

Παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου, και το καθιστούν οργανισμό μάθησης

The factors that contribute to the improvement of the quality and efficiency of the modern school establishing it as a learning organisation

Τασία Ρισβά, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ 06, M.Ed., ri_ta@sch.gr

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ, galexand72@gmail.com

Tasia Risva, Primary School teacher of English, M.Ed., ri_ta@sch.gr

Georgios Alexandropoulos, Professor Advisor, Hellenic Open University, galexand72@gmail.com

Abstract: In the modern era of technological development and rapid change, the school is called upon to meet new needs and requirements for increased quality of the educational work provided. Education theorists and international organizations consider it imperative to turn it into a learning organization, something that increasingly concerns teachers themselves. The present work is a qualitative research, which through semi-structured interviews attempted to record the perceptions of members of the primary education staff of the Florina regional unit regarding the factors that contribute to the quality upgrade, efficiency, and transformation of the school, in a dying organism. The twenty participants were asked to identify the characteristics of a learning organization, to assess the feasibility of the aforementioned transformation, but also to submit their proposals for a quality school. The conclusions record the certainty of the teachers in the sample about the need to form learning organizations. The most important factors for the success of the project are the substantial support from the state, the abolition of bureaucracy, effective leadership, the development of a culture of cooperation and the positive attitude of all involved.

Keywords: Learning organization, primary education, teachers' perceptions, learning school

Περίληψη: Στη σύγχρονη εποχή, της τεχνολογικής εξέλιξης και των ραγδαίων αλλαγών, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε νέες ανάγκες και στις απαιτήσεις για αυξημένη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης και διεθνείς οργανισμοί θεωρούν επιβεβλημένη τη μετατροπή του σε οργανισμό μάθησης, κάτι που απασχολεί όλο και περισσότερο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα εργασία είναι μία ποιοτική έρευνα, η οποία μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιχείρησε να καταγράψει τις αντιλήψεις μελών του προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Φλώρινας σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση, την αποτελεσματικότητα, καθώς και τη μετατροπή του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό. Οι είκοσι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης, να εκτιμήσουν το εφικτό του προαναφερόμενου μετασχηματισμού, αλλά και να καταθέσουν

τις προτάσεις τους για ένα ποιοτικό μανθάνον σχολείο. Στα συμπεράσματα καταγράφεται η βεβαιότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος για την ανάγκη διαμόρφωσης οργανισμών μάθησης. Ως σημαντικότεροι παράγοντες για την επιτυχία του εγχειρήματος θεωρούνται η ουσιαστική στήριξη από την πολιτεία, η κατάργηση της γραφειοκρατίας, η αποτελεσματική ηγεσία, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και η θετική στάση όλων των εμπλεκομένων.

Λέξεις κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μανθάνον σχολείο

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, της τεχνολογικής εξέλιξης και του προβληματισμού σχετικά με τη διαχείριση της δυναμικής διαφόρων κοινωνικών φαινομένων, το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε νέες ανάγκες και να προσαρμοστεί στις αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο, οφείλει να μετασηματιστεί σε οργανισμό μάθησης και να δρα αποτελεσματικά, προσαρμοζόμενο στις εκάστοτε συνθήκες, αξιοποιώντας τους πόρους που διαθέτει. Συνεπώς, θεωρείται απαραίτητη η επανεκτίμηση εκπαιδευτικών πρακτικών και στόχων, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα του παιδαγωγικού έργου (OECD, 2016).

Αφετηρία της συζήτησης για την αναγκαιότητα της μετατροπής των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης αποτέλεσε η επιστημονική έρευνα του Peter Senge και των συνεργατών του. Στο βιβλίο του «*The Fifth Discipline*», που δημοσιεύτηκε το 1990, περιγράφει τη σημασία της μάθησης εντός των οργανισμών και την αξία της λειτουργίας τους ως κοινότητες, όπου όλοι (θα) νιώθουν την ηθική δέσμευση ενός κοινά συμφωνημένου οράματος. Σύμφωνα με τον προαναφερόμενο συγγραφέα, η βιωσιμότητα ενός σχολείου σε ένα ασταθές περιβάλλον κρίνεται από τη δυνατότητά του να λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός. Συνεπώς, δεν μπορεί να μένει αδρανές σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Αντίθετα, οφείλει να προωθεί αλλαγές, να καινοτομεί, να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου (OECD, 2016). Οι ίδιοι οι άνθρωποι του πρέπει να το «δουν» ως οργανισμό μάθησης, που απαντά στις σύγχρονες προκλήσεις με ευελιξία. Επιπρόσθετα, αρκετοί διεθνείς οργανισμοί, εκπαιδευτικοί φορείς και θεωρητικοί της εκπαίδευσης διατείνονται ότι απαιτείται αλλαγή στις ιδέες και στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε οι μαθητές να εφοδιάζονται με τις απαραίτητες αρχές και προσόντα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε ένα ρευστό κοινωνικό περιβάλλον (Kools & Stoll, 2017).

