

Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτού του μετασχηματισμού

Χατζηιωάννου Στέργιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ηγουμενίτσας

stergxatzi@gmail.com

Περίληψη

Το δημοτικό σχολείο στις μέρες μας, για να ακολουθήσει τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις, την ανάπτυξη των επιστημών και την εξέλιξη της τεχνολογίας, θα πρέπει να ενισχύσει τις δυνατότητές του στο να μαθαίνει γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το βαθμό λειτουργίας του δημοτικού σχολείου ως οργανισμού μάθησης, καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε οργανισμό που μαθαίνει. Η ποσοτική έρευνα πεδίου διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία των νομών Μαγνησίας και Θεσπρωτίας. Από τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων μπορούμε να πούμε ότι τα σχολεία των δύο νομών λειτουργούν σε σχετικά σημαντικό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης έχοντας ενσωματώσει όλες τις διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Σ' αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο, συμμετέχουν, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μαθαίνουν υλοποιώντας καινοτόμες δράσεις. Έτσι το σχολείο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις ως χώρος που αναπτύσσεται και παράγεται νέα γνώση.

Λέξεις – Κλειδιά : Οργανισμός μάθησης, δημοτικό σχολείο, οργανωσιακή μάθηση, ρόλος των εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις επηρεάζουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους το χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αποστολή του σχολείου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και της προσαρμογής τους στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις (Κανατά κ.ά., 2017). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, εξ ορισμού προωθεί και προάγει τη μάθηση. Αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον και επηρεάζεται απ' αυτό. Έτσι για να μπορέσει να επιβιώσει θα πρέπει να παρακολουθεί τις εξελίξεις γύρω του και να προχωρά όσο το δυνατόν γρηγορότερα στις αναγκαίες αλλαγές (Αθανασούλα-Ρέπα κ. ά., 2008). Θα πρέπει λοιπόν να επενδύει στη συνεχή οργανωσιακή μάθηση, την ομαδική αλλά και ατομική εξέλιξη. Μέσα από την καινοτομία και τον εκσυγχρονισμό ολόκληρου του συστήματος προωθείται η μάθηση, εξελίσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί, αναπτύσσεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου και προσοδεύουν οι μαθητές (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017).

Πρωταρχικό ρόλο στη βελτίωση και την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου παίζει το να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά και να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. Σε έναν οργανισμό δηλαδή που όλοι μαθαίνουν από όλους και μαθαίνουν διαρκώς έχοντας ως βασική αξία τη μάθηση αυτή καθ' αυτή. Η μάθηση δεν περιορίζεται στην μεταδιδόμενη γνώση μέσα στην τάξη αλλά αφορά όλη τη σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται και μαθαίνουν υλοποιώντας νέα προγράμματα και αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους καθώς και με την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Το σύγχρονο σχολείο είναι ανοιχτό στην υπόλοιπη κοινωνία, αλληλεπιδρά, μαθαίνει και διδάσκει, συνεργάζεται, επικοινωνεί και προάγει την αξία της μάθησης (Λιακοπούλου, 2017).

Μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Το δημοτικό σχολείο προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις και στην εξέλιξη της τεχνολογίας και των επιστημών θα πρέπει να ενισχύσει την ικανότητά του να μαθαίνει καλύτερα και γρηγορότερα. Θα πρέπει να αποτελέσει πόλο έλξης συνεχούς μάθησης, δράσης και παραγωγής γνώσης βοηθώντας στην οργανωσιακή αλλά και ατομική ανάπτυξη, στην εξάλειψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στην αλλαγή συμπεριφορών και στην αξιοποίηση των καλών πρακτικών που προάγουν τη μάθηση και τον πολιτισμό. Έτσι μέσα από το σχολείο θα ενθαρρύνεται η συνεχής συλλογική μάθηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ίδιου του σχολείου (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016).

Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στους κοινούς στόχους και στον καταμερισμό της ευθύνης. Μέσα από το δημοκρατικό διάλογο όλοι εκφράζουν τις απόψεις τους, ακούνε τις διαφορετικές θέσεις και συνδιαμορφώνουν τις τελικές αποφάσεις. Έτσι η ποιότητα των αποφάσεων βελτιώνεται και η εφαρμογή τους γίνεται αποτελεσματικότερη (Harris & Muijs, 2003).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας δείχνει ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης δεν είναι μία απλή και εύκολη διαδικασία αλλά αποτελεί μία αναγκαιότητα που μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας και τη διαμόρφωση του μέλλοντος (OECD 2018). Παρατηρούμε ότι τόσο στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες τα σχολεία έχουν εντάξει στη λειτουργία τους βασικά στοιχεία των οργανισμών μάθησης (OECD, 2018· Celep et al, 2011· Jokic et al, 2012· Receroğlu, 2013· Silins et al, 1998· Κανατά, 2017· Καλατζή, 2017· Τάγαρη, 2017· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Τέτοια στοιχεία είναι η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας, της αλληλεπίδρασης και της ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συλλογική και Δια Βίου Μάθηση, το κοινό όραμα και η μετασχηματιστική ηγεσία (Assor et al, 2009· OECD, 2018· Celep et al, 2011· Kis & Konun, 2010· Silins et al, 1998· Καλατζή, 2017· Ντούπα, 2018· Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Ακόμη οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν το μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης (Αποστολοπούλου, 2016· Καλατζή, 2017) και θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή για την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης του συλλογικού οράματος, των συνεργατικών δομών (Assor et al, 2009· Higgins et al, 2012· Kurland et al, 2010· Williams et al, 2012· Zerdaravko, 2000· Καλατζή, 2017). Τέλος τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης μπορούν να υπάρξουν και να αναπτυχθούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν (Moil, 2006) καθώς επίσης μπορούμε να πούμε ότι οδηγούν σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Tompson et al, 2004· Kis & Konun, 2010· Moil, 2010· Zerdaravko, 2000).

