστε στη λογική της διαχείρισης και όχι στη λογική της ανάπτυξης
Σ- Με βάση μία άλλη συνέντευξη, θα ήθελα να σας ρωτήσω: η υπηρεσία η ανώτερη, πάνω από σας, γιατί θα φτάσουμε και σε αυτό, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης; Γιατί αυτά πρέπει, μου δίνεται η εντύπωση ότι δεν έχουμε τέτοιο φαινόμενο
Δ- Όχι. Και όχι μόνο αυτό. Αλλά δεν υπάρχει, παρά τις καλές προθέσεις πολλών στελεχών,
Σ- Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Δεν υπάρχει οργανωτικά από άποψη κατεύθυνσης, κεντρικής κατεύθυνσης, αυτή η λογική. Ενώ, όπως είπατε πολύ σωστά, συμπεριλαμβάνεται στα εγχειρίδια, δεν το είδαμε στην πράξη αυτό ποτέ να περπατάει. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι στις επιμορφώσεις, η τελευταία η δικιά μας, που έχει γίνει πριν από 4 χρόνια, στις επιμορφώσεις μας δεν αναπτύσσεται ούτε καν σε θεωρητικό επίπεδο αυτή η αρχή, αυτή η αξία του να λειτουργούμε σαν οργανισμός μάθησης.
Σ- Θα εντάσσατε όλο το πρόβλημα αυτό στη λεγόμενη εθνική κουλτούρα της Ελλάδας, που μπορεί να αφορά την εργασία, την εκπαίδευση και οτιδήποτε άλλο;
Δ- Έχω πολλά τέτοια δείγματα, για να μπορώ ενδεχομένως, με κάποιους ενδοιασμούς, γιατί δεν ξέρω συνολικά την ευρωπαϊκή κουλτούρα, αλλά σε ό,τι αφορά την χώρα μου θα έλεγα, ότι έχοντας δείγματα τέτοιας γραφής σε πολλές δομές -ήδη προαναφέραμε την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση- φαντάζομαι σε ένα μεγάλο ποσοστό και την άτυπη, θα έλεγα πως ναι, δυστυχώς. Επειδή έτσι κι αλλιώς απουσιάζει από την εθνική μας κουλτούρα η λογική των συνεργειών και η λογική των συλλογικών αποφάσεων, του συλλογικού οράματος, με λίγα λόγια, η λέξη συλλογικό απωθείται από την δική μας διοίκηση ... και για αυτό άλλωστε με την σφραγίδα και την υπογραφή οδηγούμαστε στην ατομική ευθύνη ... παρά μόνο η συλλογικότητα υπάρχει σε αποφάσεις συλλόγων διδασκόντων και πάλι τελική ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει πάλι ένα πρόσωπο ... Νομίζω ότι ναι ... δεν έχουμε ...όσο το σκέφτομαι και περισσότερο ...δεν έχουμε στην κουλτούρα μας αυτή τη λογική
Σ- Ωραία, ολοκληρώσατε με τη σουότ ανάλυση;
Δ-Νομίζω πως ναι
Σ- Ωραία, να περάσουμε τώρα στην τρίτη φάση. Θα σας παρακαλέσω τώρα να υιοθετήσετε μία διαχρονική μάτια δεδομένης της μακρόχρονης υπηρεσίας σας στο θεσμό και να μου πείτε πής ήταν παλαιότερα η κατάσταση σχέση με τον οργανισμό μάθησης. Τι άλλαξε, και τι όχι και γιατί; Δηλαδή υπάρχει το φαινόμενο κάποτε τα ΣΔΕ να ήταν οργανισμοί μάθησης και αυτό να ξέφτισε ...
Δ- Θα έλεγα ότι ήταν δυνάμει οργανισμοί μάθησης. Γιατί και τότε δεν δουλεύονταν πάρα πολύ αυτό. Όμως, η έγκαιρη στελέχωση, η έγκαιρη χρηματοδότηση, η τακτική κατάρτιση, η τακτικότερη επικοινωνία των στελεχών κεντρικής διοίκησης με τις δομές... Σε ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες συμμετείχα ... και η συμμετοχή η δική μας ως εκπροσώπησης βέβαια, ως εκπροσώπων των άλλων διευθυντών, στις κεντρικές συζητήσεις ...ήταν δείγματα μιας προσπάθειας, προσπάθειας τουλάχιστον που εγκαταλείφθηκε στην πορεία, να λειτουργήσουμε σαν οργανισμός μάθησης.
Σ- Μμμ
Δ- Είχε δηλαδή πολλά στοιχεία τέτοια και μία προσπάθεια με τους καθοδηγητές μας, με τους ανθρώπους που ήταν παιδαγωγικά υπεύθυνοι, με τις τακτικότερες συναντήσεις μας, ήταν αυτή... να περάσει τουλάχιστον μια ενιαία κουλτούρα, μια ενιαία -δεν θα έλεγα γραμμή- θεώρηση του πώς πρέπει να λειτουργούν τα ΣΔΕ.
Σ- Παρατηρώ ότι μέχρι και οι εκπαιδευόμενοι τίθενται πολύ υπέρ της απόσπασης μονίμων εκπαιδευτικών.
Δ- Μμμμ
Σ- Πώς το σχολιάζετε αυτό;
Δ- Οι εκπαιδευόμενοι βλέπουν το γεγονός ότι ξεκινάμε πάντα τη σχολική χρονιά, το διδακτικό έτος, με πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτών. Βλέπουν την προσπάθειά μας να καλύψουμε εκ των ενόντων τις ανάγκες τους, τις ώρες τους και, βέβαια, την απουσία πολλών προγραμματισμών... και βλέπουν επίσης τη σταδιακή -πολλές φορές και μέχρι την άνοιξη- στελέχωση των σχολείων με συμβασιούχους, τους οποίους κατανοούν και τις ιδιαιτερότητές τους και τις αδυναμίες τους. Τους βλέπουν πάντα με μία κατανόηση, δεν θα έλεγα με μία ενσυναίσθηση απαραίτητα. Αλλά πάντως υπάρχει μία μεγάλη κατανόηση
Σ- Όντως έχει φανεί και στη συνέντευξη
Δ- Ναι ...Αντιλάμβάνονται πάρα πολύ ότι είναι άτομα υποαμειβόμενα, και που ταλαιπωρούνται, και έρχονται από άλλες περιοχές για να δουλέψουν. Ωστόσο, καταλαβαίνουν κι αυτοί ότι αν ξεκινήσει η σχολική χρονιά -γιατί έχουν μάθει τα άτομα αυτά να είναι σε μια σειρά, να έχουν τη σειρά, την τάξη τους, φεύγουν από μια κουλτούρα φυλακής, που ξέρουν πότε ανοίγει, πότε κλείνει, πότε τους μετράνε ... θέλουν αυτή τη σειρά , τα όρια τα θέλουν αυτά- κι όταν εμείς τους ζητάμε όρια, πρέπει κι εμείς να είμαστε ικανοί να μπορούμε να τα τηρούμε. Δηλαδή τα όρια του ότι βγάζουμε ένα πρόγραμμα και το τηρούμε. Το ότι δεν αλλάζει το πρόγραμμα κάθε βδομάδα. Το ότι έχουμε να υποστηρίξουμε γραμματισμούς και πολλά άλλα... Οπότε είναι λογικό να ζητάνε... Δεν ξέρω εάν έχουν συνειδητοποιήσει ότι το πρόβλημα είναι η στελέχωση με μόνιμους. Αυτό που είναι σίγουρα εμφανές και το ζητάνε είναι έγκαιρη παρουσία όλων των εκπαιδευτών από την αρχή της χρονιάς.
Σ- Όχι, το επεσήμαναν αυτό ειδικά με τους μονίμους.
Δ- Ναι, γιατί ξέρουν ότι θα είναι όλη τη χρονιά
Σ- Σαν να υπαινίσσονται ότι οι ωρομίσθιοι δεν θα ήταν πρόθυμοι να υπηρετήσουν τον οργανισμό μάθησης



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Αυτό δεν ξέρω πώς πέρασε .... Εγώ σε ό,τι με αφορά τουλάχιστον, που έχω την ευθύνη διοίκησης, ποτέ δεν περνάω τη διάκριση ανάμεσα στους ωρομίσθιους και στους μόνιμους. Δεν λέω ότι τα παιδιά αυτά είναι για πέντε μήνες και θα φύγουν. Τους αντιμετωπίζω ισότιμα και όχι μόνο στις συνεδριάσεις, αλλά παντού. Να σημειωθεί ...Να και μία απόκλιση που φάνηκε στο πέρασμα του χρόνου... κάποτε η παρουσίες τους στους συλλόγους ήταν αμειβόμενες, για να είναι υποχρεωμένοι να είναι παρόντες
Σ- Μμμ
Δ- Τώρα δεν φαίνεται ότι είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν και οφείλεται στην δική τους ευαισθησία και στην δικιά τους ανάγκη να είναι παρόντες. Κάποτε πληρώνονταν
Σ- Ωραία. Κι αυτό τι σημαίνει; Ότι όταν κάποιος δεν αμείβεται, για να παρευρίσκεται σε μία συνεδρίαση του οργανισμού όπου εργάζεται, δεν θα πρέπει να παρευρίσκεται;
Δ- Θα πρέπει να παρευρίσκεται, έχετε δίκιο. Εγώ το επισημαίνω όσον αφορά την κεντρική κατεύθυνση. Όταν αλλάζει η πολιτική, δεν μπορεί ξαφνικά εκεί που θεωρεί ότι είναι αμειβόμενη απασχόληση, όταν σταματάς να την αμείβεις, γιατί ξαφνικά βάζεις εκπαιδευτικά, ηθικά ζητήματα ή εκπαιδευτική ευθύνη, μπορεί να στέλνεις ένα λάθος μήνυμα. Το αναφέρω, λοιπόν, όσον αφορά την κεντρική διοίκηση είναι και όχι σε ό,τι αφορά την υποχρέωση του εκπαιδευτή να είναι παρών όχι μόνο στις συνεδριάσεις, αλλά και στις συναντήσεις τις έκτακτες και τις τακτικές, όπου συζητάμε ζητήματα που αφορούν τον σύλλογο. Όμως, δεν μπορείς πλέον να αναγκάσεις από την ώρα που δεν έρχεται η κεντρική διεύθυνση όπως έρχεται η κεντρική καθοδήγηση και λέει "ο εκπαιδευτής αυτός πρέπει να σου παραδώσει εκπαιδευτικό υλικό" ... πρέπει ...
Σ- Ναι
Δ- Ενώ το αφήνει στην προαίρεση του διευθυντή... δεν υπάρχει ένα "πρέπει" για τους μόνιμους.... υπάρχει μια διάκριση σε αυτό.... Έτσι, λοιπόν, υπάρχει και μια διάκριση σε ό,τι αφορά τις ευθύνες τους και την παρουσία τους σε αυτό που λέμε εξωδιδακτικές ευθύνες και δραστηριότητες.
Σ- Εγώ θα έβλεπα μια αντίφαση τώρα όμως, ανάμεσα σε αυτήν την προδιαγραφή για τον οργανισμό μάθησης και σε αυτό το καθεστώς που μου περιγράψατε.
Δ- Σωστά, σωστά. Υπάρχει μία αντίφαση γιατί υπάρχει και διάκριση. Διάκριση στην έγκαιρη στελέχωση, διάκριση στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτών από την κεντρική διοίκηση... Καταρχάς εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού ένας φορέας που μόνο τους χρηματοδοτεί, και δεν ανακατεύεται καθόλου στις οδηγίες ο φορέας που έχει την παιδαγωγική ευθύνη. Υπάρχουν αυτά τα ζητήματα και γι' αυτό λέω ότι αυτά είναι εμπόδια στο να λειτουργήσουμε σαν οργανισμός μάθησης. Θα έπρεπε από την πρώτη μέρα, από την καθοδήγηση μέχρι τη συμπεριφορά και την αντιμετώπιση, ακόμα ακόμα και με τη χρηματοδότηση, ακόμα και την έγκαιρη παρουσία, να είναι όλα αυτά στη λογική ενός οργανισμού όπως πολύ σωστά το επεσημάνατε. Άρα κοινή αντιμετώπιση, κοινή διαχείριση, κοινή κατεύθυνση, κοινό όραμα. Αυτό τώρα επαφίεται στην ενσυνειδητότητα -να το πω;-
Σ- Μμμ
Δ- Στην ευθύνη των εκπαιδευτών και στην κατεύθυνση, στο όραμα, στον ηγετικό ρόλο ενός διευθυντή .... φεύγει όμως από την κεντρική διοίκηση, η οποία θα έπρεπε να δίνει πιο σαφείς κατευθύνσεις και κυρίως ισότιμη αντιμετώπιση και διαχείριση. Πράγμα που το βλέπουμε βέβαια και στην τυπική εκπαίδευση... Ναι ... εκεί λοιπόν εστιάζω και λέω ότι θα μπορούσαμε να έχουμε μία άλλη αντιμετώπιση. Τέλος πάντων, δεν ξέρω αν οι εκπαιδευόμενοι, για να γυρίσω στο ερώτημά σας
Σ- Μμμμ
Δ- Που βλέπουν ότι πιο πολύ αναγκαίοι είναι οι μόνιμοι, βλέπουν πραγματικά μία πιο συνειδητή, πιο συνεπή παρουσία των μονίμων ή απλώς τους βλέπουν τόσο πολλές ώρες, ξέρουν ότι οι άλλοι έρχονται με την ώρα ή κάπως έτσι το φανταζόνται... Οπότε θεωρούν ότι μία παρουσία ενός μόνιμου θα είναι πιο ολιστική η στάση τους απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία;
Σ- Εγώ πιστεύω και τα δύο μαζί ότι κάνουν
Δ- Μπορεί, μπορεί
Σ- Μάλιστα
Δ- Εμείς πάντως προσπαθούμε και για αυτό χαίρομαι για τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ... εμείς προσπαθούμε να μην το συζητάμε ιδιαίτερα για να μην εισάγουμε έστω και υποσυνείδητα την διάκριση. Τουλάχιστον όσον αφορά την αντιμετώπιση, όσον αφορά την πραγματικότητα το ζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι καλύτερα από εμάς.
Σ- Ας εστιάσουμε τώρα στη μάθηση των εκπαιδευομένων. Δηλαδή, πώς επηρεάζεται από την τρέχουσα πραγματική εφαρμογή του οργανισμού μάθησης η μάθηση των εκπαιδευομένων μας; Πώς θα ήταν η μάθηση εάν οργανισμός μάθησης καλλιεργούνταν πιο κανονικά ή επαρκέστερα; Γιατί ξέρετε το διοικητικό αυτό μοντέλο του οργανισμού μάθησης δημιουργήθηκε για να βελτιώσει όπως είπατε κι εσείς στην αρχή των εκπαιδευομένων. Αυτή είναι το κέντρο του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Λοιπόν, όλη αυτή η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί πώς επηρεάζει τη μάθηση των εκπαιδευομένων;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Τη δυσχεραίνει, μην πω ότι την αποτρέπει. Αρχικώς, δηλαδή, βλέπουμε αυτά που έχουμε επισημάνει από την αρχή της συζήτησής μας, εμπόδια και μία πολιτική, που δεν έχει συνέχεια και συνέπεια, και από την άλλη μεριά αυτό το πράγμα εν μέρει ή το οσμίζονται ή το περνάει και σε επίπεδο βάσης, δυσχεραίνει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας σε πρώτη φάση, και στη συνέχεια ενός κοινού οράματος, μιας κοινής... δυσχεραίνει πάρα πολύ αυτήν την διαδικασία ... και επαφίεται πλέον στην λειτουργία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων.
Σ- Μάλιστα. Θα προχωρήσουμε (σιγά-σιγά τελειώνουμε) θέλω να προχωρήσουμε λίγο βαθύτερα στην ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών και του σχολείου σας. Καταρχάς, υπό το φως της τωρινής κατάστασης, ποια είναι η προοπτική του οργανισμού μάθησης στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας; Ας πούμε, έχουμε γενικά την Ελλάδα και λέμε ότι υπάρχει μία εκπαιδευτική δομή, είναι το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, κάθε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο προβλέφθηκε να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Και θέλει κάποιος να το μελετήσει όπως εγώ, και βλέπει ότι όπως κατάλαβα από τα λεγόμενά σας ότι κάποτε πήγε να λειτουργήσει, τώρα δεν λειτουργεί ... Προοπτικά πώς το βλέπετε αυτό;
Δ- Δεν είμαι ιδιαίτερα αισιόδοξος όσον αφορά την κεντρική κατεύθυνση και όσον αφορά επίσης την ... γιατί ίσως δεν το επισημάναμε....είναι πολύ αναγκαίο η συνεργασία μεταξύ των διευθυντών των δομών, των ΣΔΕ, μεταξύ τους σε ένα δίκτυο, το οποίο δεν είναι ένα δίκτυο διαδικτυακό, ένα δίκτυο ανταλλαγής μηνυμάτων ...
Σ- Μια πλατφόρμα
Δ- Ή συνδικαλιστικό ή μια πλατφόρμα ...αλλά μιλάω για μια ουσιαστική συζήτηση για να μοιραστούμε ειδικότερα θέματα διοίκησης και προβλήματα και να τα επιλύσουμε από κοινού και να πάρουμε και τις καλές πρακτικές και να τις εφαρμόσουμε κι εμείς. Γιατί ποτέ τελειώνει αυτή η μάθηση και σε επίπεδο δικό μας και σε ό,τι αφορά την διοίκηση. Λέω λοιπόν ότι δεν είμαι ιδιαίτερα αισιόδοξος όχι μόνο για το μέλλον των σχολείων, που δεν ξεκαθαρίζεται με απόλυτο τρόπο από την κεντρική διοίκηση, ότι αυτά τα σχολεία ήρθαν για να μείνουν... Λένε ότι θα βρουν έναν άλλο τρόπο να τα ενσωματώσουν στο επόμενο Ευρωπαϊκό πακέτο, ενώ θα μπορούσαν να πουν σε περίπτωση ακόμη που δεν ενσωματωθεί θα είναι σίγουρα εθνική επιλογή. Αυτό λοιπόν με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο θα έπρεπε να γίνει, για να αρθούν οποιεσδήποτε αμφιβολίες για το τι ισχύει για το μέλλον αυτών των δομών σε βάθος δεκαετίας.
Σ- Μμμ
Δ- Το δεύτερο ζήτημα που με κάνει συγκρατημένα αισιόδοξο είναι ότι έχει ουσιαστικά σταματήσει οποιαδήποτε προσπάθεια κατάρτισης των στελεχών και των εκπαιδευτών αυτών των ...
Σ- Αυτό θα σας ρωτούσα τώρα ...
Δ- Σε επίπεδο εννοώ πάντα όχι ατομικής επιμόρφωσης με δικά μας έξοδα, αλλά σε επίπεδο κεντρικής επιλογής.
Σ- Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού σας, και του δικού σας, αλλά και όλων των ΣΔΕ, ας πούμε, όσον αφορά τον οργανισμό μάθησης;
Δ- Ο μέσος όρος των διευθυντών, καταρχάς να ξεκινήσουμε από αυτό, θητείας είναι πέρα από πολλούς που έχουν μείνει κυρίως στα ΣΔΕ εκτός φυλακής -γιατί στα ΣΔΕ ΚΚ είναι πολύ λίγοι που είναι έμπειρα στελέχη επειδή είναι ιδιαίτερο το περιβάλλον και ψυχοφθόρο έχουμε πολύ συχνά παραίτηση- ο μέσος όρος λοιπόν δεν ξεπερνάει τις δύο θητείες. Οπότε αυτό καταρχάς γεννά μια ανάγκη επιμόρφωσης και περαιτέρω καθοδήγησης των νέων στελεχών διοίκησης. Και ενδεχομένως, όπως πολύ σωστά το επισημάναμε στην αρχή, να περάσει και αυτή η ιδέα του οργανισμού μάθησης, ως κεντρικής, δομικής, αν θέλετε, κατεύθυνσης, βασική, κεντρική επιλογή της διοίκησης. Οπότε να μπορούσαμε και εμείς να το ...να το εμπεδώσουμε αυτό πιο πολύ ουσιαστικά ... Αφού περάσουμε αυτό το στάδιο που θα πρέπει να καταρτιστούμε πρέπει εμείς να το περάσουμε, στις δικές μας δομές.
Σ- Μμμμ
Δ- Εκεί επίσης πρέπει να δοθεί η επίσημη κάλυψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να μην περιορίζεται αυτή μόνο στις τακτικές ή έκτακτες συνεδριάσεις στις οποίες ένα μεγάλο μέρος ξοδεύεται για την επίλυση ουσιαστικών διοικητικών ή διαχειριστικών προβλημάτων. Μιλάω για μία ουσιαστική ... να δοθεί η άνεση του χρόνου, για να το πω αλλιώς, για να οργανωθεί από την αρχή του διδακτικού έτους ... αυτή η κατεύθυνση κι αυτός ο προγραμματισμός. Ούτως ώστε να παρακολουθείται συχνά αυτό...
Σ- Μάλιστα
Δ- Δεν το βλέπω ...ως ... δε με ξενίζει και η ιδέα να μπούμε στη λογική μιας ιδιαίτερης αξιολόγησης του εάν είμαστε ... εάν συμπορευόμαστε με αυτό το όραμα που λέγεται λειτουργία οργανισμού μάθησης
Σ- Τώρα, εσείς είστε ο ηγέτης ενός οργανισμού, Και η θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης υποδεικνύει, ας πούμε, ότι εσείς μπορείτε να καταστρώσετε ένα στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου και τα λοιπά. Θα ήθελα να σας ρωτήσω, έπειτα από τη συνέντευξή μας, ας πούμε... θα θέτατε



