

**ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**THE SCHOOL AS A LEARNING ORGANIZATION: A
DEPICTION OF THE CURRENT SITUATION
IN PRIMARY EDUCATION**

Βασιλική Κανατά
ΜEd ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας Εκπαίδευσης
premnt14017@rhodes.aegean.gr

Μαρία Δάρρα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
darra@aegean.gr

Αλιβίζος Σοφός
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Isofos@rhodes.aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
mkladaki@rhodes.aegean.gr

Abstract

This short assignment, which is part of a broader research project, aims to research the attitude, the perception and the practices of educators in primary education, making mention of the current situation as far as the running of schools as organizations of learning is concerned. The survey was conducted in 2016 through anonymous questionnaires which were answered by 270 educators of primary school in four prefectures in Greece. The results show that the respondents regard team meetings in each specialty as well as the creation of cross-curricular teams as the most important techniques in organizational learning, with the formulation of a common goal being the most important of all. Moreover, it reveals that a small number of students participate in collaborative activities and have the ability to develop their talents.

Key words

Organizational learning, primary education, the role of students, techniques of organizational learning.

Λέξεις κλειδιά

Οργανωσιακή μάθηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ρόλος των μαθητών, τεχνικές οργανωσιακής μάθησης.

0. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες συνθήκες των πολυσύνθετων κοινοτήτων, της διαρκούς ρευστότητας και των αλληπάλληλων μεταβολών προϋποθέτουν την ύπαρξη σχολείων που θα διαχειρίζονται διαφορετικά τη γνώση και την αλλαγή, λειτουργώντας ως οργανισμοί μάθησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Αν το ζητούμενο της οργανωσιακής μάθησης είναι η σχολική βελτίωση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου - ή, συζευκτικά, η αποτελεσματική σχολική βελτίωση (Mortimore, 1991, Creemers & Reezigt, 1997) - το ερώτημα είναι προς ποια κατεύθυνση πρέπει να οδεύει αυτή η βελτίωση. Το κύριο γνώρισμα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού είναι ότι αναγάγει την έννοια της μάθησης σε μια διαδικασία συλλογικής και σκόπιμης επιδίωξης (Sarason, 1990).

Η έμφαση στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνίας (Harris, 2001: 261-262), ο σχεδιασμός και προγραμματισμός με τη συμμετοχή όλων, η υιοθέτηση συνεργατικού ηγετικού μοντέλου (Harris, 2001: 267) αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους που επιτρέπουν στο σχολείο να διατηρεί σε βάθος χρόνου τις αλλαγές οικοδομώντας διαρκώς γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, από τη διερεύνηση και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την ανάπτυξη του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού υποστηρίζεται ότι:

- Η υιοθέτηση πτυχών της οργανωσιακής μάθησης όπως η ανάπτυξη συνεργατικής ηγεσίας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και της κοινότητας (γονέων, εμπειρογνομόνων, τοπικής κοινότητας), η υιοθέτηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών με ενσωμάτωση της εκπαίδευσης σταδιοδρομίας οδήγησαν σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Mullen & Sullivan, 2002: 280-28).
- Σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά πέτυχαν τους στόχους τους γιατί προώθησαν τεχνικές οργανωσιακής μάθησης στις οποίες συγκαταλέγονται η βελτίωση των σχολικών εγκαταστάσεων, η διευρυμένη ηγεσία, η βελτίωση της διδασκαλίας και των ευκαιριών μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας εντός σχολείου (διευθυντής, προσωπικό, μαθητές) και εκτός (γονείς, κοινότητα, σχολική περιφέρεια) (Knapp et al, 2003: 24-39, 64).
- Η παραγωγική ηγεσία ως προϋπόθεση διαμόρφωσης εκπαιδευτικών μπορεί να διανεμηθεί σε όλη την σχολική κοινότητα καλλιεργώντας κλίμα συνεργασίας με έμφαση στην προώθηση της μάθησης εκπαιδευτικών και μαθητών τόσο με ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά κριτήρια, στην αξιοποίηση παραγωγικών παιδαγωγικών μεθόδων και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Hayes et al, 2004: 520, 522).

- Για να μετατραπεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός σε οργανισμό μάθησης πρέπει να εμφανίζει τα στοιχεία μιας οντότητας διαβίωσης με κοινωνική οργάνωση, στα πλαίσια της οποίας εκδηλώνονται δράσεις (ομαδικός προσανατολισμός, καινοτομία, συμμετοχή, διαμοιρασμός πληροφοριών, κ.α.) και αναπτύσσονται συναισθηματά (σεβασμός, συνοχή, εμπιστοσύνη, αισιοδοξία κ.α.) (Bowen et al, 2006: 99, 115).
- Είναι δυνατόν η διανομή της ηγεσίας να δημιουργήσει ασάφειες και ασυνέπειες, όταν δεν υπάρχει κοινό όραμα που ενσωματώνεται σε δραστηριότητες, δεν λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία και η ικανότητα των ατόμων και δεν παρέχεται βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματική διδασκαλία (Timperley, 2005: 16, 23-24).
- Η μετατροπή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης με εστίαση στη συνεργασία, στον εκπαιδευτικό διάλογο και στη μάθηση, παρέχει ισχυρή αντοχή στις συμβατικές διαδικασίες της φθοράς (Giles & Hargreaves, 2006: 126).
- Ο χρόνος που διατίθεται για συνεργατικές συναντήσεις πάνω σε παιδαγωγικά θέματα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η κατανομή των πόρων (υλικών και ανθρώπινων) και της εξουσίας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η ανάπτυξη κουλτούρας κοινών αξιών και η τεχνογνωσία παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση και μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Leclerc et al, 2012: 11-12).
- Αναφορικά με τη σχέση εξουσίας και σχολικής ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας συνολικής παιδαγωγικής προσέγγισης (σχεδιασμός, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση), τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η παραπάνω σχέση μπορεί να επιτευχθεί από μια κατανεμημένη ηγεσία με στόχευση στη διδασκαλία και στη μάθηση στα πλαίσια ενός μανθάνοντα εκπαιδευτικού οργανισμού (Conway & Andrews, 2016:115-116, 135-136).

Από τη μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την ανάδειξη του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού εντοπίζεται ένα μικρός αριθμός ερευνών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με συναφή θεματολογία. Η έρευνα του Σάββα (2007) επικεντρώνεται στο ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Η Βύσσα (2009) εστιάζει στον εντοπισμό ή μη χαρακτηριστικών οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία, ενώ η Μπουσίου (2015) στους παράγοντες που αναστέλλουν τις διεργασίες μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Με ζητήματα αξιολόγησης και οργανωσιακής μάθησης ασχολούνται οι έρευνες του Αποστολόπουλου (2014) και του Πασιά και των συνεργατών του (2015). Οι έρευνες της Μπινιάρη (2012), της Παντελοπούλου και των συνεργατών της (2012) και της Αποστολοπούλου (2016) εστιάζουν στο ρόλο της ηγεσίας στη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Από τα παραπάνω συνάγεται, ότι το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να ιδωθεί παρά υπό το πρίσμα της σχολικής βελτίωσης και του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Συμπερασματικά, το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός μέσα σε ένα πλαίσιο αυτονομίας και η αποτελεσματική σχολική βελτίωση συγκροτούν ένα ενιαίο, αλληλοεξαρτώμενο πλέγμα νοηματοδοτήσεων, διασυνδέσεων και διαδικασιών (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Επίσης, συνάγεται ότι τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια υιοθέτησης των χαρακτηριστικών που διέπουν τους οργανισμούς μάθησης (Leithwood *et al*, 1998, Μαραμπέα & Δάρρα, 2015). Ωστόσο, έρευνες στην Ελλάδα που να αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας αναφορικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τη λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού δεν υπάρχουν. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