Μελετώντας τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είτε στη χώρα μας είτε στο εξωτερικό παρατηρούμε ότι έχουν διερευνηθεί και αναλυθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά των σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης καθώς και ο ρόλος των διευθυντών στη διαδικασία μετασχηματισμού αυτών των σχολείων (Τσαγκαράκη, 2019). Είναι ανάγκη όμως να γίνουν και άλλες έρευνες γύρω από τους οργανισμούς μάθησης και την εφαρμογή τους σε διαφορετικά πλαίσια, διαφορετικούς οργανισμούς, διαφορετικές χώρες (Thegiou et al, 2007). Ακόμη θα ήταν σημαντικό να συνεχιστεί η μελέτη των σχολικών μονάδων της χώρας μας προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αυτές λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Παράλληλα θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μιας και δεν έχει ερευνηθεί ο ρόλος των διδασκόντων στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Τσαγκαράκη, 2019) η μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία σε σχέση με τον μετασχηματισμό τους σε σχολεία που μαθαίνουν.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο το δημοτικό σχολείο στη χώρα μας, λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και να προσδιορίσει το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαδικασία ενός τέτοιου μετασχηματισμού. Ποιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως μανθάνων οργανισμός και θα καταγραφούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Σε ποιο βαθμό το δημοτικό σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης;
- Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης;

Στην παρούσα μελέτη ο οργανισμός μάθησης ορίζεται σύμφωνα με τη διατύπωση των Watkins και Marsick (1993, 1996) στην Προσέγγιση Ενσωμάτωσης και χαρακτηρίζεται από «τη συνολική εμπλοκή των μελών στη συνεργατική διαδικασία της μάθησης, στη συλλογική διατύπωση κοινών αρχών και στόχων και στην κοινή προσπάθεια επίτευξης προκαθορισμένης επιθυμητής αλλαγής» «...είναι αυτός που έχει ενσωματώσει μία συνεχή διαδικασία μάθησης και έχει μία ενισχυμένη ικανότητα να αλλάξει ή να μετασχηματίσει»

Η προσέγγιση αυτή αποτελεί ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο που περιλαμβάνει το ατομικό, το ομαδικό, το οργανωσιακό, και το κοινωνικό επίπεδο μάθησης που αν και διαφοροποιούνται μεταξύ τους σχετίζονται άμεσα το ένα με το άλλο. Δίνεται έμφαση στη συνεχή συνεργατική μάθηση, με την εμπλοκή όλων των μελών του οργανισμού, στη βάση κοινών αρχών και στόχων καθώς και στην ικανότητα του οργανισμού μέσα από αυτή τη διαδικασία να μετασχηματίζεται. Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει επτά διακριτές αλλά αλληλεξαρτώμενες διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει: τη συνεχή μάθηση, την αναζήτηση και διάλογο, την συνεργασία και ομαδική μάθηση, τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης, την ενδυνάμωση των ατόμων, τη συστημική σύνδεση και τη στρατηγική ηγεσία (Watkins & Marsick, 1993, 1996, 2003· Yang et al, 2004· Watkins & Kim, 2018).

Η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το σύγχρονο σχολείο είναι να μετασχηματιστεί, υιοθετώντας μια ισχυρή κουλτούρα μάθησης, για τους μαθητές για τους εκπαιδευτικούς, για το ίδιο το σχολείο και να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών λοιπόν στο σχολείο που μαθαίνει επεκτείνεται, αναπτύσσονται οι γνώσεις και οι ικανότητές τους (Fullan, 1995), συνεργάζονται, επικοινωνούν, διαμοιράζονται τις καλές πρακτικές, κρίνονται, σχεδιάζουν, δημιουργούν, αξιολογούν καινοτόμες δράσεις (Teague & Anfara, 2012). Ένα ισχυρό όραμα, που προκύπτει από τη συμμετοχή όλων, προσδιορίζει τις συμπεριφορές, παρακινεί, εμπνέει δίνοντας νόημα στο έργο του σχολείου (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2017). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται η υποστήριξη, η αλληλεγγύη, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και διαμορφώνεται ένα κλίμα υγιών διαπροσωπικών σχέσεων χωρίς ανασφάλεια και καχυποψία (Αθανασούλα-Ρέπα κ. ά., 2008· Τσαγκαράκη, 2019). Οι διαστάσεις λοιπόν του ρόλου των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι: η συνεχή μάθηση και ανάπτυξη, η συνεργασία - επικοινωνία, η αποτίμηση - αξιολόγηση, η στήριξη εκπαιδευτικών, η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, η συλλογική ηγεσία, οι καινοτόμες δράσεις, το κοινό όραμα, η παθητική στάση αποφυγή και η κουλτούρα αλλαγής.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία για την ερευνητική διαδικασία και τη συλλογή των δεδομένων προτιμήθηκε η ποσοτική προσέγγιση αυτή της δειγματοληπτικής έρευνας. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου να μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, που είναι συγκεκριμένα και μας κατευθύνουν, μιας και ασχοληθήκαμε με τη συγκέντρωση πρωτογενών δεδομένων που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν (Creswell, 2016). Ποιο συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν δύο μεταβλητές και να εξηγηθεί η σχέση ανάμεσά τους, από τη μια έχουμε το

σχολείο ως οργανισμό μάθησης και από την άλλη το ρόλο των εκπαιδευτικών (Δουλκέρη, 2015). Πρόκειται λοιπόν για μια έρευνα πεδίου με την αποτύπωση του πεδίου, τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων ενός δείγματος και τη διατύπωση συμπερασμάτων (Cohen et al, 2008).

