

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

LEARNING ORGANIZATION IN EDUCATION: THE CASE OF THE GREEK POSTGRADUATE THESES

Στη μνήμη του Γεωργίου Οικονόμου

Κωνσταντίνος Οικονόμου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Υπ. Δρ. ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
lerkos0@gmail.com

Αγγελική Λαζαρίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Εκπαιδευτικής Διοίκησης ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη¹

Στην εργασία αυτή αναλύονται 69 διπλωματικές μεταπτυχιακές εργασίες που γράφτηκαν έως και το τέλος του 2020 για τον θέμα «οργανισμός μάθησης στην εκπαίδευση». Οι εργασίες αποτελούν έναν δείκτη της έρευνας αυτής στην Ελλάδα, όσον αφορά: την πορεία εξέλιξης της προσέγγισης της έννοιας και τα πεδία αναφοράς, τη μεθοδολογία, καθώς και το σκοπό, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα, δηλαδή την αποτύπωση της πραγματικότητας. Έπειτα από ορισμένες προκαταρκτικές παρατηρήσεις παρουσιάζουμε αναλυτικά και σχολιάζουμε τις ποικίλες τάσεις που εντοπίζονται στις εργασίες (δημογραφικές, μεθοδολογικές και θεματικές). Ολοκληρώνουμε με συμπύκνωση των διαπιστώσεών μας και αναφορά στην προοπτική αυτής της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά

Οργανισμός μάθησης, ελληνική έρευνα, σχολείο ως οργανισμός μάθησης, μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες.

Abstract

In this paper we analyze 69 master's theses written until the end of 2020 on the subject "The learning organization in education". These theses are an indicator of this kind of research in Greece, in terms of: the evolution of the concept's approach and of the researched fields; the methodology; as well as the purpose of the research and its results, i.e. the depiction of reality.

After some preliminary remarks, we present in detail and comment on the various trends identified in the postgraduate theses (demographic, methodological and thematic). We conclude by a summary our findings and a reference to the perspective of this research.

Key words

Learning organization, Greek research, school as learning organization, postgraduate thesis.

0. Εισαγωγή

Οργανισμός μάθησης (ΟΜ) αποτελεί σημαντική διάσταση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και οργανισμών, όπως αυτή κατανοείται και προτείνεται στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνικοεπιστημονικής θεώρησης για τα κοινωνικά συστήματα ως ανοικτά (Hoy & Miskel, 2013). Σύμφωνα με τον ορισμό που έχουν προσφέρει πρόσφατα οι Kools και Stoll (Kools & Stoll, 2016, 63) «το σχολείο ως οργανισμός μάθησης είναι εκείνο όπου η συλλογική προσπάθεια εστιάζεται: στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των εκπαιδευομένων, στην δημιουργία, στην προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης για όλο το προσωπικό, στην προαγωγή της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας ανάμεσα σε όλο το προσωπικό, στην δημιουργία μιας κουλτούρας έρευνας, αναζήτησης και καινοτομίας, στην ενσωμάτωση συστημάτων για συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης, στη μάθηση με/από το εξωτερικό περιβάλλον και το ευρύτερο σύστημα και στη διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας μανθάνουσας ηγεσίας». Ο ΟΜ αποτελεί μια καινοτομία, όχι του τεχνολογικού, αλλά του διαδικαστικού είδους καινοτομιών, εκείνων, δηλαδή, οι οποίες επιδιώκουν την αλλαγή τις σχέσεις μεταξύ των μελών των οργανώσεων, ρόλους, κανόνες, διαδικασίες, δομές κλπ. Αποτελώντας ο ίδιος καινοτομία, ο ΟΜ έχει σκοπό την δημιουργία και εισαγωγή άλλων καινοτομιών, προϊόντων ή υπηρεσιών (Kools, 2020).

Όπως υποστηρίζουν οι Kools & Stoll (2016), η ανάπτυξη της δημοτικότητας της έννοιας του ΟΜ δεν έχει συνοδευτεί από πρόοδο στην θεωρία και στην πράξη και γι' αυτό η εντατικότερη ενασχόληση, καθώς και η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας που αποτυπώνει τη διάδοση του ΟΜ στην εκπαίδευση, προβάλλονται ως ζητούμενα. Μόνο έτσι είναι εφικτή η κατεξοχήν, σε τελική ανάλυση, πρακτική εφαρμογή της έννοιας, δηλαδή η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πολιτική, η καθιέρωσή της, με άλλα λόγια, ως τυπικού στοιχείου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη συνέχεια θα δούμε λεπτομερέστερα πώς και γιατί η έννοια του ΟΜ, εφόσον, βέβαια, κατανοείται χειραφλεκτικά, είναι στοιχείο της πρωτοπορίας της θεωρίας της εκπαιδευτικής διοίκησης και συγκαταλέγεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδεώδη που συνιστούν ζητούμενα και επιδιώξεις.

Σημαντικό, λοιπόν, ερώτημα που πρέπει αρχικά να απαντηθεί είναι κατά πόσο τα σχολεία είναι ΟΜ, ώστε στη συνέχεια να απαντηθεί και το ερώτημα εάν αυτό συντελεί στη βελτίωση

της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Εάν υπάρξει θετική απάντηση στο δεύτερο ερώτημα, τότε ελπίζεται ότι οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών θα κινητοποιηθούν πιο εύκολα προς την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνιοκεντρικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Τι συμβαίνει στην Ελλάδα; Ή, μάλλον: πώς διαμορφώνεται η έρευνα στην Ελλάδα και τι δείχνει ότι ισχύει για τον ΟΜ στην εκπαίδευση; Διατρέχοντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε (Δεκέμβριος 2020) ότι το θέμα έχει μεν προκαλέσει σημαντικό ενδιαφέρον, αλλά το μεγαλύτερο τμήμα της ερευνητικής αυτής δραστηριότητας συνίσταται στην εκπόνηση διπλωματικών εργασιών (σε αντιδιαστολή προς την διεξαγωγή και δημοσίευση ανεξάρτητων ερευνών π.χ. σε περιοδικά και συνέδρια). Αυτό, ωστόσο, δεν διατυπώνεται εδώ με αρνητική έννοια. Διότι εργασίες τέτοιου είδους (μεταπτυχιακές, διδακτορικές ή και πτυχιακές) -των οποίων η μελέτη ως δείκτη ερευνητικής δραστηριότητας αποτελεί τάση στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ.: Davies κ.ά., 2010, Drysdale κ.ά., 2013)- αποτελούν το προϊόν συνεργασίας φοιτητή και ακαδημαϊκού προσωπικού. Με τον τρόπο αυτό, αντανακλούν την ερευνητική φυσιογνωμία, φιλοσοφία και κουλτούρα του κάθε πανεπιστημίου και συνολικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία, ως χώρος διδασκαλίας και συνάμα έρευνας, διοχετεύει αυτήν την κουλτούρα στα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρει (Duman & Inel, 2019), αντανακλά εντέλει την ερευνητική δράση που διεξάγεται σε κάποια χώρα για διάφορα πεδία του επιστητού (Taylor, 2006, Altbach, 2007, 2009, 2011, βλ. και Αυγητίδου, 2019) και εξοικειώνει το κοινό, επιστημονικό και μη, με την πραγματικότητα.

1. Υπόβαθρο

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα οι Επιστήμες της Αγωγής εμπλουτίστηκαν και ανανεώθηκαν από την Κριτική Παιδαγωγική. Το ρεύμα αυτό έχει διαμορφωθεί υπό ποικίλες επιρροές, και γι' αυτό διέπεται από πολυμορφία, ενώ συνδυάζει νεωτερικά και μη στοιχεία. Βέβαια, οι εκδοχές του συνέχονται από την επιδίωξη της ανάδειξης της στενής σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το πολιτικό πεδίο, καθώς και της ανάγκης προάσπισης του δημόσιου δημοκρατικού σχολείου ως φορέα εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής (Τσάφος, 2014).

Στο υπόβαθρο αυτό, λοιπόν, είναι που θα πρέπει να δούμε την καλλιέργεια της ιδέας για την εφαρμογή της έννοιας του ΟΜ στην εκπαίδευση η οποία είχε σκαπανείς τους Fullan (π.χ. 1993, 1995), Charman (π.χ. 1996), Leithwood και Seashore Louis (π.χ. Leithwood κ.ά., 1995, Leithwood & Seashore Louis [εκδ.] 1998), ενώ η κορύφωση του ενδιαφέροντος ήταν στις αρχές της νέας χιλιετίας, όταν υλοποιήθηκε το πρόγραμμα LOLSO (=Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) στην Αυστραλία το οποίο απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα και παραδοτέα (συγκεντρωτικά: Mulford κ.ά., 2004).

Επομένως, κατά την εισαγωγή της στην παιδαγωγική θεωρία η έννοια ΟΜ ενσωματώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο μιας εκπαίδευσης που επιδιώκει «να κάνει την διαφορά στις ζωές

των ανθρώπων», έγινε διάσταση μιας εκπαίδευσης μετασχηματιστικού χαρακτήρα, και προβλήθηκε ως προϋπόθεση και όψη του αυτόνομου εκπαιδευτικού οργανισμού που πρέπει να χαρακτηρίζει μια ουσιαστικά μανθάνουσα κοινωνία, του οργανισμού όπου σκοπός της μάθησης των εκπαιδευομένων είναι η απόκτηση από κάθε έναν της ικανότητας να διαχειρίζεται το μέλλον του (Fullan, 1993). Η θεωρία για τον ΟΜ στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε στον αγγλόφωνο κόσμο, ως αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας προς την νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980.

Η χειραφετική εκδοχή εμφανίζεται ως η γνήσια εκδοχή της έννοιας, η οποία αντιπαράτίθεται σε μια διαφορετική, και μάλλον στρεβλή, τεχνοκρατική εκδοχή της στο πνεύμα του νέου διοικητισμού (New Managerialism), που μονοπωλεί ως τάση τις εκπαιδευτικές πολιτικές ανά την υφήλιο σήμερα (Kalantzis & Core, 2012). Όσον αφορά την παλαιότερη και γενικότερη έννοια της οργανωσιακής μάθησης εντοπίζονται -σε αντιστοιχία προς συμπεριφοριστικές και γνωστικές προσεγγίσεις, από τη μια, και προς κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις της μάθησης, από την άλλη- δύο προσεγγίσεις κατανόησης και εφαρμογής της: μία μάλλον τεχνοκρατική, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στην αντικειμενικότητα της γνώσης, και μία μάλλον προσανατολισμένη προς την κουλτούρα, που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση και στη μάθηση (Watkins & Marsick, 2010). Εν τέλει, έχουν διαμορφωθεί επίσης και δύο τύποι ΟΜ: ένας ταγμένος στην εξυπηρέτηση της οικονομίας της γνώσης και ένας που χωρίς να αδιαφορεί για την οικονομία της γνώσης δεν χάνει από το βλέμμα του την ανάγκη συνεχούς δημοκρατικοποίησης της δημόσιας σφαίρας (Hargreaves, 2003, Νομικού, 2017). Η ύπαρξη διαφορετικών οπτικών στην κατανόηση και στην πράξη του ΟΜ χαρακτηρίζει, λοιπόν, και το πεδίο της εκπαίδευσης. Οι Timanson & da Costa (2016) αναλύουν τις δύο διαφορετικές στάσεις, ή ερμηνείες, για το σχολείο ως ΟΜ, και συγκεκριμένα για το τι μπορεί και πρέπει να επιτύχει το σχολείο ως ΟΜ. Η μία συνδέεται με την κοινωνική μάθηση και σχετίζεται με έννοιες όπως η κοινότητα μάθησης, η διερεύνηση, η επαγγελματική κοινότητα μάθησης κλπ. Στον αντίποδά της βρίσκεται μια νεορεαλιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, στην παράδοση του νεοφιλελευθερισμού του Hayek (π.χ. 1948), η οποία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μάθηση όσο για τη γνώση. Η γνώση συνδέεται στενά με την αγορά και η κατοχή της γνώσης θεωρείται η αποκλειστική υποχρέωση των ανθρώπων προκειμένου να διακρίνονται στην αγορά, που είναι ο φυσικός χώρος δράσης των ανθρώπων. Όμως στη λογική αυτή, η οργανωσιακή μάθηση και ο ΟΜ κινδυνεύουν να μεταπέσουν από κοινωνιοκεντρικές και προοδευτικές έννοιες σε έννοιες που έχουν ταχθεί στην υπηρεσία του ατομισμού, καθώς θα εργαλειοποιηθούν με τον εξής τρόπο: οι εκπαιδευτικοί θα αφοσιωθούν στην εκτέλεση του προγράμματος σπουδών προκειμένου τα σχολεία τους να «βγάζουν» καλά αποτελέσματα για να υπάρχει αφενός ανταπόκριση στις απαιτήσεις της οικονομίας σε γνώσεις και αφετέρου να ικανοποιηθεί ο εκπαιδευτικός ανταγωνισμός (που είναι θεσπισμένος σε διάφορες χώρες) δεν θα δουλεύουν συνεργατικά για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, δηλαδή για τη βελτίωση της μάθησης όλων των μαθητών, γι' αυτό που ιδιαίτερα στις φτωχές κοινότητες των χωρών είναι ζητούμενο (Moloi, 2019). Σε παρόμοιο πνεύμα, η Spratt (2017) έχει διακρίνει μεταξύ του «ΟΜ για υψηλή απόδοση»

(High Performance Learning Organization) και του «προσωποκεντρικού ΟΜ» (Person Centered Learning Organization). Ο πρώτος δεν αδιαφορεί για την ευημερία (wellbeing) των ατόμων, αλλά την θεωρεί εργαλείο για τη μάθηση (Wellbeing for Learning), ώστε να εξυπηρετηθούν οι άνωθεν διαμορφωμένοι μαθησιακοί στόχοι. Ο δεύτερος βλέπει τη μάθηση ως μέσο για την ευημερία των ανθρώπων (Learning for Wellbeing), παρόλο που κι αυτός έχει τον κίνδυνο να παραμένει μόνο στις προθέσεις (intentional mode), παραδίδοντας π.χ. στους μαθητές «μαθήματα χαράς», χωρίς να προσφέρει ουσιαστική προσφορά, να γίνει εκφραστικός (expressive mode). Οι δύο αυτές οπτικές, από τις οποίες η δεύτερη είναι ολιστική και εμπερικλείει -τηρουμένων των αναλογιών- την πρώτη, είναι προφανώς δύο άκρες ενός συνεχούς, όπου η παρουσία της μιας αποκλείει την παρουσία της άλλης. Τα όρια, λοιπόν, μεταξύ τεχνοκρατικών και κριτικών προσεγγίσεων του ΟΜ είναι και στο πεδίο της εκπαίδευσης διακριτά, αν και αυτό δε είναι πάντοτε ξεκάθαρο.