1. Η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης: θεωρητική προσέγγιση

Από τη δεκαετία του 1990, οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στο διεθνή χώρο επηρέασαν με ποικίλους τρόπους το χώρο της εκπαίδευσης (αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, στην οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων, στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών) (Dale, 2000 OECD 2000). Η αποστολή του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών απέκτησαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού και της προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005: 253). Ο εκπαιδευτικός λόγος (discourse) εμπλουτίστηκε με νέες έννοιες όπως η «ποιότητα» της εκπαίδευσης και η «σχολική αποτελεσματικότητα» (Morley & Rassool, 2000), οι οποίες συνδέθηκαν άμεσα με τις έννοιες της «αξιολόγησης» και της κοινωνικής «λογοδοσίας» (Hofman R, Dijkstra & Hofman A, 2009: 47, Kyriakides & Campbell, 2004: 23).

Η ιδέα του *οργανισμού που μαθαίνει* αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της διοίκησης από τους Argyris & Schön (1978). Ωστόσο, η έννοια αυτή έγινε ευρέως γνωστή, κυρίως, μετά την έκδοση του βιβλίου του Peter Senge *The Fifth Discipline* (1990), ο οποίος υποστηρίζει ότι στις σύγχρονες πολυσύνθετες κοινωνίες της γνώσης τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν. Σύμφωνα με τον ορισμό του Senge (1990: 3, σπ. αναφ. στο Kontoghiorghes, Awbrey & Feurig, 2003: 187) μανθάνων οργανισμός είναι το μέρος όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν διαρκώς την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, εκεί όπου διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία

απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν από κοινού».

Σύμφωνα με τον Fullan (1995: 233-234), η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο σχεδιασμό του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών και αφορούν σε έξι (6) τομείς γνώσεων και ικανοτήτων: α) στη μάθηση και διδασκαλία, β) στη μεταξύ τους συνεργασία, γ)στη συνεργασία με το περιβάλλον του σχολείου, δ) στη συνεχή μάθηση για τους ίδιους τους εαυτούς τους, ε) στην προώθηση της αλλαγής, στ) στην ηθική δέσμευση που έχουν αναλάβει σε σχέση με τους μαθητές τους.

Συνοπτικά, οι σημαντικότερες διαστάσεις ενός οργανισμού που μαθαίνει κατά τους Silins, Zarins & Mulford (2002) είναι οι ακόλουθες:

- **Σκοποί και Όραμα:** η αναγνώριση και δέσμευση από όλα τα μέλη του οργανισμού μιας κοινά συμφωνημένης πορείας (βλπ. και Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995: 250).
- **Διερεύνηση περιβάλλοντος:** πρόκειται για δραστηριότητες του σχολείου που σχετίζονται με τη διερεύνηση όλων εκείνων των πληροφοριών, εκτός του σχολικού χώρου, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή λήψη των αποφάσεων.
- **Συνεργασία:** διαμόρφωση όλων εκείνων των συνθηκών που προάγουν την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη και που οδηγούν στην ομαδικότητα και συνεργασία (Devos & Verhoeven, 2003: 7).
- **Ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου:** σχετίζεται με την αποδοχή της αλλαγής, τον πειραματισμό και την ανάληψη επαγγελματικών ρίσκων.
- **Αναθεώρηση:** αναφέρεται σε διαδικασίες αξιολόγησης των πρακτικών και προγραμμάτων και στη συνακόλουθη ανατροφοδότηση.
- **Αναγνώριση και ενίσχυση:** ειλικρινής ενθάρρυνση, αναγνώριση της προσπάθειας και των επιτευγμάτων όλων των μελών του οργανισμού.
- **Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη:** παροχή ευκαιριών μάθησης, ώστε το προσωπικό του σχολείου να αποκτά νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύσσεται επαγγελματικά βελτιώνοντας ταυτόχρονα και τη μάθηση των μαθητών.

Το κύριο γνώρισμα του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού είναι ότι αναγάγει την έννοια της μάθησης σε μια διαδικασία συλλογικής και σκόπιμης επιδίωξης (Sarasohn, 1990). Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται κατά τη διδασκαλία απ' τους μαθητές τους μεταφέροντας ταυτόχρονα αυτή την ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους ανταλλάσσοντας μαζί τους εμπειρίες,

γνώσεις, σκέψεις. Έτσι δημιουργούνται και οι προϋποθέσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Clement & Vandenberghe, 2001: 44). Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, με την κουλτούρα που έχει διαμορφώσει, επιδρά στη μάθηση μέσα και έξω απ' τις τάξεις.

Η συλλογική αυτή μάθηση ευνοεί ταυτόχρονα την υιοθέτηση θετικών εσωτερικών αλλαγών στον οργανισμό, όταν κρίνεται αναγκαίο, αλλά συνιστά ταυτόχρονα και τον τρόπο διαχείρισης των εξωτερικών αλλαγών (Mitchell & Sackney, 2000, Mulford, 1998). Το σχολείο δεν προσπαθεί απλώς να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και να ανταποκριθεί στις έξωθεν προκλήσεις, αλλά μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των μελών του διαμορφώνει συνθήκες δημιουργίας θετικών αλλαγών. Εξάλλου, η έννοια της καινοτομίας αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του οργανισμού μάθησης. Ο οργανισμός που μαθαίνει δεν εφαρμόζει απλώς νέα γνώση, αλλά παράγει και εφαρμόζει νέα γνώση, μέσα από την οποία και μαθαίνει. Η νέα γνώση είναι καινοτομική, πειραματική, γίνεται αντικείμενο έρευνας, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της μάθησης (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε *επαγγελματικές κοινότητες μάθησης* (Vanhoof, Petegem & Maeyer, 2009: 23, Devos & Verhoeven, 2003: 3). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης στηρίζεται στην αντίληψη ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα, ότι η *αλλαγή/βελτίωση του ατόμου είναι αλληλένδετη με την αλλαγή/βελτίωση του οργανισμού ως συνόλου*. Η αναγνώριση των πλευρών που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, η ερμηνεία συμπεριφορών, στρατηγικών και πρακτικών, ως εγγενή στοιχεία της αυτοαξιολόγησης, αποτελούν μια πρώτη πηγή μάθησης και τεχνογνωσίας για όλους τους εμπλεκόμενους (Θεοφιλίδης, 2007:10). Εξάλλου, η ικανότητα του να μαθαίνει ο οργανισμός απ' τα λάθη του συνιστά μια σημαντική ικανότητα μάθησης.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ερωτώμενων αναφορικά με την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης ως προς: α. το είδος και το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων/ βασικών αρχών οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο τους, β. τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προτεινόμενων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης (δηλαδή μάθησης σε συλλογικό επίπεδο), γ. τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προτεινόμενων διαστάσεων για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, δ. την ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών

στο σχολείο τους αναφορικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού και ε. την ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών στο σχολείο τους αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα/σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού. Στους δευτερογενείς στόχους της έρευνας είναι να επισημανθεί και ο βαθμός που συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (όπως για παράδειγμα, το φύλο, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων, η μετεκπαίδευση/επιμόρφωση, τα έτη προϋπηρεσίας τους) αποτελούν μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους, αλλά και τις πρακτικές που ακολουθούν αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- 1^ο: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι στο σχολείο τους υπάρχουν και λειτουργούν συγκεκριμένες βασικές αρχές της μαθησιακής κοινότητας;
- 2^ο: Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προτεινόμενων τεχνικών και προσεγγίσεων οργανωσιακής μάθησης, δηλαδή μάθησης σε συλλογικό επίπεδο;
- 3^ο: Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη σημαντικότητα συγκεκριμένων διαστάσεων για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης;
- 4^ο: Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους ορισμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού;
- 5^ο: Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους ορισμένα χαρακτηριστικά αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα/σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού;

3. Η μέθοδος -Το δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη από τα 15 Μαΐου έως το τέλος Ιουνίου του 2016 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 270 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Χαλκιδικής, Θεσσαλονίκης, Δωδεκανήσου και Κοζάνης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία (3) μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει (2) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αφορούν στο νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός και στην οργανικότητα του σχολείου, καθώς και μία ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία αναφέρεται στην περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική ή αγροτική). Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν

(11) ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου, που στοχεύουν στη συγκέντρωση στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων. Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από (5) ερωτήσεις κλειστού τύπου, με επιμέρους υποερωτήματα, οι απαντήσεις των οποίων είναι διαμορφωμένες βάσει της κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις αφορούν στην αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος ONE WAY ANOVA ως έλεγχος ύπαρξης στατιστικά σημαντικής επιρροής ενός παράγοντα σε μία ποσοτική μεταβλητή προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ ομάδων. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (5%). Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται μόνον οι έλεγχοι που προέκυψε ότι διαμορφώνουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μέσων όρων των απαντήσεων. Τέλος, για να εντοπιστεί το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας μας, χρησιμοποιήσαμε τον δείκτη Cronbach's alpha ή δείκτη εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient). Η αξιοπιστία εφαρμόζεται σε εργαλεία μέτρησης (ερωτηματολόγιο) και φανερώνει κατά πόσο όλα τα στοιχεία που το απαρτίζουν μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή). Για να θεωρηθεί ότι το ερωτηματολόγιο έχει εσωτερική συνάφεια, θα πρέπει η τιμή του δείκτη Cronbach's alpha να είναι μεγαλύτερη από 0,70. Επειδή Cronbach's Alpha = 0.848 > 0.70 και Cronbach Alpha = 0.799 > 0.7, όπως προέκυψε, θεωρούμε ότι το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας είναι πολύ υψηλό (Duhachek, Coughlan & Iacobucci, 2005).

4. Αποτελέσματα

4.1. Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Σε σχέση με τη σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπιστώνονται τα εξής:

- Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονται σε σχολείο σε αστική περιοχή (45,6%), ενώ μικρότερες είναι οι τιμές που αντιστοιχούν στις ημιαστικές και στις αγροτικές περιοχές (35,9% και 17%).
- Ως προς το φύλο (ερώτηση 1), το δείγμα της έρευνας δεν είναι ισομερώς κατανομημένο αφού περίπου τα 2/3 του συνόλου των συμμετεχόντων ανήκουν στο γυναικείο φύλο (69,6%), ενώ το υπόλοιπο 30,4% αντιστοιχεί στο αρσενικό φύλο.
- Ως προς την ηλικία (ερώτηση 2), το δείγμα της παρούσας έρευνας αντιπροσωπεύει σε παρόμοιο ποσοστό όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, το υψηλότερο ποσοστό (31%) αντιστοιχεί στις ηλικίες 41-50, το 26,1% στις ηλικίες 30 και κάτω, το 22,4% στις ηλικίες 51 έως 60, και, τέλος, το 20,5% στις ηλικίες 31 έως 40 ετών.
- Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών γενικά, στον εκπαιδευτικό

τομέα (ερώτηση 3α), υψηλότερα ήταν τα ποσοστά που αντιστοιχούσαν στις κατηγορίες 11 έως 20 έτη (28,5%) και 21 έως 30 έτη (26,7%), ακολουθούν οι κατηγορίες 0 έως 5 έτη (21,9%) και 6-10 έτη (18,5%) ενώ, τέλος, το μικρότερο ποσοστό κατέχει η κατηγορία των 31 έως 40 ετών (4,4%). Οι παραπάνω τιμές διαφοροποιούνται σημαντικά όταν αφορούν στα έτη προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (ερώτηση 3β), αφού το 57,8% του δείγματος εργάζεται 0-5 έτη στο ίδιο σχολείο, το 20,9% εργάζεται στο ίδιο σχολείο για 6 έως 10 έτη, ακολουθεί το ποσοστό 14,9% του δείγματος που εργάζεται 11-20 έτη και, τέλος, τα ποσοστά 5,6% και 0,7% που εργάζεται 21-30 έτη και 31 και άνω έτη αντιστοίχως.

- Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων (ερώτηση 4), η πλειοψηφία του δείγματος είναι παντρεμένοι (57%), το 36,3% είναι άγαμοι ενώ το 5,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν την επιλογή άλλο.
- Σχετικά με τη θέση που κατέχουν οι ερωτηθέντες στο σχολείο (ερώτηση 6), η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος κατέχει οργανική θέση στο σχολείο όπου εργάζεται (56,8%), το 28% είναι αναπληρωτές, ενώ το 15,2% βρίσκονται στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω απόσπασης.
- Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων (ερώτηση 7), η πλειοψηφία έχει λάβει κάποιο πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (76,1%), το 22% έχει στην κατοχή του και κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μόλις το 2% κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα.
- Όσον αφορά στις επιμορφώσεις (ερώτηση 8), μεγάλος αριθμός του δείγματος έχουν συμμετάσχει και σε ορισμένες επιπρόσθετες επιμορφώσεις, οι οποίες αφορούν στη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (96,2%) το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.
- Ως προς τις Νέες Τεχνολογίες και την ύπαρξη ή όχι πιστοποίησης σε αυτές (ερώτηση 9), το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (84,2%) έχει λάβει κάποια πιστοποίηση. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση σχετικά με το επίπεδο πιστοποίησης στις Νέες Τεχνολογίες (ερώτηση 10), το 55,4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κατέχουν πιστοποίηση Α επιπέδου, ενώ το 23,4% έχουν πιστοποίηση Β επιπέδου. Δεδομένου πως η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου, εκτός από τις απαντήσεις Α και Β επιπέδου, εντοπίζονται πολυάριθμες άλλες απαντήσεις, με κυριότερη το ECDL, το οποίο συγκεντρώνει ποσοστό 16,8%. Από το σύνολο των ατόμων που δεν έχουν λάβει κάποια πιστοποίηση που αφορά τις Νέες Τεχνολογίες (ερώτηση 11), το 44,2% θεωρεί πως διαθέτει ένα αρκετά καλό επίπεδο γνώσεων, ενώ το 23,2 έχει πολύ καλή γνώση των ΤΠΕ. Τέλος, εξαιρετικά μικρό (2,2%), παρατηρείται το ποσοστό των ατόμων που δεν έχουν κάποια πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες και δεν έχουν καθόλου καλό επίπεδο γνώσεων σε αυτές.

