



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας

Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

«Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge P.M. και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας»

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ Παναγιωτόπουλος Γεώργιος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Καρανικόλα Ζωή, Διδάσκουσα ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ.Μητρόπουλος Ιωάννης, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ

Πάτρα, Οκτώβριος 2018



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.



Ευχαριστίες

Με την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνονται οι σπουδές στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Διοίκηση Εκπαίδευσης* της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Τ.Ε.Ι. Πάτρας. Μια διαδρομή γνώσης και εμπειρίας με καθοδηγητές και συμπαραστάτες τους/τις καθηγητές/τριες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών οι οποίοι/ες μου άνοιξαν νέους πνευματικούς ορίζοντες μέσα από τον χώρο της επιστήμης και μου δίδαξαν ήθος, υπευθυνότητα και αξιοπρέπεια. Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήταν το λιγότερο που θα μπορούσα να εκφράσω για όσα μου προσέφεραν και τους εύχομαι καλή δύναμη και συνέχεια στο δύσκολο έργο τους και να επιτελούν με τον ίδιο ζήλο την προσφορά τους στην επιστημονική γνώση και την ανθρωπιά σε όσους/ες την επιζητούν.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον Συν-επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας κ. Παναγιωτόπουλο Γεώργιο και τη Συν-Επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καρανικόλα Ζωή για την αμέριστη καθοδήγηση, υποστήριξη και βοήθεια που απλόχερα επέδειξαν με αίσθημα ευθύνης και μεγάλη υπομονή καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ταυτόχρονα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και Συν-Επιβλέποντα καθηγητή κ. Μητρόπουλο Ιωάννη που με δέχτηκε και με τίμησε με την εμπιστοσύνη του καθώς και για την επιστημονική γνώση, καθοδήγηση και στήριξη που μου παρείχε.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους/ες συναδέλφους/φισσες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, συμβάλλοντας στη συλλογή πολύτιμων δεδομένων χωρίς τα οποία η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να περατωθεί.



Περίληψη

Εισαγωγή: Στην εποχή της καινοτομίας, της εξέλιξης της τεχνολογίας των πληροφοριών και των διαρκών αλλαγών, το σχολείο αντιμετωπίζει την ανάγκη να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης, που θα έχει όραμα, θα θέτει στόχους και θα μπορεί να προσαρμόζεται διαρκώς με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις, ενώ παράλληλα θα είναι αποτελεσματικό. Βασική προϋπόθεση ενός σχολείου - οργανισμού μάθησης, είναι η προώθηση της διαρκούς μάθησης, της καινοτομίας, της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων και της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής κοινότητας. Προς την κατεύθυνση αυτή, σημαντικό ρόλο καλείται να παίξει η ηγεσία με πρακτικές όπως την έμπνευση του κοινού οράματος, τη διαμόρφωση σχεδίου, την πρόκληση καινοτομιών, την ενεργοποίηση συνεργατών και την ψυχική ενθάρρυνση.

Σκοπός: Να διερευνηθεί σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αν τα σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge και το ρόλο της ηγεσίας στο μετασχηματισμό των σχολείων σε μαθησιακούς οργανισμούς.

Υλικό και μέθοδος: Ακολουθήθηκε η ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια από 227 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τα λογισμικά SPSS v 25 και LISREL 8.8.

Αποτελέσματα: Οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, έχουν υιοθετήσει σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης. Ο ρόλος της ηγεσίας παίζει καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθησιακούς οργανισμούς και υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου και της λειτουργίας του ως οργανισμού μάθησης.

Συμπεράσματα: Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε μαθησιακούς οργανισμούς για διαρκή εξέλιξη σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες καθώς και τη συμβολή του/της Διευθυντή/τριας για τη δημιουργία σχολείου με οργανωσιακά χαρακτηριστικά μάθησης.

Λέξεις – Κλειδιά

Οργανισμός μάθησης, Πέντε αρχές P. M. Senge, Σχολική ηγεσία, Πρακτικές ηγεσίας.



Abstract

Introduction: In the era of novelty, technology and information evolution and constant change, school faces the urge to transform into a Learning Organization. One which not only will have vision, set goals and will be able to successfully and constantly adjust to any demand but also will be effective at the same time. A school's (Learning Organization's) main consideration is the promotion of continuous learning, innovation, participation in the decision making and co-operation of all the parties involved in the school community. Towards this direction vital lays the role of the school leadership with the use of multiple practices such as the inspiration of a shared vision, the development of a plan, the provocation for innovations, the activation of collaboration and psychological support.

Aim: To investigate through the teachers' perspectives whether schools indeed show characteristics of a Learning Organization according to Senge's Five Disciplines and the role of the school's leadership in transforming schools into Learning Organizations.

Material and Method: 227 teachers from Primary Schools all over the Prefecture of Ileia took part in a quantitative research with numerous questionnaires the data of which were analysed with the use of SPSS v25 and LISREL 8.8 software.

Results: School units of Primary Education in the Prefecture of Ileia have adopted features of the Learning Organization model to a satisfactory standard. The role of the leadership in transforming the school into a Learning Organization is defining and there is a positive correlation between the Principal's practices and the school's functioning as a Learning Organization.

Conclusions: The teachers realise the necessity of the school transforming into a Learning Organization to achieve constant evolution according to new educational and social needs as well as the Principal's contribution to creating a school unit with organisational elements of learning.

Keywords: Learning Organization, Five Disciplines P.M. Senge, School Leadership, Leadership Practices



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	iii
Abstract	iv
Κατάλογος Πινάκων	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	ix
Κατάλογος Σχημάτων	xi
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Κεφάλαιο 1.....	1
ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	6
2.1. Η γνώση	6
2.1.1. Η έννοια της γνώσης	6
2.1.2. Δεδομένα- Πληροφορία-Γνώση.....	7
2.1.3. Δημιουργία και διαστάσεις της γνώσης.....	8
2.1.4. Διαχείριση της γνώσης.....	10
2.2. Η μάθηση	11
2.2.1 Η έννοια τη μάθησης.....	11
2.2.2. Θεωρίες μάθησης	12
2.2.3. Μετασχηματίζουσα μάθηση.....	13
2.3. Οργανωσιακή μάθηση.....	15
2.4. Ο οργανισμός	19
2.5. Σχολείο και εκπαιδευτικός οργανισμός	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	22
3.1. Οργανισμός μάθησης	22
3. 2. Οργανισμός μάθησης του P. M. Senge	26
3.2.1. Γενικά.....	26
3.2.2. Οργανισμός μάθησης	27
3.3. Οι πέντε αρχές.....	27
3.3.1. Η Προσωπική Ικανότητα	28



3.3.2. Τα Νοητικά Μοντέλα.....	30
3.3.3. Η Ομαδική Μάθηση.....	33
3.3.4. Το Κοινό όραμα	34
3.3.5. Η Συστημική σκέψη	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	38
4.1. Η σχολική μονάδα ως μανθάνων οργανισμός.....	38
4.1.1. Γενικά.....	38
4.1.2. Ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας στα σχολεία	40
4.1.3. Ανάπτυξη κοινού οράματος στα σχολεία.....	41
4.1.4. Ανάπτυξη νοητικών μοντέλων στα σχολεία	42
4.1.5. Ανάπτυξη της ομαδικής μάθησης τα σχολεία.....	44
4.1.6. Ανάπτυξη συστημικής σκέψης στα σχολεία	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	49
5.1. Η έννοια της ηγεσίας.....	49
5.2. Ηγεσία και Διοίκηση/Management	50
5.3. Μοντέλα - πρότυπα σχολικής ηγεσίας.....	54
5.4. Σχολική Ηγεσία και Οργανισμός μάθησης	61
5.5. Η ηγεσία στον οργανισμό μάθησης (P. Senge).....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	65
6. 1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	65
6.1.1. Έρευνες στην Ελλάδα	66
6.1.2. Έρευνες στο Διεθνή χώρο	71
6.1.3. Η έρευνα του Joo Hoo Park	77
ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	81
7.1 Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας.....	81
7.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	82
7.3. Ερευνητικά ερωτήματα	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	83
8.1. Δείγμα της έρευνας	83
8.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	84
8.3. Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου.....	85



8.4. Ζητήματα δεοντολογίας	85
8.5. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	86
8.6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ.....	97
8.7. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	101
8.8. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ .	106
8.9. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΕΝΤΕ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ P.SENGE.....	113
8.10. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΝΤΕ ΑΡΧΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (EFA).....	121
8.10.1. Έλεγχος δειγματικής επάρκειας.....	121
8.10.2. Διασπορά του παραγοντικού μοντέλου.....	123
8.10.3. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων.....	129
8.11. ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (CFA).....	130
8.11.1. Φορτώσεις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης.....	130
8.11.2. Δείκτες προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα.....	132
8.12. ΣΧΕΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ	134
8.12.1. Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης.....	135
8.12.2. Διαμόρφωση Σχεδίου και Οργανισμός Μάθησης.....	136
8.12.3. Έμπνευση Κοινού Οράματος και Οργανισμός Μάθησης.....	137
8.12.4. Πρόκληση Καινοτομιών και Οργανισμός Μάθησης	138
8.12.5. Ενεργοποίηση Συνεργατών και Οργανισμός Μάθησης.....	139
8.12.6. Ψυχική Ενθάρρυνση και Οργανισμός Μάθησης	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	141
9.1. Συζήτηση.....	141
9.2. Συμπεράσματα	155
9.3. Περιορισμοί της Έρευνας	159
9.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	159
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	161
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο.....	184
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Περιγραφική στατιστική.....	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA).....	197
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA)	200



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Παλινδρομική ανάλυση	202
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Στοιχεία επικοινωνίας	205



Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1.1. Ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης και της ηγεσίας.....	53
Πίνακας 8.5.1. Ερωτηματολόγιο Kouzes & Posner.....	87
Πίνακας 8.5.2. Ερωτήσεις – Πρακτικές ηγεσίας (Kouzes & Posner).....	91
Πίνακας 8.5.3. Ερωτηματολόγιο Joo Ho Park.....	91
Πίνακας 8.5.4. Ερωτήσεις – Αρχές οργανισμού μάθησης (Joo Ho Park).....	96
Πίνακας 8.6.1. Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha).....	98
Πίνακας 8.8.1. Διαμόρφωση Σχεδίου.....	106
Πίνακας 8.8.2. Έμπνευση Κοινού Οράματος.....	108
Πίνακας 8.8.3. Πρόκληση Καινοτομιών.....	109
Πίνακας 8.8.4. Ενεργοποίηση Συνεργατών.....	110
Πίνακας 8.8.5. Ψυχική Ενθάρρυνση.....	112
Πίνακας 8.8.6. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις πρακτικές ηγεσίας.....	113
Πίνακας 8.9.1. Κοινό Όραμα (ΚΟ).....	113
Πίνακας 8.9.2. Νοητικά Μοντέλα (ΝΜ).....	115
Πίνακας 8.9.3. Προσωπική Ικανότητα (ΠΙ).....	116
Πίνακας 8.9.4. Ομαδική Μάθηση (ΟΜ).....	118
Πίνακας 8.9.5. Συστημική Σκέψη (ΣΣ).....	119
Πίνακας 8.9.6. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις αρχές του Senge.....	120
Πίνακας 8.10.1. Ανάλυση ερωτημάτων (item analysis).....	121
Πίνακας 8.10.2. Έλεγχος κοινών παραγοντικών διακυμάνσεων.....	123
Πίνακας 8.10.3. Rotated Component Matrix (μήτρα συνιστωσών).....	125
Πίνακας 8.10.4. Παράγοντες & Μεταβλητές.....	129
Πίνακας 8.10.5. Συντελεστής αξιοπιστίας Παραγοντικής Ανάλυσης (Cronbach's).....	130
Πίνακας 8.11.1. Φορτώσεις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης.....	131
Πίνακας 8.11.2. Δείκτες προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα.....	134
Πίνακας 8.12.1. Συσχέτιση Ηγεσίας & Οργανισμού Μάθησης.....	136
Πίνακας 8.12.2. Συσχέτιση Διαμόρφωσης Σχεδίου & Οργανισμού Μάθησης.....	137
Πίνακας 8.12.3. Συσχέτιση Έμπνευσης Κοινού Οράματος & Οργανισμού Μάθησης.....	138
Πίνακας 8.12.4. Συσχέτιση Πρόκλησης Καινοτομιών & Οργανισμού Μάθησης.....	139
Πίνακας 8.12.5. Συσχέτιση Ενεργοποίησης Συνεργατών & Οργανισμού Μάθησης.....	140
Πίνακας 8.12.6. Συσχέτιση Ψυχικής Ενθάρρυνσης & Οργανισμού Μάθησης.....	141



Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 8.7.1. Φύλο	101
Διάγραμμα 8.7.2. Ηλικία.....	102
Διάγραμμα 8.7.3. Πρόσθετες σπουδές.....	102
Διάγραμμα 8.7.4. Κλάδοι και ειδικότητες των εκπαιδευτικών.....	103
Διάγραμμα 8.7.5. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο τοποθέτησης.....	103
Διάγραμμα 8.7.6. Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	104
Διάγραμμα 8.7.7. Εργασιακή σχέση – Ιδιότητα	104
Διάγραμμα 8.7.8. Έτη υπηρεσίας Διευθυντή/ντριας.....	105
Διάγραμμα 8.7.9. Δυναμικότητα σχολικών μονάδων	105



Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 2.1.1. Η πυραμίδα της γνώσης (Bender & Fish, 2000).....	7
Σχήμα 2.1.2. Σπειροειδής γνώση- προσαρμογή (Nonaka & Takeuchi, 1995).....	9
Σχήμα 2.2.1. Μάθηση μονού-διπλού βρόχου (Argyris & Schön, 1978).....	17
Σχήμα 2.4.1. Οι οργανισμοί ως ανοικτά συστήματα (Schermerhorn, 2011).....	19
Σχήμα 3.3.1. Οι πέντε αρχές Οργανισμού μάθησης του P.Senge.....	28
Σχήμα 3.3.2. Η σκάλα της αντίληψης (Chris Argyris, 1982).....	33
Σχήμα 5.1.1. Μάνατζερ και ηγέτης ως συμπληρωματικές έννοιες.....	52
Σχήμα 5.1.2. Οι δεσμοί μεταξύ της Διοίκησης και της Ηγεσίας.....	52



Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε = Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

CFA = Confirmatory Factor Analysis (Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση)

Δ.Ε. = Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δ.Ε.Π. = Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό Πανεπιστημίου

Δ/νση Π.Ε. = Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

EFA = Exploratory Factor Analysis (Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση)

KMO = Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

KO = Κοινό Όραμα (Shared Vision)

LISREL = Linear Structural Relations

MKO = Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

NM = Νοητικά Μοντέλα (Mental Models)

O.E.C.D.: Organization for Economic Co-operation and Development

OM = Ομαδική Μάθηση (Team Learning)

Π.Ε. = Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΠΙ = Προσωπική Ικανότητα (Personal Mastery)

Π.Μ.Σ.= Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

SPSS =Statistical Package for Social Sciences

ΣΣ = Συστημική Σκέψη (Systems Thinking)

T.E.I. =Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κεφάλαιο 1

Οι αλλαγές και οι εξελίξεις που παρατηρούνται στον 21^ο αιώνα γίνονται με γοργούς ρυθμούς σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν καταστήσει την καινοτομία και την αλλαγή απαραίτητες για όλους τους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Η ανάγκη για κοινωνική σύνδεση ενός οργανισμού με ενίσχυση της κοινότητας μάθησης οδήγησαν στην οργανωσιακή μάθηση που θα έδινε τη δυνατότητα στήριξης και ενίσχυσης των μελών για να διαχειριστούν την αλλαγή και την αβεβαιότητα (Renshaw, 2003). Οι οργανισμοί θα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται σε αυτές τις αλλαγές και στην έκρηξη της γνώσης και να ενθαρρύνουν τη συνεχή βελτίωση (Senge, 1990). Οι McLaughlin και Talbert (1993) σε έρευνές τους διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία ασχολούνται κυρίως με τη διδασκαλία ενώ τα ίδια τα σχολεία δεν συμμετέχουν στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματισμός των οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης είναι αναγκαίος καθώς θα εστιάζει στη βελτίωση των ατόμων μέσα από την υποστήριξη της διαρκούς μάθησης, την ενθάρρυνση της έρευνας, του διαλόγου, του προβληματισμού, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δέσμευση σε ένα κοινό όραμα για να έχουν επιτυχία στους οργανωσιακούς στόχους με την καλύτερη προσαρμογή στις εξελίξεις (Marquardt, 1996 · Senge, 1990 · Watkins και Marsick, 2003).

Πολλοί ερευνητές πρότειναν το μετασχηματισμό και των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης για να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας και για να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνεχείς εξελίξεις και αλλαγές (Brandt, 2003 · Imants, 2003 · Marquardt, 1996 · Senge, 1990 · Watkins και Marsick, 2003). Αυτή η ανάγκη του μετασχηματισμού βασίζεται στην άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα της μάθησης και της σκέψης προκειμένου να προωθήσουν την καινοτομία και να διαχειριστούν τους διαθέσιμους πόρους για να ανταποκριθούν στις αλλαγές του περιβάλλοντος με καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών (Williams et al., 2012).

Από την άλλη έχει αναγνωριστεί η σημαντική συμβολή της ηγεσίας σε έναν μαθάνοντα οργανισμό (Robbins και Judge, 2009). Υπάρχουν στοιχεία ότι η υποστηρικτική ηγεσία συνδέεται θετικά με την οργανωσιακή μάθηση (Lei et al., 1999 · Montes et al., 2005 · Swiering και Wierdsma, 1992) και την καινοτομία (Montes et al., 2005). Οι ηγέτες



μπορούν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία του μετασχηματισμού των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς, να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, να υιοθετήσουν νέους τρόπους σκέψης, να ενισχύσουν την ομαδική μάθηση (Bass και Avolio, 2006) και να διευκολύνουν τη δυνατότητα καινοτομικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς (ChanLin et al., 2006).

Ο OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2016) με βάση τα προκαταρκτικά αποτελέσματα της έκθεσης από τον Andreas Schleicher (Διευθυντής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Κατάρτισης & Δεξιοτήτων) του OECD τονίζει την ανάγκη τα σχολεία να μπορούν να μαθαίνουν με μεγαλύτερους ρυθμούς και τους εκπαιδευτικούς να μετουσιωθούν σε εργατές της γνώσης για να έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις αυξανόμενες μεταβολές και ανάγκες από το εξωτερικό περιβάλλον.

Μέσα από τα ευρήματα ερευνών (Αλτιντζής, 2014· Αποστολοπούλου, 2016· Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014· Καλατζή, 2017· Παπαδόπουλος, 2017· Παπάζογλου, 2016· Τάγαρη, 2017) διαφαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με τη συμβολή και των Διευθυντών/ντριών έχουν υιοθετήσει ως έναν βαθμό οργανωσιακά στοιχεία λειτουργίας και οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δείχνουν έμπρακτα ότι είναι έτοιμοι να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο σχολείο όπου θα έχουν λόγο στη συμμετοχή για τη λήψη αποφάσεων, να υιοθετήσουν την ομαδική μάθηση, τη συνεργασία και την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών με κοινωνική λογοδοσία και ταυτόχρονα να αναπτύξουν την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη εναρμονίζοντας τους στόχους και το όραμά τους με τους στόχους και το όραμα του σχολείου. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει είναι περιορισμένες σε αριθμό.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αν και σε ποιον βαθμό έχει υιοθετηθεί η οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία, όπως έχει διατυπωθεί με τις πέντε αρχές από τον Senge καθώς και το ρόλο και τη συμβολή της ηγεσίας στον μετασχηματισμό των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς. Προς την κατεύθυνση αυτή τέθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι:

- να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Διευθυντή σε σχέση με τις πρακτικές που συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης,



- να αποτυπωθεί το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων για το αν και σε ποιο βαθμό παρουσιάζει οργανωσιακά χαρακτηριστικά μανθάνοντα οργανισμού,
- να εξεταστεί ποιες από τις πρακτικές της ηγεσίας επηρεάζουν περισσότερο και ποιες σε μικρότερο βαθμό τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανωσιακή μάθηση,
- να διερευνηθούν οι πρακτικές ηγεσίας σε συνδυασμό με τις μεταβλητές ελέγχου (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές, εργασιακή σχέση, δυναμικότητα σχολικής μονάδας), οι οποίες συμβάλλουν στα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας,
- να αξιολογηθεί το ερευνητικό εργαλείο καταγραφής των πέντε αρχών του οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τον Senge με βάση τα αποτελέσματα και τις αναλύσεις των ευρημάτων της έρευνας.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι και ο βασικός σκοπός της έρευνας διατυπώθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα: α) Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η ηγεσία προάγει τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης; β) Οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P.M. Senge, με βάση τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών; γ) Ποια είναι η σχέση και ο ρόλος της ηγεσίας στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό; δ) Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των πέντε αρχών που οδηγούν στη δημιουργία οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τον Senge, θα μπορούσε να αποτελέσει μοντέλο μέτρησης για τη διερεύνηση των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης στην Ελλάδα;

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου ως μεθόδου αυτοαναφοράς ώστε να υπάρχει η δυνατότητα απλής προσέγγισης στάσεων και αντιλήψεων, γενίκευσης των αποτελεσμάτων και συλλογής δεδομένων μεγάλου εύρους που μπορούν να κωδικοποιηθούν και να βγουν αντικειμενικά συμπεράσματα. Ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2018. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας για τη διασφάλιση αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος.



Για να δοθούν απαντήσεις στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρεις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας. Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο των Kouzes και Posner (2002) για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ερωτώμενων σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετεί η ηγεσία του σχολείου και αν αυτές συμβάλλουν στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθητών οργανισμό. Η τρίτη ενότητα περιείχε το ερωτηματολόγιο του Park (2008) για να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη οργανωσιακών χαρακτηριστικών λειτουργίας στο σχολείο που στηρίζονται στις πέντε αρχές του Senge.

Προτού δοθούν τα ερωτηματολόγια, προηγήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου για τον εντοπισμό τυχόν λαθών και ασαφειών ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Μετά τη συλλογή των δεδομένων έγινε η κωδικοποίησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS v 25. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας στη δεύτερη και τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου, ο οποίος έδειξε αντίστοιχα υψηλή αξιοπιστία (Cronbach's Alpha = ,970 και ,962). Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία ανάλογα με το είδος των μεταβλητών (Πίνακες συχνότητας-Ποσοστών-Ραβδογράμματα). Εφαρμόστηκε η μέθοδος της γραμμικής παλινδρόμησης για να γίνουν οι συσχετίσεις και η διερευνητική παραγοντική ανάλυση για τη δομική εγκυρότητα σε σχέση με τις μεταβλητές των πέντε αρχών του Senge. Έπειτα με το λογισμικό επεξεργασίας LISREL 8.8. έγινε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αξιολόγησης της παραγοντικής δομής και της καλής προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα των αποτελεσμάτων της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

Η παρούσα έρευνα δεδομένου του προβληματισμού που αναπτύσσεται για τον ρόλο του σχολείου, της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών προς μια μετασχηματιστική διαδικασία οργανωσιακής μάθησης καθώς και του μικρού δείγματος ανάλογων ερευνών στην Ελλάδα σε αντίθεση με το εξωτερικό, προσδοκά να συνεισφέρει σε μια περαιτέρω κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας και να αναδείξει τις δυνατότητες και την αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου με οργανωσιακά χαρακτηριστικά. Παράλληλα μέσα από τα ευρήματά της να συμβάλλει σε έναν γόνιμο διάλογο και προβληματισμό για την αναγκαιότητα λήψης μέτρων και πρωτοβουλιών ενίσχυσης της οργανωσιακής μάθησης.



Η παρούσα διπλωματική εργασία εκτός από το **κεφάλαιο 1** με την εισαγωγή, περιέχει δύο βασικά μέρη: Το **Γενικό μέρος - Θεωρητικό** το οποίο περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια με επιμέρους ενότητες όπου αναπτύσσεται η θεωρητική προσέγγιση και η βιβλιογραφική ανασκόπηση βασικών εννοιών που σχετίζονται με την παρούσα μελέτη καθώς και την ανασκόπηση ερευνών από την Ελλάδα και το Διεθνή χώρο. Το **Ειδικό μέρος - Έρευνα**, το οποίο περιέχει τρία κεφάλαια.

Συγκριμένα στο **Γενικό- Θεωρητικό μέρος** παρουσιάζονται:

Στο **κεφάλαιο 2** η έννοια της γνώσης, τα στάδια μετάβασης στη γνώση και ο τρόπος δημιουργίας της γνώσης με τις διαστάσεις της και τη διαχείριση της γνώσης.

Η έννοια της μάθησης, βασικές θεωρίες για τη μάθηση και το περιεχόμενο της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οργανωσιακή μάθηση, η έννοια του οργανισμού, του εκπαιδευτικού οργανισμού, και το σχολείο ως οργανισμός μάθησης.

Στο **κεφάλαιο 3** ο οργανισμός μάθησης γενικά, ο οργανισμός μάθησης σύμφωνα με το P.Senge και οι πέντε αρχές του Senge πάνω στις οποίες στηρίζεται η οργανωσιακή μάθηση

Στο **κεφάλαιο 4** η σχολική μονάδα ως μαθησιακός οργανισμός και οι πέντε αρχές του P.Senge για τη δημιουργία και λειτουργία του μαθησιακού σχολείου

Στο **κεφάλαιο 5** η έννοια της ηγεσίας και η σχέση της με τη Διοίκηση /Management. Παρουσιάζονται τα διάφορα μοντέλα και πρότυπα της ηγεσίας με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία τους και αναδεικνύεται η σχέση της ηγεσίας με τον οργανισμό μάθησης. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται σχετικά για το ρόλο της ηγεσίας σε έναν μαθησιακό οργανισμό σύμφωνα με τον P.Senge.

Στο **κεφάλαιο 6** η ανασκόπηση ερευνών από την Ελλάδα και το Διεθνή χώρο από έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τον οργανισμό μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τις δυσκολίες που υπάρχουν, χώρες στις οποίες υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον και έχουμε παραδείγματα εφαρμογής του μαθησιακού οργανισμού στο χώρο της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα των ερευνητικών ευρημάτων συνολικά. Επίσης γίνεται ειδική αναφορά στην έρευνα του Joo Ho Park με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου LOQS για τη διερεύνηση σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οργανωσιακών χαρακτηριστικών που στηρίζονται στον P.Senge καθώς και άλλες έρευνες στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί το ίδιο ερευνητικό εργαλείο.



Στο Ειδικό Μέρος – Έρευνα παρουσιάζονται:

Στο **κεφάλαιο 7** η αναγκαιότητα και η συμβολή της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι της και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο **κεφάλαιο 8** η μεθοδολογία και το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, τα ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν, οι διάφορες μορφές επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Στο **κεφάλαιο 9** τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο **τέλος** παρατίθεται η βιβλιογραφία και ακολουθούν μετά από αυτή τα παραρτήματα με το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, οι στατιστικοί πίνακες και τα διαγράμματα που αποτελούν υποστηρικτικό υλικό των ευρημάτων της έρευνας.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

2.1. Η γνώση

2.1.1. Η έννοια της γνώσης

Η γνώση ως έννοια έχει αφετηρία σε φιλοσοφικό επίπεδο στα έργα του Πλάτωνα ο οποίος μιλούσε για ορθή πεποίθηση η οποία μπορεί να μετεξελιχθεί σε γνώση με τη χρήση της λογικής και της αιτιακής σχέσης (White, 1977) και στα έργα του Αριστοτέλη ο οποίος υποστήριζε την ανάγκη αναζήτησης πίσω από κάθε φαινόμενο για τα αίτια που το προκαλούν προκειμένου να γίνει κατανοητό (Κάλφας, 2015).

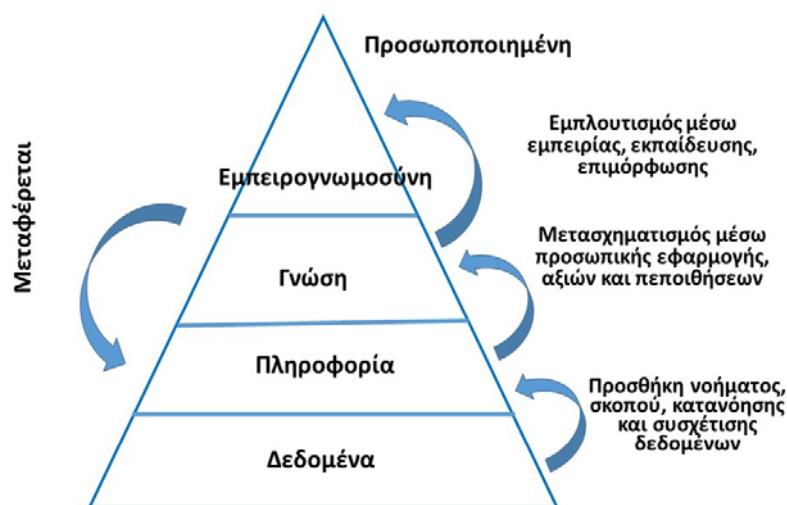
Ο εννοιολογικός καθορισμός της γνώσης καθίσταται δύσκολος. Οι Davenport και Pursan (1998) υποστηρίζουν ότι η γνώση είναι ένας συνδυασμός που εμπεριέχει εμπειρίες, δεδομένα και πληροφορίες. Έτσι μέσω της συλλογής των δεδομένων και της επεξεργασίας



τους μπορεί να φτάσει κανείς στη γνώση. Σύμφωνα με τους Nomaka και Takeouchi (1995) η γνώση εκφράζει την αιτιολογημένη αληθινή πεποίθηση. Ο Δημητράκος (1963, όπ. αναφ. Χατζούδης κ.άλ., 2009) ορίζει τη γνώση ως τη συνολική μάθηση η οποία αποκτήθηκε μέσω της παρατήρησης και της μελέτης σε ένα κοινωνικό και επιστημονικό πεδίο, ενώ οι Hurley και Hult (1998, όπ. αναφ. Χατζούδης κ.άλ., 2009) ως την ικανότητα για δράση. Πολλές φορές όμως υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στην έννοια της γνώσης, των δεδομένων και της πληροφορίας.

2.1.2. Δεδομένα- Πληροφορία-Γνώση

Η γνώση είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, ο συνδυασμός των οποίων οδηγεί σε πληροφορίες τις οποίες ένα άτομο ή ένας οργανισμός τις μετατρέπει σε γνώσεις αρκεί οι πληροφορίες να έχουν αξία και να είναι χρήσιμες. Ο Drucker (1999) ισχυρίζεται ότι η πληροφορία είναι δεδομένα τα οποία έχουν αξία και σκοπό.



Σχήμα 2.1.1. Η πυραμίδα της γνώσης (Bender & Fish, 2000)

Τα δεδομένα μπορεί να είναι διάφορα γεγονότα ή περιστατικά ενώ για έναν οργανισμό συνήθως έχουν να κάνουν με οργανωμένους φακέλους και αρχεία με συναλλαγές (Beckam, 1999).

Η πληροφορία αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η γνώση. Στην ουσία η πληροφορία εμπεριέχει τα δεδομένα με την προσθήκη νοήματος, αξίας, κατανόησης και αντίληψης (Davenport και Klahr, 1998). Πολλοί ερευνητές ταυτίζουν την πληροφορία ως μήνυμα γραπτής, οπτικής ή ακουστικής μορφής επικοινωνίας η οποία προϋποθέτει τον



αποστολέα και τον παραλήπτη με σκοπό τον επηρεασμό της κρίσης και της συμπεριφοράς του παραλήπτη.

Η γνώση προκύπτει μέσα από τον μετασχηματισμό της πληροφορίας η οποία στηρίζεται και αυτή με τη σειρά της στα δεδομένα με τη συνέργεια της ανθρώπινης σκέψης. Η απόκτηση της γνώσης για τους ανθρώπους ανεξάρτητα των δεδομένων και της πληροφορίας γίνεται από ειδήμονες, από μεμονωμένα άτομα, από ομάδες ή από διαδικασίες σε οργανωσιακό επίπεδο. Υπάρχει μια διασύνδεση των δεδομένων (φάκελοι με αρχεία, έγγραφα, βιβλία) και της αλληλεπίδρασης των προσώπων στο επίπεδο της συνομιλίας και της επικοινωνίας ή της εκπαίδευσης (Davenport και Klahr, 1998).

Η εξειδικευμένη γνώση και αντίληψη για ένα πεδίο που ξεφεύγει από τον μέσο όρο έχει να κάνει με την εμπειρογνωμοσύνη/σοφία. Σε αυτή τη φάση το άτομο μπορεί να παράγει γνώση και λύσεις στο πεδίο που το αφορά. Η απόκτηση της εμπειρογνωμοσύνης από το άτομο προϋποθέτει εκπαίδευση, επιμόρφωση και εμπειρία σε βάθος χρόνου και αποτελεί μόνιμο απόκτημα του ατόμου (Bender και Fish, 2000).

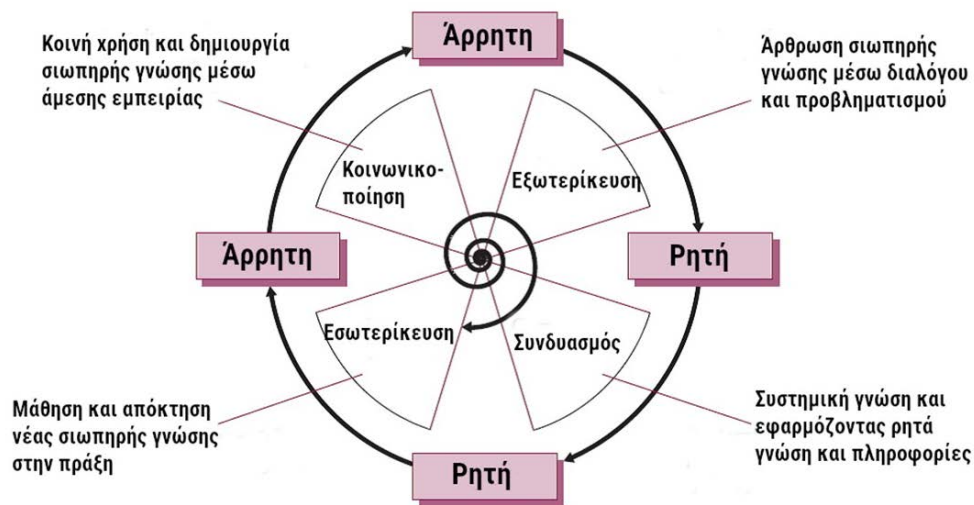
2.1.3. Δημιουργία και διαστάσεις της γνώσης

Σύμφωνα με τους Nonaka και Takeuchi (1995) για τη δημιουργία γνώσης υπάρχουν δύο διαστάσεις:

α) Η δημιουργία γνώσης από τα άτομα. Ένας οργανισμός θα πρέπει να δημιουργεί τις συνθήκες για τη δημιουργία γνώσης, ώστε τα άτομα με δημιουργικότητα να τη δημιουργούν και στη συνέχεια να γίνεται γνώση και του οργανισμού.

β) Η ρητή και η άρρητη γνώση. Η ρητή γνώση είναι κωδικοποιημένη γνώση και μπορεί να προβληθεί με μορφή κειμένου, εγχειρίδια, φόρμουλες, στατιστικά δεδομένα και μαθηματικούς τύπους. Η μετάδοσή της είναι εύκολη μεταξύ των ατόμων.

Η άρρητη γνώση από τη μία αφορά τις ικανότητες και τις δεξιότητες ενός ατόμου (τεχνογνωσία) και από την άλλη έχει να κάνει με την εμπειρία, το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών και των νοητικών μοντέλων κάθε ατόμου. Οι Nonaka και Takeuchi (1995) θεωρούν την άρρητη γνώση ως την πιο σημαντική. Μεταξύ των δύο αυτών γνώσεων υπάρχει διαρκής αλληλεπίδραση όπως και μεταξύ του ατόμου με τον οργανισμό σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο αποτελώντας τη βάση για τη δημιουργία γνώσης στους οργανισμούς.



Σχήμα 2.1.2. Σπειροειδής γνώση- προσαρμογή (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Η αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης και μεταξύ ατόμου και οργανισμού (σπειροειδής γνώση) οδηγούν σε τέσσερις διαδικασίες για τη μετατροπή της γνώσης:

α) Την Κοινωνικοποίηση: Η άρρητη γνώση μετατρέπεται εκ νέου σε άρρητη με την παρατήρηση, τη μίμηση και την πρακτική εμπειρία των ατόμων μεταξύ τους.

β) Την Εξωτερίκευση: Η άρρητη γνώση μετατρέπεται σε ρητή γνώση μέσα από τον διάλογο, τη συζήτηση, τον προβληματισμό και τη χρήση του γραπτού λόγου για την περιγραφή ιδεών και νοητικών μοντέλων.

γ) Τον Συνδυασμό: Η ρητή γνώση μετατρέπεται ξανά σε ρητή με την ανταλλαγή της υπάρχουσας ρητής γνώσης η οποία πολλές φορές τροποποιείται ή γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσω διαύλων διαφόρων μορφών επικοινωνίας όπου προκύπτει πολλές φορές νέα ρητή γνώση εφόσον καταγράφεται και αποθηκεύεται.

δ) Την Εσωτερίκευση: Η ρητή γνώση που έχει αφομοιωθεί μετατρέπεται με τη σειρά της σε εμπειρία, ικανότητες και δεξιότητες (τεχνογνωσία), δηλαδή σε άρρητη γνώση.

Έτσι η δημιουργία της γνώσης ξεκινά από το άτομο και γίνεται η μεταφορά της μέσα από μια σπειροειδή διαδρομή στον οργανισμό και διαμοιράζεται σε όλα τα άτομα και τις ομάδες εισχωρώντας όλο και πιο βαθιά στον πυρήνα του οργανισμού.



2.1.4. Διαχείριση της γνώσης

Η διαχείριση της γνώσης έχει να κάνει με την ανάπτυξη ενός συστήματος σε έναν οργανισμό που θα συλλέγει και θα αποθηκεύει τις πληροφορίες, τις γνώσεις, τις εμπειρίες και θα ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση για την ανάπτυξη και την ανταλλαγή της ρητής και άρρητης γνώσης για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Bassi, 1997). Η διαχείριση της γνώσης εστιάζει στη γνώση τόσο ως διακριτή οντότητα αλλά και ως διαδικασία, δηλαδή στα αποθέματα και στη ροή της γνώσης. Περιλαμβάνει πέντε φάσεις που είναι διαδοχικές και έχουν την ίδια βαρύτητα μεταξύ τους οι οποίες αφορούν τη δημιουργία της γνώσης, την επιβεβαίωσή της, την κωδικοποίησή της, τη διάδοσή της και τη χρήση της νέας γνώσης προκειμένου ο οργανισμός να έχει επιτυχία στους στόχους του και ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά (Greiner et al., 2007). Για τη συλλογή και την αποθήκευση των πληροφοριών είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της πληροφορικής και της χρήσης λογισμικού, η ανταλλαγή των πληροφοριών με την αλληλεπίδραση της ρητής και άρρητης γνώσης, οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης και επιμορφωτικές δραστηριότητες, το υγιές εργασιακό περιβάλλον και οι εργασίες που γίνονται μέσα από ομάδες οι οποίες λειτουργούν με αποτελεσματικότητα (Jackson et al., 2003). Ο οργανισμός θα πρέπει να χρησιμοποιεί δύο στρατηγικές: α) Την κωδικοποίηση καταγγεγραμμένων και αποθηκευμένων πληροφοριών, γνώσεων και εμπειριών και τη μεταφορά τους μέσω πληροφοριακών συστημάτων με μορφή αναφορών και στατιστικών παρουσιάσεων. β) Την προσωποποίηση η οποία έχει να κάνει με τους ανθρώπινους πόρους (Pfeffer και Sutton, 1999).

Ωστόσο, η διαχείριση της γνώσης συνδέεται σε πολύ σημαντικό βαθμό με την οργανωσιακή μάθηση και την εφαρμογή της γνώσης (Alavi και Tiwana, 2003). Δεν αρκεί η διαχείριση της γνώσης μέσω της τεχνολογίας, αλλά είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα σύστημα όπου θα ενισχύει την ανάπτυξη της γνώσης και θα τη διαμοιράζει. Η τεχνολογία είναι διευκολυντικός παράγοντας για τη διάδοσή της, όμως η ύπαρξη της γνώσης ως διαδικασία έχει να κάνει με τους ανθρώπους και η δημιουργία της είναι αποτέλεσμα της δράσης των ανθρώπων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Lyles και Easterby-Smith, 2003). Σύμφωνα με τον Earl (1997) θα πρέπει να υπάρχουν τέσσερα βασικά στοιχεία για τη διαχείριση της γνώσης: α) τα συστήματα γνώσης β) τα δίκτυα γ) οι εργατές γνώσης δ) οι οργανισμοί μάθησης.



Για να βελτιωθούν οι δράσεις και να κατανοηθεί η γνώση είναι απαραίτητη η οργανωσιακή μάθηση η οποία θα επιτρέπει τη δημιουργία νέας γνώσης, τη μεταφορά της και την αλλαγή της συμπεριφοράς για να υπάρχει βελτίωση στην απόδοση του οργανισμού (Garvin, 1993).

Συμπερασματικά, ο οργανισμός διαθέτει : α) κοινωνικό κεφάλαιο που έχει να κάνει με τους πόρους που υπάρχουν ή πρόκειται να υπάρξουν μέσα από τη σχέση του ατόμου ή της κοινωνικής ομάδας με τον οργανισμό, β) διανοητικό κεφάλαιο το οποίο δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση της ρητής και της άρρητης γνώσης αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε έναν οργανισμό μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας. Αυτές οι διαδικασίες είναι σημαντικές και πολύτιμες προσδίδοντας αξία και πλεονέκτημα στον οργανισμό (Nahapiet και Choshal, 1998). Η γνώση δίνει τη δυνατότητα σε έναν οργανισμό να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης στα άτομα, σε ομάδες ατόμων και σε όλα τα τμήματα του οργανισμού προκειμένου να είναι χρήσιμη στην παροχή υπηρεσιών, καινοτομιών και στη δημιουργία νέων προϊόντων (Jackson et al., 2003).

2.2. Η μάθηση

2.2.1 Η έννοια τη μάθησης

Η μάθηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που έχει να κάνει με διαδικασίες σε βιολογικό και πνευματικό επίπεδο. Ενώ η μάθηση ως βιολογική διαδικασία συμβαίνει στα ζώα και τους ανθρώπους, η διαφορά έγκειται στην πνευματική διαδικασία η οποία παρουσιάζεται μόνο στον άνθρωπο και κατευθύνεται από τον ίδιο και παρουσιάζεται στη συμπεριφορά του. Ο συνδυασμός της βιολογικής διαδικασίας και της μακροχρόνιας άσκησης και επανάληψης (Χαραλαμπίδης, 2001) δίνει τη δυνατότητα μέσω μιας πνευματικής διαδικασίας στους ανθρώπους να αποκτήσουν γνώσεις για ένα φαινόμενο, αντικείμενο και γενικά για τον κόσμο στον οποίο ζουν (Καφετζόπουλος, 1985). Η μάθηση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών όπως της φυσιολογίας, της βιολογίας, τη ιατρικής, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και άλλων. Ο Τριλιανός (2003) θεωρεί ότι παρά την πληθώρα των μελετών και των προσεγγίσεων δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για τη μάθηση και ανάμεσα στους επιστήμονες υπάρχει διάσταση απόψεων. Οι επιστημονικές προσεγγίσεις στηρίζονται σε υποθέσεις οι οποίες εστιάζουν στην παρατήρηση και τα



αποτελέσματα της μάθησης καθώς δεν μπορεί να παρατηρηθεί στο σύνολό της άμεσα. Παρά τη δυσκολία να οριστεί η μάθηση, ένας ορισμός που θα μπορούσε να είναι αντιπροσωπευτικός είναι του Schunk (2012:3) ότι *«μάθηση είναι η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, όπως η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου, ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες το άτομο επεξεργάζεται»*. Μια άλλη εκδοχή για τη μάθηση την οποία ο Φλουρής (1985) θεωρεί ότι αποτελεί έναν ολοκληρωμένο ορισμό είναι του Gagne (1975) ο οποίος την ορίζει ως διαδικασία επιβοηθητική των οργανισμών για να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σύντομα σε μόνιμη βάση ώστε η αλλαγή και η τροποποίηση της συμπεριφοράς που έχει επέλθει ως αποτέλεσμα της μάθησης να μη χρειαστεί να επαναληφθεί. Η νέα γνώση συνδέεται με την προηγούμενη γνώση που έχει αποκτηθεί. Στην ουσία η μάθηση είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εξωτερικό περιβάλλον και μετά την ολοκλήρωσή της το άτομο θα έχει τη δυνατότητα να κάνει πράγματα που πριν δεν θα μπορούσε.

2.2.2. Θεωρίες μάθησης

Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης και των βασικών διεργασιών της. Οι θεωρίες αυτές διαφοροποιούνται στη μεθοδολογία που ακολουθούν και στα συμπεράσματα τα οποία καταλήγουν έχοντας επικεντρώσει την προσοχή τους σε ορισμένες πτυχές της μαθησιακής διεργασίας. Οι κύριες θεωρίες μάθησης, όπως παρουσιάζονται από τον Κόμη (2004), είναι οι Συμπεριφοριστικές, οι Γνωστικές – Κοινωνικοπολιτισμικές, οι Κοινωνικογνωστικές και οι Ανθρωπιστικές. Συγκεκριμένα οι *Συμπεριφοριστικές* με βασικούς εκπροσώπους τον Pavlov, τον Skinner, τον Thorndike και τον Watson εστιάζουν στη συμπεριφορά του ατόμου που γίνεται αντιληπτή χωρίς να ασχολούνται με τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιείται, δηλαδή τις σκέψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα. Θεωρούν ότι μέσω της ενίσχυσης και της τιμωρίας μπορούν να προκληθούν συγκεκριμένα ερεθίσματα και αντιδράσεις με στόχο να αλλάξουν ή να ελέγξουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι *Γνωστικές – Κοινωνικοπολιτισμικές* θεωρίες, με κύριους εκπροσώπους τον Bruner, τον Papert, τον Piaget, τον Vygotsky και τον Wertheimer, έρχονται να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά τονίζοντας τον ρόλο των γνωστικών διεργασιών του μυαλού (αντίληψη, μνήμη, κριτική, δημιουργική σκέψη, γλώσσα, λήψη αποφάσεων) που διαμεσολαβούν και



ερμηνεύουν τη σχέση ερεθίσματος και αντίδρασης. Οι *κοινωνικογνωστικές* θεωρίες, με βασικό εκπρόσωπο τον Bandura, θεωρούν τη μάθηση ως αποτέλεσμα της παρατήρησης και της μίμησης ενός προτύπου η οποία γίνεται συνειδητά ή ασυνείδητα. Οι *ανθρωπιστικές* θεωρίες με κύριο εκπρόσωπο τον Rogers υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει όταν είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη εσωτερικές του δυνατότητες.

Μια άλλη προσέγγιση έχει να κάνει με τη μάθηση ως οργανωσιακό φαινόμενο. Όπως υποστηρίζει ο Marquardt (1996) σε έναν οργανισμό διακρίνονται τρία επίπεδα μάθησης: α) Η *ατομική μάθηση* που αφορά τις νέες δεξιότητες, τις γνώσεις, τα πρότυπα συμπεριφοράς και αξιών που αποκτάει το άτομο μέσα από την παρατήρηση, τη μελέτη, την εκπαίδευση και την τεχνολογία. β) Η *ομαδική μάθηση* όπου μέσα από τις ομάδες το άτομο καταφέρνει να πετύχει να αυξήσει τις δεξιότητες και τις γνώσεις του. γ) Η *οργανωσιακή μάθηση* η οποία σε επίπεδο οργανισμού γίνεται μέσω της δέσμευσης για διαρκή βελτίωση και παράγεται νέα γνώση. Ο οργανισμός, σε αντίθεση με την ατομική και ομαδική μάθηση, στηρίζεται στη νέα γνώση η οποία παράγεται από όλα τα μέλη του οργανισμού σε συνδυασμό με την οργανωσιακή μνήμη, δηλαδή τη χρήση της προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης που έχει αποθηκευτεί και ανακαλείται. Ωστόσο, δεν αρκεί τα μέλη ενός οργανισμού να αποκτήσουν γνώσεις για να έχουμε οργανωσιακή μάθηση, αλλά θα πρέπει μέσα από διαδικασίες διαλόγου και διακίνησης ιδεών σε επίπεδο ομάδας να παράγεται νέα γνώση και να υπάρχει ευθυγράμμιση όλων των προσπαθειών για την επιτυχία ενός κοινού οράματος.

2.2.3. Μετασχηματίζουσα μάθηση

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες κυρίως έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ένας διακριτός επιστημονικός κλάδος που αφορά την εκπαίδευση των ενηλίκων με διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση (η Ανδραγωγική-του Knowles, η Προσωποκεντρική – του Rogers, η Εκπαίδευση των ενηλίκων και της κοινωνικής αλλαγής –του Freire, η Μετασχηματίζουσα μάθηση-του Mezirow, η Συνθετική προσέγγιση – του Jarvis κ. ά) καθώς οι ενήλικες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά και ανάγκες σχετικά τη μάθηση που διαφοροποιούνται από τους ανήλικους (Κόκκος, 2005).

Η μετασχηματιστική μάθηση του Mezirow έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τους μελετητές της εκπαίδευσης ενηλίκων τονίζοντας τον κριτικό στοχασμό της μάθησης για τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των ενηλίκων. Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι



μια διεργασία σύμφωνα με την οποία μετασχηματίζουμε όλα εκείνα τα πλαίσια αναφοράς που είναι προβληματικά, όπως νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικές συνήθειες και σύνολα προσδοκιών και πεποιθήσεων, ούτως ώστε αυτά να μεταμορφωθούν σε ανοικτά, περιεκτικά, πολυσχιδή, στοχαστικά και έτοιμα συναισθηματικά να αλλάξουν (Παναγιωτόπουλος, 2018). Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2013), η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση, ούτως ώστε να δώσει την δυνατότητα σε άτομα και κοινωνικές ομάδες να δημιουργήσουν νέες μορφές γνώσης. Οι καινούριες γνώσεις θα τους δώσουν την κατεύθυνση που χρειάζονται για τη διεύρυνση της ελευθερίας τους και της χειραφέτησής τους.

Η μετασχηματίζουσα γνώση, η οποία έχει περισσότερο εφαρμογή στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, βασίζεται στη θεωρία του Jack Mezirow (Transformative learning). Ο Jack Mezirow, όπως αναφέρουν οι Καψάλης και Παπασταμάτης (2013), μελετώντας την κριτική θεωρία του Jurgen Habermas, διαπίστωσε ότι δέχεται τρεις μορφές γνώσης α) Την εργαλειακή γνώση η οποία έχει σχέση με τις τεχνολογικές δεξιότητες. β) Την πρακτική γνώση η οποία επικεντρώνεται στο πώς μπορούμε να κατανοήσουμε τις σχέσεις των ανθρώπων και τις κοινωνικές νόρμες και γ) Τη χειραφετική γνώση σύμφωνα με την οποία κάποιος μαθαίνει να διερευνά τις υποσυνείδητες και υποκειμενικές αντιλήψεις σχετικά με τον κόσμο, τα πιστεύω του για τους άλλους και τον εαυτό του με σκοπό να αλλάξει.

Με τη μετασχηματίζουσα μάθηση ο ενήλικας δρα και ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση ένα σύστημα προδιαθέσεων και αντιλήψεων το οποίο αναπτύσσεται μέσα στο πολιτιστικό πλαίσιο που κινείται. Ανάμεσα στα στοιχεία που λαμβάνονται από τον εξωτερικό κόσμο υιοθετούνται και διαστρεβλωμένες αξίες οι οποίες δεν αφήνουν τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες να δραστηριοποιηθούν και να ενταχθούν σε διάφορα πεδία. Ότι δεν συμβαδίζει με τις αρχές του πολιτισμικού πλαισίου απορρίπτεται. (Παναγιωτόπουλος, 2018).

Έχοντας λοιπόν ως στόχο η μετασχηματίζουσα μάθηση να απελευθερώσει τον ενήλικα από τις πεποιθήσεις που έχουν εγγραφεί στο σύστημα των αντιλήψεών του και του προκαλούν προβλήματα χρησιμοποιεί τέσσερα βήματα: α) Στοχασμός με την επανεξέταση όλων εκείνων των αξιών και αντιλήψεων σύμφωνα με τις οποίες πράττουμε β) Κριτικός αναστοχασμός όπου μέσω της διεργασίας αυτής προσπαθούμε να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους πράττουμε έτσι. γ) Κριτικός αυτό-στοχασμός με την



επαναθεώρηση του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε των όσων πιστεύουμε και αισθανόμαστε και κατά συνέπεια του τρόπου που δρούμε δ) Αποπροσανατολιστικό δίλημμα που έχει να κάνει με την αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί την όλη διεργασία. (Παναγιωτόπουλος, 2018).

Η παραγνώριση όμως και άλλων παραμέτρων από τον κριτικό στοχασμό πάνω στις διαστρεβλωμένες ερμηνείες των εμπειριών δε δίνει τη δυνατότητα να βρίσκει και να αντιμετωπίζει την ουσία των προβλημάτων χάνοντας μεγάλο μέρος της δυναμικής του. Ενώ μπορεί να μετασηματιστούν οι αντιλήψεις τους, όμως οι νέες αντιλήψεις μπορεί να είναι και αυτές δυσλειτουργικές (Κόκκος, 2005).

Συνοψίζοντας, η προσέγγιση σε θεωρητική βάση της εκπαίδευσης ενηλίκων από τον Mezirow, επειδή δε δίνει τη δέουσα βαρύτητα στις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διεργασίας, χάνει μέρος της αξίας της παρότι αναδεικνύει μια πολύ μεγάλη δυνατότητα της εκπαίδευσης για τον συνειδησιακό μετασηματισμό των ενηλίκων. (Κόκκος, 2005). Επίσης σύμφωνα με τον Teylor (2006, όπ. Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013), για αυτούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων ως διεργασία της κοινωνίας, η μετασηματίζουσα μάθηση με την τεράστια σημασία που δίνει στον μετασηματισμό του ατόμου μπορεί να θεωρηθεί εγωκεντρική και είναι αναγκαίο να εμπλουτιστεί με συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις.

2.3. Οργανωσιακή μάθηση

Η οργανωσιακή μάθηση έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς και έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί ανάλογα με την προσέγγισή τους στην οργάνωση. Αρχικά ως έννοια έκανε την εμφάνισή το 1963 με τους Cyert και March. Ωστόσο, ως όρος άρχισε να χρησιμοποιείται περισσότερο τη δεκαετία του 1980 (Argyris και Schon, 1996· Levitt και March, 1988· Senge, 1990). Σύμφωνα με τους Figner και Woolis (1994) η οργανωσιακή μάθηση έχει να κάνει με τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες εντός του οργανισμού με τις οποίες οι οργανισμοί δύναται να αλλάζουν σε μανθάνοντες οργανισμούς. Οι Dunkan και Weiss (1979, όπ. αναφ. Castandeda και Rios, 2007) την παρουσιάζουν ως διαδικασία για την ανάπτυξη της γνώσης στο εσωτερικό του οργανισμού που αφορά τις δράσεις-εκροές του οργανισμού που πρέπει να γίνουν και τις συνέπειες που θα έχουν στο εξωτερικό περιβάλλον. Οι Collinson και Cook (2007:8) την ορίζουν ως *τη χρήση ατομικής,*



ομαδικής και συστημικής μάθησης προκειμένου να εδραιωθούν νέοι τρόποι σκέψης και πρακτικής που συνεχώς ανανεώνουν και μετασχηματίζουν τον οργανισμό με τρόπους που υπηρετούν τους κοινούς στόχους. Παρά τις διάφορες εκδοχές ο Rait (1995, όπ. αναφ. Scribner, 1999) μέσα από την ανασκόπηση μελετητών καταλήγει ότι σε μια οργανωσιακή μάθηση έχουμε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: α) Εντοπίζονται τα λάθη και διορθώνονται β) Παράγεται νέα γνώση γ) Αξιοποιούνται οι προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες μέσω της ανατροφοδότησης δ) Έχουμε αλλαγές στη συμπεριφορά μέσα από την πληροφόρηση.

Οι Garratt (1987), Marquardt (1996), Senge (1990, 2006) και Tsang (1997) υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή μάθηση βοηθάει τους οργανισμούς να πετύχουν τους στόχους τους, διευκολύνει τις διαδικασίες μάθησης, προωθεί τη συνεχή μάθηση, την έρευνα, το διάλογο, τη συνεργατική μάθηση, την ενδυνάμωση από την ηγεσία και μέσα από συστήματα καταγραφής η νέα γνώση διαμοιράζεται σε όλα τα επίπεδα και τα μέλη του οργανισμού.

Πολλές φορές επικρατεί μία σύγχυση ή ταύτιση σχετικά με το περιεχόμενο του *οργανισμού μάθησης* και της *οργανωσιακής μάθησης*. Ο Senge (1990) θεωρεί ότι ο οργανισμός μάθησης είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο οι άνθρωποι επεκτείνουν την ικανότητά τους για να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν ενώ καλλιεργούνται νέοι τρόποι σκέψης όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν νέους τρόπους για να μαθαίνουν όλοι μαζί. Η οργανωσιακή μάθηση, σύμφωνα με τους Argyris και Schon (1996) έχει να κάνει με τη διαδικασία όπου ένας οργανισμός είναι σε θέση να αποκτήσει νέες γνώσεις για το περιβάλλον του μέσω της συστηματικής έρευνας και της διαρκούς αναζήτησης.