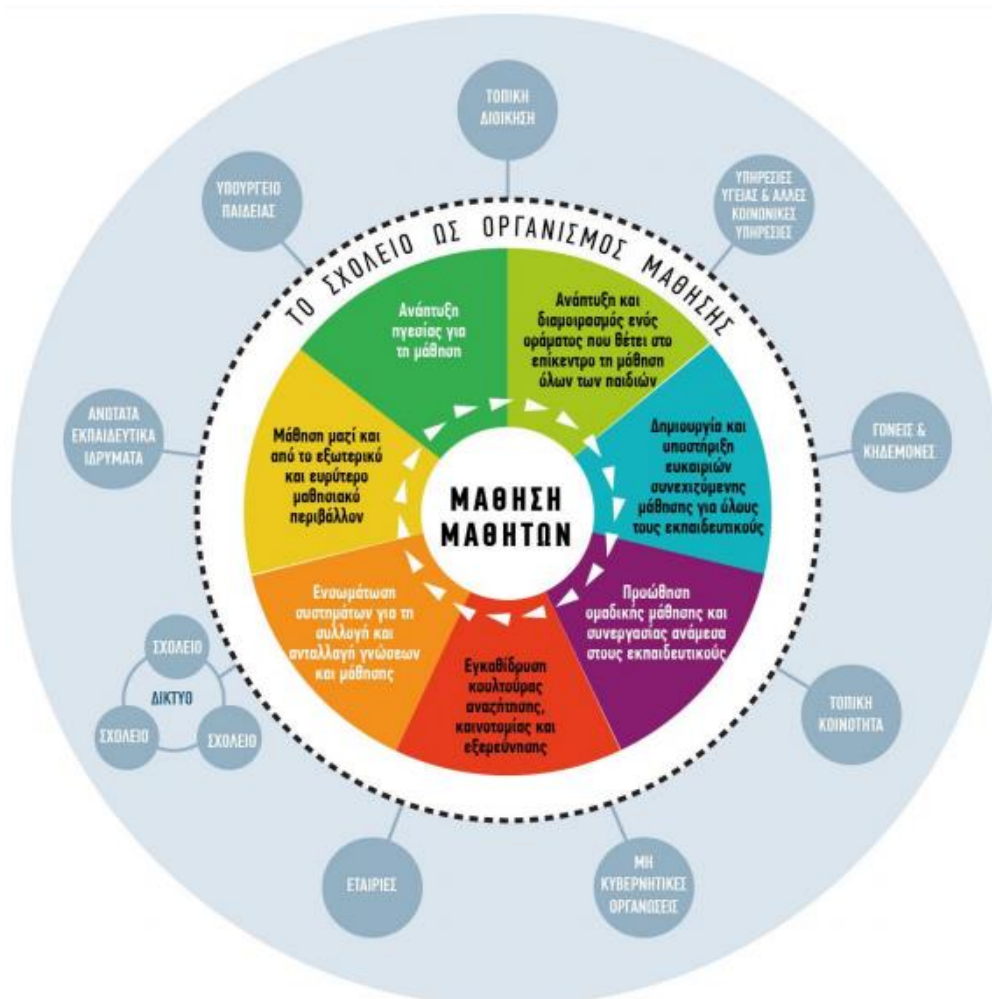
Πρόσφατες έρευνες, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που έχουν ενσωματώσει στις λειτουργίες τους χαρακτηριστικά μανθανόντων οργανισμών είναι πιο αποτελεσματικά (Silins κ.συν., 2002· Tichnor-Wagner κ. συν., 2016). Ταυτόχρονα, έχουν ενδυναμώσει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα (ατομική, ομαδική, οργανωσιακή) (Retna & Ng P.T., 2016). Αποτελούν συστήματα ανοιχτά στην κοινωνία, που ενθαρρύνουν τον διάλογο και την ανταλλαγή πληροφοριών.

2. Οργανισμός μάθησης και σχολείο

Η έννοια του οργανισμού μάθησης αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας της διοίκησης και αρχικά διατυπώθηκε από τους Argyris και Schön το 1978 (όπ. αναφ. στο Ξαφάκος, 2016). Ο Senge (1990), στη συνέχεια, όρισε ως οργανισμούς μάθησης αυτούς που τα μέλη τους επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτουν, που υιοθετούν μια κουλτούρα συνεχούς προσπάθειας, καινοτομίας και συλλογικής φιλοδοξίας. Η *συλλογική μάθηση*, στην οποία αναφέρεται ο συγκεκριμένος συγγραφέας, είναι η πρώτη από πέντε αλληλοσχετιζόμενες αρχές που καθορίζουν τη λειτουργικότητα, και τελικά τη βιωσιμότητα, ενός οργανισμού. Οι υπόλοιπες τέσσερις αφορούν: *το κοινό όραμα*, *τα νοητικά μοντέλα* (τις νοητικές αρχές που επιδρούν στη συμπεριφορά και στη μάθηση), *την προσωπική μαεστρία* (που σχετίζεται με την αυτογνωσία) και *τη συστημική σκέψη* (την οργανική αντίληψη, δηλαδή, των επιμέρους μερών που επιδρούν σε μία σημαντική αλλαγή του «όλου») (Senge, 1990).

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια του οργανισμού μάθησης βρίσκει εφαρμογή και στην εκπαίδευση, αφού το σχολείο αλληλεπιδρά με την κοινωνία και προσπαθεί να απαντήσει σε νέες κοινωνικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς που μαθαίνουν, καθώς και η καλλιέργεια ανάλογης κουλτούρας (Marsick & Watkins, 2003· Yang κ. συν., 2004· Watkins & Kim, 2018), θεωρείται σήμερα περισσότερο επιτακτική από ποτέ άλλοτε (European Commission, 2018· OECD, 2018a).

Σε μελέτη που παρουσίασε ο ΟΟΣΑ (2016), ως οργανισμός μάθησης θεωρείται κάθε δομή στην οποία όχι μόνο αναπτύσσεται μία κουλτούρα μάθησης, αλλά και οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι αρχές των μελών της υπηρετούν αυτή τη συνεχή διαδικασία. Μάλιστα, γίνεται αναφορά σε επτά παράγοντες που δομούν το ιδεώδες σχολείο, τις σχέσεις που αυτό διαμορφώνει με το περιβάλλον του και τις διαδικασίες που σταδιακά το μετατρέπουν σε οργανισμό μάθησης (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (OECD, 2016, σ. 1)

Ερευνώντας τους παράγοντες που καθιστούν το σύγχρονο σχολείο αποτελεσματικό οργανισμό μάθησης, η Πασιαρδή (2001, σ. 22) συμπεραίνει ότι η σχολική αποτελεσματικότητα καθορίζεται από παράγοντες όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, η διδακτική διαδικασία καθαυτή, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του οργανισμού, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από όλους τους μαθητές, η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων, η σχέση του σχολικού περιβάλλοντος με τους οικείους των παιδιών και η εξασφάλιση επαρκών πόρων προκειμένου να καλυφθούν όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο ΟΟΣΑ (2018), καθώς και ερευνητές από τον ελληνικό και τον διεθνή χώρο, υπογραμμίζουν την έννοια του μαθησιακού οργανισμού, αναδεικνύοντάς τη σε σημαντικό θέμα για την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, ανεξαρτήτως γεωγραφικής θέσης. Κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν ότι η δραστηριοποίηση με όρους οργανισμού μάθησης είναι απαραίτητη για κάθε οργανισμό, ακόμη κι όταν παρατηρείται προβληματικό πλαίσιο λειτουργίας (Mullen & Sullivan, 2002· Lee, 2006· Moloι, 2010).