Στατιστικό πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα Δημοτικά Σχολεία των νομών Μαγνησίας και Θεσπρωτίας. Ακολουθήθηκε η δειγματοληψία με πιθανότητα μιας και επιλέχθηκαν σχολικές μονάδες, προκειμένου να σταλούν ερωτηματολόγια, από το σύνολο των δημοτικών σχολείων των δύο νομών. Αξιοποιήθηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα και στο πρώτο στάδιο ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών διαιρέθηκε με βάση το δήμο στον οποίο ανήκει το κάθε σχολείο ενώ στη συνέχεια επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο τα σχολεία του δείγματος από κάθε δήμο. Στη μελέτη περιλαμβάνονται σχολεία από όλους σχεδόν τους δήμους των δύο νομών. Έτσι η επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν καθαρά θέμα τύχης (Cohen et al, 2008). Στη μόνη περιοχή που δεν στάλθηκαν ερωτηματολόγια ήταν στα σχολεία των Βορείων Σποράδων.

Το ερωτηματολόγιο, με το οποίο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, βασίζεται στις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών και μας δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών διαφορετικών πληροφοριών σε λίγο χρόνο, οι οποίες μπορούν να μετατραπούν σε ποσοτικά δεδομένα τα οποία και αναλύονται. (Creswell, 2016). Με το εργαλείο αυτό αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό λειτουργίας του δημοτικού σχολείου ως οργανισμού μάθησης, καθώς και ο ρόλος τους στη διαδικασία ενός τέτοιου μετασχηματισμού. Ακόμη από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση βλέπουμε ότι μια σειρά από έρευνες χρησιμοποιούν ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο προκειμένου να συγκεντρώσουν δεδομένα που αφορούν τις εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανισμούς μάθησης (Yang et al, 2004· Donna, 2009· Mdassana, 2014· Jokic et al, 2012· Celep et al, 2011· Παπάζογλου, 2016· Κανατά κ.ά., 2017· Λιακοπούλου, 2018).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αποτελείται από τρία μέρη. Στην αρχή, ζητούνται μια σειρά από δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το εργασιακό καθεστώς κ.α.. Μέσα λοιπόν από ονομαστικές κλίμακες οι εκπαιδευτικοί μας δίνουν γνώρισμα, ιδιότητες και χαρακτηριστικά τους.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε 21 ερωτήσεις οι οποίες μετρούν τις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organizations Questionnaire – DLOQ)* των Marsick και Watkins (1999, 2003) το οποίο έχει αποδειχθεί ένα περιεκτικό αποτελεσματικό και επιστημονικά ελεγμένο εργαλείο μέτρησης των οργανισμών που μαθαίνουν (Moilanen 2011). Οι 21 ερωτήσεις του DLOQ εξηγούν με επάρκεια τα δεδομένα των επτά διαστάσεων του οργανισμού μάθησης (Yang et al, 2004). Οι εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι εκδοχή του DLOQ 21 ερωτήσεων αποτελεί ένα έγκυρο, αξιόπιστο και κατάλληλο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη εκπαιδευτικών μονάδων (Yang et al, 2004· Donna 2009· Mdassana 2014· Παπάζογλου 2016).

Στη μελέτη μας λοιπόν αξιοποιήθηκε το DLOQ στην εκδοχή των 21 κλειστών ερωτήσεων που απαντιούνται με την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 6 (σχεδόν πάντα) όπως αυτό μεταφράστηκε από την Δεκούλου (2012) για να μελετηθούν οι Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης και προσαρμόστηκε από την Παπάζογλου (2016) για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ώστε να είναι κατάλληλο για τη μελέτη σχολείων και να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου μας αποτελείται από μια σειρά 40 ερωτήσεων, κλειστού τύπου που απαντιούνται με την εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως το 6 (σχεδόν πάντα). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών σε σχέση με τους οργανισμούς μάθησης δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να χρησιμοποιεί ερωτηματολόγιο το οποίο μελετά το ρόλο των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό

μάθησης έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί αυτούσιο και στη δική μας έρευνα. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν, συνδυάστηκαν και προσαρμόστηκαν ερωτήσεις από ερευνητικά εργαλεία διαφορετικών ερευνών οι οποίες μελετούν τους οργανισμούς μάθησης.

Ποιο συγκεκριμένα επιλέχθηκαν ερωτήσεις από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η Βασιλείου (2019) στη μελέτη της και αφορούσαν την υιοθέτηση δράσεων και συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με την δημιουργία ενός κοινού οράματος και την αναμόρφωση του σχολείου τους με την ισχυροποίηση της κουλτούρας του (Βασιλείου-Μέρκα, 2019). Ακόμη επιλέχθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο της Καλαντζή (2017) που στηρίχθηκε στα εργαλεία των Roscoe (1995) και Boxall & Purscell (2003) σε σχέση με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών ώστε να μετασχηματίσουν τον οργανισμό τους (Καλατζή, 2017). Τέλος από το εργαλείο που χρησιμοποίησε η Τάγαρη (2017) η οποία στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο των Kouzes & Posner (2002) "Leadership Inventory Practices, LPI" για το ρόλο των διευθυντών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, επιλέχθηκαν και προσαρμόστηκαν ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς (Τάγαρη 2017).