Οι Argyris και Schön (1978) θεωρούνται βασικοί θεμελιωτές της οργανωσιακής μάθησης εκδίδοντας το βιβλίο τους *Organizational Learning* όταν η ιδέα βρισκόταν στο ξεκίνημά της. Υποστηρίζουν ότι οργανωσιακή μάθηση λαμβάνει χώρα όταν τα άτομα σε έναν οργανισμό αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα και το διερευνούν ως μέλη του οργανισμού για την επίλυσή του. Ωστόσο αν και είναι μέλη του οργανισμού η μάθηση σε αυτό το στάδιο εξακολουθεί να παραμένει ατομική, γιατί δεν δίνει τη δυνατότητα στα άλλα άτομα του οργανισμού να τη χρησιμοποιήσουν εισάγοντας νέες μεθόδους και διαδικασίες και από την άλλη δεν έχει εγγραφεί στην οργανωσιακή μνήμη και δεν αποτελεί μέρος του οράματος όπως το έχουν ενστερνιστεί τα μέλη του οργανισμού. Αντίθετα όταν η επίλυση του προβλήματος γίνεται μέσω της οργανωσιακής έρευνας, της αναζήτησης και της αλληλεπίδρασης με τα μέλη του οργανισμού, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την οργανωσιακή



μάθηση. Οι Argyris και Schön (1978) διακρίνουν δύο βασικά είδη μάθησης, τη μάθηση *απλού βρόχου* και τη μάθηση *διπλού βρόχου*. Οι άνθρωποι προσπαθούν να δράσουν σύμφωνα με κάποιες *κυβερνώσες αξίες* πολιτιστικές, κοινωνικές ή οικονομικές και να τις επιβεβαιώσουν. Επιλέγουν κάποιες *στρατηγικές δράσης* που θα τους επιτρέψουν να υλοποιήσουν αυτές τις αξίες και να έχουν τον έλεγχο. Οι *συνέπειες* από τη δράση μπορεί να είναι σύμφωνες με τις κυβερνώσες αξίες, με τα αναμενόμενα αποτέλεσμα ή όχι. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να αποφεύγονται οι άμυνες και να υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών για αναθεώρηση.



Σχήμα 2.2.1. Μάθηση μονού-διπλού βρόχου (Argyris & Schön, 1978)

Στη μάθηση *απλού βρόχου* εντοπίζονται και διορθώνονται τα όποια λάθη και σφάλματα με αλλαγή στρατηγικής δράσης, ωστόσο εξακολουθούν να παραμένουν οι ίδιες κυβερνώσες αξίες, οι ίδιοι στόχοι, τα ίδια σχέδια και οι πολιτικές του οργανισμού. Αυτού του είδους μάθησης είναι κατάλληλη σε περιπτώσεις όπου το περιβάλλον είναι σταθερό. Στη μάθηση *διπλού βρόχου* τα όποια λάθη ή σφάλματα διορθώνονται με πιο δραστικό τρόπο καθώς παρατηρείται όχι μόνο αλλαγή στρατηγικής δράσης για τη διόρθωση των σφαλμάτων, αλλά και αναπροσαρμογή ή αναθεώρηση των αρχών, στόχων, αξιών, πολιτικών και των σκοπών του οργανισμού. Αυτού του είδους η μάθηση είναι κρίσιμη και συμβατή ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα μεγάλων και γρήγορων αλλαγών όπου επικρατούν καταστάσεις αβεβαιότητας και για αυτό οι οργανισμοί θα πρέπει να βρουν τρόπους να υιοθετήσουν τη μάθηση *διπλού βρόχου*.

Ο Hedberg (1981) θεωρεί πως αν και η οργανωσιακή μάθηση έχει να κάνει αρχικά με την ατομική μάθηση των ατόμων, θα ήταν λάθος να συμπεράνουμε ότι η οργανωσιακή μάθηση είναι το αποτέλεσμα της συσσώρευσης της μάθησης των μελών της. Οι οργανισμοί έχουν γνωστικά συστήματα και μνήμες. Τα μέλη μπορεί να αλλάζουν, αλλά οι οργανισμοί διατηρούν συμπεριφορές, νοητικούς χάρτες και κανόνες. Με παρόμοιο τρόπο



ο Nonaka (1991) περιγράφει την εταιρεία ως έναν ζωντανό οργανισμό με συλλογική αίσθηση ταυτότητας και με θεμελιώδη σκοπό ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει τη δέσμευση κάθε μέλους για τη μάθηση και την ανταλλαγή των γνώσεων. Πέρα από την πρόθεση για μάθηση για την καλύτερη προσαρμογή στις προκλήσεις (Inkpen και Crossan, 1995· Levitt και March, 1988) είναι αναγκαία η στρατηγική για την υποστήριξη της καινοτομίας, την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων, η διαφωτισμένη και κατανοητή εξουσία (James, 2003· Vera και Crossan, 2004), οι κανόνες και τα συστήματα πεποιθήσεων που υποστηρίζουν τη μάθηση, οι ομάδες με τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων καθώς και τα εργαλεία που επιτρέπουν τη ροή και τη μεταφορά της γνώσης μεταξύ των ατόμων και των ομάδων (Zander και Kogut, 1995). Ο March (1991) θεωρεί ότι υπάρχει ένας αμοιβαίος κύκλος μάθησης όπου οι οργανισμοί μαθαίνουν από τα μέλη τους και με την πάροδο του χρόνου ενσωματώνουν αυτή τη γνώση σε στρατηγικές διαδικασίες και κανόνες αποτελώντας έναν οργανωσιακό κώδικα που επηρεάζει τις ατομικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές και τον προσανατολισμό για νέα μάθηση.

Η ικανότητα ενός οργανισμού να μπορεί να αξιοποιεί τις νέες γνώσεις έχει να κάνει με την ευελιξία και την ταχύτητα διάδοσης των νέων ιδεών σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, την ενσωμάτωση της γνώσης και τη δημιουργία συστημάτων μάθησης, τη σύλληψη της νέας γνώσης η οποία κωδικοποιείται και εγγράφεται ως νέα γνώση για τον οργανισμό (Haragdon και Sutton, 1997). Ένας οργανισμός μπορεί να μάθει καθώς η εκμάθηση γίνεται σε ανθρώπους ανάμεσα στα μέλη ενός οργανισμού. Σημαντικό ρόλο παίζει το οργανωσιακό περιβάλλον και η προηγούμενη μάθηση με τις εμπειρίες των ατόμων για το τι πρέπει να μάθουν και πώς η νέα γνώση μέσα από τη μάθηση θα μοιραστεί σε όλα τα μέλη και θα εφαρμοστεί για να έχει τα αναμενόμενα οφέλη ο οργανισμός (Hedberg, 1981· Simon, 1991).

Συνοψίζοντας, η οργανωσιακή μάθηση είναι μια διαδικασία μάθησης μέσα στον οργανισμό η οποία περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση σε ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό επίπεδο (Lundberg, 1995· Örténblad, 2002, 2004· Tsang, 1997). Η ατομική γνώση μοιράζεται, συνδυάζεται, επεκτείνεται, δοκιμάζεται και εφαρμόζεται μεταξύ των ατόμων προκειμένου να γίνουν γνώσεις της ομάδας ή της κοινότητας. Καθώς αυτή η γνώση έχει συλληφθεί, ενσωματώνεται στα οργανωσιακά χαρακτηριστικά (Hedberg, 1981) και γίνεται μέρος του οργανωσιακού πλαισίου και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει το πώς τα άτομα και οι ομάδες εργασίας μαθαίνουν με βάση τους κοινούς στόχους του οργανισμού.



2.4. Ο οργανισμός

Ο οργανισμός είναι μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις (Μητρόπουλος, 2018). Ένα σύνολο από ανθρώπους που εργάζονται από κοινού προκειμένου να πετύχουν κοινούς στόχους. Οι άνθρωποι μέσα από τη συνεργασία είναι σε θέση να καταφέρουν επιτεύγματα μεγαλύτερα σε σχέση με τα επιτεύγματα σε ατομικό επίπεδο (Schremerhorn, 2011). Ο οργανισμός αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα με αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Αρχικά έχουμε εισροή πόρων όπου μέσα από διαδικασίες μετατρέπονται σε προϊόντα και υπηρεσίες για τους πελάτες.



Σχήμα 2.4.1. Οι οργανισμοί ως ανοικτά συστήματα (Schremerhorn, 2011)

Για την καλύτερη απόδοση ενός οργανισμού θα πρέπει να υπάρχει η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πόρων και εξυπηρέτηση των πελατών (Schremerhorn, 2011). Η απόδοση έχει να κάνει με: α) Την παραγωγικότητα δηλαδή κατά πόσο αξιοποιούνται οι πόροι (εισροές) σε σχέση με την ποσότητα και ποιότητα των εκροών ώστε να υπάρχει η καλύτερη δυνατή απόδοση και αποτελεσματικότητα με το χαμηλότερο κόστος β) Την αποτελεσματικότητα η οποία έχει να κάνει με τις εκροές για τον αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του οργανισμού γ) Την αποδοτικότητα η οποία είναι συνάρτηση του κόστους των εισροών σε σχέση με την επίτευξη των στόχων.

Ο οργανισμός σήμερα για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις αλλαγές (Schremerhorn, 2011) καλείται να: α) Να επενδύει στο ανθρώπινο κεφάλαιο μέσα από τη συμμετοχική εργασία και τη δέσμευση αξιοποιώντας τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες των μελών. β) Να αλλάζει τον τρόπο λειτουργίας της ιεραρχικής δομής του καθώς το μοντέλο ιεραρχίας όπου άλλοι αποφασίζουν και οι άλλοι απλά εκτελούν είναι συντηρητικό και δεν ευνοεί την αποτελεσματικότητα. γ) Να προάγει την ομαδική εργασία



η οποία ενισχύει τη δημιουργική δύναμη και βελτιώνει την επίλυση προβλημάτων. δ) Να αξιοποιεί την τεχνολογία καθώς επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού και την εργασία. ε) Να χρησιμοποιεί δίκτυα επικοινωνίας τόσο στο εσωτερικό του οργανισμού για όλα τα μέλη και σε όλα τα επίπεδα όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον. στ) Να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα των εργαζομένων και να τους παρέχει θετική ανατροφοδότηση στην επίτευξη υψηλών στόχων.

2.5. Σχολείο και εκπαιδευτικός οργανισμός

Το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ένας θεσμός με στόχους και οργανωσιακά στοιχεία λειτουργίας. Ενταγμένο μέσα σε συγκεκριμένα κάθε φορά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια λειτουργεί με ένα σύνολο κανόνων που απορρέουν από την νομοθεσία (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994). Επιδιώκει συγκεκριμένους σκοπούς διαθέτοντας την απαραίτητη δομή και οργάνωση. Επομένως το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπου *μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης (για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού), σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις* (Μητρόπουλος, 2018). Από τη μία έχουμε τις παραμέτρους του εσωτερικού περιβάλλοντος που το προσδιορίζουν και το επηρεάζουν (κτιριακή υποδομή, εκπαιδευτικοί, ηγεσία, μαθητές, γονείς) με διαφορετικές λειτουργίες, με καθιερωμένες σχέσεις και σκοπούς η υλοποίηση των οποίων γίνεται μέσα από δράσεις που έχουν σχεδιαστεί (Καψάλης, 2005). Από την άλλη έχουμε τις παραμέτρους του εξωτερικού περιβάλλοντος (γνώσεις των εκπαιδευτικών, νομοθεσία, φορολογούμενοι πολίτες, συνδικαλιστικές οργανώσεις, εκκλησία) που επηρεάζουν και έχουν σημαντική επίδραση στη λειτουργία του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Το σχολείο έχει σκοπό την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων ικανοτήτων, την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη και τη μεταβίβαση μιας κουλτούρας. Έτσι το σχολείο αποτελεί μια οργάνωση, έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ενταγμένο σε ένα σύστημα με καθιερωμένες σχέσεις, λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις με τις παραμέτρους του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος με σκοπό την παροχή μάθησης στους μαθητές. Λειτουργεί δηλαδή ως οργανισμός με όρους ανοικτού συστήματος, όπου δέχεται εισροές και μέσα από διαδικασίες και λειτουργίες επιδιώκει επιθυμητές εκροές (Everard και Morris, 1999). Ωστόσο υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις για το αν και κατά πόσο είναι δόκιμος ο όρος οργανισμός για το σχολείο λόγω της διαφορετικής λειτουργίας του



(Κατσαρός, 2008 · Κωνσταντίνου, 1994). Ενώ σε άλλους οργανισμούς έχουμε διακριτούς ρόλους και στόχους (εργαζόμενοι, πελάτες, αποτελέσματα – προϊόντα), στην περίπτωση του σχολείου δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός του σχολείου καθώς υπάρχει διαφοροποίηση στο πώς τον κατανοούν και τον προσλαμβάνουν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η τοπική κοινωνία, η πολιτεία κ.ά. Επίσης δεν υπάρχει σαφής οριοθέτηση του αν στο σχολείο οι εργαζόμενοι είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί ή και οι μαθητές, αν το προϊόν είναι αποκλειστικά η παροχή μάθησης και ποιο θα μπορούσε το περιεχόμενό της καθώς και το αν οι πελάτες είναι μόνο οι μαθητές ή και οι γονείς, η τοπική κοινωνία κ.ά. (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999 · Κατσαρός, 2008).

Ωστόσο παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις του σχολείου σε σχέση με άλλους οργανισμούς, το σχολείο διαθέτει τις βασικές δομές και λειτουργίες ενός οργανισμού με σκοπό την παροχή μάθησης στους μαθητές μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας για το οποίο υπάρχει αποδοχή από τους εμπλεκόμενους και όσους προσδοκούν επενδύοντας στην εκπαίδευση και θα πρέπει να υλοποιήσει αυτούς τους σκοπούς με αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο μέσα από μια ορθολογική διοίκηση (Everard και Morris, 1996). Είναι απαραίτητο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να υπάρχει διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων με ορθολογικό τρόπο για να βελτιωθούν οι υπηρεσίες που παρέχονται (Πετρίδου, 1998). Το πλαίσιο οργάνωσης, η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, το κλίμα που επικρατεί και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι στοιχεία του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού που επηρεάζουν σημαντικά και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη φοίτηση, στην πρόοδο και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και ο έλεγχος για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου προσδιορίζουν και καθορίζουν τις ενέργειες και τις μεθόδους της σχολικής κοινότητας με όρους οργανωσιακής διοίκησης (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συμπερασματικά, το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι ένα ανοικτό σύστημα με καθιερωμένες σχέσεις που αφορούν τα στοιχεία του συστήματος (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, ηγεσία, τοπικοί και οικονομικοί παράγοντες, άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, εκπαιδευτικές αρχές) με σκοπό την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Ενταγμένο μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπιδρά και αλληλοεξαρτάται με το ευρύτερο περιβάλλον (εσωτερικό-εξωτερικό) με εισροές και επιθυμητές εκροές.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Οργανισμός μάθησης

Ο όρος οργανισμός μάθησης υιοθετήθηκε για πρώτη φορά από τον Carrant το 1987 (όπ. αναφ. Khadra και Rawabdeh, 2006) για να περιγράψει τους οργανισμούς που αναζητούσαν νέους τρόπους οργάνωσης στον τομέα των επιχειρήσεων προκειμένου να επιβιώσουν σε περιόδους έντονου ανταγωνισμού στις αγορές. Η ιδέα της οργανωσικής μάθησης ξεκίνησε με τους Argyris και Schön (1978) προκειμένου να αναπτύξουν μια θεωρία για την αποτελεσματικότερη διοίκηση. Ως έννοια όμως διαδόθηκε κυρίως με τον Senge (1990) όταν εκδόθηκε το βιβλίο του *The Fifth Discipline*.

Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία στο τι είναι ένας οργανισμός μάθησης, έχουν καθοριστεί ορισμένα χαρακτηριστικά για τη φύση του οργανισμού μάθησης (Banner, 1987· Garratt, 1987· Gharajedaghi και Ackoff, 1984· Kochan και Useem, 1992· Pedler, et al., 1991· Senge, 1990· Watkins και Marsick, 1993) τα οποία συγκλίνουν στην άποψη ότι στον οργανισμό μάθησης η μάθηση παίζει καθοριστικό ρόλο ως μια διαδικασία συνεχής με την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των εργαζομένων για το μετασχηματισμό του οργανισμού και του περιβάλλοντός του. Πραγματοποιείται σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο και έχει ως αποτέλεσμα τις αλλαγές στις γνώσεις και στις συμπεριφορές (Mayo, 2007). Επιπρόσθετα, συνιστά μέρος μιας στρατηγικής διαδικασίας που έχει ενσωματωθεί στον οργανισμό και λειτουργεί παράλληλα με την εργασία. Οδηγεί σε αλλαγή στις γνώσεις, στις πεποιθήσεις και στις συμπεριφορές, βελτιώνει τον οργανισμό και του δίνει τη δυνατότητα για ευελιξία και καινοτομία. Στην πραγματικότητα ο οργανισμός μάθησης έχει σκοπό να επιταχύνει την ατομική ικανότητα μάθησης, να επαναπροσδιορίζει την οργανωτική του δομή του, την κουλτούρα, τα νοητικά μοντέλα και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών. Επίσης, προωθεί μια κουλτούρα μάθησης, δημιουργώντας συνεκτικές σχέσεις μεταξύ των μελών και τα διάφορα επίπεδα μάθησης. Βασικές πτυχές του οργανισμού μάθησης είναι η επικοινωνία και η συμμετοχή (Heath και Brown, 2007).

Ο Senge (1990) θεωρεί τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που έχει υιοθετήσει τη μάθηση ως αναπόσπαστο στοιχείο. Είναι το μέρος όπου οι άνθρωποι διευρύνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα μοντέλα σκέψης. Η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς πώς να μαθαίνουν ως μέλη ενός οργανισμού. Ο οργανισμός



μάθησης θα πρέπει να διαθέτει συστηματική σκέψη, όραμα, προσωπική ικανότητα και ομαδική μάθηση για τη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από μια συλλογική προσπάθεια (Senge, 1990).

Επιπρόσθετα, ο Marquardt (1996) τον θεωρεί ως έναν οργανισμό που λειτουργεί συλλογικά για τη βελτίωση, τη συλλογή, τη διαχείριση και τη χρήση της γνώσης για την επιτυχία του μέσω της μάθησης η οποία είναι παρούσα σε κάθε επίπεδο της λειτουργίας του.

Οι Watkins και Marsick (1993) θεωρούν τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό που μαθαίνει συνεχώς και εξελίσσεται και δημιουργεί τις συνθήκες για μια κουλτούρα μάθησης. Η μάθηση είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί και να υποστηριχθεί συλλογικά για να μεγιστοποιηθεί το όφελος με τη συμμετοχή των εργαζόμενων στους στόχους του οργανισμού προκειμένου να πετύχουν την καλύτερη απόδοση μέσα στον οργανισμό.

Οι Watkins και Marsick (1993) πρότειναν έξι ενέργειες που δύναται να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης:

- ✓ Ενδυνάμωση και στήριξη των ανθρώπων για ένα συλλογικό όραμα.
- ✓ Προώθηση της αναζήτησης και του διαλόγου.
- ✓ Ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης.
- ✓ Δημιουργία συνεχών ευκαιριών μάθησης.
- ✓ Διασύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον.
- ✓ Διαχείριση και διαμοιρασμός της νέας γνώσης.

Επιπλέον οι Watkins και Marsick (1993) παρουσίασαν επτά διαστάσεις για έναν οργανισμό μάθησης: α) Σε ατομικό επίπεδο τη μάθηση για τα μέλη του με τη δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης, την προώθηση του διαλόγου και της αναζήτησης. β) Σε ομαδικό επίπεδο την ενίσχυση της ομαδικής μάθησης και της συνεργασίας. δ) Στο επίπεδο του οργανισμού, τη δημιουργία υποσυστημάτων για τη σύλληψη και το διαμοιρασμό της γνώσης. ε) Την ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων-μελών του οργανισμού για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση ενός κοινού οράματος. στ) Τη σύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό). ζ) Την ηγεσία που προάγει τη μάθηση στην προοπτική μετασχηματισμού ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης.

Ο Marquardt (1996) θεωρεί ότι διαδικασία της μάθησης μπορεί να δημιουργηθεί και να υπάρξει με βιώσιμο τρόπο μόνο όταν η ανάπτυξή της στον οργανισμό είναι συστηματική,



δυναμική, αλληλένδετη και συμπληρώνεται συνέχεια. Η διαδικασία της μάθησης έχει πέντε συναφή υποσυστήματα -τη μάθηση, την οργάνωση, τους ανθρώπους, τη γνώση και την τεχνολογία - για την ενίσχυση και την ενθάρρυνση της μάθησης.

Το υποσύστημα μάθησης αποτελείται από τρεις συμπληρωματικές διαστάσεις: τα επίπεδα της μάθησης (ατομική, ομαδική και οργανωσιακή), τα είδη μάθησης (προσαρμοστική, αναμενόμενη και δράσης) και τις δεξιότητες (συστήματα σκέψης, νοητικά μοντέλα,, αναστοχαστική μάθηση και διάλογο).

Το υποσύστημα της οργάνωσης αποτελείται από τέσσερα βασικά στοιχεία: το όραμα, την κουλτούρα, τη στρατηγική-σχεδιασμό και τη δομή.

Το υποσύστημα που έχει να κάνει με το ανθρώπινο δυναμικό περιλαμβάνει τα στελέχη με τους ηγέτες, τους εργαζόμενους, τους πελάτες, τους επιχειρηματικούς εταίρους και τις συμμαχίες, με τους προμηθευτές, τους πωλητές και τη γύρω κοινότητα. Κάθε ομάδα είναι πολύτιμη για τον οργανισμό μάθησης και πρέπει να έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να αυξήσει τις γνώσεις και την επιτυχία του οργανισμού.

Το υποσύστημα της γνώσης ενός οργανισμού μάθησης διαχειρίζεται τη νέα εμπειρία και τη γνώση του οργανισμού που αποκτήθηκε και δημιουργήθηκε. Περιλαμβάνει τη δημιουργία, την απόκτηση, την αποθήκευση, την ανάλυση, την εξαγωγή των δεδομένων, τη μεταφορά και διάδοση της γνώσης, την εφαρμογή της και την ενσωμάτωσή της ως γνώση του οργανισμού.

Το υποσύστημα της τεχνολογίας το οποίο αποτελείται από υποστηρικτικά, ολοκληρωμένα τεχνολογικά δίκτυα και εργαλεία πληροφόρησης που επιτρέπουν την πρόσβαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και τη μάθηση. Όλα αυτά τα εργαλεία δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας και γνώσης.

Οι δύο κύριες συνιστώσες του υποσυστήματος της τεχνολογίας που εφαρμόζονται στη διαχείριση είναι: α) Η τεχνολογία για τη διαχείριση της γνώσης. β) Η τεχνολογία για την ενίσχυση της μάθησης με τη χρήση βίντεο, ήχου και βίντεο βασισμένη σε υπολογιστή με τη χρήση πολυμέσων για την εκπαίδευση.

Με βάση αυτά τα υποσυστήματα τα οποία θα λειτουργούν υποστηρικτικά για τη μάθηση, ο οργανισμός μάθησης θα πρέπει να έχει τέσσερις βασικές διαστάσεις προσανατολισμού:

α) Το κοινό όραμα με θεμέλιο τη δέσμευση των μελών του οργανισμού που είναι απαραίτητη για να το πετύχει. β) Τη στρατηγική- σχεδιασμό για την υλοποίηση του κοινού



οράματος. Ο οργανισμός εστιάζει τις ενέργειές του για τη μάθηση μέσα από διαδικασίες και επιλογές για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει.

γ) Την *κουλτούρα* που έχει να κάνει με την ενθάρρυνση της ανταλλαγής πληροφοριών, ένα σύστημα αξιών και τη μάθηση ως προτεραιότητα.

δ) Τη *δομή* με την αποφυγή μιας άκαμπτης, γραφειοκρατικής, ασύμμετρης δομής. Να δίνει τη δυνατότητα ομαλής ροής των πληροφοριών, ευελιξία λειτουργίας, ορθολογικής κατανομής δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες και να επιδικώκει τη βελτιωμένη συγκρότηση της ιεραρχίας που θα ευνοεί και θα ενισχύει τη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Pedler et al. (1991) κάθε οργανισμός αλλάζει και μετασχηματίζεται για την προσαρμογή του στις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά, ωστόσο παραμένει προσηλωμένος στο σκοπό, τις αξίες και τη φυσιογνωμία του. Τα δύο βασικά του στοιχεία του οργανισμού περιλαμβάνουν την ατομική μάθηση και την οργανωσιακή μάθηση με το διαρκή μετασχηματισμό τους.

Υπάρχουν έντεκα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης:

- ✓ Η μάθηση αποτελεί στρατηγική επιλογή του οργανισμού για τη διαρκή βελτίωση.
- ✓ Ενημέρωση και επικοινωνία με όλα τα μέλη και επίπεδα του οργανισμού.
- ✓ Συμμετοχή των μελών ενός οργανισμού στη λήψη αποφάσεων.
- ✓ Εσωτερική πληροφόρηση και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε άτομα και ομάδες.
- ✓ Χρήση της τεχνολογίας και της πληροφορικής για την ενδυνάμωση και την ενίσχυση για πρωτοβουλίες των μελών του.
- ✓ Δημιουργία μαθησιακού κλίματος για την ενθάρρυνση του πειραματισμού και της μάθησης.
- ✓ Αξιοποίηση της λογιστικής και του οικονομικού ελέγχου για περισσότερη πληροφόρηση και μάθηση των μελών του οργανισμού.
- ✓ Ευελιξία με σύστημα ανταμοιβών.
- ✓ Δομές με ευελιξία για ενεργοποίηση της ατομικής και οργανωσιακής ανάπτυξης.
- ✓ Παροχή ευκαιριών για μάθηση των μελών και την προσωπική τους ανάπτυξη.
- ✓ Συνεργασία με άλλους οργανισμούς για μάθηση μέσω ανταλλαγής εμπειριών, πληροφοριών και γνώσεων.

Σύμφωνα με τους Skerlavaj και Dimivski (2006) και Kantabutra (2006) η μάθηση ενισχύει την οργανωσιακή ικανότητα για καινοτομία και ανάπτυξη. Ο οργανισμός θα πρέπει να διαθέτει οργανωμένες δομές για να καταγράφει τη νέα γνώση και να τη



διαμοιράζει σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Ένας οργανισμός για να επιβιώσει, θα πρέπει ο ρυθμός μάθησης να είναι ίδιος ή μεγαλύτερος από το ρυθμό αλλαγών στο εξωτερικό του περιβάλλον (Revens, 1982).

Συμπερασματικά, ο οργανισμός δεν είναι απλά ένας χώρος με εργαζόμενους, ηγεσία και υλικοτεχνική υποδομή. Αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα με εισροές και εκροές και έχει τη δυνατότητα να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. Χρειάζεται αλλαγή του τρόπου σκέψης, διασφάλιση της συλλογικής μάθησης για όλους και σε όλα τα επίπεδα, ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών του οργανισμού, δημιουργία ομάδων μάθησης, διαμόρφωση μιας συνεργασιακής κουλτούρας και τη δημιουργία γνώσης και τεχνογνωσίας για την προληπτική αντιμετώπιση και προσαρμογή του στα νέα δεδομένα, τις εξελίξεις και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Τη συστράτευση μέσω της δέσμευσης όλων των μελών του οργανισμού μέσα από ένα όραμα που θα κατευθύνει, θα ενώνει και θα κινητοποιεί για τη βελτίωση της μάθησης, της αποτελεσματικής λειτουργίας του οργανισμού καθώς και την επίτευξη των στόχων και του οράματος με συνεχή προσανατολισμό στο μέλλον.

3. 2. Οργανισμός μάθησης του P. M. Senge

3.2.1. Γενικά

Ο P. Senge, λέκτορας στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT) και ιδρυτής της Εταιρείας Οργανωσιακής Μάθησης (Society for Organizational Learning -SOL), το 1990 εξέδωσε το βιβλίο: *THE FIFTH DISCIPLINE: The Art & Practice of the Learning Organization* (Η Πέμπτη Πειθαρχία - η τέχνη και πρακτική του οργανισμού μάθησης) το οποίο εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη θεωρία βασισμένη σε πέντε αρχές που θα πρέπει να οικοδομηθούν σε έναν οργανισμό για να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. Η έκδοση του βιβλίου το οποίο έχει κυκλοφορήσει σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες, αποτέλεσε τομή για τη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης στο χώρο των επιχειρήσεων και πρόδρομο πολλών εξελίξεων για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των οργανισμών και στο χώρο της Εκπαίδευσης.



3.2.2. Οργανισμός μάθησης

Σύμφωνα με τον Senge (1990), οργανισμό μάθησης έχουμε όταν οι άνθρωποι επεκτείνουν συνέχεια τη δημιουργική τους ικανότητα για την επίτευξη στόχων και αποτελεσμάτων που επιθυμούν. Ο οργανισμός χρησιμοποιεί τις μαθησιακές διαδικασίες στο ατομικό επίπεδο, το ομαδικό και το οργανωσιακό επίπεδο όπου μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των συνεχών πειραματισμών, παράγεται νέα γνώση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων νοητικών μοντέλων προκειμένου ο οργανισμός να πετύχει καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον και να έχει προοπτική για το μέλλον. Προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να υπάρχει συστηματική σκέψη με ελεύθερο, συλλογικό αναστοχασμό και οι άνθρωποι να μαθαίνουν και να καινοτομούν διαρκώς μέσα από τη συλλογική μάθηση. Επίσης, χρειάζεται αλλαγή της νοοτροπίας και της σκέψης που δε θα περιορίζεται στην εκμάθηση νέων καθηκόντων, αλλά θα επεκτείνεται στην ανάπτυξη της «δημιουργικής έντασης» με βάση το όραμα, δηλαδή στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο πού βρισκόμαστε, τι θέλουμε να κάνουμε και τι μπορούμε να κάνουμε για να το καλύψουμε (Senge, et al., 1999). Η αλλαγή είναι αναγκαία και μπορεί να γίνει με το ξεπέρασμα παρωχημένων μοντέλων σκέψης (Kofman και Senge, 1993). Για την οργανωσιακή μάθηση είναι απαραίτητες πέντε αρχές που θα πρέπει να υπάρχουν και να λειτουργούν σε έναν οργανισμό.

3.3. Οι πέντε αρχές

Υπάρχουν πέντε αρχές οι οποίες όταν εφαρμόζονται μετατρέπουν τους παραδοσιακούς οργανισμούς σε οργανισμούς μάθησης (Senge, 1990). Αυτές οι αρχές δεν είναι νέες για τους ερευνητές, ωστόσο ο Senge τις συστηματοποίησε φτιάχνοντας ένα θεωρητικό μοντέλο όπου ο συνδυασμός και η εφαρμογή και των πέντε αρχών θα συμβάλλουν στην οργανωσιακή μάθηση. Η εφαρμογή τους είναι δύσκολη και επίπονη διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερη αφοσίωση, επιμονή και χρόνο και για αυτό ο Senge την ονόμασε *πειθαρχία* (discipline). Οι ακόλουθες πέντε αρχές αφορούν:

- ✓ Την Προσωπική Ικανότητα (Personal Mastery).
- ✓ Τα Νοητικά Μοντέλα (Mental Models).
- ✓ Την Ομαδική Μάθηση (Team Learning).
- ✓ Το Κοινό Όραμα (Shared Vision).
- ✓ Τη Συστημική Σκέψη (Systems Thinking).



Σχήμα 3.3.1. Οι πέντε αρχές Οργανισμού μάθησης του P.Senge

3.3.1. Η Προσωπική Ικανότητα

Οι οργανισμοί μαθαίνουν μόνο μέσα από τα άτομα που μαθαίνουν. Η ατομική μάθηση δεν εγγυάται τον οργανισμό μάθησης, αλλά χωρίς την ατομική μάθηση δεν υπάρχει οργανισμός μάθησης (Senge, 1990:139-140). Η προσωπική ικανότητα είναι η πειθαρχία για μια εμβάθυνση του προσωπικού οράματος του ατόμου, να εστιάζει στις ενέργειές του, για μάθηση με υπομονή και να βλέπει την πραγματικότητα αντικειμενικά. Πέρα όμως από την ικανότητα για δεξιότητες και την πνευματική ανάπτυξη, η προσωπική ικανότητα είναι ένας είδος επάρκειας, ένα κάλεσμα προς ένα όραμα όπου οι άνθρωποι εστιάζουν την προσοχή και τις προσπάθειές τους. Οι άνθρωποι ανεξάρτητα από το επίπεδο μόρφωσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που διαθέτουν έχουν ανάγκη από μια διαρκή μάθηση εφόρου ζωής. Η προσωπική ικανότητα δεν είναι κάτι που κατέχει κάποιος οριστικά, αλλά έχοντας επίγνωση της άγνοιάς του, αποτελεί μια δια βίου πειθαρχία για συνεχή μόρφωση, ένα συνεχές ταξίδι ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θέλει να φτάσει (Senge, 1990: 7-8). Η πειθαρχία συνεπάγεται την ανάπτυξη του προσωπικού οράματος και τη διαχείριση ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θέλει να φτάσει γεφυρώνοντας το χάσμα μέσα από μια δημιουργική ένταση η οποία θα αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω μάθηση και βελτίωση. Χρειάζεται υπομονή και επιμονή στις προκλήσεις και τους περιορισμούς της πραγματικότητας προς μια πορεία για την επίτευξη του οράματος μέσα από μια δημιουργική ένταση η οποία με τη σειρά της μετασχηματίζει τον τρόπο που αντιμετωπίζει κανείς και την αποτυχία. Η αποτυχία είναι μια ευκαιρία για μάθηση, ένα κενό ανάμεσα στην πραγματικότητα και τις επιλογές που δεν λειτούργησαν με βάση το όραμα και δεν



έχει να κάνει με την έλλειψη αξιοπρέπειας ή αδυναμίας. Προς αυτή την κατεύθυνση τα μέλη μιας ομάδας έχουν τη δέσμευση για μια συνεχή εξέλιξη των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Η δέσμευση ενός οργανισμού και η ικανότητά του για μάθηση δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μελών του.

Με βάση την αρχή του προσωπικής ικανότητας έχουμε: α) την ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός προσωπικού οράματος μέσω της γνώσης για το τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι σημαντικό, β) τη συνειδητοποίηση του χάσματος και της διαφοράς που υπάρχει ανάμεσα στο όραμα και την πραγματικότητα, ανάμεσα στην παρούσα κατάσταση που βρίσκεται το άτομο και στην επιθυμητή κατάσταση που θέλει, τη λεγόμενη δημιουργική ένταση, γ) την κινητοποίηση μέσα από την δημιουργική ένταση του ατόμου για συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη, δ) την ικανότητα αναγνώρισης των εντάσεων, των προβλημάτων και των εμποδίων που υπάρχουν στη δομή ενός οργανισμού καθώς και της δυνατότητας επίλυσης των εμποδίων αυτών με βάση του τι μπορεί ή δεν μπορεί να γίνει, ε) την προσήλωση στην αλήθεια, στ) την εκπαίδευση της σκέψης και του υποσυνειδήτου, ζ) τη μάθηση διαρκείας ως τρόπο ζωής για όλα τα άτομα (Senge, 1990 :157-177).

Η αρχή της προσωπικής ικανότητας έχει μεγάλη σημασία για τα μέλη ενός οργανισμού την οποία θα πρέπει να μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν. Θα πρέπει να υπάρχει επιθυμία και διάθεση να αναπτύξουν τις ικανότητές τους όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για να βοηθήσουν και τους άλλους προς την κατεύθυνση αυτή (Senge, 1990: 184-185) για την υλοποίηση των κοινών στόχων και του οράματος του οργανισμού. Η εξέταση και η αναγνώριση της αλήθειας και η ανταλλαγή της με άλλα μέλη του οργανισμού είναι μεγάλης σημασίας. Όμως τα μέλη ενός οργανισμού θα μπορούσαν να νιώσουν ή να πιστέψουν ότι δεν διαθέτουν τις ικανότητες για να πετύχουν τους στόχους τους. Για αυτό θα πρέπει να γίνει εκπαίδευση του υποσυνειδήτου και του τρόπου σκέψης για το χειρισμό πιο σύνθετων προβλημάτων και την αντιμετώπιση του άγχους και των προβλημάτων της πραγματικότητας που πολλές φορές εμφανίζονται χωρίς να προλαβαίνουμε να το συνειδητοποιήσουμε. Διαφορετικά θα υπάρχει η πίστη από τα μέλη ενός οργανισμού ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Ένας οργανισμός μάθησης θα πρέπει να δίνει κίνητρα στα μέλη του για συνεχή μάθηση για να γίνουν καλύτερα. Τα κίνητρα δεν θα πρέπει να εστιάζονται τόσο στις χρηματικές απολαβές, το φόβο ή την ατομική εξέλιξη που μπορεί να είναι προσωρινά και θα μπορούσαν να δημιουργήσουν εγωκεντρικές στάσεις, αλλά στην



αίσθηση μια ευχαρίστησης μέσα από μια συνειδητή επιλογή για δέσμευση και αφοσίωση για συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και της προσφοράς τους στον οργανισμό.

3.3.2. Τα Νοητικά Μοντέλα

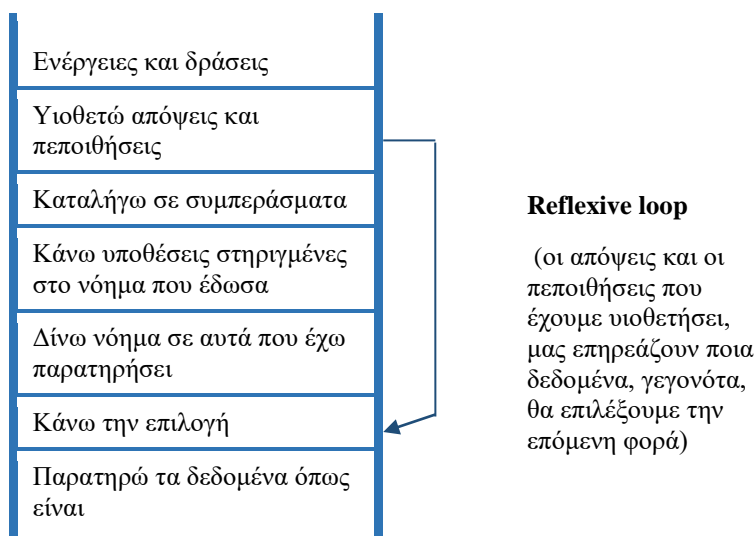
Τα νοητικά μοντέλα είναι οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι και χρησιμοποιούν για την κατανόηση συγκεκριμένων γεγονότων και φαινομένων. Αυτά αντιπροσωπεύουν βαθιές ριζωμένες υποθέσεις ή γενικεύσεις, παραστάσεις και εικόνες που έχουν για τα πράγματα γύρω τους και τον κόσμο οι οποίες επηρεάζουν το πώς ερμηνεύουν τα πράγματα και τον τρόπο με τον οποίο δρουν (Senge, 1990: 8). Ο τρόπος που βλέπουν οι άνθρωποι μοιάζει σαν να βλέπουν μέσα από ένα κομμάτι γυαλί που μπορεί να παραμορφώνει την όραση. Μπορεί δύο άνθρωποι να παρατηρούν το ίδιο γεγονός όμως το παρουσιάζουν ή το περιγράφουν με διαφορετικό τρόπο, γιατί έχουν εστίασει σε διαφορετικές λεπτομέρειες και εκδοχές. Τα νοητικά μοντέλα μπορεί να είναι απλές γενικεύσεις, εικόνες, σημασίες που επηρεάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς. Αν για παράδειγμα υπάρχει η πίστη ότι οι άνθρωποι δεν είναι αξιόπιστοι τότε η προσέγγισή μας θα είναι διαφορετική σε σχέση με το αν υπήρχε η αντίληψη ότι οι άνθρωποι ήταν αξιόπιστοι. Όμως τα νοητικά μοντέλα μπορεί να είναι και πολύπλοκες θεωρίες και υποθέσεις. Είναι ενεργά, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι άνθρωποι. Ακόμα και αν δεν τα τηρούν πιστά, ωστόσο είναι συμβατά με τις θεωρίες ή τις παραδοχές που χρησιμοποιούν (Senge, 1990: 185-188).

Η εργασία με την πειθαρχία στα νοητικά μοντέλα μπορεί να ξεκινήσει με την περιστροφή του γυαλιού που είναι μέσα στους ανθρώπους, να τα βγάλουν στην επιφάνεια και να επανεξετάσουν την εικόνα και τις απόψεις τους για τα πράγματα, να αναστοχαστούν και να κάνουν επανέλεγχο. Αυτό θα συνιστούσε μια αλλαγή για να δημιουργήσουν νέα νοητικά μοντέλα που θα είναι πιο συμβατά με ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Σε έναν οργανισμό ακόμα και οι καλύτερες ιδέες δεν τίθενται σε εφαρμογή ή αποτυγχάνουν να τεθούν σε εφαρμογή καθώς έρχονται σε σύγκρουση με βαθιά ριζωμένες εικόνες για το πώς λειτουργεί ο κόσμος και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων που τους περιορίζουν σε γνωστούς τρόπους σκέψης και δράσης (Senge, 1990: 187-188). Το πρόβλημα είναι ότι τα νοητικά μοντέλα είναι άρρητα, σιωπηρά, κάτω από ένα επίπεδο συνειδητοποίησης και επίγνωσης και είναι δύσκολο να ελεγχθούν. Μοιάζουν αόρατα μέχρι τη στιγμή που θα αναζητηθούν. Είναι αναγκαία ο στοχασμός, η παρατήρηση και η έρευνα μέσα στους



ανθρώπους αλλά και η αναδιατύπωση του παραδοσιακού τρόπου μάθησης με τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας ιδιαίτερα σε επίπεδο οργανισμού όπου θα πρέπει να υπάρχει αποδοχή των νοητικών μοντέλων.

Οι ομάδες προσθέτουν νέα δυναμική και γνώση πέρα από τις δυνατότητες του κάθε ατόμου σε μια προοπτική συνένωσης των νοητικών μοντέλων και της ομαδικής μάθησης για τη δημιουργία κοινών νοητικών μοντέλων (Senge, 1990:209-211). Εδώ φαίνεται η επίδραση του Senge από τους Argyris και Schön (1974) σε πολλά έργα. Ο Chris Argyris με τους συνεργάτες τους θεμελίωσαν την επιστήμη της δράσης σε μια προσπάθεια να διερευνήσουν τον τρόπο δράσης των ανθρώπων και τη συλλογιστική τους, αλλά και την παραγωγή μιας πιο αποτελεσματικής μάθησης όσον αφορά τα άτομα, τους οργανισμούς και τα κοινωνικά συστήματα. Οι άνθρωποι έχουν διανοητικούς χάρτες όσον αφορά τον τρόπο δράσης και πράξης σε διάφορες καταστάσεις προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους που έχουν σχεδιάσει. Έχει να κάνει με τον τρόπο που σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αναθεωρούν τις ενέργειές τους. Αυτοί οι χάρτες είναι που παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο θα δράσουν οι άνθρωποι παρά οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις τους. Υπάρχει διάκριση όχι μεταξύ θεωρίας και πράξης, αλλά μεταξύ των δύο θεωριών δράσης, αυτής που φαινομενικά φαίνεται να υιοθετούν και να χρησιμοποιούν οι άνθρωποι (υποστηριζόμενη θεωρία) και αυτής που είναι σιωπηρής, άρρητης θεωρίας που καθορίζει την πραγματική συμπεριφορά (θεωρία χρήσης) και πολλές φορές υπάρχει διάσταση μεταξύ τους. Οι άνθρωποι σχεδιάζουν τις δράσεις τους προκειμένου να πετύχουν και να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους. Όταν η θεωρία δράσης είναι διαφορετική από τη θεωρία που φαινομενικά υποστηρίζουν (υποστηριζόμενη θεωρία δράσης) τότε είναι αναγκαίος ο στοχασμός που μπορεί να αποκαλύψει αυτή την ασυμφωνία. Με βάση την σκάλα της αντίληψης (ladder of inference) που προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Chris Argyris (1982) και χρησιμοποιήθηκε από τον Senge στην *Πέμπτη Πειθαρχία*, οι άνθρωποι ανακλαστικά και χωρίς ενδιάμεση σκέψη και αναστοχασμό μπορεί εύκολα να οδηγηθούν χωρίς να το συνειδητοποιήσουν σε λάθος απόψεις και εκδοχές.



Σχήμα 3.3.2. Η σκάλα της αντίληψης (Chris Argyris, 1982)

Δεν έχουν όλοι την ικανότητα να περιορίσουν την ταχύτητα σκέψης ώστε να γίνεται αντιληπτός και κατανοητός ο τρόπος δημιουργίας των νοητικών μοντέλων. Επομένως θα πρέπει να υπάρχει ελευθερία έκφρασης των απόψεων και καλλιέργεια αναστοχαστικής σκέψης και έρευνας των ήδη σχηματισμένων πεποιθήσεων και εικόνων που έχουν δημιουργήσει οι άνθρωποι. Διαφορετικά χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις ακόμα και σε επίπεδο ομάδας μπορεί να υπάρχει μια ατέρμονη ανταλλαγή απόψεων, επιχειρημάτων, διαφωνιών και συγκρούσεων λόγω των διαφορετικών νοητικών μοντέλων χωρίς κάποιο συγκεκριμένο συμπέρασμα και αποτέλεσμα. Τα νοητικά μοντέλα επομένως, επιτρέπουν ως εργαλεία την αντίληψη με αποτελεσματικό τρόπο των δεδομένων που υπάρχουν γύρω μας. Είναι ένα είδος εσωτερικής ενδοσκοπικής έρευνας, μια αναβίωση της εμπειρίας βγάζοντας προς τα έξω εικόνες και παραστάσεις που έχουν οι άνθρωποι και στις οποίες θα πρέπει να κάνουν επανέλεγχο. Με αυτό τον τρόπο οι όποιες συζητήσεις θα μπορέσουν να οδηγήσουν σε ένα είδος ισορροπίας ανάμεσα στα πιστεύω και τις απόψεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας όπου θα μπορούν να εκτεθούν και να δεχτούν την επίδραση και επιρροή των άλλων απόψεων. Να υπάρχει η χρυσή τομή ανάμεσα στην έρευνα και το αποτέλεσμα (Senge, 1990: 9) για τη δημιουργία κοινών νοητικών μοντέλων για τη



δημιουργία συλλογικής σκέψης και γνώσης με στόχο την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού.

Μολονότι αυτή η αρχή είναι κυρίως θεωρητική, ωστόσο η εφαρμογή της έχει σημαντικά αποτελέσματα. Προς την κατεύθυνση της δημιουργίας και της χρήσης κοινών νοητικών μοντέλων είναι απαραίτητη η αλλαγή σε επίπεδο ατόμου και οργανισμού. Οι άνθρωποι θα πρέπει να μαθαίνουν να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες με νέους προσανατολισμούς και οι οργανισμοί να προωθούν θεσμικές αλλαγές που θα μπορούσαν να ενισχύσουν στην αναθεώρηση παλαιών μοντέλων και συστημάτων σκέψης (Senge, 1990:3-4). Για τη σωστή κατεύθυνση ενός οργανισμού δε θα πρέπει να υπάρχουν παιχνίδια και πολιτικές που συναντάει συχνά κανείς σε παραδοσιακούς οργανισμούς και να προάγεται η διαφάνεια (Senge, 1990:272-287). Παράλληλα θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για ανακατανομή των δραστηριοτήτων με τη διατήρηση ταυτόχρονα του συντονισμού και του ελέγχου (Senge, 1990:287-302).

3.3.3. Η Ομαδική Μάθηση

Η αρχή της ομαδικής μάθησης είναι σημαντική επειδή οι ομάδες, όχι τα άτομα, αποτελούν τη θεμελιώδη μονάδα μάθησης στους σύγχρονους οργανισμούς (Senge, 1990: 240-241). Η ανάγκη για τους οργανισμούς να επικρατήσει η ομαδική μάθηση σήμερα είναι μεγαλύτερη παρά ποτέ. Όταν οι ομάδες μαθαίνουν, μετατρέπονται σε έναν μικρόκοσμο μάθησης σε όλο τον οργανισμό δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτυχθεί. Οι σημαντικές αποφάσεις σε επίπεδο οργανισμού, λαμβάνονται από ομάδες. Για τη λειτουργία της ομάδας χρειάζεται συλλογική πειθαρχία, εκπαίδευση και συνεχής εξάσκηση για την απόκτηση εμπειριών και δεξιοτήτων στο διάλογο. Βασικό στοιχείο λειτουργίας της ομάδας είναι ο διάλογος και η συζήτηση. Ο διάλογος δεν είναι μια απλή ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, αλλά όλοι μαζί να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες τους, να είναι δεκτικοί να ακούσουν και να κατανοήσουν τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων, να περιορίσουν τις άμυνες απελευθερώνοντας τον εαυτό τους από προηγούμενες αντιλήψεις και απόψεις. Αυτό δεν σημαίνει ότι στο πλαίσιο λειτουργίας μιας ομάδας δεν θα υπάρχουν συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις. Ιδιαίτερα στην ανάλυση πολύπλοκων ζητημάτων δίνεται η δυνατότητα να παρουσιαστούν πολλές οπτικές γωνίες. Το κέρδος από μια ένταση επιχειρημάτων με βάση τη συμμετοχικότητα και τη συναδελφικότητα όταν καταλήξουν σε μια απόφαση, θα είναι μεγάλο και η λειτουργία της ομάδας παραγωγική (Senge, 1990:262-



265). Ο φυσικός David Bohm, με τις απόψεις του για το διάλογο επηρέασε τον Senge για τη χρήση του ως βασικού στοιχείου στην ομαδική μάθηση.

Ο Bohm (1996) έθεσε τρεις βασικές προϋποθέσεις για το διάλογο. Αρχικά οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εκθέτουν τις απόψεις τους με τρόπο που να αφήνει περιθώρια και χώρο για τις απόψεις και των άλλων μελών της ομάδας. Επίσης, μεταξύ των μελών της ομάδας θα πρέπει να υπάρχει ισοτιμία. Τέλος, είναι απαραίτητη η παρουσία ενός συντονιστή-διαμεσολαβητή που θα συντονίζει το διάλογο με τρόπο που να επιτρέπει την έκθεση όλων των απόψεων και να προωθεί τη ροή του διαλόγου με γόνιμο τρόπο.

Σύμφωνα με τον Senge (1990:234-235) χρειάζεται ένας συντονισμός της ομάδας και μια εκμάθηση ώστε να μπορεί η ομάδα να ευθυγραμμιστεί για να υπάρχει συνέργεια και αλληλεπίδραση των ικανοτήτων της για ένα σκοπό, ένα κοινό όραμα με κατανόηση στις απόψεις των μελών της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο το κοινό όραμα ενσωματώνεται ως επέκταση και του ατομικού συμφέροντος των μελών της ομάδας και δίνεται η δυνατότητα για τη δημιουργία των αποτελεσμάτων που επιθυμούν. Η συλλογική σκέψη έχει περισσότερες πιθανότητες για την εξεύρεση της καλύτερης λύσης από τις μεμονωμένες σκέψεις. Σε αντίθετη περίπτωση θα υπάρχει σπατάλη χρόνου και ενέργειας. Η ομαδική μάθηση δεν αρκεί από μόνη της για έναν οργανισμό μάθησης και για να επιτευχθεί θα πρέπει τα μέλη της να έχουν αναπτύξει την προσωπική ικανότητα και τις δεξιότητες για τη χρήση των νοητικών μοντέλων. Έτσι καθίσταται δυνατή η αξιοποίηση των ικανοτήτων σε συλλογικό επίπεδο και η δημιουργία συναντίληψης για την ικανοποίηση των φιλοδοξιών με βάση το κοινό όραμα.

3.3.4. Το Κοινό όραμα

Το κοινό όραμα είναι ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη ενός οργανισμού συναντώνται με παρόμοιες αξίες και φιλοσοφίες. Έχει να κάνει με την ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινής ταυτότητας και πρακτικών, με την ικανότητα ενός οργανισμού να μοιράζεται την ίδια εικόνα ή να διατηρεί τους ίδιους στόχους που στο μέλλον θέλει να πετύχει (Senge, 1990, 1994). Σε πολλούς οργανισμούς υπάρχουν πολλοί ηγέτες που έχουν προσωπικό όραμα, ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι αυτόματα είναι και όραμα του οργανισμού. Όταν το όραμα ενός οργανισμού στην ουσία είναι το όραμα ενός ανθρώπου ή μιας ηγεσίας που επιβάλλεται από πάνω, στην καλύτερη περίπτωση αυτό θα λειτουργήσει με βάση τη συμμόρφωση και όχι τη δέσμευση. Τα μέλη του οργανισμού σε όλα τα επίπεδα θα



θεωρούν σημαντικό αυτό που παρουσιάζεται ψηλά από την ιεραρχία χωρίς να γνωρίζουν το γιατί και τα άτομα θα μαθαίνουν επειδή θα είναι υποχρεωμένα και κάτι τέτοιο είναι αντιπαραγωγικό για έναν οργανισμό. Ο στρατηγικός σχεδιασμός ενός οργανισμού από τα πάνω και η υπαγόρευσή του προς τα κάτω, έχει τις περισσότερες φορές την πιθανότητα να αποτύχει στη δημιουργία ενός κοινού οράματος.

Η τέχνη μιας οραματικής ηγεσίας ξεκινώντας από ένα προσωπικό όραμα, είναι να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα. Για την οικοδόμηση του κοινού οράματος από τους ηγέτες είναι απαραίτητο να μοιράζονται το προσωπικό τους όραμα. Κάτι τέτοιο χρειάζεται χρόνο, προσπάθεια, ειλικρίνεια και συνεχή διάλογο με όλα τα μέλη του οργανισμού σε όλα τα επίπεδα. Τα άτομα ελεύθερα μέσα από μια διαδικασία δημιουργική να μπορούν να εκφράσουν τα δικά τους οράματα και να ακούσουν τα οράματα των άλλων σε μια πορεία ενοποίησης και έκφρασης κοινού οράματος που θα τα δεσμεύει. Ο ηγέτης θα πρέπει να δημιουργήσει τις συνθήκες μάθησης όπου τα άτομα θα κάνουν πράγματα όχι γιατί πρέπει, αλλά επειδή το θέλουν. Θα γνωρίζουν με σαφήνεια και θα κατανοούν το κοινό όραμα του οργανισμού, πού βρίσκονται σήμερα και πού θέλουν να φτάσουν στο μέλλον. Η ανάπτυξη των νοητικών μοντέλων με την ενίσχυση της δημιουργικής έντασης (πού βρίσκομαι τώρα με βάση την πραγματικότητα και πού θέλω να φτάσω) και της προσωπικής ικανότητας είναι και εδώ σημαντική.

Το κοινό όραμα έχει τη δύναμη να αναζωογονεί τις δημιουργικές δυνάμεις και ικανότητες των ατόμων ενός οργανισμού, να ενθαρρύνει τον πειραματισμό και την καινοτομία και να ενισχύσει το θάρρος και τη δύναμη για να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια παρουσιαστούν (Senge, 2013). Για αυτό είναι αναγκαίος ο μετασχηματισμός του οργανισμού που να υποστηρίζει το κοινό όραμα (Senge, 1990:211-218). Προάγει την αίσθηση και το ενδιαφέρον της μελλοντικής πορείας και εξέλιξης του οργανισμού. Το κοινό όραμα καθορίζει κοινές αξίες, καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών και εμπνέει τον οργανισμό να προχωρήσει και να αναπτυχθεί. Δίνει στους ανθρώπους ενέργεια και δύναμη και εστιάζει τις ενέργειές τους στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων και σκοπών (Senge, 1994). Η πραγματική δέσμευση μιας ομάδας ανθρώπων με βάση ένα κοινό όραμα αποτελεί μεγάλη δύναμη. Το κλειδί είναι να υπάρχει η δημιουργική ένταση μεταξύ της πραγματικότητας και του οράματος και η πίστη των ανθρώπων ότι μπορούν να διαμορφώσουν το μέλλον τους, γιατί το όραμα μπορεί να σβήσει επειδή οι άνθρωποι αποθαρρύνονται από τις δυσκολίες υλοποίησής του με τη συνειδητοποίηση του χάσματος



της πραγματικότητας και του οράματος. Επίσης, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου η υλοποίηση ενός οράματος εφησυχάζει και μετασχηματίζεται σε άμυνα με την κατοχύρωση των όσων έχουν πετύχει οδηγώντας σε στασιμότητα. Σε περιόδους κρίσης ενός οργανισμού μπορεί πρόσκαιρα οι άνθρωποι να παρουσιάσουν μια συνοχή, αλλά είναι προσωρινή. Το κοινό όραμα το οποίο είναι γνήσιο και αντιπροσωπεύει τους ανθρώπους ενός οργανισμού σε όλα τα επίπεδα, προκαλεί τη δημιουργική σπίθα, δίνει ενέργεια και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεχή μάθηση και δημιουργικότητα για να πετύχουν κάτι που είναι πολύ σημαντικό για αυτούς. Είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται διαρκώς (Senge, 1990).

3.3.5. Η Συστημική σκέψη

Στο βιβλίο του η «Πέμπτη Αρχή», ο Senge (1990) αναπτύσσει τη θεωρία των συστημάτων. Από πολλούς θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος των πέντε αρχών της πειθαρχίας του Senge. Επιπλέον είναι διασυνδεδεμένη με τις άλλες τέσσερις αρχές καθώς χρειάζεται τα πεδία της προσωπικής ικανότητας, της ομαδικής μάθησης, των νοητικών μοντέλων και του κοινού οράματος. Είναι η αρχή που ενσωματώνει τις υπόλοιπες αρχές σε ένα ενιαίο συνεκτικό σώμα θεωρίας και πράξης (Senge, 1990: 12).

Κάθε οργανισμός είναι ένα σύστημα τα μέρη του οποίου συνδέονται το ένα με το άλλο. Οι ενέργειες που πραγματοποιούνται σε έναν οργανισμό ενώ δίνουν την αίσθηση μιας ανεξαρτησίας, είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους με τρόπο που πολλές φορές είναι αφανής και δεν φαίνονται και ίσως να χρειαστεί χρόνος για να φανεί η αλληλεπίδρασή τους.

