

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ-ΗΓΕΤΗΣ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΑΝΘΑΝΟΝΤΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΜΠΡΟΥΖΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2018

Η Μπούζου Χαρίκλεια γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Ο διευθυντής-ηγέτης ως φορέας ποιοτικής διδασκαλίας και ο ρόλος του στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Μπούζου Χαρίκλεια

Τίτλος Διπλωματικής εργασίας: Ο διευθυντής-ηγέτης ως φορέας ποιοτικής διδασκαλίας και ο ρόλος του στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό

Όνομα και Επίθετο: Μπρούζου Χαρίκλεια

Επαγγελματική θέση και email: Καθηγήτρια Φυσικής – klbrouzou@gmail.com

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Κόλλιας Βασίλειος, Λαζαρίδου Αγγελική

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για να ανταποκριθεί το σύγχρονο σχολείο στις προκλήσεις που δημιουργεί η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επιστήμης, θα πρέπει να στοχεύσει στη βελτίωση των πρακτικών που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών. Σύμφωνα με ένα πλήθος ερευνητών, η απάντηση στις αυξανόμενες κοινωνικές απαιτήσεις για σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα είναι ο επαναπροσδιορισμός του σχολείου με βάση τις αρχές του οργανισμού μάθησης (Kools & Stoll, 2016). Ενός οργανισμού που μετασχηματίζεται διαρκώς, διευκολύνοντας τη μάθηση των μελών του (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991). Κατά το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, αναδεικνύεται ο πολυδιάστατος και καθοριστικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας που δημιουργεί συνθήκες μάθησης σε όλο τον οργανισμό και υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής τους παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία και το βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο τους εμφανίζει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης. Επίσης, εξετάζει τις δεξιότητες της ηγεσίας και τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης που αναδεικνύονται. Τέλος, αναζητά το βαθμό κατά τον οποίο σχετίζεται η ηγεσία που υποστηρίζει την ποιοτική διδασκαλία με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Η διερεύνηση του θέματος έγινε με τη βοήθεια ποσοτικής έρευνας που αποτύπωσε τις αντιλήψεις 145 εκπαιδευτικών και διεξήχθη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Μαγνησίας, την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2018. Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του λογισμικού SPSS v 20. Τα αποτελέσματα

της έρευνας κατέδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολείων παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία σε μέτριο επίπεδο, έχοντας αναπτύξει τη δεξιότητα της εξασφάλισης υλικών και διδακτικών πόρων σε μεγαλύτερο βαθμό. Τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υιοθετήσει σε πολύ μικρό βαθμό χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, με τη διάσταση της ομαδικής μάθησης να έχει την πιο έντονη παρουσία. Σύμφωνα με την έρευνα, υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηγεσία που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία και το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: μάθηση, οργανισμός μάθησης, ηγεσία, ποιοτική διδασκαλία

ABSTRACT

In order that the modern school corresponds to the challenges posed by the rapid development of technology and science, it should aim to improve practices that support student learning. According to a number of researchers, the respond to the growing social demands for school improvement and efficiency, is to redefine the school based on the principles of the learning organization (Kools & Stoll, 2016). An organization that is constantly transforming, facilitating the learning of its members (Pedler, Burgoyne & Boydell, 1991). In transforming the school into a learning organization, the multidimensional and decisive role of school leadership is revealed which creates learning conditions throughout the organization and supports the professional development of teachers.

The purpose of this research is to explore the views of secondary school teachers on the extent to which their manager presents the characteristics of the leadership that promotes quality teaching and the extent to which their school displays the characteristics of a learning organization. It also examines the leadership skills and dimensions of the learning organization that are emerging. Finally, it looks at the extent to which leadership that supports quality teaching is related to the transformation of the school into a learning organization.

The investigation of the issue was carried out with the help of quantitative research, which reflected the perceptions of 145 teachers and was carried out in the secondary schools of the Magnesia Regional Unit in the period May-June 2018. The SPSS v 20

software was used for data processing. Research has shown that school leaders have instructional leadership characteristics at a moderate level, having developed the skill of resource provider to a greater degree. Secondary schools have adopted very little of a learning organization's attributes, with the dimension of team learning being the most prominent. According to the survey, there is a high positive correlation between instructional leadership and the transformation of the school into a learning organization.

Key words: learning, learning organization, leadership, instructional leadership

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη Διπλωματική μου Εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που μου συμπαραστάθηκαν στην επίπονη αυτή προσπάθεια.

Αρχικά, ευχαριστώ την επιβλέπουσά μου καθηγήτρια Παπαλόη Ευαγγελία, για τις πολύτιμες συμβουλές, τις υποδείξεις και την ενθάρρυνση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές του προγράμματος των Μεταπτυχιακών Σπουδών και ιδιαίτερα τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής.

Ευχαριστώ το σύζυγό μου Μαυρομάτη Δημήτρη και τα παιδιά μου Κωνσταντίνο και Γαλάτεια, για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη που μου προσέφεραν όλο αυτό το διάστημα.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα και ιδιαίτερα τις Τζινίκου Όλγα, Δημαράκη Ξανθούλα, Οικονόμου Λίνα και Καραγιάννη Ειρήνη που βοήθησαν ουσιαστικά το όλο εγχείρημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ i

ABSTRACTii

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣiv

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑv

ΕΙΣΑΓΩΓΗ1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΜΑΘΗΣΗ & ΜΑΝΘΑΝΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

1.1. Η έννοια της μάθησης3

1.2. Τα χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει7

1.2.1 Το σχολείο και οι σύγχρονες προκλήσεις μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης 16

1.2.2 Συνθήκες οργανωσιακής μάθησης στο χώρο της Εκπαίδευσης17

1.2.3 Προεκτάσεις του οργανισμού μάθησης25

1.2.3.1 Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης25

1.2.3.2 Δίκτυα μάθησης30

1.2.4 Προϋποθέσεις του οργανισμού μάθησης33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας38

2.2. Ηγεσία και Εκπαίδευση39

2.3. Σύγχρονα Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαίδευση41

2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση43

2.5. Η ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση ως φορέας αλλαγής του εκπαιδευτικού οργανισμού47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΗΓΕΣΙΑ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

3.1. Ηγεσία και μετασχηματισμός του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό50

3.1.1 Οφέλη του οργανισμού μάθησης για το άτομο και το σχολείο52

3.1.2 Εμπόδια και προκλήσεις στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης53

3.2. Έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό55

3.2.1. Ελλάδα	55
3.2.2. Διεθνείς Έρευνες	59
Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΕΡΕΥΝΑ	66
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	66
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	67
4.2.1. Ερευνητικό εργαλείο.....	67
4.2.2 Πληθυσμός και δείγμα.....	70
4.2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	73
4.2.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	
5.1.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία.....	74
5.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο τους παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης	86
5.1.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης ηγεσίας που υποστηρίζει την ποιοτική διδασκαλία και την κουλτούρα μάθησης στο σύγχρονο σχολείο	95
5.1.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό κατά τον οποίο στο σχολείο τους υφίστανται συνθήκες και εφαρμόζονται πρακτικές που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης.....	95
5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	98
5.2.1 Έλεγχος συσχετίσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις κλίμακες και τις αντίστοιχες υποκλίμακες της έρευνας.....	99
5.2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία, του οργανισμού μάθησης και των συνθηκών που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	102

5.2.3 Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία, του οργανισμού μάθησης και των συνθηκών που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης 104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συζήτηση – συμπεράσματα108

6.2.Περιορισμοί – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες..... 116

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....117

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....137

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....141

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η είσοδος των κοινωνιών στον 21ο αιώνα σηματοδοτείται από ευρείες πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές μεταβολές, που προκαλούνται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, της τεχνολογικής επανάστασης, της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), των δημογραφικών αλλαγών, των μεταβολών στις εργασιακές σχέσεις (Marquardt, 1999), των γεωπολιτικών συγκρούσεων και των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μέσα σε αυτό το ρευστό πλαίσιο, διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο μια ευρεία συναίνεση για το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των σύγχρονων και μελλοντικών εργασιακών προκλήσεων και στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Η καλλιέργεια ήθους και ιδανικών, η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η οικοδόμηση της γνώσης με τη χρήση νέων τεχνολογιών και βιωματικών διδακτικών μεθόδων, η εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας συνεργασίας και αλληλεγγύης που λειτουργεί ως ασπίδα για τις μελλοντικές συγκρούσεις και γενικότερα η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, είναι οι πρωταρχικοί στόχοι του αποτελεσματικού σχολείου που έχει την ικανότητα να αλλάζει μέσα από τη διαρκή μάθηση και προσαρμογή.

Ωστόσο, η γραφειοκρατική δομή των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική αλλαγή, ενώ η προσκόλληση σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης δυσχεραίνει την ικανοποίηση των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών των μαθητών (Schlechty, 2011). Όπως ο Fullan (2015) επισημαίνει, πολλές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες που εστίαζαν στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα απέτυχαν, γιατί εφαρμόστηκαν επιφανειακά στις ήδη υπάρχουσες δομές, χωρίς να αποβλέπουν σε αλλαγές πεποιθήσεων, πρακτικών και συμπεριφορών (Fullan, 2015).

Απάντηση στους παραπάνω προβληματισμούς μπορεί να προσφέρει ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, έναν οργανισμό που χαρακτηρίζεται από τη διαρκή μάθηση σε ατομικό, ομαδικό και συστημικό επίπεδο με στόχο τη διαρκή βελτίωση (Watkins & Marsick, 1993). Σε αυτό τον οργανισμό, καλλιεργούνται νέοι τρόποι σκέψης και οι άνθρωποι διευρύνουν τις δυνατότητές τους, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν συλλογικά (Senge, 1990). Σκοπός ενός τέτοιου σχολικού οργανισμού δεν είναι μόνο η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, αλλά η δέσμευση

των μελών του στους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και η υποστήριξη των αξιών και των ιδανικών του κοινωνικού πλαισίου (Fullan, 2012).

Καθοριστικός παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού, αποτελεί η σχολική ηγεσία λόγω της θετικής της σχέσης με την οργανωσιακή αλλαγή (Harris & Jones, 2015). Ειδικότερα η ηγεσία που εστιάζει στην ποιοτική διδασκαλία, καλλιεργεί την κουλτούρα μάθησης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Δημιουργεί τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές στο σχολείο που στοχεύουν στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, επιδρώντας έμμεσα αλλά σημαντικά, στη μάθηση των μαθητών.

Εξετάζοντας τις επιδράσεις της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία και του οργανισμού μάθησης στην αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών, δημιουργείται ένα σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον για τα γνωρίσματα των εννοιών αυτών, όπως και για το ρόλο της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία στη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Η παρούσα εργασία διερευνά την ύπαρξη των χαρακτηριστικών που περιγράφουν τις παραπάνω έννοιες στο ελληνικό συγκείμενο, εστιάζοντας ειδικότερα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το *θεωρητικό μέρος* που περιλαμβάνει το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο και την *έρευνα* που περιλαμβάνει το τέταρτο, το πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύονται οι έννοιες και τα χαρακτηριστικά της μάθησης σε ατομικό, συλλογικό και οργανωσιακό επίπεδο στους σχολικούς οργανισμούς. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση και ειδικότερα της ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, ενώ παράλληλα εξετάζεται η σχέση της με την εκπαιδευτική αλλαγή. Στο τρίτο κεφάλαιο μελετάται ο ρόλος της ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και διερευνώνται τα εμπόδια αλλά και τα οφέλη από το μετασχηματισμό αυτό. Επιπροσθέτως παρουσιάζονται οι συναφείς ελληνικές και διεθνείς έρευνες. Στο τέταρτο κεφάλαιο προσδιορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και αναλύεται η μεθοδολογία της. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ το έκτο τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΜΑΘΗΣΗ & ΜΑΝΘΑΝΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ

Tell me, I forget.
Show me, I remember.
Involve me, I understand.
(Chinese proverb)

1.1 Η έννοια της μάθησης

Το ζήτημα της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, ήταν ένα κεντρικό θέμα της ψυχολογικής έρευνας από την εποχή των Άγγλων φιλοσόφων Hobbes, Locke και Mill και του πειραματικού έργου του Ebbinghaus το 1885 (Gagné, 1984). Παρά το πλήθος των ερευνών, η έννοια της μάθησης είναι ευρεία και αφηρημένη (De Houwer et al., 2013), με αποτέλεσμα να μην έχει προσδιοριστεί πλήρως και κατά τρόπο κοινά αποδεκτό (Φλουρής, 2003). Στη λαϊκή αντίληψη η μάθηση συνήθως ερμηνεύεται ως αντίληψη (comprehension), γνώση (knowledge) ή κατανόηση (understanding) που αποκτάται από εμπειρία ή πρακτική (Olson, 2015).

➤ Σύντομη ιστορική αναδρομή

Παλαιότερες επιστημονικές προσεγγίσεις του όρου, ερμήνευαν τη μάθηση ως μια διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του ατόμου (Gagné, 1984). Στον κλασικό ορισμό του Kimble (1961), η μάθηση ορίζεται ως «μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της δυναμικής συμπεριφοράς, που είναι αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής». Βασισμένος στον συμπεριφορισμό, ο ορισμός αυτός, βλέπει τη μάθηση ως τελικό προϊόν και όχι ως διαδικασία (Aparece, 2005) ενώ εστιάζει στη μονιμότητα της επιθυμητής αλλαγής (Olson, 2015).

Ο Συμπεριφορισμός (Behaviorism), με κύριους εκπροσώπους τους Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Skinner κ.α, αποτέλεσε μια από τις θεμελιώδεις θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκε στο πρώτο μισό του εικοστού αιώνα. Προσδιόριζε τη μάθηση, ως

αλλαγή της συμπεριφοράς προς μια επιθυμητή κατεύθυνση, που προκαλείται ως αντίδραση στα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Smith, 2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τους συμπεριφοριστές, ήταν να δομήσει το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να προκληθεί η επιθυμητή αντίδραση και κατά συνέπεια η μάθηση. Τα αποτελέσματα της μάθησης, προσδιορίζονταν με μετρήσιμα μεγέθη της συμπεριφοράς (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1950, άρχισε να αναπτύσσεται ο γνωστικός (cognitive) προσανατολισμός στη μάθηση που προέκυψε ως αποτέλεσμα προβληματισμού και κριτικής προς το συμπεριφορισμό γιατί έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Ertmer & Newby, 1993). Για τους γνωστικούς ψυχολόγους, η μάθηση αποτελούσε μια εσωτερική νοητική διαδικασία, στην οποία συμπεριλαμβάνονταν η διαίσθηση, η επεξεργασία πληροφοριών, η μνήμη, η αντίληψη (Smith, 2003). Ο τρόπος με τον οποίο συνέβαινε η μάθηση, προσδιορίζονταν από διακριτές αλλαγές μεταξύ γνωστικών καταστάσεων και όχι ως αντιδράσεις σε ερεθίσματα. Η τροποποίηση της συμπεριφοράς, επιτυγχάνονταν με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Ο εκπαιδευτικός θα έπρεπε να οργανώνει κατάλληλα το περιβάλλον μάθησης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνδέουν τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Συμπερασματικά, οι γνωστικές θεωρίες επικεντρώνονταν στις μαθησιακές διεργασίες με τις οποίες η πληροφορία λαμβάνεται, οργανώνεται, αποθηκεύεται και ανακτάται από το νου (Ertmer & Newby, 1993).

Οι συμπεριφοριστικές και γνωστικές θεωρίες συμφωνούν ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών και το περιβάλλον μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση, αλλά αποκλίνουν στη σχετική έμφαση που δίνεται σε αυτούς τους δύο παράγοντες. Ενώ οι θεωρίες συμπεριφοράς υπονοούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώσουν το περιβάλλον έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν σωστά στα ερεθίσματα, οι γνωστικές θεωρίες υπογραμμίζουν ότι η μάθηση έχει νόημα όταν λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις των μαθητών για τον εαυτό τους και τα μαθησιακά περιβάλλοντα (Schunk, 2012). Όμως τόσο οι συμπεριφοριστικές όσο και οι γνωστικές προσεγγίσεις, θεωρούν τη γνώση εξωτερική σε σχέση με το μαθητή και τη διαδικασία μάθησης ως πράξη μεταφοράς και εσωτερικοποίησης της γνώσης (Siemens, 2014). Οι φιλοσοφικές

υποθέσεις που τις διέπουν είναι κυρίως αντικειμενιστικές: Ο κόσμος είναι πραγματικός, έξω από τον μαθητή (Ertmer & Newby, 1993).

➤ Σύγχρονες θεωρητικές τάσεις

Από τις αρχές του 1990, πολλοί γνωστικοί θεωρητικοί άρχισαν να αμφισβητούν την υπόθεση ότι οι μαθητές είναι παθητικοί μέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία. Πρότειναν μια νέα προσέγγιση στις γνωστικές θεωρίες μάθησης, τον εποικοδομισμό ή κονστρουκτιβισμό (constructivism), κατά τον οποίο η μάθηση πραγματοποιείται μόνο όταν το άτομο δημιουργεί νόημα από τις δικές του εμπειρίες (Jonassen & Land, 2012). Ο κονστρουκτιβισμός έχει τις ρίζες του στα έργα των Piaget, Bruner, Gardner και Goodman (Fosnot & Perry, 1996) και θεωρείται κλάδος των γνωστικών θεωριών μάθησης. Διακρίνεται όμως από τις παραδοσιακές γνωστικές προσεγγίσεις, γιατί ενώ αποδέχεται την ύπαρξη της αντικειμενικής γνώσης, υποστηρίζει ταυτόχρονα ότι οι γνώσεις μας για τον κόσμο προέρχονται από τις ερμηνείες των εμπειριών μας (Ertmer & Newby, 1993). Για τον κονστρουκτιβισμό, είναι σημαντικό η μάθηση να πραγματοποιείται σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι συνδεδεμένες με την πραγματική ζωή και ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Η προϋπάρχουσα γνώση χρησιμοποιείται τότε με ευελιξία, αποφεύγοντας την ανάκληση προκατασκευασμένων σχημάτων (Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1991).

Βασισμένος στην κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura και στις αναπτυξιακές θεωρίες των Vygotsky και Bruner (Schunk, 2012), ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός προσθέτει την κοινωνικοπολιτισμική συνιστώσα στη μάθηση. Αντιμετωπίζει τους μαθητές ως ενεργούς συντελεστές στην απόκτηση μαθησιακών εμπειριών που αλληλεπιδρούν διαρκώς με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Brown, Collins & Duguid, 1989). Το κοινωνικό σύστημα περιγράφεται ως ένα εξελισσόμενο οικοδόμημα. Ο Kim (2001) επισημαίνει ότι ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται σε συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με την πραγματικότητα, τη γνώση και τη μάθηση:

- Η πραγματικότητα δεν υπάρχει εκ των προτέρων, κατασκευάζεται μέσω της ανθρώπινης δραστηριότητας.
- η γνώση είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη. Τα άτομα μπορούν να δημιουργήσουν νόημα μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν.

- η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που συμβαίνει όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν και η συνεργάζονται.

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες μάθησης σχετίστηκαν κυρίως με τους Maslow και Rogers, που πρότειναν ότι η μάθηση καθοδηγείται από τις συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών. Οι θεωρίες αυτές, δίνουν έμφαση στην μοναδικότητα του ατόμου και στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία του (Smith, 2003).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb. Ειδικότερα, η έννοια της βιωματικής μάθησης (experiential learning), έχει τις ρίζες της στα πρωτοποριακά έργα των Dewey¹, Lewin και Piaget (Kolb & Kolb, 2009) που θεωρούν τη μάθηση ως μια διαρκώς συνεχιζόμενη διαδικασία ανοικοδόμησης της εμπειρίας και αναγνωρίζουν την αξία της χρήσης ενεργητικών μαθησιακών στρατηγικών, αναδεικνύοντας τη δυναμική της ομάδας (Burnes, 2004). Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Kolb, η βιωματική μάθηση περιγράφεται με έναν κύκλο μάθησης που περιλαμβάνει ένα συνδυασμό άμεσης εμπειρίας, παρατήρησης, ανάλυσης και δράσης. Αυτές οι διαστάσεις ορίζουν έναν ολιστικό μαθησιακό χώρο όπου οι μαθησιακές συναλλαγές πραγματοποιούνται μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντος. Η μάθηση μπορεί να περιγραφεί στο επίπεδο του ατόμου, της ομάδας και του οργανισμού, με αποτέλεσμα η θεωρία της βιωματικής μάθησης να έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην έρευνα για τη μάθηση στους οργανισμούς (Kolb & Kolb, 2009).

Μια άλλη άποψη της μάθησης ως κοινωνικής δομής, εκφράστηκε από ερευνητές όπως οι Lave (1988), Lave & Wenger (1990), που θεωρούν ότι η συμμετοχή σε κοινότητες, τις Κοινότητες Μάθησης, αποτελούν βασικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας. Το άτομο, δεν κατασκευάζει αφηρημένες, «αντικειμενικές», ατομικές γνώσεις, αλλά ενεργεί για να οικοδομήσει τη γνώση με βάση το πλαίσιο και μαθαίνει να λειτουργεί ως μέρος ενός συνόλου (Brown et al, 1989). Συμμετέχει σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής όπου ενσωματώνει πεποιθήσεις και συμπεριφορές, αξιοποιεί τους πόρους, γίνεται ολοένα πιο δραστήριο και προικίζεται με τα πολιτιστικά αγαθά της κοινότητας ώστε μετά από

¹ Συγκεκριμένα, ο Dewey (1938), από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού, αντιμετώπισε τη μάθηση ως μια διαρκώς συνεχιζόμενη διαδικασία ανοικοδόμησης της εμπειρίας βάσει της αρχής του «μανθάνειν διά του πράττειν» (learning by doing) (Dewey, 2007).

την πάροδο ορισμένου χρόνου να αναλάβει το ρόλο του έμπειρου (Lave & Wenger, 1999).

Συμπερασματικά, η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις στη μάθηση απορρέουν από μια σύνθετη σειρά παραγόντων, όπως οι ραγδαίες μεταβολές στην κοινωνία και την οικονομία. Οι σχολικοί οργανισμοί καλούνται να υποστηρίξουν την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στα μέλη τους, εφόσον οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις αλλά και δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας μεταβάλλουν τις μαθησιακές ανάγκες (Kalantzis & Cope, 2012). Κατά τον Wenger (2011), το σχολείο δεν αποτελεί πλέον τον μοναδικό τόπο για να μαθαίνει κανείς, αλλά γίνεται μέρος ενός ευρύτερου συστήματος μάθησης στο οποίο δίδεται έμφαση στη συνεργασία και οργανώνονται κοινότητες που προωθούν τη δια βίου μάθηση εντός και εκτός σχολείου.

Στο σύστημα αυτό, η διαδικασία με την οποία πραγματοποιείται η μάθηση απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις και υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

1.2. Τα χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει

Τα θεμέλια του μανθάνοντα οργανισμού στηρίζονται στη θεωρία της μάθησης μέσω πρακτικής, που διαμορφώθηκε από τον John Dewey το 1938 (Kontoghiorghes, Awbre & Feurig, 2005). Ο Peter Senge (1990), έκανε γνωστή την έννοια του οργανισμού μάθησης (learning organization) μέσα από το έργο του «Η Πέμπτη Αρχή» (“The Fifth Discipline”). Προσδιόρισε τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό, όπου τα άτομα επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, καλλιεργούνται συνεχώς νέες και διεγερμένες μορφές σκέψης, η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη, και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί (Senge, 1990/2006). Περιγράφει τον «οργανισμό μάθησης» ως την ιδεατή μορφή ενός οργανισμού που μπορεί να ενισχύει τις ικανότητές του και να διαμορφώνει το δικό του μέλλον. Για να επιτύχει τους παραπάνω στόχους, θα πρέπει να υπακούει σε πέντε βασικές αρχές:

1. **Τη διαρκή ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων** (personal mastery). Αναφέρεται στην καλλιέργεια της προσωπικής ικανότητας των ατόμων που ανήκουν στον οργανισμό για την επίτευξη των στόχων τους. Ο οργανισμός δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να υποστηρίξει τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη.
2. **Τα νοητικά μοντέλα** (mental models) που είναι οι βαθιές εσωτερικές εικόνες που έχουν οι άνθρωποι για το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Οι αντιλήψεις αυτές, μας περιορίζουν συχνά σε συνήθεις τρόπους σκέψης και δράσης και διαμορφώνουν ασυνείδητα τις αποφάσεις μας. Σε ένα οργανισμό που αλλάζει και εξελίσσεται, κάποια από τα νοητικά του μοντέλα θα πρέπει να επανεξετάζονται.
3. **Το κοινό όραμα** (shared vision) που γίνεται πηγή έμπνευσης και παραγωγικότητας για ομάδες και οργανώσεις. Τα μέλη του οργανισμού ή της ομάδας ενθαρρύνονται να αναπτύξουν προσωπικά οράματα που συνθέτονται, τροφοδοτώντας το μεγάλο όραμα της οργάνωσης για το μέλλον. Παράλληλα, μέσα από το κοινό όραμα, οικοδομείται μια ισχυρή οργανωσιακή δέσμευση των μελών της.
4. **Την ομαδική μάθηση** (team learning) κατά την οποία τα μέλη της ομάδας, μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Η συλλογική μάθηση, μετασχηματίζει τις νοητικές δεξιότητες της ομάδας, υπερβαίνει το άθροισμα των επιμέρους γνώσεων που έχει πετύχει το κάθε άτομο και δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο μπορεί να ανθίσει η εστιασμένη δημιουργικότητα.
5. **Τη συστημική σκέψη** (systems thinking) που αποτελεί για τον Senge τη σημαντικότερη διάσταση του οργανισμού μάθησης, γιατί συνδέει τις προηγούμενες και αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως σύστημα. Είναι ένα εννοιολογικό πλαίσιο περιγραφής και κατανόησης των δυνάμεων και των αλληλεξαρτήσεων που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των συστημάτων. Με τη συστημική σκέψη μπορούμε να προσδιορίσουμε τις σύνθετες καταστάσεις και τις αλληλεπιδράσεις που βρίσκονται πίσω από τα γεγονότα και τις λεπτομέρειες, αποφεύγοντας την απλοϊκή προσέγγιση αιτίας-αποτελέσματος. Όλα τα μέλη μαθαίνουν από κοινού και εκδηλώνουν ένα επίπεδο συλλογικής νοημοσύνης μεγαλύτερο από το άθροισμα της νοημοσύνης των μεμονωμένων μελών. Επενδύοντας στη συλλογική ευφυΐα και όχι στην ατομική, ο οργανισμός αποκτά την ικανότητα να πραγματοποιεί αποτελεσματικές αλλαγές (Senge, 1990).

Οι παραπάνω δηλώσεις δέχτηκαν αρκετή κριτική από πολλούς οργανωσιακούς ερευνητές, αφού χαρακτηρίστηκαν ως «κοινότυποι αφορισμοί» που αντανακλούσαν συντηρητικές απόψεις (Grieves, 2008). Κατά τον Caldwell (2006), ο Senge δεν καθορίζει σαφώς τους δεσμούς μεταξύ μάθησης και οργανισμών ή μεταξύ ηγεσίας και μάθησης. Υποθέτει ότι η μάθηση είναι ουσιαστικά ένα προϊόν διανομής, κωδικοποιημένο και μεταβιβάσιμο, χωρίς να διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση παράγεται, μετασχηματίζεται και χρησιμοποιείται μέσα από τις οργανωσιακές πρακτικές. Άλλωστε, ο κάθε οργανισμός είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος με το οποίο αλληλεπιδρά δυναμικά, όπως πχ οι κυβερνητικές πολιτικές, ή οι ανταγωνιστές.

Στους παραπάνω προβληματισμούς έρχονται να προστεθούν οι αμφισβητήσεις για το κατά πόσο ένας οργανισμός μάθησης είναι πράγματι ένα θετικό ιδεώδες και όχι μια επώδυνη διαδικασία για τους εργαζόμενους. Η ίδια η πράξη της μάθησης απαιτεί την απομάκρυνση της γνώσης που είχε προηγηθεί γεγονός που αποτελεί μια σημαντική αλλαγή για τα άτομα που βιώνουν τη διαδικασία (Driver, 2002). Τότε μπορεί να δημιουργηθεί μια εσωτερική σύγχυση στον οργανισμό, μαζί με μια αίσθηση οργανωσιακής αμνησίας, μπορεί να μειώσει αντί να αυξήσει τη σταθερότητά του (West, 1994).

Μια ακόμη κριτική που δέχονται οι οργανισμοί μάθησης είναι ότι προκαθορίζουν κανονιστικά τους ρόλους με τους οποίους οι άνθρωποι «ενεργούν» (Caldwell, 2006). Αντιμετωπίζουν τον οργανισμό ορθολογιστικά, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια της ευελιξίας, της ρευστότητας, της προσαρμογής και παραμελώντας ίσως βασικές ανθρωπιστικές αξίες όπως ο πολιτιστικός πλουραλισμός, η κοινωνική δικαιοσύνη, η δίκαιη κατανομή πόρων (Grieves, 2008).

Όμως η πραγματοποίηση ενός εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα στις θετικές και τις αρνητικές κρίσεις για τον οργανισμό μάθησης, μπορεί να πυροδοτήσει εκείνες τις δημιουργικές εντάσεις που απαιτούνται για την αλλαγή. Ο στόχος είναι κυρίως η βελτίωση του οργανισμού, αλλά σε πιο μακροπρόθεσμη βάση η διαδικασία αυτή μπορεί να αποτελέσει μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής προς την κατεύθυνση περισσότερο συμμετοχικών δομών.

Πολυάριθμοι μελετητές της διοικητικής επιστήμης συμφωνούν ότι οι οργανισμοί μάθησης βασίζονται στην πρωταρχική υπόθεση ότι η μάθηση είναι πολύτιμη, συνεχής και περισσότερο αποτελεσματική όταν διαμοιράζεται μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ενώ κάθε εμπειρία είναι μια ευκαιρία για μάθηση (Kerka, 1995). Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, προτείνουν εναλλακτικούς ορισμούς για έναν μανθάνοντα οργανισμό χωρίς να καταλήγουν σε κάποιον κοινά αποδεκτό (Garvin, 2003). Οι Bui & Baguch (2010), ανέλυσαν το έργο του Senge και κατέληξαν ότι η φιλοσοφία του Senge είναι πηγή έμπνευσης, αλλά είναι δύσκολο να μεταφραστεί σε ένα μοντέλο που θα επέτρεπε τη συστηματική αξιολόγηση της διαδικασίας δημιουργίας οργανισμών μάθησης. Έτσι, προτείνουν τρεις βασικούς παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών ενός μανθάνοντα οργανισμού:

- Σε ατομικό επίπεδο (personal mastery) απαιτούνται προσωπικές αξίες, κίνητρα, ατομική μάθηση, προσωπικό όραμα και επαγγελματική ανάπτυξη.
- Σε συλλογικό επίπεδο (mental models, team learning), σημαντική επίδραση ασκούν η οργανωσιακή δέσμευση, η ηγεσία, οι στόχοι και η κουλτούρα του οργανισμού.
- Σε επίπεδο οργανισμού (shared vision, systems thinking), οι προϋποθέσεις που συντελούν στις βαθιές δομικές αλλαγές του, είναι οι ατομικές ικανότητες (συναισθηματική νοημοσύνη, διαπροσωπικές δεξιότητες και ιδιαίτερα η συστημική σκέψη), η ηγεσία και η οργανωσιακή κουλτούρα που να υποστηρίζει τις συλλογικές ενέργειες.

Οι Pedler, Burgoyne & Boydell (1991) ορίζουν τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που διευκολύνει την εκμάθηση όλων των μελών του και μεταμορφώνεται διαρκώς για να επιτύχει τους στρατηγικούς του στόχους. Προσδιορίζουν παράλληλα, τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας οργανισμός για να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης:

- Έχει ένα κλίμα στο οποίο τα μεμονωμένα μέλη ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται.
- Επεκτείνει αυτή την κουλτούρα μάθησης ώστε να περιλαμβάνει όλους τους ενδιαφερόμενους (στην περίπτωση ενός σχολικού οργανισμού πχ, περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς τους, οι κοινωνικοί φορείς)

- Επικεντρώνεται σε μια στρατηγική ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε η διαδικασία της ατομικής και οργανωσιακής μάθησης να γίνεται μια σημαντική δραστηριότητα του οργανισμού.
- Υποστηρίζει μια συνεχή διαδικασία οργανωτικού μετασχηματισμού που αξιοποιεί τους καρπούς της ατομικής μάθησης για να κάνει ριζικές αλλαγές στις παραδοχές, τους στόχους, τους κανόνες και τις διαδικασίες λειτουργίας του οργανισμού, με βάση την εσωτερική καθοδήγηση και όχι την εξωτερική πίεση.

Η αντίληψη των Pedler et al για τον οργανισμό μάθησης βασίζεται σε πιο ιεραρχικά πρότυπα, σε αντίθεση με τους Watkins & Marsick (1992) που ακολουθούν μια δημοκρατικότερη (bottom-up) προσέγγιση (Smith, 2001).

Οι Watkins & Marsick τον περιγράφουν ως τον οργανισμό που χαρακτηρίζεται από την πλήρη συμμετοχή των εργαζομένων σε μια διαδικασία συλλογικής και υπεύθυνης αλλαγής που κατευθύνεται προς κοινές αξίες ή αρχές. Έχει παράλληλα την ικανότητα να ενσωματώνει ανθρώπους και δομές προκειμένου να κινηθεί προς τη συνεχή μάθηση και αλλαγή.

Εντοπίζουν δε, επτά διαφορετικές αλλά αλληλένδετες διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό επίπεδο:

- δημιουργία και υποστήριξη συνεχών ευκαιριών μάθησης για τους εργαζόμενους
- προώθηση της μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων
- δημιουργία μιας νοοτροπίας έρευνας, καινοτομίας και εξερεύνησης
- ενδυνάμωση για την υποστήριξη του συλλογικού οράματος
- ενσωμάτωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης
- μάθηση με την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος αλλά και του ευρύτερου συστήματος μάθησης
- μοντελοποίηση και ανάπτυξη της μάθησης των ηγετών.

Ο Garvin (1993), ορίζει τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό ικανό να δημιουργεί, να αποκτά, να ερμηνεύει, να μεταφέρει και να διατηρεί τη γνώση και να τροποποιεί σκόπιμα τη συμπεριφορά του ώστε να αντικατοπτρίζει νέες γνώσεις και ιδέες (Garvin, 1993). Για να μετατραπεί ένας οργανισμός σε μανθάνοντα, ο Garvin προτείνει

πέντε δράσεις: τη συστηματική επίλυση προβλημάτων, τον πειραματισμό με νέες προσεγγίσεις, τη μάθηση από την εμπειρία του παρελθόντος, τη μάθηση από τις βέλτιστες πρακτικές άλλων οργανισμών και τη μεταφορά γνώσεων γρήγορα και αποτελεσματικά σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ο Goh (1998), υποστήριξε ότι οι οργανισμοί μάθησης έχουν τα ακόλουθα βασικά στρατηγικά δομικά στοιχεία:

Σαφές όραμα και καθορισμένη αποστολή. Οι αξίες, η στρατηγική και η αποστολή του οργανισμού, πρέπει να υποστηρίζονται από όλους τους εργαζόμενους.

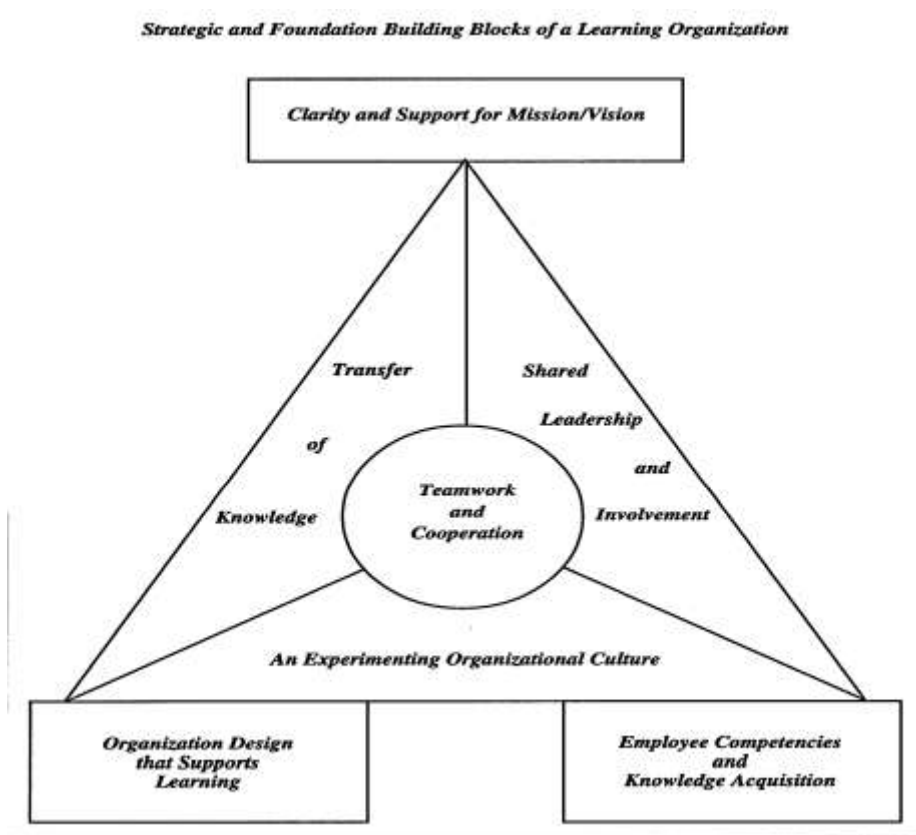
Ηγεσία που να ενδυναμώνει τους εργαζόμενους, να ενθαρρύνει μια κουλτούρα εξερεύνησης και να παρουσιάζει ισχυρή οργανωσιακή δέσμευση.