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

σκοπό να κάνετε κάτι υπέρ του οργανισμού μάθησης εδώ στο σχολείο σας; Θα καταστρώνατε ένα σχέδιο; Την ερχόμενη χρόνια ή κάποια στιγμή στο μέλλον;
Δ- Παρουσιάζεται όμως με αυτόν τον τρόπο, με Ε, ότι εγώ είμαι ένας -έχω βέβαια ελευθερία κινήσεων, και πρέπει να το αναγνωρίσω αυτό, πράγμα που δεν το έχει αυτό ο διευθυντής σε μια μονάδα της τυπικής εκπαίδευσης- αλλά δεν είμαι κάτι τελείως αυτόνομο, κάτι τελείως ξεκομμένο από μια γενικότερη κουλτούρα, ένα συλλογικό σχεδιασμό, μια συλλογική ... Οπότε στο βαθμό, λοιπόν, που έχω περιθώρια , χωρίς όμως και πάλι να στείλω λάθος μήνυμα, ότι μπορώ από μόνος μου εγώ να λειτουργήσω σαν οργανισμός μάθησης, αδιαφορώντας για αυτό που επισημάναμε τόση ώρα, ότι θα έπρεπε να είναι μία κεντρική προτεραιότητα, μια προτεραιότητα, θα έλεγα, και των δύο υπουργείων που εμπλέκονται, αλλά κυρίως του δικούς μας υπουργείου... Αλλά αν παρακάμψουμε αυτό και ας υποθέσουμε ότι εξαρτάται μόνο από τον ηγέτη να σχεδιάσει... προφανώς θα δώσω μεγαλύτερη έμφαση σε αυτό που δίνω ήδη, δηλαδή στην καταγραφή των αναγκών όχι μόνο των ίδιων των εκπαιδευόμενων, αλλά και των εκπαιδευτών ...
Σ- Μμμμ
Δ- στην ανάγκη να καταγραφούν οι δικές τους ανάγκες, το δικό τους όραμα, η δική τους επιθυμία, και κυρίως να μετασχηματίσουμε και τα δικά τους κίνητρα. Γιατί δεν το κρύβουμε ότι ένα ουσιαστικό κίνητρο για το οποίο έρχεται όχι μόνο ο εκπαιδευόμενος, αλλά και ο εκπαιδευτής στο σχολείο, είναι η αμοιβή του.
Σ- Μμμμ
Δ- Διαφορετικού είδους αμοιβή, άυλη η μία, υλική η άλλη, αλλά είναι αμοιβές. Όπως θέλουμε, λοιπόν, να μετασχηματιστούν τα κίνητρα των εκπαιδευόμενων και να βρουν πολλά άλλα ενδιαφέροντα κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα θέλαμε να να δουλέψουμε, και επιδιώκουμε αυτό, να μετασχηματίσουμε κίνητρα των εκπαιδευτών στην διαδικασία αυτή. Δίνουμε έμφαση έτσι κι αλλιώς στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και στην συλλογική ηγεσία. Φέτος δουλέψαμε αυτό με το Word καφέ. Αυτό κάναμε. Μπήκαμε στη λογική εμπλακούμε και θα το συνεχίσουμε. Είναι πια κουλτούρα του σχολείου... μπορεί να μην το είχαμε τα πρώτα χρόνια και ίσως αυτό να καταγράφηκε γιατί είχαμε και εκπαιδευτές που δεν είχαν μπει σε αυτή τη λογική. Αλλά με το καφέ αυτή ήταν η λογική, να φτιάξουμε από την πρώτη μέρα που θα ξεκινάει το σχολείο, κύκλους συλλογικών αποφάσεων.
Σ- Μμμμ
Δ- Οπότε θα το δουλέψουμε ακόμη περισσότερο μετά τη συζήτηση που κάναμε.
Σ- Μάλιστα
Δ- Είχα μία άλλη ερώτηση να κάνω που την απαντήσατε. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι δρώντες κάθε επιπέδου που πρέπει να κινητοποιηθούν για τον οργανισμό μάθησης και είπατε πολύ σωστά ...
Δ- Να του πω πάλι επιγραμματικά...
Σ- Η πολιτεία ..
Δ- Για μένα πολύ κακώς ο φορέας ο οποίος χρηματοδοτεί τις δαπάνες για το έμψυχο υλικό και τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό είναι αρμόδιο να το κάνει το τμήμα και η διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας, που δεν λειτουργεί, που δεν βλέπει οικονομικοτεχνικά μια διαδικασία μαθησιακή. Συνεπώς, ο πρώτος δρων θα έπρεπε να είναι οι αρμόδιοι φορείς,που είναι η Γενική Γραμματεία και τα τμήματα που βρίσκονται κάτω από αυτήν. Ο δεύτερος δρων είναι ο διευθυντής που πρέπει να δίνει πολλά περιθώρια και να δίνει ανάσα πολλή στο εκπαιδευτικό προσωπικό να εκφράζεται... Έχει ξεπεραστεί πια το συγκεντρωτικό μοντέλο, που δίνω κατευθύνσεις και απλώς εκτελούν οι εκπαιδευτές και τους ελέγχω για αυτό με έναν αστυνομικό τρόπο
Σ- Μμμ
Δ- Πρέπει λοιπόν να δουλέψουμε όσο μπορούμε στη συλλογική ηγεσία, αλλά να έχουμε και τη συλλογική ευθύνη. Να μη μείνουμε στη λογική ότι μαζί αποφασίζουμε αλλά ένας εκτελεί και ένας λογοδοτεί γι' αυτό.
Σ- Μμμ
Δ- Εάν το δουλέψουμε λίγο περισσότερο, νομίζω ότι για ακόμη μία φορά τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας θα αποδειχτούν καινοτόμα, όπως όταν φτιάχτηκαν. Γιατί πραγματικά ο τρόπος λειτουργίας χωρίς το κλασικό βιβλίο και με ένα άλλο πνεύμα, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, έγινε μπούσουλας και για πολλές άλλες δομές που ήρθαν αργότερα, όπως είναι οι δομές ειδικής αγωγής, δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευση και λοιπά, που δανείστηκαν, και καλώς, πολλές καλές πρακτικές από τα ΣΔΕ. Αν λοιπόν τα καταφέρουμε και περάσουμε αυτό το μοντέλο των οργανισμών μάθησης, θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε ως μπούσουλας και για δομές τυπικής εκπαίδευσης.
Σ- Μάλιστα, ευχαριστώ πάρα πολύ για την υπομονή σας, για την προθυμία σας
Δ- Κι εγώ σας ευχαριστώ. Η έρευνα που κάνετε βοηθάει πάρα πολύ στο σκοπό της εκπαίδευσης στα ΣΔΕ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Συμφωνείτε να ηχογραφήσουμε αυτήν τη συνέντευξη.
Δ- Συμφωνώ, δεν έχω πρόβλημα.
Σ- Μάλιστα. Η έρευνα αυτή έχει επικεντρωθεί στην έννοια του Οργανισμού Μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Συγκεκριμένα, επεδίωξε να εντοπίσει κατά πόσο τα ΣΔΕ της Θεσσαλίας, ένα από τα οποία είναι το δικό σας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Πρόκειται για μια έρευνα αξιολογικού εφαρμοσμένου χαρακτήρα, όπως θα αντιληφθείτε στη συνέχεια. Σημειώνω ότι ο λόγος που επέλεξα ως υπερκείμενη μεθοδολογία της έρευνάς μου τη μελέτη περίπτωσης ήταν να γίνει εστίαση σε μια πολύ συγκεκριμένη πραγματικότητα, τη θεσσαλική, ώστε να μπορούμε να διεισδύσουμε βαθύτερα στους ερευνητικούς σκοπούς, όπως κάνουμε τώρα. Όπως θα θυμάστε, για την έρευνά μου, ζήτησε τη γνώμη των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε βάθος τριετίας, δεδομένου ότι εσείς είστε διευθυντής τα τελευταία τρία χρόνια, και περισσότερα βέβαια, καθώς και τη γνώμη μαθητών των τελευταίων δύο ετών. Από τους μεν ζήτησα ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, από τους δε ποιοτικά μέσω διεξαγωγής μίας ομάδας εστίασης. Αυτό έγινε με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, αφού σε τελική ανάλυση αυτοί είναι οι σπουδαιότεροι μέτοχοι της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχολείο σας. Τώρα ήρθε η ώρα αυτά τα δεδομένα να τριγωνοποιηθούν με δεδομένα που προέρχονται από εσάς. Η συζήτηση που θα πραγματοποιήσουμε δένεται στενά με τις άλλες δύο τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, γιατί ο οδηγός της έχει χτιστεί πάνω στα αποτελέσματά τους και έχει σκοπό να καταγράψει τη δική σας θεωρία και ερμηνεία για το πρόβλημα που με απασχολεί. Θα ήθελα πρώτα πρώτα να μου πείτε εάν γνωρίζετε την έννοια οργανισμός μάθησης ως συγκεκριμένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης και να μου πείτε ακόμη και τι γνωρίζετε γενικότερα γι' αυτήν.
Δ- Όχι δε γνωρίζω για τον οργανισμό…
Σ-Είτε την γνωρίζετε είτε όχι θα ήθελα να μου πείτε: τι σημαίνει -ή τι θα σήμαινε- για εσάς το να είναι το ΣΔΕ Οργανισμός Μάθησης;
Δ-Γνωρίζω για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης
Σ-Ωραία, είναι συγγενείς έννοιες…
Δ-Είναι ένα μοντέλο εκπαιδευτικό, το οποίο όταν το πρωτοσυνάντησα σε θεωρητικό επίπεδο κάνοντας ένα μεπταπτυχιακό μπορώ να πω ότι με ενθουσίασε…
Σ- Ναι, να το αφήσουμε όμως αυτό με την επαγγελματική κοινότητα …
Δ- Ναι … αν ο οργανισμός είναι κάτι συναφές δεν το γνωρίζω…
Σ-Ωραία, να αφήσουμε τότε την επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Τι θα σήμαινε για εσάς ο οργανισμός μάθησης;
Δ-Οργανισμός μάθησης σημαίνει ότι … φαντάζομαι … θα είναι εεε ένα συνδεδεμένο σύστημα διοίκησης και εκπαίδευσης, όπου συμμετέχουν όλοι σε μεγάλο βαθμό, συναποφασίζουν, σχεδιάζουν, αυτοαξιολογούνται, ανατροφοδοτούνται κλπ κλπ. Και μετά … και ούτω καθεξής. Δηλαδή ότι μάλλον δεν μιλάμε για μία συγκεντρωτική ηγεσία, αλλά για μία πιο … έτσι… πιο συναδελφική κατάσταση.
Σ- Μμμμ …Θα θέλατε να προσθέσετε και κάτι ακόμη;
Δ- Όχι, να προσθέσω δεν θέλω. Θέλω να μάθω
Σ- Τι θα σήμαινε; Εντάξει, σχεδόν αυτά που είπατε ισχύουν.
Δ-Όχι, θα ήθελα να ξέρω
Σ- Ωραία. Εντάξει, θα σας πω τώρα. Σημαντικό ζήτημα που με παρακίνησε να διεξαγάγω την έρευνα αυτή είναι ότι τα ΣΔΕ προδιαγράφτηκαν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, ήταν δηλαδή μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ΣΔΕ. Γνωρίζετε αυτή την προδιαγραφή;
Δ- Όχι, δεν τη γνωρίζω
Σ- Θα ήθελα να σχολιάσω αναλυτικά. Βλέπουμε εδώ πέρα τον τόμο *Ανοιχτή Μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία* που γράφτηκε το 2004 από τον τότε Γενικό Γραμματέα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης τον κ. Δούκα, εντάξει; …Ο οποίος ήταν ο εισηγητής ,ας πούμε, όλης αυτής της μεταρρύθμισης που στην αρχή της χιλιετίας έφερε το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Κέντρα Εκπαίδευσης, την εκπαίδευση ενηλίκων κλπ. Πραγματεύεται λοιπόν εμπεριστατωμένα εδώ πέρα την εκπαίδευση ενηλίκων, αυτή της νέας ματιάς. Και κάποια στιγμή υπάρχει και κεφάλαιο *οργάνωση και διοίκηση* όλων αυτών των δομών. Και εδώ πέρα λέει ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να αναφέρουμε στο σημείο αυτό τις επιρροές του εργασιακού του γνωσιακού μοντέλου που προτείνει εδώ, πέρα από τη σχετική προβληματική των οργανισμών μάθησης. Εντάξει; Μπορείτε αν θέλετε να το ρίξετε μια ματιά. Εδώ είναι. Όχι, δεν χρειάζεται … Να το διαβάσετε απλά …
Δ- Συμμετοχική διοίκηση, λοιπόν.
Σ- Ναι, ακριβώς αυτό. Ναι. Ας πούμε, συμμετοχική είναι η γενικότερη ….