Τα άτομα ενός οργανισμού αποτελούν μέρος του συστήματος και πολλές φορές δυσκολεύονται να δουν την αλλαγή. Υπάρχει η τάση να θεωρούν ότι η αιτία και το αποτέλεσμα βρίσκονται κοντά και δίνουν λύσεις σε αυτό που βρίσκουν κοντά και εστιάζουν σε μεμονωμένες παρεμβάσεις στη λογική των επιμέρους λειτουργιών του συστήματος. Στην ανάγκη για γρήγορη επίλυση προβλημάτων δίνονται επιμέρους λύσεις που φαινομενικά λύνουν βραχυπρόθεσμα το πρόβλημα, σε μακροπρόθεσμο επίπεδο όμως μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερα προβλήματα για τη μελλοντική βιωσιμότητα του οργανισμού. Για παράδειγμα η ανάγκη εξοικονόμησης πόρων με την περικοπή κονδυλίων για την έρευνα μπορεί να φαίνεται θετική ενέργεια και να λύσει προς στιγμή το πρόβλημα της έλλειψης οικονομικών πόρων, μελλοντικά όμως μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο για τη μελλοντική βιωσιμότητα και ανάπτυξη του οργανισμού.



Η συστημική σκέψη παρέχει εργαλεία και γνώσεις για τη δημιουργία πιο ευκρινών μοντέλων σκέψης συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην πιο αποτελεσματική προσέγγιση και επίλυση ιδιαίτερα πολύπλοκων προβλημάτων και καταστάσεων ενός οργανισμού μέσα από μια ολιστική προσέγγιση. Στην ουσία η συστημική σκέψη ως προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας. Είναι ένα εργαλείο που βοηθά στη λήψη αποφάσεων με την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών και του αποτελέσματος μεταξύ των δεδομένων, πληροφοριών και ανθρώπων. Διερευνεί τις δεξιότητες της ατομικής και της συλλογικής σκέψης και βελτιώνει την ατομική και συλλογική λήψη αποφάσεων εστιάζοντας με προσοχή στις βαθύτερες αιτίες των προβλημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των αλληλεπιδράσεων που διαμορφώνουν τα αποτελέσματα και στις αλλαγές των συστημάτων που θα τα βελτιώσουν. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων με απλοϊκές μεθόδους σε πολύπλοκα συστήματα είναι λανθασμένη. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την εμπειρία τους, αλλά συνήθως δεν βιώνουν άμεσα τις συνέπειες πολλών και σημαντικών αποφάσεων σε σχέση με τους οργανισμούς και τείνουν να επικεντρώνονται σε λύσεις για άμεσα και ορατά αποτελέσματα (Senge, 1990: 23).

Η αξία της συστημικής σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να φωτίσει τις πιθανές επιλογές σε περίπλοκα προβλήματα, στο βαθμό που δεν υπάρχει μία και μόνο απάντηση, και τις πιθανές συνέπειές τους. Φυσικά η συστημική σκέψη δεν είναι πανάκεια που μπορεί να εφαρμοστεί παντού για όλα τα οικονομικά, κοινωνικά και οργανωσιακά προβλήματα, ωστόσο μας δείχνει το δρόμο για την κατανόηση της παρούσας κατάστασης και της πραγματικότητας, αλλά και της δυνατότητας μιας ωφέλιμης, στοιχειοθετημένης παρέμβασης υψηλής μόχλευσης και αλλαγής σε ένα σύστημα. Σημαντική είναι η χρήση των συστημικών χαρτών που δείχνουν με διαγράμματα τα βασικά μέρη του συστήματος και του τρόπου σύνδεσής τους. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία για τους ανθρώπους να σκέφτονται και να ενεργούν με όρους συστήματος και χρειάζεται χρόνος και πολλή εργασία για να αποκτήσουν τα βασικά στοιχεία της συστημικής σκέψης για την εφαρμογή της στον οργανισμό. Η αδυναμία κατανόησης της δυναμικής του συστήματος ως ολότητα ενός οργανισμού μπορεί να οδηγήσει σε ένα φαύλο κύκλο αυτοάμυνας και κατηγορίας στη λογική ότι ο εχθρός είναι πάντα έξω και την ευθύνη για τα προβλήματα που δημιουργούνται την έχει πάντα κάποιος άλλος (Senge, 1990: 231). Η παραδοχή της πολυπλοκότητας είναι ένα πολύ καλό βήμα για την παραδοχή ότι δεν υπάρχουν εύκολες



λύσεις και έτοιμες απαντήσεις δεδομένης της αβεβαιότητας που υπάρχει. Η λανθασμένη αίσθηση ή εκτίμηση των ανθρώπων με υψηλή ιεραρχική θέση ότι ελέγχουν τα πράγματα, στην πραγματικότητα είναι μια ψευδαίσθηση ελέγχου. Όταν αυτή εκλείπει, τότε ίσως οι άνθρωποι αρχίσουν να μαθαίνουν πώς μπορούν από κοινού να δημιουργούν (Senge, 1990).

Συμπερασματικά, ο Senge έχει θεωρηθεί από τους πρωτεργάτες στην οικοδόμηση ενός θεωρητικού μοντέλου για τον οργανισμό μάθησης. Ο μαθησιακός οργανισμός θα πρέπει να υιοθετήσει ως συνειδητή και σκόπιμη επιλογή τη διαρκή μάθηση σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο, αξιοποιώντας την έρευνα, τον πειραματισμό, την εμπειρία και τη γνώση των μελών του για τη δημιουργία νέας γνώσης και νοητικών μοντέλων μέσα από διαδικασίες που θα ενισχύουν τη δέσμευση και τη συστράτευση των μελών για την υλοποίηση των στόχων και του οράματος του οργανισμού δίνοντάς του το πλεονέκτημα της επιτυχίας και της προσαρμογής του σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Προς την κατεύθυνση της οργανωσιακής μάθησης συμβάλλουν πέντε αρχές οι οποίες είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ τους:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

4.1. Η σχολική μονάδα ως μαθησιακός οργανισμός

4.1.1. Γενικά

Οι διεθνείς κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, ιδιαίτερα όπως εμφανίστηκαν από τη δεκαετία του 1990, είχαν επίδραση και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αφορούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη Διοίκηση. Δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ρόλο του σχολείου, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αξιολόγηση, θέτοντας την ανάγκη μετασχηματισμού και προσαρμογής του στα νέα δεδομένα που επέφερε η κοινωνία της γνώσης (Hofman et al., 2005). Ο Sarason (1990) σημειώνει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν αποτύχει. Με βάση τα στοιχεία, πολλές από αυτές είχαν περιορισμένη επιτυχία καθώς δεν είχε αναγνωριστεί όσο θα έπρεπε ότι η αλλαγή είναι μια εξελισσόμενη διαδικασία, μια εξελικτική δύναμη με έμφαση στη μάθηση και την προσαρμογή και όχι αυτοσκοπός (Dixon, 1994 'Fullan, 1991' Fullan και Miles,



1992). Στο πλαίσιο αυτών των προκλήσεων και της προσπάθειας για αύξηση και βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, αποκτάει μεγάλο ενδιαφέρον ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς. Μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις άρχισε να εμφανίζεται η ιδέα του οργανισμού μάθησης με τον Senge (1990) ως κύριο θεμελιωτή για το χώρο των επιχειρήσεων. Ωστόσο πολλές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν πολλά στοιχεία με έναν οργανισμό και τέθηκε η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης καθώς παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο το οποίο ευνοεί την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα των σχολείων να μπορούν να λειτουργούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται και να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της αλλαγής.

Σε ένα σχολείο ως μανθάνων οργανισμός, βασικό στοιχείο αποτελεί η μάθηση, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, ιδεών και πρακτικών στα πλαίσια της ομαδικής συνεργασίας. Αυτό θα έχει θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης (Clement και Vandenberghe, 2001). Ως ανοικτό σύστημα το σχολείο θα πρέπει να είναι δεκτικό στις αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις υιοθετώντας τις απαραίτητες αλλαγές, την καινοτομία και τη νέα γνώση που θα προκύπτει και μέσα από το σχολείο με την έρευνα, τον πειραματισμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν σε ομάδες-κοινότητες μάθησης προάγοντας τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και τη συνεργασία αναπτύσσοντας παράλληλα μια κουλτούρα που θα εναρμονίζει την επίτευξη των προσωπικών στόχων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών με τους στόχους και το όραμα του σχολείου (Vanhoof et al., 2009). Η ηγεσία με τις πρακτικές της θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά, να ενισχύει τη συνεργασία και την ελεύθερη έκφραση, να επιβραβεύει τη δημιουργικότητα, να συντονίζει και να κατευθύνει με ξεκάθαρο όραμα και στόχους κάνοντας συμμετοχούς και τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και τη δέσμευσή τους για την υλοποίησή τους. Όπου τα σχολεία λειτουργούν με όρους οργανωσιακής μάθησης τα αποτελέσματα για τους μαθητές είναι καλύτερα, καθώς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεσμεύονται σε μια διαρκή μάθηση μέσα από ομάδες εργασίας (Chan, 2009). Η οργανωσιακή μάθηση δίνει προτεραιότητα στη μάθηση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα λήψης



των αποφάσεων, στη δέσμευση, στο όραμα, στους στόχους, στη συνεργασία, στις νέες ιδέες, στην καινοτομία, στην κοινωνική λογοδοσία και στην ανάπτυξη συστημικής σκέψης όλων των μελών του οργανισμού. Ο οργανισμός θα μπορεί καλύτερα να χειριστεί τις όποιες αλλαγές και επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον. Η μάθηση ως προτεραιότητα μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα δεκτική των αλλαγών και αποτελεί σημαντική παράμετρος για την υιοθέτηση αλλαγών από τα σχολεία (Kruse, 2003· Silins και Mulford, 2002).

Στις νέες αυτές ανάγκες και προκλήσεις οι πέντε αρχές του Senge για τον οργανισμό μάθησης με τη συμβολή των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οικοδομήσουν ένα σχολικό οργανισμό μάθησης, αρκεί να προσδιορίζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό, τα αποτελέσματα που αναμένονται, ο ρόλος της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών και οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων (Senge et al., 2000). Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και άλλοι συγγραφείς. Οι Geijsel et al. (2001) έχουν την άποψη πως η καινοτομία και η αναδιάρθρωση των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ενθαρρύνουν τα μέλη του στις διαδικασίες της αλλαγής. Για τον Bierenna (1999) η ιδέα του οργανισμού μάθησης, παρέχει μια αναγεννητική επιρροή στην καλλιέργεια και την ανανέωση της αλλαγής για τη βελτίωση των σχολείων. Οι Isaacson και Bamburgh (1992) θεωρούν πως είναι σημαντικό να εξεταστούν οι πέντε αρχές του Senge για την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης.

4.1.2. Ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας στα σχολεία

Οι Seymour και West-Burnham (1990) παρατήρησαν ότι τα παραδοσιακά σχολεία με τους γραφειοκρατικούς θεσμούς αναστέλλουν τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης, ενισχύοντας κυρίως την προσωπική γνώση και την ατομική επαγγελματική εξέλιξη. Οι Frase και Conley (1994) υπογραμμίζουν τη σημασία της προώθησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης για την καλλιέργεια οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία. Ο Fullan (1995) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς μέσα από μακροπρόθεσμες διερευνητικές διαδικασίες που θα εστιάζουν στους στόχους του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών. Ο τομέας της γνώσης και της εμπειρίας πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεργασία, τη διαδικασία της αλλαγής, τη σχολική κουλτούρα του προσωπικού και τη μάθηση των μαθητών. Ο May (1994) διαπιστώνει ότι εκπαιδευτικοί



οργανισμοί σε ένα μεγάλο βαθμό επικεντρώνονται στις ανάγκες για θεσμικές αλλαγές και δεν ασχολούνται όσο θα έπρεπε και με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα ώστε να υπάρχουν προγράμματα προσανατολισμένα στον άνθρωπο που να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν εκείνες τις επιλογές που θα τους είναι χρήσιμες. Μόνο τότε μπορούν να επιτευχθούν μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Tan (2000) υποστηρίζει ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου. Χρειάζονται πρακτικές και δράσεις από τα σχολεία που να προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και αξιολογήσεις προωθώντας μια κουλτούρα μάθησης και εμπλουτισμού των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μετατρέποντας τα σχολεία σε μανθάνοντες οργανισμούς.

4.1.3. Ανάπτυξη κοινού οράματος στα σχολεία

Οι Caldwell και Spinks (1992) αναφέρονται στο σχολικό όραμα ως μια νοητική εικόνα του με την οποία τα μέλη επιθυμούν να είναι το σχολείο στο μέλλον. Οι Wallace et al. (1997) επισημαίνουν ότι η καθιέρωση κοινού οράματος είναι ζωτικής σημασίας για το μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Duden (1993) ο οποίος θεωρεί ότι ένα σχολείο θα έχει εφαρμόσει με επιτυχία τη βελτίωσή της λειτουργίας του ως οργανισμού μάθησης εφόσον υπάρχει κοινό όραμα. Αυτός ο μετασχηματισμός του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων. Σύμφωνα με τους Leithwood et al. (1998a) τα σχολεία μάθησης που έχουν σαφή οράματα και είναι προσιτά σε όλο το προσωπικό, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη λήψη αποφάσεων. Σχετικά με την εφαρμογή των καλύτερων στρατηγικών για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, ο Senge (1990) διαπιστώνει πως όσο οι άνθρωποι μιλούν, το όραμα γίνεται πιο ξεκάθαρο και έτσι θα μεγαλώνει ο ενθουσιασμός για τα οφέλη του. Χρειάζεται όμως χρόνος, διάλογος και προβληματισμός για να αναπτυχθεί ένα πραγματικό κοινό όραμα για τον οργανισμό.

Ο Mitchell (1995) επισημαίνει ότι οι επαγγελματικές συζητήσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ξεκάθαρα κοινού σχολικού οράματος. Η



σαφήνεια των στόχων δίνει στους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση προσανατολισμού και κατεύθυνσης και τους βοηθάει να εστιάσουν στη μάθησή τους και στη δημιουργία καινοτόμων ιδεών. Το σχολικό όραμα θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τις αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον και να είναι κοινό για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι Davies και Ellison (2001) συνδέουν την ανάπτυξη του σχολικού οράματος και των στόχων με σημαντικές πτυχές της μάθησης. Η σχέση αυτή μπορεί να εξασφαλίζει ότι τα σχολεία θα μαθαίνουν να σχεδιάζουν με αποτελεσματικότητα χωρίς να υπάρχουν κενά μεταξύ του σχεδιασμού και της εφαρμογής στην πράξη. Ο σχεδιασμός και ο καθορισμός των στόχων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει άτομα που υιοθετούν τον τρόπο σκέψης για την προοπτική στο μέλλον σχετικά με τον προσανατολισμό του σχολείου με χρονικό ορίζοντα από πέντε ως δέκα χρόνια. Επιπρόσθετα, ο Glickman (1993) επισημαίνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να αποτελούν τον κύριο στόχο των σχολείων όπου το σχολικό όραμα και οι στόχοι του σχολείου θα επικεντρώνονται στην αποτελεσματική διδασκαλία και την υψηλή απόδοση των μαθητών. Τα σχολεία θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα είδος συμφωνίας σύμφωνα με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις της σχολικής κοινότητας για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όταν το προσωπικό του σχολείου και οι μαθητές μοιράζονται ένα κοινό όραμα και δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων, αναπτύσσεται μια δυναμική που μπορεί να προσελκύσει και άλλα άτομα εκτός σχολείου τα οποία μπορούν να βοηθήσουν ως εθελοντές ή να συμμετέχουν σε ορισμένες λειτουργίες του σχολείου δίνοντάς τους την αίσθηση συμμετοχής ως μέρος της σχολικής κοινότητας που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου.

4.1.4. Ανάπτυξη νοητικών μοντέλων στα σχολεία

Το παραδοσιακό νοητικό μοντέλο σχετικά με τη φύση της γνώσης και τον ρόλο της διδασκαλίας για τους μαθητές, έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία. Η διδασκαλία φαίνεται να αποτελεί μια διδακτική διαδικασία μηχανιστικού χαρακτήρα όπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τις νέες γνώσεις και πληροφορίες στους μαθητές και στη συνέχεια ακολουθεί η αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να αποδείξουν ότι γνωρίζουν αυτές τις γνώσεις και πληροφορίες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάσκουν μια καθορισμένη διδακτέα ύλη, σύμφωνα με προδιαγραφμένα πρότυπα και αρχές ως εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο οι αντιλήψεις και απόψεις που έχουν οι άνθρωποι και ο τρόπος σκέψης



επηρεάζουν τη μάθηση. Εάν οι άνθρωποι δεν θέλουν αλλαγές και τον αναστοχασμό πάνω στις πεποιθήσεις τους, θα έχουν ελάχιστα κίνητρα για να μάθουν.

Ο Mitchell (1995) σε έρευνα δράσης για την οργανωσιακή μάθηση σε καναδικό δημοτικό σχολείο, διαπίστωσε ότι οι προσωπικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Μερικοί αποχώρησαν από την ομάδα μελέτης, γιατί δεν ήθελαν να δοκιμάσουν νέους τρόπους σκέψης και μεθοδολογίες πάνω σε θέματα διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν συνειδητοποιήσει ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν δεν ήταν ικανοποιητικές και λειτουργικές, ήθελαν να μάθουν. Έδειξαν ότι διαθέτουν μια ευελιξία σκέψης και ήταν πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες ιδέες και τρόπους μάθησης.

Παρομοίως, ο Ronsenholtz (1989) σε έρευνα με εκπαιδευτικούς, διαπίστωσε ότι τα θετικά νοητικά μοντέλα είναι πιο ευνοϊκά για τη μάθηση και οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ότι η διδασκαλία είναι δύσκολη και χρειάζονται βοήθεια και στήριξη. Ο προβληματισμός και ο διάλογος είναι απαραίτητα στοιχεία καθώς δίνει τη δυνατότητα σε ανθρώπους που έχουν παγιωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες, να τις μοιραστούν ελεύθερα και ανοιχτά με τους άλλους, να τις επαναπροσδιορίσουν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις. Ο Fullan (1993) επισημαίνει την αναγκαιότητα της κριτικής σκέψης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις οργανωσιακές διαδικασίες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις όποιες εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές και να λειτουργήσουν προληπτικά. Ο προβληματισμός και ο διάλογος δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν απόψεις σχετικά με θέματα διδασκαλίας, των διδακτικών τεχνικών και του προγράμματος σπουδών. Θα τους βοηθήσει να αμφισβητήσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης και λειτουργίας προκειμένου να εξελιχθούν υιοθετώντας νέες στάσεις, καινοτόμες δράσεις, αρχές, αξίες και μεθόδους διδασκαλίας που εναρμονίζονται με τους στόχους και το όραμα του σχολείου. Ο διάλογος για να μπορεί να πραγματοποιηθεί και να έχει αποτελέσματα, θα πρέπει να γίνεται σε πλαίσια σεβασμού των διαφορετικών απόψεων και της προσωπικότητας των εμπλεκομένων. Να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχή της διαφορετικότητας των απόψεων και να στηρίζονται μέσω της ενθάρρυνσης όσοι δυσκολεύονται ή νιώθουν άβολα να εκφράζουν σκέψεις και αντιλήψεις που μπορεί να θεωρούνται αστήριχτες με επιχειρήματα (Calvert et al., 1994). Όταν υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη και η πεποίθηση ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί θα επιδείξουν σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις με



σκοπό να παρέχουν ανατροφοδότηση, δημιουργείται μια ψυχολογική ασφάλεια για τους εκπαιδευτικούς (Leithwood et al., 1998b · Ronsenholtz, 1989).

Η ανάπτυξη των νοητικών μοντέλων μπορεί να γίνει όταν έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα που προωθεί και ενισχύει την καινοτομία και την αλλαγή. Όταν υπάρχει ελευθερία ανταλλαγής των απόψεων και αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικοί θα είναι πιο πρόθυμοι να θέλουν να πειραματιστούν με νέες μεθόδους και τρόπους εργασίας και να συνεργάζονται μεταξύ τους (Bryk et al., 1999 · Louis και Kruse, 1998).

4.1.5. Ανάπτυξη της ομαδικής μάθησης τα σχολεία

Η ομαδική μάθηση δεν είναι ένα φαινόμενο που συναντά κανείς στα περισσότερα σχολεία. Συνήθως τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μόνοι και είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου υπάρχει ομαδική αλληλεπίδραση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Smith και Scott, 1990). Η ομαδική μάθηση έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονται απομονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν συνέχεια μεταξύ τους και ενσωματώνουν δραστηριότητες μάθησης και εργασίας όσο το δυνατόν συχνότερα (Pes, 1994). Κάτι τέτοιο μπορεί να ωφελήσει πάρα πολύ το σχολείο καθώς η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσα από ένα περιβάλλον ομαδικής μάθησης με κοινά πρότυπα όπου οι ενέργειές τους αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να μάθουν νέες μεθόδους για τη διδασκαλία, να δημιουργήσουν καινοτόμες μαθησιακές δραστηριότητες και να οικοδομήσουν μια κουλτούρα επικοινωνίας και συμμετοχής και για τα νέα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ομαδική μάθηση επικεντρώνεται στη μάθηση των μαθητών και δημιουργεί μια συλλογική ευθύνη για τη λειτουργία και τη βελτίωση του σχολείου. Ο προσανατολισμός για την ομαδική αλληλεπίδραση και τη συλλογική μάθηση δεν επιβάλλεται, αλλά οικοδομείται εσωτερικά με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Smylie, 1995). Η Lieberman (2000) υποστηρίζει ότι, σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε δίκτυα τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Αν και η ατομική μάθηση είναι απαραίτητη ως έναν βαθμό, ωστόσο η συμβολή της στην οργανωσιακή μάθηση είναι περιορισμένη καθώς η μάθηση σε έναν οργανισμό δεν μπορεί να λογίζεται ως το άθροισμα των επιμέρους ατομικών γνώσεων, αλλά προκύπτει μέσα από



την αλληλεπίδραση των μελών του, την ανταλλαγή των ιδεών, των απόψεων, των αντιλήψεων, και των πληροφοριών με κοινωνικές προεκτάσεις προσδίδοντας την αίσθηση μιας συλλογικής ταυτότητας με κοινό όραμα (Popper και Lipshitz, 2000).

Σύμφωνα με τον Senge (1990), μία από τις συνέπειες της ομαδικής μάθησης είναι η δημιουργία επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων. Η κοινότητα μάθησης ενισχύει την επεξεργασία της γνώσης στο σχολείο και βελτιώνει την ικανότητα του σχολείου για οργανωσιακή μάθηση. Οι επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες έχουν αναγνωριστεί από τους Louis et al. (1996) για τη θετική συμβολή στη μάθηση. Τα πλαίσια λειτουργίας τους θα πρέπει να έχουν συμφωνηθεί συλλογικά ως επαγγελματική πρακτική για τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, πεποιθήσεων και ιδεών σε θέματα μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών. Μέσα από το διάλογο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά ή αρνητικά τις πρακτικές που έχουν υιοθετήσει με στόχο μέσα από την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση και τη συνεργασία μεταξύ τους να προκύψει βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αυτών των πρακτικών. Η συνεργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαδική μάθηση. Ο Louis (1994) τονίζει ότι οι δραστηριότητες ομαδικής συνεργασίας σε επίπεδο σχολείου είναι σημαντικές για την οργανωσιακή μάθηση. Η συνεργασία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το σχολείο με σκοπό τη βελτίωσή τους αυξάνει το αίσθημα της αλληλεγγύης με το σχολείο και την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο Fullan (1993) υποστηρίζει ότι οι όποιες αλλαγές που θα πρέπει να γίνουν στα σχολεία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει πρώτα τα σχολεία να έχουν διαμορφώσει τις μαθησιακές κοινότητες όπου θα συμμετέχουν και θα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Μόνο έτσι οι εκπαιδευτικοί θα βγουν από την ατομική τους απομόνωση.

4.1.6. Ανάπτυξη συστημικής σκέψης στα σχολεία

Η έμφαση του Senge (1990) στη διασύνδεση των διαφόρων τμημάτων σε έναν οργανισμό και του Ronsenholtz (1989) όπου υπάρχει αλληλεξάρτηση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας για ένα σχολείο μάθησης. Η συστημική σκέψη φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στο σχολείο. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις είναι πιθανόν να αλλάξουν μόνο ορισμένες πτυχές του σχολείου εκτός και αν το σχολείο αρχίσει



να λειτουργεί με μια ολιστική αντίληψη (Robertson et al., 1995). Οι Senge et al. (2000) επισημαίνουν πως όταν οι Διευθυντές φροντίζουν για τις σχολικές αλλαγές, θα πρέπει να λειτουργούν με βάση τη συστημική σκέψη, να εστιάζουν όχι μόνο σε επιμέρους λύσεις, αλλά και στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων και δομικών αλλαγών. Να καθιερώσουν μηχανισμούς και διαδικασίες που θα επιτρέπουν στους ανθρώπους να μιλήσουν σε όλα τα επίπεδα και τμήματα για τις μεταρρυθμίσεις που θέλουν για το σχολείο και τι είδους υποστήριξη χρειάζονται τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στους αρμόδιους φορείς της Πολιτείας και να μην είναι παθητικοί στο να δέχονται μόνο εντολές. Να δημιουργήσουν ένα δίκτυο υποστήριξης για το σχολείο με τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Η συστημική σκέψη έχει σαν αποτέλεσμα τα άτομα να αναπτύσσουν ένα αίσθημα συμμετοχής στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τους Bartlett και Ghoshal (1998) προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι σημαντικό όλα τα άτομα σε όλα τα επίπεδα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Ο Goh (1998) εκτιμά πως η οργανωσιακή μάθηση είναι καλύτερη όταν συντελείται με μικρότερη ιεραρχική διάρθρωση με τη συμμετοχή ομάδων εργασίας κοντά στους υπεύθυνους στη λήψη αποφάσεων. Πολλές φορές η γραφειοκρατική δομή και η μη ευρεία συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εμποδίζουν τα σχολεία να μετασχηματίζονται. Οι Lee και Smith (1997) αναφέρουν ότι η μη συμμετοχική λήψη αποφάσεων είναι ένα από τα εμπόδια στη δημιουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Θα πρέπει από την ηγεσία, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές το προσωπικό στήριξης και τους γονείς, όλοι να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να αποφασίζουν για το μέλλον του σχολείου. Ο Provenzo (1989) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν πιο εύκολα τα προβλήματα του σχολείου και η δική τους συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων θα βοηθούσε το σχολείο να λύσει τα περισσότερα προβλήματα με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι Leithwood et al. (1998a) υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων βελτιώνει τις δυνατότητες συλλογικής επίλυσης προβλημάτων και οδηγεί σε λύσεις που είναι πιο αποτελεσματικές σε σημαντικές πτυχές του σχολείου καλλιεργώντας ταυτόχρονα το αίσθημα ταύτισης με το σχολείο σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Newmann et al., 1997 · Robertson et al., 1995 · Wohlstetter et al., 1994).

Η συστημική σκέψη επιτρέπει στο σχολείο να βλέπει πέρα από το δικό του πλαίσιο και να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τη σχέση του με την ευρύτερη κοινότητα. Είναι αυτό για το οποίο αναφέρουν οι Argyris και Schön (1996) ως συζήτηση στρατηγικού χαρακτήρα



μεταξύ του οργανισμού και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Συνειδητοποιώντας ότι οι ευκαιρίες μάθησης είναι και πέρα από τα στενά πλαίσια του σχολείου, διευκολύνει την οργανωσιακή μάθηση. Ο Fullan (1993) προτείνει τη συνεχή προσπάθεια σύνδεσης των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον. Οι Louis και Kruse (1998) προτείνουν στρατηγικές διάχυσης των ιδεών και των εμπειριών του σχολείου. Μπορεί να έχει να κάνει με την προβολή του έργου του και τη διάδοση των ιδεών του με δραστηριότητες, ομιλίες και εργαστήρια στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Θετική συμβολή στη μάθηση θα είχαν οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία, η ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι επιδείξεις μαθημάτων ή η συμμετοχή σε συνέδρια. Αυτά θα είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτική κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον.

Συμπερασματικά, το σχολείο ως ένα ανοικτό σύστημα με αλληλεπίδραση και διασύνδεση με το εξωτερικό περιβάλλον, καλείται να προσαρμοστεί και να μετασχηματιστεί σε μαθάνοντα οργανισμό για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις αλλαγές, τις καινοτομίες και τις προσδοκίες για μια αποτελεσματική μάθηση και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για αυτό θα πρέπει να ενεργοποιηθεί και να διευκολυνθεί η μάθηση για όλους ανεξάρτητα της ιεραρχικής θέσης όπου όλοι είναι μαθητευόμενοι (Sarason, 1990). Σε αυτή την προσπάθεια είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση και η συμμετοχή όλων μέσα από κοινούς στόχους και όραμα που θα γίνονται αποδεκτά μέσω της συμμετοχής στις λήψεις αποφάσεων και της δέσμευσης για την προσπάθεια επιτυχίας. Το σχολείο δεν μένει απλά σε ένα είδος κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς με έτοιμες γνώσεις, αλλά παράγει και το ίδιο γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών σε ομάδες με βάση τις εμπειρίες, τις απόψεις αλλά και τα όποια λάθη ή αποτυχίες λειτουργώντας με όρους συστημικής σκέψης. Προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού του σχολείου σε μαθησιακό, καθοριστικό ρόλο θα μπορούσε να διαδραματίσει η εφαρμογή των πέντε αρχών του Senge:

Κοινό όραμα: Το σχολείο προωθεί την κατανόηση του σχολικού οράματος για όλους, την αίσθηση μιας κοινής κατεύθυνσης που επιτρέπει την ευρεία συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία και επανέξεταση του σχολικού οράματος και στο οποίο δεσμεύονται. Επανεξετάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα τους σχολικούς στόχους και τις



προτεραιότητες. Ευθυγραμμίζει/συσχετίζει το σχολικό πρόγραμμα με το όραμα του σχολείου.

Ομαδική μάθηση: Οι σχολικές δομές ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και οργανώνονται τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις και κοινές συνεδρίες ανάμεσα στις υποομάδες. Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης για τα μέλη του προσωπικού για να εργάζονται και να μαθαίνουν σε ομάδες. Ενθαρρύνει τη συνεχή ανταλλαγή ιδεών και υλικού ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και τις ομάδες και διευκολύνει το συνεχή επαγγελματικό διάλογο και την έρευνα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Οι άνθρωποι εμπιστεύονται και σέβονται ο ένας τον άλλο μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης.

Προσωπική ικανότητα: Τα άτομα έχουν ξεκάθαρη άποψη για τους προσωπικούς τους στόχους και προσπαθούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο πάνω στο οποίο εργάζονται. Το σχολείο ενθαρρύνει την κριτική εξέταση των πρόσφατων πρακτικών και τη συνεχή μάθηση με σκοπό τη βελτίωση. Υιοθετεί μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών, αναπτυξιακών στρατηγικών. Συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με τα πραγματικά ζητήματα του σχολείου. Χορηγεί επαρκείς πόρους για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης. Τα άτομα απολαμβάνουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη δουλειά τους.

Νοητικά μοντέλα: Τα άτομα είναι ανοιχτά στην αλλαγή και στις νέες ιδέες και νιώθουν ελεύθερα να πειραματιστούν και να ρισκάρουν. Το σχολείο βλέπει το λάθος ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, ενθαρρύνει τον προβληματισμό και εκτιμά τη διαφορετικότητα των απόψεων.

Συστημική σκέψη: Στο σχολείο μοιράζεται η εξουσία στη λήψη αποφάσεων και παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η πρόσβαση στις πιο πρόσφατες και καλύτερες γνώσεις, ενώ καθιερώνονται ανοικτά και αμοιβαία κανάλια επικοινωνίας μέσα στο χώρο του και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα άτομα είναι από κοινού υπεύθυνα και αναλαμβάνουν και ενεργούν με πλήρη γνώση και κατανόηση των υπολοίπων μέσα στο σχολείο και είναι ενήμερα για εξωτερικά ζητήματα που τυχόν να επηρεάζουν το σχολείο.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1. Η έννοια της ηγεσίας

Πολλοί θεωρητικοί έχουν προσεγγίσει το θέμα της ηγεσίας και μολονότι φαντάζει εύκολα ορατή ωστόσο είναι δύσκολο να κατανοηθεί. Υπάρχουν πάρα πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την ηγεσία. Αυτό καθιστά δύσκολο τον ορισμό της ηγεσίας (Leithwood και Duke, 1999). Υπάρχουν και άλλοι θεωρητικοί που δεν αποδέχονται την έννοια της ηγεσίας γιατί ανάλογα με το περιβάλλον μπορεί να έχει διαφορετικές σημασίες (Lakomski, 1999) και δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς ή κάποιο σύνολο ενεργειών που θα μπορούσαν να οριοθετήσουν και να δομήσουν την έννοια της ηγεσίας (Alvesson και Sveningsson, 2003). Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται η έννοια της ηγεσίας. Ο Μπουραντάς (2005:197) μέσα από τη γενική θεώρηση της βιβλιογραφίας, καταλήγει ότι ηγεσία είναι μια διαδικασία όπου ένα πρόσωπο, δηλαδή ο ηγέτης επηρεάζει τις σκέψεις, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα μια μικρής ή μεγάλης ομάδας ανθρώπων τυπικής ή άτυπης, με τρόπο όπου οι άλλοι να ακολουθούν με προθυμία και εθελοντικά στη συνεργασία προσφέροντας ότι το καλύτερο διαθέτουν και μπορούν για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων με βάση τις φιλοδοξίες και την αποστολή της ομάδας για πρόοδο και βελτίωση ή ένα καλύτερο μέλλον. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008:207) διαπιστώνει ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία που έχει να κάνει με δύο ή περισσότερους ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ο ηγέτης σκόπιμα θέλει να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων. Ο Σαΐτης (2005:240) αναφέρει ότι *ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μίας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος*. Οι Hersey και Blanchard (1977, όπ. αναφ. Ζαβλανός, 1997) η ηγεσία έχει να κάνει με τη σκόπιμη διαδικασία για να επηρεάσει τις ενέργειες ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την επίτευξη των στόχων μιας οργάνωσης.

Ωστόσο παρά τους διαφορετικούς ορισμούς φαίνεται ότι παρουσιάζονται κάποια κοινά στοιχεία. Το ένα στοιχείο έχει να κάνει με το ζήτημα της άσκησης *επιρροής* στη συμπεριφορά ενός ατόμου (Μπουραντάς, 2005) και μιας ομάδας σε άλλα άτομα ή άλλες ομάδες (Bush και Glover, 2003) προκειμένου να δίνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να



πετύχουν τους στόχους. Το άλλο στοιχείο είναι ο *εθελοντισμός* και η *προθυμία* που παρουσιάζουν οι άνθρωποι για να πετύχουν τους στόχους τους, δηλαδή τις φιλοδοξίες, τα όνειρα και την προοπτική για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005), η *στοχοθεσία* και η καθοδήγηση σε δραστηριότητες (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007), οι *αξίες* με το *όραμα* (Κριεμάδης και Θωμοπούλου, 2012).

5.2. Ηγεσία και Διοίκηση/Management

Οι εξελίξεις και οι αλλαγές που έχουν επέλθει κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990 έχουν δημιουργήσει ένα περιβάλλον πολύπλοκο με αβεβαιότητα και περισσότερες απαιτήσεις λόγω των καινοτομιών που εισάγονται με γρήγορους ρυθμούς. Σε αντίθεση με τη διοίκηση του χθες που ήταν οριοθετημένη με ένα κανονιστικό πλαίσιο βασισμένο σε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο, σήμερα απαιτούνται νέες ικανότητες για τη διεύθυνση για να μπορεί να ανταποκριθεί στις αλλαγές με χαμηλό κόστος, αποτελεσματικότητα και κοινωνική ευαισθησία (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Έτσι γίνεται πολύς λόγος τελευταία για την ηγεσία και τη διοίκηση/μάνατζμεντ (management). Υπάρχουν πολλές απόψεις σχετικά με αυτές τις έννοιες ωστόσο δεν έχουν να κάνουν με τα άτομα αλλά με το ρόλο και τις λειτουργίες. Θα μπορούσε κάποιος/α να ασκεί διοίκηση/μάνατζμεντ και να είναι ταυτόχρονα και ηγέτης. Το μάνατζμεντ είναι ένας τεχνικός όρος.

Ο Daft (1996, όπ. αναφ. Μπρίνια, 2008) το ορίζει ως μια διαδικασία προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου χρησιμοποιώντας χρηματοοικονομικούς, φυσικούς και πληροφοριακούς πόρους για την αποτελεσματική επιτυχία των στόχων. Έτσι σε ένα σχολείο, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, με παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και διοικητικές δραστηριότητες, η διοίκηση έχει να κάνει με τον προγραμματισμό, τη διεύθυνση, την οργάνωση, τον έλεγχο και τη λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση με επιτυχία των παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2008). Ο/Η Διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας σύμφωνα με τη νομοθεσία, είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού της σχολικής μονάδας. Στα καθήκοντά του είναι η λήψη όλων των αναγκαίων μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, ο συντονισμός της σχολικής ζωής. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, φροντίζει το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν, τους αξιολογεί και συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για το



διδασκτικό και διοικητικό προσωπικό. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις με τους τρίτους, συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων και προωθεί σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τα αρμόδια στελέχη της εκπαίδευσης τη δημιουργία τμημάτων (ολοήμερο, ενισχυτικής κ.ά.) και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία τους (Πουλής, 2014). Επομένως, ο/η Διευθυντής/ντρια δεν μπορεί να είναι απλά διεκπεραιωτής αποφάσεων άνωθεν, αλλά μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο με τις αρμοδιότητες που έχει, με τις πράξεις του, τις σχέσεις που αναπτύσσει, τη συνεργασία και τις πρωτοβουλίες που μπορεί να πάρει και να συμβάλλει στην επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος αυξάνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου με θετικό αντίκτυπο στο ευρύτερο περιβάλλον. Επομένως, ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας έχει να κάνει με πρακτικές και δραστηριότητες που προέρχονται από τον χώρο του management (Μπρίνια, 2008).

Όσον αφορά τη σχέση ηγεσίας και διοίκησης/management, πολλοί θεωρούν ότι η διοίκηση/management έχει να κάνει με στόχους που είναι βραχυπρόθεσμοι, ενώ η ηγεσία συνδέεται με το όραμα και την καινοτομία (MacBeath, 2003). Άλλοι ότι η ηγεσία είναι μέρος της διοίκησης/management ή ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός και η θεωρητική προσέγγιση θα έπρεπε να περιλαμβάνει και τις δύο αυτές έννοιες ταυτόχρονα (Everard et al., 2004, Lumby, 2011 όπ.αναφ. Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Στην πραγματικότητα και οι δύο αυτές έννοιες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι διοικητικές ικανότητες από μόνες τους θα είχαν να κάνουν απλά με τη διαχείριση, ενώ από την άλλη μια ηγεσία χωρίς διοικητικές ικανότητες που θα της επέτρεπαν να υλοποιήσει τους στόχους και το όραμα θα ήταν απλά μια οραματική ηγεσία. Στην περίπτωση βέβαια που δεν υπήρχαν τίποτα από αυτά τα δύο, τότε θα είχαμε έναν ανίκανο και ακατάλληλο διευθυντή (Μπουραντάς, 2005, Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).



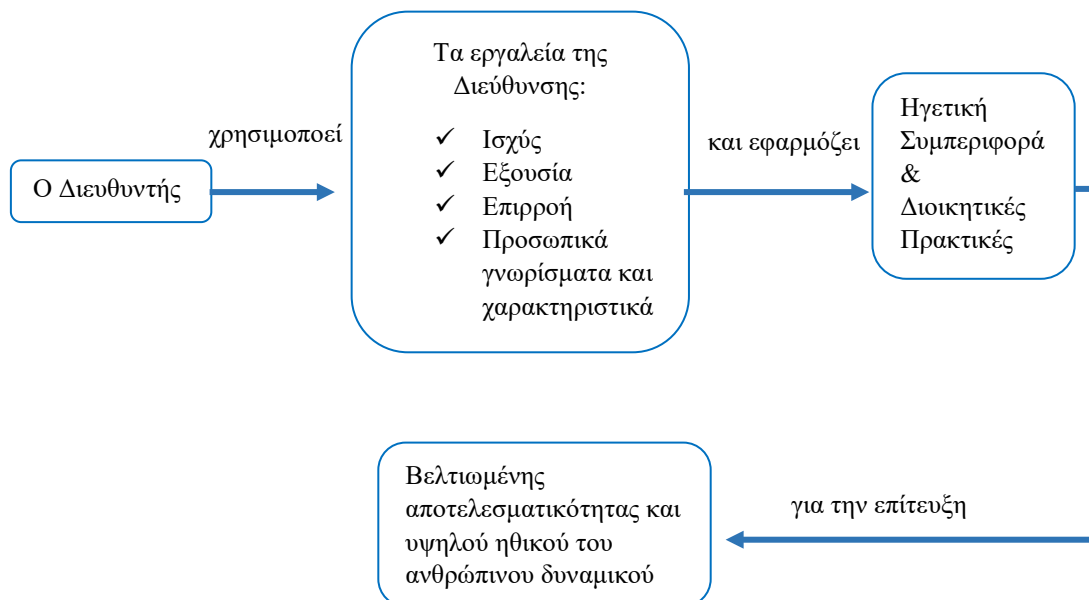
ΗΓΕΤΗΣ

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
MANATZEP	ΝΑΙ	Ιδανικός ηγέτης	Διαχειριστής
	ΟΧΙ	Οραματιστής	Ανίκανος προϊστάμενος

Πηγή: Μπουραντάς (2005:202)

Σχήμα 5.1.1. Μάνατζερ και ηγέτης ως συμπληρωματικές έννοιες

Ο/Η Διευθυντής/ντρια/managerer παίζει σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιώντας τις διοικητικές του/της ικανότητες θα είναι σε θέση να διαχειριστεί τις εξελίξεις και τις αλλαγές που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά τη μαθησιακή διαδικασία, να προάγει την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των στόχων του σχολείου δημιουργώντας μια σχολική κουλτούρα, αλλά και τη σύνδεση με την ευρύτερη κοινωνία προκειμένου το σχολείο να μπορέσει να ανταποκριθεί πέρα από την παροχή μάθησης και σε έναν κοινωνικοπολιτιστικό ρόλο (Μπρίνια, 2008)



Πηγή: Μπρίνια (2008:158)

Σχήμα 5.1.2. Οι δεσμοί μεταξύ της Διοίκησης και της Ηγεσίας



Ωστόσο, παρά την αλληλοεπικάλυψη της ηγεσίας με τη διοίκηση/management και της αναγκαιότητας το ίδιο το άτομο να διαθέτει διοικητικές και ηγετικές ικανότητες, οι έννοιες αυτές είναι διακριτές (Πίνακας 5.1.1). Βασικό στοιχείο της διοίκησης/management είναι η διαχείριση και η υλοποίηση των γενικών και ειδικών σκοπών και στόχων του σχολείου μέσα σε προδιαγεγραμμένα κανονιστικά πλαίσια που έχουν τεθεί από την πολιτεία με μικρά περιθώρια αυτονομίας επιλογών και δράσεων. Η ηγεσία, ως ευρύτερη έννοια, εμπεριέχει την άσκηση της διοίκησης στοχεύοντας στον μετασχηματισμό του σχολείου και στην αλλαγή με βάση το όραμα προωθώντας τη συνεργασία και τη συλλογικότητα για την επίτευξη των στόχων.

Πίνακας 5.1.1. Ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης και της ηγεσίας

<i>Εκπαιδευτική Διοίκηση</i>	<i>Εκπαιδευτική Ηγεσία</i>
Λειτουργικά θέματα	Στρατηγικά θέματα
Εφαρμογή	Όραμα
Συναλλαγή: ανταμοιβές	Μετασχηματισμός: αλλαγή, μακροπρόθεσμοι στόχοι, ανάπτυξη κουλτούρας που προάγει τη συλλογικότητα και τη συνεργασία
Πόροι/τρόποι	Αποτελέσματα
Συστήματα	Άνθρωποι, ανάπτυξη

Πηγή: West-Burnham (1997, προσαρμ. από Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013:187)

Η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) τονίζει τη διαφορά διευθυντή/management με την ηγεσία και με βάση την πηγή της εξουσίας. Ο/Η Διευθυντής/ντρια έχει τη νόμιμη εξουσία που του/της έχει δοθεί από υψηλότερα επίπεδα ιεραρχίας που του/της παρέχει τη δυνατότητα να ασκήσει έλεγχο και καταναγκασμό στους υφιστάμενους. Αυτό βέβαια δεν έχει καμία σχέση με την ηγεσία και στην περίπτωση που ασκείται ο καταναγκασμός, εκλαμβάνεται ως καταπίεση. Ο ηγέτης έλκει τη δύναμη από τα άτομα ή τις ομάδες με βάση την επιρροή που ασκεί και την προθυμία να τον ακολουθήσουν στα πλαίσια της εμπιστοσύνης που του δείχνουν αναγνωρίζοντάς του εξουσία. Στην πραγματικότητα η εξουσία που στηρίζεται στον καταναγκασμό έχει περιορισμένες δυνατότητες. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται περισσότερο και θαυμάζουν τον/τη Διευθυντή/ντρια όταν αναγνωρίζουν ότι διαθέτει



εκτός από τις διοικητικές ικανότητες, όραμα, διάθεση για υποστήριξη και ενδυνάμωση του έργου τους και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη συνεργασία και τις καινοτόμες δράσεις. Σε αυτή την περίπτωση η εξουσία του/της Διευθυντή/ντριας είναι μεγαλύτερη στο να μπορεί να καθοδηγεί και να εμπνέει.

Συνοψίζοντας, η ηγεσία και η διοίκηση/management έχουν να κάνουν με την αποτελεσματική διεύθυνση. Από τη μία η διοίκηση/management με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, των πόρων, τη διαχείριση, την επίλυση των προβλημάτων, την οργάνωση, τη λειτουργία του σχολείου, τον έλεγχο, τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων, από την άλλη η ηγεσία μέσα από την επιρροή, τους στόχους, τις αξίες και το όραμα, που εμπνέει και κινητοποιεί για εθελοντική συμμετοχή με προθυμία στην πραγματοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων και του οράματος που έχουν τεθεί.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, η αβεβαιότητα, η ανάγκη για αλλαγές, η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και η κοινωνική λογοδοσία από τη μια, ο πολύπλοκος και σύνθετος ρόλος της διεύθυνσης για να ανταποκριθεί στις νέες αυξημένες απαιτήσεις από την άλλη, προβάλλουν ως αναγκαιότητα τον/ ηγέτη / διευθυντή / manager με διοικητικές γνώσεις και ικανότητες και ταυτόχρονα με στοχοθεσία, όραμα, αξίες και διαπροσωπική επιρροή.

5.3. Μοντέλα - πρότυπα σχολικής ηγεσίας

Υπάρχουν πολλά μοντέλα/πρότυπα ηγεσίας με πολλές παραλλαγές και αλληλοεπικαλύψεις των διαφόρων τύπων ηγεσίας τα οποία έχουν να κάνουν με το βαθμό όπου συμμετέχει μια ομάδα εργαζομένων προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις (Lewin et al., 1939) και τον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη (Μπρίνια, 2008). Όσον αφορά τον τρόπο συμπεριφοράς του ηγέτη και του τρόπου λήψης των αποφάσεων έχουμε:

α) Το αυταρχικό μοντέλο, όπου ο ηγέτης με βάση την εξουσία που του δίνει η θέση αποτελεί τον μοναδικό φορέα λήψης αποφάσεων χωρίς τη συμμετοχή των υφισταμένων και χωρίς την ανάγκη να εξηγήσει τα κριτήρια και τους λόγους λήψης των αποφάσεων. Ο ηγέτης δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε διοικητικά θέματα παρά στους ανθρώπους και έχει τον έλεγχο της εξουσίας και της πληροφόρησης (Μητρόπουλος, 20018). Το μοντέλο αυτό μπορεί να ενδείκνυται σε περιπτώσεις όπου χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί να μάθουν πολύ γρήγορα ή όταν οι άλλοι τρόποι ηγεσίας δεν βρίσκουν πρόσφορο έδαφος. Ωστόσο λειτουργεί με βάση τη συμμόρφωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία ευθύνη για τα



αποτελέσματα και είναι απαραίτητη η διαρκής παρουσία και ο έλεγχος του/της Διευθυντή/ντριας (Μπρίνια, 2008).

β) Το εξουσιοδοτικό μοντέλο (laissez-faire), όπου ο ηγέτης έχει εκχωρήσει στους υφιστάμενους λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος ή ανικανότητας, τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις με γνώμονα τα δικά τους κριτήρια και συμφέροντα. Σύμφωνα με τον Spilamme (2006) η ηγεσία αυτής της μορφής καθιστά τον οργανισμό χωρίς συνεκτικότητα, αποτελεσματικότητα και προοπτική.

γ) Το δημοκρατικό μοντέλο, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή των υφισταμένων μαζί με τον ηγέτη ή από τον ίδιο τον ηγέτη, αφού πρώτα έχει ακούσει ή έχει συμβουλευτεί τις απόψεις και τις γνώμες των μελών ενός οργανισμού (Spilamme, 2006). Ο ηγέτης λειτουργεί με βάση τη δέσμευση στους ανθρώπους και την εργασία, δίνει τη δυνατότητα πληροφόρησης στους εκπαιδευτικούς και είναι υποστηρικτικός στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μητρόπουλος, 2018).

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνει κανείς πληθώρα αναφορών στους τύπους ηγεσίας. Η παρούσα μελέτη ωστόσο θα εστιάσει στους πλέον βασικούς τύπους ηγεσίας για τους οποίους υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον.

α) Η συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership) στηρίζεται σε ένα είδος αμοιβαίας συναλλαγής-ανταλλαγής ανάμεσα στην ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς. Η ηγεσία θέτει τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και τις προσδοκίες της από τους εκπαιδευτικούς και μέσω της παρακολούθησης και του ελέγχου μεριμνά για τα αποτελέσματα (Antonakis et al., 2003). Λειτουργεί με βάση τη συμμόρφωση μέσα από ένα σύστημα αμοιβών και επιβολής κυρώσεων. Υφίσταται ένα είδος διαπραγμάτευσης ανάμεσα στις επιθυμίες της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών για την επίτευξη μιας συμφωνίας. Στην περίπτωση της καλής εργασίας και της επίτευξης των στόχων από τους εκπαιδευτικούς υπάρχει επιβράβευση, θετική ενίσχυση και στήριξη για τη βελτίωση της απόδοσης (Segionanni, 1991). Σε περίπτωση αποτυχίας, υπάρχει η διορθωτική παρέμβαση ή η επίπληξη και η τιμωρία μέσω κυρώσεων (Avolio και Bass, 2004).

Δεν είναι λίγοι αυτοί που συγχέουν τη συναλλακτική με τη μετασχηματιστική ηγεσία. Η βασική διαφορά έγκειται ότι στη μετασχηματιστική ηγεσία υπάρχει ταύτιση της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς με βάση το όραμα και προσπαθούν από κοινού να το υλοποιήσουν ενώ με τη συναλλακτική ηγεσία δεν υπάρχει σύνδεση της ηγεσίας με τους εκπαιδευτικούς μέσω ενός κοινού οράματος για τη βελτίωση του σχολείου, αλλά ο καθένας εργάζεται



ξεχωριστά βάσει μιας συμφωνίας με την παροχή αναταλλαγμάτων (Vera και Crossan, 2004).

β) Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) είναι μια ξεχωριστή περίπτωση ηγεσίας που εστιάζει σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης κατά τη διδακτική πράξη αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη μάθηση των μαθητών και την ανάπτυξή τους (Leithwood et al., 1999). Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό ηγέτη ο οποίος ασχολείται κυρίως με τα διοικητικά καθήκοντα και τη διαχείριση, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθούνται, παρακολουθεί τους εκπαιδευτικούς στην τάξη και συνεργάζεται μαζί τους με σκοπό να τους βοηθήσει με τους απαραίτητους πόρους και την παροχή ευκαιριών μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Bush και Glover, 2003). Οι παρεμβάσεις της ηγεσίας εδώ στηρίζονται στην επιρροή την οποία ασκεί μέσω της εξουσίας που διαθέτει λόγω θέσης αλλά και των ιδιαίτερων γνώσεων που μπορεί να διαθέτει στο βαθμό που τα κριτήρια επιλογής της στηρίζονται και στο υψηλό επίπεδο σπουδών που διαθέτει (Bush, 2005, όπ. αναφ. Μητρόπουλος, 2018).

γ) Η κατανεμημένη ηγεσία (Shared leadership) σύμφωνα με τον Harris (2009) έχει την προέλευσή της στον τομέα της οργανωσιακής θεωρίας στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και έχει παρουσιαστεί με διάφορους μορφές στη συνέχεια όπως συνεργατική ηγεσία, διανεμητική ηγεσία. Η κατανεμημένη ηγεσία έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία τα τελευταία χρόνια σύμφωνα με έρευνες των Bernnett et al. (2003), Goldstein (2003), Harris (2004), Spillame et al. (2004). Με βάση αυτή τη θεωρία, η ηγεσία έχει κατανεμηθεί από τον ηγέτη σε ομάδες ή στα ενδιαφερόμενα μέρη ενός οργανισμού στα πλαίσια μιας συλλογικότητας και ενός καταμερισμού της εργασίας που ξεφεύγει από τα παραδοσιακά πρότυπα μιας ιεραρχίας (Πασιαρδής, 2012 · Spillame et al., 2004). Η κατανεμημένη ηγεσία βασίζεται στην προϋπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και το δικαίωμα να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ηγεσία. Είναι ευθύνη της ηγεσίας να διευκολύνει τη διαδικασία συμμετοχής και των εκπαιδευτικών δημιουργώντας τις απαιτούμενες οργανωτικές συνθήκες και κλίμα, παρέχοντας την απαιτούμενη στήριξη με το να αποδεσμευθεί από την αποκλειστικότητα στην άσκηση εξουσίας (Harris, 2003). Η ηγεσία δεν μπορεί να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα ενός ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες των Fullan (2001) και Hopkins (2001) η κατανεμημένη ηγεσία είναι η μορφή ηγεσίας που συνδέεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.



Ο Darling-Hammond (1998) θεωρεί ότι η κατανομημένη ηγεσία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επηρεάζουν θετικά τους μαθητές και τη μάθησή τους. Υπάρχει θετική συσχέτιση της αποφασιστικότητας για τη βελτίωση του σχολείου με την κατανομητική ηγεσία (Harris, 2003). Δίνει τη δυνατότητα και την ελευθερία χώρου να ενθαρρύνεται η δημιουργική αλληλεπίδραση και η συνειδητή ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Υπάρχει μια αναδιάταξη της εξουσίας μέσα στον οργανισμό η οποία διαχέεται μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Harris, 2003). Ο ελεύθερος χώρος παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν τους περιορισμούς που τους εμποδίζουν να γίνουν ολοκληρωμένοι επαγγελματίες και μπορούν συχνά περιθωριοποιημένοι εκπαιδευτικοί να επηρεάζουν οργανωτικά θέματα. Από την άλλη δίνει την ευκαιρία να αμφισβητήσουν την άποψη των ιεραρχικά ανώτερων ότι είναι οι μοναδικοί φορείς της αλήθειας (Ray et al., 2004). Σύμφωνα με τον Woods (2005) η κατανομημένη ηγεσία δεν αποσκοπεί να εκτοπίσει τον κρίσιμο ρόλο του ηγέτη ούτε είναι απαραίτητα ασυμβίβαστη με τις ιεραρχικές μορφές ηγεσίας. Στην πραγματικότητα παρέχει τη θεσμική λογική όπου το σχολείο λειτουργεί σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον επιτρέποντας σε όλους τους φορείς να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και να εμπλέκει σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής τους εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας όλη την ποικιλομορφία των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών που διαθέτουν (Harris και Lambert, 2003). Αντί οι εκπαιδευτικοί να είναι παθητικοί αποδέκτες και εκτελεστές αποκαλυπτόμενων γνώσεων και λύσεων από επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές, να μπορούν οι ίδιοι να γίνουν δημιουργοί της νέας γνώσης μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικών κανόνων, πρωτοβουλιών και δράσεων που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Woods, 2005).

δ) Η μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership) είναι μέρος ενός πλήρους φάσματος του ηγετικού μοντέλου το οποίο περιλαμβάνει και τη συναλλακτική ηγεσία (Bass, 1990· Judge et al., 2006). Η κύρια λειτουργία του μετασχηματισμού είναι η ενεργητική προώθηση της κοινωνικής και οργανωσιακής αλλαγής. Ο πυρήνας της ηγεσίας αυτής είναι η *εμπλοκή* όπου ο ηγέτης και υφιστάμενοι αλληλεπιδρούν, τα άτομα συμμετέχουν μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης στην ανάπτυξη του οράματος για το σχολείο και δεσμεύονται για την υλοποίησή του (Burns, 1978, 1985, όπ. αναφ. Θεοφιλίδης, 2012). Η Northouse (2001) χαρακτήρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την ικανότητα να ωθεί τους ανθρώπους να θέλουν να αλλάξουν και να βελτιωθούν, ενώ ο Burns (1978) ως έναν τρόπο να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εργαζομένων και να υποστηρίξει την επίτευξη



υψηλότερου επιπέδου απόδοσης της εργασίας. Σχετίζεται με την καινοτομία και τον χαρισματικό ηγέτη, ο οποίος διαθέτει επικοινωνιακό χάρισμα και μπορεί να μεταδίδει το όραμά του με τρόπο πειστικό στους άλλους και τους ωθεί να ταυτίζονται με τις απόψεις του. Μπορεί να εμπνέει, να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για βελτίωση συμμετέχοντας και ο ίδιος στην προσπάθεια αλλαγών και καινοτομιών. Μεριμνά για τη διασφάλιση των μέσων και των πόρων που χρειάζονται προωθώντας τις καλύτερες πρακτικές. Καλλιεργεί ένα υψηλό σύστημα αξιών με υψηλές προσδοκίες από όλους εμπνέοντας αισιοδοξία για τους μελλοντικούς στόχους (Bush και Glover, 2003).

Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει βρεθεί ότι έχει θετικές επιπτώσεις στο σχολείο και στην οργανωσιακή μάθηση. Επιδιώκει τη δέσμευση των μελών ενός οργανισμού προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχουν καθοριστεί και να βελτιώσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Αυτό ωθεί τα μέλη του οργανισμού να προσπαθούν περισσότερο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να πετύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί (Leithwood και Duke, 1999). Αυτό το πρότυπο ηγεσίας προωθεί επίσης τη συμμετοχή των εργαζομένων στον οργανισμό μέσω ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος που στηρίζεται στο σεβασμό και την ενθάρρυνση για συμμετοχή. Για την επιτυχία της εκπαίδευσης υπάρχει ανάγκη για αλλαγές και ο ηγέτης θα πρέπει να αναπτύξει βαθύτερη κατανόηση της εργασίας του στο σχολικό περιβάλλον (Whitaker, 2003). Αυτή η γνώση είναι απαραίτητη επειδή ο αποτελεσματικός ηγέτης θεωρείται σημαντικός για την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που συμβάλλουν στη μετασχηματιστική ηγεσία. Ο ηγέτης δεν επιδιώκει να διατηρήσει την υπάρχουσα κατάσταση, αλλά είναι πρόθυμος να αναλάβει ρίσκα προκειμένου να δώσει κίνητρα για αλλαγή και καινοτομία. (Bass και Avolio, 1994). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται σε μια αρχή που κατανοεί ότι η αλλαγή είναι ζωτικής σημασίας για έναν οργανισμό και έτσι διαδραματίζει αναπόσπαστο ρόλο στην πετυχημένη ηγεσία. Για τον Fullan (2002) η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σημαντική επίδραση στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σε σχέσεις με άλλες μορφές ηγεσίας. Όσο πιο σύνθετη γίνεται η κοινωνία, τόσο πιο εξελιγμένη και συνεχώς μεταβαλλόμενη θα πρέπει να γίνεται η ηγεσία. (Fullan, 2001). Ο ηγέτης ενδιαφέρεται και παρακινεί τους εργαζόμενους να πετύχουν περισσότερα με βάση τους στόχους. Σχεδιάζει και δημιουργεί ένα υποστηρικτικό κλίμα στα πλαίσια του οργανισμού όπου οι ατομικές



ανάγκες και οι αξίες είναι αναγνωρισμένα και σεβαστά (Bass, 1998). Ο σεβασμός και το κίνητρο είναι σημαντικά στην αύξηση της βελτίωσης των εργαζομένων και στη δημιουργία μιας αίσθησης αναγνώρισης της αξίας τους και της συνεισφοράς τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στην εργασία τους όταν οι Διευθυντές είναι σε θέση να δημιουργήσουν κοινότητες μάθησης, να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν την ομαδική μάθηση, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητά τους (Fiore, 2004).

Σημαντική λειτουργία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι οι κοινοί στόχοι όπου τόσο ο ηγέτης όσο και οι εργαζόμενοι εστιάζουν στο κοινό καλό και δεσμεύονται για την αποστολή και τις αξίες του οργανισμού (Menon, 2014). Αυτή η κοινή δέσμευση οδηγεί στο άνοιγμα και την εμπιστοσύνη μέσα σε ένα οργανωσιακό κλίμα όπου τα μέλη μαθαίνουν να υπερβαίνουν το ατομικό τους συμφέρον για το συμφέρον του ίδιου του οργανισμού. Ο ηγέτης φροντίζει για το καλό των εργαζομένων, τους υποστηρίζει και ενδιαφέρεται για την εξύψωσή τους, ενώ προσπαθεί να τους εμπνεύσει να πετύχουν περισσότερα για τον εαυτό τους, για την ανάπτυξή τους και την επίτευξη των στόχων των ιδίων και του οργανισμού (Bass και Avolio, 1994). Ο Leithwood (1994) θεωρεί ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει να κάνει με οκτώ διαστάσεις:

- ✓ Δημιουργία σχολικού οράματος.
- ✓ Καθορισμός κοινών στόχων του σχολείου.
- ✓ Δημιουργία υψηλών προσδοκιών.
- ✓ Εγρήγορση της σκέψης.
- ✓ Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης.
- ✓ Διαμόρφωση σχεδίου σύμφωνα με τις καλύτερες πρακτικές και οργανωσιακές αξίες.
- ✓ Δημιουργία σχολικής κουλτούρας.
- ✓ Ανάπτυξη των δομών για την προώθηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο.

Σύμφωνα με τον Balyer (2012) υπάρχουν τρεις βασικές λειτουργίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- ✓ Εξυπηρετεί με ειλικρίνεια τις ανάγκες των άλλων και εμπνέει τους εργαζόμενους και παράλληλα τους ωθεί να πετύχουν.



- ✓ Διαθέτει την ικανότητα να προάγει ένα κοινό όραμα και να ενσταλάζει την εμπιστοσύνη και την υπερηφάνεια για να συνεργαστεί μαζί τους.
- ✓ Προσφέρει πνευματική διέγερση στους εργαζόμενους η οποία θα κάνει το σχολείο να αποκτήσει τη συλλογική εξουσία και θα έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται λιγότερο γραφειοκρατικό και το ίδιο φορέας αλλαγής με το σχολείο να λειτουργεί ως συλλογική μονάδα.

Ο Bass (1985, 1998) υποστηρίζει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία θα πρέπει να διαθέτει τέσσερα γνωρίσματα. α) Την *εξιδανικευμένη επιρροή* όπου ο ηγέτης θα αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τα οποία τον θαυμάζουν και τον εμπιστεύονται καθώς έχει όραμα και στόχους επιδεικνύοντας αποφασιστικότητα να τα υλοποιήσει αναλαμβάνοντας ακόμα και ρίσκα. β) Την *εμπνευσμένη υποκίνηση* στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δίνοντας νόημα στο έργο τους αλλά και οι ίδιοι να νιώθουν αφοσιωμένοι στο κοινό όραμα και στους στόχους. γ) Την *πνευματική διέγερση* καθώς αναζητά νέες ιδέες και τις οποίες προσπαθεί να υλοποιήσει και παράλληλα κινητοποιεί τα άλλα μέλη της ομάδας προκειμένου να είναι δημιουργικά χωρίς να επιδιώκει να τα διορθώνει ή να τους κάνει δημόσια κριτική. δ) Το *εξατομικευμένο ενδιαφέρον* για κάθε μέλος σχετικά με τις ανάγκες του το οποίο ενθαρρύνει και του παρέχει στήριξη.

Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλές μορφές και τύποι ηγεσίας. Καμία δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ιδανική. Ενδεχομένως ένας συνδυασμός επιμέρους στοιχείων

και χαρακτηριστικών θα έδινε μεγαλύτερη ευελιξία και αποτελεσματικότητα με βάση τις συνθήκες και τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Αν η ηγεσία θεωρηθεί ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ηγετών και εργαζομένων με την οποία ο ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές των εργαζομένων για να επιτύχουν τους οργανωτικούς στόχους, τότε οι ηγέτες πρέπει να κερδίσουν την υποστήριξη για την αλλαγή, δημιουργώντας ένα σπουδαίο όραμα για τον οργανισμό και να παρακινήσει τη σχολική κοινότητα για να το υλοποιήσουν (Bass, 1997). Λόγω της πολυπλοκότητας και της δυναμικής της φύσης, η ηγεσία παίζει αναπόσπαστο ρόλο στην οικοδόμηση μιας επιτυχημένης σχολικής κουλτούρας μέσα από το όραμα και το άνοιγμα στην αλλαγή. Ο ηγέτης δεν φοβάται την αλλαγή και την καινοτομία την οποία επιδιώκει ενώ υποστηρίζει όσους είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέα πράγματα.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της ηγεσίας του μετασχηματισμού είναι ότι έχει χαρακτηριστικά κατανεμημένης ηγεσίας. Προσφέρει στο προσωπικό δυνατότητες



συμμετοχής στην ηγεσία για να συμμετέχουν μέσα από τη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν την οργάνωση του σχολείου τους, δημιουργώντας ένα αίσθημα συνευθύνης, αμοιβαίου σεβασμού και αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία (Balyer, 2012). Οι Leithwood και Jantzi (1999) επεσήμαναν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν θεωρεί ότι είναι ο αποκλειστικός φορέας της εξουσίας στον οργανισμό καθώς σημαντική θέση στη λήψη αποφάσεων έχουν και οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, σύμφωνα με τους Hoy και Smith (2007) η μετασχηματιστική ηγεσία αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μαθητών και τους ωθεί να συμμετέχουν στις αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν ή να εκφράζουν τις απόψεις τους προάγοντας την ενδυνάμωση και την ψυχική ενθάρρυνση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές.

5.4. Σχολική Ηγεσία και Οργανισμός μάθησης

Έρευνες έχουν δείξει τη σημασία της ηγεσίας για την ανάπτυξη των σχολείων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σε έρευνα των Silins και Mulford (2002) διάρκειας τεσσάρων ετών στην Αυστραλία, σε 96 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου συμμετείχαν 5.000 μαθητές και 3.700 εκπαιδευτικοί και Διευθυντές, αναδεικνύει μια ισχυρή σχέση μεταξύ ηγεσίας και οργανωσιακής μάθησης. Σε μελέτη του ο Mitchell (1995) αναφέρει την ηγεσία ως την σημαντικότερη επιρροή στη μάθηση. Οι Διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία των προϋποθέσεων βάση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση, κάνοντάς την ουσιαστική και συστηματική ως αναπόσπαστο στοιχείο στο χώρο εργασίας. Οι Yuen και Cheng (2000) υποστηρίζουν ότι η συνεχής μάθηση των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για την επιτυχή μεταρρύθμιση των σχολείων και θα πρέπει οι Διευθυντές να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Παρόμοια άποψη επαναλαμβάνεται από τους Glickman et al. (1995) οι οποίοι αναφέρουν πως για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης θα πρέπει οι Διευθυντές των σχολείων να δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν την έρευνα, τη δια βίου μάθηση και τον προβληματισμό στα σχολεία, να είναι σε θέση να προωθήσουν ένα περιβάλλον όπου η ενεργή μάθηση παίζει σημαντικό ρόλο και να παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για να μάθουν.



Παρομοίως, ο Johnston (1998) τονίζει ότι η ηγεσία του σχολείου πρέπει να επικεντρώνεται στη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εμπνέει μέσα από αξίες και αίσθημα ευθύνης ένα όραμα, μια στοχοθεσία που με σαφήνεια επικοινωνεί και μέσω της δέσμευσης κάνει συμμετόχους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα για να το υλοποιήσουν, να παρέχει θετικά πρότυπα για τη διαδικασία της επαγγελματικής μάθησης, τη διάδοση της γνώσης, την ενθάρρυνση του προσωπικού για συνεργασία, τη διάχυση και το διαμοιρασμό των γνώσεων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων, συνδέοντας την αναγκαιότητα αυτών των δράσεων με τις ευρύτερες εξελίξεις και ανάγκες για αλλαγές καθώς και τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Επιπλέον, ο Newmann (1996) όπως οι Louis και Kruse (1998) δείχνουν ότι για ένα αποτελεσματικό σχολείο οι Διευθυντές θα πρέπει να λειτουργούν όχι μόνο ως καθοδηγητές των εκπαιδευτικών, αλλά και ως διεγέρτες που διευκολύνουν τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις σχετικά με θέματα αλλαγών και βελτίωσης του σχολείου. Ορισμένοι ερευνητές έχουν την άποψη ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ευνοούν περισσότερο την αλλαγή και την ανάπτυξη για την εκπαίδευση προάγοντας τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης. Οι Lam et al. (2002) σε έρευνά τους σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (51 και 37 αντίστοιχα) στην Ταϊβάν, δείχνουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να είναι καθοριστική για την προώθηση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου ή το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Σε ανάλογη έρευνα οι Lam και Pang (2003) σε 67 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ με δείγμα 1.196 εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δράση μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας παίζει καθοριστικό ρόλο για την ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία. Οι Barnett et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι κατάλληλη για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στα σχολεία. Στη μελέτη τους αναφορικά με τη σχέση της ηγεσίας και πτυχών της κουλτούρας οργανωσιακής μάθησης στο σχολείο, η μετασχηματιστική ηγεσία αποδείχτηκε ωφέλιμη για την οργανωσιακή μάθηση με την καλλιέργεια ενός κοινού οράματος, την κατανομή της δικαιοδοσίας στη λήψη αποφάσεων και την οικοδόμηση μια κουλτούρας που ευνοεί την αποτελεσματική αναδιάρθρωση του σχολείου. Ωστόσο υπάρχει και θετική επιρροή των πρακτικών της συναλλακτικής ηγεσίας. Σε έρευνα οι Gore και Steven (1998) δείχνουν πως ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης σε Ινστιτούτα που χρησιμοποιούσαν πρακτικές της συναλλακτικής ηγεσίας, βοήθησαν στην



αποτελεσματική μάθηση των στελεχών και στην αντιμετώπιση των εξωτερικών αλλαγών σε περιόδους κρίσης. Οι Huberman και Miles (1984) σημειώνουν επίσης ότι η υποστήριξη σε συνδυασμό με την «πίεση» από τους Διευθυντές, είναι απαραίτητη για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Συνοψίζοντας, όπως έχει διαφανεί από τη μέχρι τώρα θεωρητική προσέγγιση της παρούσας μελέτης-έρευνας, ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία ενός μανθάνοντα οργανισμού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο ηγέτης έχοντας ξεκάθαρο όραμα και στοχοθεσία για το ρόλο και το μέλλον του σχολείου θα πρέπει να το επικοινωνεί σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και της δέσμευσής τους να προσπαθούν όλοι μαζί για την επιτυχία του οράματος και της βελτίωσης του σχολείου. Ως εκ τούτου, ο ηγέτης θα πρέπει να ενθαρρύνει την καινοτομία, την ομαδική, τη συλλογική δράση, τη διαρκή μάθηση, την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελώντας ο ίδιος παράδειγμα μέσω της συμμετοχής του και της αποφασιστικότητας να πάρει και ρίσκα ενάντια σε παρωχημένες αντιλήψεις και καθιερωμένες πρακτικές, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα μαθησιακό σχολείο που μπορεί να αντιμετωπίσει τις διαρκείς αλλαγές και την αβεβαιότητα του ευρύτερου περιβάλλοντος αλλά και που επιζητεί τη σύνδεση και την αλληλεπίδραση μαζί του.

5.5. Η ηγεσία στον οργανισμό μάθησης (P. Senge)

Η ηγεσία ενός οργανισμού είναι η πρωταρχική δύναμη για τη δημιουργία και την οικοδόμηση ενός οργανισμού μάθησης. Η άποψη ότι ο ηγέτης, ως ειδικός, είναι αυτός που καθορίζει την κατεύθυνση ενός οργανισμού και θα πρέπει να ενεργοποιήσει τα μέλη ενός οργανισμού για να υλοποιήσουν τις αποφάσεις του, προέρχεται από μία ατομιστική προσέγγιση σε αντίθεση με μια συστημική προσέγγιση (Senge, 1990:340). Η παραδοσιακή άποψη για την ηγεσία στηρίζεται σε υποθέσεις για την έλλειψη επαρκούς ικανότητας των ανθρώπων να έχουν προσωπικό όραμα για να διαχειριστούν τις αλλαγές σε αντίθεση με τους ηγέτες που μπορούν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και να τα διαχειρίζονται. Σε μια νέα οπτική για το ρόλο και τη θέση του ηγέτη, αυτός θα πρέπει να συνδυάζει τον ρόλο του σχεδιαστή, του δασκάλου και του διαχειριστή.

Συνήθως οι ηγέτες επικεντρώνονται στο σκοπό και στη συστημική δομή. Ο ηγέτης αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς μπορεί να διδάσκει και να βοηθάει τους



ανθρώπους σε έναν οργανισμό να δουν τη συνολική εικόνα της πραγματικότητας ενός οργανισμού. Ο ηγέτης ως δάσκαλος, μέσα από τη δύναμη της ιεραρχίας μπορεί να επηρεάσει την άποψη των ανθρώπων σε σχέση με την πραγματικότητα εστιάζοντας στα γεγονότα, τα νοητικά τους μοντέλα, τις συστημικές δομές και το σκοπό. Θα πρέπει να γνωστοποιήσει τις ιδέες του ως πρόσκληση και μέσα από ένα διάλογο με τα μέλη του οργανισμού να προκύψουν περαιτέρω βελτιώσεις (Senge, 1990:356).

Αυτό δε σημαίνει ότι θα διδάξει τους ανθρώπους πώς να πετύχουν το όραμά τους, αλλά να προωθήσει τη μάθηση για όλους και να ενισχύσει την πραγματική δέσμευσή τους με τον οργανισμό (Senge, 1990: 356). Θα πρέπει να δημιουργήσει και να διαχειριστεί τη δημιουργική ένταση, δηλαδή τη συνειδητοποίηση και τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην πραγματική θέση που βρίσκονται οι άνθρωποι και ο οργανισμός και στη θέση στην οποία θέλουν να φτάσουν, δηλαδή στο όραμα αποτελώντας κινητήρια δύναμη για αλλαγή.

Το πρώτο καθήκον για τη δημιουργία οργανισμού μάθησης αφορά το σχεδιασμό για τον σκοπό του οργανισμού, το όραμα και τις αξίες που θα πρέπει να αποδεχτούν όλα τα μέλη του οργανισμού μέσω της δέσμευσης (Senge, 2006: 326-328). Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει όραμα, αλλά χρειάζεται τη στήριξη όλων των μελών ενός οργανισμού. Είναι αναγκαίο να υποστηρίζει να εκφράζονται ελεύθερα τα προσωπικά οράματα και οι απόψεις των μελών ενός οργανισμού έτσι ώστε το τελικό όραμα που θα έχει συνδιαμορφωθεί θα αφορά όλα τα μέλη του οργανισμού (Senge, 2006:212-213).

Στην ουσία θα πρέπει να λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Από τη μία έχει να κάνει με τη «διαχείριση» του ανθρώπινου δυναμικού και από την άλλη με τον ευρύτερο σκοπό και την αποστολή του οργανισμού. Για την αλλαγή ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης χρειάζεται να αλλάξει ο τρόπος σκέψης των ατόμων και του ίδιου του οργανισμού. Παράλληλα είναι αναγκαία η δέσμευση των μελών ενός οργανισμού προκειμένου να εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού οράματος και των στόχων του οργανισμού. Αυτό θα αυξάνει τις προσδοκίες όλων των ατόμων (Senge, 2006:298-209). Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη να νιώθουν μέρος μιας αποστολής ενός οργανισμού που αφορά και τους ίδιους. Η λειτουργία του οργανισμού θα πρέπει να διαπνέεται από βασικές αξίες όπως η εντιμότητα, το ανοικτό πνεύμα, η ειλικρίνεια, η ελευθερία και η ισότητα ευκαιριών, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στον τρόπο δράσης μέσω της δέσμευσης των μελών του για την επιτυχία του οράματος και των στόχων (Senge, 2006:208-209). Για τον Senge ο ρόλος



μιας ηγεσίας σε έναν οργανισμό μάθησης μοιάζει με αυτόν της «γονικής» μέριμνας. Θα πρέπει να βοηθάει τους ανθρώπους να κατανοήσουν τις συστημικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την αλλαγή (Senge, 1990: 356-357).

Συνοψίζοντας, ο ηγέτης θα πρέπει να παρέχει ένα όραμα και τα μέσα που χρειάζονται για να γίνει εφικτή η μετακίνηση της σκέψης και της εικόνας που έχουν σχηματίσει από την υπάρχουσα πραγματικότητα σε αυτό που θέλουν να φτάσουν, δηλαδή στο όραμα. Αυτή η αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης, θα πρέπει να έχει μόνιμα χαρακτηριστικά που δεν θα εφησυχάζει ακόμα και με την εκπλήρωση ενός οράματος, αλλά θα είναι μια διαρκής πρόκληση, ένα συνεχές ταξίδι στο μέλλον σε σχέση με αυτό που είναι και με αυτό που θέλουν να φτάσουν (δημιουργική ένταση). Για να αλλάξει ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων απαιτείται πολύς χρόνος, υποστήριξη από την ηγεσία, γνώσεις, τα απαραίτητα μέσα, επικοινωνία και διάλογος με όλα τα μέλη ενός οργανισμού (Senge, et al, 1994). Είναι δύσκολο να αποκτήσουν οι άνθρωποι νέες δεξιότητες και ικανότητες, να αποδεχθούν ένα νέο τρόπο σκέψης, την ανάγκη για καινοτομίες και τα νοητικά μοντέλα για να είναι υπεύθυνοι για μια διαρκή συλλογική μάθηση και να λειτουργήσουν ως μέλη ενός οργανισμού μάθησης και χρειάζεται διαρκής προσπάθεια, επιμονή και χρόνος (Senge, 1994: 22-23).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η παρούσα επισκόπηση της βιβλιογραφίας αφορά έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σε σχολεία και πανεπιστήμια για τη λειτουργία τους ως μαθαίνοντες οργανισμοί και το ρόλο της ηγεσίας στο μετασχηματισμό τους για την οργανωσιακή μάθηση. Την τελευταία εικοσαετία κυρίως στο διεθνή χώρο υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά λειτουργίας στον χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση και με το ρόλο της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών κυρίως σε Αμερική, Αγγλία, Αυστραλία, Ιράν, Ιορδανία, Ισραήλ, Κορέα και Μαλαισία. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν γίνει είναι αρκετά λιγότερες. Εντοπίζονται κυρίως κατά το χρονικό διάστημα της τελευταίας δεκαετίας και αφορούν σε θέματα οργανωσιακής μάθησης και ηγεσίας στον χώρο κυρίως της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



6.1.1. Έρευνες στην Ελλάδα

Οι Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με τίτλο: «*Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση*», σε 50 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας (Π.Ε.) και 35 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) σε σχολεία της Βόρειας Ελλάδας (2014-2015), διερεύνησαν αν μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται στα σχολεία τους η μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία στα σχολεία τους και σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικός/ή ο/η Διευθυντής/τρια ως ηγέτης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί της Π.Ε. ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή ως προς τις κατευθύνσεις που έδινε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της Δ.Ε., ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με την αναδόμηση του σχολείου γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων θεωρούσαν ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας δεν εφαρμόζεται σε υψηλό ποσοστό και ότι υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης.

Η Τάγαρη (2017) σε έρευνα που έκανε στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας με θέμα: «*Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*», σε 216 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Ηλείας, διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό εφαρμογής τεχνικών και προσεγγίσεων στο σχολείο τους οργανωσιακού χαρακτήρα, τον ρόλο του Διευθυντή και των πρακτικών της ηγεσίας στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και της προώθηση της μάθησης των μαθητών, τη σχέση των πρακτικών της ηγεσίας με την εφαρμογή αρχών και τεχνικών οργανωσιακής μάθησης καθώς και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και την προώθηση μάθησης των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα σχολεία δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό χαρακτηριστικά οργανωσιακής μάθησης. Ο Διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο ως φορέας οργανωσιακών αλλαγών στην προοπτική μετασχηματισμού του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό. Υπάρχει θετική σχέση του Διευθυντή και των πρακτικών ηγεσίας με την εξέλιξη του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Σχετικά με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, η κουλτούρα συνεργασίας, η αμεροληψία, η ενεργητική ακρόαση, η μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα με τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, θα συμβάλλουν στις οργανωσιακές αλλαγές του



σχολείου. Τέλος, ο Διευθυντής θα μπορούσε μέσα από τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος με την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές και μέσα από το δικό του παράδειγμα, να έχει σημαντική συμβολή στην προώθηση μάθησης των μαθητών. Η Καλατζή (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησε για την διπλωματική της εργασία: *«Το σχολείο ως μαθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης»*. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά», σε 100 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας Πειραιά, για να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα μετασχηματισμού ενός παραδοσιακού σχολείου σε μαθάνοντα οργανισμό, τα χαρακτηριστικά του, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναμόρφωση των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης με τα πιθανά οφέλη που θα μπορούσαν να υπήρχαν, τα τυχόν εμπόδια για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης και τον ρόλο του διευθυντή και τη δυνατότητα συμβολής του στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην αλλαγή του σχολείου σε μαθάνοντα οργανισμό, μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία, την καινοτομία και την αποτελεσματική ηγεσία. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε μαθάνοντες οργανισμούς, μέσα από συνεργατικές δομές, την ενίσχυση του συλλογικού οράματος και της μάθησης.

Ο Παπαδόπουλος (2017) σε ποιοτική έρευνα που έκανε για την εκπόνηση της διπλωματικής του εργασίας, σε δημοτικά σχολεία του Νομού Ημαθίας με τίτλο: *«Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας»*, διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον οργανισμό μάθησης, τους παράγοντες που τον καθιστούν μαθάνοντα, τον ρόλο της ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας και τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του σχολείου σε μαθάνοντα οργανισμό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παράγοντες όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η θετική αποτίμηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και η αίσθηση συμμετοχής για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος, είναι θεμελιώδεις για έναν οργανισμό μάθησης. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεδομένου της επαγγελματικής ανέλιξης που προσδοκούν, είναι θετικοί στη λειτουργία ενός μαθάνοντα οργανισμού. Ορισμένα σχολεία έχουν ενσωματώσει ορισμένες διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό παρά τον συγκεντρωτικό εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.



Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου, με ένα μέρος των εκπαιδευτικών να εκφράζει σκεπτικισμό σε σχέση με τη δυνατότητα της ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης να ενσωματώσει νέες αντιλήψεις.

Η Δεκούλου (2012) σε ποσοτική έρευνα που πραγματοποίησε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής με θέμα: «*Οργανωσιακή Μάθηση στις Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης*» σε 330 ανώτερα στελέχη στο χώρο της βιομηχανίας των μέσων μαζικής επικοινωνίας και διαφήμισης, διερεύνησε την επίδραση του δομικού σχεδιασμού στον μετασχηματισμό μιας επιχείρησης σε οργανισμό μάθησης καθώς και τη συμβολή του στην επίτευξη υψηλότερης οργανωσιακής επίδοσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας όλες οι διαστάσεις μάθησης (συνεχής μάθηση, αναζήτηση και διάλογος, ομαδική μάθηση, ενσωματωμένα συστήματα, ενδυνάμωση, συστημική σύνδεση και συστημική και στρατηγική ηγεσία) επηρεάζουν τη δόμηση του οργανισμού μάθησης. Επίσης, το υψηλό επίπεδο τυποποίησης, εξειδίκευσης και αποκέντρωσης συμβάλλουν θετικά στον μετασχηματισμό μιας επιχείρησης σε οργανισμό μάθησης. Η επιμόρφωση εντός και εκτός εργασίας βοηθούν στην ενίσχυση της οργανωσιακής κουλτούρας. Ο μαθησιακός προσανατολισμός εννοείται από τη συγκρότηση ετερογενών ομάδων και βελτιώνει την οικονομική επίδοση, ενδυναμώνοντας παράλληλα την οργανωσιακή ικανότητα, την ανάπτυξη και την καινοτομία.

Η Νομικού (2017) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, διεξήγαγε έρευνα με τίτλο: «*Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*» με τη μέθοδο της Έρευνας Δράσης σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), στην Αττική. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση αν ένα ΚΠΕ μπορεί να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι αναγκαίο ένα πλαίσιο με βάση τις ατομικές και συλλογικές αρχές ως παιδαγωγική ομάδα για τη λειτουργία ενός ΚΠΕ ως οργανισμού μάθησης. Η διαμόρφωση αυτού του πλαισίου, μέσα από διεργασίες, είναι καθοριστικές στον βαθμό που θα τροποποιηθούν οι αρχές του ατομικού πλαισίου, του συλλογικού και του οργανωσιακού.

Η Βύσσα (2009) σε ποσοτική έρευνα για την διπλωματική της εργασία με τίτλο: «*Η περίπτωση ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού*», διερεύνησε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γνώσης και το



διαμοιρασμό της. Συγκεκριμένα το σημείο αναφοράς ήταν ένας εκπαιδευτικός όμιλος με σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά τον κόσμο και την Ελλάδα. Το δείγμα της έρευνας ήταν 116 δάσκαλοι και καθηγητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάστηκαν θετικές ενδείξεις για τη δημιουργία ενός μαθάνοντα οργανισμού όπου χρειάζεται όμως αρκετός χρόνος για να υλοποιηθεί. Χρειάζονται περαιτέρω προσπάθειες κυρίως από την Διοίκηση για αλλαγή της νοοτροπίας και της δέσμευσης για συνεχή μάθηση με όραμα και ανάληψη ρίσκου για τις αλλαγές προκειμένου τα σχολεία ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί που σχετίζονται ούτως ή άλλως με τη μάθηση να αποτελέσουν πρότυπα λειτουργίας οργανισμών μάθησης.

Η Παπάζογλου (2016) στην διπλωματική της εργασία με τίτλο: «*Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*», σε 31 σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Αττικής με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης του στυλ ηγεσίας και του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με παράγοντες όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία και την ειδικότητα. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί μια κοινότητα μάθησης με επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον και θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία, δια βίου μάθηση, αλληλεπίδραση και υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σημαντικός ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις, επικοινωνιακές, κοινωνικές και στρατηγικές ικανότητες, να προβάλλει ισχυρό όραμα και να θέτει στόχους. Είναι θετικοί στον μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ως χώροι καινοτομίας, παραγωγής νέας γνώσης, μάθησης, ανατροφοδότησης και σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία. Επίσης οι περισσότεροι Διευθυντές των σχολείων έχουν υιοθετήσει το συναλλακτικό μοντέλο διοίκησης με αξιοποίηση σε ικανοποιητικό βαθμό στοιχείων από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετοι παράγοντες, όπως τα έτη συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή, το υψηλό επίπεδο σπουδών, ενισχύουν την οργανωσιακή κουλτούρα και ενδυναμώνουν την οργανωσιακή μάθηση. Ο συνδυασμός του συναλλακτικού και του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας είναι σημαντικός και συμβάλλει θετικά να οικοδομηθεί σε συνεργασία με τους



εκπαιδευτικούς μέσα από ένα όραμα με σαφείς στόχους, την αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών, τη συνεχή μάθηση και τη δημιουργία οργανισμού μάθησης.

Η Αποστολοπούλου (2016) σε έρευνα με τίτλο: *«Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»*, στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας, διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Αχαΐας για τον ρόλο του ηγέτη στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει το σχολείο τους με χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης καθώς υπάρχει ελεύθερη ανταλλαγή πρακτικών, συνεχής μάθηση και βελτίωση, διάλογος και συνεργασία, ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και προοπτική των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη. Στην αλλαγή αυτή και τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως μαθάνοντα οργανισμού ο ρόλος του ηγέτη είναι ιδιαίτερα σημαντικός.

Ο Αλτιντζής (2014) σε έρευνα που πραγματοποίησε για τη διπλωματική του εργασία με τίτλο: *«Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης»* για την καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης για το βαθμό ετοιμότητας να δεχτούν τις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και την ανάδειξη τυχόν εμποδίων για την προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να δεσμεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις διαστάσεις που αφορούν την κατανεμημένη ηγεσία, *το όραμα, την αποστολή, τους στόχους, τη συλλογική υπευθυνότητα και την κουλτούρα του σχολείου*. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η προϋπηρεσία, η ηλικία και οι πρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την κατανεμημένη ηγεσία.

Οι Πασιάς και Καλοσπύρος (2016) σε έρευνά τους με τίτλο: *«Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΑ Αναβρύτων (2011-2014)»*, διερεύνησαν τις πρακτικές του θεσμού του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου (ΠΠΣ), αν παρουσίαζε πρακτικές που συνδέονται με τον οργανισμό και την κοινότητα μάθησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του ΠΠΣ



Αναβρύτων για τον θεσμό αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο θεσμός του ΠΠΣ συνδέεται θετικά με τη φιλοσοφία και τις πρακτικές ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης. Από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ΠΠΣ Αναβρύτων διαφαίνεται μια θετική στάση για το θεσμό του ΠΠΣ που προωθεί τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

6.1.2. Έρευνες στο Διεθνή χώρο

Η Smith (2007) σε έρευνα που έκανε με τίτλο: «*A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*» στη Γεωργία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και αφορούσε τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών σε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο για οργανωσιακά στοιχεία των σχολείων και τις πρακτικές ηγεσίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση αρχικά στο όραμα, στους στόχους στην κουλτούρα και στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου. Εξέφρασαν μεγαλύτερη δέσμευση στην καταναμημένη ηγεσία και μέτρια επίπεδα επιθυμίας να αναλάβουν ρόλους ηγεσίας λόγω μειωμένου χρόνου που θα τους επέτρεπε να συνεισφέρουν με επάρκεια στο σχολείο σε διοικητικά καθήκοντα και της έλλειψης επαρκών πόρων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των επτά ετών παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση στο όραμα και τους στόχους του σχολείου συγκριτικά με τους νεότερους. Ενδιαφέρον είναι και το εύρημα της διαφοροποίησης σχετικά με τη συλλογική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, την κουλτούρα του σχολείου και τις πρακτικές ηγεσίας στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Οι επιπρόσθετες σπουδές δε διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ηγεσίας και οι εκπαιδευτικοί με θέσεις ηγεσίας δεσμεύονται περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν παρόμοιες θέσεις.

Η Christy (2008) πραγματοποίησε έρευνα στο Μιζούρι των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής με τίτλο: «*A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools*» σε 181 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 121 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές της καταναμημένης ηγεσίας και τη συσχέτιση των απαντήσεων των ερωτώμενων για τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου δεσμεύονταν πιο πολύ στο σχολικό όραμα, τη



σχολική κουλτούρα και τους στόχους του σχολείου και λιγότερο στη συλλογική ευθύνη με τις πρακτικές της ηγεσίας σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έδειξαν να δεσμεύονται πιο πολύ στη συλλογική ευθύνη και λιγότερο στους στόχους και στο όραμα του σχολείου.

Οι Vlachadi και Ferla (2013) σε έρευνα που έκαναν σε ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο: «*Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics*», σύμφωνα με τα αποτελέσματα η ηλικία και η διδακτική εμπειρία, επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και υπάρχει διαφορά στη δέσμευση ανάμεσα σε στελέχη εκπαίδευσης με ηγετικό ρόλο και τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέσεις ηγεσίας. Επίσης οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 26-35 είναι πιο αφοσιωμένοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε θέση ηγεσίας και πρακτικές σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των 36-45 ετών και 46-54 ετών. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και ως προς το όραμα και τους στόχους καθώς η ηλικιακή ομάδα των 26-35 ετών παρουσιάζει μεγαλύτερη δέσμευση σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών.

Οι Higgins et al. (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με τίτλο: «*The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning*», σε πολύ μεγάλη αστική περιοχή των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, σε 60 σχολεία εκ των οποίων το 33% ήταν Δημοτικά και το 67% Γυμνάσια και στην οποία συμμετείχαν 941 εκπαιδευτικοί, διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική ασφάλεια, τις καινοτομίες και τον ρόλο της ηγεσίας που ενισχύουν την οργανωσιακή μάθηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ψυχολογική ασφάλεια που νιώθουν με το να εκφράζουν τις απόψεις τους, τις διαφωνίες τους και τις προτάσεις τους, το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας, η προώθηση των καινοτομιών και η ηγεσία ενισχύουν την οργανωσιακή μάθηση του σχολείου και τη λειτουργία του ως οργανισμού μάθησης. Σε σχολεία με κουλτούρα οργανωσιακής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να νιώσουν ψυχολογική ασφάλεια, διάθεση για καινοτομίες με ηγεσία που στηρίζει τη μάθηση. Η κουλτούρα μάθησης, η ψυχολογική ασφάλεια, η τάση για καινοτομία, είναι προϋποθέσεις για την οργανωσιακή μάθηση του σχολείου και τη λειτουργία του ως οργανισμού μάθησης.

Οι Kurland et al. (2010) σε έρευνα που έκαναν με τίτλο: «*Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision* », σε 104 δημόσια δημοτικά



σχολεία στο Ισραήλ με δείγμα 1474 εκπαιδευτικών, διερεύνησαν: αν υπάρχει θετική σχέση του στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το όραμα του σχολείου και αρνητική σχέση της συναλλακτικής ηγεσίας με το σχολικό όραμα και τη σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τον οργανισμό μάθησης στο σχολείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, υπήρχε θετική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το σχολικό όραμα. Η ύπαρξη κοινού σχολικού οράματος που προωθεί η ηγεσία, δημιουργεί ενθουσιασμό, εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να εμπνεύσουν και να επικοινωνήσουν με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο το περιεχόμενο του οράματος και γίνει κατανοητό, έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σε δράση έχοντας την αίσθηση ενός σκοπού και ενός προσανατολισμού. Όταν οι ηγέτες από τη μία ξέρουν τι θέλουν, σύμφωνα με τις βασικές αξίες και της απαιτήσεις του σχολείου, το πού βρίσκεται και τι θέλει να κάνει το σχολείο (σχολικό όραμα), αλλά και μπορούν να ενθαρρύνουν, να σέβονται, να υποστηρίξουν και να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων ώστε συλλογικά να πετύχουν αυτό που θέλουν, δημιουργούν ενθουσιασμό στους εκπαιδευτικούς και μια δέσμευση για να το υλοποιήσουν. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε πως υπάρχει θετική σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Αντίθετα, η έρευνα έδειξε πως στις περιπτώσεις συναλλακτικών μορφών ηγεσίας δεν υπήρχε η δυνατότητα να επηρεάσουν ή να εμπνεύσουν ένα σχολικό όραμα και να δημιουργήσουν ένα σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερευνητών οι διευθυντές των σχολείων αντλούν το κύρος τους με την εκπλήρωση των συμβατικών τους υποχρεώσεων χρησιμοποιώντας συμβατικές ανταμοιβές ή ποινές που οδηγούν σε συμμόρφωση και όχι εθελοντική δέσμευση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες οργανισμού μάθησης. Η συμμόρφωση φαίνεται πως δεν αρκεί. Τέλος, το σχολικό όραμα είναι ένας από τους κρίκους μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν σε πιο σύνθετες διαδικασίες μάθησης λειτουργίας του σχολείου, στην αξιολόγηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και στη διαχείριση των πληροφοριών και της γνώσης, όταν οι διευθυντές προβάλλουν μια ξεκάθαρη κατεύθυνση, ενισχύουν και είναι αρωγοί στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ξέρουν να ακούν και να κατανοούν τους προβληματισμούς τους και έχουν την ικανότητα να εμπνέουν μέσα από το σεβασμό και την ισοτιμία.



Ο Celep (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησε με τίτλο: «*Organizational Learning: Perceptions of Teachers' in Turkey*», διερεύνησε τις οργανωσιακές εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές. Η έρευνα έγινε στο Konaklı της Τουρκίας και συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί από 10 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρχε μια διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή μάθηση η οποία ήταν πιο θετική σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η μορφή και ο τρόπος λειτουργίας της ηγεσίας επιδρούσαν διαφορετικά στις αντιλήψεις τους για την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία. Η υποστήριξη και η βοήθεια των διευθυντών στις καινοτομίες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρούσε θετικά στην οργανωσιακή μάθηση. Σημαντική θεωρούσαν την εκπαιδευτική τεχνολογία, τη συνεργασία, την επικοινωνία την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συλλογική μάθηση.

Οι Silins και Mulford (2002) διεξήγαγαν έρευνα με τίτλο: «*What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?*». Το δείγμα της έρευνας ήταν 2000 περίπου εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 50 σχολεία της Νότιας Αυστραλίας και της Τασμανίας στα πλαίσια ενός μεγάλου ερευνητικού προγράμματος με τίτλο: Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO), για τη διερεύνηση των αντιλήψεων που είχαν για τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης, μελέτησαν επτά διαστάσεις οι οποίες είχαν να κάνουν με την εξέταση του περιβάλλοντος, την ανάπτυξη κοινών στόχων, τη δημιουργία συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων, την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, την ανάληψη ρίσκων, την τακτική επανεξέταση των πτυχών που σχετίζονται και επηρεάζουν το έργο και τη λειτουργία του σχολείου και την ενίσχυση της αποτελεσματικής εργασίας παρέχοντας ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Από τα αποτελέσματα των απαντήσεων, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο με τέσσερις συντελεστές που σχετίζονταν με τον οργανισμό μάθησης: α) Την εμπιστοσύνη και το συνεργατικό κλίμα (συνεργασία εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε σημαντικές λήψεις αποφάσεων για την πολιτική του σχολείου, τον καθορισμό του οράματος και των στόχων του σχολείου, ειλικρινείς και ανοιχτές συζητήσεις με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανομένου και των γονέων β) Ανάληψη πρωτοβουλιών και κινδύνων (αφορούσε το προσωπικό που ήταν αρμόδιο να λαμβάνει αποφάσεις ελεύθερα και να αναλαμβάνει ρίσκα, την ενίσχυση πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, την προώθηση της έρευνας και του διαλόγου και την



υποστήριξη αλλαγών και καινοτομίας) γ) Κοινό όραμα και αποστολή (έχει να κάνει με την κουλτούρα του σχολείου, την ενθάρρυνση της κριτικής επανεξέτασης όλων των τρεχουσών πρακτικών και τη συνεχή μάθηση για βελτίωση, την ευθυγράμμιση του προγράμματος σπουδών με το όραμα και τους στόχους του σχολείου, τη διασύνδεση με άλλα σχολεία και επαγγελματικές ενώσεις για τη στήριξη της μάθησης) δ) Επαγγελματική ανάπτυξη (συμμετοχή του προσωπικού στην επαγγελματική εξέλιξη ως πηγή μάθησης, την καλλιέργεια, την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από ικανούς ηγέτες).

Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές των σχολείων αναγνώριζαν όλα τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τα οποία είχαν πολλά κοινά με τις σύγχρονες έννοιες της μάθησης και της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Έτσι αυτά τα χαρακτηριστικά και οι διαδικασίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μετασχηματισμό τους σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης.

Ο Dararat (2015) σε ποιοτική έρευνα που έκανε σε ιδιωτικό Πανεπιστήμιο (Rangsit Univueristy) στην Ταϊλάνδη με τίτλο: «*Organization devleopment toward Learning Organization in a private University*», σε 122 άτομα που ανήκαν στο Εκπαιδευτικό προσωπικό και σε 78 άτομα που ανήκαν στο Διοικητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου, στηριζόμενη στο θεωρητικό υπόβαθρο των πέντε υποσυστημάτων του Marquardt (1996) για τον οργανισμό μάθησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αν και σε κάποιους δείκτες είχε αδυναμίες, το Πανεπιστήμιο είχε υψηλό επίπεδο λειτουργίας ως οργανισμού μάθησης. Να τονιστεί ότι πριν την διαδικασία των συνεντεύξεων, αρχικά έγινε συλλογή δεδομένων με τη χρήση καταγραφής μέτρησης του προφίλ των οργανισμών μάθησης του Marquard (LOP). Ένδειξη ότι τα αποτελέσματα της έρευνας ενδεχομένως να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με την κατάλληλη προσαρμογή για τον εντοπισμό αδυναμιών λειτουργίας ως οργανισμού μάθησης και σε άλλους τύπους οργανισμών.

Ο Lee (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε δύο σχολεία μη κυβερνητικών οργανώσεων (ΜΚΟ) στην Καμπότζη το 2006 με τίτλο: «*What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes*», διερεύνησε τους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μολονότι ότι και στα δύο σχολεία



αντιμετώπιζαν προβλήματα ως προς τις υποδομές και την έλλειψη οικονομικών πόρων υπήρχαν διαφορές όσον αφορά τα κριτήρια και τους παράγοντες της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στο ένα σχολείο του Bassac εστίασαν κυρίως στις οικονομικές απολαβές και στην προσωρινότητα του επαγγέλματός τους δεδομένου ότι οι συνθήκες ήταν άσχημες και ασκούσαν συγκεντρωτική μορφή εξουσίας από τη Διεύθυνση όπου το μορφωτικό της επίπεδο ήταν χαμηλό. Αντίθετα στο σχολείο Naga αν και εδώ οι οικονομικές απολαβές έπαιζαν σημαντικό ρόλο ωστόσο υπήρχαν και άλλοι παράγοντες που επιδρούσαν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όπως οι ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η διοίκηση του σχολείου η οποία είχε περισσότερα τυπικά προσόντα και άφηνε περιθώρια ελευθερίας κινήσεων και επιλογών στους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με άλλα σχολεία και η ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς, οι συνθήκες εργασίας και διαβίωσης, η αίσθηση ενός σκοπού στη ζωής τους μέσα από τη δουλειά τους και οι προοπτικές εξέλιξης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η ικανοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο διοίκησης και τη λειτουργία του σχολείου με χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης.

Οι Chai et al. (2014) σε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο που έκαναν σε 19 σχολεία της Μαλαισίας σε 240 εκπαιδευτικούς με τίτλο: «*School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools*», διερεύνησαν την επίδραση και επιρροή του στυλ ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μετασηματιστική μορφή ηγεσίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί ενθουσιασμό και συνέργεια, αναλαμβάνει ρίσκα και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Συμβάλλει στη δημιουργία συναισθηματικής δέσμευσης και προσήλωσης των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και στη διάθεση να προσφέρουν όσο περισσότερο χρόνο μπορούν για το καλό του σχολείου. Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας συμβάλλει στη δέσμευση με βάση την αίσθηση του καθήκοντος και της υποχρέωσης, αλλά δε βοηθάει στην αίσθηση μιας δέσμευσης με συνέχεια με βάση τους στόχους και την προοπτική του σχολείου.

Οι Boreham και Reeves (2008) σε έρευνα που πραγματοποίησαν με τίτλο: «*Diagnosing and Supporting a Culture of Organizational Learning in Scottish schools*» σε 753 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Graigton της Σκωτίας διερεύνησαν το βαθμό υιοθέτησης οργανωσιακών χαρακτηριστικών μάθησης



σε 93 σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αν υπήρχαν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών και η έρευνα ως στοιχεία οργανωσιακής μάθησης, εξαρτώνται από την προϋπάρχουσα οργανωσιακή κουλτούρα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχαν την άποψη ότι τα σχολεία παρουσίαζαν οργανωσιακά χαρακτηριστικά μάθησης, υπήρχε ένα κοινό όραμα, ελευθερία κριτικής και ευθυγράμμιση της ηγεσίας με το κοινό όραμα. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριζαν σε μικρότερο βαθμό ότι τα σχολεία τους έχουν υιοθετήσει οργανωσιακές αλλαγές σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δεν είχαν ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων.

6.1.3. Η έρευνα του Joo Ho Park

Ο Park (2008) πραγματοποίησε έρευνα με τίτλο: «*Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis*», στη Μεγαλούπολη της Σεούλ στη Ν. Κορέα το σχολικό έτος 2005-2006. Στην έρευνα συμμετείχαν 976 εκπαιδευτικοί επαγγελματικών Λυκείων και Τεχνικών Σχολών πλήρους απασχόλησης με σκοπό, να διερευνήσει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης βασισμένα στις πέντε αρχές του Senge σε 17 Επαγγελματικά Λύκεια και Τεχνικές Σχολές, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και παράλληλα να αξιολογήσει το ερωτηματολόγιο (LOQS) που δημιούργησε για τις ανάγκες της έρευνας για το αν θα μπορούσε να αποτελέσει μοντέλο ερευνητικού εργαλείου έγκυρης καταμέτρησης και αποτύπωσης των οργανωσιακών στοιχείων μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου προέκυψε μέσα από τη βιβλιογραφία, τα ευρήματα άλλων ερευνών, την ενδελεχή μελέτη και τη βοήθεια του Jay W. Rojewski καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Γεωργίας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (Η.Π.Α.). Περιείχε 41 ερωτήσεις (δείκτες) που αντιστοιχούσαν στις πέντε αρχές οργανωσιακής μάθησης, το Κοινό όραμα, την Προσωπική Ικανότητα, την Ομαδική Μάθηση, τα Νοητικά Μοντέλα και τη Συστημική Σκέψη όπως είχαν οριστεί από τον Senge (1990) και οι απαντήσεις των ερωτώμενων δίνονταν στη βάση μιας πενταβάθμιας



κλίμακας Likert που επεκτείνεται από το 1 (Σχεδόν ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (Συχνά) έως το 5 (Σχεδόν πάντα).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίησή τους στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας SPSS 12.0. Το δείγμα της έρευνας ήταν 976 εκπαιδευτικοί και μοιράστηκε σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 488 εκπαιδευτικούς, όπου με βάση την κωδικοποίηση είχαν περιττό αριθμό και η δεύτερη ομάδα από τους 488 εκπαιδευτικούς που είχαν άρτιο αριθμό. Στην πρώτη ομάδα με τους 488 εκπαιδευτικούς έγινε Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση με τη μέθοδο Principal Axis Factoring και μέθοδο περιστροφής Promax ($Kappa = 5$) από την οποία προέκυψε ότι από τις 41 ερωτήσεις οι 35 είχαν υψηλότερο δείκτη εσωτερική συνοχής ($\alpha = ,954$) και τις υψηλότερες φορτώσεις που σχετίζονταν με την οργανωσιακή μάθηση.

Στη συνέχεια ακολούθησε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) με το πρόγραμμα LISREL 8.3 πάνω στη δεύτερη ομάδα με τους 488 εκπαιδευτικούς με βάση τις 35 πλέον μεταβλητές του ερωτηματολογίου που είχαν προκύψει από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των οποίων οι φορτώσεις ήταν από ,40 και άνω.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι υπήρχαν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου ως μοντέλου για την καταγραφή των χαρακτηριστικών της οργανωσιακής μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Από την άλλη τα ερευνητικά αποτελέσματα ενίσχυαν την άποψη ότι είναι εφικτή η εφαρμογή της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία και μάλιστα σε διαφορετικά πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα με ασιατική κουλτούρα σε σχέση με το υπόβαθρο του δυτικού πολιτισμού από το οποίο προέρχεται η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης του Senge.

Σύμφωνα όμως με τον Park (2008), σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, η εγκυρότητα μέτρησης της καταγραφής της οργανωσιακής μάθησης με βάση το ερευνητικό εργαλείο ως μοντέλου και η δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαίδευση των οργανωσιακών αρχών του Senge, αφορά το εσωτερικό περιβάλλον των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μονάδων της έρευνας και στηρίζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Χρειάζονται περαιτέρω έρευνες οι οποίες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και άλλους δείκτες και μεταβλητές που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές μονάδες σε επίπεδο μαθητών, επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού καθώς μεταβλητές που σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον οι οποίες προσδιορίζουν και επιδρούν στη λειτουργία των σχολείων ως μανθάνοντες οργανισμοί. Έρευνες που θα



μπορούσαν να επεκταθούν σε άλλες περιοχές της Νότιας Κορέας όπως και σε άλλες χώρες για την διερεύνηση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου ως μοντέλου καταγραφής της οργανωσιακής μάθησης και της δυνατότητας εφαρμογής της οργανωσιακής μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge (1990).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ίδιο ερωτηματολόγιο (LOQS) του Park χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα των Abbasi et al. (2012) με τίτλο: «*Learning organization discipline in Iranian higher education system*» σε 220 εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Tarbiat Modares (TMU) του Ιράν με σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού οργανωσιακής λειτουργίας και μάθησης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τις αντιλήψεις των Πανεπιστημιακών Εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge. Τα ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Πανεπιστημιακών Εκπαιδευτικών, έδειξαν ικανοποιητικά αποτελέσματα όσον αφορά την προσωπική ικανότητα και ανάπτυξη, τη συνεχή μάθηση, την ευθυγράμμισή τους με το κοινό όραμα και τους στόχους του Πανεπιστημίου, τα νοητικά μοντέλα και τη συστημική σκέψη. Όσον αφορά την ομαδική μάθηση το περιβάλλον του Πανεπιστημίου δεν ευνοούσε την ομαδική εργασία, την ανταλλαγή απόψεων, τη διεπιστημονική διδασκαλία και έρευνα ανάμεσα στα μέλη των διδασκόντων του Πανεπιστημίου.

Παρόμοια έρευνα με τίτλο: «*Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions: An Approach to Human Resource Development in Jordan*», με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (LOQS) του Park, έκανε και ο Khasawneh (2011) σε 202 πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς στο Πανεπιστήμιο Hashemite στην Ιορδανία. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της οργανωσιακής μάθησης, σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας με βάση τις αντιλήψεις των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), το εργασιακό περιβάλλον προωθεί την ομαδική εργασία με τη δυνατότητα ανοικτής και ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ τους με δέσμευση για συνεχή μάθηση, αξιολόγηση των ικανοτήτων τους και την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Υπάρχει ευθυγράμμιση του οράματός τους και των στόχων τους με το όραμα και τους στόχους του Πανεπιστημίου. Το πανεπιστημιακό περιβάλλον ευνοεί επίσης την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των μελών του ΔΕΠ, τη λειτουργία κοινότητα μάθησης καθώς και τη συνέργεια των μελών του ΔΕΠ με όρους συστημικής σκέψης. Ωστόσο δεν ευνοούνται τα νοητικά



μοντέλα, η επανεξέταση δηλαδή των πεποιθήσεων που έχουν και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν.

Συνοψίζοντας, με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών στην Ελλάδα και το Διεθνή χώρο προέκυψαν τα εξής:

α) Οι περισσότερες έρευνες για τη διερεύνηση οργανωσιακών χαρακτηριστικών λειτουργίας των οργανισμών έχουν γίνει στο χώρο των επιχειρήσεων και λιγότερες στον χώρο της εκπαίδευσης και οι περισσότερες από αυτές σε ξένες χώρες, κυρίως στην Αμερική, την Αγγλία, την Αυστραλία, το Ισραήλ, τη Νότια Κορέα και τη Μαλαισία. Στην Ελλάδα το δείγμα των ερευνών είναι ακόμα μικρότερο και εντοπίζεται κυρίως στις μεταπτυχιακές έρευνες για την εκπόνηση των διπλωματικών εργασιών κατά την τελευταία πενταετία με εξαίρεση ίσως τις έρευνες των Βύσσα & Γεωργαντά (2009) ενώ ελάχιστες έρευνες υπάρχουν στο επίπεδο των διδακτορικών διατριβών (Δεκούλου, 2012· Μπινιάρη, 2012· Νομικού, 2017· Στραβάκου, 2002).

β) Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της εκπαίδευσης για τη διερεύνηση οργανωσιακών χαρακτηριστικών στα σχολεία στηρίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο και τα ερευνητικά εργαλεία κυρίως των) των Burgoyne και Boydell's (1991), του Marquardt's (1996), του Pedler (1991) και των Watkins και Marsick (1993. Ωστόσο, έρευνες για τη διερεύνηση της οργανωσιακής μάθησης βασισμένες στο ερευνητικό εργαλείο (LOQS) του Park που είναι προσαρμοσμένο πάνω στα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις αρχές του Senge για εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εκτός της έρευνας του Park (2008), πιθανολογείται ότι είναι μόνο αυτές οι δύο που προαναφέρθηκαν, η μία των Abbasi et al. (2012) στο Ιράν και η άλλη του Khasawneh (2011) στην Ιορδανία σε μέλη του ΔΕΠ στο Πανεπιστήμιο.



ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας

Το σχολείο του μέλλοντος φαίνεται να οδεύει προς ένα οργανισμό που μαθαίνει. Σε σχολεία της Ολλανδίας έχουν ήδη ξεκινήσει προσπάθειες λειτουργίας στηριζόμενα στις αρχές της οργανωσιακής μάθησης ενώ έχει υποστηριχθεί από πολλούς θεωρητικούς η ανάγκη μετασχηματισμού τους σε μαθησιακούς οργανισμούς (Argyris και Schön, 1978· Popper και Lipshitz, 2000· Senge, 1990· Smith, 2012). Η υιοθέτηση όμως από τα σχολεία παραμένει το ζητούμενο. Έννοιες, όπως κοινοί στόχοι, ομάδες εργασίας, δέσμευση, συνεχής μάθηση και βελτίωση, αλλαγή κουλτούρας, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελεσματική ηγεσία σε μεγάλο βαθμό δεν έχουν ενταχθεί στις δομές και στις λειτουργίες των σχολικών μονάδων. Μολονότι η εφαρμογή της οργανωσιακής μάθησης στο χώρο των σχολείων είναι σχετικά πρόσφατη και υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία πάνω σε αυτό το θέμα, ωστόσο δεν υπάρχουν αρκετές εμπειρικές μελέτες και έρευνες στο διεθνή χώρο που να αποτυπώνουν τη σημερινή πραγματικότητα στα σχολεία και κυρίως πώς θα μπορούσε η οργανωσιακή μάθηση να υλοποιηθεί (Fullan, 2000· Silins et al., 2002). Στην Ελλάδα οι έρευνες είναι ακόμα λιγότερες (Αλτιντζής, 2014· Αποστολοπούλου, 2016· Βασιλειάδου και Διερωνίτου, 2014· Βύσσα, 2009· Γεωργαντά, 2009· Καλατζή, 2017· Παπαδόπουλος, 2017· Παπάζογλου, 2016 και Τάγαρη, 2017) οι οποίες εστιάζουν σε θέματα οργανωσιακής μάθησης και στο ρόλο της ηγεσίας για τον μετασχηματισμό των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε οργανισμούς μάθησης.

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας για το αν στα σχολεία τους έχουν υιοθετηθεί χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P. Senge και το ρόλο της ηγεσίας για το μετασχηματισμό των σχολείων καθώς δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο των ερευνών μέχρι τώρα.

