

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: προϋποθέσεις και
περιορισμοί**

της

Παπαναστασίου Δήμητρας

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ, Αναπληρωτής Καθηγητής,
Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

Τσακνρίδου Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.

Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, Ιούνιος 2019

Copyright © Παπαναστασίου Δήμητρα, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας της παρούσας εργασίας ένας κύκλος κλείνει με επιτυχία. Ένας ακόμη στόχος για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη επιτυγχάνεται. Νιώθω, λοιπόν, την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους αυτούς τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου και με στήριξαν σε αυτήν την προσπάθεια.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου κ. Κουτούζη Εμμανουήλ για την άρτια επιστημονική καθοδήγηση και την ενθάρρυνση που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα, την υπομονή του, την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου και την άψογη συνεργασία.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο συνεπόμετες καθηγητές μου, τον κ. Ιορδανίδη Γεώργιο και την κ. Τσακίριδου Ελένη για την διεύρυνση των γνώσεων μου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στις μεταπτυχιακές σπουδές μου και τη συμβολή τους στη συγγραφή της εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα τους συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνα με όλη τους την καλή διάθεση να με βοηθήσουν και για τις ειλικρινείς απαντήσεις τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, θέλω να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που είναι δίπλα μου σε κάθε μου απόφαση και με στηρίζει πάνω απ' όλα ηθικά, αλλά και οικονομικά.

Όνοματεπώνυμο: Παπαναστασίου Δήμητρα

A.E.M.: 776

Ηλεκτρονική διεύθυνση: dimitrapappas@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: προϋποθέσεις και περιορισμοί

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 14 - 06- 2019

Η δηλούσα

Παπαναστασίου Δήμητρα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ABSTRACT	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1. ΤΟ ΘΕΜΑ	13
2. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ... 16	
3. ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	18
4. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	19

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Οργανισμοί Μάθησης	21
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Οργανισμός μάθησης»	21
1.2 Διάκριση της οργανωσιακής μάθησης από τον οργανισμό μάθησης	27
1.3 Το μοντέλο της ολιστικής ενσωμάτωσης.....	28
1.3.1 Οι επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης.....	30
1.3.2 Βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης.....	33
2. Η μάθηση στους οργανισμούς	35
2.1 Βασικές θεωρίες μάθησης.....	35
2.2 Εκπαίδευση ενηλίκων	36
3. Αποτελεσματικοί οργανισμοί μάθησης.....	40
3.1 Στρατηγικές ανάπτυξης αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης.....	40
3.2 Εμπόδια στη δημιουργία αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης	42

4. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί	45
4.1. Το Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός.....	45
4.2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η σχετική αυτονομία των μονάδων.....	47
5. Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης	49
5.1 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης.....	49
5.2 Αναγκαιότητα μετατροπής των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς που «μαθαίνουν».....	51
5.3 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών ως οργανισμοί μάθησης.....	52
5.4 Εμπόδια στη μετατροπή των ελληνικών σχολείων σε οργανισμούς μάθησης	57
5.5 Διοίκηση και εκπαιδευτική ηγεσία στους οργανισμούς μάθησης (Leadership for learning)	59

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

6. Αντικείμενο και Μεθοδολογία της έρευνας.....	63
6.1 Ερευνητικός Σκοπός.....	63
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα	64
6.3 Μέθοδος της έρευνας.....	66
6.3.1 Ερευνητική Προσέγγιση και Στρατηγική	66
6.3.2 Ερευνητικό Εργαλείο	68
6.3.3 Το δείγμα της έρευνας	71
6.3.4 Διεξαγωγή της έρευνας και ζητήματα ηθικής δεοντολογίας.....	74
6.3.5 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	76
6.3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	78
7 Παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.....	80
7.1 Α΄ Θεματικός άξονας: Ορισμός της έννοιας «Οργανισμός Μάθησης» και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους μέσα σ΄ αυτόν.	80

7.2 Β΄ Θεματικός άξονας: Διερεύνηση του βαθμού μάθησης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.....	89
7.3 Γ΄ Θεματικός άξονας: Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε ομαδικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.....	95
7.4 Δ΄ Θεματικός άξονας: Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε οργανωσιακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.....	102
8 Συζήτηση και Συμπεράσματα	108
8.1 Συζήτηση.....	108
8.2 Συμπεράσματα	116
8.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	120
8.4 Καταληκτικοί προβληματισμοί.....	121
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124
Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	124
Β. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	127
Γ. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	139
Α. ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΗΡΙΟ	139
Β. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	140
Γ. ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	142

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	74
Πίνακας 2: Δημιουργία κωδικών και λειτουργικών ορισμών	76
Πίνακας 3: Παράδειγμα κατηγοριοποίησης των κωδικών	77
Πίνακας 4: Ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση κωδικών με βάση τους θεματικούς άξονες ...	77
Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας δεδομένων.....	78
Πίνακας 6: Α΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Νοηματοδότηση του όρου «Οργανισμός μάθησης»	80
Πίνακας 7: Α΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Νοηματοδότηση του όρου «Οργανισμός Μάθησης» στο σχολείο.....	82
Πίνακας 8: Α΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ΄ ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης.....	84
Πίνακας 9: Α΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	85
Πίνακας 10: Α΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Βαθμός λειτουργίας των δημοτικών σχολείων ως οργανισμοί μάθησης	88
Πίνακας 11: Β΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη.....	89
Πίνακας 12: Β΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Βαθμός και τρόποι ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση από τους διευθυντές του σχολείου	90
Πίνακας 13: Β΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό χώρο	91
Πίνακας 14: Β΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Στήριξη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση του σχολείου για την εφαρμογή νέων γνώσεων.....	92

Πίνακας 15: Β΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Τρόποι μέτρησης μαθησιακών αποτελεσμάτων.....	93
Πίνακας 16: Γ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Βαθμός και διάχυση της γνώσης στο σχολείο	95
Πίνακας 17: Γ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Βαθμός επιβράβευσης των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης	97
Πίνακας 18: Γ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Αναθεώρηση άποψης του εκπαιδευτικού μετά από συζήτηση	98
Πίνακας 19: Γ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Ανάγκη συμβουλής από συνάδελφο για θέματα σχολείου	99
Πίνακας 20: Γ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Απόκτηση νέας γνώσης μετά από αλληλεπίδραση με συνάδελφους	100
Πίνακας 21: Γ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 6η: Διαμοιρασμός νέας γνώσης μετά την αλληλεπίδραση με συναδέλφους	100
Πίνακας 22: Δ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Τρόποι συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	102
Πίνακας 23: Δ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Ο ρόλος της διεύθυνσης στη συνεργασία των εκπαιδευτικών.....	104
Πίνακας 24: Δ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.....	105
Πίνακας 25: Δ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	105
Πίνακας 26: Δ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Σχολικό κλίμα	106
Πίνακας 27: Δ΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 6η: Βαθμός ελεύθερης έκφρασης στο Σύλλογο Διδασκόντων.....	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Οι πέντε αρχές του οργανισμού μάθησης.....	23
Γράφημα 2: Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού οργανισμού μάθησης	24
Γράφημα 3: Οι Επτά Διαστάσεις του Οργανισμού Μάθησης	30
Γράφημα 4: Μοντέλο της διαδικασίας μάθησης στους οργανισμούς μάθησης	38
Γράφημα 5: Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα	46
Γράφημα 6: Σύνθετο μοντέλο για την ηγεσία για μάθηση	60
Γράφημα 7: Η έννοια του «Οργανισμού Μάθησης»	81
Γράφημα 8: Χαρακτηριστικά του σχολείου ως «οργανισμός μάθησης»	83
Γράφημα 9: Μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.....	87
Γράφημα 10: Ενέργειες υποστηρικτικών διευθυντών	90
Γράφημα 11: Ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό χώρο	92
Γράφημα 12: Μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων.....	94
Γράφημα 13: Τρόποι διάχυσης της γνώσης στο σχολείο	96
Γράφημα 14: Ενέργειες επίλυσης προβλήματος στην ομαδική μάθηση	101
Γράφημα 15: Μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών στα σχολεία.....	103
Γράφημα 16: Ενέργειες διευθυντή για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος	104

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα οφείλουν να εξοπλίζουν τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχουν σε ένα αβέβαιο και συνεχώς μεταβαλλόμενο μέλλον. Για την επίτευξη του στόχου αυτού σύγχρονοι ερευνητές προτείνουν το μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών σε «οργανισμούς μάθησης». Η έννοια αυτή εισήχθη στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του '90 και η φιλοσοφία της στηρίζεται στη συστημική σκέψη, στην κουλτούρα συνεργασίας και στη συνεχή συλλογική μάθηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο τα σημερινά δημόσια δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως μανθάνοντες οργανισμοί, υπό ποιες συνθήκες και ποιους περιορισμούς, μελετώντας τα τρία πρώτα επίπεδα μάθησης και λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες της μονιμότητας των εκπαιδευτικών και της οργανικότητας των σχολείων. Η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης δέκα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικούς νομούς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την ποιοτική μέθοδο και επεξεργάστηκαν με θεματική ανάλυση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία έχουν ενσωματώσει αρκετά από τα βασικά χαρακτηριστικά των «οργανισμών μάθησης» συγκριτικά με τα πολυθέσια δημοτικά. Η ατομική μάθηση και η επαγγελματική εξέλιξη ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλουν σημαντικά στην ομαδική μάθηση που υφίσταται σε επίπεδο οργανισμού. Ωστόσο, τα δεδομένα ανέδειξαν την οργανωσιακή μάθηση σε υψηλότερο επίπεδο από την ομαδική. Όσον αφορά τη στάση των διευθυντών, αυτοί φαίνεται να είναι αρωγοί στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος, δεκτικοί στις καινοτόμες δράσεις των εκπαιδευτικών και υποστηρικτικοί στις επιμορφωτικές τους δραστηριότητες.

Λέξεις – κλειδιά: οργανισμός μάθησης, δημοτικά σχολεία, ατομική μάθηση, ομαδική μάθηση, οργανωσιακή μάθηση

ABSTRACT

21st century schools ought to equip learners with skills and knowledge which will enable them to succeed in an everchanging and demanding social and professional context. In order for the aforementioned aim to be achieved, contemporary researchers' suggestions underline the shift from educational organizations to "learning organizations". This concept was first introduced in the literature during the 90s and it evolves around the systemic thought, the culture of cooperation and the continuous team learning.

The present research paper aims to investigate the extent to which the contemporary public primary schools act as learning organizations, along with the conditions and limitations that may or may not hinder this role; in doing so, it studies the first three levels of learning taking into consideration teachers' permanency, as well as, schools' staff dynamic in terms of number of teachers allocated in each school. The research paper in hand presents a case study of ten teachers who work in different schools and prefectures. The qualitative research method was employed for the collection of data; the analysis of the collected input was made on a content-based approach.

The results showed that, schools with few allocated teachers up to six have integrated many of the basic characteristics of the "learning organizations" compared to schools where more than six teachers are allocated. Individual learning and professional development are of key interest to the teachers and they contribute largely to team learning which is being generated at an organizational level. However, data appointed organizational learning a higher score than the individual one. Regarding the head teachers' attitude, they seem to be open to innovative teachers' initiatives, supporting their professional development drives and helping to establish a positive school atmosphere.

Keywords: learning organization, primary schools, individual learning, team learning, organizational learning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. ΤΟ ΘΕΜΑ

Η σύγχρονη εποχή του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από έντονο και παγκόσμιο ανταγωνισμό στον επιχειρηματικό κόσμο, ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και ανάπτυξη της οικονομίας που βασίζεται στη γνώση. Οι οργανισμοί που θα καταφέρουν να επιβιώσουν και να υπερέχουν σε παγκόσμιο επίπεδο στη σημερινή «κοινωνία της γνώσης», όπως την χαρακτήρισε ο Drucker (1992), είναι αυτοί που θα ανακαλύψουν πώς να αξιοποιήσουν τη δέσμευση των ανθρώπων και την ικανότητά τους να μαθαίνουν συνεχώς σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Davis & Daley, 2008 · Easterby-Smith, Araujo and Burgoyne 1999 · Hong, Easterby-Smith and Snell 2006 · Yang, Watkins and Marsick, 2004).

Η εξέλιξη της κοινωνίας απαιτεί από τους οργανισμούς να δημιουργήσουν οργανωσιακές συνθήκες, συστήματα και δομές που να οδηγούν στη συνεχή απόκτηση και αποτελεσματική εφαρμογή της νέας γνώσης που εκλαμβάνουν από το περιβάλλον· απαιτεί δηλαδή να μετασχηματιστούν σε «οργανισμούς μάθησης» (Davis & Daley, 2008 · Fang & Wang, 2006 · Real, Leal & Roldan, 2006).

Η έννοια του «οργανισμού μάθησης» έγινε ευρύτερα γνωστή από το βιβλίο *The Fifth Discipline* του Peter Senge το 1990 και έχει αναδειχθεί ως μια προσέγγιση που θα βοηθήσει τους οργανισμούς να αναπτύξουν τη μαθησιακή τους ικανότητα σε όλα τα επίπεδά τους. Οι Watkins και Marsick (1993, 1996, 1999) έχουν ορίσει τον «οργανισμό μάθησης» ως έναν οργανισμό που μαθαίνει συνεχώς και βελτιώνεται, που χρησιμοποιεί προληπτικά τη μάθηση με τρόπο τέτοιο ώστε να ενσωματώνεται στο έργο του και μπορεί να μετασχηματίζεται για να επιτευχθούν οι στόχοι του.

Σύμφωνα με τον Örtengren (2018) οι οργανισμοί μάθησης μπορούν να πάρουν τις εξής μορφές: α) ως οργανισμός διαμεσολαβητής, υποστηρικτής ή/και διευθετητής της μάθησης που συμβαίνει στον οργανισμό και εκτελείται από τα άτομα, β) ως μονάδα μάθησης και γ) ως οργανισμός μιας τελικής διαδικασίας που εξαρτάται από την εκμάθηση και στηρίζεται στη συνεχή μάθηση για την ύπαρξή του.

Η ικανότητα του οργανισμού να μαθαίνει θα είναι το μόνο βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στο μέλλον, καθώς η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των ευέλικτων και υπεύθυνων οργανισμών (Davis & Daley, 2008). Οι οργανισμοί, λοιπόν, που θα αξιοποιούν τη δέσμευση των μελών τους για συνεχή μάθηση και

βελτίωση, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά, να συνεργαστούν και να καινοτομήσουν είναι εκείνοι που θα επιβιώσουν στο μέλλον και θα βελτιώσουν την απόδοσή τους σε όλα τα επίπεδα (Cedefop, 2011· Weldy & Gillis, 2010).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για να επιτύχει ένας οργανισμός την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στο περιβάλλον του είναι απαραίτητη η οργανωσιακή μάθηση (Örtenblad, 2002). Ο οργανισμός θα πρέπει να τονώσει τη μάθηση και να τη θέσει ως την κύρια δραστηριότητά του. (Thomsen & Hoest, 2001· Palos & Stancovici, 2016).

Σύμφωνα με τους Yang κ.α. (2004) η οργανωσιακή μάθηση συνεπάγεται συλλογική μάθηση και εμπειρίες που χρησιμοποιούνται για την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Πρόσφατες έρευνες (Pedler & Burgoyne, 2017) δείχνουν ότι στις σύγχρονες επιχειρήσεις που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων είναι πιο συμβατικές και οι προσδοκίες του οργανισμού από αυτούς πιο συγκεκριμένες, με αποτέλεσμα να δίδεται προτεραιότητα στη διατήρηση της οργανωσιακής γνώσης ώστε οι οργανισμοί να συνεχίσουν να είναι αποδοτικοί.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει οργανωσιακή μάθηση είναι η ατομική μάθηση του κάθε εργαζομένου ξεχωριστά. Ένας οργανισμός μάθησης δεν προωθεί μόνο τη μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο αλλά επαναλαμβάνει τις πολλαπλές ατομικές εμπειρίες που εκλαμβάνει (Chermack, κ.α., 2006). Υπάρχει γνώση μέσα σε κάθε άτομο στο μυαλό του και μέσω του διαλόγου επιτρέπεται η ανταλλαγή πληροφοριών και η οικοδόμησή της. Επίσης, υπάρχει γνώση στη ρουτίνα και στα κωδικοποιημένα μοντέλα. Επομένως, μπορεί να υπάρξει μάθηση, τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του οργανισμού σε επίπεδο οργανωσιακής κουλτούρας (Örtenblad, 2001· Palos & Stancovici, 2016).

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την ατομική και την οργανωσιακή μάθηση είναι η ηγεσία του οργανισμού (Naot, κ.α., 2004), η εμπλοκή και η υποστήριξη του οργανισμού στη μάθηση (Hayes & Allinson, 1998· Popper & Lipshitz, 2000), η εμπιστοσύνη του οργανισμού στους εργαζομένους όσον αφορά τη διάχυση των νέων γνώσεων (Andrews & Delahaye, 2000) και η οργανωσιακή κουλτούρα και οι δομές (Bohmer & Edmondson, 2001). Ως εκ τούτου, μια οργανωσιακή κουλτούρα μάθησης ξεκινά σε ατομικό επίπεδο και επεκτείνεται σε οργανωσιακό επίπεδο, ενσωματώνοντας την οργανωσιακή δομή (Hung κ.α., 2011).

Οι σύγχρονες οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας εμπλέκουν στην οργανωσιακή μάθηση την εκπαίδευση και την εργασία ώστε να βελτιωθεί η απόδοση των οργανισμών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη σύνοδο κορυφής του το 2000 στη Λισαβόνα, έθεσε ως έναν από τους βασικούς στρατηγικούς στόχους για την επόμενη δεκαετία, να καταστεί η Ευρωπαϊκή

Ένωση «πιο ανταγωνιστική, δυναμική, βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Commission, 2001).

Αντίστοιχα, το 2010 στις Βρυξέλλες έθεσε ως ένα βασικό στόχο για την Ευρώπη του 2020 την «Έξυπνη ανάπτυξη: ανάπτυξη μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση και την καινοτομία», θέτοντας σε ισχύ πρωτοβουλίες όπως α) η δημιουργία κοινοτήτων καινοτομίας ώστε να διασφαλιστεί ότι οι καινοτόμες ιδέες μπορούν να μετατραπούν σε προϊόντα και υπηρεσίες που δημιουργούν ανάπτυξη και θέσεις εργασίας, β) η ενίσχυση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη διευκόλυνση της εισόδου των νέων στην αγορά εργασίας και γ) η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και θέσεων εργασίας με στόχο τον εκσυγχρονισμό της αγοράς εργασίας και την ενδυνάμωση των ατόμων αναπτύσσοντας τις δεξιότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου ζωής τους (European Commission, 2010).

Τέλος, ο ΟΟΣΑ στην έκδοσή του «The Future We Want- The Future of Education and Skills- Education 2030» (OECD, 2018a) αναφέρει ότι τα σημερινά σχολεία πρέπει να αναπτύξουν εξολοκλήρου το άτομο (νοητική, φυσική, συναισθηματική, δημιουργική, κοινωνική, ψυχολογική και ηθική ανάπτυξη) (Γαβαλάς, 2003), να εξελίξουν τις δυνατότητές του και να βοηθήσουν στη διαμόρφωση ενός κοινού μέλλοντος που βασίζεται στην ευημερία των ατόμων, των κοινοτήτων και του πλανήτη. Οι μαθητές που εισέρχονται στα σχολεία εν έτει 2019 θα πρέπει να εγκαταλείψουν την ιδέα ότι οι διαθέσιμοι πόροι είναι απεριόριστοι και θα πρέπει να εκτιμούν τη βιωσιμότητα και την κοινή ευημερία. Επιπλέον, οφείλουν να είναι υπεύθυνοι και να ενισχύουν τη συνεργασία στοχεύοντας στην αειφόρο ανάπτυξη και όχι στο βραχυπρόθεσμο κέρδος.

Είναι φανερό λοιπόν, ότι σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από έκρηξη επιστημονικών γνώσεων και αυξανόμενη ποικιλία σύνθετων κοινωνικών προβλημάτων, δεν επηρεάζονται μόνο οι επιχειρήσεις, αλλά και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, γι' αυτό είναι σκόπιμο τα προγράμματα σπουδών των σχολείων να εξελίσσονται και αυτά με ταχείς ρυθμούς (OECD, 2018a). Οι ραγδαίες αυτές αλλαγές καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να μετασχηματιστούν τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης, ώστε να μπορούν να εξοπλίζουν τους μαθητές με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχουν σε ένα αβέβαιο και συνεχώς μεταβαλλόμενο αύριο (OECD, 2016).

2. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ

Η σύγχρονη κοινωνία συνεχώς αλλάζει με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αλλαγές στον χώρο της εργασίας, της οικογένειας και στα συστήματα λήψης αποφάσεων. Ωστόσο, αυτές οι αλλαγές δεν λαμβάνονται υπόψη από τους ρυθμιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο βαθμό που θα έπρεπε ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης στη χώρα μας (Γαβαλάς, 2003).

Στην Ελλάδα ενώ τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου είναι χαμηλά, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παραμένουν αδύναμα και το σύστημα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό. Η οικονομική κρίση συνοδεύτηκε από δραματικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, με έντονες αυξήσεις της ανεργίας και της φτώχειας. Η δημόσια χρηματοδότηση για την εκπαίδευση έχει επίσης μειωθεί. Όλα αυτά τα στοιχεία είχαν σημαντικό αντίκτυπο στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και σε εκείνους που εργάζονται μέσα σε αυτό (OECD, 2017).

Οι στόχοι για την παιδεία που αναφέρθηκαν στο παραπάνω κεφάλαιο μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τον μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών οργανισμών σε «οργανισμούς μάθησης». Σύμφωνα με τον Senge (1994), για να μετατρέψεις ένα οργανισμό σε μαθάνοντα πρέπει να δώσεις την ευκαιρία στους εργαζομένους του να αλλάξουν τον τρόπο που σκέφτονται και αλληλεπιδρούν (Γαβαλάς, 2003).

Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καλούνται καθημερινά να λάβουν αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές, αλλά και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η οργάνωση των σχολείων και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτώνται άμεσα από τις αξίες και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι μαθητές φαίνεται να είναι απολύτως εξαρτημένοι από τη γνώση, την εξειδίκευση, την έμπνευση και την ενέργεια των εκπαιδευτικών τους (European Commission, 2018). Τέλος, οι Argyris και Schon (1996) τονίζουν πως ο τρόπος που θα χειριστεί ο διευθυντής τις διαδικασίες μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης και η καλλιέργεια κουλτούρας συνέργειας συμβάλλουν καθοριστικά στην αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου.

Πολυάριθμες δημοσιεύσεις και ερευνητικές μελέτες έχουν γίνει σχετικά με τους «οργανισμούς μάθησης» και την «οργανωσιακή μάθηση» που στοχεύουν κυρίως σε εννοιολογικές και περιγραφικές πτυχές και λιγότερο σε εμπειρικές, επειδή λίγα είναι γνωστά για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μετρηθούν (Chermack κ.α., 2006). Στη μελέτη που διεξήγαγαν οι Bowen κ.α. (2006) σχετικά με την αξιολόγηση της οργανωσιακής μάθησης στα

σχολεία, μιλούν για δύο μετρήσιμα βασικά χαρακτηριστικά της: τις δράσεις, που είναι άμεσα παρατηρήσιμες και τα συναισθήματα, που είναι έμμεσα παρατηρήσιμα, αλλά συνάγονται από την οργανωσιακή κουλτούρα.

Παρά την ισχυρή υποστήριξη και την έντονη έκκληση που έχει ο θεσμός του σχολείου ως «οργανισμός μάθησης» από την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα, μικρή πρόοδος έχει σημειωθεί στην προώθηση αυτής της έννοιας στην εκπαιδευτική έρευνα και στην πρακτική. Η μικρή πρόοδος οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη σαφήνειας ή στην έλλειψη από κοινού κατανόησης του σχολείου ως οργανισμό μάθησης. Λίγες έρευνες έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης (Cibulka κ.α., 2000· Silins & Mulford, 2008).

Παρά το γεγονός ότι η πλήρης αποσαφήνιση του όρου «οργανισμός μάθησης» είναι ένα δύσκολο έργο, ωστόσο μπορεί να επιτευχθεί μέσω περαιτέρω έρευνας και συνεχούς διαλόγου μεταξύ των μελετητών, των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών απ' όλο τον κόσμο (OECD, 2016).

Βάσει των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Βύσσα, 2009· Παπάζογλου, 2016· Πουλημένου, 2019), φαίνεται πως τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει την οργανωσιακή τους κουλτούρα και έχουν ενσωματώσει αρκετά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης στη λειτουργία τους.

Παρουσιάζει, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παρούσα μελέτη, καθώς θα γίνει μια προσπάθεια να διερευνήσουμε ποιοτικά το αν και τον βαθμό που λειτουργούν τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης στην ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα θα εξετάσουμε τον βαθμό μάθησης σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο, τις συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία και τους περιορισμούς που πιθανώς υπάρχουν για το μετασχηματισμό τους σε οργανισμούς μάθησης. Θα αναζητήσουμε πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας/δράσης των συμμετεχόντων σχολείων και τις αντιλήψεις/συναισθήματα των εκπαιδευτικών, όπως πρότειναν οι Bowen κ.α. (2006) σχετικά με την αξιολόγηση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία.

Ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, οι ερωτήσεις της οποίας προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο για τους οργανισμούς μάθησης (Watkins & Marsick, 1999) και συγκεκριμένα για την ατομική, την ομαδική και την οργανωσιακή μάθηση και από το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Μανθάνοντα Οργανισμού (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire- DLOQ) των Watkins και Marsick (1999).

3. ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο ΟΟΣΑ (OECD, 2017) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι το κλειδί για ένα καλύτερο μέλλον στην Ελλάδα. Είναι ορατό πώς, παρά τα χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα στη χώρα μας, σύμφωνα με το τεστ PISA, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, χωρίς να δίνεται καμία αυτονομία στις σχολικές μονάδες, ώστε να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, με ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί προσοχή στην ποιότητα της εκπαίδευσης και τη φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης επιβάλλεται η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ (2017) προτείνει να γίνει σταδιακή ανάθεση των επίσημων νομοθετικών, οικονομικών και ανθρωπίνων αρμοδιοτήτων στους τοπικούς παράγοντες και να γίνουν συνεχείς προσπάθειες για την ανάπτυξη της ικανότητας άσκησης νέων αρμοδιοτήτων στα μέλη των οργανισμών.

Σύμφωνα με τους ερευνητές η βελτίωση της εκπαίδευσης μπορεί να επέλθει μέσω των σχολείων που λειτουργούν ως μανθάνοντες οργανισμοί. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε «οργανισμούς μάθησης» είναι επιτακτική.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι ποιοτικές διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, να διερευνηθούν οι διαστάσεις μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο των Marsick και Watkins (1999) και οι υπάρχουσες συνθήκες των δημόσιων δημοτικών σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες της σχέσης μονιμότητας των εκπαιδευτικών και της οργανικότητας των σχολείων, ώστε να αποτυπωθεί ο βαθμός που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Συγκεκριμένα, τα δημοτικά σχολεία θα μελετηθούν στα τρία πρώτα επίπεδα μάθησης σε ατομικό επίπεδο εκπαιδευτικού, σε ομαδικό επίπεδο ως σύλλογος διδασκόντων και σε επίπεδο οργανισμού.

Από τις μέχρι τώρα έρευνες διπλωματικών εργασιών φαίνεται να μην έχουν μελετηθεί στον ελλαδικό χώρο οι ποιοτικές διαστάσεις των οργανισμών μάθησης στα δημόσια δημοτικά σχολεία στα τρία πρώτα επίπεδα μάθησης του οργανισμού. Στην παρούσα μελέτη θα μελετηθεί ο βαθμός μάθησης που υπάρχει σε κάθε επίπεδο του οργανισμού ξεχωριστά και θα εξεταστεί αν παίζουν ρόλο στα ευρήματα της έρευνας το μέγεθος του σχολείου και η σχέση μονιμότητας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή θα συμβάλλει στη διερεύνηση των προϋποθέσεων και των

περιορισμών που υπάρχουν στη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμοί μάθησης στην Ελλάδα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συγκριθούν με ευρήματα άλλων ερευνών, είτε στην Ελλάδα, είτε στο εξωτερικό ώστε να δημιουργηθεί μια πληρέστερη εικόνα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως μανθάνοντες.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης δέκα εκπαιδευτικών, πέντε αναπληρωτών και πέντε μόνιμων, που εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία και σε διαφορετικούς νομούς. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την ποιοτική μέθοδο μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και επεξεργάστηκαν με θεματική ανάλυση.

4. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από το θεωρητικό μέρος που περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το ερευνητικό μέρος που περιέχει τη μεθοδολογία της έρευνας, την έρευνα και τα αποτελέσματα. Δομείται από τα εξής έξι κεφάλαια:

- **Εισαγωγή:** Αναφέρεται η προβληματική της έρευνας και περιγράφεται η συλλογιστική της εργασίας. Αρχίζει με τη σημασία του θέματος, έπεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός της εργασίας και η συμβολή της στην έρευνα. Τέλος, αναφέρεται η δομή της, ώστε να προετοιμάσει τον αναγνώστη για το κυρίως σώμα της εργασίας.
- **Εννοιολογικό/θεωρητικό πλαίσιο:** Περιλαμβάνει το εννοιολογικό πλαίσιο και τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το θέμα μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση της πρόσφατης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο μέρος αυτό γίνεται ανάλυση του όρου του «οργανισμού μάθησης» κι έπειτα γίνεται προσέγγιση του εκπαιδευτικού οργανισμού ως μανθάνοντα οργανισμό.
- **Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα:** Ενημερώνουν τον αναγνώστη για τον σκοπό και την κατεύθυνση της έρευνας παρέχοντας συγκεκριμένες πληροφορίες.

- **Μέθοδος:** Επεξηγείται η επιλογή της μεθόδου της έρευνας σύμφωνα με την οποία πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη, αναλύεται η συνέντευξη ως επιλεγμένο εργαλείο της έρευνας και θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Σημαντική είναι η αναφορά στο προφίλ των συμμετεχόντων και στους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας.

- **Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας:** Εδώ παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας μετά τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων με τη χρήση συγκεντρωτικών πινάκων και αυτούσιων αναφορών των συμμετεχόντων.

- **Συζήτηση – Συμπεράσματα:** Στην τελευταία αυτή ενότητα γίνεται σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας με την υπάρχουσα βιβλιογραφία του θεωρητικού μέρους βάσει της οποίας η ερευνήτρια καταλήγει στα συμπεράσματα της έρευνας. Έπειτα, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε μελλοντικές προτάσεις προς μελέτη.

1. Οργανισμοί Μάθησης

Η εξέλιξη της τεχνολογίας και της κοινωνίας στη σύγχρονη εποχή συνοδεύτηκαν από αλλαγές και νέους τρόπους σκέψης που δίνουν έμφαση στη μάθηση και την ευελιξία. Οι οργανισμοί, βλέποντας αυτή την παγκόσμια αλλαγή και συνειδητοποιώντας ότι οι παλιές μέθοδοι και στρατηγικές διοίκησης δεν ήταν πια αποτελεσματικές και αποδοτικές, προχώρησαν στην υιοθέτηση νέων μεθόδων και πρακτικών, όπως η συστημική σκέψη, η εστίαση στην κοινωνία της πληροφορίας, όπου η μάθηση συμβαίνει μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα και η αλληλοεξαρτώμενη μάθηση (Kikoski & Kikoski, 2004), ακολουθώντας τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, ώστε να επαναφέρουν την αποδοτικότητά τους σ' ένα απρόβλεπτο εξωτερικό περιβάλλον.

Έτσι, λοιπόν, η ανάγκη για υιοθέτηση νέων τρόπων λειτουργίας και διοίκησης οδήγησε στον μετασχηματισμό των οργανισμών σε «οργανισμούς μάθησης» (learning organizations), οι οποίοι απαιτούν από τους εργαζομένους τους, όχι μόνο να μαθαίνουν, αλλά να έχουν την ικανότητα να παράγουν και να διαχειρίζονται την ταχεία και πολύπλοκη νέα γνώση προς όφελος των οργανισμών (Collinson & Cook, 2007).

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Οργανισμός μάθησης»

Στη σύγχρονη εποχή η παραγωγή γνώσεων, η διευκόλυνση και η προώθηση της μάθησης έγιναν κομβικά σημεία για την επιβίωση των οργανισμών. Άποψη που επιβεβαιώνει και ο Argyris (1991) καθώς επισήμανε πως *«ένας οργανισμός που φιλοδοξεί να επιτύχει στο σκληρότερο επιχειρηματικό περιβάλλον της δεκαετίας του 1990, πρέπει πρώτα να επιλύσει ένα βασικό δίλημμα: η επιτυχία στην αγορά εξαρτάται όλο και περισσότερο από τη μάθηση...»* (σ.99). Στην ίδια λογική οι Marsick και Watkins (1999) αναφέρουν ότι *«η μάθηση δεν είναι αυτοσκοπός. Είναι ένα μέσο για άριστα προϊόντα και υπηρεσίες ... ή για τη βελτίωση των γενικών αποτελεσμάτων»* (σ.26).

Η έννοια του «οργανισμού μάθησης» εισήχθη για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία το 1965 από τους Cangelosi και Dill στο άρθρο τους «Organizational Learning: Observations Toward a Theory» στο περιοδικό Administrative Science Quarterly, αλλά όπως αναφέρουμε παραπάνω έγινε ευρύτερα γνωστή με το βιβλίο The Fifth Discipline του Peter Senge το 1990. Έκτοτε έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το τι είναι τελικά ένας οργανισμός που μαθαίνει (Weldy &

Gillis, 2010). Βασικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η ικανότητά τους να συνδέουν την ατομική/προσωπική ανάπτυξη με την απόδοση και τα αποτελέσματα του οργανισμού στο σύνολό του (Bakker, 2012).

Όλοι οι οργανισμοί μπορούν να μετατραπούν σε δημιουργικούς και ζωτικής σημασίας οργανισμούς, αρκεί να έχουν προσανατολισμένη μάθηση και στη διαδικασία αυτή να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Δεν είναι, όμως, εύκολο να βρεθεί ένας ορισμός για το τι συνιστά έναν οργανισμό μάθησης, καθώς με την πάροδο των χρόνων, η έννοια αυτή έχει εξελιχθεί μέσα από ένα σύνολο διαφορετικών απόψεων.

Σύμφωνα με τη «συστημική σκέψη» του Senge (1990, 2012) «οργανισμός μάθησης» (learning organization) χαρακτηρίζεται «ο οργανισμός, όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να φτάσουν στο αποτέλεσμα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα και διευρυμένα πρότυπα σκέψης, όπου οικοδομείται η συνείδηση των μελών, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μάθουν μαζί» (σ.5).

Ο οργανισμός μάθησης περιλαμβάνει τα εξής πέντε χαρακτηριστικά (Senge, 1990):

- Την *ομαδική μάθηση*, που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων μάθησης και όχι απλά στην ανάπτυξη της ομαδικής διαδικασίας.
- Το *κοινό όραμα* των εργαζομένων, να μπορούν δηλαδή να βλέπουν κοινές εικόνες για το μέλλον του οργανισμού.
- Τα *νοητικά μοντέλα* που αναφέρονται στις βαθιά ριζωμένες εσωτερικές εικόνες για την λειτουργία του κόσμου.
- Την *προσωπική αριστεία*, όπου γίνεται μια διαρκής εμβάθυνση στο προσωπικό όραμα, εστίαση στις δράσεις, ανάπτυξη της υπομονής και αντιμετώπιση της πραγματικότητας με αντικειμενικό τρόπο.
- Και τέλος, την ικανότητα της *συστημικής σκέψης* του οργανισμού, να είναι ικανός ο ίδιος να δει τις αλληλεξαρτήσεις μέσα στο σύστημα και όχι μόνο τις γραμμικές σχέσεις αίτιας-αποτελέσματος (Yang, Watkins & Marsick, 2004).



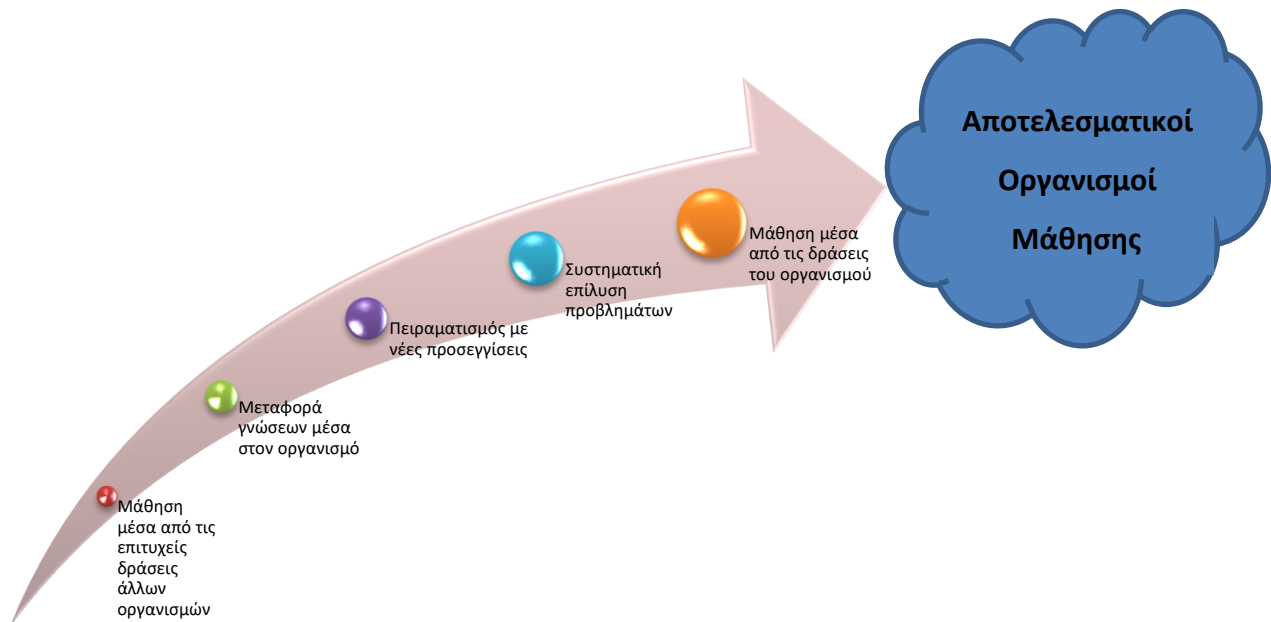
Γράφημα 1: Οι πέντε αρχές του οργανισμού μάθησης (Senge, 1990)

Ο Garvin (1993) θεώρησε ασαφή τον ορισμό του Senge ως προς τους τρόπους εκτέλεσης των διαδικασιών και όρισε τον οργανισμό μάθησης ως «έναν οργανισμό ικανό να δημιουργεί, να αποκτά, να ερμηνεύει, να μεταφέρει και να διατηρεί τη γνώση και σκόπιμα να τροποποιεί τη συμπεριφορά του ώστε να αντανακλά τις νέες γνώσεις και ιδέες» (σ.80).

Επίσης, υπογράμμισε ότι οι αποτελεσματικοί οργανισμοί μάθησης πρέπει να είναι εξειδικευμένοι σε πέντε κύριες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν (Garvin, 1993):

- *Συστηματική επίλυση προβλημάτων*, η οποία αναφέρεται στις ποιοτικές κινήσεις του οργανισμού, όπως να στηρίζεται σε επιστημονικές μεθόδους, να βασίζεται στα δεδομένα του οργανισμού και να χρησιμοποιεί απλά στατιστικά εργαλεία.
- *Πειραματισμό με νέες προσεγγίσεις*, που περιλαμβάνει τη συστηματική αναζήτηση και δοκιμή της νέας γνώσης με στόχο να διευρύνει τους ορίζοντες της.
- *Μάθηση μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του ίδιου του οργανισμού*. Οι οργανισμοί θα πρέπει να κάνουν μια ανασκόπηση των επιτυχιών και των αποτυχιών τους, εκτιμώντας τις συστηματικά και καταγράφοντάς τις, έτσι ώστε να είναι ανοιχτά και προσβάσιμα στους εργαζόμενους.
- *Μάθηση από τις βέλτιστες πρακτικές άλλων οργανισμών*, καθώς κάποιες φορές οι πιο ισχυρές γνώσεις και νέες προοπτικές προέρχονται από το άμεσο εξωτερικό περιβάλλον.

- *Μεταφορά γνώσεων γρήγορα και αποτελεσματικά σε ολόκληρο τον οργανισμό. Οι νέες ιδέες και γνώσεις είναι πιο ισχυρές όταν μοιράζονται και διαχέονται σε πολλούς ανθρώπους.*



Γράφημα 2: Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού οργανισμού μάθησης (Garvin, 1993)

Πολλοί διακεκριμένοι ερευνητές έχουν προσθέσει τη φωνή τους στη συζήτηση περί των οργανισμών που «μαθαίνουν». Σύμφωνα με τον Goh (1998) ο οργανισμός μάθησης που θεωρείται επιτυχημένος διαθέτει τα εξής πέντε βασικά δομικά στοιχεία:

- Σαφήνεια και υποστήριξη των εργαζομένων για τη δράση και το όραμα του οργανισμού.
- Κοινή ηγεσία που ενθαρρύνει τους υπαλλήλους και δημιουργεί ισχυρή δέσμευση για τον οργανισμό.
- Κουλτούρα που ενθαρρύνει τον πειραματισμό σε νέες μεθόδους.
- Δυνατότητα μεταφοράς γνώσεων σε οργανωσιακά όρια που επιτρέπει στον οργανισμό να μαθαίνει από τα λάθη του.
- Μάθηση, ομαδική εργασία και συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων και για την ανάπτυξη νέων ιδεών.

Για να λειτουργήσουν τα παραπάνω δομικά στοιχεία απαιτούνται ο αποτελεσματικός οργανωσιακός σχεδιασμός, που θα υποστηρίζει την ταυτόχρονη λειτουργία των δομικών

στοιχείων, κι απόκτηση των κατάλληλων προσόντων και των απαραίτητων δεξιοτήτων όλων των εργαζομένων, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των δομικών στοιχείων.

Ο Marquardt (1996) υποστήριξε πως «ο οργανισμός μάθησης έχει μια υποστηρικτική οργανωσιακή κουλτούρα που ενθαρρύνει τη μάθηση, δυναμικά και συλλογικά συνεχώς, μετασχηματίζοντάς την για πιο αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης» (σ.229). Ο Coppieters (2005) παραθέτει ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης «την αύξηση της ικανότητας της μάθησης για να φτάσει ο οργανισμός σε κατάσταση συνεχούς αλλαγής ή μετασχηματισμού» (σ.134).

Οι Bowen κ.α. (2006) καθόρισαν τον οργανισμό μάθησης ως τον τόπο που «συνδέεται με ένα βασικό σύνολο συνθηκών και διαδικασιών που υποστηρίζουν την ικανότητα του οργανισμού να αξιολογεί, να αποκτά και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και τις σιωπηρές γνώσεις που αποκτήθηκαν από τους εργαζόμενους και τους ενδιαφερόμενους να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν επιτυχώς τις στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων-επιδόσεων» (σ. 98-99).

Ο Hiatt-Michael (2001) θεωρεί τον οργανισμό μάθησης ως έναν τόπο όπου όλα τα μέλη αποκτούν νέες ιδέες και αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθηση. Δηλώνει επίσης, ότι ο οργανισμός μάθησης επικεντρώνεται στην «αξιοποίηση των εμπειριών των μελών». Ο Dixon (1994), όρισε τον οργανισμό μάθησης στο πώς ο οργανισμός χρησιμοποιεί τα μέλη του για να δημιουργήσει διαδικασίες που θα αυξήσουν την απόδοση.

Οι Pedler κ.α (1991) χαρακτήρισαν τον οργανισμό που μαθαίνει ως μια επιχείρηση που διευκολύνει την εκμάθηση όλων των μελών της προκειμένου να μεταμορφώνεται συνεχώς. Τέλος, οι Watkins και Marsick (1993,1996) όρισαν τον οργανισμό μάθησης ως τον οργανισμό που χαρακτηρίζεται από συνεχή μάθηση για συνεχή βελτίωση και από την ικανότητά του να μετασχηματίζεται.

Οι παραπάνω ορισμοί μπορούν κατηγοριοποιηθούν στις παρακάτω διαστάσεις:

- **Τη συστημική προσέγγιση (Systems Thinking)** (Senge, 1990), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι διαρκώς διευρύνουν τις δυνατότητές τους ώστε να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, εξοικειώνονται με τη συλλογική μάθηση και δημιουργούν εναλλακτικές μελλοντικές προοπτικές.
- **Τη μαθησιακή προσέγγιση (Learning Perspective)** (Pedler, Burgoyne and Boydell, 1991), η οποία παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μάθησης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού και είναι ως προς αυτό πληρέστερη, όμως παρουσιάζει μια αδυναμία σε σχέση με το δομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση αυτή.

- **Τη στρατηγική προσέγγιση (Strategic Perspective)** (Garvin, 1993), όπου ο οργανισμός μάθησης απαιτεί την κατανόηση των στρατηγικών εσωτερικών οδηγών που είναι απαραίτητοι για την οικοδόμηση της μαθησιακής ικανότητας. Διαχειριστικές πρακτικές ή στρατηγικές δομικές μονάδες αποτελούν τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός οργανισμού που μαθαίνει.
- **Στρατηγικά δομικά στοιχεία (Building blocks Perspective)** (Goh, 1998), εδώ απαιτείται προσανατολισμός στις γνωστικές δεξιότητες και στη συμπεριφορά όλων των μελών του οργανισμού, κατάλληλη εκπαίδευση και συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα ενισχύσουν και θα προωθήσουν τη μάθηση όλων των μελών του οργανισμού.
- **Την ολιστική προσέγγιση της ενσωμάτωσης (Integrative Perspective)** (Watkins & Marsick, 1993, 1996), όπου ο οργανισμός μάθησης θεωρείται ότι έχει την ικανότητα να ενσωματώνει τους ανθρώπους και τις δομές προκειμένου να προαχθεί η συνεχής μάθηση και η αλλαγή (Yang, Watkins, & Marsick, 2004).

Παρά τη διαφορετικότητα των ποικίλων ορισμών για τον οργανισμό που «μαθαίνει», μέσα από τη μελέτη μπορούν να εντοπιστούν μεταξύ τους κοινά σημεία:

1) Το κλειδί για τη δημιουργία ενός «οργανισμού μάθησης» είναι η απόκτηση και η διάχυση της γνώσης μέσω της συλλογικής εμπειρίας όλων των μελών του οργανισμού, η ενίσχυση της μάθησης και της καινοτομίας, η συλλογική δράση για βελτίωση, η διαρκής ανάπτυξη και ο μετασχηματισμός του οργανισμού με βάση τις νέες γνώσεις και τις εμπειρίες (Song, 2008 · Weldy & Gillis, 2010).

2) Η σύνδεση μεταξύ ατομικής και οργανωσιακής μάθησης, συνιστά καταλυτικό παράγοντα για την αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού.

3) Τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης πρέπει να αποτυπώνονται σε διαφορετικά οργανωσιακά, δομικά και συστημικά επίπεδα.

4) Αναγκαιότητα διάκρισης ανάμεσα στις συναφείς έννοιες «του οργανισμού μάθησης» και της «οργανωσιακής μάθησης» (Song, 2008).

1.2 Διάκριση της οργανωσιακής μάθησης από τον οργανισμό μάθησης

Οι οργανισμοί μάθησης έχουν σκοπό να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο η μάθηση διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Αυτές οι επιχειρήσεις θεωρούν τη μάθηση ως αναπόσπαστο μέρος της εργασίας και της επαγγελματικής πρακτικής για όλους τους εργαζομένους, σε οποιοδήποτε οργανωσιακό επίπεδο. Η δημιουργία των οργανισμών μάθησης βασίστηκε στην υπόθεση ότι θα ενισχύσει τα στελέχη στις προσπάθειές τους να αντιμετωπίσουν τις συνεχώς μεταβαλλόμενες τεχνολογίες και τις σχέσεις της αγοράς (Bakker, 2012).

Τα μέλη των οργανισμών αυτών χρειάζονται καθοδήγηση για να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις ατομικά, αλλά κυρίως συλλογικά. Αυτό που είναι αναγκαίο για την επίτευξη του ανωτέρου στόχου, είναι ο συστημικός τρόπος σκέψης των εργαζομένων στον οργανισμό. Μέσω αυτού του τρόπου σκέψης τα μέλη μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις νόρμες, τις σχέσεις και τις εφαρμογές των πληροφοριών στον οργανισμό (Collinson & Cooks, 2007).

Το κλειδί, λοιπόν, για την συνεχή επιτυχία του οργανισμού είναι η λεγόμενη «διαδικασία της οργανωσιακής μάθησης» (organizational learning) και βασίζεται στη μάθηση των αλλαγών και στην προσαρμογή του οργανισμού στο περιβάλλον (Argyris & Schön, 1978, Garvin, 2000 · Watkins & Marsick, 1993, 1996). «Οργανωσιακή μάθηση» και «Οργανισμός μάθησης» για τις Palos και Stancovic (2016) αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια σύγχυση όσον αφορά στη νοηματοδότηση των όρων αυτών, αλλά και της σημασίας τους.

Με την πάροδο του χρόνου πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να ορίσουν την οργανωσιακή μάθηση. Σύμφωνα με τους Nonaka και Takeuchi (1995) είναι η γνώση που δημιουργείται μέσω της διαδικασίας μετατροπής της σιωπής σε ρητή γνώση. Ο Huber (1991) ορίζει πως οργανωσιακή μάθηση μπορεί να θεωρηθεί το αποτέλεσμα των διαδικασιών που κυμαίνονται από την απόκτηση των πληροφοριών, τη διανομή και την ερμηνεία τους στην οργανωσιακή μνήμη.

Οι Collinson και Cooks (2007) δήλωσαν ότι *«οργανωσιακή μάθηση είναι η σκόπιμη χρήση ατομικών και ομαδικών συστημάτων μάθησης για την ενσωμάτωση νέων σκέψεων και πρακτικών που ανανεώνουν και μετατρέπουν συνεχώς τον οργανισμό με τρόπους που υποστηρίζουν τους κοινούς στόχους»* (σ.117).

Οι υποστηρικτές της οργανωσιακής μάθησης είναι συνήθως θεωρητικοί ερευνητές, οι οποίοι προτιμούν να έχουν μια θεωρητική στάση και να κρατούν την οργανωσιακή μάθηση σ' ένα θεωρητικό επίπεδο, απομακρύνοντας τον εαυτό τους από την πράξη και μερικές φορές φαίνεται να την αγνοούν εντελώς. Το ρεύμα της οργανωσιακής μάθησης, το οποίο είναι κυρίως περιγραφικό, φαίνεται να απαντάει σε ερωτήσεις όπως: Τι είναι οργανισμός; Πώς μαθαίνει ένας οργανισμός; Ποια είδη οργανωσιακής μάθησης είναι επιθυμητά; Είναι ικανοί οι «ζωντανοί» οργανισμοί να εφαρμόσουν την οργανωσιακή μάθηση; (Collinson & Cooks, 2007).

Σύμφωνα με τους Argyris and Schön (1996) το άτομο στην πράξη της οργανωσιακής μάθησης είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, καθώς η δική του γνώση και εφαρμογή είναι αυτές που επηρεάζουν την απόκτηση της ικανότητας για την παραγωγή γνώσης σε οργανωσιακό επίπεδο. Η οργανωσιακή γνώση βασίζεται στην ατομική μάθηση και τη διάχυση της γνώσης στον οργανισμό και ο οργανισμός με τη σειρά του ανατροφοδοτεί το άτομο επηρεάζοντας τον τρόπο που μαθαίνει.

Όσον αφορά τους οργανισμούς μάθησης, οι υποστηρικτές τους είναι πιο πρακτικοί και τείνουν να εφαρμόζουν αβίαστα ό,τι νομίζουν πως θα βρει εφαρμογή στην πράξη στους οργανισμούς και μερικές φορές φαίνεται να προσπερνούν εμπόδια με το πρόσχημα του «οργανισμού μάθησης». Οι υποστηρικτές των οργανισμών μάθησης τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με τις απαντήσεις, παρά με τις ερωτήσεις και συνηγορούν στο πώς οι οργανισμοί μπορούν να μάθουν (Collinson & Cooks, 2007).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον «οργανισμό μάθησης», μελετά δηλαδή τις προϋποθέσεις, την κουλτούρα, τις πρακτικές λειτουργίας και τις στρατηγικές διοίκησης που εσκεμμένα αναπτύσσει ένας οργανισμός προκειμένου να ενισχύσει τη δημιουργία και τη διάχυση της γνώσης του οργανισμού, τη μάθηση, την καινοτομία, τη διαρκή ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό του οργανισμού με βάση τις νέες γνώσεις και τις εμπειρίες.

1.3 Το μοντέλο της ολιστικής ενσωμάτωσης

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο μοντέλο του οργανισμού μάθησης όπως τον όρισαν οι Watkins και Marsick (1993, 1996) και αξιοποιεί το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του

Μανθάνοντα Οργανισμού (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire- DLOQ), όπως οι ίδιες το διαμόρφωσαν (Watkins & Marsick, 1999).

Σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (1993) όλοι οι οργανισμοί μπορούν να μάθουν και να μετασχηματιστούν. Αυτό σημαίνει ότι τα μέλη του οργανισμού συμπορεύονται γύρω από ένα κοινό όραμα. Πιο συγκεκριμένα, οι άνθρωποι αισθάνονται και ερμηνεύουν το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, δημιουργούν νέα γνώση με στόχο την καινοτομία για την καλύτερη ανταπόκριση του οργανισμού στις ανάγκες που υπηρετούν (Watkins & Kim, 2018).

Στο ολοκληρωμένο μοντέλο ενσωμάτωσης οι Watkins και Marsick δίνουν έμφαση στη διάγνωση των συνθηκών που επικρατούν στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, στην κουλτούρα του πάνω από τη στρατηγική του, και στην ανάπτυξη υποδομών και ικανοτήτων όχι μόνο για περιστασιακές εκδηλώσεις ή προγράμματα κατάρτισης, αλλά για οργανωσιακές βαθιές αλλαγές που εστιάζουν στις ενέργειες και τις δράσεις των ηγετών (Watkins & Kim, 2018).

Στο μοντέλο αυτό οι Watkins και Marsick (1993, 1996) πρότειναν επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και τις ταξινομήσαν σε τέσσερα επίπεδα: το ατομικό, το ομαδικό, το οργανωσιακό και το ευρύτερο - κοινωνικό. Στην προσέγγιση αυτή (Marsick & Watkins, 2003), το άτομο, οι ομάδες, ο οργανισμός και το ευρύτερο περιβάλλον είναι διακριτά, αλλά αλληλοσχετιζόμενα. Τα στοιχεία του κάθε επιπέδου καθορίζονται με σαφήνεια και υπογραμμίζεται ότι, η αλληλεπίδρασή τους είναι αυτή που θα οικοδομήσει μια ισχυρή μαθησιακή κουλτούρα κι έναν οργανισμό ευαίσθητο στις αλλαγές του ευρύτερου περιβάλλοντος και ικανό να ανταποκριθεί σε αυτές.