Προκειμένου το ερευνητικό μας σχέδιο να χαρακτηριστεί αξιόπιστο και έγκυρο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα και να ανταποκρίνονται στο σκοπό της. (Creswell, 2016· Robson, 2007). Για να εξασφαλιστεί η τυποποίηση και η αμεροληψία δόθηκαν σαφείς και αναλυτικές οδηγίες που ήταν ίδιες για όλους. Χρησιμοποιήθηκαν καταφατικές προτάσεις, χωρίς προκαταλήψεις, μη διφορούμενες ή κατευθυνόμενες. Οι προτάσεις του εργαλείου της μελέτης διαμορφώθηκαν μέσα από την επεξεργασία ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν και ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, είναι αναγνωρισμένα για την επιστημονική τους επάρκεια, έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές χώρες και δίνουν ένα ευρύ πεδίο έρευνας. Όσον αφορά την ανωνυμία και την εχεμύθεια έγινε απόλυτα ξεκάθαρο, ότι η έρευνα εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς μόνο σκοπούς και δεν θα αναφερθούν προσωπικά δεδομένα, ονόματα, ονομασίες σχολείων ή κάποιο άλλο στοιχείο, κάτι που βοηθά στην αξιοπιστία της μελέτης και εξασφαλίζει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων (Cohen et al, 2008).

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου της μελέτης διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπιστούν κάποιες ασάφειες ή αδυναμίες. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας προχωρήσαμε στις απαραίτητες βελτιώσεις οι οποίες ενσωματώθηκαν στο ερωτηματολόγιο ενισχύοντας την εγκυρότητα του περιεχομένου του. Στη συνέχεια υπολογίστηκε τόσο συνολικά όσο και ξεχωριστά για κάθε κλίμακα μέτρησης ο συντελεστής Alpha του Chronbach (Chronbach' s Alpha) έτσι ώστε να διασφαλίζεται η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου. Τα αποτελέσματα των παραπάνω στατιστικών ελέγχων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συντελεστής Chronbach' s Alpha για το σύνολο των ερωτήσεων

Μεταβλητές	Αριθμός Ερωτήσεων	Συντελεστής Alpha του Chronbach
Οργανισμός Μάθησης	21	0,966
Ρόλος των εκπαιδευτικών	40	0,973
Συνολικό Εργαλείο	61	0,982

Έγκυρα Ερωτηματολόγια : 127

Αποτελέσματα

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα της μελέτης προχωρήσαμε στη διεξοδική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, τόσο για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν τους οργανισμούς μάθησης όσο και τις απαντήσεις που αφορούν το ρόλο των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό

μάθησης. Για την επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS έκδοση 20.

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται 127 εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε 28 δημοτικά σχολεία των νομών Μαγνησίας και Θεσπρωτίας. Από αυτούς οι 87 είναι γυναίκες (68,5%) και οι υπόλοιποι 40 είναι άνδρες (31,5%), αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων στην πλειοψηφία τους είναι Δάσκαλοι ΠΕ70 (68,5%) ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος, το 32,3% των εκπαιδευτικών έχουν συμπληρώσει από 16 έως 20 έτη συνολική προϋπηρεσία και οι περισσότεροι έχουν οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετούν (57,5%).

Σχετικά με το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι της κλίμακας από το 1 έως το 6 της μεταβλητής του οργανισμού μάθησης και των επιμέρους διαστάσεων του καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις όπως αυτές μετρήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι επιμέρους διαστάσεων οργανισμού μάθησης

Διαστάσεις Οργανισμού Μάθησης	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεχής Μάθηση	3,78	0,85
Αναζήτηση & διάλογος	3,94	0,95
Συνεργασία & Ομαδική Μάθηση	4,29	0,90
Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης	3,81	0,94
Ενδυνάμωση Ανθρώπων	4,39	1,09
Συστημική Σύνδεση	4,39	1,07
Στρατηγική Ηγεσία	4,67	1,09
Σύνολο	4,18	0,86

Από τα στοιχεία του παραπάνω Πίνακα 2 λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι τα δημοτικά σχολεία της μελέτης λειτουργούν σε σχετικά σημαντικό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης (Μ.Ο.4,18). Έχουν ενσωματώσει δηλαδή όλες τις διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στο σχολείο τους οι συνεχείς μάθηση, σύμφωνα με την εξαβάθμια κλίμακα, βρίσκεται στο (Μ.Ο.3,78) δηλαδή είναι κοντά στο να παρατηρείται συχνά, ενώ η αναζήτηση και ο διάλογος είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο στο (Μ.Ο.3,94) δηλαδή είναι πολύ κοντά στο να χαρακτηριστούν συχνό φαινόμενο στα σχολεία. Η συνεργασία και η ομαδική μάθηση παρουσιάζονται συχνά στις εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης πλησιάζουν κι αυτά τη συχνή εμφάνιση (Μ.Ο.4,29) και (Μ.Ο.3,81) αντίστοιχα. Ακόμη μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ιδιαίτερα έντονη την παρουσία τόσο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών όσο και της συστημικής σύνδεσης (Μ.Ο.4,39). Τέλος πολύ σημαντικός παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή μιας και σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη, η στρατηγική ηγεσία εμφανίζεται αρκετά συχνά κατά μέσο όρο 4,67 και αποτελεί τη σημαντικότερη διάσταση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά την παροχή ευκαιριών συνεχούς μάθησης, οι περισσότεροι που συμμετείχαν στη μελέτη υποστηρίζουν ότι στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί συχνά έως σχεδόν πάντα αλληλοβοηθούνται για να μαθαίνουν (69,3%) (Μ.Ο.4,02). Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι διαθέτουν χρόνο για να υποστηρίξουν τη μάθησή τους (60,6%) (Μ.Ο.3,71), ενώ για το αν επιβραβεύονται για την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση υπάρχει ισορροπία στις απαντήσεις με συχνά έως πάντα (52,7%) και σχεδόν ποτέ έως μερικές φορές (47,2%) (Μ.Ο.3,62).

