

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ηλεία για τη λειτουργία των σχολείου ως οργανισμός μάθησης του P.M. Senge

Ileia Primary School teachers' perspective on school's function as P.M. Senge's Learning Organisation

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος, Δάσκαλος, Msc, kzogopoulos@gmail.com

Constantine Zogopoulos, Teacher in Primary Education, Msc, kzogopoulos@gmail.com

Abstract: In an era of novelty, technology and information evolution and constant change, school faces the urge to transform into a Learning Organisation one which will have vision, set goals and will be able to successfully and constantly adjust to any demand plus it will be effective at the same time.

The present research had as its main goal to investigate, using the teachers' perspectives, whether schools nowadays share indeed characteristics of a Learning Organisation according to Senge's Five Disciplines. 227 Primary School teachers all over the Prefecture of Ileia participated in a quantitative research answering numerous questionnaires used for this purpose. The data collected was analysed with the use of SPSS v25 software. According to the results of the research, school units in Ileia have adopted features of the Learning Organisation model to a satisfactory standard. Teachers, appear to realize the necessity of the school transforming itself into a Learning Organisation in order to achieve constant evolution to satisfy new educational and social needs.

Key words: Learning Organisation, Senge, school, teachers

Περίληψη: Στην εποχή της καινοτομίας, της εξέλιξης της τεχνολογίας των πληροφοριών και των διαρκών αλλαγών, το σχολείο αντιμετωπίζει την ανάγκη να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης, που θα έχει όραμα, θα θέτει στόχους και θα μπορεί να προσαρμόζεται διαρκώς με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις, ενώ παράλληλα θα είναι αποτελεσματικό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αν τα σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια από 227 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό SPSS v25. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, έχουν υιοθετήσει σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό για διαρκή εξέλιξη σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: οργανισμός μάθησης, Senge, σχολείο, εκπαιδευτικοί

1. Εισαγωγή

Η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν καταστήσει την καινοτομία και την αλλαγή απαραίτητες για όλους τους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Οι οργανισμοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα προσαρμογής στις νέες εξελίξεις και υιοθέτησης αλλαγών για τη συνεχή βελτίωσή τους (Renshaw, 2003· Senge, 1990). Πολλοί από τους ερευνητές θεωρούν ότι το σχολείο θα πρέπει να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης όπου θα επικεντρώνεται στη βελτίωση των ατόμων, την έρευνα, τη διαρκή μάθηση, το διάλογο, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής κοινότητας και τη δέσμευσή τους για την επιτυχή υλοποίηση των στόχων μέσα από ένα κοινό όραμα (Marquardt, 1996· Senge, 1990· Watkins & Marsick, 2003). Μέσα από τον μετασχηματισμό σε οργανισμό μάθησης, το σχολείο θα μπορεί να καλλιεργήσει την ικανότητα για διαρκή μάθηση και σκέψη, να προάγει την καινοτομία, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους και να είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις όποιες αλλαγές του περιβάλλοντος προς όφελος της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών (Williams et al., 2012).

2. Ο οργανισμός μάθησης

Ο όρος οργανισμός μάθησης υιοθετήθηκε για πρώτη φορά από τον Carrant το 1987 (όπ. αναφ. Marah et al., 2006) για να περιγράψει τους οργανισμούς που αναζητούσαν νέους τρόπους οργάνωσης στον τομέα των επιχειρήσεων προκειμένου να επιβιώσουν σε περιόδους έντονου ανταγωνισμού στις αγορές. Η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης ξεκίνησε με τους Argyris και Schön (1978) προκειμένου να αναπτύξουν μια θεωρία για την αποτελεσματικότερη διοίκηση. Ως έννοια όμως διαδόθηκε κυρίως με τον Senge (1990) όταν εκδόθηκε το βιβλίο του *The Fifth Discipline*. Ο Senge (1990) θεωρεί τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που έχει υιοθετήσει τη μάθηση ως αναπόσπαστο στοιχείο. Είναι το μέρος όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα μοντέλα σκέψης. Η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς πώς να μαθαίνουν ως μέλη ενός οργανισμού. Ο οργανισμός μάθησης θα πρέπει να διαθέτει συστηματική σκέψη, όραμα, προσωπική ικανότητα και ομαδική μάθηση για τη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από μια συλλογική προσπάθεια (Senge, 1990). Επιπρόσθετα, ο Marquardt (1996) τον θεωρεί ως έναν οργανισμό που λειτουργεί

συλλογικά για τη βελτίωση, τη συλλογή, τη διαχείριση και τη χρήση της γνώσης για την επιτυχία του μέσω της μάθησης η οποία είναι παρούσα σε κάθε επίπεδο της λειτουργίας του.

Οι Watkins και Marsick (1993) θεωρούν τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που μαθαίνει συνεχώς και εξελίσσεται και δημιουργεί τις συνθήκες για μια κουλτούρα μάθησης. Η μάθηση είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί και να υποστηριχθεί συλλογικά για να μεγιστοποιηθεί το όφελος με τη συμμετοχή των εργαζόμενων στους στόχους του οργανισμού προκειμένου να πετύχουν την καλύτερη απόδοση μέσα στον οργανισμό.

Οι Watkins και Marsick (1993) πρότειναν έξι ενέργειες που δύναται να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης:

- ✓ Ενδυνάμωση και στήριξη των ανθρώπων για ένα συλλογικό όραμα.
- ✓ Προώθηση της αναζήτησης και του διαλόγου.
- ✓ Ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης.
- ✓ Δημιουργία συνεχών ευκαιριών μάθησης.
- ✓ Διασύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον.
- ✓ Διαχείριση και διαμοιρασμός της νέας γνώσης.

Επιπλέον οι Watkins και Marsick (1993) παρουσίασαν επτά διαστάσεις για έναν οργανισμό μάθησης: α) Σε ατομικό επίπεδο τη μάθηση για τα μέλη του με τη δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης, την προώθηση του διαλόγου και της αναζήτησης. β) Σε ομαδικό επίπεδο την ενίσχυση της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας. δ) Στο επίπεδο του οργανισμού, τη δημιουργία υποσυστημάτων για τη σύλληψη και το διαμοιρασμό της γνώσης. ε) Την ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων-μελών του οργανισμού για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος. στ) Τη σύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό). ζ) Την ηγεσία που προάγει τη μάθηση στην προοπτική μετασχηματισμού ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.