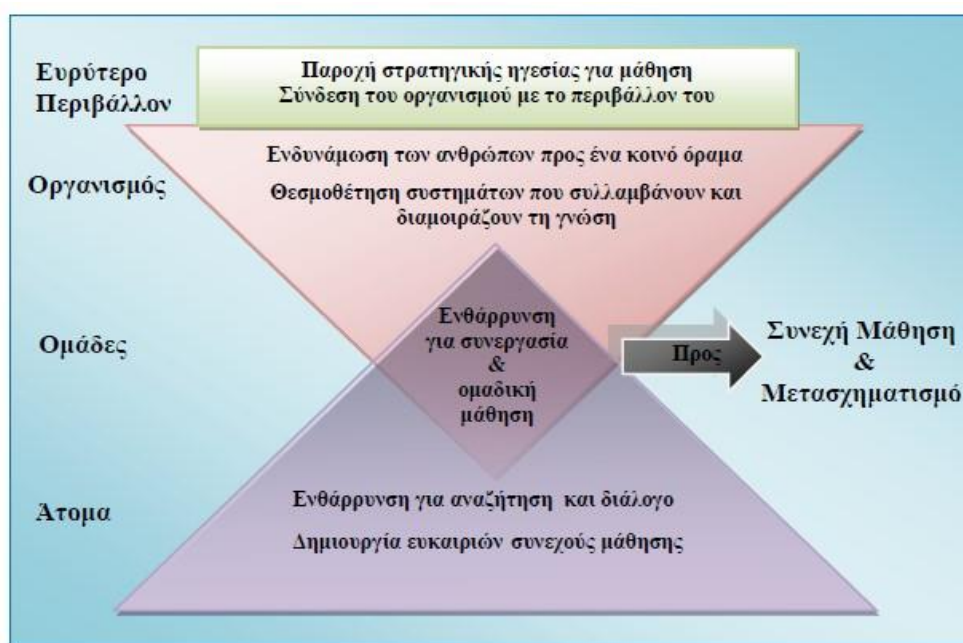
Το θεωρητικό μοντέλο των Marsick και Watkins (1999) εστιάζει σε τρεις βασικούς παράγοντες: 1) στη συνεχή μάθηση σε συστημικό επίπεδο του οργανισμού 2) στη δημιουργία και στη διαχείριση των αποτελεσμάτων της νέας γνώσης και 3) στη βελτίωση της απόδοσης και της αξίας του οργανισμού.

Η μάθηση είναι συνεχής διαδικασία, συνδέεται με την καθημερινή εργασία, την ανάπτυξη και την στρατηγική του οργανισμού, ενσωματώνεται στον προγραμματισμό της εργασίας και στις επιδόσεις του συστήματος. Οι εργαζόμενοι σε όλα τα επίπεδα αναπτύσσουν μια συνήθεια μάθησης και ανατροφοδότησης, είτε μέσω άμεσης επικοινωνίας, είτε μέσω δικτυωμένων δομών (Marsick & Watkins, 1994).

Σε ατομικό επίπεδο, οι άνθρωποι είναι το κλειδί σε μια οργάνωση που ασχολείται με τη συνεχή μάθηση, την έρευνα, τον διάλογο και την ενδυνάμωση της ομάδας. Τα άλλα επίπεδα αντιπροσωπεύουν τις δομές και την κουλτούρα που δημιουργείται στον οργανισμό και σχετίζονται με την ηγεσία και την ενσωμάτωση του συστήματος.

1.3.1 Οι επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης

Οι επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις Watkins και Marsick (1999) συνυπάρχουν στον οργανισμό όπως απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα και αναλύονται ως εξής:



Γράφημα 3: Οι Επτά Διαστάσεις του Οργανισμού Μάθησης (Marsick & Watkins, 1999, σ.11 στο Παπάζογλου, 2016)

Α) Σε ατομικό επίπεδο:

- Δημιουργία ευκαιριών συνεχούς μάθησης των εργαζομένων: Η ατομική μάθηση είναι μια φυσική διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα λαμβάνουν αποφάσεις μέσα από τις αποκλίσεις και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος του συστήματος. Μέσα από αυτήν οι εργαζόμενοι είναι πρόθυμοι να αλλάξουν, να προσαρμοστούν, να αναπτυχθούν και να αναλάβουν τον έλεγχο των αποφάσεων της ηγεσίας (Watkins & Marsick, 1999). Οι οργανισμοί που έχουν δομηθεί για να προωθήσουν τη συνεχή μάθηση οφείλουν να έχουν μια κουλτούρα που θα παρέχει πλούσια υποδομή με πόρους και τα κατάλληλα εργαλεία στα άτομα που συμμετάσχουν σε επίσημη μάθηση και ιδιαίτερα σε άτυπη μάθηση (Watkins & Kim, 2018).

- Προώθηση της έρευνας και του διαλόγου: Οι ηγέτες διευκολύνουν και ενθαρρύνουν την έρευνα και το διάλογο σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού (Watkins & Kim, 2018). Οι εργαζόμενοι διαλέγουν μια στρατηγική δράσης ανάλογα με το γνωστικό και συναισθηματικό τους υπόβαθρο. Το σχέδιο δράσης, είτε λειτουργεί, είτε όχι. Όταν η στρατηγική είναι ανεπιτυχής, ο κύκλος ενεργοποιείται και πάλι (Watkins & Marsick, 1999).

Η έρευνα που στηρίζεται σε επιστημονικές μεθόδους και αποτελεί μέρος της καθημερινής πρακτικής κινητοποιεί τα μέλη να αξιοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση τους, να οικοδομήσουν νέα και να αναλάβουν δράση μέσα κι έξω από τον οργανισμό (European Commission, 2018).

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως η ατομική μάθηση από τους εργαζομένους όλων των επιπέδων του οργανισμού είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί η επιτυχία του οργανισμού (Weldy & Gillis, 2010). Η συνεχής μάθηση σε ατομικό επίπεδο είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκής για να διαμορφώσει αντιληπτές αλλαγές στη γνώση και στις οικονομικές επιδόσεις του οργανισμού. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η μάθηση πρέπει να συλληφθεί και να ενσωματωθεί στα τρέχοντα συστήματα, έτσι ώστε να μπορεί να μοιράζεται και να αξιοποιείται τακτικά για την βελτίωση των αποτελεσμάτων του οργανισμού (Marsick & Watkins, 2003).

B) σε ομαδικό επίπεδο:

- Η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης, μέσα από την απόκτηση των δεξιοτήτων της διαμόρφωσης, της αναδιαμόρφωσης και του πειραματισμού: Η κουλτούρα του οργανισμού δίνει έμφαση στη μάθηση της ομάδας και στο πνεύμα συνεργασίας, προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση μεταξύ των μελών (Watkins & Kim, 2018).

Σύμφωνα με τον Senge (1990) η ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν, βελτιώνεται όταν η μάθηση συμβαίνει μέσα σε ομάδα, καθώς αυτή αποτελεί το βασικό κύτταρο μάθησης σε κάθε οργανισμό. Οι Larsen κ.α. (1996) ισχυρίζονται ότι η ομαδική εργασία είναι ο τρόπος που μια ομάδα μπορεί να λύσει τα προβλήματά της. Χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητά της να εξετάσει τις διαδικασίες της ώστε να βελτιώνεται συνεχώς και από την εμπιστοσύνη και το άνοιγμα στην επικοινωνία και τις σχέσεις. Οι Argyris και Schon (1996) υποστηρίζουν ότι η ομαδική μάθηση συμβαίνει, όταν τα μέλη μιας ομάδας συμμετέχουν σε διάλογο και ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες.

Μέσα από την ομαδική μάθηση αποκαλύπτονται βασικές υποθέσεις και πεποιθήσεις και κατόπιν επιτρέπεται η δημιουργία και ο διαμοιρασμός της γνώσης. Η συλλογική μάθηση συμβάλλει, επίσης, στην ενίσχυση των ατομικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μελών του οργανισμού, στην ταχύτερη και πιο αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων (Senge, 1990) και στην ανάπτυξη της συνεργασίας και του αναστοχασμού, προκειμένου να πετύχουν τους οργανωσιακούς στόχους και να ισχυροποιήσουν τη μάθησή τους (OECD, 2016).

Γ) σε οργανωσιακό επίπεδο:

- Η ενδυνάμωση των μελών από τον ηγέτη προς ένα κοινό συλλογικό όραμα: Κεντρικό στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού είναι ότι δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να θεσπίσουν ένα συλλογικό όραμα και να δημιουργήσουν συστημικές συνδέσεις μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντός τους, ώστε ο οργανισμός να μάθει και να μπορεί να προβλέψει τις μελλοντικές του ανάγκες (Watkins & Kim, 2018). Η επιτυχία της εκάστοτε στρατηγικής δράσης που θα επιλέξει ο οργανισμός οφείλεται εν μέρει στην ικανότητα του οργανισμού να ενεργεί συνολικά. Αυτό απαιτεί από τα μέλη την ικανότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους σε διαφορετικούς τομείς, αφού η συλλογική ικανότητα οδηγεί σε συλλογική δράση (Marsick & Watkins, 1999).
- Η δημιουργία συστημάτων για την καταγραφή και τη διάδοση της μάθησης: Η διάσταση αυτή αφορά τη δημιουργία, την ενσωμάτωση και την αποτελεσματική αξιοποίηση μηχανισμών που θα συλλέξουν και θα διαμοιράσουν τη γνώση στα μέλη του οργανισμού (Kools & Stoll, 2016). Πρόκειται για σύγχρονα συστήματα τεχνολογίας, άτυπες συζητήσεις ή επίσημες συναντήσεις των μελών, όπου ο οργανισμός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει πληροφορίες και δεδομένα από ποικίλες πηγές, να τις διαθέσει στα μέλη του και να τις αξιοποιήσει κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ή λήψης αποφάσεων (Winkler & Fyffe, 2016).

Οι Marsick και Watkins (2003) επισημαίνουν πως η μάθηση είναι μια συλλογική εμπειρία και αποτελεί το αποτέλεσμα μιας διαδραστικής, αλληλοεξαρτώμενης διαδικασίας. Όταν τα άτομα αυξάνουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν, μπορούν να ενισχύσουν τη συνολική ικανότητα του οργανισμού να μάθει, εφόσον ο οργανισμός είναι δεκτικός στις προσπάθειές τους να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση τους και να υποστηρίξουν τη διαδικασία της μάθησης.

Δ) σε ευρύτερο/κοινωνικό περιβάλλον του οργανισμού

- Η σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον του, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα εξωτερικά αιτήματά του: Όπως τα άτομα μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, έτσι κι οι οργανισμοί μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους οργανισμούς και με φορείς του εξωτερικού τους περιβάλλοντος (Brandt, 2003). Οι οργανισμοί, ως ανοικτά συστήματα, αποζητούν πιθανές συνεργασίες που αποσκοπούν στην αμοιβαία μάθηση, δημιουργούν δίκτυα που ξεπερνούν τα φυσικά τους όρια, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αποκτώντας ευελιξία (Kools & Stoll, 2016 · OECD, 2016).
- Η παροχή στρατηγικής ηγεσίας για πρακτικές μάθησης των εργαζομένων: Η διάσταση αυτή αναφέρεται στους ηγέτες που διαμορφώνουν και υποστηρίζουν τη μάθηση στον οργανισμό. Αυτοί οι ηγέτες μπορούν να εντοπίζουν πιο εύκολα και να ανταλλάσσουν τις βέλτιστες πρακτικές άλλων οργανισμών σε ολόκληρο τον οργανισμό τους για την υποστήριξη των επιθυμητών αλλαγών (Marsick & Watkins, 1999). Επίσης, διοικούν με το στυλ «ηγεσία για μάθηση» (Leadership for learning) (βλ. 5.5) καθώς οφείλουν να διευκολύνουν την ανάπτυξη των υπαλλήλων τους και να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαδικασία της μάθησης (Watkins & Kim, 2018). Αυτή η κουλτούρα της μάθησης οικοδομείται από ηγέτες, που μαθαίνουν από την εμπειρία τους, γίνονται πρότυπα προς μίμηση, επηρεάζουν τη μάθηση των άλλων και δημιουργούν ένα περιβάλλον με προσδοκίες, που υποστηρίζει τα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία στη συνέχεια αποτιμώνται και ανταμείβονται (Marsick & Watkins, 2003).

1.3.2 Βασικά χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του οργανισμού μάθησης των Marsick και Watkins (1993, 1996, 1999) εστιάζει στους παρακάτω βασικούς παράγοντες:

- **Τη συνεχή μάθηση σε συστημικό επίπεδο** (*Continuous learning at the systems level*): Είναι η ικανότητα του οργανισμού να λειτουργεί ως ολοκληρωμένο σύστημα μάθησης. Οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν, μοιράζονται τη γνώση τους και δείχνουν στο ολοκληρωμένο σύστημα - οργανισμό πώς να μαθαίνει. Όπως υποστηρίζουν οι Gephart κ.α. (1996) και οι Nadler και Nadler (1994) η συνεχής μάθηση αποτελεί λειτουργία-

κλειδί για τους οργανισμούς μάθησης και είναι απαραίτητο όλοι οι εργαζόμενοι να εξασκούνται σ' αυτήν, για τη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού (Weldy & Gillis, 2010).

- **Τη δημιουργία και τη διάδοση της γνώσης (*Knowledge generation and sharing*):** Οι εργαζόμενοι καλούνται να σκεφτούν με νέους τρόπους (μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στις πεποιθήσεις και τις παραδοχές τους) και συνεργατικά (μέσω διαλόγου με τους συναδέλφους) για τη δουλειά. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία, τη σύλληψη και την ταχύτατη μεταφορά της γνώσης ώστε οι άνθρωποι που τη χρειάζονται να έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτή.
- **Τη διαχείριση των αποτελεσμάτων της γνώσης (*management of knowledge outcomes*):** Ο οργανισμός οφείλει να κάνει προσεκτική και αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης, καθώς υπάρχει πληθώρα πληροφοριών και ο κίνδυνος της ευκολότερης επιλογής και όχι της καταλληλότερης.
- **Την κουλτούρα της μάθησης (*The culture of learning*):** Ο οργανισμός θα πρέπει να διαθέτει δομές, διαδικασίες και κουλτούρα ώστε να υποστηρίξει τη συνεχή μάθηση και να την κάνει μέρος της καθημερινότητάς του.
- **Τη δημιουργία κοινού οράματος για τον οργανισμό (*collective vision*):** Θα πρέπει όλοι οι εργαζόμενοι να έχουν ίδιους στόχους και ένα κοινό όραμα για τον οργανισμό ώστε να πετύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.
- **Τη σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον του (*connect the organization to its environment*):** Η αλληλεξάρτηση του οργανισμού με το περιβάλλον και τα κοινωνικά θέματα που προκύπτουν είναι σημαντικός παράγοντας, καθώς οι οργανισμοί επωφελούνται μακροπρόθεσμα, όταν το ευρύτερο περιβάλλον και οι κοινότητες στις οποίες δίστανται είναι υγιείς.
- **Οικονομικά και πνευματικά πλεονεκτήματα (*Financial and intellectual assets*):** Τα αποτελέσματα των οργανισμών διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με το είδος του οργανισμού, αλλά πάντα μετριούνται από οικονομικούς και μη, δείκτες επιτυχίας. Συνήθως, μεγαλύτερη αξία έχουν οι μη οικονομικοί δείκτες που βασίζονται στην «καλή διάθεση» των εργαζομένων. Στη σύγχρονη εποχή και κοινωνία της γνώσης, το πνευματικό κεφάλαιο αποτελείται από τρεις παράγοντες: α) τα άτομα, δηλαδή, οι άνθρωποι που εργάζονται στον οργανισμό, β) τα διαρθρωτικά στοιχεία, όπως οι διαδικασίες, οι στρατηγικές και τα εργαλεία που γίνονται περιουσία του συστήματος και τέλος γ) οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα και έξω από τον οργανισμό.

- **Εκπαιδευτές ενηλίκων που διαμορφώνουν και υποστηρίζουν τη μάθηση σε ατομικό, ομαδικό και σε επίπεδο οργανισμού** (*Adult educators who shape and support learning at an individual, group and level organization*): Οι εκπαιδευτές γνωρίζουν πως να υποστηρίζουν την ατομική μάθηση, η οποία αποτελεί θεμελιώδη αρχή του οργανισμού μάθησης, και παράλληλα να προωθήσουν την ομαδική μάθηση.

2. Η μάθηση στους οργανισμούς

2.1 Βασικές θεωρίες μάθησης

Το φαινόμενο της μάθησης αποτέλεσε ένα από τα κύρια πεδία μελέτης πολλών επιστημών, όπως της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής αλλά και της Διοίκησης, καθώς έγινε αποδεκτός ο αποφασιστικός ρόλος της στη διατήρηση, την εξέλιξη και την καταξίωση του ανθρώπου. Η μάθηση ορίζεται ως *«η οποιαδήποτε μακροπρόθεσμα σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά ενός οργανισμού σε μια ορισμένη κατάσταση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας του οργανισμού σε αυτή την κατάσταση»* (Κολιάδης, 2006).

Συνεπώς, κυρίαρχα χαρακτηριστικά του φαινομένου της μάθησης είναι η παρατηρήσιμη και μετρήσιμη αλλαγή στη συμπεριφορά και οφείλεται αποκλειστικά στις επιδράσεις του περιβάλλοντος και στις αντιδράσεις του οργανισμού σε αυτές (Κολιάδης, 2006).

Στην επιστήμη της Ψυχολογίας αναπτύχθηκαν αρκετές «σχολές», που η καθεμία είχε διαφορετική φιλοσοφική αφετηρία, αλλά και διαφορετικές μεθόδους έρευνας. Έτσι, σταδιακά η μάθηση διαχωρίστηκε με βάση τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, τις κοινωνικογνωστικές και τη Γνωστική Ψυχολογία.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμπεριφοριστικές θεωρίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη μάθηση αναλογικά με το πρότυπο της κλασικής εξαρτημένης μάθησης και της συντελεστικής μάθησης. Θεμελιακό αξίωμα τους είναι η παραδοχή ότι ο οργανισμός θεωρείται ως εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών συνθηκών και επιδράσεων και επομένως η συμπεριφορά του διαμορφώνεται και ελέγχεται αποκλειστικά από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κολιάδης, 2006). Σημαντικοί εκπρόσωποι της νεοσυμπεριφορικής θεωρίας είναι οι: C. L. Hull, K. Spence, D.O. Hebb, E.C. Tolman, O.H. Mower, Ch. Osgood κ.α.

Η Γνωστική Ψυχολογία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις διαδικασίες της ανθρώπινης σκέψης που παρεμβάλλονται ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση και επενδύουν με νόημα και σημασία στα ερεθίσματα. Ο άνθρωπος, δηλαδή, δεν παραμένει

παθητικός δέκτης των εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά με βάση τις γνωστικές του λειτουργίες, προσλαμβάνει, οργανώνει, κωδικοποιεί, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί επιλεκτικά τις πληροφορίες δημιουργώντας γνωστικές δομές (Κολιάδης, 2006).

Ο κοινωνικογνωστικός συμπεριφορισμός προκύπτει ως ένας συνδυασμός των δυο βασικών θεωριών της μάθησης, όπου παρατηρείται εμπλουτισμός του συμπεριφοριστικού προτύπου με τη μελέτη ενσυνείδητων εσωτερικών διεργασιών του ατόμου. Κεντρική θέση του κοινωνικογνωστικού συμπεριφορισμού είναι η γνωστική αναδόμηση και αλλαγή στις σκέψεις του ατόμου, η οποία αναμένεται να επιφέρει αλλαγές και τροποποιήσεις στην εξωτερική έκδηλη συμπεριφορά του. Κύριοι εκπρόσωποι του μοντέλου αυτού είναι οι: A. Bandura, M. Mahoney, D. Meichenbaum, F. Kanfer, A. Ellis, A. Beck κ.α.

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία η παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός προτύπου μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει τη συμπεριφορά του παρατηρητή. Εδώ, το φαινόμενο της μάθησης επικεντρώνεται στον άνθρωπο και ερμηνεύεται ως μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας και μετασχηματισμού των πληροφοριών.

Βασική θεωρητική αρχή της κοινωνικής μάθησης είναι η ικανότητα του ανθρώπου για μίμηση. Ο άνθρωπος τείνει να μιμείται όλο και περισσότερο, όσο αυτή η συμπεριφορά μίμησης ενισχύεται. Θεμελιώδες αξίωμά της είναι ότι ο άνθρωπος έχει ικανότητες να επηρεάσει μόνος του κάθε προσωπική και κοινωνική του αλλαγή, γιατί διαθέτει τις κατ' εξοχήν ανθρώπινες δυνατότητες, όπως τον παραγωγικό συμβολισμό, την προγραμματική δράση, τη συμβολική επικοινωνία, τη μεταγνώση και την αυτορρύθμιση (Κολιάδης, 2006).

2.2 Εκπαίδευση ενηλίκων

Μέχρι πρόσφατα η θεωρία του συμπεριφορισμού αποτελούσε κυρίαρχο στοιχείο για την εκπαίδευση των ενηλίκων στον χώρο εργασίας τους, καθώς θεωρούνταν κατάλληλο μοντέλο μάθησης κυρίως για τις πρακτικές δραστηριότητες που απαιτεί ο οργανισμός, όπου χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες τεχνικές και δεν επιδέχονται αλλαγές.

Σύμφωνα με την Marsick (1988) στην εκπαίδευση ενηλίκων υπάρχουν δύο μοντέλα μάθησης τα οποία ξεφεύγουν από τη θεωρία του συμπεριφορισμού, το μοντέλο της ανδραγωγικής μάθησης (andragogy learning) και το μοντέλο της βιωματικής μάθησης (experiential learning).

Στην ανδραγωγική μάθηση ο μαθητευόμενος έχει πιο ενεργό ρόλο στον έλεγχο των μαθησιακών αντικειμένων και στα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για να τα κατακτήσει. Οι

πέντε παραδοχές, στις οποίες βασίζεται αυτό το μοντέλο μάθησης, περιγράφουν τον ενήλικα εκπαιδευόμενο ως κάποιον που (1) έχει μια ανεξάρτητη αυτο-ιδέα και που μπορεί να κατευθύνει την δική του μάθηση, (2) έχει συσσωρεύσει μια ποικιλία εμπειριών ζωής που είναι πλούσιος πόρος για την εκμάθηση, (3) έχει ανάγκες μάθησης που συνδέονται στενά με την αλλαγή των κοινωνικών ρόλων, (4) είναι επικεντρωμένος στο πρόβλημα και ενδιαφέρεται για άμεση εφαρμογή της γνώσης και (5) έχει κίνητρο να μάθει με εσωτερικούς και όχι με εξωτερικούς παράγοντες (Merriam, 2001).

Το δεύτερο μοντέλο της βιωματικής μάθησης ασχολείται κυρίως με την εμπειρία του μαθητευόμενου και όχι με την πρόθεση των ειδικών που σχεδιάζουν τη δραστηριότητα της μάθησης (Marsick, 1988). Είναι ευρέως διαδεδομένη, αποτελεί μέρος της καθημερινής ζωής των ενηλίκων, είναι συστηματική και δεν εξαρτάται από κάποιον εκπαιδευτή ή μια τάξη (Merriam, 2001).

Η μετασχηματίζουσα θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων του Mezirow (1981) καθιστά επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης των εργασιακών δεξιοτήτων των υπαλλήλων και τονίζει πως αυτή η μάθηση είναι αλληλένδετη τόσο με τον οργανισμό, όσο και με το ίδιο το άτομο.

Ο Mezirow διακρίνει τρεις κυρίαρχες μορφές μάθησης:

1. **Την εργαλειακή μάθηση** (instrumental learning), η οποία στηρίζεται στην εμπειρική γνώση των ατόμων που επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων, στο πώς, δηλαδή, οι άνθρωποι μαθαίνουν να κάνουν κάτι. Η μάθηση αυτή γίνεται κυρίως μέσω εντολών. Η δράση αυτή των ατόμων έχει ως στόχο τον έλεγχο και τη χειραγώγηση του περιβάλλοντος, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης τόσο του ατόμου, όσο και του οργανισμού (Mezirow, 2006).
2. **Τη διαλογική μάθηση** (dialogic learning), τον τρόπο δηλαδή που καλούνται οι άνθρωποι να κατανοήσουν τις κοινωνικές νόρμες. Η μάθηση αφορά την κουλτούρα, τις πολιτικές, τις δράσεις και τους στόχους του οργανισμού.
3. **Την αναστοχαστική μάθηση** (self-reflective learning), στην οποία καλείται το άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του, να κάνει την αυτοκριτική του και να οδηγηθεί στις απαραίτητες αλλαγές.

Αυτές οι μορφές μάθησης είναι συνήθως δύσκολο να διαχωριστούν σε οποιαδήποτε συνθήκη κι αν βρίσκεται το άτομο. Είναι διακριτές μόνο όταν το άτομο αναπτύξει την κριτική του ικανότητα και την ανακλαστική μάθηση, ώστε να αναγνωρίζει τον λόγο που οδηγείται σε μια συγκεκριμένη πράξη.

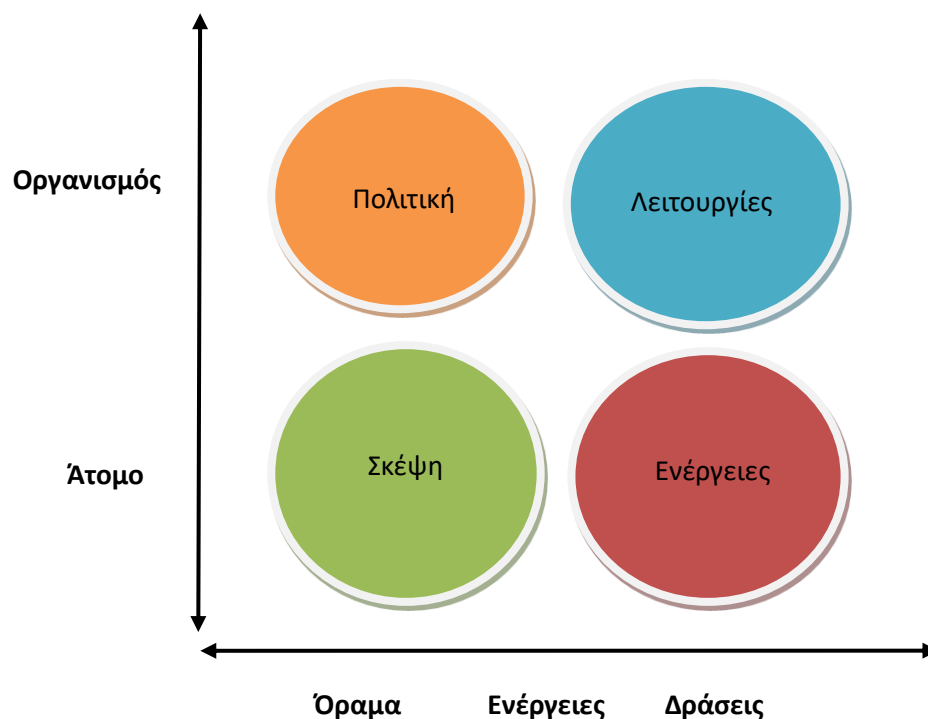
Η μάθηση αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα στους οργανισμούς, καθώς βασικό συστατικό τους είναι οι άνθρωποι. Οι οργανισμοί, μαθαίνουν μέσα από τους ανθρώπους που μαθαίνουν

μέσα σ' αυτούς, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ατομική μάθηση αποτελεί το βασικό παράγοντα της οργανωσιακής μάθησης. Τα άτομα μαθαίνουν σε ένα κοινωνικό πλαίσιο κι έτσι μπορούν να ενεργήσουν ως πομποί για συλλογική μάθηση που οδηγεί στην αλλαγή του οργανισμού. Βέβαια η ύπαρξη ατομικής μάθησης δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την οργανωσιακή μάθηση. Είναι αποδεκτό όμως πως χωρίς την ατομική μάθηση, δεν είναι εφικτή η οργανωσιακή (Marsick & Neaman, 1996).

Σύμφωνα με τον Burgoyne (1992), μάθηση είναι το οτιδήποτε κάνει ένα άτομο, ένας οργανισμός ή μια οντότητα έτσι ώστε να αλλάξει και να υιοθετήσει νέες μεθόδους, διαδικασίες και λειτουργίες, ώστε να προσαρμοστεί και να επιβιώσει στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις του περιβάλλοντος. Ο Burgoyne διατύπωσε ένα γενικό μοντέλο μάθησης για τους οργανισμούς το οποίο στηρίζεται στις τέσσερις θεμελιώδεις διαδικασίες των επιχειρήσεων:

- Την πολιτική
- Τις οργανωσιακές λειτουργίες
- Την σκέψη και
- Την πράξη.

Στους οργανισμούς μάθησης αυτές οι ενέργειες είναι αλληλένδετες και συνδέονται μεταξύ τους σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 4: Μοντέλο της διαδικασίας μάθησης στους οργανισμούς μάθησης (Burgoyne, 1992)

Πιο συγκεκριμένα, η κατακόρυφη διάσταση συνδέεται με τα άτομα, την ατομική σκέψη και δράση στη βάση του οργανισμού και με περισσότερη συλλογική προσπάθεια, περισσότερες ιδέες και δραστηριότητες στην κορυφή του οργανισμού. Γίνεται, δηλαδή, ατομική προσπάθεια στη βάση και συλλογική στην κορυφή. Στην οριζόντια διάσταση οι ιδέες, η διάχυσή τους και ο προγραμματισμός του οργανισμού που συμβαίνουν από την αριστερή πλευρά του διαγράμματος γίνονται πράξη στη δεξιά πλευρά. Έτσι, η πολιτική του οργανισμού είναι η συλλογική σκέψη και οι οργανωσιακές λειτουργίες αποτελούν συλλογική πράξη.

Σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (1996), στους οργανισμούς μάθησης με βάση τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν (βλ. 1.3.1), οι εκπαιδευτές ενηλίκων διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε όλες τις μορφές μάθησης που λαμβάνουν χώρα σ' αυτούς. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στα τρία πρώτα επίπεδα μάθησης, στα οποία στηρίζεται και η παρούσα έρευνα.

Αρχικά, όσον αφορά την **ατομική μάθηση**, οι εκπαιδευτές είναι αυτοί που συμβάλλουν στην συνεχή ανάπτυξη της, βοηθούν στο σχεδιασμό της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του ατόμου και στην υποστήριξη της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης τόσο με τους άλλους ανθρώπους, όσο και με το περιβάλλον του οργανισμού. Επίσης, είναι αυτοί που βοηθούν τους ανθρώπους να μιλούν με διαφορετικό τρόπο ώστε να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα κι έτσι να αναπτύσσονται νέες ατομικές δεξιότητες.

Στην **ομαδική μάθηση** οι εκπαιδευτές βοηθούν την ομάδα να μάθει μέσα από την εμπειρία της. Όταν η ομάδα αντιμετωπίζει συστημικά προβλήματα, είναι αυτοί που θα δουν την επίδρασή τους στον οργανισμό και θα γίνουν σύμβουλοι ανάπτυξης των ομάδων. Η ομαδική μάθηση είναι απαραίτητη για τον μετασχηματισμό του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης, γι' αυτό χρειάζεται οι εκπαιδευτές να έχουν συστημική σκέψη.

Τέλος, η **οργανωσιακή μάθηση** περιλαμβάνει την ενσωμάτωση και την ενίσχυση της μακροχρόνιας ικανότητας του οργανισμού να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Γι' αυτό είναι αναγκαίο οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατακτούνται να διαμοιράζονται άμεσα μεταξύ των εργαζομένων και όχι μόνο μεταξύ των στελεχών. Οι εκπαιδευτές δέχονται την εκτίμηση της κοινωνίας κι έτσι υπενθυμίζουν στον οργανισμό τους μακροπρόθεσμους στόχους του και την ανάγκη για μάθηση. Αυτοί σκέφτονται με βάση το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά πράττουν τοπικά στον οργανισμό (Marsick & Watkins, 1996).

Σ' έναν οργανισμό συνήθως οι πιέσεις που ασκούνται στους εργαζομένους έχουν ως αποτέλεσμα να τους διαμορφώνουν σύμφωνα με τις ανάγκες του, παρά να πλάσουν κριτικά σκεπτόμενους υπαλλήλους, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αμφισβήτηση της

επικρατούσας δύναμης του οργανισμού και των κοινωνικών προτύπων. Οι εργαζόμενοι συνήθως προσπαθούν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες που έχουν για την άσκηση του έργου τους. Καθώς το κάνουν, είτε χρησιμοποιούν χωρίς κριτική τις κοινωνικές, συλλογικές έννοιες του οργανισμού για να διαμορφώνουν τη σκέψη τους, είτε μπορούν να διαμορφώσουν αυτές τις νόρμες και να τις προωθήσουν μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους. Πολλά μοντέλα ατομικής μάθησης, όμως, δεν τονίζουν επαρκώς τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα πέφτουν συχνά θύματα των διαβιβασμένων μηνυμάτων που έχουν λάβει από τη ζωή και την κοινωνία όταν το μετατρέπουν σε εμπειρία.

Ο ατομικιστικός χαρακτήρας της κοινωνίας μας, δυστυχώς, παροτρύνει τους ανθρώπους να επικεντρωθούν στη δική τους μάθηση, ξεχωριστά από εκείνη των άλλων, και τα μοντέλα μάθησης δεν ασκούν καμία πίεση για να αλλάξουν αυτό το γεγονός. Η ατομική μάθηση και η δημιουργία νοήματος συνδέονται άρρηκτα με κάθε διαδικασία οργανωσιακής μάθησης. Οι θεωρίες μάθησης, όμως, συχνά επικεντρώνονται στο άτομο και όχι στον τρόπο με τον οποίο το άτομο μπορεί αποτελεσματικότερα να βγάλει στην επιφάνεια, την κριτική και τη χρήση νέων στοιχείων για την κοινωνικοποίησή του και να επηρεάσει ενεργά την οργανωτική μάθηση (Marsick & Neaman, 1996).

3. Αποτελεσματικοί οργανισμοί μάθησης

3.1 Στρατηγικές ανάπτυξης αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης

Οι συλλογικές εμπειρίες των μελών του οργανισμού δημιουργούν μια υπάρχουσα ικανότητα ανταπόκρισης τους σε μελλοντικές αλλαγές, εκπλήξεις ή απειλές. Οι Marsick και Watkins (1994) υποστηρίζουν πως πρέπει να γίνει μια ουσιαστική ανακατεύθυνση των οργανισμών προς τη μάθηση που είναι βαθιά, μετασχηματιστική και αναπτυξιακή.

Σήμερα, οι εταιρείες αγκαλιάζουν μεγάλες καινοτομίες όπως την ποικιλομορφία του εργατικού δυναμικού, την ενδυνάμωση, την αναδιοργάνωση και την εξυπηρέτηση των πελατών. Ωστόσο, υιοθετούν συχνά αυτές τις αλλαγές αποσπασματικά και γρήγορα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα όρια της ανθρώπινης προσαρμοστικότητας ή των μαθησιακών συνεπειών για τους εργαζόμενους που προσπαθούν να αποκτήσουν ταυτόχρονα μια πληθώρα νέων δεξιοτήτων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο οργανισμός μάθησης μαθαίνει συνεχώς και μπορεί να μετασχηματιστεί. Αυτό σημαίνει ότι εξουσιοδοτεί τους εργαζομένους του, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ομαδική μάθηση, προωθεί τον ανοικτό διάλογο και αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση των ατόμων, την οργάνωση και τις κοινότητες στις οποίες υφίστανται. Η πρόκληση των οργανισμών μάθησης, λοιπόν, είναι να οικοδομήσουν μια κουλτούρα που να υποστηρίζει τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη νέα γνώση για να κάνουν τη διαφορά.

Σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (1994) αυτή η πρόκληση των οργανισμών μάθησης μπορεί να επιτευχθεί με προγράμματα μάθησης δράσης-αντίδρασης (Action Learning), προγράμματα επανασχεδιασμού της εργασίας, συστήματα σκέψης και μηχανισμούς μάθησης. Επίσης, βασική στρατηγική του οργανισμού που μαθαίνει αποτελεί ο διάλογος, καθώς μέσω αυτού γίνεται η εύρεση αποτελεσματικών τρόπων για την αποσαφήνιση των ατόμων και των συστημάτων. Οι στρατηγικές αυτές θέτουν τους εργαζόμενους σε εγρήγορση ώστε να συνεργαστούν μεταξύ τους για να αντιμετωπίσουν τα πραγματικά προβλήματα του συστήματος, να απελευθερώσουν τις ενέργειές τους και ταυτόχρονα να μάθουν.

Στην πράξη, αυτό που συμβαίνει είναι τα άτομα να δημιουργούν τη γνώση και να τη μοιράζονται. Αυτό συνεργατικά δημιουργεί τα αποτελέσματα της γνώσης σε μια κοινότητα που εξελίσσεται αμοιβαία. Καθώς τα άτομα μαθαίνουν να αποτελούν μέρος της κοινότητας, μαθαίνουν, επίσης, να την μετασχηματίζουν. Αυτή άλλωστε η ποιότητα της διάχυσης της γνώσης είναι και η κεντρική ιδέα του οργανισμού μάθησης (Brown & Duguid, 1991 στο Marsick & Watkins, 1994).

Οι Shaw και Perkins (1991) περιγράφουν μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν τον μετασχηματισμό ενός οργανισμού σε «μανθάνων οργανισμό», όπως είναι η δημιουργία κατάλληλων υποδομών, ο πειραματισμός των υπαλλήλων με τις νέες γνώσεις και πληροφορίες και η αμφισβήτηση των παραδοχών των μελών του οργανισμού. Επίσης, σύμφωνα με τον Leonard – Barton (1992), ο μετασχηματισμός ενός οργανισμού μπορεί να επιτευχθεί εφόσον ακολουθήσει ένα πρόγραμμα που θα δίνει έμφαση στην επίλυση των προβλημάτων, στην ενσωμάτωση πληροφοριών από το εξωτερικό περιβάλλον, στις καινοτόμες δράσεις και στη δημιουργία κουλτούρας που προωθεί τη συνεργασία και επιβραβεύει τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι όλοι οι επιτυχημένοι οργανισμοί μάθησης θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην ομαδική μάθηση, στη σωστή διάχυση της νέας γνώσης, στη λογοδοσία των πράξεων των υπαλλήλων και στην ανάληψη ευθύνης των πράξεων τους.

3.2 Εμπόδια στη δημιουργία αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης

Ακόμα κι αν η διοίκηση ενός οργανισμού είναι αποφασισμένη να τον μετατρέψει σε «οργανισμό μάθησης», τα εμπόδια που υπάρχουν είναι πολλά. Σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (1994) ένα βασικό ατομικό εμπόδιο είναι **η αδυναμία των ανθρώπων να αναγνωρίζουν και να αλλάζουν τα υπάρχοντα νοητικά μοντέλα (inability to recognize and change existing mental models)**. Τα μοντέλα αυτά, είναι τα ριζωμένα βαθιά γνωστικά, βασισμένα στις αξίες, γεμάτα από συναισθήματα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για την ερμηνεία των καταστάσεων που συναντούν. Ωστόσο, τα παλιά νοητικά μοντέλα δεν επαρκούν σήμερα και καθίσταται επιτακτική η ανάγκη εξέλιξής τους, καθώς οι οργανισμοί έχουν αλλάξει εξ ολοκλήρου τον τρόπο λειτουργίας τους. Οι άνθρωποι χρειάζονται δεξιότητες που συχνά δεν διδάσκονται και που απαιτούν σημαντικό χρόνο για να κατακτηθούν, όπως μετασχηματιστικές δεξιότητες (Mezirow, 1991), γνώση της τεχνολογίας (Watkins & Marsick, 1993) και κριτική σκέψη (Brookfield, 1987). Ακόμη και όταν ο οργανισμός ενθαρρύνει ρητά την αλλαγή των νοητικών μοντέλων, υπάρχει συχνά μια καθυστέρηση μεταξύ του επίσημου οράματος και της πραγματικότητας (Brooks, 1992).

Η αδυναμία μάθησης (Learned helplessness) είναι ένα άλλο εμπόδιο που υπάρχει όταν οι άνθρωποι κατανοήσουν με την πάροδο του χρόνου ότι δεν έχουν τον έλεγχο των συνεπειών των πράξεών τους. Ο οργανισμός μάθησης απαιτεί έναν ενεργό, περίεργο και αυτοκατευθυνόμενο μαθητή. Οι ικανότητες που χρειάζονται οι οργανισμοί συχνά παρέχονται μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για να αλλάξουν τα βαθιά διανοητικά μοντέλα και τις νοοτροπίες του προσωπικού (Marsick & Watkins, 1994).

Σύμφωνα με τους Otman και Hashim (2004) ένας παράγοντας που εμποδίζει την οργανωσιακή μάθηση είναι η «**οργανωσιακή αμνησία (organizational amnesia)**», σύμφωνα με την οποία οι οργανισμοί αποτυγχάνουν να μαθαίνουν αξιόπιστα σε επιχειρησιακό επίπεδο. Η αμνησία, δηλαδή, έγκειται στο γεγονός ότι ο οργανισμός αδυνατεί να εφαρμόσει τις γνώσεις που απέκτησε, ώστε να κάνει τις απαραίτητες προσαρμογές και να γίνει πιο αποτελεσματικός. Οι Snyder και Cummings (1998) σημειώνουν πως βασικός παράγοντας της οργανωσιακής αμνησίας είναι η αδυναμία του οργανισμού να εκλαμβάνει και να διαχέει τη γνώση και υποστηρίζουν πως αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αποτυχίας των οργανισμών να καταχωρούν και να αποκωδικοποιούν τη γνώση.

Ένα ακόμα εμπόδιο είναι η λεγόμενη «**οπτική της σήραγγας (tunnel vision)**» που δημιουργείται όταν οι άνθρωποι και οι οργανισμοί αδυνατούν να αντιληφθούν την προοπτική

ολόκληρου του συστήματος για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν ή των νέων πρωτοβουλιών που πρέπει να παρθούν (Marsick & Watkins, 1994).

Επίσης, **η ημιτελής, μη ολοκληρωμένη μάθηση (truncated learning)** ή αλλιώς «*τα φαντάσματα των μαθησιακών προσπαθειών που ποτέ δεν ριζώθηκαν επειδή είχαν διακοπεί ή υλοποιήθηκαν μόνο εν μέρει*» (Watkins & Marsick, 1993, σ.240). Εδώ περιγράφεται η στάση στην οποία, επειδή ο παλιός ενθουσιασμός δεν ανταμείφθηκε ή τιμωρήθηκε, η εφαρμογή της μάθησης πια ακολουθεί το γράμμα του νόμου αλλά όχι το πνεύμα του, κι έτσι ο κίνδυνος λάθους ελαχιστοποιείται. Οι υποστηρικτές του οργανισμού μάθησης ελπίζουν να αποτρέψουν αυτό το εμπόδιο δημιουργώντας μια κουλτούρα, στην οποία τα λάθη ή οι αποτυχίες θα αποτελούν ευκαιρίες για τους εργαζόμενους να μάθουν τι δεν λειτουργεί. Αυτό προϋποθέτει ότι οι υπάλληλοι δεν κρατούν μεταξύ τους μνησικακίες για παρελθόντα γεγονότα και ότι θα αισθάνονται αρκετά ασφαλείς στον οργανισμό από τις επιπτώσεις τους ενώ μαθαίνουν (Marsick & Watkins, 1994).

Οι οργανισμοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν πνεύμα κοινότητας και συνεργασίας εξαιτίας της **παρατεταμένης δύναμης του ατομικισμού (lingering power of individualism)**. Πολλοί είναι αυτοί που αμφισβήτησαν την καταλληλότητα των καινοτομιών που εξαρτώνται από την ομαδική εργασία και τη συνεργασία, δεδομένου του ισχυρού ατομικιστικού συστήματος αξιών. Είναι φανερό πως από τη μία πλευρά, οι οργανισμοί τείνουν να κινούνται όλο και περισσότερο προς την ομαδική εργασία, αλλά από την άλλη, οι δυνάμεις της συρρικνωμένης οικονομίας ωθούν τους ανθρώπους να γίνουν ολοένα και πιο ανταγωνιστικοί, επισκιάζοντας τους άλλους, ακόμα και όταν είναι εις βάρος του καλού της ομάδας (Marsick & Watkins, 1994).

Η κουλτούρα της έλλειψης σεβασμού και του φόβου (culture of disrespect and fear) καταστρέφει τη μάθηση. Ο σεβασμός είναι το θεμέλιο ενός εργατικού δυναμικού με ενδογενή κίνητρα για συνεχή μάθηση (Marsick & Watkins, 1994). Σύμφωνα με τη θεωρία του φόβου και των δικαιωμάτων (Bardwick, 1991) αυτή είναι μια άλλη πτυχή της οργανωσιακής ζωής. Κάτω από την πίεση της διοίκησης των οργανισμών με μη παραγωγικούς εργαζόμενους, που είναι υπερπροστατευμένοι από τα δικαιώματα εργασίας, η διοίκηση ζητά από τους υπαλλήλους της να αποδεικνύουν καθημερινά την αξία τους στην εργασία τους για τον οργανισμό ή αλλιώς να διατρέχουν τον κίνδυνο της απόλυσης. Η μάθηση όμως, δεν ευδοκιμεί σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί ο φόβος.

Ένας οργανισμός με **εδραιωμένη την γραφειοκρατία (entrenched bureaucracy)** στο σύστημά του θα δυσκολευτεί να κινηθεί ώστε να γίνει ένας ευέλικτος και ταχέως μεταβαλλόμενος οργανισμός μάθησης. Πολλοί οργανισμοί στήριξαν την επιτυχία τους στην

πρόβλεψη και στην κατάρτιση των εργαζομένων τους για την υλοποίηση ενός όγκου δραστηριοτήτων με καλά αναπτυγμένες και αιτιολογημένες πολιτικές και διαδικασίες. Είναι γεγονός, πως πολλοί μεγάλοι οργανισμοί συχνά διαθέτουν τους πόρους αλλά και το εκπαιδευμένο προσωπικό που απαιτείται για την υλοποίηση ενός οργανισμού μάθησης, όμως η αλλαγή μπορεί να είναι πιο αργή σε σχέση με άλλους οργανισμούς. Αυτό συμβαίνει επειδή η διοίκηση η ίδια του οργανισμού κάνει το εργατικό δυναμικό της να νιώθει μια ψευδή αίσθηση ασφάλειας με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να μην θέλουν να πετάξουν τις γνώσεις που κέρδισαν και να συνεχίζουν να επενδύουν σε έναν ασφαλή τρόπο επιχειρηματικής δραστηριότητας (Marsick & Watkins, 1994).

Τα κοινωνικά ζητήματα επίσης διαπερνούν τα οργανωσιακά όρια. Οι οργανισμοί μάθησης βασίζονται στην προθυμία και στην ικανότητα των ατόμων να συνεισφέρουν στον οργανισμό και να δημιουργήσουν κατάλληλες οργανωσιακές συνθήκες (χρόνος, πόροι, κλίμα και ανταμοιβές) που επιτρέπουν τη μάθηση. Οι οργανισμοί τείνουν να προσλαμβάνουν **προσωπικό με μερική απασχόληση**, το οποίο κοστίζει λιγότερο και μπορεί εύκολα να αποχωρήσει και να το υπερφορτώνουν με **καθήκοντα και ευθύνες (the part-time, temporary and overtaxed workforce)**. Την ίδια στιγμή όμως, αυτοί οι εργαζόμενοι μπορεί να είναι λιγότερο πρόθυμοι να ενδιαφερθούν για τι πραγματικά θέλουν οι εργοδότες τους να μάθουν οι ίδιοι και επίσης είναι σχεδόν απίθανο να βρουν κίνητρα για να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους και να διοχετεύσουν τις γνώσεις τους. Συνεπώς, οι οργανισμοί δημιουργούν χαμηλή δέσμευση με το εργατικό δυναμικό για οικονομικούς λόγους, κι έτσι είναι δύσκολο να υπάρξει υψηλή δέσμευση για τις αλλαγές που απαιτούνται σ' έναν οργανισμό μάθησης (Marsick & Watkins, 1994).

Τέλος, ένα άλλο κοινωνικό ζήτημα που δυσκολεύει το έργο των οργανισμών μάθησης είναι η **πρόσληψη εργατικού δυναμικού που ανήκει σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και πολιτικές (the struggle between managing and capitalizing on diversity)**. Στους οργανισμούς, αυτό το χάσμα αναδύεται ως αγώνας μεταξύ διαχείρισης και κεφαλαιοποίησης της διαφορετικότητας. Παρά την πληθώρα ποικιλόμορφων προγραμμάτων, οι επικριτές θεωρούν ότι λίγοι οργανισμοί επωφελούνται πλήρως από το εύρος των προοπτικών και των αξιών, εκτός της κύριας προσφοράς. Οι οργανισμοί μάθησης εκμεταλλεύονται τις διαφορές, διότι θεωρούν ότι μπορούν να αποτελέσουν τις λύσεις που βρίσκονται έξω από τον κανόνα και επειδή είναι οργανισμοί όπου ο κανόνας είναι πολύφωτος (Marsick & Watkins, 1994).

Με όλα αυτά τα εμπόδια στη δημιουργία οργανισμών μάθησης, ίσως φαίνεται απίθανη αυτή η αλλαγή των οργανισμών. Ωστόσο οι Marsick και Watkins (1994) προτρέπουν πως παρά

τις δυσκολίες που προκύπτουν και βλέποντας το όραμα με λίγη αισιοδοξία, ο οργανισμός μάθησης είναι ένα βιώσιμο όραμα του ανθρώπου για την ανάπτυξη του οργανισμού.

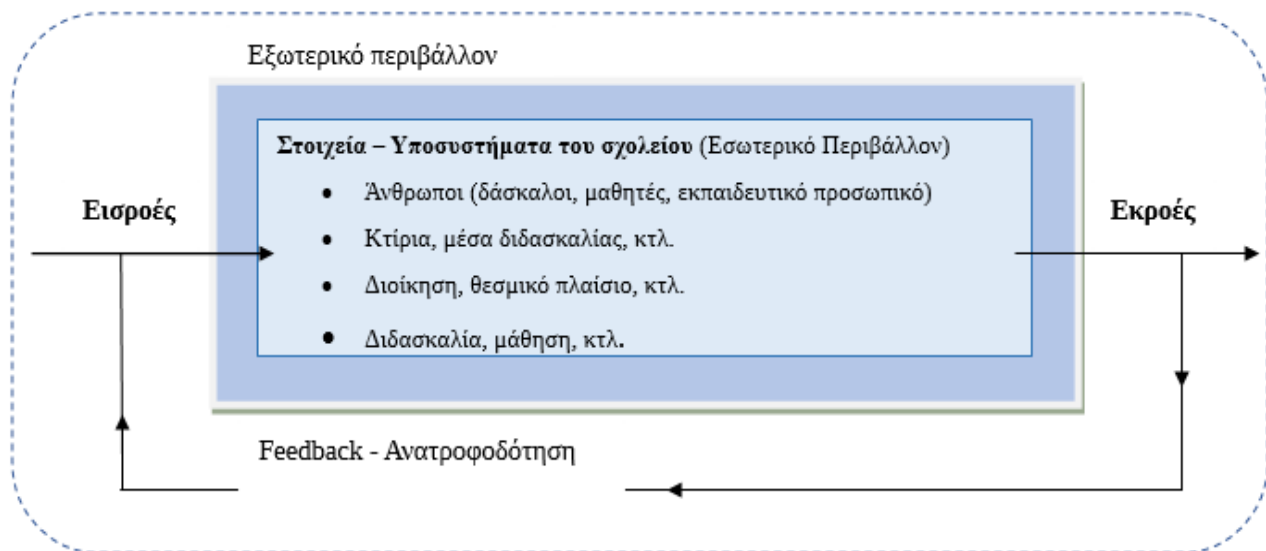
4. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί

4.1. Το Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού και επηρεάζει την οικονομική δραστηριότητά του, συμβάλλοντας στην ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο (Πετρίδου, 2005, σ.183). Περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους όπως είναι, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η παροχή γνώσεων, η ηθική και πνευματική ανάπτυξη και η συναισθηματική ισορροπία των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Γκανάκα (2005) *«η εκπαίδευση, όπως και κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, περιλαμβάνει μία σειρά από ενέργειες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος»* (σ.195). Στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη του ατόμου ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και η δημιουργία αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα-ομάδες. Η εκπαίδευση οφείλει *«να μάθει τον άνθρωπο να ζει μαζί με τους άλλους»* (Νικολάου, 2006).

Η εκπαιδευτική διαδικασία επιτελείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα σχολεία. Ο Σαΐτης (2008) ορίζει το σχολείο *«ως ένα κοινωνικό οργανισμό του οποίου τα λειτουργικά στοιχεία (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.α.) συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών στόχων του»* (σ.9). Αποτελεί μάλιστα ένα *«ανοιχτό σύστημα, επειδή υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον (που αποτελείται από μεγαλύτερα ή μικρότερα συστήματα), το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό»* (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ.202). Στο παρακάτω σχήμα φαίνονται οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο σχολείο και στο εξωτερικό περιβάλλον, καθώς και η ανατροφοδότηση που συμβαίνει από τις εισροές και εκροές του περιβάλλοντος στο σχολείο και αντίστροφα.



Γράφημα 5: Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012:203)

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008) εκπαιδευτικός οργανισμός είναι «μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης (επίτευξη ενός κοινού σκοπού) σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις» (σ.30). Όλοι οι οργανισμοί έχουν τρία κοινά χαρακτηριστικά: 1) Αποτελούνται από ανθρώπους, που αποτελούν βασικό στοιχείο του οργανισμού, 2) Χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη κοινού σκοπού που αποτελεί τον λόγο δημιουργίας ενός οργανισμού και 3) Η ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής, δηλαδή ενός συστήματος εξουσίας και ενός κοινού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού.

Ο Κατσαρός (2008) υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός και διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά ιδιαίτερα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό. Η λειτουργία του προσδιορίζεται από τη σχετική νομοθεσία, στηρίζεται σε κανόνες και περιλαμβάνει θέσεις και ρόλους με συγκεκριμένα καθήκοντα. Παράλληλα, αποτελεί και έναν κοινωνικό θεσμό με έντονη παρουσία στο επίπεδο της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Οι εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες αλλά και οι ιδιαίτεροι τοπικά προσδιορισμένοι γεωγραφικοί, οικονομικοί, πολιτιστικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης επηρεάζουν τη δράση του σχολείου.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κύριος σκοπός των σχολείων, σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 1566/85, είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε ευρύτερο πλαίσιο τα σχολεία έχουν ως βασικό στόχο τη μάθηση των μαθητών

και όχι των εκπαιδευτικών και θεωρούν πως μόνο ένας νέος εκπαιδευτικός δύναται να έχει απορίες και ελλείψεις σε επαγγελματικά θέματα. Σε άλλη περίπτωση, η αναζήτηση βοήθειας θεωρείται ως δείγμα αδυναμίας και ανικανότητας του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, σε άλλους οργανισμούς οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την εκπαίδευση των ενηλίκων ανεξαρτήτου ηλικίας, αλλά έχοντας ως βάση την πείρα και τις γνώσεις (Karsten, Voncken & Voorthuis, 2000).