Ισχυρή κουλτούρα πειραματισμού που να υποστηρίζεται από όλα τα επίπεδα του οργανισμού.

Μεταφορά της γνώσης μεταξύ των μελών του οργανισμού αλλά και από το περιβάλλον προς τον οργανισμό. Οι αποτυχίες αποτελούν πηγή γνώσης.

Ομαδική δουλειά και συνεργασία που να προωθεί τις καινοτόμες ιδέες και τη συλλογική επίλυση προβλήματος.

Το οργανωσιακό αρχέτυπο του Goh φαίνεται στο παρακάτω σχήμα



Στο Goh, S. C. (1998). *Toward a learning organization: The strategic building blocks*

Κατά τον Morgan (2006), βασικά χαρακτηριστικά του «οργανισμού που μαθαίνει» θεωρούνται, μεταξύ άλλων, η ευελιξία, ο σεβασμός και η εκτίμηση των αξιών, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εργαζομένων, το διαμοίρασμα των ιδεών και των εμπειριών, η απόκτηση νέων ικανοτήτων και η εφαρμογή τους με σκοπό την ενδυνάμωση των υπηρεσιών και της βελτίωσης του οργανισμού, η δημιουργία ευκαιριών, η δημιουργική μάθηση σε τρία επίπεδα: ατόμου, ομάδας και οργανισμού (Morgan, 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ένας οργανισμός που μαθαίνει, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο όραμα για τη μάθηση και στη στρατηγική της μάθησης στοχεύοντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του. Με τον τρόπο αυτό, η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της οργανωσιακής μάθησης (Tsang, 1997), αλλά ταυτόχρονα αποτελούν διακριτές έννοιες (Örtenblad, 2001). Η οργανωσιακή μάθηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει συγκεκριμένο τύπο δράσεων που

εξελίσσονται σε έναν οργανισμό (Tsang, 1997) ώστε να προωθηθεί η μάθηση, ή αλλιώς απαντά στο ερώτημα για το πώς μαθαίνει ένας οργανισμός (Sun & Scott, 2003). Ο οργανισμός μάθησης από την άλλη πλευρά, αποτελεί έναν συγκεκριμένο τύπο οργανισμού (Tsang, 1997), μια ιδανική μορφή (Örtenblad, 2001), που αποτελεί τον τόπο στον οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση ώστε ο οργανισμός να μεταβεί σε μια επιθυμητή κατάσταση (Sun & Scott, 2003).

Σύγχρονες θεωρίες οργανισμού που μαθαίνει	
Senge (1990)	ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων, νοητικά μοντέλα, κοινό όραμα, ομαδική μάθηση, συστημική σκέψη
Bui & Baruch (2010)	3 επίπεδα δράσης: ατομικό, συλλογικό, οργανωσιακό
Pedler, Burgoyne & Boydell (1991)	ατομική μάθηση, οργανωσιακή μάθηση, ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, οργανωσιακός μετασχηματισμός
Watkins & Marsick (1992)	συνεχείς ευκαιρίες μάθησης, συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, νοοτροπία έρευνας, υποστήριξη του συλλογικού οράματος, ενσωμάτωση συστημάτων, μάθηση με την επίδραση του ευρύτερου συστήματος μάθησης, ανάπτυξη της μάθησης των ηγετών
Garvin (1993)	συστηματική επίλυση προβλημάτων, πειραματισμός, μάθηση από την εμπειρία του παρελθόντος και τις βέλτιστες πρακτικές άλλων οργανισμών, μεταφορά γνώσεων σε όλο τον οργανισμό
	σαφές όραμα και καθορισμένη αποστολή, ηγεσία, ισχυρή

Goh (1998)	κουλτούρα πειραματισμού, μεταφορά της γνώσης στον οργανισμό, ομαδική δουλειά και συνεργασία
Morgan (2006)	ευελιξία, εκτίμηση των αξιών, εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εργαζομένων, διαμοίρασμα των ιδεών, απόκτηση νέων ικανοτήτων με σκοπό τη βελτίωση του οργανισμού, δημιουργία ευκαιριών, δημιουργική μάθηση σε επίπεδα ατόμου, ομάδας και οργανισμού

Ο οργανισμός μάθησης αποτελεί έναν από τους δημοφιλείς τρόπους διοίκησης ενός οργανισμού, όπως είναι και η αριστεία, η διοίκηση ολικής ποιότητας, η αναδιοργάνωση. Όμως η βασική του ιδιότητα που τον κάνει να ξεχωρίζει από τις άλλες ανταγωνιστικές αντιλήψεις, είναι η ικανότητά του να εμπνέει τα μέλη της κοινότητας ώστε να εμπλέκονται ενεργά στην οικοδόμηση του οργανισμού μάθησης (Jackson, 2000).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η ιδέα του οργανισμού μάθησης φαίνεται ελκυστική. Δημιουργούνται όμως προβληματισμοί σχετικά με το κατά πόσο είναι εφικτό να μετατραπεί ένας οργανισμός σε οργανισμό μάθησης και με το κατά πόσο θα είναι αυτός αποτελεσματικός. Κατά τους Watkins & Marsick (1992) λίγοι οργανισμοί μπορούν να χαρακτηριστούν ως οργανισμοί μάθησης, καθώς η διαδικασία μετασχηματισμού είναι μακρόχρονη, με μεγάλες απαιτήσεις πόρων και όχι χωρίς κίνδυνο (West, 1994). Στην αντίστοιχη μελέτη της η Kerka (1995), χαρακτηρίζει την πορεία προς τον οργανισμό μάθησης περισσότερο ως ταξίδι και όχι προορισμό, φιλοσοφία και όχι πρόγραμμα. Αναφέρει παραδείγματα εταιριών και σχολείων που βασίστηκαν στις αρχές του οργανισμού μάθησης και αύξησαν την αποτελεσματικότητά τους: Το Johnsonville Foods στο Sheboygan του Ουισκόνσιν που από το 1980 ήταν μανθάνων οργανισμός (πολύ πριν από την εμφάνιση του αντίστοιχου θεωρητικού πλαισίου), ανέπτυξε την παραγωγικότητά του. Επιχειρήσεις όπως η Harley-Davidson, η Motorola, η Ford, η Coming, η AT & T και η Fed Ex υλοποίησαν προγράμματα οργανωσιακής μάθησης, μειώνοντας τα ελαττωματικά προϊόντα και αυξάνοντας την κερδοφορία τους. Ο Duden (1993, στο Kerka, 1995) περιγράφει πώς το δημοτικό σχολείο του Sullivan στο Tallahassee εφάρμοσε τις αρχές ποιότητας του οργανισμού μάθησης, βελτιώνοντας τα

μαθησιακά επιτεύγματα και αυξάνοντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά 20%. Ταυτόχρονα πέτυχε υψηλότερη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα.

1.2.1 Το σχολείο και οι σύγχρονες προκλήσεις μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα στο οποίο τα άτομα συνεργάζονται με συντονισμένο τρόπο για την επίτευξη κοινών στόχων ενώ, ταυτόχρονα, δέχεται την επίδραση της κοινωνίας ανατανακλώντας την ιδεολογία της και στη συνέχεια ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτή (Norlin, 2009; Althusser, 1978).

Χαρακτηρίζεται ως ανοικτό σύστημα, γιατί λειτουργεί μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά (Lunenburg, 2010) και, σύμφωνα με τον Scott. (2008), διαθέτει πέντε βασικά στοιχεία:

- τις εισροές (ανθρώπινοι, οικονομικοί, φυσικοί και πληροφοριακοί πόροι),
- τις διαδικασίες μετασχηματισμού (συντονισμός και διαχείριση των πόρων για την επίτευξη των στόχων του σχολείου),
- τις εκροές (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις των μαθητών),
- την ανατροφοδότηση (διορθωτικές αλλαγές για τη διατήρηση της σταθερότητας),
- το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Το σχολείο όμως, δεν είναι ένα απλό σύνολο από ομάδες ανθρώπων. Εμπεριέχει δομές, πρακτικές και κανόνες, που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αποτελεί με τον τρόπο αυτό εκπαιδευτικό οργανισμό, που ακολουθεί τις αρχές της οργανωτικής και διοικητικής θεωρίας, αλλά ταυτόχρονα διαφέρει ως προς τους υπόλοιπους οργανισμούς που ανήκουν στον κόσμο των επιχειρήσεων. Η διαφοροποίησή του βασίζεται στη δυσκολία που υπάρχει να ορισθεί και να μετρηθεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, στο να θεωρηθούν οι μαθητές και η μάθηση ως προϊόντα του σχολείου και στο να μη

ληφθεί υπόψη ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Bush & Bell, 2002).

Παρά τις όλο και αυξανόμενες φωνές που επιζητούν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σύγχρονου σχολείου, η οργανωτική δομή των σχολικών συστημάτων παραμένει προσκολλημένη ακόμη και σήμερα στο «εργοστασιακό μοντέλο εκπαίδευσης» που επέβαλλε η Βιομηχανική Επανάσταση (Darling-Hammond, 2015). Το σχολικό περιβάλλον διαρθρώνεται γύρω από την ιεραρχία, την τυποποίηση και την εξειδίκευση ακολουθώντας γραφειοκρατικά πρότυπα (Deschenes, Cuban & Tyack, 2013). Η γραφειοκρατία (bureaucracy) όπως έχει ορισθεί από το Max Weber τη δεκαετία του 1920, περιλαμβάνει ένα σύστημα διοίκησης που διεξάγεται από εκπαιδευμένους επαγγελματίες, επιτελεί έργο μεγάλης κλίμακας και λειτουργεί σύμφωνα με καθορισμένους κανόνες (Beetham, 1996). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η γραφειοκρατία έχει ως αποτέλεσμα να μετατρέπει τα σχολεία σε διαχειριστικούς οργανισμούς, να ενισχύει το συγκεντρωτισμό, να πνίγει τη δημιουργικότητα, να αποτρέπει τη δεκτικότητα στην αλλαγή (Coleman, 1997), να ευνοεί τις συμβατικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και τα εξωτερικά κίνητρα (Sergiovanni, 1994), ενώ φαίνεται να μην υποστηρίζει τους μαθητές στο να οικοδομήσουν τις εσωτερικές τους ικανότητες (Goleman & Senge, 2014). Για τις παραπάνω παραδοχές όμως, υπάρχει και η αντίθετη άποψη. Αυτή θεωρεί ότι η γραφειοκρατία αποτελεί ένα τύπο οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από ορθολογισμό, αποτελεσματικότητα, νομιμότητα και ιεραρχική κατανομή εξουσίας αποβλέποντας στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Beetham, 1996) γι' αυτό και συναντάται στα εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως στο σημερινό σχολείο με τις αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις, η γραφειοκρατική δομή περιορίζει την αποτελεσματικότητά του και οδηγεί σε αποτυχία τις προσπάθειες εφαρμογής μεταρρυθμίσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι θεωρίες της εκπαίδευσης ενσωματώνουν πολυάριθμες ηθικές, επιστημονικές, ψυχολογικές και φιλοσοφικές απόψεις σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης και τη φύση της μάθησης (Kohlberg & Mayer, 1972). Κατά τον Barth (1990), το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ως θεμελιώδη σκοπό την παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα ειδικότερα, οφείλει να προετοιμάσει

τους σύγχρονους νέους για την ένταξή τους σε έναν κόσμο ταχέως μεταβαλλόμενο, όλο πιο περίπλοκο και αλληλεξαρτώμενο (Williams, Brien & LeBlanc, 2012). Βασική μέριμνά του είναι να τους παρέχει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, να ενισχύει τις γνωστικές τους ικανότητες και να εξασκεί την κριτική τους σκέψη. Στόχος του είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές στο να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, να χρησιμοποιούν τη γνώση σε νέες καταστάσεις (Darling-Hammond, 2015) αλλά και να την παράγουν, γιατί θα χρειαστεί να ανταποκριθούν στο μέλλον στις αυξημένες απαιτήσεις ευέλικτων θέσεων εργασίας, στη χρήση τεχνολογιών που δεν έχουν ακόμη επινοηθεί (Schleicher, 2009), σε πολέμους, σε δύσκολες ηθικές αποφάσεις, σε μεγάλες περιβαλλοντικές προκλήσεις, σε πολιτικές συγκρούσεις. Η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, οι δεξιότητες εύρεσης πληροφοριών, η ευελιξία και πάνω απ όλα η δια βίου μάθηση, αποτελούν τις ικανότητες που απαιτεί η κοινωνία της γνώσης (Scardamalia & Bereiter, 1999). Όμως παράλληλα με τη γνωστική τους ανάπτυξη, εκδηλώνεται επιπλέον αδήριτη η ανάγκη της ανάπτυξης ισχυρών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Kools & Stoll, 2016) ώστε να εξελιχθούν σε ανεξάρτητα σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες της σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας (Binkley et al., 2012).

Η πρόκληση για τα σχολεία του σήμερα, είναι να αποκτήσουν την ικανότητα της προσαρμογής στις κοινωνικές, οικονομικές και εργασιακές μεταβολές με το να επικεντρωθούν σε μια διαρκή προσπάθεια μεταρρύθμισης και αλλαγής. Όταν τα σχολεία αναπτύσσουν διαδικασίες, στρατηγικές και δομές μάθησης, μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητά τους να αντιδρούν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται την αλλαγή σε αβέβαια και δυναμικά περιβάλλοντα (Schechter, 2008). Κατά τον Senge (1990), αυτή η αποτελεσματική αλλαγή μπορεί να συμβεί μόνο όταν η μάθηση πραγματοποιείται σε ολόκληρο το σχολικό οργανισμό, όπου όλα τα μέλη του μπορούν να έχουν ίσες ευκαιρίες για την προσωπική τους ανάπτυξη, την έκφραση των αξιών τους, την οικοδόμηση της γνώσης τους, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και την ομαδική μάθηση. Σε αυτή την περίπτωση, το σχολείο αντί να λειτουργεί ως ίδρυμα μεταφοράς γνώσης, μετατρέπεται σε έναν «οργανισμό που μαθαίνει» (Coppieters, 2005). Η συλλογική του γνώση τροποποιείται διαρκώς με την επίδραση της εμπειρίας του, όπως ακριβώς

συμβαίνει και στη μάθηση των μεμονωμένων ατόμων (Brandt, 1998). Μετασχηματίζει τις δομές του με βάση τις αρχές της οργανωσιακής μάθησης (Fiol and Lyles, 1985) και οδηγείται στη βελτίωση της αποδοτικότητάς του (Argote, 2012). Συμπερασματικά, η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, ενεργοποιεί όλες εκείνες τις δημιουργικές και δυναμικές διαδικασίες που απαιτούνται για την προώθηση θεμελιωδών και σημαντικών πρωτοβουλιών αλλαγής (Bowen, Ware, Rose & Powers, 2007) και αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αναδιάρθρωσης των σχολείων για τον 21ο αιώνα (Fullan, 1995, Kerka, 1995, Cousins, 1996, Silins et al, 2002).

Οι Silins, Zarins & Mulford (2002) μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προσδιόρισαν επτά διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τους σχολικούς οργανισμούς μάθησης: Τα σχολεία αυτά χρησιμοποιούν διαδικασίες ανίχνευσης του περιβάλλοντος, αναπτύσσουν κοινούς στόχους και όραμα, δημιουργούν συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες και την ανάληψη κινδύνων, επανεξετάζουν τακτικά όλες τις πτυχές που επηρεάζουν το έργο του σχολείου, αναγνωρίζουν και ενισχύουν την καλή δουλειά και παρέχουν ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι Kools και Stoll (2017), εντοπίζουν επτά χαρακτηριστικά «προσανατολισμένα στη δράση» που υποδεικνύουν πως μπορούν να μετατραπούν τα σχολεία σε μαθησιακούς οργανισμούς:

- Ανάπτυξη και ανταλλαγή ενός οράματος με επίκεντρο την μάθηση όλων των μαθητών
- Δημιουργία και υποστήριξη συνεχών ευκαιριών μάθησης για όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Προώθηση της μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Δημιουργία μιας κουλτούρας διερεύνησης, καινοτομίας και εξερεύνησης
- Συστήματα ενσωμάτωσης για τη συλλογή και την ανταλλαγή γνώσεων και μάθησης
- Μαθησιακή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα μάθησης.
- Μοντελοποίηση και ανάπτυξη της μάθησης των ηγετών.

Από την πλευρά του, ο Johnston (1997), χρησιμοποιώντας το μοντέλο του Senge ως πλαίσιο για την ανάλυση των οργανισμών μάθησης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι το μοντέλο αυτό, έπρεπε να τροποποιηθεί ώστε να προσαρμόζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Δημιούργησε ένα εναλλακτικό μοντέλο, που εντοπίζει τέσσερα βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης στα σχολεία: Είναι οι αποκλειστικά συνεργατικές δομές, οι αποτελεσματικοί διάλογοι επικοινωνίας, τα συστηματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η ηγεσία που είναι επικεντρωμένη στη μάθηση.

Όμως τα σχολεία σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (και στην Ελλάδα) νοούνται ως ορθολογιστικοί οργανισμοί (Sergiovanpi, 1994) που βασίζονται σε γραφειοκρατικές δομές. Κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης του σχολείου για τη μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης, υποστηρίζει την απομάκρυνσή του από τα ιεραρχικά πρότυπα και την προσέγγιση πιο συμμετοχικών μορφών οργάνωσης. Σίγουρα παρόμοιες ριζικές αλλαγές είναι δύσκολο να επιτευχθούν. Τα πλεονεκτήματα όμως αυτής της προσπάθειας είναι σημαντικά, ιδίως αν αντιπαραβάλλουμε τους στενούς δεσμούς που συνδέουν τα μέλη μιας κοινότητας με τις συμβατικές σχέσεις που παρατηρούνται στους γραφειοκρατικούς οργανισμούς (Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine, 1999).

1.2.2 Συνθήκες οργανωσιακής μάθησης στο χώρο της Εκπαίδευσης

Μια θεμελιώδης απαίτηση για την ύπαρξη ενός οργανισμού είναι η ικανότητά του να μαθαίνει (Kim, 1997). Αν και η ατομική μάθηση των μελών ενός οργανισμού θεωρείται δεδομένη κι επιβεβλημένη και πολλές θεωρίες για την οργανωσιακή μάθηση βασίζονται σε παρατηρήσεις της ατομικής μάθησης, αυτή από μόνη της, δεν επαρκεί στο να υποστηρίξει τον οργανισμό να μαθαίνει και να είναι πιο αποτελεσματικός (Kim, 1997). Η οργανωσιακή μάθηση δεν είναι απλώς το άθροισμα της μάθησης κάθε μέλους (Fiol & Lyles, 1985; Marsick & Watkins, 2003). Αποτελεί το σύνολο των συλλογικών ιδεών, δραστηριοτήτων, διαδικασιών, συστημάτων και δομών του οργανισμού (Levitt & March,

1988) που αποθηκεύονται στην οργανωσιακή μνήμη και διατηρούνται ακόμη και όταν τα μέλη του οργανισμού μετακινούνται (Hedberg, 1981, στο Fiol & Lyles, 1985).

Οι Nevis, DiBella & Gould (2000), ορίζουν ως οργανωσιακή μάθηση, τις διαδικασίες που εξελίσσονται μέσα σε έναν οργανισμό για τη διατήρηση ή τη βελτίωση των επιδόσεων του με βάση την εμπειρία. Η Argote (2011) επισημαίνει, ότι αν και οι ερευνητές έχουν ορίσει την οργανωσιακή μάθηση με διάφορους τρόπους, ο πυρήνας των περισσότερων ορισμών είναι ότι η οργανωσιακή μάθηση είναι μια αλλαγή στον οργανισμό που συμβαίνει καθώς ο οργανισμός αποκτά εμπειρία.

Οι Crossan, Lane & White (1999) θεωρούν ότι η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που συμβαίνει όταν η γνώση μετατοπίζεται στα διαφορετικά επίπεδα δράσης: από το άτομο σε επίπεδο ομάδας, στη συνέχεια στο επίπεδο του οργανισμού και αντίστροφα. Η μάθηση σε ατομικό επίπεδο θεωρείται ως η βάση και η απαραίτητη συνθήκη της οργανωσιακής μάθησης (Argyris & Schon 1978, Senge 1990). Αντίστοιχα, η μάθηση σε συλλογικό επίπεδο, είναι προϋπόθεση της οργανωσιακής μάθησης και γίνεται σε ομάδες, που αποτελούν το συνδυαστικό κρικό μεταξύ ατόμου και οργάνωσης (Watkins & Marsick, 1993). Οι Senge et al (1994) υποστηρίζουν ότι κατά τη μάθηση σε ομάδες, τα άτομα μετασχηματίζουν τη συλλογική τους σκέψη, μαθαίνοντας να ενεργοποιούνται και να δρουν για την επίτευξη κοινών στόχων. Η μάθηση μέσα στην ομάδα αποτελεί μια συλλογική απόφαση για αλλαγή Edmondson (2002). Αυτή η εσωτερική αλλαγή, που μπορεί να εμφανίζεται σε γνωστικό ή συμπεριφορικό επίπεδο, οδηγεί στη μάθηση ολόκληρου του οργανισμού, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και εξέλιξής του (Fiol and Lyles, 1985). Για τον Nonaka (1994), η συλλογική γνώση επιδρά με τη σειρά της στην ατομική γνώση. Προσομοιάζει τον οργανισμό ως έμβιο σύστημα με συλλογική αίσθηση ταυτότητας και θεμελιώδη σκοπό, που επηρεάζει τη δέσμευση του κάθε μέλους να διδάξει και να μοιραστεί τη γνώση. Οι Watkins & Marsick (1993) επεκτείνουν τη μάθηση πέρα από τα όρια του οργανισμού, θεωρώντας ότι αυτή μπορεί να επιδρά στην κοινωνία και να την ενισχύει γενικότερα.

Οι Argyris & Schon (1978) ορίζουν τη μάθηση των οργανισμών ως ανίχνευση και διόρθωση σφαλμάτων και τη διαχωρίζουν σε «μάθηση απλού βρόγχου» και «μάθηση με διπλό βρόγχο». Η μάθηση απλού βρόγχου συμβαίνει όταν η ανίχνευση και διόρθωση σφαλμάτων «επιτρέπει στον οργανισμό να συνεχίσει τις τρέχουσες πολιτικές του και να επιτύχει τους άμεσους στόχους του» (Argyris & Schon, 1978, σ. 2) χωρίς να τροποποιούνται οι υπάρχουσες πολιτικές, οι στόχοι ή οι νοητικοί χάρτες του οργανισμού. Η μάθηση με διπλό βρόγχο εμφανίζεται όταν εντοπίζονται και διορθώνονται σφάλματα, έτσι ώστε οι υπάρχουσες πολιτικές, οι στόχοι και οι υποθέσεις να τίθενται υπό αμφισβήτηση. Τότε αναπροσαρμόζονται οι υπάρχουσες παραδοχές, προκειμένου το πρόβλημα να γίνει κατανοητό και να γίνει επιλογή μεταξύ εναλλακτικών στρατηγικών και λύσεων. Οι Argyris & Schon (1978) χαρακτηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση ως διπλού βρόγχου, γιατί αποτελεί μια υψηλού επιπέδου μάθηση που οδηγεί σε “συλλογική συνείδηση”, σε αντίθεση με την προσαρμοστική (προσαρμογή στις αλλαγές), που είναι απλού βρόγχου.

Οι Sinkula, Baker & Noordeweir (1997) πρότειναν ότι τρία είναι τα βασικά συστατικά της οργανωσιακής μάθησης:

- η ανοικτή σκέψη δηλαδή η ικανότητα του οργανισμού να αμφισβητεί τις συνηθισμένες ρουτίνες, υποθέσεις και πεποιθήσεις
- η αφοσίωση στη μάθηση, μια αξία του οργανισμού που προωθεί την κουλτούρα της μάθησης
- το κοινό όραμα που επηρεάζει την κατεύθυνση της μάθησης.

Κατά τους Jerez-Gomez, Céspedes-Lorente & Valle-Cabrera (2005), η αποτελεσματική ανάπτυξη της ικανότητας οργανωσιακής μάθησης απαιτεί τέσσερις προϋποθέσεις:

Ηγεσία που να προσφέρει αποφασιστική υποστήριξη στη διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης.

Ύπαρξη συλλογικής συνείδησης κατά την οποία κάθε μέλος του οργανισμού θα συνεισφέρει στο κοινό όραμα.

Ανάπτυξη οργανωσιακών γνώσεων βασισμένων στη μεταφορά και ενσωμάτωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν μεμονωμένα.

Ανοιχτή νοοτροπία προς τις νέες ιδέες και τον πειραματισμό που θα αμφισβητεί το ισχύον σύστημα και θα αναζητά καινοτόμες και ευέλικτες εναλλακτικές μεθόδους.

Στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών, η οργανωσιακή μάθηση, δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να ανανεώνονται και να βελτιώνουν τη μάθηση, τη διδασκαλία και την ηγεσία (Collinson, Cook & Conley, 2006). Ειδικότερα, οι Leithwood, Leonard & Sharratt (1998), προσδιορίζουν πέντε μεταβλητές που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία:

- Το ερέθισμα για οργανωσιακή μάθηση, το οποίο προκαλείται είτε από κάποια εμφανή ανάγκη, είτε κατά τη διαπίστωση ενός προβλήματος που προέρχεται από το εσωτερικό ή το εξωτερικό του σχολείου και οδηγεί σε μια συλλογική αναζήτηση λύσης.
- Οι παράγοντες που ανήκουν στο πλαίσιο εκτός σχολείου, επηρεάζουν την οργανωσιακή μάθηση. Σε αυτούς περιλαμβάνονται το Υπουργείο Παιδείας και οι επιδράσεις του στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κατανομή του προσωπικού, η τοπική σχολική κοινότητα και οι οικονομικοί της πόροι, η περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο.
- Οι συνθήκες που επικρατούν εντός του σχολείου, μπορεί να αναπτύξουν ή να περιορίσουν την οργανωσιακή μάθηση. Αυτές συνδέονται με την αποστολή και το όραμα του σχολείου, την κουλτούρα του, τις δομές λήψης αποφάσεων, τις στρατηγικές αλλαγής, και τις πολιτικές για διάθεση και διανομή των πόρων.
- Η ηγεσία, ευνοεί τον προσδιορισμό της κατεύθυνσης των βελτιώσεων στο σχολείο και ενισχύει τις προσπάθειες των μελών του για να επιτύχουν αυτές τις βελτιώσεις.
- Τα αποτελέσματα της οργανωσιακής μάθησης όπως η ατομική και συλλογική γνώση, οι δεξιότητες, η οργανωσιακή δέσμευση, οι νέες πρακτικές, ενισχύουν τις επιδράσεις της μάθησης στην ανάπτυξη των μαθητών.

Οι Marks & Louis (1999), μελετώντας τις συνθήκες που υποστηρίζουν τη σχολική ικανότητα για οργανωσιακή μάθηση, κατέληξαν σε πέντε διαστάσεις: δομή, κοινή δέσμευση και συνεργατική δραστηριότητα, γνώση και δεξιότητες, ηγεσία, ανατροφοδότηση και λογοδοσία. Αναλύοντας την επίδραση κάθε διάστασης στη διαδικασία της μάθησης στον οργανισμό, κατέληξαν στα εξής:

Δομή. Η τροποποίηση των διαρθρωτικών δομών, είναι κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος μάθησης στο σχολικό οργανισμό. Δομικά εμπόδια στην οργανωσιακή μάθηση, αποτελούν οι κατακερματισμένες δομές συντονισμού των

δραστηριοτήτων, η μειωμένη αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, οι ιεραρχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι περιορισμοί του ωρολογίου προγράμματος στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών, το μεγάλο μέγεθος και η πολυπλοκότητα του σχολείου που δυσχεραίνουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

Κοινή δέσμευση και συνεργατική δραστηριότητα Μέσα από τη συνεργασία, τα μέλη διαμορφώνουν συναινετικά τις πρακτικές με τις οποίες θα προσεγγίσουν τη μάθηση στον οργανισμό. Ο γόνιμος διάλογος, η ανταλλαγή καλών πρακτικών στην τάξη, η ανάπτυξη μιας ενιαίας γνώσης για τη βελτίωση, η συλλογικότητα στο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών και η θέσπιση κανόνων σχετικών με την παιδαγωγική πρακτική και την απόδοση των μαθητών, αποτελούν χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας που ενισχύει την κοινή δέσμευση και τη συνεργατική δραστηριότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Γνώση και δεξιότητες Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά σταδιακά ο οργανισμός, ενισχύουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των αποκεντρωμένων ομάδων, ευνοώντας την ανάπτυξη της ικανότητας για οργανωσιακή μάθηση. Οι γνώσεις μπορεί να προέρχονται από διάφορες πηγές: (α) ατομική γνώση που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και τα μέλη της κοινότητας, β) γνώση που εισάγεται από εμπειρογνώμονες ή από τις εμπειρίες άλλων σχολείων και (γ) γνώσεις που δημιουργούνται από μέλη της σχολικής κοινότητας κατά την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ζητημάτων.

Ηγεσία Η ηγεσία που υποστηρίζει την οργανωσιακή μάθηση διαφέρει από τα συμβατικά μοντέλα. Είναι αποκεντρωμένη, διευκολυντική, ασκείται σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού και προωθεί τις διαδικασίες μεταρρύθμισης και βελτίωσης.

Ανατροφοδότηση και λογοδοσία Η διαδικασία της μάθησης στο σχολικό οργανισμό, συνδέεται με τη σχολική αυτονομία και την αυτοαξιολόγηση, αφού τα μέλη του οργανισμού αποδέχονται συλλογικά την ευθύνη για τα αποτελέσματα του έργου τους.

Οι Knapp et al (2003), πρότειναν ένα μοντέλο μάθησης στα σχολεία που εκτείνεται σε τρία επίπεδα και υποστηρίζεται από την παιδαγωγική ηγεσία: τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση. Το κάθε ένα από αυτά, διαμορφώνεται από τα υπόλοιπα, όπως και από το ευρύτερο πλαίσιο. Η φύση της μάθησης και της διδασκαλίας τροφοδοτεί την επαγγελματική μάθηση, που με τη σειρά

της οδηγεί σε βελτιώσεις στην τάξη. Οι δραστηριότητες στην τάξη και η μάθηση των εκπαιδευτικών, γίνονται εισροές στη μάθηση του συστήματος, που στη συνέχεια επιδρά στα άλλα δύο επίπεδα. Το κοινωνικοοικονομικό, οικογενειακό, επαγγελματικό, συνδικαλιστικό και πολιτικό περιβάλλον περιορίζει αλλά και εμπλουτίζει αυτά τα τρία επίπεδα μάθησης.

Οι προσπάθειες όλων των μελών της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας εστιάζονται στη διασύνδεση των παραπάνω μαθησιακών επιπέδων μεταξύ τους, ώστε να ενισχυθεί η οργανωσιακή μάθηση και η σχολική αποτελεσματικότητα. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί η προσφορά ισότιμων ευκαιριών ισχυρής μάθησης στους μαθητές, που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της διασύνδεσης αυτής δεν είναι η αλλαγή του ατόμου αλλά η αλλαγή στον οργανισμό, την κοινότητα και την κοινωνία. Η ατομική μάθηση είναι μεν σημαντική, αλλά ακόμη πιο σημαντικό είναι να επιτευχθεί η συλλογική σκέψη και κατανόηση (Senge, 2014). Η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα, η διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων και αξιών που αναπτύσσονται, ξεπερνούν τα στενά όρια του σχολικού οργανισμού και επιδρούν στο περιβάλλον του οργανισμού. Τότε οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, τα μέλη της τοπικής κοινότητας, εργάζονται μαζί για να μοιραστούν πληροφορίες, να καθοδηγήσουν τους μαθητές, να επιλύσουν προβλήματα και να γιορτάσουν τις επιτυχίες (Erstein, 2018). Τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης μπορούν να επηρεάσουν μακροπρόθεσμα όλη την κοινωνία οδηγώντας την σε πιο συνεργατικές δομές.

1.2.3. Προεκτάσεις του οργανισμού μάθησης

1.2.3.1 Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Όπως ήδη τεκμηριώθηκε, η αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση για τους εκπαιδευτικούς είναι θεμελιώδους σημασίας για κάθε σχολικό σύστημα που στοχεύει σε μια διαρκή αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ένα σύγχρονο μοντέλο που να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί μια θεμελιώδη αλλαγή στις θεσμικές δομές του σχολικού οργανισμού, έτσι ώστε να μετασχηματιστούν οι παραδοσιακές πρακτικές (Vescio, Ross & Adams, 2008)

Η ατομική μάθηση και η απομόνωση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους, είναι πλέον αναγκαίο να δώσει τη θέση της στην αλληλεπίδραση, στους κοινούς στόχους, στη μάθηση μέσα από δίκτυα και συνεργασίες εκπαιδευτικών (Little, 1993). Το πλαίσιο που υποστηρίζει πιο αποτελεσματικά τη μάθηση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης είναι η επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Hord & Hirsh, 2008), στην οποία αναπτύσσεται η ικανότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας να εργάζεται και να μαθαίνει συλλογικά (Stoll et al., 2006).

Κατά τους Bolam et al (2005), μια αποτελεσματική επαγγελματική μαθησιακή κοινότητα έχει την ικανότητα να προωθεί και να υποστηρίζει τη μάθηση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας, προσανατολίζεται στην έρευνα και διαθέτει διαπερατά όρια, εσωτερικά και εξωτερικά, έχοντας συλλογικό σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών.

Όπως και ο DuFour (2004) επισημαίνει, η δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητα μάθησης εστιάζει περισσότερο στη μάθηση και λιγότερο στη διδασκαλία, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Η Hord (2009), περιγράφει τη διαδικασία αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης:

Τα μέλη της κοινότητας μελετούν πολλές πηγές δεδομένων ώστε να διαπιστώσουν σε ποια πεδία οι μαθητές τους αποδίδουν ικανοποιητικά και σε ποια πεδία αποδίδουν λιγότερο επιτυχημένα. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις μαθησιακές ανάγκες και προσδιορίζουν το ζήτημα στο οποίο θα δοθεί άμεση προσοχή. Συλλογικά παίρνουν την ευθύνη να μάθουν νέο περιεχόμενο, να καταστρώσουν νέες στρατηγικές ή να χρησιμοποιήσουν νέες προσεγγίσεις, για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία των προβληματικών ζητημάτων. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση δεν αποτελεί πλέον ένα συμπληρωματικό στοιχείο στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Είναι μια συνεχής δραστηριότητα κατά την οποία η ομάδα των επαγγελματιών μαθαίνει πως να μαθαίνει συλλογικά (Hord, 2009). Δραστηριότητες που προωθούν τη μάθηση στο περιβάλλον του σχολείου αποτελούν η έρευνα δράσης (Elliot, 1991), η ενεργή μάθηση (action learning) (Wallace, 1990), η εκπαίδευση (coaching), η παροχή συμβουλών και η

καθοδήγηση από έναν πιο έμπειρο (mentoring), η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (peer coaching) (Hampton, Rhodes & Stokes, 2004), ο κριτικός φίλος (MacBeath, & Dempster, 2008).

Τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ είναι η συμμετοχική ομαδική εργασία στην οποία η ηγεσία και η ευθύνη είναι διαμοιρασμένη, η εστίαση στην έρευνα και το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έμφαση στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, οι κοινές αξίες και κανόνες, η ανατροφοδότηση (Stoll et al, 2006) η συλλογική μάθηση και η εφαρμογή της, οι υποστηρικτικές συνθήκες, οι κοινές πρακτικές (Hord, 2004), ο πειραματισμός, η συνεχής βελτίωση, ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα (Dufour & Eaker, 1998) η εξωστρέφεια, η συμμετοχή σε δίκτυα, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η υποστήριξη (Bolam et al, 2005)

Όμως, οι θεμελιώδεις αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές είναι μια επίπονη ατομική διαδικασία που απαιτεί αντικατάσταση των παραδοσιακών και βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων (Ball & Rundquist, 1993). Οι Katz & Dack (2012), μελετώντας τα ψυχικά εμπόδια που παρουσιάζονται κατά την οικοδόμηση ΕΚΜ επισημαίνουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, επικεντρώνονται στην επιβεβαίωση των υποθέσεών τους και όχι στην αμφισβήτησή τους, θεωρούν τους εαυτούς τους ως εξαιρέσεις, διστάζουν να αναλάβουν δράση σε νέες κατευθύνσεις, δεν θέλουν να αποκαλυφθούν τα τρωτά τους σημεία.

Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστηριχθεί με την εφαρμογή δράσεων σε επίπεδο σχολικού συστήματος (Henderson & Milstein, 2008), που θα στοχεύουν επιπλέον στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται θετικά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασίας (Day et al, 2006).

Όμως τα εμπόδια που εμφανίζονται κατά την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, μπορεί να οφείλονται και σε παράγοντες εκτός σχολείου (Stoll et al, 2006):

το πλαίσιο του σχολείου, οι ανάγκες του, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, επιδρούν στα μαθησιακά επιτεύγματα η θέση του, (στα σχολεία αγροτικών περιοχών υπάρχουν δυσχέρειες στην επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλα σχολεία και φορείς)

η βαθμίδα του, (η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει μεγαλύτερες δυσκολίες λόγω της ποικιλίας στόχων και διαρθρωτικών δομών)

η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συνδέονται και ενεργούν ως ομάδα

η ευρύτερη κοινότητα και η στάση της απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιδρά στην ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών

τα συνδικάτα επηρεάζουν τον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή

οι πολιτικές αποφάσεις όπως οι συχνές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική ή η γραφειοκρατία

η έλλειψη υποδομών που να υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση και η εξωτερική υποστήριξη.