Στην πλειονότητα των σχετικών μελετών τονίζεται η σημασία του κοινού οράματος, η αξία της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης και της ύπαρξης κλίματος συνεργασίας. Επιπλέον,

επισημαίνεται η αναγκαιότητα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τη βαρύτητα του ρόλου τους στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης, όπου ο πειραματισμός και η καινοτομία αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της διδασκαλίας (Mullen & Sullivan, 2002· Silins et al., 2002· Giles & Hargreaves, 2006· Celep et al., 2011· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

Ακόμη, έμφαση δίνεται στην αξία της ατομικής και ομαδικής μάθησης, μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, ως απαραίτητο στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής (Zederayko, 2000· Moloι, 2010· Jokic et. al., 2012· Κανατά κ. συν., 2017· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018· Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018). Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η σταθερότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και η διαρκής επιμόρφωση των μελών μιας σχολικής μονάδας συντελεί στον μετασχηματισμό της σε οργανισμό μάθησης (McLaughlin & Talbert, 1993· Zederayko, 2000· Silins et al., 2002· Moloι, 2010· Celep et al., 2011· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018· Πατσατζάκη & Ιορδανίδης, 2018). Άλλοι αναφέρονται στην αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της αυτο-αξιολόγησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015· OECD, 2018β) ή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη, 2020).

Επίσης, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται οι ευέλικτες οργανωσιακές δομές, οι οποίες υποστηρίζουν τη μεταφορά και διαχείριση της γνώσης και τη δημιουργία συνεργατικής οργανωσιακής κουλτούρας (Song κ. συν., 2008· Watkins & Kim, 2018). Οι προαναφερόμενες δομές ενισχύουν τον πειραματισμό, τη συμμετοχικότητα και τον διάλογο, την παροχή του απαραίτητου χώρου και χρόνου για ανατροφοδότηση, την αποδοχή των λαθών και της διαφορετικότητας (Örtenbland, 2004). Ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού σε μαθάνοντα δεν είναι το τέλος ή το αποτέλεσμα μιας πανομοιότυπης για κάθε περίπτωση ή προσχεδιασμένης σε κάθε λεπτομέρεια οργανωσιακής στρατηγικής (Watkins & Marsick, 1999). Αποτελεί μία διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ενεργά όλα τα μέλη του οργανισμού. Κατά τη διάρκειά της εναρμονίζονται οι ατομικές και οι ομαδικές δράσεις με τις στρατηγικές και τις δομές του οργανισμού, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό, όχι μόνο τη μάθηση που συντελείται μέσα στον οργανισμό, αλλά το σύνολο των οργανωσιακών χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων. Με πιο απλά λόγια, κάθε οργανισμός πρέπει να σχεδιάσει και να ακολουθήσει τον δικό του «δρόμο».

Αρκετές μελέτες εστιάζουν στη σχολική ηγεσία. Ο ρόλος του ηγέτη στην πορεία προς τον μετασχηματισμό του σχολείου θεωρείται σημαντικός, αφού αποτελεί ο ίδιος πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνει τη συνεργατικότητα και τη συνεχή μάθηση και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Silins κ. συν., 2002· Lee, 2006· Celep, et al., 2011· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2018). Επίσης, είναι αυτός που θα μεταφράσει το όραμα σε συγκεκριμένα βήματα / δράσεις και θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, όπου όλα τα μέλη θα συμμετέχουν ισότιμα στις οργανωσιακές λειτουργίες (Kools & Stoll, 2016). Υιοθετεί διαφορετικές, καινοτόμες ή, ακόμη, και «αιρετικές» προσεγγίσεις, θέτει καινούριες προτεραιότητες σε σχέση με τις υπάρχουσες και επικροτεί / επιβραβεύει την αλλαγή, επιδεικνύοντας πάθος και φαντασία (Middlewood κ. συν., 2005).

Έχουμε αρκετές καταγραφές όσον αφορά τους ανασταλτικούς παράγοντες στη δημιουργία μανθανόντων εκπαιδευτικών οργανισμών. Πιο συγκεκριμένα, ο Lee (2006) θεωρεί την άσκηση συγκεντρωτικής διοίκησης και την επισφάλεια της εργασίας των εκπαιδευτικών σημαντικά εμπόδια για τη δημιουργία οργανισμού μάθησης σε ένα σχολείο. Αρκετές ελληνικές έρευνες επικεντρώνονται στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη γραφειοκρατία και τη συγκεντρωτική διοίκηση (Νικολάου, 2019· Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη, 2020). Οι Jokic και συν. (2012) υπογραμμίζουν τον φόβο μπροστά στο άγνωστο των αλλαγών, την αντίσταση στις επιχειρούμενες καινοτομίες, που πηγάζουν από την απώλεια της συνήθειας. Επιπλέον, κάνουν λόγο για έλλειψη πολιτικής συνεχούς επιμόρφωσης για τα μέλη των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι McLaughlin & Talbert (1993) και Mullen & Sullivan (2002) προτείνουν αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις και να διασφαλίσει ευκαιρίες μάθησης για όλους, ενώ η Βύσσα (2009) τονίζει τη σημασία εξασφάλισης επαρκών οικονομικών πόρων. Στην αναγκαιότητα για την εισαγωγή και εφαρμογή πολιτικών που θα μετατρέψουν εκπαιδευτικές δομές, που έχουν συνηθίσει στην ομοιογένεια, σε χώρους συμπερίληψης διαφορετικών ικανοτήτων και αναγκών¹ αναφέρεται και η πρόσφατη έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη (2020).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στην επεξηγηματική λογική και αναζητά τις απόψεις ενός μικρού αριθμού συμμετεχόντων (Χασάνδρα, & Γούδας, 2003· Creswell, 2016).