Η παρούσα ποσοτική έρευνα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναμένεται να αναδείξει τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων και τις δυνατότητες που παρουσιάζουν σε μια διαδικασία αλλαγής για τον μετασχηματισμό τους σε μαθησιακούς οργανισμούς



καθώς και τον ρόλο της ηγεσίας με τις πρακτικές της που συμβάλλουν στη διαδικασία του μετασχηματισμού.

7.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως μαθάνοντες οργανισμοί σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης είναι:

- α) Να καταγράψει και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Διευθυντή σε σχέση με τις πρακτικές που συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης.
- β) Να αποτυπώσει το υπάρχον πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε σχέση με τις εφαρμοζόμενες πρακτικές, λειτουργίες και οργάνωσης για το αν και σε ποιο βαθμό παρουσιάζει οργανωσιακά χαρακτηριστικά μαθάνοντα οργανισμού.
- γ) Να διαπιστώσει ποιες από τις πρακτικές της ηγεσίας επηρεάζουν περισσότερο και ποιες σε μικρότερο βαθμό το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανωσιακή μάθηση.
- δ) Να εξετάσει τις πρακτικές ηγεσίας σε συνδυασμό με τις μεταβλητές ελέγχου (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές, εργασιακή σχέση, δυναμικότητα σχολικής μονάδας) για τη συμβολή τους στα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.
- ε) Να διερευνήσει τη δυνατότητα εφαρμογής της οργανωσιακής μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- στ) Να αξιολογήσει το ερευνητικό εργαλείο ως μοντέλο ερευνητικού εργαλείου για την καταγραφή των πέντε αρχών του οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τον Senge με βάση τα αποτελέσματα και τις αναλύσεις των ευρημάτων της έρευνας.



7.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Προς την κατεύθυνση επίτευξης του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας, τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η ηγεσία προάγει το μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης;
- Οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P.M. Senge με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι η σχέση και ο ρόλος της ηγεσίας στο μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μαθητικό οργανισμό;
- Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των πέντε αρχών που οδηγούν στη δημιουργία οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τον Senge, θα μπορούσε να αποτελέσει μοντέλο ερευνητικού εργαλείου μέτρησης για τη διερεύνηση των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης στην Ελλάδα;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 227 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν από τετραθέσια ως πολυθέσια δημόσια δημοτικά σχολεία στο Νομό Ηλείας. Η έρευνα διεξήχθη από τις 20 Απριλίου έως τις 30 Μαΐου 2018.

Το δείγμα που επιλέχθηκε έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικό με βάση κοινά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των ερωτώμενων προκειμένου τα όποια συμπεράσματα να ισχύουν για το σύνολο του πληθυσμού προέλευσης του δείγματος (Παπαναστασίου, 2005). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling). Έγινε χρήση πινάκων με βάση τις σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τα αρχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας (Δ/νση Π.Ε.Ηλείας) και αποδόθηκαν αριθμοί για κάθε σχολική μονάδα. Με αυτό τον τρόπο υπήρχαν οι ίδιες πιθανότητες εκπροσώπησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για να υπάρξει



η αντιπροσωπευτικότητα τους δείγματος του πληθυσμού αναφοράς της έρευνας (Creswell, 2011).

Για το σκοπό αυτής της μελέτης διανεμήθηκαν 294 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 229 με ρυθμό απάντησης (response rate), ενώ δύο (2) ερωτηματολόγια δεν συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική επεξεργασία διότι δεν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε τετραθέσια και άνω σχολεία, σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, ήταν 833. Επομένως, το δείγμα της έρευνας αντιπροσωπεύει το 27% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ηλείας ($227/833=0,27$).

8.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α) ως μέθοδος για τη συλλογή των στοιχείων. Πρόκειται για μια μέθοδο αυτοαναφοράς η οποία θεωρείται ως η καταλληλότερη για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν απόψεις, στάσεις πεποιθήσεις και αξίες. Σύμφωνα με τον Robson (2007), το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε μεγάλη κλίμακα για δειγματοληπτικές έρευνες από τους κοινωνικούς ερευνητές. Η χρήση του ερωτηματολογίου έχει αρκετά πλεονεκτήματα: α) Προσφέρει απλή προσέγγιση και αμεσότητα για τη μελέτη στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων, απόψεων β) Μπορεί να προσαρμοστεί για τη συλλογή πληροφοριών με τη δυνατότητα να γενικευθούν σχεδόν από κάθε ανθρώπινο πληθυσμό γ) Επιτρέπει τη συλλογή μεγάλων τυποποιημένων δεδομένων καθώς και τον έλεγχο και τη δυνατότητα ανάλυσης και από άλλους ερευνητές.

Κατά τη διανομή του προηγήθηκε προφορική και γραπτή ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τις λεπτομέρειες του μεταπτυχιακού προγράμματος για το οποίο διεξάγεται η έρευνα. Ζητήθηκε η εθελοντική συμπλήρωση και επιστροφή τους μετά από ένα χρονικό διάστημα 5 περίπου ημερών. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης ήταν οκτώ (8) περίπου λεπτά. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή με το στατιστικό πρόγραμμα SPSSv 25 και το πρόγραμμα μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων LISRELL 8.8., ενώ η καταγραφή των δεδομένων της έρευνας και η αναγωγή των



αποτελεσμάτων τους σε πίνακες δημιουργήθηκαν ώστε να γίνει πιο κατανοητό και ευκρινές το αποτέλεσμα.

8.3. Πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Η πιλοτική εφαρμογή συμβάλλει στη μεγαλύτερη αξιοπιστία, εγκυρότητα και πρακτικότητα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2008:439).

Για να λάβει την τελική του μορφή έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δείγμα επτά (7) εκπαιδευτικών (3% του συνολικού δείγματος) για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της διατύπωσης των ερωτήσεων, η σαφήνεια και το εύρος του, προκειμένου να γίνουν επιδιορθώσεις και εκ νέου επεξεργασία του ερωτηματολογίου αν κρινόταν απαραίτητο για να είναι σαφές, κατανοητό, ενδιαφέρον και να απαιτείται σχετικά σύντομος χρόνος κατά τη συμπλήρωσή του (Robson, 2007:302). Οι συμμετέχοντες στην πιλοτική εφαρμογή δε συμμετείχαν στην έρευνα με το οριστικοποιημένο ερωτηματολόγιο.

8.4. Ζητήματα δεοντολογίας

Κάθε ερωτηματολόγιο είχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που διασαφήνιζε στους ερωτώμενους ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απόρρητου των προσωπικών τους δεδομένων σύμφωνα με τη δεοντολογία διεξαγωγής ερευνών. Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα στα σχολεία ζητήθηκε έγκριση από τους/τις Διευθυντές/ντριες των σχολείων και από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) διατέθηκε στους συμμετέχοντες είτε δια ζώσης σε σχολεία που βρίσκονταν σχετικά κοντά στον ερευνητή είτε μέσω ταχυδρομείου για απομακρυσμένα σχολεία από τον ερευνητή, όπου σε κάθε φάκελο υπήρχε επισυναπτόμενος φάκελος με συμπληρωμένα τα στοιχεία αποστολής (Creswell, 2011:207). Δόθηκαν οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και υπήρχε η δυνατότητα για τυχόν διευκρινίσεις δια ζώσης ή μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας με email. Τηρήθηκαν τυποποιημένες διαδικασίες για την αποφυγή της μεροληψίας και την καταλληλότητα των δεδομένων για ανάλυση και σύγκριση (Creswell, 2011:207). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε οι αποκρινόμενοι να μπορούν να τις κατανοήσουν και να τις απαντήσουν σύμφωνα με τη μορφή που ζητούνταν από το ερωτηματολόγιο (Robson, 2007:285).



8.5. Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Α) δημιουργήθηκε αφού καθορίστηκαν οι πληροφορίες που πρέπει να συλλεχτούν με βάση τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε:

α) Το ερωτηματολόγιο των Kouzes και Posner (2002)–(Πίνακας 8.5.1., δεύτερη ενότητα-Παράρτημα Α) που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με τις συμπεριφορές και στάσεις της ηγεσίας των Διευθυντών/ντρίων και αν με τις πρακτικές που υιοθετούν, λειτουργούν ως μετασχηματιστική ηγεσία για τη δημιουργία ενός σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες με επιτυχία, είναι διεθνώς αναγνωρισμένο και σχετίζεται με τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leadership Inventory Practices, LPI) σε πέντε διαφορετικές περιοχές των πρακτικών ηγεσίας:

- ✓ Τη Διαμόρφωση σχεδίου (model the way).
- ✓ Την Έμπνευση κοινού οράματος (inspire a shared vision).
- ✓ Την Πρόκληση καινοτομιών (challenge the process).
- ✓ Την Ενεργοποίηση Συνεργατών (enable others to act).
- ✓ Την Ψυχική ενθάρρυνση (encourage the heart).

β) Το ερωτηματολόγιο (LOQS) του Park (2008) (Πίνακας 8.5.3., τρίτη ενότητα - Παράρτημα Α), το οποίο δημιούργησε και διαμόρφωσε για τις ανάγκες της έρευνας που διεξήγαγε (*Έρευνες στον Διεθνή χώρο – η έρευνα του Joo Ho Park*). Ο Joo Ho Park σήμερα είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Hanyang του τμήματος Επιστημών Αγωγής (Department of Education-Hanyang University) στη Σεούλ της Νότιας Κορέας.

Η χρήση του ερωτηματολογίου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε μετά από άδεια που δόθηκε από τον ίδιο τον κ. Joo Ho Park, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (Παράρτημα ΣΤ) για τη διερεύνηση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία βασισμένης στις πέντε αρχές του Senge, σύμφωνα τος απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Οι πέντε αρχές του Senge αφορούν:

- ✓ Το Κοινό Όραμα (Shared Vision).
- ✓ Την Προσωπική Ικανότητα (Personal Mastery).
- ✓ Τα Νοητικά Μοντέλα (Mental Models).
- ✓ Την Ομαδική Μάθηση (Team Learning).



- ✓ Τη Συστημική Σκέψη (Systems Thinking).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις ενότητες :

1. Πρώτη ενότητα: Περιλαμβάνει εννέα (9) ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν γενικές πληροφορίες που σχετίζονται με τα ατομικά, δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν, τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια στο σχολείο που υπηρετούσαν και τη δυναμικότητα της σχολικής μονάδας.

2. Δεύτερη ενότητα: Αποτελείται από 30 ερωτήσεις κλειστού χαρακτήρα (Πίνακας 8.5.1., δεύτερη ενότητα-Παράρτημα Α) για τη διερεύνηση του ρόλου του/της Διευθυντή/ντρια και τις πρακτικές ηγεσίας που συμβάλλουν στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθητών οργανισμό. Στη μέτρηση κάθε μίας από τις πέντε πρακτικές ηγεσίας, αντιστοιχούν έξι ερωτήσεις (Πίνακας 8.5.2.) οι οποίες μετρούν την κάθε μία από τις πέντε πρακτικές ηγεσίας. Οι απαντήσεις δίνονται από τους ερωτώμενους στη βάση μιας εξαβάθμιας κλίμακας Likert που επεκτείνεται από το 1 (Σχεδόν ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (Συχνά), 5 (Πολύ Συχνά) έως το 6 (Σχεδόν πάντα). Στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχει ομαδοποίηση των ερωτήσεων με βάση την περιοχή μέτρησης κάθε δείκτη για τις πρακτικές ηγεσίας. Στον Πίνακα 8.5.1. που ακολουθεί περιλαμβάνονται οι 30 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σύμφωνα με την αρχική μορφή τους και όπως μεταφράστηκε και διαμορφώθηκε από την Τάγαρη (2017). Οι ερωτήσεις, όπως δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο, είναι χωρίς κάποια ομαδοποίηση για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο προσανατολισμού της σκέψης μέσω καθοδήγησης των ερωτήσεων (Cohen et.al, 1994). Στον Πίνακα 8.5.2. υπάρχουν ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις πέντε πρακτικές της ηγεσίας.

Πίνακας 8.5.1. Ερωτηματολόγιο Kouzes & Posner

Kouzes & Posner (2002)	Τάγαρη (2017) και παρούσα έρευνα
1. Sets a personal example of what he/she expects of others.	1. Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους.
2. Talks about future trends that will influence how our work gets done.	2. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τα



	μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.
3. Seeks out challenging opportunities that test his/her own skills and abilities.	3. Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.
4. Develops cooperative relationships among the people he/she works with.	4. Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα.
5. Praises people for a job well done.	5. Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.
6. Spends time and energy making certain that the people he/she works with adhere to the principles and standards that we have agreed on.	6. Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.
7. Describes a compelling image of what our future could be like.	7. Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον.
8. Challenges people to try out new and innovative ways to do their work.	8. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.
9. Actively listens to diverse points of view.	9. Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.
10. Makes it a point to let people know about his/her confidence in their abilities.	10. Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.
11. Follows through on promises and commitments he/she makes.	11. Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει..
12. Appeals to others to share an exciting dream of the future.	12. Καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.
13. Searches outside the formal boundaries of his/her organization for innovative ways to improve what we do.	13. Αναζητά έξω από τα επίσημα θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για



	βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.
14. Treats others with dignity and respect.	14. Αντιμετωπίζει τη σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.
15. Makes sure that people are creatively rewarded for their contributions to the success of projects.	15. Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.
16. Asks for feedback on how his/her actions affect other people's performance.	16. Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν θετικά την απόδοση της σχολικής κοινότητας.
17. Shows others how their long term interests can be realized by enlisting in a common vision.	17. Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα.
18. Asks "What can we learn?" when things don't go as expected.	18. Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε και να βελτιώσουμε», όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται..
19. Supports the decisions that people make on their own.	19. Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.
20. Publicly recognizes people who exemplify commitment to shared values.	20. Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.
21. Builds consensus around a common set of values for running our organization.	21. Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.
22. Paints the "big picture" of what we aspire to accomplish.	22. Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.



23. Makes certain that we set achievable goals, make concrete plans, and establish measurable milestones for the projects and programs that we work on.	23. Θέτει για τη σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.
24. Gives people a great deal of freedom and choice in deciding how to do their work.	24. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία τους.
25. Finds ways to celebrate accomplishments.	25. Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.
26. Is clear about his/her philosophy of leadership.	26. Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.
27. Speaks with genuine conviction about the higher meaning and purpose of our work.	27. Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.
28. Experiments and takes risks, even when there is a chance of failure.	28. Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.
29. Ensures that people grow in their jobs by learning new skills and developing themselves.	29. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.
30. Gives the members of the team lots of appreciation and support for their contributions.	30. Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.



Πίνακας 8.5.2. Ερωτήσεις – Πρακτικές ηγεσίας (Kouzes & Posner)

Ερωτήσεις (Kouzes & Posner, 2002)	Πρακτικές Ηγεσίας (Kouzes & Posner, 2002)
11, 1, 6, 21, 26, 16	Διαμόρφωση σχεδίου (model the way)
2, 22, 27, 7, 17, 12	Έμπνευση κοινού οράματος (inspire a shared vision)
23, 3, 13, 18, 8, 28	Πρόκληση καινοτομιών (challenge the process)
14, 9, 4, 19, 24, 29	Ενεργοποίηση συνεργατών (enable others to act)
10, 5, 20, 30, 15, 25	Ψυχική ενθάρρυνση (encourage the heart)

3. Τρίτη ενότητα: Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (LOQS) του Park (2008), το οποίο αποτελείται από 35 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Πίνακας 8.5.3., τρίτη ενότητα-Παράρτημα Α) για τη διερεύνηση λειτουργίας των σχολείων σύμφωνα με τις πέντε (5) αρχές του οργανισμού μάθησης του P.M. Senge. Οι απαντήσεις δίνονται από τους ερωτώμενους στη βάση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert που επεκτείνεται από το 1 (Σχεδόν ποτέ), 2 (Σπάνια), 3 (Μερικές φορές), 4 (Συχνά) έως το 5 (Σχεδόν πάντα). Η μετάφραση του ερωτηματολογίου έγινε από τον ερευνητή και ακολούθησε έλεγχος από δύο καθηγήτριες της Αγγλικής Φιλολογίας για να εντοπιστούν τυχόν αστοχίες και να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις και βελτιώσεις όπου χρειάζονταν. Όπως και στο ερωτηματολόγιο της δεύτερης ενότητας (Πίνακας 8.5.3.) οι ερωτήσεις όπως δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι χωρίς ομαδοποίηση για αποφυγή τυχόν προσανατολισμού της σκέψης των συμμετεχόντων (Cohen et.al, 1994). Στον Πίνακα 8.5.4. υπάρχουν οι ομαδοποιήσεις των ερωτήσεων σύμφωνα με τις αντίστοιχες πέντε αρχές του Senge που διερευνήθηκαν.

Πίνακας 8.5.3. Ερωτηματολόγιο Joo Ho Park

Joo Ho Park (2008)	Μετάφραση
1. Teachers and staff together build the school's vision and goals.	1. Οι εκπαιδευτικοί μας δημιουργούν μαζί το όραμα και τους στόχους του σχολείου.
2. Teachers develop their personal goals to align with the whole school vision or goals.	2. Οι εκπαιδευτικοί μας αναπτύσσουν τους προσωπικούς τους στόχους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα ή τους στόχους του σχολείου.
3. Teachers are committed to a shared	3. Οι εκπαιδευτικοί μας δεσμεύονται για



vision for the future of school.	ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου.
4. Teachers align personal class or teaching goals with the school vision and goals.	4. Οι εκπαιδευτικοί μας ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους αρχές ή τους στόχους διδασκαλίας τους με το σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.
5. Teachers agree on the principles necessary to achieve the school vision.	5. Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν για τις αρχές που απαιτούνται για την επίτευξη του σχολικού οράματος.
6. Teachers feel comfortable in sharing ideas with other teachers about the school vision.	6. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται άνετα να μοιράζονται ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχολικό όραμα.
7. When changing educational practices, teachers consider the impact on the school vision and goals.	7. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο στο σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.
8. Teachers change their old teaching style or pattern to implement new and better approaches in educational practices.	8. Οι εκπαιδευτικοί μας αλλάζουν το παλιό τους στυλ διδασκαλίας ή πρότυπο για να εφαρμόσουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές.
9. Teachers actively explore assumptions and ideas with each other about educational practices.	9. Οι εκπαιδευτικοί μας διερευνούν ενεργά τις υποθέσεις και τις ιδέες μεταξύ τους σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές.
10. Teachers are highly aware of how their own beliefs and assumptions affect educational practices.	10. Οι εκπαιδευτικοί μας γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.
11. Teachers learn and change as a result of students' reactions during teaching.	11. Οι εκπαιδευτικοί μας μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των



	αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
12. Teachers often use the significant events of the school or classroom to think about their own beliefs about education.	12. Οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν συχνά τα σημαντικά γεγονότα του σχολείου ή της τάξης για να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση.
13. Teachers often reflect on assumptions about schooling activities with other teachers to ensure that they are in line with educational principles.	13. Οι εκπαιδευτικοί μας συχνά μοιράζονται τις σκέψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες σχολικής φοίτησης με άλλους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές.
14. Teachers at the school can effectively explain their own assumptions underlying their reasoning.	14. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις δικές τους υποθέσεις αναπτύσσοντας τη συλλογιστική τους.
15. Teachers inquire about the appropriateness of their own course or program with respect to the goals of schooling.	15. Οι εκπαιδευτικοί μας ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης.
16. Teachers continually work to clarify their professional goals at the school.	16. Οι εκπαιδευτικοί μας εργάζονται συνεχώς για να αποσαφηνίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους στο σχολείο.
17. Teachers engage in continuous learning and reflection activities as to achieve personal growth.	17. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε συνεχείς δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη.
18. Teachers view the current reality more clearly in terms of their career goals.	18. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιλαμβάνονται την τρέχουσα πραγματικότητα με



	σαφήνεια όσον αφορά τους στόχους της επαγγελματικής τους εξέλιξης.
19. At the school, our teachers continually learn to bridge the gap between their current reality and the desired future.	19. Στο σχολείο μας, οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μαθαίνουν να γεφυρώνουν το κενό μεταξύ της τρέχουσας πραγματικότητας και του επιθυμητού μέλλοντος.
20. Teachers strive to supplement their lack of skills and knowledge in their teaching and subject area.	20. Οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων στη διδασκαλία και στις θεματικές ενότητες.
21. Teachers have learning opportunities in their teaching or other professional work	21. Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ευκαιρίες μάθησης στη διδασκαλία ή σε άλλες επαγγελματικές εργασίες.
22. Teachers attentively link the current schooling with students' career pathways.	22. Οι εκπαιδευτικοί μας συνδέουν προσεκτικά την τρέχουσα εκπαίδευση με την μελλοντική προοπτική των μαθητών.
23. When dealing with school challenges, teachers consider the effect on students.	23. Όταν ασχολούνται με σχολικές προκλήσεις, και αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την επίδραση στους μαθητές.
24. When changing and creating school rules, teachers consider consistency with the policy of the governments and educational acts.	24. Κατά την αλλαγή και τη δημιουργία σχολικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και τις εκπαιδευτικές πράξεις.
25. When dealing with a student discipline problem, teachers consider the impact on other teachers.	25. Όταν οι εκπαιδευτικοί μας ασχολούνται με ένα πρόβλημα πειθαρχίας, και «αρνητικής» συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς



26. When changing educational practices, teachers consider the impact on their results to the inside and outside of the school.	26. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων τους στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του σχολείου.
27. When developing lesson plans, teachers consider the different needs and abilities of students.	27. Κατά την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.
28. At the school, our teachers regard educational issues as a continual process rather than with a snapshot or event.	28. Οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τους τα εκπαιδευτικά θέματα ως μια διαδικασία με συνέχεια και όχι σαν ένα στιγμιαίο γεγονός ή συμβάν.
29. Teachers share information across course subjects and grade levels with other colleagues.	29. Οι εκπαιδευτικοί μας μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης με άλλους συναδέλφους.
30. Teachers participate in open and honest conversations to share their best educational practices.	30. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές.
31. Teachers are treated equally in team or committee activities.	31. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιμετωπίζονται ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας
32. Teachers believe that sharing information or knowledge through team activities is useful for solving complex school problems.	32. Οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη για την επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων.



33. Teachers respect other colleague's ideas and opinions by viewing them from their colleague's perspective.	33. Οι εκπαιδευτικοί μας σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντάς τες από την πλευρά του συναδέλφου τους.
34. Teachers feel free to ask questions of other teachers or staff regardless of gender, age, and professional status at the school.	34. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το επαγγελματικό καθεστώς στο σχολείο.
35. At the school, group or team works are used in teacher professional development.	35. Στο σχολείο μας, οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 8.5.4. Ερωτήσεις – Αρχές οργανισμού μάθησης (Joo Ho Park)

Ερωτήσεις (Joo Ho Park (2008))	Οργανισμός μάθησης (Joo Ho Park (2008))
33, 5, 9, 13, 17, 21, 25	Κοινό όραμα
6, 2, 10, 14, 22, 18, 26, 30	Νοητικά μοντέλα
3, 11, 19, 27, 31, 34	Προσωπική ικανότητα
8, 4, 20, 16, 12, 24, 28	Ομαδική μάθηση
15, 1, 23, 7, 32, 29, 35	Συστημική σκέψη



8.6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητά τους και την ορθότητα των απαντήσεων. Ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS v25.0. (Statistical Package for Social Sciences) προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης το λογισμικό LISREL 8.8 (Linear Structural Relations) για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis – CFA).

Συγκριμένα με τη δημιουργία βάσης δεδομένων στο στατιστικό λογισμικό SPSS v25.0. κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις ενός ερωτώμενου ενώ κάθε στήλη της αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος (Cronbach's Alpha)–(Πίνακας 8.6.1.) της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας και φαινομενικής εγκυρότητας (Face validity) του ερωτηματολογίου καθώς για κάθε διάσταση είχαμε πάνω από τρεις ερωτήσεις (Eisinga et al., 2013) και τα ερωτήματα περιείχαν πάνω από δύο απαντήσεις (Cronbach, 1951:299). Στο ερωτηματολόγιο της Β Ενότητας (Παράρτημα Α) για κάθε ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η εξαβάθμια κλίμακα Likert και στο ερωτηματολόγιο της Γ Ενότητας (Παράρτημα Α), η πενταβάθμια κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις ταίριαζαν με τα χαρακτηριστικά ως προς τα οποία γίνονταν οι μετρήσεις οι οποίες βασιζόνταν στη γνώμη και άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα που δεν ήταν ειδήμονες σχετικά με το αντικείμενο το οποίο ήταν και αυτό σημαντικό καθώς στο ενδεχόμενο να μην θεωρηθεί έγκυρο, θα παρουσίαζαν μικρή ανταπόκριση στα ερωτήματα ή θα έδιναν απαντήσεις που θα ήταν απατηλές (Gignac, 2009: 23). Έγινε ξεχωριστός υπολογισμός για κάθε κλίμακα μέτρησης για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των επιμέρους διαστάσεων και των συνολικών δεικτών. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας των διαστάσεων ήταν πάνω από 0,70, ενώ οι συνολικοί δείκτες ήταν $\alpha = 0,970$ και $0,962$ και επέτρεπαν την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων (Beaman και Sponarski, 2016· Nunnaly και Bernstein, 1994· Pallant, 2005· Tavakol και Dennick, 2011· Vaske, 2016).



Πίνακας 8.6.1. Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)

	Διαστάσεις	Αριθμός Ερωτήσεων	Τιμή Cronbach's Alpha
Οι πρακτικές της ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μαθάνοντα οργανισμό.	Διαμόρφωση σχεδίου	6	0,858
	Έμπνευση κοινού οράματος	6	0,892
	Πρόκληση καινοτομιών	6	0,847
	Ενεργοποίηση συνεργατών	6	0,883
	Ψυχική ενθάρρυνση	6	0,899
Ρόλος Διευθυντή/ντριας	5	30	0,970
Η λειτουργία του σχολείου ως μαθάνων οργανισμός σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P. Senge.	Κοινό όραμα	7	0,893
	Νοητικά μοντέλα	8	0,887
	Προσωπική ικανότητα	6	0,844
	Συστημική Σκέψη	7	0,859
	Ομαδική μάθηση	7	0,889
Οργανισμός μάθησης	5	35	0,962

Ανάλογα με το είδος κάθε μεταβλητής ακολουθήθηκε διαφορετική στατιστική ανάλυση και επεξεργασία.

Για τις κατηγορικές μεταβλητές (φύλο, πρόσθετες σπουδές, εργασιακή σχέση-ιδιότητα, κλάδος εκπαιδευτικών και δυναμικότητα της σχολικής μονάδας) χρησιμοποιήθηκαν διαγράμματα (ραβδογράμματα) και η περιγραφική στατιστική (Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών).

Για τις αριθμητικές μεταβλητές (ηλικία, έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούσαν, συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια στο σχολείο που υπηρετούσαν, χρησιμοποιήθηκαν διαγράμματα (ραβδογράμματα) και η περιγραφική στατιστική (Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών).

Για τις ιεραρχικές μεταβλητές σχετικά με την κατάταξη με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές (πέντε αρχές οργανισμού μάθησης και πρακτικές ηγεσίας)



χρησιμοποιήθηκαν η περιγραφική στατιστική (Πίνακες συχνοτήτων –ποσοστών, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστο, ελάχιστο) και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (εξάρτηση) για τη διερεύνηση της συσχέτισης των πρακτικών ηγεσίας που αφορούν τον ρόλο του Διευθυντή συνδυαστικά με τις μεταβλητές ελέγχου (φύλο, ηλικία, εργασιακή σχέση, έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν, πρόσθετες σπουδές και δυναμικότητα σχολικής μονάδας) σε σχέση με τον Οργανισμό μάθησης για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Έπειτα έγινε:

α) Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση (βλ.ενότητα 8.10.) των δεδομένων (Exploratory Factor Analysis – EFA) για το Β μέρος του ερωτηματολογίου η οποία έγινε με το SPSS v25.0, για τη δομική εγκυρότητα σε σχέση με τις μεταβλητές των πέντε αρχών του Senge. Έγινε ανίχνευση των σχέσεων που μπορεί να υπήρχαν και που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ένα παραγοντικό μοντέλο ερμηνείας ή μια υπόθεση για περαιτέρω εργασία σύμφωνα με τις μετρήσεις για τον Οργανισμό Μάθησης (Δαφέρμος, 2013). Για την ανάλυση επιλέχθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis), γιατί αποτελεί μια πρακτική που συνηθίζεται για την περιγραφή της δομής ενός συνόλου (Jolliffe, 1986· Stevens, 2002· Tabachnick και Fidell, 1996) και υπάρχει η δυνατότητα για πιο ολοκληρωμένες αναλύσεις και ερμηνείες (Tabachnick και Fidell, 2007). Σχετικά με την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης έγινε έλεγχος τήρησης των προϋποθέσεων. Το δείγμα ήταν τυχαίο και το μέγεθός του ήταν ($N=227 > N=200$), άρα επαρκές με 35 ερωτήματα με 5 μεταβλητές, η μέτρηση των οποίων γίνονταν με την πενταβάθμια κλίμακα Likert). Έγινε έλεγχος της κανονικότητας, γραμμικότητας, απουσίας ακραίων τιμών, για ελλειπείς τιμές και τέστ σφαιρικότητας Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) - (Πίνακας Γ1-Παράρτημα Γ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πληρούνταν οι παραδοχές για την παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα για τη δειγματική επάρκεια των KMO είχαμε τιμή , 940 πολύ κοντά στην τιμή 1, πράγμα που δείχνει την ικανοποιητική γραμμική συσχέτιση των μεταβλητών. Ο έλεγχος της σφαιρικότητας (Bartlett Test), έδειξε θετικά αποτελέσματα ($\chi^2=5006,584$, $p < ,0001$). Ο υπολογισμός της παραγοντικής ανάλυσης έγινε στη μήτρα διασποράς και συνδιασποράς (covariance matrix) γιατί όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση παίρνουν τιμές από την ίδια πενταβάθμια κλίμακα Likert (Morrison, 1976). Παράλληλα επιλέχθηκε η μέθοδος της ορθογωνίας περιστροφής μέγιστης διακύμανσης (Varimax) – (Πίνακας 8.10.4.) για να



γίνει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η διασπορά στις φορτώσεις των μεταβλητών σε έναν παράγοντα. Για τη διαχείριση των ελλειπουσών τιμών έγινε η επιλογή της μεθόδου listwise γιατί είναι η συνήθης και οι άλλες δύο μέθοδοι (pairwise, replace with mean), ενδεχομένως να παρουσίαζαν πρόβλημα για την παραγοντική ανάλυση (Norusis, 2006). Για το παραγοντικό μοντέλο οι μεταβλητές για κάθε συστάδα που λήφθηκαν υπόψη είναι όσες οι φορτώσεις ήταν $50\% >$, για καλύτερο παραγοντικό μοντέλο ενώ κάθε παράγοντας είχε πάνω από 3 μεταβλητές (Schene et al., 1998). Θα μπορούσε να ληφθούν υπόψη και μεταβλητές με ποσοστό φόρτωσης $40\% >$ εφόσον το δείγμα ($N=227 > 200$) σύμφωνα με τους Hair et al. (1995). Μετά την παραγοντική ανάλυση ακολούθησε, έλεγχος εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων (Cronbach's Alpha)-(Πίνακας 8.10.5.).

Στο σημείο αυτό είναι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι υπάρχουν απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η παραγοντική ανάλυση μπορεί να οδηγήσει σε λάθος υποθέσεις και παραπληροφόρηση (Klime, 1998). Αρκετές φορές η παραγοντική ανάλυση στηρίζεται σε υποκειμενικά στοιχεία από τον ερευνητή καθώς μπορεί να προσδιορίζει τον αριθμό των παραγόντων χωρίς κάποια αντικειμενικά κριτήρια. Ελλοχεύει ο κίνδυνος διαφορετικών ερμηνειών από διάφορους επιστήμονες και στηρίζεται στην υποκειμενική ερμηνεία του κάθε ερευνητή με βάση τις δικές του απόψεις και αντιλήψεις (Johnson, 1998). Από την άλλη επειδή η παραγοντική ανάλυση μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους μεθόδους (Principal Axis Factoring, Alpha Factoring, image Factor Anaallysis, Unweighted Least Squares, Generalized Weighted Leasst Squares, Maximum Liikelihood Factor Extraction) μπορεί να δοθούν διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με την μέθοδο που θα επιλέξει ο ερευνητής (Steward, 1981). Ωστόσο παρά τα όποια μειονεκτήματα που μπορεί να παρουσιάζει η παραγοντική ανάλυση, δεν παύει να είναι ένα ισχυρό εργαλείο εφόσον τηρηθούν οι προϋποθέσεις επιστημονικής υλοποίησης (Kerlinger, 1986).

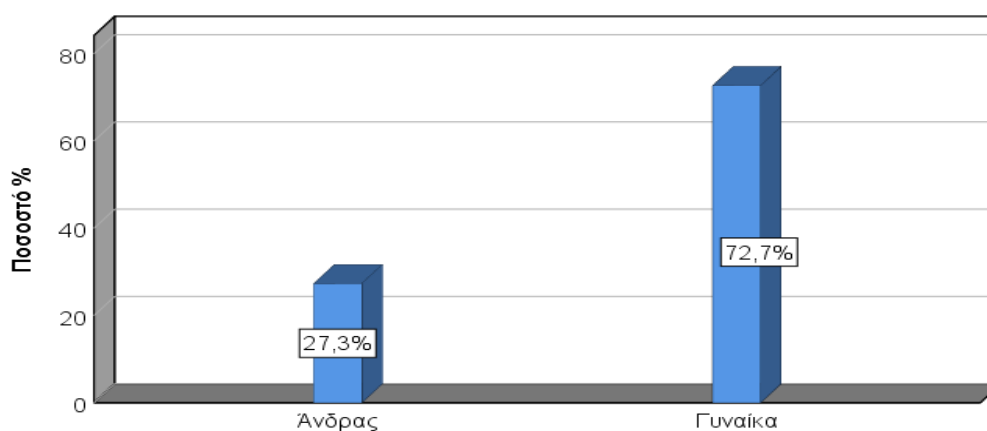
β) Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis – CFA) η οποία έγινε με το λογισμικό LISREL 8.8, χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος αξιολόγησης της παραγοντικής δομής και της καλής προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα.των αποτελεσμάτων της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (βλ.ενότητα 8.11.). Ως μέθοδος επιλέχθηκε η Μέγιστη Πιθανοφάνεια (Maximum Likelihood) για να υπολογιστούν τα στατιστικά μοντέλα και για τον αποκλεισμό τυχόν τιμών που ήταν απύσες (missing values) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος (Listwisw pairs deltion) μέσα από το πρόγραμμα του Lisrel 8.8 (Kamakura και Wagner, 2000).



Έγινε έλεγχος των αποτελεσμάτων με βάση τους δείκτες για να διαπιστωθεί η επάρκεια και η προσαρμογή στα δεδομένα.

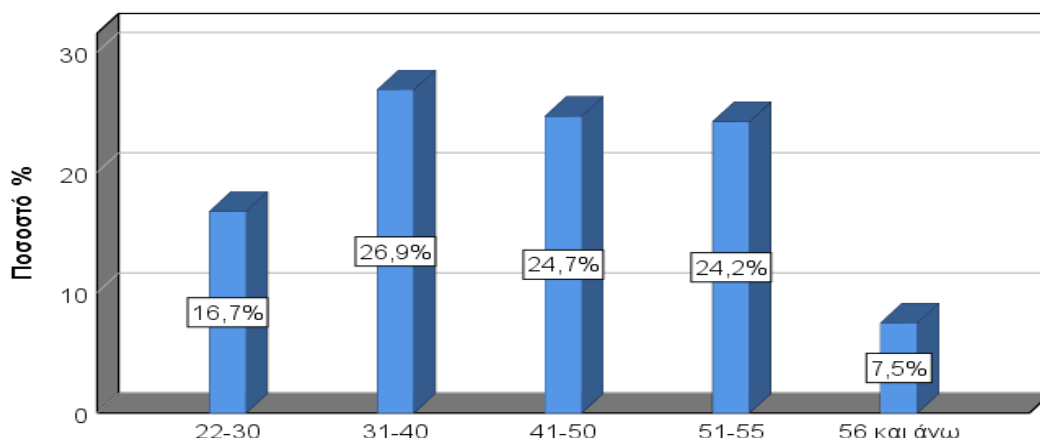
8.7. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί. Οι άνδρες ήταν σε ποσοστό 27,3% και οι γυναίκες σε ποσοστό 72,7%. Ο πληθυσμός του δείγματος είχε περισσότερες γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες (Διάγραμμα 8.7.1., Πίνακας Β1 -Παράρτημα Β).



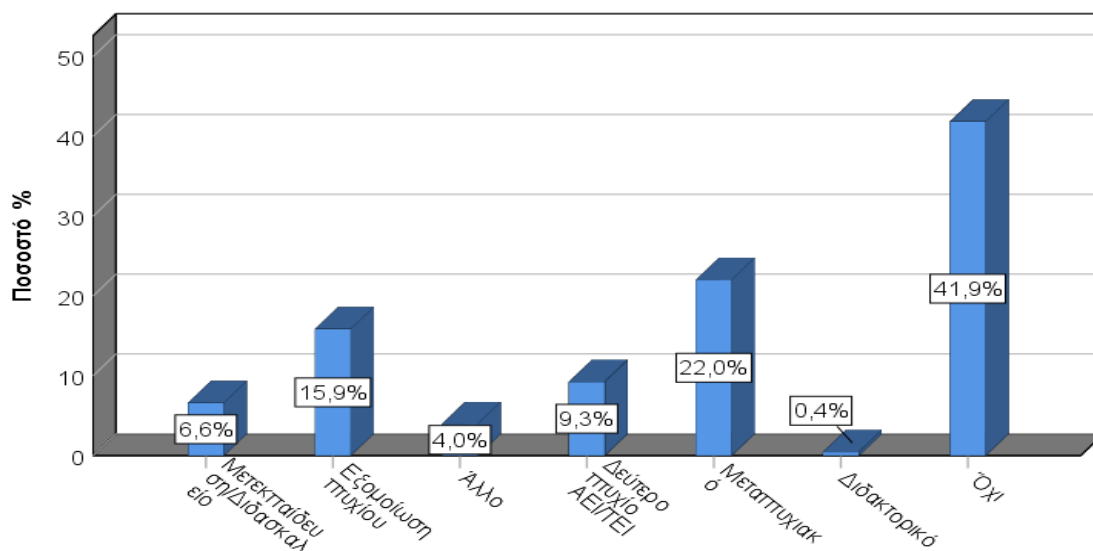
Διάγραμμα 8.7.1. Φύλο (N=227)

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 8.7. 2. όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων στην οποία βρίσκονταν, το μεγαλύτερο μέρος ήταν μεταξύ 31-40 ετών (26,9%), ακολουθεί η ηλικία μεταξύ 41-50 ετών (24,7%), σε μεγαλύτερη ηλικία 51-55 ετών (24,2%), με μικρότερα ποσοστά βρίσκονταν στην ηλικία μεταξύ των 22-30 ετών (16,7%) και τέλος στην ηλικία 56 ετών και άνω βρίσκονταν το 7,5%. Πιο αναλυτικά για τις ηλικιακές κατηγορίες των συμμετεχόντων (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β).



Διάγραμμα 8.7.2. Ηλικία (N=227)

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 8.7.3. το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων δεν είχε επιπλέον σπουδές (41,9%), ένα μικρότερο μέρος διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (22%), το 15,9% είχε πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου με τα Παιδαγωγικά τμήματα ως απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, το 9,3 % διέθετε και δεύτερο πτυχίο από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) ή Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι). Τέλος σε ακόμα μικρότερο ποσοστό (4%) είχε δηλώσει κάτι άλλο ως επιπλέον σπουδές, ενώ μόλις το 0,4 %, διέθετε διδακτορικό τίτλο σπουδών. Πιο αναλυτικά στοιχεία (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β).

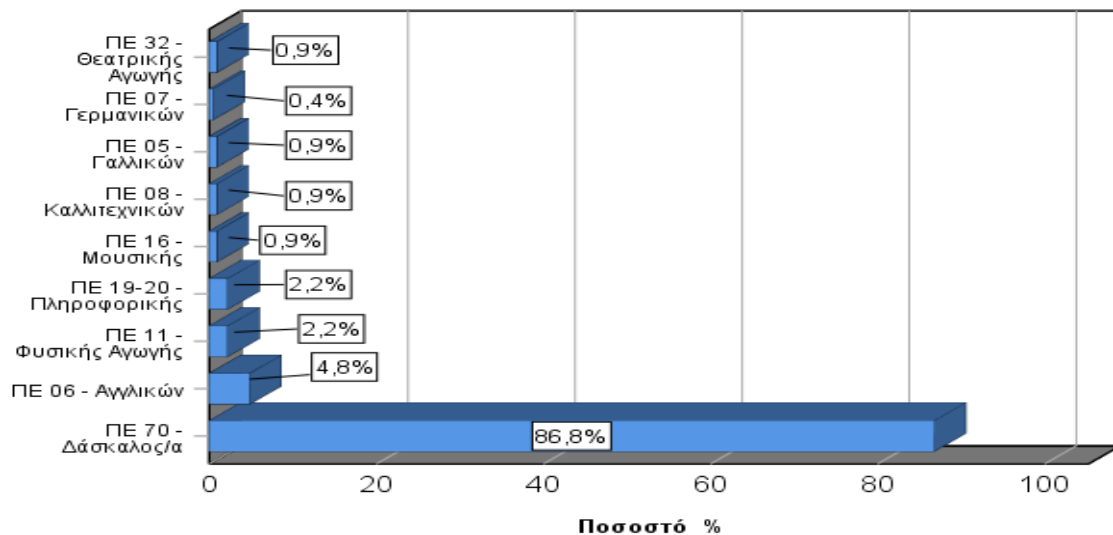


Διάγραμμα 8.7.3. Πρόσθετες σπουδές (N=227)

Σύμφωνα με το Διάγραμμα 8.7.4. το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 (Δάσκαλοι/ες) σε ποσοστό 86,8% ενώ σε αρκετά μικρότερα ποσοστά ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 06 (Αγγλικής Φιλολογίας), σε ποσοστό 4,8%, εκπαιδευτικοί ΠΕ 16

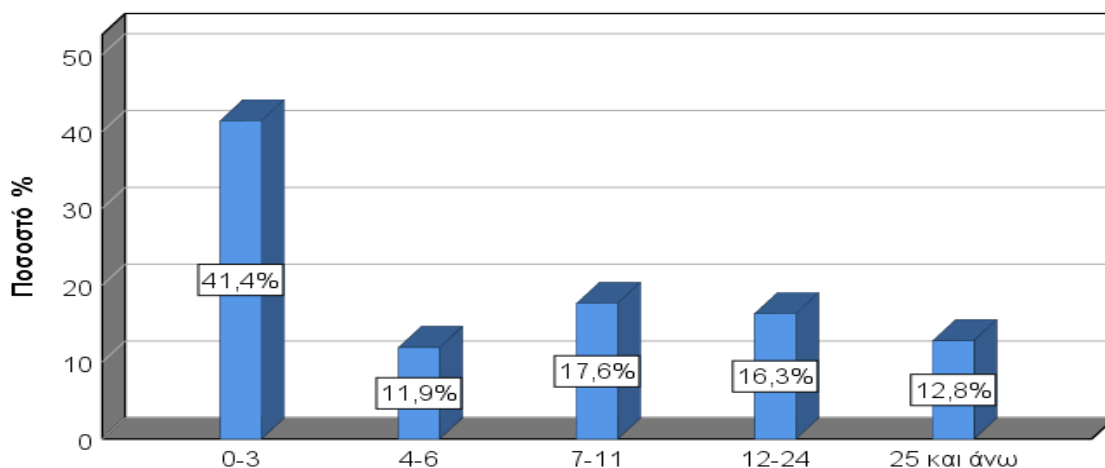


(Μουσικών Σπουδών) και ΠΕ 19-20 (Πληροφορικής) με παρόμοια ποσοστά (2,2%) και σε πολύ μικρότερα ποσοστά ήταν εκπαιδευτικοί άλλων κλάδων και ειδικοτήτων. Πιο αναλυτικά (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β).



Διάγραμμα 8.7.4. Κλάδοι και ειδικότητες των εκπαιδευτικών (N=227)

Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν (Διάγραμμα 8.7.5.) το μεγαλύτερο μέρος είχε λίγα έτη (μέχρι 3 έτη) σε ποσοστό 41,4%, σε μικρότερο ποσοστό (17,6%) από 7-11 έτη, σε παρόμοιο ποσοστό (16,3%) από 12-24 έτη, το 12,8% είχε 25 έτη και άνω, ενώ από 4-6 έτη υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετούσαν το 11,9%. Πιο αναλυτικά (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β).

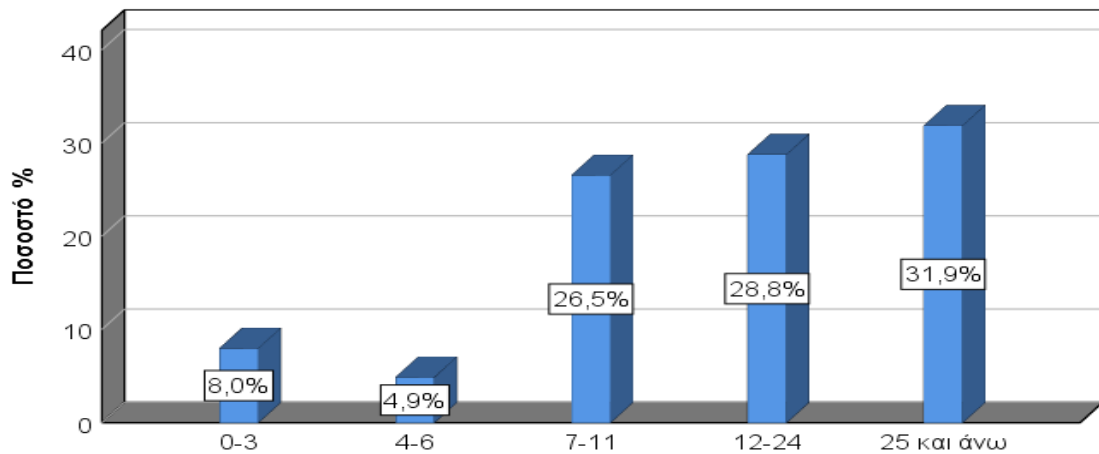


Διάγραμμα 8.7.5. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο τοποθέτησης (N=227)

Όπως διαπιστώνει κανείς από το Διάγραμμα 8.7.6. η συνολική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση, το μεγαλύτερο μέρος (31,9%) είχε 25 και άνω έτη, το

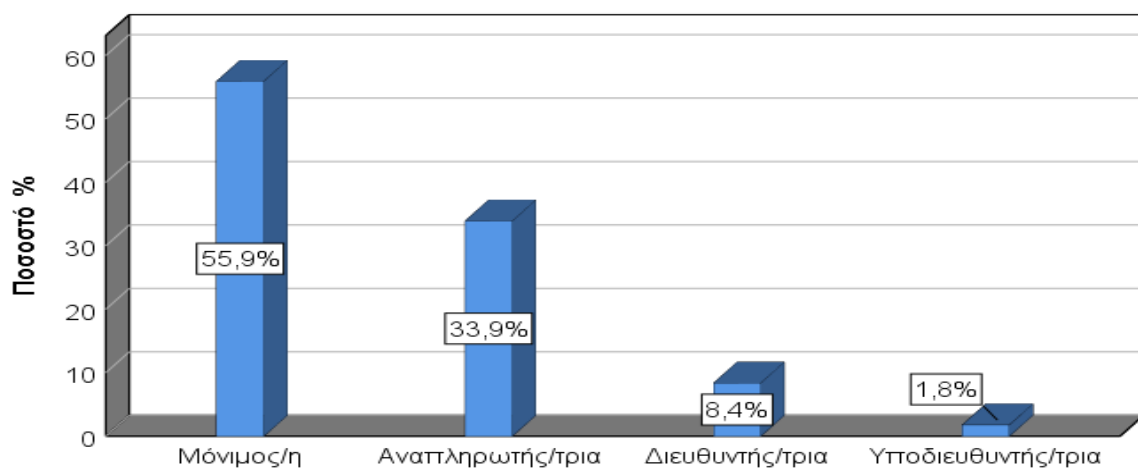


28,8% από 12-24 έτη, το 26,5% είχε από 7-11 έτη, ενώ ένα μικρότερο μέρος είχε μέχρι 3 έτη (8%) και από 4-6 έτη το 4,9%. Πιο αναλυτικά (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β).



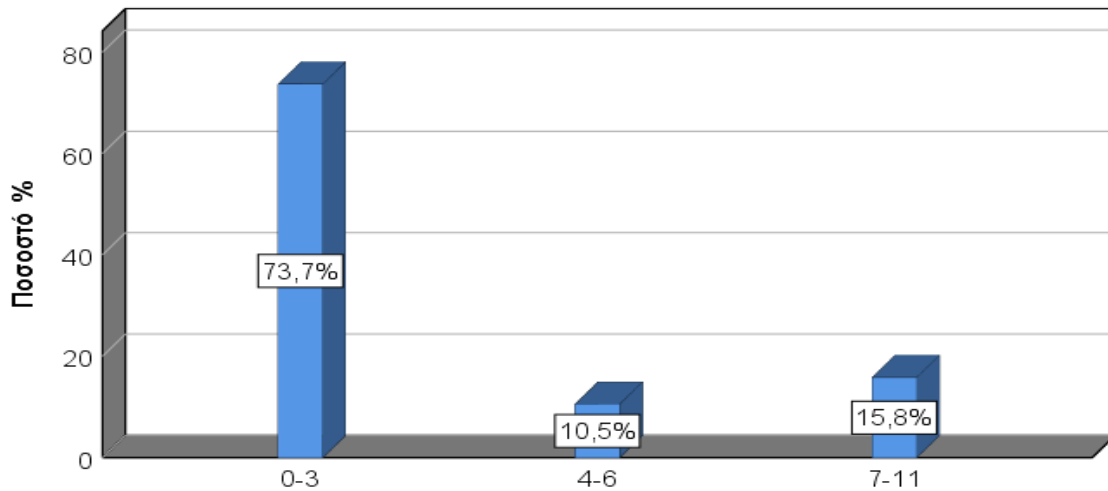
Διάγραμμα 8.7.6. Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (N=227)

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (Διάγραμμα 8.7.7.) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (55,9%), ενώ το 33,9%, αναπληρωτές. Στους μόνιμους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνυπολογιστούν και οι Διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 8,4% και οι Υποδιευθυντές/ντρίες σε ποσοστό 1,8%. Συνολικά, το 66,1% ήταν μόνιμοι. Πιο αναλυτικά (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β).



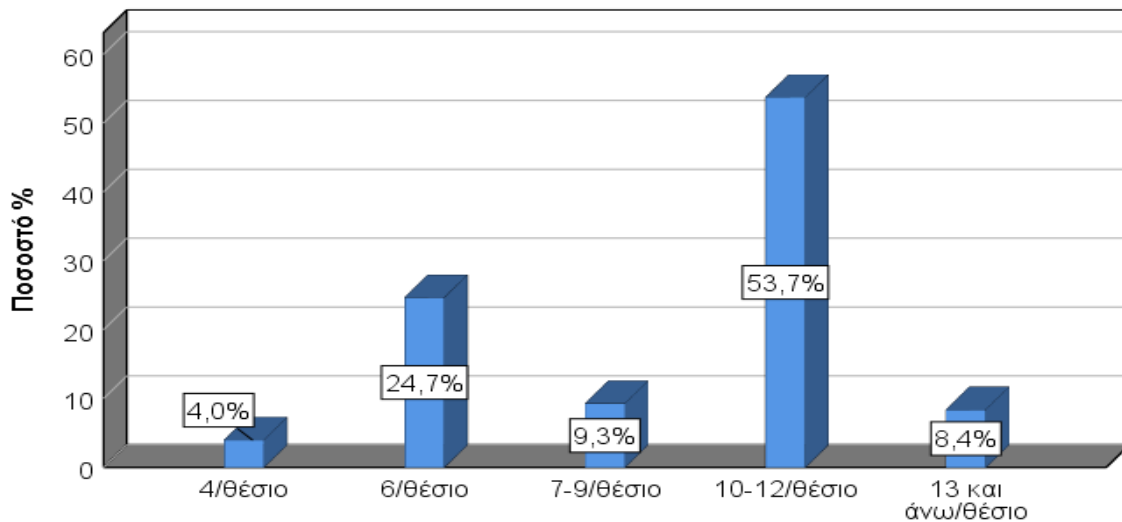
Διάγραμμα 8.7.7. Εργασιακή σχέση – Ιδιότητα (N=227)

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας για τον/τη Διευθυντή/ντρία στο σχολείο που υπηρετούσε από τους 19 συμμετέχοντες που κατείχαν θέση Διευθυντής/ντρίας (Διάγραμμα 8.7.8., Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β2) ενώ το μεγαλύτερο μέρος (73,7%) είχε μέχρι 3 έτη στο σχολείο όπου υπηρετούσε, το 15,8% είχε από 7-11 έτη, ενώ το 10,5% είχε από 4-6 έτη.



Διάγραμμα 8.7.8. Έτη υπηρεσίας Διευθυντή/ντριας (N=227)

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 8.8.9. τα σχολεία που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με βάση τη λειτουργικότητά τους στην πλειοψηφία τους ήταν σε 10-12/θέσια (53,7%), ένα μικρότερο μέρος, σε 6/θέσια (24,7%), σε 7/θέσια το 9,3%, το 8,4% υπηρετούσαν σε 13/θέσια και άνω και ένα μικρό μέρος σε 4/θέσια (4%). Πιο αναλυτικά (Πίνακας Β1 – Παράρτημα Β2).



Διάγραμμα 8.7.9. Δυναμικότητα σχολικών μονάδων (N=227)



8.8. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΗΓΗΣΙΑΣ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Πίνακας 8.8.1.), σχετικά με τη *διαμόρφωση σχεδίου* το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (59,5%) θεωρεί πως πολύ συχνά και σχεδόν πάντα ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να προβάλλει το όραμά του και να αποτελεί παράδειγμα με την προσωπική του συμβολή του τι περιμένει από τους άλλους. Επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει την άποψη πως πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (64,4%) θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για να εφαρμοστούν αρχές και πρότυπα που έχουν συνδιαμορφωθεί με την σχολική κοινότητα. Πολύ συχνά ή σχεδόν πάντα να είναι συνεπής σε ότι υπόσχεται και να δεσμεύεται μέσα από τις πράξεις εκτιμά το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (78,8%). Να αναζητά πολύ συχνά και σχεδόν πάντα, τρόπους και ευκαιρίες που θα βελτιώνουν τη σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τις απαντήσεις του μεγαλύτερου μέρους των ερωτώμενων (54,6%). Επίσης, η πλειονότητα των ερωτώμενων θεωρεί πως ο Διευθυντής/τρια θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (71%) να προάγει μια κουλτούρα συναίνεσης και δέσμευσης σε αποφάσεις και αρχές για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Μεγάλο είναι και το ποσοστό στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (68,2%) όπου ο Διευθυντής/ντρια θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα, να προβάλλει με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο το πλαίσιο αρχών και λειτουργίας της σχολικής μονάδας με βάση το μοντέλο ηγεσίας του.

Πίνακας 8.8.1. Διαμόρφωση Σχεδίου

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
1. Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους	0,4	1,8	13,7	24,7	41,9	17,6
6. Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.		3,1	8,4	24,2	38,8	25,6
11. Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις	0,4	1,8	5,7	13,2	36,1	42,7



δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει.					
16. Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν θετικά την απόδοση της σχολικής κοινότητας..	1,8	9,3	34,4	39,2	15,4
21. Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.	2,2	9,7	17,2	41,9	29,1
26. Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.	4,0	11,5	16,3	37,4	30,8

Σχετικά με την *έμπνευση του κοινού οράματος* (Πίνακας 8.8.2.), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν πως ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (66,6%), να μοιράζεται μαζί τους τις προσωπικές του πεποιθήσεις και απόψεις για τα μελλοντικά του σχέδια. Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό (61,3%) πως θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα να έχει όραμα και σχέδια για το μέλλον της σχολικής μονάδας. Το όραμα και τα σχέδια για το μέλλον, θα πρέπει να το μοιράζεται πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (58,6%) με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και της σχολικής κοινότητας συνολικά προκειμένου να το εκτιμήσουν και να συνεργαστούν μαζί του για το περιεχόμενο του οράματος και της μελλοντικής πορείας του οργανισμού. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων της έρευνας, έχει την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει συχνά, πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (76,7%) να προσπαθεί να τους πείσει με επιχειρήματα για τη συμμετοχή τους μέσω της δέσμευσης ότι η υλοποίηση των οραμάτων είναι η καλύτερη επιλογή που αφορά όλους καθώς το καλό της σχολικής μονάδας θα εμπεριέχει τη βελτίωση και της δικής τους θέσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Θα πρέπει να διαθέτει ενέργεια, συνέπεια και να επιδιώκει την ολοκλήρωση του οράματος πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (56,4%) σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Παράλληλα το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους θεωρεί πως πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (77%) ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να εκτιμά σε πολύ μεγάλο βαθμό την αξία του εκπαιδευτικού έργου.