Τα Δημοτικά Σχολεία διαφέρουν από τους άλλους οργανισμούς μάλλον επειδή δεν εστιάζουν την προσοχή τους στο γεγονός ότι είναι και αυτά οργανισμοί. Εξαιτίας της διαφοροποιημένης λειτουργίας τους έχουν διατυπωθεί ενστάσεις για το αν μπορεί να χαρακτηριστεί το σχολείο ως οργανισμός. Αρχικά, οι ενστάσεις εκπορεύονται από την αδυναμία ενός σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του σχολείου εξαιτίας του διαφορετικού περιεχομένου ανάλογα με το πώς το εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινότητα, κ.α. Επιπλέον, παρατηρείται επικάλυψη και αλληλοσυσχέτιση των ρόλων, γιατί ενώ στους άλλους οργανισμούς οι ρόλοι είναι διακριτοί (εργαζόμενος, πελάτης, αποτέλεσμα/προϊόν), στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αυτό δεν συμβαίνει ξεκάθαρα (Κατσαρός, 2008, σ. 19-21).

Στην περίπτωση του σχολείου τα μέλη του υιοθετούν ποικίλους ρόλους και δύσκολα μπορεί να αποφανθεί κανείς αν τελικά εργαζόμενοι είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί ή/και οι μαθητές, αν το προϊόν του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η παροχή εκπαίδευσης ή/και οι εκπαιδευόμενοι μαθητές, αν ο πελάτης είναι ο μαθητής ή/και οι γονείς και η τοπική κοινωνία (Κουτούζης, 1999).

Παρά τις ενστάσεις, οι σύγχρονες οργανωσιακές θεωρίες αναγνωρίζουν το σχολείο ως ένα ανοικτό οργανισμό όπου τα μέλη του έχουν επικεφαλή τον διευθυντή (μάνατζερ) και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (οικονομικό, κοινωνικό, νομικό - πολιτικό, φυσικό) και τις μεταβαλλόμενες συνθήκες ως προϋπόθεση διαρκούς βελτίωσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011, σ.77, 118).

4.2 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η σχετική αυτονομία των μονάδων

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος *«η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων*

πολιτών...». Σύμφωνα με τη Συνταγματική αυτή επιταγή, η Παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και δικαίωμα για κάθε Έλληνα πολίτη. Η οργάνωση και η εξέλιξή της εξαρτώνται από το πολιτικό σύστημα διακυβέρνησης της εκάστοτε χώρας. Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες η εκάστοτε κυβέρνηση και ο Υπουργός Παιδείας διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, ωστόσο και άλλες εκπαιδευτικές ομάδες, όπως η αντιπολίτευση, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές κ.α., που έχουν συμφέροντα στην εκπαίδευση, συντελούν με τον τρόπο τους στη χάραξη αυτής.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2011) «η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο κεντρικά διοικούμενα και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη» και τονίζει πώς «η ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες προκλήσεις για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (σ.26). Αυτό σημαίνει πως κάθε εργαζόμενος υπόκειται σε ένα μόνο Προϊστάμενο, μέσω του οποίου συνδέεται με τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η διοικητική οργάνωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης, το εθνικό, το περιφερειακό, το επίπεδο νομού και το σχολικό. Η εξουσία πηγάζει από το Υπουργείο Παιδείας και καταλήγει στην κατώτερη ιεραρχικά βαθμίδα, που είναι η σχολική μονάδα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Π.Δ. 45/1993), σε εθνικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας πέρα από τις γενικές αρμοδιότητες είναι υπεύθυνος για αποφασιστικές αρμοδιότητες που αφορούν θέματα σπουδών, προσωπικού, διοικητικών και οικονομικών υποθέσεων. Είναι φανερό, ότι το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο σχεδόν για όλα τα θέματα εκπαίδευσης, πολλά από τα οποία θα μπορούσαν να αναλάβουν οι περιφερειακές διευθύνσεις, αν υπήρχε αποκέντρωση στην εκπαίδευση. Επίσης, η κεντρική διοίκηση διαμορφώνει λεπτομερειακά τον τρόπο άσκησης της εξουσίας στα κατώτερα κλιμάκια της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης (Σαΐτη, 2006).

Στο επίπεδο του σχολείου το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας υλοποιείται σε καθημερινή βάση από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή, εφόσον υπάρχει, και το σύλλογο διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, τα ανωτέρω διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας αποφασίζουν ποια προγράμματα και με ποιον τρόπο θα υλοποιηθούν, πώς θα καταμεριστεί το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο και πώς θα οργανωθεί η σχολική ζωή (Π.Δ. 201/1998 και Υ.Α. 105657/ 16-10-2002, ΦΕΚ 1340,τ. Α'). Οι διευθυντές στην Ελλάδα, φαίνεται πως έχουν περιορισμένες ευθύνες, και λίγη προετοιμασία ή εκπαίδευση για την ηγεσία (OECD, 2017).

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) οι περιφερειακές και οι τοπικές δομές είναι ιδιαίτερα δυσλειτουργικές (σ.79). Η προστιθέμενη αξία και η ειδική σφαίρα αρμοδιότητας κάθε διοικητικής μονάδας δεν είναι ξεκάθαρη, καθώς φαίνεται ότι μάλλον παρεμποδίζεται

παρά διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ της βασικής δομής στο Υπουργείο, που είναι αρμόδιο για τον σχεδιασμό και την προώθηση των μεταρρυθμίσεων, και τις σχολικές μονάδες που πρέπει να τις υλοποιήσουν.

Σε μεγάλο βαθμό, η συγκεντρωτική και κατακερματισμένη εκπαιδευτική δομή απορρέει από τη συνολική εθνική κρατική δομή της Ελλάδας. Παραδοσιακά, πρόκειται για δομή με έντονα κεντρικό έλεγχο, που επιβάλλεται εν μέρει από τη δυσκολία εξασφάλισης συνοχής και διατήρησης πολιτικού ελέγχου σε ευρέως διασκορπισμένες μικρές κοινότητες και νησιά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αποτελούν αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος σπουδών, του χρονοδιαγράμματος και της τοποθέτησης και κατανομής των εκπαιδευτικών και άλλου σχολικού προσωπικού, είναι επίσης συγκεντρωμένες σε κεντρικό επίπεδο (ΟΟΣΑ, 2011).

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2005) «Οι Εκπαιδευτικοί Μετράνε» για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να δοθεί ουσιαστικότερος ρόλος στα σχολεία αναφορικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών. *«Η επιτυχής αποκέντρωση της διαχείρισης προσωπικού (και γενικότερα η λήψη αποφάσεων στα σχολεία) απαιτεί από τις κεντρικές και περιφερειακές αρχές να διαδραματίζουν δυναμικό ρόλο ως προς τη διασφάλιση επαρκούς και δίκαιης κατανομής του δυναμικού των εκπαιδευτικών σε όλη τη χώρα»* (σ.163).

5. Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης

5.1 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης

Οι αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια στον χώρο της οικονομίας κατέστησαν την καινοτομία και την αλλαγή απαραίτητες διαδικασίες για όλους τους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Η αλλαγή θεωρείται εξελικτική και δυναμική διαδικασία όταν δίνει έμφαση στη συνεχή μάθηση και στην προσαρμογή στο περιβάλλον (Fullan, 1991· Fullan & Miles, 1992· Dixon, 1994).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα, σε παγκόσμιο επίπεδο, από τη δεκαετία του 1980 και μετά εισήχθησαν πολλές αλλαγές. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως ελάχιστες από αυτές ήταν επιτυχημένες και κατάφεραν να παραμείνουν ενεργές, καθώς τα ηγετικά στελέχη αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν την αλλαγή ως μια σταθερή και εξελισσόμενη διαδικασία. Στο πλαίσιο της πρόκλησης της αλλαγής, των επιτυχημένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και

των βέλτιστων μαθητικών αποτελεσμάτων, ερευνητές και εκπαιδευτικά στελέχη δίνουν όλο και περισσότερη έμφαση στη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης (Geleta & Tafesse, 2017).

Η σπουδαιότητα των οργανισμών μάθησης βασίζεται στην άποψη ότι αυτοί οι οργανισμοί αναπτύσσουν την ικανότητα της μάθησης, της σκέψης και της καινοτομίας. Οι οργανισμοί μάθησης χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για την κινητοποίηση και την αποτελεσματική χρήση των πόρων του οργανισμού για την επίτευξη της διαχείρισης του συνεχούς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος εντός και εκτός του σχολείου, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Williams κ.α., 2012).

Ο Bakker (2012) υποστηρίζει ότι σ' ένα σχολείο που αποτελεί οργανισμό μάθησης οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μάθουν πώς θα παρέχουν βοήθεια στα παιδιά, ώστε αυτά να αποκτήσουν ικανότητες για ουσιαστική μάθηση, προκειμένου να επιτύχουν τη βέλτιστη ανάπτυξή τους. Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουν άμεσα ή έμμεσα στην ενίσχυση των μαθητών ώστε: α) να συμμετέχουν σε σημαντικές κοινωνικο-πολιτιστικές δραστηριότητες μέσω συνεχών και σκόπιμων αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους και με ενήλικες και β) η μορφή της δραστηριότητας να περιλαμβάνει πολιτιστικούς κανόνες που έχουν νόημα για τους μαθητές, ενθαρρύνοντας έτσι τη συμμετοχή τους και δίνοντάς τους την ελευθερία επιλογής δραστηριοτήτων, εργαλείων, ρόλων και στόχων.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία που θεωρούνται οργανισμοί μάθησης, τείνουν να έχουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό είναι ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι αφοσιωμένοι στη δια βίου μάθηση και μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν μαζί (Chan, 2009· Moloji, 2010· Waldy, 2009). Οι Bowen κ.α. (2007) τονίζουν «*ότι ο βαθμός στον οποίο ένα σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, μπορεί να επηρεάσει την προθυμία των υπαλλήλων του σχολείου να υιοθετήσουν νέες καινοτομίες για την προώθηση του μαθητικών επιτευγμάτων*» (σ.200).

Για τα σχολεία που θέλουν να θεωρούνται οργανισμοί που μαθαίνουν, η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί βασικό συστατικό αυτής της αλλαγής. Οι Leithwood κ.α. (1995) όρισαν την οργανωσιακή μάθηση στο σχολείο ως «*μια ομάδα ανθρώπων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, με μια συλλογική δέσμευση, όπου σταθμίζεται τακτικά η αξία αυτών των σκοπών, τροποποιώντας τους όταν αυτό είναι λογικό, και αναπτύσσοντας συνεχώς πιο αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους για την επίτευξη αυτών των σκοπών*» (σ.63).

Σύμφωνα με την Louis (2007) η οργανωσιακή μάθηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ορίζει ότι οι άνθρωποι που εργάζονται σε αυτούς αποτελούν μέρος μιας κοινής

κοινωνικής δομής, η οποία έχει την ίδια σημασία για όλους. Η μάθηση συμβαίνει σε ομάδες, όμως δεν μπορεί να περιοριστεί σε τυχαία συσσώρευση ατομικών γνώσεων, αλλά συμβαίνει με συστηματική συλλογή και εστίαση στις πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ομαδικά ώστε να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τη διδασκαλία τους και τις περιοχές ενδιαφέροντός τους κι έπειτα συζητούν, μοιράζονται και φιλτράρουν τις νέες ιδέες, ώστε όλα τα μέλη του οργανισμού να τις κατανοήσουν και να μπορούν να τις αξιοποιήσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης, μέσω αυτού του μοντέλου μάθησης διευθυντές και εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί για πρακτικά θέματα του σχολείου.

5.2 Αναγκαιότητα μετατροπής των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς που «μαθαίνουν»

Σύμφωνα με τον O' Neil (1995) από τη στιγμή που το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με τις ραγδαίες αλλαγές του περιβάλλοντος, κρίνεται απαραίτητη η οργανωσιακή μάθηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ώστε να βελτιωθεί η ικανότητά τους στην προσαρμογή του περιβάλλοντος. Οι Hamzah κ.α. (2011) υποστηρίζουν πως είναι ευθύνη του σχολείου να μετατραπεί σε οργανισμό μάθησης, στον οποίο όλα τα μέλη του θα μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς νέες δεξιότητες και γνώσεις, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την αλλαγή και την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που βρίσκονται. Ο μετασχηματισμός του οργανισμού σε οργανισμό που μαθαίνει απαιτεί την ύπαρξη και τη δυναμική αλληλεπίδραση της ατομικής, της ομαδικής και της οργανωσιακής μάθησης (Watkins & Marsick, 1992, 1994 · Watkins & Kim, 2018· Yang κ.α., 2004).

Πριν από μερικές γενιές, τα σχολεία έπρεπε να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις δεξιότητες που θα χρειαζόνταν για το υπόλοιπο της ζωής τους. Στον σημερινό κόσμο όμως, τα σχολεία πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές για τη ζωή, την εργασία σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον και για τις θέσεις εργασίας με τη χρήση τεχνολογιών, μερικές από τις οποίες δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί. Επίσης, πέρα από την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη ισχυρών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ώστε να είναι ικανοί οι μαθητές ως ενήλικες να σταθούν σε μια ισχυρή και απαιτητική αγορά εργασίας και σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Kools & Stoll, 2016).

Επιπλέον, το σχολείο στην εποχή μας είναι υπεύθυνο για την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης, συνεχούς ανάπτυξης και εισαγωγής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές να εκπληρώσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η σημερινή πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης των χωρών απαιτεί από τους διευθυντές των σχολείων να ενεργούν ως παιδαγωγικοί ηγέτες με επίκεντρο το πρόγραμμα σπουδών και την αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη δημιουργία ιδανικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, μελέτες έχουν επισημάνει δυσκολίες στην πραγματοποίηση της μάθησης και τη βιώσιμη βελτίωση του σχολείου (Hamzah, κ.ά., 2011).

5.3 Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών ως οργανισμοί μάθησης

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική και η διαχείρισή της έχουν επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τη βελτίωσή του και την κουλτούρα του. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα λαμβάνονται υπόψη ως πρότυπα αποτελεσματικότητας και ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Τα σχολεία είναι επιφορτισμένα με την οργανωμένη παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης και αποτελούν την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στόχος τους στη σημερινή εποχή είναι η δημιουργία χρήσιμων και ενεργών πολιτών και η ανάπτυξη της ικανότητας της δια βίου μάθησης των μαθητών. Για να ανταποκριθούν, όμως, στις αλλαγές, θα πρέπει τα ίδια τα σχολεία ως οντότητες αλληλεπιδρώντων ζωντανών μελών, να κινητοποιηθούν, να αντλήσουν πληροφορίες από το περιβάλλον, να αναζητήσουν μεθόδους και να διαμορφώσουν στρατηγικές για την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής (Σαΐτης, 2002). Θα πρέπει, δηλαδή, τα σχολεία να μετασχηματιστούν από ιδρύματα που μεταφέρουν γνώση σε οργανισμούς μάθησης. Η αλλαγή αυτή όμως, χρειάζεται προσοχή στις διαδικασίες μετασχηματισμού και στη διαχείρισή της (Corpieters, 2005).

Η πρόκληση, επομένως, για τα σχολεία είναι να υιοθετούν στρατηγικές αλλαγής που τους παρέχουν εσωτερική σταθερότητα καθώς προχωρούν στον μετασχηματισμό τους. Η στρατηγική αλλαγής, μέσω της οποίας έρχεται η μάθηση, μπορεί να θεωρηθεί ως «ο πιο σημαντικός πόρος για οργανωσιακή ανανέωση στη μεταμοντέρνα εποχή» (Hargreaves, 1995). Σε αυτή την περίπτωση, το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης για να συνεχίσει να

βελτιώνει τις επιδόσεις του και να αναπτύσσει την ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής σε ένα περιβάλλον όπου τα σχολεία γίνονται όλο και περισσότερο χωρίς σύνορα (Silins, Zarins & Mulford, 1998).

Οι Collinson και Cook (2007) υπογράμμισαν την αξιοποίηση της γνώσης των μελών του για τη δημιουργία καινοτόμων δράσεων μέσω της *«σκοπίμης χρήσης ατομικών και ομαδικών συστημάτων μάθησης»* (σ.117). Στη συνέχεια, ο οργανισμός μάθησης γίνεται τόπος που μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία της μετάβασης από την επαγγελματική μάθηση, ως μια απομονωμένη δραστηριότητα, σε μια συλλογική ευθύνη μεταξύ των μελών του οργανισμού.

Ο Coppieters (2005) υποστηρίζει πως τα σχολεία πρέπει να θεωρούνται *«δυναμικοί, απρόβλεπτοι και πολύπλοκοι κοινωνικοί οργανισμοί, η ανάπτυξη των οποίων εξαρτάται από πολύπλοκα συστήματα προσαρμογής που βασίζονται στη διαχείριση της γνώσης και της μάθησης»*. Συνεπώς, δεν είναι ρεαλιστικό να αντιμετωπίζεται το σχολείο ως ένας οργανισμός με μια σταθερή κατάσταση ισορροπίας, καθώς οι αλλαγές συμβαίνουν ως μια γραμμική διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης. Αυτό που θα πρέπει να αλλάξει στα σχολεία, για να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς που μαθαίνουν είναι ο τρόπος σκέψης και η ικανότητα της μάθησης, καθώς αυτή καθορίζει τη δυνατότητα των σχολείων να αντιμετωπίσουν την αλλαγή.

Οι Probst κ.α. (2000) υποστηρίζουν ότι, αφού οι διαδικασίες μάθησης καλλιεργούνται από τη γνώση, συνεπάγεται ότι εξίσου σημαντικές είναι τόσο οι εσωτερικές γνώσεις, όσο και οι εξωτερικές. Αυτό σημαίνει πως τα σχολεία χρειάζονται συστήματα για να καταγράφουν τις ζωτικής σημασίας εξωτερικές γνώσεις για τον οργανισμό. Η βασική διαδικασία της διαχείρισης της γνώσης αποτελείται από έξι αμοιβαίες δράσεις: την αναγνώριση, τη διατήρηση, την αξιοποίηση, την επικοινωνία, την ανάπτυξη και την απόκτηση της γνώσης.

Σύμφωνα με τους Silins, Mulford και Zarins (2002) τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης χρησιμοποιούν διαδικασίες περιβαλλοντικής σάρωσης, αναπτύσσουν κοινούς στόχους, δημιουργούν συνεργατικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες και την ανάληψη ρίσκων, επανεξετάζουν τακτικά όλες τις πτυχές που σχετίζονται και επηρεάζουν το έργο του σχολείου, αναγνωρίζουν και ενισχύουν την καλή δουλειά και παρέχουν ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, σύμφωνα με τους Geleta και Tafesse (2017), τα σχολεία λειτουργούν σε ένα πλαίσιο ταχείας παγκόσμιας αλλαγής, γι' αυτό οφείλουν να έχουν συστήματα και δομές που καθιστούν ικανό το προσωπικό να συνεργάζεται, να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί τη νέα γνώση.

Οι Moloji, κ.α. (2002) υποστηρίζουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης είναι η προσωπική

κυριαρχία, τα νοητικά μοντέλα, το κοινό όραμα, η ομαδική μάθηση και η συστημική σκέψη. Τονίζουν, επίσης, πως προκειμένου να μετατραπούν τα σχολεία σε περιβάλλοντα αποτελεσματικής μάθησης είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί μια συλλογική κουλτούρα και ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για το έργο τους. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να συμβάλλουν σ' αυτό δημιουργώντας μια κουλτούρα που εξυπηρετεί τα άτομα αλλά και τις ανάγκες της ομάδας, η οποία θα προωθήσει τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Για να δημιουργηθούν επιτυχημένα σχολεία, οι προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού που καλλιεργούν τη συνεργασία και ενισχύουν τη γνώση πρέπει να ενδυναμωθούν.

Οι Leithwood κ.α. (1998) υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο οφείλει να έχει όραμα και να το διαμοιράζεται, να διαμορφώσει τη δομή του και την κουλτούρα του και να αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές και πολιτικές που να προωθούν τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγαν (Leithwood κ.α., 1998, σ.77) τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης χωρίζονται σε 5 κατηγορίες και έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1) Σχολικό όραμα και αποστολή:

- Να είναι σαφές και προσβάσιμο από το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού.
- Να είναι κοινό.
- Να έχει νόημα.
- Να είναι διάχυτο στη συζήτηση και στη λήψη αποφάσεων.

2) Σχολική κουλτούρα:

- Συνεργασία.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη.
- Αμοιβαία υποστήριξη, ειλικρίνεια και ανατροφοδότηση μεταξύ των συναδέλφων.
- Άτυπη ανταλλαγή ιδεών και υλικών.
- Σεβασμός στις ιδέες των συναδέλφων.
- Υποστήριξη για την ανάληψη ρίσκων.
- Ενθάρρυνση για ανοιχτή συζήτηση των δυσκολιών.
- Αίσθημα της κοινής επιτυχίας.
- Δέσμευση για βοήθεια προς τους μαθητές.

3) Σχολείο και δομή:

- Να υπάρχουν ανοιχτές και συνεκτικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Να γίνεται διανομή της εξουσίας λήψης αποφάσεων σε σχολικές επιτροπές.
- Οι αποφάσεις να γίνονται με συναίνεση.
- Να υπάρχουν κανόνες διδασκαλίας της ομάδας.
- Να γίνονται σύντομες συνεδριάσεις εβδομαδιαίου προγραμματισμού.
- Να γίνονται συχνές συνεδρίες επίλυσης προβλημάτων μεταξύ των υποομάδων.
- Να υπάρχουν κοινές περίοδοι προετοιμασίας για τους εκπαιδευτικούς που πρέπει να συνεργαστούν.

4) Στρατηγικές σχολείου:

- Χρήση συστηματικής στρατηγικής για τον καθορισμό σχολικών στόχων σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό.
 - Σχεδιασμός σχολικών προγραμμάτων ανάπτυξης.
 - Ανάπτυξη ατομικών σχεδίων εξέλιξης.
 - Ορισμός προτεραιοτήτων για δράση.
 - Περιοδική ανασκόπηση και αναθεώρηση των στόχων και των προτεραιοτήτων.
 - Προσεκτικά σχεδιασμένες διαδικασίες για την υλοποίηση συγκεκριμένων πρωτοβουλιών.

5) Πολιτική και πόροι:

- Ύπαρξη επαρκών πόρων για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Διαθεσιμότητα μιας επαγγελματικής βιβλιοθήκης και επαγγελματικών αναγνώσεων ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό.
 - Διαθεσιμότητα εγκαταστάσεων ηλεκτρονικών υπολογιστών.
 - Πρόσβαση σε τεχνική βοήθεια για την εφαρμογή νέων πρακτικών.

Σύμφωνα με τους Joyce κ.α., (1999) στα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί σημαντική κρίνεται η επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού και η ανάπτυξη του σε όλους τους τομείς, καθώς και η αναδιάρθρωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών σε νέα βάση. Οι ίδιοι (Joyce κ.α., 1999, σ.11-14) επίσης, όρισαν επτά βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σχολείο ώστε να θεωρείται σύγχρονος οργανισμός μάθησης. Αυτές είναι:

1. Αναδιάρθρωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε ο χρόνος για τη συλλογική έρευνα να είναι ενσωματωμένος στο χώρο εργασίας και να αυξηθεί η σχολική βελτίωση.

2. Ενεργή δημοκρατία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της κοινότητας, για να δημιουργούνται οι κατάλληλες διαρθρωτικές συνθήκες στις οποίες βασίζεται η διαδικασία βελτίωσης του σχολείου.

3. Περιβάλλον πλούσιο σε πληροφορίες που θα ενισχύσει την έρευνα για τη μάθηση και τους τρόπους που θα βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν καλύτερα.

4. Σύνδεση των γνώσεων της διδασκαλίας και της μάθησης ώστε να αυξηθεί η ανάπτυξη των επιτυχημένων πρωτοβουλιών για τη σχολική βελτίωση.

5. Επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού, η οποία συνεισφέρει επίσης στην εύρεση νέων πρακτικών για τη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου.

6. Ανάπτυξη του προσωπικού, δομημένη ως έρευνα, που τροφοδοτεί τόσο την ενέργεια, όσο και τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών που έχουν μεγαλύτερα αποτελέσματα.

7. Δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας συνδεδεμένων με την ευρύτερη κοινότητα αλλά και υπεύθυνες η μια για την άλλη, καθώς θα αυξήσει την αίσθηση του ανήκειν και θα μειώσει το στρες, την απομόνωση και το συναίσθημα της αλλοτρίωσης.

Οι Kools και Stoll (2016) σημειώνουν πως θα πρέπει να υπάρχει νοοτροπία έρευνας και καινοτομίας στο σχολείο, συστήματα συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και ανάπτυξη της ηγετικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, ένα σχολείο ορίζεται ως οργανισμός μάθησης, όταν σ' αυτό η συλλογική προσπάθεια επικεντρώνεται στα παρακάτω:

- Την ανάπτυξη και το διαμοιρασμό του οράματος με επίκεντρο την εκπαίδευση όλων των μαθητών.
- Τη δημιουργία και την υποστήριξη συνεχών ευκαιριών μάθησης για όλο το προσωπικό.
- Την προώθηση της μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού.
- Τη δημιουργία μιας νοοτροπίας έρευνας, καινοτομίας και εξερεύνησης.
- Την ενσωμάτωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης.
- Τη μάθηση από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα εκπαίδευσης.
- Τη μοντελοποίηση και την ανάπτυξη της ηγετικής μάθησης.

Ένα σχολείο όμως, δεν μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης από μόνο του, χρειάζεται τις κατάλληλες συνθήκες και υποστήριξη για να γίνει αυτός ο μετασχηματισμός. Για την

επίτευξη αυτού του στόχου απαραίτητες προϋποθέσεις είναι ο χρόνος, τα χρήματα και η συμμετοχή στη δικτύωση της μάθησης και της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών ορίων.

Συνοπτικά, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης, αρκεί να έχει την ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζεται συστηματικά σε νέα περιβάλλοντα και περιστάσεις καθώς τα μέλη του, ξεχωριστά και από κοινού, μαθαίνουν το δρόμο τους στην πραγματοποίηση του οράματός τους (Kools & Stoll, 2016).

5.4 Εμπόδια στη μετατροπή των ελληνικών σχολείων σε οργανισμούς μάθησης

Τα τελευταία χρόνια, η απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, για ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων αλλά και η συνεχής προσπάθεια των εκάστοτε κυβερνήσεων για συμπίεση του κόστους της παιδείας έχουν καταστήσει σταδιακά αποδεκτή την άποψη ότι η διοίκηση μπορεί να συνεισφέρει καθοριστικά στον χώρο της εκπαίδευσης. Σχετικές έρευνες που έγιναν, έδειξαν ότι το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων και άλλες παράμετροι που μπορούν να βελτιωθούν μέσα από τις αρχές και τις λειτουργίες της διοίκησης, συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Μέσα σ' έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, το σχολείο που αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορεί να μείνει απλός παρατηρητής των εξελίξεων. Χρειάζεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο του (Elmore, 2007· Fullan, 2007· Hopkins, 2001).

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που απλά μεταδίδουν γνώσεις με βάση τα σχολικά εγχειρίδια και να αδυνατούν να προετοιμάσουν αυτόνομους μαθητές και δια βίου μαθητάνοντες. Τα σχολεία που απλά προσαρμόζονται στις εξελίξεις, χωρίς να εμπλέκονται ενεργά σε αυτές, δεν αποτελούν μοχλό κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Στη σημερινή εποχή, τα σχολεία απαιτείται, περισσότερο από ποτέ, να ισχυροποιήσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα και να οικοδομήσουν μια ισχυρή κουλτούρα μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Sharrat & Planche, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, δηλαδή τα σχολεία, δεν αποτελούν «οργανισμούς μάθησης» με την πλήρη έννοια καθώς υπάρχει πολύ μικρή αίσθηση συλλογικής μάθησης και επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες που προέρχονται κυρίως από τη συγκέντρωση εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας.

Ο Peter Senge σε συνέντευξή του δήλωσε πως τα σχολεία είναι δύσκολο να μετατραπούν σε «οργανισμούς μάθησης». Αναφερόμενος στο φαινόμενο της συλλογικής μάθησης, υποστηρίζει ότι τα σχολεία αποτελούν εξαιρετικά πολύπλοκους και υψηλά τμηματοποιημένους οργανισμούς, οι πελάτες των οποίων έχουν διαφορετικές προσδοκίες και ανάγκες. Επιπλέον, η άποψη για τη μάθηση που κυριαρχεί στα σχολεία περιλαμβάνει την έννοια της διδασκαλίας ως διδάσκω και διδάσκομαι, μια άποψη που δεν χαρακτηρίζει τους οργανισμούς μάθησης (O'Neil, 1995, σ.20-23).

Όσον αφορά την Ελλάδα, η διατήρηση μιας ιδιαίτερα κεντρικής δομής διοίκησης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μείζον εμπόδιο για βελτιωμένη αποδοτικότητα και υψηλές επιδόσεις. Η ισχύουσα νομοθεσία που αφορά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δεν δίνει ελευθερία στους διευθυντές των σχολείων να εφαρμόσουν τις κατάλληλες πρακτικές, παρά μόνο τους υποχρεώνει να τηρούν τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας.

Ουσιαστικά, η δομή παρέχει ελάχιστα κίνητρα σε κάθε επίπεδο του συστήματος (τον εκπαιδευτικό, τον διευθυντή, τις διάφορες υπηρεσίες του Υπουργείου) προκειμένου να αναλάβουν την ευθύνη έτσι ώστε να κάνουν πιο αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων και να βελτιώσουν την επίδοση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η νοοτροπία που διέπει όλο το σύστημα είναι να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με στενά οριοθετημένους κεντρικούς κανόνες ή να εκτελεστεί μια στενά καθορισμένη εργασία, και όχι να αποδοθούν ευθύνες σχετικά με τις χαμηλές επιδόσεις ή να υπάρξει συνεισφορά στην επίτευξη ενός ευρύτερου στόχου, όπως η βελτίωση της μάθησης των μαθητών ή της συνολικής επίδοσης μιας σχολικής μονάδας ή περιφέρειας (ΟΟΣΑ, 2011).

Η αποτελεσματική ηγεσία συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτό, λοιπόν, που θα συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της ηγεσίας στους διευθυντές, για να υποστηριχθεί η μεγαλύτερη αυτονομία του σχολείου και να δοθεί το θεμέλιο για την παροχή περισσότερων ευθυνών στην ηγεσία τους. Οι ισχυροί ηγέτες χρειάζονται καλά καθορισμένους ρόλους και πρέπει να λογοδοτούν. Έτσι, οι διευθυντές των σχολείων θα μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο να μετατρέψουν τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης ανοικτούς στην τοπική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα, χρησιμοποιώντας δεδομένα για την

αξιολόγηση της απόδοσης και της μάθησης από άλλους. Αμέσως, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον (OECD, 2017).

Οι περισσότερες χώρες στην Ευρώπη και οι χώρες με τις υψηλότερες επιδόσεις στο πρόγραμμα PISA, έχουν αποκεντρώσει την ευθύνη και τη λογοδοσία για τη μάθηση των μαθητών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, έχουν επαναπροσδιορίσει τους ρόλους σε κάθε βαθμίδα του συστήματος, προκειμένου να ενισχυθεί η βελτίωση του σχολείου και άλλαξαν τον ρόλο των κεντρικών φορέων, οι οποίοι πλέον αντί να επιβάλλουν τη συμμόρφωση με συγκεντρωτικούς κανόνες, ηγούνται της βελτίωσης, ενισχύοντας τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς και θεωρώντας το σύστημα συνολικά υπεύθυνο για την επίδοση (ΟΟΣΑ, 2011).

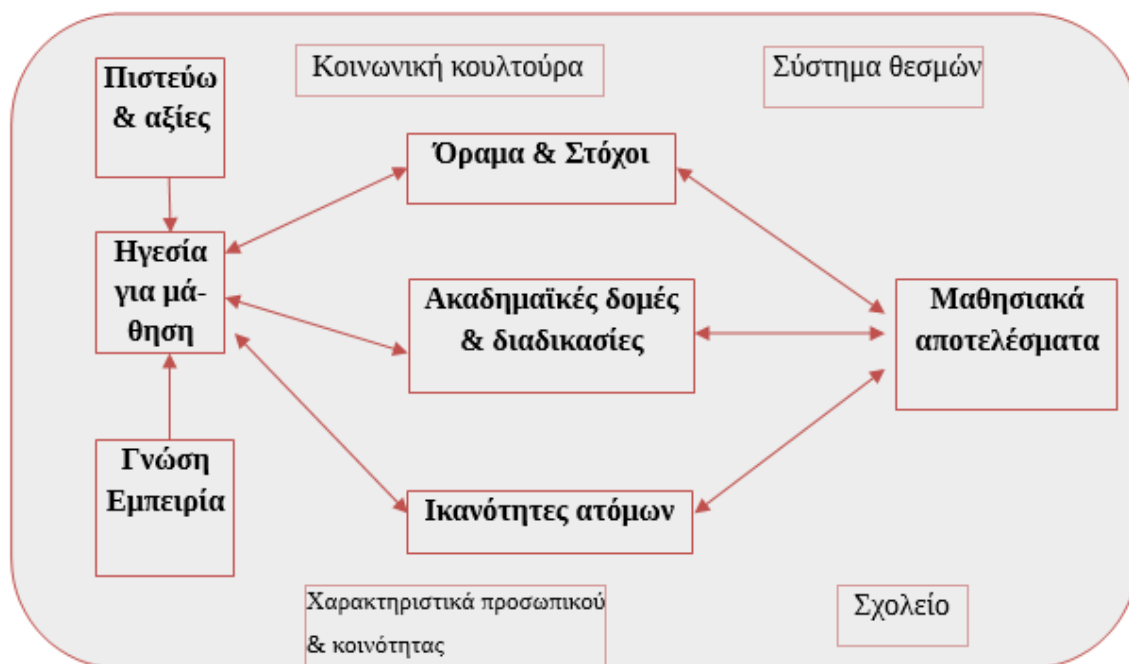
Τέτοιου είδους μεταβολές δεν έχουν λάβει χώρα ακόμα στην Ελλάδα με αποτέλεσμα η μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης να αποτελεί ένα δύσκολο έργο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλ. κεφ. 4.2), η κύρια πηγή εξουσίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο δίνει τις εντολές που οι κατώτερες βαθμίδες οφείλουν να εκτελούν. Δεν υπάρχουν περιθώρια ελευθερίας στις σχολικές μονάδες ώστε να αυτονομηθούν και να δράσουν ανάλογα με τις ανάγκες τους και τους στόχους τους. Όλες οι σχολικές μονάδες ακολουθούν ακριβώς το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, με τους ίδιους στόχους, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει η καθεμία. Συνεπώς, στην Ελλάδα χρειάζονται ριζικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης ώστε να μπορέσουν τα σχολεία να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς που μαθαίνουν.

5.5 Διοίκηση και εκπαιδευτική ηγεσία στους οργανισμούς μάθησης (Leadership for learning)

Η «ηγεσία» είναι ένας όρος που αφορά το άτομο που *«πρόκειται να ασκήσει εξουσία, ανεξαρτήτως αν και κατά πόσο αυτό θα συμβεί»* (Hoy & Miskel, 2007, σ.377). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ηγεσία θεωρείται αποτελεσματική όταν είναι ικανή να πείσει για το όραμά της και να επηρεάσει τις δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, προκειμένου να επιτευχθούν οι προσωπικοί και οι οργανωσιακοί στόχοι του οργανισμού σε εθελοντική βάση από τους εργαζόμενους (Kouzes & Posner, 1995). Για να μπορέσει ο ηγέτης να επηρεάσει τη σκέψη και τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού χρησιμοποιεί ως μέσα τη δύναμή του και την εξουσία που κατέχει (Hoy & Miskel, 2007).

Ανάλογα με τον τρόπο που ασκείται η ηγεσία χωρίζεται σε κατηγορίες. Στους οργανισμούς μάθησης δημοφιλέστερη είναι η «ηγεσία για μάθηση» (Leadership for learning), που σημαίνει κατανόηση της διαφοράς μεταξύ της παροχής μαθημάτων για το καλό του ίδιου του ατόμου και την οικοδόμηση μιας μακροπρόθεσμης ικανότητας για μάθηση που έχει τη δύναμη να μετατρέψει τους ανθρώπους και τους οργανισμούς (Marsick & Watkins, 1996).

Ειδικότερα, για τους σχολικούς οργανισμούς η «ηγεσία για μάθηση» περιγράφει τις προσεγγίσεις που αξιοποιούν οι σχολικοί ηγέτες για την επίτευξη σημαντικών σχολικών αποτελεσμάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση των μαθητών (Day κ.α., 2010· Hallinger, 2003· Leithwood κ.α., 2006, 2010· MacBeath & Cheng, 2008· Mulford & Silins, 2003· Robinson κ.α., 2008 στο Hallinger, 2011).



Γράφημα 6: Σύνθετο μοντέλο για την ηγεσία για μάθηση (Hallinger, 2011)

Ο Hallinger (2011) στο παραπάνω σχεδιάγραμμα τονίζει ότι η «ηγεσία για μάθηση» θεσπίζεται μέσα σ' ένα οργανωσιακό και περιβαλλοντικό πλαίσιο. Οι ηγέτες των σχολείων λειτουργούν σε ένα «ανοιχτό σύστημα» που δεν αποτελείται μόνο από την κοινότητα, αλλά και από το θεσμικό σύστημα και την κοινωνική κουλτούρα. Η αποτελεσματική ηγεσία διαμορφώνεται και ανταποκρίνεται στους περιορισμούς και στις ευκαιρίες που υπάρχουν στο

σχολείο. Επίσης, το σχήμα τονίζει ότι η άσκηση της ηγεσίας εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών, όπως οι προσωπικές αξίες, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και η εμπειρία τους, που αποτελούν πηγές διαφοροποίησης στην ηγετική πρακτική. Επιπλέον, το σχήμα υποδηλώνει ότι η ηγεσία δεν επηρεάζει άμεσα τη μάθηση των μαθητών, αλλά μάλλον ο αντίκτυπός της είναι που διαμεσολαβεί στις διαδικασίες και στις συνθήκες σε επίπεδο σχολείου. Τα διπλά βέλη δείχνουν ότι η σχολική ηγεσία επηρεάζει τις σχολικές συνθήκες και επηρεάζεται από αυτές. Τέλος, αυτή η εννοιοποίηση πλαισιώνει την ηγεσία ως κατευθυνόμενη προς την ανάπτυξη των μαθητών και ιδιαίτερα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συνεπώς, η αποτελεσματική ηγεσία για μάθηση είναι προσαρμοστική και ανταποκρινόμενη στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολείου με την πάροδο του χρόνου. Η δυναμική φύση του μοντέλου υποδηλώνει ότι τα μέσα που αξιοποιεί η ηγεσία ώστε να συνδέεται με τη μάθηση δεν μπορούν να περιοριστούν σε μια λίστα με διαθέσεις, στρατηγικές ή συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1985), η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές, οι οποίες αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι πρακτικές αυτές αφορούν τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: 1) την παροχή προτύπων, 2) την παρακολούθηση και 3) την ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση, ο Leithwood ισχυρίζεται πως οι αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι μερικώς ακατάλληλες, αφού περιορίζουν την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας κι έτσι αφήνουν ακάλυπτες άλλες οργανωσιακές πτυχές (Κατσαρός, 2008).

Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί *«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»* (Πασιαρδής, 2004). Βασικές υποχρεώσεις των ηγετών στους οργανισμούς μάθησης είναι να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα, να καλλιεργούν, να αναπτύσσουν και να μετράνε τη γνώση του οργανισμού. Επίσης, να κάνουν εκτιμήσεις δεξιοτήτων σε ολόκληρο τον οργανισμό, να ελέγχουν την ικανότητα των ενηλίκων για μάθηση, να προωθούν τις πρωτοβουλίες για αυτοδιδασκαλία και να ανταμείβουν την αύξηση των δεξιοτήτων τους. Εν ολίγοις, οι ηγέτες παρακολουθούν την ανάπτυξη του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1996).

Αποτελεσματικοί ηγέτες των οργανισμών μάθησης είναι αυτοί που γνωρίζουν πώς να αξιοποιήσουν τη γνώση που έχουν οι εργαζόμενοί τους στα διάφορα επίπεδα του οργανισμού

και να εμπλέξουν τους ανθρώπους στην αλλαγή του, ανεξάρτητα από το επίπεδό τους στην ιεραρχία (Geleta & Tafesse, 2017). Επίσης, αυτοί που επιδιώκουν να επηρεάσουν τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς μέσω της εμπιστοσύνης και όχι μέσω της νόμιμης θέσης και εξουσίας που τους έχει δοθεί άνωθεν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) με αποτέλεσμα οι συνάδελφοί τους να τους ακολουθούν «*θεληματικά για την εκπλήρωση των κοινών στόχων*» (Hoy & Miskel, 2007, σ.377). Έτσι «*δε θα κάνουν τους ανθρώπους να πράξουν*» αλλά να «*θέλουν να πράξουν*» (Kouzes & Posner, 1987 στο: Πασιαρδής & Κασουλίδης, 2005).

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2008α, σ.16) «Βελτίωση Σχολικής Ηγεσίας» η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται σε επίσημα γραφεία ή επίσημες θέσεις, αλλά πρέπει να κατανέμεται σε περισσότερα άτομα σε ένα σχολείο. Διευθυντές σχολείων, διοικητικοί διευθυντές, ακαδημαϊκοί, επικεφαλής τμημάτων και εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν ως ηγέτες στη σχολική εκπαίδευση με στόχο την μάθηση. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να είναι διαχειριστές, αλλά και ηγέτες του σχολείου ως διδακτικού οργανισμού, να δρουν διαδραστικά με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δημιουργήσουν μία παραγωγική και συνεκτική μαθησιακή κοινότητα (ΟΟΣΑ, 2011).

Ο West-Burnham (1992) υποστηρίζει ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία λόγω της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης είναι τόσο βαθιές, που οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη διαχείριση των σχολείων δεν είναι πλέον κατάλληλες και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη νέες ριζικές εναλλακτικές λύσεις. Η υιοθέτηση αρχών μάθησης μπορεί να είναι χρήσιμη για την ενίσχυση των σχολείων ώστε να επιβιώσουν σε μια εποχή αλλαγής.

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με το «*Teachers and school leaders in schools as learning organisations*» (OECD, 2018b) θα πρέπει να επιδιώκουν την επίτευξη συνοχής στο σύνολο του συστήματος, ευθυγραμμίζοντας τις διάφορες πολιτικές που επηρεάζουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων και ενσωματώνοντάς τες σε ευρύτερες σχολικές πολιτικές, για να εξυπηρετήσουν τον τελικό στόχο της εξασφάλισης υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Οι συνεκτικές εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει, επίσης, να επιδιώκουν να δημιουργήσουν περιθώρια πειραματισμού και καινοτομίας.

6. Αντικείμενο και Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Ερευνητικός Σκοπός

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι «οργανισμοί μάθησης» θεμελιώθηκαν θεωρητικά με το βιβλίο του Peter Senge «The Fifth Discipline» το 1990, το οποίο επιδείκνυε μια νέα θεωρία λειτουργίας των οργανισμών ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί και βιώσιμοι. Με το πέρασμα του χρόνου, τις αλλαγές στην οικονομία και συμμάχους την εξέλιξη της τεχνολογίας και συνάμα την πρόοδο και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Dixon, 1994· Fullan, 1991· Fullan & Miles, 1992), η θεωρία αυτή επηρέασε και τους σχολικούς οργανισμούς ώστε να μετατραπούν κι αυτοί σε «μανθάνοντες οργανισμούς» (Geleta & Tafesse, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι ποιοτικές διαστάσεις ενός οργανισμού μάθησης και να διερευνηθούν οι διαστάσεις μάθησης και οι υπάρχουσες συνθήκες των δημοτικών σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες της μονιμότητας των εκπαιδευτικών και της οργανικότητας των σχολείων, ώστε να αποτυπωθεί το κατά πόσο είναι και το κατά πόσο μπορούν να μετατραπούν τα σχολεία αυτά σε οργανισμούς μάθησης. Τα δημοτικά σχολεία θα μελετηθούν σε ατομικό επίπεδο για κάθε εκπαιδευτικό, σε ομαδικό επίπεδο ως σύλλογος διδασκόντων και σε επίπεδο οργανισμού.

Η καταγραφή και η ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη αισιοδοξεί:

- Να δώσει στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων τα κίνητρα ώστε να ακολουθήσουν τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού μάθησης.
- Να αναδείξει τα πλεονεκτήματα της λειτουργίας του σχολείου ως μανθάνοντας οργανισμός.
- Να ενσωματώσουν τα σχολεία στην κουλτούρα τους τις καλές πρακτικές που προτείνει η φιλοσοφία του μανθάνοντα οργανισμού, ώστε να επέλθει ο μετασχηματισμός του σχολικού οργανισμού.
- Να συμβάλλει στην αποφυγή των παραγόντων που δυσχεραίνουν αυτή την αλλαγή.
- Να αναδείξει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα σχολεία λειτουργούν καλύτερα και έχουν υψηλότερη αποδοτικότητα.
- Να προτείνει τρόπους βελτίωσης για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη θεώρηση ότι η οργανωσιακή μάθηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θα πρέπει να γίνεται μεταξύ άλλων σε ομάδες εκπαιδευτικών με συστηματική συλλογή πληροφοριών, τις οποίες συζητούν, μοιράζονται και φιλτράρουν, ώστε όλα τα μέλη του οργανισμού να τις κατανοήσουν και να μπορούν να τις αξιοποιήσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τέλος, οι άνθρωποι που εργάζονται σε αυτούς αποτελούν μέρος μιας κοινής κοινωνικής δομής, η οποία έχει την ίδια σημασία για όλους κι έτσι διευθυντές και εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί για τα πρακτικά θέματα του σχολείου (Louis, 2007).

Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, η έρευνα λαμβάνει υπόψιν αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών (Αποστολοπούλου, 2017· Βύσσα, 2009· Παπάζογλου, 2016· Παπαδόπουλος, 2017· Πουλημένου, 2019· Τάγαρη, 2017) στον ελλαδικό χώρο όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως «οργανισμούς μάθησης», σύμφωνα με τα οποία τα ελληνικά δημοτικά σχολεία ως επί το πλείστο φαίνεται να λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης η οποία επιχειρεί να διακρίνει τον βαθμό στον οποίο αυτό συμβαίνει, να εντοπίσει τα εμπόδια αυτής της αλλαγής και ίσως να προτείνει εναλλακτικές λύσεις για έναν πιθανό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης.

Έχοντας υπό όψη τα παραπάνω, τα ερωτήματα που θα διερευνηθούν στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «Οργανισμός Μάθησης» και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν;

Μέσα από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιδιώκεται η διερεύνηση του όρου «Οργανισμός Μάθησης» από τους εκπαιδευτικούς και το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον ρόλο τους μέσα σε έναν τέτοιο οργανισμό.

Στην παρούσα έρευνα, η έννοια του οργανισμού μάθησης χρησιμοποιείται όπως έχει διατυπωθεί από τις Watkins και Marsick (1993, 1996) στην περιεκτική προσέγγιση (integrated approach). Ο ορισμός αυτός αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση που ενοποιεί όλες τις προηγούμενες διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις που δόθηκαν και συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας του οργανισμού μάθησης (Marquardt, 1996). Τα επόμενα

ερευνητικά ερωτήματα βασίζονται στις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις Watkins και Marsick (1999) και εστιάζουν στα τρία πρώτα επίπεδα μάθησης (βλ. 1.3.1).

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους ως διδάσκοντες και συνάμα ως μαθητευόμενοι στα πλαίσια της επαγγελματικής τους εξέλιξης σε συνάρτηση με το σχολείο;

Με το παρόν ερώτημα θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μάθηση σε ατομικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί η πρόθεση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση νέων γνώσεων μέσω εκπαιδευτικών σεμιναρίων ή άλλων δραστηριοτήτων, η πιθανή αξιοποίηση της νέας γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η στάση της διεύθυνσης του σχολείου απέναντι στη νέα γνώση.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό παρατηρείται η «ομαδική μάθηση» στις σχολικές μονάδες;

Με το τρίτο ερώτημα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε το αν υπάρχει ομαδική μάθηση στα Δημοτικά Σχολεία και σε ποιο βαθμό υφίσταται. Ειδικότερα, θα διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλοβοήθεια και το διαμοιρασμό των γνώσεων μεταξύ τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν και τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους.

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό παρατηρείται η «οργανωσιακή μάθηση» στις σχολικές μονάδες;

Με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε το βαθμό μάθησης που ίσως παρατηρείται στο σχολείο σε επίπεδο οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί το κατά πόσο η διεύθυνση του σχολείου στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με ποιον τρόπο συμβαίνει αυτό. Επίσης, θα αναζητήσουμε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται και διοχετεύουν τη γνώση τους και πώς αυτή αξιοποιείται από τον οργανισμό. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την κουλτούρα που επικρατεί στα σχολεία και πόσο αυτό βοηθάει στην επίτευξη του στόχου του οργανισμού.

6.3 Μέθοδος της έρευνας

6.3.1 Ερευνητική Προσέγγιση και Στρατηγική

Οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται για συνεχή βελτίωση και αυτός ο στόχος απαιτεί την αντιμετώπιση προβλημάτων και την αναζήτηση πιθανών λύσεων. Έτσι, μέσω της έρευνας συγκεντρώνονται τα απαραίτητα αποτελέσματα μέσω των οποίων αποκτούμε βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων. Η έρευνα είναι σημαντική επειδή α) υποδεικνύει βελτιώσεις για την πρακτική, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να γίνουν αποτελεσματικότεροι, β) προσφέρει στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς νέες ιδέες και πρακτικές προκειμένου να σκεφτούν καθώς εργάζονται και γ) βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν προσεγγίσεις, οι οποίες ελπίζουν ότι θα λειτουργήσουν με τα άτομα σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Creswell, 2016).

Η εκπαίδευση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι άμεσα σχετιζόμενα με τις ανθρωπιστικές επιστήμες και προϋποθέτουν επικοινωνία και ανάπτυξη ανθρωπίνων και κοινωνικών σχέσεων (Wester & Jankowski, 2002). Η θεωρία των «οργανισμών μάθησης» σχετίζεται άμεσα με τον τομέα της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και γι' αυτό τον λόγο ενδείκνυται να διερευνηθεί μέσω της ποιοτικής έρευνας. Επίσης, η ποιοτική μέθοδος θεωρείται ως η καταλληλότερη για την προσέγγιση ενός ερευνητικού προβλήματος, στα πλαίσια του οποίου δεν γνωρίζουμε τις μεταβλητές και πρέπει να τις διερευνήσουμε (Creswell, 2016).

«Η ποιοτική έρευνα ασχολείται κυρίως με κοινωνικές διαδικασίες. Κύριο χαρακτηριστικό των μεθόδων της είναι ότι οι σημαντικές ερμηνείες των κοινωνικών δραστηριοτήτων απαιτούν μια ουσιώδη αναγνώριση των θεωριών, της κουλτούρας και της άποψης του κόσμου που έχουν τα άτομα που εμπλέκονται» (Verma & Mallic, 2004, σ. 65-66 στο Ανδρούσου & Πετρογιάννης, 2008).

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007) «οι σκοποί της έρευνας είναι που καθορίζουν τη μεθοδολογία και τον σχεδιασμό της» (σ. 117). Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα επειδή μελετάται ο βαθμός στον οποίο λειτουργούν τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το περιβάλλον τους ως μια βιωματική εμπειρία της καθημερινότητας τους. Κατ' επέκταση, οι ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων που θα χρησιμοποιηθούν, αναζητούν στις απαντήσεις των

υποκειμένων της έρευνας τα βιώματα και τις εμπειρίες τους στο σχολικό χώρο, σχετικά με τη συνεργασία κι την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου.

Έτσι, επιτυγχάνεται ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας που είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird κ.α.,1999: σ. 320). Συγκεκριμένα, ο ερευνητής δεν εστιάζει στο «πόσοι» αλλά αναζητά το «ποιος, πού, πότε, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες», αναπτύσσεται η οποιαδήποτε συμπεριφορά και καταγράφει κάθε πράξη, λέξη του συνεντευξιαζόμενου ως στοιχεία σημαντικά για την ολοκλήρωση της έρευνας (Bogdan & Biklen, 1992).

Στην ποιοτική έρευνα μας ενδιαφέρει η κατανόηση και η διερεύνηση του κεντρικού φαινομένου σε βάθος και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιείται περισσότερο γιατί προσφέρει ευελιξία κατά τη διεξαγωγή της, λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενος. Τέλος, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκομίσει μια πιο άμεση και σαφή εικόνα των θέσεων και των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων.

Κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνάς τους οι μελετητές πρέπει να έχουν επίγνωση των ηθικών ζητημάτων, όπως ο σεβασμός στους αναγνώστες τους και η χρησιμοποίηση μη μεροληπτικής γλώσσας. Επίσης, οι μελετητές στην έρευνά τους οφείλουν να ακολουθούν τρεις βασικές αρχές, που είναι ο ευεργετικός χαρακτήρας της μεταχείρισης των συμμετεχόντων, ο σεβασμός για τους συμμετέχοντες και η δικαιοσύνη (Creswell, 2016).

Στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν πέντε αλληλοσυνδεδεμένα στάδια στη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων και διαμορφώνονται ως εξής:

- 1) Ο εντοπισμός των συμμετεχόντων ή των τοποθεσιών προς μελέτη και η εφαρμογή μιας στρατηγικής δειγματοληψίας για την καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού ερωτήματος.
- 2) Η απόκτηση πρόσβασης στα άτομα ή στα μέρη εξασφαλίζοντας άδειες.
- 3) Η εξέταση των πληροφοριών και η επιλογή αυτών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.
- 4) Σχεδίαση πρωτοκόλλων ή εργαλείων για τη συγκέντρωση και την καταγραφή των πληροφοριών.
- 5) Συγκέντρωση των δεδομένων δίνοντας προσοχή στα πιθανά ηθικά ζητήματα που ίσως προκύψουν (Creswell, 2016).

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας διαφέρουν σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η διερεύνηση ενός προβλήματος και

η ανάπτυξη μιας λεπτομερούς κατανόησης ενός κεντρικού φαινομένου, η ανάθεση δευτερεύοντος ρόλου στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η έμφαση στην αιτιολόγηση του προβλήματος, η δήλωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων με ανοιχτό τρόπο προκειμένου να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, η συλλογή δεδομένων με βάση λέξεις ή εικόνες από ένα μικρό αριθμό ατόμων έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων, η ανάλυση δεδομένων για περιγραφές και θέματα χρησιμοποιώντας την ανάλυση κειμένου και ερμηνεύοντας τη γενικότερη σημασία των ευρημάτων, η συγγραφή της αναφοράς χρησιμοποιώντας ευέλικτες, αναδυόμενες δομές και αξιολογικά κριτήρια, η συμπερίληψη του υποκειμενικού αναστοχασμού και της μεροληψίας των ερευνητών.