3.1. Σκοπός-στόχος

Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η αναζήτηση των παραγόντων που συνθέτουν τον αποτελεσματικό, ποιοτικό οργανισμό μάθησης μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Φλώρινας. Επιχείρησε να καταγράψει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που συνθέτουν έναν οργανισμό μάθησης, καθώς και να αναδείξει τους παράγοντες που συμβάλλουν ή, αντίθετα, δρουν ανασταλτικά σε έναν ανάλογο μετασχηματισμό ενός σχολείου. Ειδικότερα, αναζητήθηκαν απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

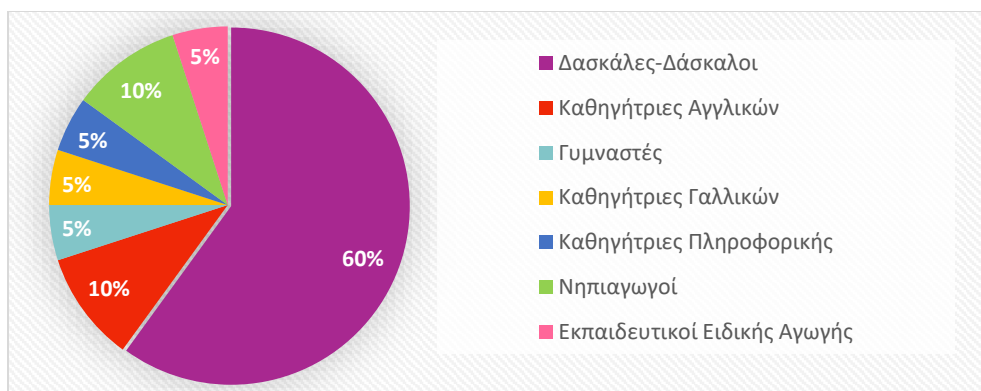
1. Πώς οριοθετείται ένας οργανισμός μάθησης;
2. Ποιοι παράγοντες συντελούν στον μετασχηματισμό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης;
3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης;
4. Πόσο εφικτός είναι ο στόχος της μετατροπής ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει;

¹ στα πλαίσια της ισότητας και της δικαιοσύνης.

5. Ποια εμπόδια είναι πιθανόν να προκύψουν και πώς μπορούν να ξεπεραστούν;

3.2. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία. Ερωτήθηκαν είκοσι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Φλώρινας.



Σχήμα 2: Σύνοψη δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα.

Πρόκειται για τέσσερις άνδρες και δεκαέξι γυναίκες, μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους ήταν έμπειροι εκπαιδευτικοί, καθώς ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους ξεπερνούσε τα είκοσι έτη.

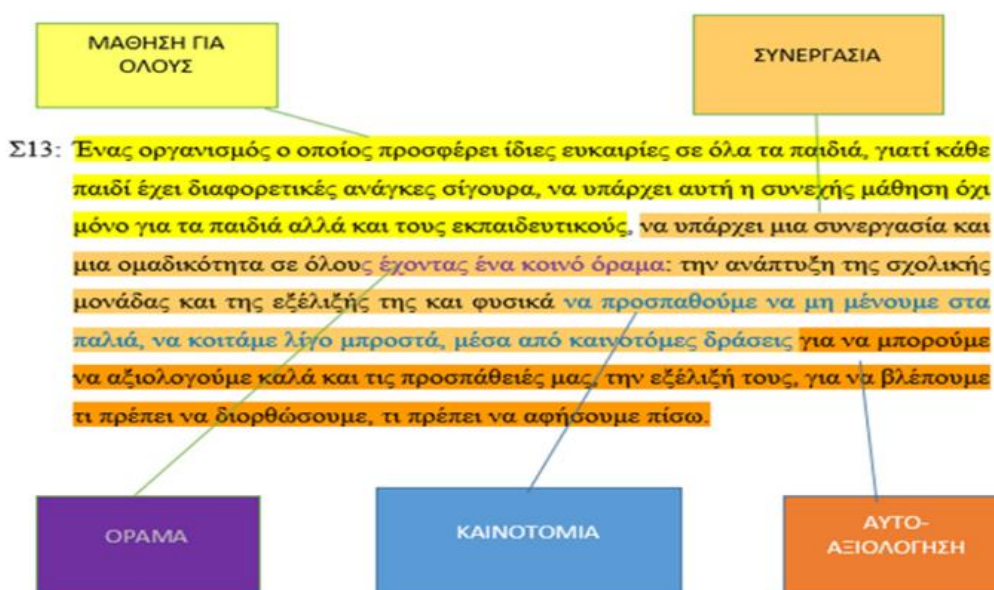
3.3. Το ερευνητικό εργαλείο

Για την υλοποίηση της έρευνας προκρίθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν, για λόγους ηθικής και δεοντολογίας, για το θέμα, το ερευνητικό εργαλείο και τις συνθήκες της συνέντευξης. Επίσης, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις περί εχεμύθειας, σεβασμού και μη αλλοίωσης των προσωπικών απόψεών τους.

Πραγματοποιήθηκαν είκοσι (20) συνεντεύξεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο Πρωτόκολλο της Συνέντευξης και οργανώθηκαν σε πέντε άξονες (προσωπικά δεδομένα, η έννοια του οργανισμού μάθησης, παράγοντες που ευνοούν τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, χαρακτηριστικά αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης, το εφικτόν του μετασχηματισμού, πιθανά εμπόδια και τρόποι να ξεπεραστούν).

3.4. Συγκέντρωση και ερμηνεία των ευρημάτων

Έπειτα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και την απομαγνητοφώνησή τους, έγινε προσεκτική μελέτη του υλικού. Σε αυτό προέκυψαν μοτίβα νοήματος που επαναλαμβάνονταν, τα οποία αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένους άξονες και απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας. Αφού μελετήθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα, αποδόθηκαν κωδικοί ανά θεματικό άξονα και χρωματίστηκαν / επισημάνθηκαν με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς, υπογράμμισης ή επισήμανσης (Creswell, 2011· Τσιώλης, 2017), προκειμένου να είναι ευκολότερη η επεξεργασία τους.



Σχήμα 3: Πρώτη φάση κωδικοποίησης

Κατόπιν, συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα που επισημάνθηκαν με τον ίδιο τρόπο σε πίνακα, καθώς αναφέρονται στον ίδιο κωδικό. Έπειτα, ακολούθησε η φάση της μετάβασης από τους κωδικούς στα θέματα της ποιοτικής ανάλυσης και η προσεκτική διερεύνησή τους.

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τελική έκθεση / αναφορά των ευρημάτων (Creswell, 2011).

4. Παρουσίαση των ευρημάτων

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμμερίζονται την αναγκαιότητα της αλλαγής στον εκπαιδευτικό χώρο. Έχοντας συνειδητοποιήσει τους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να υπηρετήσει το σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία, οι ερωτώμενοι δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι είναι απαραίτητο οι σχολικές μονάδες να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης.