Παρά το ότι τα συστημικά προβλήματα της εκπαίδευσης και οι αδυναμίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών δημιουργούν ισχυρά εμπόδια (Servage, 2008) , ο αριθμός των σχολείων που έχουν δημιουργήσει συνεργατικές δομές καταδεικνύει ότι αυτά δεν είναι ανυπέρβλητα (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Ο γόνιμος διάλογος και η κριτική θεώρηση των προβλημάτων δεν πρέπει να σκοπεύει στην εύρεση απαντήσεων ή στην εφαρμογή λύσεων με τεχνικό τρόπο, αλλά στην εύρεση εκείνων των ερωτήσεων που με την πάροδο του χρόνου μπορεί να ωθήσουν την επαγγελματική κοινότητα μάθησης πιο κοντά στο δυνητικό της ρόλο (Servage, 2008).

Για την υπερνίκηση των εμποδίων ο Fullan (1999) προτείνει τη δημιουργία κοινού οράματος, που θα μειώνει τις αντιθέσεις και θα προκρίνει τους απαραίτητους συμβιβασμούς, ώστε όλο το προσωπικό να μένει ικανοποιημένο ακολουθώντας την κατεύθυνση του οργανισμού.

Κατά τους Day & Gu (2007) για να συμβούν οι δομικές αλλαγές που απαιτούνται στο σχολείο, θα πρέπει να αλλάξει συνολικά η σχολική κουλτούρα και όχι απλά να εφαρμοστούν νέα προγράμματα. Η καλλιέργεια μιας κουλτούρας που να υποστηρίζει τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, χρειάζεται τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών στον οργανισμό.

Οι Bryk , Camburn & Louis (1999) κατονομάζουν τρεις κύριους παράγοντες που διευκολύνουν τον οργανισμό να αναπτύξει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης:

-Το μέγεθος του σχολείου. Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν ότι σχολεία μικρότερου μεγέθους αποτελούν πιο συνεκτικά εργασιακά περιβάλλοντα για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

-Η ηγεσία. Μια αποτελεσματική ηγεσία που παρέχει χρόνο, πόρους και το κατάλληλο κλίμα για καινοτόμες επαγγελματικές δραστηριότητες συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Οι McLaughlin & Talbert (2001, σ.98) σημειώνουν ότι οι διευθυντές, θα πρέπει να διαχειριστούν τους πόρους του σχολείου, να υποστηρίξουν την αλληλεπίδραση και την κατανομή ηγεσίας στο προσωπικό, να συνδέσουν τους στόχους του σχολείου με την ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να φέρουν πόρους στο σχολείο.

-Η εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός όχι μόνο μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου, αλλά και με τις κοινότητες του ευρύτερου περιβάλλοντος, αποτελούν απαραίτητες συνθήκες για την ανάπτυξη της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Καθοριστικός παράγοντας για την υποστήριξη μιας κουλτούρας μάθησης, αποτελεί όπως είδαμε, η ηγεσία του σχολείου. Κατά τους Bolam et al. (2005), η ηγεσία που θα υποστηρίξει τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο θα πρέπει:

Να δημιουργήσει μια κουλτούρα προσανατολισμένη στη μάθηση ισορροπώντας τα ενδιαφέροντα όλων των εμπλεκόμενων, εστιάζοντας στους ανθρώπους και λιγότερο στο σύστημα, κάνοντας τους ανθρώπους να πιστέψουν ότι μπορούν να αλλάξουν το περιβάλλον τους, αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα ολιστικά, υποστηρίζοντας την ανοικτή επικοινωνία, πιστεύοντας στην ομαδικότητα και ενθαρρύνοντας την εγγύτητα (Schein, 1985).

Να αναπτύξει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, κατανοώντας και εστιάζοντας στη μάθηση των μαθητών, προωθώντας τόσο τη διαρκή επαγγελματική μάθηση του κάθε εκπαιδευτικού και ηγέτη, όσο και την οργανωσιακή μάθηση. Οι Spillane & Louis (2002) ειδικότερα, δίνουν έμφαση στη σημασία της οργανωσιακής μάθησης παρομοιάζοντάς την με τη γέφυρα που συνδέει την επαγγελματική κοινότητα με τη σχολική βελτίωση.

Να προωθήσει την έρευνα με την αξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών, με τη συστηματική ανάλυση των δεδομένων για τα μαθησιακά αποτελέσματα και με τη χρήση σχετικών ερευνών από ανεξάρτητους ερευνητές (Stoll et al, 2006)

Να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην ανθρώπινη πλευρά τη αλλαγής διαθέτοντας την απαραίτητη συναισθηματική νοημοσύνη για να επιδράσει θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση, την ηθική ενδυνάμωση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Να υποστηρίξει την κατανεμημένη ηγεσία, συμμετέχοντας μαζί με τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα και παρέχοντάς τους τις ευκαιρίες να αναλάβουν ένα ευρύ πεδίο ηγετικών ρόλων για την καθοδήγηση των αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Να διαχειριστεί και να συντονίσει την επαγγελματική μάθηση με την απαιτούμενη ευαισθησία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι έχουν την αυτονομία που χρειάζεται για να παίρνουν άμεσες αποφάσεις και να αυτοαξιολογούνται. (Hopkins, 2003).

Στις αποτελεσματικές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης υπάρχουν στοιχεία για μεγαλύτερη ικανοποίηση, υψηλότερο ηθικό και μικρότερη απομόνωση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Harris and Jones, 2010) που με τη σειρά τους συμβάλλουν στη συζήτηση για τη σχολική βελτίωση (Little, 1993), στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Louis, Marks, & Kruse, 1996) και στα μαθησιακά επιτεύγματα (Marks & Louis, 1999).

Ο οργανισμός μάθησης και η επαγγελματική κοινότητα μάθησης έχουν πολλές ομοιότητες ως προς τον τρόπο που οργανώνεται η διαδικασία της μάθησης, διαφέρουν όμως στο ότι η επαγγελματική κοινότητα μάθησης έχει περισσότερο ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα καθώς στοχεύει στην ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση, ενώ ο οργανισμός μάθησης προσανατολίζεται στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας ολόκληρου του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του ευρύτερου περιβάλλοντος (Boreham & Morgan, 2004).

1.2.3.2 Δίκτυα μάθησης

Εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη που λαμβάνει χώρα εντός του κάθε σχολείου, υπάρχουν σημαντικές ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη μάθησή τους και εκτός των ορίων του σχολείου (Lieberman, 1995). Όπως οι Jackson & Temperley (2007) επισημαίνουν, το σχολείο ως μονάδα είναι πλέον πολύ μικρής κλίμακας και πολύ

απομονωμένο για να παρέχει πλήρη επαγγελματική μάθηση για τα ενήλικα μέλη του σε έναν κόσμο πλούσιο σε γνώση και διασύνδεση. Οι συνεργατικοί κανόνες μάθησης και έρευνας της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και του οργανισμού που μαθαίνει, απαιτούν ένα νέο δυναμικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης και της γνώσης σε ένα οργανισμό. Τα δίκτυα μάθησης αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για την ικανοποίηση των σύγχρονων αυτών αναγκών, εφόσον λειτουργούν με βάση τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία, το αμοιβαίο ενδιαφέρον και την αλληλοβοήθεια για την επίτευξη κοινών στόχων (Χατζηπαναγιώτου, 2006).

Οι Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary & Stott (2006), ορίζουν τα δίκτυα μάθησης ως ομάδες ή συστήματα διασυνδεδεμένων ατόμων και οργανισμών (συμπεριλαμβανομένων των σχολείων) των οποίων οι στόχοι περιλαμβάνουν τη βελτίωση της μάθησης αλλά και τη βελτίωση των πτυχών της εκπαίδευσης που επηρεάζουν την μάθηση.

Η δικτύωση μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών, ηγετών σχολικής εκπαίδευσης, ερευνητών, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, φορέων διαμόρφωσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και εκπαιδευτικών συστημάτων, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματικές ευκαιρίες διαφορετικές σε ποιότητα και είδος από αυτές που είναι διαθέσιμες στο σχολείο ή σε παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Lieberman, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την τυπική μάθηση, μπορούν να συμμετέχουν σε ανεπίσημες ομάδες, να αναπτύσσουν ισχυρές φωνές για να εκπροσωπούν τις απόψεις τους, να μάθουν να ασκούν ηγετική θέση μεταξύ των συναδέλφων τους, να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για να δημιουργήσουν νέες δυνατότητες για τους μαθητές μέσω συνεργατικής εργασίας και να αναπτύξουν μια κοινότητα κοινής κατανόησης που εμπλουτίζει τη διδασκαλία τους παρέχοντας παράλληλα την πνευματική και συναισθηματική διέγερση που είναι απαραίτητη για την προσωπική και διαρκή ανάπτυξη (Lieberman, 1995). Τα δίκτυα των διδασκόντων μπορεί να κυμαίνονται από μικρές ομάδες τριών ή τεσσάρων συναδέλφων που σχεδιάζουν τα μαθήματα μαζί σε ένα συγκεκριμένο μάθημα (Lima, 2010), ή σε πολύ ευρύτερες ομάδες καθηγητών, όπως το Εθνικό Σχέδιο Γραφής στις ΗΠΑ (Lieberman & Wood, 2003). Τα δίκτυα των σχολείων μπορούν επίσης να κυμαίνονται από μικρά σύνολα 4 έως 6 σχολείων που βρίσκονται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, μέχρι και τη συνεργασία σχολείων σε επίπεδο

εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Lima, 2010). Προγράμματα συνεργασίας σχολείων μεταξύ εθνικών κρατών, αποτελούν πχ τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ και e-twinning.

Οι Rincón-Gallardo & Fullan (2016), εντοπίζουν οκτώ βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών δικτύων μάθησης:

- εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών συνδέοντάς τα με αποτελεσματική παιδαγωγική
- ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων εμπιστοσύνης και εσωτερικής λογοδοσίας
- διαρκής βελτίωση των διδακτικών πρακτικών μέσω κύκλων συλλογικής έρευνας
- ανάπτυξη της κατάλληλης ηγεσίας που να υποστηρίζει μη ιεραρχικές δομές εξουσίας
- συχνή αλληλεπίδραση εντός του σχολείου με στόχο τη μάθηση
- σύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον για μάθηση από τους άλλους
- δημιουργία νέας συνεργατικής σχέσης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, οικογενειών και κοινοτήτων
- εξασφάλιση επαρκών πόρων για τη διατήρηση των δικτύων.

Στα δίκτυα μάθησης μπορούν να ενταχθούν και οι κοινότητες των γονέων μέσα από αποτελεσματικές συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και τις γονεϊκές κοινότητες άλλων σχολείων. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξία της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και την ανάπτυξη δικτύων για τη σύνδεση όλων των οικογενειών με τους εκπροσώπους των γονέων του σχολείου, μπορεί να δημιουργηθεί ισχυρή κουλτούρα δέσμευσης των γονέων στους στόχους του σχολείου, να υποστηριχθεί η ενεργή εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών τους, να αναπτυχθούν κοινές αντιλήψεις ως προς τις θετικές συμπεριφορές, τις αξίες και τα ιδανικά (Wolfendale, 1989).

Τα δίκτυα μάθησης μπορούν να οδηγήσουν τα μέλη του οργανισμού στην ανάπτυξη νέων τρόπων διαλόγου, νέων αντιλήψεων, νέων στρατηγικών επικοινωνίας, νέων δεξιοτήτων και διαφορετικών σχέσεων εξουσίας. Αυτές όμως οι εμπειρίες μπορεί να είναι αναντίστοιχες με τις ενσωματωμένες πεποιθήσεις, τα μοτίβα επικοινωνίας, τις σχέσεις μάθησης και τη δυναμική εξουσίας των μελών του δικτύου και των σχολικών συστημάτων στα οποία ανήκουν. Υπό αυτές τις συνθήκες, μπορεί να αποδειχθεί δύσκολο να αναπτυχθεί η οργανωσιακή μάθηση σε όλο τον οργανισμό (Rusch, 2005).

Για να υποστηριχθεί η δημιουργία και η διατήρηση των δικτύων μάθησης και κατ' επέκταση η οργανωσιακή μάθηση, απαιτούνται μεταρρυθμιστικές πολιτικές που θα ενισχύουν την αυτονομία των σχολείων, ελαττώνοντας τη γραφειοκρατία και τη συμμόρφωση σε εντολές (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

Ένα ισχυρό εργαλείο για τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, τη μάθηση και τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων στα δίκτυα μάθησης, είναι ο παγκόσμιος ιστός. Οι ιστότοποι, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι τεχνολογίες Web 2.0 (ιστολόγια, wikis, ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης, εικονικοί κόσμοι), είναι εξατομικευμένες και διαδραστικές εφαρμογές στο διαδίκτυο που προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή, ανταλλαγή, συνδεσιμότητα, συνεργατική μάθηση και αποτελεσματικότητα (Iverson & Vukotich, 2015). Τα δίκτυα έχουν χαρακτηριστεί ως η νέα μορφή για τους οργανισμούς στην εποχή της πληροφορίας (Castells, 2001). Σε αυτή τη νέα εποχή, η έννοια της μάθησης παίρνει πλέον διαφορετικές διαστάσεις, αφού κατά τον Siemens (2005) και τη θεωρία του κονεκτιβισμού (connectivism), η μάθηση (που ορίζεται ως ενεργητική γνώση) παύει να συμβαίνει εντός του ατόμου, αλλά αποθηκεύεται και ελέγχεται μέσω της τεχνολογίας σε μια βάση δεδομένων ή σε κάποιο οργανισμό. Στον κόσμο των δικτύων, είναι λιγότερο σημαντική η τρέχουσα κατάσταση της γνώσης μας, σε σχέση με τη μάθηση που συμβαίνει όταν συνδέουμε ένα σύνολο εξειδικευμένων πληροφοριών και όταν αξιολογούμε την αξία που έχει η κάθε πληροφορία (Siemens, 2005).

Συμπερασματικά, η χαλαρή δομή και η ευέλικτη οργάνωση των δικτύων μάθησης συμβαδίζουν με αυτές τις ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές της εποχής μας. Τα δίκτυα μάθησης παρέχουν ισχυρή ενδυνάμωση και εμβάθυνση στις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, τους καθιστούν πιο αποτελεσματικούς στη διδασκαλία των μαθητών τους (Lieberman, 2000) και οδηγούν το σχολικό οργανισμό αλλά και ολόκληρο το σύστημα σε μια διαρκή βελτίωση και ανανέωση (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

1.2.4 Προϋποθέσεις του οργανισμού μάθησης

Τα σχολεία μπορούν να γίνουν πιο επιτυχημένα στην εκπαιδευτική τους αποστολή, υποστηρίζοντας τους μαθητές τους στο να μάθουν να διαχειρίζονται τις απαιτήσεις ενός

μεταβαλλόμενου και δυναμικού περιβάλλοντος. Αυτές οι νέες απαιτήσεις δεν μπορούν να ικανοποιηθούν μέσα από τη διδασκαλία που εστιάζεται στην ανάπτυξη βασικών μόνο δεξιοτήτων, στην απομνημόνευση ασύνδετων γεγονότων και στην παθητική μάθηση (Darling-Hammond et al, 2015). Χρειάζεται μάθηση που να προάγει την κριτική σκέψη, την ικανότητα επίλυσης προβλήματος, την εφαρμογή της νέας γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις (Darling-Hammond et al, 2015), την κοινωνική αλληλεπίδραση (Smith & MacGregor, 2009). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργήσουν καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να μαθαίνουν ενεργητικά, να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να χρησιμοποιούν δραστηριότητες που έχουν νόημα (Vosniadou, 2003). Οι Bransford, Brown & Cocking (2000), ισχυρίζονται ότι τέτοια περιβάλλοντα είναι επικεντρωμένα στον μαθητή, στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης, την αυτορρύθμιση, την αυτοαξιολόγηση και τη δημιουργία κοινότητας μάθησης². Οι εκπαιδευτικοί σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον ακολουθούν διδακτικές

² **Το μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης** (learner-centered learning), έχει τις ρίζες της στην ανθρωπιστική προσέγγιση στη μάθηση (Rogers, Lyon & Tausch, 2013). Υποστηρίζει μία συνολική μετατόπιση από την παραδοσιακή διδασκαλία με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, σε νέες διδακτικές πρακτικές κατά τις οποίες ο μαθητής γίνεται συνδημιουργός των μαθησιακών εμπειριών (McCombs, 2001). Η μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή, εστιάζει στην ικανοποίηση των γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (McCombs, 2001). Τους ενθαρρύνει να στοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους μαθητές και με τον καθηγητή, με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, καθιστώντας τους συνυπεύθυνους για τη μάθησή τους (CAPT, 2006). Οι ψυχολογικές αρχές που τη διέπουν (American Psychological Association, 1997), αναγνωρίζουν ότι η μάθηση και τα κίνητρα για μάθηση ενεργοποιούνται, όταν οι συνθήκες και το πλαίσιο υποστηρίζουν τις ανάγκες, τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μεμονωμένων μαθητών. Κύρια χαρακτηριστικά της μαθητοκεντρικής μάθησης είναι η γνώση και η μεταγνώση, τα κίνητρα και το συναίσθημα, η ανάπτυξη και η κοινωνικοποίηση, οι ατομικές διαφορές. Δημιουργεί επιπλέον τις κατάλληλες συνθήκες για την ενεργητική και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών

Ενεργητική μάθηση: Οι μαθητές σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης τους (active learning) και κατασκευάζουν νοήματα μέσα από τις εμπειρίες τους. Ωθούνται από εσωτερικά κίνητρα και αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες μαθαίνοντας πως να διαχειρίζονται και να αξιολογούν τη γνώση τους (APA, 1997). Συμπερασματικά, αντί οι μαθητές να δέχονται παθητικά τη γνώση, παίρνουν την ευθύνη της μάθησης και της επιτυχίας των εκπαιδευτικών στόχων τους.

προσεγγίσεις που: : α) εκτιμούν τη διαφορετικότητα και τις ατομικές δεξιότητες κάθε μαθητή, β) σέβονται τις διαφορές στο γνωστικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα ,τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τις αξίες και τους στόχους των μαθητών τους γ) παρέχουν συνεχείς ευκαιρίες για ανατροφοδότηση, αναθεώρηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υφιστάμενων προγραμμάτων και πρακτικών δ) συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο, τη διαδικασία και την αξιολόγηση της μάθησής τους (McCombs, 2001).

Παρά τα πλεονεκτήματα ενός τέτοιου περιβάλλοντος, πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιστέκονται στην αλλαγή (Weimer, 2002). Οι μεν μαθητές αντιδρούν, γιατί σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση οφείλουν να έχουν πιο ενεργό ρόλο, γεγονός που τους υποχρεώνει να ανταποκριθούν σε πιο απαιτητικές διαδικασίες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί από τη δική τους προοπτική, θεωρούν τη μετατόπιση της ευθύνης της μάθησης στον μαθητή, ως απώλεια ελέγχου (Weimer, 2002).

Ένας ακόμη παράγοντας που απαιτείται να διερευνηθεί είναι η συμβολή των γονέων στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Στην μετα-ανάλυση των Fan & Chen (2001), διαπιστώθηκε ότι οι γονείς έχουν μια μικρή αλλά ουσιαστική συμμετοχή στη μάθηση των παιδιών τους, που εκφράζεται περισσότερο μέσα από τις υψηλές προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους και λιγότερο μέσα από την εποπτεία της μελέτης.

Σε κάθε περίπτωση, οι σύγχρονες απαιτήσεις ανανέωσης και εκσυγχρονισμού στα σχολεία, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών διδασκαλίας τους. Η εφαρμογή της συνεργατικής, της ενεργητικής και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης χρειάζεται καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και πρέπει να συνδυαστεί με την εφαρμογή ομάδων επαγγελματικής υποστήριξης. Τόσο η αποτελεσματικότητα όσο και η ποιότητα σπουδών που παρέχεται στα περισσότερα

Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση: Ο Zimmerman (1990), χαρακτηρίζει ως αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning), εκείνη τη διαδικασία μάθησης κατά την οποία οι μαθητές οργανώνουν και σχεδιάζουν στρατηγικές που τους βοηθούν να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μάθηση τους. Επιπρόσθετα υποστηρίζει, ότι η μάθηση αυτή βασίζεται στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών, συμπεριφορικών και παρακινητικών ικανοτήτων των μαθητών.

σχολεία, εξαρτώνται σε μεγάλο μέρος από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό που συνεργάζεται μεταξύ τους (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Η επιτυχία της προσπάθειας αυτής, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους να εκπαιδεύονται σε νέες δεξιότητες εγκαταλείποντας αναποτελεσματικές μεθόδους και αντιλήψεις. Εξαρτάται δηλαδή, από την ικανότητά τους να μαθαίνουν.

Κατά την Darling-Hammond (2008, σελ 92), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν βαθιά και ευέλικτη γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου ώστε να βοηθούν τους μαθητές τους στη δημιουργία των κατάλληλων γνωστικών χαρτών, στη σύνδεση ιδεών και στην εξάλειψη παρανοήσεων. Πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και στρατηγική σε κάθε περίπτωση. Να έχουν γνώση του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ώστε να συνδέουν τη διδασκαλία τους με την πηγή των πληροφοριών. Να γνωρίζουν το πως δομείται η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές αλλά και το πως να συνεργάζονται οι ίδιοι με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς. Τέλος, πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογούν τις πρακτικές τους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.

Σύμμαχός τους στην επίτευξη των στόχων αυτών, είναι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι συστηματικές προσπάθειες που μπορούν να φέρουν αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Guskey, 2002). Κατά τους Darling-Hammond & McLaughlin (1995), η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα ως διδάσκοντες και ως διδασκόμενους, επιτρέποντάς τους να παλέψουν ενάντια στις αβεβαιότητες που συνοδεύουν το ρόλο τους. Η μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιείται ατομικά ή σε πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα: στην τάξη, στη σχολική κοινότητα, σε συνεργασία με το σύμβουλο εκπαίδευσης, σε επιμορφώσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, σε σεμινάρια, σε συνέδρια ή σε εργαστήρια. Μπορεί όμως να συμβεί και κατά τη διάρκεια μιας σύντομης συνομιλίας στο διάδρομο με έναν συνάδελφο ή μετά το σχολείο όταν συμβουλευεί ένα προβληματικό παιδί (Borko, 2004).

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει ταυτόχρονα να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις προτεραιότητες και τις ανάγκες της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών (Day et al., 2006). Σημαντικός είναι ο ρόλος της ενίσχυσης των κινήτρων που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά όπως είναι οι επιτυχίες, η αναγνώριση, η επαγγελματική εξέλιξη αλλά και οι οικονομικές απολαβές (Gawel, 1997).

Η Desimone (2009), υποστηρίζει ότι πέρα από τις προσδιορισμένες αυτές δραστηριότητες, νέες, πιο περίπλοκες διαδικασίες καθοδηγούν πλέον την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι επίσημες ή οι άτυπες κοινότητες μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών ενεργούν ως ισχυροί μηχανισμοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μπορεί να έχουν τη μορφή της συνδιδασκαλίας, της καθοδήγησης (mentoring), της ομαδικής συζήτησης πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα, της ομάδας μελέτης ή του δικτύου μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πηγές επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να είναι ακόμη και το υλικό του αναλυτικού προγράμματος ή η πρόσβαση σε διαδικτυακούς εκπαιδευτικούς χώρους και η έρευνα πεδίου.

Δεδομένου ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών³ συμβάλλει ταυτόχρονα στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού, είναι σημαντικό οι σχολικές μονάδες και οι σχολικοί ηγέτες να μην την αντιμετωπίζουν μεμονωμένα, αλλά ως ένα μέρος μιας συνολικής προσπάθειας σχολικής μεταρρύθμισης (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

³ Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που συμβάλουν τόσο στην προσωπική όσο και στην οργανωσιακή ανάπτυξη είναι η συνεργασία, η ανάληψη κινδύνων και πρωτοβουλιών, η πρόσβαση σε διαθέσιμες πληροφορίες και η χρήση τους, η παροχή κινήτρων, η συμμετοχή στην επαγγελματική μάθηση, η εφαρμογή της επαγγελματικής εξέλιξης στην οργανωτική κουλτούρα, η λήψη ομόφωνων αποφάσεων, η σύνδεση της προσωπικής με την οργανωτική ανάπτυξη και η υποστήριξη της διοίκησης (Krecic & Grmek, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Ever since more than two people have been on the planet there has been discussions about leadership.»- Helen Eckmann

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας

Η ηγεσία (leadership) αποτελεί μια λειτουργία που εμφανίζεται σε κάθε πτυχή της οργανωτικής και κοινωνικής ζωής (Grint, 2010). Για το λόγο αυτό, προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον των στοχαστών από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας. Αρχαίοι Έλληνες, Λατίνοι και Κινέζοι φιλόσοφοι, εστίασαν στην αναζήτηση των αξιών και των ιδεών που καθοδηγούν τις πράξεις του υποδειγματικού ηγέτη. Οι παραδοχές τους ενέπνευσαν τους μεταγενέστερους μελετητές κατά την περίοδο της Αναγέννησης, όπως τον Machiavelli και τον Montesquieu (Bass, 1990).

Η έννοια της ηγεσίας δεν είχε διαχρονικά την ίδια σημασία. Παλαιότερα ταυτιζόνταν με την εξουσία και τη δύναμη που κατείχε ο εκάστοτε θρησκευτικός, πολιτικός ή στρατιωτικός ηγεμόνας (Bass & Stogdill, 1990). Την αλλαγή στην παραπάνω αντίληψη, προκάλεσε η εξάπλωση της βιομηχανικής επανάστασης και η μαζικοποίηση της παραγωγής, που έστρεψε το ενδιαφέρον των μελετητών στην αποτελεσματική διοίκηση των οργανισμών.

Η επιστημονική μελέτη της ηγεσίας ξεκίνησε μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1930 (House & Aditya, 1997). Έκτοτε έχουν δοθεί πολλοί προσδιορισμοί στην έννοια της ηγεσίας (Stogdill, 1974) αλλά κατά τους Bennis & Nanus (1985) κάθε ένας από αυτούς παραμένει ατελής και ανεπαρκής. Όπως επισημαίνουν οι Vroom & Jago (2007), ο όρος ηγεσία, παρά τη δημοτικότητά του, δεν είναι επιστημονικός όρος με τυπικό, τυποποιημένο ορισμό, ενώ κατά τον Yukl (1989), οι ερευνητές καθορίζουν την ηγεσία σύμφωνα με την ατομική τους προοπτική και την πτυχή του φαινομένου που τους ενδιαφέρει περισσότερο.

Τα πρώτα μοντέλα ηγεσίας των αρχών του 20^{ου} αιώνα, προσδιόριζαν την ηγεσία σε σχέση με την εξουσία που ασκεί το άτομο στους υφισταμένους του. Η έννοιά της ήταν συνυφασμένη με την ικανότητα του ηγέτη να επιβάλλει τη βούλησή του και να προκαλεί υπακοή, σεβασμό, πίστη και συνεργασία (Moore, 1927 στο Northouse, 2013). Για

άλλους μελετητές, η ηγεσία αντιπροσώπευε τη δυνατότητα του ατόμου να κινείται προς ένα στόχο με σαφή τρόπο και να πετυχαίνει ώστε οι άλλοι να τον ακολουθούν (Cowley, 1928 στο Bass & Stogdill, 1990). Αργότερα, η ηγεσία συνδέθηκε με το πλέγμα των συμπεριφορών ενός ατόμου, που μπορούν να επηρεάσουν μια ομάδα για την επίτευξη κοινών στόχων (Hemphill & Coons, 1957), (Hollander, 1964), (Hollander & Julian, 1969), (Rauch & Behling, 1984), (Πασιαρδής, 2004), (Μπουραντάς, 2005), ενώ ένα μέρος των ερευνών συσχέτισε τη συμπεριφορά του ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του με τις συνθήκες και τις περιστάσεις που επικρατούν στον οργανισμό (Fielder, 1967), (Reddin, 1967), (Hersey & Blanchard, 1972).

Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας απομακρύνονται από τη μελέτη των ηγετικών συμπεριφορών και γνωρισμάτων, δίνοντας έμφαση στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των ηγετών και των συνεργατών τους (Bennis & Nanus, 1985), Foster (1989), (Leithwood & Riehl, 2003), (Pearce & Conger, 2002), (Day, Gronn & Salas, 2004). Κατά τους Leithwood και Riehl (2003) η ηγεσία ορίζεται ως διαδικασία κατά την οποία το άτομο συνεργάζεται με τους άλλους για να δημιουργήσουν κοινούς στόχους και κατευθύνσεις.

Εν κατακλείδι, η ηγεσία προσανατολίζεται προς την καινοτομία και την παροχή κατευθύνσεων για την υλοποίηση του κοινού οράματος και διαφοροποιείται από τη διοίκηση η οποία προσανατολίζεται προς τη σταθερότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Yukl, 1989). Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν λάθος να υπεραπλουστεύσει κανείς τις έννοιες διοίκηση και ηγεσία, διακρίνοντας τις ανεξάρτητα την μία από την άλλη. Εντός των οργανισμών, παρά τη διαφορετική εστίαση που έχουν οι δύο αυτές λειτουργίες, η κάθε μία θα ήταν ανεπαρκής χωρίς την ύπαρξη της άλλης και, όπως υπογραμμίζει ο Kotter, (2008), η πραγματική πρόκληση, είναι να συνδυάσουμε την ισχυρή ηγεσία με την ισχυρή διοίκηση και να χρησιμοποιήσουμε τη μία για να εξισορροπήσουμε την άλλη.

2.2 Ηγεσία και Εκπαίδευση

Το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνητών από τη δεκαετία του 1950 (Πασιαρδής, 2004). Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον οφείλεται στη διαπίστωση ότι η υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική ηγεσία συσχετίζεται σημαντικά και

θετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της διδασκαλίας (Hargreaves, 2003), (Day et al, 2004), τα μαθησιακά επιτεύγματα και την αποτελεσματικότητα και των σχολείων (Waters, Marzano, & McNulty, 2003), (Witziers, Bosker & Krüger, 2003), (Hallinger, 2003).

Μια βασική συζήτηση που κυριαρχεί, είναι εάν η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ένα ξεχωριστό πεδίο ή είναι απλά ένας κλάδος της ευρύτερης επιστήμης της διοίκησης. Κατά τον Bush (2007), η ηγεσία του σχολικού οργανισμού αποτελεί ξεχωριστό πεδίο έρευνας, εφόσον επικεντρώνεται κυρίως στην ικανοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης. Αποφεύγει με τον τρόπο αυτό, να δώσει έμφαση σε διαδικαστικά και διοικητικά ζητήματα που αποβαίνουν εις βάρος των εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών.

Οι Leithwood, Harris & Hopkins (2008), θεωρούν ότι κύρια αποστολή της σχολικών ηγετών είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών τους έμμεσα και δυναμικά, μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει συγκεκριμένων πρακτικών ως ακολούθως:

- *τη δημιουργία κοινού οράματος και τον καθορισμό κατευθύνσεων* ενθαρρύνοντας την αποδοχή ομαδικών στόχων και επιδεικνύοντας υψηλές προσδοκίες.
- *την κατανόηση και την ανάπτυξη των ανθρώπινου δυναμικού* με την καλλιέργεια μιας θετικής σχολικής κουλτούρας που αναπτύσσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τους οργανωσιακούς στόχους.
- *τον επανασχεδιασμό και την ανάπτυξη του οργανισμού* με την καθιέρωση συνθηκών εργασίας που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους, να οικοδομήσουν συνεργατικές κουλτούρες και παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, συνδέοντας έτσι το σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον του.
- *τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης* ενισχύοντας τις υποδομές του σχολείου και την σταθερότητα του οργανισμού, στελεχώνοντας και υποστηρίζοντας το διδακτικό προσωπικό (Leithwood et al, 2008)

2.3 Σύγχρονα Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Υπάρχουν πολλά εναλλακτικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, που ακολουθούν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη μετά τη δεκαετία του '80 (Κατσαρός, 2008). Οι Bush & Glover (2014), παρουσιάζουν εννέα μοντέλα που βασίζονται στις έρευνες των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) και Bush (2011).

Εκπαιδευτική Ηγεσία (instructional leadership): Είναι ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας που εμφανίζεται στην εκπαίδευση και έχει ως κύριο στόχο την παροχή υποστήριξης στο βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Bush & Glover, 2014). Η εκπαιδευτική ηγεσία δίνει έμφαση στους σκοπούς της εκπαίδευσης και όχι στις διαδικασίες που απαιτούνται (Bush & Glover, 2014). Η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται άμεσα με την παρούσα έρευνα και αναλύεται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership): Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς, ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι αν αυτές οι λειτουργίες διεξάγονται ικανοποιητικά, θα διευκολυνθεί και το έργο των υπόλοιπων μελών του οργανισμού. Η εξουσία και η επιρροή βασίζονται στην ιεραρχική κατάταξη της θέσης (Leithwood et al, 1999). Η διοικητική ηγεσία είναι το μοντέλο που αντιμετωπίζει τον μεγαλύτερο κίνδυνο μιας διαχειριστικής προσέγγισης στην οργάνωση του σχολείου. Με την εστίαση στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές, υπάρχει η πιθανότητα οι στόχοι της εκπαίδευσης να υποβαθμίζονται έναντι της απαίτησης για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Bush & Glover, 2014). Παρά τα μειονεκτήματα, η διοικητική ηγεσία αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχημένης ηγεσίας (ειδικά σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα), αλλά πρέπει να πλαισιώνεται από ένα ισχυρό αξιακό σύστημα (Bush & Glover, 2014).

Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership): Αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει την εξασφάλιση των δεσμεύσεων των εκπαιδευτικών για επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Εστιάζει στη δημιουργία οράματος, στον προσδιορισμό των στόχων, στην παροχή διανοητικής παρακίνησης, στην προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, στην παροχή προτύπων, στην καλλιέργεια προσδοκιών, στη διαμόρφωση κουλτούρας, στην ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας

(Leithwood et al, 1999). Το μετασχηματιστικό μοντέλο υποστηρίζει την καινοτομία , την αλλαγή και τονίζει τη σημασία των αξιών, αλλά εμπεριέχει τον κίνδυνο της επιβολής «αξιών» από κεντρικά συστήματα εξουσίας (Bush & Glover, 2014).

- Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership): σε αντίθεση με τις παραδοσιακές έννοιες της ηγεσίας που βασίζονται σε ένα άτομο που διαχειρίζεται ιεραρχικά τα συστήματα και τις δομές, η κατανεμημένη ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μια μορφή συλλογικής ηγεσίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εμπειρογνωμοσύνη εργαζόμενοι συνεργατικά (Harris, 2003). Η ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή στα σχολεία και στους μαθητές όταν είναι κατανεμημένη (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) και είναι δημοφιλής, επειδή συμφωνεί με την αντίληψη ότι οι αξίες πρέπει να μοιράζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων ενηλίκων στα σχολεία. Δυσχέρειες προκύπτουν όταν υπάρχουν συγκρούσεις και μη κοινά αποδεκτές αξίες (Bush & Glover, 2014).
- Ηγεσία των εκπαιδευτικών (Teacher leadership): Υπάρχουν σαφείς δεσμοί μεταξύ της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και της κατανεμημένης ηγεσίας, γιατί και τα δύο μοντέλα αποτελούν στρατηγική για την προώθηση βασικών αξιών (Bush & Glover, 2014). Η μορφή της ηγεσίας των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ένα μίγμα συμμετοχικής ηγεσίας, ηγεσίας για την επαγγελματική ανάπτυξη, ηγεσίας οικοδόμησης της γνώσης των εκπαιδευτικών και της φωνής των εκπαιδευτικών (Frost, 2008).
- Συστημική ηγεσία (System leadership): Η συστημική ηγεσία περιλαμβάνει τους ηγέτες που επεκτείνουν την αποστολή τους πέρα από το δικό τους σχολείο. Αυτός ο τύπος ηγεσίας έχει αυξανόμενη σημασία λόγω της εμφάνισης νέων μορφών σχολικής οργάνωσης, όπως συνεργασίες και δίκτυα. Έχει το πλεονέκτημα ότι προσφέρει ένα ευρύτερο φάσμα ηγετικών εμπειριών μέσα από τη σύνδεση με τα άλλα τμήματα του συστήματος, που βοηθούν στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προκλήσεων και προβλημάτων (Bush & Glover, 2014).
- Ενδεχομενική ηγεσία (Contingent leadership): Η ενδεχομενική ηγεσία αναγνωρίζει τη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής του στυλ ηγεσίας σε κάθε κατάσταση, αντί να υιοθετεί μια ενιαία και αμετακίνητη στάση. Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν αποτελεσματική διάγνωση των αναγκών, ώστε να επιλέξουν με προσοχή το πιο κατάλληλο ηγετικό στυλ (Bush & Glover, 2014).

➤ Η ηθική και η αυθεντική ηγεσία (Moral leadership and authentic leadership): Το ηθικό ηγετικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ακεραιότητα, υποθέτοντας ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από την αντίληψη ποιο είναι το σωστό (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999, σ. 10).

Όπως οι Bush & Glover (2014) επισημαίνουν, τα παραπάνω μοντέλα υπόκεινται στις εκάστοτε τάσεις της διοικητικής επιστήμης και αντανακλούν τις μεταβολές στις πρακτικές της σχολικής ηγεσίας, χωρίς κανένα από αυτά να είναι πλήρες.

2.4 Εκπαιδευτική ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση

Η εκπαιδευτική ηγεσία (instructional leadership) επικεντρώνεται σε λειτουργίες της ηγεσίας που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Σε μια ευρύτερη θεώρηση, η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται επίσης σε όλες τις άλλες λειτουργίες που συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης και της διοίκησης (Murphy, 1988).