Τέλος, η διαδικασία της έρευνας αποτελείται από 6 στάδια:

1. Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Συγκέντρωση των δεδομένων
5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
6. Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας (Creswell, 2016).

6.3.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως *«συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία»* (Cannell & Kahn, 1968 στο Cohen & Manion, 1994).

Σύμφωνα με τον Robson (2010) *«η συνέντευξη είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος να μαθαίνουμε πράγματα, είναι η «πρόσβαση» στη σκέψη, τα συναισθήματα των ερωτώμενων και στην εν γένει αποκάλυψη του εσωτερικού τους κόσμου»*. Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική στον σχεδιασμό της και χρονοβόρα στη διεξαγωγή της, καθώς η επιλογή και η διατύπωση των ερωτήσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία, στην ανάλυση και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων (Cohen, κ.α., 2007).

Η συνέντευξη στην έρευνα εξυπηρετεί τρεις βασικούς σκοπούς: α) χρησιμοποιείται ως βασικό μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας, β)

χρησιμοποιείται για τον έλεγχο υποθέσεων ή για τη διατύπωση νέων ή ως ένας επεξηγηματικός μηχανισμός για την αναγνώριση των μεταβλητών και της μεταξύ τους σχέση και γ) χρησιμοποιείται ως εργαλείο συνδυαστικά με άλλες μεθόδους κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen & Manion, 1994 ·Cohen, κ.α., 2007).

Οι συνεντεύξεις στην ποιοτική έρευνα παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Μερικά πλεονεκτήματα είναι η παροχή χρήσιμων πληροφοριών, η αναλυτική περιγραφή προσωπικών στοιχείων, η άμεση παρατήρηση του συνεντευξιαζόμενου και ο καλύτερος έλεγχος των πληροφοριών που δέχεται (Creswell, 2016). Οι συνεντεύξεις προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας τα βαθύτερα κίνητρα του ερωτώμενου, μέσω των μη λεκτικών ενδείξεων (Robson, 2010).

Βασικό μειονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι παρέχει μόνο «φιλτραρισμένες» πληροφορίες ανάλογες με τις απόψεις του ερευνητή κι έτσι τα δεδομένα που συλλέγονται μπορεί να είναι παραπλανητικά. Επίσης, η επιρροή του συνεντευξιαζόμενου από την παρουσία του ερευνητή στο πώς θα απαντήσει μια ερώτηση και ο κίνδυνος οι απαντήσεις του να μην είναι πλήρως αντιληπτές, κατανοητές ή σαφείς. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις απαιτούν προσεκτική προετοιμασία, όπως διακανονισμούς για τις επισκέψεις και διασφάλιση αδειών, καθώς και το ότι η συζήτηση με τους συμμετέχοντες απαιτεί προσοχή και είναι χρονοβόρα. Τέλος, ίσως χρειαστεί η διαχείριση συναισθηματικών ξεσπασμάτων ή η ενθάρρυνση για παροχή περισσότερων λεπτομερειών (Creswell, 2016 ·Robson, 2010).

Για τους παραπάνω λόγους, οι ερωτήσεις της έρευνας οφείλουν να είναι διατυπωμένες και να τεθούν με τέτοιο τρόπο στους συμμετέχοντες ώστε να μην τους καθοδηγούν σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, να μην εκβιάζουν τις απαντήσεις τους, να μην τους υποβάλλουν συναισθήματα και να μην τους αποπροσανατολίζουν (Κεδράκα, 2008).

Τέσσερα είναι τα είδη των συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη, η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Θα πρέπει να τονιστεί ότι οι διάφοροι τύποι συνέντευξης διαφέρουν ως προς το είδος των σκοπών, τον βαθμό της δομής, τον βαθμό της διερευνητικότητάς τους ή του ελέγχου, αν επιδιώκουν περιγραφή ή ερμηνεία και τέλος, αν επικεντρώνονται στο γνωστικό ή στο συναισθηματικό τομέα (Cohen & Manion, 1994 ·Cohen, κ.α., 2007).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης απαρτίζεται από ένα δομημένο πλαίσιο με προκαθορισμένη θεματολογία, δηλαδή περιλαμβάνει μία σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών.

Ο ερευνητής μπορεί να τροποποιήσει τα ερωτήματα ανάλογα με την αντίληψή του σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο για τη διεξαγωγή της έρευνας, διαθέτει την ευχέρεια να αλλάξει τη σειρά των ερωτημάτων ή να θέσει επιπλέον ερωτήσεις στην πορεία της συνέντευξης, αν το κρίνει απαραίτητο, και τέλος, έχει τη δυνατότητα να δώσει εξηγήσεις και παραδείγματα για την καλύτερη κατανόηση του ερωτήματος (Robson, 2010).

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη διατυπώνονται αρχικά οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι ερωτήσεις που θα τεθούν στους συνεντευξιαζόμενους. Στην παρούσα εργασία οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και ορίστηκαν ως εξής:

- **Α΄ Θεματικός άξονας:** Ορισμός της έννοιας «Οργανισμός Μάθησης» και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν.
- **Β΄ Θεματικός άξονας:** Διερεύνηση του βαθμού μάθησης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.
- **Γ΄ Θεματικός άξονας:** Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε ομαδικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.
- **Δ΄ Θεματικός άξονας:** Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε οργανωσιακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμπληρώσει ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν σε προηγούμενες μελέτες διπλωματικών εργασιών (Παπάζογλου, 2016· Πουλημένου, 2019) σχετικά με τη θεωρία των οργανισμών μάθησης και την εφαρμογή της στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις της συνέντευξης βασίστηκαν στο Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Μανθάνοντα Οργανισμού (Dimensions of the Learning Organization Questionnaire- DLOQ), το οποίο σχεδιάστηκε από τις Watkins και Marsick (1999), μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκε στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από την Παπάζογλου (2016).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο διάγνωσης της παρούσας κατάστασης των σχολείων σχετικά με το βαθμό λειτουργίας τους ως «οργανισμοί μάθησης» προτείνοντας σημεία και πεδία, στα οποία οφείλει να εστιάσει το ενδιαφέρον του ο οργανισμός, και βοηθάει στον προσδιορισμό των διαστάσεων του οργανισμού ώστε να αναπτυχθούν στρατηγικές, που θα βοηθήσουν τα σχολεία στον μετασχηματισμό τους (Watkins & Kim, 2018). Πρόκειται για ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο έχει

αξιοποιηθεί σε πολλές έρευνες όπως των Yang, Watkins, και Marsick (2004), Watkins και Dirani (2013) και Kim, Watkins και Lu (2016) (Watkins & Kim, 2018), σε διάφορων τύπων οργανισμούς και ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (Song et al., 2008 · Weldy & Gillis, 2010).

Για το σχεδιασμό του πρωτοκόλλου συνέντευξης στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν ερωτήσεις του ερωτηματολογίου DLOQ και διαμορφώθηκαν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και προστέθηκαν ερωτήσεις σύμφωνα με τη θεωρία των οργανισμών μάθησης (Watkins & Marsick, 1993, 1996) οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τις πρακτικές που υιοθετούν οι ίδιοι αλλά και οι διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να διερευνηθεί ποιοτικά η λειτουργία των σχολικών οργανισμών ως οργανισμοί που μαθαίνουν. Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης σύμφωνα με το οποίο διεξήχθη η μελέτη βρίσκεται στο Παράρτημα, όπου είναι αναρτημένες οι ερωτήσεις σε σχέση με τους θεματικούς άξονες.

6.3.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 εκπαιδευτικούς, 5 μόνιμους και 5 αναπληρωτές, ειδικότητας ΠΕ 70 (δάσκαλοι), που υπηρετούν στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διαφορετικών Νομών της Ελλάδας (Αιτ/νίας, Λευκάδας, Κέρκυρας, Ιωαννίνων, Αθηνών, Καστοριάς, Κοζάνης) και διαφορετικών σχολείων ώστε να υπάρχει μια ευρεία γκάμα ερεθισμάτων και εμπειριών. Πρόκειται για άνδρες και γυναίκες ηλικίας 30 έως 51 ετών, με υπηρεσία στο δημόσιο σχολείο, από 8 έως 20 χρόνια, οι οποίοι τη χρονική στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας εργάζονται σε ολιγοθέσια, εξαθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία.

Προκειμένου να καθοριστεί το δείγμα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας με τη στρατηγική της δειγματοληψίας της Έννοιας/Θεωρίας, σύμφωνα με την οποία διερευνάται μια έννοια ή θεωρία με προσωπικές συνεντεύξεις (Creswell, 2016). Η αρχή για την επιλογή των συνεντευξιζόμενων σ' αυτή τη μέθοδο είναι στην κρίση του ερευνητή για το τι είναι τυπικό κι έχει ενδιαφέρον. Το δείγμα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ικανοποιήσει τις εξειδικευμένες ανάγκες της έρευνας (Robson, 2010, σ. 315).

Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία (1-5 οργανικές θέσεις)

Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2
Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: άντρας Ηλικία: 31 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Αναπληρωτής Χρόνια Υπηρεσίας: 9 Έτη εμπειρίας σε ολιγοθέσια σχολεία: 6 Λειτουργική θέση: 2/θεσιο Ν. Αιτ/νίας Επιπλέον Σπουδές: Όχι Επιμόρφωση: Α επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος	Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: άντρας Ηλικία: 49 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Μόνιμος Χρόνια Υπηρεσίας: 20 Έτη εμπειρίας σε ολιγοθέσια σχολεία: 18 Λειτουργική θέση: 5/θεσιο Ν. Αιτ/νίας Επιπλέον Σπουδές: Όχι Επιμόρφωση: Β επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος

6/θεσια Δημοτικά Σχολεία

Εκπαιδευτικός 3	Εκπαιδευτικός 4
Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: γυναίκα Ηλικία: 33 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Μόνιμη Χρόνια Υπηρεσίας: 11 Έτη εμπειρίας σε 6/θεσια σχολεία: 6 Οργανική θέση: 6/θεσιο Ν. Αιτ/νίας Επιπλέον Σπουδές: Φοιτήτρια ΠΜΣ, σύστημα Braille Επιμόρφωση: Β επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμη	Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: γυναίκα Ηλικία: 32 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Μόνιμη Χρόνια Υπηρεσίας: 10 Έτη εμπειρίας σε 6/θέσια σχολεία: 3 Οργανική θέση: 5/θεσιο Ν. Αιτ/νίας Επιπλέον Σπουδές: Όχι Επιμόρφωση: Β1 επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμη

Εκπαιδευτικός 5	Εκπαιδευτικός 6
<p>Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: γυναίκα Ηλικία: 30 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Αναπληρώτρια Χρόνια Υπηρεσίας: 9 Έτη εμπειρίας σε 6/θέσια σχολεία: 5 Λειτουργική θέση: 6/θεσιο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ν. Ιωαννίνων Επιπλέον Σπουδές: Φοιτήτρια ΠΜΣ, σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Επιμόρφωση: Β1 επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμη</p>	<p>Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: άντρας Ηλικία: 34 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Αναπληρωτής Χρόνια Υπηρεσίας: 8 Έτη εμπειρίας σε 6/θέσια σχολεία: 5 Λειτουργική θέση: 6/θεσιο Ν. Κέρκυρας Επιπλέον Σπουδές: σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Επιμόρφωση: Β1 επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος</p>

Πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (7>οργανικές θέσεις)

Εκπαιδευτικός 7	Εκπαιδευτικός 8
<p>Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: γυναίκα Ηλικία: 34 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Μόνιμη Χρόνια Υπηρεσίας: 12 Έτη εμπειρίας σε πολυθεσια σχολεία: 5 Μόνιμη θέση: 13/θεσιο Δημοτικό Σχολείο Ν. Λευκάδας Επιπλέον Σπουδές: σεμινάριο Ειδικής Αγωγής Επιμόρφωση: Β1 επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμη</p>	<p>Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: άντρας Ηλικία: 51 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Μόνιμος Χρόνια Υπηρεσίας: 15 Έτη εμπειρίας σε πολυθέσια σχολεία: 12 Μόνιμη θέση: 12/θεσιο Ν. Καστοριάς Επιπλέον Σπουδές: ΤΕΙ δημοσίων σχέσεων και επικοινωνίας, Φοιτητής ΠΜΣ Επιμόρφωση: Β επίπεδο (ΤΠΕ) Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος</p>

Εκπαιδευτικός 9	Εκπαιδευτικός 10
Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: γυναίκα Ηλικία: 30 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Αναπληρώτρια Χρόνια Υπηρεσίας: 9 Έτη εμπειρίας σε πολυθέσια σχολεία: 8 Λειτουργική θέση: 12/θέσιο Δημοτικό Αθηνών Επιπλέον Σπουδές: Όχι Επιμόρφωση: Όχι Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμη	Προφίλ εκπαιδευτικού: Φύλο: γυναίκα Ηλικία: 32 Ειδικότητα: ΠΕ 70 Σχέση μονιμότητας: Αναπληρώτρια Χρόνια Υπηρεσίας: 10 Έτη εμπειρίας σε πολυθέσια σχολεία: 4 Λειτουργική θέση: 12/θέσιο Ν. Κοζάνης Επιπλέον Σπουδές: Όχι Επιμόρφωση: Όχι Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμη

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

6.3.4 Διεξαγωγή της έρευνας και ζητήματα ηθικής δεοντολογίας

Η προσέγγιση των συμμετεχόντων έγινε με προσωπική επαφή, διακριτικά και με σεβασμό στην καθημερινότητά τους. Οι συνεντευξιαζόμενοι διάλεξαν οι ίδιοι τον τόπο και τον χρόνο των συνεντεύξεων, οι οποίες ολοκληρώθηκαν επιτυχώς χωρίς δυσκολίες και χωρίς καμία αποχώρηση. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα του μήνα Φεβρουαρίου 2019.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε φιλικό και ευχάριστο κλίμα. Με τους συμμετέχοντες υπήρχε οικειότητα και άνεση λόγω της καλής συνεργασίας που είχαμε ως συνάδελφοι στο ίδιο σχολείο και στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που κρατήσαμε έπειτα. Οι συμμετέχοντες φάνηκε να απαντούν στις ερωτήσεις ειλικρινά και χωρίς δισταγμό ή δεύτερες σκέψεις. Μάλιστα, στο τέλος της συνέντευξης η ανησυχία τους ήταν φανερή για το αν οι απαντήσεις τους συνέβαλαν ουσιαστικά στην έρευνα. Κάποιοι σχολίασαν ότι βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα τη συνέντευξη και ότι τους έβαλε σε διαδικασία σκέψης για το τι τελικά συμβαίνει στα σχολεία τους και τι θα ήταν καλό να αλλάξει ώστε να επέλθει βελτίωση.

Στη συνάντηση, αρχικά, δόθηκαν πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας και λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, ώστε να λυθούν όλες οι τυχόν απορίες των συμμετεχόντων κι έπειτα τους δόθηκε η φόρμα του Παραχωρητηρίου προς υπογραφή. Έπειτα ξεκίνησε η συνέντευξη. Πρώτα έγιναν οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά τους στοιχεία, όσον αφορά την ηλικία, τις πρόσθετες σπουδές τους, τη συνολική τους εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη, το μέγεθος της σχολικής τους μονάδας και την οικογενειακή τους κατάσταση, ώστε να διαμορφωθεί το προφίλ τους και στη συνέχεια τέθηκαν οι ερωτήσεις πάνω στην έρευνα.

Η ηθική και η δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, από τη σύλληψη μιας ιδέας έως τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Τα πιο συνηθισμένα ζητήματα είναι η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν όλοι οι παραπάνω κανόνες δεοντολογίας που θεσπίζει η έρευνα.

Η «συνειδητή συγκατάθεση» σημαίνει πως οι συμμετέχοντες σε ερευνητικά έργα θα πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με τους στόχους της έρευνας, τις πιθανές δυσμενείς επιπτώσεις, τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης, ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια, τη διατήρηση των στοιχείων τους μετά το τέλος της έρευνας, κ.λπ.. Στην παρούσα μελέτη ο τρόπος συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι το λεγόμενο «Παραχωρητήριο» (βλ. Παράρτημα), όπου ο συμμετέχων ενημερώνεται για τους στόχους της έρευνας και τη διαδικασία και στο τέλος το υπογράφει.

Η «προστασία των προσωπικών δεδομένων» αφορά το νόμιμο δικαίωμα, αλλά και την κοινή προσδοκία, για προστασία του απόρρητου της ιδιωτικής ζωής των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να αφορούν θέματα υγείας, ποινικού μητρώου, γενετικές, οικονομικές, γεωγραφικές ή πολιτισμικές πληροφορίες. Η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να γίνεται με νόμιμο και δίκαιο τρόπο, για συγκεκριμένους λόγους, με ακρίβεια, ασφάλεια και σεβασμό στα δικαιώματα του ατόμου, ενώ δεν πρέπει να διατηρούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο χρειάζεται.

Ως ένδειξη της δεοντολογίας μετά το πέρας των συνεντεύξεων τα ηχητικά αρχεία των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και αντίστοιχα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων, απέκτησαν μια κωδική ονομασία, διαφορετική για τον καθένα, ώστε να διασφαλιστεί και στην πράξη η ανωνυμία των συμμετεχόντων (Κεδράκα, 2008).

6.3.5 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα έχει επαγωγική μορφή, ξεκινάει δηλαδή από τα ειδικά/λεπτομερή δεδομένα και καταλήγει στα πιο γενικά θέματα. Περιλαμβάνει μια ταυτόχρονη διαδικασία ανάλυσης και συγκέντρωσης δεδομένων, η οποία όμως είναι κυκλική καθώς επαναλαμβάνεται από τον ερευνητή για κάθε συμμετέχοντα. Η ποιοτική έρευνα είναι «ερμηνευτική» καθώς χαρακτηρίζεται από προσωπικές αξιολογήσεις για τις βασικές κατηγορίες των πληροφοριών (Creswell, 2016).

Η ανάλυση των δεδομένων έχει εξελικτική διαδικασία και οργανώνεται σε στάδια.

- Πρώτο στάδιο είναι η οργάνωση των δεδομένων σε φακέλους σε αρχεία υπολογιστή ή σε έντυπη μορφή. Αρχικά η συνέντευξη μαγνητοφωνείται κι έπειτα απομαγνητοφωνείται, έτσι ώστε οι πληροφορίες να είναι ορατές στον μελετητή.
- Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η διερεύνηση της σημασίας των δεδομένων. Η διερεύνηση περιλαμβάνει την εξέταση των δεδομένων, την καταγραφή ιδεών και τη σκέψη πάνω στην οργάνωσή τους.
- Στο τρίτο στάδιο γίνεται η διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων. Η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία χωρισμού του κειμένου σε τμήματα και της απόδοσης επικεφαλίδων σε αυτά, έτσι ώστε να προκύψουν περιγραφές και γενικά θέματα. Σε αυτή τη διαδικασία επιλέγονται συγκεκριμένα δεδομένα για χρήση και παραβλέπονται αυτά που δεν παρέχουν πληροφορίες για το θέμα της έρευνας. Ακολουθεί παράδειγμα δημιουργίας κωδικών.

Κωδικοί	Λειτουργικοί Ορισμοί
ΔΗΣΥΝΚΛΙ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ

Πίνακας 2: Δημιουργία κωδικών και λειτουργικών ορισμών

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή γίνεται η ανάγνωση όλου του κειμένου κι έπειτα γίνεται ο χωρισμός του σε τμήματα πληροφοριών, τις κατηγορίες. Ακολουθεί ο ακριβής προσδιορισμός των κατηγοριών με συγκεκριμένους κωδικούς και γίνεται μείωση της επικάλυψης και του πλεονασμού των κωδικών. Έπειτα γίνεται η επαναδιατύπωση (αναθεώρηση) των λειτουργικών ορισμών των κωδικών και η συγκέντρωσή τους σε κατηγορίες (θέματα).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
4. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ»	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΗΣΥΝΚΛΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΕΞΕΚΠ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΒΕΛΕΚΠ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ =ΑΝΤΡΟΜΕΤ

Πίνακας 3: Παράδειγμα κατηγοριοποίησης των κωδικών

Οι κωδικοί ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται με βάση τους θεματικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πρωτόκολλο συνέντευξης.

Α' θεματικός άξονας: Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «Οργανισμός Μάθησης» και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ
4. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ»	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΗΣΥΝΚΛΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΕΞΕΚΠ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΒΕΛΕΚΠ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ =ΑΝΤΡΟΜΕΤ

Πίνακας 4: Ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση κωδικών με βάση τους θεματικούς άξονες

- Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η καταχώρηση των δεδομένων της κωδικοποίησης της κάθε συνέντευξης ξεχωριστά σε έναν ατομικό πίνακα έκθεσης δεδομένων. Αφού συγκεντρωθούν όλα τα δεδομένα σε ατομικούς πίνακες δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός συγκριτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ ΜΕΣΑ Σ΄ ΑΥΤΟΝ										
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
5. ΒΑΘΜΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΝΑΙ ΥΦΙΣΤΑΤΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ =ΣΥΝΕΚΠ	ΝΑΙ ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ, ΥΠΟ ΣΥΝΘΗΚΕΣ= ΝΥΠΣΥΝ	ΝΑΙ ΑΤΥΠΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ= ΑΤΥΛΕΙΤ ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ= ΑΝΕΠΠΡΟ	ΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ =ΣΥΜΣΧΧΥΜ	ΟΧΙ ΑΤΥΠΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ= ΑΤΥΛΕΙΤ ΚΑΛΗ ΘΕΛΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΝΑΙ, ΥΠΟ ΣΥΝΘΗΚΕΣ= ΝΥΠΣΥΝ ΚΑΛΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ= ΚΑΔΙΑΣΧ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ= ΜΑΛΟΧ	ΝΑΙ ΑΤΥΠΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ= ΑΤΥΛΕΙΤ ΥΦΙΣΤΑΤΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ =ΣΥΝΕΚΠ	ΟΧΙ

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας δεδομένων

6.3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Τα ευρήματα μιας έρευνας αξίζει να ληφθούν υπόψη όταν είναι έγκυρα, αξιόπιστα και έχουν τη δυνατότητα εσωτερικής γενίκευσης. Η εγκυρότητα σε μια ποιοτική έρευνα σχετίζεται με την ακρίβεια, την ορθότητα και την ειλικρίνεια των αποτελεσμάτων της έρευνας και η αξιοπιστία συνδέεται με τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων, όπως είναι οι τυπικοί έλεγχοι και η παρατήρηση. Τέλος, η εσωτερική δυνατότητα γενίκευσης αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων στο πλαίσιο του υπό μελέτη περιβάλλοντος (Robson, 2010).

Σύμφωνα με τον Creswell (2016) η εγκυρότητα εξαρτάται από το εργαλείο μέτρησης, το οποίο θα πρέπει να είναι σε θέση να καλύψει τις θεωρητικές έννοιες βάσει των οποίων σχεδιάστηκε. Έτσι, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξάγει ορθά συμπεράσματα, εφόσον τα δεδομένα που προκύπτουν έχουν σημασία και νόημα.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να τηρηθούν όλες οι προϋποθέσεις για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

- Έγινε προσπάθεια οι συμμετέχοντες να προέρχονται από διαφορετικές ηλικίες, να έχουν επαγγελματική εμπειρία από διαφορετικά σχολεία και μέρη, να έχουν ευρύ

φάσμα στα χρόνια υπηρεσίας τους και να υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός αντρών και γυναικών.

- Οι ερωτήσεις της συνέντευξης προέκυψαν με βάση τις θεωρητικές παραδοχές που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και διατυπώθηκαν με ουδετερότητα, ώστε ο συνεντευξιαζόμενος να μην περιοριστεί και να μην καθοδηγηθεί στις απαντήσεις του.
- Έγινε έλεγχος μελών, δηλαδή ο ερευνητής μαζί με τον συνεντευξιαζόμενο έκαναν έλεγχο ακρίβειας στις αναφορές της θεωρίας/έννοιας η οποία διερευνάται, δείχνοντας ο ερευνητής τις πρωτότυπες πηγές (Creswell, 2016).
- Πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις στη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, για να πάρει το ερωτηματολόγιο την τελική του μορφή.
- Έγινε μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ώστε να είναι εμφανές ότι δε νοθεύονται και δεν αλλοιώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας.
- Και τέλος, στην ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατέθηκαν αυτούσια τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων, ώστε να επιβεβαιώνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Braun & Clarke, 2006).

7 Παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ανάλυση που ακολουθεί έγινε με θεματική ανάλυση του κάθε θεματικού άξονα ξεχωριστά με τις κατηγορίες των κωδικών που προέκυψαν, παραθέτοντας ταυτόχρονα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

7.1 Α΄ Θεματικός άξονας: Ορισμός της έννοιας «Οργανισμός Μάθησης» και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους μέσα σ΄ αυτόν.

Α΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ ΜΕΣΑ Σ΄ ΑΥΤΟΝ										
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
1. ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΝΕΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ =ΝΕΓΝΑΤΕΠ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ	ΑΓΝΩΣΤΗ ΕΝΝΟΙΑ =ΑΓΝΕΝΝ
	ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ =ΜΕΑΛΕΡΓ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΝΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ ΑΤΟΜΩΝ & ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ =ΣΥΣΑΤΥΠ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ =ΔΙΑΜΑΜΕ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ =ΕΚΠΕΡΓ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ =ΕΚΠΕΡΓ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ =ΕΚΠΕΡΓ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ = ΟΡΔΒΜΑ	ΝΕΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΕ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ = ΝΕΓΝΟΡΓΕ		ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΓΝΩΣΕΩΝ = ΟΡΠΑΙΓΝΩ
	ΜΕΛΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ =ΜΕΕΠΣΧ		ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ =ΜΑΜΕΑΤΟ			ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΠΟΥ ΔΙΝΟΥΝ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥΣ = ΟΡΚΙΕΚΜΕ				
	ΜΕΛΕΤΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ =ΜΕΠΡΣΧ									

Πίνακας 6: Α΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Νοηματοδότηση του όρου «Οργανισμός μάθησης»

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον οργανισμό μάθησης ως: «...μια δια βίου μάθηση», ΕΚΠ7, « ...οργανισμό που σχετίζεται με τη μάθηση, με την παιδεία, με τις γνώσεις...» ΕΚΠ10 ή «...ένα σύνολο ατόμων, υπηρεσιών, προσώπων... και για να δουλεύει σωστά ο οργανισμός απαραίτητη είναι η συνεργασία όλων αυτών των οργάνων» ΕΚΠ2.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν στο σύνολό τους κάποια χαρακτηριστικά του μανθάνοντα οργανισμού, όπως είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών: «...εξετάζουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων...» ΕΚΠ1, η συνεχής διαδικασία

μάθησης: «...τα μέλη του είναι σε μια διαδικασία μάθησης, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, μαθαίνουν μεταξύ τους...» ΕΚΠ3, η εκπαίδευση των εργαζομένων και η παροχή κινήτρων για μάθηση, «οργανισμός που μας δίνει εφόδια ώστε να μαθαίνουμε κάποια πράγματα σχετικά για τη δουλειά μας» ΕΚΠ4, «Οι οργανισμοί που είτε δίνουν οι ίδιοι την εκπαίδευση στους υπαλλήλους τους, είτε τους δίνουν κίνητρα για να το κάνουν οι ίδιοι και να αποκτήσουν νέες ικανότητες και δεξιότητες» ΕΚΠ6, η οργανωσιακή γνώση, «Οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που του αρέσει να μαθαίνει. Επειδή η μάθηση είναι κάτι συνεχές και διαχρονικό, δεν μπορείς να αρκείσαι στα υφιστάμενα πράγματα, αλλά θα πρέπει να έχεις ανοιχτά τα αυτιά σου, να αποκτάς καινούριες εμπειρίες, είτε αυτές είναι σε επίπεδο σχολείου, που είναι οργανισμός, είτε σε ατομικό επίπεδο.» ΕΚΠ8.



Γράφημα 7: Η έννοια του «Οργανισμού Μάθησης»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
2.ΝΟΗΜΑΤΟ-ΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ» ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΜΕΛΕΤΗ ΣΧΕΣΗΣ Δ/ΝΤΗ-ΜΕΛΩΝ = ΣΧΔΙΕΚΠ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ = ΣΥΝΣΥΣΧΟ	ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ= ΜΑΜΕΕΚΠ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ= ΜΟΡΜΑΘ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ= ΜΟΡΜΑΘ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ= ΜΟΡΜΑΘ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ= ΜΟΡΜΑΘ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΣΥΝΕΚΠ	ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ = ΜΕΣΔΙΔ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ= ΜΟΡΜΑΘ
	ΜΕΛΕΤΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΣΧΕΚΠ		ΑΥΤΟ-ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ= ΑΥΒΕΕΚΠ	ΠΑΡΟΧΗ ΕΦΟΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ= ΠΑΡΕΦΩΖ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ = ΕΚΠΠΕΡ	ΑΥΤΟ-ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ= ΑΥΒΕΕΚΠ	ΠΑΡΟΧΗ ΕΦΟΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ= ΠΑΡΕΦΩΖ	ΑΥΤΟ-ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ= ΑΥΒΕΕΚΠ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ = ΕΚΠΠΡΟΣ	ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΠΝΕΥΜΑΤΟΣ = ΚΑΛΠΝΕΥ
	ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΔΙΣΧΕΚΠ		ΜΑΘΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΜΑΘΑΜΑΘ		ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ = ΟΡΠΑΡΜΑΘ					
	ΑΛΛΗΛΕ-ΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΜΕΛΩΝ= ΑΛΕΠΜΕΛ		ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ= ΑΝΔΙΑΣΧ		ΑΛΛΗΛΕ-ΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΜΕΛΩΝ= ΑΛΕΠΜΕΛ					

Πίνακας 7: Α' θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Νοηματοδότηση του όρου «Οργανισμός Μάθησης» στο σχολείο

Όσον αφορά την έννοια του οργανισμού μάθησης στο σχολείο, οι μισοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν ότι αφορά κυρίως τη μόρφωση των μαθητών, (ΕΚΠ4, ΕΚΠ5, ΕΚΠ6, ΕΚΠ7, ΕΚΠ10) και 2 από αυτούς (ΕΚΠ4, ΕΚΠ7) ανέφεραν τα εφόδια που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές στη ζωή τους και στη μετέπειτα πορεία τους ως πολίτες: «το σχολείο προσφέρει στους μαθητές του τις απαραίτητες γνώσεις, όχι μόνο μαθησιακά, αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο, ουσιαστικά τους παρέχει τα εφόδια για να προχωρήσουν.» και «τα παιδιά εκπαιδεύονται και σε επίπεδο τρόπων και σε επίπεδο γνώσεων που θα τους προετοιμάσει για την κοινωνία των πολιτών, να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι πολίτες...».

Η ΕΚΠ5 διευκρίνισε κάποια εφόδια και δεξιότητες του σχολείου: «Είναι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο πέρα από όλη τη μάθηση, συντελείται η κοινωνικοποίηση, αναπτύσσονται οι δεξιότητες των παιδιών, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του έμφυχου υλικού...» και η ΕΚΠ10 τον αντιλαμβάνεται ως «ένα οργανισμό καλλιέργειας πνεύματος και εκπαίδευσης νομίζω...έναν οργανισμό γνώσεων...».

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης την παροχή γνώσεων και την αυτοβελτίωσή τους, η οποία συντελείται μέσα από τις σχέσεις όλων των μελών του οργανισμού, «Στο σχολείο νομίζω όλοι μαθαίνουμε... ο διευθυντής μπορεί να μάθει πολλά πράγματα από τους συναδέλφους του... από τους μαθητές μας μαθαίνουμε... εμείς μεταξύ μας... γιατί το σχολείο είναι ένας ζωντανός

οργανισμός. Όλοι, μεταξύ μας, καθημερινά, δεν ασκούμε απλά την Παιδαγωγική επιστήμη, αλλά έχουμε διαπροσωπικές σχέσεις και οι ίδιοι προσπαθούμε να βελτιώσουμε τον εαυτό μας και να γίνουμε καλύτεροι για μας... για τους μαθητές μας...» (ΕΚΠ3). Αυτά συντελούνται μέσα από «...τη συνεργασία που έχουν, αλλά και την προσωπική σχέση τους» (ΕΚΠ1).

Τονίζεται ότι «θα πρέπει όλοι οι συνάδελφοι να διέπονται από μια διάθεση να ανακαλύψουν καινούριες γνώσεις, να προσθέσουν καινούρια στοιχεία στο επάγγελμά τους, στον τρόπο διδασκαλίας τους και αυτό μπορεί να έρθει μέσα από συζητήσεις... και ο καθένας μπορεί να παίρνει αυτά που πιστεύει ότι θα τον βοηθήσουν να βελτιώσει το διδακτικό του έργο» (ΕΚΠ8).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν «τα μέσα που χρησιμοποιούμε για να διδάζουμε... Ο τρόπος της διδασκαλίας μας... δηλαδή οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουμε στην τάξη με τους μαθητές μας» (ΕΚΠ9) ως χαρακτηριστικά του σχολείου ως μανθάνοντα οργανισμό.



Γράφημα 8: Χαρακτηριστικά του σχολείου ως «οργανισμός μάθησης»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
3.Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ Σ' ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΩΣ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΔΙΑΦΡΟΛ	ΙΔΙΟΣ ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΙΔΙΡΟΛ	ΙΔΙΟΣ ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΙΔΙΡΟΛ	ΙΔΙΟΣ ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΙΔΙΡΟΛ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΔΙΑΦΡΟΛ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΔΙΑΦΡΟΛ	ΙΔΙΟΣ ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΙΔΙΡΟΛ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΔΙΑΦΡΟΛ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΔΙΑΦΡΟΛ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΔΙΑΦΡΟΛ
	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ = ΑΤΟΜΑΘ	ΣΥΝΕΧΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΣΥΝΔΙΜΑΘ	ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΓΝΩΣΗ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΕΠΓΝΜΑΘ	ΕΥΘΥΝΗ ΓΙΑ ΣΩΣΤΗ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ & ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΣΩΚΑΜΕΓΝ			ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ	ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ	ΔΙΑΧΥΣΗ & ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΔΙΑΜΕΓΝΩ		ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ		ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΓΝΩΣΗΣ = ΑΛΕΠΜΕΓΝ

Πίνακας 8: Α' θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης

Στην ερώτηση αν ο ρόλος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα ήταν διαφορετικός σ' ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, οι 6 από τους 10, εκ των οποίων οι 5 είναι αναπληρωτές δάσκαλοι, απάντησαν θετικά τονίζοντας πως σ' ένα τέτοιο σχολείο θα λειτουργούν υποχρεωτικά όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργατικά, ομαδικά και θα μοιράζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και όχι επειδή έχουν «φιλότιμο και καλή θέληση» (ΕΚΠ6) και να «εξαρτάται από τον χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού» (ΕΚΠ1, ΕΚΠ4), όπως συμβαίνει τώρα. Αυτός είναι και ο λόγος που υπάρχουν ομάδες εκπαιδευτικών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε κάθε σχολείο, κυρίως στα πολυθέσια, και όχι το σύνολό τους.

Επίσης, τα σχολεία θα αρχίσουν να αποκτούν άλλη κουλτούρα εργασίας καθώς θα υπάρχει κεντρική εντολή και καθοδήγηση, ειδικά στα πολυθέσια, στα οποία το πλήθος των εκπαιδευτικών είναι αρκετά μεγάλο και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι δύσκολη. Συγκεκριμένα ο ΕΚΠ8 αναφέρει: «Ναι, πιστεύω ότι θα είναι διαφορετικός ο ρόλος μου, γιατί αυτή τη στιγμή το σχολείο στο οποίο δουλεύω δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, καθώς δεν υπάρχει ούτε κεντρική εντολή από την πλευρά της διοίκησης ώστε να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, ο καθένας λειτουργεί με τον τρόπο που πιστεύει ότι είναι σωστός στην τάξη του».

Οι υπόλοιποι 4 μόνιμοι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 3 εργάζονται σε μικρά σχολεία, απάντησαν πώς ο ρόλος τους σ' ένα τέτοιο σχολείο δεν θα άλλαζε. Υποστήριξαν πως ήδη έχουν τη διάθεση, και πως ως έναν βαθμό τα καταφέρνουν να συνεργαστούν αρκετά καλά με τους

συναδέλφους τους καθώς έχουν δημιουργήσει ένα πολύ καλό επαγγελματικό και φιλικό περιβάλλον στο σχολείο τους.

Ενδεικτικά αναφέρεται η παρακάτω δήλωση: «Εγώ είμαι υπέρ της συνεργασίας μεταξύ μας, να ανταλλάσσουμε εμπειρίες και να γινόμαστε καλύτεροι. Θεωρώ πως αυτό που μου περιέγραψες ως οργανισμό μάθησης, στο σχολείο μου, σε αυτό που βρίσκομαι τα τελευταία χρόνια, υπάρχει. Υπάρχει η ατομική μάθηση κι έπειτα η ανταλλαγή απόψεων και η μεταφορά μάθησης... Πιστεύω ότι εν μέρει το έχουμε υιοθετήσει αυτό και νιώθω τυχερός γι' αυτό. Τώρα αν θα μπορούσε να υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό, φυσικά και ναι.» (ΕΚΠ2).

Φαίνεται πως για να μπορέσει να επιτευχθεί η συνεργασία «είναι απαραίτητο πρώτα να αναπτυχθούν οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών» (ΕΚΠ1, ΕΚΠ7).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ										
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10	
4. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ»	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΗΣΥΝΚΛΙ	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΒΕΛΕΚΠ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΗΣΥΝΚΛΙ	ΑΝΑΓΚΗ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΕΚΣΥΣΧΟ	ΑΝΑΓΚΗ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΕΚΣΥΣΧΟ	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΒΕΛΕΚΠ	ΑΝΑΓΚΗ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΕΚΣΥΣΧΟ	ΑΝΑΓΚΗ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΕΚΣΥΣΧΟ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΗΣΥΝΚΛΙ	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΒΕΛΕΚΠ	
	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΕΞΕΚΠ	ΒΕΛΕΚΠ	ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ =ΔΙΑΛΣΥΖ	ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ = ΥΠΟΔΣΧΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΕΞΕΚΠ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΕΞΕΚΠ	ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ= ΑΝΤΑΠΩΦ	ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ= ΑΝΤΑΠΩΦ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΗΣΥΝΚΛΙ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΒΕΛΕΚΠ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ = ΕΠΕΞΕΚΠ
		ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ =ΑΝΤΡΟΜΕΤ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ =ΑΝΤΡΟΜΕΤ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ =ΑΝΤΡΟΜΕΤ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ =ΥΠΟΝΟΜ	ΔΙΑΧΥΣΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ= ΔΙΑΓΝΩΣΧ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ =ΥΠΟΝΟΜ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ =ΥΠΟΝΟΜ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΟΡΑΜΑΤΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΔΗΜΟΡΕΧ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ= ΒΕΛΕΡΚΛ	ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ =ΔΙΑΛΣΥΖ
							ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ = ΠΑΙΚΑΕΚΠ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ = ΑΞΕΚΠΕΡΓ			

Πίνακας 9: Α' θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Στην ερώτηση αν θεωρούν απαραίτητο τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα θετικά επισημαίνοντας τα πλεονεκτήματα της αλλαγής αυτής. Οι μισοί εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι τρεις εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία (ΕΚΠ8, ΕΚΠ9, ΕΚΠ10), τόνισαν την ανάγκη για βελτίωση της

παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΕΚΠ2, ΕΚΠ6), «Αυτός ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου σου ανοίγει το μυαλό, μαθαίνεις να ακούς, να συζητάς. Γενικά σ' ένα σχολείο που οι συνάδελφοι λειτουργούν ως ομάδα, συζητούν και αποφασίζουν μαζί, πάντα βγαίνει κάτι καλό και για μας και για την εκπαίδευση και για τους μαθητές» (ΕΚΠ10) και του εκσυγχρονισμού του σχολείου στα νέα δεδομένα της κοινωνίας, (ΕΚΠ4, ΕΚΠ5, ΕΚΠ7, ΕΚΠ8), «Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και σίγουρα χρειάζεται επιμόρφωση και ανατροφοδότηση, γιατί τα πάντα τρέχουν» (ΕΚΠ7).

Η ΕΚΠ7 συνεχίζει αναφέροντας πόσο σημαντική είναι η παιδαγωγική κατάρτιση όλων των εργαζομένων σ' ένα σχολικό οργανισμό και ο παράγοντας άνθρωπος: «τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει οι θεσμοί του σχολείου, μπαίνουν κι άλλα άτομα στην εκπαίδευση, όπως οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι. ...δεν υπάρχουν άνθρωποι σωστά καταρτισμένοι ώστε να εργαστούν στην εκπαίδευση.... Γι αυτό πρέπει να υπάρχει ατομική εξέλιξη και σωστή εκπαίδευση... Βέβαια, ο παράγοντας «άνθρωπος» είναι το πιο βασικό κομμάτι...».

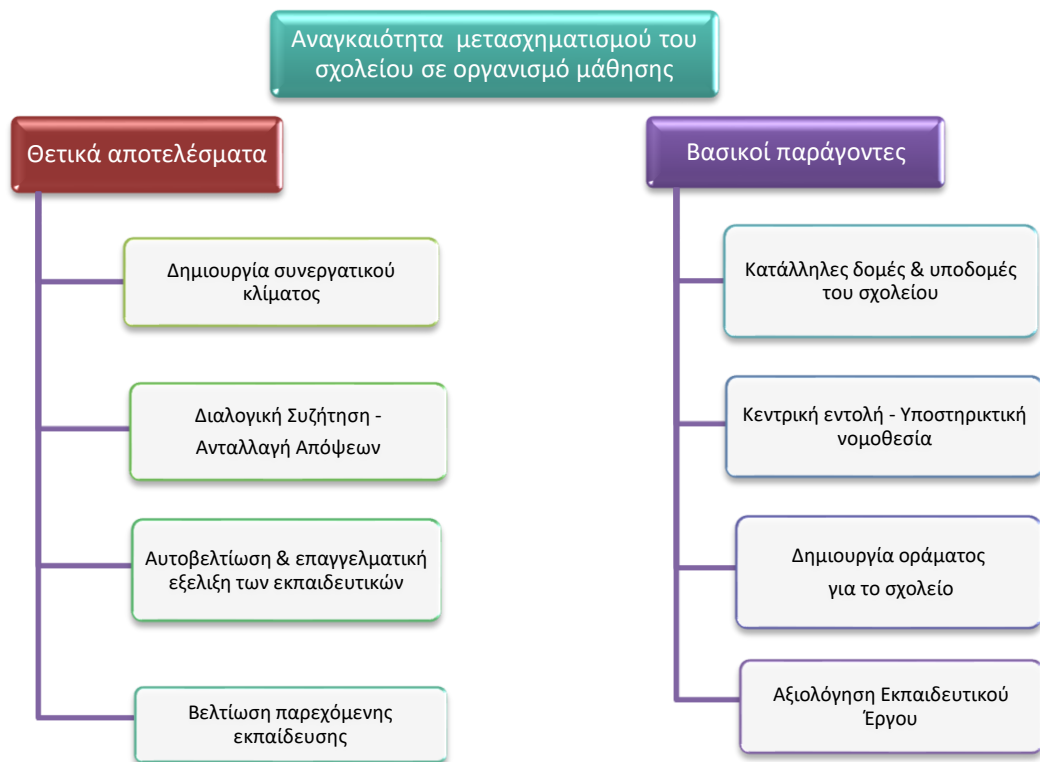
Μέσα από τα λεγόμενα του ΕΚΠ6, αλλά και των άλλων συμμετεχόντων φαίνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για αυτοβελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη: «Δεν γίνεται εμείς που παρέχουμε τη μόρφωση και την εκπαίδευση να μην τη δεχόμαστε για μας. Εννοείται ότι πρέπει να εξελισσόμαστε εμείς και μαζί και το σχολείο και η ποιότητα που κάνουμε τη δουλειά μας θα βελτιωθεί».

Επίσης, είναι έντονη η ανάγκη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, 4 από τους 5 συμμετέχοντες, και πλην 1 μόνιμου εκπαιδευτικού, που εργάζονται σε μεγάλα σχολεία, για δημιουργία συνεργατικού και φιλικού κλίματος στο σχολείο, ώστε να έρθει η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ τους. Η αναπληρώτρια ΕΚΠ9 τονίζει την ανάγκη της ασφάλειας στο εκπαιδευτικό έργο: «...ένας οργανισμός μάθησης σε κάνει καλύτερο ως επαγγελματία, είσαι καλύτερος απέναντι στους μαθητές σου και νιώθεις μεγαλύτερη ασφάλεια στο εκπαιδευτικό σου έργο».

Στο σύνολο 3 μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται για τον τρόπο που μπορεί να συμβεί αυτή η αλλαγή.

Ο ΕΚΠ8 επισημαίνει την αναγκαιότητα της κεντρικής εντολής για τη λειτουργία του σχολείου, του εκσυγχρονισμού του και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως εξής: «Το θεωρώ απαραίτητο να είναι ένα σχολείο οργανισμός μάθησης. Δεν μπορεί το σχολείο να είναι κλεισμένο σε ορισμένες αυθεντίες, δεν μπορεί να μην έχει κεντρική στόχευση... δεν μπορεί ένας διευθυντής να μην γνωρίζει το τι γίνεται σε κάθε τάξη, δεν μπορεί να αφήνεται στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών... γιατί ο κόσμος αλλάζει, οι εποχές αλλάζουν, η εκπαίδευση αλλάζει, τα μηνύματα είναι συνεχώς καινούρια...».

Τέλος, η ΕΚΠ4 αναφέρεται στις υποδομές του σχολείου και στις παροχές του κράτους: «Πιστεύω ότι όλο αυτό έχει να κάνει με τις δομές και τις υποδομές... Αλλά σε πολλούς δεν δίνεται η υλικοτεχνική υποδομή και ευκαιρίες για κάτι τέτοιο. Πιστεύω δηλαδή ότι δεν έχει να κάνει μόνο με την ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού... αλλά έχει να κάνει με το τι του προσφέρει το ίδιο το κράτος».



Γράφημα 9: Μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΧΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
5. ΒΑΘΜΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ, ΥΠΟ ΣΥΝΘΗΚΕΣ= ΝΥΠΣΥΝ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ, ΥΠΟ ΣΥΝΘΗΚΕΣ= ΝΥΠΣΥΝ	ΜΑΛΛΟΝ ΟΧΙ= ΜΑΛΟΧ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	ΥΦΙΣΤΑΤΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ =ΣΥΝΕΚΠ	ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		ΑΤΥΠΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ= ΑΤΥΛΕΙΤ	ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ =ΣΥΜΣΧΧΥΜ	ΑΤΥΠΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ= ΑΤΥΛΕΙΤ	ΚΑΛΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ= ΚΑΔΙΑΣΧ		ΑΤΥΠΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ= ΑΤΥΛΕΙΤ	ΥΦΙΣΤΑΤΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ =ΣΥΝΕΚΠ

Πίνακας 10: Α' θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Βαθμός λειτουργίας των δημοτικών σχολείων ως οργανισμοί μάθησης

Στο ερώτημα αν θεωρούν πως τα δημόσια δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης οι 5 στους 10 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, οι 2 ότι λειτουργούν υπό συνθήκες και οι 3 απάντησαν αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά εστίασαν στο γεγονός ότι υφίστανται καλές διαπροσωπικές σχέσεις άρα και συνεργασία μεταξύ τους, οπότε υπάρχει μια άτυπη λειτουργία του οργανισμού μάθησης. Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτό είναι ο δραστήριος σχολικός σύμβουλος και η καλή θέληση των εκπαιδευτικών. «*Θεωρώ ότι όλο αυτό ξεκινάει από τους σχολικούς συμβούλους ή συντονιστές, όπως μετονομάστηκαν. Αν η κεφαλή έχει διάθεση να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν θα το κάνουν*» (ΕΚΠ15).

Τέλος, επισήμαναν την ανάγκη για ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και της επιπλέον προσπάθειας εκ μέρους τους για καλύτερα αποτελέσματα στο παιδαγωγικό τους έργο. Η ΕΚΠ7 αναφέρει: «*Για μένα βασική προϋπόθεση... είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί καλή σχέση μεταξύ τους. Αν δεν υπάρχει αυτό δεν μπορούν ξαφνικά ούτε να αλληλοεπιδράσουν, ούτε να συνεργαστούν. Κι όλο αυτό εξαρτάται από τον χαρακτήρα μας...*».

7.2 Β΄ Θεματικός άξονας: Διερεύνηση του βαθμού μάθησης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.

Ο Β΄ θεματικός άξονας της έρευνας ασχολείται με την ατομική μάθηση που σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (1999) είναι μια φυσική διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα λαμβάνουν αποφάσεις μέσα από τις αποκλίσεις και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος του συστήματος.

Β΄ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ										
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
1. ΑΝΑΓΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ =ΜΑΑΛΣΥΝ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ= ΕΠΔΙΑΚΑ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ	ΑΝΑΓΚΑΙΑ Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ= ΑΝΣΥΝΕΠ
	ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ =ΣΥΜΤΕΧΝ	ΣΥΝΗΘΗΤΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΧΩΡΙΣ ΜΑΘΗΣΗ= ΣΕΜΧΩΜΑ	ΜΟΝΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΜΕ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ= ΣΕΜΠΟΙΜΑ	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΤΟ ΘΕΜΑ = ΕΝΔΑΝΘΕ		ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ =ΣΥΜΤΕΧΝ				

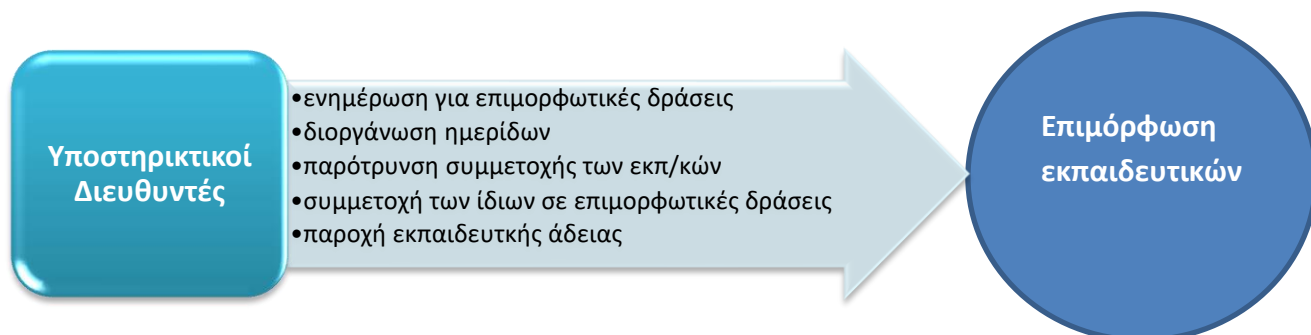
Πίνακας 11: Β΄ θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φαίνεται πως όλοι έχουν την ανάγκη να λαμβάνουν νέες γνώσεις και να εξελίσσονται επαγγελματικά. Οι ΕΚΠ2 και ΕΚΠ3 εστιάζουν στην ποιοτική γνώση που λαμβάνουν και όχι στον αριθμό των βεβαιώσεων από τα σεμινάρια που συμμετέχουν. Συγκεκριμένα είπαν τα εξής: «...περισσότερα πράγματα παίρνω από την αλληλεπίδραση μέσα από τους συναδέλφους και ειδικά νέους, παρά από τα σεμινάρια. Ελάχιστα σεμινάρια στα 20 αυτά χρόνια είχανε κάτι να μου προσφέρουνε.» (ΕΚΠ2) και «...Αν είναι κάτι ποιοτικό και θα με βοηθήσει να εξελιχθώ, βεβαίως και θα το παρακολουθήσω. ...Αλλά το να διαθέσω χρόνο για να πάω κάπου που απλώς θα πάρω μια βεβαίωση συμμετοχής, όχι δεν με ενδιαφέρει...» (ΕΚΠ3). Επίσης οι ΕΚΠ1 και ΕΚΠ6 εστίασαν στην εξέλιξη της τεχνολογίας ως μέσω επαγγελματικής εξέλιξης, « ...νομίζω ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας και της πληροφόρησης δεν σ' αφήνει πολύ πίσω εάν το επιθυμείς να μαθαίνεις συνεχώς νέα πράγματα.»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΔΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
2. ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΑΠΟ ΤΗ Δ/ΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΕΝΘΕΠΙΜ	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΕΝΘΕΠΙΜ	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΕΝΘΕΠΙΜ	ΟΧΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ =	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΕΝΘΕΠΙΜ	ΟΧΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ =	ΟΧΙ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΟΧΙΕΝΘΕΠ	ΟΧΙ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΟΧΙΕΝΘΕΠ	ΟΧΙ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΟΧΙΕΝΘΕΠ	ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ = ΕΝΘΕΠΙΜ
	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ = ΟΡΓΣΕΜ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ = ΧΑΡΕΚΠ	ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΜΕΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ = ΚΑΤΕΚΠ	ΟΧΙΕΝΘΕΠ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ
	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ		ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ / ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ = ΕΝΗΜΣΕΜ	ΔΕΝ ΑΠΟΤΡΕΠΕΙ = ΔΕΝΑΠΟΤ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ = ΠΑΡΣΥΜ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ = ΠΑΡΣΥΜ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ = ΠΑΡΣΥΜ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ = ΠΑΡΣΥΜ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ = ΠΑΡΣΥΜ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ = ΠΑΡΣΥΜ
	ΔΕΝ ΑΠΟΤΡΕΠΕΙ = ΔΕΝΑΠΟΤ		ΔΕΝ ΑΠΟΤΡΕΠΕΙ = ΔΕΝΑΠΟΤ		ΠΑΡΟΧΗ ΑΔΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ = ΠΑΡΑΔΠΑΡ	ΠΑΡΟΧΗ ΑΔΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ = ΠΑΡΑΔΠΑΡ	ΠΑΡΟΧΗ ΑΔΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ = ΠΑΡΑΔΠΑΡ	ΠΑΡΟΧΗ ΑΔΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ = ΠΑΡΑΔΠΑΡ	ΠΑΡΟΧΗ ΑΔΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ = ΠΑΡΑΔΠΑΡ	ΠΑΡΟΧΗ ΑΔΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ = ΠΑΡΑΔΠΑΡ

Πίνακας 12: Β' θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Βαθμός και τρόποι ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση από τους διευθυντές του σχολείου

Στο ερώτημα αν οι διευθυντές ενθαρρύνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι μισοί συμμετέχοντες απάντησαν θετικά (ΕΚΠ1, ΕΚΠ2, ΕΚΠ3, ΕΚΠ5, ΕΚΠ10), ενώ οι άλλοι μισοί υποστήριξαν ότι δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί, αλλά ούτε και αποτρεπτικοί, «...Δεν παρακωλύει την συμμετοχή μου σίγουρα, αλλά δε νιώθω ότι με ενθαρρύνει κιόλας ή με ωθεί σε αυτό με κάποιον τρόπο.» (ΕΚΠ4). Η απλή ενημέρωση δεν αποτελεί ενθάρρυνση για τον ΕΚΠ6. «Όχι, δεν με ενθαρρύνει. Με ενημερώνει απλά ηλεκτρονικά για τυχόν σεμινάρια που γίνονται.», σε αντίθεση με άλλους που το θεωρούν, σε συνδυασμό όμως με άλλους παράγοντες (ΕΚΠ3, ΕΚΠ5).