4.2. Στοιχεία λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

Στην ερώτηση (12) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι στο σχολείο σας υπάρχουν και λειτουργούν οι παρακάτω αρχές της μαθησιακής κοινότητας;», οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με τις συγκεκριμένες αρχές τις οποίες κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων βασικών αρχών οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο τους

	Βαθμός εφαρμογής αρχών οργανωσιακής μάθησης	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	υπάρχουν στο σχολείο σας γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου	23 8,5%	49 18,1%	85 31,5%	60 22,2%	47 17,4%
β.	υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο σας	36 13,3%	84 31,1%	107 39,6%	32 11,9%	7 2,6%
γ.	είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης)	69 25,6%	79 29,3%	83 30,7%	36 13,3%	2 0,7%
δ.	λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες	40 14,8%	91 33,7%	89 33%	42 15,6%	6 2,2%
ε.	συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου	45 16,7%	89 33%	97 35,9%	31 11,5%	1 0,4%
στ.	ο διευθυντής του σχολείου παίζει θετικό ρόλο στην προσέγγιση του οράματος	121 44,8%	84 31,1%	44 16,3%	12 4,4%	7 2,6%
ζ.	η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους	58 21,5%	97 35,9%	93 34,4%	18 6,7%	3 1,1%
η.	υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών, ικανή να εξασφαλίζει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίζει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές	49 18,1%	93 34,4%	93 34,4%	32 11,9%	2 0,7%
θ.	παρέχονται από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση και νοητικά μοντέλα ικανά να τους προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον	21 7,8%	59 21,9%	114 42,2%	50 18,5%	20 7,4%
ι.	γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού	19 7%	62 23%	93 34,4%	65 24,1%	28 10,4%
κ.	άλλο (προσδιορίστε):	1 0,4%	1 0,4%	3 1,1%	1 0,4%	1 0,4%

- Σε συνδυασμό με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας (ερώτηση 3α) προκύπτει ότι:
- α. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο τους διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής “συνολικά χρόνια υπηρεσίας” εμφανίζοντας αύξηση όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 2). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους.
 - β. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής “συνολικά χρόνια υπηρεσίας” εμφανίζοντας μείωση όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 2). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο μειώνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι στο σχολείο αναγνωρίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων.
 - γ. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής συνολικά χρόνια υπηρεσίας εμφανίζοντας αύξηση όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους (βλ. Πίνακα 2). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως έχουν γίνει αποδεκτά από όλους.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12, καταδεικνύοντας ότι όλες οι κάτωθι συσχετίσεις διαμορφώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, από τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας του ερωτώμενου.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά» και λοιπών εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο σας.	Between Groups	11,029	4	2,757	3,109	,016
	Within Groups	231,483	261	,887		
	Total	242,511	265			
Είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης).	Between Groups	13,523	4	3,381	3,318	,011
	Within Groups	269,012	264	1,019		
	Total	282,535	268			
Ο διευθυντής του σχολείου παίζει θετικό ρόλο στην προσέγγιση του οράματος.	Between Groups	9,588	4	2,397	2,401	,050
	Within Groups	262,591	263	,998		
	Total	272,179	267			
Η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους.	Between Groups	14,907	4	3,727	4,656	,001
	Within Groups	211,301	264	,800		
	Total	226,208	268			
Γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Between Groups	19,932	4	4,983	4,450	,002
	Within Groups	293,416	262	1,120		
	Total	313,348	266			

Σε συνδυασμό με την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 4) προκύπτει ότι:

- α. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο τους διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 3). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους.
- β. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 3). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες.
- γ. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 3). Άρα, μπορούμε να υποστηρί-

ξουμε ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου.

Στον παρακάτω πίνακα (3), παρουσιάζεται το σύνολο των στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων για τις συσχετίσεις της μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και των εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12, καταδεικνύοντας ότι όλες οι κάτωθι συσχετίσεις διαμορφώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95%, από τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας του ερωτώμενου.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «οικογενειακή κατάσταση» και εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο σας.	Between Groups	7,034	2	3,517	3,934	,021
	Within Groups	232,433	260	,894		
	Total	239,468	262			
Είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης).	Between Groups	8,499	2	4,250	4,119	,017
	Within Groups	271,369	263	1,032		
	Total	279,868	265			
Λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες.	Between Groups	11,663	2	5,831	6,125	,003
	Within Groups	249,431	262	,952		
	Total	261,094	264			
Συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου.	Between Groups	11,306	2	5,653	7,024	,001
	Within Groups	206,828	257	,805		
	Total	218,135	259			
Η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους.	Between Groups	5,788	2	2,894	3,508	,031
	Within Groups	216,934	263	,825		
	Total	222,722	265			
Υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών, ικανή να εξασφαλίζει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίζει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές.	Between Groups	7,129	2	3,564	4,076	,018
	Within Groups	230,014	263	,875		
	Total	237,143	265			
Παρέχονται από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση και νοητικά μοντέλα ικανά να τους προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον.	Between Groups	6,884	2	3,442	3,396	,035
	Within Groups	261,469	258	1,013		
	Total	268,352	260			
Γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Between Groups	20,050	2	10,025	9,035	,000
	Within Groups	289,583	261	1,110		
	Total	309,633	263			

Σε συνδυασμό με τη θέση στο σχολείο (ερώτηση 6) προκύπτει ότι:

- α. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 4). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περισσότερο οι έχοντες οργανική θέση εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές δηλώνουν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου.
- β. Το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής οικογενειακή κατάσταση (βλ. Πίνακα 4). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «θέση εργασίας» και λοιπών εξαρτημένων μεταβλητών της ερώτησης 12

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Υπάρχουν στο σχολείο σας γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου.	Between Groups	13,951	2	6,975	5,031	,007
	Within Groups	353,557	255	1,386		
	Total	367,508	257			
Είναι το κλίμα στο σχολείο σας τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης).	Between Groups	8,497	2	4,248	4,159	,017
	Within Groups	265,617	260	1,022		
	Total	274,114	262			

Στην ερώτηση (13) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω τεχνικές οργανωσιακής μάθησης (δηλαδή μάθησης σε συλλογικό επίπεδο) είναι σημαντικές;», οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με συγκεκριμένες/προτεινόμενες τεχνικές τις οποίες κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. **Πίνακα 5**).