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- … Ηγεσία σε ανοικτό οργανισμό, στις προσωπικές, πολιτισμικές και άρα είναι και ευέλικτο ανάλογα με το περιβάλλον…. Κλπ. ωραία…. ωραία. Από αυτά που διαβάζω βλέπω ότι είναι το πιο κατάλληλο για τα ΣΔΕ που έχουν κι ένα …
Σ- Ναι, θα έρθουμε και σε αυτό. Τώρα σας είναι περισσότερο οικείο υποθέτω.
Δ- Ναι ναι ευχαριστώ
Σ- Είναι απλώς το πρόβλημα ότι συνήθως εμείς είμαστε κολλημένοι στον τόμο Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το θυμάστε εκείνο το πράσινο το μεγάλο, το οποίο όμως δεν είχε επικαιροποιηθεί με βάση στοιχεία από αυτή τη μελέτη. Εντάξει.. Δεν πειράζει. Λοιπόν ο τρόπος που δούλεψα στην έρευνα ήταν ο εξής: Μελετώντας την πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό, τη λειτουργικοποίηση και τη μέτρηση της έννοιας, κατέληξα σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό και πρακτικό μοντέλο, το οποίο το αξιοποίησα. Θα σας προσφέρω λοιπόν τώρα πίνακα του μοντέλου με τις διαστάσεις της έννοιας οργανισμός μάθησης. …. Λοιπόν, αυτές είναι οι 7 διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Δ- Λοιπόν βεβαίως. συνεχής επαγγελματική μάθηση κλπ. Ωραία.
Σ-Μια σημαντική ερώτηση που θα ήθελα τώρα να σας θέσω είναι γιατί πιστεύετε ότι το μοντέλο του Οργανισμού Μάθησης ταιριάζει, κολλάει ή κουμπώνει ως διοικητικό μοντέλο στη γενική φιλοσοφία του θεσμού; Με άλλα λόγια, γιατί πιστεύετε ότι προβλέφθηκε θεσμικά το ΣΔΕ από την Πολιτεία να είναι οργανισμός μάθησης;
Δ-Ναι, γιατί στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν έχουμε το πρότυπο της τυπικής εκπαίδευσης όπου ο καθηγητής διδάσκει, τα παιδιά μαθαίνουν. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι καταρχάς μαθαίνουν μέσα από την ενεργή …από την ενεργό συμμετοχή τους. Αμέσως αμέσως μία συμμετοχικότητα σαν…. αυτή συμμετοχικότητα θα πρέπει να υποστηρίζεται.
Δ- Μήπως θέλετε να πείτε ότι η συμμετοχικότητα των μαθητών πάει πακέτο, συναρτάται με τη συμμετοχικότητα του εκπαιδευτικού;
Σ-Ακριβώς όλα αυτά δεν μπορούν να ξεκινούν μόνο από ένα διευθυντή. Θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτές να προσπαθούν να βρίσκουν ένα μοντέλο κάθε φορά που θα ταιριάζει. Άρα μιλάμε για μια ευελιξία….
Σ- Μμμμ
Δ- Ναι, μιλάμε για τη συμμετοχή όλων. Μιλάμε για συνεργασία, σίγουρα. Μιλάμε για βιωματική μάθηση. Μιλάμε σίγουρα για σχέση με το περιβάλλον και την κοινωνία. Επομένως όλα αυτά είναι κομμάτια που βλέπω εδώ μέσα.
Σ- Μάλιστα.
Δ- Για να μην πω ότι και η τυπική μάθηση θα πρέπει να προσανατολιστεί σε αυτό.
Σ- Ναι, θα ήθελα να σας ρωτήσω γιατί…
Δ- Ναι βεβαίως
Σ- Γιατί το διαχωρίζουμε δηλαδή;
Δ- Όχι, κακώς το διαχωρίζουμε. Και πάμε στο Μεζίροου και στο Φρέιρε και όλα αυτά..
Σ- Είναι ίσως κοινά
Δ- Βεβαίως βεβαίως. Η βιβλιογραφία αυτή πλέον είναι σε όλη παιδαγωγική.
Σ-Μια άλλη ερώτηση που ήθελα να σας κάνω είναι η εξής Θεωρείτε από την εμπειρία σας πως αυτή η έννοια του οργανισμού μάθησης είναι γνωστή στο προσωπικό του σχολείου σας;
Δ-Όχι.
Σ- Είναι πιστεύετε γενικά γνωστή στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ ή και της υπόλοιπης εκπαίδευσης;
Δ- Κοιτάξτε, ένα 80% είναι πιστοποιημένοι γιατί είναι ωρομίσθιοι …
Σ-Μμμ
Δ- και υποτίθεται ότι έχουν περάσει μέσα από αυτά. Κάποιοι και από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι πιστοποιημένοι πχ. Εγώ έχω πιστοποίηση και… όχι γιατί ήθελα ένα τυπικό προσόν. Δεν μου χρειάστηκε ποτέ… απλά γιατί ήθελα να βρω έναν τρόπο να μάθω πράγματα. Αυτά λοιπόν θα έπρεπε να υπάρχουν μέσα στη θεωρητική κατάρτιση. Τώρα κατά πόσο το εμβαθύνουν οι ίδιοι, δεν ξέρω. Θα έπρεπε να το ξέρουν. Δεν νομίζω όμως ότι έχει τεθεί τέτοιο θέμα.
Σ-Πιστεύετε ότι στην εκπαίδευση, την αρχική και τη συνεχιζόμενη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μαθαίνει και πράγματα που αφορούν τη διοίκηση, το διοικητικό κομμάτι του εκπαιδευτικού οργανισμού;
Δ- Φυσικά, όταν μιλάμε για μια συμμετοχική διαδικασία, εννοείται ότι πρέπει να τα μαθαίνουμε όλα και δεν λέμε ότι πρέπει να μοιράζεται τη γραφειοκρατία. Εννοούμε το να σκέφτεται δράσεις, το να σκέφτεται εφαρμογές …τρόπους, εκπαιδευτικές μεθόδους … να τις προτείνει, να τις συζητάει με αυτούς που κάνουν το ίδιο τμήμα και λοιπά και λοιπά. Ακόμα και το να κάνει …το να βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα και ο άλλος να τον παρατηρεί και μετά να κάνουμε ένα αναστοχασμό μαζί. Έτσι… Αυτό επίσης
Σ- Ωραία, όλα αυτά θα τα συζητήσουμε σε λίγο πολύ διεξοδικά Μάλιστα. Όπως προανέφερα, η έρευνά μου ασχολείται με το θέμα του Οργανισμού Μάθησης στο ΣΔΕ εδώ. Δεδομένων όσων είπαμε πριν λίγο για την τυπικότητα και σπουδαιότητα του Οργανισμού Μάθησης, σημαντικός σκοπός που όρισα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

είναι να εξακριβωθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι δικές σας του σχολείου σας ως συνόλου, για τη βελτίωση της κρατούσας κατάστασης σε ότι αφορά τον οργανισμό μάθησης του σχολείου σας.
Δ- Ωραία, απλά θα ήθελα μόνο να τονίσουμε ότι όταν λέμε διοίκηση δεν εννοούμε τη γραφειοκρατική διεκπεραίωση …
Σ- Εντάξει…
Δ- γιατί αυτά θα έπρεπε να τα αναλάβει κάποιος άλλος. Και όταν λέμε διοίκηση εννοούμε την υλοποίηση του οράματος. Έτσι …με θεσμικό τρόπο αυτό
Σ- συμφωνώ. Θα σας ανακοινώσω λοιπόν συνοπτικά τι είπαν οι εκπαιδευτικοί και τι είπαν οι μαθητές για το σχολείο σας.
Δ- Μάλιστα
Σ-Επιδιώκω να κάνουμε μια συζήτηση ελπίζοντας να λάβω τις απαντήσεις σας πάνω σε διάφορα θέματα, όπως τα ακόλουθα. Πρώτα πρώτα και πριν περάσω στα άλλα υποκείμενα της έρευνας, θα σας ρωτήσω το εξής Πώς βλέπετε εσείς τη λειτουργία του ΣΔΕ σας ως οργανισμό μάθησης; Σύμφωνα με αυτές τις διαστάσεις. Πιστεύετε ότι το ΣΔΕ σας ανταποκρίνεται στο πρότυπο αυτό;
Δ- Εεεε …Σίγουρα δεν ανταποκρίνεται 100%. Θα ήθελα να έχω εγώ η ίδια περισσότερη κατάρτιση θεωρητική πάνω σ αυτό και να έχουν και οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές
Σ- Εντάξει
Δ- έτσι ώστε να είναι στοχευμένα να το να το δουλέψουμε. Αλλά νομίζω ότι δεν έχουμε τόσο συγκεντρωτική ηγεσία, δηλαδή αποφασίζουμε και διατάζουμε. Εννοώ έχουμε καλή σχέση μεταξύ μας, οπότε συναποφασίζουμε … δράσεις επίσης έχουμε πολλές πρωτοβουλίες σε διάφορα θέματα. Χωρίς να το καταλάβουμε δηλαδή, λίγο πάμε να το προσεγγίσουμε, αλλά όχι συνειδητά.
Σ- Κατά κάποιο διαισθητικό και αυθόρμητο τρόπο, ας πούμε
Δ- Ακριβώς λόγω ιδιοσυγκρασίας ολονών μας. Θα ήθελα όμως να γίνει με πιο έτσι.
Σ- Ας ασχοληθούμε πρώτα με τους εκπαιδευτικούς. Θα ήθελα να αξιολογήσετε και να εξηγήσετε τις απαντήσεις τους. Όπως ίσως θυμάστε, ζήτησα από τους εκπαιδευτικούς στη βάση της θεωρίας ανίχνευσης αναγκών να δώσουν δύο απαντήσεις για κάθε δήλωση δείκτη του Οργανισμού Μάθησης. Με την πρώτη ήθελα να μάθω τη στάση τους απέναντι στον οργανισμό μάθησης. Να τους κάνω δηλαδή να εκφραστούν επάνω στο πόσο σημαντικός είναι ο οργανισμός μάθησης και να φανεί πόσο εμπεδωμένη είναι η θετική τους στάση. Εντάξει;
Δ- Μμμμ
Σ- Και με τη δεύτερη ήθελα να εκμαιεύσω τι συμβαίνει στην πραγματικότητα, στο σχολείο σας δηλαδή. Δηλαδή ήθελα να εκτιμήσω την προσωπική τους θεωρία, εντάξει;…. Αλλά και…
Δ- Και την απόκλιση της πραγματικότητας.
Σ- Και την αποτύπωση της πραγματικότητας, μπράβο. Και στη συνέχεια έκανα την ομάδα εστίασης. Θυμάστε ότι εδώ πέρα ήταν οι δηλώσεις και ήταν δύο κλίμακες, δύο κλίμακες λοιπόν και έπρεπε να δώσουν βαθμολογία. Θα ήθελα λοιπόν να σας ρωτήσω πώς πιστεύετε ότι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και γιατί;
Δ- Μπορώ να μιλήσω για τους εκπαιδευτικούς που έχω συναντήσει φέτος και πέρσι προ τριετίας…. Δεν να πω, αλλά θεωρώ ότι…. Νομίζω ότι αν απάντησαν εκπαιδευτικοί που … είχαμε ένα κάπως συγκεντρωτικό μοντέλο τα προηγούμενα χρόνια, το οποίο δεν το έχουμε τώρα
Σ- κοιτάξτε, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν των τελευταίων τριών ετών με την αυστηρή σύσταση να επικεντρωθούν σε αυτά τα χρόνια.
Δ- Ωραία, οκ, νομίζω κάπου στη μέση θα το έβαζα. Νομίζω. Ωραία.
Σ- Ξέρετε, η πεντάβαθμη κλίμακα Λίκερτ έχει ως μέσο όχι το δυόμιση, όπως πιστεύουν πολλοί, αλλά το 3. Εγώ λοιπόν θα σας δείξω τώρα το αποτέλεσμα.
Δ- Ωραία Να σας πω ότι …
Δ- Κοιτάξτε, θα με ενδιέφερε περισσότερο αν είχα ένα στόχο ξεκάθαρο από την αρχή. Εκεί ήθελα να δω αν τον πέτυχα, το αν το καταφέραμε έτσι τυχαία δε με πειράζει.
Χαίρομαι που κάνουμε αυτή τη συνέντευξη γιατί μου δώσατε έτσι έναυσμα να ασχοληθώ με αυτό το κομμάτι. Δηλαδή αν ξανά γινόταν σε δεύτερο χρόνο, αυτό θα με ενδιέφερε ακόμα περισσότερο.
Σ- Σας επαναλαμβάνω ότι επειδή αυτό είναι θεσμικό, ο ΟΜ είναι θεσμικό. Δεν έχει σημασία που δεν το ξέρουμε, δεν μας το λέει η πολιτεία ή όλα αυτά κλπ. Επομένως, θεώρησα ότι δεν θα είχε νόημα να έρθω να πω ότι πρέπει να κάνουμε αυτό που είμαστε εντεταλμένοι να κάνουμε. Καταλάβατε;
Δ- Μάλιστα
Σ- Γι αυτό λοιπόν, παρόλα αυτά εδώ έχω τα εξής σχολεία τα αποτελέσματα
Δ- Ναι
Σ- Εντάξει; Και εδώ είναι το δικό σας και
Δ- Μμμ
Σ- Και στην πραγματικότητα πετύχατε 3,75. Εντάξει;
Δ- Ναι