Γράφημα 10: Ενέργειες υποστηρικτικών διευθυντών

Οι διευθυντές των σχολείων που κρίθηκαν ενθαρρυντικοί «οργανώνουν σεμινάρια και σε ενημερώνουν γι' άλλα» (ΕΚΠ1, ΕΚΠ3, ΕΚΠ5), «σε παροτρύνουν να συμμετέχεις και σου δίνουν εκπαιδευτικές άδειες» (ΕΚΠ5, ΕΚΠ10) και «συμμετέχουν και οι ίδιοι σε επιμορφωτικές δράσεις» (ΕΚΠ10).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
3.ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	ΑΛΛΗΛΕΠΙ-ΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΑΛΕΠΣΥΝ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ-ΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΑΛΕΠΣΥΝ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ =ΚΑΘΕΥΜΑ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ= ΔΙΑΘΣΕΜ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ= ΔΙΑΘΣΕΜ	ΚΑΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ= ΚΑΜΕΥΜΑ	ΕΛΑΧΙΣΤΟ-ΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ = ΕΛΔΙΣΕΜ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ-ΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΑΛΕΠΣΥΝ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ= ΔΙΑΘΣΕΜ	ΚΑΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ= ΚΑΜΕΥΜΑ
		ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ =ΚΑΘΕΥΜΑ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ-ΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΑΛΕΠΣΥΝ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ= ΧΑΡΕΚΠ	ΑΛΛΗΛΕΠΙ-ΔΡΑΣΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ= ΑΛΕΠΜΑΘ			ΔΕΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΣΤΟΧΕΥΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΔΑΣΤΣΧΟ		

Πίνακας 13: Β' θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό χώρο

Όσον αφορά τις ευκαιρίες μάθησης που υπάρχουν στον εργασιακό χώρο οι 7 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, ενώ οι άλλοι 3 που εργάζονται σε 6/θεσιο και πολυθέσιο σχολείο απάντησαν αρνητικά. Η ΕΚΠ7 υποστηρίζει ότι «στο σχολείο υπήρχαν ευκαιρίες για επαγγελματική επιμόρφωση, όμως με την κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων δεν έχει γίνει κανένα σεμινάριο από την αρχή της χρονιάς, γιατί όλα γίνονταν υπό την εποπτεία της...».

Οι ΕΚΠ2 και ΕΚΠ3 υποστηρίζουν ότι οι ευκαιρίες μάθησης υπάρχουν καθημερινά στο σχολείο είτε μέσα από την αλληλεπίδραση με συναδέλφους: «...πάντα υπάρχουν ευκαιρίες για να μάθεις...εγώ χαίρομαι να συνεργάζομαι με νέους συναδέλφους και μαθαίνω καινούριες τεχνικές διδασκαλίας, νέες απόψεις, διαφορετικές πτυχές...» (ΕΚΠ2), είτε με τους μαθητές: «Μαθαίνουμε σε καθημερινή βάση θα έλεγα, από τους μαθητές μας, το σχολείο είναι άτυπα διαπολιτισμικό, βλέπουμε άλλες κουλτούρες και αξίες και από τους συναδέλφους μας για τον τρόπο διδασκαλίας και αντιμετώπισης διάφορων περιστατικών» (ΕΚΠ3).

Δύο συμμετέχοντες αναφέρουν τα σεμινάρια ως ευκαιρία μάθησης και θεωρούν ότι σημαντικό ρόλο παίζει ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού, «...κυκλοφορούν αρκετά σεμινάρια στα οποία όποιος θέλει μπορεί να συμμετέχει. Απλώς από εκεί και πέρα έγκειται στον καθένα το τι θέλει να κάνει...» (ΕΚΠ4) και «Είναι στο χέρι του καθενός το πόσο θα προσπαθήσει. Είναι

πολλοί που σκέφτονται ότι ο μισθός δεν αλλάζει και είναι χαμηλός ή έχουν επαναπαυτεί στη θέση που έχουν και δεν προσπαθούν για κάτι καλύτερο.» (ΕΚΠ5).



Γράφημα 121: Ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό χώρο

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
4. ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ	ΤΑΣΗ ΣΤΟ ΣΥΝΤΗΡΙΠΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ= ΣΥΝΜΟΝΤ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΑΦΟΥ ΠΕΤΥΧΕΙ Η ΔΡΑΣΗ = ΥΠΔΙΠΕΔΡ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΟΧΙ ΕΜΨΥΧΩΣΗ= ΟΧΕΜΨΥ	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ =ΜΦΕΝΔΙΥ
	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ Δ/ΝΤΗ= ΧΑΡΔΙΕΥ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ= ΕΛΕΦΤΑΞ	ΟΧΙ ΕΜΨΥΧΩΣΗ= ΟΧΕΜΨΥ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ= ΕΛΧΡΗΤΕ	ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ= ΠΑΡΕΦΟΓΝ	ΟΧΙ ΕΜΨΥΧΩΣΗ= ΟΧΕΜΨΥ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ= ΕΛΧΡΗΤΕ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ = ΟΧΙΠΕΡ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ= ΕΛΕΦΤΑΞ	ΟΧΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ = ΟΧΙΠΕΡ
		ΟΧΙ ΕΜΨΥΧΩΣΗ= ΟΧΕΜΨΥ	ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΝΕΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ= ΕΦΝΕΓΝΩ		ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ= ΠΑΡΣΥΝΕΚ	ΟΧΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ = ΟΧΙΠΕΡ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ= ΕΛΕΦΤΑΞ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ= ΕΛΕΦΤΑΞ		
		ΟΧΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ = ΟΧΙΠΕΡ					ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ= ΠΑΡΣΥΝΕΚ	ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ Δ/ΝΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ =ΕΜΠΔΙΕΚ		

Πίνακας 14: Β' θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Στήριξη των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση του σχολείου για την εφαρμογή νέων γνώσεων

Στην ερώτηση αν οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους στην εφαρμογή των νέων γνώσεων στη διδασκαλία τους, οι 8 από τους 10 συμμετέχοντες απάντησαν θετικά και ανέφεραν πως υπάρχει ελευθερία εφαρμογής νέων γνώσεων στο πλαίσιο της τάξης του και εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς: «...δεν μου έχει αρνηθεί κάποιος

διευθυντής ή δεν με έχει αποθαρρύνει να μην εφαρμόσω τη νέα γνώση στην τάξη ή στο σχολείο. Αλλά όποτε τους χρειάστηκα και ότι μπορούσαν να μου το παρέχουν, μου το έδωσαν...» (ΕΚΠ3).

Ιδιαίτερα υποστηρικτικός φαίνεται να είναι ο διευθυντής του διαπολιτισμικού σχολείου: «...προσπαθεί να μας παροτρύνει σε τέτοιες διαδικασίες και από εκεί και πέρα συζητάει πάρα πολύ όταν έχουμε μια νέα γνώση και θέλουμε να την εφαρμόσουμε.» (ΕΚΠ5). Την προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή νέων γνώσεων φαίνεται να υποστηρίζει και ο διευθυντής της ΕΚΠ7. Τέλος, οι ΕΚΠ4 και ΕΚΠ7 ανέφεραν την ελεύθερη χρήση των διαδραστικών πινάκων του σχολείου ως υποστηρικτική κίνηση.

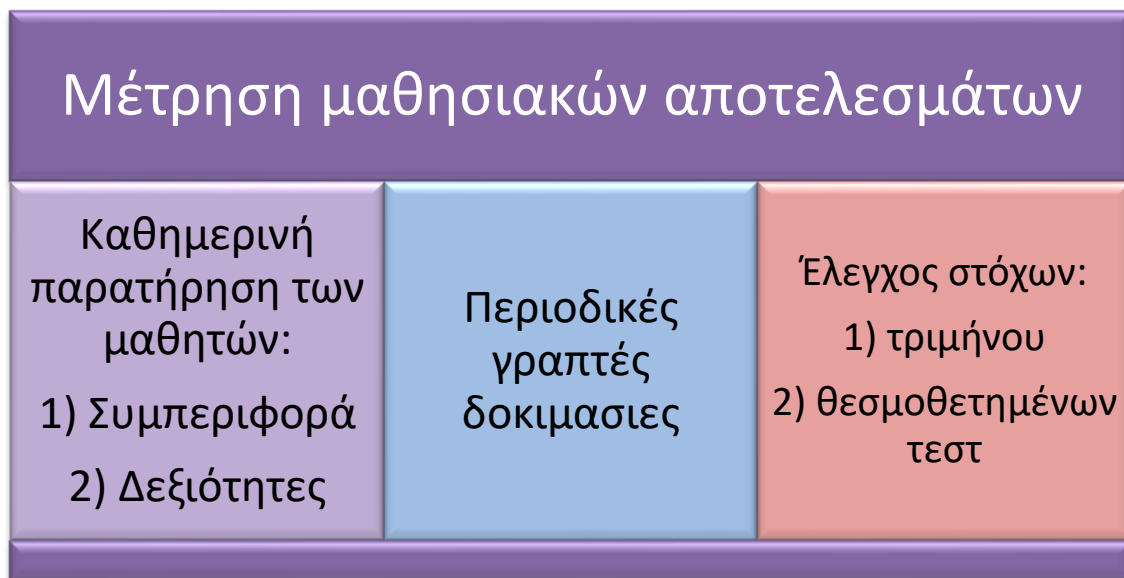
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
5. ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΓΡΑΞΙΟ	ΑΛΛΑΓΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΑΛΣΥΜΠΙΜΑ	ΟΧΙ ΣΤΗ ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΟΧΓΡΑΞΙΟ	ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΓΡΑΞΙΟ	ΧΡΗΣΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΩΝ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΕΣΤ = ΘΕΣΔΙΑΤΕ	ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΓΡΑΞΙΟ	ΧΡΗΣΗ ΠΡΟΤΙΝΟΜΕΝΩΝ ΤΕΣΤ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ = ΤΕΑΝΜΑΔΥ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΜΠΕΔΩΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ = ΚΑΘΕΜΠΑΚ	ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΓΡΑΞΙΟ	ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΓΡΑΞΙΟ
	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΚΑΘΠΑΡΜΑ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΚΑΘΠΑΡΜΑ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΚΑΘΠΑΡΜΑ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΚΑΘΠΑΡΜΑ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΚΑΘΠΑΡΜΑ	ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΟΧΩΝ ΤΡΙΜΗΝΟΥ = ΕΛΕΣΤΟΤΡ	ΓΡΑΠΤΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΓΡΑΞΙΟ	ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΚΑΘΠΑΡΜΑ		ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ = ΠΡΟΦΑΞΙΟ
							ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΒΕΔΞΕΜΑ	ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ = ΕΒΔΑΣΞΕ		

Πίνακας 15: Β' θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Τρόποι μέτρησης μαθησιακών αποτελεσμάτων

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση για το πώς μετράνε τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους απάντησαν ως προς το πλείστο (6 στους 10) ότι αυτό αποτελεί κυρίως μια καθημερινή διαδικασία παρατήρησης των μαθητών όσον αφορά την επίδοση, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους: «...βλέπω την πρόοδο τους καθημερινά μέσα από τις ασκήσεις που τους βάζω με επίπεδα δυσκολίας στα φύλλα εργασίας, το πώς λαμβάνουν τις οδηγίες, το πώς διαβάζουν σε σχέση με την αρχή. Θέλω να πω δηλαδή ότι η αξιολόγηση έρχεται μέσα από την καθημερινή τριβή με τους μαθητές μου» (ΕΚΠ4).

Αντίθετα, η ΕΚΠ3 υποστηρίζει πως «δε νομίζω ότι τα τεστ και τα διαγωνίσματα είναι ενδεικτικά για να δεις τη βελτίωση. Νομίζω η καθημερινή επαφή με τους μαθητές με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα αν έχουν επιτευχθεί κάποιοι στόχοι». Οι εκπαιδευτικοί 1,4,6,7,9,10 χρησιμοποιούν την γραπτή αξιολόγηση για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, οι ΕΚΠ5 και ΕΚΠ7 ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν αντίστοιχα εγκεκριμένα διαγνωστικά τεστ του Υπουργείου του τμήματος ΖΕΠ και προτεινόμενα φύλλα εργασίας ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών από τη σχολική σύμβουλο ως βοηθητικά εργαλεία.



Γράφημα 132: Μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων

7.3 Γ' Θεματικός άξονας: Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε ομαδικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.

Γ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ										
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
1. ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΣΥΝΗΘΗΣ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ =ΣΥΝΣΥΕΚΟ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ= ΔΙΑΧΓΝΩ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ= ΔΙΑΧΓΝΩ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ= ΔΙΑΧΓΝΩ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ= ΔΙΑΧΓΝΩ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ= ΔΙΑΧΓΝΩ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ =ΣΥΝΕΚΙΔΤ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ = ΕΛΔΙΑΓΝΩ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ= ΔΙΑΧΓΝΩ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ = ΕΛΔΙΑΓΝΩ
	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΔΕΚΤΙΚΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ ΣΤΙΣ ΣΥΜΟΥΛΕΣ =ΔΕΚΕΚΣΥΜ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ & ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΕΝΥΙΤΡΔΙ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ= ΧΑΡΕΚΠ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ= ΧΑΡΕΚΠ	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ	ΦΟΒΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ = ΦΟΑΝΤΣΥΝ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΦΟΒΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ = ΦΟΑΝΤΣΥΝ
	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ= ΧΑΡΕΚΠ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΑΠΟ ΕΚΠ/ΚΟ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΕ ΣΕ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ = ΔΙΑΜΥΛΙΚ	ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ = ΑΛΒΟΕΚΠ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΙΟ ΔΕΚΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ = ΑΝΔΕΚΑΛ	ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ = ΔΙΥΛΙΚΦ	ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ = ΑΥΘΤΑΞ		ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ = ΑΥΘΤΑΞ
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΙΟ ΔΕΚΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ = ΑΝΔΕΚΑΛ	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΥΤΡΔΙΔΣΥ	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΝΕΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ= ΔΙΑΝΤΡΔΙ		ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΠΙΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΑΠΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ =ΟΡΥΠΕΚΣΕ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΙΟ ΔΕΚΤΙΚΟΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ = ΑΝΔΕΚΑΛ	ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΙΟ ΚΛΕΙΣΤΟΙ = ΜΕΓΗΛΚΛ	ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ = ΑΥΘΤΑΞ		ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΑΥΘΕΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ = ΑΥΘΤΑΞ
	ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΙΟ ΚΛΕΙΣΤΟΙ = ΜΕΓΗΛΚΛ									

Πίνακας 16: Γ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η : Βαθμός και διάχυση της γνώσης στο σχολείο

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας δείχνουν ότι, γενικά υπάρχει μια ευρύτερη συνεργασία και διαμοιρασμός της γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών των μικρότερων σχολείων, «Υπάρχει διάχυση πληροφοριών και είμαι πολύ χαρούμενος γι' αυτό. Κυρίως μέσα από συζητήσεις γίνεται αυτό σε φιλικό επίπεδο. Ξεκινάει από την καθημερινότητα, από τη σχέση που έχουμε μεταξύ μας και επεκτείνεται στα μαθήματα» (ΕΚΠ2).

Αντίθετα, στα πολυθέσια σχολεία η συνεργασία φαίνεται να συμβαίνει κυρίως μεταξύ των εκπαιδευτικών των τμημάτων της ίδιας τάξης και ο βαθμός διάχυσης της γνώσης να είναι ελάχιστος: «Στην τάξη που εγώ έχω είναι 3 τμήματα, μεταξύ των 3 εκπαιδευτικών, υπάρχει συνεργασία. Όχι μόνιμη, αλλά αν ζητήσω κάτι μπορώ να το έχω. Κι εγώ η ίδια όμως από την αρχή της χρονιάς φροντίζω να δίνω το υλικό μου για να δείξω ότι υπάρχει αυτή η διάθεση για συνεργασία. Με κάποιον άλλον εκπαιδευτικό δεν υπάρχει αυτή η συνεργασία.» (ΕΚΠ7) και «Όχι, δε νομίζω ότι γίνεται διαμοιρασμός των γνώσεων στο σχολείο μου, κι αν υπάρχει είναι σε πολύ

μικρό βαθμό. Νομίζω ότι είναι τέτοια η κουλτούρα του σχολείου και της εκπαίδευσης, που ο καθένας θεωρεί ότι είναι μια μικρή αυθεντία στην τάξη του...» (ΕΚΠ8).

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις, στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και στην ηλικία ως παράγοντες για τη συνεργασία και τη διάχυση της γνώσης, «Η συνεργασία ξεκινάει επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι φίλοι και αν ο χαρακτήρας τους είναι τέτοιος, συνεργάζονται και με άλλους που δεν είναι φίλοι» (ΕΚΠ1), «Αυτό έχει να κάνει καθαρά με τον χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού... με το πόσο συνεργάζονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.» (ΕΚΠ5).



Γράφημα 13: Τρόποι διάχυσης της γνώσης στο σχολείο

Επίσης, οι αναπληρωτές φαίνεται να νιώθουν ότι είναι πιο δεκτικοί και ανοιχτοί στη νέα γνώση και στη συνεργασία, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να διαψεύδουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. «Οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί, περίπου ως 35 χρονών, το κάνουμε αυτό. Θα συζητήσουμε για κάτι που μάθαμε ή που δοκιμάσαμε... από τους παλιούς δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο» (ΕΚΠ6), «Νομίζω όμως ότι όσο πιο νέος είναι ο συνάδελφος, τόσο πιο εύκολα δέχεται μια νέα γνώση. Αντίθετα, όσο πιο μεγάλος είναι, τόσο πιο δύσκολα θα δεχτεί να αλλάξει κάποια πράγματα.» (ΕΚΠ1), «...επειδή οι περισσότεροι είναι μεγάλοι σε ηλικία, είναι λίγο πριν τη σύνταξη, έχουν διαμορφώσει το υλικό τους και έχουν και το δικό τους προσωπικό χαρακτήρα στον τρόπο που διδάσκουν. Οπότε, ίσως, δεν είναι πολύ πρόθυμοι να εντάζουν στο υλικό τους, υλικό από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό και το δικό τους δεν το διαμοιράζουν εύκολα.» (ΕΚΠ7).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
2. ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΑΠΟ ΤΗ Δ/ΝΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΗ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΠΕΡΕΠΕΚ	ΙΣΩΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΠΡΟΦΕΠΙ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ = ΥΠΑΡΕΠΙΒ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ	ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΙΒΡΑΒΕΥΣΗ= ΔΕΝΥΠΕΠ
	ΙΔΙΑ ΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ Δ/ΝΣΗ ΠΡΟΣ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ= ΙΔΣΤΠΡΟΛ	ΣΤΟΧΟΣ Δ/ΝΤΩΝ: ΚΑΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ = ΚΑΕΠΧΡ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ Δ/ΝΤΕΣ = ΠΕΡΜΕΣΔΙ	ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ = ΠΡΔΡΣΧΚ	ΗΘΙΚΗ & ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ= ΗΘΠΡΣΥΝΓ	ΣΤΟΧΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ = ΑΤΕΞΣΤΕΚ		ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ = ΥΠΟΣΕΜ		ΣΤΟΧΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ: ΑΤΟΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ = ΑΤΕΞΣΤΕΚ

Πίνακας 17: Γ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Βαθμός επιβράβευσης των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης

Οι 7 στους 10 εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει επιβράβευση από τη διεύθυνση του σχολείου τους για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης γιατί «στόχος του εκπαιδευτικού είναι η προσωπική του εξέλιξη κι όχι η επιβράβευση» (ΕΚΠ6), «επειδή ο χαρακτήρας των περισσότερων σεμιναρίων είναι υποχρεωτικός» και είτε γιατί οι διευθυντές «γενικά στοχεύουν σε μια καλή επαγγελματική χρονιά» (ΕΚΠ2), είτε επειδή «διαθέτουν περιορισμένα μέσα», όμως «ως επιβράβευση μπορούν να προβάλλουν τις δράσεις του σχολείου προς τα έξω» (ΕΚΠ3).

Μόνο η ΕΚΠ5 υποστήριξε ότι ο διευθυντής επιβραβεύει τη μάθηση: «μας αφήνει να συμμετέχουμε στα σεμινάρια, μας παροτρύνει να εφαρμόσουμε τις νέες μας γνώσεις στο σχολείο και γενικά έχουμε και ηθική και πρακτική συμπαράσταση στις προσπάθειες μας».

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
3. ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΑΠΟΨΗΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	ΝΑΙ, ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ = ΠΟΛΦΟΡ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ	ΝΑΙ	ΝΑΙ, ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ = ΠΟΛΦΟΡ ΑΝΑΓΚΑΙΕΣ Η ΣΥΜΒΟΥΛΗ ΚΑΙ Η ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ = ΣΥΜΚΑΘΑΝ	ΝΑΙ, ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ = ΠΟΛΦΟΡ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ	ΝΑΙ, ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ = ΠΟΛΦΟΡ	ΝΑΙ, ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ = ΠΟΛΦΟΡ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΟΧΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΠΟΨΗΣ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ= ΠΑΡΔΙΑΓΝ	ΝΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΓΙΑ ΕΝΑ ΘΕΜΑ = ΔΙΑΦΟΠΤ	ΝΑΙ	ΟΧΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΓΝΩΜΗΣ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ = ΔΙΓΝΤΕΛ

Πίνακας 18: Γ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Αναθεώρηση άποψης του εκπαιδευτικού μετά από συζήτηση

Στην ερώτηση αν οι συμμετέχοντες έχουν αναθεωρήσει την άποψή τους για κάποιο θέμα που αφορούσε το σχολείο μετά από συζήτηση με τους συναδέλφους, η απάντηση είναι σχεδόν ομόφωνα θετική με εξαίρεση δύο εκπαιδευτικούς πολυθέσιων σχολείων. Παρουσιάζει ενδιαφέρον η απάντηση της αναπληρώτριας ΕΚΠ10: «Όχι, όσον αφορά το σχολείο, επειδή συνήθως είμαι η καινούρια, περιμένα να ακούσω πρώτα τους άλλους και μετά να βγάλω την άποψή μου».

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά ανέφεραν την καθοδήγηση και τις συμβουλές σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη διαχείριση συμπεριφορών ως σημαντικό παράγοντα προσωπικής βελτίωσης και εξέλιξης.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
4. ΑΝΑΓΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΗΣ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ	ΑΛΛΗΛΕ-ΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΝΕΟΤΕΡΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΑΛΕΠΝΕΣΥ	ΒΑΣΙΚΗ Η ΑΛΛΗΛΟ-ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΑΝΟΙΧΤΗ ΤΑΞΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ = ΑΝΤΑΣΥΝ	ΑΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ Δ/ΝΤΗ = ΑΔΙΣΥΔΙ	ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ = ΔΙΑΧΤΑΞ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΕΙΣ = ΣΥΜΔΡΑ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ = ΔΙΑΧΣΥΜΠ
	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ = ΔΙΑΧΣΥΜΠ		ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ = ΔΙΑΧΣΥΜΠ	ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ			ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΓΝΩΜΗ ΤΗΣ Δ/ΝΣΗΣ = ΣΗΓΝΔΙ			ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ = ΣΥΜΔΙΔ
		ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΕΠΙΚΓΟΜΑ								

Πίνακας 19: Γ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Ανάγκη συμβουλής από συναδέλφο για θέματα σχολείου

Η απάντηση ήταν θετική απ' όλους τους συμμετέχοντες στην ερώτηση αν έχουν νιώσει την ανάγκη να ζητήσουν τη συμβουλή συναδέλφου για κάποιο προβληματισμό ή δυσκολία που αντιμετώπισαν στο σχολείο. Οι περισσότεροι θεωρούν πολύ σημαντική την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, αλλά και τον διευθυντή, και αναζήτησαν συμβουλές για τη διδασκαλία τους, για διαθεματικές δράσεις, τη διαχείριση συμπεριφοράς μαθητή και τον τρόπο αντιμετώπισης των γονέων.

Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των ΕΚΠ3 και ΕΚΠ6 αντίστοιχα: «Βεβαίως... εγώ πιστεύω πολύ στην ομάδα...στον Σύλλογο Διδασκόντων... ειδικά εμείς που δεν είμαστε σε σχολεία ούτε πολύ μικρά, ούτε πολύ μεγάλα και σε δύσκολα σχολεία... νομίζω ότι πρέπει να έχουν ισχυρούς Συλλόγους Διδασκόντων, με την έννοια ότι οι δάσκαλοι στηρίζουν ο ένας τον άλλον και βοηθούνε ο ένας τον άλλον...» και «Ναι, όταν έχω κάποιο πρόβλημα στην τάξη θα το μοιραστώ με τους συναδέλφους μου που θέλουν να με ακούσουν και να μου προσφέρουν βοήθεια και θα ζητήσω τη συμβουλή τους για το πώς μπορώ να το διαχειριστώ. Και εννοείται ότι θα το δοκιμάσω αυτό που θα μου πουν».

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
5. ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
	ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ = ΒΕΛΕΚΠΑΙ	ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ = ΕΠΕΚΠΓΝ	ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ = ΥΝΕΤΡΔΙ	ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΑΛΛΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΓΩΝΙΑΣ = ΑΠΑΛΟΠΓΩ	ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΓΝΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ = ΚΑΓΝΕΡΔΙ	ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ = ΥΝΤΔΙΣΥΜ		ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ = ΒΕΛΕΚΠΑΙ	ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΡΟΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ = ΥΝΕΤΡΔΙ	

Πίνακας 20: Γ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Απόκτηση νέας γνώσης μετά από αλληλεπίδραση με συνάδελφους

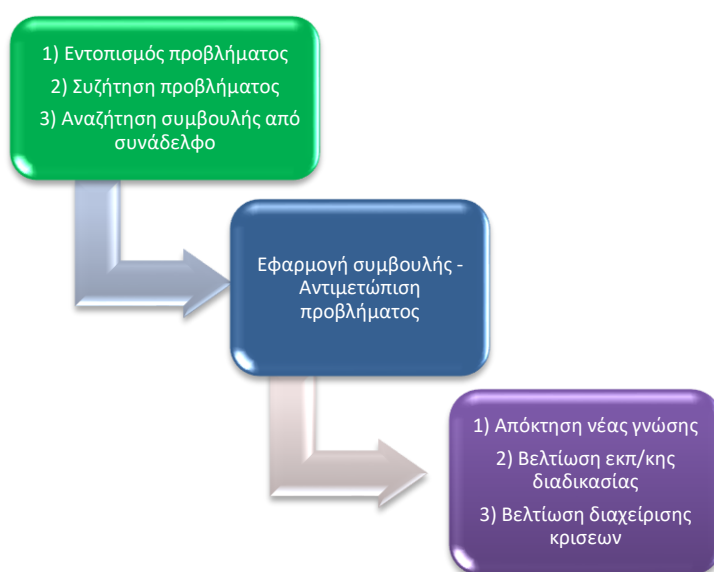
Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απέκτησαν μια καινούρια γνώση/οπτική πάνω σ' ένα θέμα μετά από συζήτηση με συναδέλφους. Σημαντική είναι η απάντηση του ΕΚΠ2: «Ναι, φυσικά. Αυτή είναι η ζωή μου. Επαναπροσδιορίζομαι μέσα στο χρόνο μέσα από αυτό». Έτσι, λοιπόν, επαναπροσδιορίστηκαν οι γνώσεις για την εκπαίδευση με νέες πληροφορίες, βελτιώθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετώντας νέους τρόπους διδασκαλίας και τέλος, βελτιώθηκε ο τρόπος διαχείρισης των δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
6. ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
	ΟΤΑΝ ΗΤΑΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ = ΑΝΒΟΗΣΥ	ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΟΥ = ΜΟΙΕΜΠ ΟΤΑΝ ΗΤΑΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ = ΑΝΒΟΗΣΥ	ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΟΥ = ΜΟΙΕΜΠ	ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΟΥ = ΜΟΙΕΜΠ	ΟΤΑΝ ΗΤΑΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ = ΑΝΒΟΗΣΥ	ΜΟΙΡΑΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΟΥ = ΜΟΙΕΜΠ	ΔΕΝ ΚΑΝΩ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ = ΔΕΝΚΑΝΑ ΟΤΑΝ ΗΤΑΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ = ΑΝΒΟΗΣΥ	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ = ΣΥΑΠΔΡ	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ = ΣΥΑΠΔΡ	ΔΕΝ ΚΑΝΩ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ = ΔΕΝΚΑΝΑ ΟΤΑΝ ΗΤΑΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥ = ΑΝΒΟΗΣΥ

Πίνακας 21: Γ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 6η: Διαμοιρασμός νέας γνώσης μετά την αλληλεπίδραση με συναδέλφους

Στην ερώτηση αν μοιράστηκαν την εμπειρία τους μετά την αλληλεπίδραση που είχαν με τους συναδέλφους τους πάνω στο πρόβλημά τους οι συμμετέχοντες απάντησαν ομόφωνα θετικά, άλλοι το μοιράστηκαν «όταν ήταν αναγκαίο για να βοηθήσω κάποιον συνάδελφο» (ΕΚΠ1, ΕΚΠ2, ΕΚΠ5, ΕΚΠ7, ΕΚΠ10) και άλλοι επειδή «τους αρέσει να μοιράζονται τις εμπειρίες τους με τους συναδέλφους τους» (ΕΚΠ2, ΕΚΠ3, ΕΚΠ4, ΕΚΠ6, ΕΚΠ9).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα πολυθέσια φαίνονται και σ' αυτή την ερώτηση πιο συγκρατημένοι. Συγκεκριμένα είπαν: «Γενικότερα, δεν κάνω ανακοινώσεις από μόνη μου αν κάποιος στο σχολείο με ρωτούσε για το τι έγινε του απαντούσα ειλικρινά» (ΕΚΠ7), «Μοιράστηκα τα αποτελέσματα με την ίδια τη συνάδελφο η οποία με βοήθησε. Πέραν αυτής νομίζω πως όχι, γιατί δεν υπάρχει αυτή η κουλτούρα και το κλίμα στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρει τους συναδέλφους κάτι τέτοιο, εκτός αν πάρεις εσύ την πρωτοβουλία να το μοιραστείς» (ΕΚΠ8).



Γράφημα 14: Ενέργειες επίλυσης προβλήματος στην ομαδική μάθηση

7.4 Δ' Θεματικός άξονας: Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε οργανωσιακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.

Δ' ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ											
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ										
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10	
1. ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ= ΦΙΛΣΧΕΚΠ	ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ= ΦΙΛΣΧΕΚΠ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ PROJECT= ΣΥΝΠΡΟ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ= ΦΙΛΣΧΕΚΠ	ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ Η ΦΙΛΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ= ΦΙΛΣΧΕΚΠ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ = ΣΥΝΕΚΤΑ	
	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΦΙΛΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ= ΣΥΖΦΙΛΕΠ	ΑΛΛΗΛΟ-ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΙΟΡΤΕΣ= ΑΛΒΟΣΧΓΙ	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ = ΔΙΥΛΙΚΦ	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ = ΔΙΥΛΙΚΦ	ΚΟΙΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟ = ΚΟΙΣΥΜΔΙ	ΚΟΙΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟ = ΚΟΙΣΥΜΔΙ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ = ΣΥΝΕΚΤΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ = ΣΥΝΕΚΤΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ = ΣΥΝΕΚΤΑ	
	ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ = ΑΝΤΣΥΜ	ΑΛΛΗΛΟ-ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΙΟΡΤΕΣ= ΑΛΒΟΣΧΠ	ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ PROJECT= ΣΥΝΠΡΟ	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΔΙΔΑ-ΣΚΑΛΙΑΣ ΣΥΝΑΔΕΦΟΥ =ΠΑΔΙΣΥΝ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ = ΣΥΝΜΕΕΙΔ	ΑΛΛΗΛΟ-ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΙΟΡΤΕΣ= ΑΛΒΟΣΧΠ	ΑΛΛΗΛΟ-ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΙΟΡΤΕΣ= ΑΛΒΟΣΧΠ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ= ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ= ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ= ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΤΑΞΗΣ= ΟΡΚΟΙΕΚ
	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ = ΔΙΥΛΙΚΦ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ	ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ= ΣΥΖΔΡΑΣΧ	ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΝ ΩΡΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑ-ΣΚΑΛΙΑΣ = ΒΩΩΡΔΙΔ	ΚΟΙΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕ ΤΟ ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ = ΚΟΙΠΡΕΙΣ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ	ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΟΙΝΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ = ΟΡΚΟΙΕΚ

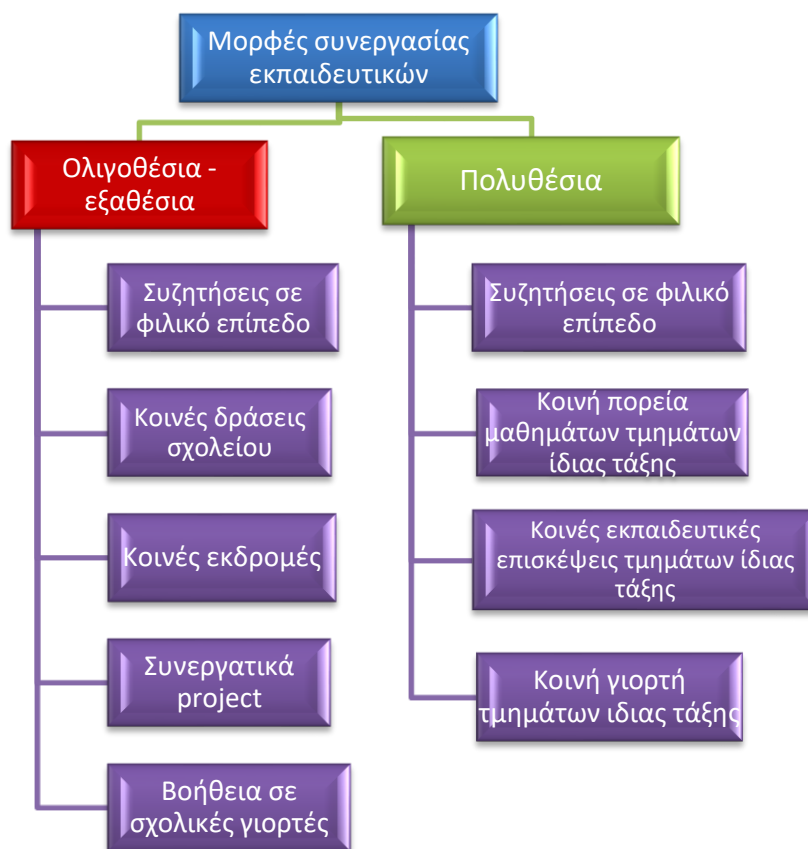
Πίνακας 22: Δ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 1η: Τρόποι συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις μορφές συνεργασίας που υφίσταται στα σχολεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί των μικρών σχολείων ανέφεραν τις συζητήσεις σε φιλικό επίπεδο, την ανταλλαγή συμβουλών πάνω σε διάφορους προβληματισμούς, τον διαμοιρασμό υλικού, την αλληλοβοήθεια σε σχολικές γιορτές και τις κοινές δράσεις του σχολείου. Συγκεκριμένα, η ΕΚΠ3 αναφέρει: «προσφέρουμε τη βοήθειά μας σε σχολικές γιορτές αν κάποιος συνάδελφος τη χρειαστεί, μοιραζόμαστε υλικό, αποφασίζουμε όλοι μαζί για τις δράσεις του σχολείου, κάνουμε συνεργατικά project...».

Η ΕΚΠ4 ανέφερε επίσης ότι: «έχει τύχει ο ένας εκπαιδευτικός να μπει σε τάξη συναδέλφου για να παρακολουθήσει το μάθημα του άλλου ή να βοηθήσει στην εργασία που είχα με τα παιδιά, όπως μια κατασκευή» και ο ΕΚΠ5 πρόσθεσε την «κοινή συμμετοχή τάξεων σε σχολικό διαγωνισμό φυσικής». Αξίζει να σημειωθεί ότι οι 4 στους 10 εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως «πρώτα έρχεται κοντά σε φιλικό επίπεδο και μετά έρχεται η συνεργασία» (ΕΚΠ1).

Στα μικρότερα σχολεία παρατηρείται μεγαλύτερος βαθμός επικοινωνίας και συνεργασίας σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται είναι κυρίως αυτοί που έχουν τα τμήματα της ίδιας τάξης, ώστε να συμπορεύονται κατά το δυνατόν στην ύλη και να μην υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, όχι όμως με κοινά φύλλα εργασίας. Η συνεργασία, επίσης, υφίσταται μέσα από την οργάνωση κοινών σχολικών εκδρομών μεταξύ των τμημάτων και κοινής σχολικής γιορτής, όπου συμμετέχουν συνήθως και οι ειδικότητες.

Στα πολυθέσια σχολεία, γενικά, δεν φαίνεται υπάρχει συλλογικό πνεύμα, ούτε κουλτούρα συνεργασίας, καθώς η φιλική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση. Ο ΕΚΠ8 αναφέρει: «Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ίδια τάξη, αν εμπνέονται από την ίδια φιλοσοφία, εκεί, ναι, υπάρχει ένα καλό επίπεδο συνεργασίας για την ύλη, για το πού θα γίνουν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ή σε κάποια σχολική γιορτή μαζί με τις ειδικότητες της μουσικής και της θεατρολογίας συνήθως. Υπάρχουν, όμως, και τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί που τις μοιράζονται δεν έχουν την ίδια διάθεση συνεργασίας. Τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών τάξεων δεν την έχω συναντήσει».



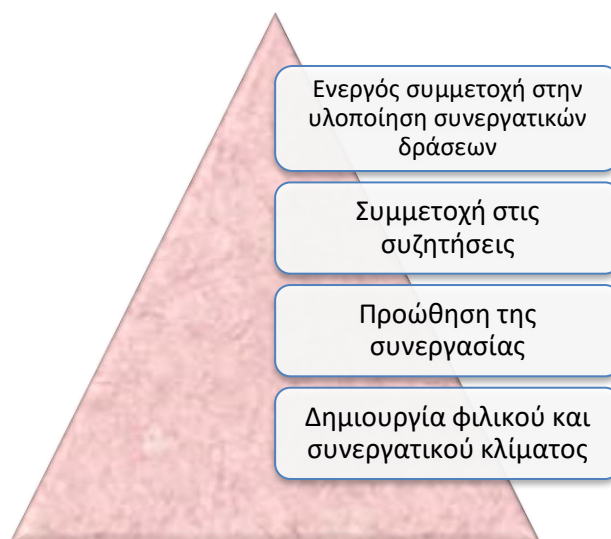
Γράφημα 15: Μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών στα σχολεία

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ Δ/ΝΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΕΝ ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ = ΔΕΑΠΑΝΣΥ	Η Δ/ΝΣΗ ΣΥΝΗΘΩΣ ΣΥΝΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ= ΔΙΣΥΝΕΚΠ	ΠΡΟΩΘΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΠΡΟΣΥΝΕΚ	ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΣΗΣ= ΟΥΣΤΔΙΕ	ΠΡΟΩΘΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΠΡΟΣΥΝΕΚ	ΖΗΤΑΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΖΗΤΣΥΝ	ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΣΗΣ= ΟΥΣΤΔΙΕ	ΟΥΔΕΤΕΡΗ ΣΤΑΣΗ Δ/ΝΣΗΣ= ΟΥΣΤΔΙΕ	ΠΡΟΩΘΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΠΡΟΣΥΝΕΚ	ΠΡΟΩΘΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΠΡΟΣΥΝΕΚ
	ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ Δ/ΝΤΗ= ΧΑΡΔΙΕΥ			ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΥΙΟΘΕΤΕΙ ΤΡΟΠΟΥΣ ΑΠΟ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ= ΥΙΤΡΕΚΠ	ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ =ΣΥΥΛΣΥΝ	ΑΠΟΦΥΓΗ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΑΠΕΜΠΣΥ	ΣΚΟΠΟΣ: ΑΠΟΦΥΓΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ = ΑΠΟΣΥΓΚ	ΔΕΝ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΔΕΝΕΝΣΥΝ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΦΙΛΙΚΟΥ & ΥΓΙΟΥΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΔΦΥΕΡΚΛ	Η Δ/ΝΣΗ ΣΥΝΗΘΩΣ ΣΥΝΕΡΓΑΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ= ΔΙΣΥΝΕΚΠ

Πίνακας 23: Δ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 2η: Ο ρόλος της διεύθυνσης στη συνεργασία των εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση που αφορούσε τον ρόλο της διεύθυνσης στη συνεργασία των εκπαιδευτικών οι μισοί συμμετέχοντες απάντησαν πως ο διευθυντής τους προωθεί και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ τους βοηθώντας και συμβάλλοντας στην υλοποίηση κοινών δράσεων, εκτός από τον ΕΚΠ6 που αναφέρει ότι «Ο διευθυντής γενικά θέλει να συνεργαζόμαστε, αλλά προσπαθεί να αποφύγει οποιαδήποτε εμπλοκή σε αυτό...ζέροουμε ότι αποφεύγει έξτρα δουλειά».

Αντίθετα οι άλλοι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο διευθυντής τους κρατάει ουδέτερη στάση στον τρόπο που εργάζονται, δεν τους παροτρύνει, ούτε και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα γι' αυτήν, απλώς δεν έχει καμία εμπλοκή σε αυτό.



Γράφημα 16: Ενέργειες διευθυντή για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
3. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΗΘΩΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ = ΔΗΤΡΛΗΑΠ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
	ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ				ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ Δ/ΝΣΗ = ΥΠΟΔΙΕΥ	ΜΕΓΑΛΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ = ΕΛΛΗΠΡΩ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΗΣ Δ/ΝΣΗΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ = ΕΝΔΙΔΡΤΑ	ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΗΣ = ΕΛΕΠΤΑΞ	ΜΕΓΑΛΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ = ΕΛΛΗΠΡΩ	ΜΕΓΑΛΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ = ΕΛΛΗΠΡΩ ΑΥΤΑΡΧΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΕ ΕΛΑΧΙΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ = ΑΥΔΙΕΛΔΙ

Πίνακας 24: Δ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 3η: Δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ομόφωνα ότι μπορούν να λάβουν πρωτοβουλίες δράσης κυρίως για την τάξη τους αλλά και το σχολείο τους. Οι διευθυντές έχουν δώσει την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να πράττουν όπως αυτοί νομίζουν καλύτερα σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου να εκφράζουν τη γνώμη τους και τις ιδέες τους για τις κοινές δράσεις. Ειδικότερα, στα μικρότερα σχολεία που η επικοινωνία είναι πιο εύκολη, υπάρχει διάλογος και οι αποφάσεις λαμβάνονται σχεδόν πάντα ομόφωνα από το Σύλλογο Διδασκόντων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΙΔΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ = ΠΟΚΑΣΧ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ = ΠΟΚΑΣΧ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ = ΠΟΚΑΣΧ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ = ΠΟΚΑΣΧ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ = ΠΟΚΑΣΧ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ ΣΧΕΣΗ = ΠΟΚΑΣΧ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ = ΕΠΚΥΠΑΡ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ = ΕΠΚΥΠΑΡ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ = ΕΠΚΥΠΑΡ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ & ΔΙΑΛΟΓΟΣ = ΣΥΖΔΙΑΛ
	ΟΛΟΙ ΤΑ ΚΑΝΟΥΝ ΟΛΑ ΛΟΓΩ ΚΑΛΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ = ΟΛΚΟΑΚΚΛ	ΑΛΛΗΛΟ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ = ΑΛΥΠΕΚΠ ΑΨΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ = ΑΨΣΥΝΕΚΠ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ = ΕΠΚΥΠΑΡ ΑΛΛΗΛΟ-ΒΟΗΘΕΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠ/ΚΩΝ = ΑΛΒΟΜΕΚ	ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ = ΔΙΑΓΝΩ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΩΝ = ΣΥΖΠΡΟ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ = ΑΝΑΣΥΜ	ΑΨΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ = ΑΨΣΥΝΕΚΠ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ = ΕΠΚΥΠΑΡ ΚΑΛΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ = ΚΑΔΙΑΣΧ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΕΠΚΥΠΑΡ ΦΙΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΛΙΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ = ΦΙΣΧΠΑΕΚ ΟΧΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ = ΟΧΙΑΛΛ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΕΠΚΥΠΑΡ ΧΑΜΗΛΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ = ΧΑΕΠΣΥΝ ΕΛΑΧΙΣΤΟΣ ΔΙΑΜΟΙΡΑΣΜΟΣ ΓΝΩΣΕΩΝ = ΕΛΔΙΑΓΝ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΕΠΚΥΠΑΡ ΘΕΛΗΣΗ ΓΙΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ = ΘΕΓΣΥΝ ΚΑΛΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ = ΚΑΔΙΑΣΧ	ΚΑΛΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ = ΚΑΔΙΑΣΧ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΤΑΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ = ΣΥΝΧΡΕΙ

Πίνακας 25: Δ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 4η: Επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα ότι η επαγγελματική σχέση με τους συναδέλφους τους είναι πολύ καλή. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων με διάθεση για διάλογο, ο καθένας είναι τυπικός απέναντι στις υποχρεώσεις και στα καθήκοντά του και γενικά φαίνεται ότι υπάρχει φιλικό κλίμα στα σχολεία.

Στα μικρά σχολεία είναι φανερό πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο «δεμένοι» μεταξύ τους, με διάθεση αλληλοβοήθειας και συνεργασίας. Ο ΕΚΠ1 αναφέρει: «δεν ασχολούμαστε τόσο πολύ με τους κανόνες, τι πρέπει να κάνεις εσύ, τι πρέπει να κάνω εγώ. Απλά ότι πρέπει να γίνεται στο σχολείο, γίνεται απ' όλους».

Στα πολυθέσια σχολεία αυτό που φαίνεται περισσότερο είναι η εστίαση των εκπαιδευτικών στην τυπικότητα απέναντι στις υποχρεώσεις τους και στα καθήκοντά τους. Συγκεκριμένα η ΕΚΠ7 αναφέρει «στο σχολείο μου θεωρώ ότι ο καθένας κάνει τη δουλειά του και φεύγει...δε νομίζω ότι υπάρχει κάποια ιδιαίτερη αλληλεπίδραση. Γενικά υπάρχει μια τυπική σχέση. Το καλό βέβαια σε αυτό το σχολείο είναι ότι συζητάμε και λέμε την άποψη μας και εκτός επίσημου Συλλόγου και συναποφασίζουμε για κάποια θέματα».

Φανερή όμως είναι και η διάθεση για καλό κλίμα: «οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι καθαρά τυπικές και επαγγελματικές, υπάρχει οικειότητα και άνεση μεταξύ μας και καλή θέληση και συνεργασία. ...είμαστε τυπικοί στις υποχρεώσεις μας» (ΕΚΠ9) και «Υπάρχει ο διάλογος, η συζήτηση, η συνεργασία όταν χρειάζεται...» (ΕΚΠ10).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
5.ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΠΟΚΑΚΛ	ΣΧΕΔΟΝ ΑΡΙΣΤΟ ΚΛΙΜΑ= ΣΧΑΡΚΛΙ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΠΟΚΑΚΛ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΠΟΚΑΚΛ	ΣΧΕΔΟΝ ΑΡΙΣΤΟ ΚΛΙΜΑ= ΣΧΑΡΚΛΙ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΟΜΑΔΙ-ΚΟΤΗΤΑ= ΥΠΑΟΜΑΔ	ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΚΑΛΚΛΙ	ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΚΑΛΚΛΙ	ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΚΑΛΚΛΙ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΚΛΙΜΑ = ΠΟΚΑΚΛ
	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΙΛΙΚΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩ-ΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ= ΑΝΦΙΔΙΣΧ	ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙ-ΣΜΟΣ = ΠΟΚΑΣΥΝΤ	ΕΝΩΜΕΝΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ = ΕΝΣΥΛΔΙΔ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ-ΤΙΣΜΟΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟ-ΤΗΤΑ ΑΡΜΟ-ΔΙΟΤΗΤΩΝ = ΕΠΚΥΠΑΡ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ= ΕΛΕΚΦΑΠ	ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ= ΣΥΛΠΝΕ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΙΛΙΚΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩ-ΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ= ΑΝΦΙΔΙΣΧ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΙΛΙΚΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩ-ΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ= ΑΝΦΙΔΙΣΧ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΦΙΛΙΚΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩ-ΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ= ΑΝΦΙΔΙΣΧ	ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ= ΕΛΕΚΦΑΠ

Πίνακας 26: Δ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 5η: Σχολικό κλίμα

Οι μισοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν πως το κλίμα στο σχολείο τους είναι πολύ καλό. Υπάρχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, διάθεση για συνεργασία και αλληλοβοήθεια, επαγγελματισμός απέναντι στα καθήκοντα και ελεύθερη έκφραση προσωπικής άποψης. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα είναι σχεδόν άριστο και 3 εκ των 4 που εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία χαρακτήρισαν το σχολικό κλίμα καλό: «Καλό είναι το κλίμα, αρκετά φιλικό, προσπαθούμε να είμαστε τυπικοί στη δουλειά μας» (ΕΚΠ7) και «Νομίζω ότι ο καθένας κάνει τη δουλειά του και φεύγει. Σε επίπεδο συνεργασίας, παροχής νέων γνώσεων, συζητήσεων πάνω στο διδακτικό μας αντικείμενο κτλ θεωρώ ότι είμαστε σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Σε προσωπικό και φιλικό επίπεδο το κλίμα είναι πολύ καλό» (ΕΚΠ8).

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΙ – ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ									
	ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΞΑΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ				ΠΟΛΥΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			
	ΕΚΠ 1	ΕΚΠ 2	ΕΚΠ 3	ΕΚΠ 4	ΕΚΠ 5	ΕΚΠ 6	ΕΚΠ 7	ΕΚΠ 8	ΕΚΠ 9	ΕΚΠ 10
6. ΒΑΘΜΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΑΠΟΦΥΓΗ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΓΝΩΜΗΣ ΓΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟ = ΑΠΕΚΓΝΣ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ	ΛΕΩ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ = ΛΕΑΥΣΚΠΑ
		ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ = ΣΗΤΡΕΚΦ		ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΚΦΡΑΣΗ ΓΝΩΜΗΣ ΓΙΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ = ΕΛΕΚΕΞΠΑ						

Πίνακας 27: Δ' θεματικός άξονας, Κατηγορία 6η: Βαθμός ελεύθερης έκφρασης στο Σύλλογο Διδασκόντων

Στην ερώτηση αν οι συμμετέχοντες εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, όλοι απάντησαν θετικά: «Αυτό είναι το μόνο σίγουρο. Νομίζω ότι όταν λες κάτι χωρίς δόλο και θέλεις το καλό του σχολείου και της δουλειάς σου και των παιδιών, νομίζω ότι δεν έχεις κανένα ζήτημα». Ενώ η ΕΚΠ4 επισημαίνει: «Όχι πάντα, γιατί η γνώμη μας μπορεί να έχει να κάνει με την ενόχλησή μας από τη συμπεριφορά κάποιου συναδέλφου και για να μην έρθω σε ρήξη να μην το αναφέρω. Βέβαια θα προσπαθήσω να πω τη γνώμη μου πάνω στο κεντρικό θέμα συζήτησης».

8 Συζήτηση και Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια κριτικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, σε σχέση με τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τον ερευνητικό σχεδιασμό και το θεωρητικό πλαίσιο. Επίσης, προτείνονται ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα, τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη.

8.1 Συζήτηση

1^ο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «Οργανισμός Μάθησης» και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν;*

Η ανάλυση των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων έδειξε ότι ο όρος «οργανισμός μάθησης» είναι άγνωστος για τους περισσότερους συμμετέχοντες. Παρόλ' αυτά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον όρο ως ένα σύνολο δομών και ατόμων, που έχει σχέση με τη μάθηση και τις γνώσεις και σκοπός του είναι η εκπαίδευση των μελών του. Ο οργανισμός αυτός, είτε παρέχει μάθηση ο ίδιος στους εργαζομένους, είτε τους δίνει τα κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως σ' αυτόν τον οργανισμό οι σχέσεις των εργαζομένων, η συνεργασία, η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η συνεχής διαδικασία μάθησης και η οργανωσιακή γνώση κρίνονται απαραίτητες.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνούν αρκετά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 1.1), σύμφωνα με την οποία, οι οργανισμοί μάθησης αποτελούνται από ένα σύστημα δομών και ανθρώπων, με υποστηρικτική κουλτούρα μάθησης για όλα τα μέλη τους (Marquardt, 1996), ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με σκοπό τη μάθηση και τη βελτίωση της απόδοσής τους και συνεπώς του οργανισμού (Dixon, 1994 · Senge, 1990 · Watkins & Marsick, 1993,1996).

Όσον αφορά την έννοια του «οργανισμού μάθησης» στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ως στόχο του οργανισμού τη μόρφωση των μαθητών και την παροχή εφοδίων για την μετέπειτα ζωή τους. Επίσης, ανέφεραν την αυτοβελτίωση των ίδιων ως επαγγελματίες, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, αναφέρθηκαν τα μέσα διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι απόψεις αυτές συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 5.2) σύμφωνα με την οποία στα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης παρέχεται ουσιαστική γνώση (ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων) για τη βέλτιστη ανάπτυξη των μαθητών τους (Bakker, 2012 ·Kools & Stoll, 2016), όλοι οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να είναι αφοσιωμένοι στη δια βίου μάθηση και να μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν μαζί (Chan, 2009· Moloji, 2010· Waldy, 2009) και τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αυξήσουν την ικανότητά τους στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη δημιουργία ιδανικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Hamzah, κ.ά., 2011).

Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος τους σ' ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης οφείλει να είναι συγκεκριμένος, δηλαδή να μαθαίνει, να εξελίσσεται, να μοιράζεται τις γνώσεις του και να συνεργάζεται. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία απάντησαν πως αυτός είναι ο τρόπος εργασίας τους, αφού υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας, ομαδικότητας και διάχυσης της γνώσης και θεωρούν πως τα δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, επιβεβαιώνοντας παλιότερες έρευνες (Βύσσα, 2009· Παπάζογλου, 2016· Πουλημένου, 2019· Τάγαρη, 2016), γεγονός που προκαλεί ευχάριστη έκπληξη αν λάβουμε υπόψη το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Koutouzis & Papazoglou, 2016).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων σχολείων ανέφεραν πως επιθυμούν να συνεργαστούν και να κάνουν ουσιαστικό διάλογο ώστε να μοιραστούν ιδέες και απόψεις, αλλά αυτό είναι σχεδόν ανέφικτο καθώς είναι μεγάλο το πλήθος των εκπαιδευτικών του σχολείου, δεν έχουν όλοι την ίδια διάθεση συνεργασίας και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι ελάχιστη, εκτός ίσως των εκπαιδευτικών που έχουν ίδια τάξη. Τέλος, πιστεύουν πως ελάχιστα είναι τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, όμως τονίζουν ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν έτσι υπό προϋποθέσεις.