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επικεντρώνονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία, καθώς οι δράσεις στις οποίες εμπλέκονται οι διδάσκοντες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood et al, 1998). Οι Hallinger & Murphy (1985), εντόπισαν τις έμμεσες και άμεσες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ηγετών που είχαν επίπτωση στη διδασκαλία. Οι έμμεσες δραστηριότητες περιλάμβαναν τις σχολικές πολιτικές και τον έλεγχο εφαρμογής τους, όπως και τη συμμετοχή του ηγέτη στην ανάπτυξη, επικοινωνία και διασφάλιση της ενσωμάτωσης των σχολικών στόχων στις πρακτικές της τάξης, ενώ ως άμεση δραστηριότητα αναφέρονταν η εποπτεία, στην οποία ο διευθυντής συνεργάζεται με τους καθηγητές μεμονωμένα και με συστηματικό και εστιασμένο τρόπο για να προωθήσει τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Οι Hallinger & Murphy (1985), πρότειναν τρεις κύριες διαστάσεις που χαρακτηρίζουν το ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών:

1) τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου με τη διαμόρφωση και την επικοινωνία σαφών σχολικών στόχων,

2) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος με την επίβλεψη και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, το συντονισμό του προγράμματος σπουδών και την παρακολούθηση της προόδου των σπουδαστών και προστασία του χρόνου διδασκαλίας, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, διατήρηση υψηλής προβολής, παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και παροχή κινήτρων για μάθηση,

3) την προώθηση ενός θετικού στη μάθηση σχολικού κλίματος με την προστασία του χρόνου διδασκαλίας, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την ορατή παρουσία του διευθυντή στο σχολείο, την παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, την εφαρμογή υψηλών ακαδημαϊκών προτύπων και την παροχή κινήτρων για τους μαθητές.

Ο Murphy (1990), συμπλήρωσε μία ακόμη διάσταση, τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος.

Οι Smith & Andrews (1989), διατύπωσαν τέσσερις τομείς στρατηγικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και των εκπαιδευτικών:

1. Ο διευθυντής ως πάροχος υλικών πόρων, κάνει αποτελεσματική χρήση του χρόνου, εφαρμόζει μια διαρκή διαδικασία σχεδιασμού και πραγματοποίησης των απαραίτητων αλλαγών, παρακινεί τα μέλη του προσωπικού, έχει τη γνώση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών πόρων που μπορεί να τους βοηθήσουν.

2. Ο διευθυντής ως πάροχος διδακτικών πόρων, παρουσιάζει την ικανότητα αξιολόγησης και ενίσχυσης των κατάλληλων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών, καθοδηγεί το προσωπικό χρησιμοποιώντας στρατηγικές που εστιάζουν στη βελτίωση της διδασκαλίας, αξιολογεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντλώντας πληροφορίες από τα μαθησιακά αποτελέσματα, εφαρμόζει με επιτυχία τις πολιτικές αξιολόγησης, γνωρίζει τη σπουδαιότητα των μαθησιακών στόχων για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

3. Ο διευθυντής ως κάτοχος της ικανότητας επικοινωνίας συνδιαλέγεται αποτελεσματικά με τους άλλους, μιλά και γράφει με σαφήνεια και συνοπτικά, εφαρμόζει δεξιότητες και στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, διευκολύνει τις ομάδες να αναλαμβάνουν κινδύνους διαθέτοντας τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, έχει τη δυνατότητα χρήσης μιας

ποικιλίας ομαδικών δεξιοτήτων κατά την αλληλεπίδραση με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, μπορεί να εργάζεται ως μέλος της ομάδας.

4. *Ο διευθυντής ως ορατή παρουσία* συνεργάζεται με το προσωπικό και την κοινότητα για να αναπτύξει ένα σαφές όραμα για το σχολείο, οργανώνει τους ανθρώπους και τους πόρους για να επιτύχει τους στόχους αυτούς και αποτελεί ορατή παρουσία στο προσωπικό, στους μαθητές και στους γονείς.

Το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην Αμερική, στα πλαίσια των ερευνών που διεξάγονταν τότε για τα αποτελεσματικά σχολεία (Hallinger, 2003). Οι έρευνες αποκάλυψαν ότι μια ισχυρή ηγεσία επικεντρωμένη στο πρόγραμμα σπουδών και στην εκπαίδευση, ήταν αποτελεσματική στη διδασκαλία των παιδιών. Το μοντέλο αυτό διαμόρφωσε ένα μεγάλο μέρος της σκέψης σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση και διαδόθηκε στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 διεθνώς (Hallinger, 2003). Όμως, ο ιεραρχικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας συγκρούστηκε με τα αιτήματα για τη δημοκρατική και συμμετοχική αναδιοργάνωση των σχολείων και για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών της εκπαίδευσης, που εμφανίστηκαν κατά τη δεκαετία του 1990 (Marks & Louis, 1997). Όπως και οι Bush & Glover (2014) επισημαίνουν, η εκπαιδευτική ηγεσία επικρίθηκε για τη στόχευσή της στη διδασκαλία αντί για τη μάθηση και στην εστίασή της στο πρόσωπο του διευθυντή ως κύρια πηγή γνώσης και εξουσίας. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές στράφηκαν σε άλλους τύπους ηγεσίας όπως η κατανεμημένη ηγεσία, η ηγεσία των εκπαιδευτικών, και η μετασχηματιστική ηγεσία (Hallinger, 2003).

Ωστόσο, η άνοδος του κινήματος λογοδοσίας από τις αρχές του 21ου αιώνα οδήγησε σε μια αυξανόμενη εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Hallinger, 2012). Η εκπαιδευτική ηγεσία επανήλθε στο προσκήνιο των μελετών έχοντας πλέον μετασχηματιστεί σε νέα παραπλήσια μοντέλα ηγεσίας: την ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning), την ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση (learner-centered leadership), την παιδαγωγική ηγεσία (pedagogical leadership), την εκπαιδευτική ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία (instructional leadership for teaching quality) που αποτελούν τα νέα πρότυπα για την ηγεσία του σχολείου του

21ου αιώνα (Hallinger, 2013). Τα μοντέλα αυτά, στοχεύουν στη μάθηση και τα μαθησιακά επιτεύγματα και υποστηρίζουν ταυτόχρονα την κατανομή της εξουσίας (Bush & Glover, 2014). Μια κατανεμημένη μορφή της εκπαιδευτικής ηγεσίας περιγράφει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ανάπτυξη των διδακτικών και των ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Marks & Printy, 2003).

Ο Southworth (2005), υποστηρίζει ότι η ηγεσία που επικεντρώνεται στη μάθηση (learner-centered leadership), ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τη διδασκαλία τους μέσα από το στόχο της μάθησης που επικεντρώνεται στο μαθητή, υποστηρίζει την οικοδόμηση της γνώσης, είναι ενεργή και αυτορρυθμιζόμενη. Εντοπίζει τρεις στρατηγικές της ηγεσίας που επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης στα σχολεία:

-Ηγεσία κατά την οποία ο διευθυντής αποτελεί παράδειγμα.

-Παρακολούθηση και έλεγχος, όπου ο διευθυντής επισκέπτεται τις αίθουσες διδασκαλίας, γνωρίζει όσα συμβαίνουν σε αυτές και παρέχει ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση στους διδάσκοντες.

-Διάλογος, με τη δημιουργία ευκαιριών ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνομιλούν με συναδέλφους τους και τους διευθυντές για θέματα μάθησης και διδασκαλίας.

Οι Hallinger & Heck (2010), θεωρούν ότι στον 21ο αιώνα η εκπαιδευτική ηγεσία έχει μετασχηματιστεί σε ηγεσία για τη μάθηση (leadership for learning) και προβάλλουν για αυτήν, ένα εννοιοποιημένο μοντέλο που περιλαμβάνει την εκπαιδευτική, την μετασχηματιστική και την κατανεμημένη ηγεσία⁴.

Οι MacBeath & Dempster (2008) εντοπίζουν πέντε αρχές που χαρακτηρίζουν την ηγεσία για τη μάθηση: τη διατήρηση της εστίασης στη δραστηριότητα της μάθησης, τη

⁴ Στην έκθεση TALIS του OECD (2014), επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική ηγεσία και η κατανεμημένη ηγεσία είναι τύποι σχολικής ηγεσίας που αποτελούν μέρος της ηγεσίας για τη μάθηση.

δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για τη μάθηση, τη δημιουργία διαλόγου σχετικά με την ηγεσία για τη μάθηση, την κατανομή της ηγεσίας και ένα κοινό αίσθημα λογοδοσίας.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός ηγέτης που έχει ως επίκεντρο τη μάθηση, έχει ως κύρια αποστολή να δημιουργήσει εκείνες συνθήκες στον οργανισμό, που να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για ποιοτική διδασκαλία (quality instruction). Ως ποιοτική διδασκαλία οι Murphy et al (2007), ορίζουν τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση των μαθητών. Παράλληλα στοχεύουν στη ανάπτυξη μιας βαθύτερης μάθησης που ενθαρρύνει την επίλυση προβλήματος, τις νοητικές δεξιότητες και τη δέσμευση για μια διαρκή διαδικασία απόκτησης γνώσεων (Fullan, 2002).

2.5 Η ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση ως φορέας αλλαγής του εκπαιδευτικού οργανισμού

Στα πλαίσια του αιτήματος για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, παρουσιάζεται μια προσπάθεια αλλαγών στην κουλτούρα και στη δομή των σχολείων. Η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική βελτίωση αποτελούν δύο προσεγγίσεις αυτής της αλλαγής με διαφορές αλλά και ομοιότητες (Harris & Bennett, 2004). Η σχολική αποτελεσματικότητα εστιάζει στη λογοδοσία των σχολείων και στην υποχρέωση των εκπαιδευτικών να βοηθούν τους μαθητές να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις, ενώ η σχολική βελτίωση εστιάζει στην αλλαγή, στην καινοτομία και στην επίλυση προβλημάτων στην εκπαιδευτική πράξη (Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993). Παρά τις διαφορές, οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπληρωματικές έννοιες (Hopkins, 2003), της εκπαιδευτικής αλλαγής που έχει έναν κύριο στόχο: την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη βελτίωση της ποιότητας μάθησής τους (Fullan, 2002).

Στον πυρήνα της μεταρρύθμισης του σχολείου που αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός (Little, 2002), (Fullan, 2002). Ο διευθυντής – ηγέτης που επικεντρώνεται στην ποιοτική διδασκαλία και μάθηση, μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, με όφελος για τους μαθητές (Fullan, 2002), καθοδηγώντας τις απαραίτητες αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η ίδια η αλλαγή άλλωστε, είναι εξ ορισμού μάθηση, αφού

υποχρεώνει σε αναθεωρήσεις, οδηγεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, εμπειριών και στον εμπλουτισμό των γνώσεων, αλλά παράλληλα συνεπάγεται και την εγκατάλειψη παλαιών πρακτικών (Fullan, 1993).

Ο Fullan (2002) καταδεικνύει ότι η αλλαγή για ένα σχολικό οργανισμό αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι ένα γεγονός. Η επιτυχία της δεν αφορά μόνο την εκπλήρωση στόχων υψηλής αποτελεσματικότητας, αλλά αντιπροσωπεύει βαθιές διαρκείς μεταρρυθμίσεις που αφορούν την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας για τη μάθηση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ως κουλτούρα του οργανισμού ο Owens, (1987), προσδιορίζει τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις που με την πάροδο του χρόνου παράγουν πρότυπα συμπεριφοράς (π.χ. διαδικασίες, πολιτικές) τα οποία υιοθετούνται για την επίλυση προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που εφαρμόζουν αλλαγές στο σχολικό οργανισμό, πρέπει να έχουν γνώση της διαδικασίας της αλλαγής, να θέτουν ηθικούς στόχους και να διαθέτουν την ικανότητα να βελτιώνουν τις σχέσεις και τη συνοχή Fullan (2002).

-Αναπτύσσοντας αποτελεσματικές ομάδες στα σχολεία τους,

-δημιουργώντας μια υποστηρικτική ομαδική κουλτούρα κατά την οποία όλοι οι ενήλικες μοιράζονται τις επιτυχίες και τις προκλήσεις και

- έχοντας το θάρρος να αμφισβητήσουν τις αναποτελεσματικές πρακτικές,

Οι σχολικοί διευθυντές αποδεικνύουν τη διαφορά του εκπαιδευτικού ηγέτη που διαχειρίζεται την αλλαγή, από τον διευθυντή που μόνο διοικεί (Portin et al, 2009).

Οι έρευνες καταδεικνύουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας με επίκεντρο τη μάθηση και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hallinger, 2009). Οι διευθυντές συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, έμμεσα, μέσω των ενεργειών τους που επηρεάζουν τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο και στις αίθουσες διδασκαλίας (Hallinger, 2009). Άλλωστε όπως οι Leithwood & Riehl (2003) επισημαίνουν, η ηγεσία έχει σημαντικές επιδράσεις στη σχολική μάθηση και είναι δεύτερη σε σημαντικότητα μετά την ποιότητα του προγράμματος σπουδών και τη διδακτική πρακτική.

Οι προτεραιότητες που θέτει ο εκπαιδευτικός ηγέτης για τη βελτίωση της μάθησης και τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης, δίνουν έμφαση στις υψηλές προσδοκίες για τη διδασκαλία και τα μαθησιακά επιτεύγματα, την ευθυγράμμιση του προγράμματος

σπουδών, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με την αποστολή του σχολείου, τη συνεργασία του προσωπικού, την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων (Portin et al, 2009), την δημιουργία κοινοτήτων, την ατομική και οργανωσιακή ανάπτυξη (Chemers & Murphy, 1995), το ισχυρό αίσθημα αποστολής, το κοινό όραμα, τα δίκτυα επικοινωνίας, την αποδυνάμωση της ιεραρχίας, τη δια βίου μάθηση (Clark & Clark, 1996, στο Blase & Blase, 2003).

Για να επέλθουν βαθιές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που διαρκούν στο χρόνο, ο Fullan (2006), θεωρεί ότι η ηγεσία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων, αλλά να στοχεύει στη βιώσιμη αλλαγή ολόκληρου του οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΗΓΕΣΙΑ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

3.1 Ηγεσία και μετασχηματισμός του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό

Πρόσφατα, η ιδέα του σχολείου ως «οργανισμού μάθησης» έχει επανεξεταστεί και ανανεωθεί στις πολιτικές συζητήσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και του συστήματος (Kools & Stoll, 2016). Αν και τα σχολεία είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί με την έννοια ότι προωθούν τη μάθηση, λίγοι χαρακτηρίζονται ως ποιοτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί μάθησης με την ευρύτερη έννοια του όρου που σήμερα υπάρχει στην οργανωσιακή θεωρία (Senge, 1990).

Πράγματι, τα σχολεία συχνά θεωρούνται γραφειοκρατικοί θεσμοί ιδιαίτερα ανθεκτικοί στο είδος της εσωτερικής σκόπιμης αλλαγής που χαρακτηρίζει τους μαθησιακούς οργανισμούς. Κατά τους Scardamalia & Bereiter (1999), ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης έχει δύο εκδοχές: η πρώτη βασίζεται στην αναμόρφωση της διαχείρισης και της οργάνωσης των συνηθισμένων εργασιών, ώστε τα σχολεία να είναι πιο αποτελεσματικά στην εκτέλεση των παραδοσιακών λειτουργιών τους, όπως οι νέες διοικητικές δομές ή η εισαγωγή νέων μοντέλων και προγραμμάτων σπουδών. Η δεύτερη, είναι μια πολύ πιο ριζοσπαστική μεταμόρφωση, κατά την οποία αλλάζουν οι βασικές δραστηριότητες του σχολείου, ώστε να υλοποιηθούν οι νέοι στόχοι της κοινωνίας της γνώσης.

Η επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με αυξημένες υποχρεώσεις αλλά και οι διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να δημιουργήσουν αντιστάσεις στο μετασχηματισμό του σχολείου. Για το λόγο αυτό οι αλλαγές θα πρέπει να εισάγονται σταδιακά, να υπάρχει επικοινωνία και ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας, να δημιουργούνται κίνητρα και να υπάρχουν ανταμοιβές (Evans, 1996) .

Συμπερασματικά, η μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης απαιτεί αλλαγή κουλτούρας μάθησης, συνεργατική δράση, ανάληψη κινδύνων και συλλογική δέσμευση για αναστοχασμό και αυτοαξιολόγηση (Harris & Jones, 2018). Ο ρόλος του σχολικού

ηγέτη που επιδιώκει το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, είναι να υποστηρίξει αυτού του είδους τις ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις με την ανάπτυξη των ευκαιριών μάθησης σε όλο τον οργανισμό και όχι με τυπικούς μετασχηματισμούς των δομών.

Οι ηγέτες μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης διευκολύνοντας περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν μαθησιακές δραστηριότητες, δημιουργώντας μια κουλτούρα μάθησης μέσα από κανόνες και συμπεριφορές και συμμετέχοντας σε ενεργητική ακρόαση και συζήτηση (Garvin, 2003). Είναι πρόθυμοι να αποδεχθούν εναλλακτικές απόψεις, σηματοδοτούν τη σημασία του χρόνου που αφιερώνεται για την ταυτοποίηση των προβλημάτων, τη μεταφορά γνώσης και τον προβληματισμό (Garvin, Edmondson & Gino, 2008). Οι ηγέτες μαθαίνουν και οι ίδιοι, παραμένοντας ανοιχτοί σε νέες προοπτικές, έχοντας επίγνωση των προσωπικών τους προκαταλήψεων. (Garvin, 2003). Δημιουργούν ένα περιβάλλον προσδοκιών που διαμορφώνει και υποστηρίζει τα επιθυμητά αποτελέσματα, που με τη σειρά τους μετριοούνται και επιβραβεύονται (Marsick & Watkins, 2003), κατανέμουν την ηγεσία και βοηθούν στην ανάπτυξη και άλλων ηγετών, συμπεριλαμβανομένης της ηγεσίας των μαθητών (Kools & Stoll, 2017).

Η ηγεσία στον οργανισμό μάθησης χρειάζεται να έχει καλή γνώση της διαδικασίας ανατροφοδότησης. Είναι σημαντικό κατά τον Coppieters (2005), το σχολείο να οδηγείται σε ένα δημιουργικό χώρο που οι Argyris και Schon (1978) ονομάζουν μάθηση διπλού βρόγχου. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να υποστηρίξει τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και δικτύων μάθησης, όπως και την κατανομή της ηγεσίας. Σε πολύπλοκες οργανώσεις όπως τα σχολεία, οι ιεραρχικές μορφές εξουσίας με μακρά αλυσίδα διοίκησης χάνουν την αποτελεσματικότητά τους. Είναι απαραίτητο πολλοί φορείς του συστήματος να αναλαμβάνουν ατομικές ευθύνες, και αποκτώντας εμπειρία σε συγκεκριμένους τομείς να τη μοιράζονται με άλλους (ET2020 Working Group Schools 2016-18).

Ανταποκρινόμενοι στις συναισθηματικές ανάγκες των μελών του οργανισμού, οι σχολικοί ηγέτες δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και ευχάριστο κλίμα που προωθεί μια κουλτούρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Mulford & Silins, 2009). Όμως, οι ενέργειες των ηγετών θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες και το

πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το κάθε σχολείο. Το μέγεθός του, η περιοχή στην οποία βρίσκεται (αστική ή όχι), το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, η ηλικία των εκπαιδευτικών, ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μερικοί από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τις προσπάθειες για το μετασχηματισμό του (Teddle & Reynolds, 2000).

3.1.1 Οφέλη του οργανισμού μάθησης για το άτομο και το σχολείο

Παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις κατά το μετασχηματισμό και τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης, τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι πολλαπλά.

Ο Hiatt-Michael (2001) επισήμανε ότι ο βαθμός κατά τον οποίο τα σχολεία λειτουργούν ως μαθησιακοί οργανισμοί, όχι μόνο μπορεί να επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών του σχολείου να υιοθετήσουν νέες καινοτομίες για να προωθήσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα, αλλά και να προωθήσουν την προσωπική τους ευημερία, την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους στην εργασία με τους μαθητές, την ικανοποίηση από την εργασία τους, και την αξιολόγηση του σχολείου ως οργανισμού με υψηλές επιδόσεις. Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αυξάνει τη συλλογική αποτελεσματικότητα και επιδρά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στο σχολείο που επεκτείνεται και έξω από αυτό.

Ο κοινός σκοπός, ο σεβασμός, η συνοχή, η εμπιστοσύνη, η αμοιβαία υποστήριξη και η αισιοδοξία συνδέουν τα μέλη της ομάδας και ευνοούν τη διαδικασία της αλλαγής. Οι θετικές σκέψεις και συμπεριφορές που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενισχύουν την εσωτερική ολοκλήρωση και την κοινωνική αρμονία (Bowen, Rose & Ware, 2006). Η ανταλλαγή αξιών και γνώσεων διαμοιράζονται και μεταξύ των άλλων ενδιαφερομένων: των μαθητών, των γονέων τους και των μελών της τοπικής κοινότητας που με τη σειρά τους παρέχουν σημαντική υποστήριξη στους σχολικούς στόχους. Καλλιεργείται μια σχολική κουλτούρα με κοινές αξίες και στρατηγικές, ενώ τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμμετέχουν στη διαμόρφωση πολιτικής (Bryk & Driscoll 1988). Το σχολείο γίνεται ανοικτό στην κοινωνία και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις.

Στο σχολείο που αναπτύσσεται αποτελεσματικά μια κουλτούρα οργανωτικής μάθησης, ο προσδιορισμός και η επίλυση των προβλημάτων αντιμετωπίζονται εντός του οργανισμού και μέσω της ομαδικής μάθησης, οι παρεμβάσεις γίνονται με έμφαση σε μετρήσιμα και εφικτά αποτελέσματα, ενώ τα λάθη, αποτελούν ευκαιρίες μάθησης. Οι πρακτικές αυτές, οδηγούν στη δημιουργία νέων γνώσεων, στην ευελιξία και στην αποκέντρωση (Bowen et al, 2006).

3.1.2 Εμπόδια και προκλήσεις στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Υπάρχουν πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Οι Yadav & Agarwal (2016), στηρίζονται στο έργο του Senge και προσδιορίζουν 11 εμπόδια για τη μάθηση στον οργανισμό:

- *Έλλειψη χρόνου.* Στην περίπτωση αυτή η ομάδα δίνει προτεραιότητα σε θέματα ασύνδετα με τη μάθηση, ή αγνοεί τα βήματα που απαιτούνται για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Ένας μέντορας που είναι πολύ έμπειρος στην έννοια της μάθησης, μπορεί να αποτελέσει τη λύση.

-*Η αλλαγή μπορεί να μην είναι σχετική με τις ανάγκες του οργανισμού και να έχει επιβληθεί εκ των άνωθεν.* Για να αντιμετωπιστεί αυτή η πρόκληση, η μάθηση και η επιδίωξη της διαρκούς ανάπτυξης των προσωπικών δεξιοτήτων (personal mastery) πρέπει να είναι μια ατομική επιλογή, αλλιώς η αναγκαστική αφομοίωση δεν θα λειτουργήσει.

-*Το μέγεθος του σχολείου μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εσωτερική ανταλλαγή γνώσεων,* λόγω της πολυπλοκότητας στην οργανωτική δομή, των ασθενέστερων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, της χαμηλότερης εμπιστοσύνης, της μειωμένης συνδεσιμότητας και της λιγότερο αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να μειώσει την απόσταση.

-*Αποτυχία να ενσωματωθούν πλήρως οι επιταγές του οράματος,* γιατί δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια.

-*Αντίσταση στην αλλαγή* συνήθως από τους εκπαιδευτικούς που είναι παλαιότεροι στη υπηρεσία και δυσκολεύονται να δεχθούν υποδείξεις από νεότερους. Ο ηγέτης πρέπει να είναι σε θέση να τους καταδείξει ότι οι αλλαγές και οι νέες ιδέες είναι προς όφελός τους.

-*Αποφυγή προβλημάτων και καταστάσεων που είναι δύσκολο να συζητηθούν*. Στην περίπτωση αυτή, ο ανοικτός, ειλικρινής και διακριτικός διάλογος μπορεί να δώσει τη λύση.

-*Παθητική ηγεσία*. Παρόλο που η ήρεμη νοοτροπία βοηθά στην ηγεσία με τη σύγχρονη κουλτούρα, οι ηγέτες πρέπει να είναι παρόντες, να συμμετέχουν σε κάθε πτυχή της μάθησης, να παρακινούν τους ανθρώπους και να διαθέτουν την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να θέτουν δύσκολες ερωτήσεις.

- *Έλλειψη ομαδικού πνεύματος και ενότητας*. Για να είναι επιτυχημένη η οργανωσιακή μάθηση, η επιτυχία και η ενότητα της ομάδας πρέπει να αποτιμώνται εξίσου με την ατομική επιτυχία και ευημερία.

-*Υποβάθμιση της αξίας της μάθησης*, όταν τα άτομα δεν εκτιμούν την ατομική τους ανάπτυξη και τη νέα γνώση.

-*Βραχυπρόθεσμη εστίαση*. Σε σχολείο που διαρκώς εξελίσσεται, όλοι οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στη «μεγάλη εικόνα» και η επίλυση προβλημάτων να εστιάζεται στην αιτία που τα προκαλεί.

-*Υπερβολικός έλεγχος*. Παρά το ότι η οργάνωση και ο προγραμματισμός είναι πολύτιμος, ο υπερβολικός έλεγχος προκαλεί αντιδράσεις.

Άλλοι φραγμοί που αναφέρουν οι Watkins & Marsick (1993), είναι η αδυναμία στην αναγνώριση και αλλαγή των υφιστάμενων νοητικών μοντέλων, η αδυναμία μάθησης, η αδράνεια στην αλλαγή τρόπου σκέψης, η αποκομμένη μάθηση (ατελής μεταφορά προηγούμενης μάθησης), ο ατομικισμός και η κουλτούρα ασέβειας και φόβου. Υποστηρίζουν ότι ένας οργανισμός μάθησης δεν μπορεί να δημιουργηθεί σε μια ατμόσφαιρα απολύσεων, μείωσης του μεγέθους, μερικής απασχόλησης, και υπερφορτωμένου, προσωρινού προσωπικού.

Πρόσθετα εμπόδια αποτελούν η γλώσσα επίπληξης και όχι συναίνεσης, η ανταμοιβή όσων συμφωνούν και η απαξίωση των διαφωνούντων, η έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας, η μετάθεση των ευθυνών, η υπερβολική πίεση των τυπικών προγραμμάτων, η

έλλειψη οικονομικών πόρων, η διαρκής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κολέζα, 2014), οι δράσεις των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, η οργανωσιακή σιωπή (Rusch, 2005).

Ο Senge (1990) χαρακτηρίζει τα εμπόδια στη μάθηση των οργανισμών ως «μαθησιακές δυσκολίες» και τα παρουσιάζει με ένα σκωπτικό τρόπο: "είμαι αυτό που αντιπροσωπεύει η θέση μου", "ο εχθρός είναι εκεί έξω", "η ψευδαίσθηση ότι έχω τον έλεγχο", "η εστίαση σε μεμονωμένα γεγονότα", "οι βιαστικές αποφάσεις", "η εμπειρία είναι γνώση", "ο μύθος της ομάδας διαχείρισης".

Οι Harris & Jones (2018), διαπιστώνουν έλλειψη εμπειριστατωμένης θεωρίας στη βιβλιογραφία για τη διαδικασία σχηματισμού και διατήρησης ενός οργανισμού μάθησης στην πράξη. Διαπιστώνουν ότι δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια τα σταδιακά βήματα, οι απαραίτητες συνθήκες, οι βασικές διαδικασίες αξιολόγησης και ο τρόπος διατήρησης και επέκτασης των οργανισμών μάθησης.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί μέσα από τη συνεργασία, το γόνιμο διάλογο και τη συνεχή αυτοαξιολόγηση, να κάνει το φαινομενικά ανέφικτο, εφικτό.

3.2. Έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό

3.2.1. Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από την συγκεντρωτική, γραφειοκρατική-ιεραρχική δομή του (Παπακωνσταντίνου, 2012), με κάποιες τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Κατσαρός, 2008) και την απουσία σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντίνου, 2016). Η πολιτική για το «Νέο σχολείο – πρώτα ο μαθητής» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2010), εισήγαγε κάποιες σημαντικές αλλαγές με την πρόθεση την αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στόχος αποτελούσε η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, της σχολικής ηγεσίας και κυρίως του σχολείου, που πλέον το καθιστούσε κέντρο δημιουργικής μάθησης με εστίαση στους μαθητές (Καραγου, 2014). Παρά τις φιλόδοξες προοπτικές, η μεταρρύθμιση αυτή σχετίστηκε κυρίως με διοικητικές τροποποιήσεις, ενώ η δομή ακολουθούσε ισχυρά γραφειοκρατικές πρακτικές (Καραγου, 2014). Ωστόσο, οι έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύουν μια σχετική αυτονομία στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017) η οποία όμως χαρακτηρίζεται ελλιπής σε

σχέση με τις επιταγές της εποχής και τις εξελίξεις στο χώρο της γνώσης και της τεχνολογίας. Σε έρευνά της η Καραγου (2014), διαπιστώνει επίσης μια διακριτική ευχέρεια των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού όσον αφορά την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτική στην πράξη.

Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, λίγες έρευνες στην Ελλάδα εξετάζουν το βαθμό κατά τον οποίο οι διευθυντές του ελληνικού σχολείου προσεγγίζουν το μοντέλο ηγεσίας που επικεντρώνεται στην ποιοτική διδασκαλία και στη μάθηση των μαθητών. Αντίθετα, ο μετασχηματισμός του σχολείου ή άλλων οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης παρουσιάζονται σε αρκετές έρευνες. Σε λίγες περιπτώσεις έχει διερευνηθεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό. Στις έρευνες αυτές, η εστίαση συνήθως κατευθύνονταν στο μετασχηματιστικό ή το καταναμημένο μοντέλο ηγεσίας .

Σε έρευνά τους σε ελληνικά δημοτικά σχολεία, οι Saitis, Fegkari & Voulgaris (1997) (οπ. αναφ. στο Καραγου, 2014) , διαπιστώνουν ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι διαχειριστικός – γραφειοκρατικός και όχι καθοδηγητικός, ενώ στα σχολεία απουσιάζει η κουλτούρα συνεργασίας. Σε αντίστοιχη έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο, οι Πασιαρδής και Πασιαρδή, (2000), καταλήγουν πως ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί πέρα από γραφειοκρατικού τύπου αντιλήψεις, με σκοπό την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας.

Οι Verdis, Kriemadis & Paschiardis (2003), ερευνώντας τη σχολική αποτελεσματικότητα στα ελληνικά λύκεια, διαπίστωσε διαφοροποιήσεις στην αποδοτικότητά τους, που δεν συσχετίστηκαν με την ποιότητα της ηγεσίας, αλλά με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Η Στραβάκου (2003), συγκρίνει τις απόψεις των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα και διαπιστώνει ότι αυτές δε συγκλίνουν.

Ο Λαΐνας (2004), σε μια μελέτη που πραγματοποίησε για το ρόλο του διευθυντή στη σχολική αποτελεσματικότητα, διαπιστώνει την ανάγκη σύνδεσης του ρόλου του διευθυντή με τη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Η Χριστοδούλου (2007) ερευνά τις απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους, οι οποίοι επισημαίνουν ότι αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους μαχόμενοι με τη γραφειοκρατία και τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου.

Η έρευνα του Σάββα (2007) επικεντρώνεται στο ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη μετατροπή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (ΗΡΩΝ) σε οργανισμό μάθησης και καταδεικνύει την αναγκαιότητα της μετατροπής.

Σε έρευνα των Athanasoula-Reppa & Lazaridou (2008) σε Ελλάδα και Κύπρο, διερευνώνται οι αντιλήψεις των σχολικών διευθυντών για τη φύση και τις απαιτήσεις του ρόλου τους. Οι διευθυντές εκδηλώνουν την επιθυμία για μεγαλύτερη αυτονομία στο ρόλο τους μέσω αλλαγών στο νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση, αλλά δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων και των εκπαιδευτικών.

Η Βύσσα (2009) ερεύνησε σε ποιο βαθμό ένας ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός διαθέτει τα τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μάθηση. Εντόπισε θετικά δείγματα προς τη δημιουργία ενός μαθησιακού οργανισμού, διαπίστωσε όμως απόσταση από την εδραίωσή του ως οργανισμό που μαθαίνει σε όλες τις εκφάνσεις του.

Ο Σαλιάρης (2009) διερεύνησε το ρόλο του διευθυντή σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως ηγέτη και καθοδηγητή του Αναλυτικού Προγράμματος και διαπίστωσε ότι οι διευθυντές επιθυμούν το ρόλο αυτό, αλλά υπάρχει αδυναμία ανάληψής του, λόγω του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 2012 η Μπινιάρη στα πλαίσια του προγράμματος Leadership for Learning, διενήργησε μια τριετή έρευνα σε Γυμνάσιο της Αθήνας, αναφορικά με τη σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση, την αυτοαξιολόγηση του σχολείου και το μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθησιακό οργανισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν απροθυμία για αλλαγή, έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας και έλλειψη ενδιαφέροντος για επαγγελματική εξέλιξη. Ομοίως η Μπουσίου (2015) (οπ. αναφ. στο Τάγαρη, 2017) διαπίστωσε αντίσταση στην αλλαγή κατά τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Στην έρευνα των Πασιά, Αποστολόπουλου & Στυλιάρη (2015), σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού των ΠΠΣ στο ΓΕΛ Αναβρύτων, καταδεικνύεται ότι ο «λόγος» και οι πρακτικές του θεσμού του ΠΠΣ συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τη φιλοσοφία και τις πρακτικές του «σχολείου ως οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης».

Η Αποστολοπούλου (2016), μελετά το ρόλο του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός τους οργανισμός παρουσιάζει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, ότι η συμβολή του ηγέτη στη διαδικασία είναι σημαντική, ενώ οι ίδιοι ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η έρευνα της Παπάζογλου (2016) που αναφέρεται στη σχέση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τον οργανισμό μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθοριστικό το ρόλο της ηγεσίας για τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και ότι καταλληλότερο είναι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας. Ο Παπαδόπουλος (2017) αντίστοιχα διαπιστώνει, ότι υπάρχει η ανάγκη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμό μάθησης.

Η Τάγαρη (2017), εξετάζοντας τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγει ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά οργανωσιακής μάθησης, ενώ ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για το μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.

Οι Κανατά, Δάρρα, Αλιβίζος & Κλαδάκη (2017), μελετώντας το βαθμό εφαρμογής στο σχολείο των προτεινόμενων αρχών οργανωσιακής μάθησης, διαπιστώνουν το θετικό ρόλο του διευθυντή στην προσέγγιση του οράματος και δίνουν έμφαση στην κατανεμημένη ηγεσία.

Σε μια συγκριτική έρευνα σε αποτελεσματικά (με βάση τις επιδόσεις των μαθητών) σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Αγγλίας, η Καραγού (2014) εξετάζει την επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με επίκεντρο τη μάθηση, στη μάθηση των μαθητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολείου. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η ηγεσία ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με το πλαίσιο. Στο ισχυρά συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίστηκαν στοιχεία άτυπων πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη μάθηση, ενώ στο σχετικά συγκεντρωτικό αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, εμφανίστηκαν χαρακτηριστικά ιεραρχικά κατανεμημένης ηγεσίας.

Η Ανωμερίτου (2013), εστιάζει στην περίπτωση του Δικτύου Σχολικής Καινοτομίας και ειδικότερα, στη μελέτη των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν κατά την περίοδο 2009-10 από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – μέλη του Δικτύου. Με τη μελέτη της συμπεραίνει ότι στα καινοτόμα αυτά προγράμματα παρατηρείται μια τάση υιοθέτησης παιδαγωγικών πρακτικών αόρατου τύπου με αύξηση των δικαιωμάτων του μαθητή, σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και κατεύθυνση του αναλυτικού προγράμματος προς τη διαθεματική γνώση και την ευρεία εκπαίδευση .

Η Ελλάδα παρουσιάζει διεθνή συμμετοχή στις έρευνες για την εκπαιδευτική ηγεσία. Τρία ελληνικά σχολεία σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Πανεπιστήμιο Πατρών, συμμετείχαν στο διεθνές πρόγραμμα: *Carpe Vitam, Leadership for Learning 2002-2005*. Το πρόγραμμα είχε στόχο τη σύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση, διερευνώντας τις συνθήκες που διευκολύνουν τη μάθηση. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση δεν έχει αναπτυχθεί στα ελληνικά σχολεία (Μπαγάκης, 2007).

Στις παραπάνω έρευνες καταδεικνύεται ότι ο ρόλος του διευθυντή στο ελληνικό σχολείο είναι κυρίως διαχειριστικός -λόγω του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος- ενώ εμφανίζονται ελάχιστα δείγματα ηγεσίας που υποστηρίζει τη μάθηση. Μετατροπή σχολείων σε οργανισμούς μάθησης δεν παρατηρούνται στην Ελλάδα, αλλά διαπιστώνεται η βούληση των εκπαιδευτικών για το μετασχηματισμό του σχολείου και η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στο ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη στην όλη διαδικασία.

3.2.2. Διεθνείς Έρευνες

Τα πεδία της εκπαιδευτικής ηγεσίας με επίκεντρο την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση, της σχολικής αποτελεσματικότητας και του οργανισμού μάθησης, διαθέτουν μια πλούσια διεθνή βιβλιογραφία. Αρκετές είναι οι έρευνες που συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με την σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά λίγες είναι εκείνες που συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με έναν καθολικό μετασχηματισμό του οργανισμού, που απαιτεί η δημιουργία του οργανισμού μάθησης.