Πρόσφατα, οι Kools & Stoll (2016) προσέφεραν στην επιστημονική κοινότητα το πρώτο μοντέλο για τον ΟΜ στην εκπαίδευση (Integrated Model of the School as Learning Organisation) όπου ο οργανισμός μάθησης, όπως προκύπτει με σαφήνεια από τον ορισμό τους τον οποίο παραθέσαμε στην εισαγωγή, προσεγγίζεται ολιστικά ως μετασχηματιστική και χειραφετική έννοια, προβάλλεται δηλαδή ως μέσο για την εξασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, αλλά και της ισοτιμίας των αποτελεσμάτων της μάθησης, για τη βελτίωση της μάθησης. Από όλες τις πτυχές του προβλήματος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σημαντικότερη είναι η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή η βελτίωση της μάθησης των μαθητών, των επιδόσεων και των επιτευγμάτων τους (Kools, 2020). Μιλώντας για μαθησιακά αποτελέσματα, οι Kools και Stoll επισημαίνουν ότι σήμερα πλέον δεν θα πρέπει να εννοεί κανείς με αυτά απλώς την απόδοση των μαθητών στις ακαδημαϊκές –ή γνωστικές- απαιτήσεις, αλλά την επιτυχία τους σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων όπως οι ηθικές αξίες, η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, η προσωπική ανάπτυξη, η ευημερία και η ευτυχία τους. Το μοντέλο αυτό αποτελεί τον πιο σημαντικό πρόσφατο σταθμό στη μελέτη του πεδίου και εμπεριέχει μια κριτική, όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Οικονομου & Lazaridou υ. δ.), προσέγγιση για το πρότυπο του (σχολείου ως) ΟΜ.

2. Μέθοδος

Πραγματοποιήσαμε επισκόπηση όλων των διπλωματικών εργασιών με θέμα τον ΟΜ στην εκπαίδευση, οι οποίες εντοπίστηκαν κατόπιν αναζήτησης στα ψηφιακά αποθετήρια όλων των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σημείωση: δεν υπάρχει τριτοβάθμιο ίδρυμα χωρίς αποθετήριο). Έπειτα από τον εντοπισμό των αρχείων των εργασιών αναλύσαμε τις τάσεις των ερευνών στα δημογραφικά, μεθοδολογικά και θεματολογικά χαρακτηριστικά. Θέσαμε τα εξής ερωτήματα προκειμένου να διερευνηθούν οι τάσεις αυτές.

Δημογραφικές τάσεις

1. Ποια η δυναμική της ενασχόλησης με τον ΟΜ με το πέρασμα των ετών;
2. Ποια τριτοβάθμια ιδρύματα είναι θύλακοι/εστίες μελέτης του ΟΜ;

3. Πώς κατανέμονται οι εργασίες ως προς την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση, καθώς και τη δημόσια και την ιδιωτική; Πώς κατανέμονται οι εργασίες ως προς τη βαθμίδα της τυπικής, τον τομέα/πεδίο/κλάδο της μη τυπικής και ως προς διάφορες υποπεριπτώσεις στη μη τυπική και στις βαθμίδες της τυπικής;

Μεθοδολογικές τάσεις

4. Πώς κατανέμονται οι εργασίες ως προς τέσσερις βασικές μεθοδολογικές επιλογές: περιγραφική στατιστική, επαγωγική στατιστική, ποιοτική, μίξη;
5. Ποιες είναι οι γεωγραφικές περιοχές συλλογής δεδομένων;
6. Ποιες τεχνικές και τι δείγματα χρησιμοποιούνται; Πότε υπάρχει τυχαιότητα;

Τάσεις στη θεματολογία

7. Ποιος είναι ο σκοπός/το θέμα των εργασιών;
8. Ποιες έννοιες και φαινόμενα τίθενται σε συνεξέταση με τον ΟΜ;
9. Ποιος είναι ο θεωρητικός προσανατολισμός του ερευνητή για τον ΟΜ;
10. Ποιο ερωτηματολόγιο για τον ΟΜ χρησιμοποιείται;
11. Διαπιστώνει εντέλει ο ερευνητής «ύπαρξη» ή «λειτουργία» ΟΜ και τι αναδεικνύουν τα συμπεράσματα των εργασιών;

Όπως είναι σαφές, το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτημάτων δείχνουν μια πορεία από το γενικό στο ειδικό, από το εξωτερικό στο εσωτερικό, από τη μορφή στο περιεχόμενο, από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας στα αποτελέσματά της.

Η βασική μέθοδος με την οποία κινηθήκαμε ήταν η περιγραφική στατιστική, η οποία είναι η καταλληλότερη για την επιδίωξή μας να εντοπίσουμε και να παρουσιάσουμε τάσεις και χαρακτηριστικά σε έναν πληθυσμό (=σύνολο εργασιών) και στο ευρύτερο πλαίσιο του (ατμόσφαιρα της ερευνητικής κοινότητας/ελληνική πραγματικότητα). Επομένως, δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις ούτε επιδιώχθηκαν συσχετίσεις.

Να σημειωθεί ότι η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων διεξήχθησαν κατά το τελευταίο τετράμηνο του 2020 (αναζήτηση εργασιών γινόταν έως και τα τέλη Δεκεμβρίου του 2020). Περαιτέρω τυπικές πληροφορίες για κάθε διπλωματική εργασία παρέχονται στο Παράρτημα και οι συγγραφείς μπορούν να επιδείξουν, από οποιονδήποτε ζητηθεί, όλα τα δεδομένα.

3. Ευρήματα και συζήτηση

3.1. Δημογραφικές παράμετροι

Το πλέον σημαντικό δεδομένο είναι ασφαλώς ο μεγάλος αριθμός των διπλωματικών εργασιών. Όπως φαίνεται από το Γράφημα (=Γρ.) 1, η ενασχόληση με το θέμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υπόθεση της τελευταίας δεκαετίας ή, μάλιστα, της τελευταίας διετίας, η οποία

πράγματι χαρακτηρίζεται από έκρηξη του ενδιαφέροντος. Δεν πρέπει, άλλωστε, να ξεχνούμε ότι και η καλλιέργεια –προπάντων σε μεταπτυχιακό επίπεδο- του πεδίου της εκπαιδευτικής διοίκησης καθυστέρησε να εμφανιστεί στην Ελλάδα και, όταν αυτό έγινε, φιλοσοφικά υιοθέτησε αμέσως ένα πνεύμα κριτικής και αντίθεσης προς το λειτουργισμό (Κόκκος & Μαυρογιώργος, 2008).

Γρ. 1: εξέλιξη του αριθμού των εργασιών



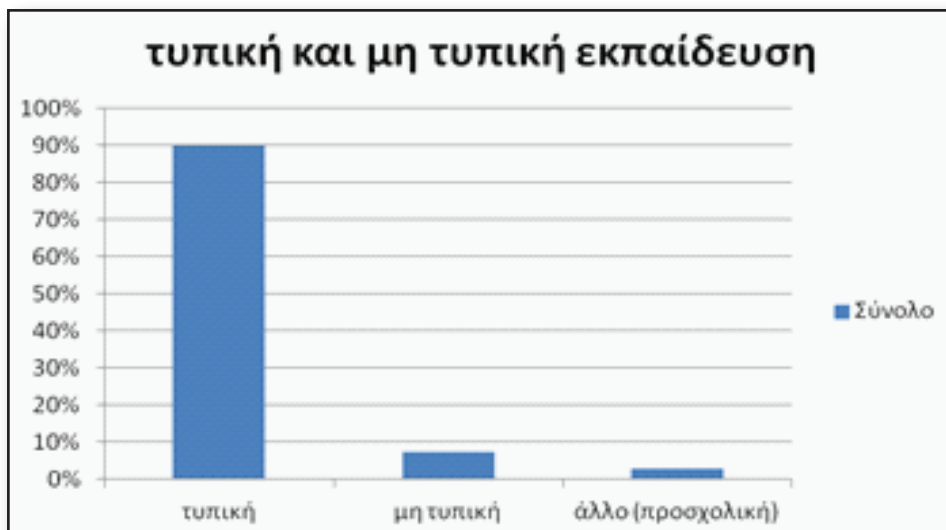
Γρ. 2: μερίδιο εργασιών ανά πανεπιστήμιο



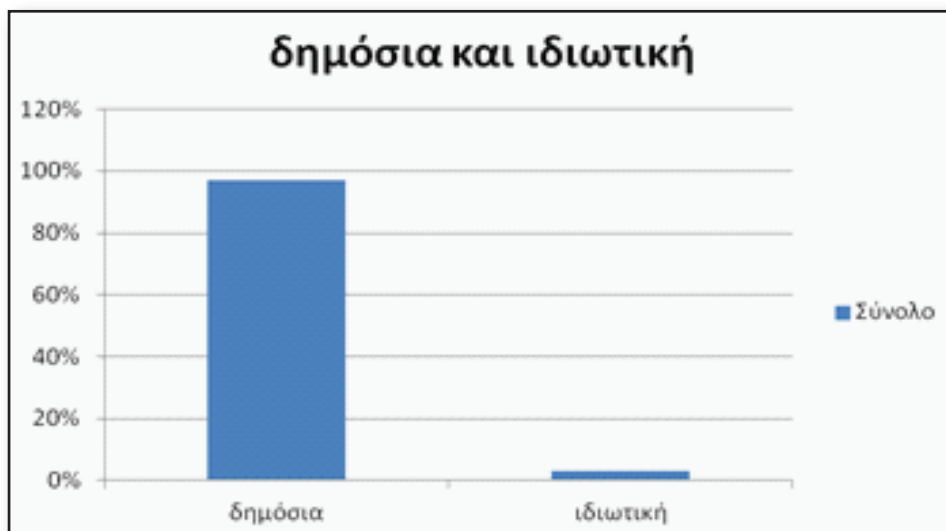
Όπως πάλι φαίνεται από το Γρ. 2, το πανεπιστήμιο εκείνο, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του οποίου τρέφεται θερμό ενδιαφέρον, σε σημείο που να «μονοπωλείται» εκεί σε σύγκριση με τα υπόλοιπα, είναι το ΕΑΠ. Εξάλλου, στο ΕΑΠ διδάσκεται εδώ και αρκετά χρόνια η ενότητα *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, στο πλαίσιο μάλιστα της οποίας έχει κυκλοφορήσει εγχειρίδιο -ένα από τα κλασικά και διαχρονικής αξίας που υπάρχουν στην Ελλάδα- για την εκπαιδευτική διοίκηση (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008 επίσης: Κουτούζης & Πρόκου, 2005) το οποίο, όπως αναφέραμε, διαπνέεται κεντρικά από την ιδέα της αποκέντρωσης και της αυτονομίας στην κοινωνική ζωή (στο εγχειρίδιο αυτό η έννοια ΟΜ δεν αναφέρεται και πολύ αργότερα συγγράφηκε ειδικό «συνοδευτικό κείμενο» [Κουτούζης & Παυλάκης, 2018]). Παρά ταύτα, θα υποστηρίζαμε ότι το ενδιαφέρον για τον ΟΜ είχε ίσως εκκολαφθεί στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με αφετηρία όχι την εκπαιδευτική θεωρία, αλλά την (γενική) διοικητική επιστήμη. Η προσοχή της εκπαίδευσης προς την έννοια στην Ελλάδα είναι γεγονός το αργότερο κατά την αλλαγή της χιλιετίας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000), με την αμέσως επόμενη σημαντική στιγμή να ανάγεται στην έκδοση του Μπαγάκης κ.ά. (2007). Φαίνεται, όμως, πως η έρευνα δεν δεχόταν καθοριστικό ερέθισμα. Δεδομένου ότι η πραγματική αύξηση του αριθμού των εργασιών είναι μετά τα μέσα της δεκαετίας του 2010, η αύξηση αυτή μπορεί να συσχετιστεί με ένα συνέδριο του έτους 2014 (Κολέζα κ.ά., 2014) που είχε αφιερωθεί στον ΟΜ. Έκτοτε η ενασχόληση με το θέμα αυξάνεται προοδευτικά, σε μια παράλληλη διεύρυνση και της θεωρητικής κάλυψής του με ένταξη κεφαλαίων σε εγχειρίδια και γενικού χαρακτήρα έργα (π.χ. Πασιάς κ.ά., 2016). Η ακόμη μεγαλύτερη αύξηση κατά την τελευταία διετία μπορεί να συνδεθεί με τη σύσταση που απηύθυνε ο ΟΟΣΑ στο Ελληνικό Κράτος μέσω της αξιολόγησης του 2018 για επίσημη εισαγωγή της έννοιας του ΟΜ στο εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2018β). Γενικά, το ΕΑΠ έχει υπάρξει ο πλέον σημαντικός παράγοντας προώθησης της έννοιας του ΟΜ στην έρευνα, αφού παρέχει τη δυνατότητα σε ανθρώπους από διάφορες περιοχές της Ελλάδας να εξοικειωθούν με την έννοια και να καταπιαστούν με ποικίλες περιπτώσεις του εκπαιδευτικού πεδίου.