Όσον αφορά τη σχέση μονιμότητας των εκπαιδευτικών, οι αναπληρωτές τόνισαν πως θα ήθελαν να εργάζονται συνεργατικά και δημιουργικά κάθε χρόνο, αλλά καθίσταται δύσκολο, καθώς αυτό εξαρτάται κάθε χρονιά από τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών που θα συναντήσουν στο εκάστοτε σχολείο. Κάποια εμπόδια που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 3.2) για τη δημιουργία αποτελεσματικών οργανισμών μάθησης, όπως η αδυναμία αλλαγής των νοητικών μοντέλων και ο ατομικισμός των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα. Στα ευρήματα λοιπόν, διακρίνεται, η ανασφάλεια και η δυσκολία που αντιμετωπίζουν κυρίως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να «ανοιχτούν» και να συνεργαστούν με τους νέους κάθε χρόνο συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν το

προνόμιο της σταθερής θέσης στο σχολείο τους, με ελάχιστες αλλαγές σε συναδέλφους, γεγονός που τους βοηθάει με την πάροδο του χρόνου στην ανάπτυξη και εξέλιξη της επικοινωνίας, της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους.

Επίσης, διαφαίνεται έντονη η επιθυμία των εκπαιδευτικών για τον μετασχηματισμό των σχολείων σε «μανθάνοντες οργανισμούς» ώστε να διαμορφωθεί κουλτούρα συνεργασίας σε όλα τα σχολεία υποχρεωτικά, πράγμα που επιβεβαιώνουν οι Leithwood, κ.α. (1998), σύμφωνα με τους οποίους, ένα σχολείο για να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης οφείλει να διαμορφώσει τη δομή του και την κουλτούρα του και να αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές που να προωθούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα των μελών του οργανισμού (βλ. κεφ. 5.3).

Τα παραπάνω αποτελέσματα φανερώνουν πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών οφείλεται κατά βάση στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, γεγονός που δημιουργεί αβεβαιότητα και άγχος στους εκπαιδευτικούς, ειδικά στους αναπληρωτές, και δεν δείχνει σταθερότητα και υποδομές για την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας στα σχολεία. Αλλά, κάθε άλλο, αποτελεί μια ριψοκίνδυνη πραγματικότητα για το σχολείο, καθώς είναι εύκολο να δημιουργηθούν παρεξηγήσεις, μνησικακίες, αδικίες ή λάθος συμπεριφορές, έχοντας υπόψη τον παράγοντα άνθρωπο, με αποτέλεσμα την άδοξη λήξη της συνεργασίας και την στρέβλωση του καλού κλίματος.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους ως διδάσκοντες και συνάμα ως μαθητευόμενοι στα πλαίσια της επαγγελματικής τους εξέλιξης σε συνάρτηση με το σχολείο;*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι η επιμόρφωση και η επαγγελματική τους εξέλιξη κρίνονται αναγκαίες στη σημερινή εποχή, καθώς χρειάζεται να ακολουθούν τις εξελίξεις στο ευρύτερο περιβάλλον τους, οι οποίες είναι συνεχείς και μεγάλες. Αποτελέσματα που επαληθεύει η σχετική βιβλιογραφία όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οργανισμών μάθησης (βλ. κεφ. 1.3.2) αλλά και παλιότερες έρευνες (Γιαννακοπούλου, 2017· Παπαδόπουλος, 2017).

Φαίνεται έντονα η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ποιοτική γνώση και όχι για ποσοτική. Τονίζουν, μάλιστα, ότι μαθαίνουν περισσότερα πράγματα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και την ενασχόληση με την τεχνολογία, παρά από τα διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια, εύρημα που επιβεβαιώνει τη θεωρία της συνεχούς μάθησης σε

συστημικό επίπεδο (Marsick & Watkins, 1999). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος από την ανώτερη ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς γίνονται ελάχιστα δωρεάν σεμινάρια και επιμορφώσεις για την εξέλιξη και βελτίωσή τους και τονίζουν πως θα πρέπει οι ίδιοι να πληρώσουν για να μάθουν και να βελτιώσουν το παιδαγωγικό τους έργο, πράγμα που είναι αρκετά δύσκολο αυτή την εποχή της οικονομικής κρίσης.

Επομένως, ευρήματα της έρευνας επαληθεύουν τη θεωρία των Hamzah κ.α. (2011) σύμφωνα με την οποία, είναι ευθύνη του σχολείου να μετατραπεί σε οργανισμός μάθησης, όπου όλα τα μέλη του θα μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς νέες δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να εξελίσσονται επαγγελματικά (Joyce κ.α.,1999) και να είναι πρόθυμοι να αλλάξουν, να προσαρμοστούν, να αναπτυχθούν και να αναλάβουν τον έλεγχο των αποφάσεων της ηγεσίας (Marsick & Watkins, 1999) (βλ. κεφ. 5.2).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές, κυρίως των πολυθέσιων σχολείων, δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου τους, αλλά περιορίζονται κυρίως στην ηλεκτρονική ενημέρωσή του για τις υπάρχουσες επιμορφωτικές δράσεις. Αυτό, ίσως να οφείλεται στον μεγάλο όγκο εργασίας των διευθυντών, στον χαρακτήρα τους και στο μεγάλο πλήθος του Συλλόγου Διδασκόντων, το οποίο δυσκολεύει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (ΟΟΣΑ, 2011). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων σχολείων ανέφεραν πως οι διευθυντές είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί όσον αφορά την επιμόρφωσή τους, γεγονός ευχάριστο, που όμως πάλι οφείλεται στην ύπαρξη μεγαλύτερης καθημερινής τριβής και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.

Επίσης, οι διευθυντές φαίνεται να είναι υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί με τους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να εφαρμόσουν νέες γνώσεις και καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο της τάξης, οι περισσότεροι εκ των οποίων όμως, δεν θα ήθελαν να έχουν επιπλέον φόρτο εργασίας για την υλοποίηση της δράσης. Την παραπάνω πρακτική υποστηρίζουν οι Moloί, κ.α. (2002), σύμφωνα με τους οποίους οι διευθυντές οφείλουν να καλλιεργήσουν συλλογική κουλτούρα και να ενισχύσουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών προωθώντας τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, καθώς για να λειτουργήσουν τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης σύμφωνα με τους Geleta και Tafesse (2017) θα πρέπει να έχουν συστήματα και δομές που καθιστούν ικανό το προσωπικό να συνεργάζεται, να μαθαίνει και να χρησιμοποιεί τη νέα γνώση.

Όσον αφορά τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να κρατούν κάποιο αρχείο με τους αρχικούς στόχους βάσει των

οποίων γίνεται κάποια ανατροφοδότηση, αλλά αποτελεί κατά κόρον μια καθημερινή διαδικασία παρατήρησης των μαθητών στη συμπεριφορά και στην επίδοση τους, εφαρμόζοντας κάποιες φορές περιοδικές γραπτές δοκιμασίες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 5.5) που αφορά τους αποτελεσματικούς ηγέτες στους οργανισμούς μάθησης, αυτοί οφείλουν να προωθούν τις πρωτοβουλίες των μελών του οργανισμού για επαγγελματική εξέλιξη και να μετράνε την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1996).

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι διευθυντές στα ελληνικά δημόσια σχολεία δίνουν βαρύτητα κυρίως στη διοικητική λειτουργία του οργανισμού, γεγονός που οφείλεται στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στις ευθύνες που τους αναλογούν. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ιδεολογία των οργανισμών μάθησης και αποτελεί πραγματικότητα πως είναι ευθύνη του Υπουργείου να δώσει κατευθυντήριες γραμμές στους διευθυντές και στους Προϊστάμενους των τμημάτων ώστε να ενισχύσουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και συνεπώς την αποδοτικότητα των σχολείων. Θα πρέπει δηλαδή, οι διευθυντές να εμπλακούν περισσότερο στο παιδαγωγικό έργο και την εκπαιδευτική διαδικασία, εάν θέλουμε να δημιουργήσουμε κουλτούρα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσης.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: *Σε ποιο βαθμό υπάρχει η «ομαδική μάθηση» στις σχολικές μονάδες;*

Η ομαδική μάθηση συμβαίνει μέσα από την ενθάρρυνση της συνεργασίας, της συμμετοχής σε διάλογο, της ανταλλαγής πληροφοριών και ιδεών. Κατόπιν, έρχεται ο διαμοιρασμός της γνώσης, η ενίσχυση των ατομικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η αποτελεσματικότερη επίλυση των προβλημάτων και η ταχύτερη υλοποίηση των στόχων του οργανισμού (Senge, 1990).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία έδειξαν ότι η ομαδική μάθηση υφίσταται σε ικανοποιητικό βαθμό σε αντίθεση με τα πολυθέσια που συμβαίνει σπανιότερα. Τα ευρήματα επαληθεύουν τη βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 2.5) και παλιότερες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016 ·Τάγαρη, 2016), καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, διάλογος, ανταλλαγή ιδεών, απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι, υφίσταται διάχυση της γνώσης, συνεργασία και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων, καθώς υπάρχει αλληλοβοήθεια και

υποστήριξη μεταξύ του Συλλόγου Διδασκόντων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων σχολείων ανέφεραν πως δεν υπάρχει διάχυση της γνώσης στο σχολείο τους και η συνεργασία μεταξύ τους είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο, αν και υπάρχει καλό σχολικό κλίμα.

Όσον αφορά στη διάκριση αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι πρώτοι είναι πιο ευέλικτοι και δεκτικοί στις αλλαγές, στην εφαρμογή των νέων γνώσεων και πειραματισμού από τους δεύτερους. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αυτό σχετίζεται άμεσα με τις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις, με την ηλικία (όσο πιο νέοι, τόσο περισσότερη διάθεση και ευελιξία), αλλά και τον χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως είναι ανοιχτοί να ανταλλάξουν ιδέες, να ζητήσουν συμβουλές και να δώσουν βοήθεια στους συναδέλφους τους, απαραίτητα χαρακτηριστικά για την ύπαρξη της ομαδικής μάθησης (βλ. κεφ. 1.3.1). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως αυτό τους παρέχει νέες γνώσεις και οπτικές και έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και την καλύτερη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών μαθητών και γονιών.

Επίσης, οι διευθυντές δεν φαίνεται να επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς για την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση (σεμινάρια, επιμορφώσεις, μεταπτυχιακά), ίσως επειδή τη θεωρούν προσωπική υπόθεση του καθενός ή δεν έχουν τα μέσα για να το κάνουν, είναι όμως υποστηρικτικοί όταν θελήσουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, κυρίως εγκρίνοντας τις απαραίτητες άδειες για τη συμμετοχή τους σε αυτές.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η συνεργασία, η συλλογικότητα και η διάχυση της γνώσης υπάρχουν στα σχολεία άτυπα, εξαιτίας της καλής διάθεσης των εκπαιδευτικών και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται λόγω του μικρού αριθμού εκπαιδευτικών. Αυτός είναι και ο λόγος που τα πολυθέσια σχολεία στερούνται τα παραπάνω. Όμως, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε αποτελεσματικά σχολεία, θα πρέπει το σχολείο (ηγεσία και Σύλλογος Διδασκόντων) να ακολουθεί συγκεκριμένες νόρμες και κανόνες υποχρεωτικά, όσον αφορά την ομαδική μάθηση και να ξεπεράσουμε την υπάρχουσα κουλτούρα συνεργασίας λόγω φιλικών σχέσεων. Είναι σημαντικό να υπάρχει παρότρυνση και συμμετοχή της ίδιας της ηγεσίας στις δράσεις και στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Louis (2007), για να υπάρξει ομαδική μάθηση πρέπει να υπάρχει συστηματική συλλογή και εστίαση πληροφοριών, έπειτα η επεξεργασία και η διάχυση της γνώσης στους εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο δεν φαίνεται να συμβαίνει οργανωμένα στα σχολεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στα μικρότερα σχολεία, σε αντίθεση με τα πολυθέσια, φαίνεται να υπάρχει μια άτυπη μορφή ομαδικής μάθησης και συνεργασίας λόγω καλών διαπροσωπικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (βλ. κεφ. 5.1).

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό παρατηρείται η «οργανωσιακή μάθηση» στις σχολικές μονάδες;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι διακριτό πως οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία έχουν καλύτερη επικοινωνία και ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ τους σχετικά με τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων σχολείων. Στα μικρότερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε καθημερινή τριβή, συζητούν περισσότερο, ανταλλάσσουν τις γνώσεις τους, δημιουργούν ευκολότερα και γρηγορότερα φιλικές και επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να εργάζονται όλοι μαζί για το όσο το δυνατό καλύτερο αποτέλεσμα του σχολείου.

Παλαιότερη έρευνα (Τάγαρη, 2016) ανέδειξε ταυτόσημα αποτελέσματα, όπου φαίνεται ότι η οργανωσιακή μάθηση υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ομαδική, καθώς υπάρχει μεγάλος βαθμός ελευθερίας ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και ευρεία αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρατηρείται, επίσης, ότι στα μικρότερα σχολεία υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό η οργανωσιακή γνώση συγκριτικά με τα πολυθέσια, καθώς η ατομική μάθηση και η διάχυση της γνώσης συμβαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κι έπειτα το σχολείο με τη σειρά του ανατροφοδοτεί τα μέλη του επηρεάζοντας τον τρόπο που μαθαίνουν, επαληθεύοντας τη θεωρία των Argyris και Schön (1996) για την οργανωσιακή μάθηση.

Σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (1999), για να υπάρξει οργανωσιακή μάθηση στον οργανισμό είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση των μελών από τον ηγέτη προς ένα κοινό συλλογικό όραμα και η δημιουργία συστημάτων για την καταγραφή και τη διάδοση της μάθησης (βλ. 1.3.1). Αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας. Οι διευθυντές επιθυμούν να υπάρχει καλό και φιλικό κλίμα μεταξύ του διδακτικού προσωπικού του σχολείου τους, αλλά δεν υπάρχει κοινό όραμα για το σχολείο και παρότρυνση των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση.

Το μέγεθος του σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζει τη στάση της διεύθυνσης όσον αφορά τη συνεργασία, καθώς οι μισοί διευθυντές των συμμετεχόντων ζητάνε και προωθούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πολυθέσια εξίσου με τα μικρότερα σχολεία, και οι άλλοι μισοί κρατούν ουδέτερη στάση. Σύμφωνα με τις Marsick και Watkins (2003) η κουλτούρα και το κλίμα συνεργασίας πρέπει να οικοδομούνται από τους ηγέτες, οι οποίοι επηρεάζουν τη μάθηση των άλλων και δημιουργούν ένα περιβάλλον με προσδοκίες, που υποστηρίζει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι διευθυντές φαίνεται να δίνουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών, κυρίως όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης τους, αλλά και τις δράσεις του σχολείου, απαραίτητα χαρακτηριστικά των διευθυντών που τονίζουν οι Marsick και Watkins, (1994), οι Moloί, κ.α. (2002) και οι Kools και Stoll (2016) (βλ. κεφ. 5.5). Ειδικότερα στα μικρότερα σχολεία παρατηρείται πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη και ελευθερία απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στις δράσεις τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλή ανεξαρτήτως του μεγέθους της σχολικής μονάδας και των φιλικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί πως ειδικά στα πολυθέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ τυπικοί απέναντι στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις τους όσον αφορά την καλή λειτουργία του σχολείου, σε αντίθεση με τα μικρότερα σχολεία, που οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν όλοι καθημερινά σ' αυτή, ανεξαρτήτως συγκεκριμένων καθηκόντων του κάθε εκπαιδευτικού.

Η καλή επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να δημιουργεί και καλό σχολικό κλίμα. Η διαφορά ανάμεσα στο μέγεθος της σχολικής μονάδας είναι κι εδώ εμφανής, καθώς οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων σχολείων ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα είναι σχεδόν άριστο, αφού υπάρχουν καλές φιλικές σχέσεις και άψογη συνεργασία, ενώ στα πολυθέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν το κλίμα καλό, εφόσον υπάρχει επαγγελματισμός και καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Τέλος, φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τις ιδέες τους στο Σύλλογο Διδασκόντων, ανεξάρτητα με το αν συμφωνούν ή όχι με την άποψη των υπόλοιπων εκπαιδευτικών και αποφασίζουν πάντα συλλογικά, επιλέγοντας τη βέλτιστη λύση σκεπτόμενοι πάντα την αποδοτικότητα του σχολείου.

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι τα σχολεία, κυρίως τα μικρότερα, εν μέρει λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, αφού έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους αρκετά από τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία όπως το συνεργατικό περιβάλλον, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ομαδική μάθηση, η επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Joyce κ.α., 1999 · Leithwood κ.α., 1998 · Moloί, κ.α., 2002 · Silins, Mulford & Zarins, 2002) (βλ. κεφ. 2.5). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως πολλά από τα θετικά χαρακτηριστικά των σχολείων οφείλονται στις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι στην ισχύουσα νομοθεσία της εκπαίδευσης. Χρειάζεται, λοιπόν, επαναπροσδιορισμός των διοικητικών εντολών όσον αφορά τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων.

Επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία σε κάποιο βαθμό, καθώς φαίνεται ότι η σχολική μονάδα ως οργανισμός ενεργεί συλλογικά, με τα όποια μαθησιακά και οργανωσιακά αποτελέσματα, και τα μέλη της έχουν την ικανότητα, τις περισσότερες φορές, να συνεργαστούν σε διαφορετικούς τομείς όταν χρειάζεται (Marsick & Watkins, 2003). Τέλος, αποτελεί σημαντικό εύρημα το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετική διάθεση για συνεργασία και αλληλοβοήθεια με τους συναδέλφους τους εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου.

8.2 Συμπεράσματα

Η εν λόγω έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, στην οποία συμμετέχουν 10 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι), 5 αναπληρωτές και 5 μόνιμοι, που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία διαφορετικών νομών και οργανικότητας και επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των σχολείων τους, ώστε να διερευνηθεί ο βαθμός που τα σχολεία αυτά λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, κάτω από ποιες προϋποθέσεις και ποιους περιορισμούς.

Στη σύγχρονη εποχή οι οργανισμοί προκειμένου να επιβιώσουν οφείλουν να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί και ανταγωνιστικοί. Για να συμβεί αυτό, πρέπει να ενσωματώσουν τη μάθηση στη δραστηριότητά τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν ταχεία και αποτελεσματική απορρόφηση νέων γνώσεων και να βελτιστοποιήσουν τα αποτελέσματά τους. Η ανάγκη υιοθέτησης της λειτουργίας του «οργανισμού μάθησης» στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κρίνεται απαραίτητη, ώστε να επέλθει επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, διάχυση και αξιοποίηση των νέων γνώσεων μέσα από τη συνεργασία με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον οργανισμό μάθησης ως ένα σύστημα δομών και ατόμων που σχετίζεται με τη μάθηση και σκοπός του είναι η εκπαίδευση των μελών του. Ειδικότερα, τα σχολεία που λειτουργούν ως μαθάνοντες οργανισμοί έχουν σκοπό τη μόρφωση των μαθητών και την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, η συνεργασία και η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη του στόχου.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι σ' ένα σχολείο που λειτουργεί ως μαθάνοντας οργανισμός ο ρόλος τους θα είναι πιο υπεύθυνος, καθώς θα υπάρχει ανώτερη εντολή για

δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και διάχυσης της γνώσης μέσα στον οργανισμό. Η φιλοσοφία του «οργανισμού μάθησης» φαίνεται πως λειτουργεί κυρίως στα ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία, καθώς έχουν ενσωματώσει κάποια βασικά χαρακτηριστικά στη λειτουργία τους, κυρίως επειδή υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών.

Αντίθετα, αυτό φαίνεται να χωλαίνει στα πολυθέσια σχολεία, αφού η επικοινωνία μεταξύ των μελών είναι λιγότερη και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων είναι δυσκολότερη λόγω του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία είναι ο βασικός παράγοντας ανασφάλειας των εκπαιδευτικών, κυρίως των αναπληρωτών, κάθε νέα σχολική χρονιά που βρίσκονται σε καινούρια σχολική μονάδα με άγνωστους συναδέλφους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν διαμορφώσει το σχολικό κλίμα και τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ τους και να προχωράνε σε γνωστά μονοπάτια.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδιαφέρονται για την προσωπική τους εξέλιξη καθώς κάποιοι είναι φοιτητές σε μεταπτυχιακά προγράμματα, όλοι συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, αξιοποιούν τη χρήση του διαδικτύου για την ενημέρωσή τους, αλλά κυρίως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ώστε να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι διευθυντές φαίνεται να είναι περισσότερο ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί ως προς την ατομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών τους στα μικρότερα σχολεία, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι καλύτερες σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, όπου οι διευθυντές περιορίζονται στην ηλεκτρονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Οι Geleta και Tafesse (2017) υποστηρίζουν πως αποτελεσματικοί ηγέτες σ' έναν οργανισμό μάθησης είναι αυτοί που ενισχύουν τη γνώση των μελών του οργανισμού και γνωρίζουν πώς να την αξιοποιήσουν σε όλα τα επίπεδα του.

Όσον αφορά την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται ότι γίνεται μέσω περιοδικών γραπτών δοκιμασιών και καθημερινής παρατήρησης της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι στόχοι των εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν πουθενά καταγεγραμμένοι, ούτε ελέγχονται ανά περιοδικά διαστήματα ώστε να γίνεται σωστή ανατροφοδότηση σχετικά με τη βελτίωση της επίδοσης και της σχολικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Η ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς φαίνεται να βρίσκεται σε αρκετά χαμηλό επίπεδο στα πολυθέσια σχολεία, αφού δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας και διάχυσης της γνώσης. Η συνεργασία εντοπίζεται μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν κοινή τάξη για να προγραμματίσουν τις κοινές δράσεις (σχολικές γιορτές,

εκπαιδευτικές επισκέψεις) και την πορεία της διδασκαλίας. Αντίθετα στα μικρότερα σχολεία φαίνεται να υφίσταται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς υπάρχει διάχυση της γνώσης, συνεργασία, αλληλοβοήθεια, διαμοιρασμός εκπαιδευτικού υλικού, ανταλλαγή απόψεων και συμβουλών και προγραμματισμός κοινών δράσεων για όλες τις τάξεις του σχολείου.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η διάθεση για συνεργασία των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το νεαρό της ηλικίας τους, τον χαρακτήρα και τις υπάρχουσες φιλικές σχέσεις. Όσον αφορά τη σχέση μονιμότητας οι αναπληρωτές φαίνεται να είναι πιο ευέλικτοι και δεκτικοί στη συνεργασία, στην εφαρμογή νέων γνώσεων και στον πειραματισμό. Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν κατασταλάξει στον τρόπο εργασίας τους και να μην είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να τον αλλάξουν.

Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα φάνηκαν ανοιχτοί και πρόθυμοι να πάρουν και να δώσουν συμβουλές σε συναδέλφους, να ανταλλάξουν γνώσεις, να βοηθήσουν με τον τρόπο τους σε οποιοδήποτε πρόβλημα και να χτίσουν ένα κλίμα συνεργασίας, αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα αυτής της συμπεριφοράς.

Αναφορικά με τους διευθυντές διακρίνεται αδυναμία παροχής επιβράβευσης στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης εφαρμόζοντας τη νέα γνώση στο σχολείο, καθώς υπάρχει έλλειψη μέσων και αντίστοιχης αρμοδιότητας για τη θέση ευθύνης τους. Φαίνεται όμως να είναι υποστηρικτικοί και να προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να εφαρμόσουν μια νέα γνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καινοτομήσουν.

Η αδυναμία για επιβράβευση από τους διευθυντές οφείλεται στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος που υπάρχει στη χώρα μας. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018) και τον ΟΟΣΑ (OECD, 2017) ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στο να αυτονομηθούν, να αποκτήσουν τις κατάλληλες αρμοδιότητες για το σχολείο τους και να δράσουν κατάλληλα ώστε να το καταστήσουν περισσότερο αποδοτικό.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο δείχνει ότι υφίσταται σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολεία από την ομαδική μάθηση. Η διαφορά ανάμεσα στα μικρότερα σχολεία και στα πολυθέσια είναι κι εδώ εμφανής, αφού στα πρώτα φαίνεται πως η οργανωσιακή μάθηση βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα λόγω των καλών διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σε όλα τα σχολεία φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι τυπικοί απέναντι στις υποχρεώσεις τους και στα καθήκοντά τους όσον αφορά τον διοικητικό τομέα, σπάνια επιβαρύνουν ο ένας τον άλλον με αρμοδιότητες και υπάρχει ειλικρινής συζήτηση και διάλογος

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σε θέματα του σχολείου για τα οποία πρέπει να παρθούν αποφάσεις από το Σύλλογο Διδασκόντων, προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη δημιουργία καλής επαγγελματικής σχέσης και καλού σχολικού κλίματος.

Οι διευθυντές δίνουν ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση της τάξης τους, αλλά και για τις δράσεις του σχολείου τους μπορούν ελεύθερα να προτείνουν τις ιδέες τους. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται περισσότερο και πάλι στα μικρότερα σχολεία καθώς ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από λιγότερα μέλη και οι σχέσεις μεταξύ τους είναι περισσότερο φιλικές.

Ωστόσο, σπάνια θα δώσουν πρωτοβουλίες που αφορούν τη διοικητική λειτουργία του σχολείου, αφού σύμφωνα με τους Koutouzis, κ.α. (2008) οι Έλληνες διευθυντές δεν έχουν ουσιαστικές διευθυντικές ευθύνες, αποτελούν μέρος της γραφειοκρατίας του συστήματος, με διοικητική και γραφειοκρατική λειτουργία, για την οποία θέση έχουν μικρή προετοιμασία και εκπαίδευση (OECD, 2017). Οι καθημερινές διοικητικές ανάγκες σε συνδυασμό με την απουσία διοικητικής υποστήριξης, δεν αφήνουν χώρο και χρόνο για αλλαγή.

Η οργανικότητα του σχολείου ωστόσο δεν φαίνεται να επηρεάζει τη διάθεση των διευθυντών για δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο τους, καθώς υπάρχουν ενθαρρυντικοί διευθυντές, αλλά και διευθυντές που κρατάνε ουδέτερη στάση τόσο στα μικρότερα σχολεία, όσο και στα πολυθέσια. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε διευθυντή, όπως οι προσωπικές αξίες, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις και η εμπειρία τους, στοιχεία που τονίζει ο Hallinger (2011) και που αποτελούν πηγές διαφοροποίησης στην ηγετική πρακτική.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης συμφωνούν με τους Di Schiena κ.α.. (2013), Lang (2013), Wofford, Ellinger και Watkins (2014) και στην Ελλάδα οι Koutouzis και Papazoglou (2016), που διαπίστωσαν ότι υπάρχουν ευκαιρίες για άτυπη μάθηση και γνώση καθώς και ότι η μεταφορά τους είναι πιο συχνή σε μη συνηθισμένα, ασταθή, αβέβαια και σύνθετα περιβάλλοντα. Αν λάβουμε υπ' όψιν την τωρινή ελληνική πραγματικότητα θα διαπιστώσουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία αλλάζει συνεχώς ανάλογα με την κυβέρνηση (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012), τα περισσότερα σχολεία είναι άτυπα διαπολιτισμικά λόγω της έντονης μετανάστευσης στη χώρα μας και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφαλείς όσον αφορά τη διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό, είναι σημαντικό να γίνουν αντιληπτά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν τα μικρότερα σχολεία έναντι των πολυθέσιων, όσον αφορά την εν μέρει λειτουργία τους ως οργανισμοί μάθησης. Ο μετασχηματισμός όλων των σχολείων σε

μανθάνοντες οργανισμούς κρίνεται απαραίτητος καθώς είναι αυτή η αλλαγή που θα βελτιώσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θα το βοηθήσει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ραγδαίες αλλαγές και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Κρίνεται απαραίτητο λοιπόν να βρεθούν τα μέσα και οι τρόποι που θα επέλθει αυτή η αλλαγή στα ελληνικά δημόσια σχολεία, η οποία δεν θα στηρίζεται στις φιλικές σχέσεις των εκπαιδευτικών αλλά σε μια κεντρική εντολή και στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

8.3 Περιορισμοί της έρευνας

Το γεγονός ότι τηρούνται οι κανόνες δεοντολογίας στην έρευνα, δεν αποκλείει το γεγονός να υπάρχουν περιορισμοί που μπορούν να βάλουν σε κίνδυνο την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Σε κάθε έρευνα υπάρχουν περιορισμοί που αποδεικνύουν ότι ο κάθε ερευνητής αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα διαφορετικά, όπως και τις δυσκολίες γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας (Patton, 1990 ·Robson, 2010).

Η χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο δημιουργεί περιορισμούς ως προς την εγκυρότητα της έρευνας, επειδή υπάρχει κίνδυνος να υπερτονίζεται ή να υποβαθμίζεται η «αληθινή αξία» κάποιου χαρακτηριστικού. Ένας πρώτος προβληματισμός είναι το κατά πόσο οι ερωτήσεις που τίθενται, φαίνεται ότι μετρούν αυτό που προτίθενται να μετρήσουν. Ένας τρόπος για να γίνονται έγκυρες οι μετρήσεις των συνεντεύξεων είναι να συγκρίνεται η μέτρηση της συνέντευξης με κάποια άλλη μέτρηση που έχει ήδη αποδειχτεί έγκυρη.

Ένας άλλος τρόπος είναι η αποφυγή των μεροληψιών. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει:

- α) να γίνει σωστή διατύπωση των ερωτήσεων, έτσι ώστε το νόημα να είναι απολύτως σαφές,
- β) να υπάρχει σωστή εκπαίδευση, έτσι ώστε ο συνεντευκτής να έχει μεγαλύτερη επίγνωση των πιθανών προβλημάτων,
- γ) να γίνεται συγκρότηση του δείγματος των ερωτώμενων με επιστημονικό τρόπο και τέλος δ) να γίνεται συνταίριασμα των χαρακτηριστικών του συνεντευκτή με εκείνα του δείγματος που θα ερωτηθεί (Cohen & Manion, 1994).

Αρχικά, όσον αφορά την παρούσα εργασία, αυτό που μπορεί να υπονομεύσει την εγκυρότητα της έρευνας είναι το γεγονός ότι η γράφουσα, η οποία σχεδίασε και διεξήγαγε την έρευνα, είναι η ίδια μόνιμη δασκάλα σε Δημοτικό Σχολείο του Ν. Αιτωλοακαρνανίας με δεκαετή προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση. Επομένως, η ίδια έχει ήδη σχηματίσει μια αντίληψη και άποψη για τον τρόπο λειτουργίας των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων και της εκπαίδευσης γενικότερα. Ο περιορισμός αυτός επιβεβαιώνεται κι από την

άποψη ότι σε κάθε έρευνα υπάρχει ένα «εγώ» το οποίο «χρωματίζει» τα όσα διαδραματίζονται στο πλαίσιο της συνέντευξης (Rubin & Rubin, 1995).

Ο κίνδυνος αυτός θα προσπελασθεί με την αποστασιοποίησή της από τα γεγονότα, με τη σωστή διατύπωση των ερωτήσεων, τις προϋποθέσεις που τήρησε για την εξασφάλιση της επιστημονικής δεοντολογίας στην έρευνα και την πρόθεσή της να διενεργήσει τις συνεντεύξεις ως καλή ακροάτρια με αποκλειστική πρόθεση να προβληθεί η αλήθεια των υποκειμένων της έρευνας.

Επίσης, ένας άλλος περιορισμός που αφορά την ερευνήτρια είναι ότι δεν υπάρχει η σωστή εκπαίδευση ώστε να μπορεί να έχει επίγνωση τυχόν προβλημάτων και δυσκολιών, αλλά ενεργεί ατομικά, συλλέγει και αξιολογεί τις πληροφορίες χωρίς κάποια ιδιαίτερη επιστημονική υποστήριξη ή προηγούμενη εμπειρία αντίστοιχου επιπέδου. Ο κίνδυνος αυτός μπορεί να εξαλειφθεί αν η ερευνήτρια δημιουργήσει φιλικό κλίμα με τους ερωτώμενους, αν συνειδητοποιήσει την κατάσταση και τη διάθεσή τους ώστε να αποκαλυφθεί η αλήθεια, να μην αποκρυφθούν στοιχεία που θα προδώσουν την αντικειμενικότητα της έρευνας και δε θα βλάψουν την αξιοπιστία της και τέλος, αν ακολουθήσει πιστά τις οδηγίες της ποιοτικής έρευνας όσον αφορά τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων (Robson, 2010).

Ο τρίτος περιορισμός αφορά τη μη συστηματική δειγματοληψία της παρούσας έρευνας καθώς η μέθοδος επιλογής του δείγματος είναι η σκόπιμη/βολική δειγματοληψία, η οποία δεν είναι σε θέση να εξαγάγει αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και να τα γενικεύσει (Robson, 2010). Ωστόσο, με δεδομένο ότι στην ελληνική βιβλιογραφία είναι λίγες οι έρευνες για τη λειτουργία των δημόσιων Δημοτικών Σχολείων ως οργανισμοί μάθησης, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάση για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου με μια γενικευμένη και πιο αντιπροσωπευτική έρευνα.

Για τους παραπάνω λόγους τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των σχολικών μονάδων, αφού η φύση της ποιοτικής έρευνας είναι να εμβαθύνει στα κοινωνικά φαινόμενα σε βάθος βάσει των εμπειριών που καταθέτουν οι συνεντευξιαζόμενοι και δεν αποβλέπει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008).

8.4 Καταληκτικοί προβληματισμοί

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν προβληματισμοί, οι οποίοι με περαιτέρω έρευνα, ποσοτική αλλά και ποιοτική, θα διαφώτιζαν περισσότερο τα ως τώρα

δεδομένα για τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμοί μάθησης στον ελλαδικό χώρο, αλλά και συγκριτικά με χώρες του εξωτερικού με παρόμοιο σύστημα εκπαίδευσης.

Τα ερωτήματα που προέκυψαν αφορούν τα τρία επίπεδα μάθησης που διερευνήθηκαν και ταξινομούνται ως εξής:

1. Ζητήματα αυτονομίας των σχολικών μονάδων και αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος

- Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως της Ελλάδας, οφείλουμε να διερευνήσουμε ποιες αλλαγές πρέπει να γίνουν, ώστε τα σχολεία να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης.
- Έχοντας ως παράδειγμα αποκεντρωτικά συστήματα άλλων χωρών και τα αποτελέσματά τους, να ερευνήσουμε το κατά πόσο η αποκέντρωση θα βοηθήσει στη βελτίωση των ελληνικών δημόσιων δημοτικών σχολείων, έχοντας υπόψη την ελληνική κουλτούρα και τη μορφολογία της χώρας μας.
- Με δεδομένη την προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας, ποια θα είναι τα απαραίτητα κριτήρια για την επιλογή των κατάλληλων ηγετών/διευθυντών στα ελληνικά σχολεία; Ποιες θα είναι οι αρμοδιότητές τους; Πώς θα γίνει η επιμόρφωσή τους ώστε να διοικήσουν τα σχολεία αποτελεσματικά, να τα βελτιώσουν και να πετύχουν τους στόχους της σύγχρονης κοινωνίας;

2. Ατομική μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

- Μελετώντας τους στόχους του σύγχρονου σχολείου και εστιάζοντας στη φιλοσοφία των οργανισμών μάθησης, οφείλουμε να εξετάσουμε την καταλληλότητα όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία όσον αφορά την επαγγελματική τους εξέλιξη και την παιδαγωγική τους κατάρτιση.
- Έπειτα, γνωρίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα οφείλουμε να ερευνήσουμε τους τρόπους που θα πραγματοποιείται η συνεχής βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τέλος, με ποιον τρόπο μπορεί να γίνει η επιβράβευση των εκπαιδευτικών, ώστε να τους δοθούν κίνητρα για συνεχή ατομική μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη με σκοπό τη βελτίωσή τους, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου.

3. Κουλτούρα του σχολείου

- Η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και διαμοιρασμού των γνώσεων αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης. Πώς θα πρέπει να διαμορφωθεί η σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία ώστε η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου να αλλάξει προς αυτή την κατεύθυνση;
- Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία και η σχέση μονιμότητας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ομαδικής και οργανωσιακής μάθησης, ώστε να μετασχηματιστεί το σχολείο σε μανθάνων οργανισμός;

Η λειτουργία των σχολείων και ο μετασχηματισμός τους σε μανθάνοντες οργανισμούς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, η οποία πρέπει να λάβει υπόψη της παραμέτρους απ' όλα τα επίπεδα του οργανισμού (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό, ευρύτερο περιβάλλον). Για τον λόγο αυτό, η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των τοπικών φορέων κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα ώστε οι αλλαγές που χρειάζονται για τον μετασχηματισμό τους να είναι εύστοχες και αποτελεσματικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρούσου, Α. & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα:ΕΑΠ
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Α δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*.
- Βύσσα, Ε. (2009). Οργανισμοί που μαθαίνουν- Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. *Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*
- Γαβαλάς, Δ. (2003). Το σχολείο ως «Μανθάνων Οργανισμός»: Νέος Τρόπος Ύπαρξης του Σχολείου στην Εποχή της Πληροφορίας, *Ευκλείδης γ' , 60-61, 113-133*
- Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 32-37.
- Cohen, L., Manion, L., (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων
- Ιωσηφίδης, Θεόδωρος (2008) *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*, Μυτιλήνη (2003)

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεδράκα, Κ. (2008), *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*

Κολιάδης, Εμμ. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Ρέππα, Α. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων-Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Mezirow, J.(2006). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος- Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. (μετ. Γ. Κουλαουζίδης), Αθήνα: Μεταίχμιο

Νικολάου, Ι. (2006). *Διοικώντας το Ανθρώπινο Κεφάλαιο*. Ελληνικές Μελέτες Περίπτωσης. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.

ΟΟΣΑ, (2005), *Οι Εκπαιδευτικοί Μετράνε*

ΟΟΣΑ, (2011), *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*

Παπαδόπουλος, Κ. (2017). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας*, Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

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

Πετρίδου, Ε. (2005). *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση*. Στο: Καψάλης, Α. (επιμ.).

Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σελ.183-194

Πουλημένου, Σ. (2019). Το ελληνικό δημόσιο σχολείο ως μανθάνων οργανισμός και ο ρόλος του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών: Πραγματικότητα ή ουτοπία;. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη, Α. (2006), «*Όψεις του Οργανωτικού Σχεδιασμού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του ΥΠΕΠΘ*», Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, σελ 104-116

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*, Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα, σελ.151 – 161

Σαΐτης, Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Από τη θεωρία στη πράξη, Αθήνα

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

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

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Andrews, K. M., & Delahaye, B. L. (2000). Influences on knowledge processes in organizational learning: The psychosocial filter. *Journal of Management studies*, 37(6), 797-810.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People how to learn. *Harvard Business Review*. 69(3), 99–109
- Argyris, C. & Schön, D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective Reading*. Boston, MA: Addison-Wesley
- Argyris, C., & Schön D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bakker, H. (2012). Developmental Education Schools as Learning Organisations. In: B.van Oers (eds), *Developmental Education for Young Children. International perspectives on early childhood education and development*, vol 7. (pp 271-287), Springer, Dordrecht
- Bardwick, J. (1991). *Danger in the comfort zone*. New York: AMAZON
- Brandt, R. (2003). *Is this school a learning organization? 10 ways to tell*. National Staff Development Council.
- Bohmer, R.M. & Edmondson, A. (2001), “Organizational learning and health care”, *Health Forum Journal*, Vol. 44 No. 2, pp. 32-35.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and program planning*, 29(1), 97-104.
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199-208.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101
- Burgoyne, J. (1992). Creating a Learning Organisation. *RSA Journal*, 140(5428), 321-332.
- Cedefop (2011). *Learning while working- Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chermack, T. J., Lynham, S. A., & Van der Merwe, L. (2006). Exploring the relationship between scenario planning and perceptions of learning organization characteristics. *Futures*, 38(7), 767-777.
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Sage.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Davis, D., & Daley, B. J. (2008). The learning organization and its dimensions as key factors in firms' performance. *Human Resource Development International*, 11(1), 51-66.
- Di Schiena, R., Letens, G., Van Aken, E. & Farris, J. (2013). Relationship between leadership and characteristics of Learning Organizations in Deployed Military Units: An exploratory study. *Administrative Sciences*, 3, 143-165. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/admsci3030143>.

- Dixon, N. (1994), *The Organisational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*, McGraw-Hill, Maidenhead.
- Drucker, P. (1992). The new society of organizations. *Harvard Business Review*, 75(5), 19-23.
- Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. & Araujo, L (Eds) (1999). *Organizational learning and the learning organization: Developments in theory and practice*. London: Sage Publications.
- European Commission, (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Retrieved from http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001_0678.pdf
- European Commission (2010). Europe 2020: European strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Commission Communication. Retrieved from http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf.
- European Commission (2018). Teachers and school leaders in schools as learning organizations, Guiding Principles for policy development in school education. Report produced by the ET 2020 Working Group Schools 2016-18.
- Fang, S. C., & Jue-Fan, W. (2006). Effects of organizational culture and learning on manufacturing strategy selection: an empirical study. *International journal of management*, 23(3), 503.
- Fullan, M. G. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College presses.
- Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), pp.744-752.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization, *Harvard Business Review*. 71(4), 78-91

- Garvin, D. A. (2000), *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Geleta, A. & Tafesse, M. (2017). Schools as learning organisations: assessing the organisational learning practices in West Oromia Secondary Schools of Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 12(2).
- Gephart, M.A., Marsick, V.J., Van Buren, M.E. & Spiro, M.S. (1996), “Learning organizations come alive”, *Training and Development*, 50(12), 34-46.
- Goh, S.C. (1998), “Toward a learning organization: the strategic building-blocks”, *SAM Advanced Management Journal*, 63(2), 15-20
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). *Instructional leadership in school contexts*. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.
- Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences*, 14, 58-63.
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11(2), 113-127.
- Hong, J. F., Easterby-Smith, M., & Snell, R. S. (2006). Transferring organizational learning systems to Japanese subsidiaries in China. *Journal of Management Studies*, 43(5), 1027-1058.
- Hoy, W. K. & Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2, 88-115.
- Hung, R. Y. Y., Lien, B. Y. H., Yang, B., Wu, C. M., & Kuo, Y. M. (2011). Impact of TQM and organizational learning on innovation performance in the high-tech industry. *International business review*, 20(2), 213-225.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement*, Buckingham. Philadelphia, Open University Press
- Karsten, S., Voncken, E., & Voorthuis, M. (2000). Dutch primary schools and the concept of the learning organization. *The Learning Organization*, 7(3), 145-156.
- Kikoski, C. K., & Kikoski, J. F. (2004). *The inquiring organization: Tacit knowledge, conversation, and knowledge creation: Skills for 21st-century organizations*. Greenwood Publishing Group.
- Kools, M., & L. Stoll. (2016). "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Koutouzis, E., Kyranakis, S., Mavraki, M., & Verevi, A. (2008). 1 Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leaders.
- Koutouzis E., & Papazoglou A. (2016). *Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization*, XII International Transformative Learning Conference, At Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1993). *Credibility: How Leaders Gain and Lose it, Why People Demand it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as organizational memory. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 332-347.

- Lang, S. (2013). A Study of Leadership Style and Learning Organization in Canadia Bank Plc, Phnom Penh, Cambodia. *Public Administration in the Time of Regional Change*, 13, 111-115. doi: <http://dx.doi.org/10.2991/icpm.2013.20>.
- Larsen, K. (1996), "Learning organizations", available at: <http://home.nycap.rr.com/klarsen/learnorg/> (accessed 5 May 2008).
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organisational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K., Doris, J. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools, in: K. Leithwood & K. S. Louis (Eds), *Organizational learning in schools* (Lisse, Swets & Zeitlinger).
- Leonard- Barton, D. (1992). The factory as learning laboratory, *Sloan Management Review*, Fall, 23-38.
- Louis, K. S. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477-487.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. (1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult education quarterly*, 38(4), 187-198.
- Marsick, V. J., & Neaman, P. G. (1996). Individuals who learn create organizations that learn. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1996(72), 97-104.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1994). The learning organization: An integrative vision of HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1996). Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult learning*, 7(4), 18-20.

- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1997). *Lessons from informal and incidental learning*. In J. Burgoyne, & M. Reynolds (Eds.), *Management learning: Integrating perspectives in theory and practice* (pp. 295-311). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing, Ltd..
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132-151.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as learning communities. In *Reshaping Learning* (pp. 71-88). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 3-14.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32(1), 3-24.
- Moloi, K. C., Grobler, B. R., & Gravett, S. J. (2002). Educators' perceptions of the school as a learning organization in the Vanderbijlpark-North District, South Africa. *South African Journal of Education*, 22(2), 88-94.
- Naot, Y. B. H., Lipshitz, R. & Popper, M. (2004). Discerning the quality of organizational learning. *Management Learning*, 35(4), 451-472.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford, England: Oxford University Press.
- OECD (2016). What makes a school a learning organization – A guide for policy makers, school leaders, and teachers. OECD Publications.
- OECD (2017). Education Policy in Greece- A Preliminary Assessment. OECD Publications.

- OECD (2018a). *The Future We Want- The Future of Education and Skills- Education 2030*. OECD Publications.
- OECD (2018b). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations: Output of the ET2020 Working Group Schools 2016-18*. OECD Publications.
- O’Neil, J. (1995), “On schools as learning organisations: a conversation with Peter Senge”, *Educational Leadership*, 52(7), 20-33.
- Örtenblad, A. (2001), “On differences between organizational learning and learning organization”, *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Örtenblad, A. (2018). What does "learning organization" mean? *The Learning Organization*, 25(3), 150-158.
- Othman, R., & Azuan Hashim, N. (2004). Typologizing organizational amnesia. *The learning organization*, 11(3), 273-284.
- Palos, R., & Veres Stancovici, V. (2016). Learning in organization. *The Learning Organization*, 23(1), 2-22.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and Leadership in the Educational System of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 656-668.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Pedler, M., & Burgoyne, J. G. (2017). Is the learning organisation still alive?. *The Learning Organization*, 24(2), 119-126.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (2000), “Organizational learning: mechanisms, culture, and feasibility”, *Management Learning*, 31(2), 181-196.

- Probst, G., Raub, S. & Romhardt, K. (2000), *Managing knowledge. Building blocks for success*, Chichester, John Wiley & Sons.
- Real, J. C., Leal, A., & Roldán, J. L. (2006). Determinants of Organisational Learning in the generation of technological distinctive competencies. *International Journal of Technology Management*, 35(1-4), 284-307.
- Santa, M. (2015). Learning organisation review—a “good” theory perspective. *The Learning Organization*, 22(5), 242-270.
- Sharrat, L., & Planche, B. (2018). A Symphony of Skills. *The Learning Professional*, 39(1), 26-30.
- Senge, P. M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., and Dutton, J. (2012). Schools that learn (updated and revised): *A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business.
- Shaw, R.B., & Perkins, D.N.T. (1991). Teaching organizations to learn. *Organizational Development Journal*, 9(4), 1-12.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of educational administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (1998). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept To Apply to Schools? *Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education* (Adelaide, Australia, November 29-December 3, 1998).
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

- Snyder, W. M., & Cummings, T. G. (1998). Organization learning disorders: conceptual model and intervention hypotheses. *Human relations*, 51(7), 873-895.
- 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 and Development*, 12(4), 265-281.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91.
- Sun, H. C. (2003). Conceptual clarifications for “organizational learning”, “learning organization” and “a learning organization”. *Human Resource Development International*, 6(2), 153-166.
- Watkins, K.E., & Dirani, K.M. (2013). A Meta- Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162.
- Watkins, K.E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29, 15-29.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993), *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1996). *In Action: Creating the Learning Organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Weldy, T. G. & Gillis, W. E. (2010). The learning organization: variations at different organizational levels. *The Learning Organization*, 17(5), 455-470.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for Learningreengineering'mind sets'. *School leadership & management*, 17(2), 231-244.

- Wester, F., & Jankowski, N. W. (2002). The qualitative tradition in social science inquiry: Contributions to mass communication research. In *A handbook of qualitative methodologies for mass communication research* (pp. 58-88). Routledge.
- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. M. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), 245-260.
- Winkler, K., & Fyffe, S.D. (2016). *Strategies for Cultivating an Organizational Learning Culture*. Metropolitan Housing and Communities Policy Center, Washington: Urban Institute.
- Wofford, G., Ellinger, A. & Watkins, K. (2014). Revising the Watkins and Marsick model. Retrieved from <http://c.ymcdn.com/sites/www.ahrd.org/resource/resmgr/imported/refereedresearchabstract-samplepaper.pdf>
- Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. J. (2004). The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.

Γ. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Νόμος 1566, ΦΕΚ Α'167/30.9.1985 -Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Κεφάλαιο Β', Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Άρθρο 4: «Δημοτική Εκπαίδευση», Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. Α'
- Π.Δ.201/1998, «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. Α'

Υ.Α., ΦΕΚ1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002- Κεφάλαιο Δ: «Διευθυντές, Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων, Διευθυντές, Υποδιευθυντές Σ.Ε.Κ., Υπεύθυνοι τομέων Σ.Ε.Κ.», Άρθρο 27: «Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων», Άρθρο 28: «Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. Α΄

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΗΡΙΟ

Ονομάζομαι Παπαναστασίου Δήμητρα και είμαι δασκάλα, πτυχιούχος του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας. Φοιτώ ξανά στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, αυτή τη φορά, ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Στο πλαίσιο αυτό εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα *«Τα Δημοτικά Σχολεία ως Οργανισμοί Μάθησης: Προϋποθέσεις και Περιορισμοί»*.

Για τη διεξαγωγή της διπλωματικής μου εργασίας χρειάζομαι 10 συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές, που έχουν εμπειρία εργασίας σε ολιγοθέσια, εξαθέσια και πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία. Θα σας παρακαλούσα να συμμετέχετε στην έρευνα δίνοντάς μου μια συνέντευξη. Μπορείτε να απαντήσετε σε όσες ερωτήσεις επιθυμείτε και φυσικά να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή νιώσετε ότι το θελήσετε.

Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Δεσμεύομαι να διατηρήσω την εχεμύθεια και την ανωνυμία σας.

Η συμβολή σας στην έρευνα θα ήταν πολύτιμη, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να υπογράψετε την παρούσα φόρμα συναίνεσης. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση είμαι στη διάθεσή σας.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Ο/Η ερωτώμενος/η

Με εκτίμηση
Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Παπαναστασίου Δήμητρα

Β. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ
<p>A. Πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο «Οργανισμός Μάθησης» και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν;</p>	<p>Ορισμός της έννοιας «Οργανισμός Μάθησης» και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους μέσα σ' αυτόν.</p>
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	
<ol style="list-style-type: none">1. Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»; Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο.2. Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;3. Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;4. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;	
<p>B. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους ως διδάσκοντες και συνάμα ως μαθητευόμενοι στα πλαίσια της επαγγελματικής τους εξέλιξης σε συνάρτηση με το σχολείο;</p>	<p>Διερεύνηση του βαθμού μάθησης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.</p>
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	
<ol style="list-style-type: none">1. Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;2. Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;3. Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;	

<p>4. Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.</p> <p>5. Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;</p>	
<p>Γ. Σε ποιο βαθμό υπάρχει η «ομαδική μάθηση» στις σχολικές μονάδες;</p>	<p>Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε ομαδικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.</p>
<p>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</p>	
<p>1. Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;</p> <p>2. Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;</p> <p>3. Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;</p> <p>4. Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;</p> <p>5. Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;</p> <p>6. Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;</p>	
<p>Δ. Σε ποιο βαθμό υπάρχει «οργανωσιακή μάθηση» στις σχολικές μονάδες;</p>	<p>Διερεύνηση του βαθμού μάθησης σε οργανωσιακό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.</p>
<p>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ</p>	
<p>1. Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;</p> <p>2. Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;</p> <p>3. Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;</p> <p>4. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;</p> <p>5. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;</p>	

Γ. ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Εκπαιδευτικός 1

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Υποθέτω ότι εξετάζουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων...

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο;

Σ' ένα σχολικό περιβάλλον, μελετάμε την αλληλεπίδραση των δασκάλων, τη σχέση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Την επαγγελματική σχέση, δηλαδή τη συνεργασία που έχουν, αλλά και την προσωπική σχέση τους.

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα;

Ναι, πιστεύω ότι ο ρόλος μου θα είναι διαφορετικός.

Τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Τώρα δεν επιβάλλεται η συνεργασία με τους συναδέλφους, αλλά λειτουργείς από μόνος σου. Ενώ, σ' έναν οργανισμό μάθησης αν κατάλαβα καλά, πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων και μεταφορά γνώσης. Τώρα αυτό δεν γίνεται αναγκαστικά, αλλά μόνο οικειοθελώς.

Εσύ θεωρείς ότι συνεργάζεσαι;

Εγώ προσωπικά προσπαθώ να συνεργάζομαι, ζητάω και δίνω βοήθεια σε όλους τους συναδέλφους. Ζητάω βοήθεια για να μαθαίνω...όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, κοινωνικά θέματα όπως με γονείς, με νέους συναδέλφους, για θέματα συμπεριφοράς...

Με ποιους τρόπους συνεργάζεσαι με τους συναδέλφους σου;

Έχω ζητήσει τη γνώμη των συναδέλφων μου για το πώς θα διδάξω κάτι, έχω ζητήσει κι έχω δώσει γραφική ύλη, έχω ζητήσει συμβουλές για το πώς μπορώ να λύσω ένα πρόβλημα στην τάξη μου...

Από την εμπειρία σου στα σχολεία, θεωρείς ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών;

Ναι, στα περισσότερα υπάρχει... Λίγες είναι οι εξαιρέσεις

Πώς θα έκρινες τη συνεργασία των εκπαιδευτικών; Ποια η επαγγελματική τους σχέση;

Η συνεργασία ξεκινάει επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι φίλοι και αν ο χαρακτήρας τους είναι τέτοιος, συνεργάζονται και με άλλους που δεν είναι φίλοι. Με άγνωστους συναδέλφους, που

δεν υπάρχει οικειότητα στην αρχή, η συνεργασία είναι δύσκολη. Μετά από λίγο καιρό συνεργάζεσαι πιο εύκολα.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Ναι, νιώθω ότι η δουλειά μας χρειάζεται συνεχή ανατροφοδότηση. Και η γνώση και το ενδιαφέρον μας...

Τι κάνεις γι αυτό;

Θέλω, αλλά η ζωή δεν με αφήνει! Τίποτα ακόμα, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων...

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Ναι, θεωρώ ότι τους ενθαρρύνει. Πολλοί από αυτούς έχουν οργανώσει ημερίδες, μας ενημερώνουν για τυχόν σεμινάρια που θα ήταν καλό να παρακολουθήσουμε. Γενικά, θεωρώ ότι υπάρχει ενδιαφέρον να μας ενημερώσουν. Σίγουρα όμως δεν μας αποκλείει...

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη;

Ναι, σίγουρα μαθαίνεις...