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Στην προσωπική θεωρία, ας πούμε, στην εκτίμηση, στην εκτίμηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το μοντέλο είναι 4,16. Λοιπόν, θα σας πω τι από τα 6 είναι υψηλότερο βαθμός, από τα 6 σχολεία … αυτό που έχετε εσείς.
Δ- Ωραία
Σ- Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι είναι η καλύτερη πραγματικότητα οργανισμού μάθησης στη Θεσσαλία.. το δικό σας το σχολείο.
Δ- Ωραία
Σ- Λοιπόν. Πρώτα όμως θέλω να σχολιάσουμε το εξής. Βλέπουμε εδώ πέρα ότι όσον αφορά τις τάσεις δεν βλέπουμε να παίρνουν πεντάρι οι εκπαιδευτικοί, ενώ θα έπρεπε.
Δ- Στο τι θα ήθελαν;
Σ- Όχι, στο πόσο σημαντικό είναι αυτό το πράγμα.
Δ- Γι' αυτούς;
Σ- Ναι, γιατί όλες αυτές οι δηλώσεις ασπάζονται αυτό εδώ το πράγμα, δεν δίνουν το πεντάρι…
Δ- Γιατί …γιατί θεωρούν ότι θέλουν να … είναι αρκετοί…. οι περισσότεροι που συνάντησα έτσι …δεν είναι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, αλλά έρχονται από την τυπική εκπαίδευση …
Σ- Ναι
Δ- οι οποίοι θέλουν ….δεν θέλουν την ευελιξία και την και την πρωτοβουλία…. Θέλουν το παλιό μοντέλο. Όπου ερχόμαστε, κάνουμε κάποια πράγματα, αποφασίζει διευθυντής τι, πώς… και δεν θέλω να έχω κάτι παραπάνω …τόσο όσο … Νομίζω ότι δεν έχουν αγαπήσει, δεν έχουν μάθει, δεν έχουν συναντήσει για να … για να εκτιμήσουν τον οργανισμό ως μοντέλο. Δηλαδή έχουν μάθει το παλιό … ίσως έχει να κάνει και με την ηλικία. Οι πιο νέοι φοβούνται, οι πιο παλιοί δεν θέλουν να χάσουν την ησυχία τους.
Σ- Μάλιστα
Δ- Δηλαδή πολλές φορές ενώ λέμε πράγματα μου και μου λένε «πες μας τι θα κάνουμε εδώ», λέω «παιδιά, όλοι μαζί δεν είπαμε; εσείς πείτε μου τι θα κάνουμε εδώ» ή «πώς θες να το κάνουμε εκείνο;» λέω «μην ξαναπείς πώς θες;… πώς λέτε να το κάνουμε εκείνο;»… αυτό έχει συμβεί πάρα πολλές φορές.
Σ- Γιατί όμως εσείς προσανατολίζεστε περισσότερο στους μόνιμους; Δηλαδή θεωρείτε ότι οι ωρομίσθιοι ας πούμε, έχουν πιο μοντέρνο και πιο προοδευτικό τρόπο σκέψης;
Δ- Όχι απλά δεν έχουν δουλέψει στην τυπική εκπαίδευση. Εγώ νομίζω ότι …
Σ- Κουβαλούν όμως πράγματα από την δική τους εμπειρία.
Δ- Ναι, αλλά. Η εμπειρία μας ως τυπική εκπαίδευση με τον τρόπο που γίνεται νομίζω ότι μπορεί να σε καθηλώσει λίγο πίσω.
Σ-Μάλιστα …
Δ- Μπορεί να κάνω λάθος.
Σ- Όχι, είναι μια εξήγηση, μια εξήγηση ….
Δ- Δηλαδή εγώ όταν πρωτοδίδαξα σε ΣΔΕ, έπρεπε να είμαι διαρκώς σε εγρήγορση. Δηλαδή να λέω μέσα μου « Όχι, δεν είσαι στην τυπική εκπαίδευση, δεν μιλάς σε παιδιά, πρέπει να το κάνουμε βιωματικά. Πρέπει να το κάνουμε ομαδοσυνεργατικά. Πρέπει εκείνοι να ξεκινήσουν πρώτοι. Πρέπει να το δείξουμε εμπειρικά. Δεν λέμε και αυτοί μαθαίνουν».
Σ- Μάλιστα
Δ- Θέλει μια προσπάθεια αυτό. Κι αν έχεις μάθει χρόνια να κάνεις εισηγήσεις και οι άλλοι να ακούν από κάτω, είναι δύσκολο να το περάσεις.
Σ- ωραία
Δ- Όπως επίσης και στο να κάνουμε καινούργια πράγματα. Σου δίνεται η δυνατότητα να κάνεις σχέδια δράσης, δεν έχουν αναλυτικό πρόγραμμα, δεν έχουν ύλη συγκεκριμένη
Σ- Και εγχειρίδιο
Δ- Σου δίνουν απίστευτη ελευθερία να αυτοσχεδιάσεις … Όχι να…. Ίσως κάποιοι το βλέπουν και: «εντάξει εγώ αυτό έκανα, θα κάνω. Συνεχίζω. Έχω το πορτφόλιο μου, το ακολουθώ».
Σ- Μάλιστα. Η αλήθεια είναι ότι ο δικός σας μέσος όρος της πραγματικότητας είναι ο πιο κοντινός στην προσωπική θεωρία. Εντάξει;. Γιατί βλέπετε εδώ πέρα, ας πούμε, ότι … σε ένα άλλο σχολείο έχουμε πάρα πολύ χαμηλό μέσο όρο 2,48 ..
Δ- Μμμμ
Σ- Εντάξει; Άρα δεν λέει κανείς ότι το σχολείο σας δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, απλά είναι πολύ αδύναμο αυτό το προφίλ ως οργανισμό μάθησης, αυτό
Δ- Ναι….
Σ- Πώς αξιολογείτε και εξηγείτε εσείς προσωπικά ως διευθύντρια ότι, κατά την εκτίμηση πάντα των εκπαιδευτικών, το συγκεκριμένο σχολείο δεν επιτυγχάνει να εκπληρώνει κάποιες ή όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης στο έπακρο; Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι λόγοι για την κατάσταση αυτή;



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Ίσως δεν αφιερώνουμε, δεν έχουμε εκ των πραγμάτων ή δεν αφιερώνουμε στην προκαταρκτική διαδικασία, που είναι να θέσουμε όλοι μαζί τους στόχους και να δούμε τι θέλουμε και στους κατά διαστήματα … ανστοχασμούς, αυτοαξιολογήσεις…. Τώρα είναι και λέξη που καίει η αξιολόγηση, αλλά είναι κάτι πολύ σημαντικό, και πρέπει να γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα, εντός των τειχών, έτσι; Όχι μόνο στο τέλος. Λοιπόν, μπαίνουμε μέσα στη δουλειά, μάς παίρνει όλη, όλη την ενέργεια το να διεκπεραιώσουμε τα πράγματα με το …., εξαφανίζονται όλοι και δεν έχουμε ίσως βάλει μέσα στη συνείδηση την εκπαιδευτική ότι πρέπει να αφιερώνουμε ….
Σ-Λοιπόν, για να σας βοηθήσω στην ανάλυση μπορώ να σας πω ότι αν θέλετε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα γνωστά επίπεδα, τα τρία, το μικρό, το μακρό και το μέσο Το μικρό επίπεδο ας πούμε, είναι οι σπουδές και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Το εκπαιδεύω εκπαιδευτικός ως άτομο. Το μέσο είναι το σχολείο, η κουλτούρα και το μάκρο είναι το κέντρο, η πολιτεία, η εθνική κουλτούρα. Όλα αυτά.
Δ- Ναι
Σ- Για πείτε μου λοιπόν γιατί πιστεύετε ότι προκύπτουν αυτά τα αποτελέσματα; Το 3,7; Αυτή η χαμηλή βαθμολογία;
Δ-Το ατομικό επίπεδο νομίζω ότι παίζει μικρό ρόλο, γιατί ακόμα και ένας που από ιδιοσυγκρασία δεν θέλει να μπει σε ένα τέτοιο μοντέλο, αν έμπαινε σε ένα ευρύ ευρύτερο πλαίσιο που λειτουργούσε, έτσι θα προσαρμοζόταν κάπως.
Σ- Δηλαδή δεν παίζει ρόλο η ιδιοσυγκρασία του;
Δ- Παίζει αλλά περισσότερο παίζει το ήδη διαμορφωμένο κλίμα. Δηλαδή μπορεί να αλλάξει την ιδιοσυγκρασία … και βλέπεις ανθρώπους που έρχονται κάπως διστακτικοί και με το ανάλογο κλίμα μπορείς να τον αλλάξεις, να του δώσεις κατ αρχάς κίνητρα. Μακάρι να μπορούσαμε να δώσουμε και ευκαιρίες επιμόρφωσης, που δεν υπάρχει αυτό. Πέρα από το Εράσμους. Νομίζω ότι περισσότερο έχει να κάνει με το τρίτο επίπεδο, με το μεγαλύτερο, το μακρο…
Σ- Για πείτε μου, σχολιάστε μου λίγο αυτό σας παρακαλώ.
Δ- Εντάξει, υποτίθεται ότι έχουν βγει πάρα πολύ ωραία βιβλιαράκια και έχει ξεκινήσει ο ρόλος … ο θεσμός των ΣΔΕ με πολλές προσδοκίες. Στη συνέχεια πέρασε από διάφορα στάδια. Το κακό ήταν όταν αποκόπηκε ο φορέας υλοποίησης από τη Γενική Γραμματεία. Έχουμε το ΙΝΕΔΙΒΙΜ και τη Γενική Γραμματεία. Έχουμε λοιπόν ουσιαστικά δύο φορείς πάνω από το κεφάλι μας, που δεν έρχονται σε συνεργασία απαραίτητα. Έχουμε πολλά προβλήματα. Όχι τόσο από τη Γενική Γραμματεία. Δεν έχουμε τόσο… όσο με τη χρηματοδότηση.
Σ-Γιατί;
Δ-Γιατί δεν υπάρχει προγραμματισμός και με την τελευταία στιγμή και αν έρθουν κάποια, δεν μπορείς να σχεδιάσεις. Δεν μπορείς να υλοποιήσεις. Δεν μπορείς να κάνεις όραμα. Δεν μπορείς διαρκώς να ζητάς χρήματα από χορηγούς. Δεν μπορείς διαρκώς να ζητιανεύεις … και σε φέρει και σε μια μίζερη ψυχολογία.
Σ-Γιατί υπάρχει αυτή η κατάσταση;
Δ- Γιατί νομίζω ότι δεν υπάρχει, ενώ είναι με ευρωπαϊκά προγράμματα, ότι δεν υπάρχει το αντίστοιχο δεν υπάρχει καλή οργάνωση και δεν υπάρχει το ενδιαφέρον που θα έπρεπε να υπάρχει
Σ- Γιατί;
Δ-Γιατί νομίζω ότι γίνεται, επειδή γίνεται και δεν πιστεύουν σε αυτό.
Σ- Γιατί δεν πιστεύουν σε αυτό;
Δ- Γιατί δεν πιστεύουν γενικότερα στην εκπαίδευση και στα αποτελέσματά της. Δηλαδή διεκπεραιώνουν για να δείξουνε ότι πάνε κάπου … γιατί αυτό δείχνει η πράξη. Δεν θέλω να γκρινιάζουμε όμως, γιατί πάντα προσπαθούμε και κάνουμε πράγματα με τα λιγοστά που έχουμε. Αν πραγματικά υπήρχε ένα τέτοιο κλίμα, θα ήταν από την αρχή, από τα κεντρικά, δοσμένο με ένα τρόπο.
Σ- Μμμμ
Δ- Κατ αρχάς θα φρόντιζαν για την επιμόρφωση. Δεν θα έτρεχε ο κάθε εκπαιδευτικός να δίνει χρήματα σε αμφιβόλου ποιότητας κέντρα δια βίου μάθησης … για να μην πω μπίζνες …. οι οποίες ….οι οποίοι ξέρω ότι πολλοί πουλάνε το σεμινάριο έτσι χωρίς να έχει γίνει ποτέ και λοιπά. Έχω ακούσει, δεν γνωρίζω προσωπικά, αλλά δεν μπορεί ακόμα και ποιοτικό να είναι ακόμα και από πανεπιστήμια, όπως είναι το ΕΚΠΑ, δεν μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να πληρώνει για να κάνει σεμινάρια και μάλιστα βάσει αυτών να προηγείται στα μητρώα και να εξαρτάται το μέλλον του. Η επιμόρφωση έπρεπε να είναι παρούσα από την αρχή μέχρι το τέλος και να τους πιάνει όλους. Και επίσης θα πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη επιμόρφωση στους ….στους διευθυντές. Δηλαδή και όλοι οι διευθυντές μεταξύ τους ανά ομάδες στη Θεσσαλία πχ., θα μπορούσαμε να είχαμε ένα αντίστοιχο οργανισμό και να συζητάμε κάποια θέματα. Εμείς στις φυλακές το έχουμε αυτό. Μια φορά το μήνα συναντιόμαστε όλοι οι διευθυντές των φυλακών, και με τη βοήθεια έτσι, της υπεύθυνης προϊσταμένης μας στο υπουργείο, κάνουμε ένα review των προβλημάτων μας, προτείνουμε κάποια πράγματα και πολλές φορές συντονίζουμε και λύσεις κοινές και ανταλλάζουμε ιδέες.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ-Θα μπορούσε….;
Δ- Αυτό θα μπορούσε λοιπόν να γίνει πιο κεντρικά, αλλά για να γίνει πιο κεντρικά θα έπρεπε εμείς όλοι να έχουμε πρόσβαση σε αυτούς που παίρνουν αποφάσεις και δημιουργούν ένα θεσμό. Ξέρετε οργανισμός μάθησης δεν πρέπει να είναι μόνο το ΣΔΕ, αλλά πρέπει να είναι όλη, ας το πούμε η Γενική Γραμματεία.
Σ- Αυτό λέει και εδώ, ώστε να υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία.
Δ-Είδα τώρα ότι οι διευθυντές των ΣΔΕ, κυρίως των εκτός καταστημάτων κράτησης, προσπαθούν να φτιάξουν ένα σύλλογο. Νομίζω όμως ότι …
Σ- Είναι σύλλογος …
Δ-. Ναι είναι σύλλογος…. περισσότερο για εργασιακά τον είδα και λιγότερο …
Σ- για μαθησιακά και εκπαιδευτικά…
Δ- και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι;
Σ- Μάλιστα… Εάν σας ρωτήσω να βάλουμε στο τραπέζι και αυτό που λέμε εθνική κουλτούρα, που έχει σχέση με την εργασία στην Ελλάδα.
Δ- Ναι, έχετε δίκιο σε αυτό
Δ- Στη Φινλανδία φαντάζομαι δηλαδή αυτό θα πήγαινε πάρα πολύ… Εμείς, όταν είχα ενθουσιαστεί πχ που σας είχα πει προηγουμένως με τις κοινότητες μάθησης που είναι ένα συναφές μοντέλο ...
Σ- Συναφέστατο
Δ- Ναι ναι … και το συζήτησα με μια συνάδελφό μου, που την εκτιμούσα …έτσι …μου είπε «α …εμείς το κάνουμε εδώ πάντα όταν έρχονται καινούργιοι, τους δίνω αυτά που κάνω για να δουν τι έχω κάνει. Δηλαδή όντως έχουμε ένα βεντετισμό έτσι; … όπως είναι οι καλλιτέχνες, είναι κι οι εκπαιδευτικοί. Να δείξουμε ότι εμείς κάνουμε … δύσκολα συνεργαζόμαστε, γιατί ο στόχος μας δεν είναι το αποτέλεσμα, αλλά είναι ποιανού ιδέα θα περάσει.
Σ-Ίσως δεν είναι το κοινό αποτέλεσμα … δηλαδή να φανεί το αποτέλεσμα ως μια κοινή προσπάθεια, αλλά ως ατομική προσπάθεια.
Δ- Ακριβώς. Επίσης έχουμε μάθει στον τυφλοσούρτη. Μας αρέσει δηλαδή να έχουμε κάτι, να το αναπαράγουμε έτσι …εσαεί νιώθουμε ενόχληση στα καινούργια. Όσο περνάει η ηλικία, πολλοί εκπαιδευτικοί είναι λίγο έτσι σκουριασμένοι ως προς τις νέες τεχνολογίες, κατ αρχάς και τα νέα μοντέλα. Επομένως, έχουμε και ένα … δεν θα το λεγα εγώ….. δεν είναι κουλτούρα … δεν είναι … ναι … έτσι .. έναν μαθημένο τρόπο σκέψης, για τον εκπαιδευτικό …
Σ- Ο οποίος είναι διάχυτος, ας πούμε ΄
Δ- Ναι ακριβώς
Σ- …και επομένως δεν μπορεί μάλιστα
Δ- Όμως, επειδή τα ΣΔΕ στηρίζονται πάνω στο ευέλικτο πρόγραμμα και οτιδήποτε εκπαιδευτικό πρέπει να παράγεται πάνω στο προφίλ των εκπαιδευόμενων και στις εκάστοτε συνθήκες, από εμάς νομίζω ότι πρέπει να ξεκινήσει και να διαχυθεί προς τα έξω.
Σ- Λοιπόν τώρα .. σας έχω εδώ πέρα την προσωπική μου ερμηνεία από τα ποσοτικά αποτελέσματα. Εντάξει.
Δ- Ωραία… τα βλέπω.
Σ- Θα ήθελα να το διαβάσετε από μέσα σας, να πάρετε λίγο δυο λεπτά και να μου σχολιάσετε.
Δ- Σαν να ήσασταν στο σχολείο …
Σ- Αυτή είναι η εικόνα που μου έδωσαν οι εκπαιδευτικοί
Δ- Έτσι, έτσι …
Σ- και θεωρώ ότι αντιστοιχεί στο 3,7….
Δ- Ναι
Σ- Για κάντε μου σχόλια διαφορα.
Δ- Λοιπόν ωραία. Σίγουρα η προσπάθεια οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης είναι ορατή. Με το να προσπαθείς διαρκώς, όχι με να το προσπαθείς … με το να δίνεις πρωτοβουλίες και σε εκπαιδευτές και σε εκπαιδευόμενους. Να τους κάνεις δηλαδή …απ την αρχή προσπαθώ να τους κάνω να καταλάβουν ότι αυτοί πρέπει να φέρουν τις δράσεις στο σχολείο. Αυτοί πρέπει να … δυσκολεύονται κάπως, ειδικότερα όταν έρχονται για πρώτη φορά … και εκεί είμαστε εμείς … τους διδάσκουμε … τους δίνω πάρα πολλές ιδέες, αλλά μετά λέμε ότι θα πρέπει να το συνεχίσεις τώρα. Λοιπόν … συμπεριληπτικό από όλες τις απόψεις είναι, έτσι; Δεν αποκλείεται κανένας και για τίποτα. Τώρα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων. Θα ήθελα και εγώ να είμαι πιο συνειδητή προς την συλλογική ηγεσία, αλλά κυρίως και αυτοί και οι εκπαιδευτικοί να έχουν … να στέκονται περισσότερο στα πόδια τους. Όχι από ανασφάλεια δεν … κανείς τους δεν ήταν ανασφαλής έτσι απλά, αλλά από άποψη. Δηλαδή νομίζω ότι πολλοί βολεύονται στο «όχι μωρέ, θα το αποφασίσει ο διευθυντής αυτό».
Σ- Μάλιστα.
Δ- Δηλαδή ακόμα και στα σχέδια δράσης που λένε «Έλα να δεις αυτό, έλα να δεις εκείνο» λέω «όχι, θα το δω στο τέλος .. αφήστε με να έχω λίγη έκπληξη». Νομίζω ότι τα καταφέραμε, όμως … στο τέλος