Σε σχέση με την αναζήτηση και το διάλογο οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι παρέχουν «ανοιχτή» και ειλικρινή ανατροφοδότηση, ο ένας στον άλλο συχνά έως σχεδόν πάντα κατά (65,3%) (Μ.Ο.3,88), ενώ κατά (69,3%) (Μ.Ο.3,98) ζητούν και τη γνώμη των άλλων, όποτε διατυπώνουν την άποψή τους και κατά (70,8%) (Μ.Ο.3,98) δίνουν χρόνο ώστε να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Μελετώντας τη δυνατότητα του σχολείου να ενθαρρύνει την ομαδική μάθηση, παρατηρούμε ότι είναι αυξημένη σε σχέση με την προώθηση της συνεχούς μάθησης, της αναζήτησης και του διαλόγου. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή υποστηρίζουν ότι οι ομάδες εργασίας συχνά έως σχεδόν πάντα έχουν την ελευθερία να προσαρμόζουν τους στόχους τους ανάλογα με τις ανάγκες κατά (81,9%) (Μ.Ο.4,42), αναθεωρούν την άποψή τους μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις ή με βάση τις νέες πληροφορίες κατά (82,7%) (Μ.Ο.4,31) και πιστεύουν ότι το σχολείο θα αξιοποιήσει τις προτάσεις τους κατά (74,8%) (Μ.Ο.4,14).

Σχετικά με τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης του σχολείου οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη δηλώνουν ότι το σχολείο τους εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους εκτίμησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου συχνά έως σχεδόν πάντα κατά (63,8%) (Μ.Ο.3,72), ενθαρρύνει τη διάχυση της γνώσης και των καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς κατά (73,3%) (Μ.Ο.4,20), αλλά μόνο το (53,5%) (Μ.Ο.3,53) των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι το σχολείο τους συχνά έως σχεδόν πάντα διαμορφώνει τρόπους ώστε να αποτιμηθεί η επίδραση που έχει η επιμόρφωσή τους.

Σε σχέση με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων απαντά ότι το σχολείο τους τους στηρίζει σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο τους αναγνωρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από αυτούς συχνά έως σχεδόν πάντα κατά (75,6%) (Μ.Ο.4,42), τους παρέχεται η δυνατότητα ώστε να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν των απαιτούμενα μέσα για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου κατά (79,5%) (Μ.Ο.4,40) και ότι στηρίζονται ώστε να αναλαμβάνουν υπολογισμένο «ρίσκο» στο εκπαιδευτικό τους έργο κατά (77,2%) (Μ.Ο.4,37).

Για τη συστημική σύνδεση των εκπαιδευτικών μονάδων τόσο στο εσωτερικό τους όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται από το σχολείο τους, προς την υιοθέτηση μιας ευρύτερης στάσης για το ρόλο του στην κοινωνία κατά (76,3%) (Μ.Ο.4,41), ακόμη το σχολείο συνεργάζεται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την ικανοποίηση των αμοιβαίων αναγκών τους κατά (72,4%) (Μ.Ο.4,27) και ενθαρρύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου για την επίλυση προβλημάτων κατά (78,7%) (Μ.Ο.4,52).

Παρατηρώντας τα δεδομένα της μελέτης βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην στρατηγική ηγεσία του σχολείου τους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους ερωτηθέντες οι διευθυντές των σχολείων καθοδηγούν και συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς τους κατά (80,3%) (Μ.Ο.4,68), παράλληλα αναζητούν συνεχώς ευκαιρίες μάθησης για το σχολείο τους κατά (82,6%) (Μ.Ο.4,60) και εξασφαλίζουν ότι οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής μονάδας συνδέονται με τις αξίες της κατά (84,3%) (Μ.Ο.4,76).

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** προκειμένου να μελετηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμού σχολικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι αριθμητικοί μέσοι όροι της κλίμακας από το 1 έως το 6 της μεταβλητής του ρόλου των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων του καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις όπως αυτές μετρήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι επιμέρους διαστάσεων του ρόλου των εκπαιδευτικών

Διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Συνεχή μάθηση και ανάπτυξη	3,85	0,90
Συνεργασία, επικοινωνία	4,44	1,02
Αποτίμηση, αξιολόγηση	3,80	0,93
Στήριξη εκπαιδευτικών	3,95	0,98
Συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία	3,97	0,91
Συλλογική ηγεσία	4,11	0,97
Καινοτόμες δράσεις	3,79	1,01
Κοινό όραμα	3,95	0,99
Παθητική στάση, αποφυγή	2,14	0,82

Κουλτούρα αλλαγής	3,83	1,05
Σύνολο	3,78	0,78

Μελετώντας τον παραπάνω Πίνακα 3 μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι αρκετά σημαντικός (Μ.Ο.3,78) και έχει αρκετές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, η σημαντικότερη παράμετρος είναι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους (Μ.Ο.4,44) και στη συνέχεια η ανάπτυξη της συλλογικής ηγεσίας (Μ.Ο.4,11). Ακόμη αρκετά σημαντικό ρόλο παίζουν η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία (Μ.Ο.3,97), το κοινό όραμα (Μ.Ο.3,95) και η στήριξη εκπαιδευτικών (Μ.Ο.3,95). Παράλληλα η συνεχή μάθηση και ανάπτυξη (Μ.Ο.3,85), η κουλτούρα αλλαγής (Μ.Ο.3,83), η αποτίμηση και η αξιολόγηση (Μ.Ο.3,80) καθώς και οι καινοτόμες δράσεις (Μ.Ο.3,79), που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν σημαντικά τη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Τέλος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη αυτό που δεν βοηθάει στην ανάπτυξη του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι η παθητική στάση και η αποφυγή των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.2,14).