Δεν προξενεί εντύπωση το γεγονός ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον ΟΜ καλλιεργείται, σχεδόν αποκλειστικά επί της τυπικής εκπαίδευσης (Γρ. 3). Όπως όμως θα επισημάναμε αργότερα, η μη τυπική εκπαίδευση ίσως να βρίσκεται πιο κοντά στον οργανισμό μάθησης. Ένα άλλο στοιχείο που προξενεί εντύπωση είναι ότι οι φοιτητές δεν καταπιάνονται με ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Γρ. 3: τυπική και μη τυπική εκπαίδευση



Γρ. 4: δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση



Εάν αναρωτηθούμε ποια βαθμίδα της τυπικής εκπαίδευσης προκαλεί περισσότερο ενδιαφέρον, από το Γρ. 5 προκύπτει ότι αυτή είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων ενδιαφέρονται περισσότερο για ζητήματα διοίκησης ίσως γιατί έχουν πραγματοποιήσει ολοκληρωμένες παιδαγωγικές σπουδές προπτυχιακού επιπέδου με διδασκόμενο αυτό το αντικείμενο,

καθώς και στο γεγονός ότι μεταπτυχιακές σπουδές διοίκησης προσφέρονται από παιδαγωγικά τμήματα (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) περιφερειακών πανεπιστημίων (π.χ.: Θεσσαλίας και Δυτικής Μακεδονίας). Όσον αφορά ειδικά στη μη τυπική εκπαίδευση, η οποία, όπως είπαμε, δεν απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές, φαίνεται πως η επαγγελματική κατάρτιση δεν ελκύει το ενδιαφέρον. Όπως φαίνεται από το Γρ. 7, ό,τι εκπροσωπείται κυρίως είναι οι δύο πιο διαδεδομένοι, και σταθερά λειτουργούντες, θεσμοί στην Ελλάδα, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Παρατηρούμε ακόμη (Γρ.7) ότι οι ερευνητές τείνουν να καταπιάνονται με τις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, πολύ γενικά, αφού ελάχιστες είναι οι εργασίες που είναι εστιασμένες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Και το Νηπιαγωγείο -ως μέρος, ουσιαστικά, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- υποεκπροσωπείται, όπως και η προσχολική αγωγή, που μόλις πρόσφατα ξεκίνησε να μελετάται. Φαίνεται ακόμη ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει μελετηθεί καθόλου, αν και στην ξένη βιβλιογραφία αυτό αποτελεί ήδη τάση (π.χ.: Portfelt, 2006, Holyoke κ.ά., 2012, Bak, 2012).

Γρ. 5: α/βάθμια & β/βάθμια



Γρ. 6: είδη μη τυπικής



Γρ. 7: ειδικές περιπτώσεις

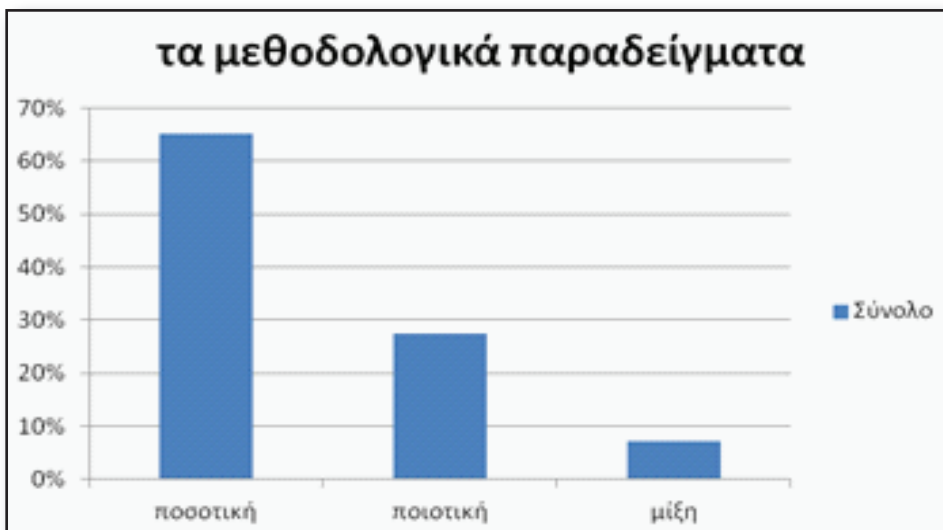


3.2. Μεθοδολογικές παράμετροι

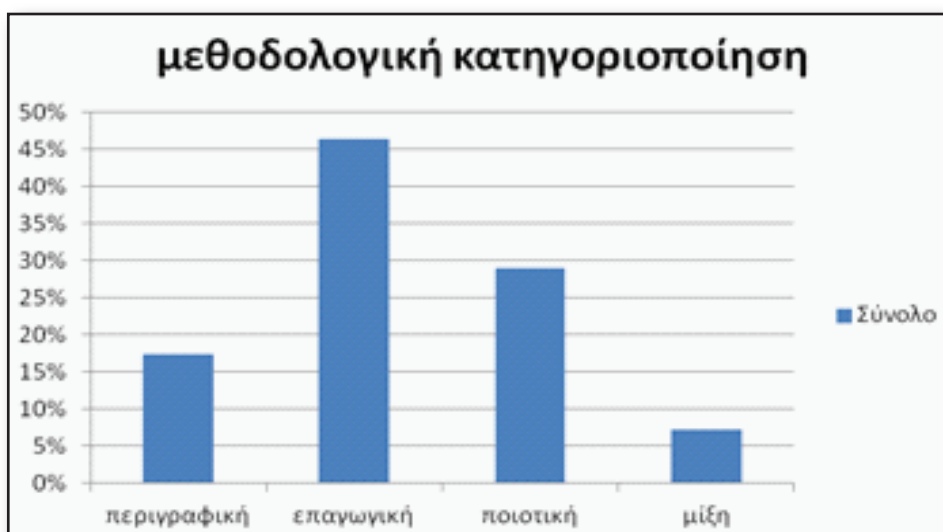
Τα Γρ. 8 έως 11 παρουσιάζουν τη μεθοδολογία των εργασιών. Το ποσοτικό παράδειγμα φαίνεται πως καλύπτει το ήμισυ όλων των εργασιών και η επιλογή του ίσως να οφείλεται και σε μια τάση που μεταφέρθηκε από την ερευνητική παράδοση για τον ΟΜ στην γενική

διοίκηση, όπου η διάγνωση του βαθμού λειτουργίας του ΟΜ είναι προσφιλές αντικείμενο. Διαπιστώνουμε παράλληλα ότι πολλοί ερευνητές έχουν εφαρμόσει επαγωγική στατιστική (με τεχνικές όπως μελέτη συμμεταβλητών, παλινδρόμηση, διακύμανση και ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας).

Γρ. 8: ένταξη στα μεθοδολογικά παραδείγματα

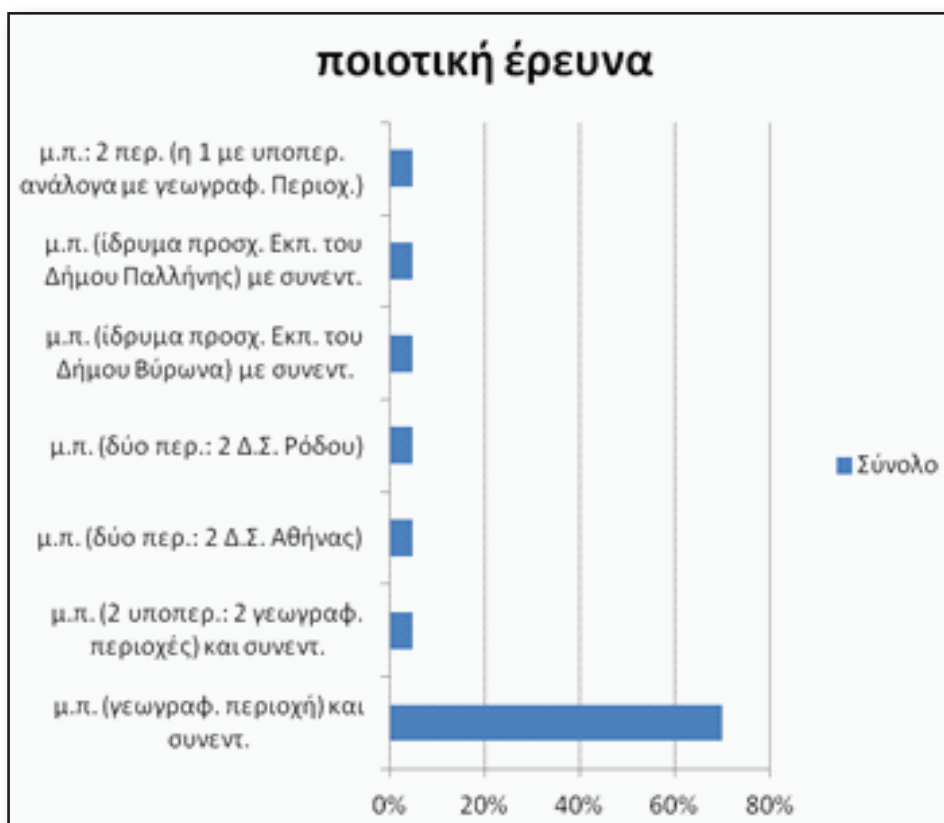


Γρ. 9: ένταξη στις 4 βασικές κατηγορίες

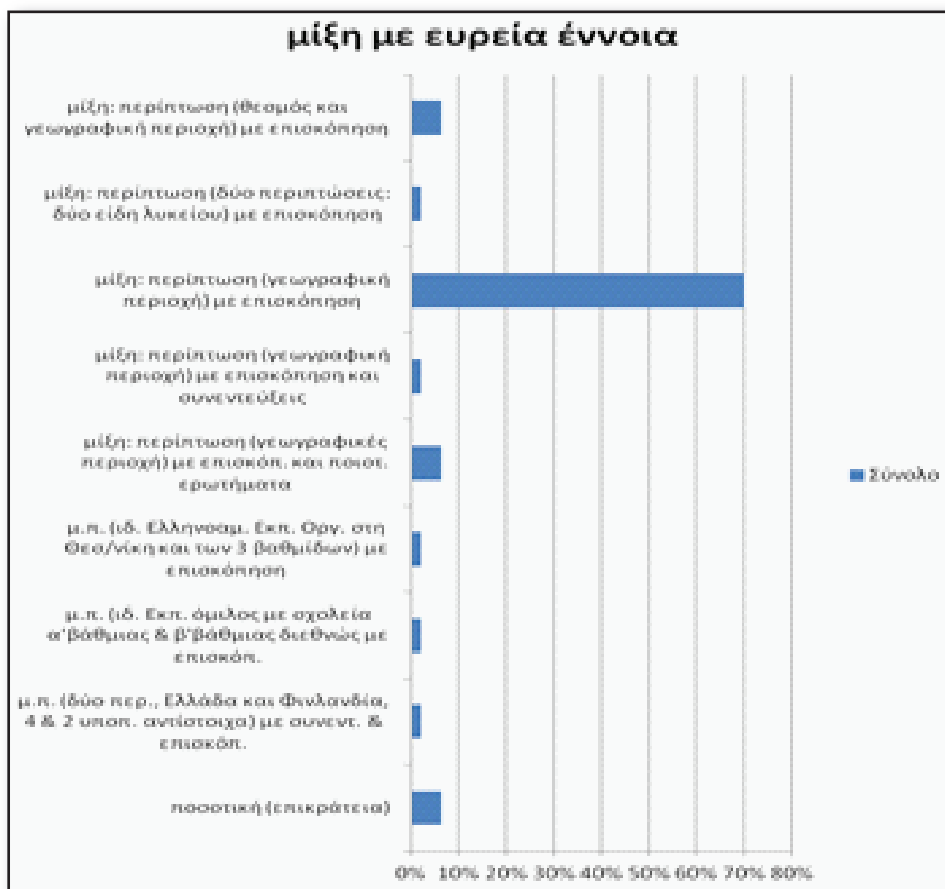


Η ποιοτική έρευνα φαίνεται (Γρ. 10) πως μονοπωλείται κυρίως από το είδος της μελέτης περίπτωσης (ακόμη κι αν ο ερευνητής δεν το προβάλλει με τον τρόπο αυτό), στο πλαίσιο του οποίου λαμβάνονται συνεντεύξεις από υποκείμενα-εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Λείπουν, επομένως, μελέτες π.χ. εθνογραφικού τύπου με την τεχνική της παρατήρησης. Από την άλλη μεριά, όπως δείχνει το Γρ. 11, λίγες είναι οι αμιγώς ποσοτικές εργασίες με την έννοια της διενέργειας επισκόπησης στην επικράτεια (είτε χωρίς τυχαίο δείγμα). Τις περισσότερες θα τις χαρακτηρίζαμε μάλλον ως μικτές με ευρύτερη έννοια, αφού πρόκειται ουσιαστικά για μελέτες περίπτωσης, όπου η περίπτωση είναι μια γεωγραφική περιοχή στην οποία διεξάγεται (ποσοτική) επισκόπηση (survey). Συνδυάζεται δηλαδή κατά κάποιο τρόπο η φιλοσοφία του ποσοτικού παραδείγματος και της μελέτης περίπτωσης χωρίς ποσοτική επαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Αυτό μπορεί να αφορά και ένα συγκεκριμένο θεσμό όπως το ΣΔΕ ή το ΙΕΚ. Πολύ σπάνια, όμως, αυτές οι έρευνες γίνονται ακόμη πιο αυθεντικά μικτές, προχωρώντας σε ποιοτικές τεχνικές και δεδομένα (Γρ. 11).

