



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η
ΔΙΑΣΤΑΣΗ- ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ: ΑΠΟ ΤΟ NEW HAMPSHIRE ΣΤΗ
ΘΕΣΣΑΛΙΑ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ANNA MANARA**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ**

ΒΟΛΟΣ 2020

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Άννα Μανάρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο σχολικός οργανισμός στα πλαίσια της οργανωσιακής μάθησης και η διάσταση – αξιοποίηση του χρόνου: Από το New Hampshire στη Θεσσαλία» 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

Άννα Μανάρα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει και να ερμηνεύσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, ως οργανισμού μάθησης και πώς αξιοποιούν τον χρόνο τους. Δηλαδή πώς ο χρόνος επιδρά στη δημιουργία ή ενίσχυση οργανισμών μάθησης. Επιπρόσθετα διερευνάται αν το δείγμα μπορεί να κατανοήσει τι είναι ο οργανισμός μάθησης μέσα από συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται, η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών δύο χωρών (των Η.Π.Α. και της Ελλάδας) σχετικά με το πώς αξιοποιούν τον χρόνο τους και αν αυτός είναι αρκετός ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη οργανισμού μάθησης ή ακόμη και ενίσχυσης του ήδη υπάρχοντος. Πιο συγκεκριμένα, στα τρία πρώτα κεφάλαια ορίζονται και αναλύονται βασικές έννοιες των θεωριών μάθησης, των οργανισμών μάθησης καθώς και ο χρόνος με τις διαστάσεις του. Στο επόμενο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της καθώς και η συζήτηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το σχολείο της ελληνικής πραγματικότητας δεν λειτουργεί ως προς την κατεύθυνση των οργανισμών μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στο έπακρο καθώς η Πολιτεία δεν προωθεί ευκαιρίες εξέλιξης. Έτσι, ακόμη και όταν υπάρχει χρόνος αυτός δεν αξιοποιείται επαρκώς εφόσον δεν υπάρχει οργάνωση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να περιγράψουν έναν οργανισμό μάθησης και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του ως απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας. Οι προσπάθειες όμως που γίνονται από την ελληνική πλευρά δεν είναι οργανωμένες και φαίνεται πως οποιαδήποτε πρωτοβουλία αποτελεί προσωπική ενέργεια του καθενός.

Λέξεις – κλειδιά: οργανισμός μάθησης, χρόνος, εξωστρέφεια, θεωρίες μάθησης, Η.Π.Α.

Abstract

The current research aims at highlighting the interpret teachers' views on the functioning of the educational unit in which they work, as a learning organization and how they use their time. That is, how time influences the creation or enhancement of learning organizations. In addition, it investigates whether the sample can understand what the learning organization is, through teacher interviews. Attempts are being made to highlight the views of the two countries' educators (the US and Greece) on how they are using their time and whether this is enough to create the right conditions for the development of a learning organization or even for its enhancement of the already existing. In particular, the first three chapters define and analyze basic concepts of learning theories, learning organizations and time with its dimensions. The next part of the paper presents the research and its results and also the discussion. According to the research findings, the school of Greek reality does not work in the direction of learning organizations. Teachers do not make the most of their potential as the state does not promote development opportunities. Thus, even when there is time, this is not sufficiently exploited since there is no organization. All teachers can describe a learning organization and recognize its necessity as a requirement of modern society. However, the efforts made by the Greek side are not organized and it seems that any initiative is a personal action of each one.

Key Words: learning organization, time, extroversion, learning theories, U.S.A.

Ευχαριστίες

Η πορεία προς την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας υπήρξε ιδιαίτερη. Τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή μας παράλληλα με τις εργασίες μας μπορεί να αποτελέσουν ψυχολογική τροχοπέδη στις προσπάθειές μας. Είναι όμως οι δικοί μας άνθρωποι που θα συμβάλουν στην ενίσχυση των προσπαθειών μας βοηθώντας με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση του στόχου μας.

Ευχαριστώ θερμά τον επόπτη καθηγητή μου Δρ. Εμμανουήλ Κουτούζη για την εμπιστοσύνη, κατανόηση και ενθάρρυνση των προσπαθειών μου καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Χωρίς την βοήθεια και καθοδήγηση του δεν θα ήταν εφικτή η δημιουργία της παρούσας εργασίας. Η συνεχής ενασχόληση καθώς και οι εύστοχες παρατηρήσεις του, αποτέλεσαν τους κυριότερους παράγοντες για το περιεχόμενο αλλά και την τελική δομή της.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου εκτίμηση στον συνάδελφο Γιώργο Βενιανάκη, ο οποίος με τις συμβουλές του και τη βοήθειά του διεύρυνε τη σκέψη και τους ορίζοντές μου.

Καθοριστική, ήταν επίσης, η συμμετοχή όλων των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Με την βοήθειά τους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, εγκάρδιες ευχαριστίες στην οικογένειά μου η οποία με υποστήριξε και επέδειξε τεράστια κατανόηση σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
1^ο Κεφάλαιο: Ορίζοντας τη μάθηση και θεωρίες μάθησης	6
1.1 Μετασχηματίζουσα μάθηση	8
1.2 Μετασχηματίζουσα μάθηση ή μάθηση της πληροφορίας;	10
1.3 Οργανωσιακή Μάθηση	11
1.4 Οργανωσιακή μάθηση μέσα από έρευνες.....	12
1.5 Ηγεσία για τη μάθηση.....	15
2^ο Κεφάλαιο: Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει / οργανισμός μάθησης ...	17
2.1 Οργανισμός μάθησης και κοινότητα μάθησης	18
2.2 Μοντέλα ηγεσίας για σχολικούς οργανισμούς μάθησης	20
2.3 Πρακτικές ενίσχυσης οργανισμού μάθησης	24
2.4 Υιοθετώντας την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία	25
3^ο Κεφάλαιο: Τι είναι ο Σχολικός χρόνος.....	30
3.1 Ωρολόγιο πρόγραμμα και διδακτικός χρόνος	33
3.2 Διαχείριση χρόνου	35
3.3 Ο χρόνος ως διάσταση του οργανισμού που μαθαίνει.....	36
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	39
4.1 Προβληματισμός.....	39
4.2 Σκοπός της έρευνας	39
4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα	40
4.4 Μεθοδολογία της έρευνας	42
4.4.1 Η συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας.....	43
4.4.2 Περιγραφή διαδικασίας συνέντευξης	46
4.4.3 Ανάλυση των δεδομένων	46
4.4.4 Δυσκολίες της έρευνας	47
4.4.5 Περιορισμοί	48
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα.....	49
5.1 Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων.....	49
6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση.....	64
6.1. Συμπεράσματα	64
6.2 Προτάσεις	67
Βιβλιογραφία.....	69

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχουν ξεκινήσει πολυάριθμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως (Wang, 2013, Zajda, 2004). Η αυξημένη σχολική αυτονομία είναι μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, επηρεάζοντας τη σχολική διοίκηση, τη λήψη αποφάσεων, τον προϋπολογισμό, την αυτοδιαχείριση των σχολείων, την τοπική σχολική διοίκηση κ.α. Υποστηρίζεται ότι τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και είναι πιο ευέλικτα στην εφαρμογή αλλαγών που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή των σχολείων στις νέες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, γίνεται λόγος για την «κοινωνία της γνώσης», όπως αναφέρουν οι Kalantzis και Cope (2013). Σε αυτή τη νέα μορφή κοινωνίας, η γνώση αποτελεί θεμέλιο λίθο και προβάλλεται ως επιτακτική η ανάγκη τα άτομα να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες, που θα τους επιτρέψουν να τη διαχειριστούν αποτελεσματικά. Τα άτομα δεν αρκεί απλώς να προσαρμόζονται στις αλλαγές και τις εξελίξεις του περιβάλλοντος, αλλά να έχουν τις ικανότητες να αναγνωρίζουν τους ρυθμούς μεταβολής και να είναι σε θέση να τις διαχειρίζονται. Έτσι, θα διαμορφώνουν κατά το βέλτιστο το μέλλον τους, σε κοινωνικό, οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο (Fullan, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος που οργανώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα, κυρίως, πολιτικών επιλογών λειτουργώντας στο πλαίσιο ενός γενικότερου πολιτικού σχεδιασμού, το οποίο στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο φιλοσοφικό υπόβαθρο, ενώ ταυτόχρονα, χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη (εκπαιδευτική) ιδεολογία. Από τις επιλογές αυτές προκύπτει ένας συγκεκριμένος τρόπος κατανομής της εξουσίας, των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων, μεταξύ των μερών του συστήματος, ο οποίος προσδίδει στο σύστημα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα (Μανάρα, 2017).

Η εμφάνιση της έννοιας του οργανισμού μάθησης έγινε μέσα από τη δουλειά και την έρευνα του Peter Senge και των συναδέλφων του (Senge, 1990). Οι οργανισμοί που μαθαίνουν, ενθαρρύνονται να στραφούν σε έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης και να αναπτύξουν την διάσταση της κοινότητας. Μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης, οι εργαζόμενοι επιδιώκεται να νιώθουν δέσμευση προς τον οργανισμό, επιτυγχάνοντας καλύτερα και αποτελεσματικότερα τους στόχους του οργανισμού. Συνεπώς, η ενσωμάτωση και η ενεργός προώθηση της μάθησης στον χώρο εργασίας, θεωρείται πλέον απαραίτητη

(European Commission, 2010). Ο οργανισμός που μαθαίνει χαρακτηρίζεται από την ικανότητά του να παράγει γνώση, να μαθαίνει, να βελτιώνεται και να μετασχηματίζεται συνεχώς (Watkins & Marsick, 1999). Οι οργανισμοί που μαθαίνουν αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητες των μελών τους, ενδιαφέρονται για τη συνεχή μάθηση και βελτίωση τους, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, να συνεργαστούν και να καινοτομήσουν (Cedefop, 2011). Η δια βίου μάθηση των μελών είναι το κλειδί της επιτυχίας των σύγχρονων οργανισμών και πόσο μάλλον των σχολικών οργανισμών (Watkins & Marsick, 1999). Ταυτόχρονα, αποτελεί το χαρακτηριστικό που τους κάνει να ξεχωρίζουν. Η εμπλοκή όλων των εργαζομένων στη διαδικασία της συνεχούς μάθησης αποτελεί μια πρόκληση για τους οργανισμούς, οι οποίοι οφείλουν να επενδύσουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο και να του παρέχουν διάφορες ευκαιρίες μάθησης. Αναμφίβολα, οι οργανισμοί που θέτουν ως προτεραιότητα τη μάθηση των μελών τους, τοποθετούν στο επίκεντρο την εκπαίδευση, ως κρίσιμο παράγοντα προόδου, είναι πιο βιώσιμοι.

Σε ότι αφορά τα σχολεία, η ανάγκη της σημερινής εποχής είναι τέτοια που επιβάλλει σε αυτά να ισχυροποιηθούν μαθησιακά, οικοδομώντας ισχυρή κουλτούρα μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Sharratt & Planche, 2018). Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί. (European Commission, 2018). Οι σημερινές σχολικές αίθουσες είναι αρκετά σύνθετες, που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι και να αναζητούν συνεχώς νέες τεχνικές και δεξιότητες (Larivée, 2000). Η ικανότητά τους να επιλέγουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και να παίρνουν αποφάσεις, σύμφωνα με τα πιστεύω τους και τις ανάγκες των μαθητών τους θεωρείται απαραίτητη. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σχολεία που έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά και με υψηλή απόδοση (Tichnor- Wagner et al., 2016) και διαμορφώνουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, προάγοντας τον ανοικτό διάλογο και την αποτελεσματική επικοινωνία (Seashore Louis & Lee, 2016). Η διερεύνηση των ατομικών και οργανωσιακών πρακτικών και των υποκείμενων παραδοχών τους αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία, μαζί με τον ουσιαστικό διάλογο, τη συνεργασία και την αποτελεσματική επικοινωνία, ως απαραίτητη συνθήκη για την οικοδόμηση μιας οργανωσιακής κουλτούρας, σαφώς προσανατολισμένης προς τη μάθηση (Kim et al., 2017).

Παράλληλα, ο σχολικός χρόνος δεν μπορεί να παραμένει αγκιστρωμένος πάνω σε ένα ξεπερασμένο σύστημα διοίκησης της μονάδας. Άκαμπτα ωράρια στα πλαίσια της ομοιομορφίας, εγκλωβίζουν σε τέλμα τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας 2001, Σοφού, 2002). Το παραδοσιακό μοντέλο κατά το οποίο οργανώνεται ο σχολικός χρόνος δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις των παισίων μάθησης και διδασκαλίας, δυσχεραίνοντας τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων, ενώ παράλληλα δεν ευνοεί την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Σοφού, 2002; Mc Laughlin & Talber, 1993; Lortie, 1975). Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την στήριξη, τους πόρους και τις προϋποθέσεις να μάθουν πάνω σε τομείς που τους ενδιαφέρουν, είναι πολύ θετικοί για το σχολείο τους και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και λειτουργούν. Στις προϋποθέσεις περιλαμβάνεται και η διαχείριση του παρεχόμενου χρόνου (Churchill & Williamson, 1999, Mulford και συν.2003). Για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και να μιλάμε για σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης δεν μπορούμε να μιλάμε πλέον για τυποποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια ανελαστικών ωρών. Για να μπορέσουμε να αναπτύξουμε στοιχεία οργανισμού μάθησης απαιτείται μια νέα λογική, όπου θα διαχειρίζεται τον χρόνο αποτελεσματικά, αφήνοντας στον καθηγητή χώρο και χρόνο για παρέμβαση και εξέλιξη ικανοποιώντας εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες. Ακόμη όμως δεν έχουν εξακριβωθεί ποιες δομές είναι απαραίτητες, ώστε να οικοδομηθεί ένας οργανισμός μάθησης (Schechter και Qadash,2012).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να καταδείξει καίριες πτυχές της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συμπλέκοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών δύο χωρών, πολύ διαφορετικών, έτσι ώστε μέσω της σύγκρισης να φανούν έντονα οι όποιες διαφορές. Στόχος είναι να παρουσιαστούν, όσο το δυνατόν σφαιρικότερα, διάφορες έννοιες όπως αυτή του οργανισμού μάθησης. Αφετηρία του όλου προβληματισμού είναι η πεποίθηση ότι οι οργανισμοί μάθησης είναι η απάντηση στην βιωσιμότητα τους, γεγονός που φαίνεται να μην έχει γίνει αντιληπτό στο ελληνικό συγκείμενο. Το εν λόγω πρόβλημα φαίνεται να έχει αντιμετωπιστεί πλημμελώς μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι αφενός αποδεχόμαστε την ανάγκη για εις βάθος μάθηση, εμπλοκή, εξέλιξη, προοπτική, δράση, καινοτομία και πρωτοβουλίες, αφετέρου, όμως, δεν προωθούνται οι ανάλογες κινήσεις και από πλευράς σχολείου αλλά και από πλευράς πολιτείας.

Παρά την αξία και σημασία που παρουσιάζει το θέμα του σχολικού χρόνου και πως αυτός αξιοποιείται υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι διάφορες διαστάσεις του και οι όποιες διασυνδέσεις του καθώς και οι επιπτώσεις

του γενικά αλλά και στα πλαίσια των οργανισμών μάθησης. Συνεπώς το αν και πώς ο χρόνος μπορεί να αποτελεί δυναμικό στοιχείο προώθησης του οργανισμού μάθησης δεν έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα. Ακόμη, η ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά εμπειρικές έρευνες μελέτης αξιοποίησης του εκπαιδευτικού χρόνου είναι ελάχιστες (Σοφού, 2002).

Η παρούσα μελέτη αισιοδοξεί να καλύψει αυτό το βιβλιογραφικό κενό που προκύπτει από την έρευνα και να προσθέσει επιστημονική γνώση, αναφορικά με τους οργανισμούς μάθησης, την αξιοποίηση του χρόνου των εκπαιδευτικών και τη μεταξύ τους σχέση. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για διάφορα στοιχεία που μεσολαβούν στην δημιουργία οργανισμών μάθησης. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα μπορεί να υποκινήσει το ενδιαφέρον τους και να αποτελέσει εφελκυστικό περαιτέρω μελέτης, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο ή/και τους τρόπους, με τους οποίους μία σχολική μονάδα μπορεί να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, καθένα από τα οποία απαρτίζεται από τρία κεφάλαια:

Το πρώτο μέρος αποτελεί το Θεωρητικό Πλαίσιο, το οποίο αφιερώνεται στην ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Στο Πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες μάθησης με κυριότερη αναφορά στην μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991) αλλά και την οργανωσιακή μάθηση. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει καθώς και οι προϋποθέσεις για την ενίσχυσή του. Η εν λόγω αναφορά του σχολείου ως οργανισμού μάθησης κρίνεται αναγκαία, διότι αναμένεται να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του θέματος. Γίνεται λόγος στις κυριότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί, τα ευρήματα ερευνητικών ερευνών. Αναφέρονται συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας που υποστηρίζουν την υιοθέτησή του. Στη συνέχεια, στο Τρίτο Κεφάλαιο, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στον χρόνο, την διαχείριση του και την διάσταση του στα διδακτικά πλαίσια των οργανισμών μάθησης.

Με την ολοκλήρωση του Θεωρητικού Πλαισίου, ακολουθεί το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος της εργασίας επικεντρώνεται στην έρευνα που διεξήχθη. Παρουσιάζονται οι πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας, την μεθοδολογία, τον σκοπό, τους στόχους και τον σχεδιασμό της, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους. Στην έρευνα αυτή, έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και των

Η.Π.Α., οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και γνωρίζουν τόσο τις καθημερινές δυσκολίες, όσο και τα περιθώρια βελτίωσης του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος που εργάζονται αντίστοιχα. Στη συνέχεια, αναλύεται και αιτιολογείται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.

Στη συνέχεια, στο 5^ο Κεφάλαιο θα αναλυθούν και θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δυο χωρών με συγκριτικό τρόπο. Πρώτα των εκπαιδευτικών των Η.Π.Α. και μετά της Ελλάδας ανά θεματική ενότητα. Τέλος στο 6^ο και τελευταίο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση και τα συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και η αναγκαιότητα νέας μελλοντικής διερεύνησης του θέματος.

1^ο Κεφάλαιο:

Ορίζοντας τη μάθηση και θεωρίες μάθησης

Τα τελευταία 10 με 15 χρόνια, η μάθηση πλέον αποτελεί βασικό θέμα, όχι μόνο για τους επαγγελματίες και τους μαθητές στα πεδία της ψυχολογίας, και των επιστημών της εκπαίδευσης, αλλά και σε πολιτικά και οικονομικά πλαίσια. Ένας από τους κυριότερους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι οι ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης και της παγκοσμιοποιημένης αγοράς στην οποία ζούμε. Με βάση αυτά, το επίπεδο της εκπαίδευσης και των ικανοτήτων των εθνών, των εταιριών και των ατόμων χωριστά θεωρούνται τεράστιας σημασίας παράμετρος ανταγωνισμού (Sergi, 2016). Η αληθινή μάθηση βρίσκεται στην καρδιά της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσω αυτής αντιλαμβανόμαστε ξανά τον κόσμο μας και τη σχέση μας μαζί του. Μέσω της μάθησης επεκτείνουμε το δυναμικό μας ώστε να δημιουργήσουμε και να είμαστε μέρος της παραγωγικής διαδικασίας της ζωής. Στην πιο απλή της μορφή, η μάθηση ορίζεται ως η απόκτηση γνώσης η οποία επιτυγχάνεται μέσω της μελέτης, της διδασκαλίας, της καθοδήγησης ή της εμπειρίας. ο όρος μάθηση όμως χρησιμοποιείται πολύ διευρυμένα και συχνά με πολύ διαφορετικά νοήματα. Για αυτό το λόγο, ο Illeris (2007) στο βιβλίο του κάνει λόγο για 4 κύριες σημασίες που αναδύονται, όταν ο όρος μάθηση χρησιμοποιείται στην καθημερινή γλώσσα με έναν όχι τόσο συγκεκριμένο τρόπο. Πρώτον, με τον όρο *μάθηση* αναφερόμαστε στα αποτελέσματα των διεργασιών μάθησης που συμβαίνουν στο κάθε άτομο. Η μάθηση σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιείται με την έννοια αυτού που έχουμε μάθει ή της αλλαγής που έχει συμβεί. Δεύτερον, ο όρος μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις νοητικές διαδικασίες που συμβαίνουν στο κάθε άτομο και οδηγούν σε αλλαγές ή αποτελέσματα που καλύπτονται από την πρώτη σημασία. Τρίτον, ο όρος μάθηση μπορεί να αναφέρεται ταυτόχρονα και για τις διεργασίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα καθώς και στο υλικό και κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες με άμεσο ή έμμεσο τρόπο αποτελούν προϋποθέσεις για τις εσωτερικές διεργασίες μάθησης όπως αυτές αναφέρθηκαν από τον 2^ο ορισμό. Η σημασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση, όπως αυτή καλύφθηκε από τον πρώτο ορισμό. Τέταρτο και τελευταίο, ο όρος μάθηση πολύ συχνά χρησιμοποιείται πέρα από την καθημερινή γλώσσα, δηλαδή και σε επίσημο, επαγγελματικό πλαίσιο με την σημασία του όρου διδασκαλία, δείχνοντας την τάση σύγχυσης των όρων για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Η μάθηση λοιπόν είναι μια εκτενής και πολυσύνθετη σειρά από επιμέρους διαδικασίες. Η μάθηση κατά τον Illeris αποτελείται τρεις διαστάσεις την γνωστική, την

συμπεριφορική και την συναισθηματική. Η παραπάνω άποψη, οδήγησε τον Illeris (2007) να δώσει τον εξής ορισμό : «Η μάθηση γενικά μπορεί να οριστεί ως οποιαδήποτε διεργασία που οδηγεί τους έμβιους οργανισμούς σε μόνιμη μεταβολή της ικανότητας και η οποία δεν οφείλεται αποκλειστικά σε βιολογική ωρίμανση ή γήρανση» (σελ.5). Μέσα σε αυτές τις διαστάσεις περιλαμβάνονται όλες οι ψυχολογικές, βιολογικές και κοινωνικές συνθήκες που εμπλέκονται σε κάθε μάθηση. Αυτό το κεντρικό πλαίσιο απεικονίζει την ίδια τη μάθηση, συμπεριλαμβάνοντας τις διαδικασίες και τις διαστάσεις, τους διαφορετικούς τύπους μάθησης και τα εμπόδια εκμάθησης, τα οποία είναι κεντρικά στοιχεία για την κατανόηση της μάθησης (Illeris). Σε συνέχεια, σε αυτά εντοπίζονται οι ιδιαίτερες εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες οι οποίες επιβαρύνουν και εμπλέκονται άμεσα στη μάθηση.

Έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες σχετικά με τη φύση της μάθησης και έχουν προκληθεί σημαντικές διαφωνίες μεταξύ ερευνητών. Καμία θεωρία όμως δεν μπορεί να αποδείξει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε υπερέχοντας όλων των άλλων που υπάρχουν. Οι θεωρίες αυτές συνήθως παρουσιάζονται μέσα από μια γνωστική, συμπεριφοριστική ή κοινωνική προοπτική και λίγες προσπάθειες έχουν γίνει συγχώνευσής τους. Μια από τις θεωρίες μάθησης, η γνωστική θεωρία, δίνει έμφαση στις νοητικές δραστηριότητες που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια την μαθησιακής διαδικασίας και περιλαμβάνει δράσεις όπως :

- Σκέψη
- Μνήμη
- Αντίληψη
- Ερμηνεία
- Λογική
- Επίλυση προβλημάτων

Η θεωρία αυτή, αντικατέστησε την θεωρία του συμπεριφορισμού στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960. Όπως υποστηρίζουν οι γνωστικοί ψυχολόγοι, οι άνθρωποι δεν είναι προγραμματισμένοι απλά να ανταποκρίνονται στα εξωτερικά ερεθίσματα. Τα άτομα είναι σε θέση να σκέφτονται λογικά και να μαθαίνουν μέσω της ενεργής συμμετοχής. Η μάθηση προκύπτει με την εσωτερική επεξεργασία της πληροφορίας κάνοντας λόγο για εσωτερικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται στην περιοχή του εγκεφάλου. Σημαντικοί θεωρητικοί της γνωστικής θεωρίας αποτέλεσαν ο Piaget και ο Gagne (Clark, 2018).

Από την άλλη πλευρά, διακεκριμένοι μελετητές, ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται αρκετοί από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Dewey, Freire, Mezirow, Kolb, Jarvis, κ.α.), θεωρούν ότι η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στα αποτελέσματα. Αποτελεί μια διεργασία η οποία εστιάζει στην επεξεργασία των εμπειριών και εμπεριέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό περιβάλλον. Το άτομο δρώντας αποκτά διαρκώς νέες εμπειρίες, τις οποίες επεξεργάζεται, συσχετίζει με τις υπάρχουσες γνώσεις που έχει και οδηγείται σε συμπεράσματα και σχεδιασμό νέων δράσεων. Σε αυτό το πλαίσιο – αέναο μοτίβο, η μάθηση είναι μια διεργασία η οποία δημιουργεί γνώση (Kolb, 1984).

Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί η μετασχηματιζουσα μάθηση. Στους οργανισμούς μάθησης, από τις διάφορες θεωρίες μάθησης που υπάρχουν, κάποιες μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε περισσότερο την μάθηση στα πλαίσια των σχολικών οργανισμών μάθησης. Η μετασχηματιζουσα μάθηση διαμορφώνει, εμπνέει και κινητοποιεί τόσο τους διδάσκοντες όσο και τους μαθητές (Marsick, 1994). Η μετασχηματιζουσα μάθηση δημιουργεί προϋποθέσεις αλλαγής, προόδου και δράσης, αυτό δηλαδή που χρειάζεται ένας οργανισμός μάθησης (Illeris, 2016).

1.1 Μετασχηματιζουσα μάθηση

Η θεωρία της μετασχηματιζουσας μάθησης παρουσιάστηκε από τον Mezirow στο βιβλίο *Fostering Critical Reflection in Adulthood, A guide to transformative and emancipatory learning (Mezirow and Associates 1990)* και ακολούθησε η ολοκληρωμένη και συστηματική θεώρηση στο βιβλίο *Transformative Dimensions of Adult Learning (Mezirow, 1991)* Τα δυο βιβλία αναφέρονται σε διάφορες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, φτάνοντας στο συμπέρασμα ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν, μετασχηματίζονται και αναπτύσσονται. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ενήλικος, κατανοεί και ερμηνεύει την πραγματικότητα μέσω ενός συστήματος αντιλήψεων το οποίο οικοδομήθηκε κατά την κοινωνικοποίησή του. Η μετασχηματιζουσα μάθηση βασίστηκε πάνω σε κονστрукτιβιστικές υποθέσεις. Οι ρίζες της εντοπίζονται στον ουμανισμό και στη κριτική κοινωνική θεώρηση. Η μετασχηματιζουσα θεωρία βασίστηκε στη θεωρία ότι οι εμπειρίες μας ερμηνεύονται με έναν δικό μας τρόπο και πως ο τρόπος που βλέπουμε τον κόσμο είναι το αποτέλεσμα των αντιλήψεών μας από τις εμπειρίες αυτές.

Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματιζουσα μάθηση είναι μια διαδικασία συνεχούς εξέτασης, αμφισβήτησης και αναθεώρησης των αντιλήψεων αυτών. Οι προσδοκίες που

αναπτύσσουμε βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες. οι οποίες μπορεί να εμπεριέχουν στερεότυπα, στρεβλώσεις και προκαταλήψεις οι οποίες οδηγούν τις αποφάσεις μας καθώς και τις δράσεις μας μέχρι να βρεθούμε σε μια κατάσταση όπου δεν είναι σύμφωνη με τις προσδοκίες μας τις οποίες ο Mezirow αποκαλούσε *αποπροσανατολιστικά διλήμματα*. Σε αυτή τη κατάσταση είτε θα απορρίψουμε αυτή τη προοπτική είτε θα εισέλθουμε μέσα σε μια διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση μετασχηματισμού, δηλαδή θα δώσει κίνητρο για μάθηση (Cranton & Taylor, 2012, Jarvis, 1995). Ο μετασχηματισμός, αρχικά αναφέρεται σε οποιαδήποτε αλλαγή ή διαδικασία. Ο Piaget (1964), διέκρινε ανάμεσα σε ανόμοιες διαδικασίες, στις οποίες οι νέες εμπειρίες διαμορφώνονται έτσι ώστε να συμμορφωθούν με τις υπάρχουσες δομές που σχηματίστηκαν μέσω της εμπειρίας. Οι δομές αυτές αλλάζουν λόγω των νέων εμπειριών.

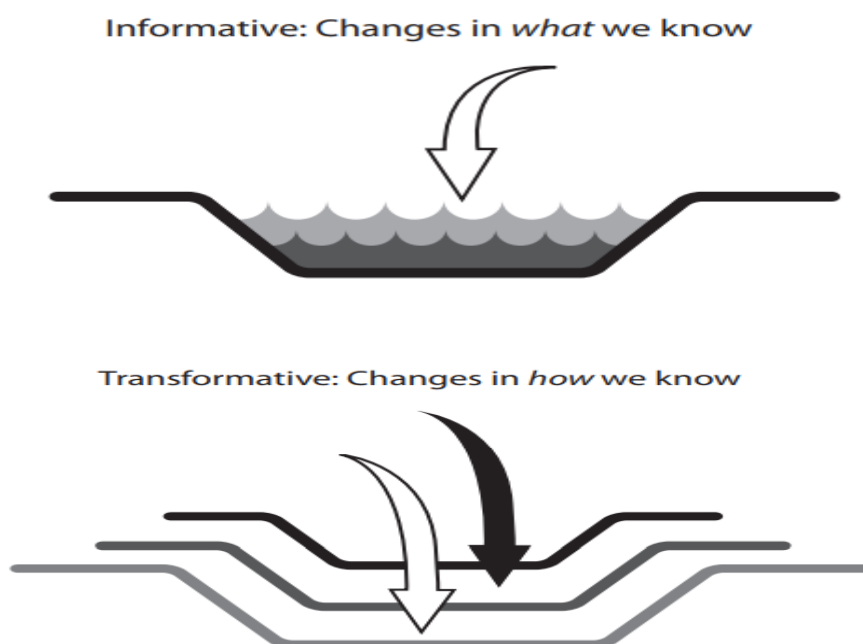
Ο Mezirow (1990) υποστηρίζει ότι προϋπόθεση για την μετασχηματίζουσα μάθηση πρέπει είναι η ενθάρρυνση των ενηλίκων να εμπλακούν σε κρίσιμους διαλόγους, προκειμένου να ξεπεραστούν οι πεποιθήσεις που τους εμποδίζουν να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους. Όσοι συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, μπορούν να βλέπουν κριτικά τα δικά τους πλαίσια αναφοράς (οπτικές γωνίες, προοπτικές), προκειμένου να επανεκτιμήσουν την εμπειρία τους και να αναπτύξουν κριτική νοοτροπία, που θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις για την βελτίωση της ζωής τους. Η λογική, η αυτοσυνείδηση και η κριτική σκέψη για τη δημιουργία νοήματος και νοοτροπίας είναι οι τρεις πυλώνες αυτής της διαδικασίας.

Μια ενδιαφέρουσα σχετικά με το θέμα μας, διάσταση της μετασχηματίζουσας μάθησης, όσον αφορά την υιοθέτηση της, είναι η ευχαρίστηση. Η Tisdell (2008), πραγματοποιώντας μια ανάλυση διασταύρωσης υποθέσεων στη βιβλιογραφία για τις εφαρμογές της μετασχηματίζουσας μάθησης, βρήκε πως η ευχαρίστηση και το χιούμορ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν τις ικανότητες να υποστηρίξουν την μετασχηματίζουσα μάθηση με το να μούν τον εκπαιδευόμενο μέσα σε νέες εμπειρίες. Αυτή η προσέγγιση της «ευχαρίστησης» έρχεται σε σύγκρουση με την πληθώρα των μελετών που εστιάζουν στην σύγκρουση (Fetherson & Kelly, 2007; Walton, 2010) και σε προσεγγίσεις βασισμένες στο πρόβλημα (King, 2009) ως παράγοντες υιοθέτησης μετασχηματίζουσας μάθησης.

1.2 Μετασχηματίζουσα μάθηση ή μάθηση της πληροφορίας;

Συχνά η μετασχηματίζουσα μάθηση αντιπαραβάλλεται με την «πληροφοριακή» μάθηση ή αλλιώς την μάθηση της πληροφορίας. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η μετασχηματίζουσα μάθηση στοχεύει σε αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα η μάθηση που στοχεύει στην αύξηση του κεφαλαίου της γνώσης και των δεξιοτήτων, στην επέκταση ήδη καθιερωμένων δομών, καθώς και στην εμβάθυνση συγκεκριμένης γνώσης για ένα σημείο αναφοράς, εύκολα μπερδεύεται με την «πληροφοριακή» μάθηση. Η μάθηση της πληροφορίας, επιδιώκει να φέρει νέα και σημαντικά περιεχόμενα στις ήδη υπάρχουσες δομές του τρόπου γνώσης μας. Καμία δραστηριότητα μάθησης, αρχή ή πεδίο δεν καλλιεργείται αποτελεσματικά χωρίς συνεχείς ευκαιρίες για εμπλοκή στη μάθηση (Kegan, 2009).

Η πληροφορία της μάθησης εμπεριέχει μια έννοια του «γεμίσματος» της δομής, ενώ η μετασχηματίζουσα μάθηση θέτει την ίδια τη δομή στο ρίσκο της αλλαγής και όχι μόνο της αλλαγής αλλά και της αύξησης του νοητικού δυναμικού. Η εκμάθηση ενός μετασχηματιστικού είδους συνεπάγεται την ανάπτυξη της ικανότητας για αφηρημένη σκέψη ώστε το άτομο να αποκτήσει πιο διευρυμένες οπτικές για το θέμα, ωθώντας το προς την έρευνα των γεγονότων. Και τα δύο είδη μάθησης είναι πολύτιμα και διευρύνουν την γνώση, το ένα λειτουργώντας σε ένα είδη προϋπάρχων πλαίσιο σκέψης και το άλλο ανακατασκευάζοντας το ίδιο το πλαίσιο (Kegan, 2009).



Σχήμα 1: Οι δύο τύποι μάθησης: Πληροφοριακή και μετασχηματίζουσα (Kegan, 2009:43).

Συμπερασματικά, η μετασχηματίζουσα μάθηση περιγράφεται ως μια διαδικασία που η προσωπική γνώση μετατρέπεται σε οργανωσιακή γνώση. Αυτό επιτυγχάνεται με την δημιουργία κοινοτήτων. Στην πράξη δηλαδή, το διδακτικό προσωπικό του σχολείου δημιουργεί διάφορα δίκτυα επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι τακτική ανάμεσα στους διδάσκοντες οι οποίοι συζητούν, μοιράζονται νέες ιδέες, καινοτομούν και παράγουν γνώση (Louis,2006). Σύμφωνα με τον Marsick (1994), η μετασχηματίζουσα μάθηση οδηγεί σε οργανωσιακή μάθηση. Και οι δύο τύποι μάθησης μετασχηματίζουν προβληματικά πλαίσια μετατρέποντάς τα σε ανοιχτά δημιουργώντας προϋποθέσεις αλλαγής, όπως και θα δούμε στη συνέχεια (Ileris, 2016).

1.3 Οργανωσιακή Μάθηση

Η έννοια της οργανωσιακής μάθησης (*organizational learning*), τοποθετήθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μεγάλης μερίδας ερευνητών και κατέστη αναγνωρίσιμος όρος από το ευρύ κοινό περί το 1990. Πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην εργασία των Cyert και March το 1964 και στη συνέχεια το 1973 στο βιβλίο του Don Michael, “Learning to Plan and Planning to Learn”. Ο Arie de Geus (1988), 14 χρόνια αργότερα, δημοσιεύει τις ιδέες του σε ένα δικό του άρθρο στο Harvard Business Review με τίτλο “Planning as Learning”. Σύμφωνα με αυτό, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι «το μεγαλύτερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για κάθε οργάνωση είναι η ικανότητά της να μαθαίνει». Το 1989 δημιουργείται το Κέντρο για την Οργανωσιακή Μάθηση (Center for Organizational Learning) με τον Senge ως διευθυντή και με τους Ed Schein, Chris Argyris, Arie de Geus, Ray Stata και Bill O’Brian ως συμβούλους. Το 1990 ο Senge αναφέρει πως στις οργανώσεις που μαθαίνουν, οι άνθρωποι συνεχώς διευρύνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν.

Μέσω της διερεύνησης της Οργανωσιακής Μάθησης λοιπόν, επιχειρείται να προσδιορισθεί και να ερμηνευτεί κάτω από ποιες συνθήκες οι οργανισμοί μαθαίνουν. Η διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης δεν σχετίζεται με απλή μεταφορά εμπειρίας και γνώσεων μεταξύ ατόμων, ούτε με απλή αποδοχή ή απόρριψη επιχειρημάτων και ερμηνειών σχετικά με μια ορισμένη κατάσταση. Είναι περισσότερο μια διαδικασία από κοινού οργάνωσης της εργασιακής πραγματικότητας, έτσι ώστε να αυξηθεί η συλλογική αποτελεσματικότητα (Lave & Wenger, 1991). Όπως θα δούμε παρακάτω, ιδιαίτερα στα σχολεία η οργανωσιακή μάθηση μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές να εμπλακούν

περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης, να πετυχαίνουν στους μαθησιακούς στόχους και να έχουν αυξημένη επίδοση στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (Mulford & Silins, 2010).

Παρακάτω, θα αναφερθούμε σε έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την οργανωσιακή μάθηση με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση της.

1.4 Οργανωσιακή μάθηση μέσα από έρευνες

Η ερευνητική βιβλιογραφία αναγνωρίζει τα σχολεία που λειτουργούν στην κατεύθυνση του οργανισμού μάθησης, ως αυτά που εκπαιδεύουν τους μαθητές τους καλά, έχουν σαφή εικόνα των διδακτικών και μαθησιακών τους στόχων και αναλαμβάνουν δράση σε αυτούς τους στόχους (Hodges, 2000). Έχουν επίσης υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Οι σπουδαστές θεωρούνται ως άτομα και γνωρίζουν ότι οι ενήλικες στο σχολείο φροντίζουν για αυτούς τόσο προσωπικά όσο και ακαδημαϊκά. Οι δάσκαλοι υποστηρίζονται ως επαγγελματίες και συνεπώς αυξάνουν συνεχώς την ικανότητά τους για ανάπτυξη και επιτυχία. Τέλος, τα παραγωγικά σχολεία είναι ένθετα σε μια δυναμική, προσαρμοστική κουλτούρα για αλλαγή που βρίσκεται σε τοπικό πλαίσιο (Hodges, 2000). Αυτοί οι παράγοντες ή χαρακτηριστικά σχετίζονται με την έννοια της οργανωσιακής μάθησης. Η έννοια της οργανωσιακής μάθησης μπορεί επίσης να είναι ικανή να ικανοποιήσει τις υποδείξεις ότι η ανάγκη για ηγεσία μπορεί να είναι καμπυλόγραμμη, ότι η μάθηση είναι ένα σταδιακό ταξίδι που περιλαμβάνει εκμετάλλευση (μάθηση μεμονωμένου βρόχου) και εξερεύνηση (μάθηση με διπλό βρόχο) (Scott, 2000). Οι εξωτερικές παράμετροι ενός σχολείου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την επιτυχή και συνεχή μεταρρύθμιση.

Οι μελέτες περιπτώσεων Johnston (1997) τριών σχολείων στην Αυστραλία που αναγνωρίστηκαν ως οργανισμοί μάθησης προσδιόρισαν τέσσερα βασικά στοιχεία ως καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξή τους. Τα στοιχεία αποτελούσαν μια συνεκτική δομή συνεργασίας, αποτελεσματικούς διαύλους επικοινωνίας, ολοκληρωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθηση επικεντρωμένη στη μάθηση.

Οι Hajnal, Walker και Sackney (1998) επεδίωξαν να εντοπίσουν επιτυχημένες πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης και δείκτες θεσμοθέτησης σε 93 καναδικά σχολεία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία και η οργανωσιακή μάθηση ήταν κρίσιμες για τη βελτίωση του σχολείου. Η ηγεσία εστίαζε την προσοχή της τόσο στο σχολείο όσο και στα προσωπικά θέματα. Τα σχολικά θέματα περιλάμβαναν ένα κοινό όραμα, πόρους και ένα

κλίμα που υποστηρίζει την αλλαγή. Τα προσωπικά θέματα περιλάμβαναν την προσοχή στις μεμονωμένες διαφορές, τη διευκόλυνση και την ενδυνάμωση, την ενθάρρυνση της συνεργασίας, την οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και φροντίδας. Η οργανωσιακή μάθηση περιλάμβανε πρακτικές που υποστήριζαν την εκτεταμένη συνεργασία, την ατομική μάθηση και ένα σαφές όραμα για το σχολείο. Οι μελέτες των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) από έξι канаδικά σχολεία που θεωρήθηκαν υποσχόμενες τοποθεσίες οργανωσιακής μάθησης, συμπεριλαμβανομένων τεσσάρων δευτεροβάθμιων σχολείων, επιδιώκουν να συνδέσουν την ηγεσία και άλλες συνθήκες που προωθούν την οργανωσιακή μάθηση. Διαπίστωσαν ότι οι πρακτικές σχολικής ηγεσίας είχαν από τις ισχυρότερες άμεσες και έμμεσες επιρροές στην οργανωσιακή μάθηση. Αυτές οι πρακτικές περιελάμβαναν τον εντοπισμό και την διατύπωση ενός οράματος, την προώθηση της αποδοχής των στόχων της ομάδας, τη διάρθρωση του σχολείου ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή στις αποφάσεις, να παρέχεται πνευματική διέγερση και να μεταφέρονται υψηλές προσδοκίες. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που σχετίζονται με τη μετασχηματιστική αντίληψη της ηγεσίας έχουν κάνει ομοιόμορφα θετικές συμβολές στην οργανωσιακή μάθηση. Οι Marks et al (1999) επέλεξαν 24 κυρίως αστικά (σε οικονομικά μειονεκτική θέση) γυμνάσια στις ΗΠΑ, όπου η αναδιάρθρωση ήταν ιδιαίτερα διεξοδική, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιώντας μια δέσμη ποσοτικών και ποιοτικών μέσων. Με ελεγχόμενες τις μεταβλητές για το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την ικανότητα των μαθητών, οι ερευνητές εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των τριών εξαρτημένων μεταβλητών των αυθεντικών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (το άθροισμα των μαθηματικών βαθμολογιών και τις κοινωνικές μελέτες, πειθαρχικών εννοιών και επεξεργασμένης γραπτής επικοινωνίας). Έγινε αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προόδου συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τα εθνικά στατιστικά επίπεδα (δοκιμή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στα μαθηματικά και την ανάγνωση / γραφή), της αυθεντικής παιδαγωγικής (ένα σύνθετο μέτρο που συνδυάζει τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών με τις παρατηρούμενες διδασκαλίες στην τάξη και τα καθήκοντα αξιολόγησης) και της ανεξάρτητης μεταβλητής ικανότητας οργανωσιακής μάθησης. Η ικανότητα για οργανωσιακή μάθηση περιλάμβανε έξι διαστάσεις: τις σχολικές διαρθρωτικές συνθήκες (μέγεθος του σχολείου, έκταση της αποκεντρωμένης διακυβέρνησης και ο χρόνος που δαπανούν οι δάσκαλοι με τους συναδέλφους τους), ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, κοινή δέσμευση και συνεργατική δραστηριότητα, γνώσεις και δεξιότητες, ανοικτό πνεύμα στην καινοτομία και παιδαγωγική γνώση περιεχομένου, ηγετικό ρόλο στην υποστήριξη, ανάδραση και λογοδοσία. Η ικανότητα του σχολείου για οργανωσιακή μάθηση διαπιστώθηκε ότι είναι ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας και παιδαγωγικής

ποιότητας. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα για οργανωσιακή μάθηση υποστηρίζει τις κεντρικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης του σχολείου. Ωστόσο, προειδοποιούν ότι η παρουσία μόνο ορισμένων από τις διαστάσεις αυτής της ικανότητας δεν αρκεί για να ενεργοποιήσει την οργανωσιακή μάθηση.

Οι Louis και Marks (1998) διαπίστωσαν ότι η οργάνωση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τρόπους που προώθησαν την επαγγελματική κοινότητα είχε μια θετική σχέση με την οργάνωση των τάξεων μάθησης και την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών. Ενώ τα δευτεροβάθμια σχολεία ήταν πιο πολύπλοκα οργανωτικά, είχαν μικρότερο σεβασμό από την κοινότητα, λιγότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ήταν λιγότερο ανοιχτά στην καινοτομία από τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από άλλους παράγοντες που συνέβαλαν στην επαγγελματική κοινότητα, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά ανά επίπεδο σχολείου. Αυτοί οι παράγοντες περιλάμβαναν ένα υποστηρικτικό κεφάλαιο, ανατροφοδότηση από γονείς και συναδέλφους και επικεντρωμένη επαγγελματική εξέλιξη. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι για να προωθηθούν οι επαγγελματικές κοινότητες στο μικρο επίπεδο, χρειάζεται προσοχή στις σχέσεις του σχολικού εργασιακού χώρου οι οποίες προάγουν το άνοιγμα, την εμπιστοσύνη, τον πραγματικό προβληματισμό και τη συνεργασία που επικεντρώνεται στη μάθηση των μαθητών.

Η έρευνα από τον Crowther και τους συνεργάτες του (Crowther & Olsen, 1996, Crowther et al., 2000) δείχνει ότι όχι μόνο η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ήταν σημαντική για τη βελτίωση των ευκαιριών ζωής των μαθητών σε μειονεκτούντα γυμνάσια, αλλά ότι έφτασε στο δυναμικό της σε περιβάλλοντα όπου οι δομές του συστήματος και του σχολείου είναι διευκολυντικές και υποστηρικτικές. Τα αποτελέσματα από την έρευνα μελετών περιπτώσεων σε έξι σχολεία που επικεντρώθηκαν στην ηγεσία που στήριζε τις καινοτομίες που οδήγησαν σε σημαντικές βελτιώσεις στα επιτεύγματα των σπουδαστών (συμπεριλαμβανομένης της βελτιωμένης διατήρησης, των επαγγελματικών τοποθετήσεων και των αριθμητικών αποτελεσμάτων και των αποτελεσμάτων γραμματισμού) υποστήριξαν την ιδέα ότι μια επιτυχημένη μεταρρύθμιση ήταν μια ολιστική και ευθυγραμμισμένη διαδικασία στοιχεία όπως το όραμα, η κοινοτική υποστήριξη, ο σχεδιασμός των υποδομών και η αυθεντική παιδαγωγική (Newmann & Wehlage, 1995). Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η επιτυχία ήταν πιο πιθανή όταν τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται την ευθύνη για την καινοτομία. Στην πραγματικότητα, ο κοινός, επαγγελματικός έλεγχος της σχολικής διαχείρισης, σε αντίθεση με τον διαχειριστή ή τον κοινοτικό έλεγχο, έχει βρεθεί ότι κατέχει τη μεγαλύτερη υπόσχεση για τη συμβολή στην ανάπτυξη των σπουδαστών

(Leithwood, 1998). Οι διαστάσεις της οργανωσιακής υγείας, όπως η στενή αλληλεπίδραση με την κοινότητα, η σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς και οι επιμελείς φοιτητές, έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται σημαντικά με τα επιτεύγματα των μαθητών, ακόμη και όταν ελέγχεται η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σχολείου (Hoy & Hannum, 1997).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην οργανωσιακή μάθηση σε σχέση με την ηγεσία.

1.5 Ηγεσία για τη μάθηση

Ο τομέας της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει συγκεντρώσει ευρήματα, από ένα ευρύ φάσμα διεθνών εμπειρικών μελετών, υπογραμμίζοντας τον θετικό αντίκτυπο που έχει η ηγεσία στην οργανωσιακή μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Υπάρχει μια εκτεταμένη ερευνητική βάση που καταδεικνύει πώς η ηγεσία είναι βασικός συντελεστής στην οργανωσιακή μάθηση και τη βελτίωση του συστήματος (Leithwood, Harris και Hopkins, 2008; Fullan 2010; Harris και Jones, 2015; Leithwood και συν. 2017; Robinson, 2018).

Οι σχολικοί ηγέτες προσπαθούν να δουν ποιες προσεγγίσεις θα οδηγήσουν στην επίτευξη σημαντικών σχολικών αποτελεσμάτων, με επίκεντρο τη μάθηση των μαθητών (Hallinger, 2003 · Day et al., 2010 · Leithwood et al., 2006, 2010; MacBeath and Cheng, 2008 · Mulford and Silins, 2003 · Robinson κ.ά., 2018, όπ. ανάφ. σε Hallinger, 2011). Η οργανωσιακή μάθηση στο σχολείο, δημιουργεί ένα δυναμικό σύστημα. Χρειάζεται εσωτερικές δομές οργάνωσης, που διευρύνουν την ικανότητα των εργαζομένων του να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν και οι οποίες καλλιεργούν τη συλλογική φιλοδοξία (Senge, 1990:3). Σε αυτά τα πλαίσια η ηγεσία προωθεί την ενδυνάμωση του προσωπικού με στόχο την δημιουργία εκπαιδευτικών ηγετών. Αφορά την ενδυνάμωση στελεχών και δασκάλων με στόχο να λειτουργούν ως ηγέτες στη διδασκαλία τους μέσα από μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, σεβασμού και ανταλλαγής καλών πρακτικών μέσω της συνεργασίας (Rhodes & Brundrett, 2010: 157). Σύμφωνα με τον Μπαγάκη (2007), ένα τέτοιο ολοκληρωμένο μοντέλο σχολικής διεύθυνσης και διοίκησης περιλαμβάνει τον προκαθορισμό στόχων, των τυπικών και άτυπων μέσων, την ανάπτυξη πολιτικών. Ο έλεγχος της επίτευξης των στόχων του οργανισμού και του προσωπικού, που εξυπηρετούν το όραμα του σχολείου, ελέγχεται από έναν μηχανισμό ελέγχου ή λογοδοσίας (Robbins et al., 2006). Μέσω αυτού του συστήματος διαπιστώνεται αν όλοι εργάζονται προς την ίδια κατεύθυνση που εξυπηρετεί τον οργανισμό και τις ανάγκες του έτσι ώστε να μπορέσει να γίνει επαναπροσδιορισμός για μελλοντικές δράσεις (Πασιάς, 2017: 50).

Σε τελική ανάλυση, η ηγεσία διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών. Παρέχει κατευθυντήριες γραμμές στηρίζοντας τη μάθηση, καθιστώντας τη τον ακρογωνιαίο λίθο της αποστολής του σχολείου. Η ηγεσία του σχολείου μετατρέπει το όραμα σε πράξη μέσω της στρατηγικής η οποία διασφαλίζει ότι οι ενέργειες που ακολουθούνται μέσα στον οργανισμό συνάδουν με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες αυτού (ΟΟΣΑ, 2016:10). Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη που φέρει ο ρόλος τους και λειτουργούν ως πρότυπο μίμησης όχι μόνο για τους μαθητές τους αλλά και για άλλους συναδέλφους, διαμορφώνοντας το ανάλογο σχολικό κλίμα που προωθεί τέτοιες ενέργειες. Ο διευθυντής του σχολείου καθώς και οι υφιστάμενοι του επιδιώκουν την διαμόρφωση ενός δομικού πλαισίου λειτουργίας, στα πλαίσια της ηγεσίας με στόχο τη μάθηση, το οποίο διακρίνεται από επαγγελματισμό που διαπερνά τα σχολικά τείχη (ΟΟΣΑ, 2016:10).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τον σχολικό οργανισμό ως οργανισμό μάθησης που αποτελεί και το κυριότερο σημείο της θεωρίας που μας απασχολεί.

2^ο Κεφάλαιο:

Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει / οργανισμός μάθησης

Η σύγχρονη τάση του νεοφιλελευθερισμού στηρίζεται πάνω σε επιχειρηματικές αρχές που ωθούν το κράτος να λειτουργεί με τις αρχές της ελεύθερης αγοράς. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων από τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ηγεσίας. Η κοινωνία της γνώσης, ήρθε ως φυσικό επόμενο στην ανάγκη του σύγχρονου παγκόσμιου οικονομικού γίγνεσθαι και απαιτεί την άμεση σύνδεση της γνώσης με την αγορά εργασίας, καθώς και την συνεχή δια βίου ανάπτυξη των ικανοτήτων επαγγελματικής φύσεως του ανθρώπινου κεφαλαίου. Τα σχολεία αυτονομούνται μεταφέροντας την οικονομική και διοικητική διαχείρισή τους προς την τοπική κοινότητα (Hargreaves & Fullan, 2012; Marsick, Watkins, & Boswell, 2013). Με όλα τα παραπάνω, συνδέεται η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει», η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας διοίκησης (Argyris & Schön, 1978) και έγινε δημοφιλής από τον Senge (1990). Η ιδέα ξεκινά από τις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν έγινε ένας τρόπος περιγραφής των εσωτερικών διαδικασιών που συνέβαλαν στην οργανωσιακή επιτυχία (Argyris, 1982). Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνδέεται άμεσα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Πασιάς, 2017).

Έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με τον οργανισμό μάθησης (π.χ. επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες, σχολείο μάθησης, οργανισμό μάθησης, μαθησιακή κοινότητα) με αποτέλεσμα την κάποια εννοιολογική επικάλυψη και εννοιολογική σύγχυση. Δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για τον οργανισμό μάθησης (Fullan, 1993· Cousins, 1996· Mulford, 1998). Ο οργανισμός μάθησης συνδέεται άμεσα με το εξωτερικό του περιβάλλον. Για να χαρακτηριστεί βιώσιμος και ανταγωνιστικός στο διαρκώς μεταβαλλόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον, πρέπει να διατηρεί συνεχώς την ικανότητα να μαθαίνει ενώ οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι κανόνες υποστηρίζουν την όλη διαδικασία (Δημακοπούλου, 2015). Τα πιο κοινά στοιχεία που αναφέρονται για τον οργανισμό μάθησης είναι: Η συντονισμένη ομαδική προσπάθεια προς κοινά επιδιωκόμενους στόχους, η ενεργή δέσμευση για συνεχή βελτίωση και διάδοση βέλτιστων πρακτικών σε ολόκληρο τον οργανισμό, οριζόντια δίκτυα πληροφόρησης (ροής πληροφοριών) για τη συγκέντρωση εμπειρογνωμοσύνης καθώς και συνδέσμων με τον εξωτερικό κόσμο. Τέλος, την ικανότητα

των μελών του οργανισμού να κατανοούν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν το δυναμικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργούν (Keating, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι μια ισχυρή έννοια που εμπλουτίζει και συνεχίζει να εμπλουτίζει τις πρακτικές σχολικής βελτίωσης εντός και μεταξύ των σχολείων, σε πολλές διαφορετικές χώρες (Fullan, 2018). Η δημιουργία ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης απαιτεί σημαντική αλλαγή στην κουλτούρα, αλλαγή νοοτροπίας και σχολική δέσμευση για αυτό-προβληματισμό και αξιολόγηση (Fullan, 2018). Ωστόσο, θα χρειαστεί να διατεθεί σημαντικός χρόνος, προσπάθεια και πόροι, για να μετατραπεί το οποιοδήποτε σχολείο σε αυθεντικό και βιώσιμο οργανισμό μάθησης. Οι συνεκτικές και συνεργατικές προσπάθειες του προσωπικού, σε όλα τα επίπεδα, θα είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση και τη διατήρηση των πολιτιστικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν έναν ενεργό οργανισμό μάθησης ή μια κοινότητα μάθησης (Fullan, 2018). Εν ολίγοις, η φιλοδοξία να γίνει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, οργανισμός μάθησης είναι αρκετά δύσκολη. Η ουσιαστική συμμετοχή στην ιδέα μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης σημαίνει ότι θα ακολουθήσει αναπόφευκτα η αναταραχή της αλλαγής. Η μάθηση χωρίς αλλαγή δεν είναι μόνο αντιφατική αλλά και μάταιη αν η σημαντική οργανωσιακή βελτίωση είναι αυτό που πραγματικά επιδιώκεται. Συνεπώς, χωρίς τη συλλογική δέσμευση, τη συνεργατική δράση, τη συνεπαγόμενη ανάληψη κινδύνων και τις βαθιές αλλαγές που απαιτούνται για να είναι το σχολείο αυθεντικός μαθησιακός οργανισμός, αυτή η επιρροή και ενδεχομένως η μετασχηματιστική έννοια κινδυνεύει να εξαφανιστεί. Οι ηγέτες σε όλα τα επίπεδα στα σχολεία θα πρέπει να έχουν κοινή φιλοδοξία, βασικούς στόχους και συλλογική εστίαση προς τη βελτίωση του σχολείου (Harris και Jones, 2018).

Μια έννοια που αναφέρεται σε συζητήσεις σχετικά με τους οργανισμούς μάθησης είναι η κοινότητα μάθησης, στην οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

2.1 Οργανισμός μάθησης και κοινότητα μάθησης

Ο «οργανισμός που μαθαίνει» (learning organization) και η «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (professional learning community) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, από την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και από την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς, 2005). Δεν έχει υπάρξει ακόμη ένας καθολικός ορισμός μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης. Παρόλα αυτά είναι διεθνώς

αποδεκτό πως αυτή προσδιορίζεται από ένα σύνολο ομαδοποιημένων ατόμων εντός και εκτός του σχολείου που εφαρμόζει πρακτικές που έχουν μοιραστεί και διερευνήσει κριτικά, με έναν τρόπο συνεχή, συνεργατικό, προσανατολισμένο στη μάθηση και χωρίς κανέναν αποκλεισμό, ώστε να αναπτυχθούν (Toole & Louis, 2002). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι ένα πρώιμο στάδιο του οργανισμού μάθησης. Συνεπώς, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον Οργανισμό μάθησης και στην Επαγγελματική κοινότητα Μάθησης. Η διαφορά τους είναι ότι στον οργανισμό που μαθαίνει ο στόχος είναι κυρίως οργανωσιακός, αποβλέπει δηλαδή, στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος). Από την άλλη, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι περισσότερο ανθρωποκεντρική καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Morgan, 2000).

Συνεπώς, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης περιλαμβάνουν ευρεία κατανομή της ευθύνης για την επιτυχή επίτευξη του οράματος και της αποστολής του σχολείου και τονίζουν τη μάθηση ως προτεραιότητα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές τους. Το κλειδί για την επιτυχία των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων θεωρείται η αυξημένη αποτελεσματικότητα των ατόμων μέσα στην κοινότητα (Sutherland, 2015; Verbiest, 2011). Σε μια τέτοια κοινότητα, σύμφωνα με τον Fullan (2000), το προσωπικό συνεργάζεται θέτοντας ξεκάθαρους στόχους όσον αφορά τη μάθηση των παιδιών, αξιολογεί την επίδοσή τους, αναπτύσσει σχέδια δράσης για να αυξήσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και εμπλέκει όλους στη διερεύνηση και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Ο όρος «κοινότητα μάθησης» ή «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (professional learning community) υποδηλώνει μια δέσμευση όχι μόνο στο διαμοιρασμό γνώσεων, ιδεών και εμπειριών μεταξύ των δασκάλων, αλλά και στη διαμόρφωση της κουλτούρας εκείνης μέσα στον οργανισμό, που θα υποκινεί την ομαδική προσπάθεια, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την οικοδόμηση ενός κλίματος αμοιβαίας μάθησης (Marsick, Watkins, & Boswell, 2013).

Βασικός σκοπός μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης στη σχολική μονάδα, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά, είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, προς το συμφέρον πάντοτε των μαθητών τους, δηλαδή η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (Bolam et al., 2005: 145 , όπ. αναφ. σε Stoll, et al.,

2006: 229). Αυτό θα είναι εφικτό, «αν η εκπαιδευτική κοινότητα στην πράξη προωθεί την εκπαιδευτική αλλαγή, μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη μάθηση μέσω της καινοτομίας και του πειραματισμού» (Stoll, et al., 2006: 229). Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών συγκαταλέγονται οι κοινές αξίες και το κοινό όραμα (Andrews & Lewis, 2007, όπ. ανάφ.σε Stoll, et al., 2006 : 226), το συναίσθημα της συλλογικής ευθύνης (King & Newmann, 2001, Kruse, Louis & Bryk, 1995, Leithwood & Louis, 1998, όπ. ανάφ.σε Stoll, et al., 2006: 226), η συνεχής ανατροφοδότηση των μελών εντός της επαγγελματικής ομάδας, σε συνθήκες «αντικειμενικού» διαλόγου (Louis et al., 1995, όπ. ανάφ.σε Stoll, et al., 2006 : 226), η συνεργασία, η συναπόφαση για αναθεώρηση αρχών, στόχων και πρακτικών (Hord, 2004, , όπ. ανάφ.σε Stoll, et al., 2006:227). Κάθε επαγγελματική κοινότητα μάθησης ενός σχολείου προϋποθέτει κοινή ηγεσία, συλλογική δημιουργικότητα, αξιολόγηση από ομότιμους συναδέλφους ή κοινή πρακτική και υποστηρικτικές συνθήκες / ικανότητες (Cowley, 1999, Hord & Sommers, 2008, όπ. ανάφ. σε Al-Mahdy et al., 2016:47). Στόχο δεν αποτελεί η μάθηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών αλλά σε ένα συλλογικό πλαίσιο (Stoll, et al., 2006: 224), το οποίο έχει στο επίκεντρο την ηθική της διαπροσωπικής φροντίδας που διαπερνά τη ζωή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των ηγετών των σχολείων (Hargreaves & Giles, 2003, Louis, Kruse & Bryk, 1995). Υπό τις σωστές συνθήκες, τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι οι ηγέτες μπορούν να μετατρέψουν τις οργανωτικές επιδόσεις δημιουργώντας ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Fullan, 2010; Harris, Jones και Huffman, 2017; Meyers και Hambrick Hitt, 2017).

Συνεχίζοντας, θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένα μοντέλα ηγεσίας τα οποία θεωρούνται ότι μπορούν να βοηθήσουν στην δημιουργία πιο κατάλληλων συνθηκών διοίκησης ώστε οι σχολικοί οργανισμοί να λειτουργούν περισσότερο ως προς την πορεία των οργανισμών μάθησης.

2.2 Μοντέλα ηγεσίας για σχολικούς οργανισμούς μάθησης

Ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα ηγεσίας που υπάρχουν, κάποια συνδέονται καλύτερα με τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμός που μαθαίνει διότι είναι πιο συμμετοχικά. Δηλαδή, αυτά τα μοντέλα ηγεσίας ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα λόγω της συμμετοχικότητάς τους. Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει προϋποθέτει και προωθεί την ηγεσία για τη μάθηση ως ένα συνολικό μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης,

2007) με έμφαση στα συμμετοχικά μοντέλα της ηγεσίας (καταναεμημένη /μετασηματιστική ηγεσία) (Θεοφιλίδης, 2012). Πιο συγκεκριμένα αναφερόμαστε στην μετασηματιστική και την καταναεμημένη ηγεσία. Διακρίνονται για τα χαρακτηριστικά τους τα οποία αποτελούν η διατύπωση οράματος, η διεύθυνση προσανατολισμένη από στόχους που έχουν τεθεί κοινώς, η δημιουργία κλίματος αμφίδρομης ανοιχτής επικοινωνίας, συνεργασίας, συναδελφικότητας, η κατανομή ρόλων καθώς και η ενίσχυση της συνοχής μέσω της συνευθύνης στη λήψη των αποφάσεων (Θεοφιλίδης, 2012). Πιο αναλυτικά:

Η μετασηματιστική ηγεσία

Η συγκεκριμένη θεώρηση κατέχει τις τρεις τελευταίες δεκαετίες κυρίαρχη θέση στις νεότερες θεωρίες που αφορούν τα μοντέλα ηγεσίας. Η μετασηματιστική ηγεσία αποτελεί για τους υποστηρικτές της ένα αποτελεσματικό μοντέλο ηγεσίας. Η εφαρμογή της στα σχολικά περιβάλλοντα ωθεί όχι μόνο τους διδάσκοντες αλλά και τους μαθητές να βελτιώσουν την διαδικασία της μάθησης. Ο Πασιαρδής (2004:215) αναφέρει πως ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτό το μοντέλο χρειάζεται να διαθέτει ιδεαλισμό, όραμα να εμπνέει προσφέροντας κίνητρα αλλά και να ασκεί επιρροή. Δίνει έμφαση σε κάθε μέλος του οργανισμού και τους παρακινεί πνευματικά. Η μετασηματιστική ηγεσία είναι μια πολυδιάστατη έννοια και τα γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά γνωρίσματα του ηγέτη είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητά της (Bass, 1985). Βασική έννοια – κλειδί σε ένα σχολείο που μαθαίνει θεωρείται επίσης η πύκνωση της ηγεσίας (leadership density) μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής όλων στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων και την ενίσχυση της συνοχής (Sergiovanni, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους ερευνητές, ο μετασηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Bass, 1985:Avolio, Bass, &Yung, 1999: Greenberg & Baron, 2013). Αυτά είναι η διαμόρφωση οράματος για το μέλλον, ο σεβασμός προς το προσωπικό, η εμπιστοσύνη που δημιουργούν προς το πρόσωπό τους και η αντιμετώπιση των προβλημάτων με νέες μεθόδους κάνοντας χρήση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

Η καταναεμημένη ηγεσία

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες και αρχές. Επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην

σχολική ζωή. Κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να πράξουν με έναν τρόπο συνεργατικό με κοινό σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής (Klar, 2012). Επιδιώκει το μοίρασμα των εξουσιών μεταξύ της διοίκησης, των εργαζομένων και των μαθητών με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων, καθώς και την βελτίωση των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό γίνεται εφικτό εφόσον όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται ενεργά στην διαμόρφωση του οράματος, στην επίτευξη των στόχων που έχει η σχολική κοινότητα καθώς και στις διαδικασίες της αλλαγής. Τα σημερινά σχολεία στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες κρίνεται απαραίτητο για την προσαρμογή τους, να μπορούν να εξελίσσονται και να μην μένουν στάσιμα στις αλλαγές (Klar, 2012). Έτσι, η «βαθειά ηγεσία», κατανέμει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας την ευθύνη. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι σε σημαντικούς για τους ίδιους τομείς προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής αλλαγής (Muijs, 2010, όπ. αναφ. σε Πασιάς, 2017:24).

Επιπρόσθετα, σε ένα εργασιακό περιβάλλον αλλαγών και εφαρμογής της σχολικής καινοτομίας, η ηγεσία δεν μπορεί να είναι μονοπρόσωπη. Προκειμένου το σύνολο των εκπαιδευτικών να έχουν συνειδητά ένα κοινό όραμα μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης, απαιτούνται «μορφές ηγεσίας που υποστηρίζουν και τροφοδοτούν μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, χωρίς να οριοθετούν τις δυνατότητές τους να καθοδηγούν την αναπτυξιακή εργασία στα σχολεία» (Harris, 2003:322, όπ. αναφ. σε Al-Mahdy et al., 2016:47). Ο διευθυντής υποστηρίζει και έχει θέση ευθύνης. Έτσι, η σχολική ηγεσία γίνεται κοινή. Η εξουσία και η λήψη αποφάσεων κατανέμονται στο προσωπικό του σχολείου, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς (Hipp και Huffman, 2002:29, όπ. ανάφ. σε Al-Mahdy et al., 2016: 47). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση στις αποφάσεις που λαμβάνονται και στις ενέργειες που σχεδιάζονται (Ciurysek, Handsaeme, Palko, Sterling και Toth , 2012, , όπ. ανάφ. σε Al-Mahdy et al., 2016:47).

Σε αυτά τα πλαίσια ηγεσίας, οι διευθυντές διανέμουν ηγετικές θέσεις στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου τους, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση ενώ ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων πραγματοποιούνται συλλογικά. Η αξιολόγηση έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα. Περιορίζεται η αυθαιρεσία ενώ παρατηρείται ότι με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη μέριμνα για τις ανάγκες τους οι οποίες εντάσσονται στους ευρύτερους στόχους του σχολείου (Stoll et al. 2006). Για την εξασφάλιση της σχολικής

αποτελεσματικότητας, καταρτίζονται σχέδια δράσης που αφορούν την κοινότητα και κάθε εκπαιδευτικό, αποδίδοντάς του την ελευθερία και τις ευθύνες που του αναλογούν.

Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, προσπαθούν να βρουν λύσεις για τη βελτίωση του σχολείου. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω ο προϊστάμενος της σχολικής μονάδας δεν έχει την αποκλειστική ευθύνη του σχεδιασμού, του προγραμματισμού, της εφαρμογής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης των σχεδίων δράσης. Βοηθάει στη διατύπωση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων της σχολικής μονάδας, και καθοδηγεί φιλικά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, εμπνέοντας δημιουργικά ένα όραμα μετασχηματισμού του σχολείου και συμπαραστέκεται συνεργατικά στις ιδέες όλων. Μοιράζεται τη λήψη αποφάσεων, παραμένοντας όμως πάντα σημείο αναφοράς για τον συντονισμό, τη διαχείριση, τη συνεργασία και την αξιολόγηση. Αυτή η νέα σχέση οδηγεί στη συλλογική ηγεσία. (Hord, 2007: 16 όπ. ανάφ. σε Al-Mahdy et al., 2016:4). Ο διευθυντής καλείται παράλληλα να δίνει κίνητρα και να ελέγχει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη σχολική ηγεσία. Εντοπίζει το είδος και τις μορφές ηγεσίας που οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν και τις αιτίες που υπαγορεύουν αυτές τις επιλογές. Ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν ουσιαστική συμμετοχή στην ηγεσία της σχολικής τους μονάδας, στις μορφές ανταγωνισμού που εκδηλώνονται και στον τρόπο άμβλυνσης αυτών και μετασχηματισμού τους σε συνεργατική δράση (Driver, 2002).

Οι MacBeath & Dempster (2009) συνδέουν την κατανεμημένη ηγεσία με την ηγεσία για τη μάθηση υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν πέντε κυρίαρχες προϋποθέσεις της «Ηγεσίας για τη Μάθηση» (ΗΓΜ) που ενισχύουν την εφαρμογή της στη σχολική ζωή: α) κοινή ή κατανεμημένη ηγεσία, β) εστίαση στη μάθηση, γ) δημιουργία αναγκαίων συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση, δ) διάλογος για την ηγεσία και τη μάθηση, ε) εγκαθίδρυση κοινής αντίληψης λογοδοσίας. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι Swaffield & Macbeath (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η «Ηγεσία για την Πρακτική Μάθησης» συνεπάγεται την έμφαση στη μάθηση ως δραστηριότητα, στην οποία: α) ο καθένας είναι μαθητής. β) η μάθηση στηρίζεται στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών διαδικασιών. γ) η αποτελεσματικότητα της μάθησης είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στο πλαίσιο και στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν. δ) η ικανότητα ηγεσίας προκύπτει από ισχυρές μαθησιακές εμπειρίες. ε) οι ευκαιρίες άσκησης ηγεσίας βελτιώνουν τη μάθηση.

2.3 Πρακτικές ενίσχυσης οργανισμού μάθησης

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες πρακτικές οι οποίες ενισχύουν τα σχολεία στο να λειτουργήσουν ως οργανισμοί μάθησης. Για παράδειγμα, γίνεται λόγος για εκπαιδευτικούς και μαθητές που ακολουθούν και μοιράζονται ένα κοινό όραμα με αποτέλεσμα την βελτίωση του σχολικού κλίματος και της διδακτικής διαδικασίας. Οι μαθητές έτσι, θα καλλιεργούν νέες δεξιότητες βελτιώνοντας παράλληλα τις υπάρχουσες (Mulford & Silins, 2010).

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, δηλαδή του κοινού σκοπού και οράματος, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης οφέλη στην επαγγελματική τους εξέλιξη εφόσον μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η βελτίωσή τους είναι διαρκής και αναπτύσσουν δεξιότητες, τις οποίες βοηθούν και τους μαθητές τους να αποκτήσουν, μορφώνουν και επιμορφώνονται με βάση τη γνώση και τη μάθηση που απαιτεί κάθε φορά η σύγχρονη κοινωνία και οι ανάγκες της. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους για τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο μπορούν γνωρίζοντας τα αποτελέσματα αυτά, να επαναπροσδιορίσουν και να σχεδιάσουν διαφορετικά την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ξεφεύγουμε από παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης μόνο των μαθητών. Δηλαδή, αξιολογούνται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω της αυτοαξιολόγησης των ιδίων και του εκπαιδευτικού τους έργου βασιζόμενοι σε σχολικά δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα με κριτήρια και δείκτες. Οι τομείς που λαμβάνονται υπόψη, είναι το οργανωτικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Όλα τα παραπάνω στοιχεία βασίζονται σε εσωτερικά κριτήρια παρά σε εξωτερικά μοντέλα λογοδοσίας που δεν έχουν επαφή με το σχολείο. Τα εσωτερικά κριτήρια διαμορφώνονται από τις ανάγκες του σχολείου και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του. Αυτά σχεδιάζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα σε συνεργατικές δομές.

Αναφορικά με τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ενεργητικός και συμμετέχει στη διαδικασία. Διαθέτει ηγετική φυσιογνωμία, ενθαρρύνει την καινοτομία εκπροσωπώντας τη, στοχεύοντας στην σχολική βελτίωση και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί οραματίζονται, θέτουν στόχους, σχεδιάζουν, προγραμματίζουν και αξιολογούν. Μέσω της αξιοποίησης δεδομένων από την ανατροφοδότηση παράγεται γνώση την οποία χρησιμοποιούν και αξιοποιούν στην εκπαιδευτική τους πράξη (Πασιάς, 2017:50-52). Ο Sergiovanni (2001), αναφέρει πως ακρογωνιαίος λίθος σε ένα τέτοιο σχολείο αποτελεί η έννοια της «πύκνωσης της ηγεσίας» (leadership density). Όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου ενθαρρύνεται να εμπλακεί

και να συμμετάσχει στη διοίκηση. Κατανέμονται ηγετικοί ρόλοι και διευρύνεται η λήψη αποφάσεων ενισχύοντας τη συνοχή.

Συμπερασματικά, οι οργανισμοί μαθαίνουν μόνο μέσω ατόμων που μαθαίνουν. Η ατομική μάθηση δεν εγγυάται την οργανωσιακή μάθηση, αλλά χωρίς αυτή δεν νοείται οργανωσιακή μάθηση (Morrisey, 2010).

«Είτε πρόκειται για έρευνα και ανάπτυξη, είτε για τη διοίκηση ενός οργανισμού, είτε για οποιαδήποτε άλλη πτυχή του, η ενεργή δύναμη είναι οι άνθρωποι. Και οι άνθρωποι έχουν τη δική τους βούληση, το μυαλό τους και τον δικό τους τρόπο σκέψης. Εάν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι δεν έχουν επαρκή κίνητρα να αμφισβητήσουν τους στόχους της ανάπτυξης και της τεχνολογικής ανάπτυξης απλά δεν θα υπάρξει καμία αύξηση της παραγωγικότητας, και καμία τεχνολογική ανάπτυξη» (Senge, 1990, σελ. 180).

Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τις συνθήκες για την παραγωγική ανάπτυξη των παιδιών, αν δεν υπάρχουν οι καλές πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς (Stronge, Richard & Catano, 2008). Αυτές περιλαμβάνουν την καλή ενημέρωση και τη συνεργατική, συνεταιριστική και συμβουλευτική λήψη αποφάσεων, που έχουν ιδιαίτερα ευκαιρίες συμμετοχής στην ανάπτυξη σχολικών στόχων που απαιτούν και την ανάλογη χρήση του παρεχόμενου χρόνου (Churchill & Williamson, 1999, Mulford και συν.1998).

Σε τελική ανάλυση, μέσα από τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται τόσο σε επίπεδο ηγεσίας αλλά και διδακτικού προσωπικού είναι δυνατόν να ενισχυθεί ο σχολικός οργανισμός ανεξάρτητα από το αν θα χαρακτηριστεί ως οργανισμός μάθησης.

2.4 Υιοθετώντας την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία

Σε μια έρευνα (Stoll & Kools, 2017) για το τι αναπτύσσει ένα σχολείο ως οργανισμό μάθησης βρέθηκαν 4 σημεία τα οποία ήταν σημαντικά. Αυτά ήταν: η ύπαρξη περιεκτικών (inclusive) συνεργατικών δομών, οι αποτελεσματικοί διάλογοι επικοινωνίας, ολοκληρωμένα επαγγελματικά αναπτυξιακά προγράμματα και ηγεσία με γνώμονα την μάθηση. Στην έρευνα αυτή, οι ερευνητές ανέφεραν πως 2 σημεία – κλειδιά χρειάζονται να ερευνηθούν: η ανάγκη σχεδιασμού συγκεκριμένων πρακτικών, στρατηγικών προώθησης της οργανωσιακής

μάθησης και ο προσδιορισμός – ταυτοποίηση των καταλλήλων αποτελεσμάτων που μπορούν να μετρηθούν στα σχολεία που θεωρούνται ότι είναι οργανισμοί μάθησης.

Το πνεύμα του οργανισμού μάθησης:

Οι οργανισμοί μαθαίνουν μόνο μέσα από άτομα που μαθαίνουν. Η ατομική μάθηση δεν εγγυάται την οργανωσιακή μάθηση, αλλά χωρίς αυτό δεν υπάρχει οργανωσιακή μάθηση. Άνθρωποι με υψηλά επίπεδα προσωπικής κυριαρχίας συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν στη ζωή τους. Από την επιθυμία τους για δια βίου μάθηση έρχεται το πνεύμα του οργανισμού που μαθαίνει (Senge, 1990).

Ο οργανισμός που μαθαίνει προσδιορίστηκε στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τους ιδεοτύπους της «κοινωνίας της γνώσης», του «γνωστικού καπιταλισμού» και «της κοινωνίας των ικανοτήτων» και συνδέθηκε ιδιαίτερα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Πασιάς, 2012).

Ευρήματα από 3 ανεξάρτητες έρευνες έδειξαν ότι οι σχολικές δομές που βρέθηκαν να στηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση ήταν αυτά που επέτρεπαν στους δασκάλους μεγαλύτερη ευελιξία στη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου, και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Οι έρευνες αυτές εστίασαν στην σχολική κουλτούρα, τη δομή, τις πηγές και την ηγεσία (Stoll & Kools, 2017).

Ο Senge το 1990 στο βιβλίο «The fifth discipline; The art and practice of a learning organization», σχεδιάζει έναν οργανισμό όπου οι άνθρωποι του επεκτείνουν τις δυνατότητές τους ώστε να δημιουργήσουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου νέα και επεκτατικά μοτίβα σκέψης καλλιεργούνται, όπου η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί. Ο ίδιος ορίζει 5 αρχές οργανωσιακής μάθησης οι οποίες είναι:

1) Systems thinking (συστημική σκέψη): Η συστημική σκέψη δεν είναι ορατή. Οι ανθρώπινες πράξεις και προσπάθειες είναι συστήματα τα οποία έχουν ένα μοτίβο. Για παράδειγμα όταν βλέπουμε τον ουρανό να συννεφιάζει ξέρουμε ότι θα βρέξει. Μετά τη καταιγίδα ο ουρανός ανοίγει κλπ. Αυτό το μοτίβο το γνωρίζουμε μέσα από την μελέτη του συνόλου του συστήματος που στην περίπτωση μας η καταιγίδα αποτελεί το σύστημα. Κάθε γεγονός έχει μια επίδραση στα υπόλοιπα μέρη που είναι κρυφή. Είναι το πιο σημαντικό «συστατικό» για έναν οργανισμό μάθησης καθώς είναι ένα εργαλείο για τον οργανισμό, το

οποίο διερευνά της διάφορες επιδράσεις του συστήματος μου αλληλοεξαρτώνται και χρησιμοποιεί την γνώση από διάφορα πεδία για να ερμηνεύσει τις αλληλοσυνδέσεις τους.