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών ποσοστών (%) των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την απάντησή τους στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας συγκεκριμένων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης

	Αξιολόγηση βαθμού σημαντικότητας τεχνικών οργανωσιακής μάθησης	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	οι συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα	63 23,3%	106 39,3%	72 26,7%	23 8,5%	5 1,9%
β.	η δημιουργία διαθεματικών ομάδων	71 26,3%	99 36,7%	68 25,2%	27 10%	4 1,5%
γ.	η δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου	41 15,2%	86 31,9%	96 35,6%	30 11,1 %	14 5,2%
δ.	η δημιουργία εντύπου δελτίου το οποίο να κυκλοφορεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	18 6,7%	47 17,4%	93 34,4%	70 25,9%	36 13,3%
ε.	οι σύντομες παρουσιάσεις και ενημερώσεις των εκπαιδευτικών από συναδέλφους οι οποίοι παρακολούθησαν συνέδρια - σεμινάρια και άλλο υλικό	41 15,2%	79 29,3%	94 34,8%	39 14,4 %	16 5,9%
στ.	η δημιουργία ημερολογίου ανά τάξη όπου καταγράφονται συμβάντα	41 15,2%	83 30,7%	76 28,1%	48 17,8 %	19 7%
ζ.	η εμπλοκή όσον το δυνατόν περισσότερων παραγόντων στα έργα (projects) του σχολείου	56 20,7%	86 31,9%	81 30%	36 13,3 %	9 3,3%
η.	άλλο (προσδιορίστε):.....	2 0,7%	2 0,7%	1 0,4%	2 0,7%	7 2,6%

Σε συνδυασμό με την πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες (ερώτηση 9) προκύπτει ότι το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι οι συναντήσεις των ομάδων αν ειδικότητα αποτελούν πάρα πολύ σημαντική τεχνική οργανωσιακής μάθησης, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της μεταβλητής πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες (βλ. Πίνακα 6). Άρα, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι περισσότερο οι έχοντες πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συναντήσεις των ομάδων ανά ειδικότητα αποτελούν πάρα πολύ σημαντική τεχνική οργανωσιακής μάθησης.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα συσχέτισης της ανεξάρτητης μεταβλητής «πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες» και της μεταβλητής «συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα»

ANOVA						
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Οι συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα.	Between Groups	5,495	1	5,495	5,886	,016
	Within Groups	245,539	263	,934		
	Total	251,034	264			

Στην ερώτηση (14) «Ποιες από τις παρακάτω διαστάσεις θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικές για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης;» οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με τα συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. Πίνακα 7).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τη σημαντικότητα των διαστάσεων της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης με βάση την ιεράρχηση των διαστάσεων που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Για την πληρέστερη παρουσίαση της ιεράρχησης της σημαντικότητας των διαστάσεων ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει για κάθε διάσταση:

- τον συντελεστή ιεράρχησης της σημαντικότητας,
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ιεράρχησαν τη διάσταση ως 1η επιλογή,
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ιεράρχησαν τη διάσταση στις τρεις πρώτες θέσεις και
- το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ιεράρχησαν τη διάσταση στη τελευταία (5η) και προτελευταία (4η) θέση.

Ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας του κάθε κριτηρίου υπολογίστηκε με τη διαίρεση του αθροίσματος όλων των αριθμών ιεράρχησης του κριτηρίου δια του αριθμού των εκπαιδευτικών. Είναι αυτονόητο ότι αν θεωρητικά όλοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούσαν ένα κριτήριο ως πρώτο (1) τότε ο συντελεστής ιεράρχησης της σημαντικότητας θα ήταν ίσος με 1 ($270=270$).

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και % σύμφωνα με την απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας συγκεκριμένων διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

α/α	Αξιολόγηση σημαντικότητας διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης	Συντελεστές Ιεράρχησης της Σημαντικότητας (1-5)	1η Επιλογή Συχν. %	1η, 2η και 3η Επιλογή Συχν. %	4η και 5η Επιλογή Συχν. %
α.	η μετάβαση από τον διευθυντή στον ηγέτη και τον “συλλογικό δάσκαλο”	2,045	113 12%	385 40,90%	557 59,10%
β.	η μετάβαση από την ατομική διδασκαλία στη συλλογική αναζήτηση	2,045	108 12%	369 40,90%	373 41,30%
γ.	η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος	3,44	222 31,60%	483 68,80%	219 31,20%
δ.	η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει φτερά στη μαθησιακή κοινότητα	3,39	189 26,50%	484 67,80%	230 32,20%
ε.	η επικοινωνία και η ανταλλαγή πρακτικών σε όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου	2,69	111 12,90%	461 53,80%	396 46,20%

Στην ερώτηση (15) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν το σχολείο σας τα παρακάτω αναφορικά με το ρόλο των μαθητών;», οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και % σύμφωνα με την απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

	Οργανωσιακή μάθηση και ο ρόλος των μαθητών	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους	30 11,1%	65 24,1%	119 44,1%	44 16,3%	9 3,3%
β.	οι μαθητές νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη	49 18,1%	130 48,1%	81 30%	8 3%	2 0,7%
γ.	συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη	44 16,3%	101 37,4%	100 37%	22 8,1%	1 0,4%
δ.	οι μαθητές συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους	52 19,3%	89 33%	103 38,1%	24 8,9%	1 0,4%
ε.	άλλο (προσδιορίστε):	-	-	-	-	-

Στην ερώτηση (16) «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν το σχολείο σας τα παρακάτω αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις;» οι απαντήσεις του δείγματος ποικίλουν σε σχέση με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν (βλ. **Πίνακα 9**).

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων σχετικών και % σύμφωνα με την απάντηση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

	Οργανωσιακή μάθηση και κλίμα-σχέσεις	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α.	γίνεται αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων	43 15,9%	91 33,7%	107 39,6%	20 7,4%	5 1,9%
β.	ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	13 4,8%	57 21,1%	118 43,7%	60 22,2%	16 5,9%
γ.	το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι αποτελεσματικό	30 11,1%	101 37,4%	101 37,4%	30 11,1%	2 0,7%
δ.	είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές	20 7,4%	71 26,3%	105 38,9%	60 22,2%	11 4,1%
ε.	είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους γονείς	16 5,9%	59 21,9%	105 38,9%	70 25,9%	15 5,6%
στ.	είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην τοπική κοινότητα	11 4,1%	60 22,2%	89 33%	83 30,7%	20 7,4%
ζ.	το κλίμα του σχολείου είναι εορταστικό και επικοινωνιακό	48 17,8%	83 30,7%	97 35,9%	28 10,4%	5 1,9%
η.	άλλο (προσδιορίστε):.....	1 0,4%	1 0,4%	3 1,1%	2 0,7%	7 2,6%

5. Συζήτηση

Από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις αναφορικά με τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει, οι οποίες αναλυτικότερα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 270 εκπαιδευτικούς, αποκλειστικά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία διαφόρων νομών της Ελλάδος, με κυρίαρχους τους νομούς της Χαλκιδικής, της Θεσσαλονίκης, της Δωδεκανήσου και της Κοζάνης. Το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων εργάζονται σε σχολείο σε αστική περιοχή (45,6%), τα 2/3 περίπου του δείγματος αντιστοιχεί στο γυναικείο φύλο και η πλειοψηφία του δείγματος (57%) είναι έγγαμοι. Όσον αφορά στην ηλικία, στο συγκεκριμένο δείγμα εντοπίζονται άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις στο ποσοστό που αντιπροσωπεύει την εκάστοτε ηλικιακή

κατηγορία. Πολλοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν άνω των 11 ετών προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, ενώ η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος εργάζεται στο ίδιο σχολείο από 0 έως και 10 έτη, κυρίως σε οργανική θέση. Αναφορικά με την εκπαίδευση που έχει λάβει ο εκάστοτε συμμετέχων, η πλειοψηφία κατέχει πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, περίπου το 1/5 του δείγματος έχει και μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ ορισμένοι ερωτηθέντες έχουν συμμετάσχει σε επιπρόσθετα επιμορφωτικά προγράμματα, ως επί το πλείστον στο αντικείμενο σπουδών και απασχόλησής τους. Τέλος, η απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος (84,2%) έχει λάβει κάποια πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες, γεγονός που υποδεικνύει πως αντιλαμβάνονται την υψηλή σημασία και την αναγκαιότητα απόκτησης κάποιας σχετικής γνώσης. Η απόκτηση πιστοποιήσεων στις Νέες Τεχνολογίες, και δεδομένης της σχετικά πρόσφατης εμφάνισης και εδραίωσής τους στην καθημερινότητα, ενισχύει προγενέστερες έρευνες που υποστηρίζουν πως η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ποιοτική διδασκαλία και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της τελευταίας (Bransford et al, 2000, Αρβανίτη, 2013).