Θεωρούν ότι ο οργανισμός μάθησης αποτελεί ένα περιβάλλον ανοικτό στην κοινωνία, το οποίο αλληλεπιδρά με αυτήν, άποψη που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Αλαχιώτης, 2002·

Παπακωνσταντίνου, 2008). Πρόκειται για το σχολείο που διαμορφώνει το όραμά του και βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με το περιβάλλον του, αναζητώντας συνεργασία, υποστήριξη και τρόπους διάχυσης της μάθησης προς όλες τις κατευθύνσεις. Είναι ο οργανισμός που συνδέεται με την τοπική κοινωνία, γνωρίζει και κατανοεί τις ανάγκες της και εργάζεται για να ανταποκριθεί σε αυτές, προτείνοντας λύσεις μέσα από τη μάθηση (Brandt, 1998· Αλαχιώτης, 2002· Παπακωνσταντίνου, 2008· Σαΐτης, 2008). Η υποστήριξη της κοινότητας και η δημιουργική εμπλοκή των οικείων των μαθητών δύνανται να διαμορφώσουν μια νέα δυναμική στη μαθησιακή διαδικασία (Silins et al., 2002).

(Σ15): *«Ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που έχει διαρκώς νέες προκλήσεις στις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει»,*

(Σ1, Σ2, Σ3, Σ7, Σ8, Σ9, Σ12, Σ16, Σ18, Σ19 και Σ20): *« (Είναι) ένα ολοκληρωμένο σύστημα το οποίο δε μπορεί να δουλέψει ατομικά αλλά... συνεργατικά για να κατακτηθούν κοινοί στόχοι»,*

(Σ1): *«Δεν μπορεί (το σχολείο) να υπάρξει ως οργανισμός μόνο του. Θα πρέπει να συνεργαστεί και με άλλους φορείς, να δείξει δηλαδή εξωστρέφεια μέσα στο περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται...».*

Επιπλέον, το σχολείο-οργανισμός μάθησης είναι πεδίο διαρκούς εξέλιξης και μάθησης για όλους, χώρος επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς και υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών. Εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται, αυτοαξιολογούνται, που είναι δημιουργικοί και δεν εξουθενώνονται μετακινούμενοι από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015· OECD, 2018β· Νικολάου, 2019). Οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται το σχολείο-οργανισμό μάθησης ως ένα δυναμικό σύστημα που αποτελείται από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς. Είναι το πλαίσιο που οργανώνει καινοτόμες δράσεις, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Είναι ένα σύστημα ανοικτό στις αλλαγές, που προωθεί τη λήψη πρωτοβουλιών και χαρακτηρίζεται από νέες μεθόδους οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί, δηλαδή, ζωντανή οντότητα που εξελίσσεται, πρωτοπορεί, μαθαίνει συνεχώς και βελτιώνεται, υιοθετώντας στρατηγικές και δράσεις που προάγουν τη μάθηση για όλους (Κολέζα, 2014· Σταματούρου, 2016).

(Σ6, Σ9, Σ13, Σ14, Σ16, Σ18, Σ19): *«Μάθηση για τα παιδιά με βάση τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και όχι μόνο το Αναλυτικό Πρόγραμμα... μάθηση και για τους μαθητές με δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες με καλά στηριγμένα προγράμματα και εξειδικευμένους δασκάλους...»*

(Σ11): *«Ένας οργανισμός ο οποίος προσφέρει ίδιες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, γιατί κάθε παιδί έχει διαφορετικές ανάγκες σίγουρα... να υπάρχει αυτή η συνεχής μάθηση όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και τους εκπαιδευτικούς...».*

Σε έναν ανάλογο οργανισμό, οι άνθρωποι του αποτελούν τον σημαντικότερο υποστηρικτικό παράγοντα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Η ύπαρξη οργανισμού μάθησης συνδέεται και με την εμπνευσμένη, συνεργατική, δημοκρατική ηγεσία, που είναι προσανατολισμένη στην

υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2008· Δάρρα & Σοφός, 2015). Επισημάνθηκε από αρκετούς ερωτώμενους ότι η προσωπικότητα, το κύρος και η δημοκρατική συμπεριφορά του καταρτισμένου σχολικού ηγέτη επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2012· Greenberg & Baron, 2013). Ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της χώρας μας, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να διευρύνει τα περιθώρια συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών, και δημοκρατικά να συναποφασίζει (Κανατά κ. συν., 2017).

(Σ2): *«Ένα σχολείο που δεν είναι το σχολείο του διευθυντή... με την έννοια της αυταρχικής διοίκησης που διατάζει ή το σχολείο που δεν αποφασίζει για τίποτα και απλά εκτελεί εντολές από την κεντρική εξουσία»,*

(Σ19): *«Δε μπορούμε να λειτουργούμε με διευθυντές που είναι πολιτικά πόνια...διορισμένοι, χωρίς φωνή...».*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης συνδέεται με τη ηγεσία που προωθεί τη μάθηση για όλους και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Εκεί έχουν θέση η ομαδικότητα εντός του οργανισμού, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα εκτός του (Brandt, 1998· Silins et al., 2002· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί σε έναν οργανισμό μάθησης έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά, και βελτιώνουν την πρακτική τους (Senge, 1990· Kerka, 1995).

Η αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή τους, αλλά και στον σύλλογο διδασκόντων λειτουργεί, επιπρόσθετα, ως υποστηρικτικός παράγοντας (Marsick & Watkins, 2003· Garvin et al., 2008). Κατά την αντίληψη των συμμετεχόντων, τα μέλη του οργανισμού μάθησης που λειτουργούν σε κλίμα εμπιστοσύνης και ομαδικότητας ξεπερνούν ευκολότερα τις δυσκολίες και οργανώνουν τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Kurland et al., 2010· Jokic et al. 2012· Αρβανίτη, 2013· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015).