Γρ. 10: είδη ποιοτικής έρευνας (μ.π.=μελέτη περίπτωσης)



Γρ. 11: περιπτώσεις μίξης

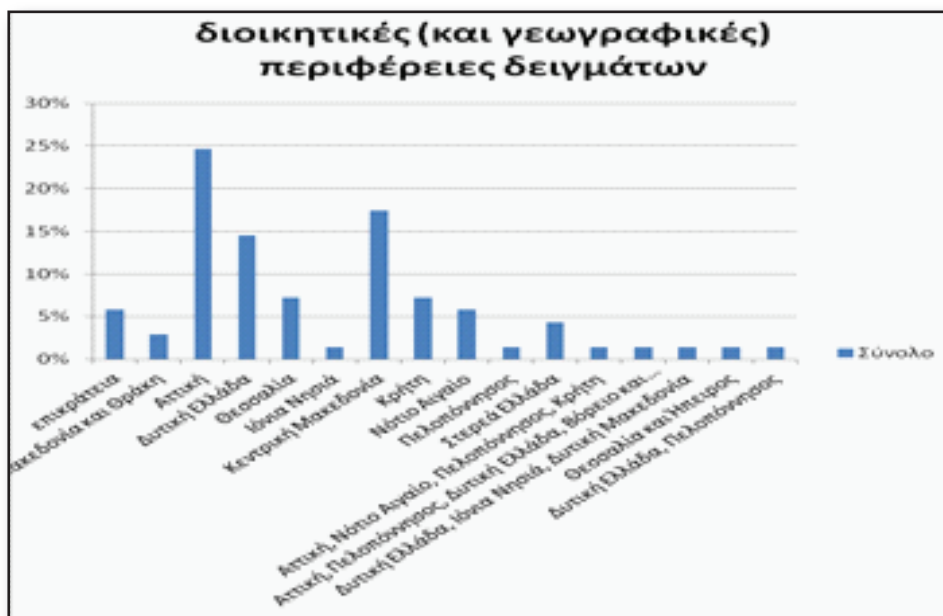


Εξάλλου, το Γρ. 12 (ράβδοι 2 έως 10) δείχνει ότι σχεδόν καμία ελληνική περιφέρεια δεν υπάρχει, σε περιοχή της οποίας δεν έχει διεξαχθεί έρευνα.

Όσον αφορά τις λεγόμενες «ποσοτικές» έρευνες, αυτές διεξάγονται ως επισκοπήσεις με χρήση ερωτηματολογίου (για το οποίο θα γίνει περισσότερος λόγος στη συνέχεια). Στις (λίγες) περιπτώσεις μίξης έχουμε ελάχιστους στον αριθμό συνδυασμούς επισκόπησης με συνεντεύξεις, καθώς και λίγες περιπτώσεις όπου ο ερευνητής ενέταξε ποιοτικά ερωτήματα στο (ποσοτικό) ερωτηματολόγιο.

Οι ποσοτικές έρευνες έχουν στηριχθεί πάντα σε δείγμα άνω των 100 ατόμων, ενώ οι μικτές έχουν το χαρακτήρα της απογραφής, αφού το δείγμα προσεγγίζει το μέγεθος του πληθυσμού. Ο αριθμός, δε, των συνεντευζιαζόμενων ατόμων στις ποιοτικές έρευνες κυμαίνεται από 9 έως και 20.

Γρ. 12: γεωγραφική κάλυψη που παρέχεται από τις έρευνες



3.3. Θεματολογικές παράμετροι

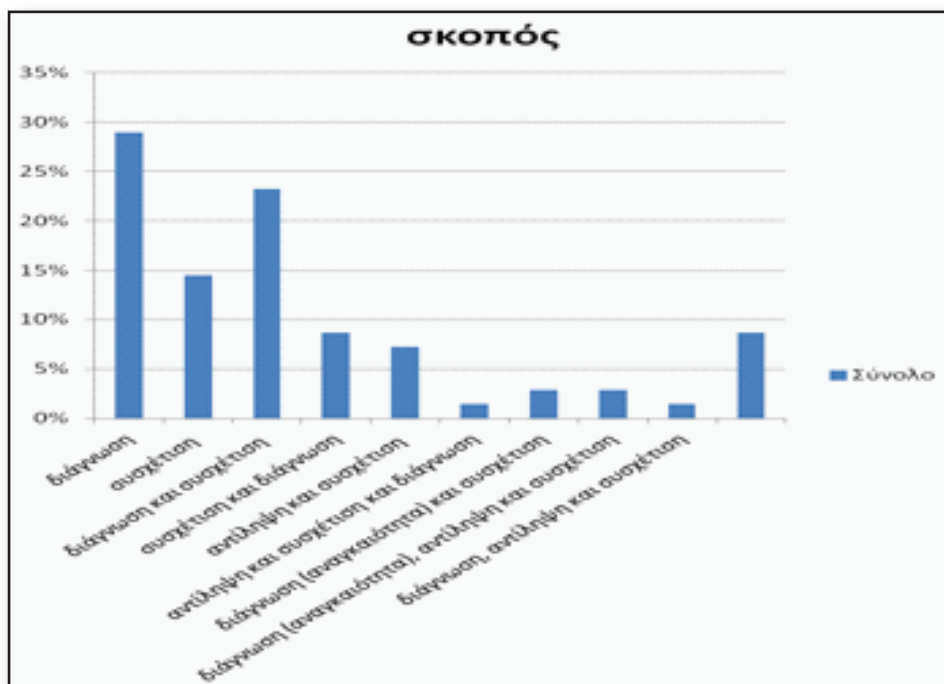
Ο οργανισμός μάθησης «γεννήθηκε» από τον Senge (1990) ως μια έννοια πρακτική, ως ένα εφαρμόσιμο μοντέλο. Εξάλλου, κλασικοί μελετητές του χώρου, όπως π.χ. οι Watkins & Marsick (2019), ανέπτυξαν, υπό την επιρροή της φιλοσοφίας της έρευνας δράσης, συντονισμένα συστήματα για το μετασχηματισμό των (ιδιωτικών κατά βάση) οργανισμών σε μαθηθάνοντες (Watkins & Marsick, 2010). Είναι, επομένως, στη φύση της επιστημονικής ενασχόλησης με τον ΟΜ η εξής διαδικασία που αφορά σε διάφορους οργανισμούς (κυρίως ιδιωτικούς-παραγωγικούς): πρώτα αποτιμάται η υπάρχουσα κατάσταση του οργανισμού και έπειτα γίνεται απόπειρα αλλαγής της, αφού προηγουμένως αποτιμηθούν και οι ευνοϊκοί και μη ευνοϊκοί παράγοντες του οργανισμού.

Σε ό,τι αφορά τον ΟΜ στην εκπαίδευση, απώτερος σκοπός του όλου «κινήματος» για τον ΟΜ δεν μπορεί παρά να είναι η επίσημη εφαρμογή του σχήματος αυτού, δηλαδή η εφαρμογή του ως εκπαιδευτικής πολιτικής (Kools & Stoll, 2016). Συνεπώς, είναι αναμενόμενο ότι και η εμπειρική έρευνα για την εκπαίδευση έχει σκύψει επάνω στις διαδικασίες της διάγνωσης (ή αξιολόγησης) της κατάστασης και της συσχέτισης του ΟΜ με άλλα στοιχεία και φαινόμενα τα οποία περιλαμβάνονται στην έννοια «εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον» ενός οργανισμού. Αυτές οι δύο διαδικασίες, διάγνωση και συσχέτιση, όπως είναι φυσικό και όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην ενότητα της μεθόδου, μπορούν, ή μάλλον ενδείκνυται, να συνυπάρχουν.

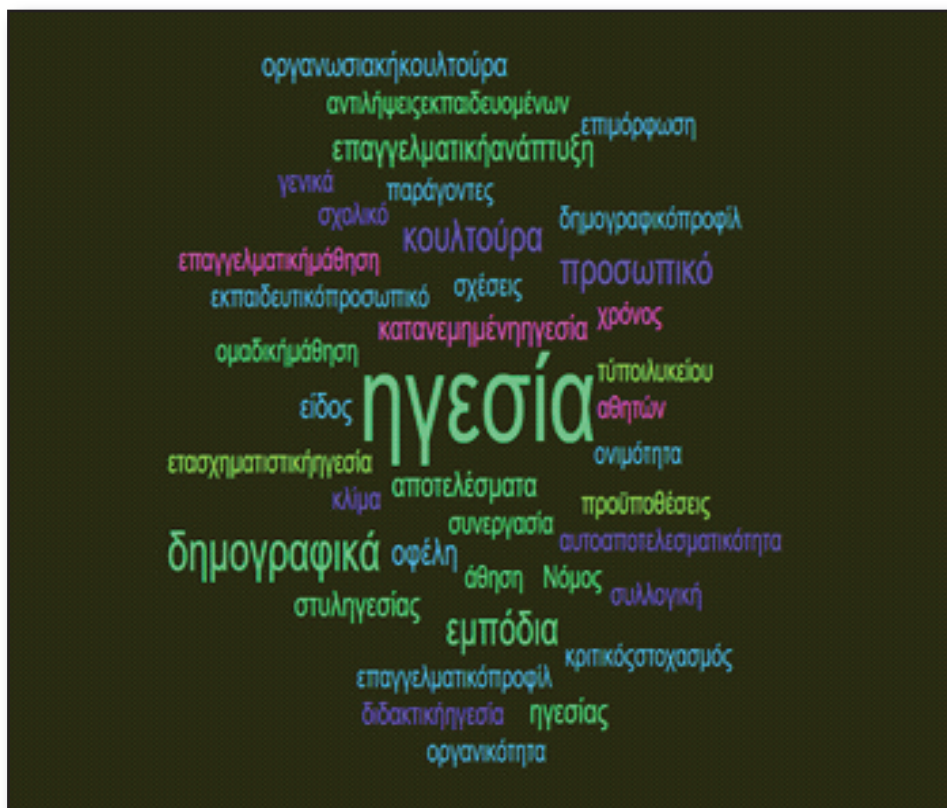
Στο δείγμα των μελετώμενων εργασιών έχουμε ξεχωρίσει 10 κατηγορίες που αναφέρονται στη φύση του σκοπού που έθεσαν οι ερευνητές, πολλές από τις οποίες είναι ελάχιστα διακριτές μεταξύ τους (Γρ. 13). Ένας μικρός αριθμός εργασιών (τελευταία ράβδος, Γρ. 13) έχει ως θέμα την «εστίαση σε διάσταση ή στοιχείο ή δείκτη ή παράγοντα του ΟΜ», δεδομένο που σημαίνει ότι οι συγγραφείς τους έχουν δεχθεί αξιωματικά την αναγκαιότητα και χρησιμότητα του ΟΜ και επικεντρώνονται σε μία διάσταση ή παράγοντα με την οποία καταπιάνονται σε βάθος. Η επιμόρφωση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η γονεϊκή εμπλοκή, οι συνεργατικές πρακτικές και η αυτοαξιολόγηση είναι τέτοιες έννοιες.

Όπως είναι αναμενόμενο, οι πλείστες εργασίες έχουν ως σκοπό την διάγνωση ή/και τη συσχέτιση (αν και σε κάποιες περιπτώσεις η συσχέτιση εμφανίζεται ως η πρωτεύουσα πρόθεση). Ωστόσο, και οι εργασίες που επιδιώκουν να συσχετίσουν τον ΟΜ με άλλες έννοιες ουσιαστικά πραγματοποιούν και διάγνωση-αποτίμηση. Σημειωτέον ότι διαγνωστική αποτίμηση πραγματοποιούν και ορισμένοι συγγραφείς ποιοτικών εργασιών (και γι' αυτό στο δείγμα του Γρ. 13 έχουν συμπεριληφθεί και αυτές οι εργασίες). Κάποιες ποιοτικές εργασίες αποσκοπούν κυρίως στην εξακρίβωση της εικόνας που έχουν τα ερωτώμενα υποκείμενα για την αναγκαιότητα του ΟΜ, και όχι στην εξακρίβωση της κατάστασης των πραγμάτων, αλλά εμμέσως οδηγούνται και σε τέτοιες διαπιστώσεις. Επίσης, κάποιες ποιοτικές έρευνες επιδιώκουν να εξετάσουν πώς τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τον ΟΜ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπεισέρχονται και σε συσχετίσεις (στο ποιοτικό, πάντα, πλαίσιο).

Γρ. 13: ανάλυση σκοπών



Εικ. 1: συννεφέλεξο με τις συσχετιζόμενες έννοιες



Όσον αφορά τις έννοιες που τίθενται σε συσχέτισμό με τον ΟΜ («μεταβλητές» στις ποσοτικές, «φαινόμενα» στις ποιοτικές έρευνες), διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας πολύ ευρείας γκάμας. Ουσιαστικά, όλα τα περιεχόμενα αυτού που ονομάζεται εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών (Πασιαρδής, 2014) τίθενται υπό συσχέτιση. Η κατηγοριοποίησή τους είναι δύσκολη: το ενδιαφέρον, λοιπόν, των ερευνητών εκτείνεται από καθαρά δημογραφικούς προβληματισμούς (π.χ. για φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, μέγεθος [ή οργανικότητα] σχολείου, αστικότητα) και φτάνει έως πιο αφηρημένες έννοιες όπως ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών. Ο ΟΜ μάθησης μπορεί να είναι η εξαρτημένη έννοια (π.χ.: από ποιο είδος ηγεσίας ευνοείται;) ή η ανεξάρτητη (π.χ.: σε ποια οφέλη οδηγεί;). Πολλά από τα θέματα αυτά γίνονται αντικείμενο είτε σε ποσοτική είτε σε ποιοτική εργασία. Οι εργασίες διακυμαίνονται ως προς τον αριθμό των εκάστοτε μελετώμενων εννοιών, ενώ είναι αναμενόμενο ότι οι ποιοτικές, λόγω της φύσης τους, είναι αυτές στις οποίες μπορούν να ανοίξουν πολλά θέματα. Εάν αναρωτηθούμε για την έννοια που φαίνεται να λαμβάνει προτεραιότητα, η απάντηση δίνεται από την Εικ. 1 που κάνει ευκρινές ότι το πλέον προσφιλέθ θέμα για τους ερευνητές είναι η ηγεσία.