Σύμφωνα με τους Skerlavaj και Dimivski (2006) και Kantabutra (2006) η μάθηση ενισχύει την οργανωσιακή ικανότητα για καινοτομία και ανάπτυξη. Ο οργανισμός θα πρέπει να διαθέτει οργανωμένες δομές για να καταγράφει τη νέα γνώση και να τη διαμοιράζει σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Ένας οργανισμός για να επιβιώσει, θα πρέπει ο ρυθμός μάθησης να είναι ίδιος ή μεγαλύτερος από το ρυθμό αλλαγών στο εξωτερικό του περιβάλλον (Revans, 1982).

3. Ο οργανισμός μάθησης σύμφωνα με τον P.Senge

Ο P. Senge το 1990 εξέδωσε το βιβλίο: *THE FIFTH DISCIPLINE: The Art & Practice of the Learning Organization* (Η Πέμπτη Πειθαρχία - η τέχνη και πρακτική του οργανισμού

μάθησης) το οποίο εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη θεωρία βασισμένη σε πέντε αρχές που θα πρέπει να οικοδομηθούν σε έναν οργανισμό για να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. Για την οργανωσιακή μάθηση είναι απαραίτητες πέντε αρχές που θα πρέπει να υπάρχουν και να λειτουργούν σε έναν οργανισμό οι οποίες όταν εφαρμόζονται μετατρέπουν τους παραδοσιακούς οργανισμούς σε οργανισμούς μάθησης (Senge, 1990). Αυτές οι αρχές δεν είναι νέες για τους ερευνητές, ωστόσο ο Senge τις συστηματοποίησε φτιάχνοντας ένα θεωρητικό μοντέλο όπου ο συνδυασμός και η εφαρμογή και των πέντε αρχών θα συμβάλλουν στην οργανωσιακή μάθηση. Η εφαρμογή τους είναι δύσκολη και επίπονη διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερη αφοσίωση, επιμονή και χρόνο και για αυτό ο Senge την ονόμασε *πειθαρχία* (discipline). Οι ακόλουθες πέντε αρχές αφορούν:

- ✓ Την Προσωπική Ικανότητα (Personal Mastery).
- ✓ Τα Νοητικά Μοντέλα (Mental Models).
- ✓ Την Ομαδική Μάθηση (Team Learning).
- ✓ Το Κοινό Όραμα (Shared Vision).
- ✓ Τη Συστημική Σκέψη (Systems Thinking).

Σύμφωνα με τον Senge (1990), οργανισμό μάθησης έχουμε όταν οι άνθρωποι επεκτείνουν συνέχεια τη δημιουργική τους ικανότητα για την επίτευξη στόχων και αποτελεσμάτων που επιθυμούν. Ο οργανισμός χρησιμοποιεί τις μαθησιακές διαδικασίες στο ατομικό επίπεδο, το ομαδικό και το οργανωσιακό επίπεδο όπου μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των συνεχών πειραματισμών, παράγεται νέα γνώση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων νοητικών μοντέλων προκειμένου ο οργανισμός να πετύχει καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον και να έχει προοπτική για το μέλλον. Προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να υπάρχει συστηματική σκέψη με ελεύθερο, συλλογικό αναστοχασμό και οι άνθρωποι να μαθαίνουν και να καινοτομούν διαρκώς μέσα από τη συλλογική μάθηση. Επίσης, χρειάζεται αλλαγή της νοοτροπίας και της σκέψης που δε θα περιορίζεται στην εκμάθηση νέων καθηκόντων, αλλά θα επεκτείνεται στην ανάπτυξη της «δημιουργικής έντασης» με βάση το όραμα, δηλαδή στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο πού βρισκόμαστε, τι θέλουμε να κάνουμε και τι μπορούμε να κάνουμε για να το καλύψουμε (Senge, et al., 1999). Η αλλαγή είναι αναγκαία και μπορεί να γίνει με το ξεπέραςμα παρωχημένων μοντέλων σκέψης (Kofman & Senge, 1993).

4. Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός

Οι διεθνείς κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, ιδιαίτερα όπως εμφανίστηκαν από τη δεκαετία του 1990, είχαν επίδραση και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αφορούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη Διοίκηση. Δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ρόλο του σχολείου, όσον αφορά την

αποτελεσματικότητα, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αξιολόγηση, θέτοντας την ανάγκη μετασχηματισμού και προσαρμογής του στα νέα δεδομένα που επέφερε η κοινωνία της γνώσης (Hofman et al., 2005). Ο Sarason (1990) σημειώνει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν αποτύχει. Με βάση τα στοιχεία, πολλές από αυτές είχαν περιορισμένη επιτυχία καθώς δεν είχε αναγνωριστεί όσο θα έπρεπε ότι η αλλαγή είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, μια εξελικτική δύναμη με έμφαση στη μάθηση και την προσαρμογή και όχι αυτοσκοπός (Dixon, 1994 ‘Fullan, 1991’ Fullan & Miles, 1992). Στο πλαίσιο αυτών των προκλήσεων και της προσπάθειας για αύξηση και βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, αποκτάει μεγάλο ενδιαφέρον ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μαθητόκενους οργανισμούς. Μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις άρχισε να εμφανίζεται η ιδέα του οργανισμού μάθησης με τον Senge (1990) ως κύριο θεμελιωτή για το χώρο των επιχειρήσεων. Ωστόσο πολλές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν πολλά στοιχεία με έναν οργανισμό και τέθηκε η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης καθώς παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο το οποίο ευνοεί την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα των σχολείων να μπορούν να λειτουργούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται και να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της αλλαγής.

Σε ένα σχολείο ως μαθητόκενου οργανισμού, βασικό στοιχείο αποτελεί η μάθηση, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, ιδεών και πρακτικών στα πλαίσια της ομαδικής συνεργασίας. Αυτό θα έχει θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης (Clement & Vandenberghe, 2001). Ως ανοικτό σύστημα το σχολείο θα πρέπει να είναι δεκτικό στις αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις υιοθετώντας τις απαραίτητες αλλαγές, την καινοτομία και τη νέα γνώση που θα προκύπτει και μέσα από το σχολείο με την έρευνα, τον πειραματισμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν σε ομάδες-κοινότητες μάθησης προάγοντας τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και τη συνεργασία αναπτύσσοντας παράλληλα μια κουλτούρα που θα εναρμονίζει την επίτευξη των προσωπικών στόχων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών με τους στόχους και το όραμα του σχολείου (Vanhoof et al., 2009). Η ηγεσία με τις πρακτικές της θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά, να ενισχύει τη συνεργασία και την ελεύθερη έκφραση, να επιβραβεύει τη δημιουργικότητα, να συντονίζει και να κατευθύνει με ξεκάθαρο όραμα και στόχους κάνοντας συμμετόχους και τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και τη δέσμευσή τους για την υλοποίησή τους.