2) Personal mastery (προσωπική αριστεία) (Senge, 1990, σελ. 139). : Οδηγεί τους ανθρώπους προς την επίτευξη των στόχων τους. Αυτή σχετίζεται με την δια βίου μάθηση και την εμπάθυνση του προσωπικού μας οράματος.

3) Mental models (νοητικά μοντέλα): Αναφέρεται σε βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις, γενικεύσεις ή ακόμα και εικόνες που επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης του κόσμου και του τρόπου με τον οποίο συμπεριφερόμαστε. Δεν είναι μια συνειδητή διαδικασία και συχνά δεν έχουμε επίγνωση των επιπτώσεων που έχουν στην συμπεριφορά μας. Αρκετές οργανωσιακές πρακτικές αποτυγχάνουν γιατί έρχονται σε σύγκρουση με ισχυρά σιωπηρά νοητικά μοντέλα (Αργύρης, 1982).

4) Building shared vision (Χτίζοντας το κοινό όραμα): Η κοινή ταυτότητα, η αίσθηση του πεπρωμένου. Πολλοί ηγέτες που έχουν προσωπικό όραμα ποτέ δεν κατάφεραν να το μεταφράσουν σε κοινό όραμα.

5) Team learning (ομαδική μάθηση): Τα αποτελέσματα που βγαίνουν από την ομαδική προσπάθεια είναι καλύτερα. Τα άτομα που εμπλέκονται μαθαίνουν περισσότερα. Βασικές αρχές της ομαδικής μάθησης είναι ο διάλογος, η καινοτομία στην ανθρώπινη συμπεριφορά και η αυθεντική σκέψη. Αυτά τα στοιχεία - αρχές αποκλείουν τις υποθέσεις και οδηγούν στο αποτέλεσμα. Βλέπουμε ένα σώμα θεωρίας και τεχνικής τα οποία πρέπει να μελετηθούν και να γίνουν κτήμα των ατόμων ώστε να εφαρμοστούν. Ο οργανισμός μάθησης είναι ένα μέρος όπου συνεχώς ανακαλύπτουν πώς να δημιουργούν την πραγματικότητα και πώς να την αλλάζουν (Senge, 1990, σελ. 10).

Η πρώτη αρχή της οργανωσιακής μάθησης είναι να εντοπίζει και να διορθώνει τα λάθη της σύμφωνα με τους υφιστάμενους στόχους και τις πολιτικές της. Το δεύτερο είδος επανεξετάζει – αλλάζει τους υφιστάμενους στόχους, τις πολιτικές και τα πρότυπα με αποτέλεσμα να επεκτείνει τις ικανότητές της. Το τρίτο είδος αναφέρεται στη μάθηση της ίδιας της διαδικασίας μάθησης. Δηλαδή, τη βελτίωση της ικανότητας της οργάνωσης να μαθαίνει. Η συστημική σκέψη μας βοηθάει να διακρίνουμε τα υψηλά επίπεδα δομής από τα χαμηλά επίπεδα μεταβολής σε πολύ σύνθετες καταστάσεις. Στην εφαρμογή η συστημική σκέψη έγκειται στο να βλέπει κανείς την πολυπλοκότητα των υποκείμενων δομών που προκαλούν αλλαγή. Τα συστήματα σκέψης δεν σημαίνουν ότι αγνοούν την πολυπλοκότητα. Το αντίθετο. Δηλαδή, οργανώνουν την πολυπλοκότητα σε μια συνεκτική ιστορία που φωτίζει

τις αιτίες των προβλημάτων και πώς αυτά μπορούν να αντικατασταθούν με διαχρονικούς τρόπους. Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του σημερινού κόσμου οδηγεί πολλούς διευθυντές να υποθέσουν ότι τους λείπουν πληροφορίες που χρειάζονται για να ενεργήσουν αποτελεσματικά. Το θεμελιώδες «πρόβλημα πληροφόρησης» που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές δεν είναι οι πολύ λίγες πληροφορίες αλλά οι πάρα πολλές πληροφορίες. Αυτό που χρειαζόμαστε περισσότερο είναι τρόπους να γνωρίζουμε τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι σημαντικό, σε ποιες μεταβλητές να εστιάσουμε και σε ποιες να δώσουμε λιγότερη προσοχή. Χρειαζόμαστε τρόπους για να το κάνουμε όλο αυτό και αν το πετύχουμε θα βοηθήσει τις ομάδες να αναπτύξουν κοινή κατανόηση (Senge, 1990).

Ακόμη στη βιβλιογραφία συναντάμε 7 διαστάσεις που χαρακτηρίζουν τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης (Silins, Zalins, Malford, 2002). Οι διαστάσεις αυτές καθορίζουν αν τα σχολεία λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με την οργανωσιακή μάθηση και είναι οι εξής:

1) Environmental scanning: Η περιβαλλοντική σάρωση – ανίχνευση αναφέρεται στις δραστηριότητες του σχολείου που συμβάλλουν στη διερεύνηση του πεδίου εφαρμογής της πληροφόρησης, της πολιτικής, της θεωρίας και της πρακτικής που ασκείται στην ανάπτυξη της λήψης αποφάσεων του σχολείου,

2) Το όραμα και οι στόχοι αναφέρονται στην αναγνώριση και τη δέσμευση σε ένα συνεκτικό και συμφωνημένο από την αίσθηση της κατεύθυνσης κοινό όραμα, που είναι σφυρηλατημένο και ανασχηματισμένο για να καθοδηγήσει τις καθημερινές ενέργειες ενός σχολείου και τις αποφάσεις, καθώς και τη διαμόρφωση μακροπρόθεσμου προγραμματισμού.

3) Η συνεργασία αναφέρεται στο βαθμό που υπάρχει ένα κλίμα «ανοιχτό» δηλαδή εξωστρέφειας και εμπιστοσύνης, το οποίο προωθεί τη συνεργασία, τη στήριξη και τη συμμετοχή στη καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

4) Η λήψη πρωτοβουλιών και οι κίνδυνοι ή το ρίσκο, αναφέρονται στο βαθμό κατά τον οποίο το προσωπικό του σχολείου είναι ανοιχτό να αλλάξει και να νοιώσει ελεύθερο, να πειραματιστεί και να αναλάβει επαγγελματικούς κινδύνους για την προσωπική και γενικευμένη σχολική βελτίωση.

5) Η αναθεώρηση, αναφέρεται στο βαθμό που τα προγράμματα και οι πρακτικές αναθεωρούνται, αξιολογούνται και δρουν.

6) Η αναγνώριση και η ενίσχυση αναφέρονται στο βαθμό που υπάρχει ειλικρινής αναγνώριση και εκτίμηση της προσπάθειας, πρωτοβουλία και επίτευξη.

7) Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη αναφέρεται στο βαθμό που η ενθάρρυνση, η ευκαιρία και οι πόροι που παρέχονται, επιτρέπουν σε όλο το προσωπικό του σχολείου να μάθει, να αναπτύξει και να εφαρμόσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για να συμβάλουν στη βελτίωση του σχολείου ως σύνολο (Leithwood, Leonard and Sharratt 1998).

Πληροφορίες από άλλα σχολεία και από επαγγελματικούς συνεργάτες χρησιμοποιούνται ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση. Τα σχολικά κατορθώματα αναγνωρίζονται από το σχολείο συνολικά. Δηλαδή, η επιτυχία αναγνωρίζεται σε ομαδικό επίπεδο και δεν αποδίδεται σε προσωπικές επιτεύξεις. Η εδραίωση συνεργατικού κλίματος στα σχολεία είναι δύσκολο να επιτευχθεί, όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και λειτουργούν απομονωμένοι, απασχολούμενοι με τις πιεστικές κοινωνικές συναλλαγές ή την ρουτίνα του επαγγέλματος (Silins, Zalins & Malford, 2002).

Η ανάγκη για λογοδοσία ωθεί τους εκπαιδευτικούς προς την αλλαγή. Τα σχολεία πρέπει να βρίσκονται ένα βήμα μπροστά από το παιχνίδι της αλλαγής. Η μάθηση είναι ένας τρόπος εργασίας όπως ακριβώς είναι και ο τρόπος ζωής. Η δύσκολη πτυχή της αλλαγής για τα σχολεία ως οργανισμοί, είναι το πρόβλημα της διατήρησης της ορμής. Για να είναι συναφή, τα σχολεία πρέπει να γίνουν οργανισμοί μάθησης όπου «ο ρυθμός εκμάθησης εντός του οργανισμού πρέπει να είναι ίσος ή και μεγαλύτερος από τον ρυθμό μεταβολής στο εξωτερικό περιβάλλον. Οι οργανισμοί έχουν αίσθηση της κατεύθυνσης και αυτό ενισχύεται με την ανίχνευση όλων των περιβαλλοντικών συνθηκών (Fullan, 2016).

Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι το σχολείο από μόνο τους δεν μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης. Κάθε σχολείο έχει τις ιδιαιτερότητες του και επομένως οι δάσκαλοι και οι σχολικοί ηγέτες χρειάζονται βοήθεια, υλικά και στήριξη για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να επέλθει η αλλαγή. Οι κατάλληλες συνθήκες αποτελούνται από τον διαθέσιμο χρόνο, (για τον οποίο θα αναφερθούμε στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο), τις πηγές, συμπεριλαμβανομένης της εμπλοκής σε δίκτυα μάθησης και συνεργασίας, πέρα από τα σχολικά σύνορα, είναι ζωτικής σημασίας (Stoll & Kools, 2017).

3^ο Κεφάλαιο:

Τι είναι ο Σχολικός χρόνος

Η ακριβής μέτρηση μιας διαδικασίας από το παρελθόν στο μέλλον, χαρακτηρίζει την έννοια του χρόνου. Κάθε φυσικό φαινόμενο εξελίσσεται σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Η ροή του χρόνου ρέει με τον ίδιο πάντα ρυθμό από το παρελθόν προς το μέλλον. Στην έννοια του χρόνου η κίνηση ούτε μπορεί να διακοπεί αλλά και ούτε να αντιστραφεί (Μπόνια, 2009, σελ. 15).

Η επικρατούσα άποψη για το χρόνο ως «πόρος» στο σχολείο είναι διοικητικής φύσεως. Ο χρόνος μετριέται με τους δείκτες του ρολογιού πάνω στους οποίους λειτουργεί το σχολείο, η εργασία και γενικότερα η καθημερινή μας ζωή. Βασιζόμενοι σε αυτή τη μηχανιστική κυρίαρχη άποψη υπολογίζεται και κοστολογείται η εργασία η οποία λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο (Κορωναίου, 1998). Στην σημερινή εποχή ο χρόνος είναι αξία και αγαθό επηρεάζοντας την διάθεση, την ψυχολογία, τις αντιλήψεις των ανθρώπων. Το πώς θα διευθετήσουμε τον χρόνο μας καθορίζει τις οικογενειακές, επαγγελματικές, συναισθηματικές και φιλικές μας σχέσεις. Λόγω των τρομερών πιέσεων που δέχεται ο σύγχρονος άνθρωπος μια νέα θεώρηση του υποκειμενικού χρόνου αρχίζει να τραβάει το ενδιαφέρον του πληθυσμού. Το έναυσμα δόθηκε ήδη από την θεωρία της σχετικότητας επηρεάζοντας τα παραδοσιακά μοντέλα θεώρησης του χρόνου και του χώρου.

Οι ταχύτατες και συνεχείς αλλαγές που χαρακτηρίζουν την σημερινή κοινωνία μας επηρεάζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Ο σχολικός χρόνος παραμένει αγκιστρωμένος πάνω σε ένα ξεπερασμένο σύστημα οργάνωσης με αποτέλεσμα να έχουμε άκαμπτα ωράρια στα πλαίσια της ομοιομορφίας, εγκλωβίζοντας σε τέλμα τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων (Κορωναίου, 1998). Παρά την αξία και σημασία που παρουσιάζει το θέμα του σχολικού χρόνου και πως αυτός αξιοποιείται υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι διάφορες διαστάσεις του και οι όποιες διασυνδέσεις του καθώς και οι επιπτώσεις του. Συνεπώς το πώς ο χρόνος μπορεί να αποτελέσει δυναμικό στοιχείο προώθησης του οργανισμού μάθησης δεν έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα.

Οι σημαντικές εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τους παραπάνω τομείς επιβάλλουν την αναπροσαρμογή των δομών της εκπαίδευσης, των σχολικών προγραμμάτων, των διδακτικών μεθόδων αλλά και της οργάνωσης του σχολικού χρόνου. Η διερεύνηση επομένως του χρόνου

στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό εγχείρημα για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και την αναζήτηση και εφαρμογή μοντέλων αναδιοργάνωσής του πιο συμβατών με τις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας. Η διερεύνηση του σχολικού χρόνου είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική για την αξιολόγηση και την υλοποίηση των πρόσφατων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην Ελλάδα με τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου, της Ευέλικτης ζώνης και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης που υιοθετείται στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Συνεχίζοντας, στα σχολικά πλαίσια, ο χρόνος είναι προγραμματισμένος αυστηρά και χωρίζεται σε σχολικές ώρες οι οποίες διαδέχονται η μια την άλλη. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως μικρές ενότητες. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως σήμερα, έχει καθιερωθεί η πρακτική σηματοδότησης της έναρξης και λήξης των δραστηριοτήτων με τη χρήση ενός ήχου, του κουδουνιού και έχει επικρατήσει έως σήμερα (Κορωναίου, 1998). Οι διάφορες μελέτες που έγιναν σχετικά με τον σχολικό χρόνο είχαν ως στόχο την εννοιολογική αποσαφήνιση και οριοθέτηση της παραπάνω έννοιας, καθώς και την διερεύνηση της σχέσης χρόνου – μάθησης. Οι μελετητές του θέματος τονίζουν πως αν συνεχιστεί να δομείται ο σχολικός χρόνος στατικά και οργανωτικά και να κατανέμεται αυστηρά προγραμματισμένα θα έχει αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (National Education Commission on Time and Learning (1994). Απόρροια αυτού, το σχολικό πρόγραμμα όπως έχει προβλεφθεί από το υπουργείο, να μην μπορεί να ολοκληρωθεί και οι μαθητές να μην διαθέτουν τον χρόνο που απαιτείται ώστε να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν νέες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να αφιερώσουν χρόνο στην επίλυση προβλημάτων και ερωτήσεων των μαθητών εφόσον ο χρόνος είναι περιορισμένος και δεν φτάνει για όλους (Σοφού, 2002, σ. 229). Από το 1992 ακόμη έχει προταθεί η αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου με την υιοθέτηση μιας πιο ευέλικτης δομής (Husti, 1992) με την ίδια ιδέα να ασπάζονται και άλλοι (Hargreaves, 1997 · Σοφού, 2002).

Επιπρόσθετα, ο σχολικός χρόνος στην βιβλιογραφία προσδιορίζεται με αρκετούς διαφορετικούς τρόπους και χρειάζεται περαιτέρω εννοιολογική αποσαφήνιση. Έτσι, ένας όρος είναι ο *διατιθέμενος χρόνος (allocated time)*, νοώντας συνολικά τις ώρες που οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται στη σχολική μονάδα. Υπάρχει μια ακόμη διάκριση σε αυτό τον ορισμό. Ο *διδακτικός χρόνος (instructional time)*, κατά τον οποίο οι μαθητές βρίσκονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και διεξάγεται η διδακτική διαδικασία. Λογικό

είναι να υπάρχει και ο μη – διδακτικός χρόνος (*non instructional time*), κατά τον οποίο αντιστοιχούν όλα εκείνα τα χρονικά διαστήματα όπου μαθητές περνάνε εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Παράδειγμα αυτού αποτελεί η πρωινή συγκέντρωση και προσευχή, των διαλειμμάτων, της προσέλευσης στις τάξεις κ.τ.λ. Ο χρόνος ενασχόλησης ή χρόνος «επί του έργου» (*engaged time* ή *time on task*) είναι μια υποκατηγορία του διδακτικού χρόνου. Είναι ο χρόνος που γίνεται μάθηση με την έννοια ότι σε αυτό το χρόνο οι μαθητές συμμετέχουν μόνο σε μαθησιακές δραστηριότητες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002, σ. 30). Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει πως «κατά τη διάρκεια του καθορισμένου διδακτικού χρόνου αναπτύσσονται μέσα στην τάξη δραστηριότητες κατά τις οποίες οι μαθητές δεν είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή διαδικασία, όπως κατά τη λήψη παρουσιών – απουσιών, ανακοινώσεων, ανάθεσης εργασιών, επιβολής πειθαρχίας, χαλαρωτικής μετάβασης από το ένα θέμα ή αντικείμενο στο άλλο κ.τ.λ.» (ο.π)

Ακόμη, ο διδακτικός χρόνος υπό κατηγοριοποιείται στον *ακαδημαϊκό μαθησιακό χρόνο*. Σε αυτό το διάστημα, οι μαθητές είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή δραστηριότητα με βαθμό δυσκολίας αντίστοιχης του επιπέδου τους, την οποία μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία. Ωστόσο στην προσέγγιση της Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (ο.π) δεν αποσαφηνίζεται εννοιολογικά πού εντάσσονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος και κατά τη διάρκεια του προγραμματισμένου διδακτικού χρόνου, δηλαδή για παράδειγμα, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων ή κινηματογραφικών έργων, η ενημέρωση των μαθητών από ειδικούς (π.χ. ιατρούς, αστυνόμους κ.ά.), οι εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.τ.λ. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά δεν αφορούν την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Σε τελική ανάλυση, η τάση για κάλυψη των αναγκών της πολύπλοκης έννοιας του χρόνου, οδήγησε αρκετούς ερευνητές να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στις ποιοτικές διαστάσεις του σχολικού χρόνου. Ως ποιοτικές διαστάσεις του χρόνου νοούνται η ψυχολογική, η κοινωνιολογική και η παιδαγωγική (Κορωνάιου, 1998). Η ποιοτική χρήση του σχολικού χρόνου και η εφαρμογή εναλλακτικών χρονικών περιθωρίων, για την κάλυψη των αναγκών του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας, αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο μεγάλου ενδιαφέροντος. Θα πρέπει βέβαια να ληφθούν υπόψη και κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιοτική και αποτελεσματική χρήση του χρόνου. Στην Ελλάδα για παράδειγμα, συχνό είναι το φαινόμενο της έλλειψης δασκάλων και καθηγητών. Η αναπλήρωση των κενών θέσεων των δασκάλων και καθηγητών, λόγω αποσπάσεων ή

λειτουργικών κενών, γίνεται με αναπληρωτές δάσκαλους ή καθηγητές και οι αποσπάσεις δασκάλων ή καθηγητών ολοκληρώνονται, μετά την έναρξη του σχολικού έτους.

Παρακάτω θα δούμε πώς αντιμετωπίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα με βάση τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

3.1 Ωρολόγιο πρόγραμμα και διδακτικός χρόνος

Όπως αναφέρθηκε, για να πραγματοποιηθεί ο προγραμματισμένος διδακτικός χρόνος χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις. Δηλαδή, ένα σχολείο στελεχωμένο από σταθερό προσωπικό και καλά οργανωμένο από την αρχή ακόμη της σχολικής χρονιάς. Σε κάθε σχολική μονάδα ο πραγματικός χρόνος διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι ο ίδιος. Συχνό φαινόμενο συζήτησης και διαπίστωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί. Αυτό δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο από το υπερφορτωμένο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2000, σ.5). Επισημαίνεται η ανάγκη εξορθολογισμού της διδασκόμενης ύλης ώστε να υπάρχει χρόνος για επικοινωνία μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Μία άλλη παράμετρος είναι η ποσότητα της ύλης. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα πρέπει να λάβει υπόψη του στην αξιολόγηση των εγχειριδίων, την επάρκεια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για την «κάλυψη της ύλης» και την υλοποίηση των διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (Αλαχιώτης, 2003). Έρευνες των Ματσαγούρα (2000), Μαυρογιώργου (1992) και Κυρίδη (1999) αντιμετωπίζουν τον σχολικό χρόνο ως δύο διακριτές διαστάσεις. Τον χωρίζουν σε διαθέσιμο από τον εκπαιδευτικό χρόνο και σε αξιοποιούμενο από τον μαθητή χρόνο. Οι παραπάνω έρευνες, δεν επεκτάθηκε σε ανάλυση των παραμέτρων του χρόνου σχετικά με τις πρακτικές επιλογές των καθηγητών και μαθητών αλλά κυρίως εστίασε στην ανάδειξη μορφών διαχείρισης του χρόνου χωρίς περαιτέρω κοινωνικές προεκτάσεις. Ακόμη, η ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά εμπειρικές έρευνες μελέτης αξιοποίησης του εκπαιδευτικού χρόνου είναι ελάχιστες. Συμπέρασμα αυτών των ερευνών είναι ότι ο χρόνος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο με πολλές παραμέτρους, κάνοντας λόγο για ανάγκη περαιτέρω μελέτης στα επιμέρους θέματα - προεκτάσεις που προκύπτουν.

Συγκριτικές μελέτες (ΥΠΕΠΘ, 2003), δείχνουν πως το να αντιμετωπίζεται ο χρόνος με μια τεχνοκρατική διάσταση θεωρώντας τον χρόνο ως μια αντικειμενική μεταβλητή, απορρέει έναν ορθολογισμό που συνδέεται άμεσα με μια τέτοια παραδοχή. Η παραπάνω αντιμετώπιση αποτελεί μάλλον τον πιο εύκολο τρόπο διερεύνησης του χρόνου και

τον πιο αναξιόπιστο καθώς δεν καθρεπτίζει την πραγματική έννοια του χρόνου που χρειάζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και ως επακόλουθο δεν απεικονίζει την πραγματικότητα του σχολείου. Για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και να μιλάμε για σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης δεν μπορούμε να μιλάμε πλέον για τυποποιημένη διδασκαλία στα πλαίσια ανελαστικών ωρών. Για να μπορέσουμε να αναπτύξουμε στοιχεία οργανισμού μάθησης απαιτείται μια νέα λογική, όπου θα διαχειρίζεται τον χρόνο σαν σύνολο, αφήνοντας στον καθηγητή – δάσκαλό χώρο και χρόνο για παρέμβαση και εξέλιξη ικανοποιώντας εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες. Παρακάτω θα αναφερθούμε με μεγαλύτερη σαφήνεια στην σχέση του χρόνου με τον οργανισμό μάθησης.

Συνεχίζοντας, βρισκόμαστε σε μια περίοδο σημαντικών αλλαγών διαφόρων τομέων της εκπαίδευσης όπως λόγου χάρι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η χρήση των νέων τεχνολογιών, οι ερευνητικές μέθοδοι διδασκαλίας κλπ. Όμως η οργάνωση του σχολικού χρόνου αναπαράγεται χωρίς να σημειώνονται διαφορές από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Κορωναίου, 1998). Αυτό και μόνο δείχνει την ανάγκη για διερεύνηση και αναθεώρηση των σχέσεων και αντιλήψεων σχετικά με τον σχολικό χρόνο, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τι επιδράσεις έχουν στη σχολική ζωή, στις επιδόσεις και φυσικά στην ίδια την διευκόλυνση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων, στοιχεία που αφορούν την ποιότητα στην εκπαίδευση (Σοφού, 2002).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του σχολικού χρόνου αποτυπώνεται στα ωρολόγια προγράμματα. Ο σχολικός χρόνος κατανέμεται ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη. Ο σχολικός χρόνος δεν κατανέμεται τυχαία αλλά αποτελεί έκφραση και μέσο επιβολής της επίσημης θεωρίας της διδασκαλίας, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Το ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος εφόσον οριοθετεί το ενδεδειγμένο χρονικό πλαίσιο αναφοράς και προσφέρεται για δυνατότητες ανάπτυξης του Περιεχομένου Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 1999, 84). Στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ο σχολικός χρόνος είναι αυστηρά προγραμματισμένος, άκαμπτος, ευθυγραμμισμένος και κατανεμημένος σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μια την άλλη. Αυτό το μοντέλο συνεχούς ωραρίου προκαλεί προβληματισμούς ως προς το κατά πόσο μπορεί να υποστηρίξει και να παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής μη παραδοσιακών μεθόδων και διδακτών μέσων (Σοφού, 2002).

Εν τέλει, μια βασική αδυναμία αποτελεί η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, κάνοντας διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, η οποία με τη σειρά

της προκαλεί την άνιση κατανομή των μαθημάτων στα ωρολόγια προγράμματα και την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου. Ο όγκος της διδακτέας ύλης υπερβαίνει τα χρονικά όρια της διδασκαλίας που είχαν προβλεφθεί με αποτέλεσμα να μην επαρκεί ο πραγματικός διδακτικός χρόνος που χρειάζεται για να καλυφθεί η ύλη κάτι που λειτουργεί αρνητικά ως προς την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Παλάτος, 2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί πως οι μόνες αλλαγές ή αναθεωρήσεις που έγιναν στα Ω.Π. ήταν κυρίως προσθαφαιρετικού χαρακτήρα.

3.2 Διαχείριση χρόνου

Ο όρος «διαχείριση χρόνου» παραπλανεί τους ανθρώπους. Στην πραγματικότητα ο χρόνος δε μπορεί να ελεγχθεί λόγω της δυσπρόσιτης φύσης του. Το μόνο που μπορεί να μεταβληθεί και να τεθεί υπό αξιολόγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται το χρόνο του (Claessens, Van Eerde & Rute, 2005, σελ.256, Azar & Zafer, 2013, σελ. 947). Η διαχείριση χρόνου (time management) ορίζεται μέσα από την βιβλιογραφία ως η διαδικασία προγραμματισμού και άσκησης ελέγχου του χρόνου που διατίθεται για την διεκπεραίωση συγκεκριμένων εργασιών και δραστηριοτήτων αποσκοπώντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, της απόδοσης και της παραγωγής έργου. Κάποιοι συγγραφείς ασπάζονται έναν άλλο ορισμό πέρα από τον παραπάνω που αναφέρθηκε. Πιο συγκεκριμένα, οι Jex και Elacqua (1999), Macan (1996), Macan et al., (1990) αναφέρονται στην τεχνική ελέγχου του χρόνου, οι Claessens et al. υποστηρίζουν ότι αποτελεί έναν τρόπο παρακολούθησης και ελέγχου του χρόνου ενώ οι Britton και Tesser (1991), αντιλαμβάνονται τη διαχείριση του χρόνου ως μια έννοια - μέθοδο που έχει ως στόχο την αύξηση των διανοητικών ικανοτήτων και της απόδοσης. Ακόμη, ο χρόνος αντιμετωπίζεται ως εισροή, ως εκροή, ως γραμμή παραγωγής, ως κενό και ως στρατηγική (Bluedorn & Denhardt, 1988, σελ. 304).