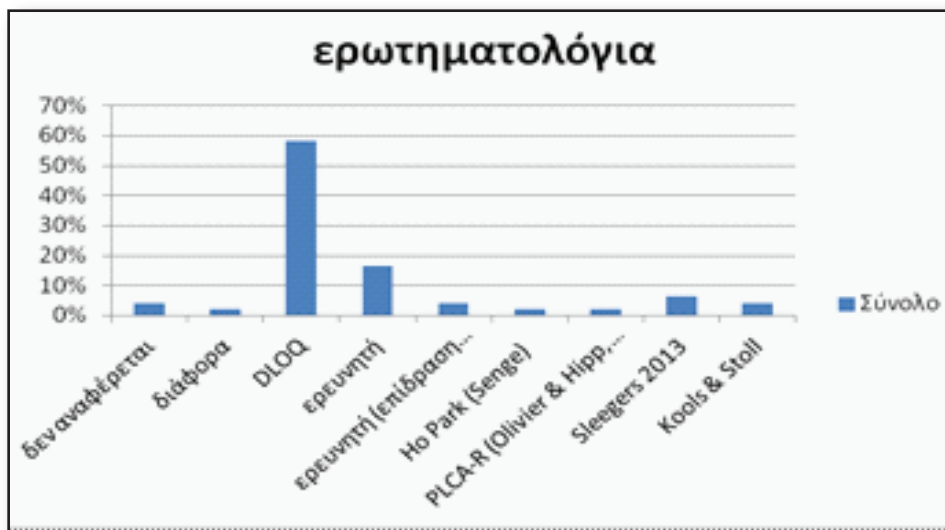
Θεωρητικά πλαίσια που έχουν υιοθετηθεί και ερωτηματολόγια. Η εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη των εργασιών παραπέμπει στη χρήση ενός «κλασικού» και απλού σχήματος θεωρητικής στήριξης, που πιστεύουμε ότι έχει παραληφθεί από την ερευνητική παράδοση του ΟΜ στη γενική διοίκηση. Η στήριξη αυτή έχει την εξής δομή: ξεκινά συνήθως με τον Senge (1990), στη συνέχεια επικεντρώνεται στις Watkins και Marsick (κυρίως μέσω των Yang κ.ά., 2004) και καταλήγει στο πρόγραμμα LOLSO (Mulford, 2004). Πρόκειται σαφώς για σημαντικούς σκαπανείς του πεδίου. Σε πολλές, όμως, περιπτώσεις, αν όχι στις περισσότερες, δεν γίνεται καθόλου –ή δεν γίνεται στον απαραίτητο βαθμό– επίκληση από τους ερευνητές σε άλλους επιστήμονες και σε θεωρητικούς της εκπαίδευσης που όχι μόνο έχουν μεταφέρει την έννοια του ΟΜ στην Παιδαγωγική επιστήμη, αλλά συγχρόνως την εξηγούν παιδαγωγικά και την εντάσσουν στη «γενική εικόνα», δείχνουν δηλαδή με ποιες παιδαγωγικές θεωρίες είναι συναφής και συμβαδίζει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μελετητών που παραλείπονται είναι ο Fullan (1993) και οι Leithwood κ.ά. (1995). Ωστόσο, είναι οι Hoy & Miskel (2013) αυτοί που παρουσιάζουν το πληρέστερο και πιο επίκαιρο πλέγμα εννοιών, τα «συμφραζόμενα» δηλαδή, όπου ανήκει ο ΟΜ, και είναι οι εξής έννοιες: ανοικτό κοινωνικό σύστημα, εφαρμογή συνδυασμού θεωριών μάθησης, εξισορρόπηση γραφειοκρατίας και επαγγελματισμού στη δομή του (εκπαιδευτικού) οργανισμού, αυτονομία του ατόμου-μέλους του οργανισμού και καλλιέργεια αυτοαποτελεσματικότητας, ύπαρξη μιας κουλτούρας ακαδημαϊκής αισιοδοξίας (μάθηση για όλους), κλίμα οργανωσιακής ανοικτότητας, υγείας και δημιουργίας πολιτών, διάθεση επίλυσης συγκρούσεων, συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και λογοδοσία, πολύπλευρη επικοινωνία μέσα στον οργανισμό, συνδυασμός διαφόρων συλ ηγεσίας με το βλέμμα στη μάθηση.

Το σχήμα που αναφέραμε ότι διέπει τη θεωρητική στήριξη των διπλωματικών εργασιών αμφισβητήθηκε πρόσφατα ως προς την πληρότητα και τη σαφήνεια από τους Kools & Stoll (2016), οι οποίοι, όπως υποστηρίξαμε και αλλού (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ. α), προσέφεραν το πρώτο, ουσιαστικά, μοντέλο για τον οργανισμό μάθησης στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας με σαφήνεια τον ολιστικό-μετασχηματιστικό χαρακτήρα της έννοιας του ΟΜ ο οποίος είχε ήδη διατυπωθεί από τη δεκαετία του 1990, αλλά δεν έχει γίνει συχνά κατανοητός. Είναι το «Ολοκληρωμένο-ολιστικό μοντέλο για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης» (Integrated Model of the School as Learning Organisation), το οποίο αποτελεί, κατά την άποψή μας, το σημαντικότερο πρόσφατο σταθμό στη σχετική συζήτηση. Κατά συνέπεια, το εργαλείο που έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί στις μελετώμενες διπλωματικές εργασίες, αρχής γενομένης, μάλιστα, από το 2008, είναι το Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) των Watkins & Marsick (Marsick & Watkins, 2003), ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα, όχι βέβαια αποκλειστικά, και στη διεθνή επιχειρηματική έρευνα (Goh, 2019). Το Γρ. 14 δείχνει την καθολική επικράτηση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, όπως δείχνει επίσης και ότι σε έναν αριθμό εργασιών το εργαλείο είτε δεν ορίζεται ως προς την προέλευση είτε αποτελεί δημιουργία του ερευνητή. Ενώ, όπως γνωρίζουμε, τα εργαλεία που υπάρχουν για τον ΟΜ στην εκπαίδευση ήταν μέχρι πρότινος λίγα (Οικονόμου &

Λαζαρίδου υ.δ. α), βλέπουμε ότι μόνο μία φορά έχει χρησιμοποιηθεί ένα που έχει στηριχθεί εξολοκλήρου στον Senge (Ho Park, 2008) και ότι σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που μελετούν άλλη έννοια και όχι τον ΟΜ.

Έχουμε, ωστόσο, επιχειρηματολογήσει (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ. α) υπέρ της αξιοποίησης του εργαλείου που έχει προέλθει από το θεωρητικό πλαίσιο των Kools & Stoll, ενός εργαλείου («Επισκόπηση του Σχολείου ως οργανισμού μάθησης», *School as Learning Organisation Survey*, OECD, 2018α) που αποτυπώνει το μαθητοκεντρικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα του οργανισμού μάθησης. Προφανώς το εργαλείο των Watkins & Marsick θεωρήθηκε από τους ερευνητές (φοιτητές και επιβλέποντες) ασφαλής λύση λόγω της αξιοπιστίας η οποία έχει φανεί από έρευνες επικύρωσης ότι το διέπει (Yang κ.ά., 2004), αν και αυτή έχει επίσης δεχθεί αμφισβήτηση (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ. α). Επειδή το ερωτηματολόγιο των Kools & Stoll (2016) αναδύθηκε από επιστήμονες και επαγγελματίες της εκπαίδευσης και επειδή η εκπαίδευση είναι εξαρχής το πεδίο αναφοράς του, το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί, κατά την άποψή μας όχι απλώς μια εναλλακτική, αλλά την προτιμητέα επιλογή. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι έχει γίνει σε δύο περιπτώσεις χρήση του.

Γρ. 14: Ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί



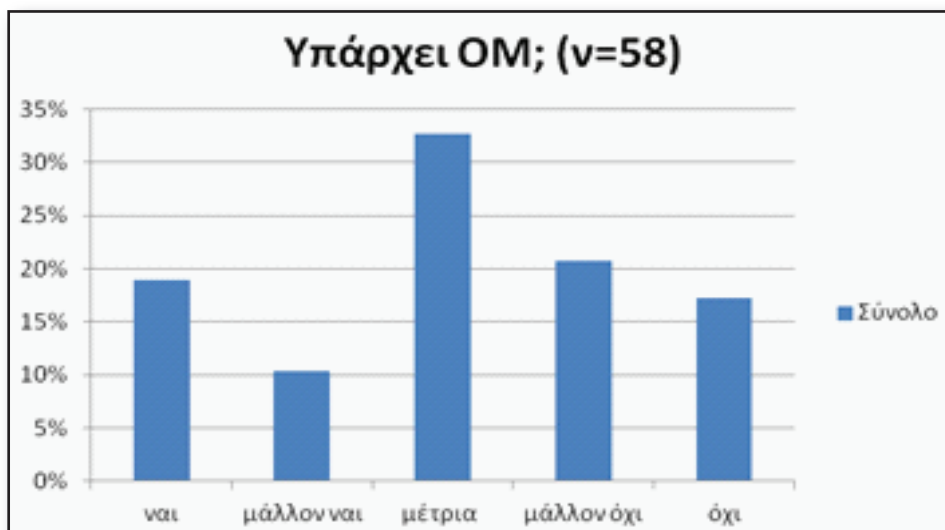
Αλλάζοντας θέμα, περνούμε στη διάδοση του ΟΜ στα εκπαιδευτικά συστήματα, στον βαθμό, δηλαδή, που ο ΟΜ που είναι εφικτός, αντικείμενο που αποτελεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένα σημαντικό ερώτημα που θέτει τόσο ποσοτικά (σε ποιο βαθμό λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ως ΟΜ;) όσο και ποιοτικά (υπό ποιες συνθήκες λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ως ΟΜ;) ζητήματα. Επειδή το ερώτημα εάν στην ελληνική

εκπαίδευση υπάρχει ΟΜ είναι καίριο, θεωρήσαμε σκόπιμο, παρά τη μεγάλη δόση υποκειμενικότητας που υπάρχει σε μια τέτοια προσπάθεια, να διακρίνουμε 5 περιπτώσεις απαντήσεων, όπως φαίνονται στα γρ. 15, 16, 17 (=ναι, μάλλον ναι, μέτρια, μάλλον όχι, όχι).

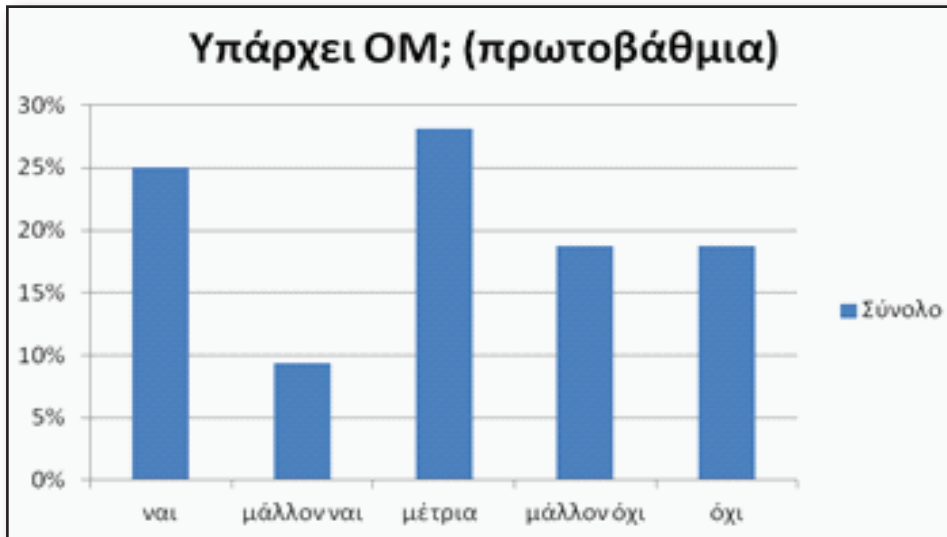
Σημειωτέον ότι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δίνονται και από ορισμένους συγγραφείς ποιοτικών ερευνών, άλλοτε έμμεσα και άλλοτε άμεσα, και γι' αυτό συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα. Οι φράσεις που ακολουθούν ως παραδείγματα είναι απλώς ενδεικτικές του πνεύματος: για την αποτύπωση του νοήματος στηριχθήκαμε σε όλο το κεφάλαιο των συμπερασμάτων των εργασιών: όχι («*Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το σχολείο της ελληνικής πραγματικότητας δεν λειτουργεί ως προς την κατεύθυνση των οργανισμών μάθησης.*»), μάλλον όχι («*Τα αποτελέσματα, ... αποκαλύπτουν συγκρατημένες εκτιμήσεις για το αν το σχολείο τείνει να μετατραπεί σε οργανισμό που μαθαίνει.*»), μέτρια («*Βάσει των ευρημάτων ... διαφαίνεται ότι τα ελληνικά δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού (...) έχουν υιοθετήσει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σε μεσαία επίπεδα.*»), μάλλον ναι («*Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ολιγοθέσια και εξαθέσια σχολεία έχουν ενσωματώσει αρκετά από τα βασικά χαρακτηριστικά των «οργανισμών μάθησης»*» ναι («*Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα ελληνικά σχολεία έχουν ενσωματώσει στη λειτουργία τους τα χαρακτηριστικά των μανθανόντων οργανισμών σε ένα σχετικά σημαντικό βαθμό*»).