Σχετικά με την περιγραφική ανάλυση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, οι συμμετέχοντες στη μελέτη σε σχέση με τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη υποστηρίζουν, συχνά έως σχεδόν πάντα, ότι προβληματίζονται σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, με σκοπό να αναγνωρίσουν και να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους ελλείψεις (73,2%) (Μ.Ο.4,02) και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (66,9%) (Μ.Ο.4,02). Δηλώνουν ότι επιμορφώνονται συνεχώς, προκειμένου να ανταποκριθούν στο έργο τους (56,7%) (Μ.Ο.3,65) και συνδέουν την προσωπική τους ανέλιξη με την αποτελεσματικότητα της σχολικής (60,6%) (Μ.Ο.3,72).

Αναφορικά με τη συνεργασία, επικοινωνία συχνά έως σχεδόν πάντα εφαρμόζουν επιτυχημένες δράσεις άλλων εκπαιδευτικών επιθυμώντας να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (74,0%) (Μ.Ο.4,27), συνεργάζονται με τους συναδέλφους του σε κοινές δράσεις (80,3%) (Μ.Ο.4,44), χαίρονται για τις επιτυχίες τους ως ομάδα (81,9%) (Μ.Ο.4,46), και επιλύουν από κοινού τα προβλήματα που αναδύονται μέσα στο σχολείο (82,6%) (Μ.Ο.4,62).

Σε σχέση με την αποτίμηση, αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στη μελέτη υποστηρίζουν, ότι συχνά έως σχεδόν πάντα αποτιμούν συλλογικά το έργο του σχολείου τους (66,1%) (Μ.Ο.3,87), θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου βοηθάει στο να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (59,9%) (Μ.Ο.3,72), χρησιμοποιούν συγκεκριμένες μεθόδους αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (59,0%) (Μ.Ο.3,71) και συζητούν τα λάθη με σκοπό να μάθουν από αυτά (63,8%) (Μ.Ο.3,90).

Όσο αφορά τη στήριξη εκπαιδευτικών, συχνά έως σχεδόν πάντα εκφράζουν ανοιχτά την εμπιστοσύνη τους για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας (61,5%) (Μ.Ο.3,80), παρέχουν στήριξη στους συναδέλφους που υλοποιούν καινοτόμες δράσεις (62,2%) (Μ.Ο.3,95), εκφράζουν την εκτίμηση και την υποστήριξή τους στους συναδέλφους τους (69,2%) (Μ.Ο.4,08), επαινούν την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της (66,1%) (Μ.Ο.3,98).

Σχετικά με ότι αφορά τη συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συχνά έως σχεδόν πάντα επικοινωνούν με την τοπική κοινότητα και ανταλλάσσουν απόψεις για την επίλυση προβλημάτων (62,2%) (Μ.Ο.3,75), ενισχύουν την ενεργή επικοινωνία της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινωνία ώστε να βελτιωθεί λειτουργία της (67,0%) (Μ.Ο.3,89), συνεργάζονται με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων (62,3%) (Μ.Ο.3,90) και θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας (75,5%) (Μ.Ο.4,36).

Αναφορικά με τη συλλογική ηγεσία, οι συμμετέχοντες στη μελέτη, υποστηρίζουν πως συχνά έως σχεδόν πάντα συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό για τη λήψη αποφάσεων (75,5%) (Μ.Ο.4,20), έχουν ηγετικό ρόλο σε θέματα βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου (59,9%) (Μ.Ο.3,70), παίρνουν από κοινού τις αποφάσεις για θέματα που προκύπτουν στο

σχολείο τους (78,7%) (M.O.4,37), λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου (70,9%) (M.O.4,19).

Οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις υποστηρίζουν, ότι συχνά έως σχεδόν πάντα πειραματίζονται και αναλαμβάνουν ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας (59,0%) (M.O.3,82), είναι ανοικτοί στην καινοτομία και τα τον πειραματισμό (61,4%) (M.O.3,83), αναζητούν έξω από τα επίσημα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για τη βελτίωση του έργου τους (56,7%) (M.O.3,66), εφαρμόζουν νέες διδακτικές πρακτικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (63,8%) (M.O.3,87).

Όσο αφορά το κοινό όραμα του σχολείου οι συμμετέχοντες λένε ότι συχνά έως σχεδόν πάντα συζητούν μεταξύ τους για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας (67,0%) (M.O.4,04), προσπαθούν να ολοκληρώσουν φιλόδοξα οράματα για το σχολείο τους (66,9%) (M.O.3,92), συμβάλουν στη διατύπωση και την υλοποίηση του οράματος του σχολείου (65,3%) (M.O.3,99) και προσαρμόζουν το προσωπικό τους όραμα στις ανάγκες του σχολείου με στόχο τη συνολική ανάπτυξη (59,9%) (M.O.3,88).

Αναφορικά με την παθητική στάση και αποφυγή παρουσιάζονται πολύ χαμηλά ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σπάνια ή σχεδόν ποτέ αποφεύγουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (67,7%) (M.O.2,24), αποφεύγουν την εμπλοκή τους όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα (63,8%) (M.O.2,33), καθυστερούν να δώσουν λύση σε επείγοντα ζητήματα (73,2%) (M.O.2,04) και είναι απών όταν υπάρχει ανάγκη (73,2%) (M.O.1,97).

Τέλος σχετικά με την κουλτούρα αλλαγής οι συμμετέχοντες στη μελέτη δήλωσαν, ότι συχνά έως σχεδόν πάντα δέχονται αλλαγές στο σχολείο τους χωρίς να προβάλλουν αντίσταση (60,6%) (M.O.3,76), αναπτύσσουν μια ισχυρή κουλτούρα με στόχο την εξέλιξη του σχολείου (60,7%) (M.O.3,87), ενσωματώνουν καινοτόμες δράσεις στην διδασκαλία τους (63,8%) (M.O.3,94) και επιθυμούν να αλλάξουν την καθημερινότητά τους με την εφαρμογή δράσεων σε σχέση με τις ανάγκες του σχολείου (61,3%) (M.O.3,79).