Όπου τα σχολεία λειτουργούν με όρους οργανωσιακής μάθησης τα αποτελέσματα για τους μαθητές είναι καλύτερα, καθώς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεσμεύονται σε μια διαρκή μάθηση μέσα από ομάδες εργασίας (Chan, 2009). Η οργανωσιακή μάθηση δίνει προτεραιότητα στη μάθηση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα λήψης των αποφάσεων, στη δέσμευση, στο όραμα, στους στόχους, στη συνεργασία, στις νέες

ιδέες, στην καινοτομία, στην κοινωνική λογοδοσία και στην ανάπτυξη συστημικής σκέψης όλων των μελών του οργανισμού. Ο οργανισμός θα μπορεί καλύτερα να χειριστεί τις όποιες αλλαγές και επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον. Η μάθηση ως προτεραιότητα μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα δεκτική των αλλαγών και αποτελεί σημαντική παράμετρος για την υιοθέτηση αλλαγών από τα σχολεία (Kruse, 2003· Silins & Mulford, 2002).

Στις νέες αυτές ανάγκες και προκλήσεις οι πέντε αρχές του Senge για τον οργανισμό μάθησης με τη συμβολή των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οικοδομήσουν ένα σχολικό οργανισμό μάθησης, αρκεί να προσδιορίζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό, τα αποτελέσματα που αναμένονται, ο ρόλος της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών και οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων (Senge et al., 2000). Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και άλλοι συγγραφείς. Οι Geijsel et al. (2001) έχουν την άποψη πως η καινοτομία και η αναδιάρθρωση των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ενθαρρύνουν τα μέλη του στις διαδικασίες της αλλαγής. Για τον Bierenna (1999) η ιδέα του οργανισμού μάθησης, παρέχει μια αναγεννητική επιρροή στην καλλιέργεια και την ανανέωση της αλλαγής για τη βελτίωση των σχολείων. Οι Isaacson και Bamburgh (1992) θεωρούν πως είναι σημαντικό να εξεταστούν οι πέντε αρχές του Senge για την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης.

5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως μαθάνοντες οργανισμοί σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge.

Ειδικότερα στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τη δυνατότητα εφαρμογής της οργανωσιακής μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

6. Ερευνητικά ερωτήματα

- ✓ Οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P.M. Senge με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
- ✓ Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις πέντε αρχές του Senge ως προς το βαθμό που εμφανίζονται στα σχολεία;

7. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν από τετραθέσια ως πολυθέσια δημόσια δημοτικά σχολεία στο Νομό Ηλείας. Η έρευνα διεξήχθη από τις 20 Απριλίου έως τις 30 Μαΐου 2018. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν διαφορετικών ηλικιών, χρόνων υπηρεσίας και εργασιακής σχέσης (μόνιμοι-αναπληρωτές). Συνολικά δόθηκαν απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο από 227 άτομα του πληθυσμού. Το δείγμα που επιλέχθηκε έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικό με βάση κοινά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των ερωτώμενων προκειμένου τα όποια συμπεράσματα να ισχύουν για το σύνολο του πληθυσμού προέλευσης του δείγματος (Παπαναστασίου, 2005). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling).

8. Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητικό εργαλείο

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα ως μέθοδος για τη συλλογή των στοιχείων. Η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα για τη μέτρηση θεωρητικών εννοιών, απόψεων, αντιλήψεων μέσω κλειστών ή ανοιχτών ερωτήσεων οι οποίες έχουν επιλεγεί εκ των προτέρων δίνοντας τη δυνατότητα στους ερωτώμενους για επιλογή από προκαθορισμένες απαντήσεις ή την επιλογή ελεύθερης έκφρασης με τη δυσκολία όμως της κατηγοριοποίησης (Κυριαζή, 2005΄ Ψαρρού και.άλ., 2004). Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων στην έρευνα (Javeau, 1996).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που αποτελούνταν από τρία μέρη με 74 ερωτήσεις. Ένα μέρος του ερωτηματολογίου εκτός από τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, περιείχε το ερωτηματολόγιο LOQS του Park (2008) με 35 ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το αν οι σχολικές μονάδες παρουσίαζαν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge (1990). Οι απαντήσεις δίνονται από τους ερωτώμενους στη βάση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert που επεκτείνεται από το 1 (Σχεδόν ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (Συχνά) έως το 5 (Σχεδόν πάντα).

9. Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS v 25.0. (Statistical Package for Social Sciences) προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων αφού είχε

προηγηθεί ο έλεγχος της πληρότητας των απαντήσεων. Ανάλογα με το είδος των μεταβλητών και τις συσχετίσεις έγινε διαφορετική στατιστική ανάλυση και επεξεργασία (πίνακες συχνοτήτων –ποσοστών, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστο, ελάχιστο).

Ο έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων (Πίνακας 1) για τις επιμέρους διαστάσεις (αρχές Senge) έδωσε τον δείκτη Cronbach α από 0,844 μέχρι 0,893, ενώ για το σύνολο και των πέντε διαστάσεων είχαμε (Cronbach's $\alpha=0,962$).

Αρχές του Senge	Αριθμός ερωτήσεων	
Κοινό όραμα	7	0,893
Νοητικά μοντέλα	8	0,887
Προσωπική ικανότητα	6	0,844
Συστημική Σκέψη	7	0,859
Ομαδική μάθηση	7	0,889
Οργανισμός μάθησης	35	0,962

10. Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας λόγω έλλειψης χρόνου και πόρων και η ερευνητική προσέγγιση εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επομένως τα ευρήματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν για άλλους νομούς ή για όλη την Ελλάδα.

Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό αναφοράς μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας και της συγκέντρωσης ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων. Αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υπήρχε η δυνατότητα για τυχόν διευκρινίσεις μέσω της παρουσίας του ερευνητή δια ζώσης ή μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας (email).

11. Αποτελέσματα

11.1. Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Σχετικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Πίνακας 2) συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι άνδρες ήταν σε ποσοστό 27,3% και οι γυναίκες σε ποσοστό 72,7%. Ο πληθυσμός του δείγματος είχε περισσότερες γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες.