Η βάση των εμπειρικών ερευνών για την ηγεσία που έχει επίκεντρο τη μάθηση πηγάζει από την Αμερική, γιατί αυτό το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτέλεσε το κυρίαρχο πρότυπο για την εκπαιδευτική διοίκηση στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '80. Αντίθετα, το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία στην Ευρώπη, την Ασία, την Αυστραλία και την Αφρική, είναι περιορισμένο (Καπαρού, 2014).

Διεθνή ερευνητικά προγράμματα όπως τα Leadership for Learning (LfL) Carpe Vitam Project (2002-2005), Teaching and Learning International Survey (TALIS) και το Leadership Improvement for Student Achievement (LISA) συγκρίνουν τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας ως προς την αποτελεσματικότητά τους στα μαθησιακά επιτεύγματα. Στο πρόγραμμα LfL που αφορούσε 24 σχολεία διαφορετικών χωρών, εντοπίστηκε να επικρατεί το κατανομημένο στυλ ηγεσίας με έμφαση στη λογοδοσία (MacBeath, Frost & Swaffield, 2005). Στο πρόγραμμα TALIS αξιολογήθηκε η ηγετική συμπεριφορά διευθυντών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπιστώθηκε ότι το εκπαιδευτικό και το διοικητικό μοντέλο ηγεσίας κυριαρχούν. Βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της αξιολόγησης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης και της διάρκειας του χρόνου που αφιερώνεται σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλίας (OECD, 2014). Αντίστοιχα, το πρόγραμμα LISA (2009) αποσκοπούσε στην ενίσχυση της κατανόησης της σχέσης μεταξύ των μοντέλων σχολικής ηγεσίας με τα επιτεύγματα των μαθητών σε PISA και TIMSS στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έρευνα κατέδειξε ότι τα πιο επικρατή μοντέλα ηγεσίας είναι το επιχειρηματικό (entrepreneurial), το δομικό (structuring) και το εκπαιδευτικό (instructional) (Καπαρού, 2014).

Οι Andrews, Soder & Jacoby (1986), διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον διευθυντή ως εκπαιδευτικό ηγέτη και την επιτυχία των μαθητών σε 67 δημοτικά σχολεία στο Σιάτλ. Οι μεταβλητές που σχετίστηκαν περισσότερο με την αποτελεσματική ηγεσία, ήταν το θετικό κλίμα για τη μάθηση, η συχνή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και οι υψηλές προσδοκίες.

Ο Larsen (1987), ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς στην Καλιφόρνια για την εκπαιδευτική ηγεσία, επιβεβαίωσε τα ευρήματα της βιβλιογραφίας ότι οι πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας επηρεάζουν σημαντικά τα επιτεύγματα των μαθητών.

Οι Hallinger & Heck (1998), σε μια ανασκόπηση των ερευνών από το 1980 - 1995 βρήκαν ότι οι διευθυντές ασκούν μια μετρήσιμη, αν και έμμεση επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στα επιτεύγματα των μαθητών. Μικρή αλλά σημαντική, βρέθηκε ότι ήταν η άμεση επίδραση των διευθυντών στη βελτίωση του κλίματος μάθησης. Σε νεότερη έρευνά τους (Heck & Hallinger, 2014), διαπίστωσαν ότι η ηγεσία που επικεντρώνεται στη ποιοτική διδασκαλία, συντονίζει την επίδραση των μεμονωμένων εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών.

Οι Blase & Blase (1999) διαπιστώνουν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης ενισχύει τη συνεργασία, την αξιολόγηση από ομότεχνους, την έρευνα, τις συλλογικές ομάδες μελέτης, τη συζήτηση και την έρευνα δράσης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς αυτονομία για μια ολιστική προσέγγιση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η έρευνα των Day, Gu & Sammons (2016), μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι επιτυχημένοι διευθυντές προωθούν άμεσα και έμμεσα τη βελτίωση του σχολείου, συνδυάζοντας τόσο τις μετασχηματιστικές όσο και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ηγεσίας.

Το 1999 οι Silins, Mulford & Zarins ανέπτυξαν το πρόγραμμα Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes (LOLSO) με τη συμμετοχή 2503 εκπαιδευτικών και διευθυντών και 3508 δεκάχρονων μαθητών. Στόχος ήταν η μελέτη του μετασχηματισμού του σχολείου και της αλλαγής των σχολικών πρακτικών με την ενίσχυση της μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι «πόροι» και η «ηγεσία» εμφανίστηκαν ως οι δύο κυρίαρχοι παράγοντες όσον αφορά τη συνολική τους επίδραση στην οργανωτική μάθηση. Η "ενεργή εμπλοκή", το "σχολικό προφίλ", η "σχολική αυτονομία", η "κατανεμημένη ηγεσία", και η "αξιολόγηση του προσωπικού" είχαν επίσης σημαντικό ρόλο.

Οι Marks & Printy (2003) σε μια έρευνα σε 24 αναμορφωμένα σχολεία, διαπίστωσαν ότι όταν η μετασχηματιστική και η συμμετοχική εκπαιδευτική ηγεσία συνυπάρχουν σε μια ολοκληρωμένη μορφή ηγεσίας, έχουν σημαντική επίδραση στη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία μετρείται από την παιδαγωγική ποιότητα και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Οι Giles & Hargreaves (2006) διερεύνησαν τρεις περιπτώσεις καινοτόμων σχολείων και διαπίστωσαν ότι η βιωσιμότητα των καινοτομιών τους βασίζεται στην

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην κατανομή της εξουσίας και στην αποφυγή τυποποιημένων μεταρρυθμίσεων.

Οι Higgins, Ishimaru, Holcombe & Fowler (2012), συλλέγοντας δεδομένα από 941 εκπαιδευτικούς σε 60 σχολεία αστικών περιοχών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ψυχολογική ασφάλεια, ο πειραματισμός και η ηγεσία που ενισχύει τη μάθηση, είναι βασικοί παράγοντες οργανωσιακής μάθησης και ότι οι αποτελεσματικές διαδικασίες αλλαγής για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, πρέπει να ξεπεράσουν τις αποσπασματικές αλλαγές προγραμμάτων και δομών, ακολουθώντας μια γενικότερη κουλτούρα για την ανάπτυξη ικανοτήτων.

Συνοψίζοντας, στις παραπάνω έρευνες διαπιστώνεται η έμμεση αλλά σημαντική επίδραση που έχει η ηγεσία που ενισχύει τη μάθηση των μαθητών στη σχολική αποτελεσματικότητα και ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει στο μετασχηματισμό του σχολείου.

Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους

Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί βρίσκονται αντιμέτωποι σήμερα, με ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων και αλλαγών. Οι μεταβολές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον που προκλήθηκαν από την παγκοσμιοποίηση και την ταχεία ανάπτυξη και επέκταση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα και τους στόχους του σύγχρονου σχολείου. Για να είναι επιτυχημένες οι εφαρμογές μεταρρυθμίσεων που έχουν στόχο τη σχολική βελτίωση, πρέπει να λαμβάνεται διαρκώς υπόψη ο θεμελιώδης σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διενεργείται στα σχολεία. Αυτός είναι η παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές και η προετοιμασία τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές έγινε αντικείμενο μελέτης πολλών θεωρητικών της μάθησης, ενώ, η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, οι δεξιότητες εύρεσης πληροφοριών, η ευελιξία, η δια βίου μάθηση, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προκρίνονται ως σημαντικές προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης.

Παρόλα αυτά, το γραφειοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης που υποθάλπτει παραδοσιακές και αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, εξακολουθεί να κυριαρχεί ακόμη και σήμερα στο σύγχρονο σχολείο και ιδιαίτερα στη χώρα μας. Για να αλλάξουν οι παγιωμένες ανεπαρκείς πρακτικές χρειάζεται η συνεργασία όλων των μελών του σχολικού οργανισμού, ώστε να μετασχηματίσει τις δομές του με βάση τις αρχές της οργανωσιακής μάθησης. Να αποκτήσει δηλαδή, την ικανότητα να αμφισβητεί τις συνηθισμένες πεποιθήσεις, να προωθεί την κουλτούρα της μάθησης και να αναπτύσσει ένα κοινό όραμα για μάθηση, έχοντας μια υποστηρικτική ηγεσία που θα προωθεί τη διαδικασία αυτή.

Τότε το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε έναν οργανισμό μάθησης, όπου τα άτομα επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, καλλιεργούνται συνεχώς νέες και διευρυμένες μορφές

σκέψης, η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη, και οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί.

Ένας οργανισμός μάθησης αναπτύσσει τη μάθηση σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο. Χαρακτηρίζεται από την υποστήριξη συνεχών ευκαιριών μάθησης για τους εργαζόμενους, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων, τη δημιουργία μιας νοοτροπίας έρευνας, την υποστήριξη του συλλογικού οράματος, την ενσωμάτωση συστημάτων ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης, τη μάθηση με την επίδραση ευρύτερων συστημάτων μάθησης και την ανάπτυξη της μάθησης των ηγετών. Τα αποτελέσματα του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι ευεργετικά για μαθητές, εκπαιδευτικούς, ηγέτες αλλά και για το ευρύτερο περιβάλλον.

Οι μαθητές μαθαίνουν ενεργητικά, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και ρυθμίζοντας μόνοι τον τρόπο που μαθαίνουν. Η μάθηση έχει επίκεντρο το μαθητή και συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης, στην ικανότητα επίλυσης προβλήματος, στην οικοδόμηση της γνώσης.

Ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη μάθηση των μαθητών είναι η ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Για να αποκτήσει αποτελεσματικές δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει σε ομάδες επαγγελματικής υποστήριξης όπως είναι η επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και τα δίκτυα μάθησης.

Σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης. Η υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική ηγεσία συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, τα μαθησιακά επιτεύγματα και την αποτελεσματικότητα και των σχολείων. Στοχεύει στη δημιουργία κοινού οράματος, τον επανασχεδιασμό και την ανάπτυξη του οργανισμού, τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα το μοντέλο ηγεσίας που εστιάζει στη παροχή στήριξης για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, είναι η εκπαιδευτική ηγεσία με επίκεντρο την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση, ή ηγεσία για τη μάθηση όπως είναι η μεταγενέστερη εκδοχή της. Ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί πάροχο υλικών και διδακτικών πόρων, κατέχει την ικανότητα επικοινωνίας, και αποτελεί ορατή

παρουσία στον οργανισμό. Μπορεί να καθοδηγήσει τις απαραίτητες αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό στοχεύοντας στην μεταβολή της σχολικής κουλτούρας για τη μάθηση, στην αποδυνάμωση της ιεραρχίας και στην κατανομή της εξουσίας.

Στο σύγχρονο διεθνές και ελληνικό συγκείμενο, η ηγεσία του σχολείου αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα που θα αναπτύξει τις ριζοσπαστικές μεταρρυθμίσεις που απαιτούνται για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Δημιουργώντας ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα μέλη του οργανισμού και ενδυναμώνοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς, καλλιεργείται μια κουλτούρα με κοινές αξίες και στόχους που επιδρά θετικά στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Βέβαια, πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορεί να εμποδίζουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και να δυσχεραίνουν το έργο των ηγετών. Η έλλειψη χρόνου, η άγνοια των πραγματικών αναγκών, το μέγεθος του σχολείου, η αντίσταση στην αλλαγή, η παθητική ηγεσία, η βραχυπρόθεσμη εστίαση, ο υπερβολικός έλεγχος, ο ατομικισμός, η έλλειψη οικονομικών πόρων κ. α. δημιουργούν τον κίνδυνο αποτυχίας της εφαρμογής των αλλαγών και της βιωσιμότητάς τους. Παρά τις δυσκολίες, η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί μέσα από τη συνεργασία, το γόνιμο διάλογο και τη συνεχή αυτοαξιολόγηση, να κάνει το φαινομενικά ανέφικτο, εφικτό.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσδιορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και αναλύεται η μεθοδολογία της. Συγκεκριμένα περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, η διαδικασία της δειγματοληψίας, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη που αποτελεί φορέα ποιοτικής διδασκαλίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.

Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν χαρακτηριστικά ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- 2) Ποιες δεξιότητες του διευθυντή - ηγέτη που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία αναδεικνύονται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- 3) Σε ποιο βαθμό τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν χαρακτηριστικά μανθάνοντα οργανισμού σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

- 4) Ποιες διαστάσεις του οργανισμού μάθησης αναδεικνύονται στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- 5) Κατά πόσο σχετίζεται η σχολική ηγεσία που υποστηρίζει την ποιοτική διδασκαλία με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;

4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι ποσοτική έρευνα τύπου επισκόπησης (περιγραφική και συσχετιστική). Η ποσοτική ανάλυση προσφέρει πολύτιμη γνώση στην καταγραφή της πραγματικότητας, έχοντας ως βασικό πλεονέκτημα την ελαχιστοποίηση των προσωπικών προκαταλήψεων του παρατηρητή (Savela, 2018). Στόχος της είναι η ανακάλυψη αιτιών που προκαλούν την αλλαγή των κοινωνικών φαινομένων, μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης. Ο ερευνητής αρχίζει συνήθως με μία ήδη υπάρχουσα θεωρία και αποσκοπεί στην επαλήθευση υποθέσεων μέσω αριθμητικών στοιχείων (Παπαγεωργίου, 2014).

4.2.1. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

Τα ερωτηματολόγια μπορούν να δώσουν μια εικόνα των ατομικών αντιλήψεων και των στάσεων καθώς και των οργανωσιακών πολιτικών και πρακτικών (Baguch & Holtom, 2008). Έχουν το πλεονέκτημα της συλλογής πολλών δεδομένων και πληροφοριών ευρείας κάλυψης, σε σύντομο χρόνο και με μικρό κόστος (Bailey 1994, σελ148, in Cohen, Manion & Morrison, 2002). Οι τρόποι με τους οποίους αναλύεται το υλικό έχουν τυποποιημένη μορφή, ενώ ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις.

Δομή ερωτηματολογίου & Έλεγχος αξιοπιστίας

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει πέντε μέρη (Παράρτημα Α).

Το πρώτο μέρος (μέρος Α), αφορά τα ατομικά στοιχεία του δείγματος. Αποτελείται από 9 ερωτήσεις που περιγράφουν δημογραφικά χαρακτηριστικά δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τις πρόσθετες σπουδές, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τον τύπο του

σχολείου, το είδος της περιοχής στην οποία ανήκει το σχολείο και τη σχέση εργασίας του ερωτώμενου εκπαιδευτικού. Ζητούμενα ήταν ακόμη, η χρονολογία και το θέμα της τελευταίας επιμόρφωσης στην οποία είχε ενδεχομένως πάρει μέρος ο εκπαιδευτικός, όπως και του τελευταίου ευρωπαϊκού προγράμματος.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (μέρος Β) περιλαμβάνει μία κλίμακα που αποτελείται από 20 αντικείμενα (items) με τη μορφή προτάσεων – δηλώσεων, δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1: Διαφωνώ απόλυτα 2: Διαφωνώ 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4: Συμφωνώ 5: Συμφωνώ απόλυτα). Σκοπός της κλίμακας είναι η μέτρηση του βαθμού κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι οι διευθυντές τους εμφανίζουν χαρακτηριστικά ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία. Η κλίμακα αυτή βασίστηκε στο εργαλείο μέτρησης των Smith & Andrews (1989), που περιγράφει τις διαστάσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας (*Dimensions of Instructional Leadership*). Το εργαλείο αυτό επιλέχθηκε γιατί είναι πλήρες, συγκεντρωτικό και στοχευμένο στα ερευνητικά ερωτήματα. Μεταφράστηκε από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε στο ελληνικό πλαίσιο. Χρησιμοποιήθηκαν τα 15 από τα 18 αντικείμενα του εργαλείου, καθώς τρία από τα στοιχεία (7,8 και 14) αποκλείστηκαν γιατί δεν συνδέονταν με την ελληνική πραγματικότητα. Τέσσερα ακόμη αντικείμενα (17,18,19,20) προστέθηκαν, για να μετρήσουν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή - ηγέτη που προωθεί τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού. Τα αντικείμενα αυτά στηρίζονται στην υποκλίμακα της στρατηγικής ηγεσίας του εργαλείου μέτρησης των Yang, Watkins & Marsick (2004) για τον οργανισμό μάθησης.

Η κλίμακα του Β μέρους χωρίστηκε σε 4 υποκλίμακες που βασίστηκαν στις υποκλίμακες του εργαλείου των Smith & Andrews (1989) για τον παιδαγωγικό ηγέτη και του εργαλείου των Yang, Watkins & Marsick (2004) για τον οργανισμό μάθησης. Η πρώτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 6 στοιχεία (1,2,3,4,5,6) και αφορά την εξασφάλιση υλικών και διδακτικών **πόρων** από τον διευθυντή (α του Cronbach = 0,850). Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει 5 στοιχεία (7,8,9,10,11) και αφορά τις ικανότητες **επικοινωνίας** του διευθυντή (α του Cronbach = 0,877). Η τρίτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 4 στοιχεία (12,13,14,15) και περιγράφει την συμπεριφορά του διευθυντή ως **ορατή παρουσία** (α του Cronbach = 0,731). Η τέταρτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 5 στοιχεία (16,17,18,19,20) και αφορά τα χαρακτηριστικά του διευθυντή που παρέχει

στρατηγική ηγεσία με στόχο τη μάθηση στον οργανισμό (α του Cronbach = 0,909). Η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας που αφορά την ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία, είναι 0,949 σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (μέρος Γ) περιλαμβάνει μια κλίμακα που αποτελείται από 12 αντικείμενα (items) με τη μορφή προτάσεων – δηλώσεων, δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1-διαφωνώ απόλυτα 2-διαφωνώ 3-ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4-συμφωνώ 5-συμφωνώ απόλυτα). Σκοπός της κλίμακας αυτής είναι η μέτρηση του βαθμού κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι στα σχολεία τους υποστηρίζονται συμπεριφορές που ενισχύουν την κουλτούρα της μάθησης. Η κλίμακα αυτή βασίστηκε στο εργαλείο μέτρησης των Yang, Watkins & Marsick (2004), που μετρά τις διαστάσεις ενός οργανισμού μάθησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί μια συντομευμένη εκδοχή της κλίμακας *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire – DLOQ* των Watkins & Marsick (2003), που είναι όμως εξίσου αξιόπιστο και έγκυρο (Yang, 2003). Έγινε μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα.

Η κλίμακα του Γ μέρους χωρίστηκε σε 3 υποκλίμακες που βασίστηκαν στις υποκλίμακες του εργαλείου των Yang, Watkins & Marsick (2004) για τον οργανισμό μάθησης. Η πρώτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 4 αντικείμενα (1,2,3,4) και αφορά τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης σε **ατομικό επίπεδο**, μέσα από τη διαρκή μάθηση και το διάλογο (α του Cronbach = 0,816). Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει 3 αντικείμενα (5,6,7) και αφορά τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης σε **επίπεδο ομάδας** (ομαδική μάθηση) με α του Cronbach = 0,759. Η τρίτη υποκλίμακα περιλαμβάνει 5 αντικείμενα (8,9,10,11,12) και περιγράφει τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης σε **οργανωσιακό επίπεδο** μέσα από την συλλογή και την ανταλλαγή γνώσεων, την ενδυνάμωση, τη μαθησιακή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον (α του Cronbach = 0,803). Η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας που αφορά τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, είναι 0,887 σύμφωνα με τον συντελεστή α του Cronbach.

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου (μέρος Δ) αποτελείται από 2 αντικείμενα που μετρούν το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη

ηγεσίας που υποστηρίζει την ποιοτική διδασκαλία καθώς και την αναγκαιότητα ύπαρξης κουλτούρας μάθησης στο σύγχρονο σχολείο (α του Cronbach = 0,726).

Το πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου (μέρος Ε) αποτελείται από 11 αντικείμενα που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο στο σχολείο τους εφαρμόζονται πρακτικές που ενισχύουν τον **μετασχηματισμό** του σε οργανισμό μάθησης και τον ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία στον μετασχηματισμό αυτό (α του Cronbach = 0,893).

Οι παραπάνω κλίμακες και υποκλίμακες χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας εφόσον για όλες ισχύει α του Cronbach > 0,7.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε πιλοτικά από 12 εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η σαφήνεια των ερωτήσεων. Χρειάστηκε να γίνει τροποποίηση των ερωτήσεων Β14 και Ε8 ώστε συντακτικά να καταστούν πιο σαφείς.

4.2.2 Πληθυσμός και δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας αποτελείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης της χώρας. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ευκαιριακής δειγματοληψίας. Το δείγμα ευκολίας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε συνολικά σε 196 εκπαιδευτικούς και ελήφθησαν 145 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 73,9%). Οι γυναίκες αποτέλεσαν το 69,7% του συνολικού δείγματος, ενώ οι άντρες το 30,3 %. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (53,8%) παρατηρήθηκε στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών, 30,3% είχε ηλικία 36-45 ετών, το 14,5% είχε ηλικία άνω των 55 ετών, ενώ το 1,4% είχε ηλικία έως 35 ετών. Το 61,4% είχε 11-20 έτη προϋπηρεσίας, το 22,8% είχε 21-30 έτη προϋπηρεσίας, το 10,3% είχε 5-10 έτη προϋπηρεσίας, το 4,1% άνω των 30 ετών προϋπηρεσία και μόλις το 1,4% είχε λιγότερο από 5 έτη προϋπηρεσίας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν το 97,2% του δείγματος, αναπληρωτές ήταν το 2,8%, ενώ ωρομίσθιοι δεν συμμετείχαν. Σε Γυμνάσιο υπηρετεί το 44,8% των εκπαιδευτικών, σε Λύκειο το 26,9%, σε Γυμνάσιο και Λύκειο ταυτόχρονα το 16,6% και σε ΕΠΑΛ το 11,7%, Το 64,1% των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε αστικές περιοχές, το 26,9% σε

αγροτικές, ενώ το 9% σε ημιαστικές. Το 20,7% των εκπαιδευτικών διαθέτει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, το 6,2% διαθέτει δεύτερο πτυχίο και 1,3% διαθέτει Διδακτορικό. Το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει επιμορφώσεις τα τελευταία χρόνια με τις ΤΠΕ να αποτελούν την πλειοψηφία (27,3%) και να ακολουθούν οι επιμορφώσεις πάνω στο διδακτικό αντικείμενο (22,1%), οι επιμορφώσεις στις δημιουργικές εργασίες (8,2%) και σε μικρά ποσοστά η ειδική αγωγή, η διαχείριση κρίσεων, η πρόληψη της βίας, η αγωγή υγείας. Οι επιμορφώσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν κατά 80% τα τελευταία 2 σχολικά έτη. Το 11,7% δεν δήλωσε ότι συμμετείχε σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (36,8%) έχει συμμετάσχει την τελευταία πενταετία σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.α.) και σε διάφορα πολιτιστικά προγράμματα. Τα παραπάνω στοιχεία περιγράφονται αναλυτικά στον πίνακα κατανομής συχνοτήτων (v) και σχετικών συχνοτήτων (f%) που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

ΦΥΛΟ	Άνδρας		Γυναίκα					
	v	f%	v	f%				
	44	30,3%	101	69,7%				
ΗΛΙΚΙΑ	Έως 35		36-45		46-55		56+	
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%
	2	1,4%	44	30,3%	78	53,8%	21	14,5%
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-4		5-10		11-20		21-30	31+
	v	f%	v	f%	v	f%	f%	f%
	2	1,4%	15	10,3%	89	61,4%	22,8	4,1%
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Γυμνάσιο		Λύκειο		Γυμνάσιο & Λύκειο		ΕΠΑΛ	
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%
	65	44,8%	39	26,9%	24	16,6%	17	11,7%

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Αστική		Ημιαστική		Αγροτική			
	v	f%	v	f%	v	f%		
	93	64,1%	13	9%	39	26,9%		
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος/η		Αναπληρωτής		Ωρομίσθιος/α			
	v	f%	v	f%	v	f%		
	141	97,2%	4	2,8%	0	0%		
ΠΡΟΣΘΕΤΟΙ ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ	Μεταπτυχιακό		Δεύτερο Πτυχίο		Διδακτορικό			
	v	f%	v	f%	v	f%		
	30	20,7%	9	6,2%	2	1,3%		
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ	ΤΠΕ		Διδακτική μαθήματος		Δημιουργικές Εργασίες		Καμία	
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%
	40	27,3%	32	22,1%	12	8,2%	17	11,7%
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	Ευρωπαϊκά Προγράμματα		Πολιτιστικά προγράμματα		Καμία			
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%
	16	11,1%	37	25,7%	92	63,2%		

Το συγκεκριμένο δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ότι εκπροσωπεί ικανοποιητικά τον πληθυσμό, δεδομένου ότι η περιφερειακή ενότητα Μαγνησίας περιλαμβάνει αστικές και ημιαστικές περιοχές, αγροτικές κωμοπόλεις και χωριά, απομακρυσμένους ορεινούς δήμους και νησιωτικές περιοχές. Καλύπτεται με τον τρόπο αυτό, ένα ευρύ φάσμα κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών. Ακόμη, τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι παρόμοια με αυτά του

γενικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γυναικών στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 59,8%. Τα Γυμνάσια αποτελούν το 51% των σχολείων της Δευτεροβάθμιας, τα ΓΕΛ το 32%, ενώ τα ΕΠΑΛ, το 15%. Το 6% των σχολείων της Β/θμιας βρίσκεται σε Δήμους με πληθυσμό λιγότερο από 3000 κατοίκους ενώ το 39% βρίσκεται σε Δήμους με πληθυσμό μέχρι 10000 κατοίκους. Η μέση τιμή της ηλικίας όλων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών είναι τα 48 έτη (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014).

4.2.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη τα διάστημα Μαΐου- Ιουνίου 2018. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του διαδικτύου. Το πλεονέκτημα της επισκόπησης μέσω internet είναι η ταχύτητα και η ευχέρεια επεξεργασίας των απαντήσεων. Οι περιορισμοί που συνοδεύουν την αξιοποίηση του internet (πχ η έλλειψη εξοικείωσης ή πρόσβασης), δεν αφορούν τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, ο οποίος χρησιμοποιεί πλέον ευρύτατα το διαδίκτυο στο χώρο εργασίας του.

Τα ερωτηματολόγια αποστάλθηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολείων με τη συνοδεία ενός εισαγωγικού κειμένου (Παράρτημα Α). Ο σύνδεσμος https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfmjNnxmKaAkdV8w9_c7aDFuCHflmOXgPOUND0v7_eTi_uGjnw/viewform?usp=sf_link παρέπεμπε στην ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω Google Forms. Στη συνέχεια έγινε η προώθησή του συνδέσμου στα email των εκπαιδευτικών μέσω των σχολείων τους. Ένα μέρος των ερωτηματολογίων προωθήθηκε στα σχολεία σε έντυπη μορφή, με τη συνδρομή συναδέλφων. Από την ερευνήτρια δόθηκε η διαβεβαίωση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα γνωστοποιούνταν στα σχολεία.

Στο εισαγωγικό σημείωμα που στάλθηκε γινόταν αναφορά στην ταυτότητα της έρευνας, δίνονταν διαβεβαιώσεις για την εξασφάλιση της ανωνυμίας, παρατίθονταν τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας και παρέχονταν ευχαριστίες για τη συμμετοχή των ερωτώμενων.

4.2.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics v.20. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι για τον υπολογισμό συχνοτήτων, διαμέσων, επικρατούσας τιμής, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων για όλες τις κλίμακες και τις υποκλίμακες, ενώ ελέγχθηκε η κανονικότητα κάθε κατανομής. Χρησιμοποιήθηκαν επαγωγικές (συσχετιστικές) μέθοδοι για να διερευνηθεί η συνάφεια των μεταβλητών και οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05 και σημειώνεται με * ενώ το επίπεδο του 0,01 σημειώνεται με **. Ο εντοπισμός των σημαντικότερων προγνωστικών παραγόντων των μεταβλητών έγινε με τη μέθοδο της πολλαπλής παλινδρόμησης. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας προσμετρήθηκε με τον συντελεστή Cronbach (α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

5.1.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία

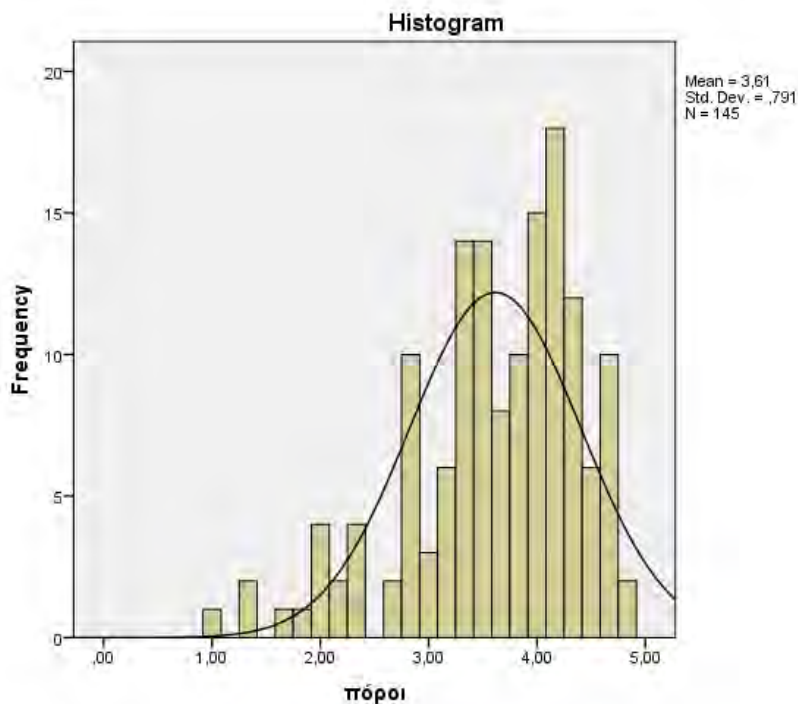
Παρακάτω αναλύονται περιγραφικά οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στις 20 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή τους (μέρος Β). Κάθε υποκλίμακα του εργαλείου μελετάται ξεχωριστά.

Υποκλίμακα 1 - Εξασφάλιση υλικών και διδακτικών πόρων από τον διευθυντή.

Για τη μελέτη της εξασφάλισης υλικών και διδακτικών πόρων από τον διευθυντή, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η «εξασφάλιση πόρων», ως ο Μ.Ο. των 6 απαντήσεων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 1/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,028 < 0.05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως, ότι το ιστογράμμο έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 1), η μέση τιμή (Mean= 3,61) συμπίπτει σχεδόν με τη διάμεσο (Median=3,83), το πηλίκο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=4,69$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=1,77 < 2$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 2/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1



Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων (v), σχετικών συχνοτήτων ($f\%$), μέσων όρων (Μ.Ο.), τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) της υποκλίμακας που σχετίζεται με την εξασφάλιση υλικών και διδακτικών **πόρων** από τον διευθυντή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 - ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διάσταση	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα		Μέσοι όροι Τυπικές αποκλίσεις	
	ν	f%	ν	f%	ν	f%	ν	f%	ν	f%	M.O.	T.A.
ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΡΩΝ M.O=3,61 , T.A.=0,79, δ=3,83												
<i>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας...</i>												
B.1. προωθεί επιμορφωτικές δράσεις ανάπτυξης επαγγελματικής για τους εκπαιδευτικούς	7	4,8	15	10,3	22	15,2	71	49,0	30	20,7	3,70	1,06
B.2. έχει αρκετές γνώσεις σχετικά με μέσα διδασκαλίας (πχ νέες τεχνολογίες, σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης) και των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων	5	3,4	20	13,8	26	17,9	58	40,0	36	24,8	3,69	1,09
B.3. εξασφαλίζει τους κατάλληλους πόρους όπως διδακτικό χρόνο, υλικά και υποστήριξη, για να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων	6	4,1	8	5,5	36	24,8	63	43,4	32	22,1	3,74	1,00
B.4. μπορεί να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης	7	4,8	24	16,6	47	32,4	51	35,2	16	11,0	3,31	1,03
B.5. ενθαρρύνει τη χρήση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών	8	5,5	13	9,0	31	21,4	83	57,2	10	6,9	3,51	0,95
B.6. στηρίζει εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες ή προβλήματα	7	4,8	12	8,3	38	26,2	43	29,7	45	31,0	3,74	1,13

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη παρούσα έρευνα συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι ο διευθυντής τους προωθεί επιμορφωτικές δράσεις (69,7%) και ότι έχει αρκετές γνώσεις σχετικά με μέσα διδασκαλίας (64,8%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν ισχυρή θετική τάση επίσης (65,5%), στο αν ο διευθυντής τους εξασφαλίζει τους κατάλληλους πόρους για να διευκολύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ως προς την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 21,4% απαντούν αρνητικά, 32,4% κλίνουν προς την ουδετερότητα, ενώ το 46,2% απαντά θετικά. Ένα σημαντικό ποσοστό των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στο ότι ο διευθυντής τους ενθαρρύνει τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών (61,4%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να κρίνουν θετικά (60,7%), τη στήριξη που τους παρέχει ο διευθυντής τους όταν αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες ή προβλήματα. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι (3,74) παρατηρήθηκαν στην εξασφάλιση υλικών πόρων και στη στήριξη των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, ενώ χαμηλότερο μέσο όρο (3.31) παρουσίασε η καθοδήγηση σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης.

Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων για όλα τα ερωτήματα της υποκλίμακας αντιστοιχούν στη δήλωση «συμφωνώ», ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «εξασφάλιση πόρων» είναι 3,61, η τυπική απόκλιση 0,79 και η διάμεσος 3,83. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις της υποκλίμακας, είναι προς τη θετική κατεύθυνση.

Υποκλίμακα 2 - Ικανότητα επικοινωνίας

Για τη μελέτη της ικανότητας επικοινωνίας του διευθυντή, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η «ικανότητα επικοινωνίας», ως ο Μ.Ο. των 5 απαντήσεων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 3/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,115 > 0,05$, άρα η κατανομή είναι κανονική.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων (v), σχετικών συχνοτήτων ($f\%$), μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) της διάστασης ικανότητα επικοινωνίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3- ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διάσταση ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ Μ.Ο=3,44 , Τ.Α.=0,84, δ=3,6	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα		Μέσοι όροι
	v	$f\%$	v	$f\%$	v	$f\%$	v	v	$f\%$	Τυπικές αποκλίσεις
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου	v	$f\%$	v	$f\%$	v	$f\%$	v	v	$f\%$	Μ.Ο. Τ.Α.

σας...												
B.7. συζητά και αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις διαδικασίες που βελτιώνουν τη διδακτική πρακτική	6	4,1	17	11,7	49	33,8	55	37,9	18	12,4	3,43	0,99
B.8. συγκαλεί σε συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για θέματα διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων	6	4,1	18	12,4	27	18,6	52	35,9	42	29,0	3,73	1,13
B.9. γνωστοποιεί σαφή κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	8	5,5	22	15,2	75	51,7	34	23,4	6	4,1	3,06	0,88
B.10. περιγράφει με σαφήνεια το όραμα του σχολείου	7	4,8	16	11,0	47	32,4	57	39,3	18	12,4	3,43	1,00
B.11. είναι σαφής κάθε φορά που επικοινωνεί με το διδακτικό προσωπικό για θέματα διδασκαλίας	6	4,2	13	9,1	44	30,8	51	35,7	29	20,3	3,59	1,04

Στην ερώτηση για το αν ο διευθυντής συζητά και αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις διαδικασίες που βελτιώνουν τη διδακτική πρακτική, 50,3% των εκπαιδευτικών απαντά θετικά, ενώ το 33,8% είναι ουδέτεροι, δηλαδή παρατηρείται μια ασθενής θετική τάση. Ως προς το αν ο διευθυντής συγκαλεί σε συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για θέματα διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι απαντήσεις είχαν θετική τάση αφού το 64,9% αυτών, κυμαίνονταν από τη συμφωνία έως την απόλυτη συμφωνία.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (51,7%) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί σχετικά με το αν ο διευθυντής τους γνωστοποιεί σαφή κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, διατηρώντας μια σαφώς ουδέτερη στάση. Οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ουδέτερα (32,4%) προς θετικά (51,7%), την ικανότητα του διευθυντή να περιγράφει με σαφήνεια το όραμα του σχολείου. Ως προς τη σαφήνεια επικοινωνίας του διευθυντή με τους διδάσκοντες για διδακτικά ζητήματα, 56% των εκπαιδευτικών συμφωνούν, ενώ 30,8% απαντούν ουδέτερα, εμφανίζοντας συνολικά μια ασθενή θετική τάση.

Ο υψηλότερος μέσος όρος (3,73) αντιστοιχούσε στην ερώτηση για το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής συγκαλεί σε συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για θέματα διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων και ο χαμηλότερος (3,06), στη γνωστοποίηση σαφών κριτηρίων για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

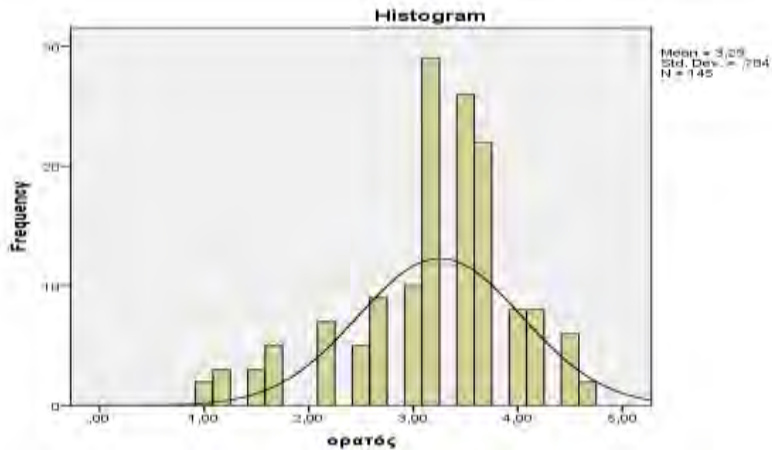
Παρατηρούμε ότι στις 4 από τις 5 ερωτήσεις τα μεγαλύτερα ποσοστά αντιστοιχούν στην απάντηση «συμφωνώ», ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «ικανότητα επικοινωνίας» είναι 3,44, η τυπική απόκλιση 0,84 και η διάμεσος 3,6. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις στην υποκλίμακα αυτή, είναι θετική.