(Σ2): *«Για μένα δεν μπορεί να υπάρξει οργανισμός μάθησης αν δεν εργάζονται όλοι μαζί οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση για κοινούς στόχους...θα πρέπει να υπηρετούν ένα όραμα που όλοι μαζί έχουν αποφασίσει μέσα από συνεχή διάλογο και συνεργασία...οφείλουμε να διεκδικούμε και να έχουμε λόγο...».*

Σε αυτήν την προσπάθεια, σημαντικότατο ρόλο παίζει η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου κλπ.), καθώς και η άρση του γραφειοκρατικού πλαισίου που ταλαιπωρεί την εκπαιδευτική κοινότητα (Δάρρα & Σοφός, 2015· Ξαφάκος, 2016· Νικολάου, 2019). Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για ανοικτούς διαύλους επικοινωνίας με τους προαναφερόμενους παράγοντες, προκειμένου να σταθούν αρωγοί στην προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Σ2: *«Θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό να μεταβιβαστούν κάποιες αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση στη σχολική μονάδα. Να υπάρχει δηλαδή, μείωση της γραφειοκρατίας και κάποια αυτονομία...Νομίζω έτσι το σχολείο μπορεί να*

οργανώσει τη δική του πολιτική και να απαντήσει στις ανάγκες των μαθητών του...να καινοτομεί περισσότερο και να φροντίζει για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών».

Αυτονόητη θεωρείται, ακόμη, η εξασφάλιση λειτουργικών κτηριακών υποδομών, σύγχρονου εξοπλισμού και επαρκών πόρων για κάθε σχολική μονάδα (Βύσσα, 2009· Κολέζα, 2014· Νικολάου, 2019). Ο αποτελεσματικός οργανισμός μάθησης περιγράφεται ως χώρος στον οποίο διατίθενται οι πόροι που χρειάζονται για να χρηματοδοτηθούν καινοτόμες δράσεις, εκδρομές και επισκέψεις (Βύσσα, 2009). Όπως τονίζουν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, η συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα συμβάλλει στη διεύρυνση των οριζόντων τους και κατοχυρώνει έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης.

(Σ16): *«Είναι βασικό (να υπάρχει) ένα τέτοιο σχολείο, με ... προϋποθέσεις ... υλικοτεχνικές, δημιουργεί ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης. Γιατί δεν υπάρχουν ελλείψεις, οπότε τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν καλύτερα σε διάφορες δράσεις και δραστηριότητες».*

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σε πολλές περιπτώσεις θα τονίσουν ότι οι κρατικοί φορείς δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, των μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές, πολυνομία και γραφειοκρατία. Παρά τη ρητορική περί ενιαίου πλαισίου για την εκπαίδευση και την ανάγκη για βελτίωση και αποκέντρωση, ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία συνεχίζουν να ταλαιπωρούν το σύγχρονο σχολείο. Θεσμοί που αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, φθίνουν σε αναμονή αναπροσαρμογών και αποφάσεων. Η έλλειψη υποστήριξης από το Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς φορείς καταδεικνύεται και από την απουσία επιμορφωτικών δράσεων.

(Σ2): *«Πρέπει να πάψει η εκπαίδευση να έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Δεν είναι δυνατόν να γίνει, αν η διοίκηση ασκείται κεντρικά και λειτουργούμε ως μαριονέτες. Οφείλουμε να έχουμε λόγο... τα σχολεία δεν πρέπει απλά να βομβαρδίζονται από εγκυκλίους και να εκτελούν εντολές».*

Με γλαφυρό τρόπο, πολλοί ερωτώμενοι, αναφέρονται στο πρόσφατο παράδειγμα της τηλεεκπαίδευσης ή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε μια εποχή που, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, η εκπαίδευση βασίστηκε στη γνώση της χρήσης ψηφιακών εργαλείων, οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι μόνο το φιλότιμο των εκπαιδευτικών λειτούργησε καταλυτικά για την επιτυχία του εγχειρήματος. Με παράπονο, μάλιστα, αναφέρουν αρκετοί ότι το Υπουργείο Παιδείας λειτούργησε με καθυστέρηση, προσφέροντας σεμινάρια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όταν δεν ήταν πλέον απαραίτητα. Αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι στέκονται μόνοι απέναντι στις δυσκολίες (χωρίς σεμινάρια ή επιστημονική υποστήριξη από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου), φαίνεται να τους προβληματίζει (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015· OECD, 2018β· Νικολάου, 2019).

Σ13: *«...Θα πω για τις μέρες μας ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί που έβγαλαν ασπροπρόσωπο το Υπουργείο, αλλά και την ελληνική κοινωνία, μπαίνοντας σε*

μια διαδικασία την οποία δεν είχαν...αντιμετωπίσει (ξανά)... μέσα στην πανδημία, με το θέμα της τηλεκπαίδευσης και νομίζω ότι τα βγάλανε πέρα. Αλλά, πόσο καλύτερα θα ήταν αν το Υπουργείο είχε καταφέρει όλους αυτούς τους ανθρώπους να τους υποστηρίξει εκ των προτέρων. Σίγουρα είναι δύσκολο, τώρα που ξέρει όμως, πρέπει να το κάνει. Και πρέπει να αποκτήσουν επιτέλους οι εκπαιδευτικοί την αξία που τους πρέπει στην κοινωνία. Γιατί νομίζω ότι όλη η κοινωνία περνάει από τα χέρια μας.»

(Σ4): «Δε νομίζω ότι υπάρχει όση στήριξη θα περίμενε κανείς, γιατί κάθε φορά περιμένει μόνο από τους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν για πράγματα...γενικά θεωρούνται πολλά αυτονόητα αλλά δεν είναι, πιστεύω»

(Σ1): «το κράτος αντιμετωπίζει το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς σχεδόν σαν...μια συνθήκη..., τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο μέχρι τότε και...δεν ξέρω...κάπως έτσι, σε αυτήν την κατάσταση λειτουργούν και οι εκπαιδευτικοί, μπαίνουν σε αυτό το ρυάκι, πώς να σας πω..., είναι ένας φαύλος κύκλος»

Αν και αναγνωρίζεται από τους περισσότερους συμμετέχοντες η προσπάθεια για αναβάθμιση των υποδομών και κάλυψη κάποιων τεχνολογικών, κυρίως, αναγκών, η έλλειψη πόρων και η παλαιότητα των διδακτηρίων, ιδιαίτερα σε σχολεία αγροτικών περιοχών, καταγράφεται ως βασικό πρόβλημα. Αποτελούν παράγοντες που υποσκάπτουν το έργο των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν αρνητικές συνθήκες σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης (Marsick & Watkins, 2003· Βύσσα, 2009· Κολέζα, 2014· Νικολάου, 2019).