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

τα καταφέραμε. Όντως υπάρχει μια κουλτούρα μελέτης. Θέλουμε χρόνο για να κάνουμε … να κάνουμε έρευνα πάνω στους ίδιους μας τους εαυτούς και αυτό που σας είπα πριν, παρατήρηση, αξιολόγηση, αναστοχασμός…. όχι μόνο αυτό, αλλά και «ετερό-» … έτσι είναι πάρα πολύ σημαντικό. Είναι πολύ σημαντικό να έχεις ένα καθρέφτη και να το βλέπεις, δηλαδή ο άλλος να γίνεται ο καθρέφτης σου και να είσαι ανοιχτός στο να σου πει «Κοίταξε, αυτό θα μπορείς να το κάνεις διαφορετικά». Θα θέλαμε να υπάρχει περισσότερος χρόνος για να μπορούν να γίνουν όλα αυτά. Δυστυχώς, όταν οι ωρομίσθιοι εργάζονται με αποζημίωση ώρας και μετά πάνε σε άλλες δουλειές, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα από αυτά.
Σ- Ωραία η δική σας η άποψη για αυτό το καθεστώς ποια είναι; Δηλαδή λέτε σαν να είναι …
Δ- ότι θα έπρεπε να δίδεται …
Σ- σαν να είναι νόμος, ας πούμε …
Δ- Ναι, βεβαίως θα πρέπει να δίδεται στις συνελεύσεις, στον αναστοχασμό, στην αξιολόγηση.
Σ- Ναι.
Δ- Δεν είναι απαραίτητα να νιώθεις ότι υπάρχει η δαμόκλειος σπάθη επάνω σου, αλλά να γίνεται εντός του σχολείου, αλλά να δίδεται όμως ….και να δίδεται χρόνος από την αρχή σε αυτό το κομμάτι.
Σ- Ποιο είναι το πρόβλημα με τους ωρομισθίους επομένως;
Δ- Το πρόβλημα είναι ότι οι άνθρωποι θα πρέπει να φύγουν, δηλαδή τελειώνουν στις 12. Θα πρέπει να φύγουν.
Σ-Ποιος τους είπε όμως να ρθούνε; Και να κάνουν 3 δουλειές την ημέρα;
Δ- Εντάξει .. είναι δική τους απόφαση, αλλά δεν μπορώ από τη στιγμή που δεν … δεν μπορώ να τους πω «κάθισε με το ζόρι».
Σ- Γιατί όμως; Όταν είσαι σε έναν οργανισμό και είσαι ωρομίσθιος, σε βάση….
Δ- Έχουν αυτή την αντίληψη…. Να ξαναγυρίσουμε λοιπόν πάλι στο …
Σ- Γιατί; Άμα καθήσουν μισή ώρα, ας πούμε για μια συνεδρίαση κτλ.; Γιατί πρέπει να είμαστε με το ρολόι;
Δ- Κάποιοι το κάνουν, κάποιοι όχι. Εκεί τώρα έχει να κάνει η προσωπικότητα του καθενός που λέγαμε πριν.
Σ- Γιατί πρέπει να αμείβεται η παρουσία σε μια συνεδρίαση του οργανισμού στον οποίο δουλεύεις, έστω και ως ωρομίσθιος;
Δ- Τουλάχιστον θα έπρεπε να υπάρχει από την αρχή να το δουν ότι είναι θεσμοθετημένο σαν κουλτούρα. Μπορεί να ήταν και αδυναμία δική μου να τους πείσω. Ή ας πούμε τους έβλεπα πόσο πασχίζουν και να μην τους το … να ήμουνα πιο …. δεν ήμουνα τόσο διεκδικητική ώστε να κάνουμε πιο συχνές αξιολογήσεις τέτοιες και συνελεύσεις.
Σ- Μάλιστα
Δ- Ίσως θα έπρεπε να έχω περισσότερο αυτό που μου είπατε τώρα. Την αντίληψη του ότι «κοίταξε οφείλεις να είσαι εδώ παραπάνω». Θα ήθελα όμως μια βοήθεια από πάνω, δηλαδή να υπάρχει κάπου αυτό γραμμένο, δεν υπάρχει πουθενά. Παλιότερα υπήρχε … ότι θα τους έδιναν κάποιες ώρες να είναι … ότι οφείλουν, ή τουλάχιστον όταν δίνουν τον κανονισμό λειτουργίας του ΣΔΕ και το καθηκοντολόγιο … δε μ' αρέσει η λέξη καθηκοντολόγιο έτσι… αλλά στην ουσία όμως είναι κάποιοι κανόνες που δεν τους ξέρει κανείς όταν μπαίνει σε ένα χώρο. Θα έπρεπε να υπάρχει και αυτό.
Να με βοηθήσει, δηλαδή, να τους πείσω σε αυτό ...και έτσι να καταλάβουν ότι για να είναι θεσμοθετημένο είναι και πάρα πολύ σημαντικό. Τώρα δεν πετάω. ...Θα μπορούσε κανείς να πεις ότι πετάω το μπαλάκι στην ...
**Σ- Ηγεσία.**
Δ- Ότι θα μπορούσα κι εγώ να είμαι πιο διεκδικητική. Τέλος πάντων, κάναμε κάποια πράγματα. Θα μπορούσαμε να είχαμε φτάσει όμως σε περισσότερα αποτελέσματα αξιολόγησης και έρευνας ...για να τα δούμε και να βελτιωθούμε, γιατί στόχος είναι πάντα η βελτίωση. Λοιπόν, θα μπορούσαμε λοιπόν να θεσπίσουμε αυτό το ... αλλά εντάξει το να παρατηρείς τον άλλο δεν είναι πάντα εύκολο. Δεν το δέχονται πολλοί .. Μας αρέσει βέβαια στο σχολείο αυτό μας αρέσει να κάνουμε συνδιδασκαλίες.
Σ- Κι αυτό μια μορφή αλληλοπαρατήρησης είναι ...
Δ- Και γι αυτό περνάμε και πολύ καλά εντός εισαγωγικών ... Απολαμβάνουμε τα πρότζεκτ.
Γιατί είναι διατμηματικά. Τα αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί δυο, τρεις μαζί και είναι πιο ευχάριστη η ώρα ...πιο έτσι ...
Σ- Δημιουργική ..
Δ- Αποδοτική... έτσι, ναι ... Θα μπορούσε να γίνει λοιπόν αυτό σε όλα τα επίπεδα. Είδατε τώρα ... με το που τα συζητάμε τα συνειδητοποιώ και εγώ η ίδια, έτσι; Γι' αυτό νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια επιμόρφωση συγκεκριμένη με όλους τους διευθυντές.
**Σ-** Ναι, αλλά είναι και παλιά θεσμοθετημένα. Αυτό είναι του 2004. Δηλαδή κάποια πράγματα πρέπει να είναι γνωστά.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Δεν φτάνει αυτό. Δεν φτάνει αυτό καθόλου. Πρέπει να γίνεται συνέχεια ανατροφοδότηση πάνω σε αυτό
Σ- Ανατροφοδότηση .. μάλιστα.
Δ- Έτσι;
**Σ-** Ωραία. Όπως θυμάστε έκανα και μια συνέντευξη ομαδική με τους μαθητές σας ... τους εκπαιδευόμενους. Τώρα εδώ θα σας δώσω μια σύμμειξη των αποτελεσμάτων αυτών, των ποσοτικών, σε παράλληλη ανάγνωση με αυτά που είπαν οι εκπαιδευόμενοι. Εντάξει; Πάρτε το χρόνο σας.
Δ- Έχετε κάνει τόση δουλειά... Χαίρομαι για το πρώτο που διαβάζω, ότι δεν υπάρχει αντιθετική σχέση.
Σ- Ναι, δε μου είπαν πράγματα, ας πούμε, που έρχονται σε κάποια τρομερή απόκλιση. Δηλαδή άλλα να είπαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά να είπαν οι εκπαιδευόμενοι. Περισσότερο η σχέση είναι ... συναρμόζονται αυτά τα δύο.
Δ- Σωστά λοιπόν ... Έχουν ένα προσανατολισμό ... συμπεριληπτικό μοντέλο... Έτσι, με τη συνεργατική μάθηση κλπ. Αλλά όχι τόσο πολύ ως προς την καινοτομία, με την έννοια του ότι αν προκύψει προέκυψε ....δεν είναι από την αρχή καθορισμένος στόχος. Λοιπόν ... Τι εννοείτε ότι η εικόνα που αναδύεται τοποθετεί την ηγεσία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος; Δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι θεωρούσαν ότι όλα πάνε καλά λόγω της διευθύντριας;
Σ- Ναι, ότι δηλαδή, η διάσταση της ηγεσίας, της ηγεσίας για τη μάθηση, όπως λέμε, είναι... βγήκε πρώτη.
Δ- Ωραία λοιπόν, ακούστε αυτό ... τώρα. Αυτό ... από τη μία
Σ- Που σημαίνει ότι εσείς κάνετε πολλά πράγματα.
Δ- Αυτό τρέφει τη ματαιοδοξία μου έτσι και μου αρέσει που το ακούω. Από την άλλη, όμως δεν μ αρέσει γιατί θα πρεπε να βγει ότι βγήκε συλλογικά. Αυτό. Δηλαδή νομίζω ότι θα ήταν καλύτερο να πούμε ότι σε ένα δεύτερο ... σε δύο χρόνια θα ήμουν ευχαριστημένη, αν δεν άκουγα αυτό, αλλά το ότι ήταν συλλογικότητα.
Σ- Ναι. Ο ηγέτης έχει την υποχρέωση να συμβάλλει στη δημιουργία του οργανισμού μάθησης.
Δ- Φυσικά
Σ- Δεν θα δημιουργηθεί από μόνος του
Δ- Όχι, όχι ...
Σ- Άρα ...
Δ- ότι... ότι... ενθαρρύνει, ότι ενθαρρύνει, ότι έχει ένα όραμα, το οποίο καταφέρνει όλους και το συμμερίζονται, αλλά παίρνει για να το φτιάξει, παίρνει και ιδέες από τους άλλους.
Σ- Το καλύτερο θα ήταν η κάθε διάσταση να είχε πέντε, κάθε διάσταση. Αυτό δεν έγινε όμως. Παρόλα αυτά βγαίνει αυτό για σας. Για συνεχίστε λίγο ... και τώρα κοιτάξτε και αυτά που είπαν οι εκπαιδευόμενοι.
Δ- .... Είναι η ανώτερη ηγεσία, το κράτος με την προβληματική στελέχωση και χρηματοδότηση. Και πάμε τώρα στο μεγάλο μας αγκάθι ...
Σ- Γιατί και οι εκπαιδευόμενοι τα αντιλαμβάνονται όλα...
Δ- Φυσικά. Εγώ κάποια στιγμή άρχισα να ντρέπομαι απέναντί τους, γιατί τους έλεγα "την άλλη βδομάδα και την άλλη βδομάδα θα έρθουν και την άλλη εβδομάδα". Από τις 15 Σεπτεμβρίου, που ξεκίνησε ο Β κύκλος, και αρχές Οκτώβρη ο Α κύκλος μέχρι τις 20 Δεκέμβρη, που ήρθαν τέσσερις εκπαιδευτικοί και μέχρι Φλεβάρη, που ήρθαν οι υπόλοιποι, ήμασταν σε ένα ψέμα, σε ένα ψέμα που το πίστευα και η ίδια. Δηλαδή έτσι άκουγα ότι φέτος θα γίνει πιο γρήγορα. Δεν μπορεί ένα σχολείο να στελεχώνεται τότε. Δεν μπορεί να αρχίζουν τότε να δημιουργούνται οι ομάδες, τότε τα πρότζεκτ και τα χρήματα να δίδονται από τον Απρίλιο και μετά, χωρίς να ξέρεις τι χρήματα θέλεις για να οργανώσεις και να κάνεις.
Θεωρώ ότι η κεντρική ηγεσία δηλητηριάζει... να το πω ... δολοφονεί σιγά σιγά... Ωραία ... υπάρχει, κάνει πράγματα, αλλά τα κάνει με τέτοιο τρόπο που δημιουργεί τόσα προβλήματα, που δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να εκπληρώσουμε το στόχο μας ...πάρα πολύ.
Σ- Ξέρετε αυτό που λέτε το άκουσα και από κάποιους εκπαιδευόμενους ... το συνήγαγα ας πούμε ... είπαν ότι κατά κάποιο τρόπο, ας πούμε, η δική μου εκτίμηση είναι ότι το κράτος θέλει το ΣΔΕ να είναι οργανισμός μάθησης, κάνει κάθε τι να μην είναι οργανισμός μάθησης, αλλά το ΣΔΕ παλεύει να είναι οργανισμός μάθησης. Προσπαθεί ... κόντρα, δηλαδή
Δ- Κοντρα, κοντρα.... γιατι αν τα παρατήσεις και πεις δεν κάνω τίποτα, εντάξει, είναι και εύκολο.
Σ- Και το αναγνωρίζουν και εκπαιδευόμενοι. Τώρα δηλαδή λένε ότι ας πούμε με τους εκπαιδευόμενους δεν μπήκα σε ορολογία: οργανισμός μάθησης και ηγεσία
Δ- Ε όχι βέβαια