Ποιες είναι αυτές;

Για παράδειγμα, όταν ξεκίνησα να πρωτοδουλεύω, ένιωθα ότι είχα πολλά κενά. Και στο γνωστικό επίπεδο και στο εκπαιδευτικό, το πώς ξεκίνησα να διδάσκω...σιγά σιγά με την πάροδο του χρόνου νομίζω ότι έχω βελτιωθεί πάρα πολύ. Κι αυτό έγινε μέσα από τη συνεργασία μου με τους συναδέλφους μου, γιατί δεχόμουν την παρατήρηση και τη συμβουλή. Η επαγγελματική μου εξέλιξη οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη συνεργασία με συναδέλφους και όχι σε κάποιο σεμινάριο ή ημερίδα...

Μοιράζεσαι τις εμπειρίες και τις γνώσεις σου με τους συναδέλφους σου;

Ναι, βεβαίως... αν χρειάζονται τη βοήθειά μου σίγουρα θα μοιραστώ τις γνώσεις μου...

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν;

Είναι ανάλογα στον χαρακτήρα του εκάστοτε διευθυντή.

Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Άλλοι παροτρύνουν για νέα πράγματα και καινοτομίες στην τάξη, άλλοι είναι πιο συντηρητικοί. Από την εμπειρία μου νομίζω ότι τελικά μένουμε στο συντηρητικό...

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε;

Πιστεύω πως μπορείς να τα μετρήσεις... ανάλογα και την τάξη βέβαια... Στις μεγαλύτερες τάξεις γίνεται κυρίως με γραπτή αξιολόγηση, τελικά είμαι παραδοσιακός δάσκαλος! (γέλια) αλλά και με άλλους τρόπους. Το βλέπεις πάντως καθημερινά αν τα παιδιά προοδεύουν...Αλλά υπάρχουν στόχοι πιο γενικοί που αφορούν όλα τα παιδιά και στόχοι πιο ειδικοί για κάθε παιδί.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Υπάρχουν συνάδελφοι που μοιράζονται εύκολα αυτό που ξέρουν ή αυτό που μαθαίνουν. Είναι άλλοι που είναι κλειστοί χαρακτήρες και δύσκολα μπορείς να πεις ότι μοιράζονται...Νομίζω όμως ότι περισσότεροι θα μοιραστούν τις γνώσεις τους...

Οι νέες γνώσεις θα υιοθετηθούν από τους συναδέλφους;

Είναι πάλι θέμα χαρακτήρα αυτό.. είναι άλλοι που θέλουν να το κάνουν κι άλλοι που δεν θέλουν. Βέβαια, στην εποχή της τεχνολογίας που ζούμε σήμερα, είναι δύσκολο να μείνεις πίσω από τις γνώσεις.. Νομίζω όμως ότι όσο πιο νέος είναι ο συνάδελφος, τόσο πιο εύκολα δέχεται μια νέα γνώση. Αντίθετα, όσο πιο μεγάλος είναι, τόσο πιο δύσκολα θα δεχτεί να αλλάξει κάποια πράγματα.

Στα ολιγοθέσια σχολεία τι έχεις παρατηρήσει να συμβαίνει;

Με τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση τώρα πια, τα ολιγοθέσια αλλάζουν συνεχώς συναδέλφους, αλλά και πάλι έγκειται στον χαρακτήρα του καθενός. Θεωρώ όμως ότι οι αναπληρωτές είναι πιο δεκτικοί στην αλλαγή από τους μόνιμους, οπότε ναι, συμβαίνει συχνά.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης;

Όχι αναγκαστικά. Οι διευθυντές συνήθως κρατάνε ίσες αποστάσεις απ' όλους τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια πιστεύω πως δεν θα έπρεπε... Δεν έχω παρατηρήσει κάποια επιβράβευση βέβαια

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψή σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, ναι, πολλές φορές. Για παράδειγμα, αναθεώρησα τον τρόπο που είχα όταν ξεκίνησα να διδάσκω στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Αργότερα πήρα συμβουλές κι από άλλους συναδέλφους κι άλλαξα τον τρόπο διδασκαλίας μου κι είχε θετικά αποτελέσματα.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο;

Ναι, για διάφορα θέματα. Είτε διδακτικά, είτε θέματα συμπεριφοράς

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Τη μοιράστηκα ναι, όταν νόμισα ότι έπρεπε να το πω...

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία σίγουρα

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Πρώτα έρχεσαι κοντά σε φιλικό επίπεδο και μετά έρχεται η συνεργασία. Συζητάς τους προβληματισμούς σου, σου λένε τους δικούς τους... Δίνεις μια συμβουλή, δέχεσαι μια συμβουλή...

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας σίγουρα, εξαρτάται από τον άνθρωπο αν θέλει να την παροτρύνει. Ας πούμε, μου έχει τύχει διευθυντής να μας ζητάει να ανεβάζουμε στο blog του σχολείου αυτά που κάνουμε ώστε να είναι εμφανή σε όλους και να παίρνει ιδέες ο ένας από τον άλλον. Όμως δεν έχω παρατηρήσει να παροτρύνουν συχνά οι διευθυντές για συνεργασία.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Νομίζω ναι, γιατί να μην δώσουν; Θυμάμαι ας πούμε μια εκπαιδευτικό που ήθελε να κάνει το μάθημά της με θεατρική αγωγή και παραμύθια, αντί για τα βιβλία της γλώσσας κι ο διευθυντής τον παρότρυνε να το συνεχίσει.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Θεωρώ ότι επειδή έχουμε καλή και φιλική σχέση μεταξύ μας, δεν ασχολούμαστε τόσο πολύ με τους κανόνες, τι πρέπει να κάνεις εσύ, τι πρέπει να κάνω εγώ. Απλά ότι πρέπει να γίνεται στο σχολείο, γίνεται απ' όλους. Συνεργαζόμαστε όλοι, έχουμε φιλικές σχέσεις και όλα πάνε καλά.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Το κλίμα φέτος είναι πολύ καλό. Συνήθως οι συνάδελφοι έχουν καλή διάθεση όμως, υπάρχουν και μικρά προβληματάκια κάποιες φορές, αλλά δεν είναι ο κανόνας αυτός

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Ναι, λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι. Άλλες φορές πλειοψηφώ, άλλες μειοψηφώ. Δεν έχω αναστολές στο να εκφραστώ.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Πιστεύω ειλικρινά, ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν ξέρω κάτω από ποιο πλαίσιο θα γίνει αυτό... υπό την εποπτεία του διευθυντή; Από κάποια πλατφόρμα; Δεν ξέρω πώς... αλλά βοηθάει πάρα πολύ. Κανείς δεν τα ξέρει όλα και πάντα υπάρχει κάτι που μπορούμε να μάθουμε όση εμπειρία και να έχουμε.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό; Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Θεωρώ πως ισχύει, ναι. Από την εμπειρία μου βλέπω ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία συνεργάζονται.

Εκπαιδευτικός 2

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»; Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο;

Οργανισμός μάθησης είναι ένα σύνολο ατόμων, υπηρεσιών, προσώπων... είναι όλα μαζί. Είναι σαν ένα καράβι. Από τον καπετάνιο που είναι ο Προϊστάμενος, από τους δασκάλους, από το σύλλογο γονέων... όλοι. Για μένα οργανισμός μάθησης είναι όλο αυτό παρέα και για να δουλεύει σωστά ο οργανισμός απαραίτητη είναι η συνεργασία όλων αυτών των οργάνων.

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Εγώ είμαι υπέρ της συνεργασίας μεταξύ μας, να ανταλλάσσουμε εμπειρίες και να γινόμαστε καλύτεροι. Θεωρώ πώς αυτό που μου περιέγραψες ως οργανισμό μάθησης, στο σχολείο μου, σε αυτό που βρίσκομαι τα τελευταία χρόνια, υπάρχει. Υπάρχει η ατομική μάθηση κι έπειτα η ανταλλαγή απόψεων και η μεταφορά μάθησης... Πιστεύω ότι εν μέρει το έχουμε υιοθετήσει αυτό και νιώθω τυχερός γι αυτό. Τώρα αν θα μπορούσε να υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό, φυσικά και ναι.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Η εμπειρία μου των 20 χρόνων μου δείχνει ότι περισσότερα πράγματα παίρνω από την αλληλεπίδραση μέσα από τους συναδέλφους και ειδικά νέους, παρά από τα σεμινάρια, τα οποία τα θεωρώ μια κακόγουστη ιστορία. Ελάχιστα σεμινάρια στα 20 αυτά χρόνια είχανε κάτι να μου προσφέρουνε.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων;

Αν το δω σαν σύνολο ναι, αλλά έχει υπάρξει και διεύθυνση που δεν το ενθαρρύνει, να είναι απλά αδιάφορη, αλλά γενικά ναι. Βέβαια αυτό έχει να κάνει με το αν εσύ θέλεις να ενημερώνεσαι και να πας παραπέρα...

Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Όταν μου δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο νιώθω άνετα και μου προωθεί τη συνεργασία και το οποίο δουλεύει ως ένας οργανισμός, όπως αυτό που μου περιέγραψες πριν. Τώρα αν το ένα χέρι πάει αλλού και το άλλο αλλού σίγουρα δεν υπάρχει αυτό που λέμε οργανισμός και δεν λειτουργεί σωστά.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη;

Πιστεύω ναι. Πάντα υπάρχουν ευκαιρίες για να μάθεις. Είμαι άνθρωπος που πιστεύει γενικά ότι ο άνθρωπος μαθαίνει κάθε στιγμή, οπότε κι εγώ μαθαίνω πολλά πράγματα, είτε καλά, είτε κακά. Γιατί το μαθαίνω δεν σημαίνει ότι μαθαίνω μόνο καλά...

Ποιες;

Επειδή ασκώ το επάγγελμα 20 χρόνια τώρα και κάποια πράγματα πρέπει να τα ανανεώσω στο μυαλό μου, χαίρομαι να συνεργάζομαι με νέους συναδέλφους και μαθαίνω καινούριες τεχνικές διδασκαλίας, νέες απόψεις, διαφορετικές πτυχές... αυτό για μένα είναι μια ευκαιρία μάθησης. Θεωρώ ότι δεν είμαι εγώ αυτός που θα μάθει τους νέους συναδέλφους, αλλά αυτοί θα μάθουν εμένα, οι οποίοι είναι νέα παιδιά και πηγαίνουν με την εποχή. Για μένα αυτό είναι

μάθηση, να μαθαίνουν οι παλιοί από τους νέους. Και να μην αναπαράγουν το μοντέλο όπως διδάσκαμε πριν 20 χρόνια... αυτό εμένα μου δίνει μια ευκαιρία να ανανεωθώ.

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Σ' αυτή τη φάση, ναι θεωρώ πως μπορεί να το κάνει. Δεν είναι εκεί το θέμα. Ίσα ίσα θα είναι πρωτοποριακό όποιος το κάνει αυτό. Το θέμα είναι ότι δεν το εμψυχώνει ταυτόχρονα. Δεν στο στερεί κιόλας. Δηλαδή ούτε είναι αρνητική, αλλά ούτε και σε προωθεί προς τα εκεί. Αυτό είναι καθαρά δικό σου θέμα κι έχεις την ευκαιρία να το κάνεις εάν θέλεις. Προσωπικά θεωρώ ότι είμαι ο άρχοντας της τάξης μου, η διεύθυνση δεν με περιορίζει, ίσως επειδή έχουμε και την ίδια ηλικία...αλλά γενικά δεν θεωρώ ότι περιορίζει τους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Η αλλαγή συμπεριφοράς, όχι μόνο γνωστικά, αλλά ως σύνολο. Είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία πρέπει να αξιολογείται συνέχεια.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Υπάρχει διάχυση πληροφοριών και είμαι πολύ χαρούμενος γι' αυτό. Κυρίως μέσα από συζητήσεις γίνεται αυτό σε φιλικό επίπεδο. Ξεκινάει από την καθημερινότητα, από τη σχέση που έχουμε μεταξύ μας και να επεκταθεί στα μαθήματα. Ίσως το διαπροσωπικό κομμάτι, αν έχεις μια υγιή σχέση με τους άλλους, αυτό έχει θετικό αντίκτυπο ακόμα και στην τάξη σου. Το να ρωτήσεις τον άλλον πώς θα μπορούσα να κάνω κάτι καλύτερα, δεν είναι αδυναμία σου, αλλά ίσα ίσα πρέπει να το επιδιώκουμε αυτό το πράγμα. Είμαι αντίθετος με τη λογική που λέει, ντρέπομαι να ρωτήσω. Μπορεί να δω κάτι από μια συναδέλφο που το κάνει καλύτερα από μένα και να θέλω να το υιοθετήσω. Επίσης, βοηθάμε ο ένας τον άλλον στις σχολικές γιορτές, όταν χρειάζεται βοήθεια, στις σχολικές εκδρομές που διοργανώνουμε...

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Δε νομίζω να καίγεται κιόλας να τους επιβραβεύσει! Το θέμα της είναι να γίνεται σωστή δουλειά, να κυλήσει μια καλή επαγγελματική χρονιά και να πάμε όλοι σπίτι μας.

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, εννοείται! Αυτή είναι η ομορφιά της συνεργασίας

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Εννοείται αυτό. Θα ήταν ανόητο στη δουλειά μας να μην το κάναμε αυτό... θεωρητικά, κάποιος με 20 -25 χρόνια υπηρεσίας μπορεί να έχει περισσότερη πείρα από τους νέους συναδέλφους, αλλά υπάρχει αμφίδρομη σχέση και ο ένας μαθαίνει από τον άλλον. Εγώ προσωπικά μαθαίνω από τους πιο νέους. Και χαίρομαι γι αυτό.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, φυσικά. Αυτή είναι η ζωή μου. Επαναπροσδιορίζομαι μέσα στο χρόνο.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Ναι, φυσικά, όπου μπορώ να βοηθήσω και να μοιραστώ πράγματα το κάνω με μεγάλη χαρά.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Τα τελευταία χρόνια θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό, σε σημείο άριστο. Βέβαια πάντα υπάρχουν προβλήματα, εδώ πολλές φορές δεν τα έχεις καλά με τον ίδιο σου τον εαυτό... αλλά υπάρχει ένας πολύ καλός συντονισμός...

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Ναι, πάντα. Αλλά σημασία δεν έχει πάντα μόνο τι θα πεις, αλλά και ο τρόπος που θα το πεις, ώστε να γίνει κατανοητό από τους άλλους. Πιστεύω δηλαδή ότι πολλοί άνθρωποι χάνουν το δίκιο τους και την πειστικότητα των επιχειρημάτων τους επειδή έχουν λάθος τρόπο.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Δεν προσπαθεί κανένας συνάδελφος να καπελώσει τον άλλον, ούτε να τον εκθέσει και πραγματικά είναι ένα περιβάλλον που εμένα μ' αρέσει

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Πιστεύω πως ναι, με αυτά που έχω δει μέχρι τώρα ναι.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Αυτό είναι το ζητούμενο κάθε φορά, και είναι αυτό που ψάχνουμε όλοι αιώνες τώρα... πρέπει να γίνει. Το θέμα είναι πώς θα γίνει αυτό το πράγμα; Ίσως ο καθημερινός αγώνας των δασκάλων και του σχολείου είναι να βρουν πώς θα γίνει αυτό...

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Συμφωνώ απόλυτα, αλλά θεωρώ πώς θα πρέπει να γίνουμε περισσότερο επαγγελματίες σαν εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τις υποχρεώσεις μας όσον αφορά στα παιδιά και όσον αφορά τις γνώσεις μας. Εδώ υπάρχει ένα θέμα όμως, το οποίο συζητώ κατά καιρούς με συναδέλφους... πιστεύω ότι το σχολείο πάει πίσω, γιατί έχει υποβαθμιστεί ο ρόλος μας στην ελληνική κοινωνία, δεν είμαστε πρότυπο για την νέα γενιά, μια νέα γενιά που σαν πρότυπο έχει τα οικονομικά κριτήρια, οπότε εκεί χάνουμε τα λόγια μας. Δεν πρόκειται ποτέ να θέλει κάποιος να γίνει σαν εμάς... να μην μπορεί να πληρώσει το νοίκι του ή να μην μπορεί να κάνει όνειρα, όπως οι νέοι συνάδελφοι που ο μισθός τους είναι αρκετά χαμηλός. Πιστεύω ότι αυτό επηρεάζει πολύ τη λειτουργία του οργανισμού, γιατί οι δάσκαλοι είναι βασικό κομμάτι του οργανισμού. Αυτός είναι ο προβληματισμός μου για το μέλλον του σχολείου, αν ο από κάτω δεν έχει σκοπό να σε ακούσει και δεν σε έχει σε εκτίμηση λόγω χαμηλού μισθού, πώς να του μεταλαμπαδεύσεις τη γνώση σου και πώς μπορείς να τον εξελίξεις;

Εκπαιδευτικός 3

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Αυτό που καταλαβαίνω είναι ότι είναι ένας οργανισμός στον οποίο τα μέλη του, αυτοί που τον αποτελούν, είναι σε μια διαδικασία μάθησης, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, μαθαίνουν μεταξύ τους... κάπως έτσι...

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο.

Στο σχολείο νομίζω όλοι μαθαίνουμε... ο διευθυντής μπορεί να μάθει πολλά πράγματα από τους συναδέλφους του... από τους μαθητές μας μαθαίνουμε... εμείς μεταξύ μας... γιατί το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Όλοι, μεταξύ μας, καθημερινά, δεν ασκούμε απλά την Παιδαγωγική επιστήμη, αλλά έχουμε διαπροσωπικές σχέσεις και οι ίδιοι προσπαθούμε να βελτιώσουμε τον εαυτό μας και να γίνουμε καλύτεροι για μας... για τους μαθητές μας...

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Όχι, δεν θεωρώ ότι ο ρόλος μου θα αλλάξει. Νομίζω όπως είπα και νωρίτερα, ότι όλοι οι δάσκαλοι πρέπει, είναι σωστό να βρισκόμαστε σε μια διαδικασία μάθησης, για να βελτιωνόμαστε αρχικά εμείς...να εξελισσόμαστε και να βελτιώνουμε την εκπαίδευση που παρέχουμε...

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Όπως ορίσαμε στην αρχή τον ορισμό του οργανισμού μάθησης θεωρώ ότι τα σχολεία στα οποία έχω δουλέψει εγώ, και ειδικά αυτό που είμαι τα τελευταία χρόνια λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης...

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Δεν ξέρω τι γίνεται με τα πολυθέσια σχολεία, νομίζω ότι αυτό είναι λίγο δύσκολο να επιτευχθεί, γιατί το πλήθος των εκπαιδευτικών είναι μεγάλο, μπορεί και 30 εκπαιδευτικοί στο σύνολο αν βάλουμε και τις ειδικότητες.. δεν μπορείς εκ των πραγμάτων να επικοινωνήσεις με 30 άτομα, πώς θα γίνει αυτό; Μια χρονιά εμπειρίας μου σε πολύθέσιο σχολείο, μου έδειξε ότι είναι δύσκολο...μια συγκέντρωση του Συλλόγου Διδασκόντων διαρκούσε 4 -5 ώρες, αφού ήθελε ο καθένας 10 λεπτά για να μιλήσει. Ίσως να μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο σε συγκεκριμένες συνθήκες και υπό προϋποθέσεις.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Φυσικά και τη νιώθω, γι' αυτό και κάνω όλα αυτά που ανέφερα στην αρχή. Εμένα με αφορούν τα ποιοτικά πράγματα, δηλαδή αν είναι ένα σεμινάριο το οποίο πραγματικά θα μάθω κάτι, ναι, βεβαίως θέλω να συμμετέχω και νομίζω ότι θα με κάνει κάτι καλύτερο από αυτό που είμαι. Αλλά το να διαθέσω χρόνο για να πάω κάπου που απλώς θα πάρω μια βεβαίωση συμμετοχής ή γιατί διοργανώνει κάποιος σύμβουλος κάτι και χρειάζεται συμμετοχές και δεν θα μάθω τίποτα, όχι δεν με ενδιαφέρει. Αν είναι κάτι ποιοτικό και θα με βοηθήσει να εξελιχθώ, βεβαίως και θα το παρακολουθήσω.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων;

Αυτό είναι ένα θέμα... νομίζω ότι οι διευθυντές που είχα εγώ τουλάχιστον όλοι βοηθούσαν... όλοι θέλουν οι εκπαιδευτικοί τους να είναι περισσότερο μορφωμένοι. Τώρα το κίνητρο του διευθυντή είναι κι αυτό υποκειμενικό...τι κίνητρο μπορεί να σου δώσει ένας διευθυντής για να επιμορφωθείς εσύ;

Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Μπορεί να σε ενημερώσει, να σου πει ότι είναι καλό να το παρακολουθήσεις, αλλά μέχρι εκεί...από εκεί και πέρα δεν ξέρω τι άλλο μπορεί να σου πει για να σε ενθαρρύνει...αλλά νομίζω ότι όλοι οι διευθυντές θέλουν οι εκπαιδευτικοί τους να είναι ενημερωμένοι και καταρτισμένοι και να έρθουν σε επαφή με τη νέα γνώση. Δεν έχω συναντήσει διευθυντή που να το εμποδίζει τουλάχιστον.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Βεβαίως και υπάρχουν... σε καθημερινή βάση θα έλεγα. Μαθαίνουμε από τους μαθητές μας συνεχώς, και πόσο μάλλον στο δικό μας σχολείο, που είναι άτυπα διαπολιτισμικό, βλέπουμε άλλες κουλτούρες και αξίες και από τους συναδέλφους μας για τον τρόπο διδασκαλίας και αντιμετώπισης διάφορων περιστατικών.

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Εγώ προσωπικά εφαρμόζω τις νέες γνώσεις μου όταν μπορώ κι όταν χρειάζεται, γι' αυτό πάω άλλωστε, για να εξελιχθώ. Εμένα πάντως, δεν μου έχει αρνηθεί κάποιος διευθυντής ή δεν με έχει αποθαρρύνει να μην εφαρμόσω τη νέα γνώση στην τάξη ή στο σχολείο. Στο μέτρο του δυνατού πάντα, γιατί και αυτοί έχουν περιορισμένη αρμοδιότητα σε αυτό, γιατί κυρίως την παιδαγωγική καθοδήγηση την είχαν οι σύμβουλοι μέχρι τώρα, επομένως κι αυτοί δεν μπορούσαν να παρέμβουν πολύ σ' αυτό το κομμάτι. Αλλά όποτε τους χρειάστηκα και ότι μπορούσαν να μου το παρέχουν, μου το έδωσαν. Δεν είχα ποτέ πρόβλημα. Οπότε θα έλεγα, ναι...

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Χμ, πώς μπορείς να μετρήσεις εάν ένα παιδί έχει βελτιωθεί; Οι στόχοι νομίζω δεν χρειάζεται να είναι γραμμένοι σ' ένα χαρτί, οι στόχοι είναι πάντα μέσα στο μυαλό σου, τα παιδιά τα έχεις μπροστά σου καθημερινά, βλέπεις τη βελτίωσή τους και κάθε φορά προσαρμόζεις τους στόχους σου, η κάθε μέρα είναι μια διαφορετική μέρα στο σχολείο, μπορεί να σε εκπλήξει ένα παιδί, εκεί που είναι πίσω μπορεί να εκτιναχθεί η απόδοσή του στον γνωστικό τομέα ή σε κάποιον άλλο στόχο που έχεις βάλει... πάντως δε νομίζω ότι τα τεστ και τα διαγωνίσματα είναι ενδεικτικά για να δεις τη βελτίωση. Νομίζω η καθημερινή επαφή με τους μαθητές με βοηθάει να καταλάβω καλύτερα αν έχουν επιτευχθεί κάποιοι στόχοι.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Βεβαίως... εγώ προσωπικά πάντα συζητώ με τους συναδέλφους μου για κάτι καινούριο που έχω μάθει, για κάτι που άκουσα διαφορετικό ή με ενδιαφέρει. Και ναι, αν κάποιος συμμετέχει σε κάποιο σεμινάριο μετά μας μεταφέρει τη γνώση το σχολείο, συζητάμε μεταξύ μας, διαφωνούμε.. συμφωνούμε... Νομίζω ναι, υπάρχει μεταφορά γνώσης...

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης;

Νομίζω ότι ο κάθε διευθυντής θέλει να προβάλλεται το σχολείο του, να φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του κάνουν πολλά πράγματα με τα παιδιά. Εάν λοιπόν, υπάρχει μια εξωστρέφεια στο σχολείο που σχετίζεται με νέα γνώση και γίνεται αυτό γνωστό στους γονείς ή σε άλλα σχολεία, τότε οι διευθυντές με κάποιο τρόπο θα επιβραβεύσουν τους εκπαιδευτικούς τους. Κι αυτή βέβαια έχουν περιορισμένα μέσα για να το κάνουν αυτό. Όταν δεν υπάρχει εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας, σίγουρα είναι πιο περιορισμένη η επιβράβευση. Εντάξει, υπάρχουν και κάποιοι που έχουν τα θέματά τους, αλλά είναι λίγοι...

Με ποιον τρόπο;

Αυτό που θα μπορούσε να πει είναι ένα μπράβο στους εκπαιδευτικούς δύο τάξεων που συνεργάζονται, ή θα μπορούσε να ενημερώσει τους γονείς γι' αυτή τη συνεργασία, οπότε να φανεί ότι το σχολείο δουλεύει.. αυτό... είναι περιορισμένα τα μέσα που έχουν οι διευθυντές, δεν έχουν πολλά περιθώρια. Αλλά είναι σημαντικό να νιώθεις την εκτίμησή του, ένα μπράβο...

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψή σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, φυσικά. Πάρα πολλές φορές. Μπορεί κάποιος να είναι πιο έμπειρος και να με βοηθήσει. Γενικά επειδή είμαι πολύ αγχώδης, χρειάζομαι τη συμβουλή και την καθοδήγηση. Ηρεμώ όταν μαθαίνω ότι ένα περιστατικό έχει συμβεί και σε άλλο συνάδελφο και έχει αντιμετωπιστεί...

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο;

Βεβαίως... εγώ πιστεύω πολύ στην ομάδα...στον Σύλλογο Διδασκόντων... ειδικά εμείς που δεν είμαστε σε σχολεία ούτε πολύ μικρά, ούτε πολύ μεγάλα και σε δύσκολα σχολεία, σε άτυπα διαπολιτισμικά σχολεία... που έχουν δύσκολους μαθητές, με διαφορετικές κουλτούρες και ανάγκες και στηρίζουν όλο το κέφι τους και την ευτυχία τους στο σχολείο...νομίζω ότι

πρέπει να έχουν ισχυρούς Συλλόγους Διδασκόντων, με την έννοια ότι οι δάσκαλοι στηρίζουν ο ένας τον άλλον και βοηθούνε ο ένας τον άλλον... λένε την άποψη τους

Πότε;

Αυτό που με δυσκολεύει περισσότερο είναι η συμπεριφορά των παιδιών και η επικοινωνία με τους γονείς, εκεί υπάρχει ένα θέμα.. τα τελευταία χρόνια οι γονείς έχουν γίνει πολύ επεμβατικοί στο σχολείο, νιώθω ότι δεν μας ακούνε και δεν μας αφήνουν να κάνουμε τη δουλειά μας όπως πρέπει να τους τονίζουμε συνεχώς και συνεχώς, πως εμείς ότι κάνουμε το κάνουμε για το καλό του παιδιού. Πολλές φορές λοιπόν μας φέρνουν στα όριά μας. Ή η αντίδραση ενός παιδιού... εκεί πρέπει να ηρεμήσουμε, να δούμε τα πράγματα πιο ήπια και εκεί είναι νομίζω που οι συναδέλφοί μας πάντα μας ηρεμούν, μας βοηθούν και μας κάνουν να δούμε από μια άλλη οπτική το γεγονός ώστε να το αντιμετωπίσουμε

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, ναι σίγουρα. Προσπαθώ να υιοθετώ τους νέους τρόπους που μαθαίνω.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Πάντα ότι ξέρω ή αν κάποιος συνάδελφος χρειάζεται βοήθεια ή αν καταλάβω ότι θα φανώ χρήσιμη με αυτά που ξέρω θα προσπαθήσω να τους βοηθήσω εννοείται. Βέβαια και μοιράζομαι τις γνώσεις μου.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Υπάρχει συνεργασία με διάφορους τρόπους.. αρχικά με την επικοινωνία, ανταλλάσσουμε τις απόψεις μας, ακούμε τους άλλους, μιλάμε για τα παιδιά, για τον τρόπο διδασκαλίας μας, για όλα αυτά που μας συμβαίνουν στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό για πιο προσωπικά θέματα. Προσφέρουμε τη βοήθειά μας σε σχολικές γιορτές αν κάποιος συνάδελφος τη χρειαστεί, μοιραζόμαστε υλικό, αποφασίζουμε όλοι μαζί για τις δράσεις του σχολείου, κάνουμε συνεργατικά project...

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Όταν ο διευθυντής θυμάται από που ξεκίνησε και ότι κάποτε βρισκόταν κι αυτός σε τάξη, θεωρώ ότι βρίσκεται κοντά στους συναδέλφους του και προωθεί τη συνεργασία. Εμένα μόνο τέτοιοι διευθυντές μου έχουν τύχει.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Τις περισσότερες φορές υπάρχει ένας δημοκρατικός τρόπος για να πάρουμε μια απόφαση, συζητάμε όλοι μαζί και το αποφασίζουμε όλοι μαζί. Ο διευθυντής σίγουρα θα δώσει μια

κατεύθυνση, την οποία αυτός θεωρεί σωστή. Τώρα αν θα τη δεχτεί ή αν θα την απορρίψει ο σύλλογος εξαρτάται.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Είναι πολύ καλή. Ο καθένας ξέρει τα όριά του, είμαστε όλοι επαγγελματίες, κάνουμε τη δουλειά μας, προσπαθούμε ο ένας να βοηθήσει τον άλλον και νομίζω ότι το αποτέλεσμα βγαίνει καλό.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Τα τελευταία υπάρχει ένα πάρα πολύ καλό κλίμα μεταξύ μας στο σχολείο, ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι πολύ ενωμένος και ο ένας βοηθάει τον άλλον και νιώθω πολύ τυχερή γι' αυτό.

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Α! Αυτό είναι το μόνο σίγουρο. Νομίζω ότι όταν λες κάτι χωρίς δόλο και θέλεις το καλό του σχολείου και της δουλειά σου και των παιδιών, νομίζω ότι δεν έχεις κανένα ζήτημα.

Εκπαιδευτικός 4

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Δεν ξέρω... κάποιον οργανισμό που να μας δίνει εφόδια ώστε να μαθαίνουμε κάποια πράγματα σχετικά για τη δουλειά μας;

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο;

Ότι το σχολείο προσφέρει στους μαθητές του τις απαραίτητες γνώσεις, όχι μόνο μαθησιακά, αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο, ουσιαστικά τους παρέχει τα εφόδια για να προχωρήσουν.

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Γενικότερα, πιστεύω ότι όταν ένας δάσκαλος θέλει να προσφέρει στους μαθητές του το κάτι παραπάνω και να λάβει κάποια παραπάνω γνώση ώστε να την διοχετεύσει και να τη

μεταδώσει. Δεν έχει σχέση αν το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης ή όχι...έχει σχέση με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού. Σίγουρα βέβαια σ' αυτό βοηθάει η νοοτροπία του σχολείου αν δηλαδή ενισχύει την επικοινωνία. Εμένα ο ρόλος μου δεν θα άλλαζε όχι...

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Πιστεύω πώς σίγουρα το σχολείο οφείλει να εκσυγχρονιστεί και να ακολουθήσει τα νέα πρότυπα, τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και της ζωής, αλλά, δεν αποκλείω τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, ούτε τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Νομίζω ότι όλα χρειάζονται και ότι ο συνδυασμός αυτών θα φέρει τη βελτίωση και το σχολείο θα είναι ένας οργανισμός μάθησης. Γιατί δεν πρέπει να αποκλείουμε τίποτα. Πιστεύω ότι όλο αυτό έχει να κάνει με τις δομές και τις υποδομές, γιατί θεωρώ πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θέλουν να κάνουν πράγματα στο σχολείο και να προσφέρουν. Αλλά σε πολλούς δεν δίνεται η υλικοτεχνική υποδομή και ευκαιρίες για κάτι τέτοιο. Πιστεύω δηλαδή ότι δεν έχει να κάνει μόνο με την ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού, το πόσο θέλει να συμμετέχει σε σεμινάρια ή να κάνει ένα μεταπτυχιακό, αλλά έχει να κάνει με το τι του προσφέρει το ίδιο το κράτος.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Θεωρώ ότι συμβαίνει κατά βάση, αλλά νομίζω ότι έχουμε ακόμα μέλλον ώστε τα σχολεία να λειτουργήσουν όλα ως οργανισμοί μάθησης. Σίγουρα όμως είναι θετικό ότι τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν κάτι τέτοιο.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Χμ, ναι... αλλά ανάλογα το αντικείμενο νομίζω... θα με ενδιέφερε ας πούμε να μάθω το πώς να διαχειρίζομαι καλύτερα κάποιες καταστάσεις...όχι τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά ναι.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Δεν παρακωλύει την συμμετοχή μου σίγουρα, αλλά δε νιώθω ότι με ενθαρρύνει κιόλας ή με ωθεί σε αυτό με κάποιον τρόπο.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Ναι, σίγουρα υπάρχουν, αφού κυκλοφορούν αρκετά σεμινάρια στα οποία όποιος θέλει μπορεί να συμμετέχει. Απλώς από εκεί και πέρα έγκειται στον καθένα το τι θέλει να κάνει και στο κατά πόσο θεωρεί ενδιαφέρον το εκάστοτε θέμα. Υπάρχουν ευκαιρίες όμως, ναι. Τα σεμινάρια των συμβούλων και του Οδυσσέα σε ευρύτερο πλαίσιο. Αλλά σε πλαίσια σχολείου ότι έχω παρακολουθήσει δεν θεωρώ ότι μου προσέφεραν το κάτι παραπάνω. Θεωρώ ότι ανακυκλωνόμαστε σε πράγματα που ήδη ξέρουμε.

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Πιστεύω πως ναι, τους στηρίζει. Για παράδειγμα, έχουμε σε δύο αίθουσες διαδραστικούς πίνακες και η διευθύντρια έχει δώσει το ελεύθερο σε όλους τους εκπαιδευτικούς να τους χρησιμοποιούν όταν τους χρειάζονται και δεν ενοχλούν τα άλλα τμήματα.

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Νομίζω κυρίως γίνεται με τα τεστ αξιολόγησης, αλλά γενικότερα βλέπω την πρόοδο τους καθημερινά μέσα από τις ασκήσεις που τους βάζω με επίπεδα δυσκολίας στα φύλλα εργασίας, το πώς λαμβάνουν τις οδηγίες, το πώς διαβάζουν σε σχέση με την αρχή. Θέλω να πω δηλαδή ότι η αξιολόγηση έρχεται μέσα από την καθημερινή τριβή με τους μαθητές μου, δεν έχω κάποιο μέσο απαραίτητα.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Ναι, υπάρχει. Κάποιοι συνάδελφοι που προχωρούν σε νέες προσεγγίσεις τις διδασκαλίας ενημερώνουν και τους υπόλοιπους για το τι έχουν κάνει και τους δίνουν το ελεύθερο να χρησιμοποιήσουν κι εκείνοι κάποια παρόμοια μέθοδο. Τους δίνουν τις ιδέες, ακόμα και το υλικό τους για να το χρησιμοποιήσουν.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Όχι, νομίζω δεν υπάρχει κάτι... ίσως πέρα από κάτι προφορικό

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψή σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, σίγουρα γιατί πολλές φορές μέσω της αλληλεπίδρασης μπορείς είτε να επιμένεις σε κάτι που θεωρείς σωστό, είτε να αναθεωρήσεις την άποψή σου.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο;

Ναι, φυσικά. Γενικά είμαι υπέρ της άποψης να είναι ανοιχτή η τάξη μας στους άλλους συναδέλφους, να λέμε τους προβληματισμούς μας, να λέμε τις απόψεις μας, να δεχόμαστε τις απόψεις των συναδέλφων, γιατί μπορεί πραγματικά να υπάρξει κάποια πολύ καλή ιδέα που δεν την έχουμε σκεφτεί οι ίδιοι, ώστε να την υιοθετήσουμε και να κάνουμε καλύτερα τη διδασκαλία μας.

Πότε;

Για παράδειγμα, πίστευα ότι οι μαθητές μου δεν μπορούν να μάθουν κάτι, τώρα δεν θυμάμαι τι ήταν ακριβώς, και μετά που το συζήτησα με τους συναδέλφους και μου έδωσαν κάποιες νέες ιδέες, τις υιοθέτησα στη διδασκαλία μου και βγήκε ένα θετικό αποτέλεσμα.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι... όχι τόσο νέα γνώση, αλλά μια οπτική που εκείνη τη στιγμή δεν την είχα σκεφτεί...

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Ναι, μου έχει συμβεί αρκετές φορές.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Υπάρχει συνεργασία στο σχολείο με διάφορους τρόπους...μέσα από τη συζήτηση, με την ανταλλαγή υλικού. Έχει τύχει ο ένας εκπαιδευτικός να μπει σε τάξη συναδέλφου για να παρακολουθήσει το μάθημα του άλλου, να μου δώσουν συμβουλή ή να βοηθήσουν στην εργασία που είχα με τα παιδιά, όπως μια κατασκευή ή μια άσκηση όπου κάποιο παιδί έμεινε πίσω.

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Νομίζω ότι είναι ουδέτερη... ούτε την ενθαρρύνει, αλλά ούτε την εμποδίζει. Βασικά νομίζω ότι αν δει κάτι που της αρέσει σαν ιδέα, μπορεί μετά και να την υιοθετήσει.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Ναι, θεωρώ πως δίνεται η δυνατότητα...

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Επειδή στο συγκεκριμένο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, αν όχι όλοι, οι περισσότεροι, οπότε επειδή ακριβώς είναι καλό το κλίμα βγαίνει και προς τα

έξω αυτό. Κι γι' αυτόν ακριβώς το λόγο μπορείς να μοιραστείς τη γνώση και τους προβληματισμούς σου άνετα και τις εμπειρίες και να δεχτείς και μια συμβουλή.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Πολύ καλό... υπάρχει ο απαραίτητος επαγγελματισμός. Σε λογικά πλαίσια, θέλω να πω υπάρχουν και συγκρούσεις, αλλά ελάχιστες, δεν χαλάνε το κλίμα...

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Όχι πάντα, γιατί η γνώμη μας μπορεί να έχει να κάνει με την ενόχλησή μας από τη συμπεριφορά κάποιου συναδέλφου και για να μην έρθω σε ρήξη να μην το αναφέρω. Βέβαια θα προσπαθήσω να πω τη γνώμη μου πάνω στο κεντρικό θέμα συζήτησης, αλλά δεν θα θελήσω να πω ξεκάθαρα το αν έκανε κάτι σωστά ή λάθος κάποιος συνάδελφος. Αν το θέμα έχει να κάνει με εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι γονείς, τότε θα πω ξεκάθαρα τη γνώμη μου. Αν είναι εσωτερικό θέμα του σχολείου τότε δύσκολα θα πω τη γνώμη μου, γιατί η τριβή είναι καθημερινή και δεν θέλω να έχω συγκρούσεις.

Εκπαιδευτικός 5

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Ίσως είναι τα φροντιστήρια, κάποια ιδρύματα που εξ αποστάσεως σε βοηθάνε να πάρεις κάποια εφόδια μαθησιακά, τα κέντρα απασχόλησης για παιδιά και για μεγάλους και παρέχουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων.

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο.

Είναι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο πέρα από όλη τη μάθηση, συντελείται η κοινωνικοποίηση, αναπτύσσονται οι δεξιότητες των παιδιών, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του έμψυχου υλικού...

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Φυσικά, γιατί σε έναν οργανισμό μάθησης κουβαλάς και το βάρος του να μεταφέρεις και να αποκτήσεις τη γνώση που κουβαλάν άλλοι, όλο το περιεχόμενο των γνώσεων που έχουν επεξεργαστεί. Αν δηλαδή εγώ ήμουν υπεύθυνη να παρακολουθήσω κάτι και μετά να το μεταφέρω στο άλλους, το βάρος είναι πολύ μεγάλο, γιατί πρέπει να το κάνω σωστά, να το

μεταδόσεις σωστά. Δεν είσαι απλά ο εκπαιδευτικός που μεταφέρει τις γνώσεις που έχει μέχρι στιγμής σε φιλικό επίπεδο. Εδώ έχεις έναν άλλο ρόλο...

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Αναμφισβήτητα, ναι. Αυτό που θεωρώ ότι πάσχουμε είναι ότι ακολουθούμε τόσα χρόνια μια ίδια περπατημένη... τα πράγματα όμως εξελίσσονται και δεν γίνεται να μείνουμε σε αυτά που έκαναν οι δάσκαλοί μας κάποτε. Οφείλουμε να εξελιχθούμε κι εμείς και να συμπορευτούμε με τα νέα δεδομένα. Οπότε, σαφώς και θα έπρεπε να είναι στόχος του κάθε εκπαιδευτικού να επιμορφώνεται και να εξελίσσεται και να διαχέει τη νέα γνώση στο σχολείο του.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Θα έλεγα, ναι. Τουλάχιστον να είναι. Θεωρώ ότι όλο αυτό ξεκινάει από τους σχολικούς συμβούλους ή συντονιστές, όπως μετονομάστηκαν. Αν η κεφαλή έχει διάθεση να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν θα το κάνουν.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Φυσικά...κάθε χρόνο το νιώθω και περισσότερο κυρίως γιατί εξελίσσεται και η ίδια η εκπαίδευση. Τα πράγματα δεν είναι ίδια όπως τα αφήσαμε στο Πανεπιστήμιο. Πλέον ο μαθητικός πληθυσμός είναι διαφορετικός, άρα και οι ανάγκες είναι διαφορετικές. Κάθε χρόνο ερχόμαστε αντιμέτωποι με άλλο δυναμικό μαθητικό αλλά και εκπαιδευτικό, όλο αυτό σε κάνει να νιώθεις και λίγο αδύναμος ως προς τον τρόπο που θα αντιμετωπίσεις κάποιες νέες καταστάσεις. Είναι απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωσή μας ώστε να μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις νέες απαιτήσεις του σχολείου. Οπότε ναι, θεωρώ απαραίτητη τη συμμετοχή μας σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Θεωρώ ότι η διεύθυνση είναι το σημαντικότερο πράγμα σ' ένα σχολείο.. είναι αυτός που ηρεμεί τις καταστάσεις, τις προλαμβάνει, τις αντιμετωπίζει. Σίγουρα είναι πρέπει να σε ενθαρρύνει και να σου στέκεται. Γιατί μου έχει τύχει από διεύθυνση να μου αρνηθεί εκπαιδευτικές άδειες για εξεταστική που ήταν απαραίτητες και τις οποίες δικαιούμουν. Εκεί πια θέλεις να κάνεις πράγματα, και πόσο μάλλον για το ίδιο το σχολείο, και σου στέκεται εμπόδιο.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Η αλήθεια είναι ότι κάθε χρονιά είναι διαφορετική. Πέρασα και χρονιά που η διεύθυνση με τράβαγε προς τα πίσω. Φέτος όμως, επειδή δουλεύω σε διαπολιτισμικό σχολείο για πρώτη φορά κι έχω έναν πολύ ενεργό διευθυντή, θεωρώ πως υπάρχουν, ναι. Η καθημερινή αλληλεπίδραση με τα παιδιά σ αυτό το σχολείο είναι από μόνη της ένα σεμινάριο. Τις γνώσεις που έχεις πάρει από σεμινάρια τις κάνεις ακόμα πιο δυνατές μέσα από την εμπειρία σου εφαρμόζοντάς τες. Άρα, ναι, θεωρώ ότι ο σχολικός χώρος σου δίνει τη δυνατότητα για επιμόρφωση και εξέλιξη. Είναι στο χέρι του καθενός το πόσο θα προσπαθήσει. Δεν σημαίνει ότι δύο εκπαιδευτικοί που έχουν τα ίδια πτυχία μπορούν να προσφέρουν τα ίδια πράγματα. Είναι πολλοί που σκέφτονται ότι ο μισθός δεν αλλάζει και είναι χαμηλός ή έχουν επαναπαυτεί στη θέση που έχουν και δεν προσπαθούν για κάτι καλύτερο.

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Ναι... η αλήθεια είναι πως φέτος είμαι τυχερή γιατί ο διευθυντής μου, παρ' ότι είναι μεγάλος σε ηλικία και κάνει και ο ίδιος μεταπτυχιακό, στηρίζει πολύ τους εκπαιδευτικούς. Είναι πολλές φορές που μας ενημερώνει και μας παροτρύνει να παρακολουθήσουμε σεμινάρια, τα οποία πιστεύει ότι θα μας φανούν χρήσιμα. Γενικά προσπαθεί να μας παροτρύνει σε τέτοιες διαδικασίες και από εκεί και πέρα συζητάει πάρα πολύ όταν έχουμε μια νέα γνώση και θέλουμε να την εφαρμόσουμε. Συγκαλεί Συλλόγους γι' αυτό το πράγμα, μας ρωτάει αν θέλουμε να εφαρμόσουμε κάτι νέο και πως θα ήταν καλό να το εφαρμόσουμε όλοι. Πόσο μάλλον σε ένα τέτοιο σχολείο με τέτοιο μαθητικό δυναμικό που η κάθε νέα ιδέα και πρόταση είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων μας ως σχολείο, που είναι κυρίως η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Μας παροτρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς πάρα πολύ, είτε έχουμε τάξη, είμαστε ΖΕΠ, είτε είναι ειδικότητες, να συνεργαζόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας ώστε να ξεπερνάμε τις δυσκολίες που υπάρχουν καθημερινά. Βλέπουμε ότι η εφαρμογή νέων ιδεών και νέων γνώσεων είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα για το σχολείο μας.

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Όσον αφορά την τάξη υποδοχής που έχω εγώ (ΖΕΠ) υπάρχουν από το Υπουργείο κάποια θεσμοθετημένα διαγνωστικά τεστ για να δούμε αρχικά το επίπεδο κι έπειτα την πρόοδο. Από εκεί και πέρα πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει με βάση το υλικό που δουλεύει, αν οι μαθητές προχωρούν και πού υπάρχουν κενά. Στο τέλος κάθε τριμήνου

βλέπουμε ποιους στόχους έχουμε πετύχει και πώς θα προχωρήσουμε από εδώ και πέρα. Αλλά αυτό είναι και κάτι που γίνεται σχεδόν καθημερινά. Προσωπικά εγώ έκανα ανακατανομή στις ομάδες των μαθητών μου, γιατί η πρόοδος των μαθητών γινόταν με διαφορετικό ρυθμό στο κάθε παιδί και δεν μπορούσαν τελικά να συμβαδίσουν.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Αυτό έχει να κάνει καθαρά με τον χαρακτήρα του κάθε εκπαιδευτικού... έχω τύχει σε σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ κλειστοί και όχι μόνο δεν μοιράζονταν το υλικό τους, αλλά το έκρυβαν κιόλας. Αντίθετα, έχω τύχει και σε σχολεία που όταν κάποιος εκπαιδευτικός δοκίμαζε κάτι στην τάξη του και πετύχαινε το μοιραζόταν με τους συναδέλφους του, ώστε να το δουλέψουν αντίστοιχα και οι ίδιοι στην τάξη τους και να πετύχουν κι εκείνοι αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα. Θεωρώ δηλαδή ότι έχει να κάνει καθαρά με το πόσο συνεργάζονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι θέμα προσωπικοτήτων. Στο δικό μου σχολείο ευτυχώς υπάρχει πολύ καλή συνεργασία, υπάρχει μεγάλη βοήθεια και με διαμοίραση νέου και υποστηρικτικού υλικού. Έπειτα όλοι μας, αν έχουμε παρακολουθήσει κάτι νέο, κάποιο σεμινάριο το συζητάμε όλοι μαζί στο σχολείο, το μοιραζόμαστε και βλέπουμε πώς μπορούμε να το εφαρμόσουμε. Τέλος, η σχολική σύμβουλος έχει τύχει να ζητήσει έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολείο σε κάποια ενημέρωση ή σεμινάριο, ο οποίος θα είναι υπεύθυνος να μεταφέρει όσα άκουσε και έμαθε. Για μένα η συνεργασία είναι το Α και το Ω σε ένα σχολείο. Δεν γίνεται να κοιτάμε ατομιστικά τη δουλειά μας, γιατί από τη φύση της είναι ομαδική. Μπορεί ο καθένας να έχει την τάξη του, αλλά είμαστε ομάδα εκπαιδευτικών κι έτσι πρέπει να δουλεύουμε. Έτσι κι αλλιώς στο δημόσιο σχολείο δεν μας ενδιαφέρει να φανούμε κάπου ατομικά, δεν κερδίζουμε κάτι. Επίσης, ο καθένας είναι κάπου καλύτερος και θα πρέπει να προσφέρει την βοήθειά του εκεί που μπορεί, ώστε να καλύψει τα κενά των υπολοίπων.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Φυσικά και υπάρχει, ειδικά φέτος. Εγώ τη νιώθω κυρίως με το να σου σταθεί σε αυτό που προσπαθείς να κάνεις και να μην σου φέρνει εμπόδια ή να μην τα κοροϊδεύει. Το αναφέρω γιατί μου έχουν συμβεί και τα δύο. Να σου συμπαρασταθεί και λεκτικά και πρακτικά. Για παράδειγμα, εμένα ο διευθυντής μου μου είπε χαρακτηριστικά: «ό,τι χρειαστείς από μένα, θα το έχεις». Ακόμα και όταν σου ζητάει ο ίδιος να διαμοιραστείς αυτά που έχεις μάθει με τους

συναδέλφους σου, είναι μια επιβράβευση γιατί δίνει αξία σε αυτό που κάνεις. Και φυσικά όταν πρωτοστατεί ο ίδιος στα σεμινάρια, και συμμετέχει ο ίδιος σε αυτά.

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, φυσικά, πάρα πολλές φορές. Και πάντα, παρόλο που υπάρχει πολύ καλό κλίμα, πάντα υπάρχουν λόγοι για να διαφωνήσεις. Γιατί ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός, μοναδικός, έχει άλλη άποψη. Το θέμα είναι κάθε φορά, να συζητάς με ήρεμο τρόπο, γιατί για μένα ο τσακωμός δεν έχει νόημα, με επιχειρήματα και να καταλήγεις κάπου, σε κάποια λύση. Και να επικρατήσει η πιο δημοφιλής άποψη.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Ναι, έχει τύχει, αρκετές φορές μάλιστα. Θυμάμαι έντονα, πώς μια χρονιά είχε τύχει να έχω διευθυντή, ο οποίος ήταν πολύ άδικος ως προς τον τρόπο που φερόταν απέναντι σε μόνιμους και αναπληρωτές. Εγώ προσωπικά ένιωσα ότι δεν με υπολογίζει σαν εκπαιδευτικό του σχολείου. Ήμουν το παιδί για όλες τις δουλειές, δεν με σεβόταν όταν ήμουν στην τάξη μου, με έβαζε να κάνω όλα τα θελήματα και δεν λάμβανε ποτέ την γνώμη μου σοβαρά υπόψη του. Κρατούσε εμάς τους αναπληρωτές πάντα παραπάνω ώρες, ενώ οι μόνιμοι είχαν σχολάσει. Όταν λοιπόν έφτασα στα όρια μου ζήτησα από όλους τους συναδέλφους να επέμβουν για να αντιμετωπιστεί αυτή η συμπεριφορά. Υπήρξε υποστήριξη, αν και όχι απ' όλους τους συναδέλφους, αλλά τουλάχιστον τέθηκε το θέμα συλλογικά. Βέβαια, δεν άλλαξε κάτι. Ήταν το μοναδικό σχολείο που ένιωσα ότι δεν υπάρχει κανένα είδους συνεργασίας, ούτε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ούτε με τον διευθυντή. Γενικά μια πολύ άσχημη κατάσταση.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, εννοείται. Από και πέρα δυνάμωσα τον εαυτό μου, έμαθα νομικά τι δικαιούμαι και τι όχι και το επέβαλλα, όταν δεν ήταν αυτονόητο για τους διευθυντές και πήγαινε να συμβεί το ίδιο.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Φυσικά. Το μοιράστηκα σε επόμενη χρονιά που συνέβη το ίδιο σε μια άλλη συνάδελφο και ένιωσα ότι έπρεπε να την υποστηρίξω. Έτσι, είπα το δικό μου βίωμα και έβαλα τους συναδέλφους να σκεφτούν μια άλλη οπτική.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Αποφασίσαμε ομαδικά τι project θα κάνουμε με τους μαθητές μας, ώστε να μπορέσουμε να συνεργαστούμε. Επίσης, πραγματοποιούμε προγράμματα με το ειδικό σχολείο, το οποίο βρίσκεται από κάτω μας. Διαμοιράζουμε υλικό, όπως είπα και νωρίτερα. Συνεργαζόμαστε πολύ και με τις ειδικότητες του σχολείου. Είναι πολύ πρόθυμοι όλοι οι συνάδελφοι να βοηθήσουν στα προγράμματα και στην επίτευξη των στόχων μας. Οι στόχοι μας στο διαπολιτισμικό σχολείο απαιτούν συνεργασία, δεν γίνεται να επιτευχθούν από τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά. Επίσης, συνεργαζόμαστε στις διδακτικές επισκέψεις.

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Ενισχύει και βοηθάει τη δουλειά μας όποτε και όπως μπορεί. Είναι πολύ βοηθητικός γενικά.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Ναι, σε πολλά θέματα. Μας δίνει τη δυνατότητα να αποφασίσουμε τι μπορούμε να κάνουμε για κάποιο θέμα και γενικά μας στηρίζει στις αποφάσεις μας, όπως είπα και πριν.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Ο καθένας προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που έχει στην τάξη του και από εκεί και πέρα συνεργατικά βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία και αυτό λύνει πολλά προβλήματα.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Το κλίμα στο σχολείο μου είναι πάρα πολύ καλό. Αυτό μας επιτρέπει στον καθένα να είναι αληθινός και να λέει την γνώμη του χωρίς φόβο. Εννοείται ότι δεν συμφωνούμε σε όλα, αλλά συζητάμε και καταλήγουμε κάπου ομόφωνα.

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Ναι, το κάνω πάντα. Ο καθένας πρέπει να λέει τη γνώμη του και να σκέφτεται ελεύθερα...

Εκπαιδευτικός 6

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Οι οργανισμοί είτε δίνουν οι ίδιοι την εκπαίδευση στους υπαλλήλους τους, είτε τους δίνουν κίνητρα για να το κάνουν οι ίδιοι και να αποκτήσουν νέες ικανότητες και δεξιότητες.

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο.

Ότι η δουλειά του σχολείου δεν είναι μόνο να παρέχει μόρφωση στα παιδιά αλλά να διαμορφώνονται και οι εκπαιδευτικοί.

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Ναι, σίγουρα, γιατί τις παραπάνω γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα αποκτήω θα μπορώ να τις διοχετεύω προς τους υπόλοιπους συναδέλφους, κάτι το οποίο τώρα δεν γίνεται γιατί κανείς δεν ασχολείται με τον άλλον και δεν θεωρεί ότι μπορεί να μάθει κάτι παραπάνω από τον άλλον. Οι περισσότεροι νομίζουν ότι τα ξέρουν όλα.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Ναι, εννοείται ότι θέλω να εξελίσσομαι. Έχω κάνει την επιμόρφωση Β1 επιπέδου, φέτος κάνω ένα σεμινάριο 600 ωρών πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και του χρόνου έχω στο πρόγραμμα ένα μεταπτυχιακό. Αλλά, γενικά, νομίζω ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας και της πληροφόρησης δεν σ' αφήνει πολύ πίσω εάν το επιθυμείς να μαθαίνεις συνεχώς νέα πράγματα.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Όχι, δεν με ενθαρρύνει. Με ενημερώνει απλά ηλεκτρονικά για τυχόν σεμινάρια που γίνονται.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Όχι, δε νομίζω ότι μας παρέχονται ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο...