Υποκλίμακα 3 - Ορατή παρουσία

Η τρίτη διάσταση του διευθυντή ηγέτη που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία είναι η ορατή παρουσία του τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Για τη μελέτη της, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η «ορατή παρουσία», ως ο Μ.Ο. των 4 ερωτημάτων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 4/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,001 < 0,05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως, ότι το ιστόγραμμα έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 2), η μέση τιμή (Mean= 3,25) συμπίπτει με τη διάμεσο (Median=3,25), το πηλίκιο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=4,24$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=1,89 < 2$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 5/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2



Τα αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατανομή συχνοτήτων (v), σχετικών συχνοτήτων ($f\%$), μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) της διάστασης ορατή παρουσία, απεικονίζεται στον Πίνακα Συχνοτήτων 4.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 - ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διάσταση ΟΡΑΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ Μ.Ο=3,25, Τ.Α.=0,78, δ=3,2	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα		Μέσοι όροι Τυπικές αποκλίσεις	
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	Μ.Ο.	Τ.Α
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας...												
B.12. επισκέπτεται συχνά τις τάξεις για να παρακολουθήσει μαθήματα	72	51,1	45	31,9	12	8,5	12	8,5	0	0	1,74	0,93
B.13. είναι προσιτός/ή στο να συζητήσει για θέματα διδασκαλίας	3	2,1	12	8,3	25	7,2	61	42,1	44	30,3	3,9	0,99
B.14. είναι ορατός/ή ως παρουσία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές	9	6,2	6	4,1	21	14,5	53	36,6	56	38,6	3,97	1,12
B.15. παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	14	9,8	15	10,5	35	24,5	63	44,1	16	11,2	3,36	1,12

Από τη μελέτη του πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν εξολοκλήρου αρνητικά στο ερώτημα για το αν ο διευθυντής τους επισκέπτεται συχνά τις τάξεις για να παρακολουθήσει μαθήματα. Συγκεκριμένα το 83% των απαντήσεων κυμαίνονται από τη διαφωνία έως την απόλυτη διαφωνία, ενώ μόνο το 8,5% συμφωνεί μερικώς. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι σπάνια οι διευθυντές υιοθετούν αυτή την ενέργεια στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν θερμά ότι ο διευθυντής τους είναι προσιτός στο να συζητήσει για θέματα διδασκαλίας, εφόσον σύμφωνα με τις απαντήσεις το 72,1% συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα.

Ως προς το αν ο διευθυντής τους αποτελεί ορατή παρουσία στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, το 75,2% των απαντήσεων κυμαίνεται από τη συμφωνία έως την απόλυτη συμφωνία, εμφανίζοντας μια ισχυρή θετική τάση. Τέλος το 55,3% των εκπαιδευτικών απαντά θετικά για το αν ο διευθυντής τους είναι παρακινητής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά είναι άξιο προσοχής ότι το 20,3% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα.

Ο υψηλότερος μέσος όρος (3,97) αντιστοιχούσε στην ερώτηση για το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής αποτελεί ορατή παρουσία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, ενώ ο χαμηλότερος (1,74), στο βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής επισκέπτεται συχνά τις τάξεις για να παρακολουθήσει μαθήματα.

Στην υποκλίμακα «ορατή παρουσία», οι απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα δίστανται. Στο 2^ο και 3^ο ερώτημα εμφανίζεται ισχυρή θετική τάση, στο 1^ο ισχυρή αρνητική, και στο τελευταίο ουδέτερη με ελάχιστη θετική τάση. Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «ορατή παρουσία» είναι 3,25, η τυπική απόκλιση 0,78 και η διάμεσος 3,25. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις είναι ουδέτερη, με ασθενή θετικό προσανατολισμό.

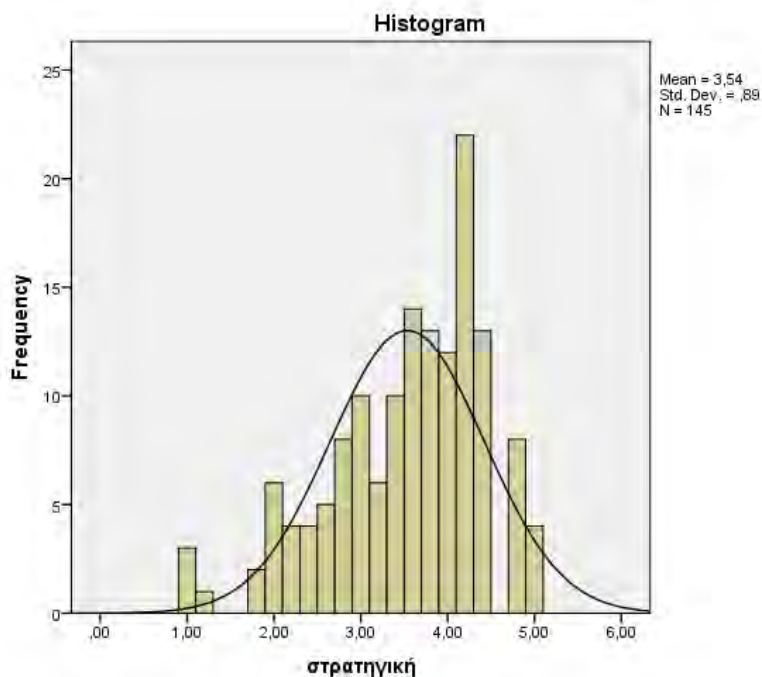
Υποκλίμακα 4 - Στρατηγική ηγεσία

Η τέταρτη διάσταση του διευθυντή ηγέτη που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία είναι η ικανότητά του να παρέχει στρατηγική ηγεσία σε όλο τον οργανισμό. Για τη μελέτη της,

δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η «στρατηγική ηγεσία», ως ο Μ.Ο. των 5 ερωτημάτων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 6/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,026 < 0,05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως, ότι το ιστόγραμμα έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 3), η μέση τιμή (Mean= 3,53) συμπίπτει σχεδόν με τη διάμεσο (Median=3,6), το πηλίκο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=3,63$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=0,5 < 2$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 7/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

ΓΡΑΦΗΜΑ 3



Τα αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατανομή συχνοτήτων (v), σχετικών συχνοτήτων ($f\%$), μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) της διάστασης στρατηγική ηγεσία, απεικονίζεται στον Πίνακα Συχνοτήτων 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5- ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διάσταση ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ M.O=3,53, T.A.=0,88, δ=3,6	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα		Μέσοι όροι
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	M.O. T.A
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας...											
B.16. καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου	6	4,1	16	11,0	37	25,5	57	39,3	29	20,0	3,60 1,05
B.17. παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης	8	5,5	19	13,1	53	36,6	49	33,8	16	11,0	3,32 1,01
B.18. δίνει ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ενέργειες που γίνονται να είναι σύμφωνες με την αξίες και την αποστολή του σχολείου	3	2,1	13	9,0	33	22,8	71	49,0	25	17,2	3,70 0,92
B.19. λειτουργεί ως παράδειγμα προς όλους	12	8,3	19	13,1	46	31,7	43	29,7	25	17,2	3,34 1,15
B.20. επιθυμεί να μαθαίνει και να εξελίσσεται επαγγελματικά	6	4,1	10	6,9	36	24,8	61	42,1	32	22,1	3,71 1,02

Από τη μελέτη του πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (59,3%) συμφωνούν μερικώς ή απόλυτα ότι ο διευθυντής τους καθοδηγεί και υποστηρίζει τα μέλη του σχολείου, εμφανίζοντας μια σαφή θετική τάση. Ως προς το αν ο διευθυντής παρέχει διαρκείς ευκαιρίες μάθησης στα μέλη της κοινότητας, το 36,6% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, εκφράζοντας μια μάλλον ουδέτερη στάση. Το 66,2% των εκπαιδευτικών αποδέχονται μερικώς ή πλήρως ότι ο διευθυντής τους δίνει ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ενέργειες που γίνονται να είναι σύμφωνες με την αξίες και την αποστολή του σχολείου, παρουσιάζοντας μια θετική τάση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν ουδέτερα στο κατά πόσο ο διευθυντής τους λειτουργεί ως παράδειγμα για όλους (31,7%), ενώ συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα (64,2%) ότι επιθυμεί να μαθαίνει και να εξελίσσεται επαγγελματικά.

Ο υψηλότερος μέσος όρος (3,71) παρατηρήθηκε στην ερώτηση για το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής επιθυμεί να μαθαίνει και να εξελίσσεται επαγγελματικά, ενώ ο χαμηλότερος (3,32), στο βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.

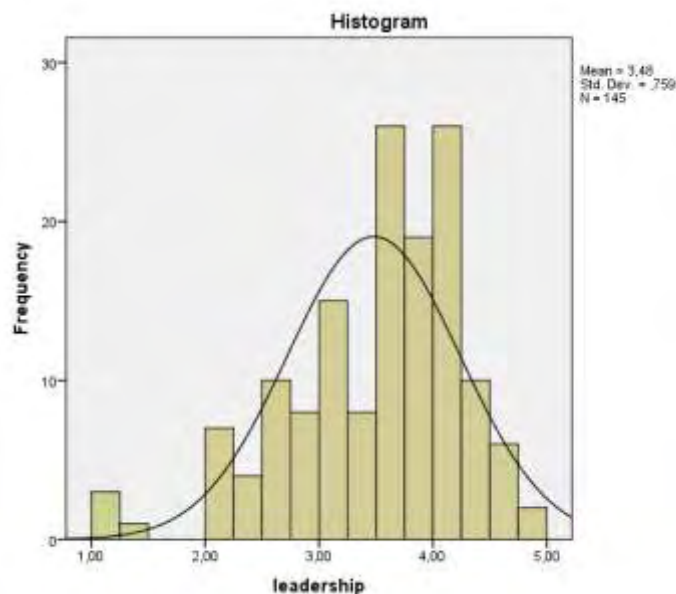
Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «στρατηγική ηγεσία» είναι 3,53, η τυπική απόκλιση 0,88 και η διάμεσος 3,6. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις είναι θετική, με αρκετά μεγάλη ισχύ.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας για την ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία και των υποκλιμάκων της

Για τη μελέτη των χαρακτηριστικών του διευθυντή που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, η «ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία», ως ο Μ.Ο. και των 20 απαντήσεων του μέρους Β του ερωτηματολογίου.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 8/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,023 < 0,05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως ότι το ιστόγραμμα έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 4).

ΓΡΑΦΗΜΑ 4



Ακόμη, η μέση τιμή (Mean= 3,49) συμπίπτει σχεδόν με τη διάμεσο (Median=3,6), το πηλίκο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=4,4$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=1,72$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 9/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

Ο Πίνακας 6 που εμφανίζεται παρακάτω παρουσιάζει τους αριθμητικούς μέσους όρους (means) με βάση μία κλίμακα από το 1-5, καθώς και τις τυπικές αποκλίσεις (standard deviations) για τη μεταβλητή της ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία και τις επιμέρους διαστάσεις της, όπως οι τελευταίες μετρήθηκαν μέσα από τις ερωτήσεις που απαρτίζουν κάθε διάσταση με τη βοήθεια του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Πίνακας 6- Περιγραφικά μέτρα για την κλίμακα της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία και τις διαστάσεις της

Μεταβλητή	Διαστάσεις	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία	<i>Εξασφάλιση πόρων</i>	1-5	3,614	0,790
	<i>Ικανότητα επικοινωνίας</i>	1-5	3,442	0,839
	<i>Ορατή παρουσία</i>	1-5	3,254	0,784
	<i>Στρατηγική ηγεσία</i>	1-5	3,535	0,889
	Μ.Ο. Ηγεσία	1-5	3,480	0,759
	ερωτηματολόγια: 145			

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές των σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας ενσωματώνουν χαρακτηριστικά ηγέτη που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία σε μικρό βαθμό (Μ.Ο.= 3,48). Ένα μέτριο ποσοστό των εκπαιδευτικών (27,6%), αποδέχεται τον διευθυντή τους ως παιδαγωγικό ηγέτη, εφόσον τον βαθμολογούν με τιμές >4 (Πίνακας 10/Παράρτημα Β).

Ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες, η ορατή παρουσία συνιστά διάσταση με ιδιαίτερα αδύναμη παρουσία (Μ.Ο= 3,254). Ωστόσο, από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι οι διευθυντές προσδίδουν τη μεγαλύτερη έμφαση στην εξασφάλιση υλικών και διδακτικών πόρων (Μ.Ο.=

3,614), ακολουθεί η στρατηγική ηγεσία (M.O.=3,535) και στη συνέχεια η ικανότητα επικοινωνίας (M.O.= 3,442).

5.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο τους παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης

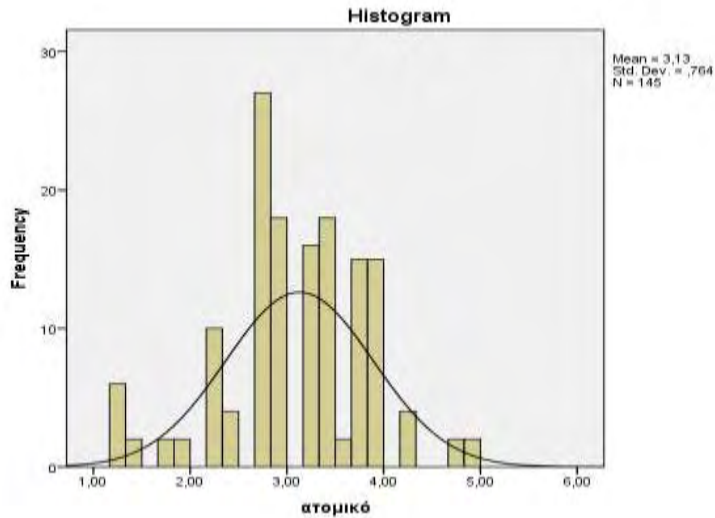
Παρακάτω αναλύονται περιγραφικά οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στις ερωτήσεις που αφορούν τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και οι οποίες αξιολογούν το κατά πόσο στα σχολεία τους υποστηρίζονται συμπεριφορές που ενισχύουν την κουλτούρα της μάθησης (μέρος Γ).

Υποκλίμακα 1 - Διαρκής μάθηση και διάλογος (μάθηση σε ατομικό επίπεδο)

Για τη μελέτη της διάστασης που σχετίζεται με τη διαρκή μάθηση και το διάλογο σε ατομικό επίπεδο, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, το «ατομικό επίπεδο», ως ο M.O. των 4 ερωτημάτων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 11/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,015 < 0,05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως, ότι το ιστόγραμμα έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 5), η μέση τιμή (Mean= 3,13) συμπίπτει σχεδόν με τη διάμεσο (Median=3,25), το πηλίκιο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=1,89$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=0,977 < 2$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 12/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

ΓΡΑΦΗΜΑ 5



Τα αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος των εκπαιδευτικών, δηλαδή η κατανομή συχνοτήτων (ν), σχετικών συχνοτήτων ($f\%$), μέσων όρων (Μ.Ο.) και τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) της διάστασης που σχετίζεται με την διαρκή μάθηση και το διάλογο σε ατομικό επίπεδο, απεικονίζεται στον Πίνακα Συχνοτήτων 7.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7- ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Διάσταση ΔΙΑΡΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ Μ.Ο=3,12, Τ.Α.=0,76, δ=3,25	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	<i>Μέσοι όροι</i> <i>Τυπικές αποκλίσεις</i>
<i>Στο σχολείο μου...</i>	ν $f\%$	ν $f\%$	ν $f\%$	ν $f\%$	ν $f\%$	Μ.Ο. Τ.Α

Γ1. οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον για να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους	6	4,1	18	12,4	45	31,0	59	40,7	17	11,7	3,43	0,92
Γ2. προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς κίνητρα και ανταμοιβές για τη επιμόρφωση και ανάπτυξή τους	33	22,8	39	26,9	51	35,2	18	12,4	4	2,8	2,46	1,06
Γ3. ο καθένας ακούει τις απόψεις των άλλων, παρέχοντας ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση	10	6,9	11	7,6	63	43,4	53	36,6	8	5,5	3,26	0,93
Γ4. υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων μου	2	1,4	22	15,6	45	31,9	68	48,2	4	2,8	3,35	0,82

Το 52,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι οι συνάδελφοί τους βοηθούν ο ένας τον άλλον για να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, εμφανίζοντας μια ασθενή θετική τάση στις απαντήσεις. Στην ερώτηση για το αν στο σχολείο τους προσφέρονται κίνητρα και ανταμοιβές στους εκπαιδευτικούς για τη επιμόρφωση και ανάπτυξή τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη αρνητική τάση (49,7%) στις απαντήσεις τους. Ως προς την ερώτηση αν ο καθένας ακούει τις απόψεις των άλλων παρέχοντας ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση, οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν ουδέτερα (43,4%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ασθενή θετική τάση (51%) συμφωνώντας μερικώς ή απόλυτα στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων τους.

Ο υψηλότερος μέσος όρος (3,43) παρατηρήθηκε στην ερώτηση για το αν στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν ο ένας τον άλλον για να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, ενώ ο χαμηλότερος (2,46), για το αν προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς κίνητρα και ανταμοιβές για τη επιμόρφωση και ανάπτυξή τους.

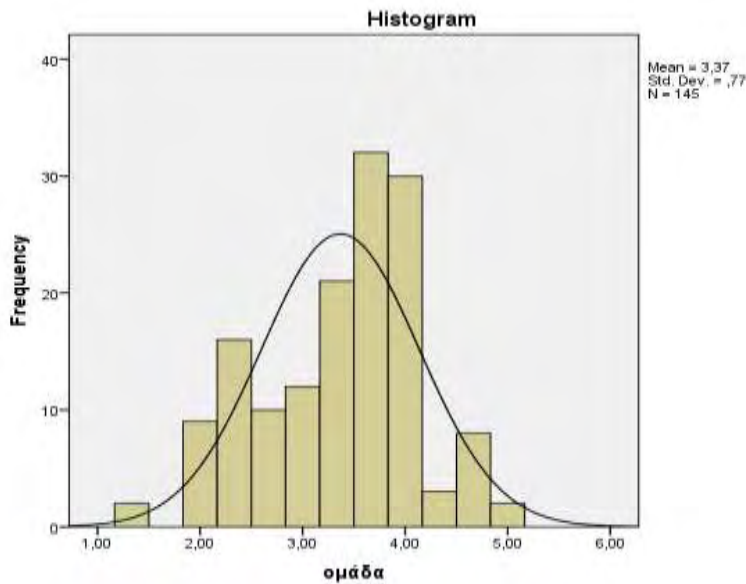
Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «διαρκής μάθηση και διάλογος» είναι 3,12, η τυπική απόκλιση 0,76 και η διάμεσος 3,25. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις είναι ουδέτερη.

Υποκλίμακα 2 - ομαδική μάθηση

Για τη μελέτη της διάστασης που σχετίζεται με τη μάθηση σε επίπεδο ομάδας, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή η «ομαδική μάθηση», ως ο Μ.Ο. των 3 ερωτημάτων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 13/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,001 < 0,05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως, ότι το ιστογράμμο έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 6):

ΓΡΑΦΗΜΑ 6



Η μέση τιμή (Mean= 3,36) συμπίπτει σχεδόν με τη διάμεσο (Median=3,66), το πηλίκιο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=1,86$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=0,88 < 2$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 14/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για την ομαδική μάθηση στον οργανισμό μάθησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8- ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Διάσταση ΟΜΑΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ Μ.Ο=3,367 Τ.Α.=0,76 δ=3,6	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	Μέσοι όροι Τυπικές αποκλίσεις
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι στο σχολείο σας...	v f%	v f%	v f%	v f%	v f%	Μ.Ο. Τ.Α
Γ.5 οι εκπαιδευτικοί έχουν σε κάποιο βαθμό ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες τους	4 2,8	25 17,2	39 26,9	61 42,1	16 11,0	3,41 0,99
Γ.6 δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στο να αναθεωρούν τις απόψεις τους	2 1,4	29 20,0	61 42,1	43 29,7	10 6,9	3,21 0,88
Γ.7 λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των εκπαιδευτικών	4 2,8	21 14,5	32 22,1	77 53,1	11 7,6	3,48 0,92

Από τη μελέτη του πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι γνώμες των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μια ασθενή θετική τάση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν σε κάποιο βαθμό ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες τους, εφόσον το (53,1%) συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα. Στην ερώτηση για το αν στο σχολείο δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και αν οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στο να αναθεωρούν τις απόψεις τους, απαντούν ουδέτερα (42,1%). Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,7%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα εκφράζοντας μια θετική τάση, στο ότι λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Ο υψηλότερος μέσος όρος (3,48) παρατηρήθηκε στην ερώτηση για το αν στο σχολείο

λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ ο χαμηλότερος (3,21), για το αν δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και αν οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στο να αναθεωρούν τις απόψεις τους.

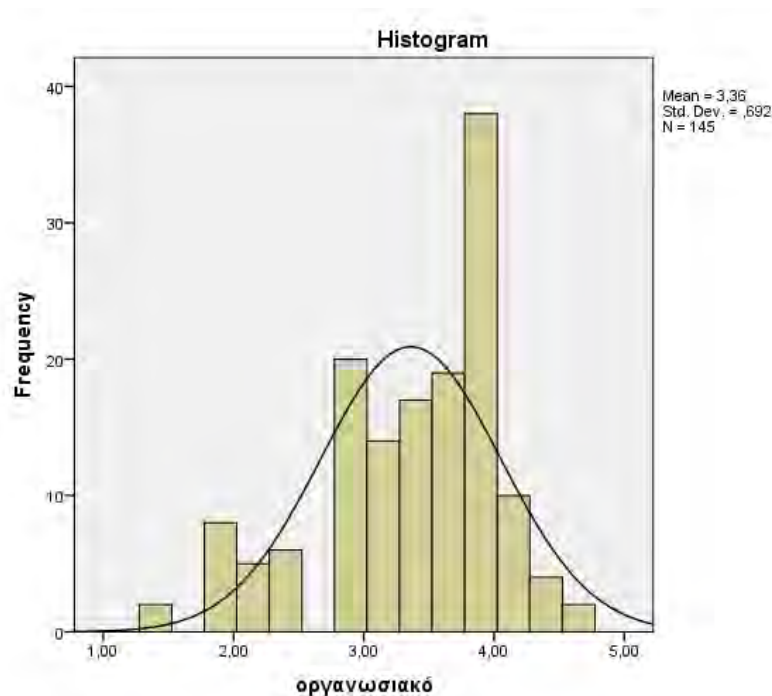
Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «διαρκής μάθηση και διάλογος» είναι 3,367, η τυπική απόκλιση 0,76 και η διάμεσος 3,6. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις είναι ασθενής θετική.

Υποκλίμακα 3 – Μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο

Για τη μελέτη της διάστασης που σχετίζεται με τη μάθηση σε επίπεδο ομάδας, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή η «οργανωσιακή μάθηση», ως ο Μ.Ο. των 5 ερωτημάτων της υποκλίμακας.

Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test (ΠΙΝΑΚΑΣ 15/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Διαπιστώνουμε ότι $p = 0,005 < 0,05$ δηλαδή έχουμε απόκλιση από την κανονικότητα. Παρατηρούμε όμως, ότι το ιστόγραμμα έχει μορφή κανονικής κατανομής (Γράφημα 6):

$Z_{skewness} = 4,35$ και $Z_{kurtosis} = 0,985 < 2$.



Η μέση τιμή (Mean= 3,36) συμπίπτει σχεδόν με τη διάμεσο (Median=3,6), το πηλίκο της λοξότητας δια του τυπικού σφάλματος της λοξότητας είναι $Z_{skewness}=4,35$ ενώ αντίστοιχα το z-score της κύρτωσης είναι $Z_{kurtosis}=0,985 < 2$ με τυπικό σφάλμα της κύρτωσης το 0,4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 16/ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), άρα θεωρούμε ότι η κατανομή είναι κατά προσέγγιση κανονική.

Στην τρίτη υποκλίμακα του οργανισμού μάθησης, μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία κουλτούρας μάθησης στον εκπαιδευτικό τους οργανισμό, μέσα από τη συλλογή και την ανταλλαγή γνώσεων, την ενδυνάμωση και τη μαθησιακή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού σε έναν οργανισμό μάθησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9- ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Διάσταση ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ M.O=3,36, T.A.=0,69, δ=3,6	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα	<i>Μέσοι όροι</i> <i>Τυπικές αποκλίσεις</i>
<i>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι στο σχολείο σας...</i>	v f%	v f%	v f%	v f%	v f%	M.O. T.A.

Γ.8 επικρατεί σεβασμός προς τις απόψεις του άλλου	2 1,4	12 8,3	35 24,1	83 57,2	13 9,0	3,64 0,81
Γ.9 υπάρχει μηχανισμός ελέγχου για το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου	21 14,7	45 31,5	45 31,5	32 22,4	0 0	2,62 0,99
Γ.10 ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς	4 2,8	16 11,0	28 9,3	83 57,2	14 9,7	3,6 0,9
Γ.11 ενθαρρύνεται η καινοτομία	4 2,8	19 13,1	39 26,9	71 49,0	12 8,3	3,47 0,92
Γ.12 υπάρχει συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα για την κάλυψη των αμοιβαίων αναγκών	4 2,8	23 5,9	37 25,5	63 43,4	18 12,4	3,47 0,99

Από τη μελέτη του πίνακα, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,2%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι στο σχολείο τους σέβονται τις απόψεις των άλλων. Αντίθετα, 46,2% του δείγματος, αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχει μηχανισμός ελέγχου για το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου, εκφράζοντας μια αξιοσημείωτη αρνητική τάση. Είναι άξιο προσοχής ότι το 66,9% των ερωτηθέντων συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι στον εκπαιδευτικό τους οργανισμό ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλίας, ενώ σε πιο μικρό βαθμό (57,3%) αποδέχεται μερικώς ή πλήρως ότι ενθαρρύνεται η καινοτομία. Μια ασθενής θετική τάση (55,8%), εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση για το αν υπάρχει συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα για την κάλυψη των αμοιβαίων αναγκών.

Ο υψηλότερος μέσος όρος (3,64) παρατηρήθηκε στην ερώτηση για το αν στο σχολείο επικρατεί σεβασμός προς τις απόψεις του άλλου, ενώ ο χαμηλότερος (2,62) για το αν υπάρχει μηχανισμός ελέγχου για το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου.

Ο μέσος όρος των απαντήσεων της διάστασης «μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο» είναι 3,36, η τυπική απόκλιση 0,69 και η διάμεσος 3,6. Συνολικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις είναι ασθενής θετική.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας για τον οργανισμό μάθησης και των υποκλιμάκων της

Για τη μελέτη των χαρακτηριστικών οργανισμού μάθησης που παρουσιάζει το σχολείο των μελών του δείγματος, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή ως ο Μ.Ο. και των 12 απαντήσεων του μέρους Γ του ερωτηματολογίου. Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test και εφόσον $p = 0,088 > 0,05$, η κατανομή είναι κανονική (ΠΙΝΑΚΑΣ 17/ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Στον Πίνακα 10 που ακολουθεί, καταγράφονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι (means) με βάση την κλίμακα από το 1-5, καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις (standard deviations) για τη μεταβλητή του οργανισμού μάθησης και για τις επιμέρους διαστάσεις της.

Πίνακας 10- Περιγραφικά μέτρα για την κλίμακα του οργανισμού μάθησης και τις υποκλιμάκες της

Μεταβλητή	Διαστάσεις	Κλίμακα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οργανισμός μάθησης	διαρκής μάθηση και διάλογος	1-5	3,129	0,764
	ομαδική μάθηση	1-5	3,367	0,769
	οργανωσιακή μάθηση	1-5	3,360	0,691
	Μ.Ο. Οργανισμού μάθησης	1-5	3,284	0,619
	Ερωτηματολόγια: 145			

Κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το σχολείο τους σε πολύ μικρό βαθμό εμφανίζει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης (Μ.Ο. 3,284). Μόλις ένα 5,5% των απαντήσεων συγκεντρώνει βαθμολογία >4 (ΠΙΝΑΚΑΣ 18 / ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από τη μελέτη των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης, με την ομαδική μάθηση να εμφανίζεται ελάχιστα πιο ισχυρή (Μ.Ο. = 3,367) σε σχέση με την οργανωσιακή μάθηση (Μ.Ο. = 3,360) και να ακολουθεί η ατομική μάθηση μέσω της διαρκούς μάθησης και του διαλόγου (Μ.Ο. = 3,129).

5.1.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης ηγεσίας που υποστηρίζει την ποιοτική διδασκαλία και την κουλτούρα μάθησης στο σύγχρονο σχολείο

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το πόσο αναγκαία θεωρούν την ύπαρξη παιδαγωγικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο καθώς και κατά πόσο είναι αναγκαίο αυτό να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα σχετικών συχνοτήτων (Πίνακας 11).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11 - ΠΟΣΟΣΤΟ %

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα		Μέσοι όροι Τυπικές αποκλίσεις	
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	M.O.	T.A.
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ...												
Δ.1 ο διευθυντής πρέπει να δίνει έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία	0	0	0	0	4	2,8	48	33,1	93	64,1	4,61	0,54
Δ.2 το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός που προωθεί και ενθαρρύνει τη μάθηση των μελών του	0	0	0	0	0		31	21,4	114	78,6	4,79	0,41

Από τη μελέτη του πίνακα αποκαλύπτεται ότι η απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνούν ή συμφωνούν πλήρως ότι οι διευθυντές στο σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητο να δίνουν έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία (97,2%) και ότι το σύγχρονο σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός που προωθεί και ενθαρρύνει τη μάθηση των μελών του (100%).

5.1.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό κατά τον οποίο στο σχολείο τους υφίστανται συνθήκες και εφαρμόζονται πρακτικές που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης

Για τη μελέτη του βαθμού ως προς τον οποίο εφαρμόζονται πρακτικές στο σχολείο και καλλιεργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για το μετασχηματισμό του σε οργανισμό

μάθησης, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή, ο «μετασχηματισμός του σχολείου» ως ο Μ.Ο. και των 11 απαντήσεων του μέρους Δ του ερωτηματολογίου. . Στις ερωτήσεις Ε.1 και Ε.3 έγινε επανακωδικοποίηση (recode) με αντιστροφή των απαντήσεων, ώστε η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα να αντιστοιχεί σε στάσεις και οι συμπεριφορές που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test και εφόσον $p = 0,281 > 0.05$, η κατανομή είναι κανονική (ΠΙΝΑΚΑΣ 19/ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 12) παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό που εφαρμόζονται πρακτικές στο σχολείο τους και καλλιεργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για το μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ Μ.Ο=3,21, Τ.Α.=0,66, δ=3,2	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		συμφωνώ		συμφωνώ απόλυτα		Μέσοι όροι Τυπικές αποκλίσεις
	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	v	f%	Μ.Ο. Τ.Α.
<i>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι στο σχολείο σας..</i>											
E.1 υπάρχει αντίσταση στις αλλαγές και αμυντικές συμπεριφορές στην κουλτούρα μάθησης	10	6,9	29	20,0	52	35,9	43	29,7	11	7,6	3,11 1,03
E.2 τα προβλήματα που ανακύπτουν και τα λάθη που γίνονται αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης	0	0	21	14,5	73	50,3	41	28,3	10	6,9	3,28 0,79
E.3 ο καθένας εστιάζει μόνο στα ζητήματα αποκλειστικής του ευθύνης	10	6,9	35	24,1	40	27,6	47	32,4	13	9,0	3,12 1,09
E.4 επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα	4	2,8	25	17,2	65	44,8	49	33,8	2	1,4	3,14 0,81
E.5 καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για μαθητές	2	1,4	25	17,2	58	40,0	53	36,6	7	4,8	3,26 0,85
E.6 καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για εκπαιδευτικούς	4	2,8	35	24,1	67	46,2	37	25,5	2	1,4	2,99 0,81

E.7 οργανώνονται εκδηλώσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση και σχετίζονται με τους στόχους του σχολείου	4	2,8	17	11,7	45	31,0	61	42,1	18	12,4	3,50	0,95
E.8 οργανώνονται εκδηλώσεις που ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα	8	5,5	11	7,6	36	24,8	59	40,7	31	21,4	3,65	1,07
E.9 έχει δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης	18	12,4	20	14,0	45	31,5	48	33,6	12	8,4	3,11	1,14
E.10 οι συνάδελφοί μου είναι θετικοί στην καλλιέργεια συνθηκών σύγχρονου οργανισμού μάθησης	8	5,5	9	6,2	67	46,2	57	39,3	4	2,8	3,28	0,84
E.11 ο διευθυντής μου διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	8	5,5	17	11,7	47	32,4	57	39,3	16	11,0	3,39	1,01

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ουδετερότητα (35,9%) στην ερώτηση για το βαθμό κατά τον οποίο υπάρχει αντίσταση στις αλλαγές και αμυντικές συμπεριφορές στην κουλτούρα μάθησης στο σχολείο τους. Παρατηρούμε όμως, ότι οι θετικές απαντήσεις είναι λίγο περισσότερες από της αρνητικές, που σημαίνει ότι στο σχολείο εμφανίζονται ασθενείς τάσεις αντίστασης στην αλλαγή. Εμφανίζονται στην πλειοψηφία τους ουδέτεροι (50,3%) στην ερώτηση για το αν τα προβλήματα που ανακύπτουν και τα λάθη που γίνονται αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης. Στην ερώτηση για το κατά πόσο ο καθένας εστιάζει μόνο στα ζητήματα αποκλειστικής του ευθύνης ένα μεγάλο ποσοστό (41,4%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ενώ μόνο το 24,1% διαφωνεί, δείχνοντας ότι υπάρχει μια ισχυρή τάση απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ουδέτεροι (44,8%) ως προς την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων στο σχολείο τους, ενώ ως προς την καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές, απαντούν ουδέτερα (40%) . Εμφανίζονται επίσης να είναι απόλυτα ουδέτεροι (46,2%), ως προς την καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους.

Για τη διοργάνωση εκδηλώσεων που υποστηρίζουν τη μάθηση ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (54,5%) απαντά θετικά, εκφράζοντας μια ασθενή θετική τάση. Για τις εκδηλώσεις που ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, 62,1%

συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι διενεργούνται στη σχολική τους μονάδα, απαντώντας θετικά.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το αν στο σχολείο τους έχει δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης, κλίνουν προς την ουδετερότητα (31,5%), ενώ ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό (26,4%) διαφωνεί μερικώς ή απόλυτα. Στην ερώτηση για το κατά πόσο οι συνάδελφοί τους είναι θετικοί στη δημιουργία οργανισμού μάθησης, απαντούν επίσης με ουδετερότητα (46,2%).

Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με το αν ο διευθυντής του διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκφράζουν μία ασθενή θετική τάση, αφού το (50,3%) συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της κλίμακας για τις συνθήκες που ενισχύουν στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Η Μέση Τιμή της κλίμακας έχει βαθμολογία **3,21** και Τυπική Απόκλιση 0,662, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια πολύ ασθενή θετική τάση, όταν τους ζητείται να αξιολογήσουν στάσεις, συμπεριφορές, δεξιότητες, πρακτικές και συνθήκες που θα ενίσχυαν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, γεγονός που σημαίνει ότι τα σχολεία έχουν υιοθετήσει σε πολύ μικρό βαθμό τις συνθήκες που ευνοούν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Στην ενότητα της επαγωγικής στατιστικής διερευνώνται οι συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων και των υποκλιμάκων της έρευνας και ελέγχονται οι τυχόν διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Οι κλίμακες και οι υποκλίμακες της έρευνας ακολουθούν την κανονική κατανομή (όπως έχει ήδη διαπιστωθεί στην ενότητα της περιγραφικής στατιστικής), οπότε τα μέτρα που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι παραμετρικά.

5.2.1 Έλεγχος συσχετίσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις κλίμακες και τις αντίστοιχες υποκλίμακες της έρευνας

Το φύλο των εκπαιδευτικών αποτελεί κατηγορική δίτιμη μεταβλητή, οπότε για να εξεταστεί αν το φύλο των ερωτηθέντων επηρεάζει τις απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί, έγινε χρήση του Independent-Samples T-test εφόσον 1) το δείγμα είναι επαρκές (N= 145), 2) οι μεταβλητές είναι κανονικά κατανεμημένες 3) υπάρχει ομοιογένεια διασπορών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε ίσο με $p=0,05$. Μέσα από την ανάλυση δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση το φύλο τους για τη μεταβλητή της ηγεσίας και για τις διαστάσεις της, ομοίως και για τη μεταβλητή των συνθηκών που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Ως προς τη μεταβλητή του οργανισμού μάθησης και των επιμέρους διαστάσεών της, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, μόνο στη διάσταση που αφορά τη συνεχή μάθηση και το διάλογο σε ατομικό επίπεδο. Από τη μελέτη του Πίνακα 21 (Παράρτημα Β), παρατηρούμε ότι έχουμε ομοιογένεια διασπορών ($F= 1,536$, $p = 0,217 > 0,05$) και $t(143) = -3,757$ με $p = 0,01 < 0,05$ άρα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Επομένως η διαρκής μάθηση σε ατομικό επίπεδο στον οργανισμό, επηρεάζεται από το φύλο, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη μέση τιμή (M.O. = 3,280), σε σχέση με τους άνδρες (M.O. = 2,784) (Πίνακας 20/ Παράρτημα Β).