Σ- Αλλά μου έλεγαν ότι αυτά που μας ρωτάτε έχουμε την εντύπωση ότι δεν τα θέλει το κράτος, αλλά κατά κάποιο τρόπο εδώ μέσα γίνονται. Κόντρα στην ... στα εμπόδια που θέτει το κράτος.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Χαίρομαι πάρα πολύ. Κοιτάξτε, ανατροφοδότηση τέτοια παίρνουμε ...στο τέλος όπου θα κάνουμε την απονομή, αυτό που είπαν οι περισσότεροι ήταν το μεγάλο ευχαριστώ σε όλα αυτά που γίνανε κόντρα στις ελλείψεις και στα σταθερά προβλήματα
Σ- Εγώ θα σας ξαναρωτήσω: Γιατί αυτά τα εμπόδια; Δηλαδή πόσο δύσκολο είναι; Έχεις 60 σχολεία; 65....
Δ- Καθόλου δύσκολο δεν είναι
Σ- Γιατί άραγε τότε; Γιατί δε γίνεται;
Δ- Γιατί δεν γίνεται ....
Σ- Τέλος πάντων, εντάξει. Θα επανέλθω σε αυτό το ερώτημα.
Δ- Ναι, μου το ρωτήσατε και προηγουμένως.
Σ- Ναι, και θα σας το ξαναρωτήσω
Δ- Σωκρατικά και πήγαμε πίσω πίσω, πίσω πίσω και είπαμε ότι ο ρόλος τους... θεωρούν κατά βάθος ότι θέλουν να παρουσιάσουν ένα έργο το οποίο χρηματοδοτείται, αλλά μόνο διεκπεραιωτικά. Ουσία δεν υπάρχει. Δεν ξέρω αν ισχύει το ίδιο για τα ΙΕΚ. Αν τα νοιάζονται λίγο παραπάνω. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, είναι ίσως επειδή ... δεν ξέρω... είναι κρατούμενοι. Είναι άνθρωποι οι οποίοι έχουν απολυτήριο δημοτικού. Υπάρχει δηλαδή μια ελιτίστικη αντιμετώπιση αυτών των ανθρώπων; Δεν νομίζω. Νομίζω δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ.
Σ- Γιατί δεν τους ενδιαφέρει
Δ- Γιατί δεν του ενδιαφέρει; Γιατί κάνω ότι κάνω επειδή πρέπει να το κάνω. Έχουν αυτήν την κουλτούρα
Σ- Μάλιστα... Λοιπόν όλη αυτή την ώρα ...
Δ- Ναι. Εσείς γιατί πιστεύετε;
Σ- Δεν ξέρω; Σας ρωτώ εσάς.
Δ- Όλοι θα μπορούσαμε να το θέσουμε όμως όλοι μαζί.
Σ- Εντάξει ... όλη αυτή την ώρα στην πραγματικότητα πραγματοποιείτε μια ανάλυση SWOT. Τη γνωρίζετε αυτή την έννοια;
Δ- Ναι.. Για βοηθήστε με
Σ- Λοιπόν έχουμε το πρόβλημα του αν τα ΣΔΕ είναι οργανισμός μάθησης και κοιτάζουμε
Δ- Μμμ.
Σ- Η εφαρμογή του οργανισμού μάθησης πώς εμποδίζεται και ευνοείται από το εξωτερικό περιβάλλον; Έχουμε εδώ το σχολείο, ας πούμε, και όλο το εξωτερικό περιβάλλον ... και πώς εμποδίζεται και ευνοείται έσωθεν, από μέσα. Θέλετε λίγο να τα ανακεφαλαιώσουμε τώρα; Να μου πείτε δηλαδή: Από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου ποια είναι τα εμπόδια που μπαίνουν για την ύπαρξη οργανισμού μάθησης; Και όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε τα πάντα που μπορείτε να φανταστείτε ... κοινωνικές ... οικονομικές
Δ- Μισό λεπτό, μισό λεπτό
Σ- Ναι, είμαστε ένα σχολείο σε κατάστημα κράτησης και δεν μπορώ να βγάλω αυτόν τον παράγοντα απ έξω.
Δ- Ναι, θα τον βάλετε κι αυτόν.
Σ- Και υπάρχουν σχολεία τα οποία υποφέρουν μέσα στα καταστήματα κράτησης από τις .... από τις αντιδράσεις και τις κακές σχέσεις με τις διευθύνσεις των καταστημάτων κράτησης. Γιατί όλα αυτά που μπορεί να γίνουν είναι παραπάνω φασαρία ...είναι προβλήματα, είναι παραπάνω δουλειά. Είναι παραπάνω οτιδήποτε
Σ- Υπάρχει ένας βαθμός μεγαλύτερης δυσκολίας απέναντι στα υπόλοιπα.
Δ- Βεβαίως
Σ- Όμως
Δ- εμείς έχουμε μία καλή συγκυρία, μια εξαιρετική συνθήκη με τη φυλακή, οπότε αυτό δεν το έχουμε. Έχουμε επίσης μια καλή σχέση με την κοινωνία.
Σ-Μμμ
Δ- Δηλαδή στο κάλεσμά μας, όποτε καλούμε φορείς να ρθουν ...από επαγγελματίες μέχρι ανθρώπους της τέχνη ... οτιδήποτε... συγγραφείς και εκπαιδευτικούς ...έρχονται αμέσως. Υπάρχουν και σχολεία που έχουν ακόμα περισσότερες, όπως είναι της Κέρκυρας, που έχουν κάνει σύλλογο φίλων του σχολείου και χρηματοδοτείται απ' αυτούς. Έτσι ...και γίνονται τα πάντα από αυτούς, βέβαια με νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, που κάνουν τα πάντα ... έτσι πάρα πολύ έξυπνη κίνηση. Εμείς δεν έχουμε φτάσει σε αυτό το σημείο να έχουμε τόσους πολλούς.... Έμπρακτα ... Φίλους. Επομένως, από την τοπική κοινωνία και από το κατάστημα κράτησης, ενώ θα μπορούσαμε να έχουμε προβλήματα, δεν έχουμε .... ίσα ίσα. Και όταν δυσκολευτήκαμε να βρούμε χορηγό .... Τέλος πάντων, είχαμε μια ατυχία σε σχέση με την ... ανάθεση έργου για την ημερίδα ... βρήκαμε γρήγορα χορηγό για να τα αναλάβει. Απόδειξη ότι μας νοιάζονται.
Σ- Μάλιστα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Πάμε τώρα στο θεσμικό κομμάτι. Αυτός που μας οργάνωσε και μας έβαλε εκεί... Λοιπόν. με τη Γενική Γραμματεία δεν μπορούμε να πούμε ότι έχουμε προβλήματα. Θα μπορούσαμε απλά να κάνουμε μια επικαιροποίηση του Κανονισμού λειτουργίας των ΣΔΕ, να τα διαχωρίσουμε και λίγο των καταστημάτων κράτησης και τα υπόλοιπα, γιατί έχουμε αρκετά διαφορετικές ανάγκες ...και να αλλάξουμε κάποια πράγματα ως προς τα προγράμματα σπουδών. Αυτό θα πρέπει .... μια επικαιροποίηση με τη Γενική Γραμματεία πρέπει να γίνει. Άλλο πρόβλημα δεν έχω δει με τη Γενική Γραμματεία. Εεεε... Τώρα. Σε ό,τι έχει να .... Ναι, μισό λεπτό ... Και το ότι θα έπρεπε να σκεφτεί εξαρχής να υπάρχει ένα μόνιμο προσωπικό στα ΣΔΕ .... δεν μπορεί... δεν μπορεί πάντα να αλλάζει. Εγώ τώρα θα έρθω σε μια πολύ άσχημη θέση ... να χάσω όλους τους συναδέλφους ... Είμαι μοναδικός άνθρωπος που έμεινε. Έφυγε ο πυρήνας. Θα έρθουν πιο καινούργιοι άνθρωποι που μακάρι έτσι να είναι... Δεν τους γνωρίζω.
Σ- Το θίγουν αυτό οι εκπαιδευόμενοί σας
Δ- Και θα πρέπει και θα πρέπει εγώ να ... να κάνω τα πάντα. Να τους εξηγήσω τι είναι αυτό το σχολείο και μάλιστα μέσα σε κατάστημα κράτησης. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρχει ένας μόνιμος πυρήνας, έστω μικρός, αλλά να υπάρχει ένας πυρήνας, και επίσης να υπάρχει ένα προσωπικό με βάθος χρόνου, που να κάνει προβολή του εαυτού του στο μέλλον για να μπορεί να έχει κίνητρο να παράγει έργο. Δεν μπορείς ...ξέρεις ότι τα κάνω και του χρόνου δεν θα είμαι εκεί και δεν ξέρω τι θα γίνει. Θες να δεις λίγο τι θα γίνει. Θες να κάνεις ένα πρόγραμμα, ένα Εράσμους, το οποίο να κρατήσει δυο τρία χρόνια. Δε γίνεται αυτό το πράγμα. Αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα που ξεκινάει από το υπουργείο. Άρα χρειαζόμαστε λοιπόν... Το παράπονό μου προς τη Γενική Γραμματεία ότι χρειάζεται μια επικαιροποίηση και ένα ... και μια αλλαγή ως προς τη στελέχωση του προσωπικού. Πάμε τώρα στο φορέα υλοποίησης, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, το οποίο δεν συνδέονται σχεδόν καθόλου. Παλιότερα ήταν το ΙΔΕΚΕ, που το ένα συνεργαζόταν με το άλλο....Δεν το έχουμε αυτό
Σ- Γιατί;
Δ- Τώρα ... Αυτά δεν τα γνωρίζω ...γιατί είναι έτσι.
Σ- Πού πάει το μυαλό σας; Γιατί πιστεύετε ότι σε ένα ευρωπαϊκό κράτος του 2022....;
Δ- Δεν το γνωρίζω; Γιατί όταν ... αυτά τα ξέρω.
Σ- Δύο υπηρεσίες δεν μπορούν να συνεργαστούν, να συντονιστούν κλπ. Αυτό το ΙΝΕΔΙΒΙΜ να λέει "δεν σας πληρώνω κτλ."; Πως μπορεί να εξηγηθεί ;.
Δ- Δεν μπορώ... κακοδιοίκηση υπάρχει παντού. Επομένως μπορούμε να το δούμε σε ένα γενικότερο πλαίσιο. Δεν το γνωρίζω... γιατί εγώ ήρθα και βρήκα. Είναι ο τρίτος χρόνος. βρήκα αυτή την κατάσταση και θεώρησα ότι ότι είναι έτσι είναι από πάνω. Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί έδωσαν την χρηματοδότηση στο σχολείο και την επιλογή του ωρομίσθιου προσωπικού και όλα αυτά ...φαντάζομαι ότι αυτοί διαχειρίζονται τα ΕΣΠΑ ...
Σ- Ωραία
Δ- Νομίζω ότι αυτός είναι ο λόγος
Σ- Και τι σχέση έχει αυτό;
Δ- Αλλά θα μπορούσε να υπάρχει μια συνεργασία. Δεν γνωρίζω μέσα τις δικές τους σχέσεις, γιατί δεν υπάρχει. Αυτά δεν τα γνωρίζω. Δεν ξέρω αν κάποιοι άλλοι τα γνωρίζουν. Είναι κάτι πάνω από μένα αυτό.
Σ- Ναι, σύμφωνοι. Είναι όμως παράξενο, ας πούμε 80-100 άτομα, πόσοι είστε εσείς ας πούμε, για να πάρω μόνο εσάς, να κρέμονται από κάποιους υπαλλήλους του ΙΝΕΔΙΒΙΜ, που δεν τους ξέρουμε κλπ., να κηρύσσονται άγονοι διαγωνισμοί που έχω ακούσει από άλλους συναδέλφους σας;
Δ- Ναι δεν τα γνωρίζω αυτά όχι
**Σ-** Είναι ... είναι ένα πέπλο μυστηρίου υπάρχει ...
Δ- Ακριβώς
Σ- δηλαδή κάποια στιγμή δεν μπορείς ... Όχι δεν μπορείς να κατανοήσεις δηλαδή... Είναι ανήκουστο αυτό
Δ- Μας δημιουργεί σίγουρα πολλά προβλήματα, γιατί δεν υπάρχει συντονισμός. Λοιπόν, από την άλλη έχουμε την χρηματοδότηση ...το γεγονός ότι λογοδοτούμε εντός εισαγωγικών, δηλαδή στέλνουμε τις αξιολογικές μας εκθέσεις, όλα τα πρακτικά και λοιπά που γίνονται, τα στέλνουμε στο ΙΝΕΔΙΒΙΜ για να αποδείξουμε την ύπαρξη του σχολείου, έτσι ώστε να συνεχιστεί η χρηματοδότησή του κλπ. Εντάξει, αυτό είναι το λιγότερο. ...Τα χρήματα πάντα τα κονδύλια έρχονται, όταν τελειώνουν τα σχολικά έτη. Το κυριότερο είναι ότι το προσωπικό έρχεται με αυτό τον τρόπο πολύ καθυστερημένο και με ένα τρόπο που δεν υπάρχει μια συνέχεια.
Σ- Μμμμ
Δ- Δεν είμαι υπέρ αυτού του πρέπει να υπάρχουν οι ίδιοι συνεχώς, αλλά όμως η εναλλαγή να μην είναι τόσο ...