Πίνακας 8.8.2. Έμπνευση Κοινού Οράματος

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
2. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.		3,5	7,9	22,0	41,0	25,6
7. Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον.	0,4	4,4	13,7	20,3	41,0	20,3
12. Καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.	0,4	5,3	11,9	23,8	38,8	19,8
17. Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα	0,9	5,3	17,2	26,9	37,9	11,9
22. Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	0,4	2,6	15,0	25,6	34,8	21,6
27. Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.		2,2	7,0	13,7	37,4	39,6

Αναφορικά με την πρόκληση των καινοτομιών (Πίνακας 8.8.3.) το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων εκτιμούν πως ο/ή Διευθυντής/ντρια, θα πρέπει συχνά (31,7%) ή πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (46,2%) να αναζητά ευκαιρίες και να μην εφησυχάζει προκειμένου να δείχνει στην πράξη τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Θα πρέπει επίσης να παροτρύνει και να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και καινοτομίες πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (60,3%) έχει την άποψη της πλειονότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του δείγματος. Ο/Η Διευθυντής/ντρια δεν θα πρέπει να κινείται μέσα στα



καθιερωμένα πρότυπα διαχείρισης και λειτουργίας του σχολείου, αλλά συχνά (25,6%) πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (48,4%) να αναζητά νέες μεθόδους για την εκπαιδευτική λειτουργία, έχουν την άποψη οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Επίσης, σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των συμμετεχόντων οι όποιες αποτυχίες υλοποίησης των στόχων θα πρέπει να είναι κίνητρο για τον/την Διευθυντή/ντρια και να ρωτάει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (56,8%) τι μπορούμε να μάθουμε από τις αποτυχίες και τι μπορούμε να κάνουμε για να τις ξεπεράσουμε. Οι στόχοι όμως που θα θέτει για τη σχολική μονάδα θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (64,7%) να είναι ρεαλιστικοί και εφικτοί θεωρεί η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Παράλληλα ο/η Διευθυντής/ντρια δεν θα πρέπει να φοβάται να ρισκάρει να δοκιμάζει συχνά (22%) πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (48%) νέες μεθόδους και πρακτικές ακόμα και με το ενδεχόμενο της αποτυχίας, εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Πίνακας 8.8.3. Πρόκληση Καινοτομιών

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
3. Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.	2,2	4,8	15,0	31,7	31,7	14,5
8. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.	0,9	4,0	14,5	20,3	39,6	20,7
13. Αναζητά έξω από τα επίσημα θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.	0,4	8,4	17,2	25,6	36,1	12,3
18. Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε και να βελτιώσουμε», όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται..	0,4	4,0	14,1	24,7	42,3	14,5



23. Θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.	0,4	1,3	8,4	25,1	37,4	27,3
28. Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.	0,4	11,9	17,6	22,0	31,7	16,3

Σχετικά με την *ενεργοποίηση των συνεργατών* (Πίνακας 8.8.4.) η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πως ο/ή Διευθυντής/ντρια πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (77,1%) θα πρέπει να καλλιεργεί σχέσεις συνεργατικού χαρακτήρα με τη σχολική κοινότητα και να αναπτύσσει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (67,4%) ενεργητική ακρόαση και να αντιμετωπίζει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (82%) τη σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών εκτιμά επίσης ότι ο/η Διευθυντής/ντρια πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (72,7%) θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός στις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και να δημιουργεί πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (72,6%) τις προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν σε κλίμα ελευθερίας να κάνουν τις επιλογές τους και να παίρνουν αποφάσεις που αφορά την εργασία τους. Επίσης η πλειονότητα του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντρια πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (71,4%) θα πρέπει να εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και να πιστεύει στη δυνατότητά τους να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Πίνακας 8.8.4. Ενεργοποίηση Συνεργατών

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
4. Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα.	0,4	1,8	6,2	14,5	31,3	45,8
9. Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.	0,4	3,1	8,8	20,3	36,1	31,3
14. Αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.	0,4	1,3	7,0	9,3	35,7	46,3



19. Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.	0,9	11,9	14,5	34,4	38,3
24. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία τους.	0,9	2,2	7,0	17,2	35,2
29. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.	2,2	10,6	15,9	40,1	31,3

Αναφορικά με την *ψυχική ενθάρρυνση* (Πίνακας 8.8.5.), το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα έχει την άποψη ότι ο/η Διευθυντής/ντρια πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (74,5) θα πρέπει να επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της και να εκφράζει δημόσια πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (71,8) την εμπιστοσύνη για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, με βάση την άποψη του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος, πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (72,2%) ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να επιβραβεύει ηθικά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμβάλλουν στη σχολική κοινότητα με καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούν. Σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (66,6%) ο/η Διευθυντής/ντρια, θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα να αναγνωρίζει δημόσια τους εκπαιδευτικούς που είναι προσηλωμένοι στις κοινές αξίες της σχολικής κοινότητας. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμά ότι ο/η Διευθυντής/ντρια πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (52%) θα πρέπει να βρίσκει τρόπους για να γιορτάζει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας. Επίσης το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων έχει την άποψη πως ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (74,4%) να εκφράζει την εκτίμησή του και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς που συμβάλλουν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.



Πίνακας 8.8.5. Ψυχική Ενθάρρυνση

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό	Ποσοστό
	%	%	%	%	%	%
5. Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.		2,2	10,6	12,8	32,6	41,9
10. Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας..	0,4	3,5	7,5	16,7	39,2	32,6
15. Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.	1,3	2,2	9,7	14,5	31,7	40,5
20. Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.	0,9	2,6	12,3	17,6	34,4	32,2
25. Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.	2,2	6,2	12,8	26,9	32,6	19,4
30. Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.		1,8	8,8	15,0	29,5	44,9

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8.8.6., οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν την άποψη ότι για το μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης ο/η Διευθυντής/ντρια διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Οι πλέον σημαντικές από τις πρακτικές της ηγεσίας που θεωρούν καθοριστικές είναι η *ψυχική ενθάρρυνση* (μ.τ. 4,9) και η *ενεργοποίηση των συνεργατών* (μ.τ. 5,0) όπου ο Διευθυντής θα πρέπει να συμβάλλει για να μετασχηματιστεί το σχολείο σε μανθάνοντα οργανισμό.



Πίνακας 8.8.6. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις πρακτικές ηγεσίας

Πρακτικές ηγεσίας	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Διαμόρφωση σχεδίου	227	3	6	4,8	,779
Έμπνευση κοινού οράματος	227	2	6	4,6	,870
Πρόκληση καινοτομιών	227	2	6	4,4	,856
Ενεργοποίηση συνεργατών	227	3	6	5,0	,831
Ψυχική ενθάρρυνση	227	2	6	4,9	,922
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΗΓΕΣΙΑΣ	227	2	6	4,7	,795

8.9. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΠΕΝΤΕ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ P.SENGE

Αναφορικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το κοινό όραμα (Πίνακας 8.9.1.), ένα υψηλό ποσοστό (82,4%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι στο σχολείο συχνά και σχεδόν πάντα δημιουργούν μαζί με τον/τη Διευθυντή/ντρια το όραμα και τους στόχους για το σχολείο. Σε υψηλό ποσοστό (70,1%) συχνά και σχεδόν πάντα οι προσωπικοί τους στόχοι εναρμονίζονται με τους στόχους και το όραμα για το σχολείο και για τα οποία δεσμεύονται (68,3%). Οι αρχές και ο τρόπος διδασκαλίας τους συμβαδίζουν με το σχολικό όραμα συχνά και σχεδόν πάντα (65,2%) και συμφωνούν σε υψηλό ποσοστό (69,2%) για τις αρχές οι οποίες είναι απαραίτητες για την επίτευξη του οράματος. Επίσης, σε υψηλό ποσοστό (73,6%) θεωρούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα επικρατεί κλίμα ελευθερίας και εξοικείωσης με τους συναδέλφους τους να μοιράζονται απόψεις και ιδέες, ενώ σε μεγάλο βαθμό (66,9%) όταν υιοθετούν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους συνυπολογίζουν την επίδραση στους στόχους και το όραμα του σχολείου.

Πίνακας 8.9.1. Κοινό Όραμα (ΚΟ)

Συχνότητα (N=227)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
33. Οι εκπαιδευτικοί μας δημιουργούν μαζί το όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,9	2,2	14,5	46,3	36,1
5. Οι εκπαιδευτικοί μας		2,6	27,3	52,0	18,1



αναπτύσσουν τους προσωπικούς τους στόχους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα ή τους στόχους του σχολείου					
9. Οι εκπαιδευτικοί μας δεσμεύονται για ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου.		8,8	22,9	45,8	22,5
13. Οι εκπαιδευτικοί μας ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους αρχές ή τους στόχους διδασκαλίας τους με το σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου	0,4	3,5	30,8	47,6	17,6
17. Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν για τις αρχές που απαιτούνται για την επίτευξη του σχολικού οράματος της σχολικής μονάδας.		4,0	26,9	47,6	21,6
21. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται άνετα να μοιράζονται ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχολικό όραμα.	0,4	7,0	18,9	45,8	27,8
25. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο στο σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.		2,2	30,8	43,6	23,3

Σχετικά με τα νοητικά μοντέλα (Πίνακας 8.9.2.), το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων (59%) εκτιμά πως οι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα, εφαρμόζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και διερευνούν τις απόψεις τους για τις νέες πρακτικές (61,7%). Σε υψηλά ποσοστά επίσης κυμαίνεται η άποψη των συμμετεχόντων (60,4%) ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν συχνά και σχεδόν πάντα τον τρόπο επίδρασης των πεποιθήσεών τους στις πρακτικές τους και αλλάζουν συχνά και σχεδόν πάντα τις πρακτικές τους με βάση τις αντιδράσεις των μαθητών (72,7%). Η πλειονότητα των ερωτώμενων (70,9%) έχει την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα, αναστοχάζονται στις πεποιθήσεις τους για την εκπαίδευση εξ αφορμής σημαντικών γεγονότων στο χώρο του σχολείου ή στην τάξη. Υψηλό ποσοστό (67,4%) των συμμετεχόντων εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα,



μοιράζονται σκέψεις και αντιλήψεις για δραστηριότητες της σχολικής ζωής με άλλους εκπαιδευτικούς για να βεβαιωθούν ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές. Σε μεγάλα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, θεωρούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα μπορούν να εξηγήσουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα για το σχολείο (67,4%) και ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης (55,5%).

Πίνακας 8.9.2. Νοητικά Μοντέλα (NM)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
2. Οι εκπαιδευτικοί μας αλλάζουν το παλιό τους στυλ διδασκαλίας ή πρότυπο για να εφαρμόσουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές.	1,3	7,9	31,7	48,0	11,0
6. Οι εκπαιδευτικοί μας διερευνούν ενεργά τις υποθέσεις και τις ιδέες μεταξύ τους σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές.	0,9	4,0	33,5	52,4	9,3
10. Οι εκπαιδευτικοί μας γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.		6,6	33,0	46,3	14,1
14. Οι εκπαιδευτικοί μας μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.		4,4	22,9	53,3	19,4
18. Οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν συχνά τα σημαντικά γεγονότα του σχολείου ή της τάξης για να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση.	1,3	3,1	24,7	48,9	22,0
22. Οι εκπαιδευτικοί μας συχνά μοιράζονται τις σκέψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες σχολικής φοίτησης με άλλους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές.		7,9	24,7	53,7	13,7



26. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις δικές τους υποθέσεις αναπτύσσοντας τη συλλογιστική του σχολείου.	3,5	29,1	52,9	14,5	
30. Οι εκπαιδευτικοί μας ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης.	1,8	10,6	32,2	48,0	7,5

Αναφορικά με την *προσωπική ικανότητα* (Πίνακας 8.9.3.) σε όλες τις ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων είχαν την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για να έχουν σαφείς επαγγελματικούς στόχους στο σχολείο (63,9%) συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για την προσωπική τους ανάπτυξη (57,7%) είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται με ξεκάθαρο τρόπο την υπάρχουσα πραγματικότητα και τους επαγγελματικούς τους στόχους (68,2%) να γεφυρώνουν το χάσμα που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που επιθυμούν για το μέλλον (60,8%) να συμπληρώσουν τυχόν ελλείψεις σε δεξιότητες και γνώσεις για την διδασκαλία τους (68,8%) και ότι έχουν δυνατότητες και ευκαιρίες για μάθηση στη διδασκαλία ή σε άλλες εργασίες (50,7%) ενώ το 47,1%, των εκπαιδευτικών σπάνια ή μερικές φορές έχουν αυτή την δυνατότητα και τις ευκαιρίες.

Πίνακας 8.9.3. Προσωπική Ικανότητα (ΠΙ)

Συχνότητα (N=227)	Σχεδόν ποτέ		Μερικές φορές		Σχεδόν πάντα	
	Σπάνια	Συχνά	Σπάνια	Συχνά	Σπάνια	Συχνά
Ερωτήσεις	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
3. Οι εκπαιδευτικοί μας εργάζονται συνεχώς για να αποσαφηνίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους στο σχολείο.	5,7	30,4	48,9	15,0		
11. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε συνεχείς δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη.	0,9	7,0	34,4	43,6	14,1	
19. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιλαμβάνονται την τρέχουσα πραγματικότητα με	0,4	4,8	26,4	51,5	16,7	



σαφήνεια όσον αφορά τους στόχους της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

27. Στο σχολείο μας, οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μαθαίνουν να γεφυρώνουν το κενό μεταξύ της τρέχουσας πραγματικότητας και του επιθυμητού μέλλοντος.	0,4	4,4	34,4	46,3	14,5
--	-----	-----	------	------	------

31. Οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων στη διδασκαλία και στις θεματικές ενότητες.	0,9	4,4	26,0	50,7	18,1
--	-----	-----	------	------	------

34. Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ευκαιρίες μάθησης στη διδασκαλία ή σε άλλες επαγγελματικές εργασίες.	2,2	8,8	38,3	41,0	9,7
---	-----	-----	------	------	-----

Σχετικά με την *ομαδική μάθηση* (Πίνακας 8.9.4.), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (59,5%) είχε την άποψη ότι συχνά και σχεδόν πάντα οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πληροφορίες για τα μαθήματα με άλλους συναδέλφους και συμμετέχουν συχνά και σχεδόν πάντα σε συζητήσεις για μοιραστούν ιδέες και απόψεις για θέματα διδασκαλίας και μάθησης (63%). Σε υψηλά ποσοστά οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι συχνά και σχεδόν πάντα (70,5) οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ισοτιμία και συχνά και σχεδόν πάντα (74,5%) θεωρούν ότι η ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών σε επίπεδο ομάδας βοηθάει στην επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων θεωρεί πως συχνά και σχεδόν πάντα στο σχολείο (73,2%) υπάρχει σεβασμός και ενσυναίσθηση στις απόψεις των άλλων εκπαιδευτικών και συχνά και σχεδόν πάντα υπάρχει η δυνατότητα για υποβολή ερωτήσεων μεταξύ των συναδέλφων σε κλίμα ελευθερίας (77,1%). Τέλος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα (52,9%) οι εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.



Πίνακας 8.9.4. Ομαδική Μάθηση (ΟΜ)

Συχνότητα (N=227) Ερωτήσεις	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
4. Οι εκπαιδευτικοί μας μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης με άλλους συναδέλφους.	0,4	6,2	33,9	43,6	15,9
8. Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές.	0,9	6,2	30,0	44,5	18,5
12. Οι εκπαιδευτικοί μας αντιμετωπίζονται ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας	0,9	4,4	24,2	42,3	28,2
16. Οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη για την επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων.		4,8	20,7	47,6	26,9
20. Οι εκπαιδευτικοί μας σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντάς τες από την πλευρά του συναδέλφου τους.	0,9	2,2	23,8	43,2	30,0
24. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το επαγγελματικό καθεστώς στο σχολείο.	0,4	2,6	19,8	38,3	38,8
28. Στο σχολείο μας, οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.	2,2	6,6	38,3	34,4	18,5

Ως προς τη *συστημική σκέψη* (Πίνακας 8.9.5.), το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει την άποψη ότι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα (62,2%) συνδέουν με προσοχή την τρέχουσα εκπαίδευση με τη μελλοντική προοπτική των μαθητών και συχνά και σχεδόν πάντα (75,8%) η ενασχόλησή τους με τις προκλήσεις και τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο



σχολείο γίνεται με γνώμονα την επίδρασή τους στους μαθητές. Σε υψηλό ποσοστό οι συμμετέχοντες εκτιμούν πως συχνά και σχεδόν πάντα (62,6%) οι εκπαιδευτικοί κατά τη δημιουργία ή τροποποίηση σχολικών κανόνων, εναρμονίζονται με το ισχύον νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πράξεις ενώ στην ενασχόλησή τους με θέματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τους τις τυχόν επιδράσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 58,1%. Υψηλά ποσοστά έχουμε και στις απαντήσεις των ερωτώμενων σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συχνά και σχεδόν πάντα λαμβάνουν υπόψη τους στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών, τις επιδράσεις στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (66,6%) υιοθετούν διαφοροποιημένη-συμπεριληπτική μορφή διδασκαλίας (81,5%) ενώ αντιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά θέματα ως συνέχεια και με προοπτική και όχι αποσπασματικά ή ως στιγμιαία συμβάντα (75,3%).

Πίνακας 8.9.5. Συστημική Σκέψη (ΣΣ)

Ερωτήσεις	Συχνότητα (N=227)	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
		Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %	Ποσοστό %
7. Οι εκπαιδευτικοί μας συνδέουν προσεκτικά την τρέχουσα εκπαίδευση με την μελλοντική προοπτική των μαθητών.		0,4	5,7	31,7	46,3	15,9
15. Όταν ασχολούνται με σχολικές προκλήσεις, και αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την επίδραση στους μαθητές.			3,1	21,1	48,0	27,8
23. Κατά την αλλαγή και τη δημιουργία σχολικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και τις εκπαιδευτικές πράξεις.		0,9	6,6	30,0	45,4	17,2
29. Όταν οι εκπαιδευτικοί μας ασχολούνται με ένα πρόβλημα πειθαρχίας, και «αρνητικής» συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς		2,2	7,9	31,7	39,6	18,5
32. Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των			4,4	29,1	44,1	22,5



αποτελεσμάτων τους στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του σχολείου.

35. Κατά την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.

	0,4	4,0	14,1	44,5	37,0
--	-----	-----	------	------	------

1. Οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τους τα εκπαιδευτικά θέματα ως μια διαδικασία με συνέχεια και όχι σαν ένα στιγμιαίο γεγονός ή συμβάν.

	0,4	2,6	21,6	42,3	33,0
--	-----	-----	------	------	------

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 8.9.6., η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται γύρω στο 4 για κάθε αρχή και συνολικά για τον οργανισμό μάθησης σύμφωνα με τον Senge. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει συχνά χαρακτηριστικά κοινού οράματος, νοητικών μοντέλων, προσωπικής ικανότητας, ομαδικής μάθησης και συστημικής σκέψης ενώ έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στα σχολεία οι αρχές της οργανωσιακής μάθησης δεδομένου ότι η κλίμακα Likert των απαντήσεων ήταν πενταβάθμια. Από τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης περισσότερο αναπτυγμένες είναι το κοινό όραμα με την ομαδική μάθηση και τη συστημική σκέψη.

Πίνακας 8.9.6. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις αρχές του Senge

Αρχές του Senge	Πλήθος	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Κοινό όραμα (ΚΟ)	227	2	5	3,9	,635
Νοητικά μοντέλα (ΝΜ)	227	2	5	3,7	,594
Προσωπική ικανότητα(ΠΙ)	227	1	5	3,7	,611
Ομαδική μάθηση (ΟΜ)	227	1	5	3,9	,667
Συστημική σκέψη (ΣΣ)	227	2	5	3,9	,620
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	227	2	5	3,8	,545



8.10. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΝΤΕ ΑΡΧΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ (ΕΦΑ)

8.10.1. Έλεγχος δειγματικής επάρκειας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (στατιστική επεξεργασία) έγινε αρχικά έλεγχος της δειγματικής επάρκειας των Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ), Πίνακας Γ1-Παράρτημα Γ. Σύμφωνα τώρα με τα στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής του Πίνακα 8.10.1. για τα 35 στοιχεία που συμμετέχουν στην ανάλυση, μας δείχνουν ότι οι μεταβλητές δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις όσον αφορά το μέσο όρο. Η μεταβλητή με το μικρότερο μέσο όρο είναι 21 ΠΙ=3,49 και με το μεγαλύτερο μέσο όρο 1 ΚΟ=4,15. Σύμφωνα με τη μέθοδο DeCarlo (1997) οι τιμές Skewness $< | 2,0 |$ και οι τιμές Kurtosis $< | 7 |$ επομένως έχουμε κανονική κατανομή (MacCallum, 1999).

Πίνακας 8.10.1. Ανάλυση ερωτημάτων (item analysis)

Item	Mean	SD	Skewness		Kurtosis	
			Statistic	Std.error	Statistic	Std.error
33.ΚΟ	4,15	,810	-,928	,162	1,210	,322
5. ΚΟ	3,85	,737	-,166	,162	-,337	,322
9. ΚΟ	3,82	,881	-,421	,162	-,468	,322
13. ΚΟ	3,78	,788	-,253	,162	-,036	,322
17. ΚΟ	3,87	,793	-,243	,162	-,455	,322
21. ΚΟ	3,93	,887	-,636	,162	-,023	,322
25. ΚΟ	3,88	,786	-,062	,162	-,809	,322
2. ΝΜ	3,59	,838	-,485	,162	,293	,322
6. ΝΜ	3,65	,739	-,469	,162	,775	,322
10. ΝΜ	3,68	,797	-,150	,162	-,408	,322
14. ΝΜ	3,88	,766	-,383	,162	-,070	,322
18. ΝΜ	3,87	,834	-,632	,162	,745	,322
22. ΝΜ	3,73	,794	-,442	,162	-,088	,322
26. ΝΜ	3,78	,730	-,192	,162	-,185	,322
30. ΝΜ	3,49	,849	-,557	,162	,218	,322
3. ΠΙ	3,73	,783	-,212	,162	-,320	,322



11. ΠΙ	3,63	,844	-,281	,162	-,033	,322
19. ΠΙ	3,79	,791	-,427	,162	,206	,322
27. ΠΙ	3,70	,786	-,188	,162	-,058	,322
31. ΠΙ	3,81	,813	-,526	,162	,479	,322
34. ΠΙ	3,47	,869	-,381	,162	,246	,322
7. ΣΣ	3,71	,816	-,267	,162	-,123	,322
15. ΣΣ	4,00	,784	-,396	,162	-,353	,322
24. ΣΣ	3,71	,858	-,387	,162	,002	,322
23. ΣΣ	3,64	,946	-,435	,162	-,021	,322
29. ΣΣ	3,85	,819	-,195	,162	-,613	,322
32. ΣΣ	4,14	,833	-,864	,162	,590	,322
35. ΣΣ	4,05	,832	-,556	,162	-,076	,322
4.ΟΜ	3,68	,829	-,197	,162	-,243	,322
8. ΟΜ	3,74	,863	-,379	,162	-,029	,322
12. ΟΜ	3,93	,882	-,556	,037	,037	,322
16. ΟΜ	3,96	,819	-,470	-,271	-,271	,322
20. ΟΜ	3,99	,841	-,568	,235	,235	,322
24. ΟΜ	4,12	,848	-,678	-,047	-,047	,322
28. ΟΜ	3,60	,937	-,271	-,077	-,077	,322

Σημείωση. ΚΟ = Κοινό όραμα, ΝΜ = Νοητικά μοντέλα, ΠΙ = Προσωπική ικανότητα,
ΟΜ= Ομαδική μάθηση, ΣΣ = Συστημική σκέψη

Σχετικά με τον Πίνακα 8.10.2. παρατηρούμε ότι υπάρχουν παραγοντικές διακυμάνσεις που έχουν μικρότερη συνεισφορά στο παραγοντικό μοντέλο όπως η 21 ΠΙ (communality= ,468), 15 ΝΜ (communality= ,477) ενώ άλλες έχουν μεγαλύτερη προσφορά όπως η 2 ΚΟ (communality= ,724), η 30 ΟΜ (communality= ,704). Ωστόσο τις διατηρούμε καθώς οι τιμές τους μπορεί να κυμαίνονται από 0 μέχρι 1.



Πίνακας 8.10.2. Έλεγχος κοινών παραγοντικών διακυμάνσεων

Item	Initial	Extraction	Item	Initial	Extraction
33.ΚΟ	1,000	,559	27. ΠΙ	1,000	,564
5. ΚΟ	1,000	,724	31. ΠΙ	1,000	,549
9. ΚΟ	1,000	,638	34. ΠΙ	1,000	,468
13. ΚΟ	1,000	,643	7. ΣΣ	1,000	,611
17. ΚΟ	1,000	,639	15. ΣΣ	1,000	,639
21. ΚΟ	1,000	,638	24. ΣΣ	1,000	,583
25. ΚΟ	1,000	,548	23. ΣΣ	1,000	,505
2. ΝΜ	1,000	,562	29. ΣΣ	1,000	,631
6. ΝΜ	1,000	,612	32. ΣΣ	1,000	,672
10. ΝΜ	1,000	,586	35. ΣΣ	1,000	,689
14. ΝΜ	1,000	,662	4.ΟΜ	1,000	,667
18. ΝΜ	1,000	,632	8. ΟΜ	1,000	,704
22. ΝΜ	1,000	,602	12. ΟΜ	1,000	,619
26. ΝΜ	1,000	,555	27. ΠΙ	1,000	,666
30. ΝΜ	1,000	,477	31. ΠΙ	1,000	,678
3. ΠΙ	1,000	,600	34. ΠΙ	1,000	,636
11. ΠΙ	1,000	,560	7. ΣΣ	1,000	,580
19. ΠΙ	1,000	,543			

Σημείωση. ΚΟ = Κοινό όραμα, ΝΜ = Νοητικά μοντέλα, ΠΙ = Προσωπική ικανότητα,
ΟΜ= Ομαδική μάθηση, ΣΣ = Συστημική σκέψη

8.10.2. Διασπορά του παραγοντικού μοντέλου

Το μοντέλο αποτελείται από πέντε (5) παράγοντες. Με την ανάλυση covariance matrix με βάση τα αποτελέσματα (Πίνακας Γ2 – Παράρτημα Γ), οι πέντε (5) παράγοντες μπορούσαν να ερμηνεύσουν το 60,26% > 50%, της συνολικής διασποράς του οργανισμού μάθησης μετά την περιστροφή (Rotation–Rescaled). Συγκεκριμένα ο πρώτος παράγοντας (F1) συμμετέχει με 17,42%, ο δεύτερος (F2) με 13, 85%, ο τρίτος (F3) με 11,94%, ο τέταρτος (F4) με 9,52% και ο πέμπτος παράγοντας (F5) με 7,52%. Οι παράγοντες ήταν σημαντικοί



γιατί οι ιδιοτιμές τους ξεπερνούσαν τη μονάδα (Kaizer, 1960, όπ. αναφέρεται Δαφέρμος, 2013). Είχαμε $F_1= 6,097$, $F_2= 4,850$, $F_3= 4,180$, $F_4 = 3,334$ και $F_5= 2,633$ (Πίνακας Γ2 – Παράρτημα Γ).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 8.10.4. της περιστροφής (Rotated Component Matrix) έχουμε τη διαμόρφωση του παραγοντικού μοντέλου σύμφωνα με τις φορτώσεις των μεταβλητών. Υπάρχουν 5 συστάδες μεταβλητών οι οποίες φορτώνουν αντίστοιχα σε 5 παράγοντες (Πίνακας 8.10.3.). Άλλες μεταβλητές φορτώνουν λιγότερο από 50% και άλλες φορτώνουν περισσότερο από 50%. Όπως είχαμε ήδη αναφέρει θα χρησιμοποιήσουμε τις μεταβλητές με φορτώσεις από 50% και άνω. Οι φορτώσεις κάτω από 40% δεν εμφανίστηκαν λόγω του περιορισμού που είχε τεθεί κατά την επεξεργασία της παραγοντικής ανάλυσης. Οι μεταβλητές της πρώτης συστάδας (ΚΟ33, ΚΟ5, ΚΟ9, ΚΟ13, ΚΟ17, ΚΟ21, ΚΟ25) φορτώνουν πάνω από 50% (64,7%, 73,2%, 73,3%, 68,6%, 67,6%, 60,6% και 52,7%) αντίστοιχα για κάθε μεταβλητή στον πρώτο παράγοντα F_1 ενώ οι άλλες μεταβλητές φορτώνουν λιγότερο από 50%. Στη δεύτερη συστάδα (ΟΜ4, ΟΜ8, ΟΜ12, ΟΜ16, ΟΜ20, ΟΜ24, ΟΜ28), έχουμε και εδώ υψηλές φορτώσεις (66,7%, 62,2%, 65,1%, 69,4%, 73,8%, 64,2% και 55,8%) αντίστοιχα για κάθε μεταβλητή στον παράγοντα F_2 . Στην τρίτη συστάδα (ΝΜ2, ΝΜ6, ΝΜ10, ΝΜ14, ΝΜ18) έχουμε υψηλές φορτώσεις (62,0%, 57,1%, 51,2%, 70,9%, και 66,9%) αντίστοιχα για κάθε μεταβλητή στον παράγοντα F_3 . Στην τέταρτη συστάδα (ΠΙ3, ΠΕ11, ΠΕ19, ΠΙ34) οι υψηλές φορτώσεις αντίστοιχα για κάθε μεταβλητή είναι (56,7%, 58,8%, 50,8% και 62,2%) στον παράγοντα F_4 . Στην πέμπτη συστάδα (ΣΣ7, ΣΣ15, ΣΣ24, ΣΣ29, ΣΣ32, ΣΣ35) έχουμε και εδώ υψηλές φορτώσεις (50,3%, 59,9%, 69,2%, 58,9%, 50,2% και 58,5%) αντίστοιχα για κάθε μεταβλητή στον παράγοντα F_5 . Οι μεταβλητές (ΝΜ22, ΝΜ26, ΝΜ30, ΠΙ27, ΠΙ31, ΣΣ23) δεν συμπεριλήφθηκαν στον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) είτε γιατί δεν εμφανίστηκαν λόγω του ορίου του 40% που είχε τεθεί. (Πίνακας 8.10.3.) είτε γιατί οι φορτώσεις δεν ήταν υψηλές, (< 50%) και δεν θα είχαν αξιόλογη συνεισφορά στο παραγοντικό μοντέλο.



Πίνακας 8.10.3. Rotated Component Matrix (μήτρα συνιστωσών)

Item	Content	Factor				
		1	2	3	4	5
33. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας δημιουργούν μαζί το όραμα και τους στόχους του σχολείου.	,647				
5. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας αναπτύσσουν τους προσωπικούς τους στόχους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα ή τους στόχους του σχολείου.	,732				
9. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας δεσμεύονται για ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου.	,733				
13. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους αρχές ή τους στόχους διδασκαλίας τους με το σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.	,686				
17. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν για τις αρχές που απαιτούνται για την επίτευξη του σχολικού οράματος.	,676				
21. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται άνετα να μοιράζονται ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχολικό όραμα.	,606				
25. ΚΟ	Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο στο σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.	,527				
2. ΝΜ	Οι εκπαιδευτικοί μας αλλάζουν το παλιό τους στυλ διδασκαλίας ή πρότυπο για να εφαρμόσουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές.			,620		
6. ΚΟ	Οι εκπαιδευτικοί μας διερευνούν ενεργά τις υποθέσεις και τις ιδέες μεταξύ τους σχετικά			,571		



NM	με εκπαιδευτικές πρακτικές.	
10.	Οι εκπαιδευτικοί μας γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.	,512
14.	Οι εκπαιδευτικοί μας μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	,709
18.	Οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν συχνά τα σημαντικά γεγονότα του σχολείου ή της τάξης για να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση.	,669
22.	Οι εκπαιδευτικοί μας συχνά μοιράζονται τις σκέψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες σχολικής φοίτησης με άλλους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές.	,466
26.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις δικές τους υποθέσεις αναπτύσσοντας τη συλλογιστική τους.	,444
30.	Οι εκπαιδευτικοί μας ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης.	450
3.	Οι εκπαιδευτικοί μας εργάζονται συνεχώς για να αποσαφηνίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους στο σχολείο.	,567
11.	Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε	,588



ΠΙ	συνεχείς δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη.	
19.	Οι εκπαιδευτικοί μας αντιλαμβάνονται την τρέχουσα πραγματικότητα με σαφήνεια όσον αφορά τους στόχους της επαγγελματικής τους εξέλιξης.	,508
27.	Στο σχολείο μας, οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μαθαίνουν να γεφυρώνουν το κενό μεταξύ της τρέχουσας πραγματικότητας και του επιθυμητού μέλλοντος.	,401
31.	Οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων στη διδασκαλία και στις θεματικές ενότητες.	,426
34.	Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ευκαιρίες μάθησης στη διδασκαλία ή σε άλλες επαγγελματικές εργασίες.	,622
7.	Οι εκπαιδευτικοί μας συνδέουν προσεκτικά την τρέχουσα εκπαίδευση με την μελλοντική προοπτική των μαθητών.	,503
15.	Όταν ασχολούνται με σχολικές προκλήσεις, και αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την επίδραση στους μαθητές.	,599
24.	Κατά την αλλαγή και τη δημιουργία σχολικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και τις εκπαιδευτικές πράξεις.	,692
23.	Όταν οι εκπαιδευτικοί μας ασχολούνται με ένα πρόβλημα πειθαρχίας, και «αρνητικής» συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις σε άλλους	,420



	εκπαιδευτικούς		
29.	Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών		
ΣΣ	πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων τους στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του σχολείου.		,589
32.	Κατά την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος, οι		
ΣΣ	εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.		,502
35.	Οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη		
ΣΣ	τους τα εκπαιδευτικά θέματα ως μια διαδικασία με συνέχεια και όχι σαν ένα στιγμιαίο γεγονός ή συμβάν.		,585
4.	Οι εκπαιδευτικοί μας μοιράζονται		
ΟΜ	πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης με άλλους συναδέλφους.	,667	
8.	Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε		
ΟΜ	ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές.	,622	
12.	Οι εκπαιδευτικοί μας αντιμετωπίζονται		
ΟΜ	ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας	,651	
16.	Οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν ότι η		
ΟΜ	ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη για την επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων.	,694	
20.	Οι εκπαιδευτικοί μας σέβονται τις ιδέες και		
ΟΜ	τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντάς τους από την πλευρά του συναδέλφου τους.	,738	



24. Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται
ΟΜ ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους
εκπαιδευτικούς ή προσωπικό του σχολείου
ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το
επαγγελματικό καθεστώς στο σχολείο. **,642**
28. Στο σχολείο μας, οι ομαδικές εργασίες των
ΟΜ εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην
επαγγελματική ανάπτυξη του
εκπαιδευτικού. **,558**

Σημείωση. ΚΟ = Κοινό όραμα, ΝΜ = Νοητικά μοντέλα, ΠΙ = Προσωπική ικανότητα,
ΟΜ= Ομαδική μάθηση, ΣΣ = Συστημική σκέψη

Πίνακας 8.10.4. Παράγοντες & Μεταβλητές

Αρχές του Senge	Παράγοντες	Μεταβλητές
Κοινό όραμα	F1	ΚΟ33, ΚΟ5, ΚΟ9, ΚΟ13, ΚΟ17, ΚΟ21, ΚΟ25
Ομαδική μάθηση	F2	ΟΜ4, ΟΜ8, ΟΜ12, ΟΜ16, ΟΜ20, ΟΜ24, ΟΜ28
Νοητικά Μοντέλα	F3	ΝΜ2, ΝΜ6, ΝΜ10, ΝΜ14, ΝΜ18
Προσωπική ικανότητα	F4	ΠΙ3, ΠΙ11, ΠΙ19, ΠΙ34
Συστημική Σκέψη	F5	ΣΣ7, ΣΣ15, ΣΣ24, ΣΣ29, ΣΣ32, ΣΣ35

Σημείωση. ΚΟ = Κοινό όραμα, ΝΜ = Νοητικά μοντέλα, ΠΙ = Προσωπική ικανότητα,
ΟΜ= Ομαδική μάθηση, ΣΣ = Συστημική σκέψη

8.10.3. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων

Μετά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες έγινε έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας στους παράγοντες (σε κάθε παράγοντα αντιστοιχούν ομαδοποιημένες μεταβλητές των πέντε αρχών του Senge για τον οργανισμό μάθησης (Πίνακας 8.10.5.). Ο συντελεστής Cronbach's Alpha αξιοπιστίας ήταν από (F4= ,776) και φτάνει ως (F1= ,893). Ο συντελεστής για το σύνολο των παραγόντων ήταν ,942. Με βάση τα αποτελέσματα δεν τίθεται θέμα αξιοπιστίας για κάθε έναν από τους παράγοντες και συνολικά για όλους τους παράγοντες.



Πίνακας 8.10.5. Συντελεστής αξιοπιστίας Παραγοντικής Ανάλυσης (Cronbach's Alpha)

	Παράγοντες	Μεταβλητές	Τιμή Cronbach's Alpha
1	Κοινό όραμα= F1 = (ΚΟ33, ΚΟ5, ΚΟ9, ΚΟ13, ΚΟ17, ΚΟ21, ΚΟ25)	7	,893
2	Ομαδική μάθηση = F2 = (ΟΜ4, ΟΜ8, ΟΜ12, ΟΜ16, ΟΜ20, ΟΜ24, ΟΜ28)	7	,889
3	Νοητικά Μοντέλα = F3 = (ΝΜ2, ΝΜ6, ΝΜ10, ΝΜ14, ΝΜ18)	5	,858
4	Προσωπική ικανότητα = F4 = (ΠΙ3, ΠΕ11, ΠΕ19, ΠΙ34)	4	,776
5	Συστημική Σκέψη = F5 = (ΣΣ7, ΣΣ15, ΣΣ24, ΣΣ29, ΣΣ32, ΣΣ35)	6	,852
6	F1+F2+F3+F4+F5	29	,942

Σημείωση. ΚΟ = Κοινό όραμα, ΝΜ = Νοητικά μοντέλα, ΠΙ = Προσωπική ικανότητα, ΟΜ= Ομαδική μάθηση, ΣΣ = Συστημική σκέψη

8.11. ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (CFA)

8.11.1. Φορτώσεις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Μετά τη Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση που έγινε, σύμφωνα με το μοντέλο έχουμε πέντε συνιστώσες και πάνω σε αυτό εφαρμόστηκε η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση με το πρόγραμμα LISREL 8.8. για να επιβεβαιωθεί αν είναι πραγματικά η δομή του ως Παραγοντικό Μοντέλο.

Αρχικά, έγιναν οι εκτιμήσεις των παραμέτρων (Πίνακας 8.11.1.) αν ήταν λογικές (Byrne, 1989·Mueller, 1996). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν υπήρχαν αρνητικές ενδείξεις και τα τυπικά σφάλματα κυμαίνονταν από ,02 μέχρι ,05 και όλες οι μήτρες διακύμανσης ήταν θετικές. Οι τιμές φόρτωσης ήταν σχετικά ικανοποιητικές και μόνο σε δύο μεταβλητές είχαμε φορτώσεις <,50. Οι τιμές συσχέτισης R^2 για τις 29 παρατηρούμενες μεταβλητές



κυμαίνονταν από ,48 μέχρι ,62. Οι τιμές φόρτωσης συνολικά για τους πέντε παράγοντες (λανθάνουσες μεταβλητές) ήταν υψηλότερες και όλες ήταν μεγαλύτερες από ,80. Οι τιμές συσχέτισης R^2 για τους πέντε παράγοντες (λανθάνουσες μεταβλητές) ήταν σε επίπεδα μεγαλύτερα από ,70.

Πίνακας 8.11.1. Φορτώσεις επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Factor	Item	Factor loading	t-value	Error variance (SE)	R ²
Κοινό Όραμα	33	,55	11,15	,32 (,034)	,49
	5	,57	13,55	,21 (,023)	,60
	9	,63	11,92	,39 (,040)	,50
	13	,60	13,23	,26 (,028)	,58
	17	,62	13,61	,25 (,027)	,61
	21	,67	12,99	,34 (,036)	,57
	25	,57	12,39	,29 (,030)	,53
Νοητικά Μοντέλα	2	,59	11,73	,35(,038)	,50
	6	,56	12,94	,23 (,025)	,58
	10	,59	12,61	,28 (,031)	,56
	14	,56	12,20	,28 (,030)	,53
	18	,63	12,92	,30 (,035)	,58
Προσωπική Ικανότητα	3	,61	13,10	,24 (,031)	,60
	11	,64	12,64	,30 (,038)	,57
	19	,63	13,49	,24(,028)	,63
	34	,51	6,92	,26 (,030)	,49
Συστημική Σκέψη	7	,60	13,20	,31 (,033)	,53
	15	,55	11,58	,28 (,030)	,49
	24	,48	8,21	,51 (,050)	,28
	29	,57	11,46	,34 (,036)	,49
	32	,65	13,45	,32 (,035)	,61
	35	,66	13,56	,30 (,033)	,62
Ομαδική Μάθηση	4	,63	13,17	,28 (,031)	,58



	8	,64	12,78	,32 (,034)	,56
	12	,65	12,67	,36 (,038)	,55
	16	,63	13,38	,27 (,030)	,60
	20	,65	13,36	,29 (,032)	,59
	24	,59	11,49	,38 (,039)	,48
	28	,61	10,53	,39 (0.042)	,51
Οργανισμός Μάθησης	KO	,87	10.07	,23 (,052)	,76
	NM	,88	10.46	,14 (,039)	,77
	ΠΙ	,85	11.09	,14 (,041)	,73
	OM	,86	10.45	,28 (,053)	,76
	ΣΣ	,83	11.33	,21 (,049)	,74

Σημείωση. KO = Κοινό όραμα, NM = Νοητικά μοντέλα, ΠΙ = Προσωπική ικανότητα,
OM= Ομαδική μάθηση, ΣΣ = Συστημική σκέψη

8.11.2. Δείκτες προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα

Στη συνέχεια της ανάλυσης με το LISREL 8.8. είχαμε τους δείκτες που αφορούσαν τη δομή, τις εξισώσεις και τους συντελεστές προσαρμογής.

Όπως διαπιστώνει κανείς από τον Πίνακα 8.11.2. και Πίνακα Δ1-Παράρτημα Δ, η τιμή του Chi-square (χ^2)= 619,99>1 είναι μεγάλη, άρα δεν έχουμε ένδειξη για καλή προσαρμογή. Σύμφωνα όμως με τους Medsker et al. (1994) δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για την ερμηνεία των τιμών χ^2 όπως επίσης ότι το στατιστικό κριτήριο χ^2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν το δείγμα είναι από 100 μέχρι 200. Στην παρούσα έρευνα το πλήθος του δείγματος ήταν 227>200. Από την άλλη $p= ,000 < ,05$ (5%) Chi-square (χ^2) ένδειξη ότι δεν υπάρχει καλή προσαρμογή. Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος που ήταν μεγαλύτερο από διακόσια (N= 227>200) σχετικά με το βαθμό ελευθερίας, έχουμε (Chi-Square /df) = 619,99/340 = 1,82 με αποδεκτή τιμή $\leq 1,96$ και αποτελεί πολύ καλή προσαρμογή (Tabachnik και Fidell, 2007). Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένοι ερευνητές (Kelloway, 1998 και Medsker et al., 1994) θεωρούν πως όταν η τιμή του $\chi^2 /df < 2$ τότε έχουμε μια πάρα πολύ καλή προσαρμογή. Ακόμα και οι τιμές ανάμεσα στο ($2 < \chi^2 /df < 5$) μπορούν να γίνουν αποδεκτές. Ο δείκτης Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) ήταν ,048 και είναι μια επιθυμητή τιμή και μας δείχνει μια καλή προσαρμογή αφού είναι $< ,08$ (Hu και Bentler, 1999) ή $< ,050$ (Sorbom και Joreskog, 1982). Η ρίζα των



μέσων τετραγώνων του σφάλματος εκτίμησης Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = ,060 με αποδεκτή τιμή $< 0,06$ (Hu και Bentler, 1999). Ωστόσο οι MacCallum et al. (1996) έχουν την άποψη πως τιμές για το δείκτη RMSEA από (,05 - ,08) γίνονται αποδεκτές. Έτσι η τιμή ,05 $<$,060 $<$,08 δείχνει μια σχετικά καλή προσαρμογή. Ο δείκτης προσαρμογής του βαθμού ελευθερίας Non Normed Fit Index (NNFI) ήταν ,98 ένδειξη καλής προσαρμογής. Ο διορθωμένος δείκτης καλής προσαρμογής Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)= ,80 με αποδεκτή τιμή $\geq 0,90$ (σχετικά καλή προσαρμογή). Ο περιγραφικός δείκτης προσαρμογής Normed Fit Index (NFI), ήταν ,96 με αποδεκτή τιμή $>$, 95 άρα είχαμε μια καλή προσαρμογή. Ο δείκτης Incremental Fit Index (IFI) ήταν ,98 που σημαίνει ότι το μοντέλο ήταν καλής προσαρμογής. Ο δείκτης Relative Fit Index (RFI) ήταν ,96 με τιμή $>$, 90 για ένα καλό και προσαρμοσμένο μοντέλο στα δεδομένα (Marsh et al., 1988). Ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής Comparative Fit Index (CFI)= ,98 με αποδεκτή τιμή $\geq 0,95$ είναι ενδεικτικός καλής προσαρμογής (Hu και Bentler, 1999). Ο δείκτης Goodness of Fit Index (GFI)= ,85 ο οποίος εξαρτάται από το μέγεθος τους δείγματος, κυμαίνεται ανάμεσα στο 0-1 και είναι σχετικά μια υψηλή τιμή. Σύμφωνα μάλιστα με τους Tanaka & Huba (1989) ο ρόλος του GFI για την πολλαπλή παλινδρόμηση είναι παρόμοιος με τον συντελεστή X^2 . Ο οικονομικός δείκτης καλής προσαρμογής (PGFI), ήταν ,70 με αποδεκτή τιμή (0-1) δείκτης καλής σχετικά προσαρμογή προσαρμογής. Ο δείκτης Akaike information Criterio (AIC), ήταν 751.99. Η τιμή του δείκτη που είναι λίγο μικρότερη από το Saturated AIC=812.00 αποτελεί δείγμα καλής προσαρμογής. Ο δείκτης Consistent Akaike Information Criterio (CAIC) είναι 1044.03 $<$ Saturated CAIC=2608.53 (Πίνακας Δ1 - Παράρτημα Δ) και αποτελεί ένδειξη καλής προσαρμογής του μοντέλου. Ο δείκτης Expected Cross-Validation Index (ECVI) ήταν 3.33 $<$ 3.59 (Joreskog και Sorbon, 1993) άρα έχουμε δείγμα καλής προσαρμογής στα δεδομένα. Επίσης το διάστημα εμπιστοσύνης είναι μικρό (3.04 $<$ ECVI $<$ 3,65 (Πίνακας Δ1 – Παράρτημα Δ) επομένως η τιμή του ECVI=3,33 του δείγματος πλησιάζει την αλήθεια καθώς αποτελεί ικανοποιητική προσέγγιση της τιμής στον πληθυσμό.

Με βάση την παρουσίαση των παραπάνω δεικτών σχετικά με το μοντέλο της παρούσας έρευνας μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι υπάρχει ένδειξη για ένα καλό παραγοντικό μοντέλο σχετικά με την προσαρμογή στα δεδομένα. Σύμφωνα με τους Tabachnik και Fidell (2007) ακόμα και στο ενδεχόμενο όπου τα αποτελέσματα στους δείκτες δεν είναι ικανοποιητικά, μεγάλη σπουδαιότητα έχουν οι δείκτες GFI και RMR. Οι Hu και Bentler



(1999) υποστηρίζουν πως μεγάλη σπουδαιότητα έχει αρχικά ο δείκτης SRMR και στη συνέχεια ο δείκτης CFA ή κάποιος παρόμοιος με αυτόν.

Πίνακας 8.11.2. Δείκτες προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα

Δείκτες προσαρμογής (Goodness-of-Fit)	Value
Chi-square (χ^2)	619,99*
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	,048
Root Mean Square Residual (RMR)	,033
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	,060
Non-Normed Fit Index (NNFI)	,98
Adjusted goodness of fit index (AGFI)	,80
Normed fit index (NFI)	,96
Incremental Fit Index (IFI)	,98
Relative Fit Index (RFI)	,96
Comparative Fit Index (CFI)	,98
Goodness of Fit Index (GFI)	,85
Parimony Goodness-of-Fit index (PGFI)	,70
Akaike informartion Criterio (AIC)	751.99
Consistent Akaike Information Criterio (CAIC)	1044.03
Expected Cross-Validation Index (ECVI)	3.33

Σημείωση. *df = 340, p value = ,00000

8.12. ΣΧΕΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΕΛΕΓΧΟΥ ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

Για την πραγματοποίηση της Πολλαπλής Παλινδρομικής Ανάλυσης προηγήθηκε έλεγχος των παραδοχών της παλινδρομικής ανάλυσης: της ανεξαρτησίας, της κανονικότητας, της γραμμικότητας, της ισότητας των διασπορών (ομοσκεδαστικότητα), της πολυσυγγραμικότητας, των ακραίων παρατηρήσεων(outliers) και των παρατηρήσεων επίδρασης (influential points) σε όλες τις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές σε όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και των πρακτικών ηγεσίας. Ενδεικτικά στο



Παράρτημα Ε – Παλινδρομική Ανάλυση, παρατίθενται Σχήματα (E1,E2,E3,E4,E5) και Πίνακες (E1,E2) από τον έλεγχο των παραδοχών της παλινδρομικής ανάλυσης των μεταβλητών του οργανισμού μάθησης και των πρακτικών ηγεσίας. Στη συνέχεια διερευνήθηκε η συσχέτιση των πρακτικών ηγεσίας που αφορούν το ρόλο του Διευθυντή συνδυαστικά με τις μεταβλητές ελέγχου (φύλο, ηλικία, εργασιακή σχέση, έτη υπηρεσίας στο σχολείου όπου υπηρετούσαν, πρόσθετες σπουδές και δυναμικότητα σχολικής μονάδας) σε σχέση με τον Οργανισμό μάθησης. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων παρακάτω από τις μεταβλητές ελέγχου μόνο οι μεταβλητές *Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείου όπου υπηρετείτε* και *Εργασιακή σχέση* είχαν θετική ή αρνητική συσχέτιση συνδυαστικά με τις Πρακτικές της Ηγεσίας με τον Οργανισμό Μάθησης.

8.12.1. Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8.12.1. η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης μας δείχνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου με τον οργανισμό μάθησης (Stand. Beta = ,609, $p < ,001$) και με όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Ο/Η Διευθυντής/ντρια παίζει θετικό ρόλο στη δημιουργία οργανισμού μάθησης. Από τις πέντε διαστάσεις, του οργανισμού μάθησης (αρχές Senge) αυτή που επηρεάζει περισσότερο είναι η δημιουργία κοινού οράματος (Stand. Beta = ,587, $p < ,001$) ενώ λιγότερο φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας (Stand. Beta = ,491, $p < ,001$). Σχετικά με τις μεταβλητές ελέγχου, φαίνεται πως η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν ως αναπληρωτές δεν ευνοεί τη δημιουργία οργανισμού μάθησης (Stand. Beta = -,170, $p < ,05$) ούτε την ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (Stand. Beta = -,153, $p < ,05$) την προσωπική ικανότητα (Stand. Beta = -,141, $p < ,05$) και τη συστημική σκέψη (Stand. Beta = -,187, $p < ,05$). Τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν ευνοούν τη δημιουργία κοινού οράματος (Stand. Beta = ,126, $p < ,05$) και την ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (Stand. Beta = ,132, $p < ,05$). Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας σε συνδυασμό με τις μεταβλητές ελέγχου ερμηνεύει το 38,8% της διακύμανσης σχετικά με τον οργανισμό μάθησης (Adjusted $R^2 = ,388$). Για τις πέντε διαστάσεις του οργανισμού μάθησης το ποσοστό ερμηνείας της διακύμανσης, κυμαίνεται από 24,7% μέχρι 38%).



Πίνακας 8.12.1. Συσχέτιση Ηγεσίας & Οργανισμού Μάθησης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Ηγεσία		Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε		Εργασιακή σχέση		Adjusted R ²
	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	
Εξαρτημένες μεταβλητές							
Οργανισμός μάθησης	,609	,000			-,170	,001	,388
Κοινό όραμα	,587	,000	,126	,018			,380
Νοητικά μοντέλα	,497	,000	,132	,024	-,153	,008	,307
Προσωπική ικανότητα	,491	,000			-,141	,016	,250
Συστημική σκέψη	,527	,000			-,187	,001	,300
Ομαδική μάθηση	,500	,000					,247

8.12.2. Διαμόρφωση Σχεδίου και Οργανισμός Μάθησης

Σχετικά με τη *διαμόρφωση σχεδίου* (Πίνακας 8.12.2.), υπάρχει θετική συσχέτιση με τον οργανισμό μάθησης (Stand.Beta= ,544, $p < ,001$). Από τις πέντε διαστάσεις (πέντε αρχές Senge), περισσότερο ευνοείται η δημιουργία του κοινού οράματος (Stand.Beta= ,536, $p < ,001$) και λιγότερο η ομαδική μάθηση (Stand.Beta= ,422, $p < ,001$). Όσον αφορά τις μεταβλητές ελέγχου φαίνεται πως τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετούν ευνοούν τη δημιουργία κοινού οράματος (Stand.Beta=,125, $p < ,05$) και την ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (Stand.Beta= ,139, $p < ,05$). Αντίθετα η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν ως αναπληρωτές, δεν ευνοεί τον οργανισμό μάθησης (Stand.Beta= -,149, $p < ,05$) τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= -,134, $p < ,05$) την προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= -,123, $p < ,05$) και τη συστημική σκέψη (Stand.Beta= -,168, $p < ,05$). Η επίδραση της διαμόρφωσης σχεδίου από τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου και των μεταβλητών ελέγχου ερμηνεύει το 31,3% της διακύμανσης στον οργανισμό μάθησης (Adjusted R²= ,313) ενώ για τις επιμέρους διαστάσεις έχουμε ποσοστό από 17,4% μέχρι 32,2%.



Πίνακας 8.12.2. Συσχέτιση Διαμόρφωσης Σχεδίου & Οργανισμού Μάθησης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Διαμόρφωση σχεδίου		Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε		Εργασιακή σχέση		Adjusted R ²
	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	
Εξαρτημένες μεταβλητές							
Οργανισμός μάθησης	,544	,000			-,149	,007	,313
Κοινό όραμα	,536	,000	,125	,026			,322
Νοητικά μοντέλα	,437	,000	,139	,023	-,134	,025	,250
Προσωπική ικανότητα	,425	,000			-,123	,040	,189
Συστημική σκέψη	,490	,000			-,168	,003	,278
Ομαδική μάθηση	,422	,000					,174

8.12.3. Έμπνευση Κοινού Οράματος και Οργανισμός Μάθησης

Η έμπνευση κοινού οράματος σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον οργανισμό μάθησης (Stand.Beta= ,625, $p < ,001$) και με όλες τις διαστάσεις του (Πίνακας 8.12.3.). Περισσότερο ευνοημένη από τις πέντε διαστάσεις είναι η δημιουργία κοινού οράματος (Stand.Beta= ,613, $p < ,001$) και λιγότερο η προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= ,507, $p < ,001$). Σχετικά με τις μεταβλητές ελέγχου τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας στο σχολείο ευνοούν την ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (Stand.Beta= ,129, $p < ,05$). Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές, δεν ευνοεί τη δημιουργία οργανισμού μάθησης (Stand.Beta= -,190, $p < ,05$), το κοινό όραμα (Stand.Beta= -,140, $p < ,05$), τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= -,171, $p < ,05$) την προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= -,157, $p < ,05$) τη συστημική σκέψη (Stand.Beta= -,204, $p < ,05$) και την ομαδική μάθηση (Stand.Beta= -,124, $p < ,05$). Συνδυαστικά η επίδραση της έμπνευσης κοινού οράματος και των μεταβλητών ελέγχου ερμηνεύει το 40,7% της διακύμανσης στον οργανισμό που μαθαίνει (Adjusted R²= ,407). Για τις επιμέρους διαστάσεις το ποσοστό κυμαίνεται από 26,6% έως 38%.



Πίνακας 8.12.3. Συσχέτιση Έμπνευσης Κοινού Οράματος & Οργανισμού Μάθησης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Έμπνευση κοινού οράματος		Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε		Εργασιακή σχέση		Adjusted R ²
	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	
Εξαρτημένες μεταβλητές							
Οργανισμός μάθησης	,625	,000			-,190	,000	,407
Κοινό όραμα	,613	,000			-,140	,008	,380
Νοητικά μοντέλα	,523	,000	,129	,024	-,171	,003	,332
Προσωπική ικανότητα	,507	,000			-,157	,007	,266
Συστημική σκέψη	,532	,000			-,204	,000	,305
Ομαδική μάθηση	,524	,000			-,124	,030	,276

8.12.4. Πρόκληση Καινοτομιών και Οργανισμός Μάθησης

Η πρόκληση καινοτομιών από τον/τη Διευθυντή/ντρια του σχολείου συσχετίζεται θετικά με τον οργανισμό μάθησης (Stand.Beta= ,549, $p < ,001$) και με όλες τις διαστάσεις (Πίνακας 8.12.4.). Από τις πέντε διαστάσεις (αρχές Senge) περισσότερο ευνοείται η δημιουργία κοινού οράματος (Stand.Beta= ,537, $p < ,001$) και λιγότερο η συστημική σκέψη (Stand.Beta= ,461, $p < ,001$). Όσον αφορά τις μεταβλητές ελέγχου τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ευνοούν τον οργανισμό μάθησης (Stand.Beta= ,112, $p < ,05$), το κοινό όραμα (Stand.Beta= ,155, $p < ,05$) και την ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (Stand.Beta= ,157, $p < ,05$). Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές στη σχολική μονάδα που υπηρετούν δεν ευνοεί τον οργανισμό μάθησης (Stand.Beta= -,136, $p < ,05$), τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= -,143, $p < ,05$) την προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= -,136, $p < ,05$) και τη συστημική σκέψη (Stand.Beta= -,181, $p < ,05$). Η συμβολή του ρόλου του/της Διευθυντή/ντριας μαζί με τις μεταβλητές ελέγχου ερμηνεύει το 34,5% της διακύμανσης στον οργανισμό που μαθαίνει (Adjusted R²= ,345). Για τις επιμέρους διαστάσεις το ποσοστό είναι από 21,7%. μέχρι 32,8%.