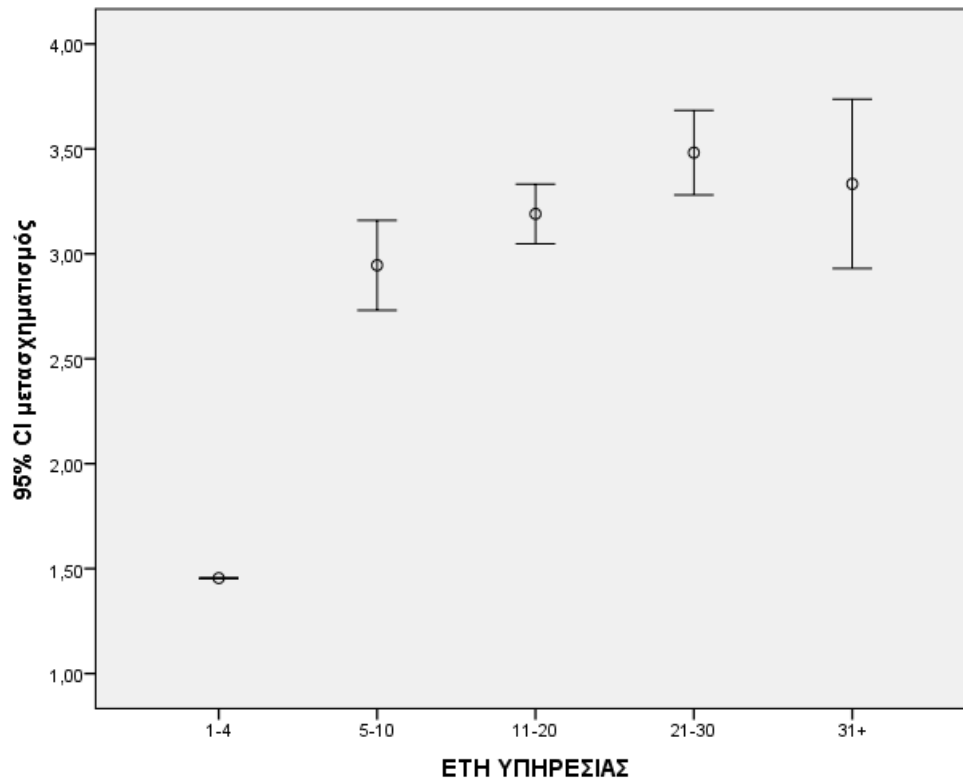
Για να μελετηθεί η επίδραση των υπόλοιπων δημογραφικών στοιχείων (ηλικία, πρόσθετες σπουδές, έτη υπηρεσίας, τύπος σχολείου, περιοχή σχολείου, σχέση εργασίας) στις κλίμακες της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία, του οργανισμού μάθησης, του μετασχηματισμού του σχολείου και τις αντίστοιχες συνιστώσες τους, έγινε χρήση της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One - Way ANOVA). Από τη μελέτη των σχετικών πινάκων που προέκυψαν, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητότητα των μέσων τιμών εντός και μεταξύ των ομάδων για τις εξής κλίμακες:

- Οι συνθήκες που ευνοούν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης παρουσιάζουν διαφορές στις μέσες τιμές ως προς τα έτη υπηρεσίας. Υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών (οριακά) και $F(144,4) = 6,414$, $p=0,01 < 0,05$. Επιλέγοντας το Dunnett T3 test, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα 5-10 έτη υπηρεσίας (M.O. = 2,945) και στα 21- 30 έτη υπηρεσίας (M.O. = 3,482). Η διαφορά

που υπάρχει επίσης στα 1-4 έτη υπηρεσίας αντιστοιχεί σε πολύ μικρό πλήθος τιμών (N=2) οπότε δεν λήφθηκε υπόψη (ΠΙΝΑΚΑΣ 22/ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Στο Γράφημα 8 παρουσιάζονται οι γραφικές παραστάσεις της μεταβλητότητας των δεδομένων (error bar).

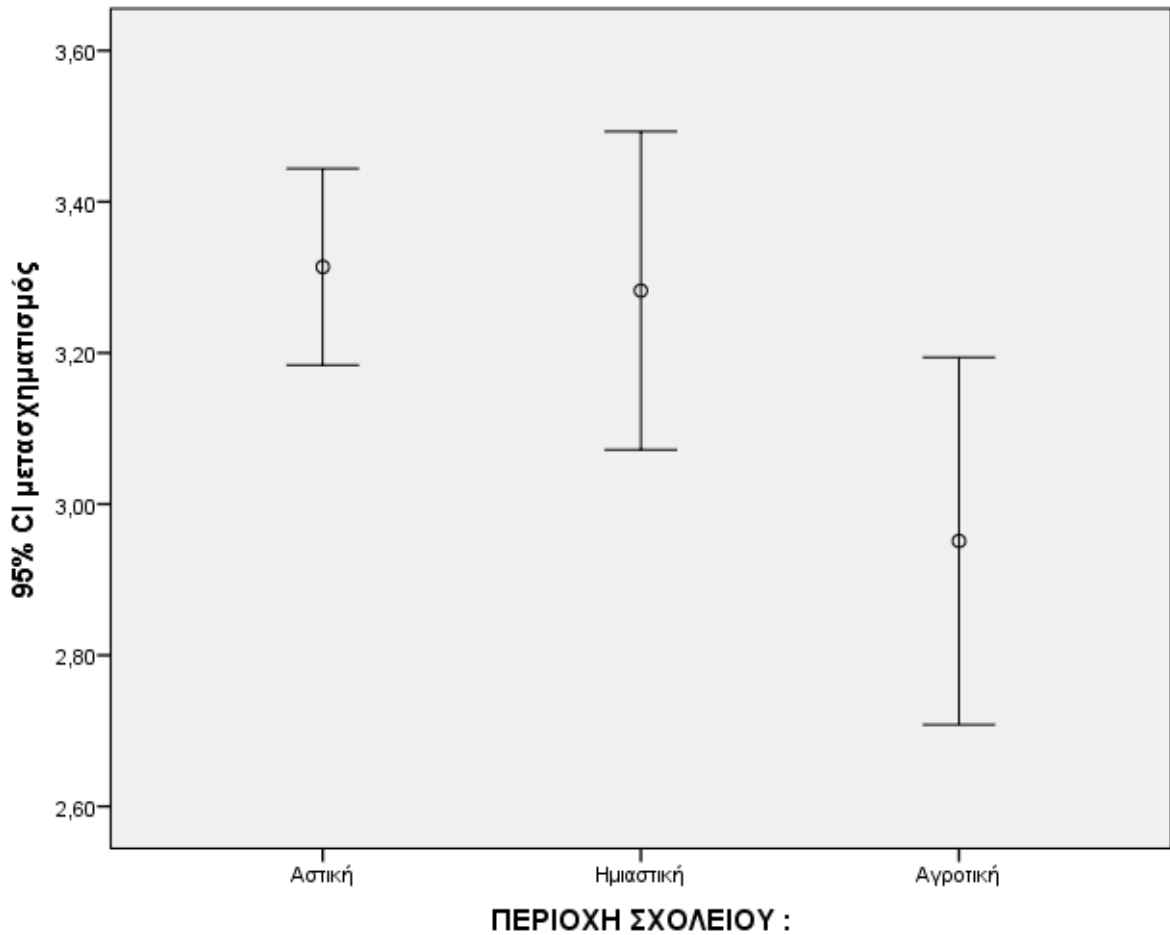
Γράφημα 8



Οι συνθήκες που εννοούν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης παρουσιάζουν διαφορές στις μέσες τιμές ως προς την περιοχή του σχολείου. Υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών(οριακά) και $F(142,2) = 4,398$, $p=0,14 < 0,05$. Επιλέγοντας το Dunnett T3 test, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Αγροτική περιοχή (M.O. = 2,951) και στην Αστική περιοχή (M.O. = 3,183) (ΠΙΝΑΚΑΣ 23/ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Στο Γράφημα 9 παρουσιάζονται οι γραφικές παραστάσεις της μεταβλητότητας των δεδομένων (error bar).

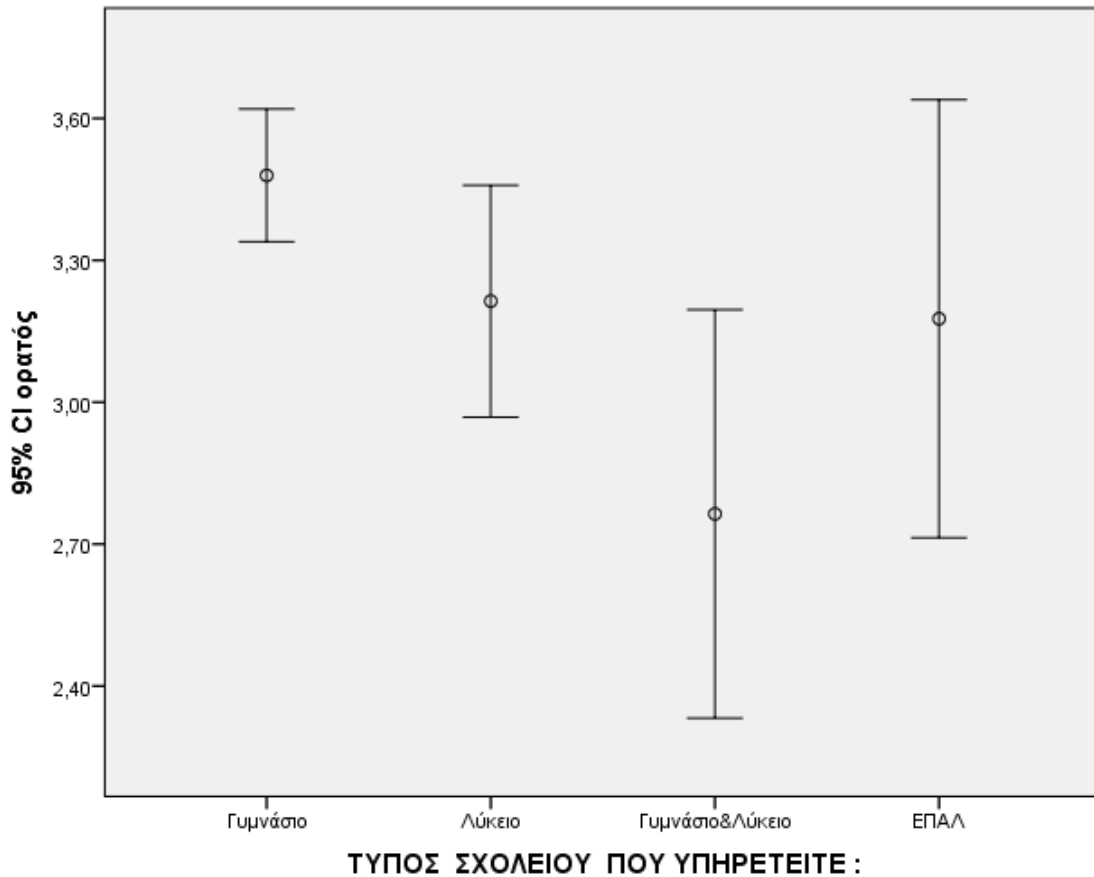
Γράφημα 9



Η υποκλίμακα της ηγεσίας ορατή παρουσία βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τον τύπο του σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια των διασπορών ($p=0,001$), ενώ $F(141,3) = 5,474$, $p=0,001 < 0,05$. Επιλέγοντας το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για το διευθυντή ως ορατή παρουσία, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Γυμνάσιο & Λύκειο (M.O. = 2,763) σε σχέση με όσους υπηρετούν στο Γυμνάσιο (M.O. = 3,479) (ΠΙΝΑΚΑΣ 24/ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Στο Γράφημα 10 παρουσιάζονται οι γραφικές παραστάσεις της μεταβλητότητας των δεδομένων (error bar).

Γράφημα 10



5.2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία, του οργανισμού μάθησης και των συνθηκών που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Οι μεταβλητές μας είναι ποσοτικές, οπότε για τις συσχετίσεις μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r . Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας παριστάνεται με * όταν $0,01 < p < 0,05$ και με ** όταν $p < 0,01$.

Στον Πίνακα 13 σημειώνονται οι συντελεστές συσχέτισης και το επίπεδο σημαντικότητας μεταξύ της μεταβλητής που περιγράφει το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολείο τους ως οργανισμό μάθησης και της μεταβλητής της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία και των διαστάσεών της.

Διαπιστώνουμε ότι ανάμεσα στον οργανισμό μάθησης και την ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία, ο συντελεστής συσχέτισης ($r = 0,504^{**}$, $N=145$, $p<0,01$) είναι υψηλός θετικός και στατιστικά σημαντικός, σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Ο οργανισμός μάθησης παρουσιάζει μέτρια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση και με τις 4 διαστάσεις της ηγεσίας. Ειδικότερα, με την στρατηγική ηγεσία παρουσιάζει συντελεστή συσχέτισης $r = 0,480^{**}$, με την ικανότητα επικοινωνίας $r = 0,477^{**}$, με την ορατή παρουσία $r = 0,461^{**}$ και με την παροχή πόρων έχει συσχέτιση $r = 0,436^{**}$ σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01.

Πίνακας 13

		Ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία	Παροχή πόρων	Ικανότητα επικοινωνίας	Ορατή παρουσία	Στρατηγική Ηγεσία
Οργανισμός μάθησης	Συντελεστής συσχέτισης r	0,504 ^{**}	0,436 ^{**}	0,477 ^{**}	0,461 ^{**}	0,480 ^{**}
	Επίπεδο σημαντικότητας p	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

Συσχετίζοντας την ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία με τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, διαπιστώνουμε υψηλή θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ομαδική μάθηση ($r = 0,618^{**}$, $N=145$, $p<0,01$) και τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού ($r = 0,612^{**}$, $N=145$, $p<0,01$) σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01, ενώ παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση μη στατιστικά σημαντική με τη συνεχή μάθηση και διάλογο δηλαδή τη μάθηση σε ατομικό επίπεδο ($r = 0,060$, $N=145$, $p>0,05$) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14

		Συνεχής μάθηση και διάλογος	Ομαδική μάθηση	Μάθηση σε επίπεδο οργανισμού
Ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία	Συντελεστής συσχέτισης r	0,060	0,618 ^{**}	0,612 ^{**}

	Σημαντικότητα p	0,470	0,001	0,001
--	-----------------	-------	-------	-------

Συσχετίζοντας την ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία και τις διαστάσεις της με τη μεταβλητή των συνθηκών που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης διαπιστώνουμε υψηλές θετικές συσχετίσεις, στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,01. Ειδικότερα, οι συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου συσχετίζονται με την ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία με $r = 0,635^{**}$, με την παροχή πόρων με $r = 0,572^{**}$, με την ικανότητα επικοινωνίας με $r = 0,561^{**}$, με την ορατή παρουσία με $r = 0,573^{**}$ και με τη στρατηγική ηγεσία με $r = 0,624^{**}$ όπως φαίνονται και στο πίνακα 15.

Πίνακας 15

		Ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία	Παροχή πόρων	Ικανότητα επικοινωνίας	Ορατή παρουσία	Στρατηγική Ηγεσία
Συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργ. μάθησης	Συντελεστής συσχέτισης r	0,635 ^{**}	0,572 ^{**}	0,561 ^{**}	0,573 ^{**}	0,624 ^{**}
	Σημαντικ. p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

5.2.3 Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία, του οργανισμού μάθησης και των συνθηκών που ενισχύουν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Για να διερευνηθούν οι ισχυρότεροι προβλεπτικοί παράγοντες των διαστάσεων της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία σε ένα σχολείο που αποτελεί οργανισμό που μαθαίνει, χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο stepwise (βηματική). Τις ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν οι τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία (η εξασφάλιση υλικών και διδακτικών

πόρων, οι ικανότητες επικοινωνίας του διευθυντή, ο διευθυντής ως ορατή παρουσία και η παροχή στρατηγικής ηγεσίας με στόχο τη μάθηση στον οργανισμό). Το ρόλο της εξαρτημένης μεταβλητής αποτελούν διαδοχικά οι επιμέρους διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και συνολικά ο οργανισμός μάθησης. Οι διαστάσεις της ηγεσίας δεν ερμηνεύουν ικανοποιητικά τη συνεχή μάθηση και διάλογο γιατί το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας προέκυψε μεγαλύτερο του 0,05. Για την ομαδική μάθηση, πρώτη σε ερμηνευτική ικανότητα ήταν η ικανότητα επικοινωνίας του διευθυντή $Beta = 0,356$, $p < 0,01$ και ακολουθεί η ορατή παρουσία ($Beta=0,307$, $p < 0,01$), ενώ οι άλλες δύο μεταβλητές δεν έδιναν ικανοποιητική ερμηνεία. Το 38,2% της ομαδικής μάθησης αποδίδεται συνδυαστικά στις διαστάσεις της ηγεσίας. Για τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού πρώτη σε ερμηνευτική ικανότητα ήταν η στρατηγική ηγεσία ($Beta=0,414$, $p < 0,01$) και δεύτερη η ορατή παρουσία ($Beta=0,213$, $p < 0,05$) ενώ οι άλλες δύο μεταβλητές δεν έδιναν ικανοποιητική ερμηνεία. Το 39,4% της μάθησης σε επίπεδο οργανισμού αποδίδεται συνδυαστικά στις διαστάσεις της ηγεσίας. Για τον οργανισμό μάθησης πρώτη σε ερμηνευτική ικανότητα ήταν η στρατηγική ηγεσία ($Beta 0,480$, $p < 0,01$) και δεύτερη η ικανότητα επικοινωνίας ($Beta=0,264$, $p < 0,05$) ενώ οι άλλες δύο μεταβλητές δεν έδιναν ικανοποιητική ερμηνεία. Το 25,8% του οργανισμού μάθησης αποδίδεται συνδυαστικά στις διαστάσεις της ηγεσίας. (Πίνακας 16)

Πίνακας 16

	Συνεχής μάθηση και διάλογος	Ομαδική μάθηση $R^2=0,382$	Μάθηση σε επίπεδο οργανισμού $R^2=0,394$	Οργανισμός μάθησης $R^2=0,258$
Πόροι διδακτικοί και υλικοί	–	–	–	–
Ικανότητα επικοινωνίας	–	Beta 0,356 $p < 0,01$	–	Beta 0,264 $p < 0,05$
Ορατή παρουσία	–	Beta 0,307 $p < 0,01$	Beta 0,213 $p < 0,05$	–
Στρατηγική ηγεσία	–	–	Beta 0,414 $p < 0,01$	Beta 0,480 $p < 0,01$

Ομοίως, για να διερευνηθούν οι ισχυρότεροι προβλεπτικοί παράγοντες των διαστάσεων της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία στις συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise* (βηματική). Τις ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν οι τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία (η εξασφάλιση υλικών και διδακτικών πόρων, οι ικανότητες επικοινωνίας του διευθυντή, ο διευθυντής ως ορατή παρουσία και η παροχή στρατηγικής ηγεσίας με στόχο τη μάθηση στον οργανισμό). Το ρόλο της εξαρτημένης μεταβλητής αποτελούν οι συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πρώτη σε ερμηνευτική ικανότητα διαπιστώθηκε η στρατηγική ηγεσία $Beta = 0,414$, $p < 0,01$, ενώ οι άλλες τρεις μεταβλητές δεν έδιναν ικανοποιητική ερμηνεία. Το 38,9% των συνθηκών που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης αποδίδεται συνδυαστικά στις διαστάσεις της ηγεσίας. (Πίνακας 17)

Πίνακας 17

	Συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης
	$R^2=0,389$
Πόροι διδακτικοί και υλικοί	—
Ικανότητα επικοινωνίας	—
Ορατή παρουσία	—
Στρατηγική ηγεσία	Beta 0,414 P<0,01

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση απλής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και εξαρτημένες διαδοχικά τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης (συνεχής μάθηση και διάλογος, ομαδική μάθηση, μάθηση σε επίπεδο οργανισμού) και τη μεταβλητή του

οργανισμού μάθησης. Οι συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης δεν ερμηνεύουν τη συνεχή μάθηση και διάλογο, ερμηνεύουν ικανοποιητικά (48,8%) την ομαδική μάθηση (Beta=0,699, $p<0,01$) , ικανοποιητικά (59,6%) τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού (Beta=0,772, $p<0,01$) και ικανοποιητικά (43,9%) τον οργανισμό μάθησης (Beta=0,663, $p<0,01$). (Πίνακας 18).

Πίνακας 18

	Συνεχής μάθηση και διάλογος	Ομαδική μάθηση $R^2=0,488$	Μάθηση σε επίπεδο οργανισμού $R^2=0,596$	Οργανισμός μάθησης $R^2=0,439$
Συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	–	Beta 0,699 $p<0,01$	Beta 0,772 $p<0,01$	Beta 0,663 $p<0,01$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις διασυνδέσεις της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία με το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης έχει την ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζεται συστηματικά σε νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις, καθώς τα μέλη του, ατομικά και ομαδικά μαθαίνουν, επεκτείνοντας στη συνέχεια τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Αλλά ένα σχολείο δεν μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης χωρίς τις κατάλληλες συνθήκες και τον κινητήριο μοχλό που είναι η ηγεσία. Η βιβλιογραφία έχει εντοπίσει ότι η ηγεσία με έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία υποστηρίζει σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο, καθώς: παρέχει υλικούς και διδακτικούς πόρους, προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη, αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλοντας στην υποστήριξη συνεργατικών δράσεων μεταξύ τους και ενισχύοντας την οικοδόμηση κοινοτήτων μάθησης, επικοινωνεί ένα σαφές όραμα και μπορεί να αξιολογεί τα αποτελέσματα των ενεργειών με κυρίαρχο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν αξιοπρόσεκτα ευρήματα αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς: α) το βαθμό κατά τον οποίο ο διευθυντής τους παρουσιάζει χαρακτηριστικά ηγεσίας που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία και τις δεξιότητες της ηγεσίας που αναδεικνύονται, β) το βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο τους ενέχει χαρακτηριστικά μανθάνοντα οργανισμού και τις διαστάσεις που αναδεικνύονται και γ) για το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

➤ Η ταυτότητα του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 145 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της περιφερειακής ενότητας Μαγνησίας.

Οι συμμετέχοντες είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους γυναίκες και έχουν ηλικία από 46-55 ετών, ενώ ακολουθεί σε ποσοστό η ηλικιακή ομάδα των 36 έως 45 ετών .

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι, καθώς η περιοχή της Μαγνησίας προσλαμβάνει ελάχιστους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει προϋπηρεσία 11-20 έτη και υπηρετεί σε Γυμνάσιο, αστικής περιοχής.

Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (28,2%) διαθέτει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό), αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα Στατιστικά στοιχεία για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (29,1% των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλίας κατέχει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα) (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, 2015). Το αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών με βελτιωμένα προσόντα θα μπορούσε να αποδοθεί εν μέρει στο ότι οι πρόσθετοι τίτλοι σπουδών αποτελούν κίνητρο για τη διεκδίκηση θέσης ευθύνης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

Το 88,3% των εκπαιδευτικών παρακολούθησε πρόσφατα επιμορφώσεις που αφορούσαν κυρίως τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας αλλά και επιμορφώσεις πάνω στο διδακτικό αντικείμενο, τις δημιουργικές εργασίες, αλλά και σε άλλους τομείς. Υπάρχει επομένως υψηλό ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ατομική τους μάθηση ιδιαίτερα στις Νέες Τεχνολογίες. Όπως και οι Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, (2010) επισημαίνουν, η επιμόρφωση στις ΤΠΕ συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύοντας την ιδέα ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη αυξάνει την αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας και διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών. Διαπιστώνεται ωστόσο, ανυπαρξία επιμορφώσεων ή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικά ή σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, γεγονός που θα συνέβαλλε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των νεοδιόριστων (Oliver & Reschly, 2007).

➤ Ηγεσία με έμφαση στην ποιοτική ηγεσία και οι δεξιότητες που αναδεικνύονται

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διαστάσεις της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία, εστιάζονται κυρίως στην *εξασφάλιση υλικών και διδακτικών πόρων* με την παροχή υλικών πόρων και την ενθάρρυνση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών από το διευθυντή, να συγκεντρώνουν την υψηλότερη βαθμολογία και την ισχυρότερη θετική τάση. Σημαντική θετική τάση αποτυπώνεται στα ερωτήματα για το αν ο διευθυντής προωθεί επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και για το αν έχει επαρκείς γνώσεις σχετικά με τα μέσα διδασκαλίας. Συμπερασματικά, η γενικότερη τάση που εμφανίζουν οι απαντήσεις της υποκλίμακας, είναι προς τη θετική κατεύθυνση.

Η *στρατηγική ηγεσία* ακολουθεί, ως προς την τιμή του μέσου όρου της, με τους εκπαιδευτικούς να απαντούν σε σημαντικό ποσοστό θετικά για το αν ο διευθυντής τους διασφαλίζει ότι οι ενέργειες που γίνονται είναι σύμφωνες με την αξίες και την αποστολή του σχολείου. Διαπιστώνουν επίσης, ότι ο διευθυντής τους επιθυμεί να μαθαίνει και να εξελίσσεται επαγγελματικά και ότι καθοδηγεί και υποστηρίζει τα μέλη του σχολείου.

Η *ικανότητα επικοινωνίας* του διευθυντή εμφανίζει μικρότερο μέσο όρο από τις προηγούμενες δύο διαστάσεις γεγονός που καταδεικνύει τυπική άσκηση καθηκόντων από το διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν με τις απαντήσεις τους την ανυπαρξία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Ταυτόχρονα επισημαίνουν τη μέτρια αλληλεπίδραση τους με το διευθυντή τόσο για τις διαδικασίες που βελτιώνουν τη διδακτική πρακτική, όσο και για τη σαφή περιγραφή του οράματος του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τη δυσχέρεια δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Κατά τους Blase & Blase (1999), όταν οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους διευθυντές τους για διδακτικά ζητήματα και προβληματίζονται συλλογικά αντί να δέχονται οδηγίες ή επικρίσεις, δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης που υποστηρίζει τη μάθηση των μαθητών. Παράλληλα η συγκρότηση ενός κοινού οράματος ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελεί κινητήρια δύναμη στη διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz (2010). Στην υποκλίμακα αυτή, οι εκπαιδευτικά απαντούν θετικά ως προς τη σύγκληση συνεδριάσεων και τη σαφήνεια επικοινωνίας του διευθυντή για θέματα διδασκαλίας.

Η διάσταση της *ορατής παρουσίας* του διευθυντή εμφανίζεται πιο αδύναμη από τις υπόλοιπες κυρίως γιατί στο ελληνικό σχολείο ο διευθυντής σπάνια επισκέπτεται τις τάξεις για να παρακολουθήσει μαθήματα, καθώς παρόμοιες ενέργειες θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς επικριτικές ως προς τον επαγγελματισμό τους. Γενικότερα στην Ελλάδα, δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και δεν εφαρμόζονται πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Απεναντίας η εκπαιδευτική και συνδικαλιστική κοινότητα εμφανίζει ισχυρές αντιστάσεις στον τομέα αυτό (Μπαγάκης, 2017). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ισχυρά θετική τάση στις απαντήσεις τους για τη προσήνεια του διευθυντή και την ορατή παρουσία του στο σχολείο. Η διάσταση του διευθυντή ως ορατή παρουσία εμφανίζει σημαντικά υψηλότερη μέση τιμή για εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Γυμνάσιο σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε Γυμνάσιο & Λύκειο (στην περιοχή της Μαγνησίας λειτουργούν αρκετά Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις). Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στο ότι οι διευθυντές των Γυμνασίων με Λυκειακές Τάξεις εξυπηρετούν και τους δύο τύπους σχολείων και έχουν ενδεχομένως αυξημένο φόρτο διοικητικών και άλλων γραφειοκρατικών εργασιών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές των σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας παρουσιάζουν σε ένα μέτριο βαθμό χαρακτηριστικά ηγέτη που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με πρόσφατη έρευνα των Καραρου & Bush (2015) σε ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υψηλής αποτελεσματικότητας. Στην έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές ενσωμάτωναν στοιχεία άτυπης παιδαγωγικής ηγεσίας, που συνοδεύονταν από μια ανεπίσημη ηγεσία των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, σε αντίστοιχη έρευνα της Μπινιάρη (2012), δεν συνδέθηκε η ηγεσία με τη μάθηση ούτε διαπιστώθηκαν πρακτικές που να ενισχύουν τη μάθηση.

Σχετικά με τις δεξιότητες της ηγεσίας που αναδεικνύονται, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής τους εμφανίζει τη δεξιότητα του πάροχου υλικών και διδακτικών πόρων σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες, αναδεικνύοντας τη διαχειριστική/ διοικητική του διάσταση.

➤ Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και οι διαστάσεις που αναδεικνύονται

Οι υψηλότεροι μέσοι όροι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης επικεντρώνονται στην *ομαδική μάθηση* (Μ.Ο. = 3,367), εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα της Παπάζογλου (2016). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι προτάσεις τους λαμβάνονται υπόψη. Το εύρημα αυτό εξηγείται ενδεχομένως από το γεγονός ότι παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων συμμετέχοντας στις συνεδριάσεις του Σύλλογου Διδασκόντων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί κυρίαρχο συλλογικό όργανο και έχει ως κύρια αποστολή τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (ΦΕΚ 1340/2002). Θετική τάση παρουσιάζεται και στην ελευθερία των εκπαιδευτικών να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους του σχολείου, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι στόχοι του οργανισμού λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εργαζομένων.

Η *μάθηση σε επίπεδο οργανισμού* συγκεντρώνει Μ.Ο. = 3,36 και τα υψηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων αφορούν την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, εύρημα που συμφωνεί και με τις έρευνες των Τάγαρη (2017), Παπάζογλου (2016) και Αποστολοπούλου (2016). Πράγματι, στα περισσότερα σχολεία και πιο συχνά στα Γυμνάσια, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες και η ανάληψη κινδύνου, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα που ενισχύουν τη συλλογική έρευνα, τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών και τους δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε δίκτυα μάθησης. Θετική τάση εμφανίζουν επίσης η ύπαρξη σεβασμού, η ενθάρρυνση της καινοτομίας και η ύπαρξη συνεργασίας με την ευρύτερη κοινότητα. Αξιοσημείωτη αρνητική τάση παρουσιάζει η ύπαρξη μηχανισμών ελέγχου για το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου, γεγονός που εξηγείται από την έλλειψη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στο δημόσιο ελληνικό σχολείο.

Η διάσταση με την πιο αδύναμη παρουσία στον οργανισμό μάθησης είναι η διαρκής μάθηση και ο διάλογος. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ασθενή θετική τάση στην ύπαρξη συναδελφικής συνεργασίας με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και εμφανίζονται μάλλον ουδέτεροι για την παροχή ανατροφοδότησης στους συναδέλφους τους και για τη ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν την έλλειψη συλλογικότητας και αλληλεγγύης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο ατομικισμός και η απομόνωση έχουν αρκετά ισχυρή παρουσία, γεγονός

που δυσχεραίνει και τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αρνούνται ότι τους προσφέρονται κίνητρα και ανταμοιβές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ως προς το βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζει χαρακτηριστικά μανθάνοντα οργανισμού με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι τα σχολεία εμφανίζουν σε πολύ μικρό βαθμό παρόμοια χαρακτηριστικά (M.O. 3,284). Το εύρημα αυτό συνάδει με τις έρευνες της Μπινιάρη (2012), της Βύσσα (2009) και της Τάγαρη (2017), ενώ έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες της Παπάζογλου (2016), της Αποστολοπούλου (2016) και των Κανατά και συνεργατών (2017). Θα παρατηρήσουμε όμως μια σημαντική διαφορά στις παραπάνω έρευνες. Οι πρώτες (Μπινιάρη, Βύσσα, Τάγαρη) περιλαμβάνουν σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι δεύτερες αφορούν σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Firestone & Herriott (1982), διαπιστώνουν ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι λιγότερο επικρατή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την πρωτοβάθμια. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με την έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο έντονη την αίσθηση του κοινού σκοπού και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές τους δεξιότητες.

Από τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, η μάθηση σε επίπεδο ομάδας έχει την ισχυρότερη παρουσία στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας, με τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού να είναι σχεδόν στον ίδιο βαθμό.

Χαμηλά είναι τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων στη μεταβλητή που εξετάζει την ύπαρξη των κατάλληλων συνθηκών (πρακτικών, στάσεων, αντιλήψεων) που ενισχύουν το *μετασχηματισμό του σχολείου* σε οργανισμό μάθησης (M.O. = 3,21). Οι πρακτικές με την πιο ισχυρή παρουσία είναι η διοργάνωση εκδηλώσεων που ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα και εκδηλώσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απογοητευμένοι από τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο τους. Το σχολείο έχει μέτριες προς χαμηλές προσδοκίες από εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μέτρια.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να εστιάζουν κυρίως στα ζητήματα ευθύνης τους και να αντιστέκονται στην αλλαγή. Εκφράζουν ουδετερότητα για το αν τα λάθη

αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης. Παρόλα αυτά, στις απαντήσεις τους εμφανίζεται μια θετική τάση τόσο στις δυνατότητες όσο και τις επιθυμίες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί σχολείων σε αστικές περιοχές, με μεγάλη προϋπηρεσία (21- 30 έτη) εμφανίζονται πιο θετικοί στην καλλιέργεια συνθηκών που υποστηρίζουν το μετασχηματισμό του σχολείου. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις ικανότητες των μαθητών τους, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και στη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών, αυξάνεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Wolters & Daugherty, 2007).

➤ Διασυνδέσεις ηγεσίας με έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία & μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Παρά τη διαπίστωση ότι η ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία απαντάται σε μέτριο βαθμό στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο μέγιστο βαθμό την αναγκαιότητα ενσωμάτωσής της στις ηγετικές πρακτικές. Ομοίως, επισημαίνουν την υψηλή σημασία που έχει η μετατροπή του σύγχρονου σχολείου σε οργανισμό μάθησης, παρά τη διαπίστωση ότι το σημερινό σχολείο δε συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός μανθάνοντος οργανισμού.

Διερευνώντας τη σχέση της σχολικής ηγεσίας που υποστηρίζει την ποιοτική διδασκαλία με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, έγινε συσχέτιση των μεταβλητών της έρευνας και των διαστάσεών τους. Διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία συσχετίζεται υψηλά θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον οργανισμό μάθησης και τις δύο από τις τρεις διαστάσεις του. Συγκεκριμένα έχει υψηλή θετική συσχέτιση με την ομαδική μάθηση και τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού, ενώ δεν συσχετίζεται με την ατομική μάθηση (συνεχή μάθηση και διάλογο). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν εν μέρει με τα ευρήματα της έρευνας των Marks & Printy (2003) που διαπίστωσαν ότι όταν η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία συνυπάρχουν σε μια ολοκληρωμένη μορφή ηγεσίας, η επίδραση στη σχολική απόδοση είναι σημαντική. Η έρευνα των Higgins, Ishimaru, Holcombe & Fowler (2012), κατέδειξε ότι ένας από τους

παράγοντες που ενισχύουν την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία είναι η ηγεσία που προσανατολίζεται στη μάθηση.

Η ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία και οι τέσσερις διαστάσεις της σχετίζονται υψηλά θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Την υψηλότερη συσχέτιση εμφανίζει η στρατηγική ηγεσία και τη χαμηλότερη η ικανότητα επικοινωνίας.

Εξετάζοντας τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες των διαστάσεων της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία σε ένα σχολείο που αποτελεί οργανισμό που μαθαίνει, διαπιστώθηκε ότι η στρατηγική ηγεσία σε μεγαλύτερο βαθμό και η ικανότητα επικοινωνίας σε μικρότερο, έδιναν το καλύτερο μοντέλο πρόβλεψης του οργανισμού μάθησης χωρίς όμως το μοντέλο αυτό να διαθέτει ισχυρή προβλεπτική ικανότητα (25,8%). Η ικανότητα επικοινωνίας και η ορατή παρουσία προβλέπουν ισχυρότερα την ομαδική μάθηση, ενώ η στρατηγική ηγεσία και η ορατή παρουσία προβλέπουν την οργανωσιακή μάθηση.

Διερευνώντας τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες των διαστάσεων της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία για τις συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης διαπιστώθηκε ότι η στρατηγική ηγεσία αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα, εύρημα που παρουσιάζει και η Τάγαρη (2017).

Παρατηρούμε ότι και τα παραπάνω μοντέλα πρόβλεψης δεν αποδεικνύονται ιδιαίτερα ισχυρά, εφόσον μόνο το 38,9% των συνθηκών του οργανισμού μάθησης αποδίδεται συνδυαστικά στις διαστάσεις της ηγεσίας. Αυτό μπορεί να εξηγείται εν μέρει ότι η έρευνα διεξάγεται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τους Leithwood & Jantzi (2008), τα δημοτικά σχολεία είναι συνήθως πιο ευαίσθητα από τα δευτεροβάθμια σχολεία στην επίδραση της ηγεσίας.

Αντίθετα, οι συνθήκες που ενισχύουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, προβλέπουν ισχυρά τον οργανισμό μάθησης, την ομαδική μάθηση και τη μάθηση σε επίπεδο οργανισμού.

Συνοψίζοντας, η ηγεσία που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία αποτελεί έναν αρκετά σημαντικό παράγοντα που μπορεί να υποστηρίξει τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η προσήλωση στις αξίες του σχολείου, η παροχή ευκαιριών μάθησης

σε ολόκληρη την κοινότητα, θα πρέπει να χαρακτηρίζουν το διευθυντή- ηγέτη, που με τη στάση του θα αποτελεί ένα φωτεινό παράδειγμα για όλους.