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων στην οποία βρίσκονταν, το μεγαλύτερο μέρος ήταν μεταξύ 31-40 ετών (26,9%), ακολουθεί η ηλικία μεταξύ 41-50 ετών (24,7%), σε μεγαλύτερη ηλικία 51-55 ετών (24,2%), με μικρότερα ποσοστά βρίσκονταν στην ηλικία

μεταξύ των 22-30 ετών (16,7%) και τέλος στην ηλικία 56 ετών και άνω βρίσκονταν το 7,5%.

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων δεν είχε επιπλέον σπουδές (41,9%), ένα μικρότερο μέρος διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (22%), το 15,9% είχε πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου με τα Παιδαγωγικά τμήματα ως απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, το 9,3% διέθετε και δεύτερο πτυχίο από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.). Τέλος σε ακόμα μικρότερο ποσοστό (4%) είχε δηλώσει κάτι άλλο ως επιπλέον σπουδές, ενώ μόλις το 0,4 %, διέθετε διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Όσον αφορά τη σύνθεση των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 (Δάσκαλοι/ες) σε ποσοστό 86,8% ενώ σε αρκετά μικρότερα ποσοστά ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 06 (Αγγλικής Φιλολογίας), σε ποσοστό 4,8%, εκπαιδευτικοί ΠΕ 16 (Μουσικών Σπουδών) και ΠΕ 19-20 (Πληροφορικής) με παρόμοια ποσοστά (2,2%) και σε πολύ μικρότερα ποσοστά ήταν εκπαιδευτικοί άλλων κλάδων και ειδικοτήτων.

Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν το μεγαλύτερο μέρος είχε λίγα έτη (μέχρι 3 έτη) σε ποσοστό 41,4%, σε μικρότερο ποσοστό (17,6%) από 7-11 έτη, σε παρόμοιο ποσοστό (16,3%) από 12-24 έτη, το 12,8% είχε 25 έτη και άνω, ενώ από 4-6 έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν το 11,9%.

Όπως διαπιστώνει κανείς η συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, το μεγαλύτερο μέρος (31,9%) είχε 25 και άνω έτη, το 28,8% από 12-24 έτη, το 26,5% είχε από 7-11 έτη, ενώ ένα μικρότερο μέρος είχε μέχρι 3 έτη (8%) και από 4-6 έτη το 4,9%.

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (55,9%), ενώ το 33,9%, αναπληρωτές. Στους μόνιμους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 8,4% και οι Υποδιευθυντές/ντριες σε ποσοστό 1,8%. Συνολικά, το 66,1% ήταν μόνιμοι.

Πίνακας 2. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος

Μεταβλητές		Συχνότητα (N=227)	Ποσοστό %
Φύλο	Ανδρας	62	27,3
	Γυναίκα	165	72,7
Ηλικία	22-30	38	16,7
	31-40	61	26,9
	41- 50	56	24,7
	51-55	55	24,2
	56 και άνω	17	7,5
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση στο Διδακταλείο	15	6,6
	Εξομοίωση πτυχίου	36	15,9

	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	9,3
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	50	22,0
	Διδακτορικό Δίπλωμα	1	0,4
	Άλλο	9	4,0
	Όχι	95	41,9
Εργασιακή σχέση/Ιδιότητα	Μόνιμος/η	127	55,9
	Αναπληρωτής/ρια	77	33,9
	Δ/ντής/ρια	19	8,4
	Υποδ/ντής/τρια	4	1,8
Κλάδος	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	197	86,8
	ΠΕ 06 Αγγλικών	11	4,8
	ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	5	2,2
	ΠΕ 19-20 Πληροφορικής	5	2,2
	ΠΕ 16 Μουσικής	2	0,9
	ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών	2	0,9
	ΠΕ 05 Γαλλικών	2	0,9
	ΠΕ 07 Γερμανικών	1	0,4
	ΠΕ 32 Θεατρικής Αγωγής	2	0,9
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε	0-3	94	41,4
	4-6	27	11,9
	7-11	40	17,6
	12-24	37	16,3
	25 και άνω	29	12,8
Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-3	18	8,0
	4-6	11	4,9
	7-11	60	26,5
	12-24	65	28,6
	25 και άνω	73	32,0
	13 και άνω/θέσιο	19	8,4

11.2. Οι πέντε αρχές του Segne

Αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το κοινό όραμα (Πίνακας 3.), ένα υψηλό ποσοστό (82,4%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι στο σχολείο συχνά και σχεδόν πάντα δημιουργούν μαζί με τον/τη Διευθυντή/ντρια το όραμα και τους στόχους για το σχολείο. Σε υψηλό ποσοστό (70,1%) συχνά και σχεδόν πάντα οι προσωπικοί τους στόχοι εναρμονίζονται με τους στόχους και το όραμα για το σχολείο και για τα οποία δεσμεύονται (68,3%). Οι αρχές και ο τρόπος διδασκαλίας τους συμβαδίζουν με το σχολικό όραμα συχνά και σχεδόν πάντα (65,2%) και συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό (69,2%) για τις αρχές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη του οράματος. Επίσης, σε υψηλό ποσοστό (73,6%) θεωρούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα επικρατεί κλίμα ελευθερίας και εξοικείωσης με τους συναδέλφους τους να μοιράζονται απόψεις και ιδέες, ενώ σε μεγάλο βαθμό (66,9%) όταν υιοθετούν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους συνυπολογίζουν την επίδραση στους στόχους και το όραμα του σχολείου.

Πίνακας 3. Κοινό Όραμα (ΚΟ)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
33. Οι εκπαιδευτικοί μας δημιουργούν μαζί το όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,9	2,2	14,5	46,3	36,1
5. Οι εκπαιδευτικοί μας αναπτύσσουν τους προσωπικούς τους στόχους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα ή τους στόχους του σχολείου		2,6	27,3	52,0	18,1
9. Οι εκπαιδευτικοί μας δεσμεύονται για ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου.		8,8	22,9	45,8	22,5
13. Οι εκπαιδευτικοί μας ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους αρχές ή τους στόχους διδασκαλίας τους με το σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,4	3,5	30,8	47,6	17,6
17. Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν για τις αρχές που απαιτούνται για την επίτευξη του σχολικού οράματος της σχολικής μονάδας.		4,0	26,9	47,6	21,6
21. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται άνετα να μοιράζονται ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχολικό όραμα.	0,4	7,0	18,9	45,8	27,8
25. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο στο σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.		2,2	30,8	43,6	23,3