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Σ- Όμως, οι εκπαιδευόμενοί σας, παρόλο που δεν συζητήσαμε για την έννοια οργανισμός μάθησης, άφησαν να εννοηθεί με αυτά που άκουσαν ότι για να υπάρχει αυτό το πράγμα που λέμε οργανισμός μάθησης, δεν θα πρέπει να υπάρχουν αυτές οι εναλλαγές, οι συνεχείς, που σπάνε εντελώς τη ροή.
Δ- Είναι σαν να θες να κάνεις κάτι και σου τραβάνε το χαλί κάτω από τα πόδια. Ουσιαστικά πρέπει να είναι αυτό που θα σε στηρίζει, έτσι; Δεν είναι όμως... όχι.
Σ- Μάλιστα.
Δ- Δηλαδή, ζούμε με άγχος. Δεν μπορούμε διαρκώς να ζούμε με άγχος και αγωνία. Άλλο να είσαι έτοιμος στον ελιγμό ... άλλο να πρέπει διαρκώς να επικαιροποιείς πράγματα. Να πρέπει διαρκώς να βλέπεις τι άλλο θα μπορούσες να κάνεις, να βλέπεις νέους συναδέλφους, να βλέπεις και ... άλλο το να κινείσαι πάνω σε μια ... να είσαι στην κινούμενη άμμο και να μην ξέρεις τι θα συμβεί από τη μια στιγμή ... και είμαστε μέσα σε έναν αστάθμητο παράγοντα ...και αυτή η ανασφάλεια δηλητηριάζει όλο μας το έργο, δημιουργεί κούραση, πάρα πολλή κούραση. Δηλαδή, δεν είναι κακό να απολαμβάνει κάποιος αυτό το χώρο της δουλειάς.
Σ- Βέβαια
Δ- Η απόλαυσή μας προέρχεται μόνο από το "ευχαριστώ" των ανθρώπων των εκπαιδευόμενων και από τις σχέσεις που χτίζονται μεταξύ, όταν τύχει και έχουμε καλές σχέσεις οι εκπαιδευτικοί. Από αυτούς όμως που μας οργανώνουν... είναι ένας αστάθμητος παράγοντας, παράγοντας αγωνίας, άγχους, ανασφάλειας.
Σ- Ξέρετε, ένας άλλος λόγος που κάνω την έρευνα είναι γιατί από όλη την ελληνική εκπαίδευση μόνο στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας έχουμε ...έτσι ... αναφορά συγκεκριμένη, σε θεσμικό κείμενο, στον Οργανισμό Μάθησης. Ακόμα δεν έχει γίνει γνωστή η έννοια και τα υπόλοιπα.
Δ- Βέβαια, είπαμε ότι από εκεί ξεκίνησε, από την εκπαίδευση ενηλίκων
Σ- Αποτελεί και μια ευκαιρία λοιπόν....
Δ- Και η βιωματική μάθηση και η ομαδοσυνεργατική από την εκπαίδευση ενηλίκων ξεκίνησε.
Σ- Βεβαίως. Επομένως τώρα θα έπρεπε εμείς να το κορυφώνουμε ...
Σ- Ακριβώς
Δ- Και να το διαχέουμε στις άλλες δομές.
Σ- Άρα
Δ- Άρα θα έπρεπε να υπάρχει. Προσπαθούν ...στα χρόνια που ήμουν στην τυπική εκπαίδευση ... προσέξτε ...κάποια μαθήματα να τα κάνουμε με ομαδοσυνεργατική, όπως τη λογοτεχνία ... και μετά στο τέλος έπρεπε να αξιολογήσουμε ατομικά τον κάθε μαθητή
Σ- Ναι
Δ- το οποίο ήταν...
Σ- Και σε εξετάσεις...
Δ- Παράλογο. Δηλαδή σαν να θέλουν, αλλά δεν ξέρουν πώς; Δεν νομίζω ότι ασχολούνται ουσιαστικά.
Σ- Ναι
Δ- Λείπει ένας εμπνευσμένος άνθρωπος, όχι ένας ... κακώς ... Μια εμπνευσμένη ομάδα με τη συμμετοχή ανθρώπων από τη βάση ,που να οραματιστεί και να σχεδιάσει κάτι από την αρχή.
Σ- Με αυτό που λέτε όμως είναι Οργανισμός Μάθησης.
Δ- Ακριβώς
Σ- Άρα, όταν οι ανώτερες βαθμίδες δεν προωθούν αυτό το πράγμα, όταν το Υπουργείο δεν θέλει να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης, πώς τα σχολεία, ας πούμε, από πού; πώς να εμπνευστούν;
Δ- Να μην πούμε τώρα και για τα ΑΕΙ, που μιλούσαμε τις προάλλες με ανθρώπους. Είναι σε απελπιστική κατάσταση. Δεν έχουν να φτιάξουν ούτε το .... Το Μετσόβιο Πολυτεχνείο αρχιτεκτονική δεν έχει να φτιάξει το φωτοτυπικό.
Σ- Σας έλεγα λοιπόν ότι είναι μια καλή ευκαιρία να δούμε εδώ που θεσμοθετήθηκε ένας θεσμός να είναι οργανισμός μάθησης.
Δ- Κι έπρεπε τώρα ..
Σ- Τι στο καλό έγινε;
Δ- Τι έγινε στην πορεία; Τι έγινε στην πορεία; Λοιπόν, ήρθα εγώ, ας πούμε, έτσι ... Μπήκα. Δεν θα έπρεπε να είμαι πιο ενημερωμένη; Άντε και έτυχε, ας πούμε, και χωρίς να το ξέρω είμαι κάποιας άλλης κατάρτισης που είχα τυχαία... Έμαθα αυτό ...δεν θα έπρεπε να είναι από την αρχή οργανωμένο, σωστά; Όλοι οι διευθυντές;
Σ- Να γνωρίζουν....;
Δ- Να γνωρίζουν βασικά πράγματα;
Σ- Ωραία. Θα σας παρακαλέσω τώρα.... να υιοθετήσετε μια διαχρονική ματιά. Παρόλο ίσως που δεν έχετε πολύ μεγάλη εμπειρία στο θεσμό...
Δ- Εντάξει, θα προσπαθήσω
Σ-Έχετε κάποια χρόνια



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Είμαι πέντε χρόνια στο σχολείο, όχι ως διευθύντρια όλα.
Σ- Και να μου πείτε κι από αυτά που έχετε ίσως ακούσει, ειδικότερα ....πώς ήταν παλαιότερα η κατάσταση σε σχέση με τον οργανισμό μάθησης; Τι άλλαξε και τι όχι και γιατί; Δηλαδή, πιστεύετε ότι κάποτε τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας πήγαν να λειτουργήσουν ως οργανισμοί μάθησης και μετά σταμάτησαν;
Δ- Νομίζω ότι εκείνο τον καιρό ... κοντά στο 2010 ναι ... νομίζω ότι υπήρχε πιο έντονη η μέριμνα για επιμόρφωση ... επομένως έμπαιναν όλα αυτά μέσα στην κατάρτιση των ανθρώπων που εμπλέκονταν στο θεσμό. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Έτσι τώρα πάλι εντάξει και αυτό. ...Και υπήρχαν άνθρωποι που από την αρχή επιμορφώθηκαν ... ήξεραν. Μάλλον ήταν κοντά στη ρίζα.
Σ- Μμμμ
Δ- Όσο περνούσαν τα χρόνια, απομακρύνθηκαν από αυτό ...
Σ- Γιατί;
Δ- Γιατί άλλαξαν οι άνθρωποι και οι καινούργιοι απλώς ήταν οι διευθυντές που πήγαν.
Σ- Γιατί όμως οι καινούργιοι;
Δ- Δεν υπήρξε μια συνέχεια.
Σ- Γιατί δεν υπήρξε συνέχεια;
Δ- Αυτό τώρα να το ψάξω αυτή την ώρα που με ρωτάτε. Μάλλον επειδή δεν υπάρχει μεταλαμπάδευση. Δηλαδή, όταν φεύγει ο διευθυντής και γίνεται παραλαβή- παράδοση, αφήνει μόνο το εξοπλισμό και τα βιβλία, έτσι; Δεν γίνεται μια....
Σ- Μια αναπαραγωγή της κουλτούρας που λέμε.
Δ- Έτσι... Επίσης πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ καλό κάθε διευθυντής να βγαίνει μέσα από το σχολείο. Νομίζω ότι είναι αυτοκτονικό να έρχεται ένας από κάπου αλλού που δεν έχει ξαναδεί το συγκεκριμένο σχολείο όπως είναι και τι κάνει...
Σ- Ή να έχει μια προϋπηρεσία τέλος πάντων ...
Δ- Ή να έχει σε κάποιο παρόμοιο σχολείο.
Σ- Μάλιστα...
Δ- Νομίζω ότι δεν δόθηκε έτσι. Δηλαδή έγιναν όλα όπως μας παίρνει ο καιρός...
Σ- Κατά τη φορά των πραγμάτων;
Δ- Κατά τη φορά των πραγμάτων, ακριβώς
Σ- Ωραία,...για να εστιάσουμε τώρα στη μάθηση των εκπαιδευομένων.
Δ- Ούτε υπάρχει η λέξη όραμα πουθενά. Δηλαδή ένας άνθρωπος, ο οποίος δεν έχει κάνει κάποια σεμινάρια ή ένα μεταπτυχιακό κάτι... στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, θα νομίζει ότι η λέξη όραμα είναι κάτι ρομαντικό.
Σ- Μμμμ
Δ- Ότι είναι για τους έτσι λίγο παρμένους, τους ουτοπιστές κλπ.
Σ- Ενώ είναι ένας τεχνικός όρος.
Δ- Δεν είναι μόνο τεχνικός όρος, είναι η ουσία.
Σ- Και αυτό επίσης, ναι...
Δ - Γιατί για να υλοποιήσεις πράγματα πρέπει αυτά να τα έχεις σκεφτεί και να τα έχεις προβάλει και να τα προσχεδιάσεις. Και το ότι το να συμμεριστούν όλοι το ένα όραμα και ένα στόχο είναι το βασικό. Γιατί αν πηγαίνεις όπως μας τα φέρνει η ζωή, εντάξει ...όπως εμείς τώρα ... μπορείς να καταφέρεις κάποια πράγματα τυχαία, μπορεί και όχι.
Σ- Μάλιστα, για να εστιάσουμε λίγο στη μάθηση των εκπαιδευομένων, δηλαδή: πώς αυτή η ελλιπής, η προβληματική εφαρμογή του οργανισμού μάθησης σε ένα ΣΔΕ, πώς επηρεάζει τη μάθηση; Πώς θα ήταν η μάθηση εαν οργανισμός μάθησης καλλιεργούνταν πιο κανονικά ή επαρκέστερα;
Δ- Σίγουρα θα έφτανε σε πολύ μεγαλύτερα επίπεδα. Γιατί θα βρίσκονταν ... θα υπήρχε η έννοια της καινοτομίας περισσότερο, η έννοια της συνεργασίας περισσότερο και κυρίως ανατροφοδότησης και της αυτοαξιολόγησης και του ίδιου του εκπαιδευόμενου Όχι αυτή που κάνουμε μόνο Έτσι και αν υπήρχε αυτή η αλυσίδα, σίγουρα θα έφτιαχνε βάσεις για να πάμε ακόμα παραπέρα,που να χρησιμοποιήσω όρους μάνατζμεντ, να πούμε αποτελεσματικότητα και βελτίωση. Σίγουρα.
Σ- Μάλιστα
Δ- Γιατί θα ήταν τα πράγματα οργανωμένα ως προς αυτό το στόχο. Άρα οι αστάθμητοι παράγοντες θα ήταν λιγότεροι. Όλοι θα οδεύουν προς αυτό.
Σ- Μάλιστα μπορούμε τώρα να προχωρήσουμε βαθύτερα στην ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Τελειώνουμε σιγά σιγά... και του σχολείου σας. Καταρχάς, υπό το φως της τωρινής κατάστασης, έτσι όπως βλέπετε τα πράγματα, μια γενική ερώτηση: ποια είναι κατά τη γνώμη σας η προοπτική για τον οργανισμό μάθησης στον θεσμό του ΣΔΕ; Θα αλλάξει κάτι; Θα παραμείνουν όλα τα ίδια;
Δ- Αν παραμείνουν όλα ως έχουν, θα φθίνουν σιγά σιγά και θα εξαφανιστούν
Σ- Μάλιστα