Ένα σύστημα διαχείρισης του χρόνου, συνδυάζει διεργασίες, δεξιότητες, εργαλεία, τεχνικές και μεθόδους που αποβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων εργασιών, έργων και στόχων εντός ορισμένων προθεσμιών. Η διαχείριση του χρόνου είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για την άσκηση της διοίκησης και στους σχολικούς οργανισμούς, με αποδοτικό τρόπο για τους εξής λόγους:

α) Ο διαθέσιμος χρόνος είναι πεπερασμένος. Η σωστή διαχείριση του αποτελεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Britton & Tesser, 1991, σελ. 405, Green & Skinner, 2005, σελ. 137, Zampetakis et al, 2010, σελ. 24, Darini et all, 2011, σελ. 202).

β) Ο χρόνος δεν είναι αποθηκεύσιμος. Μπορεί μόνο να χρησιμοποιηθεί αποδοτικά τη στιγμή που είναι διαθέσιμος, αλλιώς θα χαθεί για πάντα. Έχει αποδειχθεί πως με το σωστό έλεγχο του χρόνου αυξάνεται η αποδοτικότητα, εφόσον σε μικρότερο χρονικό διάστημα διεκπεραιώνονται περισσότερες εργασίες καταβάλλοντας λιγότερο κόπο. Σε αυτά τα πλαίσια μπορούμε να μιλάμε για υψηλή ποιότητα εργασίας (Bluedorn & Denhardt, 1988, σελ. 303).

γ) Συμβάλει στην καλύτερη λήψη αποφάσεων. Με τον έλεγχο του χρόνου αξιολογούνται οι εναλλακτικές επιλογές, τίθενται σε προτεραιότητα αποφεύγοντας την δημιουργία συγκρούσεων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, βελτιώνεται η παραγωγικότητα, εφόσον με βάση τις επιλογές ακολουθούνται οι καλύτερες δυνατές επιλογές. Στον αντίποδα, όταν μας πιέζει ο χρόνος διακινδυνεύουμε να πέσουμε στην παγίδα της λήψης βιαστικών και εσφαλμένων αποφάσεων (Eilam & Aharon, 2003, σελ. 316-328).

δ) Έχει διαπιστωθεί πως περιορίζεται η αναβλητικότητα και αυξάνεται η αποδοτικότητα των ατόμων της διοίκησης. Με τη διαχείριση του χρόνου ενισχύεται το αίσθημα της πειθαρχίας. Σε ένα πειθαρχημένο πλαίσιο περιορίζεται το αίσθημα της απογοήτευσης (Macan, 1996, σελ.230, Wright, 2000, 343). στ) Συντελεί στη μείωση του άγχους. Αυτό συμβάλει στον καλύτερο προγραμματισμό των εργασιών και στον αποτελεσματικό χρονικό έλεγχο που απαιτεί η περάτωση τους. Επίσης βοηθάει στην ολοκλήρωση τυχών εκκρεμοτήτων και στην έγκαιρη οργάνωση των μελλοντικών εργασιών, μειώνοντας το άγχος (Macan, 1994, σελ. 386, Hafner & Stock, 2010, σελ. 430, Chang & Nguyen, 2011, σελ. 189, Azar & Zafer, 2013, σελ. 947).

Συνεχίζοντας, γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης της έννοιας του χρόνου στα πλαίσια των οργανισμών μάθησης.

3.3 Ο χρόνος ως διάσταση του οργανισμού που μαθαίνει

Καθώς αναγνωρίζονται οι τεράστιες επιπτώσεις της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, διαπιστώνεται τελευταία ένα αυξανόμενο και συστηματικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του. Το ενδιαφέρον αυτό εντείνεται και από το γεγονός ότι οι ραγδαίες κοινωνικο-

οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή, οι νέες αντιλήψεις για τη φύση της επιστημονικής γνώσης, οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και αντιλήψεις στο χώρο της παιδαγωγικής σχετικά με την οργάνωση της σχολικής γνώσης οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, στην αμφισβήτηση των παραδοσιακών προσανατολισμών της εκπαίδευσης και στην αναθεώρηση του περιεχομένου και της οργάνωσής της. Για να μετατραπεί ένα σχολείο σε οργανισμό μάθησης, πρέπει να βρεθεί ο απαιτούμενος χρόνος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επεκτείνουν το ρόλο, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Donahoe, 1993 στο Fullan, 1995).

Στα πλαίσια της αναπροσαρμογής και της εξέλιξης, οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων με την χρήση υποκειμενικών παραγόντων μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και πιο ικανοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του εργασιακού χώρου. Οι υποκειμενικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως είναι η συνέπεια, η ικανότητα του ατόμου να διεκπεραιώνει ταυτόχρονα πολλαπλές ή μεμονωμένες εργασίες, η ικανότητα κατανομής του χρόνου, η εγρήγορση, η κινητοποίηση, η εμπειρία, ο χειρισμός σχεδίων και χρονοδιαγραμμάτων, (Macan, 1996, σελ.230, Wright, 2000, 343) η εργασιακή ικανότητα, η εφαρμογή ειδικής γνώσης στη διαχείριση του χρόνου, η ηλικία. Στον αντίποδα, ένας διευθυντής που χαρακτηρίζεται από έλλειψη στόχων, προτεραιοτήτων και προγραμματισμού, που διαχειρίζεται αναποτελεσματικά τα θέματα του σχολείου και μετατοπίζει σε δεύτερο χρόνο τις προτεραιότητες, χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργάνωσης, καταβάλλει μονομιάς το μέγιστο των δυνάμεων του, διακρίνεται από την αδυναμία να πει όχι, είναι αναβλητικός, αφήνει τα έργα που αναλαμβάνει ημιτελή, χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτο-πειθαρχίας, συγχέει την ευθύνη με την εξουσία, επικοινωνεί με λάθος τρόπο, συγκαλεί άσκοπες και χρονοβόρες συναντήσεις, είναι πάντα διαθέσιμος σε τηλεφωνικές κλήσεις και επισκέψεις και αναθέτει με αναποτελεσματικό τρόπο εργασίες σε τρίτους, παύει να έχει τον έλεγχο του χρόνου με αποτέλεσμα να ευθύνεται για τη διαμόρφωση ενός μη παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος (Taylor & Mackenzie, 1986, σελ. 131).

Επομένως, ο όρος «ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα» περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η ανάθεση εργασίας, ο βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων συνεργατών και υφισταμένων και η συνολική διάρκεια απασχόλησης του σε ημερήσια βάση. Η μη ισορροπημένη εργασιακή ζωή προκαλεί αρνητικές καταστάσεις όπως, τεταμένες εργασιακές σχέσεις, άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και κόπωση. Επίσης, τα στοιχεία δείχνουν ότι και η πολύωρη εργασία των διευθυντών συμβάλει στη μείωση της παραγωγικότητας.

Αντίθετα, η ισορροπημένη επαγγελματική αλλά και η οικογενειακή ζωή των διευθυντών μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της παραγωγικότητας κάτι το οποίο είναι απαραίτητο για έναν οργανισμό μάθησης (Wright, 2000, σελ. 344, McNamara, 2010, σελ. 4). Τέλος, οι ΤΠΕ έχουν αναπτυχθεί αποσκοπώντας στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της εργασίας. Η χρήση του διαδικτύου αποτελεί στις μέρες μας ένα σημαντικό εργαλείο βελτίωσης της εργασιακής ζωής των διευθυντών και της διαχείρισης του χρόνου τους.

Σε τελική ανάλυση, σύμφωνα την έκθεση της εθνικής εκπαιδευτικής επιτροπής για τον χρόνο και την μάθηση στις ΗΠΑ (1994), αναφέρεται ότι τα σχολεία οφείλουν να επικεντρωθούν στην μάθηση χρησιμοποιώντας τον χρόνο με καλύτερους και νέους τρόπους διορθώνοντας λάθη που ήδη υπάρχουν εδώ και χρόνια, λάθη τα οποία έχουν να κάνουν και με την λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με την διεύρυνση του σχολικού ωραρίου επιτυγχάνεται καλύτερα η κάλυψη των αναγκών της κοινωνίας και των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία παραμένοντας ανοιχτά περισσότερες ώρες προσφέρουν στην εκπαίδευση και των ενηλίκων και των μαθητών. Τα σχολεία με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας, προσφέρουν περισσότερα, εφόσον έχουν καλύτερες δυνατότητες να λειτουργήσουν σαν κέντρα και κοινότητες μάθησης (Report of the National Education Commission on the time and learning, 1994). Αυτή η αναφορά σχετίζεται άμεσα με την πιθανή επίδραση που μπορεί να έχει ο χρόνος στην δημιουργία συνθηκών οργανισμών μάθησης και απαιτεί περαιτέρω έρευνα.

4^ο Κεφάλαιο:

Η έρευνα

4.1 Προβληματισμός

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που αποτυπώθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, οδήγησε, στην δημιουργία του αντικειμένου, του σκοπού, και των ερωτημάτων αυτής της έρευνας. Η βιβλιογραφία ασχολείται περισσότερο με την δημιουργία μαθησιακών οργανισμών και αναφέρει πολύ λιγότερα για το πώς να τα διατηρήσει ή να τα επεκτείνει. Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι το σχολείο από μόνο του δεν μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης. Κάθε σχολείο έχει τις ιδιαιτερότητες του και επομένως οι δάσκαλοι και οι σχολικοί ηγέτες χρειάζονται βοήθεια, υλικά και στήριξη για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να επέλθει η αλλαγή. Στις κατάλληλες συνθήκες περιλαμβάνεται και ο διαθέσιμος χρόνος, οι πηγές, η εμπλοκή σε δίκτυα μάθησης και συνεργασίας, πέρα από τα σχολικά σύνορα, τα οποία είναι ζωτικής σημασίας (Stoll & Kools, 2017). Παρά την αξία και σημασία που παρουσιάζει το θέμα του σχολικού χρόνου και πως αυτός αξιοποιείται υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι διάφορες διαστάσεις του και οι όποιες διασυνδέσεις του καθώς και οι επιπτώσεις του σε σχέση με την θεωρία του οργανισμού μάθησης. Συνεπώς το πώς ο χρόνος μπορεί να αποτελεί δυναμικό στοιχείο προώθησης του οργανισμού μάθησης δεν έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει και να ερμηνεύσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, σχετικά με την αξιοποίηση του χρόνου τους στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία εργάζονται και πώς ο χρόνος επιδρά στη δημιουργία ή ενίσχυση συνθηκών οργανωσιακής μάθησης. Παράλληλα, διερευνάται αν το δείγμα μπορεί να κατανοήσει τι είναι ο οργανισμός μάθησης και τι οι κοινότητες μάθησης, μέσα από συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται δηλαδή η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών δύο χωρών (των Η.Π.Α. και της Ελλάδας) σχετικά με το πώς αξιοποιούν τον χρόνο τους και αν αυτός

είναι αρκετός ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες οργανισμού μάθησης ή ακόμη και ενίσχυσης του ήδη υπάρχοντος.

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια ενός οργανισμού μάθησης;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να διερευνήσει και να αναλύσει την έννοια του «Οργανισμού Μάθησης», από την οπτική των εκπαιδευτικών, όπως το αντιλαμβάνονται από την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους. Ειδικότερα διερευνάται:

Τι σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς η φράση «Οργανισμός Μάθησης» ;

2ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί των δυο χωρών ότι η σχολική τους μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης; Με ποια στοιχεία λειτουργεί ως προς αυτή την κατεύθυνση;

Επιχειρείται να αναδειχθεί με ποιους τρόπους και ποια χαρακτηριστικά δομείται ένας οργανισμός μάθησης έτσι όπως προκύπτει μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική τους μονάδα ως μανθάνοντα οργανισμό, σε ποιο βαθμό και με ποια χαρακτηριστικά. Ως προς τα χαρακτηριστικά, αν αυτά που θα αναφερθούν έρχονται σε συμφωνία με τον Fullan (2018). Ειδικότερα διερευνάται:

– Αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική τους μονάδα ως οργανισμό μάθησης και σε ποιο βαθμό.

– Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική τους μονάδα είναι μέρος ενός συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού συστήματος.

- Αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή και η σύνδεση με την κοινότητα συμβαίνει και αξιοποιείται στην σχολική τους μονάδα ως κάτι θετικό.
- Αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν συλλ ηγεσίας που διευκολύνουν τον σχολικό οργανισμό ως προς την λειτουργία του στην κατεύθυνση του οργανισμού μάθησης.

3ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Σχετίζονται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και των δύο χωρών με τις θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν την ύπαρξη και ενίσχυση των οργανισμών μάθησης;

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να εξετάσει αν οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές της σχετικής βιβλιογραφίας για την ενίσχυση του οργανισμού μάθησης. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται

- Αν οι πρακτικές των εκπαιδευτικών βοηθούν προς την κατεύθυνση δημιουργίας ή ενίσχυσης του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Λειτουργεί ο χρόνος ως παράγοντας δημιουργίας και ενίσχυσης σχολικού οργανισμού μάθησης;

Μέσα από αυτό το ερευνητικό ερώτημα θα αναδυθούν απόψεις από τα εξής περεταίρω ερωτήματα:

- Πώς αξιοποιούν τον διδακτικό τους χρόνο;
- Είναι αρκετός ώστε να βοηθήσει στην δημιουργία ή και ενίσχυση του οργανισμού μάθησης;
- Πώς αξιοποιούν τον χρόνο τους κατά το σχολικό ωράριο;

4.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας που οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή είναι «η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή, το βάθος, καθώς και η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και τις αναπαραστάσεις». Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό – πλεονέκτημα της χρήσης ποιοτικών μεθόδων κοινωνικής έρευνας αποτελεί η δυνατότητα για λεπτομερή εξέταση των θεμάτων που διερευνούνται, τα οποία αναλύονται σε βάθος και όχι επιφανειακά (Ιωσηφίδης, 2008: 27). Μέσω της αφήγησης των απόψεων των ερωτηθέντων, δύνεται η δυνατότητα να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους, που σε αντίθετη περίπτωση, σε μια ποσοτική έρευνα δεν θα αναδεικνύονταν. Με την ποιοτική έρευνα, συλλέγονται ποιοτικά στοιχεία τα οποία περιγράφονται, αναλύονται και ερμηνεύονται ενώ παράλληλα κατανοούνται κοινωνικά φαινόμενα που αναδύονται μέσα από την συζήτηση. Αφορούν κοινωνικές ομάδες και απαντάνε κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί (Ιωσηφίδης, 2003:21). Στην περίπτωσή μας, παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες των ερωτηθέντων, δηλαδή πώς χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο τους, μέσα στις καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν, και αν αυτές συνάδουν με τις αρχές που υποστηρίζουν την δημιουργία και διατήρηση των οργανισμών μάθησης, ως απαραίτητη προϋπόθεση. Χρησιμοποιούμε λοιπόν την ποιοτική έρευνα στοχεύοντας στη μελέτη των θεμάτων σε βάθος, μέσω της περιγραφής, της ανάλυσης, της ερμηνείας και κατανόησης του πολυσύνθετου όρου του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Γενικά, η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων. Δεν στοχεύει στην ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά προσπαθεί να ανακαλύψει φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες, παράγοντες που επηρεάζουν, αντιδράσεις και αποτελέσματα από τις δράσεις των ανθρώπων. Ενδιαφέρεται για τη συγκέντρωση ποιοτικών και όχι ποσοτικών στοιχείων δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην υποκειμενική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ιωσηφίδης, 2003).

4.4.1 Η συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας

Την ώρα της συνέντευξης λαμβάνει χώρα η προφορική επικοινωνία των προσώπων που εμπλέκονται σε αυτή. Η συνέντευξη λοιπόν μπορεί να χαρακτηριστεί ως τεχνική που οργανώνει αυτή τη σχέση προφορικής επικοινωνίας των προσώπων, δηλαδή του ερωτώντα και του ερωτωμένου. Ο συνεντευξιαζόμενος παρέχει ορισμένες πληροφορίες στον ερωτώντα για ένα συγκεκριμένο θέμα. Η έρευνα για να πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο αυτή, πρέπει να έχει προετοιμαστεί λεπτομερώς από τον ερευνητή αφού στον ελάχιστο χρόνο της συνέντευξης πρέπει να αποκτηθούν τεράστιοι όγκοι πληροφοριών οι οποίες είναι πολύτιμες. Κατά την προετοιμασία για την διαδικασία αυτή, ο ερευνητής δημιουργεί ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο έχει μετατρέψει τους σκοπούς που επιδιώκει η έρευνα σε επί μέρους ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο δεν είναι άκαμπτο, δηλαδή, προσαρμόζεται κάθε φορά στα πρόσωπα με τα οποία θα γίνει η συνέντευξη. Τέλος, χρειάζονται ικανότητες από μέρους του ερευνητή δηλαδή, να μπορέσει να διατυπώσει με σαφήνεια τις ερωτήσεις που θα υποβληθούν στη συνέντευξη, και να προδιαθέσει το συνεντευξιαζόμενο να μεταδώσει αυθόρμητα τις πληροφορίες που περιμένει από αυτό (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2010).

Όπως βλέπουμε, η ποιοτική συνέντευξη είναι μια πρακτική διαλόγου. Η γνώση παράγεται μέσω της αλληλεπίδρασης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ερευνητής παρέχει ελευθερία στον ομιλητή και περιορίζεται στο να κατευθύνει τη συνέντευξη σε βασικά θέματα που επιθυμεί (Ιωσηφίδης, 2008). Τέλος, με αυτό το εργαλείο έρευνας, ο ερευνητής βλέπει τα ζητήματα που τον απασχολούν μέσα από τα μάτια των υποκειμένων όπως αυτά τα βιώνουν, δίνοντάς του ποιοτικές πληροφορίες που με άλλο τρόπο θα ήταν ανέφικτο.

Ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). Χαρακτηρίζεται από προκαθορισμένες ερωτήσεις οι οποίες ερωτώνται με ευελιξία, αλλά και τροποποιούνται ως προς την δομή και το περιεχόμενό τους (Ιωσηφίδης, 2003:112). Ανάλογα με την συζήτηση που έχει ο ερευνητής με τον συνεντευξιαζόμενο, τα προκαθορισμένα θέματα διαμορφώνονται και καθορίζονται. Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης εξυπηρετεί τόσο τη συλλογή σχετικών με την έρευνα πληροφοριών όσο και τον έλεγχο υποθέσεων ή την υπόδειξη νέων (Cohen & Manion, 1994). Για κάθε ερευνητικό ερώτημα, συντάχθηκαν επιμέρους ερωτήσεις για τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική συλλογή ακριβέστερων δεδομένων. Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή όλων των πληροφοριών που σκέφτεται και αναλύει ο

συνεντευξιαζόμενος για το θέμα που μας απασχολεί. «Η συνέντευξη δεν αποτελεί συνηθισμένη μέθοδο για τον λόγο του ότι περιλαμβάνει την συλλογή πληροφοριών μέσα από μια λεκτική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων» (Cohen & Manion, 1994). Η συνέντευξη, όμως ως εργαλείο, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τις κοινωνικές συμπεριφορές καθώς και τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων μέσα από τα δικά τους μάτια (Ιωσηφίδης, 2003:112). Η τεχνική αυτή στηρίζεται σε μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων όπου ο συνεντευξιαζόμενος διατυπώνει την άποψή του και την εμπειρία του, σε μια πιο ελεύθερη πρακτική πάνω στους βασικούς άξονες της συνέντευξης. Ειδικότερα, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, το περιεχόμενο των ημιδομημένων συνεντεύξεων στοχεύει στην ποιοτική αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον αν η σχολική τους μονάδα λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και πως ο χρόνος συμβάλει στην δημιουργία ή και ενίσχυση συνθηκών οργανωσιακής μάθησης. Διαμορφώνονται, βασικοί άξονες συζήτησης με στόχο την ποιοτική αποτίμηση της σχολικής μονάδας ως οργανισμός μάθησης. Οι άξονες που διαμορφώθηκαν είναι οι εξής: 1) Διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων για την έννοια του οργανισμού μάθησης, 2) Παράγοντες που συμβάλουν στην ενίσχυση των οργανισμών μάθησης, 3) οργανωσιακές προϋποθέσεις του οργανισμού μάθησης, 4) ο ρόλος των εκπαιδευτικών, της διοίκησης και της ηγεσίας στα πλαίσια του οργανισμού μάθησης, 5) επίδραση και αξιοποίηση του χρόνου ως προς την κατεύθυνση του οργανισμού μάθησης.

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο για να χαρακτηριστεί έγκυρη η έρευνα. Ένας μονοψήφιος αριθμός συμμετεχόντων μπορεί να είναι αρκετός. Ένα μεγάλο δείγμα δεν εξυπηρετεί ούτε τους στόχους ούτε τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας. Αντιθέτως, ένα μεγάλο δείγμα συνήθως λειτουργεί αρνητικά για την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, αφού μέσα στο μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων χάνονται τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θέλει να κατανοήσει η ποιοτική έρευνα (Κυριαζή, 2001). Επιπλέον, το δείγμα πρέπει να είναι κατάλληλο, για να παρέχει την πληροφορία που απαιτείται. Η ποιοτική δειγματοληψία, ως βασικό χαρακτηριστικό της ημι-δομημένης συνέντευξης, βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες: της καταλληλότητας και της επάρκειας. Δηλαδή, για την ποιοτική έρευνα το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου που εξετάζεται και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι ποσοτικά αλλά ποιοτικά με την έννοια της πληροφόρησης. Ένα τέτοιο δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling), εφόσον δεν επιλέγεται τυχαία αλλά σκοπίμως, γιατί έχει τα χαρακτηριστικά για να δώσει πιο

ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις. Έτσι, το δείγμα επιλέγεται με βάση την υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τα χαρακτηριστικά του δείγματος και όχι με αντικειμενικές και τυχαίες τεχνικές. Στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν σχολεία και εκπαιδευτικοί δύο χωρών, διαφορετικών ειδικοτήτων με στόχο την δημιουργία τάσεων. Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν για συμμετοχή στην έρευνα εκπαιδευτικοί των περιοχών του New Hampshire και της Θεσσαλίας αντίστοιχα. Η έρευνα έγινε σε εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών μονάδων των προαναφερθέντων περιοχών. Από την πολιτεία του Νέου Χαμσάιρ οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν εκπαιδευτικοί διάφορων αστικών και ημιαστικών περιοχών (Bedford, Conway, Manchester, Laconia, Dover, Maine, Concord, Gilford, Nashua, Portsmouth, Hooksett, Bow, Londonderry). Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί του Βόλου και της Λάρισας. Το δείγμα λοιπόν, ήταν δάσκαλοι με θέση ευθύνης, δάσκαλοι σε σχολική τάξη, ειδικότητες καθώς και διευθυντές που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του δείγματος. Έγιναν 10 ημιδομημένες συνεντεύξεις και ο μέσος χρόνος κάθε συνέντευξης είναι περίπου 40 λεπτά.

Η συνέντευξη περιελάμβανε 4 ερευνητικά ερωτήματα με 5 άξονες ερωτήσεων που χωρίζονται σε 18 κατηγορίες. Ένας από αυτούς περιλαμβάνουν τις προκαταρκτικές ερωτήσεις, οι οποίες βοηθούν στο να γίνει γνωστό το “προφίλ” του κάθε ερωτώμενου εκπαιδευτικού. Κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις δόθηκε ο αιτούμενος χρόνος στους συνεντευξιαζόμενους για να απαντήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες και απόψεις τους εξασφαλίζοντας έτσι την ποιότητα της συνέντευξης.

Για να μην υπάρξουν ενδεχομένως δεοντολογικά ζητήματα, εφαρμόστηκε η αρχή της ελεύθερης και ενήμερης συγκατάθεσης. Η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική, χωρίς κανένα καταναγκασμό ή επιβολή. Από την αρχή της επικοινωνίας δόθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την συνέντευξη για την αποφυγή της πιθανής αποχώρησης λόγω μη θέλησης για συμμετοχή. Η έρευνα αυτή εξελίσσεται με ευέλικτο και δυναμικό τρόπο. Για την διατήρηση της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας καθώς και την επίδειξη σεβασμού προς τους συμμετέχοντες δεν θα αποκαλυφθούν προσωπικές και προσδιοριστικές της ταυτότητας τους πληροφορίες χωρίς την άδειά τους. Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα θα διαφυλαχτούν με απόλυτη εχεμύθεια και γι’ αυτόν το σκοπό εφαρμόστηκαν τεχνικές προστασίας των δεδομένων (Mason,2003). Κατά την αρχή της προστασίας των δεδομένων δεν θα εμπλακούν άλλα συμφέροντα/ενδιαφέροντα πέραν του γνωστικού στην ερευνητική διαδικασία.