Πίνακας 8.12.4. Συσχέτιση Πρόκλησης Καινοτομιών & Οργανισμού Μάθησης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Πρόκληση καινοτομιών		Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε		Εργασιακή σχέση		Adjusted R ²
	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	
Εξαρτημένες μεταβλητές							
Οργανισμός μάθησης	,549	,000	,112	,047	-,136	,015	,345
Κοινό όραμα	,537	,000	,155	,005			,328
Νοητικά μοντέλα	,473	,000	,157	,008	-,143	,015	,286
Προσωπική ικανότητα	,476	,000			-,136	,020	,236
Συστημική σκέψη	,461	,000			-,181	,002	,235
Ομαδική μάθηση	,470	,000					,217

8.12.5. Ενεργοποίηση Συνεργατών και Οργανισμός Μάθησης

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 8.12.5. η ενεργοποίηση συνεργατών συσχετίζεται θετικά με τον οργανισμό που μαθαίνει (Stand.Beta= ,551, $p < ,001$) και με όλες τις διαστάσεις του. Από τις πέντε διαστάσεις, περισσότερο ευνοείται η δημιουργία του κοινού οράματος (Stand.Beta= ,534, $p < ,001$) και λιγότερο με την αρχή του Senge που αφορά την προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= ,440, $p < ,001$). Σχετικά με τις μεταβλητές ελέγχου τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα ευνοούν το κοινό όραμα (Stand.Beta= ,147, $p < ,05$) και τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= ,154, $p < ,05$). Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές δεν ευνοεί τη δημιουργία οργανισμού μάθησης (Stand.Beta= -,165, $p < ,05$) τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= -,144, $p < ,05$), την προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= -,137, $p < ,05$) και τη συστημική σκέψη (Stand.Beta= -,183, $p < ,05$). Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας συνδυαστικά με τις μεταβλητές ελέγχου, ερμηνεύει το 32,1% της διακύμανσης στον οργανισμό μάθησης (Adjusted R²= ,321). Στις επιμέρους διαστάσεις το ποσοστό κυμαίνεται από 20,3%. έως 32,3%.



Πίνακας 8.12.5. Συσχέτιση Ενεργοποίησης Συνεργατών & Οργανισμού Μάθησης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Ενεργοποίηση Συνεργατών		Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε		Εργασιακή σχέση		Adjusted R ²
	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	
Εξαρτημένες μεταβλητές							
Οργανισμός μάθησης	,551	,000			-,165	,003	,321
Κοινό όραμα	,534	,000	,147	,008			,323
Νοητικά μοντέλα	,441	,000	,154	,011	-,144	,016	,257
Προσωπική ικανότητα	,440	,000			-,137	,022	,203
Συστημική σκέψη	,478	,000			-,183	,002	,252
Ομαδική μάθηση	,457	,000					,205

8.12.6. Ψυχική Ενθάρρυνση και Οργανισμός Μάθησης

Η *ψυχική ενθάρρυνση* συσχετίζεται θετικά με τον οργανισμό που μαθαίνει (Stand.Beta= ,548, $p < ,001$) και με όλες τις διαστάσεις του (Πίνακας 8.12.6.). Από τις πέντε διαστάσεις (αρχές του Senge) περισσότερο ευνοείται η δημιουργία του κοινού οράματος (Stand.Beta= ,525, $p < ,001$) και λιγότερο με την αρχή του Senge που αφορά τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= ,432, $p < ,001$). Σχετικά με τις μεταβλητές ελέγχου, τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα ευνοούν το κοινό όραμα (Stand.Beta= ,145, $p < ,05$) και τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= ,150, $p < ,05$). Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών ως αναπληρωτές στη σχολική μονάδα που υπηρετούν δεν ευνοεί τη δημιουργία οργανισμού μάθησης (Stand.Beta= -,178, $p < ,05$) τα νοητικά μοντέλα (Stand.Beta= -,154, $p < ,05$) την προσωπική ικανότητα (Stand.Beta= -,146, $p < ,05$) και τη συστημική σκέψη (Stand.Beta= -,194, $p < ,05$). Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας συνδυαστικά με τις μεταβλητές ελέγχου ερμηνεύει το 31,7% της διακύμανσης στον οργανισμό μάθησης (Adjusted R²= ,317). Στις επιμέρους διαστάσεις, το ποσοστό κυμαίνεται από 21,1%. έως 31,4%.



Πίνακας 8.12.6. Συσχέτιση Ψυχικής Ενθάρρυνσης & Οργανισμού Μάθησης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Ψυχική ενθάρρυνση		Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε		Εργασιακή σχέση		Adjusted R ²
	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	Stand. Beta	Sig	
Εξαρτημένες μεταβλητές							
Οργανισμός μάθησης	,548	,000			-,178	,001	,317
Κοινό όραμα	,525	,000	,145	,010			,314
Νοητικά μοντέλα	,432	,000	,150	,014	-,154	,011	,247
Προσωπική ικανότητα	,436	,000			-,146	,015	,198
Συστημική σκέψη	,475	,000			-,194	,001	,249
Ομαδική μάθηση	,463	,000					,211

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1. Συζήτηση

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Διαγράμματα 8.7.1. – 8.7.9., Πίνακας Β1-Παράρτημα Β) οι γυναίκες αποτελούν την πλειονότητα του δείγματος (72,7%) κάτι αναμενόμενο δεδομένης της αναλογίας των φύλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δ/νση Π.Ε. Ηλείας. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-50 (51,6%). Ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δε διαθέτει πρόσθετες σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου (41,9%) ενώ ένα σημαντικό σχετικά ποσοστό διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (22%). Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν δάσκαλοι/ες (86,8%). Τα έτη υπηρεσίας για το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος στο σχολείο όπου υπηρετούσαν ήταν σχετικά λίγα (0-6 έτη) σε ποσοστό 53,3%. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν μόνιμοι/μες (66,1%) ωστόσο αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ήταν αναπληρωτές/τριες (33,9%). Τα περισσότερα σχολεία (62,1%) όπου υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν πολυθέσια με βάση των αριθμό των τμημάτων που λειτουργούσαν (10/θέσιο και άνω).



Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί μπορούμε να απαντήσουμε ως εξής:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: *Οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P.M. Senge με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;*

Από τα αποτελέσματα των ερωτημάτων της έρευνας προκύπτουν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η λειτουργία των σχολείων παρουσιάζει χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμούν ότι τα σχολεία παρουσιάζουν χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge.

Σχετικά με το κοινό όραμα (Πίνακας 8.9.1.) η πλειονότητα των συμμετεχόντων (70,8%) εκτιμά ότι συχνά και σχεδόν πάντα η λειτουργία του σχολείου παρουσιάζει χαρακτηριστικά που προωθούν το κοινό όραμα και τη συνδιαμόρφωσή του με τον/την Διευθυντή/ντρια, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίησή του και την ευθυγράμμιση των προσωπικών τους αρχών και στόχων με τους στόχους του σχολείου. Αντίθετα ένα μικρότερο μέρος (29,2%) δήλωσε πως αυτό συμβαίνει από σπάνια ως μερικές φορές.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η Αποστολοπούλου (2016) διαπιστώνει την ύπαρξη κουλτούρας οργανισμού μάθησης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της Αχαΐας. Η Παπάζογλου (2016) με βάση τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα, αποφαινεται πως τα σχολεία παρουσιάζουν στοιχεία οργανισμού μάθησης σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι Smith (2007) και Christy (2008) σύμφωνα με έρευνες σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται κυρίως στο κοινό όραμα, στους στόχους, στη συλλογική ευθύνη, στην κουλτούρα και στις πρακτικές ηγεσίας του σχολείου.

Διαφοροποίηση φαίνεται να υπάρχει σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Η Τάγαρη (2017) βασισμένη στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ηλεία κάνει λόγο για μέτρια επίπεδα υιοθέτησης χαρακτηριστικών οργανισμού μάθησης στα σχολεία. Αυτό φαίνεται ότι έχει να κάνει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Αλτιντζής (2014) με βάση τα ευρήματα της έρευνάς του αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας



εκπαίδευσης δεσμεύονται λιγότερο στην ύπαρξη κοινού οράματος, στην κουλτούρα, στη συλλογική ευθύνη και στους στόχους του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας της Smith (2007) προκύπτει διαφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου σχετικά με τη συλλογική ευθύνη, την κουλτούρα και τους στόχους του σχολείου. Σε παρόμοια έρευνα η Christy (2008) καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα, προσθέτοντας και το όραμα ως μία παράμετρο που παρουσιάζει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Οι Boreham και Reeves (2008) βασιζόμενοι στα ευρήματα της έρευνάς τους εντόπισαν διαφοροποιήσεις ως προς την υιοθέτηση αλλαγών οργάνωσης ανάμεσα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας με τα σχολεία της πρωτοβάθμιας να βρίσκονται σε καλύτερη θέση.

Αναφορικά με τα νοητικά μοντέλα (Πίνακας 8.9.2.) η πλειονότητα των ερωτώμενων εκτιμά σε υψηλό ποσοστό (64,37%) ότι συχνά ως σχεδόν πάντα τα σχολεία παρουσιάζουν στοιχεία ανάπτυξης νοητικών μοντέλων, σε αντίθεση με ένα μικρότερο αλλά «σημαντικό» ποσοστό (35,63%) που θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές. Κρίνοντας από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία, διαφαίνεται πως έχουν επίγνωση της επίδρασης των πεποιθήσεων και των υποθέσεων τους στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Φαίνεται επίσης ότι μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς, υπάρχει ανατροφοδότηση σχετικά με τις σκέψεις τους και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν προκειμένου να υιοθετήσουν τυχόν αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και τις διδακτικές τους τεχνικές ώστε αυτές να συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους στόχους του σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν και με άλλες έρευνες (Αλτιντζής, 2014· Αποστολοπούλου, 2016· Cristy, 2008· Δεκούλου 2012· Higgins et al., 2011· Silins & Mulford, 2002 και Smith, 2007) που αναφέρουν ότι η ύπαρξη κλίματος που ευνοεί το διάλογο, αλλά και η ψυχολογική ασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους τους ωθεί να υιοθετήσουν καινοτόμες δράσεις και να δεσμεύονται στους στόχους και την κουλτούρα του σχολείου. Συμφωνία φαίνεται να υπάρχει και με τις απόψεις των θεωρητικών. Ο Senge (1990) αναφέρει πως οι πεποιθήσεις που έχουν οι άνθρωποι για τα πράγματα τους επηρεάζουν στο πώς τα καταλαβαίνουν και στον τρόπο με τον οποίο δρουν. Οι Calvert et al. (1994), Louis και Kruse (1998) και Bryk et al. (1999) κάνουν



λόγο για την αναγκαιότητα του διαλόγου και της ελεύθερης έκφρασης των διαφορετικών απόψεων αλλά και της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θα τους κάνουν περισσότερο πρόθυμους στον πειραματισμό και στην υιοθέτηση νέων μεθόδων και τρόπων εργασίας.

Σχετικά με την *προσωπική ικανότητα* (Πίνακας 8.9.3.), ένα υψηλό ποσοστό (61,68%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά ως σχεδόν πάντα έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους, να καλύψουν κενά της υπάρχουσας κατάστασης στην οποία βρίσκονται και να υλοποιήσουν αυτό που προσδοκούν για το μέλλον, αλλά και να πετύχουν προσωπική ανάπτυξη. Αντίθετα, ένα μικρότερο αλλά ενδιαφέρουσας σημασίας ποσοστό της τάξης του 38,32% έχει αντίθετη άποψη, εκτιμώντας ότι σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από έρευνα της Παπάζογλου (2016) που αναφέρει ότι παρά τα μέτρια επίπεδα παροχής ευκαιριών από τα δημοτικά σχολεία για τη συνεχή μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα από την εργασία τους, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι μαθαίνουν μέσα από την αλληλοβοήθεια και ότι τα σχολεία αφήνουν περιθώρια ελεύθερης έκφρασης και ανταλλαγής απόψεων και ενθαρρύνουν την κουλτούρα τον προβληματισμού και της ανατροφοδότησης. Η Αποστολοπούλου (2016) βασιζόμενη στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, διαπιστώνει ότι υπάρχει δέσμευση από τους εκπαιδευτικούς για συνεχή μάθηση και ότι αναθεωρούν τις απόψεις τους σε ικανοποιητικά επίπεδα ύστερα από ομαδικές συζητήσεις. Σύμφωνα με τους Kurland et al. (2010) με βάση τα ευρήματα της έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη διαχείριση των γνώσεών τους όταν οι διευθυντές προβάλλουν ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο. Οι Silins και Mulford (2002) σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νότια Αυστραλία και στην Τασμανία, διαπιστώνουν ικανοποιητικά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη ως πηγή μάθησης και την ενδυνάμωσή των δεξιοτήτων τους μέσω της υποστήριξης που έχουν για το σκοπό αυτό από την ηγεσία των σχολείων. Σύμφωνα με την άποψη του Senge (1990) είναι σημαντικό να υπάρχει η επιθυμία και η διάθεση των ατόμων ενός οργανισμού για να αναπτυχθούν επαγγελματικά, όχι μόνο για τον εαυτό τους αλλά και για να βοηθήσουν τους άλλους να πετύχουν τους στόχους τους.



Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (22%) του δείγματος των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών γεγονός που δείχνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ανάλογα ή και μεγαλύτερα ποσοστά διαφαίνονται και σε άλλες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016· Καλατζή, 2017· Παπάζογλου, 2016).

Σε σχέση με την *ομαδική μάθηση* (Πίνακας 8.9.4.), το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος (67,24%) έχει την άποψη ότι στο σχολείο προωθείται η ομαδική μάθηση σε πλαίσια σεβασμού και ισοτιμίας, με τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, γνώσεων, πληροφοριών και ιδεών για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται και με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν με τη σειρά τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίθετα το 32,76% των ερωτώμενων αποτιμά ότι τα σχολεία λειτουργούν με χαρακτηριστικά ομαδικής μάθησης σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνητών (Leclerc et al., 2012· Lee, 2006· Silins et al., 2002) οι οποίοι διαπιστώνουν ικανοποιητικά επίπεδα συνεργασίας και ομαδικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Η Αποστολοπούλου (2016) στα ευρήματα της έρευνάς της, αναφέρει τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για ύπαρξη συνεργασίας και ομαδικής μάθησης στα σχολεία όπου λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα και οι προτάσεις των ομαδικών διεργασιών αλλά και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπάζογλου (2016) η οποία διαπιστώνει ικανοποιητικά επίπεδα ελευθερίας των ομάδων εργασίας για προσαρμογή των στόχων τους και αναθεώρηση των απόψεών τους μέσα από ομαδικές συζητήσεις. Αντίθετα φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Βύσσα, 2009· Τάγαρη, 2017) στις οποίες διαπιστώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για μέτρια επίπεδα συνεργασίας και ομαδικής μάθησης. Κατά κύριο λόγο λοιπόν, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι αποτελεσματικές ομάδες εργασίας μπορούν να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις και να αναπτύξουν νέες γνώσεις και κουλτούρα συμπεριφοράς ομαδικής μάθησης (Lee et al., 2010) κάνοντας χρήση μεθόδων όπως η ανταλλαγή γνώσεων και αντιλήψεων και η εποικοδομητική σύγκρουση και τη συνεργασία (Decuyper et al., 2010) ενώ ταυτόχρονα η ύπαρξη ψυχολογικής ασφάλειας και οι διαπροσωπικοί παράγοντες των μελών μιας ομάδας παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ομαδικής μάθησης (Edmondson, 1999).



Αναφορικά με τη *συστημική σκέψη* (Πίνακας 8.9.5.), οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε υψηλό ποσοστό (68,87%) ότι στα σχολεία συχνά και σχεδόν πάντα υπάρχουν χαρακτηριστικά συστημικής σκέψης. Στις όποιες δράσεις, αλλαγές, πρωτοβουλίες, και καινοτομίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, στις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν και στον τρόπο που σκέφτονται, λαμβάνουν υπόψη το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Οι ενέργειές τους και ο τρόπος σκέψης τους προσανατολίζονται με βάση τη συνολική θεώρηση των αλληλεπιδράσεων και επιρροών όλων των παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, το 32,13% εκτιμά ότι αυτό συμβαίνει από σχεδόν ποτέ ως μερικές φορές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες (Αποστολοπούλου, 2016· Παπάζογλου, 2016· Σαΐτη και Σαΐτης, 2011) οι οποίες κάνουν λόγο για διεύρυνση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία και για ενίσχυση των συλλογικών διεργασιών και αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κάτι που συμβάλλει στην περαιτέρω βελτίωσή τους. Ωστόσο, διαφοροποίηση παρουσιάζουν τα ερευνητικά ευρήματα της Τάγαρη, (2017) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι αλληλεπιδράσεις των σχολείων με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον παρουσιάζονται σε μικρότερο βαθμό.

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: *Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η ηγεσία προάγει τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης;*

Όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα για το ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας και τις Πρακτικές Ηγεσίας η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος τον θεωρεί πολύ σημαντικό προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό. Συγκεκριμένα, σχετικά με τη *διαμόρφωση σχεδίου* (Πίνακας 8.8.1.) το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί παίζει σημαντικό ρόλο συχνά (21,66%) έως πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (66,08%). Αντίθετα, ένα μικρό μέρος των ερωτώμενων με ποσοστό 2,5%, θεωρούσε ότι ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας είχε λίγες δυνατότητες.

Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τις θέσεις του Senge (1990) ότι ο ηγέτης θα πρέπει να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τις ιδέες του για το σχολείο και να τις γνωστοποιήσει ως πρόκληση δημιουργία διαλόγου, μέσα από τον οποίο θα γίνουν περαιτέρω βελτιώσεις. Ο σχεδιασμός είναι ζωτικής σημασίας και θα πρέπει να συνδυάζεται με την εφαρμογή του κοινού οράματος και των στόχων από όλα τα μέλη του οργανισμού ως συστήματος (Senge, 2006). Ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός και υπάρχει άμεση συσχέτιση του



ρόλου και των πρακτικών της με την οργανωσιακή αλλαγή και μάθηση (Edmondson, 1999· Haydon, 2007· Leclerc et al., 2012· Σαΐτη, 2005· Schein, 1993· Senge, 1990).

Αναφορικά με την *έμπνευση του κοινού οράματος* (Πίνακας 8.8.2.), με πολύ μεγάλα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ο/η Διευθυντής/ντρια συχνά (23,72%) έως πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (58,54) θα πρέπει να έχει όραμα και σχέδια για το μέλλον τα οποία να μπορούν να υλοποιηθούν και για τα οποία θα πρέπει να συζητά με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με την εξωσχολική κοινότητα. Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει να έχει τις προϋποθέσεις για να επιτευχθούν τα καλύτερα αποτελέσματα για το σχολείο. Αντίθετα ένα μικρό ποσοστό 17,7% δεν το θεωρεί αυτό και τόσο απαραίτητο ή σημαντικό. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τους Daft και Lengel (1998) και Nanus (1992) οι οποίοι αναφέρουν ότι το όραμα μπορεί να παρακινήσει το προσωπικό προς τη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος, που θα τους παρέχει ένα νόημα για το έργο τους, ενώ οι Bennis (1984), Senge et al. (1994) και Zimmerman (2006) τόνισαν ότι είναι πολύ σημαντικό για τον ηγέτη να εμπλέκει και άλλους στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και να μπορεί να το επικοινωνήσει σ' αυτούς. Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Kurland et al. (2010) σύμφωνα με τα οποία η ύπαρξη κοινού σχολικού οράματος που προωθεί μια μετασχηματιστική ηγεσία, δημιουργεί ενθουσιασμό, εμπνέει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς, αρκεί η ηγεσία αυτή να μπορεί να επικοινωνήσει με σαφή τρόπο το όραμα στους εκπαιδευτικούς και να τους εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων ώστε συλλογικά να πετύχουν αυτό που θέλουν μέσα από μια συνολική κοινή δέσμευση. Υψηλό ήταν και το ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι συχνά (13,7%) ως πολύ συχνά και σχεδόν πάντα (77,1%) ο/η Διευθυντής/ντρια θα πρέπει να εκτιμά την αξία του εκπαιδευτικού τους έργου, σε αντίθεση με ένα μικρό ποσοστό 9,2% που δήλωναν ότι αυτό συμβαίνει σπάνια ή μερικές φορές. Το εύρημα αυτό, στο μεγαλύτερο ποσοστό του, συμφωνεί με την άποψη των Meister et al. (2014) ότι οι ηγέτες πρέπει να βοηθούν το προσωπικό και να τους ενισχύουν την αυτοπεποίθηση βεβαιώνοντάς τους ότι κάνουν το καλύτερο για τον οργανισμό και ότι έχουν τη δυνατότητα και τις ικανότητες να συμμετέχουν ολόπλευρα στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Σχετικά με το αν η *πρόκληση καινοτομιών* από τον/την Διευθυντή/ντρια συμβάλλει στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό (Πίνακας 8.8.3.) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (78,96%) εκτιμά ως σημαντικό τον ρόλο του/της



Διευθυντή/ντριας στην αναζήτηση νέων καινοτόμων δράσεων, στη δημιουργία ευκαιριών μάθησης, στη στήριξη των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες για εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας, στον επαναπροσδιορισμό νέων υλοποιήσιμων στόχων που ξεφεύγουν από τα καθιερωμένα πρότυπα ακόμα και με ρίσκο και θεωρούν σημαντικό εκ μέρους της ηγεσίας το να έχει υποστηρικτικό ρόλο ακόμα και στην ύπαρξη της αποτυχίας. Ένα μικρότερο μέρος (21,04%) δεν θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό έναν τέτοιο ρόλο για τον/την Διευθυντή/ντρια. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από τους Inkpen και Crossan (1995) και τους Levitt και March (1988) που θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η διαρκής μάθηση για την καλύτερη προσαρμογή στις νέες προκλήσεις, καθώς και με τους James (2003), Vera και Crossan (2003) που εκτιμούν ότι είναι αναγκαία η στρατηγική επιλογή της υποστήριξης της καινοτομίας για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των ατόμων. Οι Vera και Crossan (2003) θεωρούν ότι η δημιουργική ένταση για την απόκτηση και αφομοίωση νέων γνώσεων και για την αξιοποίησή τους, αλλά και η διαρκής μάθηση, αποτελούν σημαντικά στοιχεία της οργανωσιακής μάθησης ενώ ο ρόλος μιας αποτελεσματικής ηγεσίας είναι να αναγνωρίσει και να υποστηρίζει τις καινοτομίες και να δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής σε αυτές σε άτομα και ομάδες. Σύμφωνα επίσης με τους Bass και Avolio (1994) ο ηγέτης δεν πρέπει να επιδιώκει να διατηρήσει μόνιμα την υπάρχουσα κατάσταση, αλλά να είναι πρόθυμος να αναλάβει ρίσκα προκειμένου να δώσει κίνητρα για αλλαγή και καινοτομία..

Σε σχέση με την *ενεργοποίηση συνεργατών* από τον/την Διευθυντή/ντρια (Πίνακας 8.8.4.), η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (89,15%) αποτιμά ως πολύ σημαντικό το ρόλο του/της στην δυνατότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στην ενδυνάμωσή τους μέσα σε κλίμα ελευθερίας, σεβασμού και υποστήριξης. Ένα μικρό ποσοστό 10,85%, δεν θεωρεί ως ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο του/της Διευθυντή/ντρια προς αυτή την κατεύθυνση. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Lee (2006) όπου οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν η Διοίκηση του σχολείου τους άφηνε περιθώρια ελευθερίας επιλογών και όταν υπήρχε συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων, η αίσθηση ενός σκοπού στη ζωή τους και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης. Ο τρόπος διοίκησης και η λειτουργία του σχολείου με χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης συνέβαλαν σημαντικά στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι Chai et al. (2014) τόνισαν με βάση τα ευρήματα των ερευνών



τους ότι η μετασχηματιστική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, δημιουργεί ενθουσιασμό και συνέργεια και καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία, προωθώντας ένα είδος συναισθηματικής δέσμευσης και προσήλωσης των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου. Οι Higgins et al. (2011) βασιζόμενοι στα ευρημάτων της έρευνάς τους, τόνισαν ότι η ψυχολογική ασφάλεια που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και τις προτάσεις τους, η ύπαρξη στρατηγικής προώθησης των καινοτομιών και η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας, ενισχύουν την οργάνωση του σχολείου ως μαθάνοντα οργανισμό.

Συμφωνία ως προς τα ευρήματα της έρευνας υπάρχει και με τις απόψεις θεωρητικών. Οι Ray et al. (2004) υποστηρίζουν ότι ο ελεύθερος χώρος που παρέχεται από την ηγεσία, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν τους περιορισμούς που τους εμποδίζουν να γίνουν ολοκληρωμένοι επαγγελματίες, ενώ ο Woods (2005) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να είναι παθητικοί αποδέκτες έτοιμων λύσεων, αλλά να έχουν τη δυνατότητα να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί νέας γνώσης. Οι Harris και Lambert (2003) έχουν την άποψη ότι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και να χρησιμοποιούν την ποικιλομορφία των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών που διαθέτουν. Ο Bass (1998) εκτιμά πως ο ηγέτης θα πρέπει να σχεδιάζει και να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στα πλαίσια του οργανισμού όπου οι ατομικές ανάγκες και αξίες είναι αναγνωρισμένες και σεβαστές. Οι Bass και Avolio (1994) υποστηρίζουν ότι ο ηγέτης θα πρέπει να φροντίζει για το καλό των εργαζομένων, να τους υποστηρίζει, να ενδιαφέρεται για την εξύψωσή τους και να τους εμπνέει να πετύχουν περισσότερο για τον εαυτό τους για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων αλλά και των στόχων του οργανισμού.

Αναφορικά με την *ψυχική ενθάρρυνση* (Πίνακας 8.8.5.), ως πέμπτη διάσταση των πρακτικών ηγεσίας που συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου ως μαθάνοντα οργανισμού το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων (85,83%) εκτιμά ως καθοριστική τη συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στην αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών και την ηθική τους ανταμοιβή, σε αντίθεση με το 14,17% των ερωτώμενων. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις απόψεις των Meyer και Slechta (2002) που εκτιμούν πως ο ηγέτης θα πρέπει να τιμά και να αναγνωρίζει το ανθρώπινο δυναμικό γιατί είναι η ψυχή ενός οργανισμού. Οι Kouzes και Posner (1995) εκφράζουν την άποψη ότι ο



ηγέτης θα πρέπει να υποστηρίζει και να αναγνωρίζει δημόσια τους ανθρώπους που είναι υποδειγματικοί στην εργασία τους και να εκφράζει την εκτίμησή του σε κάθε ευκαιρία που του δίνεται. Οι Hoy και Smith (2007) θεωρούν ότι η ηγεσία θα πρέπει να συμβάλλει στην ενδυνάμωση και ψυχική ενθάρρυνση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα: *Ποια είναι η σχέση και ο ρόλος της ηγεσίας στον μετασχηματισμό μιας σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό;*

Όπως διαφαίνεται από τα ευρήματα τη έρευνας (Πίνακας 8.12.1.), ο ρόλος της ηγεσίας/διευθυντή και οι πρακτικές ηγεσίας που χρησιμοποιεί σχετίζονται σημαντικά με τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης και με τις πέντε διαστάσεις του (Stand Beta = ,609). Στο βαθμό που υιοθετούνται πρακτικές οργανωσιακής μάθησης από τον/την Διευθυντή/ντρια, έχουμε τη διαμόρφωση της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις απόψεις των Mitchell (1995), Σαΐτη (2005), Senge (1990) και Watkins και Marsick (1993) οι οποίοι αναφέρουν την ηγεσία ως την σημαντικότερη επιρροή στην οργανωσιακή μάθηση. Επίσης από τις έρευνες των Lam και Pang (2003), Lan et al. (2002), Τάγαρη (2017) εξάγεται ως συμπέρασμα ότι η δράση της μετασχηματιστικής ηγεσίας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία.

Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατάταξη των πρακτικών ηγεσίας κατά αύξουσα σημασία, σύμφωνα με τον βαθμό που επιδρά η καθεμία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μανθάνοντα οργανισμού. Από τις πέντε πρακτικές της ηγεσίας, μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με τον οργανισμό μάθησης από τις πέντε διαστάσεις παρουσιάζει η *έμπνευση κοινού οράματος*. Συγκεκριμένα, με βάση τον βαθμό επίδρασης που έχουν στον μανθάνοντα οργανισμό, η κατάταξη των πρακτικών ηγεσίας ορίζεται ως εξής: Στην πρώτη θέση (Πίνακας 8.12.3.) κατατάσσεται η *έμπνευση κοινού οράματος* (Stand Beta = ,625) στη δεύτερη (Πίνακας 8.12.5.) η *ενεργοποίηση συνεργατών* (Stand Beta = ,551) στην τρίτη (Πίνακας 8.12.4.) η *πρόκληση καινοτομιών* (Stand Beta = ,549) στην τέταρτη (Πίνακας 8.12.6.) η *ψυχική ενθάρρυνση* (Stand Beta = ,548) και στην πέμπτη (Πίνακας 8.12.2.) η *διαμόρφωση σχεδίου* (Stand Beta = ,544). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία. Ο Senge (1990, 2013) θεωρεί ότι το κοινό όραμα έχει τη δύναμη να αναζωογονήσει τις δημιουργικές δυνάμεις και τις ικανότητες των ατόμων ενός οργανισμού, να ενθαρρύνει τον πειραματισμό και την καινοτομία και να αυξάνει το θάρρος για την αντιμετώπιση των όποιων εμποδίων παρουσιαστούν. Για αυτό είναι



αναγκαίος ο μετασχηματισμός του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης που θα υποστηρίζει το κοινό όραμα. Ο Glickman (1993) εκτιμά ότι όταν το προσωπικό του σχολείου και οι μαθητές μοιράζονται ένα κοινό όραμα και υπάρχει δέσμευση για την εφαρμογή του, δημιουργείται μια δυναμική που μπορεί να προσελκύσει και άλλα άτομα της σχολικής κοινότητας να βοηθήσουν στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου, έχοντας την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος μιας σχολικής κοινότητας που συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου. Οι Wallace et al. (1997) επισημαίνουν ότι το κοινό όραμα είναι ζωτικής σημασίας για το μετασχηματισμό των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς.

Από τις πέντε διαστάσεις του οργανισμού μάθησης διαφαίνεται ότι το *κοινό όραμα* είναι η διάσταση που επηρεάζεται συνολικά πιο πολύ από το ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας και από τις επιμέρους διαστάσεις των πρακτικών της ηγεσίας. Το εύρημα αυτό ταιριάζει με τις απόψεις θεωρητικών όπως ο Morden (1997) ο οποίος αναφέρει ότι ένα υγιές όραμα θα επιτρέψει στους εργαζόμενους να το φανταστούν ως πραγματικότητα και θα πρέπει να μπορεί να μετασχηματιστεί με τρόπο που να είναι κατανοητό από τους εργαζόμενους. Οι Kantabutra και Avery (2010) πιστεύουν ότι ένα γνήσιο όραμα εμπνέει τους εργαζόμενους να σκεφτούν το μέλλον ενώ οι Dvir et al. (2014) εκτιμούν πως δίνει τη δυνατότητα σε έναν οργανισμό να υλοποιεί βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και φιλοδοξίες. Εξασφαλίζει στον οργανισμό την ικανότητα να μπορεί να προσαρμόζεται σε εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές (Lewis et al., 1997). Ο Hodgkinson (2000) προτάσσει τη θέση ότι οι εργαζόμενοι θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν και να αναπτύξουν τα προσωπικά τους οράματα και να τα συνδυάσουν με το κοινό όραμα του οργανισμού. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Cristy, 2008 · Smith, 2007) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται περισσότερο στη διάσταση που αφορά στο κοινό όραμα.

Αντίθετα, οι διαστάσεις του οργανισμού μάθησης, κυρίως της *προσωπικής ικανότητας* και των *νοητικών μοντέλων* επηρεάζονται λιγότερο συνολικά από το ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας και από τις πρακτικές ηγεσίας. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της ετήσιας έκθεσης της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΑΕ, 2018). Σύμφωνα με την έκθεση οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει ανεπάρκεια οικονομικών πόρων με αρνητικό αντίκτυπο στη χρηματοδότηση παιδαγωγικών και διδακτικών πρωτοβουλιών και στην έλλειψη κατάλληλων εξοπλισμένων εργαστηρίων. Υπάρχει περιορισμένη



διαθεσιμότητα σε επιμορφωτικά προγράμματα, αδυναμίας υποστήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών λόγω της οικονομικής τους υποβάθμισης, τη μη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών και την κατάργηση της μετεκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έναν μορφωτικό αγώνα ωστόσο έχουν περιορισμένες δυνατότητες ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δείχνουν τάσεις αποθάρρυνσης με την οικονομική και κοινωνική υποβάθμιση του έργου τους. Υπάρχει ανάγκη για προγράμματα στήριξης των νεοδιόριστων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών καθώς και για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας με άλλες σχολικές μονάδες. Έμμεσα με βάση την έκθεση αναγνωρίζεται ότι δεν υπάρχει μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός και συντονισμός σε ετήσια βάση προκειμένου να υπάρχει ένας συντονισμός εξωτερικών και ενδοσχολικών επιμορφώσεων που θα καλύπτουν με συμπληρωματικό τρόπο την επαγγελματική μάθηση, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την προώθηση συλλογικών δράσεων. Έτσι θα μπορούσε η σχολική μονάδα να μετασηματιστεί σε κοινότητα μάθησης. Επίσης οι Schildkamp και Visscher (2010) θεωρούν ότι η αποκέντρωση της εξουσίας, η συλλογική λήψη των αποφάσεων και η δημιουργία κοινού οράματος έχουν πολλές δυσκολίες που προκύπτουν από τις δυσκολίες που ενυπάρχουν για συνεργασία και στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Servage, 2008) πολλές φορές και λόγω αντιπαράθεσεων (Achinstein, 2002). Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα της Χατζηπαναγιώτου (2003) εξαιτίας της επιβάρυνσής τους από το διδακτικό ωράριο δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και πολλές φορές αγνοούν την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις δυνατότητες που έχουν στη χάραξη εσωτερικής πολιτικής στο σχολείο μέσα από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβουλίου. Πολλές φορές η ηγεσία του σχολείου επιδεικνύει μια παθητικότητα σε αλλαγές και νέες ιδέες και περιορίζεται σε βραχύβιες λύσεις (Κολέζα, 2014). Σύμφωνα με έρευνα της Στραβάκου (2002) παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των διευθυντών/ντριών να επιμορφωθούν και να ενημερωθούν σε θέματα ηγεσίας στην εκπαίδευση με προσωπική πρωτοβουλία και ευθύνη η πολιτεία δεν φαίνεται να τους προετοιμάζει και να τους υποστηρίζει στο δύσκολο έργο τους .

Επίσης, σχετικά με τις μεταβλητές ελέγχου προκύπτουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούσαν, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προκύπτει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας με τις οργανωσιακές αλλαγές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται



από τις απόψεις των θεωρητικών. Ο Carr (1985) θεωρεί την επαγγελματική εμπειρία και την ηλικία δύο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποδοχή των αλλαγών με ισχυρό βαθμό σύνδεσης μεταξύ τους. Ο Poppleton (2000) αναφέρει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικοί στις αλλαγές. Ο Hargreaves (2005) υποστηρίζει ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πιο ενθουσιώδεις και παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή στις αλλαγές. Η Τάγαρη (2017) στην έρευνά της σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων διαπιστώνει θετική συσχέτιση των λιγότερων ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο με την οργανωσιακή αλλαγή.

Όσον αφορά την *εργασιακή σχέση* των εκπαιδευτικών με το σχολείο, διαφαίνεται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση των αναπληρωτών υπηρετούντων εκπαιδευτικών με τη διαδικασία οργανωσιακής αλλαγής, καθώς η προσωρινότητά τους στο σχολείο όπου υπηρετούσαν και ενδεχομένως και στο χώρο της εκπαίδευσης δεν τους αφήνει χρονικά περιθώρια και δεν τους παρέχει την ψυχολογική ασφάλεια να δεσμευτούν με τις οργανωσιακές αλλαγές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνουν οι θεωρητικοί Davies και Ellison (2001) οι οποίοι αναφέρουν σχετικά ότι ο σχεδιασμός και ο καθορισμός των στόχων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει άτομα που υιοθετούν αυτόν τον τρόπο σκέψης έχοντας προοπτική στο μέλλον με χρονικό ορίζοντα από πέντε ως δέκα χρόνια. Ο Senge (1990) αναφέρει ότι για την ανάπτυξη των πέντε αρχών χρειάζεται χρόνος, επιμονή και διαρκής προσπάθεια. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Lee (2006) η προσωρινότητα τοποθέτησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο επιδρά αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση με επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

4^ο Ερευνητικό Ερώτημα: *Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των πέντε αρχών που οδηγούν στη δημιουργία οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τον Senge, θα μπορούσε να αποτελέσει μοντέλο ερευνητικού εργαλείου μέτρησης για τη διερεύνηση των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης στην Ελλάδα;*

Το ερευνητικό εργαλείο (Πίνακας 8.5.3., τρίτη ενότητα – Παράρτημα Α) που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο (LOQS) του Park (2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Πίνακας 8.10.4.) και τους ελέγχους, προέκυψαν θετικές ενδείξεις και εγκυρότητας και αξιοπιστίας ενός παραγοντικού μοντέλου με πέντε συνιστώσες (παράγοντες - πέντε αρχές Senge) στους οποίους με βάση τις φορτώσεις ($> ,50$) αντιστοιχούσαν 29 μεταβλητές από τις 35 μεταβλητές του ερωτηματολογίου οι οποίες συμμετείχαν σημαντικά στην ερμηνεία της



οργανωσιακής μάθησης. Έτσι, στην επόμενη φάση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Πίνακας 8.10.3.) δε συμπεριλήφθηκαν 3 μεταβλητές που είχαν να κάνουν με τα νοητικά μοντέλα (NM22, NM26, NM30) και 2 μεταβλητές οι οποίες αφορούσαν την Προσωπική Ικανότητα (ΠΙ27, ΠΙ31) και τη Συστημική Σκέψη (ΣΣ23).

Στο παραγοντικό μοντέλο που προέκυψε με τις 5 συνιστώσες (παράγοντες) μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's alpha, Πίνακας 8.10.5.) έγινε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) για την επικύρωση της δομής του. Με βάση τα αποτελέσματα των δεικτών προσαρμογής (Πίνακας 8.11.2.) έχουμε θετικές ενδείξεις εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου ως μοντέλου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων, επιβεβαιώνεται ότι το ερευνητικό εργαλείο του Park (2008) που χρησιμοποιήθηκε για την καταμέτρηση των χαρακτηριστικών ενός μαθάνοντα οργανισμού σύμφωνα με τις πέντε αρχές Senge ότι πράγματι καταγράφει την οργανωσιακή μάθηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο ερευνητικού εργαλείου και για τα ελληνικά δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δυνατότητα καταγραφής στοιχείων οργανισμού μάθησης σύμφωνα με τον Senge σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με το ερευνητικό εργαλείο του Park (2008) επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα των ερευνών των Abbasi et al. (2012) και Khasawneh (2011).

Ως προς τη μικρή διαφοροποίηση με τον αριθμό των 29 μεταβλητών που επιβεβαιώθηκαν για την αποτύπωση της οργανωσιακής μάθησης σε σχέση με τις 35 μεταβλητές του ερωτηματολογίου του Park (2008) θα πρέπει να επισημανθούν:

α) Υπήρχε διαφοροποίηση στο δείγμα της έρευνας. Συγκεκριμένα το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν 227 σε σχέση με τους 976 συμμετέχοντες στην έρευνα του Park (2008) και αυτό μπορεί να επηρεάζει τη διερευνητική ανάλυση των παραγόντων (Comrey και Lee, 1992 όπ αναφ. Δαφέρμος, 2013).

β) Ακολουθήθηκε διαφορετική μέθοδος διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος των Κύριων Συνιστωσών (Principal Components Analysis) με μέθοδο περιστροφής την οριζόντια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) σε σχέση με τη μέθοδο Παραγοντοποίησης του Κύριου Άξονα (Principal Axis Factoring) και τη μέθοδο περιστροφής της έμμεσης πλάγιας (Promax - Kappa = 5)) στην έρευνα του Park (2008). Η επιλογή της κάθε μεθόδου έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα (Δαφέρμος, 2013).



γ) Στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση συμμετείχαν οι μεταβλητές των οποίων οι φορτώσεις στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση ήταν $\geq ,50$, ενώ στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που διενήργησε ο Park (2008) συμμετείχαν οι μεταβλητές των οποίων οι φορτώσεις στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση ήταν $\geq ,40$.

δ) Τα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της Ελλάδας και της Νότιας Κορέας στα οποία διεξήχθησαν οι έρευνες ήταν διαφορετικά και πιθανόν αυτό να επηρέασε τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι η συνδυαστική χρήση της διερευνητικής και επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, παρά τις θετικές ενδείξεις παραγοντικής δομής του ερευνητικού εργαλείου, υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες και εφαρμογές πολλών στατιστικών μεθόδων και αναλύσεων για να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης ως μοντέλου ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολόγιο) για την οργανωσιακή μάθηση στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του Senge. Ενδεχομένως να χρειαστεί να γίνει επεξεργασία και εμπλουτισμός των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

9.2. Συμπεράσματα

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό λειτουργίας των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του οργανισμού μάθησης του Senge και τον ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας για τον μετασχηματισμό των σχολείων σε μαθάνοντες οργανισμούς συνδυαστικά με παράγοντες όπως το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στη μονάδα όπου υπηρετούσαν, την εργασιακή σχέση, τις πρόσθετες σπουδές και τη δυναμικότητα των σχολείων.

Με τη χρήση του ερωτηματολογίου του Park (2008), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα διερευνήθηκε ο βαθμός λειτουργίας των σχολείων με οργανωσιακά χαρακτηριστικά όπως έχουν θεωρητικοποιηθεί στις πέντε αρχές του Senge ενώ με το ερωτηματολόγιο των Kouzes & Posner (2002) το οποίο χρησιμοποιήθηκε για δεύτερη φορά στην Ελλάδα (Τάγαρη, 2017:62,119) διερευνήθηκαν οι πρακτικές της ηγεσίας που συμβάλλουν στην οργανωσιακή μάθηση των σχολείων.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και τις αναλύσεις που έγιναν, μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:



Σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως μαθάνοντες οργανισμοί, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι έχουν ενσωματώσει σε ικανοποιητικό βαθμό και τις πέντε αρχές/ διαστάσεις της οργανωσιακής μάθησης σύμφωνα με τον Senge. Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία και από έρευνες στο διεθνή που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε χώρες κυρίως της Αυστραλίας, της Αγγλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και σε μικρότερο βαθμό από έρευνες στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τις αρχές/διαστάσεις του Senge για τον οργανισμού μάθησης οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι στα σχολεία τους σε μεγαλύτερο βαθμό υπάρχει το *κοινό όραμα* στη διαμόρφωση του οποίου συμμετέχουν και οι ίδιοι συσχετίζοντάς το με το προσωπικό τους όραμα και στόχους. Ακολουθεί η συστημική σκέψη όπου υπάρχει προσανατολισμός της σκέψης και της δράσης με βάση την αλληλεπίδραση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Τέλος, η *ομαδική μάθηση* με τη συνεργασία σε δράσεις, τη μάθηση των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και των αντιλήψεων μεταξύ τους.

Σε μικρότερο βαθμό οι συμμετέχοντες θεωρούν τα *νοητικά μοντέλα* όπου οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο και περιορίζονται ως ένα βαθμό από τα πλαίσια λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάληψη πρωτοβουλιών και πειραματισμών σε νέες ιδέες και μεθόδους. Τέλος, την *προσωπική ικανότητα* όπου η σχολική μονάδα δεν διαθέτει τις κατάλληλες δομές και πόρους να παρέχει ολοκληρωμένα και ευέλικτα προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς ενώ η επιμόρφωση από το αρμόδιο υπουργείο ως προς το περιεχόμενο και διαδικασίες υλοποίησης, είναι ελλιπής, αποσπασματική και σε μεγάλο βαθμό μη ανταποκρινόμενη στις πραγματικές τους ανάγκες.

Σχετικά με τη συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως μαθάνοντα οργανισμού, η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκτιμά ότι παίζει καθοριστικό ρόλο καθώς μέσα από τη δράση του, τις πρωτοβουλίες και το κλίμα συνεργασίας που προωθεί, προάγει το μετασχηματισμό του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Όσον αφορά τις πρακτικές ηγεσίας, οι οποίες συμβάλλουν στο μετασχηματισμό του σχολείου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος εκτιμά με υψηλά ποσοστά ότι και οι πέντε πρακτικές ενισχύουν την οργανωσιακή μάθηση του σχολείου. Πρωτίστως εστιάζουν στην *ενεργοποίηση των συνεργατών* με την ενδυνάμωση και υποστήριξη του



έργου των εκπαιδευτικών από τον/τη Διευθυντή/ντρια, τη *διαμόρφωση σχεδίου* με τη συνέπεια λόγων και έργων από τον/τη Διευθυντή/ντρια με βάση αρχές και αξίες που πρεσβεύει και επικοινωνεί με σαφήνεια, με πρωτοβουλίες και δράσεις για τη βελτίωση του σχολείου με συναινετικές διαδικασίες, την *ψυχική ενθάρρυνση* με την αναγνώριση, την επιβράβευση και την εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, την *έμπνευση του κοινού οράματος* όπου θα προβάλλει με ξεκάθαρο τρόπο το όραμα και τους στόχους για το σχολείο με συνέπεια και θα εμπλέκει και θα ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς στη συνδιαμόρφωση μέσα από τη δέσμευση για την υλοποίησή του και την *πρόκληση καινοτομιών* με την ενίσχυση και την κινητοποίηση από τον/τη Διευθυντή/ντρια προς τους εκπαιδευτικούς για τη λήψη πρωτοβουλιών, καινοτόμων δράσεων και μεθόδων διδασκαλίας.

Αναφορικά με τη σχέση του/της Διευθυντή/ντριας και των πρακτικών ηγεσίας με τον μαθάνοντα οργανισμό και τις επιμέρους πέντε αρχές/διαστάσεις του, αναδεικνύεται θετική συσχέτιση. Στο βαθμό που ο/η Διευθυντής/ντρια λειτουργεί με πρακτικές οργανωσιακής μάθησης το σχολείο μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης.

Σε σχέση με τις πέντε πρακτικές της ηγεσίας μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης με τον μαθάνοντα οργανισμό και τις πέντε αρχές/διαστάσεις του παρουσιάζει η *έμπνευση του κοινού οράματος* η *ενεργοποίηση συνεργατών*, ενώ ελαφρώς μικρότερη συσχέτιση παρουσιάζει η *πρόκληση καινοτομιών*, η *ψυχική ενθάρρυνση* και η *διαμόρφωση σχεδίου*.

Επίσης, από τις αρχές/διαστάσεις του οργανισμού μάθησης το *κοινό όραμα* επηρεάζεται περισσότερο συνολικά από το ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας με τις πέντε πρακτικές ηγεσίας, ενώ η *προσωπική ικανότητα* και τα *νοητικά μοντέλα* επηρεάζονται λιγότερο.

Όσον αφορά τις μεταβλητές ελέγχου τα *λιγότερα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο*, συσχετίζονται θετικά με τον οργανισμό μάθησης ενώ υπάρχει αρνητική συσχέτιση της *εργασιακής σχέσης* των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή αλλαγή.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο του Park (2008) που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση στοιχείων λειτουργίας των σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης με βάση τις πέντε αρχές του Senge, τα αποτελέσματα και οι αναλύσεις έδειξαν ότι είναι δυνατή η καταγραφή οργανωσιακών χαρακτηριστικών που βασίζονται στον Senge σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθώς και ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο ερευνητικού εργαλείου για να δοκιμαστεί και να αξιολογηθεί εκ νέου σε περαιτέρω έρευνες.



Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και των ερευνών σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της λειτουργίας και του ρόλου του σχολείου καθίσταται επιτακτική. Στις διαφαινόμενες αλλαγές που προσδιορίζονται από τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, την εξέλιξη της τεχνολογίας και της γνώσης, το σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει εκείνα τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά και την κουλτούρα μάθησης που θα του επιτρέψουν να συνεχίσει να λειτουργεί με αποτελεσματικότητα και επιτυχία για την παροχή ποιοτικής μάθησης, γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης στους μαθητές.

Αναδεικνύεται πως ο μετασχηματισμός του σε οργανισμό μάθησης θα συνιστούσε μια θετική προοπτική για την αναπροσαρμογή του σχολείου στα νέα δεδομένα προκειμένου να εξοπλιστεί ως ζωντανός οργανισμός με νέες οργανωσιακές δομές, κουλτούρα, αξίες, οράματα και στοχοθεσίες με πολυεπίπεδη συμμετοχικότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και των φορέων και θεσμών του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου αναφοράς του. Οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολλές και το εγχείρημα φαντάζει ως πρόκληση με πολλές δυσκολίες. Ωστόσο χρειάζεται χρόνος, προσπάθεια και επιμονή για περαιτέρω βελτιώσεις και ενίσχυση των χαρακτηριστικών οργανωσιακής μάθησης με τη συνέργεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και της επίσημης πολιτείας. Πρώτο σημαντικό βήμα είναι η κατανόηση και συνειδητοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, της πολυπλοκότητας και των παραμέτρων που επιδρούν στην όποια αλλαγή και την καθιστούν βιώσιμη ή όχι. Η θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση ως πρώτο βήμα, πολλά θα είχε να προσφέρει.

Η παρούσα έρευνα μέσα από τα ευρήματά της όπως αποτυπώνονται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος:

α) Έδειξε ότι το σχολείο είναι σε ένα μεταίχμιο μετάβασης με θετικά βήματα που έχουν γίνει για την οργανωσιακή μάθηση και με τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία να έχουν ήδη σε ένα ικανοποιητικό βαθμό υιοθετήσει λογικές συνεργασίας, συναντίληψης, και συμμετοχής για την αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τη βελτίωση της επαγγελματικής τους εξέλιξης και της εναρμόνισης των στόχων και του προσωπικού τους οράματος με τους στόχους και το όραμα του σχολείου.

β) Ευελπιστεί να συμβάλλει με τους όποιους περιορισμούς της σε μια περαιτέρω κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας και να αναδείξει τις δυνατότητες και την



αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου με οργανωσιακά χαρακτηριστικά. Κυρίως να αποτελέσει ένα πρόκριμα ακόμα και μέσα από αμφισβητήσεις ή διαφοροποιήσεις για ένα γόνιμο διάλογο, προβληματισμό και περαιτέρω έρευνες. Παράλληλα να λειτουργήσει ως ερέθισμα για τον προσανατολισμό του μετασχηματισμού του σχολείου αλλά και τις πρωτοβουλίες που θα πρέπει να πάρει και η Πολιτεία για τη δημιουργία προϋποθέσεων επιτυχούς υλοποίησης. Η στασιμότητα, ο εφησυχασμός και ο φόβος στο νέο δεν είναι η λύση καθώς η πραγματικότητα προτρέπει και η μόνη βεβαιότητα που υπάρχει είναι η διαρκής αλλαγή.

9.3. Περιορισμοί της Έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας εμπεριείχε κάποιους περιορισμούς.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας λόγω έλλειψης χρόνου και πόρων και η ερευνητική προσέγγιση εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επομένως τα ευρήματα της έρευνας δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν για άλλους νομούς ή για όλη την Ελλάδα.

Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό αναφοράς μέσω της τυχαίας δειγματοληψίας και της συγκέντρωσης ικανοποιητικού αριθμού ερωτηματολογίων.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μόνο το ερωτηματολόγιο, ενώ θα μπορούσε να συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους όπως η συνέντευξη, η έρευνα δράσης ή η συμμετοχική παρατήρηση για να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προέρχονταν από ξένες χώρες και υπήρχε το ζήτημα της κατανόησης των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες. Για αυτό έγινε αρχικά έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υπήρχε η δυνατότητα για τυχόν διευκρινίσεις μέσω της παρουσίας του ερευνητή δια ζώσης ή μέσω της ηλεκτρονικής επικοινωνίας (email).

Η απειρία του ερευνητή καθώς ήταν η πρώτη φορά η εμπλοκή του σε ερευνητική διαδικασία αυτής της μορφής

9.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας Επιπρόσθετα τα ευρήματα της έρευνας βασίστηκαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι περιορισμοί της έρευνας με τη μεθοδολογική



προσέγγιση καθώς και η μικρή βιβλιογραφία σε συνδυασμό με το μικρό αριθμό ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τη λειτουργία των σχολείων με όρους οργανωσιακής μάθησης, καθιστά αναγκαία την περαιτέρω έρευνα για την οργανωσιακή μάθηση των σχολείων και τη συμβολή του/της Διευθυντή/ντριας στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε μαθητών οργανισμό:

Έρευνα ευρείας κλίμακας και για άλλες περιοχές και να επεκταθεί και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης που να συμπεριλαμβάνει σχολικές μονάδες και από τον ιδιωτικό τομέα καθώς και από άλλες χώρες προκειμένου να υπάρξει μια συγκριτική αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας.

Διαχρονική έρευνα με εμπλουτισμό και άλλων ερευνητικών εργαλείων, μεθόδων προσέγγισης (ποσοτική μέθοδος, ποιοτική μέθοδος, συμμετοχική παρατήρηση, έρευνα δράσης) και ταυτόχρονα να στηρίζεται και στις απόψεις και άλλων θεωρητικών και ερευνητικών εργαλείων ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συγκριτικής αξιολόγησης, αλληλοσυσχέτισης και εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να γενικευθούν.

Το *ερευνητικό εργαλείο* της παρούσας έρευνας για την αποτύπωση οργανωσιακών χαρακτηριστικών βασισμένων στις πέντε αρχές του Senge στα σχολεία, θα μπορούσε και αυτό να χρησιμοποιηθεί και να δοκιμαστεί περαιτέρω η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ως μοντέλου ερευνητικού εργαλείου.

Επίσης, η ερευνητική προσέγγιση να μην περιοριστεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά να εστιάσει και σε άλλους παράγοντες και μεταβλητές των σχολείων που επιδρούν, επηρεάζουν και προσδιορίζουν την οργανωσιακή μάθηση, όπως είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικοί φορείς και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του αρμόδιου Υπουργείου, ώστε να υπάρχει πληρέστερη εικόνα της λειτουργίας των σχολείων για το αν και σε ποιο βαθμό πράγματι εντοπίζονται οργανωσιακά χαρακτηριστικά, ποιο είναι το περιεχόμενό τους και ταυτόχρονα να ανιχνεύσει τα αίτια και τις συνθήκες που ευνοούν ή όχι την οργανωσιακή μάθηση.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abbasi, E., Taqirpour, M. & Farhadian, H. (2012). Learning organization discipline in Iranian higher education system. *Journal of educational and instructional studies in the World*, Vol 2 (2), 58-68. Ανακτήθηκε την 14^η Απριλίου 2018, 20:15, από <https://goo.gl/3mjTuS>
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, Vol 104 (3), 421-455. Ανάκτηση 13^η Αυγούστου 2018, 14:40, από <https://goo.gl/cVMpZE>
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Ανακτήθηκε 10^η Αυγούστου 2018, 11:00, από <https://goo.gl/cbAFP3>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ίων Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Alavi, M. & Tiwana, A. (2003). Knowledge management: the information technology dimension. in Easterby-Smith, M. and Lyles, M.A. (Eds), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell Publishing. Malden. MA, 104-21.
- Αλιντζής, Π.(2014). *Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης.* Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνη.
- Antonakis, J., Avolio, B.J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *Leadership Quarterly*, Vol 14 (3), 261-295. Ανακτήθηκε την 15 Ιουλίου 2018, 17:40, από <https://goo.gl/AMYoDm>



- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational dynamics*, Vol 11(2), 5-22. Ανακτήθηκε την 8^η Ιουνίου 2018, 19:30, από <https://goo.gl/xf4b8w>
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning*, Reading, MA Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1974). *Behind the front page*. San Francisco: Jossey Bass.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc.
- Austin, S.M. & Harkins, A.D. (2008). *Assessing change: can organizational learning “work” for schools?*. USA: University Boston & Massachusetts.
- Banner, D.K. (1987). Of Paradigm, Transformation and Organizational Effectiveness. *Leadership and Organisational Development Journal*, Vol 8 (2), 17-28.
- Barnett, K., McCormick, J. & Connors, R. (2001). Transformational Leadership in Schools - Panacea, Placebo or Problem?. *Journal of Educational Administration*, Vol 39 (1), 24-46.
- Βασιλειάδου, Δ. & Διεωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Ερκυνα*. (3), 92-108.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2006). *Multifactor leadership questionnaire technical report*. Thousand Oaks: Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B.M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?. *American Psychologist*, Vol 52 (2), 130-139.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance*. N.Y.: Free Press.
- Bassi, L.J. (1997). Harnessing the Power of Intellectual Capital. *Training and Development*, Vol. 51(12), 25-30.