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στο σχολείο τους συγκεκριμένων βασικών αρχών οργανωσιακής μάθησης οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπάρχουν και λειτουργούν πάρα πολύ έως πολύ κατά προτεραιότητα οι παρακάτω αρχές οργανωσιακής μάθησης: ο διευθυντής του σχολείου παίζει θετικό ρόλο στην προσέγγιση του οράματος (75,9%), η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους (57,4%), το κλίμα στο σχολείο είναι τέτοιο ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης) (54,9%), υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών ικανή να εξασφαλίζει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίσει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές (52,5%), συνεισφέρουν όλα τα μέλη της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου (50,4%), λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες (48,5%), υπάρχουν στρατηγικοί στόχοι στο σχολείο τους (44,4%), γίνεται σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού (30%), παρέχονται από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικές για τη διαβίωση εκπαίδευση και νοητικά μοντέλα ικανά να τους προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον (29,7%), υπάρχουν στο σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου (26,6%). Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στα σχολεία τους χαρακτηριστικά που έχουν κοινά στοιχεία με τις σύγχρονες πρακτικές της οργανωσιακής μάθησης και εμφανίζουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης, καθώς διαθέτουν κοινό όραμα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αναπτύσσουν ομαδική μάθηση (Brunner et al, 1997: 29-33, Silins et al, 2002: 29-31).

Παράλληλα, αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή και το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλης σχετικής έρευνας η οποία εξέτασε το ρόλο του ηγέτη στη διαμόρφωση ενός μανθάνοντα εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνδυασμό με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αποστολοπούλου, 2016: 104-106) και από τα ευρήματα της οποίας διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει πως ο διευθυντής/ηγέτης διαμορφώνει δομές προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της μάθησης και πως στα σχολεία εντοπίζονται χαρακτηριστικά μανθάνοντα οργανισμού όπως ελεύθερη ανταλλαγή πρακτικών, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, συνεργασία, συνεχής βελτίωση. Επίσης, το συγκεκριμένο εύρημα διαφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα άλλης σχετικής έρευνας, σύμφωνα με τα οποία ορισμένα χαρακτηριστικά του μανθάνοντα οργανισμού όπως: η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ομαδική μάθηση, η ενίσχυση και η ανταμοιβή δεν φαίνεται να έχουν ενσωματωθεί στη λειτουργία του σχολείου (Βύσσα, 2009: 112-114). Τέλος, το συγκεκριμένο εύρημα διαφωνεί εν μέρει με τα ευρήματα άλλης σχετικής έρευνας (Μπιτιάρη, 2012: 527-531, 542-545), σύμφωνα με τα οποία τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης αφού η μάθηση ακολουθεί παραδοσιακά μοντέλα με εξαίρεση την ανάληψη καινοτόμων δράσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να εξελίσσουν την επαγγελματική τους γνώση και, επίσης, αγνοείται η σύνδεση ηγεσίας με τη μάθηση.

Παράλληλα, λόγω της σπουδαιότητας που έχει το συγκεκριμένο ερώτημα για την έρευνά μας, συγκρίνεται με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους καθώς και ότι όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο μειώνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι στο σχολείο αναγνωρίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων. Τέλος προκύπτει ότι όσο αυξάνονται τα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου, όπως έχουν γίνει αποδεκτά από όλους.

Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι περισσότερο οι άγαμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους, ότι λειτουργούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ενδυναμωμένα με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες και ότι συνεισφέρουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου.

Τέλος, το συγκεκριμένο ερώτημα συγκρίνεται με τη θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι περισσότερο οι έχοντες οργανική θέση εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές δηλώνουν ότι υπάρχουν στο

σχολείο τους γραμμένα το όραμα, οι αρχές, η αποστολή και οι δεσμεύσεις των μελών του σχολείου, ενώ αντίθετα περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι το κλίμα στο σχολείο τους τέτοιο, ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των φορέων.

Σε σχέση με τον προσδιορισμό του βαθμού σημαντικότητας συγκεκριμένων προτεινόμενων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι θεωρούν κατά προτεραιότητα πάρα πολύ έως πολύ σημαντικές τεχνικές τις συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα (63%), τη δημιουργία διαθεματικών ομάδων (62,6%), την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων στα έργα (projects) του σχολείου (52,6%), τη δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου (47,1%), τη δημιουργία ημερολογίου ανά τάξη όπου καταγράφονται συμβάντα (45,9%), τις σύντομες παρουσιάσεις και ενημερώσεις των εκπαιδευτικών από συναδέλφους οι οποίοι παρακολούθησαν συνέδρια/σεμινάρια και άλλο υλικό (44,5%) και τέλος τη δημιουργία εντύπου δελτίου το οποίο να κυκλοφορεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (24,1%). Σύμφωνα με το αποτέλεσμα αυτό, το οποίο ενισχύεται και από τα στοιχεία άλλης σχετικής έρευνας (Leclerc et al, 2012: 11-12), ο χρόνος που διατίθεται για συνεργατικές συναντήσεις πάνω σε παιδαγωγικά θέματα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η κατανομή των πόρων (υλικών και ανθρώπινων) και της εξουσίας, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, η ανάπτυξη κουλτούρας κοινών αξιών και η τεχνογνωσία παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση και μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Παράλληλα, λόγω της σπουδαιότητας που έχει το συγκεκριμένο ερώτημα για την έρευνά μας, συγκρίνεται με την πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι περισσότερο οι έχοντες πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συναντήσεις των ομάδων ανά ειδικότητα αποτελούν πάρα πολύ σημαντική τεχνική οργανωσιακής μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η ιεράρχηση της σημαντικότητας συγκεκριμένων διαστάσεων του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Σε πρώτο επίπεδο ζητήθηκε η ιεράρχηση της σειράς σημαντικότητας της κάθε διάστασης, με τη χρησιμοποίηση του αριθμού 1 για τη σημαντικότερη διάσταση και του αριθμού 5 για την τελευταία από άποψη σημαντικότητας διάσταση. Από τις πέντε βασικές διαστάσεις οργανωσιακής μάθησης η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος παρουσιάζει την υψηλότερη ιεράρχηση με μεσοσταθμική ιεράρχηση σημαντικότητας 3,44 στην κλίμακα 1-5 με την αμέσως επόμενη διάσταση να είναι η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει φτερά στη μαθησιακή κοινότητα και συντελεστή 3,39, ακολουθεί η επικοινωνία και η ανταλλαγή πρακτικών σε όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου με αρκετή διαφορά και συντελεστή 2,69 και τις δύο τελευταίες από άποψη σημαντικότητας διαστάσεις να ιεραρχούνται με συντελεστή 2,045 στην κλίμακα 1-5.