Συμπεράσματα

Από τα στοιχεία της παρούσας έρευνας λοιπόν, απαντώντας **στο πρώτο ερώτημα** μπορούμε να πούμε ότι τα δημοτικά σχολεία της μελέτης, στους νόμους Μαγνησίας και Θεσπρωτίας λειτουργούν σε σχετικά σημαντικό βαθμό ως οργανισμοί μάθησης, έχουν ενσωματώσει δηλαδή όλες τις διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Κάτι τέτοιο είναι σύμφωνο με ανάλογες έρευνες στην Τουρκία, τη Σερβία, την Αυστραλία, την Ουαλία και αλλού (Celcer et al, 2011· Jokic et al, 2012· Tompson et al, 2004· Silins et al, 2002· OECD, 2018) καθώς και με τις μελέτες των Παπάζογλου και Κουτούζη (2017), Λιακοπούλου (2018), Καλατζή (2017), Πασιά και Καλοσπύρου (2015), Τάγαρη (2017) στη χώρα μας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της μελέτης δήλωσαν ότι στο σχολείο τους είναι κοντά στο να παρατηρείται συχνά μία συνεχής προσπάθεια ώστε όλοι να έχουν διαρκείς ευκαιρίες για μάθηση. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και τους δίνονται κίνητρα για ανάπτυξη, επιμόρφωση και διαμοιρασμό της νέας γνώσης. Ακόμη σχεδόν συχνά όλοι εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους ενώ ταυτόχρονα ακούνε και αλληλεπιδρούν με τις θέσεις των άλλων, έτσι ώστε να οδηγούνται στη λήψη των σωστών αποφάσεων και τη λύση των προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την ομαδική εργασία, την επίτευξη των στόχων του σχολείου και αμείβονται ηθικά μέσα από αυτά που πετυχαίνει η ομάδα τους. Η αλληλεπίδραση αυτή διαμορφώνει μία κουλτούρα συνεργασίας που τους βοηθά να βελτιωθούν και να αντιμετωπίσουν μαζί τα θέματα που προκύπτουν. Παράλληλα μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ιδιαίτερα έντονη την παρουσία συστημάτων και μηχανισμών που καταγράφουν και συγκεντρώνουν γνώσεις τις οποίες στη συνέχεια διαμοιράζουν σε όλους. Ταυτόχρονα την ευθύνη διαμόρφωσης αλλά και της υλοποίησης του οράματος μοιράζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και μέσα από αυτή τη διαδικασία εμπνέονται και προχωρούν προς τη μάθηση και την απόκτηση νέων γνώσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του. Τέλος πολύ σημαντικός παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή μιας και

σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη, η στρατηγική ηγεσία εμφανίζεται αρκετά συχνά και αποτελεί τη σημαντικότερη διάσταση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Celcer et al, (2011), Jokic et al, (2012), Tompson et al, (2004), Silins et al, (2002) Κανατά κ.ά., (2017) Παπάζογλου και Κουτούζη (2017), Τάγαρη (2017), Λιακοπούλου (2018).

Περνώντας **στο δεύτερο ερώτημα** και μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να πούμε ότι ο ρόλος τους στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι αρκετά σημαντικός και έχει αρκετές διαστάσεις. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της μελέτης η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ τους, καθώς και η ανάπτυξη της συλλογικής ηγεσίας αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους. Ακόμη καθοριστικό ρόλο παίζουν η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία, το κοινό όραμα και η στήριξη εκπαιδευτικών. Παράλληλα η συνεχή μάθηση και ανάπτυξη, η κουλτούρα αλλαγής, η αποτίμηση και η αξιολόγηση καθώς και οι καινοτόμες δράσεις, που αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς καθορίζουν σημαντικά τη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ανάλογες απόψεις εκφράζονται και στις εργασίες των Zerदारanko (2000), Higgins et al (2012), Williams et al (2012), Παπάζογλου και Κουτούζη (2017), Λιακοπούλου (2018), Τσαγκαράκη (2019). Τέλος σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στη μελέτη η παθητική στάση και η αποφυγή δεν βοηθάνε σχεδόν καθόλου στην ανάπτυξη του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει και σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεφύγουν από τέτοιες παγιωμένες νοοτροπίες που εμποδίζουν την αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους εφαρμόζοντας επιτυχημένες κοινές δράσεις, επιλύουν από κοινού τα προβλήματα και χαιρόνται για τις επιτυχίες τους ως ομάδα. Συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό και εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παίρνοντας από κοινού τις αποφάσεις για θέματα που προκύπτουν στο σχολείο τους. Θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί κομμάτι της κοινωνίας, επικοινωνούν και συνεργάζονται με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία για την υλοποίηση δράσεων προς όφελος της λειτουργίας του σχολείου. Εκφράζουν την εκτίμηση και την υποστήριξη προς τους συναδέλφους τους επαινώντας την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της, δείχνοντας ανοιχτά την εμπιστοσύνη τους προς αυτή. Συζητούν μεταξύ τους και συμβάλλουν στη διατύπωση και υλοποίηση του κοινού οράματος προσαρμόζοντας τα προσωπικά τους οράματα στις ανάγκες του σχολείου με στόχο τη συνολική ανάπτυξη. Προβληματίζονται σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους έργο, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, επιμορφώνονται συνεχώς και συνδέουν την προσωπική τους εξέλιξη με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιθυμούν και δέχονται τις αλλαγές, ενσωματώνουν καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία τους, καλλιεργώντας την ανάπτυξη μίας ισχυρής κουλτούρας με στόχο την εξέλιξη του σχολείου. Συζητούν τα λάθη με σκοπό να μάθουν από αυτά, εφαρμόζουν νέες διδακτικές πρακτικές, είναι ανοιχτοί στην καινοτομία και τον πειραματισμό αναλαμβάνοντας ρίσκα και αποτιμούν συλλογικά το έργο του σχολείου χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους. Έτσι σύμφωνα και με τους Kis & Kopun (2010) το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και προωθείται η δια βίου μάθηση για τους μαθητές.