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Πρέπει να γίνει κάτι τώρα. Δηλαδή, αυτό που λέμε ότι λίγο πρέπει να ... να συντονιστούμε. Και η έννοια του οργανισμού να ξεκινήσει ξανά από εκεί που άρχισε, κεντρικά και να αγκαλιάσει και τις δομές ... και οι διευθυντές μετά να την ....
Σ- Διαχύσουν;
Δ- Να την διαχύσουν στους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους κλπ κλπ. Πρέπει να γίνει τώρα, γιατί εδώ αρχίζει σιγά σιγά και φθίνει
Σ- Κάποιος συνάδελφος σας είπε ότι αν δεν κλείσουν, ας πούμε, κινδυνεύουν να μετατραπούν, αν δεν έχουν ήδη μετατραπεί, σε έναν μηχανισμό απονομής ενός απολυτήριο Γυμνασίου.
Δ- Ακριβώς. Και στις φυλακές ακόμη περισσότερο ...
Σ- Χωρίς κανένα απολύτως αντίκρισμα μαθησιακό. Μάλιστα ... Ας επικεντρωθούμε ειδικά στο θέμα σας τώρα και στην ερώτηση τι πρέπει να κάνει το σχολείο σας για να γίνει οργανισμός μάθησης. Όπως γνωρίζετε, η θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης θα υποδείκνυε για την περίπτωση που μας απασχολεί την κατάστρωση ενός στρατηγικού σχεδίου αντιμετώπισης του προβλήματος
Δ- Την;
Σ- Την κατάστρωση ενός στρατηγικού σχεδίου, ενός μεγαλόπνοου, μακροπρόθεσμου κλπ. Απευθύνομαι λοιπόν σε εσάς ως την ηγέτιδα του οργανισμού σας και σας θέτω ορισμένες ερωτήσεις. Εσείς προσωπικά θα θέτατε σκοπό να κάνετε κάτι υπέρ του οργανισμού μάθησης τστο σχολείο σας. Θα καταστρώνεται ένα σχέδιο.
Δ- Πενταετές ας πούμε; Γιατί για να γίνει αυτό, πρέπει να είναι πενταετές. Δεν αστειεύεται τώρα. Εντάξει, εντάξει.... γιατί χρησιμοποίησα σταλινική ορολογία. Αλλά πρέπει να έχεις βάθος χρόνου. Θα πρέπει να κάνεις μια προβολή προς το μέλλον. Άρα, θα πρέπει να ξέρεις ότι θα είσαι εκεί και θα λειτουργείς. Αμέσως αμέσως, λέμε ότι θα θέλουμε ... ότι υπάρχει η διάθεση... σαφώς ναι, αλλά λείπουν οι προϋποθέσεις. Θέλουμε να ξέρουμε ποιοι θα είμαστε εκεί και αν εγώ η ίδια είμαι εκεί... οτιδήποτε
Σ- Μάλιστα λείπουν τα πολύ βασικά επομένως.
Δ- Βεβαίως. Τα να ανήκεις σε ένα χώρο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είσαι εκεί για να αράξεις εντός εισαγωγικών για να βολευτείς και να ξεκουραστείς. Σημαίνει ότι θέλεις να νιώσεις την συγκεκριμένη ... ότι ανήκεις κάπου και ότι εργάζομαι εδώ για να δω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου, των στόχων, του οράματος μου κλπ.
Σ- Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι δρώντες παίκτες οι οποίοι πρέπει να κινητοποιηθούν και σε ποια κατεύθυνση και με ποιο τρόπο;
Δ- Λοιπόν, σίγουρα θα έπρεπε να χτυπήσουμε ένα καμπανάκι εμείς οι από κάτω. Έτσι θα πρέπει να το κάνουμε ... να το χτυπήσουμε λίγο συντονισμένα με κάποιο τρόπο. Μετά όμως πρέπει να ξεκινήσει από πάνω μου. Δηλαδή θα πρέπει αυτά που είπαμε πριν να να ξεκινήσουν από το κέντρο. Χωρίς να σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα, κάθε ΣΔΕ, δεν θα πρέπει να προσανατολίζεται σε αυτή την κατεύθυνση. Γιατί είδαμε ότι ,ακόμα κι αν όλα είναι ανάποδα, αν εσύ έχεις τη διάθεση και έχεις και τις γνώσεις, μπορείς να κάνεις ...να χτίσεις πράγματα ακόμα και από το μείον. Αλλά είπαμε, δεν μένουμε σε αυτό, έτσι, δεν μένουμε σε αυτό. Θα πρέπει να γίνει και εκεί.
Σ- Κάποια έτσι στοιχειώδη που θα κάνατε σε ένα τέτοιο σχέδιο; Θα αναλαμβάνατε για παράδειγμα να κάνετε μια μικρή ενδοσχολική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς;
Δ-Βεβαίως
Σ- Και να τους πείτε ότι ...
Δ-Φυσικά
Σ- ... ξέρετε, πρέπει να λειτουργούμε με έναν άλλο τρόπο;
Δ- Θα έπρεπε. Ναι ... Η επιμόρφωση είναι ένα μεγάλο θέμα και θα έπρεπε να δίδεται ... μάλλον να ζητείται από κάθε διευθυντή. Να βρίσκει έτσι τρόπους να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτές σε διάφορα θέματα.
Σ- Φυσικά.
Δ- Να τους δίνονται οι δυνατότητες.
Σ- Ναι
Δ- Επίσης να πω κάτι τώρα... Μπορεί να σας φανεί επουσιώδες, αλλά είναι σημαντικό γιατί εμένα με κούρασε αυτό.
Σ- Ναι
Δ- Δεν μπορεί ένας διευθυντής να αναλώνεται στη γραφειοκρατία. Δεν μπορεί να αναλώνεται σε αυτό, γιατί αναλώνεται πάνω σε αυτό. Είναι τεράστια ... χωρίς υποδιευθυντές και χωρίς γραμματείς, δεν μπορεί ένα σχολείο, και ας έχει 60 μαθητές, να ασχολείται μόνο με το όραμα και την υλοποίησή του. Δηλαδή εγώ είμαι ταυτόχρονα διευθυντής, υποδιευθυντής και γραμματέας, μόνη μου γράφω τα πρακτικά, μόνη μου τα πρωτόκολλα μόνη μου, εντάξει, όχι ότι δεν βοηθούν οι συνάδελφοι έτσι ... αλλά δεν είναι καθορισμένα τα πράγματα ...
Σ- Υπάρχουν τρομερές αντιφάσεις, λοιπόν. Δηλαδή το ένα αναιρεί το άλλο. Δηλαδή το να θέλετε εσείς να έχετε όραμα αναιρείται από το γεγονός ότι πρέπει να κάθεστε πέντε ώρες για να κάνετε κάποια.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Δ- Ακριβώς
Σ- Και μετά φεύγουν όλα, η φαιά ουσία κλπ. Αποδυναμώνεται ο εγκέφαλος, δεν ...
Δ- Έπιασα τον εαυτό μου πάρα πολλές φορές ... να θέλω να κάνω πράγματα και να μην μπορώ, γιατί πρέπει να είμαι στον υπολογιστή και να ετοιμάζω κάτι, ας πούμε ...
Σ- Γραφειοκρατικό
Δ- Ναι
Σ- Μια λίστα
Δ- Δηλαδή, αυτά πρέπει να λυθούν σε όλα τα σχολεία. Οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα έπρεπε να έχει έναν άνθρωπο να ασχολείται με αυτά τα πράγματα. Εεεε Δεν ξέρω αν φαίνονται επουσιώδη ...
Σ- όχι
Δ- αυτά που λέω τώρα. Αυτό πάντως εγώ το έζησα και θα' θελα. Δεν είναι από τεμπελιά. Είναι το ότι αναγκάζεσαι να αφιερωθείς ... να αφιερώσεις πολύ από τον ωφέλιμο σου χρόνο και το δημιουργικό, και στο τέλος κουράζεσαι
Σ- Ναι, και δεν μπορείς να ασχοληθείς με τα ουσιώδη.
Δ- Βεβαίως. Γιατί άλλο να εποπτεύσεις το πώς γράφτηκαν κάποια πράγματα στο πληροφοριακό σύστημα ή πως έγινε η έρευνα να βρεθεί ένας προμηθευτής και τα τιμολόγια και όλα αυτά. και άλλο να τα κάνεις από την αρχή μέχρι το τέλος.
Σ- Νομίζω ότι ολοκληρώσαμε. Θα ήθελα να σας ρωτήσω αν θέλετε να προσθέσετε κάτι.
Δ- Θα ήθελα να προσθέσω ότι άνθρωποι και περιπτώσεις σαν το δικό μου στο σχολείο και άνθρωποι σαν κι εμένα που έχουμε τη διάθεση, θα ήθελα να βρεθώ σε μια καλύτερη κατάσταση, για να μπορώ να πραγματοποιήσω, να πραγματοποιήσουμε ...κακώς χρησιμοποίησα το πρώτο ενικό ... να πραγματοποιήσουμε όλα αυτά και ότι θεωρώ έλλειψη δική μου που δεν είχα και την θεωρητική κατάρτιση που θα έπρεπε από την αρχή. Δηλαδή αυτά θα έπρεπε για τον οργανισμό μάθησης να τα ξέρουμε όλοι, αλλά με έμφαση όμως.
Σ- Μμμμ
Δ- Και την έμφαση την λέω με έμφαση γιατί αυτά πρέπει να λέγονται ξεκάθαρα. Οφείλεις να κάνεις αυτό και αυτό και αυτό και αυτό και αυτό.
Σ- Κοιτάξτε, η αλήθεια είναι ότι δόθηκε μεγάλη έμφαση ίσως σε όλες αυτές τις επιμορφώσεις, κατά την άποψή μου, στο πώς θα πρέπει να κάνουν το μάθημα οι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ, και όλο το άλλο, που λέμε διοικητικό φαινόμενο, που είναι όταν βγαίνεις από την αίθουσα διδασκαλίας, παραμελήθηκε ...δηλαδή.... δεν
Δ- Ακριβώς
Σ- Γιατί κάποιοι νομίζουν ότι θα κάνουν το μάθημα το ομαδοσυνεργατικό μέσα στην τάξη, αλλά ,όταν βγαίνουν, δεν μπορείς να είσαι μονόχνωτος μέσα στο γραφείο των καθηγητών.
Δ- Όχι, όχι
Σ- Όλα όλα αλληλεξαρτώνται
Δ- Μάλιστα
Σ- Ωραία, να πατήσω το κουμπάκι;
Δ- Πατήστε το



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

# *ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ*

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ**
**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ Α' ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Μαρούσι, 22-11-2021
Αρ. Πρωτ: Κ1/151027

Ταχ. Δ/νση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15122, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 2103442041

**Προς:** κ. Οικονόμου Κωνσταντίνο
(mail)

**Κοιν:** ΣΔΕ Θεσσαλίας
(mail)

**Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**
Σχετ.: 148709 και 148716/2021
Σε απάντηση των ανωτέρω σχετικών έγγραφων αιτημάτων σας για διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Περιφέρειας Θεσσαλίας σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου σας, διαπιστώθηκε ότι πληροί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της.
Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).
Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ. Δ.Β.Μ & Ν., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Μουζάκης Διονύσης

Εσωτερική διανομή:
1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης

1



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**
**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ**
**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ**
**ΤΜΗΜΑ Γ΄ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ**

Ταχ. Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη: 151 22, Μαρούσι
Πληροφορίες: Ευαγγελία Τίγκα
Τηλέφωνο: 210 344 2015
Email: etiga@minedu.gov.gr
Email (Τμήματος): teipo@minedu.gov.gr

Μαρούσι, 22/11/2021
Αρ. Πρωτ.: Κ1/151045

**ΠΡΟΣ:**
κ. Κωνσταντίνο Οικονόμου
lerkos0@gmail.com

**ΚΟΙΝ.:**
**1) 2ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας**
Υπόψη: Δ/ντή Εκπ/κών Μονάδων,
κ. Γεωργίου Τράντα
mail@sde-df-laris.lar.sch.gr
**2) 2ο Σ.Δ.Ε. Τρικάλων**
Υπόψη: Αναπλ/τριας Δ/ντριας,
κας Μαρίας Μουτσάκη
sde_fltr@otenet.gr

Θέμα: **«Έγκριση διεξαγωγής εμπειρικής έρευνας στο 2ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας και στο 2ο Σ.Δ.Ε. Τρικάλων.»**

Σχετ.: 1) Η με αρ. πρωτ. 148716/Κ1/19-11-2021 αίτησή σας.
2) Η με αρ. πρωτ. 148709/Κ1/19-11-2021 συμπληρωματική βεβαίωση.

Σε απάντηση των ανωτέρω σχετικών εγγράφων, σας ενημερώνουμε ότι **εγκρίνεται** το αίτημα που υποβλήθηκε από τον κύριο **Κωνσταντίνο Οικονόμου**, υποψήφιο διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στο 2ο Σ.Δ.Ε. Λάρισας και στο 2ο Σ.Δ.Ε. Τρικάλων με την εξής διαδικασία: α) ερωτηματολόγιο προς εκπαιδευτικούς, β) ομαδικές συνεντεύξεις με ορισμένους εκπαιδευόμενους, γ) με ατομικές συνεντεύξεις με ορισμένους εκπαιδευτικούς και με στελέχη διοίκησης.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών σε Σ.Δ.Ε. Καταστημάτων Κράτησης θα πρέπει να γίνεται σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων, ιδιαιτέρως κατά την τρέχουσα περίοδο, λόγω της ιδιαιτερότητας των συνθηκών. Επιπλέον, απαιτείται η εξασφάλιση έγκρισης διεξαγωγής της έρευνας και άδεια εισόδου στο Κατάστημα Κράτησης από τη Διεύθυνση του εκάστοτε Καταστήματος Κράτησης για το διάστημα υλοποίησης της έρευνας.

Τέλος, παρακαλούμε για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο Τμήμα μας, καθώς ενδέχεται να χρησιμεύσουν προς το σκοπό της βελτίωσης λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. Καταστημάτων Κράτησης.

Η Προϊσταμένη του Τμήματος

Πιέρα Λευθεριώτου

Εσωτερική διανομή:
1. Διεύθυνση Διά Βίου Μάθησης
2. Τμήμα Γ΄ Εκπ/κής Υποστήριξης Ειδικών Πληθυσμιακών Ομάδων



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

*Αποστολή με email*

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**
**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΑΝΤΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**
**ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ**
**ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΡΑΤΗΣΗΣ**
**ΤΜΗΜΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΩΝ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΓΩΓΩΝ**
Ταχ. Διεύθυνση: Μεσογείων 96
Ταχ. Κώδικας: 115 27
Τηλέφωνο: 213 130 7454
E mail: a.livanou@mopocp.gov.gr

Αθήνα, 22/02/2022
Αριθ. πρωτ.: 4528 οικ.

**ΠΡΟΣ:**
Προϊσταμένη Διεύθυνσης
του Καταστήματος Κράτησης
Τρικάλων

**ΚΟΙΝ.:**
κ. Κωνσταντίνο Οικονόμου
(lerkos0@gmail.com)

**Θέμα: «Άδεια εισόδου για την διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας»**

**Σχετ.:** Εγγραφο της Αίνσης του Κ.Κ. Τρικάλων με αριθ. πρωτ.: 1939/01-02-2022

Σε συνέχεια του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, αναφορικά με τη χορήγηση άδειας εισόδου στο Κ.Κ. Τρικάλων στον **Κωνσταντίνο ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ του Γεωργίου,** φιλόλογο και υποδιευθυντή του 1ου ΣΔΕ Λάρισας, υποψήφιο διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής του διατριβής, με θέμα: «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, οργανωσιακή μάθηση και εκπαιδευτικό προσωπικό. Μια έρευνα στα ΣΔΕ της Θεσσαλίας» και λαμβάνοντας υπόψη τη με αριθ. πρωτ.: 24/31-01-2022 Θετική Πρόταση του Συμβουλίου Φυλακής του Κ.Κ. Τρικάλων:

σας ενημερώνουμε ότι **εγκρίνεται η χορήγηση άδειας δημιουργίας και λειτουργίας αρχείου με ευαίσθητα δεδομένα, υπό τη ρητή εφαρμογή των όρων που θέτουν οι διατάξεις του Γενικού Ευρωπαϊκού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (ΕΕ) 2016/679 (ΓΚΠΔ)** και ειδικότερα υπό τις εξής προϋποθέσεις:

- Η έρευνα θα διενεργηθεί με τη μέθοδο: α) της συμπλήρωσης ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς του 2ου ΣΔΕ, β) της διεξαγωγής ατομικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και μέλη της Διοίκησης και γ) ομαδικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευόμενους του 2ου ΣΔΕ του Κ.Κ. Τρικάλων. Βασική προϋπόθεση συμμετοχής αποτελεί η προηγούμενη σαφής και αναλυτική ενημέρωσή των ενδιαφερομένων να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα και η γραπτή συγκατάθεσή τους, στην οποία θα αναφέρεται ρητώς το δικαίωμά τους να την ανακαλέσουν ανά πάσα στιγμή (σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 7 του ΓΚΠΔ).
- Τα ενυπόγραφα έντυπα συγκατάθεσης των μελών του προσωπικού καθώς και των εκπαιδευομένων τηρούνται αποκλειστικά στο φάκελο της εν λόγω έρευνας στο αρχείο του Καταστήματος Κράτησης που θα διεξαχθεί η επιστημονική έρευνα.





Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

- Θα τηρηθεί η ανωνυμία και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία των δικαιωμάτων των προσώπων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα (αρ. 89 παρ. 1 του ΓΚΠΔ).
- Ο ερευνητής οφείλει να δεσμευτεί γραπτώς ότι κατά την συλλογή/επεξεργασία των δεδομένων και τη δημοσίευση της επιστημονικής έρευνάς του θα σεβαστεί πλήρως τους όρους και τις προϋποθέσεις που θέτει ο ΓΚΠΔ, πριν από τη δημοσίευση ή καθ' οιονδήποτε άλλο τρόπο χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας.
- Αντίγραφο των πορισμάτων της διπλωματικής εργασίας μόλις ολοκληρωθεί, θα υποβληθεί από τον ερευνητή στην Υπηρεσία μας.

Παρακαλείται η Διεύθυνση του Κ.Κ. Τρικάλων να μεριμνήσει για την τήρηση των δεόντων μέτρων ασφαλείας για την εύρυθμη λειτουργία του Καταστήματος, την τήρηση των διατάξεων του Σ.Κ., του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας των Καταστημάτων Κράτησης της Χώρας, και του Γενικού Ευρωπαϊκού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων (ΕΕ) 679/2016 καθώς και των πρόσφατων οδηγιών και των μέτρων πρόληψης από τον κορονοϊό (COVID-19).

**Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ**
**ΑΝΤΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**
**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ**

**Ακριβές αντίγραφο**
**Η Προϊσταμένη του Τμήματος**

**Ελένη Χαλκιά**





Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
06/09/2026 10:30:02 EEST - 216.73.216.250