Ταυτόχρονα, ως βασικός ανασταλτικός παράγοντας θεωρείται και η έλλειψη συνεργατικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες τονίζουν ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών, που προκαλείται από τον φόρτο εργασίας ή τις συχνές μετακινήσεις από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη, δημιουργεί κουρασμένους εκπαιδευτικούς και υποσκάπτει τις πρωτοβουλίες για αλλαγή και πρόοδο (Giles & Hargreaves, 2006· Δάρρα & Σοφός, 2015).

(Σ1): «...η αλήθεια είναι ότι η εμπειρία μου μού έχει δείξει ότι είμαστε κατώτεροι των περιστάσεων. Λυπάμαι που το λέω αυτό, έχουμε, όμως, πολλά δικαιολογητικά...: οι αμοιβές, οι ταλαιπωρίες σε 2-3 σχολεία κτλ. Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά, ειδικά όταν έχεις οικογενειακές υποχρεώσεις, όταν μεγαλώνεις και δεν αντέχεις ούτε οικονομικά ούτε σωματικά, ξεχνάς λίγο ότι υπηρετείς ένα λειτούργημα, κι αυτό είναι η μεγάλη παγίδα. Από κει και πέρα, οφείλω να ομολογήσω ότι είναι πολλές οι περιπτώσεις που θα μπορούσαμε κάτι να έχουμε αλλάξει και γενικά είμαστε επιφυλακτικοί στις αλλαγές»

Με πικρία ορισμένοι αναφέρουν, επιπλέον, ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, της δικής τους τουλάχιστον περιοχής, ακόμη αναζητείται η γόνιμη συνεργασία με τους γονείς και η ουσιαστική υποστήριξη από τους τοπικούς φορείς. Καταγράφεται, δηλαδή, σε πολλές περιπτώσεις προβληματικό πλαίσιο σε σχέση με τους οικείους των μαθητών και το περιβάλλον του σχολείου.

Στην αυτοαξιολόγηση, ως απαραίτητο συστατικό ενός οργανισμού μάθησης και αφετηρία καλύτερης οργάνωσης, δίνουν έμφαση αρκετοί ερωτώμενοι.

(Σ6): *«Ακόμη και η αυτοαξιολόγηση, πάνω απ' όλα για εμάς τους ίδιους, η οποία θα μπορούσε να είναι το έναυσμα, η αφετηρία για να οργανώσουμε τα μαθήματά μας όσο γίνεται καλύτερα».*

(Σ13) *«να κοιτάμε μπροστά, μέσα από καινοτόμες δράσεις για να μπορούμε να αξιολογούμε καλά και τις προσπάθειές μας, την εξέλιξή τους, για να βλέπουμε τι πρέπει να διορθώσουμε, τι πρέπει να αφήσουμε πίσω».*

Η νέα θεώρηση για τη μάθηση, που περιλαμβάνει μία κουλτούρα συζήτησης, συνεργασίας, πειραματισμού και καινοτομίας θεωρείται καθοριστικός παράγοντας. Πιο συγκεκριμένα, ο συνεντευξιαζόμενος Σ1 κάνει λόγο για την ανάγκη *«να δούμε... με μία διαφορετική ματιά τα πράγματα, αν θέλουμε να αλλάξει το σχολείο προς το καλύτερο»*. Αναφέρεται στην αξία ενός διαφορετικού μαθήματος *«που περιλαμβάνει πειραματισμό και χρόνο για συζήτηση»*...Όταν το σχολείο δε φοβάται να κριθεί από την κοινωνία και ανοίγει τις πόρτες του (σε αυτήν)...και η κοινωνία απ' την άλλη αγκαλιάσει το σχολείο, ο εκπαιδευτικός θα έχει τον ρόλο που του αρμόζει ως φορέας γνώσης».

5. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ευρημάτων διαφάνηκε ότι για την πλειονότητα των συμμετεχόντων ο μετασχηματισμός ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί, αρκεί να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Καταρχάς, προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να είναι, κατά τη θεώρηση των ερωτώμενων, η εξασφάλιση άρτιας υλικοτεχνικής υποδομής, εξοπλισμού και πόρων για όλες τις σχολικές μονάδες, αλλά και η μισθολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών που θα επαναπροσδιορίσει την αξία τους. Επιπλέον, είναι απολύτως απαραίτητη η ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των τελευταίων σε διάφορα θέματα και σύγχρονα εργαλεία, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις. Η λογική της αυτοαξιολόγησης θα βοηθούσε, επίσης, στον εντοπισμό των αδυναμιών προκειμένου να οριοθετηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες (Πασιαρδή, 2008· Αρβανίτη, 2013· Κολέζα, 2014· Σταματούρου, 2016). Επισημαίνεται, δηλαδή, ότι η αυτοαξιολόγηση, με την έννοια της αυτοκριτικής, δε φαίνεται να προβληματίζει τους συμμετέχοντες. Αντίθετα, θεωρείται χρήσιμο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που λειτουργεί ως αφορμή για μελέτη και επανασχεδιασμό του μαθήματος. Προβληματισμό, όμως, προκαλούν σε κάποιους οι χειρισμοί του Υπουργείου Παιδείας επί του θέματος, καθώς, κατά την αντίληψή τους, δεν διασφαλίζουν ότι η σχετική διαδικασία θα είναι δίκαιη, αξιόπιστη και αντικειμενική.

Αναγκαίο θεωρείται, επίσης, η μάθηση να οργανώνεται με νέους όρους, μέσα από τον πειραματισμό και τις καινοτόμες δράσεις. Απαραίτητο είναι και το άνοιγμα στην κοινωνία που θα μεταμορφώσει το σχολείο σε πεδίο εξωστρέφειας και συνεργασίας με τους γονείς, τους

εκπαιδευτικούς φορείς και την τοπική κοινότητα, σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί στο δύσκολο έργο του (Παπακωνσταντίνου, 2008· Πασιαρδή, 2008). Η υποστήριξη από την Πολιτεία και τους φορείς της εκπαίδευσης, σε αυτό το κομμάτι, οφείλει να είναι συνεχής και συστηματική. Ορθό θα ήταν, σύμφωνα με τα λεγόμενα ορισμένων συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικές αρχές να ζητούν τη γνώμη των εκπαιδευτικών, να υπολογίζουν την άποψή τους και να μην τους προσδίδουν μόνο τον ρόλο των διεκπεραιωτών κεντρικά ειλημμένων αποφάσεων.