Στο Γρ. 15, λοιπόν, φαίνεται πως ο μέτριος βαθμός εμφάνισης του ΟΜ είναι το κυρίαρχο εύρημα των ερευνητών (πάντα κατά την δική μας κρίση), ενώ αθροιστικά τα «μάλλον όχι» και «όχι» είναι περισσότερα από τα «μάλλον ναι» και «ναι». Αν και η εκτίμηση αυτού του αποτελέσματος είναι υποκειμενική, εκτιμούμε ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για μια ικανοποιητική λειτουργία ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση.

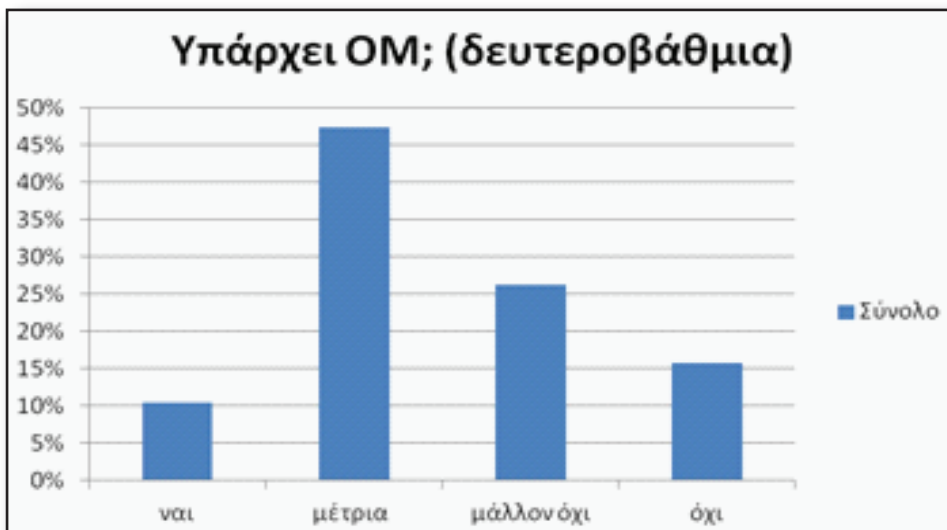
Γρ. 15: ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση



Γρ. 16: η πρωτοβάθμια



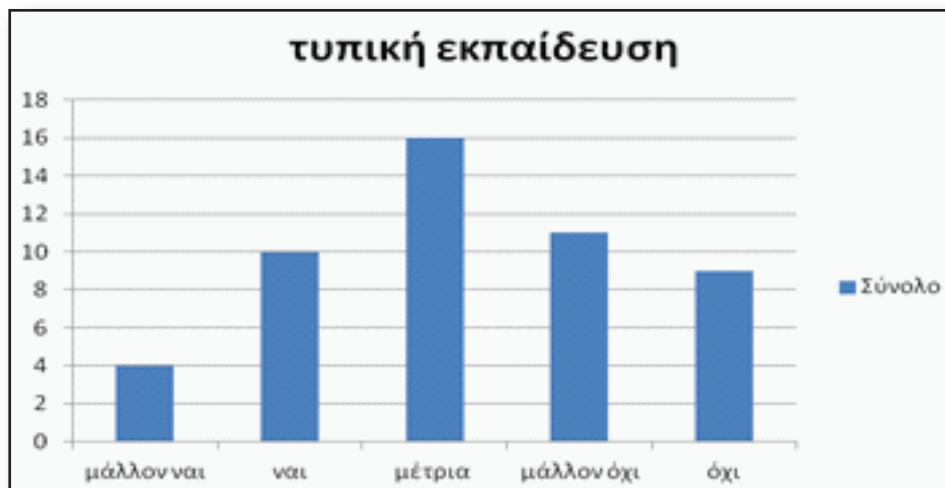
Γρ. 17: η δευτεροβάθμια



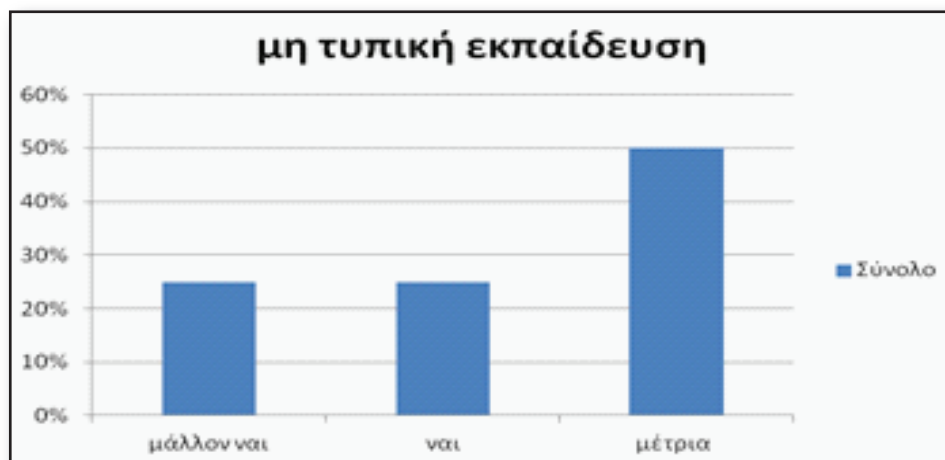
Προχωρήσαμε ακόμη σε δύο συγκρίσεις. Μία, κατ' αρχάς, ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που δείχνει ότι τα ποσοστά του «μέτρια», «μάλλον όχι» και «όχι» είναι αθροιστικά μεγαλύτερα στη δευτεροβάθμια από ό, τι στην πρωτοβάθμια. Και μία σύγκριση μεταξύ των δεδομένων για την τυπική και αυτών για τη μη τυπική εκπαίδευση. Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι ερευνητές που καταπιάστηκαν με θεσμούς της

μη τυπικής εκπαίδευσης δεν βρήκαν αρνητικό αποτέλεσμα με άλλα λόγια τα υποκείμενα των ερευνών τους δεν εξέφρασαν την άποψη ότι δεν υπάρχει ΟΜ.

Γρ. 18: η τυπική εκπαίδευση



Γρ. 19: η μη τυπική εκπαίδευση



Χρειάζεται, ωστόσο, να γίνει εδώ η ακόλουθη παρατήρηση. Η πιο πάνω ποσοτικοποίηση δεν θα πρέπει να μας κάνει να παραβλέψουμε ότι η εικόνα που παρέχεται από τις διπλωματικές εργασίες είναι αυτή της έντονης ανομοιογένειας. Η διαχρονική παρακολούθηση της απάντησης στο ερώτημα για την ύπαρξη ή μη οργανισμών μάθησης δείχνει πως η αρνητική εναλλάσσεται, αρκετά σταθερά, με την θετική απάντηση στο βάθος αυτής της δεκαετίας

(και πλέον) που συγγράφονται αυτές οι εργασίες. Επίσης, τα αποτελέσματα αντιφάσκουν μεταξύ τους και όσον αφορά το εσωτερικό μιας γεωγραφικής περιφέρειας. Δεν μπορεί κανείς, λοιπόν, να προβάλει τον ισχυρισμό π.χ. ότι έχουμε βελτίωση της κατάστασης με το πέρας των ετών ή ότι κάποιες περιοχές είναι πιο θετικές στον ΟΜ σε σχέση με άλλες. Εξάλλου, το αποτέλεσμα των ερευνών είναι συνάρτηση, μεταξύ πολλών άλλων παραγόντων, και του εκάστοτε χρησιμοποιούμενου εργαλείου. Π.χ. το εργαλείο που συνδέεται με το μοντέλο των Kools & Stoll (2016) και στις δύο περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκε έδειξε ΟΜ σε μέτριο βαθμό, ενώ όσον αφορά το DLOQ, οι ποικίλες χρήσεις του έχουν αποφέρει τα πιο διαφορετικά αποτελέσματα: από «όχι» έως και «ναι». Όλα αυτά, σε τελική ανάλυση, σημαίνουν, όπως θα τονίσουμε καταληκτικά, την ανάγκη συνέχισης της έρευνας με πιο συντονισμένη μορφή και σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Η πιο σημαντική κοινή διαπίστωση των διπλωματικών εργασιών είναι η πολύ στενή σύνδεση μεταξύ ΟΜ και ηγεσίας. Οι περισσότερες εργασίες αναδεικνύουν το κάτοχο της διευθυντικής θέσης -με τον ρόλο, όμως, του ηγέτη, όχι του «παραδοσιακού» διευθυντή- ως τον πλέον σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης ΟΜ στα σχολεία, καθώς άλλωστε αναγνωρίζεται ως ο αρμόδιος και για τον σχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου γενικά. Εξάλλου, ένας μάλλον μεγάλος αριθμός εργασιών διερεύνησε και διάφορα συλ ηγεσίας σε σχέση με τον ΟΜ. Σε κάθε περίπτωση ο ΟΜ σχετίζεται θετικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά σε μικρότερο βαθμό και με τη συναλλακτική.

Άλλες διαπιστώσεις των ερευνητών διευρύνουν τις προϋποθέσεις (antecedents) του ΟΜ, φέροντας στο προσκήνιο τη σημαντικότητα και του ίδιου του εκπαιδευτικού προσωπικού, όχι μόνο της ηγεσίας, καθώς και πληθώρας άλλων εννοιών και στοιχείων όπως η επαγγελματική μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, η κουλτούρα, η συλλογική αποτελεσματικότητα, οι κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές, οι οικονομικές συνθήκες, η τεχνολογία, το μέγεθος (οργανικότητα) του σχολείου. Οι ερευνητές επισημαίνουν ακόμη την έλλειψη ευνοϊκών παραγόντων όπως ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών, ο άπλετος χρόνος, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που συνοδεύει την ενδυνάμωση των μαθητών, η γνώση του θέματος αυτού.

4. Επίλογος και τελικές διαπιστώσεις

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει κάνει κάποια ρητή επίκληση στη θεωρία του ΟΜ. Αυτό σημαίνει ότι ο ΟΜ, ως μια οριοθετημένη θεωρία και ως μια συγκεκριμένη θεωρητική κατασκευή (construct) που περιλαμβάνει συγκεκριμένες διαστάσεις, δεν έχει «αποτελέσει» επίσημη πολιτική, όπως ισχύει σε άλλα συστήματα, λίγα βέβαια στον αριθμό. Ο ΟΜ δεν μπορεί να θεωρηθεί τυπικό/δομικό στοιχείο στην ελληνική εκπαίδευση, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πράξη και την έρευνα. Στο θεωρητικό μέρος κάναμε τη διάκριση μεταξύ ενός χειραφετικού ΟΜ και της τεχνοκρατικής, εργαλειακής -και αλλοιωμένης- προσέγγισής του, μια διάκριση που παραπέμπει και σε μια άλλη βασική διάκριση, εκείνη του Hargreaves (1994) ανάμεσα σε μια τεχνητή και προσχηματική συνεργατικότητα και στην

πιο ουσιαστική συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών. Εκκινώντας από αυτήν τη διάκριση θα υποστηρίζαμε ότι η μορφή που παίρνει ο ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση είναι, με βάση ό,τι δείχνει η έρευνα, η δεύτερη. Δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό επικεντρώνεται στους άνωθεν (δηλαδή, από το Κράτος) καθορισμένους μαθησιακούς στόχους, παρά στην εξασφάλιση της βαθιάς μάθησης για όλους. Βέβαια, είναι σαφές ότι ο χειραφετικός ΟΜ, ακόμη και ως κουλτούρα, δηλαδή ως μη δομικό στοιχείο, είναι δύσκολα εφικτός λόγω του (παραδοσιακού) συγκεντρωτισμού της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτός, όμως, ο ιδεότυπος του ΟΜ, δηλαδή ο κατεξοχήν ιδεότυπος του ΟΜ, δεν ανιχνεύεται. Θα μπορούσαμε να πούμε πως, μολονότι δεν έχει διαδοθεί κάποια τέτοια έννοια και πολιτική στην Ελλάδα, τα σχολεία μαθαίνουν, αν μαθαίνουν, για την εξυπηρέτηση των κεντρικών στόχων της Πολιτείας, του κεντρικού αναλυτικού προγράμματος. Πρόσφατη ανάλυση όλης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας έδειξε ότι η οργανωσιακή μάθηση δεν έχει αποτελέσει ιδανικό της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μεταπολίτευση έως και σήμερα (Αγγελάκου, 2018).

Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί και κάποια σχολεία ενδεχομένως ενδιαφέρονται και προσπαθούν για τον ΟΜ, αλλά σαφώς δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη ενός χειραφετικού ΟΜ μάθησης. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι το άθροισμα των θετικών αποτιμήσεων υπέρ του ΟΜ είναι μεγαλύτερο στην πρωτοβάθμια από ό,τι στην δευτεροβάθμια. Μια πρόσφατη μεγάλη έρευνα στο εξωτερικό (Ουαλία) έδειξε παρόμοια τάση (Kools, 2020).