4.4.2 Περιγραφή διαδικασίας συνέντευξης

Η διαδικασία υλοποίησης των συνεντεύξεων διεξήχθη τον Μάιο του 2019 και διήρκεσε 2 μήνες περίπου. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε άμεση επικοινωνία του ερευνητή με τους υποψήφιους συνεντευξιαζόμενους, προκειμένου να διαπιστωθεί η διαθεσιμότητα και η προθυμία τους για συμμετοχή στην ερευνητική προσπάθεια. Η προσωπική επικοινωνία αποσκοπούσε σε μια πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού. Αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε και στις δύο χώρες. Την ημέρα την ημέρα της συνέντευξης έγινε αναλυτική ενημέρωση για το θέμα της έρευνας με ενημέρωση από τον ερευνητή οποιασδήποτε διευκρίνησης που προέκυπτε. Η χρήση του μαγνητοφώνου έγινε γνωστό ότι χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για λόγους διευκόλυνσης του ερευνητή στη διαδικασία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας με σκοπό να εξασφαλιστεί η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών για τη χρήση του. Τέλος, οι τηλεφωνικές επικοινωνίες που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν τον ακριβή τόπο και χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

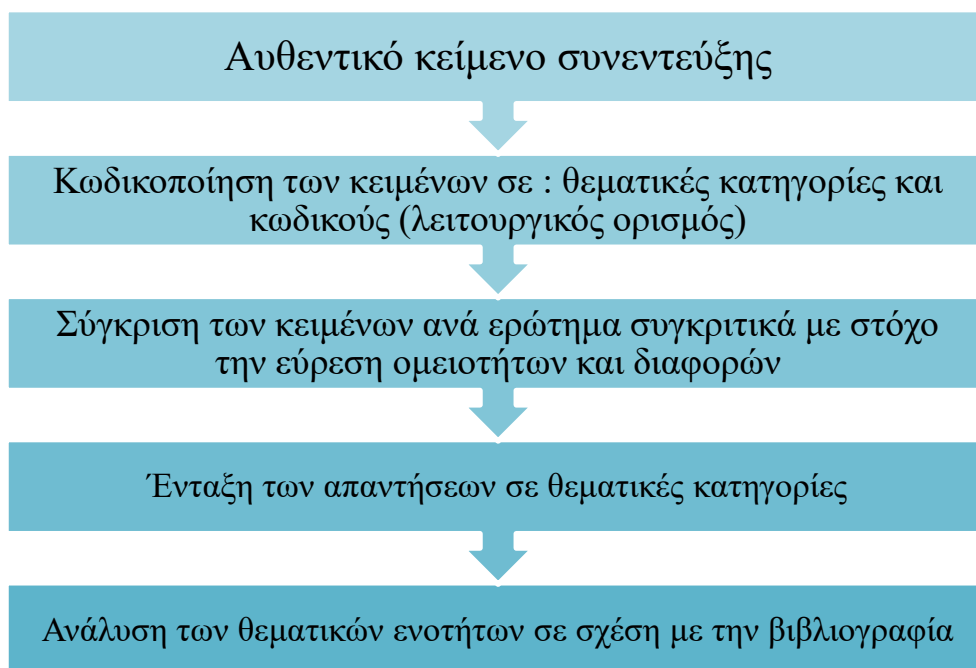
4.4.3 Ανάλυση των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman, οι οποίοι το ανέπτυξαν στο έργο τους «*Qualitative Data Analysis*» το 1994. Η λογική της ανάλυσης ακολουθεί τρία στάδια (Miles & Huberman, 1994):

Στο πρώτο στάδιο, γίνεται η αφαίρεση των δεδομένων (data reduction). Ο ερευνητής μελετά αν θα χρησιμοποιήσει όλα τα δεδομένα που έχει συλλέξει από τις συνεντεύξεις. Στη συνέχεια προσπαθεί να βρει συσχετισμούς των ερωτημάτων της έρευνας με τις απαντήσεις της συνέντευξης. Σε αυτό το σημείο ο ερευνητής διαβάζει όλη τη συνέντευξη, ώστε να διαπιστώσει αν προκύπτει κάτι νέο, που δεν το είχε σκεφτεί ως ερώτημα ή ως πιθανή απάντηση, πιθανές αντιφάσεις στα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου που δείχνουν τι πιστεύει πραγματικά, το τελικό νόημα που βγαίνει από κάθε συνέντευξη. Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων για τον κάθε συμμετέχοντα.. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε για τον λόγο ότι γίνεται εύκολη ανάκληση της πληροφορίας από τον ερευνητή. Η ανάλυση έγινε από το ειδικό προς το γενικό δηλαδή με επαγωγικό τρόπο. Δημιουργήθηκαν γενικοί θεματικοί άξονες από τα στοιχεία των συνεντεύξεων που είχαν ταξινομηθεί με σημασιολογική συνάφεια. Τα δεδομένα με αυτόν τον

τρόπο είναι πιο εύκολα διακριτά από τον αναγνώστη ο οποίος μπορεί να πάρει πληροφορίες για την κάθε κατηγορία αλλά και θεματική ενότητα (Κίτσιου, 2014). Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η παρουσίαση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής αναδεικνύει τα δεδομένα που συνέλεξε. Τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται συγκριτικά αφού είχε προηγηθεί ο εντοπισμός των αναφορών που ενδιαφέρουν την έρευνα. Στο τρίτο στάδιο της εξαγωγής των συμπερασμάτων, ολοκληρώνεται και η έρευνα. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής ελέγχει τα δεδομένα σε σχέση με τη βιβλιογραφία. Επίσης, συνδέει τα δεδομένα που έχει συλλέξει με προηγούμενες έρευνες, τις οποίες έχει παρουσιάσει στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Σχήμα 1. Σχηματική περιγραφή σταδίων ανάλυσης δεδομένων στην ποιοτική έρευνα.



4.4.4 Δυσκολίες της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Νέο Χαμσάιρ, ήταν και η πιο δύσκολη. Λόγω των ακραίων συμπεριφορών βίας, και των ένοπλων συμβάντων που λαμβάνουν χώρα αρκετά συχνά στα σχολεία των ΗΠΑ, δημιούργησαν αρκετή καθυστέρηση στην πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Η αρχική επαφή της ερευνήτριας με τα σχολεία ήταν τηλεφωνική και σε κάθε επικοινωνία έπρεπε να περάσει ένα διάστημα διασταύρωσης των προσωπικών

στοιχείων της ερευνήτριας. Το γεγονός ότι η έρευνα αφορούσε ένα μη Αμερικανικό πανεπιστήμιο καθυστέρησε την έρευνα. Την περίοδο της έρευνας συνέβησαν διάφορα συμβάντα ακραίας συμπεριφοράς από πλευράς μαθητών που ανέστειλαν την έρευνα. Στην Ελλάδα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών έγινε πολύ πιο εύκολα. Οι εκπαιδευτικοί που εν τέλει δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί της περιοχής. Κατά την επαφή επεξηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς και των δυο χωρών, η σημασία της έρευνας και η προστιθέμενη αξία της. Ήταν μια διαδικασία χρονοβόρα λόγω της πολυσύνθετης έννοιας που μελετά η έρευνα.

4.4.5 Περιορισμοί

Από το σχεδιασμό ακόμη της έρευνας, ήταν γνωστό ότι υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί για την συγκριμένη ποιοτική έρευνα. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος είναι περιορισμένο και δεν επιτρέπει τη γενίκευση των όποιων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων προκύψουν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον, οι συνθήκες εργασίας των υπό μελέτη εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται έντονα εφόσον μιλάμε για δυο διαφορετικές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες εργασίας στις Η.Π.Α. δεν μπορεί να είναι ίδιες με αυτές της Ελλάδας, αφού όπως είναι λογικό μιλάμε για διαφορετικά συστήματα και διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, με αποτέλεσμα η αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων περιορίζεται μόνο στο δείγμα που επιλέχτηκε. Πρόσθετα, αμφίβολος είναι ακόμα και ο βαθμός της αντιπροσωπευτικότητας των εκφραζόμενων απόψεων, καθώς το υπό εξέταση θέμα των οργανισμών μάθησης αποτελεί μια εμπειρία χωρίς παρελθοντικό προηγούμενο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, λόγω της ηλικιακής ποικιλίας του δείγματος. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα σημεία του κύκλου της ζωής τους έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και διαφορετικές ανάγκες όσον αφορά στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Hargreaves & Fullan, 1995).

5^ο Κεφάλαιο:

Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων ανά θεματική ανάλυση συγκριτικά για κάθε χώρα

5.1 Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Απόψεις των εκπαιδευτικών

Θεματική ενότητα 1: περιγραφή οργανισμού μάθησης

Ερευνητικό Ερώτημα 1ο: Τι είναι ένας οργανισμός μάθησης;

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν έναν σχολικό οργανισμό δυναμικό, μαθητοκεντρικό, που για να λειτουργήσει χρειάζεται εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες πρέπει να ανανεώνονται.

Εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α.

Η ΧΖΛ_ΔΑ1 αναφέρει:

«Στο Πανεπιστήμιο έμαθα για τους οργανισμούς μάθησης. Από ό,τι θυμάμαι και μου έχει τυπωθεί στο μυαλό σχετικά με αυτό (εννοεί τον οργανισμό μάθησης), είναι σίγουρα ένα σχολείο δυναμικό που πραγματικά αγωνίζεται να έχει στο επίκεντρο τους μαθητές του. Νοιάζεται για την μάθησή τους, είναι μαθητο-κεντρικό. Επιτρέπει στους ίδιους τους μαθητές να ελέγξουν την γνώση με την έννοια ότι λαμβάνεται υπόψη ο ρυθμός μάθησής τους». Την ίδια γνώμη διατύπωσε και η PMN_ΔΑ5.

Μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης η συστηματική εκπαίδευση είναι απαραίτητη. Τα αναλυτικά προγράμματα, η συμμετοχή και η συνεργασία του προσωπικού, παράλληλα με την προσωπική ευθύνη του καθενός για εμπλοκή, συνθέτουν τον οργανισμό μάθησης. Χαρακτηριστικά η KTN_ΔΑ3 η οποία ήταν και η μεγαλύτερη σε ηλικία εκπαιδευτικός, με 30 χρόνια εμπειρίας, ανέφερε:

«Ο οργανισμός μάθησης είναι κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει το Πρόγραμμα Σπουδών, υπάρχουν τα σχολικά εγχειρίδια, οι συγκεκριμένες προδιαγραφές και τα συγκεκριμένα μαθήματα από το Υπουργείο Παιδείας. Όλα αυτά έχουν αλλάξει αρκετά από όταν πρωτοξεκίνησα να διδάσκω. Οι καιροί αλλάζουν. Όμως το κάθε σχολείο έχει την άνεση να διαλέξει τους στόχους του. Στους οργανισμούς μάθησης χρειάζονται συγκεκριμένα στελέχη με δεξιότητες. Για αυτό το λόγο έχουμε τις πιστοποιήσεις των εκπαιδευτικών για το αντίστοιχο μάθημα που θα διδάξουν. Κάθε τρία χρόνια επιβάλλεται να γίνεται κατάρτιση του προσωπικού για την εξέλιξη του. Μέσα σε έναν οργανισμό μάθησης κυριαρχεί η συνεχής μάθηση και κυρίως ανάμεσα στο προσωπικό του, δηλαδή μεταξύ των εκπαιδευτικών». Σε συμφωνία με τα παραπάνω λεγόμενα βρίσκεται και η ΑΘΝ_ΔΑ4.

Η KPN_ΔΑ2 δεν έχει ακούσει ποτέ αυτόν τον όρο. Προσπαθεί να μαντέψει από τον ορισμό δίνοντας μια επεξήγηση και τότε αναφέρει την κοινότητα μάθησης. Θυμάται από την εμπειρία της και τις σπουδές της ότι έχει ακούσει για τις κοινότητες μάθησης και μόνο. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε:

«Δεν έχω ακούσει ποτέ τον όρο οργανισμός μάθησης, βλέπω όμως το γιατί να λέγεται έτσι, εφόσον είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που εν μέρει διοικείται από την κυβέρνηση... και ο κεντρικός μας σκοπός είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές όχι μόνο γνωστικά αλλά να με γνώσεις που θα τους βοηθήσουν στη ζωή τους και αυτό εμείς σαν δάσκαλοι το πετυχαίνουμε μέσα από τις κοινότητες μάθησης. Είναι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που δίνει νέες ιδέες και λύσεις ώστε να εξελιχθούμε μέσα σε αυτό το δυναμικό πλαίσιο».

Ως προς την έννοια του οργανισμού μάθησης, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ένα δυναμικό σχολείο. Η μάθηση είναι στο επίκεντρο και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους. Γίνεται λόγος για το ανθρώπινο δυναμικό τονίζοντας την αναγκαιότητα ευκαιριών εξέλιξης του προσωπικού. Για να λειτουργήσει ένα τέτοιο σύστημα προϋποθέτει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία με αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων, της αυτοδιοίκησης και τους εκπαιδευτικούς.

Η αναγκαιότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ως οργανισμός μάθησης, είναι η απάντηση στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Επίσης, πιστεύουν ότι ο οργανισμός μάθησης θα προσφέρει προσωπική επαγγελματική εξέλιξη, καλύτερη επικοινωνία και ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός δεν μένει στάσιμος εφόσον θα βελτιώνεται και θα επιμορφώνεται. Θα μπορεί να αξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο συνδυάζοντας την εξέλιξη του με την εξέλιξη της κοινωνίας. Με την παραπάνω σκέψη

επέρχεται βελτίωση του εαυτού και του εκπαιδευτικού έργου. Δεν χτίζεται μόνο η εκπαιδευτική μονάδα αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα

Οι Έλληνες συνεντευξιζόμενοι ΠΖ_ΔΣ10, ΠΖ_ΔΣ10, ΝΝ_ΔΘ7.ΦΚ_ΔΘΣ6 και ΔΜ_ΔΑ8 περιγράφουν και αυτοί, όπως οι εκπαιδευτικοί έναν δυναμικό οργανισμό που επιφέρει αλλαγές. Οφείλει να παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης για το προσωπικό του. Η γνώση και πάλι είναι στο επίκεντρο.

Πιο συγκεκριμένα ο ΦΚ_ΔΘΣ6 αναφέρει: *«Το σχολείο ως φορέας τόσο στο εσωτερικό του νοώντας δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και κατ' επέκταση τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία, αν μπορεί να εκπέμπει ή να παράγει τη γνώση και με καλές πρακτικές, όσον αφορά το κύριο αντικείμενό του την εκπαίδευση αλλά και γενικότερα κοινωνικά ζητήματα, να μπορεί να διαμορφώσει ή να αλλάξει τακτικές, πρακτικές και στάσεις».* Σύμφωνα με αυτή την άποψη είναι και ο ΠΖ_ΔΣ10.

Η ΔΜ_ΔΑ8 παρόλο που δεν έχει ασχοληθεί επιστημονικά με τους οργανισμούς μάθησης τον ορίζει ως: *«έναν οργανισμό που μπορεί να μεταδώσει τη γνώση, όχι αυτή που είναι μέσα στα βιβλία αλλά αυτή που πρέπει να μάθεις πρακτικά για να μπορείς να κινείσαι στον κόσμο, όταν βγεις στην κοινωνία αργότερα».*

Περιγράφουν έναν ανοιχτό και ευέλικτο σχολείο που αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον δηλαδή με την κοινωνία, τους γονείς, και επενδύει στους εκπαιδευτικούς διότι η στελέχωση ενός οργανισμού μάθησης χρειάζεται άτομα με γνώσεις.

Η ΝΝ_ΔΘ7 τονίζει : *«Δεν μπορώ να φανταστώ έναν οργανισμό μάθησης που δεν θα συνδέεται με την κοινωνία στην οποία εντάσσεται.... για να λειτουργήσει αυτό το πλαίσιο χρειάζεται να επενδύσουμε στους δασκάλους».*

Στην ίδια κατεύθυνση και η ΣΚ_ΔΑ9 αναφέρει: *«Θεωρώ πως πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι ευκαιρίες για να εξελιχθούν ώστε να είναι αποτελεσματικοί και να μιλάμε για οργανισμούς μάθησης στελεχωμένους από ένα προσωπικό ικανό».*

Θεματική ενότητα 2: Παράγοντες υποστήριξης οργανισμού μάθησης

Ερευνητικό Ερώτημα 2ο: Σε ποιο βαθμό και με ποια στοιχεία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η σχολική τους μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης;

Αναφορικά με το συγκεκριμένο αυτό ερευνητικό ερώτημα προσπαθούμε να εντοπίσουμε παράγοντες μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης, την επίδρασή των στοιχείων, κυρίως από παραδείγματα μέσα από τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Έτσι θα αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας για την εξέλιξή της σε οργανισμό μάθησης, τους σημαντικότερους παράγοντες για την εξέλιξη της σχολικής μονάδας σε μαθάνοντα οργανισμό αλλά και το αντίθετο.

Εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α.

Η KTN_ΔΑ1 στο σχολείο όπου υπηρετεί τώρα, δεν θεωρεί ότι λειτουργούσε αρχικά αποτελεσματικά και στην κατεύθυνση ενός οργανισμού μάθησης. Αναφέρει πως το σχολείο της βρίσκονταν υπό επιτήρηση για 3 χρόνια διότι είχε πολύ χαμηλές επιδόσεις στα τεστ των μαθητών (standardized tests). Η αιτία αυτού κατά την γνώμη της ήταν η έλλειψη ομαδικής συνεργασίας από πλευράς προσωπικού. Η αλλαγή της πολιτικής του σχολείου προς την εξωστρέφεια, αλλά και η βελτίωση των σχέσεων του προσωπικού οδήγησαν στην εξέλιξη του σχολείου.

Η KTN_ΔΑ1 αναφέρει:

«Το σχολείο μας είχε απόκλιση από τα κριτήρια επιτυχίας. Βρεθήκαμε σε επιτήρηση για 3 χρόνια. Αν δεν προοδεύαμε θα έκλεινε το σχολείο. Θεωρώ πως όταν πήγα στο σχολείο σαν καινούργια έβλεπα πως δεν υπήρχε καλή συνεργασία προσωπικού. Υπήρχε εσωστρέφεια. Ο διευθυντής ήταν πολύ καλός, δηλαδή νοιαζόταν. Ίσως θέλαμε ένα ισχυρό σοκ για να καταλάβουμε ότι πρέπει να αλλάξουμε πορεία. Κάναμε αλλαγές και βελτιώσαμε κυρίως θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας. Πανηγυρίσαμε την νίκη μας».

Ένας σημαντικός παράγοντας είναι η οικονομική ενίσχυση των σχολείων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο οικονομικός παράγοντας είναι πολύ σημαντικός για να βοηθήσει τις συνθήκες δημιουργίας οργανισμού μάθησης. Τα σχολεία των Η.Π.Α. έχουν αρκετή ευελιξία εφόσον έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν διάφορα μέσα και τρόπους, αρκεί να επιτύχουν τους στόχους που έχει θέσει η Κυβέρνηση. Χαρακτηρίζονται

αποκεντρωμένα. Η Κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας ορίζει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν αλλά ο τρόπος που αυτοί θα επιτευχθούν είναι θέμα του κάθε σχολείου. Είναι αρκετά αποκεντρωμένο εφόσον το βάρος μετατοπίζεται από το κέντρο, δηλαδή την Κυβέρνηση, σε κάθε Πολιτεία και από την Πολιτεία στις εκπαιδευτικές μονάδες. Η χρηματική ενίσχυση που θα πάρει το κάθε σχολείο εξαρτάται από τις επιτυχίες του, τον πληθυσμό του, την περιοχή του.

PMN_ΔΑ5: *«Όλα έρχονται από την Πολιτεία (εννοεί τις κατευθύνσεις, τους νόμους) και πηγαίνουν στις κοινότητες. Κάθε κοινότητα έχει το σχολικό συμβούλιο το οποίο ορίζει πόσοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθώς και πόσα χρήματα χρειάζονται. Η Κυβέρνηση δίνει κάποια χρήματα, αλλά η κάθε πόλη δίνει τα δικά της για τις σχολικές μονάδες ανάλογα με τον πληθυσμό». ΧΖΛ_ΔΑ1 : «Ακολουθούμε τις γενικές κατευθύνσεις που έχουν οριστεί σε εθνικό επίπεδο, αλλά υπάρχουν οι οδηγίες της κάθε Πολιτείας και της κάθε κοινότητας που το κάθε σχολείο θα εφαρμόσει. Υπάρχει μια λογική σειρά και ο εκπαιδευτικός έχει αρκετή ευελιξία στο τι θα διαλέξει να κάνει για να φτάσει στον επιθυμητό στόχο».*

PMN_ΔΑ5: *«Το σχολείο στο οποίο είμαι δασκάλα θα μπορούσε να λειτουργεί καλύτερα σαν οργανισμός μάθησης αν είχαμε περισσότερη χρηματοδότηση. Θα μπορούσαμε έτσι να διαλέξουμε καλύτερα σχολικά εγχειρίδια, να οργανώσουμε περισσότερα προγράμματα εξωστρέφειας με την κοινότητα».*

Κάποιοι θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι αρκετά καινοτόμο, δίνοντας παραδείγματα διάφορων προγραμμάτων και δράσεων που το καθιστούν οργανισμό μάθησης:

«Χρησιμοποιούμε νέες τεχνολογίες για να βοηθήσουμε άρρωστα παιδιά, που απουσιάζουν από το σχολείο για μεγάλο διάστημα να μην χάνουν τα μαθήματά τους μέσω του Skype, του Facebook. Η τάξη έρχεται στο σπίτι. Όχι μόνο δεν χάνουν την ύλη αλλά συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, κάνουν ερωτήσεις σαν να ήταν μέσα στην τάξη. Ακόμη, εταιρίες τηλεπικοινωνιών βοηθούν αρκετά σε αυτό (KTN_ΔΑ3, ΑΘΝ_ΔΑ4)».

Άλλοι ανέφεραν το στυλ ηγεσίας ότι διευκολύνει την ενίσχυση του σχολείου τους ως οργανισμό μάθησης:

Συγκεκριμένα οι ΑΘΝ_ΔΑ4, KTN_ΔΑ3, ΧΖΛΔΑ_1 αναφέρουν:

«Έχω έναν καταπληκτικό διευθυντή. Γνωρίζει έναν έναν όλους τους μαθητές με τα ονόματά τους. Γνωρίζει από πού προέρχονται, την ιστορία του καθενός και έτσι υπάρχει άριστη επικοινωνία. Έχουμε μειώσει τα κρούσματα βίας», «Ο διευθυντής παίρνει τόσες πρωτοβουλίες

και οργανώνει συνέχεια δράσεις για να εμπλέξει τους γονείς, κάθε εβδομάδα στέλνει ενημερωτικά στα σπίτια των μαθητών», «Ο διευθυντής μου με βοηθάει αρκετά να γίνω καλύτερη. Έρχεται μέσα στη τάξη μου, παρακολουθεί την διδασκαλία και στο τέλος μου δίνει ανατροφοδότηση. Μαθαίνω για τα αδύνατα σημεία μου τα οποία είναι τόσο μικρές λεπτομέρειες που δεν τις είχα προσέξει. Εμπλέκεται συνεχώς στην δημιουργία περιβάλλοντος συνεχούς βελτίωσης, συμβουλεύει και μας παρακινεί».

Επιπρόσθετα, όλοι μίλησαν για την ώριμη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο σχολείο τους που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Χαρακτηριστικά μια συνεντευξιαζόμενη είπε:

«Οι μαθητές στην τάξη μου παρόλο που βρίσκονται στη Δευτέρα τάξη, είναι ώριμοι, ανεξάρτητοι και επικοινωνούν πολύ καλά μεταξύ τους. Αυτό, προέρχεται και το νιώθει κανείς, από την μάθηση, μια μάθηση που προέρχεται από έναν οργανισμό μάθησης, που προέρχεται από την εμπλοκή με την κοινότητα, το γενικότερο κλίμα μάθησης που κυριαρχεί» (XZ1_ΔΑ1).

Τα σχολεία στις ΗΠΑ είναι αποκεντρωμένα κάτι το οποίο γίνεται κατανοητό στην εξής συνέντευξη της KPN_ΔΑ2: «Στην επιλογή του προσωπικού ο διευθυντής μας ρωτούσε τη γνώμη μας. Αν υπήρχε ένα κενό για έναν νέο δάσκαλό μουσικής ή καλλιτεχνικών μπορούσαμε να διαβάσουμε τους φακέλους των υποψηφίων και να προτείνουμε μια λίστα ατόμων που ο διευθυντής θα διάλεγε κάποιον από αυτούς που προτείναμε. Εμπλέκαμε ακόμη και τους μαθητές ώστε να γνωρίζουν την διαδικασία πρόσληψης προσωπικού. Βέβαια η τελική απόφαση ήταν του διευθυντή». Η επιλογή προσωπικού από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ένα σημαντικό στοιχείο αποκέντρωσης.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η σχολική μονάδα αποτελεί οργανισμό μάθησης. Έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετές δυσκολίες από πολλές απόψεις. Η έλλειψη κυρίως κατανόησης από την Πολιτεία και το υπουργείο δεν τους βοηθάει να εξελιχθούν. Οι περισσότεροι κάνουν λόγο ότι όλες οι προσπάθειες για δημιουργία οργανισμών μάθησης έγκειται στην καλή θέληση του κάθε εκπαιδευτικού ατομικά ο οποίος πρέπει μόνος τους να ψάξει τα μέσα και τα υλικά, με αποτέλεσμα να μην θεωρούν ότι οι σχολικές τους μονάδες λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Η ανάληψη πρωτοβουλιών είναι δύσκολη, γιατί δεν υπάρχει συνεργασία.

Ο ΦΚ_ΔΘΣ6, είναι διευθυντής σε μεγάλη σχολική μονάδα του Βόλου και αναφέρει: *«Δεν λειτουργεί το σχολείο όπου υπηρετώ απόλυτα ως οργανισμός μάθησης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν οργανωμένες κινήσεις – προγράμματα από την Πολιτεία. Είναι κυρίως ατομικό ζήτημα του εκπαιδευτικού η προσπάθεια που θα καταβάλλει για την αυτό βελτίωσή του. Δεν υπάρχουν επιμορφώσεις, ούτε πάνω στο κύριο αντικείμενο που διδάσκει. Δεν υπάρχει μια δομή επιμόρφωσης και όλα στηρίζονται στις καλές προθέσεις του διευθυντή».*

Ο ΠΖ_ΔΣ10 απαντάει πως ούτε η δική του σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί οργανισμός μάθησης : *«Όλες οι προσπάθειες που γίνονται είναι μεμονωμένες και δεν είναι οργανωμένες (εννοεί προσπάθειες δημιουργίας και ενίσχυσης οργανισμών μάθησης). Δεν υπάρχει ούτε μια δομή που να επιμορφώνει».*

Η ΔΜ_ΔΑ8 είναι αρκετά απογοητευμένη και η ίδια εφόσον είναι μια νέα δασκάλα που έχει αρκετή όρεξη να δώσει πολλά στο σχολείο αλλά συναντάει όλα αυτά τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν δημιουργώντας αρνητικά συναισθήματα και ματαίωση : *«Έχω πάει σε αρκετά σχολεία της Ελλάδας και έτσι μπορώ να πω πως δύσκολα θα βρεις ανθρώπους (εννοεί εκπαιδευτικούς) σε σχολεία της σημερινής Ελλάδας, που να είναι διατεθειμένοι να δώσουν κάτι παραπάνω, από τον εαυτό τους, γιατί όταν είσαι εκπαιδευτικός δίνεις ένα κομμάτι της ψυχής σου. Μεταλαμπαδεύεις όχι μόνο γνώσεις αλλά και ένα μέρος του χαρακτήρα σου, είσαι πρότυπο για τα παιδιά, ένα πρότυπο που το μεταφέρουν και αυτά στο σπίτι τους.... Με έχει πιάσει απογοήτευση».*

Το ίδιο εντοπίζεται και στην ΣΚ_ΔΑ9 : *«Νιώθω ότι δεν θα νοιαστεί κανείς για αυτό που κάνω. Κανείς δεν αναγνωρίζει την δουλειά του δασκάλου. Κανείς δεν θα σου πει μπράβο. Κιόλας με τόσα που γίνονται, με τόσο εύκολα που φτάνουμε σε δικηγόρους και μηνύσεις φοβάσαι να δώσεις το κάτι παραπάνω, μη θεωρηθεί δεν ξέρω και εγώ τι, περίεργο... ζούμε σε δύσκολες εποχές πολύ.. και κανείς δεν προστατεύει τον δάσκαλο, αν γίνει κάτι είσαι μόνος».*

Η αδυναμία ικανοποιητικής σχέσης του Υπουργείου με τους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών έχει προκαλέσει μια απάθεια στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή όπως αναφέρει η ΔΜ_ΔΑ8 : *«Υπάρχει ένας άγραφος νόμος που λέει να θέλουμε την καινοτομία στα σχολεία, θέλουμε την τεχνολογία, να είμαστε μέσα στα πράγματα, όμως αυτό πρέπει να μας το δώσει το Υπουργείο, να μας επιμορφώσει το Υπουργείο..... Υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες που κάθονται στα υπόγεια κλειδωμένοι γιατί κανείς δεν ξέρει να τα χρησιμοποιεί».*

Η ΣΚ_ΔΑ9 αναφέρει και αυτή το ίδιο: *«Ακούω εκπαιδευτικούς να λένε για να κάνω σωστά την δουλειά μου και να μάθω νέες δεξιότητες πρέπει να με επιμορφώσει το Υπουργείο. Ας μας δώσουν άδεια να τα κάνουμε αυτά. Εγώ δεν συμφωνώ με αυτό. Έχουμε 10 μέρες πριν κλείσει το σχολείο το καλοκαίρι και 10 μέρες μετά αρκετό χρόνο να κάνουμε πράγματα. Καθόμαστε ενώ άνετα θα μπορούσαμε να κάνουμε επιμορφωτικές διαδικασίες. Δεν χρειαζόμαστε την άδεια, χρειαζόμαστε την δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης».*

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν μεγάλο ρόλο στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Είναι προσωπική ευθύνη των ίδιων όχι μόνο για την εξέλιξη του οργανισμού αλλά και για τη διαβίωση μάθησή τους, αλλά δεν υπάρχει στήριξη από την κεντρική εξουσία. Το δημόσιο επενδύει στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών και στις προσπάθειες που γίνονται μεμονωμένα από τους ίδιους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν με σωστό προγραμματισμό και με κίνητρα από την πολιτεία στην εξέλιξη του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν προσόντα και δεξιότητες, αλλά η ίδια η σχολική μονάδα δεν αναπτύσσει και δεν αξιοποιεί αυτές τις ικανότητες με αποτέλεσμα να χάνεται ένα πολύτιμο ανθρώπινο δυναμικό: *«Είμαστε δάσκαλοι για τα πάντα. Έχουμε κάποια talέντα, κάποιες κλίσεις, είμαστε δηλαδή κάπου καλύτεροι. Αυτό δεν το εκμεταλλεύεται κανείς, δεν μας αξιοποιούν».*

Ως προς το άνοιγμα του σχολείου, την εξωστρέφεια προς την κοινωνία, αυτή είναι περιορισμένη. Το ελληνικό σχολείο παραμένει αρκετά συγκεντρωτικό. Οι γονείς δεν έχουν σαφή όρια εμπλοκής ενώ οι προσπάθειες για το άνοιγμα του έγκειται πάλι στις καλές προθέσεις διευθυντή και προσωπικού (ΦΚ_ΔΘΣ6, ΝΝ_ΔΘ7, ΔΜ_ΔΑ8, ΠΖ_ΔΣ10).