Πιο αναλυτικά, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι ιεραρχούν στην πρώτη θέση των επιλογών τους τις διαστάσεις: η διαμόρφωση ενός κοινού οράματος (31,60%), η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει φτερά στη μαθησιακή κοινότητα (26,50%), η επικοινωνία και η ανταλλαγή πρακτικών όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου (12,90%) η μετάβαση από τον διευθυντή στον ηγέτη και τον «συλλογικό δάσκαλο» και η μετάβαση από την ατομική διδασκαλία στη συλλογική αναζήτηση (12%). Το αποτέλεσμα αυτό, με το οποίο συμφωνούν και τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Bowen et al, 2006: 99, 115), καταδεικνύει πως για να μετατραπεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός σε οργανισμό μάθησης πρέπει να εμφανίζει τα στοιχεία μιας οντότητας διαβίωσης με κοινωνική οργάνωση, στο πλαίσιο της οποίας εκδηλώνονται δράσεις (ομαδικός προσανατολισμός, καινοτομία, συμμετοχή, διαμοιρασμός πληροφοριών, κ.ά.) και αναπτύσσονται συναισθήματα (σεβασμός, συνοχή, εμπιστοσύνη, αισιοδοξία κ.ά.). Επιπρόσθετα, από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι αναφορικά με τη σχέση εξουσίας και σχολικής ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας συνολικής παιδαγωγικής προσέγγισης (σχεδιασμός, διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση), πως η παραπάνω σχέση μπορεί να επιτευχθεί από μια κατανομημένη ηγεσία με στόχευση στη διδασκαλία και στη μάθηση στο πλαίσιο ενός μαθάνοντα εκπαιδευτικού οργανισμού (Conway & Andrews, 2016:115-116, 135-136).

Πολύ σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και το αποτέλεσμα της έρευνάς μας που αφορά στον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Έτσι, όσον αφορά στη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους, το υψηλότερο ποσοστό (44,4%) επέλεξε την απάντηση «Αρκετά», ενώ αμέσως επόμενη απάντηση είναι το «Πολύ». Ακολουθως, το 48,5% των συμμετεχόντων δήλωσε πως οι μαθητές νιώθουν «πολύ» άνετα και ευχάριστα μέσα στην τάξη, ενώ το 30,2% απάντησαν «Αρκετά». Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό, όσο και σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε συλλογικές εργασίες και την αποτελεσματική συνεργασία σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους τις υψηλότερες συχνότητες σημείωσαν οι απαντήσεις «Πολύ» έως «Αρκετά» με ποσοστά 74,4% και 71,1% αντίστοιχα. Ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά που οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι «Πάρα πολύ» οι μαθητές στο σχολείο τους συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους (19,3%), νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη (18,1%), συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη (16,3%) και τέλος έχουν όλοι τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους (11,1%). Το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει ότι η μάθηση φαίνεται να ακολουθεί παραδοσιακά μοντέλα και ότι τα σχολεία της έρευνας δεν

έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης αναφορικά με το ρόλο των μαθητών, και αυτό είναι ένα δεδομένο με το οποίο συμφωνούν και τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Μπινιάρη, 2012: 527-531, 542-545).

Ως προς τον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι κατά προτεραιότητα πάρα πολύ έως πολύ χαρακτηρίζουν το σχολείο τους: η αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων (49,6%), το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (48,5%), το εορταστικό και επικοινωνιακό κλίμα (48,5%), το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (33,7%), το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους γονείς (27,8%), το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην τοπική κοινότητα (26,3%) και τέλος ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (25,9%). Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει, πως με εξαίρεση την αποτελεσματική διευθέτηση συγκρούσεων, το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και το εορταστικό και επικοινωνιακό κλίμα, άλλες σημαντικές παράμετροι και τεχνικές οργανωσιακής μάθησης στις οποίες συγκαταλέγονται η διευρυμένη ηγεσία, η βελτίωση της διδασκαλίας και των ευκαιριών μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας εντός σχολείου (διευθυντής, προσωπικό, μαθητές) και εκτός (γονείς, κοινότητα, σχολική περιφέρεια), δε φαίνεται να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των σχολείων της έρευνας, παρότι, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικής έρευνας, αποτελούν σημαντικές διαστάσεις οργανωσιακής μάθησης και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των σχολείων (Knapp et al, 2003: 24-39, 64). Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι παρότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντική παράμετρο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης (Πασιάς κ.ά., 2015: 34-33), η συγκεκριμένη διαδικασία δε φαίνεται να χαρακτηρίζει τη λειτουργία των σχολείων της έρευνας.

6. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού εφαρμογής στο σχολείο τους βασικών προτεινόμενων αρχών οργανωσιακής μάθησης τα υψηλότερα ποσοστά των ερωτηθέντων εστιάζουν, κυρίως, στο θετικό ρόλο του διευθυντή στην προσέγγιση του οράματος, στο ότι η εργασία στην τάξη συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή του σχολείου όπως αυτό έχει γίνει αποδεκτό από όλους και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος τέτοιου ώστε να τονίζεται η συνεισφορά και η αξία όλων των

φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής αυτοδιοίκησης), ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι χαρακτηρίζουν το σχολείο τους η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ικανή να εξασφαλίσει ομοιομορφία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ικανή να διασφαλίσει ένα περιβάλλον επιδόσεων και υψηλών απαιτήσεων για όλους τους μαθητές, η συνεισφορά όλων των μελών της κοινότητας στον κύκλο της μάθησης του σχολείου, η λειτουργία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με συναίνεση και υψηλές προσδοκίες και η ύπαρξη στρατηγικών στόχων στο σχολείο τους, ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με τη σωστή διοίκηση ταλέντων (talent management) του εκπαιδευτικού προσωπικού, την παροχή από το πρόγραμμα του σχολείου στρατηγικών για τη δια βίου εκπαίδευση και νοητικών μοντέλων ικανών να προσφέρουν ανταγωνιστικότητα στο παγκόσμιο περιβάλλον και την ύπαρξη γραμμένου οράματος, αρχών, αποστολής και δεσμεύσεων των μελών του σχολείου.

Τα υψηλότερα ποσοστά προτίμησης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού σημαντικότητας των προτεινόμενων τεχνικών οργανωσιακής μάθησης εστιάζουν, κυρίως, στις συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα, τη δημιουργία διαθεματικών ομάδων και την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων παραγόντων στα έργα (projects) του σχολείου, ενώ χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ως σημαντικές τεχνικές τη δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και τη δημιουργία ημερολογίου ανά τάξη όπου καταγράφονται συμβάντα και ακόμη χαμηλότερα εμφανίζονται τα ποσοστά σε σχέση με την τεχνική που αφορά στη δημιουργία εντύπου δελτίου το οποίο να κυκλοφορεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ιεραρχείται πάρα πολύ υψηλά στην κλίμακα της ιεραρχικής κατάταξης αναφορικά με τη συμβολή τους στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ενώ στις τελευταίες θέσεις της ιεραρχικής κατάταξης τοποθετεί την επικοινωνία και την ανταλλαγή πρακτικών σε όλα τα επίπεδα ώστε να έχουμε την καλύτερη δυνατή απόδοση του σχολείου, τη μετάβαση από τον διευθυντή στον ηγέτη και τον «συλλογικό δάσκαλο» και τη μετάβαση από την ατομική διδασκαλία στη συλλογική αναζήτηση.

Οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία για το ρόλο των μαθητών στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης αναδεικνύουν, ότι σε πολύ μικρό βαθμό οι μαθητές στο σχολείο τους συμμετέχουν σε συλλογικές εργασίες και συνεργάζονται αποτελεσματικά σε ομάδες διαφορετικής σύνθεσης και μεγέθους, νιώθουν ευχάριστα και άνετα μέσα στην τάξη και συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορες περιστάσεις μέσα σε κλίμα φιλικό και καταβάλλουν προσπάθειες για αλληλοϋποστήριξη, ενώ σε σημαντικά μικρότερο

βαθμό θεωρούν ότι στο σχολείο τους έχουν όλοι οι μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους.

Τέλος, οι απόψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον προσδιορισμό του βαθμού που χαρακτηρίζουν το σχολείο τους συγκεκριμένα στοιχεία αναφορικά με τον παράγοντα κλίμα-σχέσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης αναδεικνύουν ως κυριότερα στοιχεία την αποτελεσματική διεθέτηση συγκρούσεων, το αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και το εορταστικό και επικοινωνιακό κλίμα, ενώ σε σημαντικά μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι στο σχολείο τους είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στους γονείς, είναι ανεπτυγμένο το αίσθημα ιδιοκτησίας του οράματος και της αποστολής του σχολείου στην τοπική κοινότητα και ότι ακολουθείται μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανέδειξε πτυχές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω έρευνα. Ειδικότερα, η διερεύνηση της σχέσης όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, ηγεσίας, γονέων) με τη λειτουργία των σχολείων ως μαθησιακών οργανισμών αποτελεί ένα πεδίο έρευνας ανοικτό για τους ερευνητές του χώρου, ιδιαίτερα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστολοπούλου, Ε. (2016) *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Αρβανίτη, Ε. (2013) *Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο*. Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 1(1), 8-29.
- Βύσσα, Ε. (2009) *Οργανισμοί που μαθαίνουν – Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική εργασία.
- Θεοφιλίδης, Χ.(2007) Θεωρία της αυτοαξιολόγησης σχολείου. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* 3(6), 10-12.
- Μαραμπέα, Α., Δάρρα, Μ. (2015) *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως*

βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

- Μπιπιάρη, Λ. (2012) *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουσίου, Ξ. (2015) *Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.
- Παντελοπούλου, Σ., Σπυριδάκος, Α. & Ψαρομιλήγκος, Ι. (2012) Η Σχολική Μονάδα ως Οργανισμός Μάθησης: Έρευνα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σ. 792-804). Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015) «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 25-35.
- Σάββας, Ι. (2007) *Μανθάνοντες Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί - Η περίπτωση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων "Ηρων"*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος.

Ξενόγλωσση

- Ahuja, H.L. (2007) *Advanced Economic Theory: Microeconomic Analysis*. Gardners Books.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Bransford, J., Brown, A., Cocking, R. (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Committee on Developments in the Science of Learning. National Research Council. Washington: National Academy Press.
- Bowen, G., Roderick, R. & Ware, W. (2006) The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.
- Brunner, I. & Mitchell, P. (1997) Celerated Schools as Learning Organization: Cases from the University of New Orleans Accelerated Schools Network. *A Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Chicago, March 24- 28)*, 1-36.
- Cangelosi, V. & Dill, W.R., (1965) Organizational Learning. Observations toward a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10(2), 175 – 203.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001) How School Leaders can Promote Teachers'

- Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(1), 43-57, doi: 10.1080/13632430120033036
- Conway, J. & Andrews, D. (2016) A school wide approach to leading pedagogical enhancement: An Australian perspective. *Journal of Education Change*, 17, 115-139.
- Coyert, R.M. & March, J.K. (1963) *A Behavioural Theory of the Firm*. NJ: Prentice – Hall.
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003) School Self-Evaluation – Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration & Administration*, 31 (4), 403-420. doi: 10.1177/0263211X030314005
- Ducan, R. & Weiss, A. (1979) Organisational learning: implications for organizational design. *Research in Organisational Behavior*, 1,75-123. Greenwich, CT: JAI Press.
- Easterby – Smith, M., Burgoyne, J.& Araujo, L. (1999) *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and in Practice*. London: Sage.
- Even, R., Ball, D. (2009) *The professional education and development of teachers of mathematics*. New York: Springer.
- Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/1476595> (12-7-2014).
- Giles, C.& Hargreaves, A. (2006) The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Creemers, B. & Reezigt, G. (1997) School Effectiveness and School Improvement: Sustaining Links. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 8 (4), 396-429, doi: 10.1080/0924345970080402
- Harris, A. (2004) Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005) Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87. doi: 10.1177/1742715005049352
- Harris, A (2008) Leading innovation and change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2), 219 – 228. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.00343.x
- Hayes, D., Christie, P., Mills, M. & Lingard, B. (2004) Productive leaders and productive leadership: Schools as learning organisations. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538.

- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(3), 253-272. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.1080/13603120500088802> (10-08-2014)
- Knapp, M., Copland, M., Ford B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M. & Talbert J. (2003) *Leading for learning sourcebook: Concepts & Examples*. Washington: Center for the Study of Teaching & Policy University of Washington.
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S. & Feurig, P. Examining the Relationship Between Learning Organization Characteristics and Change Adaptation, Innovation, and Organizational Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 181-211.
- Kyriakides, L. & Campbell, R (2004) "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-37.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. & Sallafranque-St- Louis, F. (2012) Factors that promote Progression in Schools Functioning as Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7).
- Leithwood K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995) An Organisational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation: Formerly School Organisation*, 15(3), 229-252. Ανακτήθηκε από:
<http://dx.doi.org/10.1080/0260136950150303>
- Leithwood, K., Leonard, L. and Sharratt, L. (1998) Conditions fostering organizational learning in school. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-76.
- Mason, M.K. (2016) *What is a Learning Organization?*
<http://www.moyak.com/papers/learning-organization.html>
- Mitchell C & Sackney L (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mortimore, P. (1991) School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 2(3), 213- 229. doi: 101080/0924345910020304
- Mulford, W., Silins, H. (1998) *School leadership for organizational learning and students outcomes: The LOLSO Project*. Showcase paper presentation by Silins and Mulford at the ACEA National Conference, Gold Coast, Queensland.
- Mullen, C. & Sullivan, E. (2002) The New Millennium High School: tomorrow's school today?. *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 273-284.
- OECD (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: OECD.
- Pedler, M., Burgoyne, J., Boydell, T. (1991) *The learning company: A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.

- Sarason, S. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002) Schools as learning organizations. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002) What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools?. *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Smith, M.K. (2007) *The learning organization*, The encyclopedia of informal education. <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>
- Timperley, H. (2005) Distributed leadership: developing theory from practice. *J. Curriculum Studies*, 1-26.
- Vanhoof, J., Petegem, P., Verhoeven, J. & Buvens, I. (2009) Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-evaluations. The View of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership* 37(5), 667–686. doi: 10.1177/1741143209339653
- Vanhoof, J. & Petegem, P. (2009) Designing and evaluating the process of school. *Improving Schools*, 14(2), 200-212. doi: 10.1177/1365480211406881
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Maeyer, S. (2009) Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation* 35, 21–28. doi:10.1016/j.stueduc.2009.01.004