Ο τυπικός χαρακτήρας μιας έννοιας έχει ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο για την ίδια την πράξη, αλλά και για την έρευνα. Η έρευνα που μελετά τυπικά στοιχεία σε ένα σύστημα έχει εφαρμοσμένη και αξιολογική μορφή, γιατί ασχολείται με κάτι που είναι συγκεκριμένο, θεσμοθετημένο και υποχρεωτικό (Johnson & Christensen, 2019, βλ. και Αυγητίδου, 2019). Στο ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα και μοναδικό παράδειγμα θεσμού, όπου ο ΟΜ είναι δομικό στοιχείο, αλλά διαπιστώνουμε συγχρόνως ότι αυτό έχει αγνοηθεί ή παραβλεφθεί. Πρόκειται για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, οι μελετητές του οποίου έχουν διατυπώσει τον ερευνητικό σκοπό με τον ίδιο τρόπο όπως και για την υπόλοιπη εκπαίδευση, έχουν, δηλαδή, διερωτηθεί για το βαθμό που το ΣΔΕ *τυγχάνει –ή θα μπορούσε να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης*. Αυτό οφείλεται προφανώς στο γεγονός ότι ακολουθήθηκε η γενική τάση (της έρευνας του ΟΜ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), όπως και στο γεγονός ότι ο όρος οργανισμός μάθησης δεν αναφέρεται στις *Προδιαγραφές Σπουδών* (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003, 2^η έκδ. 2010). Ωστόσο, το ΣΔΕ υπήρξε μέρος μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που πραγματοποίησε στα πρώτα χρόνια της νέας χιλιετίας η (τότε) Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ο ρηματικός λόγος του συγκεκριμένου εγχειρήματος (Δούκας, 2004), που προφανώς δεν έχει ληφθεί υπόψη, δείχνει ότι ο ΟΜ υπήρξε πηγή από την οποία εμπνεύστηκαν οι εισηγητές της μεταρρύθμισης. Επομένως, στην περίπτωση του ΣΔΕ ο ΟΜ υπήρξε μια συγκεκριμένη (πολιτική) επιλογή. Αναφορικά με την τυπική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, εκπαίδευση ο ΟΜ μπορεί να προσεγγίζεται ως μια αξία, ένα στοιχείο κουλτούρας, που έχει προαιρετικό χαρακτήρα και

ενδέχεται και να μην καλλιεργείται. Στο ΣΔΕ, ο ΟΜ είναι θεμελιώδης προδιαγραφή, και δεν μπορούμε να τον προσεγγίσουμε, όπως είναι θεμιτό προκειμένου για την τυπική εκπαίδευση, ως μια καλή πρακτική, η οποία δύναται ή δεν δύναται να υπάρξει. Γι' αυτό, η έρευνα του ΟΜ στην τυπική εκπαίδευση έχει μάλλον βασικό και θεωρητικό χαρακτήρα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει σημασία για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά τρόπο διαφορετικό, η μελέτη του ΟΜ στο ΣΔΕ, όπως και σε κάθε άλλη παρόμοια περίπτωση, πρέπει να συλλαμβάνεται μέσα στο πνεύμα του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο πλαίσιο αυτό μέσα στο πνεύμα του υποπεδίου της *εφαρμογής* της πολιτικής, ενώ η διεξαγωγή της έχει σημασία για την αποτελεσματικότητα του θεσμού καθ' εαυτόν, χωρίς να στερείται παραδειγματική αξία για τον ΟΜ γενικά στο ελληνικό συγκείμενο.

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνουμε ότι ο ΟΜ, μια έννοια που είναι παλιά, αλλά μαγνητίζει θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς (Harris & Hones, 2018), εμφανίζεται ως προσφιλές θέμα της επιστημονικής κοινότητας στην Ελλάδα. Το θέμα του ΟΜ στην ελληνική εκπαίδευση πρέπει να μελετηθεί περαιτέρω, καθώς έχουν ήδη τεθεί σημαντικές βάσεις από την έως τώρα έρευνα. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι οι ερευνητές να εξοικειωθούν βαθιά με τη θεωρία του οργανισμού μάθησης, ώστε να κατανοήσουν τις υπάρχουσες σημασιοδοτήσεις τους, μεταξύ των οποίων, όπως επισημάναμε, ξεχωρίζει η κοινωνιοκεντρική, που θα πρέπει είναι ο γνώμονας των ερευνητικών εγχειρημάτων (Μολοί, 2019, Οικοπομου & Lazaridou υ.δ.). Φαίνεται πως η έννοια του οργανισμού μάθησης δεν γίνεται πάντα με σαφήνεια κατανοητή ως στενά συναφής με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης και της νέας (*New Learning*, Kalatzis & Core, 2012) ή βαθιάς μάθησης (*Deep Learning*, Fullan & Quinn, 2015), δηλαδή ως αναπόσπαστη συνιστώσα τους. Αυτό άλλωστε δεν κατανοείται ούτε από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, όταν τυχόν επικληθούν τη «φιλοσοφία» του ΟΜ, παραγνωρίζοντας ότι ο οργανισμός μάθησης δεν μπορεί να συνυπάρχει με ισχυρά στοιχεία συγκεντρωτισμού και της παραδοσιακής γραφειοκρατίας.

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα για τον ΟΜ στην ελληνική (τυπική) εκπαίδευση έχει νόημα προς το παρόν προκειμένου να διαπιστωθεί η τυχόν αλλαγή του «έθους» των εκπαιδευτικών και των σχολείων και η τυχόν γεινίαση προς τον ΟΜ. Στη λογική αυτή, η έρευνα για τον ΟΜ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να κατανοηθεί ως έρευνα με εφαρμοσμένο και αξιολογικό χαρακτήρα (Αυγητίδου, 2019), ενώ ευκαταίεε θα ήταν έρευνες-δράσεις, ένας τύπος έρευνας που ο αξιολογικός και συγχρόνως παρεμβατικός χαρακτήρας είναι αναμφισβήτητος. Παράλληλα, θα προτείναμε να αναληφθούν και να υλοποιηθούν μεγάλης κλίμακας ερευνητικά πρότζεκτ, στην επικράτεια και σε περιφέρειες και μάλιστα με τυχαίοποιημένα δείγματα οργανισμών και εκπαιδευτικών. Πιστεύουμε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διεξαχθεί ένα μεγάλο ερευνητικό πρότζεκτ με χρήση του εργαλείου και του μοντέλου των Kools & Stoll, διότι έτσι θα προέκυπτε μια πιο ομοιογενής, στιβαρή και ακριβής εικόνα, η οποία σίγουρα δεν είναι εφικτή, όταν χρησιμοποιούνται πολλά διαφορετικά εργαλεία. Ακόμη, χρειάζεται να συμπεριληφθούν και άλλοι θεσμοί, όπως π.χ. η ιδιωτική εκπαίδευση (σε αντιδιαστολή με τη δημόσια), τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα

Κέντρα διά βίου μάθησης και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, δηλαδή θεσμοί πολύ λιγότερο τυπικοί, άρα άτυπες εκπαιδευτικές μορφές, που στον 21ό αιώνα λαμβάνουν μεγαλύτερη δημοφιλία και σημασία. Η σύγκριση είναι μια κλασική και χρήσιμη μέθοδος (όλων των επιστημών), καθώς μπορεί να δείξει τους λόγους που κάποιο πεδίο ανταποκρίνεται επιτυχέστερα, με αποτέλεσμα να τροφοδοτηθεί η σκέψη και όσον αφορά τα υπόλοιπα. Όσο κι αν η φύση ορισμένων θεσμών είναι διαφορετική, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κοινά στοιχεία, αφού σε τελική ανάλυση σε όλες τις περιπτώσεις πρόκειται για εκπαίδευση. Αυτό αφορά προπάντων στις ανεξάρτητες μεταβλητές του ΟΜ: εάν, λοιπόν, επιβεβαιωθεί ότι κάτι ευνοεί ιδιαίτερα τον ΟΜ, μπορεί να μεταφερθεί και αλλού, ακόμη και αν χρειαστεί να γίνουν πολλές αλλαγές. Οι παραπάνω προτάσεις μας είναι σαφές ότι συνεπάγονται την ανάγκη αξιοποίησης του μικτού ερευνητικού παραδείγματος, το οποίο συνιστάται γενικά για την έρευνα του ΟΜ, άλλωστε (Nguyen κ.ά., 2019), με την προοπτική μάλιστα και της διεξαγωγής ερευνών δράσεων, που είναι σύμβολο του κριτικά στοχαζόμενου επαγγελματία της εκπαίδευσης ο οποίος ενδιαφέρεται για την αλλαγή στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Σημειώνουμε ότι ζητούμενο σήμερα για την έρευνα είναι να διαπιστώνεται όχι απλώς «τι λειτουργεί», αλλά «τι λειτουργεί για τι» (Biesta, 2020). Στην εργασία αυτή φάνηκε η πρόθεσή μας προς αυτήν την κατεύθυνση, ενώ σαφέστατα θεωρούμε σημαντικό να δοθεί περαιτέρω έμφαση σε θέματα αυτού του είδους, όπως δηλαδή: «από ποιον/ποια υλοποιείται κάτι (μια δράση, μια ενέργεια, μια πολιτική), τι περιλαμβάνει, με ποιον τρόπο/τρόπους, γιατί υλοποιείται, πότε, και με ποια αποτελέσματα».

Σημείωση

1. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι μόνο και μόνο για λόγους οικονομίας και διευκόλυνσης της ανάγνωσης του κειμένου μας περιοριστήκαμε στην χρήση του αρσενικού γένους κατά τη χρήση διγενών ουσιαστικών όπως: ο φοιτητής/η φοιτήτρια, ο ερευνητής/η ερευνήτρια κλπ.

Βιβλιογραφία

- Altbach, P. G. (2007) *Empires of knowledge and development*. Στο: P. G. Altbach & J. Balán (εκδ.), *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P. G. (2009) *Peripheries and centers: Research universities in developing countries*. *Asia Pacific Education Review*, 10, 15-27.
- Altbach, P. G. (2011) *The past, present, and future of the research university*. Στο P. G. Altbach & J. Salmi (εκδ.) *The road to academic excellence: The making of world-class research universities*, Washington, DC: World Bank.
- Bak, O. (2012) *Universities: can they be considered as learning organizations? A preliminary micro-level perspective*. *The Learning Organization*, 19, 2, 163-172.

- Biesta, G. (2020) *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic
- Chapman, J. (1996) A new agenda for a new society. Στο: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (εκδ.)
- Davies, R. S., Howell, S. L. & Petrie, J. A. (2010) A Review of Trends in Distance Education Scholarship at Research Universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 11, 3, 42-56
- Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J. & Halverson, L. R. (2013) An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education* 17 (2013) 90-100
- Duman, A. & Inel, Y. (2019) Review of Master's Theses in the Field of Social Studies Education between 2008 and 2014. *Universal Journal of Educational Research* 7 (1) 66-73
- Fullan, M. (1993) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams, *Theory into Practice*, 34, 4, 230-235
- Fullan, M. & Quinn, J. (2015) *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press and the Ontario Principals' Council
- Goh, S. C. (2019) Measurement of the Learning Organization Construct: A Critical Perspective and Future Directions for Research. Στο: A. Örténblad (εκδ.) (2019).
- Hargreaves, A. (1994) Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change, *Journal of Education Policy*, 9, 1, 47-65
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Harris, A. & Jones, M. (2018) Leading Schools as Learning Organizations. *School Leadership & Management*, 38 (4), 351-354.
- Hayek, F. (1948) *Individualism and economic order*. Chicago University Press
- Ho Park, J. (2008) Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284.
- Holyoke, L. B., Sturko, P. A., Wood, N. B. & Wu, L. J. (2012) Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations? *Educational Management, Administration and Leadership*, 40, 4, 436-448
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013) *Educational administration. Theory, Research, and Practice*. Ninth Edition (with Tarter, C. J.). McGrawHill
- Hayek, F. (1948) *Individualism and economic order*. Chicago University Press

- Kalantzis, M & Cope, B. (2012) *New Learning. Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press (ελλ. Μετάφραση: [επιμ. Ε. Αρβανίτη] (2013) *Νέα Μάθηση. Στοιχεία για μια επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kools, M. (2020) *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. PhD Dissertation. Erasmus University Rotterdam.
- Kools, M. & Stoll, L. (2016) *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Paper, 137. Paris: OECD Publishing.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (εκδ.) (1998) *Organizational Learning in Schools*. Taylor and Francis, London and New York.
- 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*, 2003, 5, 132-145
- Moloi, K. C. (2019) *Implications of a Learning Organization for Social Justice in Poverty Stricken Communities: A Theoretical Perspective*. *Africa Education Review* 1-17
- Mulford, W., Silins, H. & Leithwood, K. (2004) *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers
- Nguyen, N., Hansen, J. & Jensen, A. (2019) *How Best to Study the Learning Organization*. Στο: Örtenblad, A. (εκδ.) (2019).
- Oikonomou, K. & Lazaridou, A. (forthcoming) *Sharpening the definition of the "school as learning organization"*.
- OECD (2018α) *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018β) *Education for a Bright Future in Greece*. Paris.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Random House.
- Spratt, J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education*. Springer
- Taylor, J. (2006) *Managing the Unmanageable: The Management of Research in Research-Intensive Universities*. *Higher Education Management and Policy*, 18, 2, 1-25
- Timanson, P. & Da Costa, J. (2016) *Learning Organisations and Their Relationship to Educational Improvement*. Στο P. Newton & D. Burgess (εκδ.), *The Best Available Evidence Decision Making for Educational Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2010) *Group and Organizational Learning*. Στο: C. E. Kasworm, A.D. Rose & J. M. Ross-Gordon (εκδ.) *Handbook of Adult and Continuing Education, 2010 Edition*. Sage.

- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2019) Conceptualizing an organization that learns. Στο Örtensblad (εκδ) 2019) *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford.
- Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004) The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 31-55.
- Αγγελάκου, Π.-Ε. (2018) *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (εκδ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. 2 τόμοι. ΕΑΠ.
- Αυγητίδου, Σ. (2020) Προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Στο: Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (εκδ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης, Ένα διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (2003, 2η έκδ. 2010) *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα.
- Δούκας, Χ. (2004) *Ανοιχτή μάθηση στην ανοιχτή κοινωνία. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων 2000-2004*. Αθήνα ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Κόκκος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2008) Εισαγωγή στη «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α. ΕΑΠ.
- Κολέζα, Ε., Αργυροπούλου, Μ. & Τσιόκανος, Α. (2014) *3^ο Διεθνές Συνέδριο SCHOOLS as LEARNING ORGANIZATIONS Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει» Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005) *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διοίκηση Μονάδων*. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. & Παυλάκης, Μ. (2018) *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα Λιβάνη.
- Νομικού, Χ. (2017) *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2014) *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000) Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (εκδ.) Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη. Έργο ΣΕΠΠΕ. Θεσσαλονίκη.

Τσάφος, Β. (2014) *Αναλυτικό πρόγραμμα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προανατολισμοί*. Μεταίχιμο.

Παράρτημα: οι εργασίες

	ΟΝΟΜΑ	ΕΤΟΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΑΝ/ΜΙΟ	ΚΥΡΙΟΣ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
1	Σάββας Ιωάννης	2007	Μανθάνοντες εκπαιδευτικοί οργανισμοί - Η περίπτωση του προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων Ήρων	Αιγαίου	Κόνσολας
2	Κωνσταντινίδου Θεοδώρα	2008	Οργανισμοί μάθησης και εκπαιδευτικά ιδρύματα	Μακεδονίας	Μιχαήλ
3	Ζαρούχα Βικτωρία	2008	«Διερεύνηση Χαρακτηριστικών «Οργανισμού Μάθησης» σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: Μια Ανάλυση Περίπτωσης Ιδιωτικού Εκπαιδευτικού Οργανισμού στη Β. Ελλάδα	ΕΑΠ	Πετρίδου
4	Βύσσα Ευαγγελία	2009	"Οργανισμοί που μαθαίνουν": Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού	Μακεδονίας	Ξηροτύρη-Κουφίδου
5	Αναγνωστόπουλος Κωνσταντίνος	2010	Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως μανθάνοντες οργανισμοί Η περίπτωση των ΣΔΕ Αττικής	ΕΑΠ	Αθανασούλα-Ρέππα
6	Δημακοπούλου Αλεξάνδρα	2015	Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν Αττικής	ΕΚΠΑ	Παπακωνσταντίνου
7	Κολοκοτρώνης Κωνσταντίνος	2015	Ο Σύλλογος Διδασκόντων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μανθάνων οργανισμός	ΕΑΠ	Παπαγεωργίου
8	Μπούσιου Ξανθούλα	2015	Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες	ΕΑΠ	Ιορδανίδης
9	Παπάζογλου Ασημίνα	2016	Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	ΕΑΠ	Κουτούζης
10	Αποστολοπούλου Ελένη	2016	Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	ΕΑΠ	Κουτούζης
11	Παπαδόπουλος Κλήμαντος	2017	διαδικασία μετασηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης». Απόψεις	Δυτικής Μακεδονίας	Κουτούζης
12	Καλατζή Αναστασία	2017	Το σχολείο ως μανθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασηματισμού του σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Α Πειραιά	ΕΑΠ	Παπαλόη

13	Τάγαρη Μαρία	2017	Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών	ΕΑΠ	Δάρρα
14	Καλογεράτος Γεράσιμος	2017	Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανισμοί μάθησης. Διερεύνηση απόψεων διευθυντών/διευθυντριών Δημοτικών Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας	ΕΑΠ	Κουτούζης
15	Γιαννακοπούλου Χαρίκλεια	2017	Η Σχολική Μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων	ΕΑΠ	Παναγιωτόπουλος
16	Καφιμάλη Αντιγόνη	2018	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου τους με όρους οργανισμού μάθησης: χαρακτηριστικά λειτουργίας, θετικά σημεία και εμπόδια, συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Ανδρούτσου
17	Τσιρογιάννη Αγγελική	2018	Οργανισμός μάθησης και εκπαιδευτική ηγεσία: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας Θεσσαλίας	ΕΑΠ	Τσιμπουκλή
18	Μπρούζου Χαρίκλεια	2018	Ο διευθυντής-ηγέτης ως φορέας ποιοτικής διδασκαλίας και ο ρόλος του στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό	Θεσσαλίας	Παπαλόη
19	Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος	2018	Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας	ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας	Παναγιωτόπουλος
20	Κούκου Ελένη	2018	Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Η οπτική εκπαιδευτικών	Θεσσαλίας	Κουτούζης
21	Βυζιώτη Παρασκευή	2019	Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Βόλου	ΕΑΠ	Δάρρα
22	Σβήρκος Ιάκωβος	2019	Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης	ΕΑΠ	Ιορδανίδης
23	Τσαγκαράκη Μαρία	2019	Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της Ηγεσίας και του Συλλόγου Διδασκόντων: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	ΕΑΠ	Πεδιαδίτης
24	Παπαγεωργίου Λυκούργος	2019	Τα Λύκεια ως οργανισμοί μάθησης	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος

25	Μαρούση Βασιλική	2019	Ανάδειξη Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε οργανισμούς μάθησης	ΕΑΠ	Ζμας
26	Φωτεινόπουλος Γεώργιος	2019	Οργανωσιακή κουλτούρα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μονοπάτι που οδηγεί στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Παυλάκης
27	Παππάς Δημήτριος	2019	Εκπαίδευση διευθυντών ΙΕΚ και θέματα ηγεσίας. Διερεύνηση παραδοχών και αναγκών εκπαίδευσης διευθυντών ΙΕΚ περί ηγεσίας και λειτουργίας των ΙΕΚ ως οργανισμών μάθησης	ΕΑΠ	Τσιμπουκλή
28	Σιδηροπούλου Θεανώ	2019	Η επαγγελματική ανάπτυξη των Νηπιαγωγών μέσα από τη συνεργασία στο σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: η περίπτωση των Νηπιαγωγών της Δυτικής Θεσσαλονίκης	ΕΑΠ	Διπλάρη
29	Αντωνοπούλου Αγνή	2019	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Ανδρούτσου
30	Γιατρά Αναστασία	2019	Διερεύνηση της επιρροής των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συνεργασία της χοχλικής μονάδας: Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης	ΕΑΠ	Γκόλια
31	Βασιλείου-Μέκτρα	2019	Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης	ΕΑΠ	Παπακωνσταντίνου
32	Βασάκη Μαρία Ελένη	2019	Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αντιλήψεις των διευθυντών και των εν δυνάμει πηγών ηγεσίας σε Γυμνάσια του νομού Ρεθύμνου	ΕΑΠ	Πεδιάδιτης
33	Χαρίση Δήμητρα	2019	Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος
34	Σιδηροπούλου Γεωργία	2019	Τα νηπιαγωγεία ως οργανισμοί μάθησης	ΕΑΠ	Λαζαρίδου
35	Παπάζογλου Στεφάνια	2019	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν στα νηπιαγωγεία του νομού Καβάλας για την επιμόρφωση που τους	ΕΑΠ	Καραφύλλης

36	Ασλάνογλου Περσεφόνη Αναστασία	2019	Ο ρόλος της επαγγελματικής μάθησης, του οργανισμού μάθησης και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Μακεδονίας	Παπαβασιλείου
37	Παπαροϊδάμη Ελένη	2019	Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης: πρακτικές της ηγεσίας για τη μάθηση στα δημοτικά σχολεία του Καρπενησίου	ΕΚΠΑ	Πασιάς
38	Αδαμοπούλου Αμαλία	2019	Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης	ΕΚΠΑ	Πασιάς
39	Νικολάου Ιωάννα	2019	Οργανισμοί μάθησης και μετασχηματισμός των σχολικών μονάδων	ΕΚΠΑ	Καρράς
40	Πουλημένου Σοφία	2019	Το ελληνικό δημόσιο σχολείο ως μανθάνων οργανισμός και ο ρόλος του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα ή ουτοπία;	Δυτικής Μακεδονίας	Κουτούζης
41	Παπαναστασίου Δήμητρα	2019	Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: προϋποθέσεις και περιορισμοί	Δυτικής Μακεδονίας	Κουτούζης
42	Μάρκου Ευαγγελία	2020	Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας	ΕΑΠ	Συρμακέσης
43	Παπαγεωργίου Ελένη	2020	Το νηπιαγωγείο ως οργανισμός μάθησης: Αντιλήψεις προϊσταμένων νηπιαγωγείων για το μετασχηματισμό του νηπιαγωγείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Σταφυλά
44	Κοντοδημόπουλος Νικόλαος	2020	Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ τους στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος
45	Σταθόπουλος Νικόλαος	2020	Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα εμπόδια στο μετασχηματισμό του σχολείου τους σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Κονιδάρη
46	Τουλιπούλου Ελένη	2020	Το νηπιαγωγείο ως οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση τη λειτουργίας του ελληνικού νηπιαγωγείου ως προς τις διάστάσεις του οργανισμού/της κοινότητας μάθησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών	ΕΑΠ	Αναστασίου
47	Κυρτσόγλου Ελισάβετ	2020	Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή. Απόψεις και πρακτικές	ΕΑΠ	Κουτούζης
48	Κουτσονάνου Αικατερίνη	2020	Οργανωσιακή κουλτούρα, ηγεσία και οργανισμοί μάθησης.	ΕΑΠ	Ανδρούτσου
49	Αντωνιάδου Κυριακή	2020	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε μανθάνοντες οργανισμούς και τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας και της ηγεσίας στη διαδικασία αυτή.	ΕΑΠ	Κονιδάρη

50	Πλέσσα Διονυσία	2020	Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα μετασχηματισμού του ελληνικού δημοτικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Αργυροπούλου
51	Παπαδοπούλου Δέσποινα	2020	Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης: εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	ΕΑΠ	Δάρρα
52	Μιχαλοπούλου Αικατερίνη	2020	Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας στην οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β Αθήνας	ΕΑΠ	Μπρίνια
53	Ζαχαράκης Κωνσταντίνος	2020	Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος του διευθυντή	ΕΑΠ	Συρμακέσης
54	Πέππα Φανή	2020	Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Β Αθήνας	ΕΑΠ	Χαλκιάτης
55	Δρεμέτσικα Βασιλεία	2020	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού και την προαγωγή της μάθησης των μαθητών: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	ΕΑΠ	Αναστασίου
56	Παπαρώδη Βασιλική	2020	Η λειτουργία των ΙΕΚ ως οργανισμοί μάθησης. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών στα δημόσια ΙΕΚ του Ν. Αχαΐας, σχετικά με το κατά πόσο τα ΙΕΚ λειτουργούν ως «μανθάνοντες οργανισμοί».	ΕΑΠ	Τσουκαλάς
57	Μαρκατάτος Νικόλαος	2020	Ο μετασχηματισμός του ελληνικού σχολείου σε οργανισμό μάθησης υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών αλλαγών του νόμου 4547/18	ΕΑΠ	Παπακωνσταντίνου
58	Λαζαροπούλου Ευαγγελία	2020	Η δυνατότητα μετασχηματισμού των παιδικών σταθμών Βύρωνα σε οργανισμούς μάθησης: ο ρόλος του Διευθυντή στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας του Δήμου Βύρωνα	ΕΑΠ	Χαλκιάτης
59	Ηλία Αλεξάνδρα	2020	Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο σχολικό περιβάλλον στο μετασχηματισμό του	ΕΑΠ	Σταυρόπουλος
60	Κανιά Ελισάβετ	2020	Ο ρόλος του διευθυντή στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Λαζαράκου

61	Γιαννούλας Ιωάννης	2020	Δυνατά και αδύνατα σημεία του Ελληνικού Δημόσιου Γυμνασίου μπροστά στην πρόκληση του μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης	ΕΑΠ	Πετρίδου
62	Μαρκαντωνάκη Σοφία	2020	Μετασχηματισμός εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ν. Ηρακλείου	ΕΑΠ	Καρράς
63	Θεμιστοκλέους Ναζαρία	2020	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τους οργανισμούς μάθησης. Μελέτη περίπτωσης του ΝΠΔΔ του Δήμου Παλλήνης	ΕΑΠ	Κομισέλη
64	Μπακογιάννη Άννα	2020	Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε εσπερινό σχολείο, με στόχο το μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών των εσπερινών σχολείων του νομού Αττικής	ΕΑΠ	Κατσαρός
65	Λαχανοπούλου Αρχοντούλα	2020	Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας κατά το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: αντλήψεις εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων Περιφέρειας Κρήτης	ΕΑΠ	Πεδιαδίτης
66	Νικολαΐδου Θεανώ	2020	Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης: η περίπτωση μελέτης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης	ΕΑΠ	Κουμέντος
67	Ευθυμίου Αγορίτσα	2020	Το πλαίσιο των οργανισμών μάθησης και ο βαθμός ετοιμότητας μετασχηματισμού της πρωτοβάθμιας σχολικής μονάδας σε μαθησιακό οργανισμό	ΕΑΠ	Χατζηπαναγιώτου
68	Χατζηγιάννου	2020	Το Δημοτικό Σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτού του μετασχηματισμού	ΕΑΠ	Λαζαρίδου
69	Μανάρα Άννα	2020	Ο σχολικός οργανισμός στα πλαίσια του οργανισμού μάθησης και η διάσταση αξιοποίησης του χρόνου: από το New Hampshire στη Θεσσαλία	Θεσσαλίας	Κουτούζης