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε: *«Η συνεργασία μεταξύ σχολείων είναι ένα θέμα που δεν το αγγίζουμε. Εδώ σχολεία που είναι συστεγασμένα στο ίδιο κτίριο και είναι πολύ δύσκολο», «Υπάρχει απίστευτος ανταγωνισμός των σχολείων από τις εγγραφές ακόμα, μην πάρουμε παιδιά που έχουν δυσκολίες, μη μπλέξω με ειδική αγωγή που κανονικά αυτή η επιλογή δεν έπρεπε αν υπάρχει εφόσον τα σχολεία είναι για όλους, δεν κόβω και ράβω». «Οι γονείς έχουν πολλά ζητήματα που μπορούν να μάθουν και να βοηθηθούν από το σχολείο όπως το θέμα του διαδικτύου. Όμως δεν υπάρχει σωστή οργάνωση. Κυρίως έρχονται για να διαμαρτυρηθούν και δεν ενημερώνονται».*

Ο ΦΚ_ΔΘΣ6 αναφέρει σχετικά με το συγκεντρωτικό σύστημα: *«Ο καθένας εννοεί διαφορετικά την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Δεν υπάρχει αυτονομία στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις ώρες που συνολικά θα διαθέτει το σχολείο και πώς αυτές θα διανέμονται στο*

προσωπικό. Βέβαια με τις νέες διατάξεις υπάρχει ευελιξία μικρής όμως αλλαγής αλλά γενικά είμαστε πολύ μακριά».

Τα προβλήματα εντοπίζονται στην έλλειψη κινήτρων και στη δραματική μείωση του μισθού: «ο μισθός έχει πέσει στο μισό από όταν ξεκίνησα» (ΔΜ_ΔΑ8), αλλά και στην έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: «Υπάρχει διάλογος αλλά δεν υπάρχει διαλεκτική, μιλάμε απλά για να εκφέρουμε μια γνώμη και όχι για να βοηθήσουμε, απλά να πούμε αυτό που πιστεύουμε».

Ένα άλλο θέμα που εντοπίστηκε ως κατασταλτικός παράγοντας ήταν η μεγάλη ηλικία των εκπαιδευτικών και η αντίστασή τους να αλλάξουν ή να υιοθετήσουν νέες ιδέες από τους πιο νέους δασκάλους «Οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ μεγάλοι σε ηλικία. Το όριο συνταξιοδότησης έχει ανέβει πολύ. Έχουν εξαντληθεί, ίσως δεν έχουν να προσφέρουν και αυτό το λέω με την άποψη του όταν είσαι σε ένα σχολείο 20 χρόνια δεν έχεις να δώσεις κάτι άλλο. Αν μπορούσε να αλλάξει θέση ένας εκπαιδευτικός, να έχει ψυχολογική στήριξη και να ξεκουράζεται πνευματικά» (NN_ΔΘ7), «Πιστεύω είναι η νοοτροπία του Έλληνα. Έτσι το έζησα εγώ σαν νέα εκπαιδευτικός. Δηλαδή αυτό που λένε δεν θα έρθεις εσύ να μας τα αλλάξεις. Ή θα κάνω τις ώρες μου και θα φύγω, κυρίως από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, ενώ έχουν επιπλέον 9 ώρες που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν ένα συνάδελφο, γιατί κανείς δεν γεννήθηκε να τα ξέρει όλα. Υπάρχει μεγάλος εγωισμός και είναι και θέμα κουλτούρας και αυτή μας έχει φτάσει εδώ που μας έχει φτάσει» (ΔΜ_ΔΑ8).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν βοηθούν στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης είναι ένα τεράστιο πρόβλημα για την πορεία της. Επισημαίνεται ότι η άγνοια, ο φόβος της αλλαγής και η κρίση από τους άλλους συναδέλφους είναι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να μη συμμετέχουν στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Δεν υπάρχει βέβαια και το κίνητρο. Όλα αυτά οδηγούν στη μειωμένη προσπάθεια και κάποιοι υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν μόνο αυτοί που έχουν προσωπικό κίνητρο. Άλλοι, θεωρούν κάποιοι βολεύονται στην ησυχία τους. Αρκετοί, με αυτοί τη στάση έχουν και πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Είναι επίσης σημαντικό να ειπωθεί ότι κάποιοι έχουν οδηγηθεί, λόγω της οικονομικής κρίσης αλλά και της επαγγελματικής πίεσης, σε εξουθένωση που είναι ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας

Θεματική ενότητα 3: Δημιουργία συνθηκών ενίσχυσης οργανισμού μάθησης

Ερευνητικό Ερώτημα 3ο: Ποιες πρακτικές των εκπαιδευτικών ατομικά υποστηρίζουν και ενισχύουν έναν σχολικό οργανισμό ως οργανισμό μάθησης;

Σε αυτό το σημείο στην συνέντευξη, με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, προσπαθούμε να αναδείξουμε με ποιους τρόπους – πρακτικές των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις συνθήκες δημιουργίας των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης.

Εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α.

Οι εκπαιδευτικοί ΧΖΛ_ΔΑ1, ΡΜΝ_ΔΑ5 και ΚΤΝ_ΔΑ3 ανέφεραν ότι συγκεκριμένες πρακτικές που εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα βοηθούν στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν ότι για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας, υπάρχουν κάποιοι απαραίτητοι παράγοντες. Αυτοί είναι η επιμόρφωση του προσωπικού, οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών για ανατροφοδότηση, το φιλικό – ανοιχτό κλίμα, η επικοινωνία, η αυτονομία της σχολικής μονάδας, η εξωστρέφεια και οι οικονομικοί παράγοντες.

Οι ατομικές προσπάθειες του κάθε δασκάλου για δράση, αυτοβελτίωση και ανάληψη πρωτοβουλιών είναι πολύ σημαντικές. Βέβαια αυτό για να συμβεί πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα στήριξης. Η ΚΤΝ_ΔΑ1 αναφέρει *«Μια φορά κάθε δεύτερη εβδομάδα η τάξη μου πηγαίνει σε field trips (εννοεί εκδρομή που αντικαθιστά ενότητα του βιβλίου). Ο οργανισμός μάθησης απαιτεί νέες προσεγγίσεις. Το βιβλίο δεν καλύπτει επαρκώς και σε βάθος την γνώση. Με αυτές τις «εκδρομές» μαθαίνουμε έξω από το σχολείο. Οι μαθητές εμπνέονται να μάθουν. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας εκδρομής είναι η επίσκεψη σε μια παλιά πόλη όπου οι γραιότεροι ντόπιοι κάτοικοι θα μιλήσουν στους μαθητές για την Αμερικανική επανάσταση αντί να διαβάσουμε απλά ένα βιβλίο»*.

Η ΡΜΝ_ΔΑ5 επίσης μιλάει για δράσεις που οργανώνει προσπαθώντας και αυτή να φέρει τους μαθητές της σε επαφή με την κοινωνία *«Σαν φυσικός που είμαι θέλησα να κάνω το μάθημα της οξείδωσης έξω στη φύση παρά μέσα στην τάξη. Η επίσκεψη στο κοιμητήριο έγινε για αυτό το λόγο και η συζήτηση που ακολούθησε ήταν απίστευτη. Αν γινόταν το μάθημα μέσα στην τάξη οι μαθητές θα έχαναν τόσα πολλά και θα μάθαιναν πραγματικά λίγα»*.

Το ίδιο το σχολείο σε αρκετές συνεντευξιαζόμενες προωθεί την συνεχή βελτίωση. Η οργάνωση workshops, οι επιμορφώσεις και η ελεύθερη πρόσβαση στην πληροφορία για όποιον την επιζητεί είναι κάποια από αυτά που προωθούν συνθήκες ενίσχυσης του οργανισμού μάθησης.

Η ΑΘΝ_ΔΑ4 αναφέρει πως ακόμη και αν ο δάσκαλος νιώθει πως χρειάζεται παραπάνω γνώση και επιμόρφωση μπορεί με ατομικές του προσπάθειες να βελτιωθεί : *«Στην τάξη μου έχω αρκετά παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ο νόμος ορίζει ότι όλα τα παιδιά θα είναι στην ίδια τάξη και δεν θα γίνεται διάκριση. Πολλές φορές χρειάζομαι επιμόρφωση όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από εμένα για το πώς να βοηθήσω τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, κωφά παιδιά ακόμη και παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την γλώσσα. Αυτό το κάνω με το να πηγαίνω στην βιβλιοθήκη ή ακόμη και διαδικτυακά να βρίσκω εργαλεία».*

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμπλέξουν τους γονείς και γενικά την κοινότητα. Αναφέρουν πως πιο πολύ συμμετέχουν οι γονείς παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, ή γονείς πρωτοετών. Όλοι εντοπίζουν το πρόβλημα στην κατά μέτωπο έλλειψη επικοινωνίας. Η ενημέρωση των βαθμών γίνεται ηλεκτρονικά, η επικοινωνία το ίδιο : *«Βλέπω συνήθως τους γονείς των πρωτοετών και των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα..... δεν έρχονται οι γονείς στο σχολείο. Το google classroom ενημερώνει τους γονείς για τους βαθμούς οπότε επικεντρωνόμαστε κυρίως στο να περνάμε τους βαθμούς ηλεκτρονικά»* (ΧΖΛ_ΔΑ1, ΚΡΝ_ΔΑ2, ΡΜΝ_ΔΑ5, ΑΘΝ_3, ΚΑΤΝ_ΔΑ2).

Παράλληλα με αυτό το ερευνητικό ερώτημα αναδύθηκε στην συζήτηση η έννοια της κοινότητας μάθησης. Κάποια σχολεία λειτουργούν ως οργανισμός αλλά και κοινότητα μάθησης.

Η ΚΡΝ_ΔΑ2 αναφέρει: *«Οι κοινότητες μάθησης είναι ένα δίκτυο. Στο σχολείο μας έχουμε δημιουργήσει πολλές ομάδες. Για παράδειγμα εγώ είμαι δασκάλα των καλλιτεχνικών και η ομάδα μου αποτελείται από δασκάλους των καλλιτεχνικών του σχολείου. Το κοινό που είχαμε ήταν το αντικείμενο της διδασκαλίας μας. Αυτό που μας απασχολούσε κυρίως ήταν θέματα πειθαρχίας και ανταλλάσαμε καλές πρακτικές μεταξύ μας που θα μας βοηθούσαν να γίνουμε καλύτεροι και πιο αποδοτικοί».*

Η ΡΜΝ_5 στην ίδια κατεύθυνση απαντάει: *«Οι κοινότητες μάθησης βοηθούν στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με στόχο την ανατροφοδότηση. Νιώθουμε ότι υπάρχει ένα δίκτυο στήριξης. Πολλές φορές όταν έχουμε ένα πρόβλημα κάνουμε φοβερές συζητήσεις. Ένα παράδειγμα είναι ο καταγισμός ιδεών. Στο τέλος των συναντήσεων ένας από την κοινότητα*

μάθησης αναλαμβάνει το ρόλο του μεσολαβητή ώστε να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ διαφόρων ομάδων ακόμη και σχολείων από άλλες πολιτείες. Έτσι, ένας μαθηματικός για παράδειγμα θα μάθει για το τι κάνει ένας μουσικός, μια δασκάλα τέχνης και δεν θα θεωρούν ότι το αντικείμενο μας είναι λιγότερο σημαντικό».

Εκπαιδευτικοί Ελλάδας

Οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας δεν θεωρούν ότι τα σχολεία τους λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Όμως μπορούν να περιγράψουν με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να διαμορφωθούν συνθήκες δημιουργίας και ενίσχυσης οργανισμών μάθησης.

Αν είχαν την κατάλληλη στήριξη από την Πολιτεία αλλά και τις υποδομές θα προσπαθούσαν περισσότερο να βελτιώσουν τις σχέσεις των σχολείων τους με του γονείς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Αναφέρουν ότι είναι προσωπική ευθύνη του καθενός και ότι το δημόσιο σχολείο επενδύει στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη διακριτών ρόλων και η μη οριοθέτηση προκαλεί αμυντική στάση απέναντι στους γονείς.

Η ΝΝ_ΔΘ7 αναφέρει: *«Το δημόσιο σχολείο επενδύει στο φιλότιμο των εκπαιδευτικών. Αντί για κίνητρα...»*

Η ΣΚ_ΔΑ9 αναφέρει: *«Θα ήθελα να μπορώ να βγάλω τα παιδιά έξω από την τάξη και να κάνουμε έξω το μάθημα αντί να στηριζόμαστε αποκλειστικά στο βιβλίο. Μακάρι το σχολείο να στήριζε αυτές τις δράσεις, αλλά υπάρχει φόβος, δεν πολύ βγαίνουμε έξω».* Το ίδιο αναφέρει και ο ΦΚ_ΔΘΣ6 και συμπληρώνει: *«Αν μπορούσα να έχω καλύτερες υποδομές στη σχολική μου μονάδα, περισσότερα εργαλεία και οργανωμένη επιμόρφωση».*

Μια δασκάλα η ΔΜ_ΔΑ8 ως μια εξαίρεση σε όσα ακούστηκαν, προσπαθεί μόνη της να επιμορφωθεί, πληρώνοντας η ίδια τα σεμινάρια της, αντί να προσφέρονται από το κράτος δωρεάν, σε αυτούς τους δύσκολα οικονομικά καιρούς. Προσπαθεί να βάζει μέσα στη διδασκαλία της το παιχνίδι και εστιάζει στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα: *«Τα σεμινάρια με βοηθάνε να εξελιχθώ όμως κοστίζουν αρκετά. Τι άλλο όμως να κάνεις;... προσπαθώ να κάνω διασκεδαστικό το μάθημα, κυρίως της ιστορίας. Καλύτερα να ξέρω ότι έχουν μάθει καλά αυτά που έχουν μάθει παρά να μην θυμούνται τίποτα, ή να πηγαίνουν στην δευτέρα τάξη και να μην μπορούν να πιάσουν το μολύβι αλλά να λέω τελείωσα όλη την ύλη».*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντες δημιουργίας οργανισμών μάθησης το προσωπικό ενδιαφέρον τους, την δημιουργία κινήτρων από την πολιτεία, τις σχέσεις και την

αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων, την αλλαγή πολιτικής της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και θεωρούν σημαντικό παράγοντα την ευελιξία που θα διέπει τις δράσεις. Θεωρούν ότι οι νόμοι, η επιμόρφωση, οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για ανατροφοδότηση, το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας, η αυτονομία της σχολικής μονάδας και οι οικονομικοί παράγοντες είναι καθοριστικοί παράγοντες για το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας.

Θεματική ενότητα 4: Η διάσταση του χρόνου για την δημιουργία και ενίσχυση οργανισμών μάθησης

Ερευνητικό ερώτημα 4ο: Ποιες πρακτικές των εκπαιδευτικών που θα προωθούσαν την ενίσχυση των προϋποθέσεων οργανισμού μάθησης δεν υλοποιούνται λόγω έλλειψης χρόνου; Στην θεματική ενότητα αυτή, με το 4^ο ερευνητικό αυτό ερώτημα, σκοπός είναι η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αυτοί αξιοποιούν τον διδακτικό χρόνο τους και αν αυτός επαρκεί σε ένα τέτοιο απαιτητικό και εναλλασσόμενο περιβάλλον μάθησης της σύγχρονης κοινωνίας.

Εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α.

Η KPN_ΔΑ3 αναφέρει: *«Ο χρόνος κάθε μέρα ήταν πολύ λίγος.... Ο περισσότερος χρόνος αφιερωνόταν στην προετοιμασία της επόμενης μέρας και στην βαθμολόγηση..... Ένιωθα συνεχώς απασχολημένη.... Πάντα έμενα παραπάνω στο σχολείο για κάποιες ώρες. Δεν ήμουν πολύ καλή στην οργάνωση».*

Η ΑΘΝ_ΔΑ4 επισημαίνει πως *«Νιώθω συνεχώς πως ο χρόνος είναι πολύτιμος όταν είσαι εκπαιδευτικός. Πιέζει πολύ το χρονικό περιθώριο. Βέβαια είχαμε μια ώρα κάθε μέρα όπου οι μαθητές επέλεγαν να κάνουν κάτι διαφορετικό, μια ευκαιρία όπως το ονομάζουμε ώστε οι δάσκαλοι να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε όπως θέλουμε αυτό το χρόνο».*

Η ΧΖΛ_ΔΑ1 πιστεύει πως οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι σοφοί με τον χρόνο: *«Ο χρόνος ποτέ δεν είναι αρκετός. Πρέπει να τον διαχειρίζεται αρκετά σοφά σαν δάσκαλος και έτσι πιστεύω μπορείς να τα καταφέρεις. Το παν είναι η καλή οργάνωση».*

Η KTN_Δ2 προσθέτει: «Όλοι οι δάσκαλοι θέλουμε παραπάνω χρόνο. Ίσως όχι τόσο για την διδασκαλία αλλά κυρίως χρόνο για ευκαιρία να συνομιλήσουν περισσότερο με τους συναδέλφους τους. Αυτός είναι ο πιο πολύτιμος χρόνος». Το ίδιο αναφέρει και η KPN_ΔA3 : «Υπήρχαν φορές που ένιωθα απομονωμένη. Υπήρχαν δάσκαλοι που μπορεί να περνούσε μια ολόκληρη εβδομάδα χωρίς να ανταλλάξουμε ούτε μια κουβέντα σε αυτό το τεράστιο σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας».

Η PMN_ΔA5 σχετικά με τον χρόνο αναφέρει: «Αν είχαμε περισσότερο χρόνο θα μπορούσαμε να βοηθάμε ο ένας τον άλλο περισσότερο. Για παράδειγμα την ώρα των μαθηματικών να έχω τον χρόνο να μπορώ να μπω στην τάξη του συνάδελφου και να παρακολουθήσω την παράδοση του μαθήματος ώστε να του δώσω ανατροφοδότηση».

Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. όπως έχουν ήδη αναφέρει παραπάνω, αφιερώνουν αρκετό χρόνο για προετοιμασία και θα ήθελαν να είχαν και άλλο στην διάθεσή τους. Οι ώρες αυτές είναι επί πληρωμή και είναι και υπερωρίες δημιουργώντας ένα παραπάνω κίνητρο για συμμετοχή : «Μπορεί να εργάζομαι παραπάνω ώρες αλλά τις πληρώνομαι» (KPN_ΔA3, XZΛ_ΔA1, PMΠ_ΔA5, ΑΘΝ_ΔA4).

Η KTN_ΔA2 προσθέτει πως «ο δάσκαλος ποτέ δεν θα πληρωθεί αρκετά για τον χρόνο που αφιερώνει. Γιατί είναι και επαγγελματικός και προσωπικός. Αλλά έτσι είναι αυτό το επάγγελμα».

Έλληνες Εκπαιδευτικοί

Σε αυτό το ερώτημα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές απαντήσεις. Οι μισοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν πως δεν υπάρχει χρόνος στο σχολικό ωράριο για να επιτύχουν την δημιουργία σχολικών οργανισμών μάθησης, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν πως χρόνος υπάρχει αλλά θέληση δεν υπάρχει. Αξίζει να σημειωθεί πως οι πρώτοι ήταν και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία.

Πιο συγκεκριμένα ο ΦΚ_ΔΘΣ6 τονίζει: «Ο οργανισμός μάθησης απαιτεί. Χρόνος δεν υπάρχει, τουλάχιστον όχι στο σχολικό ωράριο. Απογευματινές ώρες ίσως αλλά και πάλι δεν πιστεύω να υπήρχε συμμετοχή. Θεσμοθετημένα υπάρχουν κάποιες ώρες συνεδριάσεων, δηλαδή 13:15 με 14:00 αλλά αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Χρησιμοποιούμε αυτό το χρόνο για την προετοιμασία των παραδοτέων κυρίως. Πιστεύω πως γίνεται εκμετάλλευση του δημοσίου.... Ο σύλλογος διδασκόντων έχει ευθύνη και πρέπει να συνεδριάζει όπως προβλέπεται από τη

νομοθεσία για να δίνει λύσεις στα προβλήματα ως ισχυρός παράγοντας για τον οργανισμό μάθησης ».

Η ΔΜ_ΔΑ8 από την μεριά της αναφέρει:

«Ο χρόνος δεν φτάνει όταν έχεις μια τάξη με 25 παιδιά και ειδικά όταν αυτά είναι 6 χρονών. Προσπαθώ να οργανώνω κάθε φορά πολύ καλά το κάθε μάθημα και να είμαι ευέλικτη. Θα έπρεπε να ήταν θεσμοθετημένο να ήταν δυο δάσκαλοι σε τόσο μεγάλες τάξεις».

Ο ΠΖ_ΔΣ10 αναφέρει πως : *«Είναι τέτοιο το επάγγελμα του δασκάλου που ποτέ δεν έχεις αρκετό χρόνο για την διδασκαλία σου», κάνοντας μια διαχώριση. Ο διδακτικός χρόνος δηλαδή θεωρείται πιο σημαντικός από τον χρόνο εκτός τάξης και την συζήτηση με τους συναδέλφους και τις συνεδριάσεις : «Οι συζητήσεις μας μεταξύ των δασκάλων σε αυτό το σχολείο που είμαι γίνονται απλά για να γίνονται. Υπάρχει εγωισμός και έτσι θεωρείται χαμένος χρόνος εφόσον δεν ανταλλάσουμε καλές πρακτικές ή δεν επιλύουμε ζητήματα πάντα».*

Εν τέλει όχι μόνο δεν έχουν χρόνο γιατί δεν τους φτάνει αλλά αν υπήρχε περίπτωση να μείνουν παραπάνω στο σχολείο δεν θα το ήθελαν εφόσον δεν υπάρχει κίνητρο (και οικονομικό και λειτουργικό) : *«Δεν υπάρχει περίπτωση έστω όταν έχει ένας δάσκαλος κενό στο σχολείο μου να μείνει. Θα προτιμήσουν να πάνε στη λαϊκή ή στο σπίτι τους ή σε κάποια άλλη δουλειά. Είναι κυρίως μεγάλοι σε ηλικία και έστω και 4 ώρες να έχουν μάθημα θα είναι πολύ κουρασμένοι».*

Για την καλή οργάνωση της σχολικής μονάδας απαιτείται κοινή πολιτική από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το σύλλογο διδασκόντων. Η συνεργασία αυτών με την ευρύτερη κοινωνία και το Υπουργείο Παιδείας είναι απαραίτητη. Όμως, το μισό προσωπικό των σχολείων δεν είναι μόνιμο και θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να δώσουμε κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση και να υπάρχει διευκόλυνση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6^ο Κεφάλαιο:

Συζήτηση

6.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα αποτυπώθηκαν από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί και των Η.Π.Α και της Ελλάδας έχουν αρκετές γνώσεις και γνωρίζουν τις ανάγκες αλλά και τις απαιτήσεις των οργανισμών μάθησης. Καταρχήν, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό οι μεταξύ τους απαντήσεις για το τι είναι ένας οργανισμός μάθησης. Όπως φάνηκε και από το θεωρητικό μέρος που προηγήθηκε σχετικά με τους οργανισμούς μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι σχολικοί οργανισμοί μάθησης χαρακτηρίζονται ως δυναμικοί, μαθητοκεντρικοί οι οποίοι απαιτούν δασκάλους με νέες δεξιότητες, με γνώσεις που πρέπει να ανανεώνονται. Τα σχολεία αυτά είναι ευέλικτα και ανοιχτά στην κοινωνία.

Στην συγκεκριμένη έρευνα έγινε φανερό, ότι οι εκπαιδευτικοί των δυο χωρών ανέδειξαν σε αυτό το σημείο δύο μεγάλες διαφορές. Η πρώτη είναι πως οι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α θεωρούν προσωπική τους ευθύνη την επιμόρφωσή τους. Αναγνωρίζουν την απόκτηση νέων γνώσεων ως κομμάτι ζωτικής σημασίας για την επιβίωσή τους στο επάγγελμα ασχέτως με την ηλικία τους. Όμως, οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας, απάντησαν πως το κράτος οφείλει να τους επιμορφώσει, κάτι που δεν γίνεται συστηματικά και οργανωμένα λόγω έλλειψης δομών επιμόρφωσης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ερωτηθέντες ήταν πιο αρνητικοί στην προσωπική ευθύνη του καθενός για επιμόρφωση.