- Balyer, A.(2012).Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*,Vol 4 (3), 581-591.
- Bartlett, C. & Goshal, S. (1998). Transnational Management. In DeWit, B. & Meyer, R. *Strategy: Process Content Context*. London: International Thomson Learning.
- Beckman, T.J. (1999). *The Current State of Knowledge Management*. Boca Raton: CRC Press
- Bender, S. & Fish, A. (2000). The transfer of knowledge and the retention of expertise: the continuing need for global assignments. *Journal of Knowledge Management*, Vol 4 (2), 125-137. Ανακτήθηκε την 11^η Αυγούστου 2018, 14.00, από <https://goo.gl/juWzWB>
- Bennis, W.G. (1984). The four competencies of leadership.*Training & Development Journal*, Vol 38 (7), 6-19.
- Bennett N, Harvey J.A, Wise C & Woods P.A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. London: National College for School Leadership.
- Bierema, L. (1999). The Process of the Learning Organisation: Making Sense of Change. *Educational Administration Abstracts*, Vol 34 (4), 46-56.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. Routledge.
- Boreham, N. & Reeves, J.(2008). Diagnosing and Supporting a Culture of Organizational Learning in Scottish schools. *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol 54(5), 637-649. Ανακτήθηκε 8 Αυγούστου 2018, 23:40, από <https://goo.gl/k3w9NY>
- Brandt, B. (2003). Is this school a learning organization?. *Journal of Staff Development*, Vol 24(1), 10–16.
- Bryk, A., Camburn, E. and Louis, K.S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organisational Consequences. *Educational Administrative Quarterly*, Vol.35 (5), 751-781.
- Βύσσα, Ε. (2009). *Η περίπτωση ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. Ανακτήθηκε την 1^η Αυγούστου 2018, 14:30, από <https://goo.gl/To3ahn>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row



- Byrne, B.(2013).*Structural Equation Modelling with AMOS, Basic Concepts,Applications, and Programming* (2nd ed.).New York: Routledge.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analysis model*. New York: Springer–Verlag.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Carr, G.H. (1985). Characteristics of Florida vocational educators and their receptivity to and attitude toward educational change and innovation. Ανακτήθηκε την 8^η Αυγούστου 2018, 10:00, από <https://goo.gl/TJRAJU>
- Castaneda, D.I. & Fernández R.M.(2007). From Individual Learning to Organizational Learning. *Electronic Journal of Knowledge Management*, Vol 5 (4), 363-372. Ανακτήθηκε την 13^η Αυγούστου 2018, 12:20, από <https://goo.gl/8Gxovb>
- Γεωργαντά, Α. (2009). *Η ηγεσία στον οργανισμό που μαθαίνει: μία εμπειρική μελέτη πάνω στη σχέση του οργανισμού που μαθαίνει με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Chai, L.T., Ling, L.W., Lai, T.T. & Luen, W.K. (2014). School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools. *The Journal of Global Business Management*, Vol 10 (2), 67-75.
- Chan, K.H. (2009). Impact of intellectual capital on organisational performance:An empirical study of companies in the Hang Seng Index. *The Learning Organization*, Vol 16 (1), 4-21.
- ChanLin, L., Hong, J., Horng, J., Chang, S., & Chu, H. (2006). Factors influencing technology integration in teaching- a Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol 43(1), 57–68. Ανακτήθηκε την 9^η Αυγούστου 2018, 22:30, από <https://goo.gl/1ft4mk>
- Christy, K. M. J. (2008). *A comparison of distributed readiness in elementary and middle schools*. Doctoral Dissertation.USA: University of Missouri. Ανακτήθηκε την 5^η Αυγούστου 2018, 23:00, από <https://goo.gl/WdeTFz>
- Celep, C. (2011). Organizational Learning: Perceptions of Teachers’ in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol 3 (2), 474-493.
- Clement, M. & Vandenberghe,R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership &*



- Management: Formerly School Organisation*, Vol 21(1), 43-57. Ανακτήθηκε την 16 Ιουλίου 2018, 17:40, από <https://goo.gl/FpiQLB>
- Collinson, V. & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2011). *Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, Vol 16 (3), 297-334.
- Daft, R.L. & Lengel, R.H. (1998). *Fusion Leadership: Unlocking the Subtle Forces that Change People and Organizations*. San Francisco. CA.: Berrett-Koehler.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Dararat., S. (2015). Orgaanization devleopment toward Learning Organization in a private University. *International. Journal of Cyber Society and Education*. Vol. 8(1):19-30.
- Davenport, T.H., Klahr, P. (1998). Managing customer support knowledge. *California Management Review*, Vol. 40 (3), 195-208. Ανακτήθηκε την 12^η Αυγούστου 2018, 18:15, από <https://goo.gl/Se7rSA>
- Davies, B. & Ellison, L. (2001). Organisational Learning: Building the Future of a School. *The International Journal of Educational Management*, Vol 15(2), 78-85.
- Darling-Hammond, L. (1998). *Policy and Professionalism*. In Lieberman, A. *Building a Professional Culture in School*. New York: Teachers' College Press.
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική Ανάλυση: Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και AMOS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή Μάθηση στις Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 10 Ιουνίου 2018. 20:00, από <https://goo.gl/6NTPi8>



- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, Vol 2 (3), 292-307.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, Vol 5(2), 111–133. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, 18:00, από <https://goo.gl/M2snTP>
- Dixon, N. (1994). *The Organisational Learning Cycle. How We Can Learn Collectively*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Drucker P.F. (1999). Knowledge-worker productivity: the biggest challenge. *California Management Review* 41(2), 79–94. Ανακτήθηκε την 12^η Αυγούστου 2018, 15:00, από <https://goo.gl/AtQhzL>
- Duden, N. (1993). A Move from Effective to Quality. *School Administrator*. Vol.50 (6), 18-21.
- Dvir, T., Kass, N. & Shamir, B. (2004). The emotional bond: Vision and organizational commitment among hi-tech employees. *Journal of Organizational Change Management*, Vol 17 (2), 126-143.
- Earl, M. J. (1997). *Integrating IS and the organization: a framework of organizational fit*. London: Business School.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, Vol 44(2), 350–383. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, 20:30, από <https://goo.gl/ZHVmn4>
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown?. *International Journal of Public Health*. Ανακτήθηκε την 29^η Ιουνίου 2018, 18:50, από: <https://goo.gl/UJwruk>.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Chapman Pu.
- Finger, M. & Woolis D. (1994). Organizational learning, the learning organization, and adult education. *Annual Adult Education Research Conference*, (151-156). University of Tennessee.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration: Standards, theories, and practice*. Larchmont. NY: Eye on Education.



- Frase, L. & Conley, S. (1994). *Creating learning Places for Teachers, Too*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2002). Leadership and sustainability. *Principal Leadership*, Vol 3(4), 13-17.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, (81), 581–584. Ανακτήθηκε την 14^η Αυγούστου 2018 , 15:20, από <https://goo.gl/K5kmFK>
- Fullan, M. (1995). The Evolution of Change and the New Work of the Educational Leader. *Educational Leadership and Change: An International Perspective*. Hong Kong: University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Education Reform*. London: Falmer.
- Fullan, M. & Miles, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, Vol 73 (10), 744-752.
- Fullan, M. G. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College presses.
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων- Έλλην.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization*, Vol 4(1), 18-29.
- Garvin, D.A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, (71), 78-91. Ανακτήθηκε την 18^η Αυγούστου, 15:50, από <https://goo.gl/TFJXUp>
- Geijsel, F., Slegers, P., Van Den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol 37 (1), 130-166.
- Gharajedaghi, J. and Ackoff, R.L. (1984). Mechanisms, Organisms and Social Systems. *Strategic Management Journal*, (5), 289-300.
- Ghahramanifard K., Pashaei, J. & Mehmandoust, H. (2013). The study of learning high schools based on "Peter M. Senge" learning organization's 5 disciplines. *OSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, Vol 13 (5), 80-85.
- Gignac, G. (2009). Psychometrics and the Measurement of Emotional Intelligence. *In Assessing Emotional Intelligence, The Springer Series on Human Exceptionality*. Springer Science+Business Media.



- Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J.M. (1995). *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Goh, S.C. (1998). Toward a Learning Organisation: The Strategic Building Blocks. *SAM Advanced Management Journal*, Vol 63 (2), 15-20.
- Goldstein J 2003. Making sense of distributed leadership: the case of Peer Assistance Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (25), 397-421.
- Gore, C. & Steven, V. (1998). Analysis of the Effect of External Change on the Management of Business Schools within the Higher Education Sector. *Total Quality Management*, Vol 9 (2), 249-258.
- Greiner, M. E., Böhmman, T. & Krcmar, H. (2007). A strategy for knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, Vol 11(6), 3-15. Ανακτήθηκε την 20^η Ιουλίου 2018, 18:20, από <https://goo.gl/LuTo9f>
- Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge Falmer.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings* (4th Ed). London: Prentice-Hall International.
- Haragdon, A., & Sutton, R. (1997). Technology brokering and innovation in a product development firm. *Administrative Science Quarterly*, Vol 42 (4), 716–749.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, Vol 24 (2), 287-309. Ανακτήθηκε την 8^η Αυγούστου 2018, 9:00, από <https://goo.gl/jgRvKA>
- Harris A 2009. Distributed leadership: What we know. *Studies in Educational Leadership*, Vol 7, 11-21.
- Harris A 2004. Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management, Administration and leadership*, Vol 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In: Harris, A., Hopkins, D. & Lambert, L. *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Haydon, G. (2007). *Values for Educational Leadership*. London:SAGE.
- Heath, R.S. & Brown, J.F.(2007). A Re-Examination of the Effect of Job-relevant Information on the Budgetary Participation. Job Performance Relation during an Age of Employee Empowerment. *Journal of Applied Business Research*, Vol 23 (1), 111-124.



- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn?. *Handbook of organizational design*. (8–27). Stockholm : Arbetslivscentrum.
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R. & Fowler, A. (2011). *Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning*. U.S.A.: Harvard Graduate School of Education. Ανακτήθηκε την 17^η Ιουλίου 2018, 12:45, από <https://goo.gl/DiJ1N5>.
- Hodgkinson, M. (2000). Managerial perceptions of barriers to becoming a learning organization. *The Learning Organization*, Vol 7 (3), 156-166.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and Procedures in Adopting Structural Equation Modelin Technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, Vol 3 (1), 75-84.
- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 8(3), 253-272. Ανακτήθηκε την 20 Ιουλίου 2018, 22:20, από <https://goo.gl/UNvFCh>
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Hoy, W. & Smith, P. (2007). Influence: A key to successful leadership. *International Journal of Education Management*, Vol 21 (2), 158-167.
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, (6) , 1-55.
- Hubermann, A.M. & Miles, M.B. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York: Plenum Press.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Iles, P.A. (1994). Developing Learning Environments: Challenges for Theory, Research and Practice. *Journal of European Industrial Training*, Vol 18 (3), 3-9.
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organizational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, Vol 3(26), 293–311.
- Inkpen, A.C., & Crossan, M. M. (1995). Believing is seeing: joint ventures and organizational learning. *Journal of Management Studies*. Vol.32(5), 595–618.
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organisations?. *Educational Leadershi*., Vol 50 (3), 42-44.



- Jackson, S.E., Hitt, M.A., & DeNisi, A.S. (2003). *Managing Knowledge for Sustained Competitive Advantage: Designing Strategies for Effective Human Resource Management. The Organizational Frontiers Series.*
- James, C.R. (2003). Designing learning organizations. *Organizational Dynamics*, Vol.32(1), 46-61.
- Johnson, D.E. (1998). *Applied Multivariate Methods for Data*. New York: Duxbury Press.
- Johnston, C. (1998). *Leadership and the Learning Organisation in Self-Managing Schools*. Australia: University of Melbourne.
- Jolliffe, I.T. (1986). *Principal Component Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Jöreskog, K. G., & Sorborm, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Jöreskog, K. G., & Sorborm, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. SSI.
- Khadra, M.F., Rawabdeh, I. (2006). Assessment of development of the learning organization concept in Jordanian industrial companies. *The Learning Organization*, Vol 13 (5), 455-474.
- Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μανθάνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Περιφέρειας Πειραιά*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κάλφας, Β. (2015). *Η φιλοσοφία του Αριστοτέλη*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kallipos.gr).
- Kamakura, A.W., Wedel, M. (2000). Factor Analysis and Missing Data. *Journal of Marketing Research*, Vol 37 (4), 490-498.
- Kantabutra, S. & Avery, G.C. (2010). The power of vision: Statements that resonate. *Journal of Business Strategy*, Vol 31 (1), 37-45.
- Kantabutra, S. (2006). Leader and Follower Factors in Customer and Employee Satisfaction: It takes Two to Tango. *Journal of Applied Business Research*, Vol 22 (4), 33-46.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. Ανακτήθηκε την 14^η Ιουνίου 2018, 22:40, από <https://goo.gl/kcMwaq>
- Καφετζόπουλος, Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εξάντας.



- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων γενικά εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Kerlinger F.N. (1986). *Foundations of behavioral research*. (3rd ed). New York: Holt Rhinehart and Winston.
- Kelloway, E.K. (1998). *Using LISREL for Structural Equation Modeling*. SAGE Publications. Inc.
- Khasawneh, S. (2011). Learning Organization Disciplines in Higher Education Institutions: An Approach to Human Resource Development in Jordan. *Springer Science+Business Media*, (36), 273–285. Ανακτήθηκε την 13^η Αυγούστου 2018, 13:20, από <https://goo.gl/eAv711>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kochan, T.A. & Useem, M. (1992). *Transforming Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Kofrman, F. & Senge, P.M. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, Vol 22 (2), 4-22.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το τοπίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. *3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*. Ανάκτηση την 20^η Ιουλίου 2018, 15:30, από <https://goo.gl/zXV9HG>
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2018, 23:00, από <https://goo.gl/vZjQao>
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as an organisational memory. *Journal of Educational Administration*, Vol 41 (4), 332-347.



- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7–30.
- Kouzes, J., & B. Posner (2002). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J., & Posner, B. (1995). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey Bass.
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.
- Lakomski, G. (1999). Against Leadership: A Concept Without a Cause. in P. Begley & P. Leonard (eds) *The Values of Educational Administration*. London: Falmer, 36–50.
- Lam, J., Wei, P., Pan, W. & Chan, M. (2002). In Search of Basic Sources that Propel Organisational Learning Under Recent Taiwanese School Reforms. *The International Journal of Educational Management*, Vol 16 (5), 216-228.
- Lam, Y.L. & Pang, S.K. (2003). The Relative Effects of Environmental, Internal and Contextual Factors on Organisational Learning: the Case of Hong Kong Schools Under Reforms. *The Learning Organisation: An International Journal*, Vol 10 (2), 83-97.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? Teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, Vol 7(5), 642-650. Ανακτήθηκε την 7η Αυγούστου 2018, 14:20, από <https://goo.gl/AyLYfa>
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, Vol 41(4), 473–491. Ανακτήθηκε την 6η Αυγούστου 2018, 22:40, από <https://goo.gl/aSvm8u>
- Lee, V.E. & Smith, J.B. (1997). High School Size: Which Works Best and for Whom?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol 19 (3), 205-227.
- 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* Vol 7(7). Ανακτήθηκε την 7η Αυγούστου 2018, 13:10, από <https://goo.gl/pDRG2Z>
- Lei, D., Slocum, J. W. & Pitts, R. A. (1999). Designing organizations for competitive advantage: the power of unlearning and learning. *Organizational Dynamics*, Vol 27(3), 24–38.



- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership.. In K. S. Louis & J. Murphy (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass, 45-72.
- Leithwood, K. & Jantzi, D.(1999).The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*,Vol 35 (5), 679-706.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1998a). Leadership and Other Conditions Which Foster Organisational Learning, in Schools. In Leithwood, K. & Louis, K.S. *Organisational Learning in Schools*. Lisse Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Leonard, L. and Sharratt, L. (1998b). Conditions Fostering Organisational Learning in Schools. *Educational Administrative Quarterly*, Vol.34 (2), 243-276.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, Vol 30(4), 498–518.
- Lewis, D.S., French, E. & Steane, P.(1997). A culture of conflict. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol 18 (6), 275-282.
- Foster Organisational Learning in Schools. *Organisational Learning in Schools*. Lisse.Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, (14), 319–340.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates. *Journal of Social Psychology*, (10), 271-299. Ανακτήθηκε την 15 Ιουλίου 2018, 19:40, από <https://goo.gl/17f45n>
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities, Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, Vol 51(3), 221-227. Ανακτήθηκε την 13^η Αυγούστου 2018, 09:40, από <https://goo.gl/ehTPsv>
- Louis, K.S. & Kruse, S.D.(1998). Creating Community in Reform: Images of Organisational Learning.*Organisational Learning in Schools*. Lisse. Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Louis, K.S., Marks, H. and Kruse, S.D. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*. Vol.33 (4), 757-798.
- Louis, K.S. (1994). Beyond Managed Change. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.5 (1), 2-24.



- Lyles, M. & Easterby-Smith, M. P. V. (2003). Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell.
- MacBeath, J. (2003) The alphabet Soup of Leadership. *Leadership for Learning*. UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. Ανακτήθηκε την 17^η Αυγούστου 2018, 18:15, από <https://goo.gl/irrRSW>
- MacCallum, R.C., Browne, M.W. & Sugawara, H.M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*. (1), 129-149.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*. (4), 84-99.
- March, J.G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organizational Science*, Vol 2 (1), 71–87.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & MacDonald, R.P. (1988), Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First – and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, (97), 562-582.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α΄*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- May, S. (1994). Beyond Super Secretary Courses. *Canadian Journal of University Continuing Education*, Vol 20 (2), 45-54.
- Mayo, A. (2007). What are the Characteristics of a True Learning Organization? *Strategic HR Review*. Vol. 6 (2), 4.
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993, March). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation’s educational goals. Stanford University: *Center for Research on the Context of Secondary School Teaching*. Ανακτήθηκε την 12^η Αυγούστου 2018, 15:15, από <https://goo.gl/J8CKs4>



- Medsker, G.J., Williams, L.J. & Holahan, P.J.(1994). A review of current practices for evaluating causal models in organizational behavior and human resources management research. *Journal of Management*, (20), 438-464.
- Meister, A., Jehn, K. A., & Thatcher, S. B. (2014). Feeling misidentified: The consequences of internal identity asymmetries for individuals at work. *Academy of Management Review*. Vol.39 (4), 488-512.
- Menon, M.W.(2014).The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness, and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*. Vol. 52(4), 509-528.
- Meyer, R. & Slechta, R. (2002). *The 5 pillars of leadership*. Tulsa. OK: Insight.
- Mitchell, C. (1995). *Teachers Learning Together. Organisational Learning in an Elementary School*. Saskatoon: University of Saskatchewan.
- Μητρόπουλος, Ι. (2018). Μάνατζμεντ/Διοίκηση Εκπαίδευσης. *Πανεπιστημιακές Παρουσιάσεις .Π.Μ.Σ. Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας*. Ανακτήθηκε την 16^η Αυγούστου 2018, 20:00, από <https://eclass.pat.teiwest.gr>
- Morden, T. (1997). Leadership as vision. *Management Decision*, Vol 35(9), 668-676.
- Morrison, M. (1976). *Multivariate statistical methods*.New York:McGraw-Hill.
- Montes, F. J. L., Moreno, A. R. & Morales, V. G. (2005). Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: An empirical examination. *Technovation*, Vol 25(10), 1159–1172. Ανακτήθηκε την 9^η Αυγούστου 2018, 23:00, από <https://goo.gl/27wkaj>
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση.Πορτραίτο και προφίλ*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *ΗΓΕΣΙΑ. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΑΘ.Σταμούλης.
- Mueller, R. (1996). *Basic principles of structural equations: An introduction to LISREL and EQS*. New York: Springer-Verlag.
- Nahapiet, J. & Choshal, S. (1998). Social Capita, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, Vol 23 (2), 242-266. Ανακτήθηκε την 18 Ιουλίου 2018, 17:00, από <https://goo.gl/MgqxjZ>



- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. San Francisco. CA.:Jossey Bass.
- Newmann, F.M (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Newmann, F.M., King, M.B. & Rigdon, M. (1997). Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. *Harvard Educational Review*, Vol 67 (1), 41-74.
- Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 15^η Ιουνίου 2018, 18:40, από <https://goo.gl/GePN8C>
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, (69), 96–104. Ανακτήθηκε την 16^η Ιουνίου 2018, 17:30, από <https://goo.gl/FnajAq>
- Nonaka, I. & Takeouchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. Oxford University Press, Inc.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership theory and practice*. (2nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Publications. Inc.
- Norusis, M.J. (2006). *SPSS 15.0 Statistical procedures companion*. Prentice Hall. Inc.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- OECD. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Education Working Paper No. 137. Paris:OECD. Ανακτήθηκε την 10^η Αυγούστου 2018, 10:20, από <https://goo.gl/MPdW73>
- Pallant, J. (2005). *Spss Survival Manual*. Sydney: Allen & Unwin.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2018). *Επιμόρφωση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πανεπιστημιακές Παρουσιάσεις*. Π.Μ.Σ. Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε την 14^η Αυγούστου 2018, 21:30, από <https://eclass.pat.teiwest.gr>
- Παπαδόπουλος, Κ. (2017). *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Έ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Park, J.H. (2008). Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, Vol 9 (3), 270-284. Ανακτήθηκε την 26^η Μαρτίου 2018, 17:20, από <https://goo.gl/fFe1FD>
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. & Καλοσπύρος, Α.Ε. (2016). *Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014)*. Ανακτήθηκε την 30^η Ιουλίου 2018, 22:00, από <https://goo.gl/mUkdD8>
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*. London: Mc Graw-Hill.
- Pfeffer, J. & Sutton, R. (1999). Knowing "What" to Do Is Not Enough: Turning Knowledge into Action. *California Management Review*, Vol 42(1), 83-108. Ανακτήθηκε την 25^η Ιουλίου 2018, 19:15, από <https://goo.gl/KigtTp>
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση - Μάνατζεμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture and feasibility. *Journal of Management Learning*, (31), 181-196.
- Popper, M. & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol 34 (2) 160-178. Ανακτήθηκε την 11^η Αυγούστου 2018, 22:30, από <https://goo.gl/VCxzZ9>
- Poppleton, P. (2000). *Receptiveness and resistance to educational change: Experiences of English teachers in the 1990s*. South Yorkshir: University of Sheffield. Ανακτήθηκε την 8^η Αυγούστου 2018, 12:30, από <https://goo.gl/dMp1zD>
- Πουλής, Π.Ε. (2014). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο & Θεσμοί*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.



- Provenzo, E.F. (1989). School-based Management and Shared Decision Making in the Dade County Public Schools. *Allies in Educational Reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ray, T., Clegg, S. & Gordon, R. (2004). A new look at dispersed leadership: power, knowledge and context. In: Storey, J. *Leadership in organizations: Current issues and key trends*. London: Routledge.
- Renshaw, P. D. (2003). Community and learning: contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 24 (3), 355-370. Ανακτήθηκε την 14^η Αυγούστου 2018, 10:20, από <https://goo.gl/B2DcSN>
- Robertson, P.J., Wholstetter, P. & Mohrman, S.A. (1995). Generating Curriculum and Instructional Innovations Through School-based Management. *Educational Administration Quarterly*, Vol 31 (3), 375-404.
- Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2009). *Organizational behavior* (13th ed.). Singapore: Pearson Prentice Hall.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ronsenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμ. Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Education Reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*, Vol 34(2), 85-92.
- Schermerhorn, J.R. (2011). *Εισαγωγή στο Management*. (Μ.Θ. Ανθρωπέλος & Σ. Ξεσφίγγη μεταφρ.). Κύπρος: Π.Χ. Πασχαλίδης. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2010).
- Schene, A., Wingarden, B., Koeter, M. (1998). Family Caregiving in Schizophrenia: Domains, Distress. *Schizophrenia Bulletin*, Vol 24(4), 608-619.



- Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2010). The Use of Performance Feedback in School Improvement in Louisiana. *Teaching and Teacher Education*, Vol 26 (7) 1389-1403. Ανακτήθηκε την 14^η Αυγούστου 2018, 16:00, από <https://goo.gl/Pc28vT>
- Scribner, J. (1999). Teacher efficacy and teacher professional learning: Implications for school leaders. *Journal of School Leadership*, Vol 9 (3), 209-234.
- Senge, P.M. (2013). Give Me a Lever Long Enough... And Single-handed I Can Move the World. In M. Grogan (Eds.). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (3-16). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R. & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Random House.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross B.J. & Smith B.J. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Crown Business.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York :Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The Principalship: a reflective practice perspective*. Needham Heights. MA. Al-lyn & Bacon.
- Servage, L. (2008). Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly*, Vol 35(1), 63-77. Ανάκτηση 12^η Αυγούστου 2018, 17:20, από <https://goo.gl/uEzuwB>
- Seymour, R. & West-Burnham, J. (1990). Learning Styles and Education Management: Part Two. *The International Journal of Educational Management*, Vol 4 (4), 22-26.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools?. *International Educational Journal*, Vol.3 (1), 24-32.



- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, Vol 40(5), 425–446.
- Simon, H. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, Vol.1 (2), 125–134.
- Schunk, D.H. (2012). *LEARNING THEORIES. An Educationla Perspective*. Boston: Pearson Educat <https://goo.gl/WSU7ab>
- Skervlavaj, M. and Dimövski, V.(2006).Social Network Approach to Organizational Learning. *Journal of Applied Business Research*,. Vol 22 (2), 89-98.
- Smith, P.A.C. (2012). The importance of organizational learning for organizational sustainability. *The Learning Organization*, Vol 1(9), 4-10.
- Smith, M. L. (2007). *A study of teacher engagement in four dimensions of distributed leadership in one school district in Georgia*. Doctoral Dissertation.USA Georgia: Statesboro Southern University. Ανακτήθηκε την 5^η Αυγούστου 2018, 10:20, από <https://goo.gl/seyUjL>
- Smith, S.C.& Scott, J.J. (1990). *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instruction*. Eugene.OR: ERIC Clearing House on Educational Management.
- Smylie, M. (1995). Teacher Learning in the Workplace. In Guskey, T.R. & Huberman, M. *Professional Development in Education*. New York: Teacher College Press.
- Sorbom,D., Joreskog, K. (1982). The use of structural equation models in evaluation research. *Fornell A Second Generation of Multivariate Analysis*, Vol 2, (381-417).
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*.
- Stevens, J. (2002).*Applied Multivariate Statistics for the Social Scinces* (4rd ed.).Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stewart, D.W. (1981). The Application and Misapplication of Factor Analysis. *Journal of Marketing Research*, Vol 18 (1), 51-62.
- Στραβάκου, Π. (2002). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε την 18^η Ιουλίου 2018, 23:15, από <https://goo.gl/5QQqYz>



- Swiering, J. & Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*. Addison-Wesley: Reading.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5rd ed.). Pearson International Edition. Allyn & Fidell.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3rd ed.). New York: Addison-Wesley-Longman.
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Tanaka, J.S., & Huba, G.J. (1989). A general coefficient of determination for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, (42), 233-240.
- Tan, C.Y. (2000). High-performance Human Resource Strategies in Learning Schools. *The Learning Organisation: An International Journal*, Vo 17 (1), 32-39.
- Tann, J. (1995). The Learning Organisation. In Warner, D. & Crosswaithe, E. *Human Resource Management in Higher & Further Education*. London: The Society for Research into Higher Education.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education* 2.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμ. Α Αθήνα.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, Vol 50(1), 73-89.
- Vanhoof, J., Petegem, P.& Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 35 (1), 21–28. Ανακτήθηκε την 18^η Ιουλίου 2018, 19:50, από <https://goo.gl/E6Rf6t>
- Vaske, J., Beaman, J. & Sponarski, C. (2016). *Rethinking Internal Consistency in Cronbach's alpha*. Ανακτήθηκε την 28^η Ιουνίου 2018, 23:40, από <https://goo.gl/5NdGc1>
- Vera, D. & Crossan, M. (2004). Strategic Leadership and Organizational Learning. *Academy of Management Review*, Vol 29(2), 222-240.



- Vlachadi, M. & Ferla, M. (2013). Differentiation of Teachers' and Principals' Engagement in Distributed Leadership according to Their Demographic Characteristics. *Journal of Education and Learning*, Vol 2(4), 19-30. Ανακτήθηκε την 5^η Αυγούστου 2018, 22:00, από <https://goo.gl/kZZagd>
- Wallace, R.C., Engel, D.E. & Mooney, J.E. (1997). *The Learning School: A Guide to Vision-based Leadership*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Watkins, K. & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, Vol 5(2), 51–132.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization. Lessons in the Art and Science of Systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. *The Blackwell handbook of organization learning and knowledge management*, (122–141).
- Whitaker, K. (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective. *Journal of Educational Administration*, Vol 41(1), 37-54.
- White, N.P. (1977). Plato on knowledge and reality. *Analytic Philosophy*, Vol 18 (2), 69-79.
- Williams, R., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #134. Ανακτήθηκε την 9^η Αυγούστου 2018, 17:30, από <https://goo.gl/7ec9RZ>
- Wohlstetter, P., Smyer, R. & Mohrman, S.A. (1994). New Boundaries for School-based Management: The High Involvement Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol 16 (3), 268-286.
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Φλουρής, Γ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χαραλαμπίδης, Β. Ι., (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.



- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζούδης, Δ.Α., Βελισσαρίδου, Α.Τ. & Σαρηγιαννίδης, Λ.Ι.(2009). Η επίδραση της διαχείρισης της γνώσης στην απόδοση των νέων προϊόντων: η περίπτωση των νέων ελληνικών βιομηχανιών. *PRIME*, 25-46. Ανακτήθηκε την 11^η Αυγούστου 2018, 17:20, από <https://goo.gl/KEXEGy>
- Yuen, P. & Cheng, Y. (2000). Leadership for Teachers' Action Learning. *The International Journal of Educational Management*, Vol 14 (5), 198-209.
- Zander, U., & Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: *An empirical test*. *Organization Science*. Vol. 6(1), 76–92.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, Vol 90 (3), 238-49.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί/τες συνάδελφοι/σες,

ονομάζομαι Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος και φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας. Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας που εκπονώ: «Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε μαθησιακό οργανισμό σύμφωνα με τις αρχές του Senge P.M. και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας», διερευνώ τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που οδηγούν σε οργανισμό μάθησης και τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, θα παρακαλούσα να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο το οποίο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό, ενώ τα δεδομένα του θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωσή του θα χρειαστούν ελάχιστα λεπτά από τον χρόνο σας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις υπεύθυνα και αυθόρμητα.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιερώσετε και για τη συνεργασία σας. Είμαι στη διάθεσή σας για οτιδήποτε χρειαστείτε σχετικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση,

Κωνσταντίνος Ζωγόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 – Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου Μυρσίνης Ηλείας

E-mail: kzogopoulos@gmail.com



Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 22-30 31-40 41- 50 51-55 56 και άνω

3. Πρόσθετες σπουδές:

Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο

Εξομοίωση πτυχίου

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο

4. Εργασιακή σχέση-Ιδιότητα:

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/ρια Ωρομίσθιος/α Δ/ντής/ρια Υποδ/ντής/τρια

5. Κλάδος: _____ (π.χ. ΠΕ70 Δάσκαλος, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής)

6. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε:

0-3 4-6 7-11 11-24 25 και άνω

7. Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

0-3 4-6 7-11 12-24 25 και άνω

8. Έτη υπηρεσίας ως Δ/ντής/τρια στο σχολείο που υπηρετείτε:

(Συμπληρώνεται μόνο στην περίπτωση που είστε Διευθυντής/τρια)

0-3 4-6 7-11 12-24

9. Δυναμικότητα σχολικής μονάδας (αριθμός τμημάτων που λειτουργούν):

4 5 6 7-9 10-12 13 και άνω



Β. Ο Ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.							
Παρακαλώ βάλτε (X) στην επιλογή σας.							
	Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου	Σχεδόν Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Πολύ Συχνά (5)	Σχεδόν Πάντα (6)
1	Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους.	1	2	3	4	5	6
2	Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τα μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
3	Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.	1	2	3	4	5	6
4	Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα.	1	2	3	4	5	6
5	Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.	1	2	3	4	5	6
6	Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.	1	2	3	4	5	6
7	Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον.	1	2	3	4	5	6
8	Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.	1	2	3	4	5	6



9	Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.	1	2	3	4	5	6
10	Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.	1	2	3	4	5	6
11	Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει.	1	2	3	4	5	6
12	Καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
13	Αναζητά έξω από τα επίσημα θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.	1	2	3	4	5	6
14	Αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.	1	2	3	4	5	6
15	Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.	1	2	3	4	5	6
	Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου	Σχεδόν Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Πολύ Συχνά (5)	Σχεδόν Πάντα (6)
16	Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν θετικά την απόδοση της σχολικής κοινότητας.	1	2	3	4	5	6
17	Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα.	1	2	3	4	5	6



18	Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε και να βελτιώσουμε», όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται..	1	2	3	4	5	6
19	Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6
20	Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.	1	2	3	4	5	6
21	Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.	1	2	3	4	5	6
22	Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	1	2	3	4	5	6
23	Θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.	1	2	3	4	5	6
24	Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία τους.	1	2	3	4	5	6
25	Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
26	Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.	1	2	3	4	5	6
27	Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.	1	2	3	4	5	6
28	Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.	1	2	3	4	5	6



29	Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.	1	2	3	4	5	6
30	Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4	5	6

Γ. Η λειτουργία του σχολείου ως μανθάνων οργανισμός σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P.Senge.						
Παρακαλώ βάλτε (X) στην επιλογή σας.						
		Σχεδόν Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Σχεδόν πάντα (5)
1	Οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τους τα εκπαιδευτικά θέματα ως μια διαδικασία με συνέχεια και όχι σαν ένα στιγμιαίο γεγονός ή συμβάν.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί μας αλλάζουν το παλιό τους στυλ διδασκαλίας ή πρότυπο για να εφαρμόσουν νέες και καλύτερες προσεγγίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί μας εργάζονται συνεχώς για να αποσαφηνίσουν τους επαγγελματικούς τους στόχους στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί μας μοιράζονται πληροφορίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων και ανταλλάσσουν	1	2	3	4	5



	διαβαθμισμένα επίπεδα πληροφόρησης με άλλους συναδέλφους.					
5	Οι εκπαιδευτικοί μας αναπτύσσουν τους προσωπικούς τους στόχους για να ευθυγραμμιστούν με το όραμα ή τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί μας διερευνούν ενεργά τις υποθέσεις και τις ιδέες μεταξύ τους σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί μας συνδέουν προσεκτικά την τρέχουσα εκπαίδευση με την μελλοντική προοπτική των μαθητών.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε ανοικτές και ειλικρινείς συνομιλίες για να μοιραστούν τις καλύτερες εκπαιδευτικές πρακτικές.	1	2	3	4	5
9	Οι εκπαιδευτικοί μας δεσμεύονται για ένα κοινό όραμα για το μέλλον του σχολείου.	1	2	3	4	5
10	Οι εκπαιδευτικοί μας γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δικές τους πεποιθήσεις και υποθέσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές.	1	2	3	4	5
11	Οι εκπαιδευτικοί μας συμμετέχουν σε συνεχείς δραστηριότητες μάθησης και προβληματισμού για να επιτύχουν την προσωπική τους ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
12	Οι εκπαιδευτικοί μας αντιμετωπίζονται ισότιμα στις δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών ή ομάδων εργασίας.	1	2	3	4	5



13	Οι εκπαιδευτικοί μας ευθυγραμμίζουν τις προσωπικές τους αρχές ή τους στόχους διδασκαλίας τους με το σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5
14	Οι εκπαιδευτικοί μας μαθαίνουν και αλλάζουν ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
15	Όταν ασχολούνται με σχολικές προκλήσεις, και αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την επίδραση στους μαθητές.	1	2	3	4	5
16	Οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών ή γνώσεων μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων είναι χρήσιμη για την επίλυση σύνθετων σχολικών προβλημάτων.	1	2	3	4	5
17	Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν για τις αρχές που απαιτούνται για την επίτευξη του σχολικού οράματος.	1	2	3	4	5
18	Οι εκπαιδευτικοί μας χρησιμοποιούν συχνά τα σημαντικά γεγονότα του σχολείου ή της τάξης για να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις για την εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
19	Οι εκπαιδευτικοί μας αντιλαμβάνονται την τρέχουσα πραγματικότητα με σαφήνεια όσον αφορά τους στόχους της επαγγελματικής τους εξέλιξης.	1	2	3	4	5



20	Οι εκπαιδευτικοί μας σέβονται τις ιδέες και τις απόψεις άλλων συναδέλφων, βλέποντάς τες από την πλευρά του συναδέλφου τους.	1	2	3	4	5
21	Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται άνετα να μοιράζονται ιδέες με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με το σχολικό όραμα.	1	2	3	4	5
22	Οι εκπαιδευτικοί μας συχνά μοιράζονται τις σκέψεις τους σχετικά με τις δραστηριότητες σχολικής φοίτησης με άλλους εκπαιδευτικούς για να εξασφαλιστεί ότι είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές.	1	2	3	4	5
23	Κατά την αλλαγή και τη δημιουργία σχολικών κανόνων, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη την ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων και τις εκπαιδευτικές πράξεις.	1	2	3	4	5
24	Οι εκπαιδευτικοί μας αισθάνονται ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς ή προσωπικό του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και το επαγγελματικό καθεστώς στο σχολείο.	1	2	3	4	5
25	Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο στο σχολικό όραμα και τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5



26	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας μπορούν να εξηγήσουν αποτελεσματικά τις δικές τους υποθέσεις αναπτύσσοντας τη συλλογιστική τους.	1	2	3	4	5
27	Στο σχολείο μας, οι εκπαιδευτικοί συνεχώς μαθαίνουν να γεφυρώνουν το κενό μεταξύ της τρέχουσας πραγματικότητας και του επιθυμητού μέλλοντος.	1	2	3	4	5
28	Στο σχολείο μας, οι ομαδικές εργασίες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
29	Όταν οι εκπαιδευτικοί μας ασχολούνται με ένα πρόβλημα πειθαρχίας, και «αρνητικής» συμπεριφοράς των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις σε άλλους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
30	Οι εκπαιδευτικοί μας ρωτούν για την καταλληλότητα της δικής τους πορείας ή του προγράμματός τους σε σχέση με τους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
31	Οι εκπαιδευτικοί μας προσπαθούν να συμπληρώσουν την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων στη διδασκαλία και στις θεματικές ενότητες.	1	2	3	4	5
32	Κατά την αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τον αντίκτυπο των αποτελεσμάτων τους στο εσωτερικό	1	2	3	4	5



	και στο εξωτερικό του σχολείου.					
33	Οι εκπαιδευτικοί μας δημιουργούν μαζί το όραμα και τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4	5
34	Οι εκπαιδευτικοί μας έχουν ευκαιρίες μάθησης στη διδασκαλία ή σε άλλες επαγγελματικές εργασίες.	1	2	3	4	5
35	Κατά την ανάπτυξη σχεδίων μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί μας λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.	1	2	3	4	5



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Περιγραφική στατιστική

Πίνακας Β1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος

Μεταβλητές	Συχνότητα (N=227)	Ποσοστό %	
Φύλο	Άνδρας	62 27,3	
	Γυναίκα	165 72,7	
Ηλικία	22-30	38 16,7	
	31-40	61 26,9	
	41- 50	56 24,7	
	51-55	55 24,2	
	56 και άνω	17 7,5	
	Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	15 6,6
Εξομοίωση πτυχίου Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ		36 21 9,3	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		50 22,0	
Διδακτορικό Δίπλωμα		1 0,4	
Άλλο		9 4,0	
Όχι		95 41,9	
Εργασιακή σχέση/Ιδιότητα		Μόνιμος/η	127 55,9
		Αναπληρωτής/ρια	77 33,9
	Δ/ντής/ρια	19 8,4	
	Υποδ/ντής/τρια	4 1,8	
Κλάδος	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	197 86,8	
	ΠΕ 06 Αγγλικών	11 4,8	
	ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	5 2,2	
	ΠΕ 19-20 Πληροφορικής	5 2,2	



	ΠΕ 16 Μουσικής	2	0,9
	ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών	2	0,9
	ΠΕ 05 Γαλλικών	2	0,9
	ΠΕ 07 Γερμανικών	1	0,4
	ΠΕ 32 Θεατρικής Αγωγής	2	0,9
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε	0-3	94	41,4
	4-6	27	11,9
	7-11	40	17,6
	12-24	37	16,3
	25 και άνω	29	12,8
Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-3	18	8,0
	4-6	11	4,9
	7-11	60	26,5
	12-24	65	28,6
	25 και άνω	73	32,0
Έτη υπηρεσία ως Δ/ντής/τρια στο σχολείο που υπηρετείτε	0-3	14	73,7
	4-6	2	10,5
	7-11	3	15,8
Υπηρετούντες εκπαιδευτικοί με βάση τη δυναμικότητα της σχολικής μονάδας	4/θέσιο	9	4,0
	6/θέσιο	56	24,7
	7-9/θέσιο	21	9,3
	10-12/θέσιο	122	53,7
	13 και άνω/θέσιο	19	8,4



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA)

Πίνακας Γ1. Έλεγχος δειγματικής επάρκειας και σφαιρικότητας

KMO and Bartlett's Test^a

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,940
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5006,584
	df	595
	Sig.	,000

a. Based on correlations

Πίνακας Γ2. Δείκτες διασποράς του παραγοντικού μοντέλου

	Component	Initial Eigenvalues ^a			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
Raw	1	10,475	43,983	43,983	10,475	43,983	43,983	4,031	16,927	16,927
	2	1,272	5,342	49,325	1,272	5,342	49,325	3,456	14,511	31,439
	3	1,024	4,299	53,623	1,024	4,299	53,623	2,747	11,534	42,973
	4	,895	3,756	57,380	,895	3,756	57,380	2,270	9,530	52,503
	5	,751	3,152	60,532	,751	3,152	60,532	1,912	8,029	60,532
	6	,726	3,047	63,579						
	7	,671	2,819	66,398						
	8	,599	2,514	68,912						
	9	,571	2,399	71,311						
	10	,543	2,279	73,591						
	11	,467	1,963	75,554						
	12	,439	1,843	77,396						



	13	,401	1,685	79,082						
	14	,383	1,609	80,691						
	15	,370	1,555	82,245						
	16	,365	1,532	83,777						
	17	,348	1,460	85,237						
	18	,302	1,270	86,507						
	19	,295	1,238	87,745						
	20	,278	1,169	88,914						
	21	,276	1,159	90,073						
	22	,250	1,052	91,125						
	23	,240	1,008	92,133						
	24	,225	,943	93,075						
	25	,208	,873	93,948						
	26	,191	,802	94,750						
	27	,176	,740	95,491						
	28	,172	,722	96,213						
	29	,157	,659	96,872						
	30	,154	,646	97,518						
	31	,140	,587	98,105						
	32	,134	,562	98,667						
	33	,119	,499	99,166						
	34	,108	,456	99,621						
	35	,090	,379	100,000						
Resca	1	10,4	43,983	43,983	15,51	44,325	44,325	6,097	17,421	17,421
led		75			4					
	2	1,27	5,342	49,325	1,821	5,204	49,529	4,850	13,857	31,278
		2								
	3	1,02	4,299	53,623	1,464	4,183	53,712	4,180	11,941	43,219
		4								
	4	,895	3,756	57,380	1,228	3,509	57,221	3,334	9,526	52,746
	5	,751	3,152	60,532	1,067	3,049	60,269	2,633	7,524	60,269
	6	,726	3,047	63,579						
	7	,671	2,819	66,398						
	8	,599	2,514	68,912						



9	,571	2,399	71,311						
10	,543	2,279	73,591						
11	,467	1,963	75,554						
12	,439	1,843	77,396						
13	,401	1,685	79,082						
14	,383	1,609	80,691						
15	,370	1,555	82,245						
16	,365	1,532	83,777						
17	,348	1,460	85,237						
18	,302	1,270	86,507						
19	,295	1,238	87,745						
20	,278	1,169	88,914						
21	,276	1,159	90,073						
22	,250	1,052	91,125						
23	,240	1,008	92,133						
24	,225	,943	93,075						
25	,208	,873	93,948						
26	,191	,802	94,750						
27	,176	,740	95,491						
28	,172	,722	96,213						
29	,157	,659	96,872						
30	,154	,646	97,518						
31	,140	,587	98,105						
32	,134	,562	98,667						
33	,119	,499	99,166						
34	,108	,456	99,621						
35	,090	,379	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When analyzing a covariance matrix, the initial eigenvalues are the same across the raw and rescaled solution.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA)

Πίνακας Δ1. Δείκτες καλής προσαρμογής (Goodness of Fit Statistics)

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 340

Minimum Fit Function Chi-Square = 633.41 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 619.99 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 279.99

90 Percent Confidence Interval for NCP = (214.08 ; 353.72)

Minimum Fit Function Value = 2.80

Population Discrepancy Function Value (F0) = 1.24

90 Percent Confidence Interval for F0 = (0.95 ; 1.57)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.060

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.053 ; 0.068)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.013

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 3.33

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (3.04 ; 3.65)

ECVI for Saturated Model = 3.59

ECVI for Independence Model = 70.08

Chi-Square for Independence Model with 378 Degrees of Freedom = 15781.96

Independence AIC = 15837.96

Model AIC = 751.99

Saturated AIC = 812.00

Independence CAIC = 15961.86

Model CAIC = 1044.03

Saturated CAIC = 2608.53



Normed Fit Index (NFI) = 0.96

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.98

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.86

Comparative Fit Index (CFI) = 0.98

Incremental Fit Index (IFI) = 0.98

Relative Fit Index (RFI) = 0.96

Critical N (CN) = 145.00

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.033

Standardized RMR = 0.048

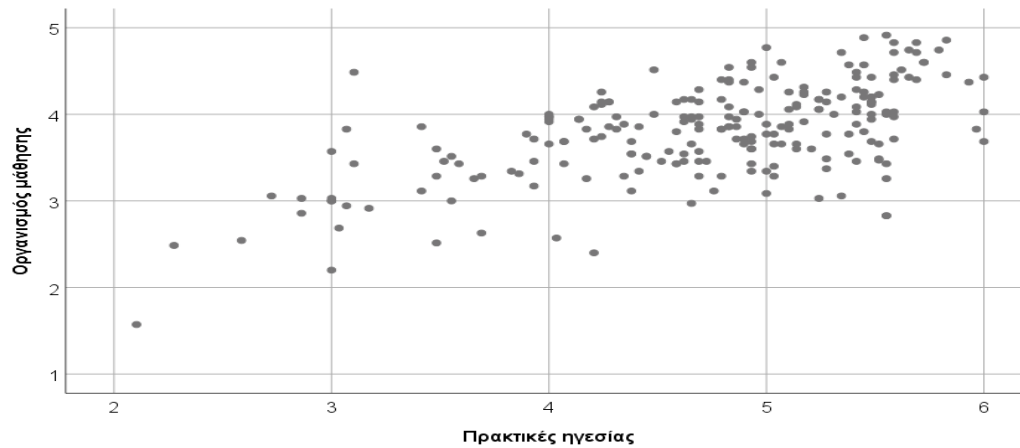
Goodness of Fit Index (GFI) = 0.85

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.80

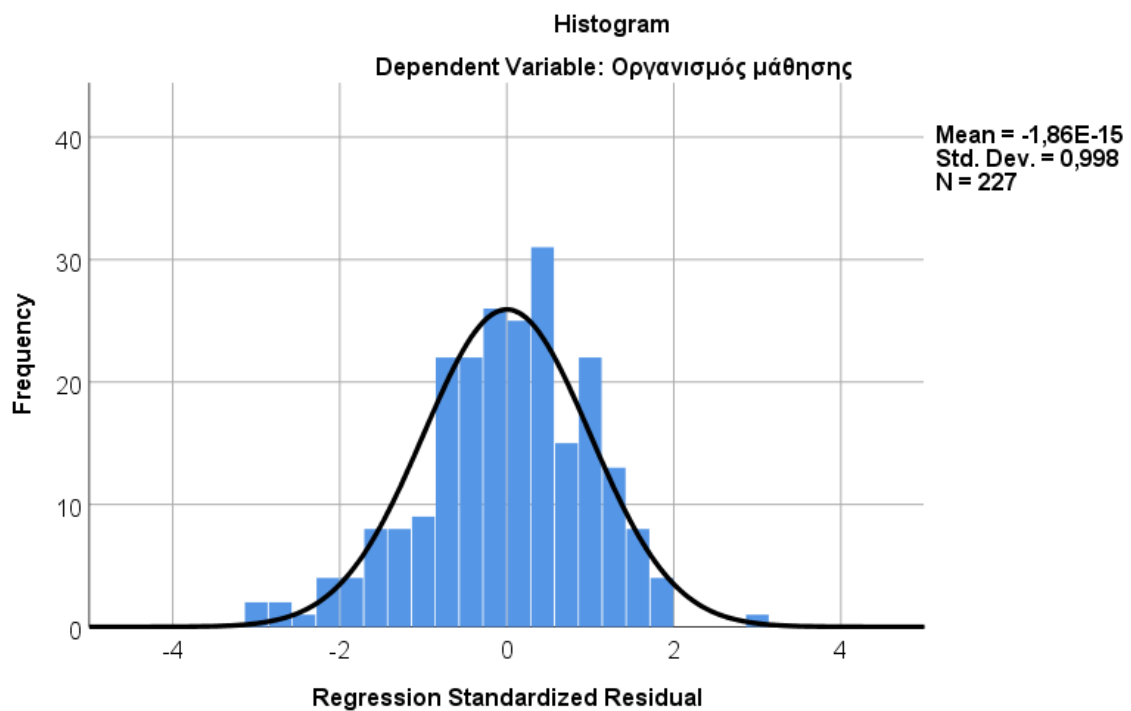
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.70



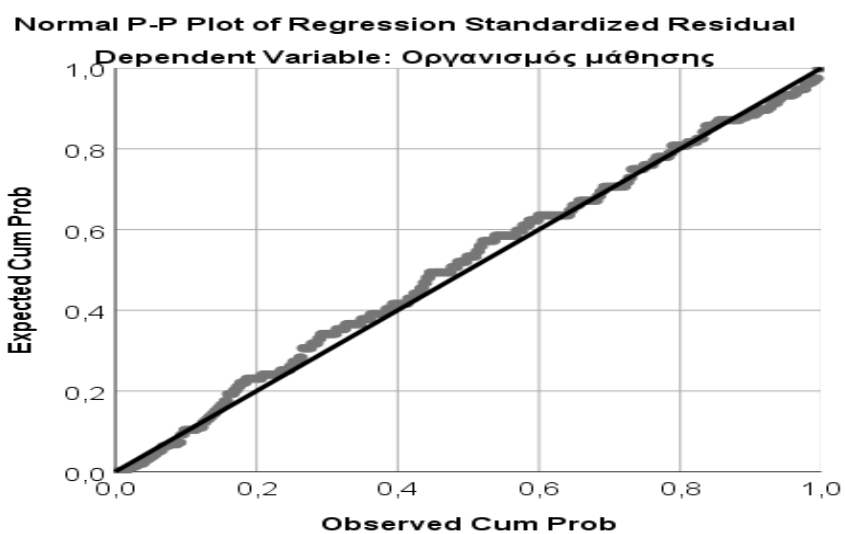
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Παλινδρομική ανάλυση



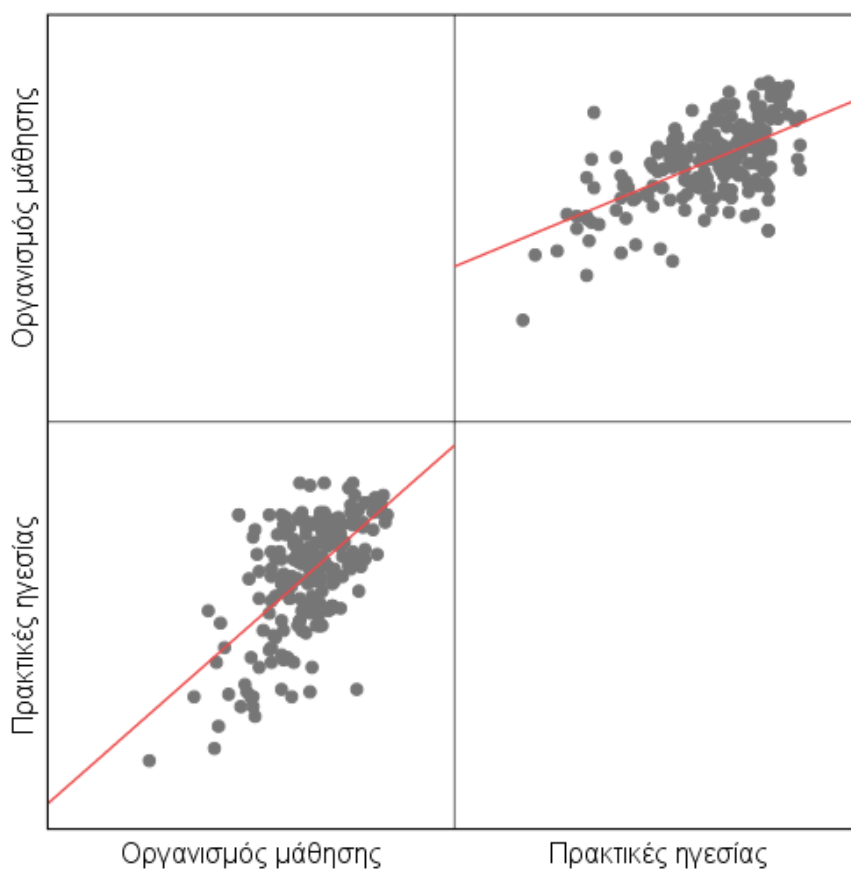
Σχήμα Ε1. Έλεγχος παραδοχής ανεξαρτησίας



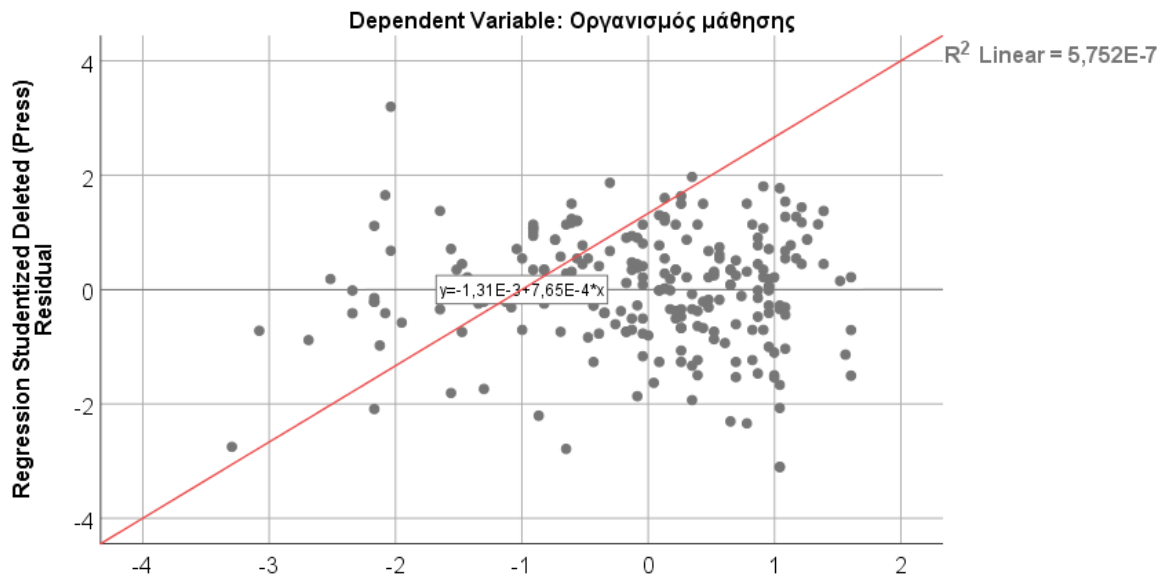
Σχήμα Ε2. Έλεγχος κανονικότητας



Σχήμα Ε3. Έλεγχος κανονικότητας



Σχήμα Ε4. Έλεγχος γραμμικότητας



Σχήμα Ε5. Έλεγχος Γραμμικότητας – Ισότητας διασπορών (ομοσκεδαστικότητα)

Πίνακας Ε1. Έλεγχος συγγραμμικότητας

Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
					B	Std. Error	Beta	Lower Bound	Upper Bound	Zero order	Partial	Part
1 (Constant)	1,850	,175	10,597	,000	1,506	2,194						
Πρακτικές ηγεσίας	,414	,036	11,361	,000	,342	,486	,604	,604	,604	1,000	1,000	

a. Dependent Variable: Οργανισμός μάθησης

Πίνακας Ε2. Έλεγχος συγγραμμικότητας

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions	
				(Constant)	Πρακτικές ηγεσίας
1	1	1,986	1,000	,01	,01
	2	,014	11,991	,99	,99

a. Dependent Variable: Οργανισμός μάθησης



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Στοιχεία επικοινωνίας

Αλληλογραφία (email) με Joo Ho Park

The screenshot shows an email thread. The first email is from Konstantinos Zogopoulos to Joo Ho Park, dated 5:11 μ.μ. (Πριν από 27 λεπτά). The second email is from Joo Ho Park to Konstantinos Zogopoulos, dated 5:21 μ.μ. (Πριν από 16 λεπτά). The email content is as follows:

Questionnaire
Εισαγωγή x

Konstantinos Zogopoulos <kozopoulos@gmail.com>
προς jhpark1028 ▾

Mr. Professor,
Kostas Zogopoulos is my name and I am from Greece.
I am a teacher in elementary school. Research in schools. I read your work Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis Congratulations. I ask for permission to use it in my research. Thank you very much.

Joo Ho Park
προς εγώ ▾

🇬🇷 Αγγλικά ▾ > Ελληνικά ▾ Μετάφραση μηνύματος

Yes, you can use the questionnaire for you work. I hope you make a good research.

Thanks.

Joo Ho Park.

[Android용 Outlook](#) 다운로드

⋮

This e-mail is intended only for the named recipient.
Dissemination, distribution, forwarding, or copying of this e-mail by anyone other than the intended recipient is prohibited.
If you have received it in error, please notify the sender by e-mail and completely delete it. Thank you for your cooperation.

The phrase above is the same as the Korean contents below.

위 전자우편에 포함된 정보는 지정된 수신자에게만 발송되는 것으로 보안을 유지해야 하는 정보와 법률상 및 기타 사유로 공개가 금지된 정보가 포함될 수 있습니다.
귀하가 이 전자우편의 저장 수신인이 아니라면 본 메일에 포함된 정보의 전부 또는 일부를 무단으로 복유, 사용하거나 제3자에게 공개, 복사, 전송, 배포해서는 안 됩니다.
본 메일이 잘못 전송되었다면, 전자우편 혹은 전화로 연락해주시고, 메일을 즉시 삭제해 주시기 바랍니다. 협조해 주셔서 감사합니다.