Συνοψίζοντας λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο μπορεί να εξελιχθεί ανταποκρινόμενο στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις, με τον μετασχηματισμό του σε οργανισμό που μαθαίνει. Για να γίνει κάτι τέτοιο είναι σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν, να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν, μέσα σε μία διαδικασία συνεχούς μάθησης, κατά την οποία οι γνώσεις μεταφέρονται συλλογικά σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ξεκινώντας από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, θα ήταν αναγκαίο να συνεχιστεί η έρευνα για το ρόλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους οργανισμούς μάθησης, να επεκταθεί και σε άλλους νομούς της χώρας καθώς και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου εκεί έχουμε διαφορετικές

συνθήκες. Έτσι θα αποκοτούσαμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών που μαθαίνουν.

Αναφορές

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education* , 2 (7), σσ. 234-243.

Celep, C., Konakli, T., & Recepoglu, E. (2011). Organizational Learning: Perceptions of Teachers' in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences* , 2 (3), σσ. 474-493.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corrie, L. (1995). The Structure and Culture of Staff Collaboration: managing meaning and opening doors. *Educational Review* , 47 (1), σσ. 89-99.

Creswell, J. (2016). Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.

Donna, B. (2009). The School as Learning Organization:.. dissertation . United States: Alfred University.

Everard, K., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.) Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice* , 4 (34), σσ. 2030-235.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. 1 (42), σσ. 124-156.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration* , 4 (31).

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

Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia International* , 2 (17), σσ. 83-89.

Kis, A., & Konan, N. (2010). The characteristics of a learning school in information age. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* , 2 (2), σσ. 797-802.

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

Mbassana, M. (2014). Validating the dimension of the learning organization questionnaire (DLOQ) in the Rwandan context. *European Journal of Business, Economics and Accountancy* , 2 (2), σσ. 15-26.

Moloi, K. (2010). How can schools build learning organizations in difficult education contexts? *South African Journal of Education* (30), σσ. 621-633.

Moloi, K., Grobler, B., & Gravett, S. (2006). Educators perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark- North district South Africa. *South African Journal of Education* , 2 (22), σσ. 88-94.

OECD. (2001). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). The Future We Want- The Future of Education and Skills- Education 2030. OECD Publications.

Recepoglu, E. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (93), σσ. 618-623.

Teague, G., & Anfara, V. (2012). Professional learning communities create sustainable change through collaboration. *Middle School Journal* , σσ. 58-64.

Theriou, G., Theriou, N., & Chatzoglou, P. (2007). The Relationship between learning capability and organizational performance: the Banking Sector in Greece. *Spoudai* , 2 (57), σσ. 9-29.

Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online* , 1 (28), σσ. 1-15.

Watkins, K., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly* (29), σσ. 15-29.

Watkins, K., & Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Watkins, K., & Marsick, V. (1999). Looking Again at Learning in the Learning Organization: A Tool that can Turn into a Weapon. *Learning Organization* , 5 (6), σσ. 207-211.

Watkins, K., & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* , σσ. 132-151.

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* (134).

Yang, B., Watkins, E., & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly* , 1 (15), σσ. 31-55.

Zederaiko, G. (2000). Variables in schools becoming learning organizations Variables in schools becoming learning organization. Montana : The University of Montana .

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βασιλείου-Μέρκα, Ι. (2019). *Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π.

Δημητρακόπουλος, Ε. (2003). *Αποφάσεις. Λήψη αποφάσεων. Εισαγωγή στη Ψυχολογία των Αποφάσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δουλκέρη, Τ. (2015). *Οδηγός Μεθοδολογίας για τις Κοινωνικές Έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Σταμούλη.

Καλατζή, Α. (2017). Το σχολείο ως μανθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε "οργανισμό μάθησης". Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά. *Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία* . Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης. *Επιστήμες της Αγωγής* (3), σσ. 7-36.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Στο Μ. Αργυροπούλου, Ε. Κολέζα, & Α. Τσιόκανος, 3ο Διεθνές Συνέδριο Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει» Προσεγγίσεις και εφαρμογές (σσ. 14-30). Αθήνα.

Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). Ανάκτηση από <https://study.eap.gr/mod/glossary/view.php?id=2396>

Λιακοπούλου, Μ. (2017). Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα. Στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λιθοξοΐδου, Α. (2017). Ο ρόλος του ηγέτη στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμό μάθησης. Στο Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ντούπα, Ε. (2018). Ο Μετασχηματισμός ενός σχολικού οργανισμού σε κοινότητα μάθησης και συσχετισμοί με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση "του σχολείου που μαθαίνει". Παιδαγωγική Επιθεώρηση (61).

Παπάζογλου, Α. (2016). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία . Αθήνα: Ε.Α.Π.

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2016). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/309674311_Antilepseis_ton_Ekpaideutikon_gia_to_Rolo_tou_Dieuthynte_sto_Metaschematismo_tou_Scholeiou_se_Organismo_Matheses

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2017). Τα Σχολεία ως Οργανισμοί Μάθησης. Λόγοι, Προϋποθέσεις και Πρακτικές. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/326176366-Ta_Scholeia_os_Organismo_Matheses_Logoi_Proupotheseis_kai_Praktikes_Metaschematismou_Keimeno_Synedriou

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 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 1216-1225). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Σαϊτίης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.

Τάγαρη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ορόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π.

Τσαγκαράκη, Μ. (2019). Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της Ηγεσίας και του Συλλόγου Διδασκόντων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης . Διπλωματική Εργασία . Πάτρα: Ε.Α.Π..