Η δεύτερη διαφορά εντοπίζεται στο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Προφανώς, η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς την μη ευελιξία, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εξηγείται από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν και συνεχίζει να είναι συγκεντρωτικό. Αυτή είναι μια άποψη που φαίνεται να υιοθετούν όλοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (σχετικά με την επίδραση του συγκεντρωτικού συστήματος) ανεξάρτητα από την ηλικία τους, την προϋπηρεσία. Εξάλλου η αποκέντρωση και η συμμετοχική διοίκηση είναι έννοιες στις οποίες δεν καταργείται η ιεραρχία, αλλά διευκολύνεται το έργο της, αφού η συμμετοχική διαδικασία στις αποφάσεις και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και ανάληψη ευθύνης από τους συμμετέχοντες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 201).

Συνεχίζοντας, στην δεύτερη ερευνητική ερώτηση, σχετικά με τον βαθμό και τα στοιχεία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχολείο τους αποτελεί οργανισμό μάθησης και οι δύο πλευρές εκπαιδευτικών μπορούν να αναγνωρίσουν ποια στοιχεία προωθούν την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού σε Ο.Μ. Ακόμη και αν αναφέρουν πως σε καμία περίπτωση δεν θεωρούν το σχολείο τους Ο.Μ. μπορούν να εντοπίσουν τους λόγους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι είναι ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική τους μονάδα και ότι αυτή λειτουργεί ως Ο.Μ. ενώ όλοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δεν θεωρούν ότι τα σχολεία τους αποτελούν Ο.Μ. Υπήρχαν αναφορές σχεδόν από όλους πως σε κάποιο σημείο της επαγγελματικής τους πορείας αν το σχολείο δεν λειτουργούσε ως Ο.Μ. το πρόβλημα εντοπιζόταν κατά την άποψή τους στην έλλειψη επικοινωνίας, εξωστρέφειας, στην έλλειψη εμπλοκής, το στυλ ηγεσίας και τη στάση του διευθυντή, στην επιλογή προσωπικού από τον διευθυντή και τέλος σε οικονομικούς παράγοντες. Η σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε σε αυτό το σημείο είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για έλλειψη κατανόησης από την Πολιτεία και το Υπουργείο και για αισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης που βιώνουν ως απόρροια της μη αναγνώρισης του έργου τους, της μείωσης του μισθού τους, την έλλειψη κινήτρων και την έλλειψη δομών επιμόρφωσης.

Αξίζει να σημειωθεί πως στις Η.Π.Α. εκπαιδευτικοί που είναι μεγάλοι σε ηλικία φαίνεται να έχουν ενέργεια και όρεξη να επιμορφωθούν, να χρησιμοποιήσουν νέους μεθόδους διδασκαλίας ενώ οι Έλληνες ερωτηθέντες αναφέρουν πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν εξαντληθεί και αντιστέκονται στις αλλαγές. Αυτό φάνηκε και μέσα από τις απαντήσεις νεότερων εκπαιδευτικών αλλά και από τους ίδιους τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρουν οι Leitwood, Leonard & Sharratt, (1998), η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη είναι απαραίτητη για την ενίσχυση των Ο.Μ.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις ατομικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν τους σχολικούς Ο.Μ. και οι δύο πλευρές συμφωνούν πως η επιμόρφωσή τους, οι συζητήσεις ανατροφοδότησης, το ανοιχτό – φιλικό κλίμα στήριξης και επικοινωνίας καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αναζήτηση γεφυρών επικοινωνίας με τους γονείς είναι σημαντικά για την ενίσχυση του σχολείου που χαρακτηρίζεται Ο.Μ. Οι απαντήσεις έρχονται σε συμφωνία με τους Stolls & Kools (2017), για το τι αναπτύσσει έναν σχολικό οργανισμό μάθησης σε Ο.Μ. όπως και προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος. Αξίζει να σημειωθεί πως και εδώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ενώ γνωρίζουν κατά τη γνώμη τους τι χρειάζεται ένας Ο.Μ., μπορούν να περιγράψουν τους τρόπους παρόλο που δεν τους

εφαρμόζουν, διότι πιστεύουν πως δεν έχουν την κατάλληλη στήριξη, τις υποδομές και οι γονείς έχουν αμυντική στάση απέναντί τους.

Προχωρώντας στην επόμενη θεματική, σχετική με την διάσταση του χρόνου για την δημιουργία και ενίσχυση Ο.Μ., στο 4ο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που θα προωθούσαν την ενίσχυση των προϋποθέσεων Ο.Μ. αλλά δεν υλοποιούνται λόγω έλλειψης χρόνου, και οι δύο πλευρές απάντησαν πως είναι το επάγγελμα του δασκάλου τέτοιο που ο χρόνος ποτέ δεν είναι αρκετός. Η δόμηση και η ανάπτυξη μαθημάτων οργανισμών είναι μία συνεχής διαδικασία που απαιτεί χρόνο. Οι απαντήσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με την Σοφού (2002) όπου αναφέρει πως ο χρόνος των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος. Πάντα ο χρόνος είναι μετρημένος και το περισσότερο κομμάτι αφιερώνεται στην προετοιμασία για την επόμενη μέρα καθώς και την απόδοση βαθμολογιών. Η μεγάλη διαφορά που εντοπίστηκε είναι πως οι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α για κάθε παραπάνω ώρα που θα αφιερώσουν πληρώνονται ως υπερωρίες σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Βέβαια ο προσωπικός χρόνος που απαιτεί το επάγγελμα να αφιερωθεί δεν αναπληρώνεται ούτε πληρώνεται.

Αξίζει να σημειωθεί πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που ήταν μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν απόλυτοι πως χρόνος δεν υπάρχει καθώς οι Ο.Μ. απαιτούν και στο σχολικό ωράριο αυτό είναι ανέφικτο. Αντίθετα, οι πιο νέοι σε ηλικία απάντησαν πως χρόνος υπάρχει αλλά θέληση δεν υπάρχει επισημαίνοντας πως ακόμη και αν υπάρχει χρόνος οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν να κάνουν κάτι εκτός σχολείου εφόσον δεν υπάρχει κίνητρο.

Σε γενικές γραμμές η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τους οργανισμούς μάθησης και μπορούν να αναφέρουν τι χρειάζεται ένα σχολείο για να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί των δυο χωρών φάνηκε να αντιμετωπίζουν τα δικά τους προβλήματα δείχνοντας πως πάντα θα υπάρχουν δυσκολίες όπως σε κάθε επάγγελμα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μια αρκετά δύσκολη κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία τους. Οι αιτίες της κατάστασης αυτής όπως φάνηκε να είναι πολυπαραγοντικές και έχουν άμεση επίπτωση στην διαχείριση του χρόνου. Εξάλλου, η δημιουργία ενός Ο.Μ. απαιτεί σημαντική αλλαγή στην κουλτούρα, στην αλλαγή νοοτροπίας, στη σχολική δέσμευση για αυτοπροβληματισμό και αξιολόγηση (Fullan, 2018). Παράγοντες όπως η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι εκτιμάται η δουλειά τους, το αίσθημα ικανοποίησης όσον αφορά τις οικονομικές απολαβές και η εργασιακή ασφάλεια, καθώς και η αίσθηση ότι συμμετέχουν στην πραγματοποίηση ενός κοινού οράματος, φαίνεται πως διαδραματίζουν

καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη πορεία ενός οργανισμού, δεδομένου ότι οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται θεμελιώδεις για έναν οργανισμό που μαθαίνει.

6.2 Προτάσεις

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται πως προωθούν σε μεγάλο την έννοια των οργανισμών μάθησης στους εκπαιδευτικούς και την αυτοδιοίκηση στις εκπαιδευτικές μονάδες. Βασιζόμενοι στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά συστήματα να είναι ανοικτά, ευέλικτα και να διέπονται από μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους της Πολιτείας που τα δημιουργεί και φυσικά τους διαθέσιμους πόρους. Ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται στο κέντρο του μαθησιακού γίνεσθαι και περιβάλλεται από εκπαιδευτές, από άλλους εκπαιδευόμενους, από μαθησιακό υλικό και από τεχνολογικά εργαλεία που διευκολύνουν τη μάθηση και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας (Μπάκας, 2007). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παροχή αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς θεωρείται απαραίτητη, εφόσον η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, σημαίνει και την αναγκαία διαφοροποίηση της διδακτικής προσέγγισης από πλευράς διδάσκοντος.

Η σύγχρονη εποχή δεν απαιτείται από το σχολείο μόνο η παροχή γνώσεων στους μαθητές, αλλά και η γενικότερη πνευματική ενδυνάμωσή τους. Οι σύγχρονοι αυτοί στόχοι χρειάζονται μια εναλλακτική προσέγγιση, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Στη σημερινή εποχή, η διαρκής εξέλιξη, αλλαγή και βελτίωση κάθε φύσεως οργανισμού (συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου) αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα και ουσιαστικό στόχο της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Η αλλαγή είναι η διαδικασία εκμάθησης νέων ιδεών και νέων πραγμάτων (Fullan, 2003). Συνοπτικά μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η αλλαγή οδηγεί στη δημιουργία νέων νοοτροπιών, στην μετατροπή των υφιστάμενων καταστάσεων και στην αποδοχή νέων συνθηκών πραγματικότητας. Η εφαρμογή καινοτομιών με αποτελεσματικό τρόπο σημαίνει αλλαγές στις συμπεριφορές και τα πιστεύω. Αλλαγές στις συμπεριφορές σημαίνει νέες ικανότητες, νέες δραστηριότητες και πρακτικές ενώ αλλαγή στα πιστεύω σημαίνει, νέες δεσμεύσεις, νέες κατανοήσεις (ό.π).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις έχουν ως κεντρική έννοια τη δια βίου μάθηση. Η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα διακρίνεται από μεγάλο

βαθμό ανελαστικότητας. Η δια βίου μάθηση προϋποθέτει ευελιξία, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτιση θα πρέπει να εναρμονίζεται με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα των εργαζομένων. Η ιδέα των οργανισμών μάθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα θα μπορέσει να οδηγήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη των νέων ικανοτήτων που απαιτούνται στη σύγχρονη εποχή. Αναμένεται, επίσης, να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, όπου κύριο χαρακτηριστικό θα είναι η ελαστικότητα και η κινητικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή, είναι λογικό, το σχολείο να μπορεί να επιλέγει τους κατάλληλους τρόπους για να διασφαλίσει την πληρότητα κατάρτισης των μαθητών. Ένας από τους τρόπους αυτούς, αναμένεται να είναι η ελεύθερη επιλογή των εγχειριδίων, προσωπικού και της διδακτικής προσέγγισης της προς εξέταση γνώσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abu-Duhou, I. (1999). *School based management*. Paris: UNESCO/IIEP
- Al-Mahdy, et al. (2016). Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman, *Leadership and Policy in Schools*, 15:4, 543-566, DOI: [10.1080/15700763.2015.1047032](https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1047032)
- Argyris, C. (1982). *How Learning and Reasoning Processes Affect Organizational Change. Change in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison – Wesley.
- Arie de Geus, (1988). *Planning as Learning*.
Harvard Business Review: 70-74.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441-462.
- Azar, S. & Zafer, S. (2013). Confirmatory factor analysis of time management behavior scale: evidence from Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol. 4 (12), 946-959.
- Bass, B. M. (1985) model of transformational leadership. In T.F. Mech & G.B. McCabe (Eds.), *Leadership and academic librarians* (pp. 66–82) . Westport, CT: Greenwood, 1998.
- Bluedorn, A. C., & Denhardt, R. B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management*, 14(2), 299–320. <https://doi.org/10.1177/014920638801400209>
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Caldwell, B. J. and Spinks, J.M. (1988). *The self-managing school*. Philadelphia: The Falmer Press.
- (2013) (in Press) *The Self – Transforming School, London and New York*:
Routledge.
- Cedepof, (2011). European Centre for the Development of vocational Training. Annual Report. Luxemburg: Publications office of the E.U.
- Chang, A., & Nguyen, L. T. (2011). The mediating effects of time structure on the relationships between time management behaviour, job satisfaction, and

- psychological well-being. *Australian Journal of Psychology*, 63(4), 187-197.
doi:10.1111/j.1742- 9536.2011.00008.x
- Chapman, C., D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, and C. Teddlie, eds. 2015. *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*. London: Routledge.
- Cheng, Y.C. (1996). *School Effectiveness and School – Based Management: A mechanism for Development*. London: FALMER PRESS.
- Churchill, R., & Williamson, J. (1999). Traditional attitudes and contemporary experiences: Teachers and educational change. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 2(2), 43-51.
- Claessens, B., Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, vol. 36 (2), 255-276.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. (μετ. Χ Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cousins, B. (1996). Understanding organizational learning for educational leadership and school reform. In K. Leithwood (Ed.), *International handbook of leadership and administration* (pp. 589-652). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Crowther, F. et al. (2000, April). *Leadership for successful school revitalization: Lessons from recent Australian research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Crowther, F. & Olsen, P. (1996). *Teachers as leaders: An exploration of success stories in socio-economic disadvantaged communities*. Brisbane: Queensland Department of Education.
- Cyert, Richard; March, James G. (1992). *A Behavioral Theory of the Firm* (2 ed.). Wiley-Blackwell. [ISBN 0-631-17451-6](#).
- Darini, M., Pazhouhesh, H. & Moshiri, F. (2011). Relationship between employee's innovation (creativity) and time management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, τομ. 25, 201-213.
- Dempster, N., & MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning: Towards a Practical Theory. In J. MacBeath, & N. Dempster (Eds.), *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice* (pp. 178-183). London, UK: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010) Ten strong claims about successful school leadership. Nottingham: NCSL
- Donahoe, John. (1993). The unconventional wisdom of B. F. Skinner: The analysis-interpretation distinction. *Journal of the experimental analysis of behavior*. 60. 453-6. 10.1901/jeab.1993.60-453.
- Driver, (2002). The Learning Organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine? *Human Relations*. Volume 55/1. Pp. 33-53.

- Eilam, B. & Aharon, iI. (2003). Students' planning in the process of self – regulated learning. *Contemporary Educational Psychology* 28, 304 – 34.
- Fatherston, B., & Kelly, R. (2007). Conflict resolution and transformative pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 5(3), 262-285.
- Fullan, M. 2018. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fullan, M., & Gallagher, M.J. (2017) Transforming systems, deep learning and the equity hypothesis. Stanford, CA: Learning Policy Institute.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2016) Bringing the profession back in: Call to action. Oxford, OH: Learning Forward.
- Fullan, M. and Langworthy, M. (2014), A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning, Pearson (with the support of ISTE: Always Learning Series), London, available at: www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf (accessed 12/1/2020).
- Fullan, M. and Donnelly, K. (2013), Alive in the Swamp: ASSESSING Digital Innovations in Education, Nesta, London, available at: www.nesta.org.uk/publications/alive-swamp-assessing-digitalinnovations-education (accessed August 24, 2017).
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole-System Reform*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 2 (1), 5-28.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*. Bristol UK: Falmer Press.
- Green, P. & Skinner, D. (2005). Does time management training work? An evaluation. *International Journal of Training and Development*, vol . 9 (2), 124-139
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2013). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. (επιμ., Α.Σ., Αντωνίου), Αθήνα: Gutenberg.
- Hafner, A. & Stock, A. (2010). Time management training and perceived control of time at work. *The Journal of Psychology*, vol. 144 (5), 429-447.
- Hajnal, V., Walker, K., & Sackney, L. (1998). Leadership, organizational learning and selected factors related to the institutionalization of school improvement initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 44(1), 70-89.
- Hallinger, P. (2011). “Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research”, *Journal of Educational Administration*. Vol. 49 Iss. 2. Pp 125 – 142. Ανακτήθηκε στις 12/1/2020 από την παρακάτω έγκυρη ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699>.
- Hallinger, P. (2003) ‘Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership’. *Cambridge journal of education*, 33(3), 329-351.

- Hallinger, P., and R. H. Heck. (1998). "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995." *School Effectiveness and School Improvement* 9 (2): 157–191. doi: 10.1080/0924345980090203.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Giles, C. (2003). The knowledge society school: An endangered entity. Στο Hargreaves, A. *Teaching in the Knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Harris, A. and Jones, M., (2018.) Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38:4, 351-354, DOI: [10.1080/13632434.2018.1483553](https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553)
- Harris, A., & Jones, M., (2018). The dark side of leadership and management, *School Leadership & Management*, 38:5, 475-477, DOI: 10.1080/13632434.2018.1509276
- Harris, A. Jones, and J. Huffman, eds. 2017. *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. London: Routledge
- Harris, A., and M. Jones, eds. (2015). *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*. SAGE Press.
- Hodges, A. (2000, April). Web of support for a personalized, academic foundation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (ed), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificacion movil del tiempo. *Revista de Educacion*, 298, 271-305.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non – Learning in School and Beyond* (Vol. English ed). London: Routledge.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education* London: Routledge.
- Jex, S.M. & Elacqua, T.C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & stress*, vol. 13 (2), 182-191.
- Johnston, C. (1997). *Leadership and learning organization in self – managing schools*. Unpublished EdD thesis, University of Melbourne.
- Kalantzis, M., & Cope, B., (2013). *Νέα Μάθηση- Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (μετ. Γ. Χρηστίδης), Αθήνα: Κριτική.

- Kegan, R., Lahey, L. Laskow (2009). *Immunity to change: how to overcome it and unlock potential in yourself and your organization*. Boston: Harvard Business Press. ISBN 978-0787963781. OCLC 44972130
- Kim, K., Watkins, K., & Lu Z. (2017). The impact of a learning organization on performance:
Focusing on knowledge performance and financial performance. *European Journal of Training and Development*, 41 (2)177-193.
- King, K. (2009a). *The handbook of the evolving research of transformative learning based on the learning activities survey*. United States: Information Age Publishing.
- King, M. and Newmann, F. (2001), "Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations", *International Journal of Educational Management*, Vol. 15 No. 2, pp. 86-94. <https://doi.org/10.1108/09513540110383818>.
- Klar, H. (2012). «Fostering Distributed Instructional Leadership: A Sociocultural Perspective of Leadership Development in Urban High Schools». *Leadership And Policy In Schools*, 11(4), pp. 365-390.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning - Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: New Jersey
- Kools, M., and L. Stoll. 2016. "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1995). An emerging framework for analyzing school - based professional community. In K. S. Luis & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-44). Newbury Park, CA: Corwin.
- Larivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning- Legitimate peripheral participation*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., K. Seashore, S. Anderson, and K. Wahlstrom. (2017). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins (2008). "Seven Strong Claims About Successful School Leadership." *School Leadership and Management* 28 (1): 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press: London.

- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34, 3, pp. 243 -276.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-79.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Associates (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology*, 130(3), 229-236.
- MacBeath, J. and Cheng, Y.C. (2008), *Leadership for Learning: International Perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities, in R. Huang et al. (eds.), *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*, Ch. 3, Springer -Verlag Berlin Heidelberg, pp. 71-88.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993, March). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford University: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- McNamara, P. (2010, September). Factors influencing the time management behaviours of small business managers. Ανακοίνωση στο SBS HDR Student Conference. Paper 3. <http://ro.uow.edu.au/sbshdr/2010/papers/3> (30/11/2013).
- Meyers, C. V., and D. Hambrick Hitt. (2017). "School Turnaround Principals: What Does Initial Research Literature Suggest They are Doing to be Successful?" *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22 (1), 38-56. doi: 10.1080/10824669.2016.1242070
- Mezirow, J. (1995). *Transformation Theory of Adult Learning*. In M. R. Welton (Ed.). *In Defence of Lifeworld* (pp. 39-70). New York: SUNY Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey- Bass.
- Mezirow & συνεργάτες, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey -Bass: San Francisco.
- Miles M.B. & Huberman A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Morgan, G. (2000). *Όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Muijs, D., & D. Reynolds. (2017). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: SAGE.
- Muijs, D., L. Kyriakides, G. van der Werf, B. Creemers, H. Timperley, and L. Earl. (2014). "State of the Art – Teacher Effectiveness and Professional Learning." *School Effectiveness and School Improvement* 25 (2): 231–256. doi: 10.1080/09243453.2014.885451
- Mulford, W. & Silins, H. (2010) 'Organizational learning in schools'. *International encyclopaedia of education*. Oxford: Elsevier.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33, 2, pp. 175-195.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds), *International handbook of organizational change*, p. 616-641, Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers
- Newman, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Centre on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin – Madison.
- Novak, J. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge*. New York: Routledge.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children- Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Reynolds, D., P. Sammons, B. De Fraine, J. Van Damme, T. Townsend, C. Teddlie, and S.Stringfield. (2014). "Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review." *School Effectiveness and School Improvement* 25 (2): 197–230. doi: 10.1080/09243453.2014.885450
- Rhodes, C. & Brundrett, M. (2010). Leadership for learning, in T. Bush, L. Bell, and D . Middlewood (eds), *The Principles of Educational Leadership and Management*. London, Sage.
- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvement*. San Francisco, CA: Corwin Press.
- Schechter, C., & Qadach, M. (2016). Principal's Learning Mechanisms: Exploring an Emerging Construct. *Leadership and Policy in Schools*, 15 (2), 141-167.
- Scott, A. B., & Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science selfefficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 263–273
- Seashore Louis, K., and M. Lee. (2016). "Teachers' Capacity for Organizational Learning: The Effects of School Culture and Context." *School Effectiveness and School Improvement* 27 (4): 534–556. doi: 10.1080/09243453.2016.1189437
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.

- Senge, P. M. 2014. *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Crown Business.
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sergi, V. (2016). Who's leading the way? Investigating the contributions of materiality to the study of leadership-as-practice. In J. Raelin (Ed.), *Leadership-as-Practice: Theory and Applications* (pp. 110–131). London: Routledge.
- Sharrat, L., & Planche, B. (2018). A Symphony of Skills. *The Learning Professional*, 39(1), 26-30.
- Silins H., & Mulford B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*. 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC.
- Stronge, J. H., Richard, H. B & Catano, N. (2008). *Qualities of Effective Principals*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sutherland, N. (2015). Leadership without leaders: Understanding anarchist organising through the lens of critical leadership studies. In B. Carroll, J. Ford and S. Taylor (Eds.), *Leadership: Contemporary Critical Perspectives* (pp. 212–232). London: Sage.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2013). Leadership for learning. In C. WiseP. Bradshaw & M. Cartwright (Eds.), *Published in Association With The Open University: Leading professional practice in education*(pp. 9-24). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781473915152.n3
- Taylor W. Edward and Snyder J. Melissa, (2012). *A Critical Review of Research on Transformative Learning Theory, 2006 – 2010*. In the handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *Handbook of transformative learning : theory, research, and practice*. Retrieved from <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.snhu.edu>
- Taylor, S. and Spicer, A. (2007). Time for space: A narrative review of research on organizational spaces. *International Journal of Management Reviews*, 9(4), 325–346.
- Taylor, J. & Mackenzie, R.A. (1986). Time is money, so use it productively. *ABA Banking Journal*, vol. 78, 130-133.

- Tichnor- Wagner, A., Harrison, C., & Cohen - Vogel, L. (2016). Cultures of Learning in Effective High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.
- Tisdell, E. J. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 6(1), 48–67. <https://doi.org/10.1177/1541344608318970>
- Toole, J.C. & Louis, K. S. (2002). “The role of professional communities in international education’ Leithwood, K. & Hallinger, P. (eds). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Verbiest, E. (2011). Developing Professional Learning Communities. Paper presented at the AERA conference, New Orleans.
- Viennet, R., and B. Pont. 2017. “Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework”, OECD Education Working Papers, No. 162, OECD Publishing, Paris.
- Walton, J. (2010). Examining a transformative approach to communication education: A teacher research study. *College Student Journal*, 44 (1), 157-1177.
- Wang, X. (2013). Baccalaureate expectations of community college students: Sociodemographic, motivational, and contextual Influences. *Teachers College Record*, 115(4). Retrieved from <http://www.tcrecord.org/library>
- Wasserman, V. and Frenkel, M. (2011). Organizational aesthetics: Caught between identity regulation and culture jamming. *Organization Science*, 22(2), 503–521.
- Watkins K.E., & Marsick, V.J. (1999). Looking Again at Learning in the Learning Organization: A Tool that can Turn into a Weapon. *Learning Organization*, 6(5), 207-211.
- Wright, T.A. (2002). Dialogue: The importance of time in organizational research. *The Academy of Management Review*, vol. 27 (3), 343-345.
- Zajda, J. (2004). The role of the state in Education. An Editorial introduction. *International Review of Education*, 50: 200-221.
- Zampetakis, L.A., Bouranta N. & Moustakis V. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, τμ. 5, 23-32.

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ., & Καρατζιά, Ε. κ.ά. (2003). *Συνοπτική παρουσίαση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης, στην*

Αυστραλία, τον Καναδά, τις Η.Π.Α., την Ιαπωνία και την Ν. Ζηλανδία.
<http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes>.

- Αλαχιώτης, Σ. (2000). Εισαγωγή στις *Συμπληρωματικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο. Σχολικό έτος 2000-2001*.
Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., Ο.Ε.Δ.Β.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*.
Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Χρόνος και Μάθηση: μια θεμελιώδης σχέση για την εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Α' τόμος, Ιωάννινα*.
- Δημακοπούλου, Α. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων – Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής. Διπλωματική εργασία, Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (2010). *Στρατηγική και Διαδικασίες για το Σχεδιασμό και την Εφαρμογή Δημοσίων Πολιτικών στην Ελλάδα*.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση - Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Κίτσιου, Ρ. (2014). *Οδηγίες για τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων*. Project ECONOLANG. ΕΜΔΔΕΓΠ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(2), Αύγουστος 1998.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1999). Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανάρα, Α. (2017). Σχολείο και Κοινωνία: Απόψεις εκπαιδευτικών, Γονέων και Μαθητών. Πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό – κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

- Μπαγάκης, Γ., Κ. Δεμερτζή & Θ. Σταμάτης (Επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for learning*. Αθήνα: Λιβάνης
- Μπάκας, Θ. (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές, Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας *Συνέδριο Ιωάννινα 17-24 Μαΐου 2007* ανακτήθηκε στις 12-01-2020 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf>
- Μπόνια, Α. (2009). Επιμερισμός και διαχείριση χρόνου φοιτητών Πολυτεχνικών Σχολών. Η περίπτωση του Πολυτεχνείου Κρήτης. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία. Κρήτη: Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης Πολυτεχνείου Κρήτης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία-Ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- ΟΟΣΑ, (2016). *Έκθεση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/ti-perilamvanei-i-nea-ekthesi-toy-oosai-estiasmeni-meleti-episkopisis-tis>.
- Παλάτος, Γ. (2005). Το σχολικό βιβλίο: πώς είναι και πώς θα θέλατε να είναι. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές (Πρακτικά συνεδρίου 17/19/02/2005). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ, σσ. 32-38.
- Πασιάς, Γ. (2017). *«Το σχολείο ως οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις για το ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
- Πασιάς, Γ. (2012). «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1957-2010). Μια ιστορική συγκριτική προσέγγιση», στο Μπουζάκης, Ι. (επιμ). *Συγκριτική Παιδαγωγική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 355-380.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σοφού, Ε. (2002). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 223-238.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., (2003) Φ.Ε.Κ. τ. Α' 303/13-03-03 *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*.