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν;

Κοίτα να δεις τι γίνεται με αυτό. Θα πάρω το ρίσκο για να εφαρμόσω κάτι νέο, δεν μου έχουν αρνηθεί ποτέ, αλλά δεν νιώθω ότι με υποστηρίζουν κιόλας... Βέβαια, αν το ρίσκο πετύχει, τότε θα με στηρίξει σ' αυτό η διεύθυνση. Αν δεν πετύχει τότε θα είμαι μόνος μου σ' αυτό.

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Διάφορα φύλλα αξιολόγησης, τεστάκια, διαγωνίσματα...

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Όχι απ' όλους. Εξαρτάται τον εκπαιδευτικό. Οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί, περίπου ως 35 χρονών, το κάνουμε αυτό. Θα συζητήσουμε για κάτι που μάθαμε ή που δοκιμάσαμε.. από τους παλιούς δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Όχι και δε νομίζω ότι όποιος εξελίσσεται στη δουλειά του το κάνει για την επιβράβευση από τον διευθυντή ή από τους γονείς... το κάνει επειδή θέλει ο ίδιος να εξελιχθεί και να βελτιώσει τον τρόπο που κάνει ο ίδιος το μάθημά του.

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, πολλές φορές συμβαίνει αυτό. Για παράδειγμα, έχω ένα παιδί στην τάξη, το οποίο είναι πολύ αδιάφορο και μόνο που δεν κοιμάται για να πω την αλήθεια. Ενώ δοκίμασα πολλά πράγματα για του τραβήξω το ενδιαφέρον, δεν είχα αποτέλεσμα. Ύστερα από συζήτηση με συναδέλφους του σχολείου μου, αλλά και άλλους εκτός σχολείου, μου δόθηκαν κι άλλες εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες τελικά βελτίωσαν την κατάσταση του παιδιού. Είδα ότι εκεί που είχα απελπιστεί ότι τελικά δεν γίνεται τίποτα, οι γνώμες των συναδέλφων βοήθησαν πολύ και αρχίζει και φαίνεται η διαφορά στο παιδί.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Ναι, όταν έχω κάποιο πρόβλημα στην τάξη θα το μοιραστώ με τους συναδέλφους μου που θέλουν να με ακούσουν και να μου προσφέρουν βοήθεια και θα ζητήσω τη συμβουλή τους για το πώς μπορώ να το διαχειριστώ. Και εννοείται ότι θα το δοκιμάσω αυτό που θα μου πουν.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, φυσικά κι έχω αποκτήσει νέα γνώση. Έμαθα νέους τρόπους διαχείρισης για τους μαθητές που είναι αδιάφοροι και αντιδραστικοί.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Η αλήθεια είναι ότι απλά συζήτησα με τους ίδιους συναδέλφους τα αποτελέσματα που είχαν οι δράσεις που έκανα. Παρατήρησαν κι άλλοι την αλλαγή, αλλά κανένας συναδέλφος δεν

ρώτησε να μάθει τι συνέβη, οπότε δεν θεώρησα ότι έπρεπε να πω κάτι παραπάνω. Γενικά όμως μου αρέσει να μοιράζομαι τις εμπειρίες μου.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Συζητάμε και ανταλλάσσουμε απόψεις... με την δασκάλα της ΣΤ αποφασίσαμε συνεργατικά να πάρουμε μέρος στον διαγωνισμό της φυσικής. Συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν κοινή γιορτή ή για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις...

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Ο διευθυντής γενικά θέλει να συνεργαζόμαστε, αλλά προσπαθεί να αποφύγει οποιαδήποτε εμπλοκή σε αυτό.. αν χρειαστεί να κάνει κάτι θα το κάνει, αλλά προτιμά να μην χρειαστεί. Μας αφήνει ελεύθερους να κάνουμε αυτό που θέλουμε, αλλά ξέρουμε ότι αποφεύγει έξτρα δουλειά.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Ναι, μας έχει δώσει μεγάλη ελευθερία στο να παίρνουμε πρωτοβουλίες.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Δεν θεωρώ ότι υπάρχει διαφορά ή κάποιος ξεχωρίζει από τον άλλον σ' αυτό το σχολείο. Το κλίμα παραείναι φιλικό γενικά, δε νομίζω ότι υπάρχει αυτή η έννοια... τηρούμε τους κανόνες, κάνουμε τη δουλειά μας, αλλά υπάρχει άνεση και φιλικότητα, δεν είναι ατομικιστικό το κλίμα, σκεφτόμαστε συλλογικά.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Το κλίμα είναι φιλικό, δεν υπάρχουν έχθρες και αντιπαλότητες...

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Επίσημο Σύλλογο δεν κάνουμε ποτέ. Καθόμαστε στο παγκάκι και συζητάμε! Αλλά ναι, λέω πάντα ελεύθερα τη γνώμη μου και νομίζω ότι αυτό συμβαίνει από όλους... συζητάμε πολύ άνετα. Και νιώθω ότι η γνώμη του καθενός μετράει ισάξια στον σύλλογο.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Ναι, εννοείται αυτό. Δεν γίνεται εμείς που παρέχουμε τη μόρφωση και την εκπαίδευση να μην την δεχόμαστε για μας. Εννοείται ότι πρέπει να εξελισσόμαστε εμείς και μαζί και το σχολείο και η ποιότητα που κάνουμε τη δουλειά μας θα βελτιωθεί.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Δεν συμφωνώ απόλυτα με αυτό. Θεωρώ πώς αν ένα σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης αυτό συμβαίνει επειδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να εξελιχθούν και να συνεργαστούν. Είναι στην καλή τους διάθεση αυτό, στο φιλότιμο, όπως πάντα και όχι θεσμοθετημένο. Δε νομίζω ότι το σχολείο από μόνο του προτρέπει τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το κομμάτι.

Εκπαιδευτικός 7

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Όπως μπορώ να το σκεφτώ τώρα, ίσως είναι μια διαβίου μάθηση... Αφού ολοκληρωθεί η βασική εκπαίδευση και το Πανεπιστήμιο, όσοι το ακολουθήσουν, ή μια πιστοποίηση... θεωρώ ότι ο οργανισμός μάθησης δεν σταματάει στο σχολείο...

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο;

Ως ένα θεσμό μέσα από τον οποίο τα παιδιά εκπαιδεύονται και σε επίπεδο τρόπων και σε επίπεδο γνώσεων που θα τους προετοιμάσει για την κοινωνία των πολιτών, να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι πολίτες.

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Αλλά γενικότερα επειδή πάντα προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους, ό,τι καινούριο μαθαίνω ή ό,τι βλέπω ότι οι άλλοι το ξέρουν καλύτερα από μένα, είτε σε επίπεδο γνώσεων είτε σε επίπεδο υλικού στο σχολείο, πάντα θέλω κι εγώ να το δίνω το υλικό μου, αλλά και να το παίρνω από αυτούς, οπότε, ίσως σε ένα επίπεδο το καταφέρνω να δουλέψω σαν ένα οργανισμό μάθησης. Βέβαια αυτό γίνεται υπό συνθήκες, δηλαδή για να μαθαίνεις και να διαμοιράζεις υλικό που αφορά τη δουλειά σου, πρέπει να θέλουνε και οι άλλοι εκπαιδευτικοί να το κάνουν αυτό, δηλαδή προϋποθέτει όλοι να έχουμε μια τέτοια συμπεριφορά και διάθεση.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Εγώ θεωρώ ότι προσπαθώ να κάνω αυτό που περιέγραψες στον μέγιστο βαθμό. Προσπαθώ δηλαδή να συμμετέχω στα σεμινάρια που κάνει κάποιος σύμβουλος ή οτιδήποτε άλλο πέσει στην αντίληψή μου, ακόμα και διαδικτυακά. Προσπαθώ να ενημερώνομαι γενικά. Πρόσφατα έκανα και μια πιστοποίηση, η οποία δεν ήταν δωρεάν. Η ίδια θέλησα να πάρω κάποιες γνώσεις και να εξελιχθώ.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Η αλήθεια είναι στο σχολείο μας γίνονταν πολλά τέτοια σεμινάρια, αλλά δεν ξέρω αν ήταν πρωτοβουλία της συμβούλου ή του διευθυντή μας ώστε να γίνονται στο δικό μας σχολείο. Γενικότερα ο διευθυντής ανακοίνωνε ότι γίνονται σεμινάρια, αλλά αυτά δεν είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα. Σε μας τονίζοταν περισσότερο γιατί γινόταν στο δικό μας σχολείο και έπρεπε να έχουμε παρουσία ως σχολείο. Αλλά δεν μας είπε ποτέ ο διευθυντής μας «ελάτε γιατί έχετε ανάγκη για επιμόρφωση», αλλά γιατί «γίνεται στο σχολείο μας».

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Στο σχολείο υπήρχαν ευκαιρίες για επαγγελματική επιμόρφωση, όμως με την κατάργηση του θεσμού των σχολικών συμβούλων δεν έχει γίνει κανένα σεμινάριο από την αρχή της χρονιάς, γιατί όλα γίνονταν υπό την εποπτεία της. Τα προηγούμενα χρόνια γίνονταν σεμινάρια από τα κέντρα πρόληψης, τα τελευταία 2 έγιναν μόνο για τα νηπιαγωγεία. Αυτή την περίοδο δεν υπάρχουν σεμινάρια για να παρακολουθήσουμε.

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Γενικότερα θεωρώ ότι υπάρχει ελευθερία... μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το εργαστήρι της πληροφορικής όποτε το χρειαστούμε και θέλουμε να πραγματοποιήσουμε κάποια σεμινάρια διδασκαλίας, εφόσον είναι ελεύθερο. Η αλήθεια είναι ότι το συγκεκριμένο σχολείο δεν παρέχει την υποστήριξη των τεχνολογικών αυτών μέσων, δηλαδή δεν υπάρχει η δυνατότητα να συνδέσεις ακόμα και το δικό σου λάπτοπ και συνδεθείς στο ίντερνετ, όπως σε άλλα σχολεία. Γενικά μας δίνει την ελευθερία να αποφασίσουμε, μας λέει «σκεφτείτε και προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης ή σχέδια δράσης για το τάδε θέμα», όπως έγινε και πρόσφατα με κάποιο θέμα συμπεριφοράς που είχαμε. Όμως, δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή για να στηρίξεις κάποια καινοτόμα δράση. Γενικότερα όμως υπάρχει συζήτηση.

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Η αλήθεια είναι ότι η σύμβουλος που είχαμε είχε θεσπίσει ένα πακέτο με ασκήσεις, ώστε να ελέγχουμε κάθε φορά το επίπεδο των γνώσεων ενός παιδιού που παίρναμε για ενισχυτική. Όταν παίρνω ένα τμήμα για πρώτη φορά προσπαθώ να εφαρμόσω τέτοιες ασκήσεις για να με βοηθήσει να καταλάβω το επίπεδο των παιδιών. Από εκεί και πέρα και ανάλογα με τους στόχους που έχω θέσει ανά τρίμηνο, μέσω των επαναληπτικών τεστ ελέγχω την επίδοση. Δεν είναι φυσικά μόνο οι γνωστικοί στόχοι που πρέπει να έχει κάθε παιδί αλλά και οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ανάλογα με την ηλικία του. Επίσης, οι στόχοι είναι και ατομικοί, δεν μπορώ να έχω τις ίδιες απαιτήσεις απ' όλα τα παιδιά, ούτε να ζητάω να έχουν τα ίδια αποτελέσματα από τη στιγμή που έχουν άλλη έναρξη τον Σεπτέμβριο.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Στην τάξη που εγώ έχω είναι 3 τμήματα, μεταξύ των 3 εκπαιδευτικών, υπάρχει συνεργασία. Όχι μόνιμη, αλλά αν ζητήσω κάτι μπορώ να το έχω. Κι εγώ η ίδια όμως από την αρχή της χρονιάς φροντίζω να δίνω το υλικό μου για να δείξω ότι υπάρχει αυτή η διάθεση για συνεργασία. Με κάποιον άλλον εκπαιδευτικό δεν υπάρχει αυτή η συνεργασία. Θεωρώ πως στο δικό μας σχολείο, επειδή οι περισσότεροι είναι μεγάλοι σε ηλικία, είναι λίγο πριν τη σύνταξη, έχουν διαμορφώσει το υλικό τους και έχουν και το δικό τους προσωπικό χαρακτήρα στον τρόπο που διδάσκουν. Οπότε, ίσως, δεν είναι πολύ πρόθυμοι να εντάξουν στο υλικό τους, υλικό από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό και το δικό τους δεν το διαμοιράζουν εύκολα. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου είναι δεκτικοί στο να ακούσουν, αλλά δεν είναι δεκτικοί στο να εφαρμόσουν το κάτι νέο...

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Εγώ δεν έχω εισπράξει επιβράβευση, ούτε έχω δει κάτι τέτοιο. Όταν ρωτήθηκα αν έχω μεταπτυχιακό και απάντησα αρνητικά, αλλά είπα ότι έχω το σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, μου είπε ότι αυτό δεν μετράει και έφυγε.

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Όχι.... Αυτό ίσως συμβαίνει, γιατί πριν να συζητήσουμε ένα θέμα στο Σύλλογο Διδασκόντων, εγώ η ίδια έχω παρατηρήσει καλά το φαινόμενο κι έχω διαμορφώσει την άποψη

μου. Δύσκολα θα αλλάξει η άποψη μου, γιατί φροντίζω να είμαι καλά ενημερωμένη για ένα θέμα πριν το συζητήσω. Θέλω να είμαι προετοιμασμένη σ' ένα Σύλλογο με την άποψη μου και να μην χρειαστεί να ενστερνιστώ την άποψη κάποιου άλλου.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Ναι... πολλές φορές έχω εμπιστευτεί και φίλες μου εκπαιδευτικούς, εντός και εκτός σχολείου, κάποιους που έχουν χρόνια στην εκπαίδευση και τους έχω εμπιστοσύνη, την σύμβουλο και τον διευθυντή. Πριν να προχωρήσω σε μια δράση, έχω ρωτήσει κάποιους ανθρώπους και ψάχνω να βρω την καλύτερη δυνατή λύση. Δεν θα κάνω κάτι χωρίς να πάρω τη γνώμη κάποιων που έχουν περισσότερες γνώσεις και πόσο μάλλον ηγετική θέση στο σχολείο.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, σίγουρα... γιατί όταν μιλάς με ένα άνθρωπο συνομήλικο, με τη σύμβουλο, η οποία έχει πάρα πολλές γνώσεις κι έχει αντιμετωπίσει παρόμοια περιστατικά ή και πιο σοβαρά και τον διευθυντή, ο οποίος λόγω της ηγετικής θέσης, επωμίζεται την ευθύνη να λύσει προβλήματα που αφορούν όλο το σχολείο και όχι μόνο τα τάξης του, φυσικά και μαθαίνεις. Βέβαια, εδώ τίθεται το θέμα αν ο διευθυντής έχει τις γνώσεις και τη διάθεση να βοηθήσει... γιατί μου έχει τύχει διευθυντής να έχει διάθεση και γνώση και διευθυντής που ανάλογα με ποιον μιλούσε άλλαζε διάθεση και γνώμη...

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Ναι, αν κάποιος στο σχολείο με ρωτούσε για το τι έγινε του απαντούσα ειλικρινά. Γενικότερα, δεν κάνω ανακοινώσεις από μόνη μου. Όμως, έχω μοιραστεί και με συνάδελφο εκτός σχολείου που αντιμετώπιζε το ίδιο πρόβλημα, σε φιλικό επίπεδο, τη δική μου εμπειρία ώστε αν μπορέσει να τη βοηθήσει.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Υπάρχει συνεργασία στην αρχή της χρονιάς για να δούμε που θα πάμε εκπαιδευτικές επισκέψεις και περιπάτους με τα τμήματά μας από κοινού. Επίσης συναντιόμαστε πάντα για την διοργάνωση των γιορτών. Πάντα μοιραζόμαστε υλικό και βλέπουμε που ταιριάζει τι. Συνεργαζόμαστε και για τον στολισμό του αμφιθεάτρου. Και φυσικά μιλάμε μεταξύ μας για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε η καθεμία στην τάξη της, έχουμε δηλαδή όλες μια εικόνα για τα άλλα τμήματα. Επίσης, προσπαθούμε να τηρούμε και οι τρεις την ίδια στάση απέναντι στα γεγονότα, όσον αφορά τους μαθητές. ακόμα, έχω δώσει υλικό η μία στην άλλη. Φυσικά

αυτό δεν συμβαίνει με όλες τις τάξεις. Συνάδελφος – φίλη μου έχει εμπιστευτεί ότι η άλλη δασκάλα του τμήματος παίρνει τα παιδιά και εξαφανίζεται και δεν υπάρχει καμία επαφή ούτε για τα μαθήματα. Εγώ πάντως από την εμπειρία μου έχω καταλάβει ότι στον κλάδο μας συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλές σχέσεις εντός και εκτός σχολείου. Υπάρχουν, βέβαια, και εκπαιδευτικοί που έχουν καλή διάθεση για συνεργασία. Στην περίπτωση μου οι άλλες δύο εκπαιδευτικοί είναι πολύ μεγαλύτερες μου, αλλά όταν εγώ έδειξα καλή διάθεση συνεργασίας αυτές ανταποκρίθηκαν θετικά. Αν δεν είχα τηρήσει θετική στάση εγώ, δεν ξέρω πως θα εξελισσόταν και ποια θα ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ μας

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Νομίζω ότι τον διευθυντή τον ενδιαφέρει να μην υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου γιατί είμαστε και πολλοί. Περίπου 23 άτομα. Αλλά από κει πέρα δε νομίζω ότι κάνει κάτι για να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ μας.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Γενικότερα, εγώ παίρνω την πρωτοβουλία και προτείνω αυτό που πιστεύω ότι είναι καλύτερο για την τάξη μου, άσχετα με το ποιον έχω διευθυντή ή σε ποιο Σύλλογο είμαι. Εγώ σαν άνθρωπος είμαι έτσι, δεν κολλάω να πω την άποψη μου για κάτι. Από κει και πέρα όσες φορές χρειάστηκα τη διεύθυνση του τωρινού μου σχολείου, συζήτησα και ακούστηκαν αυτά που ήθελα να πω... αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν ήταν κάποιο θέμα για να πω ότι ήταν δική μου αποκλειστικά απόφαση. Πιο πολύ ενημέρωνα τον διευθυντή για κάτι που θα έκανα, είτε για μια επίσκεψη, είτε για μια δράση και απλά ήθελα να πάρω την έγκριση.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Στο σχολείο μου θεωρώ ότι ο καθένας κάνει τη δουλειά του και φεύγει. Αν κάποιος είναι φίλος γιατί όλοι είναι πάνω από 50 χρονών και γνωρίζονται χρόνια αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Σίγουρα κάποιος μιλάνε περισσότερο μεταξύ τους, αλλά δε νομίζω ότι υπάρχει κάποια ιδιαίτερη αλληλεπίδραση. Αν τύχει οι εκπαιδευτικοί να κάνουν και παρέα εκτός σχολείου, τότε έχω παρατηρήσει ότι η αλληλεπίδραση είναι μεγάλη. Γενικά υπάρχει μια τυπική σχέση. Νομίζω ότι από μια ηλικία και μετά οι άνθρωποι θεωρούν ότι είναι αυθεντίες. Παίρνουν συνήθως κάποιες συγκεκριμένες τάξεις και έχουν την αίσθηση ότι τα ξέρουν όλα και δεν μπορεί κανένας άλλος να τους πει πώς θα τις δουλέψουν. Θεωρώ βέβαια αυτή τη στάση λαθεμένη. Αν και μου έχει τύχει και μικρότερη σε ηλικία συνάδελφο, αναπληρώτρια, να αρνείται οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας. Το καλό βέβαια σε αυτό το σχολείο είναι ότι

συζητάμε και λέμε την άποψη μας και εκτός επίσημου Συλλόγου και συναποφασίζουμε για κάποια θέματα.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Καλό είναι το κλίμα, αρκετά φιλικό. Εντάξει, προσπαθούμε να είμαστε τυπικοί στη δουλειά μας. Δεν είναι εύκολο να συναναστρέφεται με όλα τα άτομα του Συλλόγου, δεν βρίσκεσαι κιόλας μαζί τους συχνά, λόγω ωραρίου.

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Ναι, πάντα. Στους Συλλόγους Διδασκόντων εκφράζουμε ελεύθερα τη γνώμη μας, όποια κι αν είναι αυτή, Κάποιες φορές είμαι με την πλειοψηφία, κάποιες με την μειοψηφία, αλλά αυτό δεν με ενοχλεί καθόλου.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Σίγουρα ένα σχολείο πρέπει να έχει αλληλεπίδραση εσωτερικά. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός και σίγουρα χρειάζεται επιμόρφωση και ανατροφοδότηση, γιατί τα πάντα τρέχουν. Έχουν προκύψει πολλά προβλήματα και οικονομικά και στους θεσμούς. Και γενικότερα πια τα παιδιά έχουν πολλές ανάγκες. Οπότε η επιμόρφωση δεν πρέπει να αφορά μόνο το γνωστικό κομμάτι αλλά και όλα τα άλλα προβλήματα που υπάρχουν. Η αλήθεια είναι όμως ότι όλα ξεκινούν από τι γνώσεις...δηλαδή η γνώση πρέπει να είναι ποιοτική και όχι ποσοτική, δηλαδή, βλέπω ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει οι θεσμοί του σχολείου, μπαίνουν κι άλλα άτομα στην εκπαίδευση, όπως οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι. Δεν θεωρώ όμως, ότι μπορούν να δώσουν λύσεις. Θεωρώ, δηλαδή, ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι σωστά καταρτισμένοι ώστε να εργαστούν στην εκπαίδευση. Το ότι έχω ένα πτυχίο κοινωνιολόγου, ψυχολόγου ή ειδικού παιδαγωγού δεν με κάνει ταυτόχρονα και σωστό επαγγελματία. Πολλές φορές προσπαθώ να συνεργαστώ, αλλά επειδή τα άτομα αυτά έχουν μείνει στις γνώσεις του Πανεπιστημίου δεν μπορούν να προσφέρουν λύση σε ένα πρόβλημα. Γι αυτό πρέπει να υπάρχει ατομική εξέλιξη και σωστή εκπαίδευση. Πρέπει να δοθεί γνώση στις ειδικότητες ώστε να δουλεύουν με παιδιά και όχι με ενήλικες. Βέβαια, ο παράγοντας «άνθρωπος» είναι το πιο βασικό κομμάτι, γιατί μπορεί κάποιος να έχει πολλά πτυχία, μεταπτυχιακά...διδασκτορικά... και μπορεί να μην έχει την ικανότητα να επικοινωνήσει μαζί σου και να δημιουργείται ένα χάσμα.

Αποτελέσματα ερευνών άλλων διπλωματικών εργασιών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Θεωρώ ότι όλα γίνονται υπό συνθήκες. Μπορεί εύκολα κάποιος να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο και να πει ότι συνεργάζεται με τους άλλους και αλληλοεπιδρά με τον διευθυντή και τα παιδιά. Πρέπει να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα καταρχήν. Θεωρώ ότι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες για να λειτουργεί ένα σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Έχω δουλέψει σε πολυθέσιο σχολείο όπου το 1/3 των εκπαιδευτικών σίγουρα λειτουργούσε συνεργατικά και είχε αλληλεπίδραση. Ήμασταν μια παρέα νέων εκπαιδευτικών, που είχαμε όρεξη και κάναμε πράγματα και υπήρχε συνεργασία και διάθεση να μιλήσουμε, να ανταλλάξουμε απόψεις και υλικό. Έχω δουλέψει και σε σχολείο που ο καθένας πάει στο σχολείο, κάνει τη δουλειά του και φεύγει και υπήρχε πολύ ανταγωνιστικό κλίμα. Οπότε ο καθένας κλείστηκε στο καβούκι του, κάναμε τη δουλειά μας και φεύγαμε. Για μένα βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί καλή σχέση μεταξύ τους. Αν δεν υπάρχει αυτό δεν μπορούν ξαφνικά ούτε να αλληλοεπιδράσουν, ούτε να συνεργαστούν. Κι όλο αυτό εξαρτάται από τον χαρακτήρα μας, από την κοινωνική μας μόρφωση, από το πόσο σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, το αν έχουν διάθεση να μάθουν και να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να μπορούν να τις επικοινωνήσουν. Άρα, λοιπόν, για μένα ένας ζωντανός οργανισμός μάθησης λειτουργεί υπό συνθήκες, που σίγουρα επειδή υπάρχει ο παράγοντας «άνθρωπος» παίζει πολύ βασικό ρόλο και κάπου όλο αυτό θα χωλαίνει. Μιλάμε για ένα πολύ τέλειο σύστημα, με πολύ τέλεια προσόντα και πολύ σεβασμό, επίπεδο και αρχές για να λειτουργήσει.

Εκπαιδευτικός 8

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που του αρέσει να μαθαίνει. Επειδή η μάθηση είναι κάτι συνεχές και διαχρονικό, δεν μπορείς να αρκείσαι στα υφιστάμενα πράγματα, αλλά θα πρέπει να έχεις ανοιχτά τα αυτιά σου, να αποκτάς καινούριες εμπειρίες, είτε αυτές είναι σε επίπεδο σχολείου, που είναι οργανισμός, είτε σε ατομικό επίπεδο.

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο.

Θα πρέπει όλοι οι συνάδελφοι να διέπονται από μια διάθεση να ανακαλύψουν καινούριες γνώσεις, να προσθέσουν καινούρια στοιχεία στο επάγγελμά τους, στον τρόπο διδασκαλίας

τους και αυτό μπορεί να έρθει μέσα από συζητήσεις που μπορεί να γίνονται, είτε οργανωμένα σε μια συνάντηση συλλόγου, ίσως στο τέλος κάθε μήνα, όπου κάποιοι θα καταθέτουν τις απόψεις τους, τις δράσεις που υλοποιούν, τον τρόπο που διδάσκουν και θα υπάρχει μια αλληλεπίδραση με απόψεις και δράσεις άλλων συναδέλφων, ο καθένας στη δική του τάξη και στο δικό του αντικείμενο, και ο καθένας μπορεί να παίρνει από αυτές τις συζητήσεις αυτά που πιστεύει ότι θα τον βοηθήσουν ο βελτιώσει το διδακτικό τους έργο.

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Ναι, πιστεύω ότι θα είναι γιατί αυτή τη στιγμή το σχολείο στο οποίο δουλεύω δεν λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, καθώς δεν υπάρχει ούτε κεντρική εντολή από την πλευρά της διοίκησης ώστε να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, ο καθένας λειτουργεί με τον τρόπο που πιστεύει ότι είναι σωστός στην τάξη του. Κι εγώ πιστεύω ότι αυτό δεν βοηθάει κανέναν να βελτιωθεί, ούτε το ίδιο το σχολείο, ούτε τον εκπαιδευτικό. Οπότε κι εγώ θα λειτουργούσα πιο συνεργατικά απ ότι τώρα.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Το νιώθω πραγματικά ως μεγάλη ανάγκη. Κάποιες φορές συμμετέχω σε σεμινάρια της σχολικής συμβούλου ως επιμορφωτής κάνοντας δειγματικές διδασκαλίες, άλλες φορές απλά παρακολουθώ δειγματικές άλλων, δηλώνοντας συμμετοχή σε σεμινάρια που μας προτείνονται σε τοπικό επίπεδο και σε συνέδρια, που μπορεί να καλύπτουν τον κύκλο των ενδιαφερόντων μου και πιστεύω ότι θα μου φανούν χρήσιμα. Τέλος, ολοκληρώνω φέτος τις σπουδές μου σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Όχι, δεν έχω εισπράξει από την σημερινή διοίκηση κάτι τέτοιο.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Πιστεύω ότι υπάρχουν αλλά το πρόβλημα είναι ότι δεν μπορούμε να τις ανακαλύψουμε από τη στιγμή που δεν υπάρχει διάθεση να υπάρχει παροχή αυτών των ευκαιριών μάθησης, είτε ως κεντρική φιλοσοφία του σχολείου, είτε ως ατομική ανάγκη και επιδίωξη του καθενός. Αυτό, ίσως γίνεται μόνο κοιτώντας τον συνάδελφο να κάνει κάτι διαφορετικό ή ακούγοντας ότι συνέβη κάτι διαφορετικό στο πλαίσιο του διαλείμματος και εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον σου μέσα από συζητήσεις ώστε να δεις τι νέο συμβαίνει στη διδασκαλία κάποιου και

σκέφτεσαι τι μπορείς να κάνεις εσύ, αλλά αυτό είναι στιγμές και όχι μια καθημερινότητα ή μια μηνιαία στόχευση.

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς; Δώστε ένα παράδειγμα.

Δεν υπάρχει κάποια αντίδραση, ούτε και ενδιαφέρον από τη διεύθυνση σε οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στις τάξεις, για το αν εμείς υλοποιούμε κάτι πρωτοποριακό ή ξεχωριστό. Νομίζω ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη ελευθερία στο να κάνει ο καθένας ότι θέλει μέσα στην τάξη του, χωρίς να υπάρχει διάθεση από την πλευρά της διοίκησης να μπλεχτεί σε κάτι το οποίο θα το ήθελε και η ίδια. Δηλαδή να δει τι γίνεται σε κάθε τάξη, ποιος προωθεί κάτι... απλά νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη εμπιστοσύνη από την πλευρά της διεύθυνσης στον κάθε εκπαιδευτικό. Ίσως, δηλαδή, αυτό να συμβαίνει για να μας δείξει η διεύθυνση ότι μας εμπιστεύεται και μας θεωρεί άξια στελέχη του οργανισμού κτλ....

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Η μέτρηση των στόχων γίνεται συνήθως σε καθημερινή βάση. Πέρα από τις όποιες ασκήσεις υπάρχουν στα βιβλία, προσπαθώ να εντάξω και άλλες δραστηριότητες ώστε να υπάρχει συχνή επανάληψη και αξιολόγηση και σε καθημερινή βάση, αλλά και στο τέλος της εβδομάδας, καθώς έχω μικρή τάξη, πάνω στις γνώσεις που θεωρώ απαραίτητες να μην λησμονηθούν από τους μαθητές μου και έχουν ως στόχο να μας θυμίσουν τα κυριότερα σημεία που προσεγγίσαμε μέσα στην εβδομάδα και ταυτόχρονα να κάνω μια αξιολόγηση σε ποιο σημείο βρίσκεται η τάξη μου.

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Όχι, δε νομίζω ότι γίνεται διαμοιρασμός των γνώσεων στο σχολείο μου, κι αν υπάρχει είναι σε πολύ μικρό βαθμό. Νομίζω ότι είναι τέτοια η κουλτούρα του σχολείου και της εκπαίδευσης, που ο καθένας θεωρεί ότι είναι μια μικρή αυθεντία στην τάξη του, ίσως να μην έχει τη διάθεση να μοιραστεί γιατί θεωρεί ότι η υποδοχή που θα έχουν οι προτάσεις του ή οι θέσεις του από τους άλλους συναδέλφους να μην είναι η κατάλληλη ή η αναμενόμενη γι' αυτό που ο ίδιος πιστεύει, ίσως να την αποδοκιμάσουν... εικασίες μπορώ μόνο να κάνω και όχι να είμαι σαφής, γιατί από την στιγμή που η κουλτούρα του μοιράσματος δεν υπάρχει είναι λίγο δύσκολο να ξέρεις τι συμβαίνει.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Όχι, δεν υπάρχει κάποια επιβράβευση, ίσως και γιατί η συμμετοχή στα σεμινάρια, τα οποία είναι άλλοτε εκπονούμενα από τη σχολική σύμβουλο είναι υποχρεωτικά, και από τις αντιδράσεις που μπορώ να εισπράξω από τους συναδέλφους, γίνονται με βαριά την καρδιά γιατί τους βγάζουν εκτός του προγράμματος και εκτός ύλης, και δεύτερον, τα άλλα σεμινάρια που καλούνται να υλοποιήσουν είναι σε απογευματινές ώρες, που εκεί υπάρχει επίσης δυσκολία, γιατί υπάρχουν προσωπικές, οικογενειακές κτλ υποχρεώσεις και δεν γίνονται με μεγάλη προθυμία. Ίσως αν υπήρχε κάποιου είδους επιβράβευση, αυτό να γινόταν η αφορμή οι εκπαιδευτικοί να γίνονταν πιο θερμοί απέναντι σε αυτές τις επιμορφώσεις και τα σεμινάρια. Πάντως, δεν μου έχει τύχει ποτέ κάτι τέτοιο.

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Ναι, έχει τύχει, φυσικά. Για παράδειγμα υπήρξε άποψη συναδέλφου που προσέγγισε την έννοια της αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης διαφορετικά και το είδα και εγώ από άλλη οπτική και τροποποίησα την άποψή μου..

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Μπορεί εγώ για παράδειγμα να έχω προγραμματίσει να διδάξω μια συγκεκριμένη ενότητα στην τάξη μου, με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να μην μου βγαίνει, να μην εισπράττω δηλαδή από τους μαθητές μου την κατανόηση που περιμένω και να έρθει μια συνάδελφός μου, να μου προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο, να τον υλοποιήσω και να αναθεωρήσω την άποψη μου για τον τρόπο διδασκαλίας μου.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, σίγουρα αποκτάς καινούρια γνώση...γιατί δεν μπορείς να είσαι αυθεντία. Οτιδήποτε μπορεί κανείς να σου προτείνει και να βελτιώσει το επίπεδο της διδασκαλίας σου και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι καλό. Γίνεσαι καλύτερος και βγαίνεις κερδισμένος.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Μοιράστηκα τα αποτελέσματα με την ίδια τη συνάδελφο η οποία με βοήθησε. Πέραν αυτής νομίζω πως όχι, γιατί δεν υπάρχει αυτή η κουλτούρα και το κλίμα στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρει τους συναδέλφους κάτι τέτοιο, εκτός αν πάρεις εσύ την πρωτοβουλία να το μοιραστείς. Αυτό όμως προϋποθέτει να γίνεται μια ανοιχτή συζήτηση που ο καθένας θα έχει τη διάθεση να καταθέτει την προσωπική του άποψη.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας; Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ίδια τάξη, αν εμπνέονται από την ίδια φιλοσοφία, δηλαδή τη φιλοσοφία της συνεργασίας και του μοιράσματος, εκεί, ναι, υπάρχει ένα καλό επίπεδο συνεργασίας. Υπάρχουν, όμως, και τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί που τις μοιράζονται δεν έχουν την ίδια διάθεση συνεργασίας. Κάποιο τμήμα προχωράει πιο μπροστά, κάποιο έπεται, έχουν άλλες δραστηριότητες για το σπίτι, κάνουν άλλες δράσεις στην τάξη κλπ. Τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών τάξεων δεν την έχω συναντήσει, παρά μια φορά μόνο στην καριέρα μου και ήταν μεταξύ της τάξεως μου και ενός τμήματος μιας άλλης τάξης. Γενικά το επίπεδο συνεργασίας για διαφορετικές τάξεις είναι το πού θα γίνουν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ή σε κάποια σχολική γιορτή μαζί με τις ειδικότητες της μουσικής και της θεατρολογίας συνήθως.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Σε επίπεδο τάξης ναι, έχουμε την ελευθερία να αποφασίσουμε τι θα κάνουμε χωρίς κανένα έλεγχο και περιορισμό, όπως ανέφερα και πριν.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Νομίζω ότι ο καθένας κάνει τη δουλειά του και φεύγει. Σε επίπεδο συνεργασίας, παροχής νέων γνώσεων, συζητήσεων πάνω στο διδακτικό μας αντικείμενο κτλ θεωρώ ότι είμαστε σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Να σκεφτείς ότι πέρυσι δεν έγινε ούτε μια συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, κάτι που εμένα με παραξένεψε πάρα πολύ, καθώς ήταν η πρώτη χρόνια με νέα διεύθυνση στο σχολείο, ύστερα από πολλά χρόνια. Καταλαβαίνεις πως όταν ένα σχολείο μετά από 9 μήνες δεν καταφέρνει να κάνει μια συνεδρίαση, ή θα είναι όλα τέλεια ή είναι όλα χάλια και δεν συνεδριάζουμε για να μην προκαλέσουμε ρήξη. Επειδή όμως δεν είναι όλα χάλια θα πρέπει να συζητάμε και να αλληλεπιδρούμε περισσότερο.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Σε προσωπικό και φιλικό επίπεδο είναι πολύ καλό.

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Εγώ προσπαθώ να την εκφράζω πάντα ελεύθερα την γνώμη μου, γνωρίζοντας προφανώς ότι σε μερικούς θα αρέσει, σε μερικούς δεν θα αρέσει. Αλλά οι συναντήσεις αυτές γίνονται για αυτόν τον λόγο, για να εκφράσουμε αυτό που έχουμε μέσα μας, αυτό που σκεφτόμαστε, αυτό μας ενοχλεί, μας κινητοποιεί, που μας ενδιαφέρει. Σε αυτές τις συνεδριάσεις πρέπει να είσαι ενεργός, δεν γίνεται διαφορετικά.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Το θεωρώ απαραίτητο να είναι ένα σχολείο οργανισμός μάθησης. Δεν μπορεί το σχολείο να είναι κλεισμένο σε ορισμένες αυθεντίες, δεν μπορεί να μην έχει κεντρική στόχευση, δεν μπορεί να μην ξέρει τι θέλει, δεν μπορεί ένας διευθυντής να μην γνωρίζει το τι γίνεται σε κάθε τάξη, δεν μπορεί να αφήνεται στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών. Γιατί νομίζω ότι η ελευθερία που έχουμε όλοι μας να υλοποιούμε αυτό που έχουμε στο μυαλό μας ή αυτό που έχουμε σπουδάσει δεν αρκεί, γιατί ο κόσμος αλλάζει, οι εποχές αλλάζουν, η εκπαίδευση αλλάζει, τα μηνύματα είναι συνεχώς καινούρια. Πρέπει ένας οργανισμός να έχει παντού πρόσβαση, από τον πρώτο που είναι ο διευθυντής μέχρι τον τελευταίο συνάδελφο πρέπει να απορροφά ότι καινούριο υπάρχει, να το προσαρμόζει στη διδασκαλία του και να γίνεται γενικός στόχος και κανόνας το να είναι ένα σχολείο οργανισμός μάθησης.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Δεν το γνωρίζω αυτό αν ισχύει, αλλά αν κρίνω από το δικό μου σχολείο σίγουρα δεν ισχύει. Θα ήθελα πολύ όμως να το δω να συμβαίνει και να ισχύει για άλλα σχολεία και εύχομαι και το δικό μας σχολείο να μετεξελιχθεί σε έναν τέτοιο οργανισμό. Για να βγουν αυτά τα αποτελέσματα πάει να πει ότι έχουν λάβει το μήνυμα της εποχής και λειτουργούν προς όφελός τους.

Εκπαιδευτικός 9

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»; Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο;

Δεν ξέρω.... Δεν έχω καθόλου αυτόν τον όρο... ίσως τα μέσα που χρησιμοποιούμε για να διδάξουμε...; Ο τρόπος της διδασκαλίας μας...δηλαδή οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουμε στην τάξη με τους μαθητές μας;

Αν σου έλεγα πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο «οργανισμό μάθησης» γενικά σ' έναν οργανισμό, εκτός σχολείου τι θα σκεφτόσουν;

Ειλικρινά δεν ξέρω καθόλου τον όρο....

(επεξήγηση του όρου «οργανισμός μάθησης»)

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Θεωρώ ότι αν όντως λειτουργούσε το σχολείο μου έτσι, θα με βοηθούσε να εξελιχθώ στη δουλειά μου. Θα ήταν καλύτερα τα πράγματα για τους εκπαιδευτικούς, θα υπήρχε καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καλύτερο εργασιακό κλίμα και αυτό θα βοηθούσε και τους μαθητές.

Εσύ θα άλλαζες κάτι στον τρόπο που εργάζεσαι;

Εγώ νομίζω θα ήμουν πιο ανοιχτή στο να συνεργαστώ με τους άλλους και να μοιραστώ πράγματα για την τάξη μου, αν ήξερα ότι είναι και οι άλλοι δεκτικοί σε αυτό.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Ναι, θα το ήθελα να ενημερώνομαι γιατί οι εξελίξεις τρέχουν πολύ γρήγορα, τα δεδομένα αλλάζουν σε όλους τους τομείς... οπότε ναι, πιστεύω ότι η επιμόρφωσή είναι απαραίτητη στη δουλειά μας και θα ήθελα να υπάρχει κάτι τέτοιο στο σχολείο.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Εμείς στο σχολείο ενημερωνόμαστε για οποιαδήποτε επιμόρφωση ή σεμινάριο μέσω email αλλά μέχρι εκεί. Δεν γίνεται κάτι παραπάνω που να μας ωθεί να συμμετέχουμε σε αυτά. Θεωρώ ότι το σχολείο δεν είναι ενθαρρυντικό, είναι καθαρά προσωπική σου ευθύνη αν θα συμμετέχεις σε αυτά.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Πιστεύω ναι. Γίνονται διάφορα σεμινάρια και ημερίδες που μπορείς να παρακολουθήσεις

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς;

Θεωρώ ότι θα με στηρίξει αν θελήσω να κάνω κάτι τόσο πρωτοποριακό. Έτσι κι αλλιώς τα μέσα που θα χρησιμοποιήσω είναι στην τάξη μου και είναι καθαρά προσωπική μου ευθύνη τι θα κάνω στην τάξη μου και το πώς θα λειτουργήσω μέσα στην τάξη μου είναι καθαρά στο δικό μου χέρι. Αλλά όσον αφορά τον διευθυντή μου πιστεύω ότι θα ήταν υποστηρικτικός.

Μπορείς να μου πεις ένα παράδειγμα αν έχεις κάτι στο μυαλό σου...;

Όχι, δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι τώρα. Δεν μου έχει συμβεί να θέλω να κάνω κάτι τόσο καινούριο, ώστε να χρειαστώ την υποστήριξη του διευθυντή μου. Ούτε για κάποιον συνάδελφο μπορώ να σκεφτώ κάτι...

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Ο τρόπος που μετρώ τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μέσα από τις γραπτές δοκιμασίες και τα επαναληπτικά. Δεν κάνω κάτι άλλο για να τα μετρήσω αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι...

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Επειδή υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο και εκπαιδευτικό με εμπειρία, γενικά ναι, θεωρώ ότι μοιράζονται οι γνώσεις μέσα από τις συζητήσεις που γίνονται.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Νομίζω όχι, δεν δίνεται τόση αξία πιστεύω στο τι κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός...

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Στα τόσα χρόνια εργασίας μου, ναι, σίγουρα έχει τύχει κάτι τέτοιο...γενικά είμαι δεκτική στο να ακούσω τη γνώμη του άλλου.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Ναι, σίγουρα έχω ζητήσει τη συμβουλή συναδέλφου για κάτι. Κυρίως περί διδασκαλίας θα ρωτήσω.. για άλλους τρόπους προσέγγισης.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, ναι σίγουρα αποκτάς νέα γνώση. Εγώ είδα κι άλλους τρόπους διδασκαλίας ας πούμε.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Ναι, το μοιράστηκα στα πλαίσια της συναδελφικής συζήτησης ότι τελικά αυτό που έκανα δούλεψε και είχα τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Συνήθως συζητάμε στα διαλείμματα, είτε για τις τάξεις μας, είτε για μια γιορτή που έχουμε, για το που θα πάμε μια εκδρομή... κάποιιοι εκπαιδευτικοί που έχουν ίδιες τάξεις, συνήθως τις μικρές, συνεργάζονται περισσότερο, ακολουθούν κοινή γραμμή μαθημάτων και διαμοιράζονται και υλικό. Τώρα εκπαιδευτικοί διαφορετικών τάξεων δεν έχω δει να συνεργάζονται εκτός αν έχουν κοινή γιορτή.

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Ο διευθυντής γενικά προσπαθεί να επικρατεί ένα σωστό, φιλικό και υγιές εργασιακό κλίμα στο σχολείο και είναι φιλικός προς όλους τους συναδέλφους και προωθεί πιστεύω τη συνεργασία.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Γενικά ναι, είμαστε πολύ ελεύθεροι να εκφράσουμε τις ιδέες μας και τη γνώμη μας για να προτείνουμε κάτι.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι καθαρά τυπικές και επαγγελματικές, υπάρχει οικειότητα και άνεση μεταξύ μας και καλή θέληση και συνεργασία. Είναι πιο ανθρώπινες οι σχέσεις μας. Αυτό που πρέπει να κάνουμε βέβαια το κάνουμε, είμαστε τυπικοί στις υποχρεώσεις μας.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Το κλίμα είναι πολύ καλό, πολύ φιλικό. Έχουμε άνεση μεταξύ μας,

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Ναι. Έχω τη δυνατότητα να εκφράζω ελεύθερα τη γνώμη μου στον συγκεκριμένο Σύλλογο, όποια κι αν είναι αυτή. Βέβαια, όταν κάνουμε συνεδριάσεις θα προσπαθήσω να μιλήσω τελευταία για να έχω διαμορφώσει μια άποψη για το θέμα. Αλλά θα πω ό,τι κι αν σκέφτομαι.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Ναι, σίγουρα πιστεύω ότι θα έρθει βελτίωση αν μετατραπούν τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης. Γιατί όπως σου είπα και πριν σε κάνει καλύτερο ως επαγγελματία, είσαι καλύτερος απέναντι στους μαθητές σου και νιώθεις μεγαλύτερη ασφάλεια στο εκπαιδευτικό σου έργο.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Θεωρώ ότι λειτουργούν, αλλά όπως είπαμε πριν. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους και συνεργάζονται επειδή υπάρχει φιλικό κλίμα. Γιατί μου έχει τύχει και σχολείο που οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καθόλου φιλικές σχέσεις και δεν υπήρχε σχεδόν καθόλου συνεργασία μεταξύ τους, αν εξαιρέσεις κάποιους συναδέλφους.

Εκπαιδευτικός 10

Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «οργανισμός μάθησης»;

Υποθέτω ότι είναι ένας οργανισμός που σχετίζεται με τη μάθηση, με την παιδεία, με τις γνώσεις...

Πώς αντιλαμβάνεστε και τη μεταφορά του όρου «οργανισμός μάθησης» σε ένα σχολείο;

Το αντιλαμβάνομαι σαν ένα οργανισμό καλλιέργειας πνεύματος και εκπαίδευσης νομίζω...έναν οργανισμό γνώσεων...

Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» θα είναι διαφορετικός από αυτόν που έχετε τώρα; Αν ναι, τι νομίζετε ότι θα αλλάξει;

Ίσως να είναι λίγο διαφορετικός...ναι. Από τη στιγμή που θα μοιραζόμασταν όλοι τις γνώσεις μας και τις ιδέες μας σίγουρα θα έκανα κι εγώ κάτι τέτοιο. Από τη στιγμή που θα υπήρχε ενδιαφέρον από την άλλη μεριά να ακούσει, ότι νέο μάθαινα δεν θα το κρατούσα μόνο για τον εαυτό μου, θα το μοιραζόμουν.

Εσείς, ως εκπαιδευτικός, νιώθετε την ανάγκη να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποια άλλη δραστηριότητα ώστε να αναπτυχθείτε επαγγελματικά;

Ναι, θα το ήθελα. Θα μου έκανε καλό σίγουρα. Όμως, προς το παρόν λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δεν μπορώ να κάνω κάτι.

Η διεύθυνση του σχολείου σας ενθαρρύνει τη δια βίου εκπαίδευση των διδασκόντων για την απόκτηση νέων γνώσεων; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;

Πιστεύω ναι... μας προτρέπει να παρακολουθήσουμε διάφορα σεμινάρια που γίνονται και μας δίνει την άδεια για να μπορέσουμε να πάμε.

Θεωρείτε ότι υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης στον εργασιακό σας χώρο για την επαγγελματική σας εξέλιξη; Ποιες;

Όχι, ιδιαίτερα, δε νομίζω ότι γίνεται κάτι για να μπορέσεις να εξελιχθείς...

Η διεύθυνση του σχολείου σας στηρίζει τους εκπαιδευτικούς που παίρνουν ρίσκα στο μαθησιακό τους έργο εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις που απέκτησαν; Πώς;

Ναι, πιστεύω ότι τους ενθαρρύνει. Σίγουρα δεν τους αποτρέπει.

Δώστε ένα παράδειγμα.

Ναι, θυμάμαι μια δασκάλα που δεν χρησιμοποιούσε σχεδόν καθόλου τα βιβλία και όλα τα μαθήματα τα έκανε διαθεματικά με project, χρησιμοποιώντας υπολογιστή και προτζέκτορα,

Κι αυτό η διεύθυνση το στήριζε και το ενθάρρυνε και μπορούσαμε να το δούμε και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και να πάρουμε κι εμείς ιδέες για κάτι τέτοιο.

Υπάρχει κάποιος τρόπος μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους που θέσατε; Ποιος;

Μέσα από προφορικές και γραπτές εξετάσεις...

Υπάρχει διάχυση και διαμοιρασμός των νέων γνώσεων και πληροφοριών στο σχολείο σας από τους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν κάτι στη διδασκαλία τους, συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες δραστηριότητες; Πώς συμβαίνει στο σχολείο σας;

Όχι ιδιαίτερα και σίγουρα όχι εύκολα. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από πολλά μέλη, οπότε ο καθένας κοιτάει να κάνει τη δουλειά του με τον δικό του τρόπο και συνήθως δεν υπάρχει διαμοιρασμός γνώσεων. Έχω την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός αρχίζει και φοβάται, γιατί δεν γνωρίζει αν ο άλλος έχει τη διάθεση να ακούσει τι καινούριο κάνει αυτός στην τάξη του, οπότε το κρατάει για τον εαυτό του.

Υπάρχει επιβράβευση των εκπαιδευτικών, από το σχολείο, για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης; Με ποιον τρόπο;

Όχι. Ίσως το θεωρούν δεδομένο ότι πρέπει να παρακολουθούμε σεμινάρια και ότι αυτό κάνει καλό σε μας. Δεν μας δίνει κάποια ιδιαίτερη επιβράβευση όχι.

Έχει τύχει ποτέ να αναθεωρήσετε την άποψη σας για κάποιο θέμα του σχολείου μετά από συζήτηση με συναδέλφους σας;

Όχι, δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό τώρα...όσον αφορά το σχολείο, επειδή συνήθως είμαι η καινούρια, περιμένω να ακούσω πρώτα τους άλλους και μετά να βγάλω την άποψή μου.

Έχετε χρειαστεί ποτέ τη συμβουλή συναδέλφου για την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος στο σχολείο; Πότε;

Ναι, πολλές φορές. Κυρίως συμβουλευόμαι μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους όσον αφορά θέματα συμπεριφοράς των μαθητών είτε μέσα στην τάξη, είτε στο διάλειμμα ή για τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών. Ρωτάω να μάθω το ιστορικό τους, το επίπεδό τους, τις ιδιαιτερότητές τους, ώστε να πάρω συμβουλές για το πώς θα αντιμετωπίσω κάποιες καταστάσεις.

Θεωρείτε ότι αποκτήσατε μια νέα γνώση στο παραπάνω θέμα μετά από αυτή τη συζήτηση;

Ναι, σίγουρα πήρα νέες γνώσεις.

Μοιραστήκατε αυτή την εμπειρία με τους συναδέλφους σας;

Τη μοιράζομαι μόνο αν γίνει κάποια συζήτηση και με ρωτήσουν ή αν χρειάζεται να ενημερώσω κάποιον συνάδελφο γι' αυτό το θέμα. Αλλιώς, όχι δεν τη μοιράζομαι.

Με ποιους τρόπους υλοποιείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου σας;

Υπάρχει συνεργασία όταν το θέλουν και οι ίδιοι οι συνάδελφοι. Στο σχολείο μου συνεργάζονται οι δάσκαλοι των τμημάτων της ίδιας τάξης ώστε να έχουν μια κοινή πορεία, πώς θα διδάξουν ένα μάθημα, τι εργασίες θα δώσουν κτλ ή συνεργάζονται εκπαιδευτικοί για να λύσουν το πρόβλημα συμπεριφοράς μιας προβληματικής τάξης, το οποίο χρειάζεται κοινή αντιμετώπιση και οι εκπαιδευτικοί θα το συζητήσουν από κοινού και θα πουν τη γνώμη τους για τα μέτρα που πρέπει να πάρουν.

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτή τη διαδικασία;

Στα περισσότερα σχολεία που έχω πάει ο διευθυντής προσπαθεί να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, τους ακούει και συμμετέχει στις συζητήσεις. Δεν προσπαθεί να επιβληθεί και να επιβάλλει την άποψη του αλλά προσπαθεί να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και να τους στηρίζει.

Πιστεύετε ότι δίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας από τη διεύθυνση;

Ναι, σε πολλές περιπτώσεις. Βέβαια, υπάρχουν θέματα που είναι πολύ πιο αυταρχικός. Αλλά γενικά οι διευθυντές πλέον είναι ελαστικοί, αφήνουν χώρο στους εκπαιδευτικούς να λάβουν κι αυτοί αποφάσεις.

Ποια είναι η επαγγελματική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδας;

Θα έλεγα ότι υπάρχουν αρκετά καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Υπάρχει ο διάλογος, η συζήτηση, η συνεργασία όταν χρειάζεται... υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.

Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντός σας;

Θα έλεγα ότι είναι πολύ καλό.

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εκφράζετε ελεύθερα τη γνώμη σας, όποια κι αν είναι αυτή;

Ναι, εκφράζω ελεύθερα τη γνώμη πάντα.

Τελευταία γίνεται πολύς λόγος για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύετε ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπως το σχολείο, θα έπρεπε να μετασχηματιστεί σε «οργανισμό μάθησης» ώστε να επέλθει βελτίωση; Γιατί;

Ναι, σε ένα μεγάλο βαθμό θα μπορούσε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου σου ανοίγει το μυαλό, μαθαίνεις πιο πολλά πράγματα, μαθαίνεις να ακούς, να συζητάς. Γενικά σ' ένα σχολείο που οι συνάδελφοι λειτουργούν ως ομάδα, συζητούν και αποφασίζουν μαζί, πάντα βγαίνει κάτι καλό και για μας και για την εκπαίδευση και για τους μαθητές.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης. Ποια είναι η γνώμη σας πάνω σ' αυτό;

Όχι, δεν πιστεύω ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Ίσως μπορεί να ισχύει σε κάποια σχολεία, αλλά γενικά από την εμπειρία μου δεν θεωρώ ότι ισχύει. Ίσα ίσα που βλέπω ότι είμαστε πιο απομονωμένοι, δύσκολα μοιραζόμαστε πράγματα, ο καθένας εφαρμόζει τον δικό του τρόπο που έχει μάθει τόσα χρόνια και ακολουθεί τη δική του μέθοδο και δύσκολα την αλλάζει.