Καθοριστικής σημασίας είναι και η ύπαρξη θετικής σχολικής ηγεσίας που υποστηρίζει την προσπάθεια για αλλαγή και εξέλιξη, αλλά και η ενίσχυση της συνεργατικότητας εντός της σχολικής μονάδας (Ανθοπούλου, 1999· Μαυρογιώργος, 2008· Πασιαρδή, 2008· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η ποιότητα της σχολικής διεύθυνσης είναι καθοριστικής σημασίας. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που θα εμφυσήσει κουλτούρα συνεργασίας, θα επιδιώξει δράσεις και πρωτοπόρα προγράμματα και θα διαχειριστεί δυσκολίες και προβλήματα. Αν και στο ελληνικό σχολείο ο ρόλος του έχει καθηλωθεί στη γραφειοκρατική διεκπεραίωση θεμάτων, ο εμπνευσμένος διευθυντής μπορεί να διεκδικήσει βελτιώσεις για το σχολείο του και να μοιραστεί αρμοδιότητες με τους συναδέλφους / υφιστάμενούς του ακολουθώντας μία λογική διευρυνόμενων συνεργασιών (Μαυρογιώργος, 2008· Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015· Κανατά κ. συν., 2017). Μέσω αυτών μπορούν να ξεπεραστούν δυσκολίες και να κατακτηθούν κοινά συμφωνημένοι στόχοι. Μόνο έτσι μπορεί το σχολείο να βελτιώνεται, μέσα από τη διεκδίκηση των οραμάτων των μελών του (Μπουραντάς, 2012· Greenberg & Baron, 2013).

6. Περιορισμοί - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η έρευνα που παρουσιάσαμε υλοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης περιοχής της χώρας μας. Η πλειονότητα, μάλιστα, των συνεντεύξεων δεν πραγματοποιήθηκε δια ζώσης λόγω της πανδημίας. Στις αδυναμίες της θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τη μέθοδο δειγματοληψίας. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι λάβαμε υπόψη μας τις δυσκολίες της ποιοτικής έρευνας, καθώς ερευνητής και ερευνητικό εργαλείο έχουν στενή σχέση (προσωπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις, εμπειρία του συνεντευκτή κτλ.). Παρόλα αυτά τα συμπεράσματά της μπορούν να δώσουν το έναυσμα για νέες μελέτες. Το θέμα του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης έχει μεγάλο ενδιαφέρον, είναι ιδιαίτερα σύνθετο και μπορεί να αναλυθεί από πολλές οπτικές. Σημαντικά αποτελέσματα θα μπορούσαν να προκύψουν από τη διεύρυνση της έρευνας σε πανελλήνια κλίμακα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος σε δείγμα εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα κριτήρια όπως η ηλικία, η ειδικότητα, η οικογενειακή κατάσταση ή ακόμη και επέκτασή της σε μαθητές και γονείς. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη η συστηματικότερη διερεύνηση του θέματος και η εξέταση περισσότερων στοιχείων, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος7/epitheor_7.pdf
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν - Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Celep, C., Konakli, T., & Recepoglu, E., (2011). Organizational Learning. Perceptions of teachers in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 474-493.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων
- Δάρρα, Μ., & Σοφός, Λ. (2015) Διαμορφώνοντας ποιοτική σχολική κουλτούρα. *I-Teacher*, 11, 49-68.
- European Commission (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Official Journal of the European Union: Brussels
- European Commission /ΕΑΚΕΑ /Ευρυδίκη. (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Eurydice, (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garvin, D., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 1- 10.
- Giles, C., & Hargreaves, H. (2006). The sustainability of innovative schools as learning and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά* (επιμ. Α.Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-36.
- Kerka, S. (1995). *The learning organization: myths and realities*. Eric Clearinghouse.
- Κολέζα, Ε. (2014). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει;* Στο Ι. Χιωτέλλης & Γ. Δημακόπουλος (Επιμ.). Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, (σελ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Kools, M., & Stoll, L. (2017). *What makes a school a learning organization?* Education working paper No. 137. Paris: OECD Publishing.
- 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*, 7(5), 642- 650.
- Μαραμπέα, Α., & Δάρρα, Μ. (2015). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, *Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Παναγιώτη Ι. Κανελλόπουλο*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Marsick, V., & Watkins, K. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Marsick, V., & Watkins, K. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation's Educational Goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική* (σελ. 119-164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J.. (2005). *Creating a learning school*. doi: 10.4135/9781446212493

- Moloi, K. C. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education*, 30, 621-633.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη, Στο Δ. Ασημακοπούλου, Δ. Καρακατσάνη, & Γ Παπαδιαμαντάκη, (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναζητώντας το νέο Σχολείο* (σελ.151-154). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Mullen, C., & Sullivan, E. (2002). The New Millennium High School: tomorrow's school today? *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 273-284.
- Mullins, L., & Christy, G. (2015). *Μάνατζμεντ και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Utopia.
- Νικολάου, Ι. (2019). «Οργανισμοί μάθησης» και μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων. *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ).
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση "του σχολείου που μαθαίνει". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 101-116.
- OECD, (2016). *What makes a school a learning organization. A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Paris: OECD.
- OECD, (2018a). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2018β). *Developing schools as learning organizations in Wales-Highlights*. Paris: OECD.
- Örtenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization. *Management Learning*, 33(2), 213–230.
- Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2017). *Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού*. Ανακοίνωση στο συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σελ. 201-206). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 231-240). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2008). *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*. Ανακτήθηκε από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/georgia_pasiardi.htm

- Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015). *Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014)*. Στο: Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή» (σελ. 1216-1225). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πατσατζάκη, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 7-27.
- Retna, K. S., & Ng, P. T. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *Management in Education*, 30(1), 10–18.
- Σαΐτης Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας: Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Educational Journal*, 3(1), 24-31.
- Song, J. H. (2008). The effects of learning organization culture on the practices of human knowledge-creation: An empirical research study in Korea. *International Journal of Training & Development*, 12(4), 265-281.
- Σταματούρου, Α. (2014). Ο ρόλος της συνεργατικής κουλτούρας στη διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 146-155.
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of Learning in Effective High Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602-642.
- Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Πάτρα.
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15-29.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, (2), 31-48.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Yang, B., Watkins, K.E., & Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 31-55.

Zederayko, G. E. (2000). *Variables in schools becoming learning organizations* (Unpublished Doctoral dissertation). Montana: University of Montana.

Άλλες πηγές:

Έκθεση επιτροπής Πισσαρίδη: <https://government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/>