Σχετικά με τα νοητικά μοντέλα (Πίνακας 4.), το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων (59%) εκτιμά πως οι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα, εφαρμόζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και διερευνούν τις απόψεις τους για τις νέες πρακτικές (61,7%). Σε υψηλά ποσοστά επίσης κυμαίνεται η άποψη των συμμετεχόντων (60,4%) ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν συχνά και σχεδόν πάντα τον τρόπο επίδρασης των πεποιθήσεών τους στις πρακτικές τους και αλλάζουν συχνά και σχεδόν πάντα τις πρακτικές τους με βάση τις αντιδράσεις των μαθητών (72,7%). Η πλειονότητα των ερωτώμενων (70,9%) έχει την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα, αναστοχάζονται στις πεποιθήσεις τους για την εκπαίδευση εξ αφορμής σημαντικών γεγονότων στο χώρο του σχολείου ή στην τάξη. Υψηλό ποσοστό (67,4%) των συμμετεχόντων εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα, μοιράζονται σκέψεις και αντιλήψεις για δραστηριότητες της σχολικής ζωής με άλλους

εκπαιδευτικούς για να βεβαιωθούν ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές. Σε μεγάλα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, θεωρούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα μπορούν να εξηγήσουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα για το σχολείο (67,4%) και ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης (55,5%).

Πίνακας 4. Νοητικά Μοντέλα (NM)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
2. Οι εκπαιδευτικοί μας αλλάζουν το παλιό τους στυλ διδασκαλίας ή πρότυπο για να εφαρμόσουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές.	1,3	7,9	31,7	48,0	11,0
6. Οι εκπαιδευτικοί μας διερευνούν ενεργά τις υποθέσεις και τις ιδέες μεταξύ τους σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές.	0,9	4,0	33,5	52,4	9,3
10. Οι εκπαιδευτικοί μας γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.		6,6	33,0	46,3	14,1
14. Οι εκπαιδευτικοί μας μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.		4,4	22,9	53,3	19,4
18. Οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν συχνά τα σημαντικά γεγονότα του σχολείου ή της τάξης για να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση.	1,3	3,1	24,7	48,9	22,0
22. Οι εκπαιδευτικοί μας συχνά μοιράζονται τις σκέψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες σχολικής φοίτησης με άλλους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές.		7,9	24,7	53,7	13,7
26. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις δικές τους υποθέσεις αναπτύσσοντας τη συλλογιστική του σχολείου.		3,5	29,1	52,9	14,5
30. Οι εκπαιδευτικοί μας ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης.	1,8	10,6	32,2	48,0	7,5

Αναφορικά με την *προσωπική ικανότητα* (Πίνακας 5.) σε όλες τις ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων είχαν την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για να έχουν σαφείς επαγγελματικούς στόχους στο σχολείο (63,9%) συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για την

προσωπική τους ανάπτυξη (57,7%) είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται με ξεκάθαρο τρόπο την υπάρχουσα πραγματικότητα και τους επαγγελματικούς τους στόχους (68,2%) να γεφυρώνουν το χάσμα που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που επιθυμούν για το μέλλον (60,8%) να συμπληρώσουν τυχόν ελλείψεις σε δεξιότητες και γνώσεις για την διδασκαλία τους (68,8%) και ότι έχουν δυνατότητες και ευκαιρίες για μάθηση στη διδασκαλία ή σε άλλες εργασίες (50,7%) ενώ το 47,1%, των εκπαιδευτικών σπάνια ή μερικές φορές έχουν αυτή την δυνατότητα και τις ευκαιρίες.

Πίνακας 5. Προσωπική Ικανότητα (ΠΙ)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
3. Οι εκπαιδευτικοί μας εργάζονται συνεχώς για να αποσαφηνίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους στο σχολείο.		5,7	30,4	48,9	15,0
11. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε συνεχείς δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη.	0,9	7,0	34,4	43,6	14,1
19. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιλαμβάνονται την τρέχουσα πραγματικότητα με σαφήνεια όσον αφορά τους στόχους της επαγγελματικής τους εξέλιξης.	0,4	4,8	26,4	51,5	16,7
27. Στο σχολείο μας, οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μαθαίνουν να γεφυρώνουν το κενό μεταξύ της τρέχουσας πραγματικότητας και του επιθυμητού μέλλοντος.	0,4	4,4	34,4	46,3	14,5
31. Οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων στη διδασκαλία και στις θεματικές ενότητες.	0,9	4,4	26,0	50,7	18,1
34. Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ευκαιρίες μάθησης στη διδασκαλία ή σε άλλες επαγγελματικές εργασίες.	2,2	8,8	38,3	41,0	9,7

Σχετικά με την *ομαδική μάθηση* (Πίνακας 6.), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (59,5%) είχε την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πληροφορίες για τα μαθήματα με άλλους συναδέλφους και συμμετέχουν συχνά και σχεδόν πάντα σε συζητήσεις για μοιραστούν ιδέες και απόψεις για θέματα διδασκαλίας και μάθησης (63%). Σε υψηλά ποσοστά οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα (70,5) οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ισοτιμία και συχνά και σχεδόν πάντα (74,5%) θεωρούν ότι η ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών σε επίπεδο ομάδας βοηθάει στην επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων θεωρεί πως συχνά και σχεδόν

πάντα στο σχολείο (73,2%) υπάρχει σεβασμός και ενσυναίσθηση στις απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών και συχνά και σχεδόν πάντα υπάρχει η δυνατότητα για υποβολή ερωτήσεων μεταξύ των συναδέλφων σε κλίμα ελευθερίας (77,1%). Τέλος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα (52,9%) οι εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Πίνακας 6. Ομαδική Μάθηση (ΟΜ)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
4. Οι εκπαιδευτικοί μας μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης με άλλους συναδέλφους.	0,4	6,2	33,9	43,6	15,9
8. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές.	0,9	6,2	30,0	44,5	18,5
12. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιμετωπίζονται ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας	0,9	4,4	24,2	42,3	28,2
16. Οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη για την επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων.		4,8	20,7	47,6	26,9
20. Οι εκπαιδευτικοί μας σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντάς τες από την πλευρά του συναδέλφου τους.	0,9	2,2	23,8	43,2	30,0
24. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το επαγγελματικού καθεστώσ στο σχολείο.	0,4	2,6	19,8	38,3	38,8
28. Στο σχολείο μας, οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.	2,2	6,6	38,3	34,4	18,5

Ως προς τη *συστημική σκέψη* (Πίνακας 7.), το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει την άποψη ότι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα (62,2%) συνδέουν με προσοχή την τρέχουσα εκπαίδευση με τη μελλοντική προοπτική των μαθητών και συχνά και σχεδόν πάντα (75,8%) η ενασχόλησή τους με τις προκλήσεις και τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο σχολείο γίνεται με γνώμονα την επίδρασή τους στους μαθητές. Σε υψηλό ποσοστό οι συμμετέχοντες εκτιμούν πως συχνά και σχεδόν πάντα (62,6%) οι εκπαιδευτικοί κατά τη δημιουργία ή τροποποίηση σχολικών κανόνων, εναρμονίζονται με το ισχύον νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πράξεις ενώ στην ενασχόλησή τους με

θέματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τους τις τυχόν επιδράσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 58,1%. Υψηλά ποσοστά έχουμε και στις απαντήσεις των ερωτώμενων σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα λαμβάνουν υπόψη τους στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, τις επιδράσεις στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (66,6%) υιοθετούν διαφοροποιημένη-συμπεριληπτική μορφή διδασκαλίας (81,5%) ενώ αντιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά θέματα ως συνέχεια και με προοπτική και όχι αποσπασματικά ή ως στιγμιαία συμβάντα (75,3%).

Πίνακας 7. Συστημική Σκέψη (ΣΣ)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
7. Οι εκπαιδευτικοί μας συνδέουν προσεκτικά την τρέχουσα εκπαίδευση με την μελλοντική προοπτική των μαθητών.	0,4	5,7	31,7	46,3	15,9
15. Όταν ασχολούνται με σχολικές προκλήσεις, και αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την επίδραση στους μαθητές.		3,1	21,1	48,0	27,8
23. Κατά την αλλαγή και τη δημιουργία σχολικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και τις εκπαιδευτικές πράξεις.	0,9	6,6	30,0	45,4	17,2
29. Όταν οι εκπαιδευτικοί μας ασχολούνται με ένα πρόβλημα πειθαρχίας, και «αρνητικής» συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς	2,2	7,9	31,7	39,6	18,5
32. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων τους στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του σχολείου.		4,4	29,1	44,1	22,5
35. Κατά την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.	0,4	4,0	14,1	44,5	37,0
1. Οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τους τα εκπαιδευτικά θέματα ως μια διαδικασία με συνέχεια και όχι σαν ένα στιγμιαίο γεγονός ή συμβάν.	0,4	2,6	21,6	42,3	33,0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 8., η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται γύρω στο 4 για κάθε αρχή και συνολικά για τον οργανισμό μάθησης σύμφωνα με τον Senge. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει συχνά χαρακτηριστικά κοινού οράματος, νοητικών μοντέλων, προσωπικής ικανότητας, ομαδικής μάθησης και συστημικής σκέψης ενώ έχουν αναπτυχθεί σε

ικανοποιητικό βαθμό στα σχολεία οι αρχές της οργανωσιακής μάθησης δεδομένου ότι η κλίμακα Likert των απαντήσεων ήταν πενταβάθμια. Από τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης περισσότερο αναπτυγμένες είναι το *κοινό όραμα* με την *ομαδική μάθηση* και τη *συστημική σκέψη*.

Πίνακας 8. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις αρχές του Senge

Αρχές του Senge	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Κοινό όραμα (ΚΟ)	227	2	5	3,9	,635
Νοητικά μοντέλα (ΝΜ)	227	2	5	3,7	,594
Προσωπική ικανότητα(ΠΙ)	227	1	5	3,7	,611
Ομαδική μάθηση (ΟΜ)	227	1	5	3,9	,667
Συστημική σκέψη (ΣΣ)	227	2	5	3,9	,620
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	227	2	5	3,8	,545

12. Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα των ευρημάτων της έρευνας προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η λειτουργία των σχολείων παρουσιάζει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμούν ότι τα σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge.

Σχετικά με το *κοινό όραμα* (Πίνακας 3.) η πλειονότητα των συμμετεχόντων (70,8%) εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει χαρακτηριστικά που προωθούν το κοινό όραμα και τη συνδιαμόρφωσή του με τον/την Διευθυντή/ντρια, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίησή του και την ευθυγράμμιση των προσωπικών τους αρχών και στόχων με τους στόχους του σχολείου. Αντίθετα ένα μικρότερο μέρος (29,2%) δήλωσε πως αυτό συμβαίνει από σπάνια ως μερικές φορές.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η Αποστολοπούλου (2016) διαπιστώνει την ύπαρξη κουλτούρας οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της Αχαΐας. Η Παπάζογλου (2016) με βάση τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα, αποφαινεται πως τα σχολεία παρουσιάζουν στοιχεία οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι Smith (2007) και Christy (2008) σύμφωνα με έρευνες σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται κυρίως στο κοινό όραμα, στους στόχους, στη συλλογική ευθύνη, στην κουλτούρα και στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου.

Διαφοροποίηση φαίνεται να υπάρχει σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Η Τάγαρη (2017) βασισμένη στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης στην Ηλεία κάνει λόγο για μέτρια επίπεδα υιοθέτησης χαρακτηριστικών οργανισμού μάθησης στα σχολεία. Αυτό φαίνεται ότι έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Αλτιντζής (2014) με βάση τα ευρήματα της έρευνάς του αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεσμεύονται λιγότερο στην ύπαρξη κοινού οράματος, στην κουλτούρα, στη συλλογική ευθύνη και στους στόχους του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας της Smith (2007) προκύπτει διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου σχετικά με τη συλλογική ευθύνη, την κουλτούρα και τους στόχους του σχολείου. Σε παρόμοια έρευνα η Christy (2008) καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα, προσθέτοντας και το όραμα ως μία παράμετρο που παρουσιάζει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Οι Boreham και Reeves (2008) βασιζόμενοι στα ευρήματα της έρευνάς τους εντόπισαν διαφοροποιήσεις ως προς την υιοθέτηση αλλαγών οργάνωσης ανάμεσα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας με τα σχολεία της πρωτοβάθμιας να βρίσκονται σε καλύτερη θέση.

Αναφορικά με τα νοητικά μοντέλα (Πίνακας 4.) η πλειονότητα των ερωτώμενων εκτιμά σε υψηλό ποσοστό (64,37%) ότι συχνά ως σχεδόν πάντα τα σχολεία παρουσιάζουν στοιχεία ανάπτυξης νοητικών μοντέλων, σε αντίθεση με ένα μικρότερο αλλά «σημαντικό» ποσοστό (35,63%) που θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές. Κρίνοντας από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία, διαφαίνεται πως έχουν επίγνωση της επίδρασης των πεποιθήσεων και των υποθέσεων τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Φαίνεται επίσης ότι μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς, υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις σκέψεις τους και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν προκειμένου να υιοθετήσουν τυχόν αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και τις διδακτικές τους τεχνικές ώστε αυτές να συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους στόχους του σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν και με άλλες έρευνες (Αλτιντζής, 2014· Αποστολοπούλου, 2016· Cristy, 2008· Δεκούλου 2012· Higgins et al., 2011· Silins & Mulford, 2002 και Smith, 2007) που αναφέρουν ότι η ύπαρξη κλίματος που ευνοεί το διάλογο, αλλά και η ψυχολογική ασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους τους ωθεί να υιοθετήσουν καινοτόμες δράσεις και να δεσμεύονται στους στόχους και την κουλτούρα του σχολείου. Συμφωνία φαίνεται να υπάρχει και με τις απόψεις των θεωρητικών. Ο Senge (1990) αναφέρει πως οι πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τα πράγματα τους επηρεάζουν στο πώς τα καταλαβαίνουν και στον τρόπο με τον οποίο δρουν. Οι Calvert et al. (1994), Louis και Kruse (1998) και Bryk et al. (1999) κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα του διαλόγου και της ελεύθερης έκφρασης των διαφορετικών απόψεων αλλά και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θα τους κάνουν περισσότερο πρόθυμους στον πειραματισμό και στην υιοθέτηση νέων μεθόδων και τρόπων εργασίας.

Σχετικά με την *προσωπική ικανότητα* (Πίνακας 5.), ένα υψηλό ποσοστό (61,68%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ως σχεδόν πάντα έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους, να καλύψουν κενά της υπάρχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκονται και να υλοποιήσουν αυτό που προσδοκούν για το μέλλον, αλλά και να πετύχουν προσωπική ανάπτυξη. Αντίθετα, ένα μικρότερο αλλά ενδιαφέρουσας σημασίας ποσοστό της τάξης του 38,32% έχει αντίθετη άποψη, εκτιμώντας ότι σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από έρευνα της Παπάζογλου (2016) που αναφέρει ότι παρά τα μέτρια επίπεδα παροχής ευκαιριών από τα δημοτικά σχολεία για τη συνεχή μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασία τους, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι μαθαίνουν μέσα από την αλληλοβοήθεια και ότι τα σχολεία αφήνουν περιθώρια ελεύθερης έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων και ενθαρρύνουν την κουλτούρα τον προβληματισμού και της ανατροφοδότησης. Η Αποστολοπούλου (2016) βασιζόμενη στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι υπάρχει δέσμευση από τους εκπαιδευτικούς για συνεχή μάθηση και ότι αναθεωρούν τις απόψεις τους σε ικανοποιητικά επίπεδα ύστερα από ομαδικές συζητήσεις. Σύμφωνα με τους Kurland et al. (2010) με βάση τα ευρήματα της έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαχείριση των γνώσεών τους όταν οι διευθυντές προβάλλουν ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο. Οι Silins και Mulford (2002) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αυστραλία και στην Τασμανία, διαπιστώνουν ικανοποιητικά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως πηγή μάθησης και την ενδυνάμωσή των δεξιοτήτων τους μέσω της υποστήριξης που έχουν για το σκοπό αυτό από την ηγεσία των σχολείων. Σύμφωνα με την άποψη του Senge (1990) είναι σημαντικό να υπάρχει η επιθυμία και η διάθεση των ατόμων ενός οργανισμού για να αναπτυχθούν επαγγελματικά, όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για να βοηθήσουν τους άλλους να πετύχουν τους στόχους τους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (22%) του δείγματος των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ανάλογα ή και μεγαλύτερα ποσοστά διαφαίνονται και σε άλλες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016· Καλατζή, 2017· Παπάζογλου, 2016).

Σε σχέση με την *ομαδική μάθηση* (Πίνακας 6.), το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος (67,24%) έχει την άποψη ότι στο σχολείο προωθείται η ομαδική μάθηση σε πλαίσια σεβασμού και ισοτιμίας, με τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων, πληροφοριών και ιδεών για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίθετα το 32,76% των ερωτώμενων αποτιμά ότι τα σχολεία λειτουργούν με χαρακτηριστικά ομαδικής μάθησης σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνητών (Leclerc et al., 2012· Lee, 2006· Silins et al., 2002) οι οποίοι διαπιστώνουν ικανοποιητικά επίπεδα

συνεργασίας και ομαδικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Η Αποστολοπούλου (2016) στα ευρήματα της έρευνάς της, αναφέρει τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για ύπαρξη συνεργασίας και ομαδικής μάθησης στα σχολεία όπου λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα και οι προτάσεις των ομαδικών διεργασιών αλλά και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπάζογλου (2016) η οποία διαπιστώνει ικανοποιητικά επίπεδα ελευθερίας των ομάδων εργασίας για προσαρμογή των στόχων τους και αναθεώρηση των απόψεών τους μέσα από ομαδικές συζητήσεις. Αντίθετα φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Βύσσα, 2009· Τάγαρη, 2017) στις οποίες διαπιστώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για μέτρια επίπεδα συνεργασίας και ομαδικής μάθησης. Κατά κύριο λόγο λοιπόν, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι αποτελεσματικές ομάδες εργασίας μπορούν να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις και να αναπτύξουν νέες γνώσεις και κουλτούρα συμπεριφοράς ομαδικής μάθησης (Lee et al., 2010) κάνοντας χρήση μεθόδων όπως η ανταλλαγή γνώσεων και αντιλήψεων και η εποικοδομητική σύγκρουση και τη συνεργασία (Decuyper et al., 2010) ενώ ταυτόχρονα η ύπαρξη ψυχολογικής ασφάλειας και οι διαπροσωπικοί παράγοντες των μελών μιας ομάδας παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ομαδικής μάθησης (Edmondson, 1999).

Αναφορικά με τη *συστημική σκέψη* (Πίνακας 7.), οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε υψηλό ποσοστό (68,87%) ότι στα σχολεία συχνά και σχεδόν πάντα υπάρχουν χαρακτηριστικά συστημικής σκέψης. Στις όποιες δράσεις, αλλαγές, πρωτοβουλίες, και καινοτομίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, στις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν και στον τρόπο που σκέφτονται, λαμβάνουν υπόψη το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι ενέργειές τους και ο τρόπος σκέψης τους προσανατολίζονται με βάση τη συνολική θεώρηση των αλληλεπιδράσεων και επιρροών όλων των παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, το 32,13% εκτιμά ότι αυτό συμβαίνει από σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016· Παπάζογλου, 2016· Σαΐτη και Σαΐτης, 2011) οι οποίες κάνουν λόγο για διεύρυνση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία και για ενίσχυση των συλλογικών διεργασιών και αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κάτι που συμβάλλει στην περαιτέρω βελτίωσή τους. Ωστόσο, διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα ερευνητικά ευρήματα της Τάγαρη, (2017) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι αλληλεπιδράσεις των σχολείων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον παρουσιάζονται σε μικρότερο βαθμό.

13. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τις αναλύσεις που έγιναν, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

Σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μανθάνοντες οργανισμοί, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι έχουν ενσωματώσει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις πέντε αρχές/ διαστάσεις της οργανωσιακής

μάθησης σύμφωνα με τον Senge. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία και από έρευνες στο διεθνή που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες κυρίως της Αυστραλίας, της Αγγλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και σε μικρότερο βαθμό από έρευνες στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τις αρχές/διαστάσεις του Senge για τον οργανισμού μάθησης οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στα σχολεία τους σε μεγαλύτερο βαθμό υπάρχει το *κοινό όραμα* στη διαμόρφωση του οποίου συμμετέχουν και οι ίδιοι συσχετίζοντάς το με το προσωπικό τους όραμα και στόχους. Ακολουθεί η συστημική σκέψη όπου υπάρχει προσανατολισμός της σκέψης και της δράσης με βάση την αλληλεπίδραση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Τέλος, η *ομαδική μάθηση* με τη συνεργασία σε δράσεις, τη μάθηση των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και των αντιλήψεων μεταξύ τους.

Σε μικρότερο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υπάρχουν τα *νοητικά μοντέλα* καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο και περιορίζονται ως ένα βαθμό από τα πλαίσια λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάληψη πρωτοβουλιών και πειραματισμών σε νέες ιδέες και μεθόδους.

Τέλος, την *προσωπική ικανότητα* όπου η σχολική μονάδα δεν διαθέτει τις κατάλληλες δομές και πόρους να παρέχει ολοκληρωμένα και ευέλικτα προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς ενώ η επιμόρφωση από το αρμόδιο υπουργείο ως προς το περιεχόμενο και διαδικασίες υλοποίησης, είναι ελλιπής, αποσπασματική και σε μεγάλο βαθμό μη ανταποκρινόμενη στις πραγματικές τους ανάγκες.

14. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλτιντζής, Π.(2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning, Reading*. MA Addison-Wesley.
- Bierema, L. (1999). The Process of the Learning Organisation: Making Sense of Change. *Educational Administration Abstracts*, Vol 34 (4), 46-56.
- Bryk, A., Camburn, E. and Louis, K.S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organisational Consequences. *Educational Administrative Quarterly*, Vol.35 (5), 751-781.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Η περίπτωση ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Calvert, G., Marshall, L. & Mobley, S. (1994). Grasping the Learning Organization. *Training*, Vol 6 (48), 38-44.
- Chan, K.H. (2009). Impact of intellectual capital on organisational performance: An empirical study of companies in the Hang Seng Index. *The Learning Organization*, Vol 16 (1), 4-21.
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools*. Doctoral Dissertation. USA: University of Missouri. Ανακτήθηκε την 5^η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/WdeTFz>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol 21(1), 43-57. Ανακτήθηκε την 16 Ιουλίου 2018, από <https://goo.gl/FpiQLB>
- Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή Μάθηση στις Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 10 Ιουνίου 2018, από <https://goo.gl/6NTPi8>
- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, Vol 5(2), 111–133. Ανακτήθηκε την 6^η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/M2snTP>
- Dixon, N. (1994). *The Organisational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, Vol 44(2), 350–383. Ανακτήθηκε την 6^η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/ZHVmn4>
- Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, Vol 73 (10), 744-752.
- Fullan, M. G. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College presses.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Van Den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol 37 (1), 130-166.
- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 8(3), 253-272. Ανακτήθηκε την 20 Ιουλίου 2018, από <https://goo.gl/UNvFCh>
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organisations? *Educational Leadership*, Vol 50 (3), 42-44.

- Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μαθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Kantabutra, S. (2006). Leader and Follower Factors in Customer and Employee Satisfaction: It takes Two to Tango. *Journal of Applied Business Research*, Vol 22 (4), 33-46.
- Kofrman, F. & Senge, P.M. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, Vol 22 (2), 4-22.
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as an organisational memory. *Journal of Educational Administration*, Vol 41 (4), 332-347.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7–30.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, Vol 7(5), 642-650. Ανακτήθηκε την 7η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/AyLYfa>
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, Vol 41(4), 473–491. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/aSvm8u>
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St- Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership* Vol 7(7). Ανακτήθηκε την 7η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/pDRG2Z>
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1998). Creating Community in Reform: Images of Organisational Learning. *Organisational Learning in Schools*. Lisse. Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Marah F. Abu Khadra, Ibrahim A. Rawabdeh, (2006). Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies. *The Learning Organization*, Vol 13 (5), 455-474.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Έ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.*
- Park, J.H. (2008). Validation of Senge’s Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, Vol 9 (3), 270-284. Ανακτήθηκε την 26^η Μαρτίου 2018, από

<https://goo.gl/fFe1FD>

- Renshaw, P. D. (2003). Community and learning: contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 24 (3), 355-370. Ανακτήθηκε την 14η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/B2DcSN>
- Revans, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Chartwell Bratt, Bromley.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμ. Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Education Reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R. & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Random House.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York : Doubleday/Currency.
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, Vol 40(5), 425–446.
- Skerlavaj, M. and Dimovski, V. (2006). Social Network Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Business Research*, Vol 22 (2), 89-98.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation. USA Georgia: Statesboro Southern University. Ανακτήθηκε την 5^η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/seyUjL>
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ψαρρού, Μ., Κ. Ζαφειρόπουλος (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 35 (1), 21–28. Ανακτήθηκε την 18^η Ιουλίου 2018, από <https://goo.gl/E6Rf6t>
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Williams, R., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #134. Ανακτήθηκε την 9η Αυγούστου 2018, από <https://goo.gl/7ec9RZ>