Γενικά Συμπεράσματα	
Βασικοί άξονες της έρευνας	Σημαντικά ευρήματα
Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης	Μικρός βαθμός στο ελληνικό σχολείο Β/μιας, με σημαντικότερη διάσταση την ομαδική μάθηση
Ηγεσία με έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία	Μέτριος βαθμός για τον διευθυντή ελληνικού σχολείου Β/μιας, με δεξιότητα την παροχή υλικών και διδακτικών πόρων
Διασυνδέσεις της ηγεσίας για ποιοτική διδασκαλία με το μετασχηματισμό σχολείου σε οργανισμό μάθησης	Υψηλή θετική συσχέτιση με <ul style="list-style-type: none"> ○ τον οργανισμό μάθησης ○ τη διάσταση της ομαδικής μάθησης ○ τις συνθήκες που ευνοούν το μετασχηματισμό του σχολείου

6.2 Περιορισμοί της έρευνας – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για απόψεις και συμπεριφορές ενδεχομένως να μην είναι πάντα τόσο αξιόπιστες, καθώς μπορεί να επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του εργαλείου μέτρησης, όπως η σειρά εμφάνισης των ερωτήσεων, η μορφή τους, ή η διατύπωσή τους (Schwarz, 1999). Οι ερωτώμενοι πιθανόν να εξιδανίκευαν τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο τους, λειτουργώντας αμυντικά. Ένας άλλος περιορισμός, είναι ότι το δείγμα αφορούσε τη συγκεκριμένη περιοχή της Μαγνησίας με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να γενικευθεί.

Ο μικρός αριθμός ερευνών στην Ελλάδα σχετικά με την ηγεσία που προωθεί την ποιοτική διδασκαλία και η σημασία που έχει το θέμα που μελετήθηκε για τη σχολική αποτελεσματικότητα και αλλαγή, υποδηλώνουν τη γονιμότητα περαιτέρω μελετών.

Θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν σχετικές έρευνες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συγκριθούν τα αποτελέσματά της με εκείνες της Δευτεροβάθμιας. Οι έρευνες θα

μπορούσαν να ενσωματώσουν στα εργαλεία τους συνεντεύξεις, που αντλούν πληροφορίες από τις εμπειρίες των ατόμων και δίνουν την ευκαιρία να αναδυθούν στην επιφάνεια νέα θεωρητικά μοντέλα, προσαρμοσμένα στο πλαίσιο της έρευνας (Merriam, 1998).

Μια άλλη πρόταση είναι η διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης πάνω στην αποτελεσματική ηγεσία για ποιοτική διδασκαλία που να ενσωματώνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Η υπό μελέτη σχολική κοινότητα θα εξετάζονταν και ως προς την ικανότητά της να μετασχηματιστεί σε έναν οργανισμό που μαθαίνει υπό την καθοδήγηση του παιδαγωγικού ηγέτη.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών ως προς το βαθμό που υιοθετούν χαρακτηριστικά ηγέτη που προσανατολίζεται στη μάθηση και να συσχετιστούν με το φύλο, την εμπειρία τους, ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Ανωμερίτου, Ι. (2013). Η "καινοτομία" στην εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση στο παράδειγμα του Δικτύου Σχολικής Καινοτομίας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βύσσα, Ε. (2009). *Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014). Διαθέσιμο στο

<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2014>

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2015). Διαθέσιμο στο

<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2015>

Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Αλιβίζος, Σ., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-36.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι.

Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Η Παιδαγωγική και Κοινωνική Αποστολή του Σχολείου από την οπτική του «Προσδοκώ», του «Είναι» και του «Θέλω».

Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68).

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 151 - 178

Μπαγάκης, Γ. (2007). Ανασκόπηση των ελληνικών εκπαιδευτικών αλλαγών μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα Carpe Vitam, Leadership for Learning στο Γ. Μπαγάκη, Κ. Δεμερτζή και Θ. Σταμάτη (2007). Ένα σχολείο μαθαίνει. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνης, 263-273.

Μπαγάκης, Γ. (2017) Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπενιάχρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; Νέα Παιδεία, τ. Μαρτίου.(ESOS, 18-1-2017). Διαθέσιμο στο:

<https://www.esos.gr/arthra/48464/apotimisi-tis-19hronis-empeirias-aytoax...>

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. *Κριτική: Αθήνα*.

Μπουσίου, Ξ. (2015) στο Τάγαρη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Διαθέσιμο στο:
http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Parageorgiou_DEIGMATOLHPTIKHI.pdf.

Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2017). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1020-1035.

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.

Διαθέσιμο στο: <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.

Σάββας, Ι. (2007). *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί - Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων "Ηρων"*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδου.

Σαλιάρης, Δ. (2009). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία εφαρμογής και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα νησιά της Χίου και της Ρόδου. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Στραβάκου Π., (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Τάγαρη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). Δίκτυα έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Πρακτικά ημερίδας θεματικού δικτύου έρευνας (MANEK): Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα, εφαρμογές. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χριστοδούλου, Α. (2007). Η διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη ρόλου. Διαθέσιμο στο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788>

Ξενόγλωσση

Althusser, L. (1978). *Θέσεις (1964-1975)*, μτφρ. Ξενοφών Γιαταγάνας, Θεμέλιο, Αθήνα. <http://www.frenchphilosophy.gr/louis-althusser/#.WpRQqVrFLct>

American Psychological Association. (1997). Learner-centered psychological principles: A Framework for School Redesign and Reform (Online), <http://www.apa.org/ed/lcp.html>.

Andrews, R. L. Soder, R. & Jacoby, D. (1986). *Principal Roles, Other In-School Variables, and Academic Achievement by Ethnicity and SES*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Aparece, P. A. (2005). *Teaching, learning and community: An examination of Wittgensteinian themes applied to the philosophy of education* (Vol. 22). Gregorian Biblical BookShop.

Argote, L. (2011). Organizational learning research: Past, present and future. *Management learning*, 42(4), 439-446.

Argote, L. (2012). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. Springer Science & Business Media.

Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.

Athanasoula-Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus: Newly appointed principals' views. *European Education*, 40(3), 65-88.

Ball, D. L., & Rundquist, S. S. (1993). Collaboration as a context for joining teacher learning with learning about teaching. *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*, 13-42.

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human relations*, 61(8), 1139-1160.

Bass, B. (1990). From transactional to transformational Leadership: Learning to share the. *Organizational Dynamics*.

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.

Beetham, D. (1996). *Bureaucracy*. U of Minnesota Press.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). The strategies for taking charge. *Leaders, New York: Harper. Row*.

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer, Dordrecht.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blasé, J., & Blase, J. (2003). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning*. Corwin Press.
- Boreham, N., & Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford review of education*, 30(3), 307-325.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. *Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills*.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and program planning*, 29(1), 97-104.
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199-208.
- Brandt, R. S. (1998). *Powerful learning*. ASCD.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn (Expanded ed.). *Washington, DC: National Academy*.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational administration quarterly*, 35(5), 751-781.
- Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re- appraisal. *Journal of Management studies*, 41(6), 977-1002.

- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South African approaches. *Compare: a journal of comparative and international education*, 41(6), 785-800.
- Bush, T., & Bell, L. (Eds.). (2002). *The principles and practice of educational management*. Sage.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Caldwell, R. (2012). Leadership and learning: A critical reexamination of Senge's learning organization. *Systemic Practice and Action Research*, 25(1), 39-55.
- CAPT (2006) Committee on Academic Programs and Teaching. *Learner-centered Teaching and Education at USC: A Resource for Faculty*. Learner-Centered Task Force 2005-2006.
- Castells, M. (2002). *The Internet galaxy: Reflections on the Internet, business, and society*. Oxford University Press on Demand.
- Chemers, M. M., & Murphy, S. E. (1995). Leadership and diversity in groups and organizations.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Coleman, J. S. (1997). Output-driven schools: Principles of design. *Redesigning American Education*, 13-38.
- Collinson, V., Cook, T. F., & Conley, S. (2006). Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading. *Theory into practice*, 45(2), 107-116.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2013). Towards a New Learning: the Scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-learning and Digital Media*, 10(4), 332-356.
- Copland, M. A., & Knapp, M. S. (2006). *Connecting leadership with learning: A framework for reflection, planning, and action*. ASCD.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Cousins, J. B. (1996). Understanding organizational learning for educational leadership and school reform. In *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 589-652). Springer, Dordrecht.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.

Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2(1), 91-100.

Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.

Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H., Stage, E. K., Zimmerman, T. D., ... & Tilson, J. L. (2015). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. John Wiley & Sons.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness over a Career. *Oxford Review of Education*, 423-443.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Final report for the VITAE Project, DfES*.

De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(4), 631-642.

de Lima, J. A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.

Deschenes, S., Cuban, L., & Tyack, D. (2013). Historical perspectives on schools and students who don't fit them. *History of Multicultural Education Volume 5: Students and Student Learning*, 332.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.

Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.

Driver, M. (2002). The learning organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine?. *Human Relations*, 55(1), 33-53.

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

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work Bloomington. *IN: National Educational Service*.
- Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization science*, 13(2), 128-146.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- ET2020 Working Group Schools 2016-18. Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Guiding Principles for policy development in school education. Διαθέσιμο στο: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/teachers-school-leaders-wg-0917_en.pdf
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. *The Jossey-Bass Education Series*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fielder, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill
- Firestone, W. A., & Herriott, R. E. (1982). Prescriptions for effective elementary schools don't fit secondary schools. *Educational Leadership*, 40(3), 51-53.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 2, 8-33.
- Foster, W.P. (1989) Toward a critical practice of leadership. In J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership*, pp.39-62. London: Falmer Press.
- Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership and Management*, 28(4), 337-352.

- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235.
- Fullan, M. (1999). "Change forces: The sequel." Philadelphia: Falmer
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122.
- Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.
- Fullan, M. (2013). *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2014). *Teacher development and educational change*. Routledge.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth Edition, Routledge. London
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American psychologist*, 39(4), 377.
- Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization* (Vol. 71, No. 4, pp. 78-91). July-August: Harvard Business Review.
- Garvin, D. A. (2003). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business Review Press.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard business review*, 86(3), 109.
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(11), 3.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Goh, S. C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *SAM Advanced Management Journal*, 63(2), 15.
- Goleman, D., & Senge, P. M. (2014). *The triple focus: A new approach to education*. Florence, MA: More Than Sound.
- Grievess, J. (2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization*, 15(6), 463-473.
- Grint, K. (2010). *Leadership: A very short introduction* (Vol. 237). Oxford University Press.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.

Hallinger, P. (2009). Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning.

Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980- 1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Hampton, G., Rhodes, C., & Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges*. Routledge.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading?. *Management in Education*, 16(5), 10-13.

Harris, A., & Bennett, N. (2004). *School effectiveness and school improvement: Alternative perspectives*. Continuum.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.

Harris, A., & Jones, M. S. (Eds.). (2015). *Leading futures: Global perspectives on educational leadership*. SAGE Publications India.

Harris, A. & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management* 2018, 38(4) 351-354.

Heck, R., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.

Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description and measurement. *Columbus: Business Research, Ohio State University*, 1-18.

Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Τυπωθήτω: Αθήνα

Hersey, P., & Blanchard, K. (1972). Management of organization behavior. *Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall*.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11(2), 113-127.

Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94.

Hollander, E. P. (1964). Leaders, groups, and influence.

Hollander, E. P., & Julian, J. W. (1969). Contemporary trends in the analysis of leadership processes. *Psychological bulletin*, 71(5), 387.

Hopkins, D. (2003). *School improvement for real*. Routledge.

Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of staff development*, 30(1), 40-43. Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.

Hord, S. M., & Hirsch, S. A. (2008). Making the process a reality. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, & R. W. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of management*, 23(3), 409-473.

Immordino- Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.

Iverson, K., & Vukotich, G. (2015). Shifting from Disruptive to Innovative Technology. *Handbook for Strategic HR-Section 7: Globalization, Cross-Cultural Interaction, and Virtual Working Arrangements*, 78.

- Jackson, B. G. (2000). A fantasy theme analysis of Peter Senge's learning organization. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), 193-209.
- Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.
- Jerez-Gomez, P., Céspedes-Lorente, J., & Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of business research*, 58(6), 715-725.
- Johnston, C. (1997). *Leadership and the learning organisation in self managing schools* (Doctoral dissertation).
- Jonassen, D., & Land, S. (Eds.). (2012). *Theoretical foundations of learning environments*. Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). New learning: a charter for change in education. *Critical Studies in Education*, 53(1), 83-94.
- Kaparou, M. (2014). *Instructional leadership in a cross-country comparative context: case studies in English and Greek high performing secondary schools* (Doctoral dissertation, University of Warwick).
- Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345.
- Katz, S., & Dack, L. A. (2012). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin Press.
- Kerka, S. (1995). *The Learning Organization: Myths and Realities*. Ohio State University: Centre on Education and Training for Employment.
- Kim, D. H. (1997). The link between individual and organizational learning. In *The strategic management of intellectual capital* (pp. 41-62).
- Kim, B. (2001). Social constructivism. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 1(1), 16.
- Kimble, G. A. (1961). Hilgard and Marquis'" Conditioning and learning."
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts and examples*.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard educational review*, 42(4), 449-496.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42-68.

Kontoghiorghes, C., Awbre, S. M., & Feurig, P. L. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance. *Human resource development quarterly*, 16(2), 185-212.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation?. *OECD Education Working Papers*, (137), 0_1..

Kools, M. & Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization?* Education Working Paper No. 137. Διαθέσιμο στο:
[www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2016\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2016)11&docLanguage=En)

Kotter, J. P. (2008). *Force for change: How leadership differs from management*. Simon and Schuster.

Krečič, M. J., & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher education*, 24(1), 59-68.

Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.

Larsen, T. J. (1987). Identification of Instructional Leadership Behaviors and the Impact of Their Implementation on Academic Achievement.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E.C. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Palo Alto, CA, Institute for Research on Learning.

Lave, J., & Wenger, E. (1999). Learning and pedagogy in communities of practice. *Learners and pedagogy*, 21-33.

Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14(1), 319-338.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 67-78.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, 51(3), 221-227.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. New York: Teachers College Press.
- Lima, J. A. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1-21.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 129-151.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693-714.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- Lunenburg, F.C. (2010). Schools as open systems. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-8)
- MacBeath, J., Frost, D., & Swaffield, S. (2005). Researching leadership for learning in seven countries (The Carpe Vitam Project). *Education Research and Perspectives*, 32(2), 24.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2008). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Routledge.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational evaluation and policy analysis*, 19(3), 245-275.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marquardt, M. J. (1999). *The global advantage: How world-class organizations improve performance through globalization*. Routledge.
- Marquardt, M., Berger, N., & Loan, P. (2004). *HRD in the age of globalization: A practical guide to workplace learning in the third millennium*. Basic Books.

- 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(2), 132-151.
- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 182-193.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Milot, M. (2007). *Cooperative learning* in: Keast, J. (Ed.). (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*25(1):61-82
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational evaluation and policy analysis*, 10(2), 117-139.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in educational administration: Changing perspectives on the school*, 1(Part B), 163-200.
- Murphy, J. F., Goldring, E. B., Cravens, X. C., Elliott, S. N., & Porter, A. C. (2007). The Vanderbilt assessment of leadership in education: Measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, 29(1), 1-10.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J., & Gould, J. M. (2000). Understanding organizations as learning systems. In *Knowledge, Groupware and the Internet* (pp. 43-63).
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Norlin, J. M. (2009). *Human behavior and the social environment: Social systems theory*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*, (6th ed). Sage Publications, Inc.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. TQ Connection Issue Paper. *National comprehensive center for teacher quality*.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The learning organization*, 8(3), 125-133.
- Olson, M. H. (2015). *An introduction to theories of learning*. Psychology Press.
- Pedlar, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Owens, R.G. (1987). *Organizational behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Pearce, C. L., & Conger, J. A. (2002). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991) *The learning company*. London: McGraw-Hill.
- Portin, B. S., Knapp, M. S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F. A., Samuelson, C., & Yeh, T. L. (2009). Leadership for learning improvement in urban schools. *Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington*.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*, 45-62.
- Reddin, W. J. (1967). 3-D Management style theory-typology based on task and relationships orientations. *Training and Development Journal*, 21(4), 8-17.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School effectiveness and school improvement*, 4(1), 37-58.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Rusch, E. A. (2005). Institutional barriers to organizational learning in school systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Saitis, C., Fegkari, M., & Voulgaris, D. (1997). Redefining the role of leadership in the modern school. *Dioikitiki Enimerosi*, 7, 87-108.
- Sarason, S. B. (1995). Some reactions to what we have learned. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 84.
- Savela, T. (2018). The advantages and disadvantages of quantitative methods in schoolscape research. *Linguistics and Education*, 44, 31-44.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*, 274-289.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational administration quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schein, E. H. (1985). *Organisational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco.
- Schlechty, P. C. (2011). *Leading for learning: How to transform schools into learning organizations*. John Wiley & Sons.
- Schleicher, A. (2009). International benchmarking as a lever for policy reform. *Change wars*, 97-115.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologists*, 54, 93-105.
- Scott, R. (2008). W., Gerald, F, D.(2006), Organization and organizing: Rational, Natural and Open Systems Perspectives
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Senge, P (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline* (Revised ed.). New York: Currency Doubleday.
- Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Crown Business.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R.B., Smith, B.J. & Kleiner, A. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. Doubleday, New York, NY
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational administration quarterly*, 30(2), 214-226.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher education quarterly*, 35(1), 63-77.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of educational research*, 50(2), 241-271.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005.
- Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age.

Silins, H., Mulford, B., & Zarins, S. (1999). Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?. *International Education Journal*, 3(1).

Sinkula, J. M., Baker, W. E., & Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behavior. *Journal of the academy of Marketing Science*, 25(4), 305.

Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 47(4), 52-54.

Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (2009). What is collaborative learning? ” In A.S. Goodsell, M.R.

Smith, M. K. (2001). The learning organization: principles, theory and practice. *Encyclopedia of Informal Education*.

Smith, M. K. (2003). ‘Learning theory’, *the encyclopedia of informal education*.

Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria.

Snell, R., & Chak, A. M. K. (1998). The learning organization: learning and empowerment for whom?. *Management Learning*, 29(3), 337-364.

Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. *The essentials of school leadership*, 75-92.

Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Feltovich, P. L., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational technology*, 31(5), 24-33.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY, US: Free Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Sun, P. Y., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide—organizational learning and learning organization. *The learning organization*, 10(4), 202-215.
teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24, 59-68.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.

Tsang, E. W. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human relations*, 50(1), 73-89.

Verdis, A., Kriemadis, T. & Paschiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 17(4): 155-169.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.

Vosniadou, S. (2003). How children learn. *Successful schooling*, 16.

Wallace, M. (1990). Can action learning live up to its reputation?. *Management Education and Development*, 21(2), 89-103.

Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17.

Wallace, M. (1990). Can action learning live up to its reputation?. *Management Education and Development*, 21(2), 89-103.

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Building the learning organisation: a new role for human resource developers. *Studies in continuing education*, 14(2), 115-129.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.

Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.

West, P. (1994). The learning organization: losing the luggage in transit?. *Journal of European Industrial Training*, 18(11), 30-38.

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

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425.

Wolfendale, S. (Ed.). (1989). *Parental involvement: developing networks between school, home, and community*. London: Cassell.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181.

Yadav, S., & Agarwal, V. (2016). Benefits and barriers of learning organization and its five discipline. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 18(12), 18-24.

Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162.

Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, 15(1), 31-55.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας
Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το σύγχρονο σχολείο θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος, αν στοχεύσει στη βελτίωση των πρακτικών που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών. Η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετάσχετε, σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη που αποτελεί φορέα ποιοτικής διδασκαλίας και το ρόλο του στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό. Έναν οργανισμό, που μέσα από διαδικασίες ατομικής και συνεργατικής μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανανεώνει τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Μαγνησίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

Με εκτίμηση,

Κλαίρη Μπούζου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 04.01

email: klbrouzou@gmail.com

Κωδικός ερωτηματολογίου

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: έως 35 ετών 36-45 ετών 46-55 ετών 56+

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1 – 4 5 – 10 11 – 20 21 – 30 31+

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ :

Γυμνάσιο Λύκειο Γυμνάσιο&Λύκειο ΕΠΑΛ/Ε.Κ.

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ : Αστική Ημιαστική Αγροτική

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια

Ωρομίσθιος/α

Η ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΟΠΟΙΑ ΠΗΡΑΤΕ ΜΕΡΟΣ, ΕΓΙΝΕ ΤΟ ΕΤΟΣ.....ΚΑΙ ΕΙΧΕ ΘΕΜΑ

ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΕΥΡΩΠ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ(Ή ΑΛΛΗ ΔΡΑΣΗ) ΠΟΥ ΠΗΡΑΤΕ ΜΕΡΟΣ, ΕΓΙΝΕ ΤΟ ΕΤΟΣ ΚΑΙ ΕΙΧΕ ΘΕΜΑ

Ερωτηματολόγιο

B. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου σας:

- 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. προωθεί επιμορφωτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς					
2. έχει αρκετές γνώσεις σχετικά με μέσα διδασκαλίας (πχ νέες τεχνολογίες, σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης) και των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων					
3. εξασφαλίζει τους κατάλληλους πόρους όπως διδακτικό χρόνο, υλικά και υποστήριξη, για να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων					
4. μπορεί να καθοδηγεί και να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης					
5. ενθαρρύνει τη χρήση διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών					
6. στηρίζει εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν διδακτικές ανησυχίες ή προβλήματα					
7. συζητά και αλληλεπιδρά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις διαδικασίες που βελτιώνουν τη διδακτική πρακτική					
8. συγκαλεί σε συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για θέματα διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων					
9. γνωστοποιεί σαφή κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου					
10. περιγράφει με σαφήνεια το όραμα του σχολείου					
11. είναι σαφής κάθε φορά που επικοινωνεί με το διδακτικό προσωπικό για θέματα διδασκαλίας					
12. επισκέπτεται συχνά τις τάξεις για να παρακολουθήσει μαθήματα					
13. είναι προσιτός/ή στο να συζητήσει για θέματα διδασκαλίας					
14. είναι ορατός/ή ως παρουσία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές					
15. παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών					
16. καθοδηγεί και υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου					
17. παρέχει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας διαρκείς ευκαιρίες μάθησης.					
18. δίνει ιδιαίτερη προσοχή, ώστε οι ενέργειες που γίνονται να είναι σύμφωνες με την αξίες και την αποστολή του σχολείου					
19. λειτουργεί ως παράδειγμα προς όλους					
20. επιθυμεί να μαθαίνει και να εξελίσσεται επαγγελματικά					

Γ. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν το σχολείο σας;

- 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον για να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους					
2. προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς κίνητρα και ανταμοιβές για τη επιμόρφωση και ανάπτυξή τους					
3. ο καθένας ακούει τις απόψεις των άλλων, παρέχοντας ανοικτή και ειλικρινή ανατροφοδότηση					
4. υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων μου					
5. οι εκπαιδευτικοί έχουν σε κάποιο βαθμό την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους του σχολείου ανάλογα με τις ανάγκες τους					
6. δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί στο να αναθεωρούν τις απόψεις τους					
7. λαμβάνονται υπόψη οι προτάσεις των εκπαιδευτικών					
8. επικρατεί σεβασμός προς τις απόψεις του άλλου					
9. υπάρχει μηχανισμός ελέγχου για το βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου					
10. ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλίας από τους εκπαιδευτικούς					
11. ενθαρρύνεται η καινοτομία					
12. υπάρχει συνεργασία του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα για την κάλυψη των αμοιβαίων αναγκών.					

Δ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

- 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ, 5-συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. ο διευθυντής πρέπει να δίνει έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία					
2. το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως οργανισμός που προωθεί και ενθαρρύνει τη μάθηση των μελών του					

Ε. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας:

- 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2-διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ, 4-συμφωνώ,
5-συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. υπάρχει αντίσταση στις αλλαγές και αμυντικές συμπεριφορές στην κουλτούρα μάθησης					
2. τα προβλήματα που ανακύπτουν και τα λάθη που γίνονται αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες μάθησης					
3. ο καθένας εστιάζει μόνο στα ζητήματα αποκλειστικής του ευθύνης					
4. επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα					
5. καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για μαθητές					
6. καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για εκπαιδευτικούς					
7. οργανώνονται εκδηλώσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση και σχετίζονται με τους στόχους του σχολείου					
8. οργανώνονται εκδηλώσεις που ενισχύουν τη σχέση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα					
9. έχει δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης					
10. οι συνάδελφοί μου είναι θετικοί στην καλλιέργεια συνθηκών σύγχρονου οργανισμού μάθησης					
11. ο διευθυντής μου διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test για την υποκλίμακα ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΡΩΝ

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		
		πόροι
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,6149
	Std. Deviation	,79094
	Absolute	,121
Most Extreme Differences	Positive	,078
	Negative	-,121
Kolmogorov-Smirnov Z		1,461
Asymp. Sig. (2-tailed)		,028

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την υποκλίμακα ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΡΩΝ

Statistics		
πόροι		
N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,6149
Median		3,8333
Std. Deviation		,79094
Skewness		-,943
Std. Error of Skewness		,201
Kurtosis		,708
Std. Error of Kurtosis		,400

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
για την υποκλίμακα ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4421
	Std. Deviation	,83943
	Absolute	,099
Most Extreme Differences	Positive	,053
	Negative	-,099
Kolmogorov-Smirnov Z		1,195
Asymp. Sig. (2-tailed)		,115

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
για την υποκλίμακα ΟΡΑΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ**

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		ορατός
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,2540
	Std. Deviation	,78410
	Absolute	,195
Most Extreme Differences	Positive	,098
	Negative	-,195
Kolmogorov-Smirnov Z		2,342
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την υποκλίμακα
ΟΡΑΤΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑ**

Statistics

ορατός

N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,2540
Median		3,2500
Std. Deviation		,78410
Skewness		-,854
Std. Error of Skewness		,201
Kurtosis		,758
Std. Error of Kurtosis		,400

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test
για την υποκλίμακα ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		στρατηγική
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,5352
	Std. Deviation	,88972
	Absolute	,122
Most Extreme Differences	Positive	,083
	Negative	-,122
Kolmogorov-Smirnov Z		1,471
Asymp. Sig. (2-tailed)		,026

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την υποκλίμακα
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Statistics

στρατηγική

N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,5352
Median		3,6000
Std. Deviation		,88972
Skewness		-,731
Std. Error of Skewness		,201
Kurtosis		,202
Std. Error of Kurtosis		,400

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test για την κλίμακα ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		
		leadership
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,4802
	Std. Deviation	,75928
	Absolute	,124
Most Extreme Differences	Positive	,073
	Negative	-,124
Kolmogorov-Smirnov Z		1,496
Asymp. Sig. (2-tailed)		,023

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την κλίμακα ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Statistics		
leadership		
N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,4802
Median		3,6000
Std. Deviation		,75928

Skewness	-,892
Std. Error of Skewness	,201
Kurtosis	,689
Std. Error of Kurtosis	,400

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Πίνακας αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων για τη μεταβλητή ΗΓΕΣΙΑ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

leadership				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1,10	1	,7	,7
	1,15	1	,7	1,4
	1,16	1	,7	2,1
	1,45	1	,7	2,8
	2,00	4	2,8	5,5
	2,15	1	,7	6,2
	2,20	2	1,4	7,6
	2,45	4	2,8	10,3
	2,55	4	2,8	13,1
	2,60	4	2,8	15,9
	2,65	2	1,4	17,2
	2,75	3	2,1	19,3
Valid	2,80	4	2,8	22,1
	2,84	1	,7	22,8
	3,10	1	,7	23,4
	3,15	10	6,9	30,3
	3,20	4	2,8	33,1
	3,25	2	1,4	34,5
	3,30	2	1,4	35,9
	3,40	2	1,4	37,2
	3,45	2	1,4	38,6
	3,50	8	5,5	44,1
	3,55	6	4,1	48,3
	3,60	4	2,8	51,0
	3,63	2	1,4	52,4

3,65	2	1,4	1,4	53,8
3,70	4	2,8	2,8	56,6
3,75	4	2,8	2,8	59,3
3,80	4	2,8	2,8	62,1
3,85	2	1,4	1,4	63,4
3,90	4	2,8	2,8	66,2
3,95	5	3,4	3,4	69,7
4,00	4	2,8	2,8	72,4
4,05	8	5,5	5,5	77,9
4,10	2	1,4	1,4	79,3
4,11	2	1,4	1,4	80,7
4,15	4	2,8	2,8	83,4
4,20	6	4,1	4,1	87,6
4,25	6	4,1	4,1	91,7
4,35	2	1,4	1,4	93,1
4,40	2	1,4	1,4	94,5
4,55	2	1,4	1,4	95,9
4,60	2	1,4	1,4	97,2
4,65	2	1,4	1,4	98,6
4,75	2	1,4	1,4	100,0
Total	145	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test για την υποκλίμακα ΔΙΑΡΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ (ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ)

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		
		ατομικό
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,1299
	Std. Deviation	,76407
Most Extreme Differences	Absolute	,130

	Positive	,072
	Negative	-,130
Kolmogorov-Smirnov Z		1,568
Asymp. Sig. (2-tailed)		,015

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την υποκλίμακα ΔΙΑΡΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ (ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ)

ατομικό

N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,1299
Median		3,2500
Std. Deviation		,76407
Skewness		-,380
Std. Error of Skewness		,201
Kurtosis		,391
Std. Error of Kurtosis		,400

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test για την υποκλίμακα ΟΜΑΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		
		ομάδα
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3678
	Std. Deviation	,76952
	Absolute	,168
Most Extreme Differences	Positive	,116
	Negative	-,168
Kolmogorov-Smirnov Z		2,027
Asymp. Sig. (2-tailed)		,001

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την υποκλίμακα
ΟΜΑΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Statistics

ομάδα

N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,3678
Median		3,6667
Std. Deviation		,76952
Skewness		-,375
Std. Error of Skewness		,201
Kurtosis		-,352
Std. Error of Kurtosis		,400

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample
Kolmogorov-Smirnov Test για την υποκλίμακα
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		οργανωσιακό
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,3607
	Std. Deviation	,69172
Most Extreme Differences	Absolute	,143
	Positive	,083
	Negative	-,143
Kolmogorov-Smirnov Z		1,726
Asymp. Sig. (2-tailed)		,005

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Πίνακας περιγραφικής στατιστικής για την υποκλίμακα
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Statistics

οργανωσιακό

N	Valid	145
	Missing	0
Mean		3,3607
Median		3,6000
Std. Deviation		,69172
Skewness		-,876
Std. Error of Skewness		,201
Kurtosis		,394
Std. Error of Kurtosis		,400

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov
Test για την κλίμακα ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		οργμάθησης
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,2844
	Std. Deviation	,61955
	Absolute	,104
Most Extreme Differences	Positive	,069
	Negative	-,104
Kolmogorov-Smirnov Z		1,250
Asymp. Sig. (2-tailed)		,088

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Πίνακας αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων για τη μεταβλητή ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

οργάνωσης				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1,67	4	2,8	2,8
	1,75	2	1,4	4,1
	2,08	2	1,4	5,5
	2,17	1	,7	6,2
	2,25	3	2,1	8,3
	2,33	1	,7	9,0
	2,50	2	1,4	10,3
	2,67	6	4,1	14,5
	2,73	2	1,4	15,9
	2,75	6	4,1	20,0
	2,83	4	2,8	22,8
	2,92	2	1,4	24,1
	3,00	4	2,8	26,9
	3,08	10	6,9	33,8
Valid	3,17	6	4,1	37,9
	3,18	2	1,4	39,3
	3,25	16	11,0	50,3
	3,33	7	4,8	55,2
	3,42	8	5,5	60,7
	3,50	6	4,1	64,8
	3,58	10	6,9	71,7
	3,67	3	2,1	73,8
	3,75	8	5,5	79,3
	3,83	10	6,9	86,2
	3,92	4	2,8	89,0
	4,00	8	5,5	94,5
	4,25	4	2,8	97,2
	4,67	2	1,4	98,6
	4,75	2	1,4	100,0
Total	145	100,0	100,0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Έλεγχος κανονικότητας με το One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test για την κλίμακα ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

		μετασχηματισμ ός
N		145
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,2134
	Std. Deviation	,66220
	Absolute	,082
Most Extreme Differences	Positive	,056
	Negative	-,082
Kolmogorov-Smirnov Z		,990
Asymp. Sig. (2-tailed)		,281

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Επίδραση του φύλου στην υποκλίμακα ΔΙΑΡΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ - ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (Μέσες Τιμές)

	φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ατομικό	ΑΝΔΡΑΣ	44	2,7841	,86702	,13071
	ΓΥΝΑΙΚΑ	101	3,2805	,66476	,06615

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Σύγκριση μέσων τιμών μεταξύ ανδρών και γυναικών για την υποκλίμακα ΔΙΑΡΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
ατομικό	1,536	,217	-	143	,000	-,49644	,13213	-,75762	-,23526
Equal variances assumed			3,757						
ατομικό	1,536	,217	-	65,984	,001	-,49644	,14649	-,78892	-,20396
Equal variances not assumed			3,389						

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Μετασηματισμός σχολείου σε οργανισμό μάθησης και έτη υπηρεσίας

Descriptives

μετασηματισμός

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1-4	2	1,4545	,00000	,00000	1,4545	1,4545	1,45	1,45
5-10	15	2,9455	,38692	,09990	2,7312	3,1597	2,27	3,64
11-20	89	3,1904	,67568	,07162	3,0481	3,3327	1,82	4,45
21-30	33	3,4821	,56886	,09903	3,2804	3,6838	1,82	4,18
31+	6	3,3333	,38426	,15687	2,9301	3,7366	3,00	3,82
Total	145	3,2134	,66220	,05499	3,1047	3,3221	1,45	4,45

Test of Homogeneity of Variances

μετασηματισμός

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,366	4	140	,056

ANOVA

μετασχηματισμός

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,780	4	2,445	6,414	,000
Within Groups	53,365	140	,381		
Total	63,145	144			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: μετασχηματισμός

Dunnnett T3

(I) ETH ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	(J) ETH ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-4	5-10	-1,49091*	,09990	,000	-1,8166	-1,1652
	11-20	-1,73585*	,07162	,000	-1,9412	-1,5305
	21-30	-2,02755*	,09903	,000	-2,3238	-1,7313
	31+	-1,87879*	,15687	,001	-2,5552	-1,2024
5-10	1-4	1,49091*	,09990	,000	1,1652	1,8166
	11-20	-,24494	,12292	,407	-,6136	,1238
	21-30	-,53664*	,14066	,005	-,9526	-,1206
	31+	-,38788	,18598	,405	-1,0428	,2671
11-20	1-4	1,73585*	,07162	,000	1,5305	1,9412
	5-10	,24494	,12292	,407	-,1238	,6136
	21-30	-,29170	,12221	,177	-,6447	,0613
	31+	-,14293	,17245	,986	-,7912	,5053
21-30	1-4	2,02755*	,09903	,000	1,7313	2,3238
	5-10	,53664*	,14066	,005	,1206	,9526
	11-20	,29170	,12221	,177	-,0613	,6447
	31+	,14876	,18551	,991	-,5012	,7987
31+	1-4	1,87879*	,15687	,001	1,2024	2,5552
	5-10	,38788	,18598	,405	-,2671	1,0428
	11-20	,14293	,17245	,986	-,5053	,7912
	21-30	-,14876	,18551	,991	-,7987	,5012

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23 Μετασχηματισμός σε οργανισμό μάθησης και περιοχή σχολείου

Descriptives

μετασχηματισμός

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					Αστική	93		
Ημιαστική	13	3,2825	,34828	,09660	3,0721	3,4930	2,82	4,09
Αγροτική	39	2,9510	,74961	,12003	2,7081	3,1940	1,82	4,45
Total	145	3,2134	,66220	,05499	3,1047	3,3221	1,45	4,45

Test of Homogeneity of Variances

μετασχηματισμός

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,848	2	142	,061

ANOVA

μετασχηματισμός

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,684	2	1,842	4,398	,014
Within Groups	59,462	142	,419		
Total	63,145	144			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: μετασχηματισμός

Dunnnett T3

(I) ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ :	(J) ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ :	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Αστική	Ημιαστική	,03127	,11668	,990	-,2665	,3290
	Αγροτική	,36273*	,13672	,030	,0275	,6979
Ημιαστική	Αστική	-,03127	,11668	,990	-,3290	,2665
	Αγροτική	,33147	,15407	,106	-,0503	,7132
Αγροτική	Αστική	-,36273*	,13672	,030	-,6979	-,0275

Ημιαστική	-,33147	,15407	,106	-,7132	,0503
-----------	---------	--------	------	--------	-------

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24 – Ο Διευθυντής ως ορατή παρουσία και ο τύπος σχολείου

Descriptives

ορατός

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					Γυμνάσιο	65		
Λύκειο	39	3,2137	,75626	,12110	2,9685	3,4588	1,50	4,75
Γυμνάσιο&Λύκειο	24	2,7639	1,02259	,20874	2,3321	3,1957	1,00	4,25
ΕΠΑΛ	17	3,1765	,90037	,21837	2,7135	3,6394	1,25	4,25
Total	145	3,2540	,78410	,06512	3,1253	3,3827	1,00	4,75

Test of Homogeneity of Variances

ορατός

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6,616	3	141	,000

ANOVA

ορατός

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,236	3	3,079	5,474	,001

Within Groups	79,297	141	,562		
Total	88,532	144			

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ :	N	Mean Rank
	Γυμνάσιο	65	82,03
	Λύκειο	39	69,36
ορατός	Γυμνάσιο&Λύκειο	24	53,50
	ΕΠΑΛ	17	74,35
	Total	145	

Test Statistics^{a,b}

	ορατός
Chi-Square	8,633
df	3
Asymp. Sig.	,035

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ :

