



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η αυτονομία του σχολείου και ο μετασχηματισμός του σε επαγγελματική  
κοινότητα μάθησης:  
Απόψεις εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις, τις προϋποθέσεις και τα όρια**

**ΔΟΚΙΜΑΚΗ ΣΟΦΙΑ  
Α.Μ.: 3032201701510**

**Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Δ. Καρακατσάνη – Ε. Παπαλόη  
Εξεταστική Επιτροπή:  
1. Παπαδιαμαντάκη Γιούλη  
2. Τσακίρη Δέσποινα**

**Κόρινθος, Ιανουάριος 2020**

Copyright © Δοκιμάκη Σοφία<sup>1</sup>, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

---

<sup>1</sup> [sdok@hotmail.gr](mailto:sdok@hotmail.gr)

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

Ημερομηνία 17 – 1 – 2020

Η δηλούσα

Σοφία Δοκιμάκη

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αξίας που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η ανίχνευση χαρακτηριστικών της στο γενικό λύκειο και η ανάδειξη των διευκολυντικών και ανασταλτικών παραγόντων στη διαδικασία μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Επίσης, μέσα από την έρευνα αναδύθηκε η ανάγκη να προσδιοριστεί η ενδεχόμενη σχέση των κοινοτήτων μάθησης με τα υφιστάμενα και επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ως καταλληλότερη ήταν η ποιοτική με ημι-δομημένες συνεντεύξεις δεκατριών εκπαιδευτικών λειτουργών με ή χωρίς θέση ευθύνης σε δημόσια γενικά λύκεια του νομού Αττικής. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Κατά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικά μια θετική στάση απέναντι στην έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, αναγνωρίζοντας την αξία της. Τα σχολεία της έρευνας ενσωματώνουν στη λειτουργία τους ένα περιορισμένο αριθμό χαρακτηριστικών των κοινοτήτων μάθησης, όπως δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, θετικό κλίμα και εμπιστοσύνη, κοινές αξίες και σχετική επάρκεια υποδομών για τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων. Η πολιτεία, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ κατά την άποψη των ερωτηθέντων. Παράγοντες που εκπορεύονται από το συγκεντρωτικό/γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης και παράμετροι που συνεπάγονται μια αποστασιοποιημένη ή αρνητική στάση κάποιων εκπαιδευτικών, αναστέλλουν την υλοποίηση των κοινοτήτων μάθησης στο ελληνικό δημόσιο λύκειο. Ωστόσο, η εγκαθίδρυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα δίνει τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να αποφασίζουν για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων σε συνδυασμό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση του ρόλου τους είναι απαραίτητες για την επιχειρούμενη αλλαγή.

### Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματική κοινότητα μάθησης, σχολείο που μαθαίνει, οργανωσιακή μάθηση, αυτονομία της σχολικής μονάδας, συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης.

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to investigate the value that teachers attach to the professional learning community, to identify its characteristics in the general high school, and to highlight the facilitation and inhibitory factors in the process of transforming the school into a learning community through the teachers' perspective. The research also revealed the need to determine the possible relationship of learning communities with existing and desired levels of professional autonomy for teachers and school units.

The most appropriate method was qualitative with semi-structured interviews with thirteen educators with or without responsibility in public high schools in the Attica region. The data were processed by the thematic analysis method. When analyzing the data, it emerged that the participating teachers had a positive attitude towards the concept of the professional learning community, recognizing its value. Research schools incorporate a limited number of characteristics of learning communities into their work, such as a democratic model of leadership, a positive climate and trust, shared values, and the relative competence of infrastructures for group discussions. The state, the principal and the teachers can facilitate the transformation of the school into EWC in the respondents' view. Factors emanating from the centralized / bureaucratic system of education administration and parameters that lead to a distant or negative attitude of some teachers inhibit the implementation of learning communities in the Greek public high school. However, the establishment of an educational system enabling school units to decide on a wide range of issues in conjunction with teacher training and upgrading their roles is essential for business change.

### **Keywords**

Professional learning community, school learning, organizational learning, school autonomy, centralized management system.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>1</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>3</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εκπαιδευτική διοίκηση &amp; αυτονομία.....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Η δημόσια διοίκηση.....</b>	<b>3</b>
1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	3
1.1.2. Ιστορική εξέλιξη.....	4
1.1.3. Συστήματα διοίκησης (συγκεντρωτικό, αποσυγκεντρωμένο και αποκεντρωμένο) .....	6
<b>1.2. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας .....</b>	<b>8</b>
1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	8
1.2.2. Ιστορική εξέλιξη της αυτονομίας του σχολείου σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο .....	10
1.2.3. Η εκπαιδευτική διοίκηση και η αυτονομία στην Ελλάδα .....	13
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η σχολική μονάδα ως οργάνωση «που μαθαίνει» και ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1. Η μάθηση .....</b>	<b>18</b>
2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	18
2.1.2. Η οργανωσιακή μάθηση.....	19
<b>2.2. Η οργάνωση «που μαθαίνει».....</b>	<b>21</b>
2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	21
2.2.2. Οι βασικές αρχές των οργανώσεων μάθησης .....	22
<input type="checkbox"/> Προσωπική αριστεία (Personal mastery) .....	23
<input type="checkbox"/> Ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (mental models).....	24
<input type="checkbox"/> Οικοδόμηση κοινού οράματος (Shared vision).....	25
<input type="checkbox"/> Ομαδική μάθηση (Team learning) .....	27
<input type="checkbox"/> Συστημική σκέψη (Systems thinking).....	29
2.2.3. Δομικά στοιχεία και πρακτικές των οργανώσεων «που μαθαίνουν»..	30
2.2.4. Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία οργανώσεων «που μαθαίνουν»	32
<b>2.3. Το σχολείο «που μαθαίνει» .....</b>	<b>34</b>
2.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση του σχολείου «που μαθαίνει» .....	34
2.3.2. Χαρακτηριστικά του σχολείου «που μαθαίνει» .....	35
2.3.4. Οι διαστάσεις του σχολείου «που μαθαίνει» .....	37
<b>2.4. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ).....</b>	<b>39</b>
2.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση .....	39
2.4.2. Στάδια εξέλιξης σχολείου σε ΕΚΜ.....	41

2.4.3. Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη ενός σχολείου ως ΕΚΜ.....	41
2.4.4.Χαρακτηριστικά των ΕΚΜ.....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Προκλήσεις και δυσκολίες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1. Οφέλη.....</b>	<b>47</b>
3.1.1. Για εκπαιδευτικούς.....	47
3.1.2. Για μαθητές .....	48
<b>3.2. Ανασταλτικοί παράγοντες .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3. Έρευνες για την ανάπτυξη ΕΚΜ και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.....</b>	<b>50</b>
3.3.1. Διεθνείς έρευνες.....	50
3.3.2. Ελληνικές έρευνες.....	54
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>60</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία της έρευνας .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1. Σκοπός του κεφαλαίου.....</b>	<b>60</b>
<b>4.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....</b>	<b>60</b>
<b>4.3. Ερευνητική προσέγγιση – Επιλογή ερευνητικής μεθόδου .....</b>	<b>61</b>
<b>4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....</b>	<b>62</b>
4.4.1. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο .....	62
4.4.2. Η ημι-δομημένη συνέντευξη.....	63
<b>4.5. Δομή της συνέντευξης.....</b>	<b>64</b>
<b>4.6. Ανάλυση δεδομένων.....</b>	<b>65</b>
<b>4.7. Στρατηγική της δειγματοληψίας.....</b>	<b>67</b>
<b>4.8. Ταυτότητα του δείγματος.....</b>	<b>69</b>
<b>4.9. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....</b>	<b>70</b>
<b>4.10. Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας/συνεντεύξεων.....</b>	<b>72</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1. Πρώτος θεματικός άξονας: ΕΚΜ.....</b>	<b>73</b>
5.1.1 Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ.....	73
5.1.2. Χαρακτηριστικά ΕΚΜ .....	75
□ Ηγεσία .....	76
□ Κοινές αξίες - όραμα.....	79
□ Συλλογική δημιουργικότητα .....	84
□ Υποστηρικτικές συνθήκες.....	91
□ Κοινές πρακτικές-Αλληλοπαρακολούθηση και ανατροφοδότηση ..	103
5.1.3. Παράγοντες που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη ΕΚΜ .....	105
5.1.4. Παράγοντες που διευκολύνουν τη λειτουργία των ΕΚΜ .....	108

5.1.5. Πρακτικές με τις οποίες τα σχολεία «μαθαίνουν» .....	111
5.1.6 Συνοπτικά αποτελέσματα πρώτου θεματικού άξονα .....	115
<b>5.2. Δεύτερος θεματικός άξονας: Αυτονομία εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας .....</b>	<b>128</b>
5.2.1. Υφιστάμενη αυτονομία της σχολικής μονάδας.....	128
5.2.2. Ρόλος/Υφιστάμενη αυτονομία εκπαιδευτικών.....	130
5.2.3. Επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας.....	133
5.2.4. Τομείς αυτονομίας διευκολυντικοί για τις ΕΚΜ .....	136
5.2.5 Συνοπτικά αποτελέσματα δεύτερου θεματικού άξονα.....	139
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συζήτηση- Συμπεράσματα .....</b>	<b>141</b>
6.1. Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ .....	141
6.2. Χαρακτηριστικά της ΕΚΜ .....	142
6.3. Εμπόδια στη λειτουργία των ΕΚΜ .....	147
6.4. Υποστηρικτικοί παράγοντες για τη λειτουργία των ΕΚΜ .....	149
6.5. Αυτονομία της σχολικής μονάδας-Υφιστάμενη κατάσταση .....	153
6.6. Επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας.....	153
6.7. Διασύνδεση ΕΚΜ με την αυτονομία .....	155
6.8. Καταληκτικές επισημάνσεις .....	158
6.9. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	160
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	162
1. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	176
<i>Ευρετήριο πινάκων:</i>	
<i>Πίνακας 1 Κατάλογος αναλογικών στόχων .....</i>	<i>69</i>
<i>Πίνακας 2 Χαρακτηριστικά του δείγματος .....</i>	<i>70</i>
<i>Πίνακας 3 Συνοπτικά αποτελέσματα α΄ θεματικού άξονα .....</i>	<i>176</i>
<i>Πίνακας 4 Συνοπτικά αποτελέσματα β΄ θεματικού άξονα .....</i>	<i>180</i>
<i>Πίνακας 5 Συγκεντρωτικά συνοπτικά αποτελέσματα .....</i>	<i>181</i>



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς έντονο ενδιαφέρον για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την ατομική ολοκλήρωση, την κοινωνική ένταξη και τη μελλοντική απασχόληση των μαθητών/τριών. Ο στόχος αυτός αποτελεί πρόκληση για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (EACEA, Eurydice, 2012). Η επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου σύμφωνα με τους de Kock, Slegers, & Voeten, (2004) και Shuell, (1996) όπ. ανάφ. στους Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijssel, (2011) επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994) και την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, οι οποίες διεγείρουν την αυτορρυθμιζόμενη και ενεργό μάθηση, αναγνωρίζουν τις διαφορές των μαθητών/τριών και συνδέονται με το πραγματικό περιβάλλον. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δύναται να συμβάλλει η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μέσα στις σχολικές μονάδες (Avidon-Ungar, 2017; Hord, 1997; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1995; Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012). Στο πλαίσιο των ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συλλογικά κοινές αξίες και όραμα, συμμετέχουν σε συνεργατικές σχολικές δραστηριότητες και κοινές επαγγελματικές προσπάθειες με σκοπό τη συλλογική μάθηση και την εφαρμογή της για τη βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών (Hord, 1997; Kools, & Stoll, 2016; Marsick, Watkins, & Boswell, 2013).

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια, μια σημαντική τάση διεθνώς αποτελεί η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους στη διαδικασία των εκπαιδευτικών αλλαγών -ως φορείς της αλλαγής- θεωρείται προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα πρόσφατα ψηφίστηκε ο Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102- 12/6/2018) «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» με τον οποίο, όπως αναφέρεται στην αιτιολογική του έκθεση, επιδιώκεται σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων ως προς τη λήψη αποφάσεων αλλά και παραχώρηση παιδαγωγικής ελευθερίας στις σχολικές μονάδες. Καθίσταται επομένως, αναγκαίο να αποτυπωθεί η υφιστάμενη κατάσταση ως προς τη λειτουργία του σχολείου ως μαθησιακού οργανισμού, καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της

αυτονομίας της σχολικής μονάδας στο μετασχηματισμό της και τη λειτουργία της ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Η παρούσα έρευνα είναι δομημένη σε δύο μέρη. Το θεωρητικό περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια απόπειρα εννοιολογικής οριοθέτησης κρίσιμων όρων για την παρούσα έρευνα, όπως της διοίκησης, του συγκεντρωτισμού, της αποκέντρωσης και της αυτονομίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο ίδιο κεφάλαιο, επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή σε θεωρίες σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση με εστίαση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη και εφαρμογή τους τόσο στο δυτικό κόσμο όσο και στο ελληνικό συγκείμενο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της μάθησης και παρουσιάζονται οι θεωρίες μάθησης που στηρίζουν την παρούσα έρευνα. Επίσης διευκρινίζεται η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, οι αρχές της μαθάνουσας οργάνωσης και του σχολείου που «μαθαίνει» και των χαρακτηριστικών τους στοιχείων που αποτελούν τη βάση των ΕΚΜ.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προκλήσεις, τα οφέλη και οι δυσκολίες στο μετασχηματισμό του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης μέσα από έρευνες που έχουν εκπονηθεί τόσο σε διεθνές όσο και εθνικό επίπεδο.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα. Συγκεκριμένα, το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και στην τεκμηρίωση της επιλογής της ποιοτικής προσέγγισης και της ημι-δομημένης συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, αναλύεται η δομή της συνέντευξης, περιγράφεται το δείγμα και οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ευρήματα όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, ενώ το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και τα συμπεράσματα όπου δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και συγκρίνονται με τα ευρήματα άλλων ερευνών, ενώ παράλληλα καταγράφονται και εμπλουτίζονται προσωπικές σκέψεις της γράφουσας. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της παρούσης και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εκπαιδευτική διοίκηση & αυτονομία

#### 1.1. Η δημόσια διοίκηση

##### 1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η ανάγκη για διοίκηση εμφανίστηκε από τη στιγμή που οι άνθρωποι άρχισαν να σχηματίζουν ομάδες για να επιτύχουν στόχους που δεν μπορούσαν να επιτευχθούν όταν τα άτομα δρούσαν μεμονωμένα. Η προσπάθεια για ομαδική δράση δημιουργεί την ανάγκη για συντονισμό των ατομικών προσπαθειών, δηλαδή για διοίκηση. Καθώς η κοινωνία βασίζεται όλο και περισσότερο στις ομαδικές προσπάθειες και οι οργανωμένες ομάδες αυξάνονται και διευρύνεται το μέγεθός τους, η διοίκηση αποκτά εξέχουσα σημασία. Καθήκον της να σχεδιάσει και να διατηρήσει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα άτομα συνεργάζονται και ενεργούν αποτελεσματικά και αποδοτικά για την επίτευξη κοινών στόχων (Koontz, & O' Donnell, 1980).

Ο Kotter (2001:41) αντιλαμβάνεται τη διοίκηση ως «ένα σύνολο διαδικασιών που μπορούν να συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία ενός πολύπλοκου συστήματος προσώπων και τεχνολογιών», ενώ ο Naylor (1999: 6) ως τη «διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων»

Ο Μπουραντάς (2015) παρουσιάζει τη διοίκηση ως τη διαδικασία προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου σε μια επιχείρηση ή σε ένα οργανισμό με στόχο την επίτευξη στόχων μέσω της αποτελεσματικής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων. Και οι Σαΐτη και Σαΐτης (2018:26-27) ορίζουν τη διοίκηση ως «μια συνθετική δύναμη, η οποία αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών) ενός δεδομένου οργανωτικού σχήματος με βασική επιδίωξη την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων του».

Οι Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου (1990:37) προσεγγίζουν την έννοια από την πλευρά της πολιτείας και ορίζουν ως δημόσια διοίκηση το σύνολο των οργάνων που έχουν διαρκή παρουσία στο σύστημα, κατέχονται από την κυβέρνηση και χρησιμοποιούνται από αυτήν για τον έλεγχο και τη διαχείριση του συστήματος.

Ο όρος οργάνωση χρησιμοποιείται με τρεις διαφορετικές έννοιες αρχικά ως η διαδικασία της οργάνωσης, δηλαδή του «οργανώνειν», δεύτερον, ως το αποτέλεσμα

της οργάνωσης, το οργανωμένο δηλαδή σύστημα και η μορφή του και τέλος ως η φυσική οντότητα (οργανισμός), η οποία μπορεί να είναι μια ομάδα ανθρώπων, ένας σύλλογος, μια εταιρεία ή γενικά οποιαδήποτε συντονισμένη συλλογικότητα ανθρώπων με κάποιο συγκεκριμένο στόχο. (Κωτσάκης, 2000 όπως αναφ. στο Μάρδας, & Βαλκάνος, 2002:17). Ένας ακόμα ορισμός της τυπικής οργάνωσης δίνεται από την Κτιστάκη (2009:109) ως «ένα σύστημα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων ή δυνάμεων δύο ή περισσότερων προσώπων, τα οποία αποσκοπούν με βάση τη μεταξύ τους επικοινωνία στην πραγματοποίηση ενός κοινού ή περισσότερων στόχων».

Ο Μπουραντάς, (2015:25) ως οργάνωση ορίζει «μια διακριτή κοινωνική οντότητα η οποία μέσω της διαίρεσης της εργασίας, δομών, συστημάτων και σχεδίων επιδιώκει την επίτευξη σε χρονική διάρκεια σκοπών». Ο όρος οργάνωση μπορεί να συμπεριλάβει και μια σχηματική παρουσίαση της δομής και της διάρθρωσης ενός συστήματος, στην οποία παρουσίαση, φαίνονται οι αρμοδιότητες και οι λειτουργίες της κάθε δομής, δηλαδή το οργανόγραμμα του συστήματος. Η οργάνωση και διοίκηση συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου (1990:29) «σαν οργάνωση θα ορίζαμε τη διάρθρωση και διασύνδεση διαφόρων συντελεστών με στόχο την επίτευξη ενός σκοπού καθορισμένου εκ των προτέρων». Η έννοια της οργάνωσης ενσωματώνει επιβεβαιωμένους αντικειμενικούς σκοπούς, μια σαφή ιδέα των κύριων καθηκόντων ή δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει και μια περιοχή εξουσίας, όπου μπορεί ο καθένας να ενεργεί κατά την κρίση του, ώστε το άτομο να ξέρει ποιο είναι το εύρος των αρμοδιοτήτων του για να φτάσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Koontz, & O' Donnell, 1980). Κατ' επέκταση σαν διοίκηση ενός συστήματος θα ορίζαμε τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση των διαφόρων συντελεστών της οργάνωσης με στόχο την επίτευξη του σκοπού που επιδιώκει το οργανωτικό σχήμα του συστήματος. Ένας άλλος ορισμός της οργάνωσης θα μπορούσε να συμπεριλάβει «το σύνολο των οργάνων ενός συστήματος που χρησιμοποιούνται από τη διοίκηση για τον αποτελεσματικότερο έλεγχο» (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990:29).

### **1.1.2. Ιστορική εξέλιξη**

Στο δυτικό κόσμο όπως περιγράφει ο Λαϊνός, (2000) αναπτύχθηκαν δύο βασικές παραδόσεις αναφορικά με τη δημόσια διοίκηση. Κάθε μια αντανάκλα τη φιλοσοφία της κοινωνικοπολιτικής οργάνωσης των περιοχών που εφαρμόστηκε. Η κεντροευρωπαϊκή παράδοση έχει τις ρίζες της στη Γαλλία και την Πρωσία του

δεύτερου μισού του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Κούρτης, 1971) και χαρακτηρίζεται από ισχυρή πολιτειακή κρατική οργάνωση και έντονο διοικητικό συγκεντρωτισμό που υπαγορεύτηκε από την ανάγκη για επίτευξη και διατήρηση εθνικής συνοχής. Η δημόσια διοίκηση θεωρείται μια εντελώς διαφορετική οντότητα από τις υπόλοιπες οργανώσεις και είναι προσηλωμένη στην αρχή της νομιμότητας. Οι κανόνες δικαίου εφαρμόζονται ομοιόμορφα σε όλη την επικράτεια διασφαλίζοντας τον ενιαίο χαρακτήρα της λειτουργίας του κράτους, ταυτόχρονα όμως εντείνουν τη δυσκαμψία και ανελαστικότητα σε οποιαδήποτε προσπάθεια μετασχηματισμού των δομών και μεθόδων δημόσιας διοίκησης (Λαϊνάς, 2000).

Από την άλλη πλευρά, η αγγλοσαξονική παράδοση που αρχικά εμφανίστηκε στις ΗΠΑ στις αρχές του εικοστού αιώνα (Κούρτης, 1971), διαμόρφωσε μια λιγότερο ισχυρή κρατική οργάνωση, με έντονα στοιχεία αποκέντρωσης, η οποία συνδέεται με τις κυρίαρχες φιλελεύθερες οικονομικές αντιλήψεις και την ανάγκη για την αποδοτικότερη και ταχύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πλουτοπαραγωγικών πηγών. Σύμφωνα με την παράδοση αυτή, ο ρόλος του κράτους στην κοινωνική και οικονομική ζωή περιορίζεται στη ρύθμιση των κανόνων της αγοράς και στην επιτήρηση της εφαρμογής των νόμων. Η δημόσια διοίκηση εξομοιώνεται με τις υπόλοιπες μορφές οργάνωσης και λειτουργεί σύμφωνα με τους κανόνες της διοίκησης των επιχειρήσεων. Πρωταρχική επίδιξη αποτελεί η αποτελεσματικότητα και η επίτευξη των στόχων και λιγότερο η τήρηση των κανόνων (Λαϊνάς, 2000).

Όμως, παρά την ανάγκη παρέμβασης του κράτους για αντιμετώπιση των αναταράξεων στην παγκόσμια οικονομία μετά τη μεγάλη οικονομική ύφεση του 1929 (Κτιστάκη, 2009), μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, παρατηρείται μια στροφή στις αντιλήψεις και τα μοντέλα διοίκησης των κρατών της Κεντρικής Ευρώπης. Εξαιτίας της αναδυόμενης ανάγκης για οικονομική και κοινωνική ανόρθωση και της διάδοσης των ιδεών για δημιουργία ενός κράτους πρόνοιας, τα κράτη αναλαμβάνουν ένα παρεμβατικό ρόλο. Ως εκ τούτου, από το κράτος ρυθμιστή της αγοράς μετακινούνται στο κράτος παραγωγό κοινωνικών υπηρεσιών. Για το νέο ρόλο του κράτους και τους ραγδαίους ρυθμούς εξελίξεων, η νομολογική θεώρηση των διοικητικών φαινομένων δε θεωρείται πλέον επαρκής, με συνέπεια τη σταδιακή ενσωμάτωση στο κεντροευρωπαϊκό στοιχείων του αγγλοσαξονικού μοντέλου διαχειριστικής προσέγγισης (Λαϊνάς, 2000).

Η τάση λειτουργίας του κράτους ως παραγωγού κοινωνικών υπηρεσιών ανακόπτεται στα μέσα της δεκαετίας του 1970, εξαιτίας της πετρελαϊκής κρίσης.

Πολλές χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Κένυα και η Βολιβία υπό την πίεση του ΔΝΤ, στο οποίο είχαν καταφύγει για δανεισμό, αναγκάζονται να περιορίσουν τις δραστηριότητες του δημόσιου τομέα στην οικονομία. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την αδυναμία του κράτους να αντιμετωπίσει τα συσσωρευμένα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, οδηγούν στην απομυθοποίηση του κράτους πρόνοιας και τη μυθοποίηση των κανόνων της αγοράς (Κτιστάκη, 2009).

Παράλληλα, τρεις βασικοί παράγοντες ενεργοποιούν το ενδιαφέρον για την αποκέντρωση σύμφωνα με τους McGinn και Welsh (1999). Ο πρώτος ήταν η αποδυνάμωση της δυτικής κεϋνσιανής αντίληψης στις ΗΠΑ η οποία ευνοούσε δυνατά, συγκεντρωτικά κράτη. Μια παρόμοια επανατοποθέτηση συνέβη και στη Δυτική Ευρώπη και τη Ρωσία, με αποτέλεσμα την αποδυνάμωση του ρόλου των κρατους και ενδυνάμωση του ρόλου της «αγοράς». Ο δεύτερος ήταν η οικονομική και χρηματοπιστωτική παγκοσμιοποίηση. Με την παγκοσμιοποίηση, οι υπερεθνικοί οργανισμοί αποδυναμώνουν την εθνική κυριαρχία και πραγματοποιείται μια μετατόπιση προς τις βασισμένες στην αγορά αποφάσεις, γεγονός που ενισχύει τις τοπικές ομάδες. Επιπλέον, καθώς από τις αρχές της δεκαετίας του 80, τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης αντιμετωπίζουν μια πληθώρα προβλημάτων, όπως χαμηλή οικονομική ανάπτυξη, μειωμένη παραγωγικότητα, μαζική ανεργία, αρχίζουν να αντιμετωπίζουν το κοινωνικό κράτος και κατά επέκταση το δημόσιο τομέα ως επιβάρυνση και πηγή κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων (Starke 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι υποστηρικτές της αποκέντρωσης προωθούν τις ιδιωτικοποιήσεις του δημόσιου τομέα, με παράλληλη ισχυροποίηση του ρόλου των μη κυβερνητικών οργανισμών. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας είναι η εξέλιξη της τεχνολογίας στους τομείς των πληροφοριών και των επικοινωνιών, η οποία καθιστά δυνατή την επίτευξη υψηλών επιπέδων ελέγχου των συστημάτων αποκεντρωμένης διοίκησης, με την προσοχή της διοίκησης να εστιάζεται περισσότερο στα αποτελέσματα παρά στις εισροές (McGinn, & Welsh, 1999).

### **1.1.3. Συστήματα διοίκησης (συγκεντρωτικό, αποσυγκεντρωμένο και αποκεντρωμένο)**

Ο συγκεντρωτισμός και η αποκέντρωση αποτελούν τις δύο ακραίες μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης με κριτήριο την ιεραρχική αλλά και χωροταξική κατανομή και την ανάθεση αρμοδιοτήτων (Λυμπέρης, 2012). Το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης αναφέρεται δηλαδή στο ερώτημα πώς θα οργανωθεί η δημόσια υπηρεσία, η δημόσια διοίκηση (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990 :50).

Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, ένα κράτος ορίζεται ως «απόλυτα συγκεντρωτικό όταν, τόσο η χάραξη και διαμόρφωση της πολιτικής, όσο και η υλοποίηση και εφαρμογή της γίνεται αποκλειστικά από τα κεντρικά όργανα τα οποία εδρεύουν στην πρωτεύουσα» (Λαϊνάς, 1993:255). Το πιο διαδεδομένο σύστημα συγκεντρωτικής ρύθμισης είναι το γραμμικό ή πυραμιδοειδές ή κάθετης οργάνωσης στο οποίο τα αλληλεξαρτόμενα και συνεργαζόμενα μεταξύ τους στοιχεία του οργανισμού είναι τοποθετημένα σε μορφή πυραμίδας (Παπακωνσταντίνου, 2012). Στο σύστημα αυτό υπάρχει μία και μοναδική εξουσία στην κορυφή της διοικητικής μηχανής ενώ οι τοπικές και περιφερειακές αρχές που διορίζονται και εξαρτώνται από το κράτος δεν έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990; Λυμπέρης, 2012).

Το αποσυγκεντρωμένο σύστημα διοίκησης αποτελεί ένα ενδιάμεσο σύστημα αλλά και στάδιο της μετάβασης από την συγκέντρωση προς την αποκέντρωση (Παπακωνσταντίνου, 2012). Αποσυγκέντρωση (deconcentration), αποσυμπύκνωση ή διοικητική αποκέντρωση θεωρείται η μεταφορά εξουσιών διαχείρισης ή και λήψης αποφάσεων σε τοπικά ή περιφερειακά όργανα που παραμένουν, όμως, κάτω από την εποπτεία ή την καθοδήγηση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών μηχανισμών (Ανδρέου, 1990; Ανδρέου, 1996). Πρέπει να επισημανθεί ότι οι σημαντικές αποφάσεις εξακολουθούν να λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία, ενώ οι αποκεντρωμένοι περιφερειακοί διοικητικοί μηχανισμοί περιορίζονται στην μεταφορά και υλοποίηση των αποφάσεων αυτών (Καζαμίας, & Κασσωτάκης, 1995, Λαϊνάς, 1993; McGinn, & Welsh, 1999).

Αντίθετα, με τον όρο «αποκέντρωση» (Decentralization) ή πολιτική αποκέντρωση ορίζεται η μεταβίβαση εξουσίας και αρμοδιότητας λήψης αποφάσεων από τους κεντρικούς μηχανισμούς εξουσίας σε «τοπικό περιφερειακό» επίπεδο χωρίς να απαιτείται έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών για την υλοποίησή τους (Ανδρέου, 1996). Ως εκ τούτου, δίνεται η δυνατότητα στην περιφερειακή και τοπική αυτοδιοίκηση να διαχειρίζεται τα τοπικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις που υπαγορεύονται από τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας, να έχει δηλαδή σχετική οργανωτική και εξουσιαστική αυτονομία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της κεντρικής εξουσίας από ρυθμιστικός και κανονιστικός αποκτά περισσότερο συντονιστικό, ενισχυτικό και διευκολυντικό χαρακτήρα για τα ζητήματα της τοπικής κοινωνίας (Καζαμίας, & Κασσωτάκης, 1995). Οι αποφάσεις λαμβάνονται από

συλλογικά όργανα εκλεγμένα από την τοπική κοινωνία σε σύντομο χρονικό διάστημα στο επίπεδο που εκτελούνται και είναι προσαρμοσμένες στην τοπική πραγματικότητα (Ανδρέου, 1996; Λυμπέρης, 2012).

Η αποκέντρωση θεωρείται από τους διανοητές ως μια κατεξοχήν πολιτική έννοια. Ο Fontain (1899) όπ. ανάφ. στους Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου (1990:47) την ορίζει ως «την απόδοση στις τοπικές εξουσίες των αναγκαίων ελευθεριών για τη φυσική ανάπτυξή τους, την πραγματοποίηση της διακυβέρνησης της χώρας από τη χώρα, ουσιαστικά την αυτοκυβέρνηση (self-government)». Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου (1990:47) τη χαρακτηρίζουν ως το «θεμέλιο λίθο της έννοιας της πολιτικής ελευθερίας ως μια πιο άμεση επέμβαση του λαού στην εξουσία, τη διοίκηση, σαν μια εισαγωγή της πολιτικής στη διοίκηση».

Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού συστήματος βασίζεται κυρίως στο βαθμό συγκέντρωσης της εξουσίας λήψης αποφάσεων στην κορυφή της ιεραρχίας ή στα περιφερειακά όργανα του κράτους με βασική εστίαση στο λειτουργικό κι όχι στο χωρικό επίπεδο. (Κατσαρός, 2008). Για να προσδιορίσουμε επομένως το βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης της εξουσίας πρέπει να εξετάσουμε την έκταση εκχώρησης της εξουσίας, το βαθμό αυτονομίας, την οικονομική εξάρτηση και γενικά τη διασπορά των αρμοδιοτήτων της κεντρικής διοίκησης.

## **1.2. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας**

### **1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση**

Ο όρος αυτονομία σύμφωνα με το Visser (2000:240) σημαίνει γενικά αυτοκυβέρνηση και ελευθερία και είναι στενά δεμένος με την λογοδοσία, δηλαδή την υπευθυνότητα ή το καθήκον να δίνεις μια εξήγηση.

Η αυτονομία είναι αρχαία ελληνική λέξη σύνθετη των λέξεων «αυτός» και «νέμω» (δίνω, μοιράζω) και σημαίνει αυτοκαθορισμό, αυτοδιάθεση, διαβίωση με κανόνες που δεν ορίζονται από τους άλλους. Η αυτονομία αποτελεί και ένα νομικό όρο. Σύμφωνα με τον Berka (2000), το 16ο αιώνα εμφανίζεται σε ένα βιβλίο του Fransiscus Burgcardus με υποτιμητική σημασία. Σημαίνει την παράνομη επιθυμία των προτεσταντών να επιτύχουν θρησκευτική ελευθερία- ανεξιθρησκεία και ελευθερία συνείδησης. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτονομία θεωρείται ως η βούληση των ατόμων να ξεφύγουν από τη σφαίρα της νόμιμης τάξης. Το 17-18ο αιώνα, αποτελεί ένα συνηθισμένο όρο στα νομικά κείμενα με την έννοια της ικανότητας του ανθρώπου να



εξουσιάζει ο ίδιος ελεύθερα τις υποθέσεις του. Επίσης, αναφέρεται στη νομική δυνατότητα των τοπικών κοινωνιών να θεσπίζουν τοπικές ρυθμίσεις διαφορετικές από αυτές του μονάρχη. Με την ανάδυση του μοντέρνου κράτους, η δύναμη της αυτονομίας θεωρείται ύποπτη και απομεινάρι άλλων σκοτεινών εποχών. Τα εθνικά κράτη αφήνουν ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας σε τομείς πολιτικής, κουλτούρας, ή εκπαίδευσης. Στη νομική ορολογία αντικαθίσταται από τον θεωρούμενο πιο εύστοχο όρο της αυτοδιαχείρισης, ενώ μόνο στο διεθνές δίκαιο χρησιμοποιείται σε σχέση με το δικαίωμα αυτοκαθορισμού των ατόμων (Berka, 2000)

Το 18<sup>ο</sup> αιώνα, ο Γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant διακηρύσσει την αυτονομία της ανθρώπινης βούλησης ως τη βασική αρχή της ηθικής. Έτσι η αυτονομία αποκτά ξανά θετικό πρόσημο και γίνεται ακρογωνιαίος λίθος πολλών κοινωνικών επιστημών. Αποκτά όμως συγχρόνως ποικίλα νοήματα. Μοιάζει με άδειο κουτί που μπορεί να γεμίζει με διαφορετικά νοήματα (Berka, 2000). Σε σχέση με την εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε με δύο έννοιες. Πρώτον, αυτονομία της επιστήμης της εκπαίδευσης με την απόκτηση του δικού της χώρου στην επιστημονική κοινότητα, με ανεξαρτησία έναντι των άλλων κοινωνικών επιστημών όπως της πολιτικής και της οικονομικής επιστήμης ή των θρησκευτικών. Δεύτερον, αυτορρύθμιση της εκπαίδευσης δεδομένου ότι ο αυτοκαθορισμός του ατόμου αποτελεί τον τελικό στόχο της. Όπως το έθεσε ο Eduard Spranger (1928) όπ. ανάφ. στον Berka (2000), «η μάθηση και η εκπαίδευση θα είναι επιτυχημένες μόνο αν εκπαιδευτικοί και μαθητές βαδίζουν μαζί με ελευθερία και τα ίδια τα σχολεία είναι ελεύθερα», τοποθετώντας την αυτονομία ως μια βασική προϋπόθεση της εκπαίδευσης. Γενικά στη φιλοσοφία και ειδικότερα στην εκπαίδευση, η έννοια της αυτονομίας δεν είναι σταθερή, συγκεκριμένη, αλλά αντίθετα ασαφής και αβέβαιη.

Η αυτονομία στα σχολεία έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική πολιτική τις τελευταίες δεκαετίες. Μια απαίτηση για αυτονομία μπορεί να είναι επιτυχημένη, μπορεί όμως να οδηγήσει και σε νέες εξαρτήσεις. Η αυτονομία των σχολείων με όρους μείωσης του κυβερνητικού ελέγχου μπορεί να αυξήσει την εξάρτησή τους από οικονομικούς παράγοντες (Berka, 2000).

Σύμφωνα με το Λαϊνά (2000 :33) ως αυτονομία της σχολικής μονάδας θεωρείται «η δυνατότητά της να λαμβάνει αποφάσεις για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και με ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας». Προϋπόθεση της αυτονομίας είναι η μεταφορά ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων. Είναι προφανές ότι απόλυτη αυτονομία της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να υπάρξει γιατί

θα είχε ως επακόλουθο την αναίρεση της έννοιας του εκπαιδευτικού συστήματος. Με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρηματοδοτείται με πόρους που προέρχονται από τη φορολογία, είναι αναπόφευκτο η κεντρική διοίκηση να διατηρεί ένα ρυθμιστικό πλαίσιο λειτουργίας και ελέγχου της σχολικής μονάδας (Τασούλα, 2007). Ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας εξαρτάται όχι μόνο από τον αριθμό αλλά και από τη φύση των αποφάσεων που μπορεί να λαμβάνει (Λαϊνάς, 2000:33). Αυτόνομο σχολείο είναι εκείνο που τα διοικητικά όργανά του μπορούν να αποφασίζουν για ποικίλα θέματα λειτουργίας, όπως τις θέσεις εργασίας, την εισαγωγή των μαθητών, τα αναλυτικά προγράμματα και τα οικονομικά. Επιπλέον, η συμμετοχή ενός ευρύτερου φάσματος εκπροσώπων στη λήψη των αποφάσεων, με όσον το δυνατόν πληρέστερη αντιπροσώπευση του κοινωνικού συνόλου, προσδίδει μεγαλύτερη εγκυρότητα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ουσιαστική βελτίωση της παιδαγωγικής/μαθησιακής διαδικασίας (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990).

### **1.2.2. Ιστορική εξέλιξη της αυτονομίας του σχολείου σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο**

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας δεν αποτελεί παράδοση για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Εξάιρεση αποτελούν το Βέλγιο και η Ολλανδία, στις οποίες η αυτονομία των εκπαιδευτικών οργανισμών πηγάζει από τον υφιστάμενο ανταγωνισμό ανάμεσα στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση (Eurydice, 2007). Ωστόσο, τη δεκαετία του 1980, υπό το βάρος της απαίτησης για περιορισμό του κράτους πρόνοιας, για μείωση της «σπατάλης» πόρων, για βελτίωση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και αναπροσαρμογή των δημοσίων υπηρεσιών προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις του κοινού (Christ, & Dobbins, 2016; Παπακωνσταντίνου, 2012), τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών μετασχηματίζονται ριζικά με τη σταδιακή υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων παγκόσμιων πολιτικών ως εναλλακτικών λύσεων στην κρατική και κοινωνική παράδοση της εκπαίδευσης (Ball, 2003). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η αρχή της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού αμφισβητείται έντονα, καθώς το σχολείο θεωρείται χώρος παροχής υπηρεσιών με εστίαση στην κατάρτιση των μαθητών και στην παροχή εφοδίων για την αγορά εργασίας (Κυπριανός, 2004:286).

Η αυτονομία του σχολείου υιοθετείται αρχικά από τις αγγλοσαξονικές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Νέα Ζηλανδία, οι ΗΠΑ και η Αυστραλία (Doolan, & Blackmore 2017; Eurydice, 2007; Gobby, Keddieb, & Blackmoreb, 2017). Ως κοινά

χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μεταρρυθμίσεις των χωρών αυτών μπορούν να αναφερθούν η ενισχυμένη διοικητική αυτονομία και η επιχειρηματικού τύπου διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η αυξημένη εμπλοκή των γονέων στα σχολικά συμβούλια, η γονεϊκή επιλογή σχολικής μονάδας ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας, η χρηματοδότηση ανά μαθητή/τρια, η διαφοροποίηση και ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων και η μετατόπιση εξουσιών από τους «παραγωγούς» (εκπαιδευτικούς) στους «καταναλωτές» (γονείς) (Gobby, Keddieb, & Blackmoreb, 2017; Μούτσιος, 2001; Steinberg, & Barrett Cox, 2016). Παράλληλα, το κράτος αναλαμβάνει τον έλεγχο του μορφωτικού περιεχομένου, ενώ παρέχει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στις σχολικές μονάδες σχετικά με την οργάνωση και τις μεθόδους μεταβίβασής του περιεχομένου αυτού (Μούτσιος, 2001:39). Επιπλέον, θέτει κριτήρια επίδοσης, ελέγχει κεντρικά τις επιδόσεις, αξιολογεί, συγκρίνει, ταξινομεί τις σχολικές μονάδες και δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα τους σε τυποποιημένες δοκιμασίες πιστοποίησης γνώσεων (Gobby, Keddieb, & Blackmoreb, 2017; Μούτσιος, 2001). Ως εκ τούτου, προκειμένου το σχολείο να εξασφαλίζει την απαραίτητη χρηματοδότηση πρέπει να προσελκύει μαθητές/τριες σε ένα ανελέητο ανταγωνισμό με τα άλλα σχολεία για προσέλκυση «πελατείας» (Λυμπέρης, 2012). Το κράτος θέτει τους στόχους. Το πώς θα τους επιτύχει το σχολείο, αποτελεί δική του ευθύνη (Λυμπέρης, 2012). Το κράτος απαιτεί μεγαλύτερη λογοδοσία και για το σκοπό αυτό, αποσύρεται από την εσωτερική λειτουργία των σχολείων και επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές «εξόδους», δηλαδή στις δεξιότητες και τις ικανότητες που αποκτούν οι μαθητές/τριες (Christ, & Dobbins, 2016)

Στις χώρες που υιοθετείται αυτό το μοντέλο θεσμοθετείται μια ποικιλία εναλλακτικών τύπων σχολείων. Στον Καναδά και στις ΗΠΑ για παράδειγμα, δημιουργούνται τα σχολεία ειδικής συμφωνίας (charter schools)<sup>2</sup> (Κατσαρός, 2008; Μούτσιος, 2001; Παπακωνσταντίνου, 2012), τα σχολεία μαγνήτες (magnet schools) και τα σχολεία ειδικών προγραμμάτων (special program schools) (Κατσαρός, 2008). Στην Αγγλία, δημιουργούνται τα τεχνολογικά κολέγια (City Technology Colleges), τα Grant-Maintained Schools και πιο πρόσφατα, τα ελεύθερα σχολεία, δηλαδή ανεξάρτητα σχολεία που χρηματοδοτούνται από το κράτος και οι ακαδημίες

---

<sup>2</sup> Τα charter schools ιδρύονται σε υποβαθμισμένες κυρίως περιοχές και στηρίζονται στην ιδιωτική πρωτοβουλία ίδρυσης μιας σχολικής μονάδας και την πλήρη χρηματοδότησή της από το κράτος με την υποχρέωση να εκπαιδεύσει ένα αριθμό μαθητών/τριών για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Παπακωνσταντίνου, 2012)

(academies) (Λυμπέρης, 2012; Wilkins, 2011). Στην Αυστραλία, από το 2010, στο πλαίσιο του πρωτοβουλίας Students First, λειτουργούν τα αυτόνομα δημόσια σχολεία (Gobby, Keddieb, & Blackmoreb, 2017). Οι εναλλακτικοί τύποι εκπαιδευτικών οργανισμών δημιουργήθηκαν προκειμένου να προσφέρουν στους γονείς δυνατότητες επιλογής σχολείου που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους αξίες (Κατσαρός, 2008).

Τη δεκαετία του 1980, δύο ακόμη ευρωπαϊκές χώρες, η Φινλανδία και η Σουηδία ενισχύουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, στη Σουηδία, από τη δεκαετία του 1970, μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού εκφράζει την επιθυμία για μείωση της γραφειοκρατίας του κράτους πρόνοιας και για εξατομίκευση και επιλογή στις δημόσιες υπηρεσίες (Christ, & Dobbins, 2016; Klitgaard, 2007). Ως απάντηση στην επιθυμία αυτή, το σουηδικό κράτος, επιχειρεί μια αναδιαμόρφωση των πολιτικών του κράτους πρόνοιας. Μεταξύ των εκτεταμένων μεταρρυθμίσεων του δημόσιου τομέα, ενισχύει την αυτονομία λήψης αποφάσεων των σχολείων, και παράλληλα, με τη χορήγηση εκπαιδευτικού κουπονιού (voucher) κάλυψης του κόστους, επιτρέπει στους γονείς ελεύθερη επιλογή ανάμεσα σε δημόσιο και ανεξάρτητο (independent) σχολείο (Helgøy and Homme 2006; Klitgaard, 2007).

Την επόμενη δεκαετία, οι πολιτικές για αυτονομία κερδίζουν έδαφος και υιοθετούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από την πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, όπως από τις σκανδιναβικές χώρες, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Ισλανδία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Αυστρία και τη Β. Ιρλανδία (Eurydice, 2007). Η τάση συνεχίζεται και τη δεκαετία του 2000 με την υιοθέτηση από περισσότερες χώρες αυτού του είδους σχολικής διαχείρισης, ενώ οι χώρες που είχαν ήδη εφαρμόσει αυτό το μοντέλο αυξάνουν το φάσμα των ευθυνών που έχουν τα σχολεία (Eurydice, 2007). Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, υπερεθνικοί οργανισμοί αποκτούν δύναμη και εκφράζουν την κυρίαρχη ιδεολογία, όπως ο ΟΟΣΑ (OECD), η Διεθνής Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο καθώς και όργανα της Ε.Ε, ασκώντας επίδραση στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Για παράδειγμα, ο ΟΟΣΑ μετά τον πρώτο διαγωνισμό PISA που διεξήχθη το 2001, προβάλλει ως βέλτιστη πρακτική την αυτονομία της σχολικής μονάδας (OECD, 2011) και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες ευθυγραμμίζουν σταδιακά την εκπαιδευτική πολιτική τους με εκείνη των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν ήδη υιοθετήσει την αυτονομία της σχολικής

μονάδας και παρουσιάζουν υψηλότερες αποδόσεις στους διαγωνισμούς PISA (Martens, Rusconi, & Leuze, 2007).

### **1.2.3. Η εκπαιδευτική διοίκηση και η αυτονομία στην Ελλάδα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, «ως δημόσιος θεσμός αλλά και ιδεολογικός μηχανισμός διαμορφώθηκε ιστορικά σε άμεση σχέση με τη συγκρότηση του νεότερου ελληνικού κράτους» (Green, 1990 όπ. ανάφ. στο Καζαμιάς, & Κασσωτάκης, 1995:15). Το σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης που εγκαθιδρύθηκε από το 1833 αποτέλεσε ένα συμβιβασμό ανάμεσα στην αρχή του συγκεντρωτισμού με κέντρο βάρους τα κυβερνητικά όργανα και στην αρχή της τοπικής αυτοδιοίκησης που είχε τις ρίζες της στο προεπαναστατικό σουλτανικό σύστημα (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990; Καζαμιάς, & Κασσωτάκης, 1995). Στην πραγματικότητα όμως, όπως υποστηρίζουν οι Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου (1990 :68) επρόκειτο ουσιαστικά για ένα συγκεντρωτικό σύστημα, καθώς οι διαδικασίες ελέγχου και εξισορρόπησης ήταν παρούσες στο σύστημα της περιφερειακής διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν σε κανένα από τα όργανα διοίκησης και ελέγχου, ενώ η κεντρική εξουσία ασκούσε επιρροή και έλεγχο στην εκλογή των δημοτικών αρχών. Ένας περιορισμένος βαθμός διοίκησης και εποπτείας των σχολείων είχε παραχωρηθεί στις τοπικές αρχές ως αντιστάθμισμα στην υποχρέωση των δήμων να μισθοδοτούν τους δασκάλους ενώ η κοινωνία των πολιτών έπαιζε ένα περιθωριακό ρόλο ή ήταν ανύπαρκτη (Καζαμιάς, & Κασσωτάκης, 1995). Στο τέλος του 19ου αιώνα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύεται ακόμα περισσότερο. Εξαιτίας προβλημάτων στο πολιτικό πλαίσιο της εποχής καθώς και της διαμόρφωσης ενός ανασφαλούς εργασιακού πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς με δυσμενείς επιπτώσεις για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η κεντρική εξουσία αποδυναμώνει ακόμα περισσότερο την τοπική αυτοδιοίκηση και αναλαμβάνει σταδιακά η ίδια τη συνολική διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1996). Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης θα αποκτήσει περισσότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα με το διορισμό μόνιμων επιθεωρητών για την δημοτική και μέση εκπαίδευση το 1895 και 1905 αντίστοιχα, την αύξηση του δυναμικού της κεντρικής υπηρεσίας, την υπερδιόγκωση των ανώτερων κλιμακίων σε σχέση με τα κατώτερα, τον αποκλεισμό όλων των τοπικών παραγόντων και φορέων και την ολική ανάληψη των οικονομικών της εκπαίδευσης από την κεντρική εξουσία το 1920. Ο θεσμός των μόνιμων επιθεωρητών άλλωστε, αποτέλεσε μια προσπάθεια εξασφάλισης αποτελεσματικότερου ελέγχου, καθώς η

αξιολόγηση έως και το 1982 δεν αφορούσε μόνο την επιστημονική, διδακτική και διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αλλά έξι τομείς μεταξύ των οποίων η ευσυνείδητος εκτέλεση των καθηκόντων τους, η συμπεριφορά τους εντός και εκτός του σχολείου, καθώς και η ενδοσχολική και εξωσχολική δράση τους (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990).

Τομή για την εκπαίδευση αποτέλεσε η ίδρυση συλλογικών οργάνων διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης. Αρχικά, το 1930 ιδρύθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ) το οποίο καθόριζε τις γενικές κατευθύνσεις της εκπαίδευσης και είχε διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες και μετέπειτα, το 1964 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο συγκέντρωνε πολλές και ουσιαστικές αρμοδιότητες. Με την ίδρυση αυτών των οργάνων τερματίστηκε ένα καθεστώς διοίκησης και εποπτείας από μονομελές όργανο, τον υπουργό<sup>3</sup>. Ακολούθησε η μεταρρύθμιση του 1976, η οποία, παρόλο που δεν αλλοίωσε την αυταρχική δομή της ιεραρχίας, έφερε μία σημαντική αλλαγή. Την καθιέρωση του θεσμού του αιρετού εκπροσώπου στα νεοϊδρυθέντα συμβούλια, η εκλογή του οποίου γινόταν με άμεση καθολική και μυστική ψηφοφορία κάθε δύο χρόνια. Είναι σημαντικό όμως να επισημανθεί ότι και στα συμβούλια αυτά οι εκπρόσωποι του υπουργείου παιδείας εξακολουθούσαν να έχουν την πλειοψηφία (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990).

Με το Νόμο 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/Α/30/9/1985), έγινε μια σημαντική προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τη δημιουργία συλλογικών οργάνων σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα που απέβλεπαν στον εκδημοκρατισμό, την αποκέντρωση και τη λαϊκή συμμετοχή<sup>4</sup>. Εντούτοις, η επιδίωξη αυτή αυτοαναιρείται από το γεγονός ότι δεν εκχωρούνται σημαντικές αρμοδιότητες στα όργανα αυτά, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε ένα

<sup>3</sup> Ταυτόχρονα, τα φιλελεύθερα αστικά κόμματα προσπάθησαν να δημιουργήσουν πόλους ελέγχου μέσα σε αυτά τα συμβούλια προκειμένου να προωθήσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα και να αποδυναμώσουν τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά κλιμάκια του υπουργείου παιδείας.

<sup>4</sup> Συγκεκριμένα, προβλεπόταν η ίδρυση εφορειών από τη δημοτική επιτροπή παιδείας για εξεύρεση και διάθεση πόρων για ανέγερση ή επέκταση διδακτηρίων (άρθρο 40), η μεταβίβαση της ευθύνης και της αρμοδιότητας για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης (άρθρο 44), η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή με την συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων (άρθρο 45), η συγκρότηση οργάνων λαϊκής συμμετοχής όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π) το οποίο εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παιδείας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και λαϊκής επιμόρφωσης και ένα μεγάλο μέρος της σύστασής του αποτελείται από κοινωνικούς εταίρους (άρθρο 48), οι νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας (άρθρο 49), οι Δημοτικές ή Κοινοτικές επιτροπές παιδείας (άρθρο 50) και τα σχολικά συμβούλια (άρθρο 51).

συμβουλευτικό ή συντονιστικό ρόλο και να λειτουργούν ως διακοσμητικές επιτροπές νομιμοποίησης μιας λαϊκίστικης, συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου, 1990), ενώ την ευθύνη και τον έλεγχο για την επιλογή και τον τρόπο λειτουργίας τους διατηρεί η κεντρική εξουσία (Κατσαρός, 2008)<sup>5</sup>.

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο ο Νόμος 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», όσο και ο προγενέστερος του 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως» αποτελούσαν νόμους-πλαίσια. Με τους νόμους αυτούς, ο ρόλος της κρατικής γραφειοκρατίας και των ειδικών συμβούλων αυξανόταν και από εκτελεστικός επεκτεινόταν και σε προγραμματιστικό και νομοθετικό. Τα κλιμάκια του κρατικού μηχανισμού αναλάμβαναν την έκδοση διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και διοικητικών πράξεων για την εξειδίκευση και υλοποίησή των νόμων-πλαισίων. Το αποτέλεσμα ήταν η διαμόρφωση μιας πολυνομίας με αντιφάσεις και επικαλύψεις που συχνά δρούσαν ανασταλτικά σε κάθε πρωτοβουλία και έδιναν ερμηνείες αντίθετες με το νόμο-πλαίσιο (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990).

Μετά από μια περίοδο αντιμεταρρύθμισης (1990-1993) (Κατσαρός, 2008; Υφαντή, & Βοζαΐτης, 2005), η ρητορική για την αποκέντρωση συνεχίζεται βασιζόμενη στην έκθεση εντεταλμένων από το ΥΠΕΠΘ εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ (1996) για το εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία εξέφραζε την ανάγκη για αποκέντρωση και για συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών, από τα στελέχη του Υπουργείου, μέχρι τον εκπαιδευτικό, το σπουδαστή και το γονέα, στη λήψη των αποφάσεων για το σχολείο (Υφαντή, & Βοζαΐτης, 2005). Έκτοτε, έχουν γίνει κάποιες νομοθετικές προσπάθειες αποκέντρωσης με τους Ν.2525/97, Ν.2986/2002 οι οποίες όμως περισσότερο στοχεύουν στη διοικητική αποτελεσματικότητα και λιγότερο στην ενίσχυση της αντιπροσώπευσης και τον αυτοδιοικητικό χαρακτήρα του συστήματος διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Παρά τις παραπάνω προσπάθειες, η εξέλιξη του νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα σχετίζεται περισσότερο με τη ρητορική για τον

---

<sup>5</sup> Συγκεκριμένα, παρά τις διακηρύξεις της εισηγητικής έκθεσης του νόμου 1566/1985 για δημοκρατικό προγραμματισμό, το περιεχόμενο των άρθρων διαγράφει ένα συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο οι αποφάσεις εκπορεύονται από πάνω προς τα κάτω, τα χαμηλότερα στην ιεραρχία συμβούλια έχουν περιορισμένου εύρους αρμοδιότητες και οι κοινωνικοί φορείς δε διαθέτουν ουσιαστικό ρόλο στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Και, παρά την προσπάθεια μεταφοράς της εξουσίας σε νέους θεσμούς με την αντικατάσταση ενός αυταρχικού τρόπου επιτήρησης, ελέγχου, αστυνόμευσης και εκφοβισμού των εκπαιδευτικών, του επιθεωρητή, από τους προϊσταμένους γραφείων και τους σχολικούς συμβούλους, δεν οδηγήθηκε στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης αφού και οι νέοι θεσμοί είχαν ρόλο συνδυαστικού κρίκου ανάμεσα στην κρατική εξουσία και τους εκπαιδευτικούς και συντηρούσαν την κρατική παρέμβαση στη σχολική ζωή (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990; Καζαμίας, 1995).

αποσυγκεντρωτισμό παρά με τον ίδιο τον αποσυγκεντρωτισμό και την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Υφαντή, & Βοζαΐτης, 2005).

Κλείνοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κατασκευάστηκε από το κράτος στο πλαίσιο της προσφοράς καθολικής, ενιαίας και ομοιογενούς εκπαίδευσης με στόχο την κοινωνική συνοχή. Ταυτόχρονα όμως, απέκλειε την ουσιαστική συμμετοχή στην οργάνωση και διοίκησή του βασικών συντελεστών της εκπαίδευσης όπως των γονέων, των Δήμων και άλλων κοινωνικών εταίρων, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την απομόνωση του σχολείου από τις κοινωνικές αντιθέσεις (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990; Παπακωνσταντίνου, 2012). Σύμφωνα με μελέτη του ΟΟΣΑ το 2012, το μεγαλύτερο ποσοστό αποφάσεων λαμβάνεται από την κεντρική διοίκηση, ένας μικρός αριθμός λαμβάνεται σε νομαρχιακό επίπεδο, ενώ παρουσιάζονται εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε τοπικό επίπεδο συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες. Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί μέχρι και σήμερα, στα πλαίσια ενός παραδοσιακά συγκεντρωτικού και φορμαλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος που «χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό» (Κουτούζης, 2012:1). Οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά στο υπουργείο, με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης αφού τα περιφερειακά όργανα έχουν την ευθύνη για την υλοποίηση και εφαρμογή των αποφάσεων αυτών (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990, Κυπριανός, 2004, Λαϊνάς, 1993). Ένα σύστημα διοίκησης με έντονο νομικό προσανατολισμό δηλαδή «με βάση κανόνες (management by rules) και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (management by objectives)» (Λαϊνάς, 2000:32). Η κεντρική κυβέρνηση μέσω του υπουργείου Παιδείας ελέγχει και ρυθμίζει κάθε πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος από τους διορισμούς, την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού της εκπαίδευσης, τη διαμόρφωση και επιβολή των αναλυτικών προγραμμάτων, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, την προκήρυξη, έγκριση και έκδοση όλων των σχολικών συγγραμμάτων, τον καθορισμό των στόχων του κάθε μαθήματος και των κατευθυντήριων οδηγιών για τον τρόπο διδασκαλίας του, έως και τον καθορισμό των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών όχι μόνο για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια αλλά και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Καζαμίας, 1995).

Εντούτοις, η σχολική μονάδα διατηρεί τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας περιορισμένης έκτασης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο της, τομείς



αυτονομίας μπορούν να αποτελέσουν οι πάσης φύσεως πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδηλώσεις, η οργάνωση και συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα καινοτόμων δράσεων (όπως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικά), η διοργάνωση και συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις και ανταλλαγές με σχολεία άλλων περιοχών ή άλλων χωρών, οι διδακτικές πρακτικές και η ανάληψη πρωτοβουλιών για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών/τριών, η ανάληψη πρωτοβουλιών για διοργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η βελτίωση και ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός με εποπτικά μέσα και η επέκταση της χρήσης ΤΠΕ (Λαϊνάς, 2000).

Όμως, τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια αφενός ενός αιτήματος για εκδημοκρατισμό της δημόσιας διοίκησης, διεύρυνση της δημοκρατικής αντιπροσώπευσης και της λαϊκής συμμετοχής (Κατσαρός, 2008:92) και αφετέρου μιας νεοφιλελεύθερης ρητορικής που επαναλαμβάνει σθεναρά το αίτημα για ένα μικρότερο και αποτελεσματικότερο κράτος, καθώς παράλληλα και των παραινέσεων και παρεμβάσεων από την ΕΕ και από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, για ποιότητα, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα και κοινωνική λογοδοσία στην εκπαίδευση (Κουτούζης, 2012; Κυπριανός, 2004), γίνεται όλο και περισσότερο λόγος για διοικητική αποκέντρωση και αυτονομία της σχολικής μονάδας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η σχολική μονάδα ως οργάνωση «που μαθαίνει» και ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης

### 2.1. Η μάθηση

#### 2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Μάθηση μπορεί γενικά να ορισθεί ως «κάθε διαδικασία των ζώντων οργανισμών που τους οδηγεί σε μόνιμη ικανότητα αλλαγής και η οποία δεν οφείλεται μόνο στη βιολογική ωρίμανση ή στη γήρανση» (Illeris 2007:3).

Η έννοια της μάθησης δεν σημαίνει την απλή απόκτηση γνώσεων, τις οποίες στο σύγχρονο κόσμο, το κάθε άτομο μπορεί να έχει στη διάθεσή του εύκολα και με μικρό κόστος μέσω των βιβλίων, του διαδικτύου, των βιβλιοθηκών κλπ., αλλά «τη σταθερή αλλαγή της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα της γνώσης και της εμπειρίας» (Μπουραντάς, 2015:574).

Σύμφωνα με τους Argyris και Schön, (1978), μάθηση πραγματοποιείται όταν η νέα γνώση μεταβάλλει τη συμπεριφορά του ατόμου και η μεταβολή αυτή δεν είναι τυχαία και ευκαιριακή, αλλά μπορεί να επαναλαμβάνεται.

Ο Freire (1977), ένας από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστήριξε ότι η γνώση γεννιέται μόνο μέσω της έρευνας, της ανακάλυψης και επαναανακάλυψης του κόσμου, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την συνεχιζόμενη, και από κοινού αναζήτηση των ατόμων. Όμως, όπως επισήμανε, στην αναζήτηση αυτή αντιστέκεται η αφηγηματική «τραπεζική» μάθηση η οποία ναρκώνει και παραλύει κάθε δημιουργική δύναμη και οδηγεί τα άτομα σε αγκυλώσεις και παθητική στάση. Αντίθετα, η «προβληματίζουσα» μάθηση, δηλαδή η μάθηση μέσω της οποίας τα άτομα διαρκώς προσπαθούν να αποκαλύψουν και να κατανοήσουν την πραγματικότητα, βοηθά στην απόκτηση συνειδητότητας (conscientisation)<sup>6</sup>.

Ο Mezirow (2006), ένας ακόμα μελετητής της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο οποίος επηρεάστηκε κυρίως από το Paulo Freire και το Jürgen Habermas, υποστήριξε ότι κατάλληλη μορφή μάθησης για τους ενήλικες είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση (transformative learning). Η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω της ενδελεχούς εξέτασης, της επαναδιατύπωσης ή επαναπλαισίωσης ενός προβλήματος. Στοχεύει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο

<sup>6</sup> Με τον όρο συνειδητότητα ορίζει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι ενήλικες, όχι ως απλοί αποδέκτες, αλλά ως ενσυνείδητα Υποκείμενα, κατορθώνουν να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα που επηρεάζει τη ζωή τους. Στη διαδικασία αυτή σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει ο διάλογος, ο οποίος καθιστά τα άτομα κριτικούς στοχαστές και δυναμώνει την γνήσια σκέψη και τη δράση τους με στόχο τη δημιουργική αλλαγή της πραγματικότητας (Mezirow, et al., 2006).

το άτομο αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τα γεγονότα και τις πληροφορίες. Έχει ως στόχο το μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, έτσι ώστε να γίνει πιο αξιόπιστο για την ενήλικη ζωή με το να παράγει περισσότερο αιτιολογημένες γνώμες και ερμηνείες. Με αυτό τον τρόπο, το άτομο γίνεται κριτικά στοχαστικό σχετικά με τις πεποιθήσεις του, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από επαναλαμβανόμενες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και εδραιώνονται πέρα από τα όρια της συνείδησής του. Τα πλαίσια αναφοράς του είτε είναι σε υψηλό βαθμό εξατομικευμένα, είτε αποτελούν κοινό κτήμα με τη μορφή παραδειγμάτων. Αν ένα πλαίσιο αναφοράς, μέσω της προσεκτικής, οξυδερκούς και σε βάθος εξέτασης των παραδοχών στις οποίες βασίζονται οι απόψεις και η κοσμοθεωρία ενός ατόμου, αποδειχθεί προβληματικό, μετασχηματίζεται ώστε να γίνει αξιόπιστο. Με αυτό τον τρόπο, το άτομο γίνεται κριτικά στοχαστικό σχετικά με τις παραδοχές του ή τις παραδοχές των άλλων, η φαντασία του εμπλουτίζεται με εναλλακτικά πλαίσια αναφοράς και καταλήγει σε μια μετασχηματισμένη νέα αντίληψη την οποία αιτιολογεί μέσω του διαλόγου. Ο στοχαστικός διάλογος, η ενεργητική ακρόαση και η κριτική στάση παρέχουν εργαλεία για πνευματική και ηθική ανάπτυξη και ολοκλήρωση κατά τη διάρκεια της ενηλικιότητας σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Mezirow, et al., 2006).

### **2.1.2. Η οργανωσιακή μάθηση**

Η ιδέα ότι μια οργάνωση μπορεί να μαθαίνει διατυπώθηκε για πρώτη φορά στο πεδίο της Διοίκησης επιχειρήσεων από τους Cyert και March (1963) όπως αναφέρεται στους Easterby-Smith και Lyles (2011). Οι Cyert και March (1963) εξετάζουν την συμπεριφορά των επιχειρήσεων σε ένα περιβάλλον με συνεχείς αλλαγές οι οποίες αποτελούν απειλές για τη βιωσιμότητα και την επιτυχία τους. Προτείνουν ένα μοντέλο λήψης αποφάσεων βασισμένο στην οργανωσιακή μάθηση με το οποίο η επιχείρηση μαθαίνει από τις εμπειρίες της προκειμένου να αντιμετωπίσει τους κινδύνους και τις απειλές, να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες και τελικά να προσαρμοστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά στις μεταβολές του περιβάλλοντος.

Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον των ερευνητών για την οργανωσιακή μάθηση ενδυναμώνεται και δύο χρόνια αργότερα, ο όρος οργανωσιακή μάθηση εμφανίζεται για πρώτη φορά στον τίτλο του συγγράμματος των Cangelosi και Dill (1965) όπ. ανάφ. στους Easterby-Smith, & Lyles, (2011). Οι Cangelosi και Dill προτείνουν ένα μοντέλο που βασίζεται στις τάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατομικών και οργανωσιακών επιπέδων μάθησης και το οποίο προσεγγίζει την έννοια της οργανωσιακής μάθησης ως

μια μη συνεχή και γραμμική διαδικασία, άποψη η οποία στη συνέχεια υποστηρίχθηκε και από τους Argyris και Schön (1978) όπ.ανάφ. στους Easterby-Smith, & Lyles, (2011).

Οι Argyris και Schön (1978) υποστηρίζουν ότι δεν έχουν όλες οι επιχειρήσεις την ικανότητα να δημιουργούν σημαντική μάθηση. Επισημαίνουν ότι συχνά τα άτομα και οι οργανώσεις θέλουν να προστατέψουν τους εαυτούς τους από δυσάρεστες εμπειρίες και ως εκ τούτου, εγκαθιστούν διαδικασίες άμυνας στη μάθηση (Easterby-Smith, & Lyles, 2011). Θεωρούν, επομένως, ότι, προκειμένου τα μέλη της οργάνωσης να παρακινηθούν να εμπλακούν σε μια διαδικασία οργανωσιακής μάθησης, πρέπει να αισθανθούν ότι βιώνουν μια επείγουσα προβληματική κατάσταση και μια ασυμβατότητα ανάμεσα στα επιδιωκόμενα και τα πραγματικά αποτελέσματα της δράσης τους (Argyris, & Schön, 1978). Οργανωσιακή μάθηση μπορεί να επιτευχθεί όταν η ασυμβατότητα αυτή οδηγεί σε μια διαδικασία έρευνας, με την οποία τα μέλη τροποποιούν την εικόνα τους για την οργάνωση και τα οργανωσιακά φαινόμενα, αναδιαρθρώνουν τις δραστηριότητες προκειμένου να τις ευθυγραμμίσουν με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και τις προσδοκίες τους, τροποποιώντας εν ουσία την οργανωσιακή θεωρία στην πράξη. Για να θεωρηθεί όμως αυτή η μάθηση ως οργανωσιακή, πρέπει η γνώση που αποκτάται να ενσωματωθεί στις εικόνες που έχουν τα μέλη για την οργάνωση στο μυαλό τους και στα επιστημολογικά τεχνουργήματα που είναι ενσωματωμένα στο οργανωσιακό περιβάλλον (Argyris, & Schön, 1978).

Οι Argyris, & Schön (1978) διακρίνουν την οργανωσιακή μάθηση στη μάθηση ενός και δύο βρόγχων. Η μάθηση ενός βρόγχου (single-loop learning), δηλαδή ενός κύκλου ανατροφοδότησης, ή αλλιώς «προσαρμοστική» μάθηση έχει ως στόχο τη λήψη διορθωτικών μέτρων, όταν οι εκροές δεν ανταποκρίνονται στους στόχους της οργάνωσης. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να διατηρηθεί η απόδοση της οργάνωσης στο εύρος που έχει τεθεί από το υπάρχον πλαίσιο αξιών και κανόνων, γίνεται τροποποίηση των οργανωσιακών στρατηγικών και υιοθετούνται βραχυπρόθεσμες λύσεις, ενώ οι καθιερωμένοι κανόνες και οι αξίες παραμένουν αμετάβλητοι. Αντίθετα, η μάθηση δύο βρόγχων (double-loop learning), δηλαδή δύο κύκλων ανατροφοδότησης, ή αλλιώς «παραγωγική» μάθηση, δεν αρκείται στην αλλαγή των υπάρχοντων στρατηγικών, αλλά προβαίνει σε επανεξέταση και αλλαγή των υφιστάμενων αξιών, εικασιών και κανόνων στις οποίες στηρίζονται οι στρατηγικές, όταν η αλλαγή αυτή θεωρηθεί σκόπιμη. Εκτός από τα δύο προαναφερθέντα επίπεδα μάθησης (ενός ή δύο βρόγχων), οι Argyris, & Schön (1978)

υποστηρίζουν τη σημασία της οργανωσιακής δευτερο-μάθησης (organizational deuterolearning), δηλαδή της μάθησης των μελών μιας οργάνωσης «πώς να μαθαίνουν», ή αλλιώς της μάθησης της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης. Το επίπεδο αυτό όπως επισημαίνει ο Μπουραντάς (2015) αφορά τη βελτίωση της ικανότητας της οργάνωσης να μαθαίνει (learning to learn).

Το 1987 ο Arie de Geus σε ένα άρθρο στο Harvard Business Review με τίτλο “Planning as Learning”, υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για κάθε οργάνωση είναι η ικανότητά της να μαθαίνει, αλλάζοντας τα νοητικά της μοντέλα που αφορούν την ίδια και το περιβάλλον της. Το 1989, ιδρύεται το Κέντρο για την Οργανωσιακή Μάθηση (Center for Organizational Learning) με τον Senge ως διευθυντή και με τους Ed Schein, Chris Argyris, Arie de Geus, Ray Stata και Bill O’Brian ως συμβούλους (Easterby-Smith, & Lyles, 2011). Ο Senge (1990a:139) υποστηρίζει ότι «οι οργανώσεις μαθαίνουν μόνο όταν και τα άτομα μαθαίνουν». Εντούτοις, η ατομική μάθηση δεν εγγυάται την οργανωσιακή μάθηση. Αν δηλαδή ένα άτομο αποκτήσει γνώση, αλλά όταν αποχωρήσει την πάρει μαζί του και δεν παραμένει αυτή η γνώση στην οργάνωση, τότε δεν υπάρχει η έννοια της οργανωσιακής μάθησης. Η οργανωσιακή μάθηση, προϋποθέτει πρώτον την ύπαρξη κοινών γνωστικών νοητικών μοντέλων τα οποία λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τα άτομα και τις ομάδες, δεύτερον, οργανωσιακής μνήμης, δηλαδή της δυνατότητας της οργάνωσης να διατηρεί τη γνώση και να τη διαθέτει στα μέλη της και τρίτον, την δυνατότητας της να μετασχηματίζεται ώστε να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα και στα νέα νοητικά μοντέλα. (Μπουραντάς, 2015).

## **2.2. Η οργάνωση «που μαθαίνει»**

### **2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση**

Η ιδέα της οργάνωσης μάθησης ή οργάνωσης «που μαθαίνει» είναι πιο πρόσφατη. Αναδύεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο από τους Pedler, Boydell και Burgoyne (1989) Garrat (1987) και de Geus (1988) όπ. αναφ. στους Easterby-Smith, & Lyles, (2011) Συγκεκριμένα, οι Pedler, Boydell και Burgoyne (1989) διαχωρίζουν την έννοια της οργάνωσης «που μαθαίνει» από την οργανωσιακή μάθηση, δηλαδή τη μάθηση στα πλαίσια ενός οργανισμού και επισημαίνουν ότι η οργάνωση «που μαθαίνει» έχει ως σκοπό την ανάπτυξη όχι μόνο των ατόμων αλλά ολόκληρου του οργανισμού. Την ορίζουν ως «μια οργάνωση που διευκολύνει τη

μάθηση όλων των μελών της και συνεχώς αυτο-μεταμορφώνεται προκειμένου να επιτύχει τους στρατηγικούς της στόχους» (Pedler, Boydell, & Burgoyne, 1989:92)

Ακολουθεί η έκδοση του συγγράμματος του Senge (1990a) *“The fifth discipline: The art & practice of the learning organization”* το οποίο θεωρείται ορόσημο για την οργάνωση «που μαθαίνει» και προσελκύει το έντονο ενδιαφέρον των επιχειρήσεων και των συμβούλων επιχειρήσεων (Easterby-Smith, & Lyles, 2011). Ο Senge (1990a:3) ορίζει ως οργάνωση μάθησης «την οργάνωση στην οποία οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, νέοι και δημιουργικοί τρόποι σκέψης καλλιεργούνται, συλλογικές προσδοκίες απελευθερώνονται, οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν σε συνεργασία». Περιγράφει την οργάνωση μάθησης με τα εξής λόγια:

«στην καρδιά της οργάνωσης που μαθαίνει βρίσκεται μια μετατόπιση του μυαλού από μια θέαση του εαυτού μας ως κάτι ξεχωριστό από τον κόσμο σε κάτι ενωμένο με τον κόσμο, από τη θέαση των προβλημάτων ως αποτέλεσμα κάποιου ανθρώπου ή πράγματος εκεί έξω στην κατανόηση πώς οι πράξεις μας δημιουργούν τα προβλήματα που βιώνουμε, από το να βλέπει μέρη στο να βλέπει σύνολα, από το να θεωρεί τους ανθρώπους ως αβοήθητους που πρέπει να δράσουν στη θεώρησή τους ως ενεργούς διαμορφωτές της πραγματικότητάς τους, από την αντίδραση του σήμερα, στη δημιουργία του μέλλοντος». (Senge, 1990a:69)

Υποστηρίζει ότι η γνώση που έχει ως αποτέλεσμα την επιβίωση των οργανώσεων είναι απαραίτητη, αλλά δεν επαρκεί. Πρέπει να συνοδεύεται από την «παραγωγική» γνώση με την οποία ενδυναμώνεται η ικανότητα δημιουργίας ενός μέλλοντος όπως το οραματιζόμαστε.

### **2.2.2. Οι βασικές αρχές των οργανώσεων μάθησης**

Ο Senge (1990a) υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση των οργανώσεων «που μαθαίνουν» από τις λοιπές παραδοσιακές αυταρχικά ελεγχόμενες οργανώσεις οφείλεται στην κυριαρχία συγκεκριμένων βασικών αρχών: Της προσωπικής αριστείας, της ανάπτυξης νοητικών μοντέλων, της οικοδόμησης ενός κοινού οράματος, της ομαδικής μάθησης και της συστημικής σκέψης. Ο συνδυασμός και των πέντε αυτών αρχών είναι απαραίτητος στην οικοδόμηση οργανώσεων μάθησης. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια περιγραφή των αυτών αρχών αυτών σύμφωνα με τη θεωρία του Senge (1990a).



Εικόνα 1 Οι πέντε αρχές των οργανώσεων που μαθαίνουν σύμφωνα με τον Senge (1990a).

Συγκεκριμένα:

➤ **Προσωπική αριστεία (Personal mastery)**

«Οι οργανώσεις μαθαίνουν μόνο μέσω των ατόμων που μαθαίνουν. Η ατομική μάθηση δεν εγγυάται την οργανωσιακή μάθηση. Αλλά χωρίς αυτήν, η οργανωσιακή μάθηση δεν μπορεί να προκύψει» (Senge, 1990a:139).

Προσωπική αριστεία είναι ο όρος για την αρχή της προσωπικής ανάπτυξης και μάθησης, μια συνεχούς διαδικασίας μέσω της οποίας το άτομο αποσαφηνίζει το προσωπικό του όραμα, εστιάζει στις ενέργειές του, αναπτύσσει υπομονή και αρχίζει να βλέπει με αντικειμενική ματιά την πραγματικότητα. Η προσωπική αριστεία κάνει τα άτομα ικανά να συνειδητοποιούν τα αποτελέσματα που τα αφορούν πραγματικά και ενθαρρύνει το προσωπικό κίνητρο για συνεχή μάθηση και ανακάλυψη της επίδρασης των πράξεων τους<sup>7</sup>. Από την αναζήτηση της συνεχούς μάθησης προέρχεται το πνεύμα της οργάνωσης που μαθαίνει. Άτομα με υψηλό επίπεδο προσωπικής αριστείας<sup>8</sup> συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που

<sup>7</sup> Η προσωπική αριστεία εμπεριέχει δύο βασικές διαστάσεις. Πρώτον, την αποσαφήνιση του τι πραγματικά είναι σημαντικό για το άτομο γιατί συχνά τα άτομα σπαταλούν πολύ χρόνο σε προβλήματα που έχουν αντιγράψει από άλλους και δεν τα αφορούν πραγματικά. Δεύτερον, τη συνεχή μάθηση του πώς να αντιλαμβάνεται ένα άτομο καθαρά την πραγματικότητα δεσμευόμενο στην αλήθεια. Η σύγκριση του οράματος με την ξεκάθαρη εικόνα της τρέχουσας κατάστασης δημιουργεί μια «δημιουργική τάση», μια προσπάθεια γεφύρωσης του κενού ανάμεσα στην τρέχουσα και την επιθυμητή κατάσταση.

<sup>8</sup> Τα άτομα με υψηλή προσωπική αριστεία χαρακτηρίζονται από έντονη αίσθηση του σκοπού και του οράματος, είναι βαθιά δεσμευμένα να βλέπουν την πραγματικότητα με όλο και μεγαλύτερη ακρίβεια, χωρίς ωραιοποιήσεις ή διαστρεβλώσεις και την αντιμετωπίζουν όχι ως εχθρό αλλά ως σύμμαχο. Αντιλαμβάνονται και δουλεύουν με τις δυνάμεις της αλλαγής χωρίς να προβάλλουν αντιστάσεις, αισθάνονται ότι συνδέονται με τους άλλους, ότι αποτελούν μέρος μιας μεγαλύτερης διαδικασίας την οποία μπορούν να επηρεάσουν και βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης γιατί η προσωπική αριστεία δεν είναι κάτι που το κατέχεις, αλλά μια ισόβια διαδικασία μάθησης.

πραγματικά επιθυμούν. Χωρίς την προσωπική αριστεία τα άτομα θα ήταν βυθισμένα στην αντιδραστική νοοτροπία ότι κάποιος ή κάτι άλλο ευθύνεται για τα προβλήματά τους.

Είναι προφανές, ότι κανείς δεν μπορεί να εξαναγκαστεί να αναπτύξει την προσωπική αριστεία γιατί το εγχείρημα αυτό θα αποτύχει όπως τα υποχρεωτικά προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης. Όμως, είναι απαραίτητη η δημιουργία κλίματος που θα ενθαρρύνει τα άτομα να δημιουργούν το προσωπικό τους όραμα, να δεσμεύονται στην αλήθεια, να αμφισβητούν το «*status quo*» και να αντιλαμβάνονται το χάσμα ανάμεσα στο όραμα και την παρούσα κατάσταση. Ένα τέτοιο κλίμα, θα ενδυναμώσει την προσωπική αριστεία με την ενίσχυση της ιδέας ότι η προσωπική ανάπτυξη αποτελεί μια θεμελιώδη αξία για την οργάνωση.

#### ➤ Ανάπτυξη νοητικών μοντέλων (mental models)

Όπως υποστηρίζει ο Senge (1990a:174) «νέες ιδέες, συχνά, αποτυγχάνουν να εφαρμοστούν στις οργανώσεις, γιατί έρχονται σε σύγκρουση με βαθιά ριζωμένες εικόνες και αντιλήψεις των ατόμων οι οποίες περιορίζουν σε οικείους τρόπους σκέψης και δράσης». Για το λόγο αυτό, η αποκάλυψη των εσωτερικών εικόνων και των παραδοχών του κάθε ατόμου, η μελέτη, ο έλεγχος και η βελτίωσή τους αναμένεται να αποτελέσει μια σημαντική πρόοδο στο κτίσιμο μιας οργάνωσης μάθησης.

Νοητικά μοντέλα αποτελούν οι βαθιά ριζωμένες εικασίες, γενικεύσεις και οι εικόνες που επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και ενεργούν. Δύο άτομα με διαφορετικά νοητικά μοντέλα μπορεί να παρατηρούν το ίδιο γεγονός και να το περιγράφουν διαφορετικά γιατί εστιάζουν και παρατηρούν διαφορετικές πτυχές και λεπτομέρειες. Οι θεωρίες του κάθε ατόμου καθορίζουν το τι είναι σημαντικό και τι επομένως αξίζει να παρατηρηθεί και να εξεταστεί.

Το πρόβλημα με τα νοητικά μοντέλα δεν έγκειται στο αν είναι σωστά ή λανθασμένα, αφού εξ ορισμού όλα περιέχουν απλουστεύσεις, αλλά στο ότι συνήθως είναι σιωπηρά και εδρεύουν κάτω από το επίπεδο της επίγνωσης. Το αποτέλεσμα της κατανόησης των νοητικών μοντέλων από τα μέλη οργάνωσης<sup>9</sup> είναι η παραδοχή ότι

<sup>9</sup> Για την προσέγγιση και κατανόηση των νοητικών μοντέλων είναι απαραίτητη μια σειρά ικανοτήτων. Καταρχάς, η ικανότητα αναγνώρισης των αλμάτων στις αφηρημένες έννοιες. Τα άλματα αυτά δημιουργούνται γιατί συχνά τα άτομα οδηγούνται από την άμεση παρατήρηση σε γενικεύσεις χωρίς τον απαραίτητο χρόνο ώστε να τα ελέγξουν ενδελεχώς. Και οι γενικεύσεις αυτές εμποδίζουν τη μάθηση γιατί μετατρέπονται σε αξιώματα τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν τη βάση για περαιτέρω γενικεύσεις. Ως εκ τούτου, είναι χρήσιμη μια επιβράδυνση των διαδικασιών σκέψης ώστε να υπάρχει επαρκής χρόνος για την αντίληψη της διαδικασίας διαμόρφωσης των νοητικών μοντέλων και της επίδρασής τους στον τρόπο δράσης ενός ατόμου (Argyris όπως αναφ. στο Senge, 1990a).



ο καθένας έχει εικασίες, όχι αλήθειες και βλέπει τον κόσμο μέσα από τα νοητικά του μοντέλα τα οποία είναι πάντα ελλιπή.

Η αρχή του να δουλεύει ένα άτομο με νοητικά μοντέλα προϋποθέτει κατανόηση των άρρητων παραδοχών του και μάθηση πώς να ξεθάβει τις εικόνες του κόσμου που έχει εσωτερικεύσει, να τις ανασύρει στην επιφάνεια και να τις μελετά ενδελεχώς. Επίσης, περιλαμβάνει την ικανότητα διεξαγωγής συζητήσεων στις οποίες το άτομο εκθέτει τις σκέψεις του, τις κάνει ανοικτές στην επιρροή των υπολοίπων και γίνεται δεκτικό προκειμένου να συνειδητοποιήσει τις ατέλειες στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Κλείνοντας, αξίζει να επισημανθεί ότι η βελτίωση των νοητικών μοντέλων προϋποθέτει αλλαγή στον τρόπο σκέψης και μετακίνηση από νοητικά μοντέλα που κυριαρχούνται από γεγονότα, σε εκείνα που αναγνωρίζουν μακροπρόθεσμα μοτίβα αλλαγής καθώς και τις υποβόσκουσες δομές που παράγουν τα μοτίβα αυτά.

#### ➤ Οικοδόμηση κοινού οράματος (Shared vision)

Η οικοδόμηση κοινού οράματος<sup>10</sup> θεωρείται η ικανότητα των μελών της οργάνωσης να μην περιορίζονται στη συμμόρφωσή τους σε υπαγορευόμενα από άλλους οράματα, αλλά να δημιουργούν και να ενστερνίζονται κοινά οράματα για το μέλλον τα οποία προάγουν μια γνήσια και ειλικρινή μακροπρόθεσμη δέσμευση. Στο απλούστερο επίπεδο είναι η απάντηση στο ερώτημα: «Τι θέλουμε να δημιουργήσουμε;». Όταν τα άτομα μοιράζονται πραγματικά ένα κοινό όραμα, συνδέονται σε μια κοινή επιδίωξη, ένα κοινό σκοπό<sup>11</sup>. Τα κοινά οράματα είναι ζωτικής

---

Μια δεύτερη ικανότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει και να διατυπώνει τις σιωπηρές και ασυνείδητες σκέψεις και παραδοχές του τις οποίες δεν εκφράζει στη συνδιαλλαγή του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Μια ακόμα ικανότητα που απαιτείται είναι η εξισορρόπηση ανάμεσα στην έρευνα των παραδοχών μας και στην υποστήριξή τους. Τα περισσότερα άτομα είναι εκπαιδευμένα να υποστηρίζουν τις απόψεις τους, όμως η υποστήριξη αυτή μπορεί να τα αποκλείσει να μάθουν από τους άλλους πώς να αντιμετωπίσουν πολύπλοκα θέματα για τα οποία δεν έχουν προσωπική εμπειρία. Αντίθετα, αν είναι ανοικτά στην έρευνα και είναι πρόθυμα να εκθέτουν τη σκέψη τους ώστε να γίνονται αντιληπτά τα λάθη και οι περιορισμοί των παραδοχών τους, είναι πιθανόν να ανακαλύψουν εντελώς νέα οπτικά πεδία. Επιπλέον, μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας στα άλλα μέλη της ομάδας ώστε να παρακινηθούν και αυτά εκθέσουν τις δικές τους απόψεις. Τέλος, είναι αναγκαίο κάθε άτομο να προσπαθήσει να αντιληφθεί τις πιθανές αντιφάσεις ανάμεσα στις θεωρίες που ενστερνίζεται και σε εκείνες με τις οποίες πράττει (Senge, 1990a).

<sup>10</sup>«Το όραμα αναφέρεται σε μια εικόνα του μέλλοντος με κάποιο άμεσο ή έμμεσο σχόλιο, σε σχέση με τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να αγωνισθούν, ώστε να δημιουργήσουν αυτό το μέλλον» (Kotter, 2001:84).

<sup>11</sup> «Δεν έχει σημασία ποιο είναι, αλλά το τι κάνει το κοινό όραμα» υποστηρίζει ο Inamori διευθύνων σύμβουλος μιας σημαντικής επιχείρησης στον τομέα της τεχνολογίας όπως αναφ. στο Senge (1990a). Όταν μια οργάνωση διαπνέεται από ένα κοινό όραμα η καθημερινή εργασία αποκτά νόημα ως μέρος της επιδίωξης ενός μεγαλύτερου σκοπού, η σχέση του ατόμου με την οργάνωση γίνεται πιο προσωπική, δημιουργεί μια κοινή ταυτότητα και αποτελεί το πρώτο βήμα για τη συνεργασία και την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ατόμων. Έχοντας ένα κοινό όραμα, αυξάνονται οι πιθανότητες τα

σημασίας για την οργανωσιακή μάθηση γιατί παρέχουν την εστίαση και την ενέργεια για μάθηση<sup>12</sup>.

Η οικοδόμηση κοινών οραμάτων προϋποθέτει τη δημιουργία από τις οργανώσεις κλίματος το οποίο να αξιολογεί θετικά την ύπαρξη και το μοίρασμα των προσωπικών οραμάτων<sup>13</sup> και να καταργεί την παραδοσιακή αντίληψη ότι τα οράματα ανακοινώνονται από τα υψηλά ιεραρχικά επίπεδα ή προέρχονται από την καθιερωμένη οργανωσιακή λειτουργία του προγραμματισμού. Το κοινό όραμα μπορεί να εμπνέεται από μια ιδέα και αν είναι αρκετά πειστικό αποκτά την υποστήριξη περισσότερων ανθρώπων, αυξάνεται η δύναμή του και τα άτομα το βλέπουν ως μελλοντική πραγματικότητα. Άλλωστε, η προέλευση ενός οράματος είναι λιγότερο σημαντική από τη διαδικασία με την οποία αυτό διαμοιράζεται. Μόνο όταν αυτό το όραμα ενωθεί με τα προσωπικά οράματα των ατόμων από άκρη σε άκρη στην οργάνωση, μπορεί να θεωρηθεί κοινό. Τα κοινά οράματα χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν<sup>14</sup>.

Την οικοδόμηση του οράματος ακολουθεί η διάδοσή του με τη συμμετοχή (enrollment), τη δέσμευση-αφοσίωση (commitment) ή τη συμμόρφωση (compliance) των ατόμων σε αυτά. Η συμμετοχή σημαίνει ότι την ελεύθερη και υπεύθυνη εμπλοκή των ατόμων στην υλοποίηση του οράματος. Η αφοσίωση, από την άλλη, προϋποθέτει ότι τα άτομα δεν παίζουν πλέον σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά αισθάνονται τα ίδια υπεύθυνα για το παιχνίδι και αν οι κανόνες τους δημιουργούν εμπόδια στην επίτευξη του οράματος, βρίσκουν τρόπους να τους αλλάξουν. Συνεπώς, τα συμμετέχοντα και τα αφοσιωμένα άτομα επιθυμούν ειλικρινά το όραμα<sup>15</sup>, ενώ τα

---

μέλη μιας ομάδας να εκθέσουν τους τρόπους σκέψης τους, να παραδώσουν σε κοινή θέα και εξέταση βαθιά εδραιωμένες απόψεις και να αναγνωρίσουν τα προσωπικά και οργανωσιακά τους μειονεκτήματα.

<sup>12</sup> Και ενώ, η «προσαρμοστική» μάθηση είναι δυνατή και χωρίς όραμα, η «παραγωγική» μπορεί να συμβαίνει μόνο όταν οι άνθρωποι μοχθούν για να επιτύχουν στόχους που έχουν ουσιαστική σημασία για τους ίδιους. Η ιδέα για «παραγωγική» μάθηση μοιάζει αφηρημένη και χωρίς νόημα μέχρι οι άνθρωποι να ενθουσιαστούν από ένα όραμα που θέλουν ειλικρινά να επιτύχουν (Senge, 1990a).

<sup>13</sup> Αν τα μέλη μιας οργάνωσης δεν έχουν το προσωπικό τους όραμα, θα αναγκαστούν να υιοθετήσουν το όραμα κάποιου άλλου ατόμου με αποτέλεσμα τη συμμόρφωση κι όχι τη δέσμευσή τους σε αυτό. Αντίθετα, τα άτομα με ισχυρή αίσθηση προσωπικής κατεύθυνσης μπορούν να συμμετάσχουν στη δημιουργία μιας ισχυρής συνέργειας (Senge, 1990a).

<sup>14</sup> Αναπτύσσονται ως προϊόν αλληλεπίδρασης των προσωπικών οραμάτων και απαιτούν ικανότητες διαλόγου, συζήτησης και κυρίως ικανότητα ακρόασης των οραμάτων των άλλων, μια ικανότητα με μεγάλο βαθμό δυσκολίας για άτομα με βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις. Η οικοδόμηση κοινών οραμάτων είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία που δεν τελειώνει (Senge, 1990a).

<sup>15</sup> Στις σύγχρονες κοινωνίες, λίγα άτομα συμμετέχουν κι ακόμα λιγότερα αφοσιώνονται-δεσμεύονται στην υλοποίηση ενός οράματος, ενώ η πλειονότητα απλώς συμμορφώνεται με αυτό. Λόγω του γεγονότος ότι η δέσμευση είναι πολύ προσωπική υπόθεση και οι προσπάθειες ενθάρρυνσής της μπορεί να θεωρηθούν χειραγώγηση ή στην καλύτερη περίπτωση να προάγουν τη συμμόρφωση, δεν θα πρέπει να υπερτονίζονται τα πλεονεκτήματα ούτε και να αποκρύπτονται τα μειονεκτήματά του αλλά να περιγράφεται απλά και με ειλικρίνεια και τα άτομα να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα και να αναπτύξουν τη δική τους αίσθηση του οράματος (Senge, 1990a).

συμμορφωμένα απλά το αποδέχονται προκειμένου να αποκομίσουν κάποιο όφελος όπως διατήρηση της εργασίας τους, προαγωγή ή να ευχαριστήσουν τους προϊσταμένους τους.

Είναι επίσης σημαντικό τα οράματα να έχουν θετικό κι όχι αρνητικό προσανατολισμό. Τα αρνητικά οράματα, δηλαδή αυτά που στοχεύουν στην αποφυγή μιας ανεπιθύμητης κατάστασης, είναι πιο συνηθισμένα από τα θετικά γιατί οι περισσότερες οργανώσεις προωθούν ένα όραμα μόνο όταν απειλείται η βιωσιμότητά τους. Όμως τα αρνητικά οράματα περιορίζουν τη μάθηση γιατί πρώτον, η ενέργεια που θα μπορούσε να δημιουργήσει κάτι νέο χρησιμοποιείται στην αποτροπή ενός ανεπιθύμητου συμβάντος ή κατάστασης, δεύτερον, μεταφέρουν ένα ξεκάθαρο μήνυμα αδυναμίας και τέλος είναι βραχυπρόθεσμα αφού διαρκούν μόνο όσο υφίσταται η απειλή. Και όπως έχει παρατηρηθεί, ο φόβος μπορεί να φέρει μεν εντυπωσιακά αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα, όταν όμως περάσει η απειλή το όραμα «ξεφτίζει», ενώ τα θετικά οράματα διαρκούν και αποτελούν μια συνεχή πηγή μάθησης και ανάπτυξης.

#### ➤ Ομαδική μάθηση (Team learning)

Η ομαδική μάθηση έχει ζωτική σημασία για τη μάθηση μιας σύγχρονης οργάνωσης. Για να είναι αποτελεσματική προϋποθέτει αρχικά την τελειοποίηση των πρακτικών του διαλόγου και της συζήτησης, δύο ξεχωριστών τρόπων μέσω των οποίων η ομάδα επικοινωνεί.

Ο διάλογος έχει την έννοια της απρόσκοπτης κίνησης ιδεών και νοημάτων μέσα στην ομάδα χωρίς την προσπάθεια επιβολής και ανταγωνισμού έτσι ώστε να ανακαλύπτονται νέες ιδέες. Για τη διεξαγωγή του διαλόγου απαιτείται η ελεύθερη και δημιουργική εξερεύνηση λεπτών και πολύπλοκων θεμάτων, μια ειλικρινής και προσεκτική ακρόαση και έλεγχος των απόψεων όλων των μελών της ομάδας. Τα άτομα γίνονται παρατηρητές και εξεταστές όχι μόνο των απόψεων των άλλων αλλά και των δικών τους και αναπτύσσουν την ικανότητα να ερευνούν τη μεγάλη εικόνα που βρίσκεται πέρα από τις ατομικές οπτικές.

Στο διάλογο, η ομάδα εξερευνά πολύπλοκα θέματα από πολλαπλά σημεία θέασης, τα άτομα εξετάζουν ενδελεχώς τις παραδοχές τους και τις επικοινωνούν ελεύθερα<sup>16</sup>. Το αποτέλεσμα είναι μια ελεύθερη εξερεύνηση που αποκαλύπτει το πλήρες

<sup>16</sup> Ο Bohm ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές του εικοστού αιώνα, ο οποίος ασχολήθηκε με τη βελτίωση της αντίληψης για το διάλογο μέχρι το θάνατό του, υποστηρίζει όπως αναφ. στο Senge (1990a) ότι για ένα επιτυχή διάλογο απαιτείται όλοι οι συμμετέχοντες να εξετάζουν συλλογικά και ενδελεχώς τις παραδοχές τους, να αντιμετωπίζουν τα άλλα μέλη της ομάδας όχι ως αντιπάλους αλλά ως συναδέλφους

βάθος της ανθρώπινης εμπειρίας και σκέψης και μπορεί να επεκταθεί πέρα από τις ατομικές θεάσεις. Η ομάδα επιτυγχάνει γνώσεις και ιδέες οι οποίες δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν σε ατομικό επίπεδο και συμμετέχει σε μια δεξαμενή κοινών νοημάτων που την καθιστούν ικανή για συνεχή ανάπτυξη και αλλαγή.

Για ένα επιτυχημένο διάλογο, είναι σημαντική η ύπαρξη ενός διευκολυντή ο ρόλος του οποίου έγκειται στη διατήρηση του γενικού πλαισίου του διαλόγου και στην αποτροπή της μετατροπής του σε συζήτηση. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, καθώς η ομάδα αποκτά εμπειρία και αναπτύσσει την ικανότητα διαλόγου, ο ρόλος του διευκολυντή γίνεται ολοένα και λιγότερο κρίσιμος και σταδιακά μπορεί να επιστρέψει στο ρόλο του ως ένας από τους συμμετέχοντες.

Από την άλλη πλευρά, όταν η ομάδα συμφωνήσει ότι πρέπει να ληφθεί μια απόφαση, η συζήτηση κατά την οποία οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν και υπερασπίζονται τις απόψεις τους προκειμένου να επιλεγεί η καλύτερη είναι απαραίτητη. Όταν οι συζητήσεις είναι παραγωγικές, συγκλίνουν σε ένα συμπέρασμα ή μια πορεία για δράση.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο διάλογος και η συζήτηση δρουν συμπληρωματικά, όμως διαφοροποιούνται ως προς το ρόλο και τους στόχους τους<sup>17</sup>. Οι περισσότερες, όμως, ομάδες στερούνται την ικανότητα διάκρισης και συνειδητής μετάβασης από το ένα στο άλλο με αποτέλεσμα να μην έχουν ούτε αποτελεσματικό διάλογο αλλά ούτε και παραγωγική συζήτηση.

Επιπλέον, εκτός από το διάλογο και τη συζήτηση, σημαντικό ρόλο στην ομαδική μάθηση διαδραματίζουν μοντέλα αλληλεπίδρασης που, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορούν να υπονομεύσουν τη μάθηση<sup>18</sup>. Για τα περισσότερα άτομα το να εκθέτουν τη συλλογιστική τους είναι απειλητικό γιατί φοβούνται ότι οι άλλοι θα βρουν λάθη σε αυτή. Δηλαδή, η αμυντική στάση προστατεύει τα άτομα από το να μάθουν για την εγκυρότητα της συλλογιστικής τους. Επιπρόσθετα, όταν αισθάνονται ότι απειλούνται, συχνά αποφεύγουν να αναφέρουν σοβαρά προβλήματα, κρατούν κλεισμένα στα συρτάρια τους τα άσχημα νέα ή τα

---

με διαφορετικές απόψεις, να αφήνουν πίσω τα προνόμια της θέσης τους, να αναγνωρίζουν το αμοιβαίο ρίσκο και να εγκαθιδρύουν ένα αίσθημα ασφάλειας στην έκθεση των απόψεων, να απομακρύνουν το φόβο και την κριτική και να έχουν την προθυμία να παίζουν, να εξετάζουν και να δοκιμάζουν νέες ιδέες.  
<sup>17</sup> Στο μεν διάλογο, πολύπλοκα θέματα εξερευνώνται και διαφορετικές απόψεις παρουσιάζονται για να ανακαλυφθεί μια νέα άποψη, ενώ στη συζήτηση υπερασπίζονται απόψεις και λαμβάνονται αποφάσεις (Senge, 1990a).

<sup>18</sup> Οι Argyris, και Schon (1978) εξέτασαν γιατί έξυπνα και ικανά στελέχη συχνά αποτυγχάνουν να μάθουν αποτελεσματικά σε ομάδες και κατέληξαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις σπουδαίες και τις μέτριες ομάδες έγκειται στον τρόπο που αυτές αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις και την αμυντική συμπεριφορά.

ωριοποιούν, παρουσιάζοντας εξωραϊσμένες εικόνες της υπάρχουσας κατάστασης (Argyris, & Schon, 1978). Ως αποτέλεσμα, οι αμυντικές αυτές «ρουτίνες» εμποδίζουν τη δημιουργία κοινής μάθησης και οικοδόμησης κοινού οράματος. Επιπλέον, οι αμυντικές πρακτικές οδηγούν σε «συμπτωματικές» λύσεις, δηλαδή λύσεις που αντιμετωπίζουν τα συμπτώματα κι όχι τα πραγματικά αίτια των προβλημάτων και εξουδετερώνουν την ανάγκη για μάθηση. Όσο πιο αποτελεσματικές είναι οι αμυντικές πρακτικές, τόσο πιο αποτελεσματικά αποκρύπτουν τα προβλήματα που υποβόσκουν και όσο αποφεύγεται η αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, τόσο αυτά ισχυροποιούνται και επιδεινώνονται<sup>19</sup>. Για να μειθούν οι λύσεις που θεραπεύουν τα συμπτώματα κι όχι τις αιτίες των προβλημάτων είναι αναγκαίο να μειωθεί η συναισθηματική απειλή που οδηγεί σε αμυντικές πρακτικές<sup>20</sup>.

#### ➤ Συστημική σκέψη (Systems thinking)

Ο Senge (1990a) πιστεύει ότι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα οφείλονται στην ανικανότητα αντίληψης και διαχείρισης της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των συστημάτων του σύγχρονου κόσμου. Την πολυπλοκότητα αυτή καλείται να ερευνήσει η συστημική σκέψη. Ο Senge (1990a) θεωρεί την πέμπτη αρχή, τη συστημική σκέψη ως ακρογωνιαίο λίθο της οργάνωσης «που μαθαίνει». Με την συστημική σκέψη, η οργάνωση αντιμετωπίζεται ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα που έχει ακεραιότητα και δε μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τα επιμέρους μέρη του και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Η συστημική σκέψη αποτελεί ένα διανοητικό πλαίσιο, γνώσεων και εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί για να μελετηθούν οι αλληλεπιδράσεις των συστατικών μερών μιας οργάνωσης<sup>21</sup> με σκοπό

<sup>19</sup> Όπως οι Argyris, & Schon, (1978) επισημαίνουν «το παράδοξο είναι όταν οι αμυντικές ρουτίνες επιτυγχάνουν να εμποδίσουν τον άμεσο πόνο, επίσης μας εμποδίζουν από το να μάθουμε πώς να μειώσουμε τις αιτίες που προκαλούν τον πόνο».

<sup>20</sup> Στην αποφυγή αμυντικών στάσεων μπορούν επίσης να συμβάλλουν η αυθεντική αφοσίωση της ομάδας στη μάθηση, η ύπαρξη ενός κοινού οράματος για τους προς επίτευξη στόχους αλλά και για τον τρόπο συνεργασίας και η ισχυρή δέσμευση στην αλήθεια για την τρέχουσα κατάσταση (Senge, 1990a).

<sup>21</sup> Αντίθετα, η εστίαση σε μεμονωμένα περιστατικά-στιγμιότυπα ή η αποσπασματική μελέτη των συστατικών μερών του συστήματος αποτρέπει την κατανόηση των προβλημάτων και των αιτιών τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί συχνά δεν υπάρχει στενή χρονική και τοπική σύνδεση μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος με συνέπεια το προφανές σύμπτωμα να εκλαμβάνεται ως η αιτία του προβλήματος. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόζονται λύσεις που μπορεί μεν να επιφέρουν βραχυπρόθεσμες βελτιώσεις, αλλά μακροπρόθεσμα μπορεί να επιδεινώσουν την κατάσταση εφόσον δε θεραπεύουν τις υποβόσκουσες αιτίες των συμπτωμάτων με αποτέλεσμα τα προβλήματα να επιμένουν και να χειροτερεύουν και να ενισχύεται η ανάγκη για εκ νέου αντιμετώπισή τους. Η θεραπεία, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να είναι χειρότερη και από την ασθένεια και η εύκολη και γνωστή λύση να αποδειχτεί όχι μόνο αναποτελεσματική, αλλά εθιστική και επικίνδυνη και να μετακινεί το φορτίο στο μεσολαβητή. Επιπλέον, όταν η οργάνωση δε μελετάται ως σύστημα, οι λύσεις που προτείνονται και εφαρμόζονται μπορεί να βελτιώσουν ένα μέρος του συστήματος, αλλά να επιφέρουν πληθώρα προβλημάτων σε άλλα μέρη του συστήματος (Senge, 1990a).

να δώσουν ευκρίνεια σε όλα τα σχήματα που εξετάζονται και να βοηθήσουν στην αποτελεσματική αλλαγή τους.

Αξίζει να επισημανθεί ότι, όταν η κατάσταση ή τα αποτελέσματα δεν είναι τα επιθυμητά, συχνά εμφανίζεται το σύνδρομο προσπάθειας εξεύρεσης κάποιου ενόχου-εχθρού εκτός της οργάνωσης, με συνέπεια τα μέλη της οργάνωσης να μην αντιλαμβάνονται ότι τα προβλήματα είναι τα αποτελέσματα των δικών τους ενεργειών και αποφάσεων στο παρελθόν, δεδομένου ότι «τα προβλήματα του σήμερα πηγάζουν από τις λύσεις του χθες» (Senge, 1990a:57). Με τη συστημική σκέψη, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει εχθρός έξω από την οργάνωση, αλλά ότι οι αιτίες των προβλημάτων είναι μέρος του ίδιου του συστήματος και ότι η θεραπεία τους μπορεί να βρίσκεται όχι στις γνωστές, συνηθισμένες λύσεις αλλά σε μικρές, μη προφανείς αλλαγές που μπορούν να παράγουν μεγάλα αποτελέσματα όταν εστιάζουν στις πραγματικές αιτίες διαμόρφωσης της παρούσας κατάστασης.

Τέλος, η ανάπτυξη ενός οράματος χωρίς την ύπαρξη συστημικής σκέψης μπορεί να δίνει μια ωραία οπτική του μέλλοντος αδυνατεί όμως να προσφέρει τη βαθιά κατανόηση όλων των δυνάμεων που πρέπει να ενεργοποιηθούν προκειμένου να πραγματοποιηθεί η μετάβαση από την παρούσα στην επιθυμητή κατάσταση.

Οι πέντε αυτές αρχές σε συνδυασμό αποτελούν ένα σώμα θεωρίας και τεχνικής που πρέπει να μελετηθεί, να εφαρμοστεί και να γίνεται συνεχής προσπάθεια ώστε να βελτιώνεται η εφαρμογή του ώστε οι οργανώσεις να επιτύχουν το μετασχηματισμό τους σε οργανώσεις μάθησης.

### **2.2.3. Δομικά στοιχεία και πρακτικές των οργανώσεων «που μαθαίνουν»**

Ο Goh (1998) από τη μελέτη του αφενός σε εννέα οργανώσεις των οποίων μέτρησε την ικανότητά τους να μαθαίνουν, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις, συζητήσεις με τους διευθυντές και focus groups με υπαλλήλους και αφετέρου σε πάνω από 80 δημοσιευμένα άρθρα και βιβλία για την οργάνωση που μαθαίνει, κατέληξε σε μια σειρά προσεκτικά σχεδιασμένων διαχειριστικών πρακτικών και οργανωσιακών διαδικασιών που διαφοροποιούν τις οργανώσεις μάθησης από τις υπόλοιπες οργανώσεις. Οι οργανώσεις μάθησης διαθέτουν τα ακόλουθα στρατηγικά δομικά στοιχεία:

#### **1. Σαφήνεια και υποστήριξη της αποστολής και του οράματος**

Η ύπαρξη ενός οράματος, το οποίο έχουν ενστερνιστεί και υποστηρίζουν τα μέλη της οργάνωσης και μιας σαφούς διατυπωμένης αποστολής έχει ως

αποτέλεσμα την ευθυγράμμιση των πράξεων τους με τους επιδιωκόμενους στόχους και τη βελτίωση της ικανότητάς τους για ανάληψη πρωτοβουλιών.

## 2. Κοινή ηγεσία και συμμετοχή

Προκειμένου τα άτομα να αναπτύσσουν την ικανότητα να παίρνουν υπολογισμένα ρίσκα, να αντιμετωπίζουν καταστάσεις αβεβαιότητας και να καινοτομούν είναι απαραίτητα συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας που δε βασίζονται στο βαθμό ή τη θέση αλλά στην ικανότητα των ατόμων να συμμετέχουν στην απόδοση και τη λήψη αποφάσεων της οργάνωσης ανεξαρτήτως από το ιεραρχικό επίπεδο της θέσης τους. Στα μοντέλα αυτά, οι διευθυντές έχουν το ρόλο των εμπνευστών κι όχι των ελεγκτών, διευκολύνουν την αλλαγή, δίνουν ανατροφοδότηση στα άτομα και τις ομάδες για να τα βοηθήσουν να εντοπίζουν προβλήματα και ευκαιρίες και να δέχονται κριτική χωρίς να έχουν αμυντική στάση. Η συμμετοχή ατόμων από όλα τα ιεραρχικά επίπεδα σε ομάδες εργασίας και μάθησης δημιουργεί κοινά νοητικά μοντέλα για τα θέματα και τα προβλήματα της οργάνωσης (Senge, 1990 όπ. ανάφ. στο Goh, 1998).

## 3. Κουλτούρα που ενθαρρύνει τον πειραματισμό

Κουλτούρα αμφισβήτησης της τρέχουσας κατάστασης και ενθάρρυνσης των ατόμων και των ομάδων ώστε να προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνουν την εργασία τους και να δοκιμάζουν νέες ιδέες. Παράλληλα με την ανάπτυξη της κουλτούρας, διάθεση επαρκούς χρόνου εργασίας προκειμένου τα άτομα να εμπλέκονται σε πειραματικά ερευνητικά έργα και ανταμοιβή τους για εφαρμογή καινοτόμων ιδεών.

## 4. Ικανότητα διάχυσης της γνώσης

Η ικανότητα και η γνώση που αποκτάται δεν έχει κανένα όφελος αν δεν φτάνει στους εργαζόμενους και στα άλλα μέρη της οργάνωσης για να επιλύει προβλήματα και να ενεργοποιεί τη δημιουργία νέων ιδεών. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό, όχι μόνο να ενθαρρύνεται η διάχυση της γνώσης, αλλά και να δημιουργούνται μηχανισμοί μεταφοράς της γνώσης τόσο εκείνης που προέρχεται από τις αποτυχίες, όσο και των επιτυχημένων πρακτικών άλλων μελών της οργάνωσης καθώς άλλων οργανισμών ή και ανταγωνιστών.

## 5. Έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία

Η ομαδική εργασία έχει ως αποτέλεσμα τη συλλογική γνώση και τη συλλογική ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων, ανάπτυξης

καινοτόμων ιδεών, διόρθωσης λαθών, πειραματισμού και μάθησης. Για να έχει αποτελέσματα η ομαδική εργασία, οι ομάδες πρέπει να αποτελούνται από άτομα διαφορετικών τμημάτων και λειτουργιών της οργάνωσης και να εναλλάσσεται συχνά η σύνθεσή τους.

#### 6. Σχεδιασμός αποκεντρωμένης οργανωτικής δομής

Οι οργανώσεις μάθησης διαθέτουν αποκεντρωμένη, μη ιεραρχική δομή με όσο το δυνατόν μικρότερο βαθμό τυποποιημένων διαδικασιών στο εργασιακό τους περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Goh, & Richards (1997) όπως αναφ. στο Goh (1998), καταδεικνύουν την αρνητική σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των οργανώσεων να μαθαίνουν και στο βαθμό τυποποίησής τους.

Ο Μπουραντάς (2015:583) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη οργανώσεων «που μαθαίνουν» είναι αναγκαία μια σειρά πρακτικών:

- Ανάπτυξη κουλτούρας που διευκολύνει τη μάθηση, δίνει έμφαση στην αξία της συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης, επικροτεί την καινοτομία, τον πειραματισμό και την ανάληψη κινδύνου και κατανοεί τα λάθη και τις αποτυχίες.
- Οικοδόμηση ευέλικτων και αποκεντρωμένων δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή, την ανταλλαγή και τη διάχυση της γνώσης.
- Δημιουργία ομάδων συνεργασίας από διαφορετικά τμήματα ή διαφορετικές μονάδες.
- Διαδικασία λήψης αποφάσεων βασισμένη σε συστήματα πληροφοριών τα οποία διευκολύνουν τη διάχυση, την ανταλλαγή και τη μεταφορά της γνώσης.
- Σχεδιασμός μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών και αναπτυξιακών ενεργειών, διαδικασιών μάθησης από την εμπειρία, διαδικασιών ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων μεταξύ ατόμων, ομάδων και οργανώσεων.
- Συστήματα αμοιβών, αξιολόγησης και ανάθεσης υπευθυνοτήτων που παρακινούν και υποστηρίζουν τη μάθηση.

#### 2.2.4. Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία οργανώσεων «που μαθαίνουν»

Η νέα αντίληψη της ηγεσίας στις οργανώσεις μάθησης αποτυπώνεται στο πόνημα του Senge (1990b) *The leaders new work: Building learning organizations*: Σε μια οργάνωση που «μαθαίνει» οι ηγέτες είναι «σχεδιαστές» (designers), «δάσκαλοι» (teachers) και «εξυπηρετητές» (stewards).

Το έργο του ηγέτη ως «σχεδιαστή» (designer) αφορά το σχεδιασμό των πολιτικών, των στρατηγικών και των συστημάτων της οργάνωσης, την οποία



αντιμετωπίζει ως ένα ανοικτό σύστημα αποτελούμενο από μέρη που συνδέονται με αλληλεξαρτήσεις όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον. Το πρώτο καθήκον του ηγέτη ως «σχεδιαστή» αφορά την ανάπτυξη οράματος, αξιών και αποστολής. Ακολουθεί ο σχεδιασμός των κατάλληλων στρατηγικών για τις υφιστάμενες ανάγκες των «παικτών», σχεδιασμός, δηλαδή, των διαδικασιών μάθησης με τις οποίες οι άνθρωποι μέσα στην οργάνωση θα μπορούν να διαπραγματευθούν παραγωγικά με τα κρίσιμα ζητήματα που αντιμετωπίζουν (Senge, 1990a, 1990b).

Καθήκον του ηγέτη ως «δασκάλου» (teacher) δεν αποτελεί η διδασκαλία της «σωστής» άποψης της πραγματικότητας, αλλά η αρωγή κάθε μέλους της οργάνωσης, να αποκτήσει μια πιο εύστοχη αντίληψη της πραγματικότητας. Για να το επιτύχει, ο ηγέτης επιδιώκει να εστιάσει την προσοχή των ατόμων στα νοητικά τους μοντέλα και στην επίδρασή που αυτά ασκούν στις αντιλήψεις τους για σημαντικά θέματα της πραγματικότητας. Τα περισσότερα άτομα αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα ως πίεση που μεταδίδεται, κρίση στην οποία πρέπει να υπάρξει αντίδραση και περιορισμό τον οποίο πρέπει να αποδεχτούν. Οι ηγέτες καλούνται να βοηθήσουν τα άτομα να αποκτήσουν μια νέα αντίληψη της πραγματικότητας εστιάζοντας, πέρα από τις επιφανειακές συνθήκες και τα γεγονότα, στις υποβόσκουσες αιτίες των προβλημάτων και εκεί να εντοπίσουν δυνατότητες διαμόρφωσης του μέλλοντος. Να διακρίνουν τα τρία επίπεδα της πραγματικότητας; τα γεγονότα, τα μοντέλα συμπεριφοράς και τις δομές του συστήματος. Και απομακρυνόμενοι από την επιφανειακή αντιμετώπιση των γεγονότων με μια αντιδραστική στάση που εμποδίζει τις κρίσιμες αλλαγές, να εστιάσουν στη συστημική εξήγηση της πραγματικότητας η οποία ερευνά τις υποβόσκουσες αιτίες των μοντέλων συμπεριφοράς σε ένα επίπεδο που μπορεί να επιφέρει αλλαγή αυτών των μοντέλων. Επιπρόσθετα, ο ηγέτης με τη αφοσίωσή του μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο στα υπόλοιπα μέλη της οργάνωσης ώστε να δεσμευτούν στην αλήθεια, να επικεντρωθούν στο στόχο του τι πραγματικά προσπαθούν να επιτύχουν και να αποκτήσουν μια αίσθηση συνέχειας και ταυτότητας που δεν μπορεί να επιτευχθεί με κανένα άλλο τρόπο.

Τέλος, ο ρόλος του ηγέτη ως «εξυπηρετητή» (steward) λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Πρώτον, ο ηγέτης εξυπηρετεί και ενδιαφέρεται πραγματικά για τους συνεργάτες του, τους βοηθά και τους υποστηρίζει. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την υπηρέτηση του μεγάλου σκοπού ή της αποστολής της οργάνωσης. Άλλωστε, μόνο όταν ο ηγέτης πιστεύει ότι οι προσπάθειές του θα έχουν αποτελέσματα, θα κάνουν την οργάνωση και τους συνεργάτες του πιο αποτελεσματικούς και θα τους προσφέρουν

ατομική ικανοποίηση, η παρόρμηση για μάθηση απελευθερώνεται. (Senge, 1990a, 1990b).

### 2.3. Το σχολείο «που μαθαίνει»

#### 2.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση του σχολείου «που μαθαίνει»

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η έννοια των οργανώσεων «που μαθαίνουν» ξεκίνησε από το χώρο των επιχειρήσεων και της διοίκησής τους και στη συνέχεια μεταφέρθηκε και ερευνήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι Leithwood, Jantzi, & Steinbach, (1995), στο πλαίσιο της μελέτης τους για την ηγεσία, διεξήγαγαν έρευνες για την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία. Επισήμαναν ότι για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά τα σχολεία στις προκλήσεις των αλλαγών του περιβάλλοντος, καλούνται να προβλέψουν τις μελλοντικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει το σχολείο για να ανταποκριθεί στις ανάγκες που θα δημιουργήσουν οι συνθήκες αυτές. Υποστήριξαν, ότι ένας οργανισμός μάθησης έχει τη δυνατότητα να τα αντιμετωπίσει και τα δύο παραπάνω, στενά συνδεδεμένα, προβλήματα. Το σχολείο «που μαθαίνει» δε χρειάζεται να προβλέψει με ακρίβεια την εξέλιξη των τωρινών τάσεων και των αναγκών που θα δημιουργηθούν στο μέλλον, δεδομένου ότι με τη συνεχή μάθηση ανακαλύπτει διαρκώς νέους και αποτελεσματικούς τρόπους εργασίας κατάλληλους για τις απαιτήσεις του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος και των προβλημάτων που ανακύπτουν (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1995). Το σχολείο «που μαθαίνει» είναι επομένως αναγκαίο για την αντιμετώπιση του ταχέως μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος και είναι κατάλληλο για κάθε τύπο σχολείου ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί (Kools, & Stoll, 2016).

Ο Roland Barth (2003) όπως αναφέρεται στο Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης (2007) διατυπώνει τη θεώρησή του για ένα σχολείο το οποίο λειτουργεί ως χώρος μάθησης για όλους: *«Τα σχολεία μπορούν να γίνουν κουλτούρες όπου οι νέοι ανακαλύπτουν τη χαρά, τη δυσκολία και τη συγκίνηση της μάθησης όπως κι εμείς οι ενήλικοι ανακαλύπτουμε ξανά τη χαρά, τη δυσκολία και τη συγκίνηση της μάθησης. Είμαστε όλοι μαζί μια κοινότητα ανθρώπων που μαθαίνουν».*

Οι Leithwood, Aitken, & Yantzi, (2006:63) ορίζουν το σχολείο «που μαθαίνει» ως: «μια ομάδα ατόμων που επιδιώκουν κοινούς στόχους με μια συλλογική δέσμευση για στάθμιση της αξίας αυτών των στόχων σε τακτική βάση, τροποποιώντας τους όταν αυτό έχει νόημα και αναπτύσσοντας συνεχώς πιο αποτελεσματικούς και αποδοτικούς

τρόπους επίτευξης αυτών των στόχων». Τον ίδιο ορισμό υιοθετεί και ο Senge (2012) και επισημαίνει ότι οι πέντε αρχές της οργάνωσης που μαθαίνει μπορούν να ενδυναμώσουν τα σχολεία στην αποστολή τους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Οι Leithwood, Jantzi, & Steinbach (1995), μέσα από μία πενταετή μελέτη των πολιτικών που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολικών μονάδων στον Καναδά, επιχείρησαν μια καταγραφή των συνθηκών που ενδυναμώνουν και δίνουν συνοχή σε ένα οργανισμό μάθησης και κατέληξαν σε ένα σύνολο **πέντε μεταβλητών**: την ύπαρξη α) κινήτρου για μάθηση, β) διαδικασιών και μηχανισμών οργανωσιακής μάθησης όπως εργαστήρια, συναντήσεις προσωπικού και άτυπες συζητήσεις για νέες ιδέες, γ) συνθηκών έξω από το σχολείο όπως πρωτοβουλίες που λαμβάνονται από το υπουργείο, την περιφέρεια και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της κοινότητας, δ) συνθηκών εντός του σχολείου όπως η σχολική κουλτούρα, οι δομές και στρατηγικές, η διαθεσιμότητα πόρων και τέλος ε) αποτελεσμάτων δηλαδή ικανοτήτων, κατανόησης, δέσμευσης και νέων πρακτικών που προκύπτουν από τη οργανωσιακή μάθηση και προορίζονται να μεσολαβήσουν στα αποτελέσματα των μαθητών/τριών.

Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης χρησιμοποιούν διαδικασίες σάρωσης-ελέγχου του περιβάλλοντος, αναπτύσσουν κοινούς στόχους, εγκαθιστούν συνεργατικά διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες και την ανάληψη κινδύνου, συχνά επανεξετάζουν όλες τις διαστάσεις που σχετίζονται και επιδρούν στο έργο του σχολείου, αναγνωρίζοντας και ενδυναμώνοντας την καλή εργασία και παρέχοντας ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (Silins, Mulford and Zarins, 2002).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το σχολείο ως «οργανισμός που μαθαίνει» προσδιορίστηκε στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από τους ιδεότυπους της «κοινωνίας της γνώσης», του «γνωστικού καπιταλισμού» και «της «κοινωνίας των ικανοτήτων» και συνδέθηκε στενά με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας» (Πασιάς, 2012 όπ. ανάφ στο Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης (2015).

### **2.3.2. Χαρακτηριστικά του σχολείου «που μαθαίνει»**

Οι Silins, Mulford and Zarins (2002) κατέληξαν ότι τέσσερα βασικά στοιχεία χαρακτηρίζουν τα σχολεία που μαθαίνουν. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός στον

οποίο τα σχολεία εμφανίζουν τα παρακάτω στοιχεία, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ικανότητά τους να μαθαίνουν.

➤ Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας

Ο βαθμός στον οποίο η συνεργασία αποτελεί τον κανόνα, οι συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι ανοικτές σε όλους/ες και ειλικρινείς, υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ τους, αναπτύσσεται ένας συνεχιζόμενος διάλογος, τα άτομα μοιράζονται πληροφορίες και απόψεις, είναι ανοικτόμυαλα στις απόψεις των άλλων, αναζητούν πληροφορίες για να βελτιώσουν τη δουλειά τους, και θεωρούν τους συναδέλφους ως πόρους για τη βελτίωσή τους.

➤ Ανάλυση πρωτοβουλιών και ρίσκου

Ο βαθμός στον οποίο το προσωπικό αισθάνεται ενδυναμωμένο να πάρει αποφάσεις και ελεύθερο να πειραματιστεί και να αναλάβει ρίσκο, οι δομές του σχολείου υποστηρίζουν τις πρωτοβουλίες, και οι ηγέτες εξασφαλίζουν ότι οι δομές και τα συστήματα του σχολείου ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν κι επιβραβεύουν την πρωτοβουλία και τον πειραματισμό.

➤ Κοινή και παρακολουθούμενη αποστολή

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε όλες τις διαστάσεις της λειτουργίας του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων για τις πολιτικές, διαμορφώνουν μια συνεκτική και κοινή έννοια της κατεύθυνσης και της αποστολής του σχολείου, ενημερώνονται για τα γεγονότα του εξωτερικού περιβάλλοντος που ενδέχεται να επιδράσουν στο σχολείο και εξετάζουν κριτικά τις υφιστάμενες πρακτικές. Επίσης, ο βαθμός στον οποίο συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου ώστε να εξακριβώσουν και να επιλύσουν τα προβλήματα, μοιράζονται πληροφορίες με τους γονείς και την κοινότητα, παρακολουθούν και ελέγχουν τακτικά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών καθώς και το αν το αναλυτικό πρόγραμμα ευθυγραμμίζεται με το όραμα και τους στόχους του σχολείου.

➤ Επαγγελματική ανάπτυξη

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για νέες πρακτικές, τους παρέχεται επαρκής χρόνος και πηγές όπως συγγράμματα σχετικά με το επάγγελμά τους, ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με άλλα σχολεία, υποστηρίζονται από εξωτερικούς συμβούλους και μαθαίνουν μέσα στην ομάδα με σκοπό την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### 2.3.4. Οι διαστάσεις του σχολείου «που μαθαίνει»

Οι Kools και Stoll (2016) αφού μελέτησαν τις επτά προσανατολισμένες στη δράση διαστάσεις του οργανισμού μάθησης που ανέπτυξαν οι Watkins, & Marsick (1993), έκαναν μια προσαρμογή των διαστάσεων αυτών στο χώρο του σχολείου και ανέλυσαν τα επιμέρους στοιχεία τους. Το μοντέλο του σχολείου μάθησης που σχεδίασαν βασίστηκε σε ένα πλήθος ερευνών, τόσο για το σχολείο που μαθαίνει όσο και για την οργανωσιακή συμπεριφορά, τη διαχείριση της γνώσης, τις επιστήμες μάθησης, τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα και τις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης.

Οι επτά γενικές διαστάσεις «προσανατολισμένες στη δράση» για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης σύμφωνα με τους Kools και Stoll (2016) είναι οι εξής:

- 1) ανάπτυξη ενός **κοινού οράματος** επικεντρωμένου στην μάθηση όλων των παιδιών. Το όραμα αυτό είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, στην οποία εμπλέκεται όλο το προσωπικό, στοχεύει να βελτιώσει τις εμπειρίες μάθησης και τα αποτελέσματα όλων των μαθητών/τριών, εστιάζει σε μια ποικιλία μαθησιακών αποτελεσμάτων, τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον, είναι εμπνευσμένο και δημιουργεί παρακίνηση, η μάθηση και η διδασκαλία προσανατολίζονται στην επίτευξη του οράματος και μαθητές, γονείς, κοινότητα και άλλοι εταίροι προσκαλούνται να συμβάλλουν στο όραμα του σχολείου.
- 2) Δημιουργία και υποστήριξη **συνεχών ευκαιριών μάθησης** για όλο το προσωπικό  
 Όλο το προσωπικό έχει ευκαιρίες να συμμετέχει και να καθορίζει τους στόχους και τις προτεραιότητες της επαγγελματικής του μάθησης. Το νεοπροσληφθέν προσωπικό λαμβάνει εισαγωγική ενταξιακή υποστήριξη και μέντορινγκ. Η επαγγελματική μάθηση εστιάζει στην κατάκτηση των στόχων του σχολείου και της γνώσης των μαθητών, προκαλώντας τη σκέψη και συνδέοντας τη μάθηση με την εξωτερική εμπειρογνωμοσύνη, την αξιολόγηση και την επανατροφοδότηση. Παρέχεται επαρκής χρόνος και άλλες πηγές απαραίτητες για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης και η σχολική κουλτούρα προωθεί και υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση.
- 3) Προώθηση της **ομαδικής μάθησης** και της **συνεργασίας** μεταξύ όλων των μελών του προσωπικού  
 Στα σχολεία που «μαθαίνουν» το προσωπικό μαθαίνει πώς να εργάζεται ως μια ομάδα, αναπτύσσεται η συλλογική μάθηση, δια ζώσης και μέσω ΤΠΕ, με

εστίαση στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και των πρακτικών του προσωπικού. Το κάθε άτομο αισθάνεται άνετα να απευθυνθεί σε κάποιο άλλο μέλος της κοινότητας για συζήτηση και συμβουλές, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός αποτελούν θεμελιώδεις αξίες, όλοι σκέφτονται από κοινού πώς θα κάνουν τη μάθησή τους πιο ισχυρή και το σχολείο τους παρέχει χρόνο και άλλους πόρους για συνεργατική εργασία και συλλογική μάθηση.

4) **Δημιουργία κουλτούρας εξερεύνησης, διερεύνησης και καινοτομίας**

Το προσωπικό επιθυμεί και τολμά να εφαρμόσει πρακτικές πειραματισμού και καινοτομίες, είναι ανοικτόμυαλο απέναντι στο να κάνει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο, τα προβλήματα και τα λάθη εκλαμβάνονται ως ευκαιρίες για μάθηση, η έρευνα χρησιμοποιείται για να εγκαταστήσει και να διατηρήσει ένα ρυθμό μάθησης, αλλαγής και καινοτομίας. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην έρευνα. Το σχολείο υποστηρίζει και αναγνωρίζει τις προσπάθειες για λήψη πρωτοβουλιών και ανάληψη κινδύνου.

5) **Ενσωμάτωση συστημάτων συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης**

Λειτουργία συστημάτων που εξετάζουν την πρόοδο και τα χάσματα ανάμεσα στην τρέχουσα και την επιδιωκόμενη κατάσταση. Συγκεκριμένα, υπάρχει διαθεσιμότητα και εύκολη προσβασιμότητα σε «καλές» και «κακές» πρακτικές καθώς και σε πηγές ερευνητικών δεδομένων για ανάλυση και εξέταση, καθώς και ύπαρξη δομών που διευκολύνουν το διάλογο και την ανταλλαγή της γνώσης. Το προσωπικό έχει την ικανότητα να αναλύει και να χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων ΤΠΕ, για ανατροφοδότηση και το αναπτυξιακό σχέδιο του σχολείου βασίζεται σε καταγεγραμμένα στοιχεία. Το σχολείο αξιολογεί συστηματικά την επίδραση της επαγγελματικής μάθησης και τις θεωρίες πάνω στις οποίες στηρίζει τη δράση του, τροποποιώντας τις και επικαιροποιώντας τις, όταν χρειάζεται.

6) **Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον**

Το σχολείο εξετάζει το εξωτερικό περιβάλλον για να αντιμετωπίσει έγκαιρα τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες. Το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, δέχεται προσεγγίσεις από υποψήφιους εξωτερικούς συνεργάτες και συνεργάζεται με γονείς/κηδεμόνες και την κοινότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την οργάνωση του σχολείου. Οι συνεργασίες βασίζονται στην ισότητα των σχέσεων και σε ευκαιρίες για αμοιβαία μάθηση. Προς την κατεύθυνση αυτή, το προσωπικό συνεργάζεται, μαθαίνει και ανταλλάσσει

γνώσεις με συναδέλφους άλλων σχολείων μέσω δικτύων και διασχολικών συνεργασιών, πραγματοποιεί συνεργασίες με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, επιχειρήσεις και δημόσιους ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς στην προσπάθεια να εμβαθύνει και να επεκτείνει τη μάθηση. Επίσης, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ευρέως για να διευκολύνουν την επικοινωνία, την ανταλλαγή γνώσεων και τη συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον.

#### **7) Ανάπτυξη της ηγεσίας για μάθηση**

Οι σχολικοί ηγέτες είναι δραστήριοι και δημιουργοί παραγόντων αλλαγής. Διανέμουν την ηγεσία και βοηθούν την ανάπτυξη και άλλων ηγετών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών. Αναπτύσσουν κουλτούρα, δομές και συνθήκες που διευκολύνουν τον επαγγελματικό διάλογο, τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσης. Εξασφαλίζουν ότι οι δράσεις του σχολείου είναι σύμφωνες με το όραμα, τους στόχους και τις αξίες που έχουν αναπτυχθεί και ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από ένα ρυθμό μάθησης, αλλαγής και καινοτομίας ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές και τις υπόλοιπες ανάγκες των μαθητών. Τέλος, προωθούν και συμμετέχουν σε ισχυρές συνεργασίες με άλλα σχολεία, γονείς, την κοινότητα, ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και άλλους εταίρους.

### **2.4. Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ)**

#### **2.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση**

Ο όρος Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ) ξεκινά να εμφανίζεται στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και αποτελεί μια έννοια και ένα σύνολο πρακτικών προερχόμενα από την αγγλοσαξονική κουλτούρα (Hairon, Goh, & Chua, 2015). Παρά το ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε για τις ΕΚΜ, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για αυτές (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Για κάποιους ερευνητές σημαίνει την επέκταση των πρακτικών της τάξης στην κοινότητα χρησιμοποιώντας υλικούς και ανθρώπινους κοινοτικούς πόρους. Για άλλους, το να φέρεις το προσωπικό της κοινότητας στο σχολείο για να βελτιώσει το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθησιακά καθήκοντα και για άλλους να έχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί και διοίκηση αμοιβαία δέσμευση στη μάθηση (Hord, 1997). Σύμφωνα με τους Stoll et al, (2006) αναφέρεται στη δυνατότητα μιας ομάδας ατόμων προερχομένων μέσα και έξω από το σχολείο να μπορούν αμοιβαία να βελτιώνουν ο ένας τη μάθηση του άλλου,

τη μάθηση των μαθητών καθώς επίσης και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του σχολείου.

Η διαφορά ανάμεσα στο σχολείο ως οργανισμό μάθησης και τις ΕΚΜ έγκειται στο στόχο τους. Στον οργανισμό μάθησης είναι κυρίως οργανωσιακός και αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις και αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικός προσανατολισμός). Στην ΕΚΜ είναι «περισσότερο ανθρωποκεντρικός καθώς αποβλέπει στη ανάπτυξη των μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται εντός της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός)» (Morgan, 2000, όπως αναφ. Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015:27). Ως εκ τούτου, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι οποίοι είναι περισσότερο επιφορτισμένοι με κοινωνικούς και προσωπικούς στόχους θεωρείται περισσότερο δόκιμος ο όρος επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Day, Jacobson, & Johansson, 2011)

Οι Astuto, Clark, Read, McGree & Fernandez (1993) όπ. ανάφ. στη Hord (1997), ορίζουν ως ΕΚΜ τις σχολικές μονάδες «στις οποίες οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης συνεχώς αναζητούν και μοιράζονται τη μάθηση και επιδρούν στη μάθησή τους». Στόχος τους είναι να ενδυναμώσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες προς όφελος των μαθητών τους. Ως εκ τούτου, οι μονάδες αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν ως κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης.

Οι Seashore, Anderson, and Riedel (2003: 3) με τον όρο ΕΚΜ υποδηλώνουν το ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων «όχι μόνο για τη διάχυση συγκεκριμένων δράσεων των εκπαιδευτικών, αλλά για την εγκαθίδρυση μιας σχολικής κουλτούρας που κάνει τη συνεργασία αναμενόμενη, χωρίς αποκλεισμούς, αυθεντική, συνεχιζόμενη και επικεντρωμένη στην κριτική εξέταση των πρακτικών που βελτιώνουν τα αποτελέσματα των μαθητών». Και επισημαίνουν ότι «αυτό, που οι εκπαιδευτικοί κάνουν μαζί έξω από την τάξη, μπορεί να είναι τόσο σημαντικό, όσο αυτό που κάνουν μέσα, επηρεάζοντας τη σχολική αναδιάρθρωση, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών».

Ένας ακόμα ορισμός των ΕΚΜ όπως τον παρουσιάζουν οι Huffman, Olivier, Wang, Chen, Hairon, & Pang, (2015) είναι «κοινότητες μάθησης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να καλλιεργήσουν κουλτούρα που ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση για όλους».



#### **2.4.2. Στάδια εξέλιξης σχολείου σε EKM**

Οι Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, (2012) διακρίνουν και περιγράφουν τρία στάδια προόδου στην εξέλιξη ενός σχολείου σε EKM. Τα στάδια μύησης, εφαρμογής και ολοκλήρωσης.

Κατά το στάδιο της μύησης (initiation), το σχολείο έχει θέσει πολλές προτεραιότητες, όμως οι καθημερινές δραστηριότητες του δεν αντανακλούν τις προτεραιότητες αυτές και το όραμα του. Υπάρχει περιορισμένη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται από τη διεύθυνση, η διασπορά της εμπειρογνωμοσύνης είναι περιορισμένη και η ομάδα δε βασίζεται σε ακριβή δεδομένα για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων της στην πρόοδο των μαθητών.

Στο στάδιο της εφαρμογής (implementation), το σχολείο έχει ένα ξεκάθαρο και κοινό όραμα, το οποίο συχνά αντανακλάται στις καθημερινές δραστηριότητες. Οι άνθρωποι και οι φυσικές συνθήκες προωθούν τη συνεργασία και τις ανταλλαγές μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις διαπροσωπικές ικανότητες και τη συνεργατική κουλτούρα, η διεύθυνση διανέμει ένα μέρος της δύναμής της στους εκπαιδευτικούς και η ομάδα περιστασιακά χρησιμοποιεί περισσότερο ακριβή δεδομένα για να μετρήσει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων της στην πρόοδο των μαθητών.

Στο τελευταίο στάδιο, της ολοκλήρωσης (integration), το σχολείο έχει ένα ξεκάθαρο και κοινό όραμα το οποίο είναι εμφανές στις παιδαγωγικές πρακτικές του. Υπάρχει μια στέρεη κουλτούρα συνεργασίας υποστηριζόμενη από τις αναπτυγμένες διαπροσωπικές ικανότητες που προωθούν την ανταλλαγή και τον προβληματισμό. Η διεύθυνση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες και μοιράζεται τη δύναμή της με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν ομαδικές συναντήσεις για συνεργασία λαμβάνοντας υπόψη τα προφίλ των μαθητών και την πρόοδο της ομάδας και αντιμετωπίζουν τις συναντήσεις αυτές ως ένα μέσο για τη βελτίωση της μάθησης των παιδιών και για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

#### **2.4.3. Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη ενός σχολείου ως EKM**

Οι Leclerc et al (2012), πραγματοποίησαν μια έρευνα σε δεκαπέντε γαλλόφωνα σχολεία του Καναδά προκειμένου να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου ως EKM και να αναλύσουν τη σχέση ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες και την εξέλιξη του σχολείου σε EKM. Ορισμένοι από τους παράγοντες που διαπιστώθηκαν από την έρευνα εμφανίζονται να ενδυναμώνουν την

εξέλιξη των ΕΚΜ ανεξαρτήτως σταδίου εξέλιξης των ΕΚΜ, ενώ κάποιοι άλλοι είναι περισσότερο συνδεδεμένοι με κάποιο συγκεκριμένο στάδιο.

Ανεξάρτητα από στάδιο εξέλιξης σχολείου σε ΕΚΜ

1. Ο χρόνος

Η ύπαρξη του απαραίτητου χρόνου κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών για συνεργατικές συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα που διευκολύνει την οικοδόμηση και διατήρηση των ΕΚΜ. Ο χρόνος είναι απαραίτητος σε όλα τα στάδια ανάπτυξης μιας ΕΚΜ, στο στάδιο της μύησης προκειμένου να αποκτήσει συνοχή η ομάδα, ενώ στη μετάβαση προς την ολοκλήρωση για να συζητηθούν όλα τα κρίσιμα θέματα.

2. Υποστήριξη και εξασφάλιση συνέχειας (Support and follow up)

Η διεύθυνση προμηθεύεται και παρέχει στους εκπαιδευτικούς τους απαραίτητους πόρους, ενώ παράλληλα δείχνει την αποδοχή και το ενδιαφέρον της για τις ΕΚΜ και την εξασφάλιση της συνέχειάς τους.

3. Ενθάρρυνση

Η διεύθυνση ηγείται, καθοδηγεί, εστιάζει προς τη σωστή κατεύθυνση, ενθαρρύνει, παρακινεί και εμπνυχώνει τους εκπαιδευτικούς χωρίς όμως να τους μειώνει.

4. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η υποστήριξη των ιδεών και των προτάσεων τους από τη διεύθυνση, τους παρακινεί να επενδύουν χρόνο, ενέργεια και συναίσθημα και να εργάζονται περισσότερο και σκληρότερα για να επιτύχουν τα αποτελέσματα που οι ίδιοι επιθυμούν με τους τρόπους που οι ίδιοι έχουν προτείνει.

Παράγοντες που εφαρμόζονται περισσότερο σε ορισμένα στάδια της εξέλιξης των σχολείων σε ΕΚΜ

Στο στάδιο της μύησης:

1. Σαφώς καθορισμένες προσδοκίες και όραμα

Στο στάδιο αυτό, αποτελεί κρίσιμο ζήτημα να διασφαλιστεί ότι τα μέλη της ομάδας μοιράζονται και αποδέχονται ένα κοινό όραμα και προσδοκίες. Αποτελεί έργο της Διεύθυνσης να φέρει σε επαφή όλο το προσωπικό του σχολείου, να διευκολύνει τη συμμετοχή του στις ομαδικές συναντήσεις καθώς και να διευκολύνει την οικοδόμηση ενός κοινού σαφώς καθορισμένου οράματος και κοινών προσδοκιών.

2. Παρουσία και καθοδήγηση της Διεύθυνσης κατά τις συζητήσεις  
Καθώς η ομάδα, στο στάδιο της μύησης, δεν έχει αποκτήσει ακόμη τις ικανότητες που απαιτούνται για την επιτυχημένη καθοδήγηση των συναντήσεων συνεργασίας, η παρουσία της διεύθυνσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Με την ενεργό συμμετοχή της στις συναντήσεις της ομάδας, δείχνει την υποστήριξη του στο σχέδιο, διευκολύνει και δίνει κατεύθυνση στη διαδικασία, επιτυγχάνει την εκμείωση-παραγωγή νέων ιδεών από τα μέλη της ομάδας, αλλά και την αναγκαία κατάληξη σε ένα κοινό συμπέρασμα.
3. Κουλτούρα συνεργασίας  
Οι εκπαιδευτικοί έχοντας συνηθίσει να εργάζονται απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, ο καθένας στα πλαίσια της τάξης του, δυσκολεύονται να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να είναι ανοιχτοί στην κριτική των άλλων. Θεωρείται αναγκαία επομένως, η άρση της υπάρχουσας άμυνας στην έκθεση των απόψεων τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί ανοικτή επικοινωνία και αμοιβαία βοήθεια και πρόοδος για όλους/ες.

Στο στάδιο της εφαρμογής:

1. Εστίαση στην έρευνα  
Η διεύθυνση στο στάδιο της εφαρμογής, προσπαθεί να προωθήσει τη δημιουργία επαρκούς προβληματισμού στην ομάδα. Ως εκ τούτου, παροτρύνει τα μέλη της να εκφράσουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, να κάνουν ενδοσκόπηση σε παιδαγωγικά θέματα και να βρουν τις δικές τους απαντήσεις.
2. Μοντελοποίηση  
Στο στάδιο αυτό, τα μέλη της ομάδας αισθάνονται την ανάγκη να γνωρίζουν το μοντέλο ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΕΚΜ, μιας ιδεώδους ΕΚΜ. Η ύπαρξη του μοντέλου αυτού τους επιτρέπει να διαπιστώσουν τα αδύναμα σημεία τους που χρειάζονται άμεσα βελτίωση προκειμένου να λειτουργήσουν ως μια αποτελεσματική ΕΚΜ.

Στο στάδιο της ολοκλήρωσης:

1. Ηγεσία των εκπαιδευτικών  
Στο στάδιο της ολοκλήρωσης, υπάρχει μια μεγαλύτερη δέσμευση των εκπαιδευτικών να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αναλαμβάνουν δράσεις και να προτείνουν λύσεις χωρίς να περιμένουν την έγκριση της Διεύθυνσης. Η διεύθυνση αναγνωρίζοντας την αδυναμία της να είναι ειδική σε όλους τους

τομείς, προωθεί τη χρησιμοποίηση και τη διανομή των γνώσεων και της εμπειρογνωμοσύνης και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων.

2. Παρακολούθηση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών

Ο προβληματισμός φαίνεται να είναι πιο έντονος σε αυτό το στάδιο και περισσότερο εστιασμένος στη μάθηση των μαθητών/τριών. Επομένως, θέτονται ερωτήματα τα οποία αποτελούν το ερέθισμα για συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με προσανατολισμό τη μάθηση των διδασκομένων. Η διεύθυνση εξασφαλίζει ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιούνται εποικοδομητικές` συζητήσεις που αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα και βασίζονται σε δεδομένα μάθησης.

3. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξή τους

Ύπαρξη μηχανισμών που προωθούν την αποτίμηση και διάδοση καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ανάλογα με την ειδημοσύνη τους, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έρευνα για να αναπτύξουν πρακτικές που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες. Με αυτό τον τρόπο αυξάνουν τις γνώσεις τους και ακολούθως μοιράζονται τις νέες ανακαλύψεις τους. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να απευθύνεται για συμβουλές, καθοδήγηση και συζήτηση σε μέλη της κοινότητας που διαθέτουν ειδικές γνώσεις ή εμπειρογνωμοσύνη στα συγκεκριμένα θέματα με αποτέλεσμα η μεταξύ τους συζήτηση να συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης από αμφοτέρους. Η διεύθυνση προωθεί τη μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ενθαρρύνοντας τους να παρακολουθούν τη διδασκαλία συναδέλφων τους και στη συνέχεια, να ανταλλάσσουν ιδέες για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

#### **2.4.4.Χαρακτηριστικά των ΕΚΜ**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι οι ΕΚΜ διακρίνονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά στοιχεία:

1. Κοινές αξίες και όραμα

Το κοινό όραμα στις ΕΚΜ δεν αποτελεί απλά μια συμφωνία των συμμετεχόντων για μια καλή ιδέα, αλλά μια συγκεκριμένη νοητική εικόνα του τι είναι σημαντικό για αυτούς (Hord, 1997; Stoll, 2006). Ένα βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι στην ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν όλα τα παιδιά ικανά για ακαδημαϊκή γνώση και οραματίζονται μαθησιακά περιβάλλοντα για

να υποστηρίξουν και να κάνουν πραγματικότητα την πρόοδο του κάθε μαθητή/τριας (Hord, 1997).

## 2. Υποστηρικτικές συνθήκες

Οι υποστηρικτικές συνθήκες καθορίζουν το πότε, πού και πώς το σύνολο του προσωπικού συναντιέται για να μάθει, να λάβει αποφάσεις, να επιλύσει προβλήματα και να εργασθεί δημιουργικά. Δύο είδη υποστηρικτικών συνθηκών απαιτούνται για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι ΕΚΜ, οι φυσικές ή δομικές διευθετήσεις και οι ικανότητες των εμπλεκομένων ατόμων (Hord, 1997). Οι Louis και Kruse (1995) όπως αναφ. στη Hord (1997) καθορίζουν ως φυσικούς παράγοντες που υποστηρίζουν τις κοινότητες μάθησης το χρόνο για συναντήσεις και συζητήσεις, το μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας, την *φυσική* εγγύτητα των εκπαιδευτικών, τους αλληλεξαρτώμενους διδακτικούς ρόλους, τις δομές επικοινωνίας, τη σχολική αυτονομία, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα του προσωπικού να επιλέγει εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τις ικανότητες που χρειάζεται να διαθέτουν οι συμμετέχοντες, οι Louis και Kruse (1995) όπως αναφ. στη Hord (1997) αναφέρουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη για τους συναδέλφους τους (Marsick, Watkins, & Boswell 2013), την κατοχή των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων οι οποίες καθιστούν εφικτή την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, την προθυμία τους να δέχονται ανατροφοδότηση και να δουλεύουν για τη βελτίωση, καθώς και την υποστηρικτική ηγεσία από διευθυντές και άλλους ρόλους κλειδιά στο σχολείο.

## 3. Κοινές πρακτικές

Στα σχολεία που λειτουργούν ως ΕΚΜ οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κοινές πρακτικές βασιζόμενοι στην επιθυμία για ατομική και συλλογική βελτίωση και στον αλληλοσεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών (Stoll et al., 2006). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί επισκέπτονται τις τάξεις συναδέλφων τους, παρατηρούν, κρατούν σημειώσεις και κάνουν παρατηρήσεις για τις πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία (Hord, 1997).

## 4. Συλλογική δημιουργικότητα

Οι συμμετέχοντες στις ΕΚΜ μαθαίνουν να χρησιμοποιούν νέες ιδέες και πληροφορίες για την επίλυση των προβλημάτων. Από κοινού, διεύθυνση και εκπαιδευτικοί ξεπερνώντας το χάσμα ανάμεσα στα διαφορετικά ιεραρχικά

επίπεδα και τις διαφορετικές ειδικότητες, δημιουργούν μια κοινότητα διαμοιρασμού ιδεών. Συζητούν τι είναι πραγματικά σημαντικό, προωθούν την κατανόηση και την εκτίμηση για τη δουλειά των συναδέλφων τους και αποτελούν μια κοινότητα μάθησης-μαθητευομένων (Hord, 1997).

5. Υποστηρικτική και συμμετοχική ηγεσία

Ένα σχολείο του οποίου το προσωπικό μαθαίνει συλλογικά και συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων, απαιτεί μια διεύθυνση που μπορεί να αφήσει την παντοδυναμία της και να μοιραστεί την ηγεσία (Hord, 1997; Stoll et al., 2006). Ο διευθυντής δε θεωρείται ως πράκτορας της αλλαγής από πάνω προς τα κάτω ή ως ο οραματιστής της οργάνωσης, αλλά ως ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός ο οποίος εμπνυχώνει και παρακινεί την ομάδα. Συχνά, υποστηρίζει ο Carmichael (1982) όπως αναφέρεται στη Hord (1997), η θεώρηση του διευθυντή ως παντογνώστη και ως ατόμου που καταφέρνει τα πάντα, κάνει δύσκολο για αυτόν να παραδεχτεί την ανάγκη του για επαγγελματική ανάπτυξη ή να αναγνωρίσει τη δυνατότητα του προσωπικού να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και επίσης αποτρέπει το προσωπικό να εκφράσει διαφορετικές απόψεις και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους σχολείου από αυτές που πρεσβεύει ο διευθυντής.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Προκλήσεις και δυσκολίες για το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ**

### **3.1. Οφέλη**

Ως απάντηση στην απαίτηση για ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες προτείνεται το σχολείο που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν νέους ρόλους και αναπτύσσουν συλλογική δημιουργικότητα με στόχο την εξέλιξη των επαγγελματικής τους γνώσεων και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών τους. Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί για τα αποτελέσματα των κοινοτήτων μάθησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

#### **3.1.1. Για εκπαιδευτικούς**

Η λειτουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, βάσει ερευνών, συνεπάγεται μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών (Hord, 1997; Leclerc et al, 2012; Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015, Tam, 2015), οικοδόμηση κοινού οράματος (Tam, 2015), αυξημένη δέσμευση στην αποστολή και τους στόχους του σχολείου (Hord, 1997; Leclerc et al, 2012), ανάληψη κοινής ευθύνης για τις επιδόσεις και την ολική ανάπτυξη των μαθητών, ισχυρή μάθηση (Hord, 1997; Leclerc et al, 2012; Λιακοπούλου, 2016), βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, δημιουργία νέας γνώσης και νέων πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και τους διδασκομένους (Hord, 1997). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν βαθύτερα τις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης (Leclerc et al, 2012) και ενισχύουν το ρόλο τους στην αρωγή των μαθητών να επιτύχουν τους στόχους τους, αποκομίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, έχουν υψηλότερο ηθικό (Hord, 1997; Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015), και χαμηλότερα ποσοστά απουσιών, αυξάνεται η πιθανότητα να είναι καλά ενημερωμένοι, επαγγελματικά ανανεωμένοι και εμπνευσμένοι να εμπνεύσουν τους μαθητές (Hord, 1997). Ακόμα, παρατηρείται σημαντική πρόοδος στις προσαρμογές της διδασκαλίας και με ταχύτερους ρυθμούς σε σύγκριση με τα παραδοσιακά σχολεία (Huffman, et al., 2015; Λιακοπούλου, 2016), υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ανάληψης θεμελιωδών αλλαγών και δέσμευσης σε αλλαγές με διάρκεια και στόχο τη μάθηση των παιδιών (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1995). Οι Stoll et al., (2006) προσθέτουν ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Λιακοπούλου, 2016; Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, 2015),

ενδυνάμωση της πεποίθησης ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των διδασκομένων, προθυμία για συλλογική εργασία και δοκιμή νέων πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται στο ρόλο τους ως διδάσκοντες και ως επαγγελματίες οι οποίοι αυξάνουν την ικανότητα να παρεμβαίνουν βελτιωτικά σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λιακοπούλου, 2016). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν αναβάθμιση των ικανοτήτων τους. εκμάθηση και χρησιμοποίηση παιδαγωγικής ορολογίας, εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μεθόδων και ανάπτυξη προγραμμάτων μάθησης (Avidon-Ungar, 2017). Επίσης, αύξηση της ικανότητας να επιδρούν και σε εκπαιδευτικούς πέρα από την ΕΚΜ μέσω της διάχυσης νέου υλικού και καινοτόμων παιδαγωγικών εργαλείων προς χρήση από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Avidon-Ungar, 2017; Huffman, et al., 2015; Πασιάς, & Καλοσπύρος, 2015).

### **3.1.2. Για μαθητές**

Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία υπογραμμίζει τη σημασία μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, περιορισμένα είναι τα εμπειρικά δεδομένα ερευνών που υποστηρίζουν ότι οι ΕΚΜ συνδέονται με βελτιωμένες επιδόσεις μαθητών (Schleicher, 2012, όπως αναφ. στο Kools, & Stoll, 2016). Οι έρευνες αυτές καταδεικνύουν ως θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές τα μειωμένα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης, τα χαμηλά ποσοστά απουσιών, την αυξημένη μάθηση, με υψηλότερα ακαδημαϊκά κέρδη στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία και τη γλώσσα σε σύγκριση με τα παραδοσιακά σχολεία και μείωση του χάσματος των μαθησιακών αποτελεσμάτων μαθητών/τριών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Hord, 1997). Οι Stoll et al., (2006) και η Λιακοπούλου (2016) προσθέτουν την ενδυνάμωση της παρακίνησης και βελτίωση στις επιδόσεις. Ο Avidon-Ungar (2017) συμπληρώνει ότι εκτός από την αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών, παρατηρείται ανάπτυξη της ικανότητάς τους να μαθαίνουν με αποτέλεσμα την εξέλιξή τους σε «ώριμους» μαθητές με γνωστική ευελιξία και δημιουργική αυτοπεποίθηση. Επίσης, ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών, ενός ευχάριστου και φιλικού κλίματος, καθώς και συμμετοχή τους σε συλλογικές εργασίες (Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, 2017).



### 3.2. Ανασταλτικοί παράγοντες

Ο Fullan (1995) υποστήριξε ότι οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που επιχειρούνται στην εκπαίδευση είναι ασαφείς, οδηγούν σε σύγχυση, διχάζουν τα ενδιαφερόμενα μέρη και έχουν μικρή διάρκεια ζωής. Οι επιχειρούμενες προσπάθειες που γίνονται προκειμένου οι σχολικές μονάδες να μετασχηματιστούν σε οργανώσεις μάθησης είναι συνήθως πρωτοβουλίες εκτός του συστήματος και συχνά είναι βραχύβιες καθώς επιβαρύνουν το ήδη απαιτητικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και ενδέχεται να τους οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Την πίεση από τον υψηλό φόρτο εργασίας επισημαίνουν και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί που οφείλεται σε συνδυασμό της διδασκαλία με άλλους μη διδακτικούς ρόλους όπως ενημέρωση καρτελών, οργάνωση εκδηλώσεων-εορτών με συνέπεια τη μείωση της διάθεσής τους για νέες προκλήσεις (Avidon-Ungar, 2017; Turner, Christensen, Kackar-Cam, Fulmer, & Trucano, 2017).

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να έχουν πειστεί για την ανάγκη εκπαιδευτικής αλλαγής και θεωρούν τη διδασκαλία προσωπική δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού. Με αυτή τη θεώρηση, η έκθεση των διδακτικών πρακτικών σε κοινή θέα και η αξιολόγηση κάποιων πρακτικών ως καλύτερων από άλλες παραβιάζει την ισότητα και την αυτονομία του εκπαιδευτικού (Turner, et al. 2017).

Οι παραδοσιακές δομές των σχολείων που καθορίζουν στενά τα καθήκοντα και προωθούν διαχωρισμό ανάμεσα στις τάξεις, αποτελούν εμπόδια στη ροή της ηγεσίας και τη διάχυση της μάθησης μεταξύ των συναδέλφων, απαραίτητες συνθήκες για την οικοδόμηση των ΕΚΜ (Leclerc et al, 2012).

Έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την εργασία σε εθελοντικές ομάδες μάθησης (Λιακοπούλου, 2016; Μπαγάκης, 2011; Μπουσίου, 2015; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018). Εξαιτίας αυτής της έλλειψης συνεργατικής κουλτούρας μάθησης, είναι πιθανόν να εμφανιστούν φαινόμενα που λειτουργούν ανασταλτικά στην οικοδόμηση ΕΚΜ, όπως το μπλοκάρισμα της ομάδας από συγκεντρωτικά άτομα, η πολυδιάσπαση σε πολλά διαφορετικά αντικείμενα με αποτέλεσμα την έλλειψη εστίασης και συστηματοποίησης, οι συγκρούσεις, η έλλειψη εμπιστοσύνης στο επιτελούμενο έργο και η έλλειψη αυτοεκτίμησης και υπομονής μέχρι τη σταδιακή εμφάνιση αποτελεσμάτων (Μπαγάκης, 2011).

Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες για τη δημιουργία και λειτουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης αναδεικνύονται το γραφειοκρατικό σύστημα

διοίκησης και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος (Αβδελλή, 2011; Μπινιάρη, 2012; Παπαδόπουλος, 2017), ή έλλειψη ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων για τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας (Παπαδόπουλος, 2017) και η ασταθής σχέση εργασίας μερίδας (αναπληρωτές) εκπαιδευτικών (Παπαδόπουλος, 2017; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018). Ένα ακόμα εμπόδιο αποτελεί η δυσκολία εύρεσης του απαραίτητου χρόνου για συναντήσεις (Λιακοπούλου, 2016; Μπινιάρη, 2012) που επιδεινώνεται από το γεγονός της απασχόλησης πολλών εκπαιδευτικών σε περισσότερα από ένα σχολεία (Λιακοπούλου, 2016).

### **3.3. Έρευνες για την ανάπτυξη ΕΚΜ και τους παράγοντες που την επηρεάζουν**

#### **3.3.1. Διεθνείς έρευνες**

Πολλοί ερευνητές επιχείρησαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση των ΕΚΜ. Οι Huffman, et al. (2015) καταδεικνύουν ως σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη των ΕΚΜ τις οργανωτικές δομές, τις πολιτικές σε εθνικό, νομαρχιακό, δημοτικό και σχολικό επίπεδο και διαδικασίες όπως πρακτικές παρακολούθησης και αξιολόγησης. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Gray, Kruse, & Tarter (2015) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, για την εγκαθίδρυση μιας ΕΚΜ σε μια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη επαρκών ανθρώπινων και κοινωνικών πόρων, αλλά και διευκολυντικών σχολικών δομών. Υποστηρίζουν μάλιστα, ότι η ενεργοποίηση των σχολικών δομών είναι απαραίτητη, απεικονίζεται στην πίστη των εκπαιδευτικών ότι οι κανόνες και η διοίκηση του σχολείου τους στηρίζουν για να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στο έργο τους και πρέπει να προηγείται της άτυπης οργάνωσης.

Συγκεκριμένα, σχολικές δομές που διευκολύνουν τη λειτουργία των ΕΚΜ είναι η ύπαρξη κατάλληλου χώρου για τις συναντήσεις, η φυσική εγγύτητα των αιθουσών διδασκαλίας, το μέγεθος του σχολείου και οι δομές που μειώνουν την απομόνωση των εκπαιδευτικών (Avidon-Ungar, 2017; Gray, Kruse, & Tarter 2015; Huffman, et al., 2015; Leclerc et al, 2012). Επιπλέον, τα συνεργατικά σχέδια μαθημάτων, η ανάπτυξη αλληλεξαρτώμενων διδακτικών ρόλων (Gray, Kruse, & Tarter 2015), η επάρκεια εγκαταστάσεων, υλικών και ανθρώπινων πόρων, δομές που ευνοούν τη συνεργασία και ενδυναμώνουν την αποτελεσματική επικοινωνία καθώς και σκόπιμες ρυθμίσεις για τη λήψη αποφάσεων (Huffman, et al., 2015). Ακόμα, η υποστήριξη αφενός από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου και αφετέρου από εξωτερικές πηγές όπως το

υπουργείο, οι προϊστάμενοι και επιβλέποντες (Avidon-Ungar, 2017). Επίσης, δομές που διευκολύνουν την ανασκόπηση και ανάλυση δεδομένων (Huffman, et al., 2015; Leclerc et al, 2012), δεδομένου ότι ένα καλά οργανωμένο αρχείο δεδομένων εύκολα προσβάσιμο, διευκολύνει κι επιταχύνει τη διαδικασία ανάλυσής τους και τον κριτικό στοχασμό με προσανατολισμό τη μάθηση των σπουδαστών.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται από μια πλειάδα ερευνητών στον παράγοντα χρόνο, ο οποίος καταδεικνύεται κρίσιμος, τόσο για την ανάπτυξη, όσο και τη βιωσιμότητα των ΕΚΜ. Η έλλειψη χρόνου για συνεργατική έρευνα και λήψη αποφάσεων, όπως υπογραμμίζει ο Kilbane (2009), επιβραδύνει την εξέλιξη ενός σχολείου σε ΕΚΜ. Επιπλέον, οι κοινότητες μάθησης απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς μεγάλο φόρτο εργασίας και παροχή χρόνου εκτός εργασίας, μπορεί να επιφέρουν επαγγελματική εξουθένωση και αλλαγές στην ιδιωτική τους ζωή με συνέπεια να αποσυρθούν από τον ιστό της συνεχιζόμενης μάθησης (Kilbane, 2009). Ως εκ τούτου, οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν εξεύρεση διαθέσιμου χρόνου με αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου ώστε δοθούν ευκαιρίες για συνεργασία, προγραμματισμένες συναντήσεις και αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Avidon-Ungar, 2017; Luis, & Kruse, 1995 όπως αναφ. στους Gray, Kruse, & Tarter 2015; Huffman, et al., 2015; Kools, & Stoll 2016; Leclerc et al, 2012). Για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του παρεχόμενου χρόνου κρίνεται σκόπιμη η ανάπτυξη πρωτοκόλλων και διαδικασιών που διασφαλίζουν την αποτελεσματική χρήση του (Kilbane, 2009).

Ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας για την οικοδόμηση των ΕΚΜ καταδεικνύεται η υποστήριξη από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας μέσω ενθάρρυνσης και συμμετοχής της διεύθυνσης στις δράσεις (Avidon-Ungar, 2017; Leclerc et al, 2012). Αντίθετα, σε περιπτώσεις που ο/η διευθυντής/ντρια θεωρεί ότι έχει γνώσεις και ικανότητες για τα πάντα, εξαιρεί τον εαυτό του/της από τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση, δε συμμετέχει σε επαγγελματικές δραστηριότητες μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και τους αποτρέπει να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις και ιδέες για βελτίωση του σχολείου, τότε τα μέλη της σχολικής κοινότητας εγκαταλείπουν την αποτελεσματική συνεργασία και τη μάθηση (Carpenter, 2015). Οι Leclerc et al, (2012:12) υποστηρίζουν ότι για τη δημιουργία ΕΚΜ οι διευθυντές είναι αναγκαίο να διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και την εκπαίδευση ώστε να κατανοούν πλήρως την έννοια και τη δυναμική των ΕΚΜ προκειμένου «να εκφράσουν ένα όραμα, να προσφέρουν υποστήριξη στην ομάδα, να αναπτύξουν μια κουλτούρα

έρευνας και ένα κριτικό νου, να προωθήσουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τη διάχυση της γνώσης, να αναπτύξουν ξεκάθαρες προσδοκίες και να προωθήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας».

Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινοτήτων μάθησης είναι η οικοδόμηση συλλογικής εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Gray, Kruse, & Tarter 2015), ο αμοιβαίος σεβασμός, η προθυμία για μοίρασμα, η ενθάρρυνση συζήτησης των παιδαγωγικών πρακτικών, η αλληλοπαρακολούθηση των τάξεων, η ανατροφοδότηση, η κουλτούρα έρευνας κι επίλυσης των προβλημάτων για τη μάθηση των σπουδαστών, η διάχυση της εμπειρογνωμοσύνης με εκπαιδευτικούς του ίδιου ή και άλλων σχολείω (Leclerc et al, 2012) καθώς και με την κοινότητα και η ακαδημαϊκή έμφαση, δηλαδή οι υψηλές προσδοκίες για τα αποτελέσματα των μαθητών. (Gray, Kruse, & Tarter 2015; Leclerc et al, 2012).

Ένα ακόμα θέμα που απασχόλησε έντονα τους ερευνητές είναι ο προσδιορισμός του κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας για τις ΕΚΜ. Το σύνολο των μελετητών, κατέληξε σε μοντέλα που προωθούν τη συνεργασία και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Συγκεκριμένα, οι Huffman & Jacobson (2003) υποδεικνύουν ένα συνεργατικό ή μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας, ενώ αργότερα οι Huffman, et al. (2015) ένα μοντέλο εκπαιδευτικής (instructional leadership) και κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) ως πιο ισχυρά συσχετιζόμενα με τη δομή των ΕΚΜ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Carpenter (2015) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία (shared leadership) αποτελεί βασική παράμετρο της αποτελεσματικής επαγγελματικής μάθησης σε συνεργατικές ομάδες, όπως οι ΕΚΜ, γιατί παρέχει το χώρο για συνεχή βελτίωση μέσω της ανάπτυξης κοινών αξιών και οράματος. Αντίθετα, όταν δεν υπάρχει κοινή ηγεσία, παρά μόνο λογοδοσία των εκπαιδευτικών, δημιουργείται μια τοξική κουλτούρα που μειώνει την αποτελεσματικότητα της κουλτούρας συνεργασίας, εμποδίζει τη συλλογική έρευνα και απομακρύνει από τη διαρκή διαδικασία βελτίωσης του σχολείου (Carpenter, 2015). Οι Leithwood, Harris, & Hopkins, (2008) θεωρούν ότι, αν και η ηγεσία της διεύθυνσης του σχολείου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για όλες τις επιδιωκόμενες αλλαγές σε ένα σχολείο, η ηγεσία από τους εκπαιδευτικούς (teacher leadership) παρουσιάζεται να ασκεί εξίσου σημαντικό ρόλο (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν και οι (Hairon, Goh, & Chua, 2015; Leclerc et al, 2015) υποστηρίζοντας ως ενδεδειγμένο μοντέλο ηγεσίας σε σχολεία που λειτουργούν ως ΕΚΜ την ηγεσία των εκπαιδευτικών.

Σε αυτήν τη μορφή ηγεσίας η επιρροή προέρχεται από εκπαιδευτικούς, των οποίων πρωταρχικός ρόλος είναι η διδασκαλία και οι οποίοι δεν κατέχουν επίσημες θέσεις διοίκησης, όμως έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν συναδέλφους τους (Hairon, Goh, & Chua, 2015) και να ενεργούν ως διαμεσολαβητές της αλλαγής (Turner, et al, 2017). Οι Hairon, Goh, & Chua, (2015) επισημαίνουν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τις ομαδικές συζητήσεις με την ανάπτυξη συλλογικών και συνεργατικών σχέσεων, την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την επιδοκιμασία στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών. Οι Turner, et al. (2017) επισημαίνουν ότι οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες-εκπαιδευτικοί προωθούν προχωρημένες μορφές συνεργασίας και κάνουν την εργασία τους περισσότερο προσβάσιμη στους συναδέλφους τους. Επίσης υιοθετούν στρατηγικές που προωθούν τη διάδραση, προκαλούν την υπάρχουσα κουλτούρα, δημιουργούν ευκαιρίες για αναστοχασμό και αποϊδιωτικοποίηση των πρακτικών. Αντίθετα, οι λιγότερο αποτελεσματικοί συντηρούν την υπάρχουσα κουλτούρα και επιδιώκουν επιφανειακή συμμόρφωση με τους στόχους της ΕΚΜ. Προκειμένου να υιοθετηθεί ηγεσία των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μάθουν όχι μόνο μέσω της εμπειρίας, αλλά και μέσω αλληλεπίδρασης με συναδέλφους ώστε να αναπτύξουν τις έμφυτες ηγετικές τάσεις ή τις υποβόσκουσες ικανότητες ηγεσίας (Avidon-Ungar, 2017).

Σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών, οι Avidon-Ungar, (2017) διαπιστώνουν ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία εμφανίζουν μια αντίσταση σε πρωτοβουλίες, καινοτομίες και αλλαγές όπως η ΕΚΜ. Οι Brody, & Hadar, (2015) αντίθετα, υποστηρίζουν ότι δεν εμφανίζουν όλοι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση, τουναντίον, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Σε εκείνους που η αυτοαντίληψη της εμπειρογνωμοσύνη τους δεν τους επιτρέπει να παραδεχθούν την πιθανότητα έλλειψης γνώσης και συνεπώς εγκαταλείπουν τις ΕΚΜ ή διατηρούν μια στάση αδράνειας. Στη δεύτερη κατηγορία συγκαταλέγονται όσοι αναζητούν νέες προκλήσεις και προβληματίζονται ακόμα και για το μη προβληματικό κι ως εκ τούτου, αρχικά υιοθετούν μια στάση έρευνας και εν συνεχεία επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους.

Στους αρχάριους εκπαιδευτικούς αντίθετα, παρουσιάζεται ένα περισσότερο πρόσφορο έδαφος για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί υφίστανται τη διαδικασία μάθησης και εφαρμογής παιδαγωγικών καινοτομιών με ιδιαίτερη άνεση. Η προθυμία τους απορρέει από τη συνεχιζόμενη προσπάθεια οικοδόμησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας· οι ΕΚΜ με την παρουσίαση

πρακτικών, την καθοδήγηση έμπειρων συναδέλφων, τη μελέτη και τις ομαδικές συζητήσεις, αποτελούν ένα βοηθητικό σκαλοπάτι (Brody, & Hadar, 2015).

### 3.3.2. Ελληνικές έρευνες

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται το ενδιαφέρον για το σχολείο ως οργανισμό μάθησης και τις ΕΚΜ. Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον, μόνο ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει διεξαχθεί στο ελλαδικό χώρο σχετικά με την ύπαρξη χαρακτηριστικών οργανισμών ή επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία, καθώς και τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες από αυτές, αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αποστολοπούλου, 2016; Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, 2017; Παπαδόπουλος, 2017; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018), σχολεία που εφαρμόζουν πολυετή καινοτόμα προγράμματα όπως τα Οικολογικά σχολεία (Αβδελλή, 2011), τα πρότυπα ή πειραματικά (Πασιάς, & Καλοσπύρος, 2015) και καθώς και ιδιωτικούς ομίλους σχολείων (Βύσσα, 2009).

Πολλοί ερευνητές διαπιστώνουν την ύπαρξη χαρακτηριστικών των ΕΚΜ στις σχολικές μονάδες και θετική στάση από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι Πατσατζάκη και Ιορδανίδης (2018) υποστηρίζουν ότι παρά το γεγονός ότι η έννοια της ΕΚΜ δεν είναι ευρέως γνωστή και διαδεδομένη στην Ελλάδα, αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις αρχές της σε ικανοποιητικό βαθμό. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, (2017) εντοπίζοντας στα σχολεία χαρακτηριστικά οργανισμού μάθησης, όπως την ελεύθερη ανταλλαγή πρακτικών, την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, τη συνεργασία, τη συνεχή βελτίωση, τις υψηλές προσδοκίες, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την ομαδική μάθηση, την αναγνώριση της συνεισφοράς όλων των φορέων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικής κοινότητας). Ωστόσο, διαπιστώνουν μικρότερο βαθμό εφαρμογής άλλων αρχών της ΕΚΜ, όπως της αξιοποίησης των ταλέντων των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ένα όραμα και την ύπαρξη στρατηγικών για τη δια βίου μάθηση καθώς και την υιοθέτηση παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας που τα απομακρύνουν από τη λειτουργία τους ως κοινότητες μάθησης.

Προς την ίδια κατεύθυνση, η Αποστολοπούλου (2016) διαπιστώνει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση και στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ωστόσο, διατυπώνει επιφυλάξεις ως προς το οι εκπαιδευτικοί

έχουν διαμορφώσει μια σαφή εικόνα του περιεχομένου του επιδιωκόμενου μετασχηματισμού. Η Λιακοπούλου (2016), αφού μελέτησε την εφαρμογή ενός προγράμματος δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αποκτήσει χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης αφού έχει τη δυνατότητα να αυτοελέγχεται, να επανααναπροσδιορίζεται, να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία βελτίωσης και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σχετική ετοιμότητα κι επιθυμία. Οι Παντελοπούλου, Σπυριδάκος, & Ψαρομιλήγκος (2012) και ο Παπαδόπουλος (2017) επισημαίνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει την πεποίθηση ότι μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Εντούτοις, υπάρχει και ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών που εκφράζει σκεπτικισμό ως προς τη δυνατότητα αλλαγής ή ολιγορεί.

Παράλληλα, μια μερίδα ερευνητών (Βύσσα, 2009; Μπινιάρη, 2012; Μπουσίου, 2015) αναπτύσσουν μια περισσότερο επιφυλακτική στάση ως προς την οικοδόμηση ισχυρών ΕΚΜ στον ελλαδικό χώρο. Συγκεκριμένα, η Βύσσα (2009) υποστηρίζει ότι μας χωρίζει ακόμα μεγάλη απόσταση από την εξέλιξη του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, αφού δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς πολλά από τα χαρακτηριστικά του, όπως η συνεχής και ομαδική μάθηση, η δυνατότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων, η ενίσχυση και ανταμοιβή, η ενθάρρυνση για ανάληψη ρίσκου και πρωτοβουλιών, η συμμετοχική ηγεσία, η δέσμευση για ανάπτυξη και η αντιμετώπιση των λαθών και των αποτυχιών ως ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, διακρίνει σημαντικά δείγματα οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία, όπως την ύπαρξη φιλικού κλίματος, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, μεταξύ των εργαζομένων και ενδιαφέροντος σχετικά με τη φιλοσοφία των οργανισμών μάθησης. Με τις θέσεις της Βύσσα, συμφωνούν και τα ευρήματα άλλης σχετικής έρευνας (Μπινιάρη, 2012), σύμφωνα με την οποία, τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά οργανισμών μάθησης αφού δεν αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα, απουσιάζει η συμμετοχική ηγεσία και η εστίαση των εκπαιδευτικών στη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί δεν εξελίσσουν την επαγγελματική τους γνώση και παραμένουν σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας με εξαίρεση την ανάληψη καινοτόμων εξωδιδασκτικών δράσεων. Επιπλέον, στην έρευνα της Μπινιάρη δεν καταδεικνύεται η ύπαρξη συνεργατικών σχημάτων προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής μάθησης καθώς οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε υποτυπώδεις άτυπες συνεργασίες με συναδέλφους που εμπιστεύονται. Η Μπουσίου (2015) ασκεί μια ακόμα πιο έντονη κριτική στη δυνατότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε

οργανισμό μάθησης, επισημαίνοντας ότι η προσπάθεια αυτή συχνά προσκρούει στους αμυντικούς μηχανισμούς των εκπαιδευτικών.

Έρευνες έχουν διεξαχθεί και σε εναλλακτικού, «νέου τύπου» σχολεία όπως τα «Οικολογικά Σχολεία» ή τα Πρότυπα Πειραματικά προκειμένου να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό συνδέονται ο λόγος και οι πρακτικές των σχολείων αυτών με τη φιλοσοφία και τις πρακτικές των ΕΚΜ. Τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Πασιάς και Καλοσπύρος (2015) κατέδειξαν ότι τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό ως κοινότητες μάθησης, καθώς η φιλοσοφία και οι δράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο τους συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία ενός σχολείου ως κοινότητα μάθησης. Συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά διαμορφώνονται κοινό όραμα και στόχοι μέσω του ετήσιου προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου και των σχεδίων δράσης για βελτίωση των αδυναμιών του σχολείου, αναπτύσσεται ένα μοντέλο δημοκρατικής, κατανομικής ηγεσίας, με αξιοποίηση ομάδων εκπαιδευτικών και ενίσχυση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και μαθητών και επιτυγχάνεται συνεργασία, αναστοχασμός και συλλογική μάθηση μέσω ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, πραγματοποίησης συνδιδασκαλιών, αξιολόγησης ομοτέχνων, «*mentoring*» εκπαιδευτικών, λειτουργίας εκπαιδευτικών ομίλων μαθητών και ανάπτυξης διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών. Ωστόσο, η έρευνα της Αβδελλή (2011) ανέδειξε ότι σε ένα άλλο τύπο καινοτόμων σχολείων στα «οικολογικά» σχολεία, παρά την ύπαρξη αρκετών δραστηριοτήτων συνεργατικής μάθησης, δε δραστηριοποιείται το σύνολο των εκπαιδευτικών και δεν παρουσιάζονται όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ΕΚΜ. Παράλληλα, αν και είναι πιθανό, τα σχολεία αυτά να επιλέγουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ομαδικής μάθησης γιατί ταιριάζει με τις προϋπάρχουσες συνεργατικές πρακτικές τους, οι πρακτικές αυτές δε φαίνεται να εξελίσσονται σε ωριμότερα σχήματα με την πάροδο του χρόνου.

Έρευνα των Αρβανίτη και Κατσαρού (2016) επιχείρησε να μελετήσει τα αποτελέσματα καινοτόμων μορφών επιμόρφωσης στα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές μελέτησαν την εφαρμογή ενός μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης, της μάθησης μέσω Σχεδιασμού (*learning by design*), η οποία στοχεύει στο σχεδιασμό σεναρίων μάθησης. Τα πορίσματα της έρευνάς τους καταδεικνύουν την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών και βασικών προϋποθέσεων μετασχηματισμού των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Αναλυτικότερα, διαφάνηκε ανταλλαγή απόψεων και καλοπροαίρετη κριτική των εφαρμοζόμενων και των προτεινόμενων πρακτικών, σπάσιμο του «ταμπού» του



απομονωτισμού, μείωση ή εξάλειψη του φόβου της έκθεσης, διάχυση της γνώσης και των εμπειριών εντός και εκτός σχολικής μονάδας, δημιουργία βάσεων για οικοδόμηση κουλτούρας διαλόγου και δικτύωσης με συναδέλφους, τεκμηρίωση των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και αναστοχασμό των επιλογών.

Ως σχολεία με υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης ΕΚΜ εμφανίζονται αυτά που διαθέτουν ένα ικανό αριθμό εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές (Αβδελλή, 2011), εκπαιδευτικούς με σταθερή και μόνιμη σχέση εργασίας (Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018), τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με εκείνα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προσανατολισμένοι στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου (Αβδελλή, 2011), αυτά που έχουν μικρότερο μέγεθος (Αβδελλή, 2011; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018) και σταθερή διεύθυνση (Αβδελλή, 2011).

Κρίσιμος υποστηρικτικός παράγοντας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή (Αποστολοπούλου 2016; Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, 2017; Λιακοπούλου, 2016; Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007; Μπινιάρη, 2012; Παπαδόπουλος, 2017), ο οποίος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ενθάρρυνση και παρακίνηση. Ο ρόλος του έγκειται στην ανάπτυξη δομών για την καλλιέργεια της μάθησης και την προσέγγιση ενός κοινού οράματος, στη διαμόρφωση στρατηγικών στόχων και κλίματος συνεργασίας με έμφαση στη θετική συνεισφορά και την αξία όλων των φορέων (μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικής κοινότητας), στον κύκλο μάθησης του σχολείου και στην ενδυνάμωση του συνόλου των μελών του προσωπικού για να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, 2017). Επιπλέον, στη δημιουργία των προϋποθέσεων για συνέχεια και τη διατήρηση καλής συνεργασίας με όλους τους «εταίρους», γονείς, συναδέλφους άλλων σχολείων, σχολική σύμβουλο (Λιακοπούλου, 2016). Η ευελιξία της διεύθυνσης, η προθυμία για ανεύρεση λύσεων, διευκόλυνση των συναντήσεων χωρίς να κρατά το γράμμα αλλά την ουσία του νόμου διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση (Λιακοπούλου, 2016).

Ένας ακόμα παράγοντας, που δύναται να υποστηρίξει τη δημιουργία αλλά και τη σταθερότητα των ΕΚΜ, είναι ο «κριτικός φίλος»<sup>22</sup>. Ο «κριτικός φίλος» είναι ταυτόχρονα «μέσα» και «έξω» από το σχολείο, υιοθετεί μια κριτική ματιά σχετικά με

<sup>22</sup> Ο κριτικός φίλος αφορά εξωσχολικό πρόσωπο με αποστολή την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αλλαγής (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005).

τα προβλήματα, τις προκλήσεις, τις ανάγκες και την υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου και προτείνει καλές πρακτικές προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο προφίλ του σχολείου (Λιακοπούλου, 2016; Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007; Μπινιάρη, 2012; Tam, 2015).

Όπως οι διεθνείς, έτσι και οι έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καταλήγουν ότι κατάλληλα μοντέλα ηγεσίας για ένα οργανισμό μάθησης είναι τα συμμετοχικά. Δηλαδή, κατανεμημένη ηγεσία με στόχευση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Κανατά, Σοφός, Δάρρα, & Κλαδάκη, 2017) και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007). Η Αποστολοπούλου (2016) προσθέτει ότι οι ηγέτες συμβάλλουν στον προσανατολισμό της σχολικής μονάδας στη μάθηση με τη δημιουργία κουλτούρας που προωθεί την αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία μάθησης, ανταλλαγής απόψεων και ειλικρινούς ανατροφοδότησης.

Οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη κοινοτήτων μάθησης (Μπουσίου, 2015; Παπαδόπουλος, 2017). Ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών, η Λιακοπούλου (2016) διαπιστώνει ότι στα αρχικά στάδια οικοδόμησης μιας ΕΚΜ, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια στάση δυσπιστίας σε σχέση με το ρόλο του συντονιστή και τον όγκο εργασίας που πρόκειται να επωμιστούν. Όμως, οι αρχικές αμφιβολίες υποχωρούν με τη συνειδητοποίηση της ωφέλειας που μπορούν να αποκομίσουν από τη συλλογική μάθηση (Λιακοπούλου, 2016). Σε διαφορετικά συμπεράσματα καταλήγει η Μπουσίου (2015), η οποία δε διακρίνει υποχώρηση των αρχικών αμφιβολιών των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, διαπιστώνει μια αμυντική στάση τους η οποία τους οδηγεί σε αποστασιοποίηση από συνεργατικές διαδικασίες και περιορισμό της αφοσίωσής τους στον οργανισμό. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές μοιράζονται τις ίδιες άμυνες και αιτιάσεις για την αποτυχία του σχολείου, εξακολουθούν να αναπαράγουν τα ίδια μοντέλα συμπεριφοράς, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο τις άμυνες του σχολείου στην επιχειρούμενη αλλαγή. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν οι άρρητες αναντιστοιχίες ανάμεσα στις επιθυμίες τους και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, μια αίσθηση ανικανότητας και ματαιότητας για κάθε επιχειρούμενη προσπάθεια βελτίωσης σε συνδυασμό με την κούραση από τις συσσωρευμένες υποχρεώσεις.

Τα πορίσματα των ερευνών παρουσιάζουν μια απομόνωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν συμμετέχουν στην ανταλλαγή επισκέψεων για την αλληλοπαρακολούθηση διδακτικών πρακτικών μεταξύ συναδέλφων (Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018).

Συχνά, γίνεται φανερή η απουσία κάθε συνεργασίας, ακόμα και τεχνητής (Λιακοπούλου, 2016). Σε άλλες περιπτώσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη συνεργασία, εννοούν περισσότερο την από κοινού εκτέλεση των καθηκόντων κι όχι τη μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, τους οποίους θεωρούν προσωπικούς τους στόχους (Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018).

Διαδικασίες που συμβάλλουν στο μετασχηματισμό του σε ΕΚΜ σύμφωνα με τους Πασιά, Αποστολόπουλο, και Στυλιάρη (2015) είναι η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση ομοτέχνων, η οποία βοηθά στη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών, αυξάνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αναστοχασμού, μειώνει την απομόνωση και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όμως για να επιτευχθεί η μετάβαση των σχολείων «από το επίπεδο της ευκαιριακής, σποραδικής συνεργατικής μάθησης (αναπτυσσόμενο επίπεδο) στο επίπεδο της συνεχούς και συνειδητά προσανατολισμένης συνεργατικής μάθησης (εξελιγμένο /ώριμο επίπεδο) προς όφελος της προόδου όλων των μαθητών του σχολείου», είναι αναγκαία η αποτελεσματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Αβδελλή, 2011).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 4.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Στόχος του κεφαλαίου είναι η λεπτομερής παρουσίαση της μεθοδολογικής πορείας που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι λόγοι που επιλέχθηκε το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και ο σκοπός και τα ερευνητικά της ερωτήματα και κατόπιν, τεκμηριώνεται ο λόγος επιλογής της μεθόδου που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση της στρατηγικής της δειγματοληψίας και γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες στο δείγμα της έρευνας. Έπεται η περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, δηλαδή τα βήματα που ακολουθήθηκαν σε κάθε στάδιο συλλογής των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, στην τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζεται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

#### 4.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Το σχολείο σήμερα καλείται να ανταπεξέλθει στην αυξημένη απαίτηση για αποτελεσματική μάθηση όλων των μαθητών/τριών μέσα σε ένα ρευστό και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Πολλοί ερευνητές ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο, προβάλλουν το μετασχηματισμό του σε ΕΚΜ, στην οποία οι εκπαιδευτικοί μέσα από συνεργατικές πρακτικές εξελίσσουν την επαγγελματική τους γνώση με απώτερο στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών τους.

Παρά το έντονο ενδιαφέρον διεθνώς για τις ΕΚΜ, περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθεί αν τα σχολεία στην Ελλάδα εμφανίζουν χαρακτηριστικά των κοινοτήτων μάθησης και οι έρευνες αυτές αφορούν, ως επί το πλείστον, σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ειδικού τύπου σχολεία, όπως τα οικολογικά και πειραματικά. Επίσης, δεν έχει απασχολήσει επαρκώς την έρευνα η συσχέτιση ανάμεσα στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και τη δυνατότητα λειτουργίας της ως ΕΚΜ. Η παρούσα έρευνα εκπονείται με σκοπό να διερευνήσει αν ανιχνεύονται χαρακτηριστικά οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία σήμερα καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία των κοινοτήτων μάθησης, τους παράγοντες που διευκολύνουν και εκείνους που εμποδίζουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, τον υφιστάμενο και τον επιθυμητό βαθμό αυτονομίας

εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας και τη σχέση μεταξύ αυτονομίας του σχολείου και της λειτουργίας του ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξυπηρετούν τον σκοπό της έρευνας είναι:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό η σχολική μονάδα να αποτελεί επαγγελματική κοινότητα μάθησης
- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης;
- Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν και ποιοι δυσχεραίνουν τη λειτουργία της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το βαθμό αυτονομίας των σχολικών οργανισμών στην Ελλάδα και το ρόλο τους μέσα σε αυτούς;
- Υπάρχει διασύνδεση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας με τη λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης;

#### **4.3. Ερευνητική προσέγγιση – Επιλογή ερευνητικής μεθόδου**

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος κοινωνικής έρευνας. Η ποιοτική μέθοδος θεωρείται η πλέον κατάλληλη προκειμένου να απαντηθούν ερωτήματα όπως το πώς νοηματοδοτούνται συγκεκριμένες πρακτικές και ποιες είναι οι διαφορετικές ερμηνείες των ίδιων διαδικασιών ή φαινομένων, πώς παράγονται τα διαφορετικά κοινωνικά νοήματα και ποιες οι επιπτώσεις τους στην κοινωνική δράση (Ιωσηφίδης, 2008). Σε αντίθεση με την ποσοτική, στην ποιοτική έρευνα η έννοια της αντιπροσωπευτικότητας δεν έχει νόημα, δηλαδή τα συμπεράσματα δεν «ισχύουν» για όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά αναδεικνύουν όψεις και τάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσης έρευνας είναι η σε βάθος εντατική και εκτατική διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων, μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών ως κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών (Ιωσηφίδης, 2008). Έτσι, επιλέχθηκε η προσοχή να εστιαστεί στη βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής μικρού δείγματος εκπαιδευτικών (δεκατριών εκπαιδευτικών) και στη μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων τους σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου ως ΕΚΜ. Η ουσία της έρευνας δεν συνίσταται εδώ στην αντικειμενικότητα και τυποποίηση (standardization) των δεδομένων αλλά στον πλούτο και το βάθος τους, στις επιμέρους προοπτικές των υποκειμένων, στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητά τους (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

#### 4.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

##### 4.4.1. Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η συνέντευξη δεδομένου ότι δίνει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται να διερευνηθούν πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες, συμπεριφορές, στάσεις, αξίες και αντιλήψεις και να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και την οπτική των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Ένα ακόμα πλεονέκτημα της συνέντευξης, το οποίο συνέβαλε στην επιλογή της, αποτελεί η ευελιξία της καθώς ένας ικανός/ή συνεντευκτής/κτρια μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερμηνεύσει κίνητρα και συναισθήματα που μια γραπτή απάντηση θα απέκρυπτε. Μια συνέντευξη μπορεί να αποδώσει πλούσιο υλικό αναπτύσσοντας και διευκρινίζοντας αντιδράσεις των συνεντευξιζόμενων που αντανακλώνται στο τόνο της φωνής, στο δισταγμό, στις εκφράσεις του προσώπου κτλ. (Bell, 1997). Και τέλος, το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των συνεντεύξεων είναι η ικανότητα προσαρμογής τους. Η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης έχει τη δυνατότητα να επανεξετάζει τις απαντήσεις των ερευνητικών υποκειμένων προκειμένου να αποκτήσει περισσότερες πληροφορίες και να διευκρινίσει ασαφείς δηλώσεις τους καθώς και να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης κι ουσιαστικής επικοινωνίας με τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να εξασφαλίσει πληροφορίες που θα ήταν αδύνατο να αποκαλυφθούν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων έρευνας (Gall, Borg, & Gall, 2014).

Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη (one-to one interview) έναντι της τηλεφωνικής δεδομένου ότι η τελευταία ναι μεν έχει το πλεονέκτημα της εξοικονόμησης χρόνου, όμως δεν επιτρέπει να γίνει παρατήρηση της γλώσσας του σώματος των συμμετεχόντων/ουσών ούτε των περιρρεουσών συνθηκών της συνέντευξης (Mertens, 2009). Έτσι, στο πλαίσιο μιας διάδρασης «πρόσωπο με πρόσωπο» μεταξύ συνεντεύκτριας και ερωτώμενου/ης (Mason, 2009) υπήρχε η δυνατότητα χρήσης μιας λιγότερο δομημένης συνέντευξης, η διεξαγωγή της οποίας διαμέσου μιας μορφής συζήτησης διευκόλυνε την κατανόηση καθώς και τη λήψη επιπρόσθετων πληροφοριών χρήσιμων για την έρευνα (Mertens, 2009).

#### 4.4.2. Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Για την παραγωγή των δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). «Στην ημιδομημένη μορφή συνέντευξης καθορίζονται τα θέματα από πριν και διαμορφώνονται ανάλογα με την συζήτηση που έχει ο ερευνητής με τον ερωτώμενο» και η οποία περιλαμβάνει αρχικά μια σειρά δομημένων ερωτήσεων αλλά και τη χρήση ερωτήσεων εμβάθυνσης ανοικτού τύπου για τη συλλογή πρόσθετων πληροφοριών (Gall, Borg, & Gall, 2014). Η χρησιμοποίηση ανοικτού τύπου ερωτήσεων (open-ended questions) θεωρήθηκε απαραίτητη προκειμένου οι συμμετέχοντες/ουσες να έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις της ερευνήτριας ή από προηγούμενα ευρήματα και να έχουν επιλογές χωρίς να περιορίζονται στην επιλογή ανάμεσα σε κάποιες προτεινόμενες πιθανές απαντήσεις (Creswell, 2016). Η ερευνήτρια με αυτό τον τρόπο αναζήτησε εμπλουτισμένες και λεπτομερείς πληροφορίες για να συμπληρώσει τις κλειστού τύπου ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις είναι του τύπου ναι ή όχι, συμφωνώ ή διαφωνώ (Flick, 2017).

Κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ένας οδηγός συνέντευξης προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η ερευνήτρια θα καλύψει όλο το πεδίο της συνέντευξης και θα έχει την ευχέρεια να στρέψει την προσοχή της στις μαρτυρίες των ερευνητικών υποκειμένων (McCracken, 1988 όπως ανάφ. στη Mertens, 2009). Έτσι, αναπτύχθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ανοικτού τύπου ερωτήσεις για συζήτηση. Η σειρά, η διατύπωση και ο αριθμός τους των ερωτήσεων έχει τη δυνατότητα να τροποποιείται δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει σε νέα ερωτήματα που δεν είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, ο οδηγός συνέντευξης δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας που κατευθύνουν τη συζήτηση και καθορίζουν τα όρια της και περιορίζει την πιθανότητα, κατά την οποία η παραγωγική δύναμη της γλώσσας κινδυνεύει να βρεθεί εκτεθειμένη σε δυνητικά χαοτικές καταστάσεις. Παράλληλα όμως, η ερευνήτρια δεν θα πρέπει να επιτρέπει η χρήση του οδηγού της συνέντευξης να λειτουργεί καταστροφικά ως προς το στοιχείο της ελευθερίας και της ευελιξίας που εμπεριέχονται στη διαδικασία της συνέντευξης, αλλά αντίθετα να παρέχει τη δυνατότητα να δίνονται διευκρινιστικές, αδόμητες απαντήσεις και να αξιοποιούνται όποια έκτακτα περιστατικά και κάθε είδους ευκαιρία προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (McCracken, 1988 όπως ανάφ. στη Mertens, 2009).

Περαιτέρω, εντοπίστηκαν οι μεταβλητές που επιδιώκεται να μετρηθούν ή να μελετηθούν και βάσει αυτών συντάχθηκαν οι ερωτήσεις προκειμένου να τις αντικατοπτρίζουν. Για τη δημιουργία του οδηγού συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες από μια μορφές ερωτήσεων ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας (Cohen, Manion, & Morriison, 2007). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου (open questions), περιγραφικές (descriptive questions), γνώμης (opinion questions), ερωτήσεις συνέχειας (continuation probes), ερωτήσεις επεξεργασίας (elaboration probes), προσοχής (attention probes), αποσαφήνισης (clarification probes) κατεύθυνσης (steering probes) και απόδειξης (evidence probes) (Ιωσηφίδης, 2008).

Δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις θεωρούνται επιρρεπείς σε μεροληπτικό σφάλμα, ο οδηγός συνέντευξης και η διαδικασία ελέγχθηκε με πιλοτική μελέτη, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι θα παρέχει επαρκώς αντικειμενικά δεδομένα. Πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες δεν συμπεριελήφθησαν στο σώμα των ερωτηθέντων/θεισών του δείγματος. Με τις πιλοτικές συνεντεύξεις επιδιώχτηκε να καταγραφούν προβλήματα επικοινωνίας, ενδείξεις ανεπαρκών κινήτρων από πλευράς των αποκρινόμενων, απειλητικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις των οποίων η λεκτική διατύπωση είναι δυνατόν να ερμηνευτεί διαφορετικά από διαφορετικούς αποκρινόμενους/ες και άλλες ενδείξεις που φανερώνουν την ανάγκη να επαναδιατυπωθούν οι ερωτήσεις ή να επανεξεταστεί η διαδικασία. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και ακούστηκαν επανειλημμένα, ώστε να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα που διέφυγαν της προσοχής της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους (Gall, Borg, & Gall, 2014). Από τις πιλοτικές αυτές συνεντεύξεις έγινε αντιληπτό ότι η σειρά των ερωτήσεων έχρηζε αλλαγής, αναδιατυπώθηκαν κάποια ερωτήματα που δεν ήταν κατανοητά και σαφή για όλους τους συμμετέχοντες/ουσες και προστέθηκε ένα επιπλέον ερώτημα το οποίο θεωρήθηκε από την ερευνήτρια αναγκαίο και δεν είχε συμπεριληφθεί στο αρχικό σχέδιο συνέντευξης.

#### **4.5. Δομή της συνέντευξης**

Για τις ανάγκες της συνέντευξης οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε θεματικούς άξονες και καταρτίστηκε ένα γενικό σχέδιο (πλάνο) με ερωτήσεις, οι οποίες δομήθηκαν σε δύο μέρη:



Μέρος Α΄: Περιλαμβάνει εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά δεδομένα των συνεντευξιαζόμενων (σπουδές, ειδικότητα, επαγγελματική εμπειρία, έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα).

Μέρος Β΄: Αποτελείται από ερωτήσεις για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους ακόλουθους δύο θεματικούς άξονες:

Α΄ Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Περιλαμβάνει τρεις υποάξονες

- Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ
- Τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης
- Παράγοντες που δυσχεραίνουν και παράγοντες που διευκολύνουν την ανάπτυξη και λειτουργία των ΕΚΜ.

Β΄ Υφιστάμενο και επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

#### 4.6. Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση η οποία παρέχει ένα ευέλικτο και χρήσιμο εργαλείο έρευνας για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά θεμάτων-μοτίβων από ένα σύνολο δεδομένων (Braun, & Clarke, 2006). Πέρα από την οργάνωση και περιγραφή των δεδομένων της έρευνας, η θεματική ανάλυση δύναται να ξεπεράσει την επιφανειακή ανάλυση της πραγματικότητας και να ερμηνεύσει διάφορες πτυχές του ερευνητικού θέματος (Boyatzis, 1998 όπ. ανάφ. στους Braun, & Clarke, 2006).

Για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, ακολουθήθηκαν τα έξι στάδια επεξεργασίας των δεδομένων που προτείνουν οι Braun, & Clarke, 2006 σε μια κυκλική διαδικασία επανεξέτασης και μελέτης των δεδομένων προκειμένου να διαγραφούν αλληλεπικαλυπτόμενα στοιχεία, θέματα με ελλιπή ή ασυσχέτιστα δεδομένα καθώς και να προστεθούν νέα στοιχεία τα οποία κατά την πορεία της ανάλυσης παρουσίαζαν ενδιαφέρον. Το γράψιμο αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της ανάλυσης από την αρχή έως το τέλος και όχι κάτι που συμβαίνει στο τέλος, όπως στις στατιστικές αναλύσεις. Συγκεκριμένα, η ανάλυση ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων κατά την οποία η ερευνήτρια προσπάθησε να καταγραφούν όλα τα λεκτικά και μη λεκτικά (πχ. παύσεις, βήχας, δισταγμός) στοιχεία της συνέντευξης. Με τη μετεγγραφή, έγινε μια

πρώτη εξοικείωση με τα δεδομένα της έρευνας. Ακολούθησαν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και επανεξετάσεις του συνόλου των δεδομένων, πριν ξεκινήσει η κωδικοποίηση, ώστε να αναζητηθούν κοινά σημεία, νοήματα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Παράλληλα, η ερευνήτρια σημείωνε και επισήμαινε αρχικές ιδέες για την κωδικοποίηση.

#### 2. Δημιουργία αρχικών κωδικών:

Στη φάση αυτή δημιουργήθηκαν οι αρχικοί κωδικοί από τα δεδομένα. Οι κωδικοί προσδιορίζουν χαρακτηριστικά των δεδομένων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και αναφέρονται «στα πιο βασικά τμήματα ή στοιχεία των ακατέργαστων δεδομένων ή πληροφοριών τα οποία μπορεί να αξιολογηθούν με ένα ουσιαστικό τρόπο σχετικά με το φαινόμενο» (Boyatzis, 1998: 63 όπως αναφέρεται σε Braun, & Clarke, 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο μελετώντας συστηματικά το σύνολο των δεδομένων και δίνοντας πλήρη και ίση προσοχή σε κάθε στοιχείο, επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν ενδιαφέρουσες πτυχές οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση επαναλαμβανόμενων θεμάτων και παράλληλα, κρατήθηκαν σημειώσεις με χρωματιστά στυλό στο περιθώριο των μεταγραμμένων συνεντεύξεων προκειμένου να επισημανθούν πιθανά μοτίβα και να μπορεί να γίνει εύκολος εντοπισμός τους στη συνέχεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Δόθηκαν κωδικοί για όσο το δυνατόν περισσότερα πιθανά θέματα καθώς δεν είχε γίνει ακόμα σαφές τι θα μπορούσε να παρουσιάζει ενδιαφέρον στην πορεία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και αρκετά αποσπάσματα των δεδομένων κωδικοποιήθηκαν ως πολλά διαφορετικά θέματα (Braun & Clarke, 2006).

#### 3. Αναζήτηση θεμάτων

Στη φάση αυτή αναλύθηκαν οι κωδικοί και εξετάστηκε πώς μπορούν να συνδυαστούν διαφορετικοί κωδικοί προκειμένου να αποτελέσουν ένα πιθανό γενικό θέμα συγκεντρώνοντας όλα τα δεδομένα που σχετίζονται με αυτό. Χρησιμοποιήθηκαν οπτικές αναπαραστάσεις-διαγράμματα για την ταξινόμηση των διαφορετικών κωδικών σε πιθανά θέματα και υποθέματα.

#### 4. Επανεξέταση των θεμάτων:

Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε έλεγχος των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα και με ολόκληρο το σύνολο δεδομένων. Επίσης, εξετάστηκε η συνεκτικότητα που παρουσιάζουν τα αποσπάσματα των δεδομένων, διαγράφηκαν θέματα με ελλιπή ή ασυσχέτιστα δεδομένα και δημιουργήθηκε ένας συνεκτικός θεματικός χάρτης/διάγραμμα της ανάλυσης. (Braun & Clarke, 2006).

#### 5. Ορισμός και ονοματοδοσία θεμάτων:

Στη φάση αυτή, αναλύθηκαν τα δεδομένα προκειμένου να εξειδικευτούν οι ιδιαιτερότητες κάθε θέματος, συλλαμβάνοντας την ουσία του και καθορίζοντας ποια πλευρά των δεδομένων περιλαμβάνει καθώς και το πώς σχετίζεται με την ευρύτερη συνολική ιστορία που αναφέρει η ανάλυση. Τα διάφορα θέματα συνδέθηκαν μεταξύ τους και εντάχθηκαν σε ευρύτερους θεματικούς άξονες ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο αναφέρονταν. Παράλληλα, εντοπίστηκαν υποθέματα και δόθηκαν ορισμοί και ονόματα για κάθε θέμα και υπο-θέμα με γνώμονα την περιεκτικότητα και τη σαφήνεια σχετικά με το περιεχόμενό τους.

#### 6. Παραγωγή της έκθεσης:

Στη φάση αυτή, με βάση το ερευνητικό υλικό, την επεξεργασία του συνόλου των δεδομένων και την οριοθέτηση των θεματικών ακολούθησε η τελική ανάλυση. Η συγγραφή της ανάλυσης παρέχει μια ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία, η οποία συνδέει τα δεδομένα μεταξύ των θεμάτων – κατηγοριών. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αποδεικνύουν την επικράτηση του κάθε θέματος και αναγνωρίζονται ως παραδείγματά και ενσωματώθηκαν μέσα σε μια αναλυτική αφήγηση που επιχειρήθηκε να υπερβεί την περιγραφή των δεδομένων και να προχωρήσει στην πλήρη κατανόηση του νοήματος, άμεσα σχετιζόμενου με το υπό εξέταση φαινόμενο, προβάλλοντας επιχειρήματα σχετικά με την έρευνα ώστε να ολοκληρωθεί η τελική έκθεση της ανάλυσης.

#### 4.7. Στρατηγική της δειγματοληψίας

Επιλέχθηκε η μέθοδος της θεωρητικής ή σκόπιμης δειγματοληψίας κατά την οποία το προς μελέτη δείγμα δομείται με κριτήριο τη σχετικότητα των μονάδων του με τα ερευνητικά ερωτήματα και το αναλυτικό πλαίσιο. Ένα δείγμα σημαντικό από θεωρητική άποψη επειδή συγκεντρώνει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τον ερευνητή/τρια στην ανάπτυξη και τον έλεγχο της θεωρίας και της εξήγησης στην οποία αποβλέπει (Mason, 2009), με επιλογή περιπτώσεων που είναι «πλούσιες σε πληροφορίες» σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας (Gall, Borg, & Gall, 2014).

Ως στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας ακολουθήθηκε η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης (maximal variation sampling) κατά την οποία η ερευνήτρια επέλεξε για το δείγμα εκπαιδευτικούς που διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα προκειμένου να αποκαλυφθεί το εύρος της ποικιλίας και

της διαφοροποίησης που ανήκει στο πεδίο. Η διαδικασία αυτή απαιτεί να προσδιοριστεί ένας αριθμός χαρακτηριστικών και ακολούθως να βρεθούν άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικές εκφάνσεις αυτών των χαρακτηριστικών (Creswell, 2016; Flick, 2017). Συνεπώς, προσδιορίστηκε μια ομάδα χαρακτηριστικών ως προς τα οποία επιδιώχθηκε να διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Ως τέτοια επιλέχθηκαν το φύλο, τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, η θέση ευθύνης, η ειδικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης και τέλος το αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν οι μοναδικοί εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το συγκεκριμένο αντικείμενο στη σχολική μονάδα τους. Το τελευταίο χαρακτηριστικό προέκυψε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των συνεντεύξεων, εφόσον κρίθηκε ως σημαντικό στοιχείο σε ερωτήσεις της έρευνας.

#### Κατάλογος αναλογικών στόχων

Συνολικό μέγεθος δείγματος 13 συνεντευξιαζόμενοι Το δείγμα επιδιώχθηκε να περιλαμβάνει:
Εκπαιδευτική εμπειρία έως είκοσι έτη: τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευτικοί
Εκπαιδευτική εμπειρία άνω των είκοσι ετών: τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευτικοί
Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο έως 10 έτη: τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευτικοί
Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο πάνω από 10 έτη: τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευτικοί
Θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα: τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί από τους οποίους μία (2) τουλάχιστον είναι γυναίκες
Συνυπηρέτηση με άλλους/ες εκπαιδευτικούς με κοινό γνωστικό αντικείμενο: τουλάχιστον έξι (6) εκπαιδευτικοί
Μη συνυπηρέτηση με άλλους/ες εκπαιδευτικούς με κοινό γνωστικό αντικείμενο: τουλάχιστον έξι (6) εκπαιδευτικοί
Από κάθε σχολείο: τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί
Μεταπτυχιακός ή διδακτορικός τίτλος σπουδών: τουλάχιστον τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί
Γυναίκες: τουλάχιστον πέντε (5) εκπαιδευτικοί, στο σύνολο των οποίων θα πρέπει να υπάρχουν οπωσδήποτε μία, οι οποία να εμπίπτει σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις.

Άνδρες: τουλάχιστον επτά (5) άνδρες εκπαιδευτικούς, στο σύνολο των οποίων θα πρέπει να υπάρχουν οπωσδήποτε ένας, ο οποίος να εμπίπτει σε καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις.

Πίνακας 1 Κατάλογος αναλογικών στόχων

#### 4.8. Ταυτότητα του δείγματος

Το τελικό δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε σε δεκατρείς (13) μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες υπηρετούν στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε γενικά λύκεια αστικών περιοχών του νομού Αττικής. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν τρεις (3) φιλόλογοι, δύο (2) ξενών γλωσσών, (1) χημικός, (1) γεωλόγος, ένας/μία (1) μαθηματικός, ένας/μία (1) οικονομολόγος, ένας/μία (1) κοινωνιολόγος, δύο (2) πληροφορικής και ένας/μία (1) φυσικής αγωγής. Τρεις (3) από αυτούς/ές κατέχουν θέση διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας και τρεις (3) θέση υποδιευθυντή/τριας. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος συνοψίζονται ως εξής:

Χαρακτηριστικά	Κατηγορίες	Αριθμός συμμετεχόντων/χουσών
<b>Φύλο</b>	Άνδρες	5 άτομα
	Γυναίκες	8 άτομα
<b>Θέση στη σχολική μονάδα</b>	Διευθυντές/ντριες	3 άτομα
	Υποδιευθυντές/ντριες	3 άτομα
	Εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης	7 άτομα
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>	Βασικό πτυχίο	7 άτομα
	Μεταπτυχιακό	2 άτομα
	Διδακτορικό	3 άτομα
	2 <sup>ο</sup> έτος μεταπτυχιακού	1 άτομο
<b>Εκπαιδευτική εμπειρία</b>	0-10 έτη	1 άτομο
	11-18 έτη	3 άτομα
	19-24 έτη	4 άτομα
	25 έτη και άνω	5 άτομα
<b>Έτη υπηρεσίας στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα</b>	0-4 έτη	2 άτομα
	5-10 έτη	5 άτομα
	11-18 έτη	5 άτομα

	19 έτη και άνω	1 άτομο
<b>Επιστημονικός κλάδος</b>	Ανθρωπιστικών επιστημών	5 άτομα
	Θετικών επιστημών	5 άτομα
	Κοινωνικών επιστημών	2 άτομα
	Φυσικής αγωγής	1 άτομο

Πίνακας 2 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Έξι (6) από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες συνυπηρετούν στο ίδια σχολική μονάδα με άλλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα ίδια αντικείμενα με αυτούς, ενώ επτά (7) είναι οι μοναδικοί εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους που διδάσκουν το αντικείμενό τους.

#### 4.9. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο Νομό Αττικής για χρονικό διάστημα δύο μηνών και συγκεκριμένα από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2019. Μεθοδολογικά, η έρευνα βασίστηκε σε δεκατρείς ημι-δομημένες συνεντεύξεις (semi-structured interviews) εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα υπηρετούν σε τρεις δημόσιες σχολικές μονάδες ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αστικών περιοχών του νομού Αττικής. Αρχικά, σε κάθε μία από τις σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν για συνέντευξη τρεις μόνιμοι εκπαιδευτικοί και ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου. Στη συνέχεια κρίθηκε σκόπιμο να ληφθεί μία ακόμα συνέντευξη από ένα/μία εκπαιδευτικό μιας από τις παραπάνω σχολικές μονάδες κι έτσι ο αριθμός των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε σε δεκατρείς. Η ερευνήτρια ολοκλήρωσε τη συλλογή των δεδομένων όταν οι κατηγορίες χαρακτηρίστηκαν από κορεσμό, δηλαδή όταν νέα δεδομένα δε δημιουργούν πλέον νέα συμπεράσματα, κωδικούς ή κατηγορίες (Charmaz 2003 όπως αναφ. στο Πουρκός, & Δαφέρμος, 2003; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Flick, 2017; Mason, 2009). Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα στο γραφείο του διευθυντή ή στο γραφείο καθηγητών στα πραγματικά, καθημερινά πλαίσια της ζωής των υποκειμένων, στο πεδίο ή στον τόπο όπου αυτά βιώνουν το υπό διερεύνηση ζήτημα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Το στοιχείο αυτό προσέδωσε στην έρευνα έναν χαρακτήρα παρατήρησης συμπεριφορών και σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων/χουσών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των κενών ανάμεσα στις ώρες διδασκαλίας ή

αμέσως μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών ώστε να μην υπάρχει η αίσθηση της χρονικής πίεσης.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ορίστηκε και πραγματοποιήθηκε μια εισαγωγική συνάντηση με τους υποψήφιους συνεντευξιαζόμενους/ες προκειμένου η ερευνήτρια να κοινοποιήσει το σκοπό της συνέντευξης, να βεβαιωθεί ότι τα άτομα θέλουν να συμμετάσχουν και να προγραμματιστούν οι συνεντεύξεις σε ώρες που θα εξυπηρετούσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Η ερευνήτρια παρείχε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και το σκοπό της έρευνας στους/στις συνεντευξιαζόμενους/νες, εγγυήθηκε την ανωνυμία τους και την εμπιστευτικότητα και εξασφάλισε τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και διατήρησης της ανεπισημότητας ώστε να ξεπεραστεί η επιφυλακτικότητα και οι συμμετέχοντες/ουσες να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Επιλέχθηκε η ηχογράφηση των συνεντεύξεων εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει έναντι της καταγραφής των δεδομένων χειρόγραφα ή με τη χρήση φορητού υπολογιστή, λόγω του ότι παρέχει μια ολοκληρωμένη προφορική καταγραφή που μπορεί να μελετηθεί λεπτομερέστερα σε σχέση με τις σημειώσεις, μειώνει τη δυνατότητα της συνεντεύκτριας να πραγματοποιήσει μια μη συνειδητή επιλογή δεδομένων, ενισχύοντας τις προκαταλήψεις της, ενώ ταυτόχρονα μειώνει τη διάρκεια της συνέντευξης κάνοντάς την λιγότερο κουραστική για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Παράλληλα, η συνεντεύκτρια εξήγησε προσεκτικά το σκοπό της ηχογράφησης ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εξεταζόμενων, να καμφθεί η ενδεχόμενη δυσπιστία να αποκαλύψουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους ελεύθερα και να ελαχιστοποιηθούν οι οποιεσδήποτε ανεπιθύμητες συνέπειες της ηχογράφησης (Gall, Borg, & Gall, 2014) και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ηχητική καταγραφή. Κάθε Διευθυντής/τρια ή/και κάθε εκπαιδευτικός γνώριζε ότι, οποτεδήποτε θεωρούσε σκόπιμο, η διαδικασία της συνέντευξης μπορούσε να διακοπεί προσωρινά προκειμένου να διεκπεραιώσει έκτακτα ζητήματα που έκρινε ότι ήταν απαραίτητο να διευθετηθούν. Επίσης, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες γνώριζαν εκ των προτέρων ότι οποιαδήποτε στιγμή ένιωθαν ότι θίγονται ή ότι θέλουν να αποχωρήσουν από τη διαδικασία για οποιοδήποτε λόγο, είχαν το δικαίωμα να διακόψουν τη συμμετοχή τους. Η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από τριάντα έως σαράντα λεπτά και η όλη διαδικασία εξελίχθηκε και ολοκληρώθηκε χωρίς σημαντικά προβλήματα ή εντάσεις. Επίσης, η

γράφουσα δεσμεύτηκε να ενημερώσει τους/τις συμμετέχοντες/χουσες για τα αποτελέσματα της έρευνας.

#### **4.10. Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας/συνεντεύξεων**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν την εύρεση επαρκούς και ποιοτικού χρόνου από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/ντριες για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, καθώς οι τελευταίες ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτονομία της σχολικής μονάδας απαντήθηκαν από την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων βιαστικά και κάποιες φορές διεκπεραιωτικά. Ένα ακόμα πρόβλημα αποτέλεσε ότι στο χώρο που είχε επιλεγεί, το γραφείο των εκπαιδευτικών ή της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, πραγματοποιούνται συχνά ποικίλες εργασίες που δημιουργούν ένα πολύβουο περιβάλλον. Στις δυσκολίες ακόμα καταγράφεται η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια της αυτονομίας του σχολείου, αφού συχνά συνδέεται με την αμφιλεγόμενη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έννοια της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας αλλά και με νεοφιλελεύθερες πολιτικές.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Πρώτος θεματικός άξονας: ΕΚΜ

#### 5.1.1 Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ

Στον πρώτο θεματικό άξονα, επιδιώχτηκε να ανιχνευθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης καθώς και πιθανοί τρόποι με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν. Αρχικά, πριν εξεταστούν οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων/θεισών για την αναγκαιότητα μιας σχολικής μονάδας να μαθαίνει, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν ο όρος επαγγελματική κοινότητα μάθησης αποτελεί μια γνωστή και οικεία έννοια για τους/τις συμμετέχοντες/χουσες. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν γνώριζαν τον όρο, η ερευνήτρια έδωσε τις απαραίτητες διευκρινήσεις προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια και να ολοκληρωθεί η συνέντευξη.

#### **Γνώση της έννοιας της ΕΚΜ**

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

#### Ελλιπής γνώση του όρου ΕΚΜ

Η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3) του δείγματος δείχνουν να αγνοούν τον όρο επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Συχνά, συγχέουν την έννοια της ΕΚΜ με την επαγγελματική εκπαίδευση ή τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών/τριών (Υ1, Υ2, Υ3).

#### Κοινότητα -Χώρος μάθησης για όλους/ες

Από τους διευθυντές/υποδιευθυντές, μόνο μία διευθύντρια, η Δ3 δίνει μια περιγραφή των ΕΚΜ που προσεγγίζει το περιεχόμενο της έννοιας. Συγκεκριμένα, περιγράφει ένα χώρο μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους:

*«Το σχολείο να δίνει τη δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στα παιδιά να εμπλέκονται τόσο με νέα είδη όσο και με νέους τρόπους μάθησης».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

#### Άγνοια του όρου ΕΚΜ

Όπως και οι εκπαιδευτικοί με, έτσι και οι περισσότεροι/ες χωρίς θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Ε2, Ε3, Ε4, Ε6) δε γνωρίζουν τον όρο ΕΚΜ. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί (Ε2, Ε3, Ε4) συγχέουν την έννοια της ΕΚΜ με την επαγγελματική εκπαίδευση ή τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών/τριών.

#### Κοινότητα -Χώρος μάθησης για όλους/ες

Ένας μικρός αριθμός από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος (Ε1, Δ3, Ε5, Ε7) έδωσαν κάποιον ορισμό προς την κατεύθυνση της έννοιας της ΕΚΜ. Συγκεκριμένα, η

E5, αφού αναφέρει ότι δε γνωρίζει την έννοια ΕΚΜ, υποθέτει ότι είναι ένας χώρος, μια κοινότητα μάθησης για όλα τα μέλη της:

*«Ένας χώρος μάθησης για όλους κι όχι μόνο για τους μαθητές αλλά ας πούμε και για τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί. Είναι σε μια κοινότητα που μαθαίνουν».*

#### Ομαδική/Συνεργατική μάθηση

Στη συνεργατική μάθηση επικεντρώνεται ο ορισμός της έννοιας των ΕΚΜ που διατύπωσε η Ε1:

*«σε αυτά τα σχολεία ... παράλληλα με τα διδακτικά καθήκοντα, υπάρχει μια εξέλιξη όσον αφορά ... τα επαγγελματικά τους, το επίπεδο το δικό τους της μόρφωσης, στη συνεργασία μεταξύ τους».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός που δίνει η Ε7, δηλαδή ως ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών για καθορισμό του αναλυτικού προγράμματος και διάχυση των γνώσεων:

*«...καθηγητές όλοι μαζί, οργανώνουν το πρόγραμμα και πώς θα το προχωρήσουν σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα... Μια άλλη ομάδα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου...που θα μπορούν ο καθένας να κάνουν διάχυση σε ένα θέμα».*

#### **Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ**

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Παρά το γεγονός της μη εξοικείωσης των συνεντευξιζόμενων με την έννοια της ΕΚΜ, στην ερώτηση αν τα σχολεία πρέπει να μαθαίνουν όλοι/ες ανεξαιρέτως οι διευθυντές/διευθύντριες (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) εξέφρασαν με μεγάλη σιγουριά την άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να αποτελούν κοινότητες μάθησης. Χαρακτηριστικά, με αποφασιστικότητα και έμφαση στη φωνή της, η Δ3 απαντά:

*«Εννοείται. Εννοείται (να λειτουργούν ΕΚΜ)!!! Τι άλλο να πω; Δεν υπάρχει άλλη λέξη».*

##### Αποστολή του σχολείου

Ο διευθυντής Δ1 αναφέρει ότι για να επιτευχθεί η αποστολή ενός σύγχρονου σχολείου είναι αναγκαία η λειτουργία του ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης:

*«...πρώτα απ' όλα να ωφελούνται οι μαθητές και να μαθαίνουν...θα μαθαίνουν και οι καθηγητές και η κοινωνία ολόκληρη, ... αυξάνει την προστιθέμενη αξία των γνώσεων, της ηθικής, της διαπαιδαγώγησης και της αγωγής τους...πράγματα που πρέπει να παρέχει ένα σύγχρονο σχολείο».*

##### Προσαρμογή στις νέες ανάγκες

Ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Υ1, Δ2, Υ2) επισημαίνουν ότι σε μια κοινωνία που διαρκώς μεταβάλλεται, τα σχολεία δε μπορούν να παραμένουν τα ίδια,

αλλά είναι απαραίτητο να αλλάζουν και να εξελίσσονται. Ενδεικτικά, ο Δ2 με αποφασιστικότητα δηλώνει:

*«Σε μια κοινωνία που αλλάζει πάρα πολύ γρήγορα και τα πράγματα είναι ρευστά, το σχολείο πρέπει να μαθαίνει. Είναι στο πλαίσιο της αποστολής του».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της Y2 η οποία τονίζει:

*«Δεν μπορούμε να έχουμε το ίδιο σχολείο που είχαμε πριν τριάντα χρόνια. Είναι κατά τη γνώμη μου τραγικό λάθος σε παιδιά που σήμερα είναι τελείως διαφορετικά από αυτά που ήταν πριν τριάντα χρόνια....»*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Το σύνολο των εκπαιδευτικών (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) εκφράζει την άποψη ότι είναι αναγκαίο το σύγχρονο σχολείο να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης.

#### Αποστολή του σχολείου

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της E1 η οποία με σιγουριά διατυπώνει την άποψη ότι η σχολική μονάδα πρέπει να αποτελεί το εφαλτήριο για τη μάθηση:

*«...Μα είναι απαραίτητο. Αν δε μαθαίνουν τα σχολεία, αν δε λειτουργεί πρώτα το σχολείο ως κοινότητα μάθησης, ποιος θα λειτουργήσει;»*

Με την άποψη αυτή φαίνεται να συντάσσεται και ο E3 υπογραμμίζοντας ότι το σχολείο πρέπει να αποτελεί ένα χώρο μάθησης για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς:

*«Στο σχολείο πρέπει να μαθαίνουν όλοι. Και οι μαθητές και οι καθηγητές. Να μαθαίνουν όχι μόνο στο γνωστικό κομμάτι αλλά και σε άλλα κομμάτια όπως είναι λειτουργίας ομάδας, συμπεριφοράς, εφαρμογής κανόνων, νόμων».*

Ενδιαφέρουσα είναι και η απάντηση της E5:

*«Είναι πολύ βασικό να σκεφτόμαστε ότι (το σχολείο) είναι κοινότητα μάθησης και να είμαστε συγκεντρωμένοι προς αυτή την κατεύθυνση γιατί τα χίλια μύρια διάφορα αποσπών την προσοχή από αυτό...Εκεί είναι και η χαρά της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού έργου και του χώρου αυτού που λέγεται σχολείο».*

### **5.1.2. Χαρακτηριστικά ΕΚΜ**

Στο κεφάλαιο αυτό, τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών αναλύονται σε βάθος προκειμένου να εξαχθεί συμπέρασμα για το βαθμό στον οποίο τα σχολεία αποτελούν κοινότητες μάθησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά των οποίων διερευνήθηκε η ύπαρξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντάσσονται σε πέντε άξονες: την υποστηρικτική και κοινή ηγεσία, τις κοινές αξίες-οράματα, τη συλλογική

δημιουργικότητα, τις υποστηρικτικές συνθήκες και τέλος τις κοινές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

### ➤ Ηγεσία

Οι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολείων που λειτουργούν ως ΕΚΜ αποτελεί η υποστηρικτική και κοινή ηγεσία. Για το λόγο αυτό επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ποιο μοντέλο ηγεσίας αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, σε ποιο βαθμό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τι αποφάσεις μπορούν να λάβουν οι ίδιοι για θέματα που αφορούν την εργασία τους.

### **Μοντέλο ηγεσίας**

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

#### Δημοκρατικό- συμμετοχικό

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διαθέτουν θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Δ1, Υ1, Υ2, Υ3, Δ3) χαρακτήρισαν το μοντέλο ηγεσίας του σχολείου ως δημοκρατικό ή συμμετοχικό. Αναλυτικότερα, ο Δ1 υποστηρίζει ότι στα σχολεία εφαρμόζεται ένα δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας στο οποίο ο σύλλογος των εκπαιδευτικών αποφασίζει για όλα τα σημαντικά θέματα:

*«Η δομή του σχολείου στη μέση εκπαίδευση έχει αυτό το χαρακτήρα της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών και κυρίαρχο ρόλο παίζει ο σύλλογος εκπαιδευτικών, ο οποίος αποφασίζει για όλα τα σπουδαία θέματα.. τον έλεγχο της προόδου και της αξιολόγησης των μαθητών, την όσο το δυνατόν σύμφωνα με τους νόμους αγωγή των μαθητών και σε κάθε πρόβλημα που ανακύπτει στη σχολική κοινότητα».*

Η Δ3 επισημαίνει τις δυσκολίες για τη συλλογική λήψη αποφάσεων λόγω της έλλειψης επικοινωνίας και της πληθώρας υποχρεώσεων διεύθυνσης και εκπαιδευτικών και περιγράφει την προσπάθειά της για την οικοδόμηση ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού σχολείου::

*«...πρέπει να υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων η οποία δεν είναι εύκολο να υπάρχει γιατί τρέχουμε ο καθένας σύμφωνα με τις υποχρεώσεις του... Το πρωί κάνουμε μία μαζωξούλα, βάζουμε τα επείγοντα, προτεραιότητες κι αν χρειαστεί να πάρουμε κάποια απόφαση για το τι θα κάνουμε, το κάνουμε. Προσπαθούμε να παίρνουμε τις αποφάσεις μαζί».*

#### Μικτό μοντέλο

Ένα μικτό μοντέλο ηγεσίας περιγράφει ένας άλλος διευθυντής, ο Δ2, ο οποίος, αν και διατυπώνει την άποψη ότι η ηγεσία ασκείται δημοκρατικά, διαφαίνεται μια κάποια

αντίφαση στο λόγο του όταν περιγράφει ότι πολλές αποφάσεις λαμβάνονται μόνο από τη διοίκηση του σχολείου κι όχι το σύνολο των εκπαιδευτικών:

*«Για τις περισσότερες αποφάσεις αποφασίζει ο σύλλογος αλλά πολλές αποφάσεις τις παίρνω κι εγώ μετά από συζήτηση με τους υποδιευθυντές μου».*

#### Επιθυμία για διεύρυνση του βαθμού συμμετοχής

Παράλληλα, μια υποδιευθύντρια (Y1) εκφράζει την επιθυμία για μεγαλύτερη συμμετοχή αιτιολογώντας την με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο ειδικοί για να πάρουν τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του:

*«Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων γιατί γνωρίζουν από μέσα τα θέματα και είναι οι πιο αρμόδιοι να πάρουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν την τάξη, τους μαθητές/τριες και γενικότερα τη λειτουργία του σχολείου».*

Αντίθετη άποψη εμφανίζει ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Δ2, Y2, Y3, Δ3) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων είναι επαρκής και δε χρειάζεται διεύρυνσή της. Ενδεικτική είναι η απάντηση της Y2:

*«Ο σύλλογος των διδασκόντων έχει γνώμη στα πάντα. Δεν νομίζω ότι υφίσταται θέμα να αυξηθεί η δύναμη του συλλόγου διδασκόντων».*

#### Θέματα για τα οποία συναποφασίζουν διοίκηση και εκπαιδευτικοί

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν μαζί με τη διεύθυνση του σχολείου για θέματα παιδαγωγικής φύσης (Y1, Δ2, Y2), προγραμματισμό και υλοποίηση προαιρετικών δράσεων (Y1, Y2), ζητήματα διοικητικής φύσης (Y2), ενώ ένας σημαντικός αριθμός (Δ1, Y2, Y3, Δ3) αναφέρει σε όλα ή σχεδόν σε όλα τα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα.

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

##### Δημοκρατικό- συμμετοχικό

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (E4, E5, E6, E7) χαρακτήρισαν το μοντέλο ηγεσίας του σχολείου ως δημοκρατικό ή συμμετοχικό. Αντιπροσωπευτική είναι η απάντηση της E7:

*«Δημοκρατικό πολύ, σύλλογο για οποιοδήποτε θέμα, ακούγονται οι απόψεις των καθηγητών και μετά ψηφίζουμε».*

Ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση του E6 ο οποίος τονίζει το σημαντικό ρόλο των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη των αποφάσεων για παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα:

*«Στα παιδαγωγικής φύσης ζητήματα, στα θέματα τα διοικητικά προτείνουν, εντοπίζουν μειονεκτήματα, είναι πολύ σημαντικές οι συνεδριάσεις του συλλόγου μας. Δεν είναι διακοσμητικές, ...είναι επί της ουσίας, κυρίως στο παιδαγωγικό κομμάτι στο οποίο δίνουμε έμφαση αρκετά, δεν το διεκπεραιώνουμε».*

#### Μικτό μοντέλο

Αντίθετα, οι απαντήσεις ενός αριθμού εκπαιδευτικών (E1, E2, E3) φανερώνουν ότι στο Σ1 σχολείο ασκείται ένα μικτό μοντέλο ηγεσίας. Αναλυτικότερα, η E2 χαρακτηρίζει το μοντέλο ηγεσίας της σχολικής μονάδας που υπηρετεί ως επιφανειακά δημοκρατικό:

*«Νομίζω ότι δεν ανήκει ξεκάθαρα σε κάποια κατηγορία υπό την έννοια του ότι όταν ο σύλλογος ζητάει να συγκληθεί δεν υπάρχει καμιά αντίρρηση, αλλά πολύ συχνά οι αποφάσεις παίρνονται ερήμην του συλλόγου. Δεν είναι όμως σε καμιά περίπτωση αυταρχικό».*

Με την παραπάνω άποψη φαίνεται να συμφωνεί και ο E3, ο οποίος απαντά με πικρία ότι συχνά οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων:

*«Μάλλον είναι ένα προσωποπαγές σχήμα και οι αποφάσεις λαμβάνονται πολλές φορές ερήμην αλλά υπάρχει και ένας μηχανισμός ο οποίος τις περνάει σιωπηλά».*

#### Επιθυμία για διεύρυνση του βαθμού συμμετοχής

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E1, E2, E3, E6), εκφράζει την επιθυμία για διεύρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απάντηση του E6, ο οποίος επιθυμεί αυξημένη συμμετοχή όχι μόνο εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών σε όλες τις αποφάσεις του σχολείου:

*«...θα ήθελα... να υπάρξει συμμετοχή καθηγητών αλλά και μαθητών...Οι μαθητές δε συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Δεν έχουμε μια παράδοση τέτοια στα σχολεία μας...είναι μια πρόκληση που θα ήθελα να τη ζήσω ως εκπαιδευτικός».*

Αντίθετα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E4, E5, E7) δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένοι/ες από τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων.

#### Θέματα για τα οποία συναποφασίζουν διοίκηση και εκπαιδευτικοί

Ως θέματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν θέματα παιδαγωγικής φύσης (E2, E4, E6, E7), τις αποφάσεις για υλοποίηση προαιρετικών δράσεων (E2, E4, E7), τα ζητήματα διοικητικής φύσης (E4, E6), ενώ ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E4, E5, E7) υποστηρίζει ότι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για όλα τα θέματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα. Αντίθετη άποψη εκφράζει η E1 η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δε

συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τα σημαντικά ζητήματα που απασχολούν το σχολείο παρά μόνο για δευτερεύοντα θέματα:

*«Σε ζητήματα που αφορούν δευτερεύοντα νομίζω θέματα όπως είναι οι εκδρομές σε πολύ δευτερεύοντα θέματα. Δε θεωρώ σε θέματα που είναι κρίσιμα ότι συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί».*

Ακόμα πιο κριτική στάση στον τρόπο που ασκείται η διεύθυνση επιδεικνύει ο Ε3, υποστηρίζοντας ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι φαινομενική και επιδιώκεται μόνο σε θέματα στα οποία η διεύθυνση πιστεύει ότι ο σύλλογος θα συμφωνήσει με τις προτάσεις της.

#### ➤ Κοινές αξίες - όραμα

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης είναι η ύπαρξη ενός σαφώς καθορισμένου κοινού οράματος και κοινών αξιών στα πλαίσια της οργάνωσης, ενός οράματος που είναι γνωστό σε όλα τα μέλη της και με το οποίο ευθυγραμμίζονται και οι αποφάσεις που λαμβάνονται.

#### Υπαρξη κοινού οράματος

Πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Δ2, Υ2, Ε4, Υ3, Δ3, Ε7), οι περισσότεροι με (Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) αλλά και χωρίς θέση ευθύνης (Ε4, Ε7) υποστηρίζουν πως στο σχολείο τους παράλληλα με την ύπαρξη προσωπικών οραμάτων υπάρχει ένα κοινό όραμα στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ως κοινά οράματα των σχολικών μονάδων που προΐστανται οι διευθυντές/υποδιευθυντές προβάλλουν τον εκδημοκρατισμό του σχολείου (Υ2), ποιοτική δουλειά, καλό κλίμα και εξωστρέφεια (Υ3) καθώς και το τρίπτυχο σεβασμός, συνεργασία, δημιουργικότητα (Δ3).

Συγκεκριμένα, η Υ2 πιστεύει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου μοιράζεται ένα κοινό όραμα που συνίσταται σε ένα **δημοκρατικό σχολείο** που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές:

*«Ο καθένας έχει το προσωπικό του όραμα για να βελτιώσει τον ίδιο του τον εαυτό και τον τρόπο που κάνει μάθηση...το 90% των καθηγητών του σχολείου έχουμε κοινό όραμα ένα σχολείο δημοκρατικό που να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές σε όλα τα επίπεδα».*

Η Δ3 παρουσιάζει ως κοινό όραμα στο σχολείο στο οποίο ασκεί τη διεύθυνση το σεβασμό, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα:

*«Εμένα το βασικό τρίπτυχο που με ενδιαφέρει ...είναι το εξής: σεβασμός, συνεργασία, δημιουργικότητα. Δηλαδή, σεβασμός όλων προς όλους, δηλαδή μικροί μεγάλοι δεν έχει*

σημασία η ιδιότητα δηλαδή, συνεργασία σε όλα τα επίπεδα με όλους... το σχολείο έχει αγκαλιάσει αυτό το όραμα».

Και ο Υ3 παρουσιάζει ένα τρίπτυχο ως όραμα του σχολείου: ποιοτική εργασία, καλές σχέσεις και εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

*«Αυτό που προσπαθούμε εδώ στο σχολείο είναι... να κάνουμε πιο καλά τη δουλειά μας, να υπάρχει μια άριστη σχέση μεταξύ των συναδέλφων και να γίνονται ενέργειες ώστε να προάγουν το σχολείο και την εικόνα του σχολείου προς τα έξω».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ως κοινά οράματα στα σχολεία τους οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τον εκδημοκρατισμό (E7) και την εξωστρέφεια (E4) του σχολείου. Συγκεκριμένα, η E4 παρουσιάζει ως κοινό όραμα μιας ομάδας και όχι του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο διδάσκει την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας:

*«Θεωρώ ότι το σχολείο έχει κάποιο όραμα που αφορά... να δείχνει όλα αυτά που κάνει, τις δραστηριότητες προς τα έξω».*

Και η E7 παρουσιάζει ως κοινό όραμα ένα δημοκρατικό σχολείο:

*«Υπάρχει ένα όραμα να έχουμε ένα δημοκρατικό σχολείο, ένα συμμετοχικό σχολείο».*

Μη υιοθέτηση του κοινού οράματος από όλους τους εκπαιδευτικούς

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η υποδιευθύντρια Υ2 παρότι αναγνωρίζει την ύπαρξη ενός κοινού οράματος στο σχολείο, υποστηρίζει ότι το όραμα αυτό δεν το ενστερνίζεται το σύνολο, αφού υπάρχει μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών που δε μετέχει σε αυτό:

*«Έχουμε... το 90% των καθηγητών ένα όραμα: ένα σχολείο ανοικτό στις προκλήσεις της καθημερινότητας που αλλάζουν κάθε στιγμή, έτσι ώστε τα παιδιά μας να αφογκράζονται και τα ερεθίσματα της σημερινής κοινωνίας».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E2, E4) διατυπώνει την άποψη ότι εκτός από μια μερίδα εκπαιδευτικών του σχολείου που μοιράζονται κοινό όραμα, υπάρχει κάποιος που δεν το ενστερνίζονται. Αναλυτικότερα, η E2 αναφέρει:

*«Μια μικρή μερίδα καθηγητών δεν το βλέπουν τόσο δημοσιοϋπαλληλίστικα, είναι διατεθειμένοι να κάνουν μια συνεδρίαση εκτός ωρών διδασκαλίας. Το όραμα ...συνίσταται στο να διαμορφώσει .... συνειδητούς και υπεύθυνους πολίτες».*

Και η E4, κινούμενη προς την ίδια κατεύθυνση, υποστηρίζει ότι δεν έχουν δεσμευτεί όλοι οι εκπαιδευτικοί σε ένα κοινό όραμα εξαιτίας του ανελαστικού



προγράμματος σπουδών το οποίο δρα περιοριστικά στην ελευθερία τους που αφορά τη διαμόρφωση και επίτευξη στόχων:

*«Θεωρώ ότι δεν το έχουν όλοι αυτό το όραμα. Ίσως είναι δεσμευμένοι στο πολύ αυστηρό πρόγραμμα σπουδών που έχουνε και είμαστε και λύκειο και ίσως να τους περιορίζει».*

#### Υπαρξη μόνο προσωπικού οράματος

Μια μερίδα διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ1) και εκπαιδευτικών (Ε1, Ε2, Ε3, Ε5, Ε6) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα κοινό, σαφώς προσδιορισμένο, όραμα στα σχολεία τους παρά μόνο προσωπικά οράματα τα οποία όμως συχνά κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση (Δ1, Ε5).

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ενδεικτικά, η Υ1 υποστηρίζει ότι παρά τις συζητήσεις που διεξάγονται δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό όραμα:

*«Νομίζω ότι δεν υπάρχει κοινό όραμα που να είναι σαφώς προσδιορισμένο και όλοι να το ακολουθούν. Μπορεί κάποιες φορές να συζητάμε κάποια πράγματα, αλλά από εκεί και πέρα μάλλον ο καθένας εφαρμόζει εκείνο που πιστεύει».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η Ε5 διατυπώνει την άποψη ότι παρά τη μη διαμόρφωση ενός σαφώς καθορισμένου κοινού οράματος, τα προσωπικά οράματα των εκπαιδευτικών κινούνται προς μια κοινή κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

*«Ο καθένας μας έχει το δικό του όραμα. Θεωρώ ότι είναι προς την ίδια κατεύθυνση, ας πούμε, της δημιουργικότητας στο σχολείο».*

Ο Ε3 με ένα τόνο παραίτησης υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συζητούν ποτέ συλλογικά και ουσιαστικά για το όραμα που έχουν διαμορφώσει για το σχολείο ή για σημεία σύγκλισης των οραμάτων τους.

Κινούμενη προς την ίδια κατεύθυνση η Ε1 με φανερό προβληματισμό διατυπώνει τις αμφιβολίες της για την ύπαρξη ακόμα και προσωπικού οράματος από μερίδα των εκπαιδευτικών: *«Έχουμε μια έλλειψη σε οράματα, νομίζω, ως σχολική κοινότητα. Έχουμε περιοριστεί στο να ασκούμε απλά τα διδακτικά μας καθήκοντα».* Στη συνέχεια όμως αναγνωρίζει την ύπαρξη κάποιων κοινών αξιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας:

*«Θεωρώ ότι κάποιες αξίες υπάρχουνε... Σχετικά με το ενδιαφέρον για τα παιδιά, με το να υπάρχει ένα καλό κλίμα, να μην υπάρχουν ας πούμε εστίες έντασης και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει...».*

Ο Ε6 διατυπώνει μια εντελώς διαφορετική άποψη από τους υπόλοιπους ερωτηθέντες λέγοντας ότι όχι μόνο δεν υπάρχει κοινό όραμα στο σχολείο αλλά αρνούμενος ακόμα και τη δυνατότητα ύπαρξής του: «...πέρα από τη μεταφορά γνώσεων προς τους νέους ανθρώπους, δε μπορεί να υπάρξει ένα κοινό όραμα. Υπάρχει διαφορετική οπτική των ανθρώπων στα παιδαγωγικά θέματα». Ολοκληρώνοντας όμως την απάντησή του, το όραμα που περιγράφει ως προσωπικό του όραμα φαίνεται να προσεγγίζει το όραμα του δημοκρατικού σχολείου το οποίο η Ε7 (εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο) περιγράφει ως κοινό όραμα του σχολείου:

*«Το προσωπικό μου όραμα είναι ένα σχολείο απόλυτα συμμετοχικό, απόλυτα δημοκρατικό... να είμαι μαζί με τους μαθητές και τους συναδέλφους μου και να αποφασίζουμε σχεδόν για όλα τα ζητήματα».*

#### Αναγκαιότητα ύπαρξης κοινού οράματος

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο Υ3, υποδιευθυντής στο Σ2 επισημαίνει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κοινού οράματος προκειμένου μια σχολική μονάδα να μπορέσει να επιβιώσει και να αναπτυχθεί:

*«Όραμα τα σχολεία πρέπει να έχουν οπωσδήποτε. Γιατί ένα σχολείο που δεν έχει όραμα, δεν έχει και μέλλον».*

#### Ο ρόλος της διεύθυνσης στην οικοδόμηση κοινού οράματος

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η Δ3 περιγράφει τον τρόπο που οικοδομείται ένα όραμα σε ένα σχολείο, το χρόνο που χρειάζεται για την οικοδόμησή του καθώς και τη συμβολή της διεύθυνσης στην διάδοσή του σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην απάντησή της χρησιμοποιεί πολλές φορές πρώτο ενικό πρόσωπο δίνοντας βαρύτητα στο προσωπικό της όραμα και τη διάδοσή του στους εκπαιδευτικούς του σχολείου προκειμένου να το ενστερνιστούν:

*«... υπήρχε και πριν...εμπνεόμουνα από αυτό....Απλώς εγώ το πήρα και το έκανα: Κοιτάζτε αυτή είναι η σημαία μας».*

Και συνεχίζει προσθέτοντας ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί τη δική του στρατηγική για την υλοποίηση του κοινού οράματος:

*«Το γεγονός ότι έχουμε αγκαλιάσει αυτό δε σημαίνει ότι ο καθένας δεν έχει τη δική του στρατηγική, τις δικές του πρακτικές. Δε θεωρώ ότι υπονομεύει το κεντρικό διακύβευμα».*

#### Υπονομευτικός ρόλος μερίδας εκπαιδευτικών

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Υποδιευθυντής (Υ3) περιγράφει με μια υπόνοια πικρίας τον υπονομευτικό ρόλο που μπορούν να ασκήσει κάποιος/α εκπαιδευτικός όταν το προσωπικό του όραμα συγκρούεται με το όραμα του σχολείου:

*«Όραμα ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να έχει...αν το όραμα είναι μέσα στο κοινό όραμα για ανάπτυξη του σχολείου, τότε είναι μια χαρά. Αν...είναι ενάντια στην ανάπτυξη του σχολείου και μόνο για τη προσωπική του προβολή, τότε υπάρχει πρόβλημα»<sup>1</sup>.*

### **Ευθυγράμμιση αποφάσεων με όραμα και αξίες του σχολείου** Αναγκαιότητα ευθυγράμμισης

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) εκφράζει την άποψη ότι στο σχολείο λαμβάνονται αποφάσεις που στοχεύουν στην υλοποίηση του οράματος. Αναλυτικά οι (Δ2, Υ3) υποστηρίζουν ότι ευθυγραμμίζονται σε μεγάλο βαθμό με το όραμα του σχολείου, η Υ2 σε ικανοποιητικό βαθμό ενώ η Δ3 δηλώνει ότι ευθυγραμμίζονται σε γενικές γραμμές. Παράλληλα, ο Υ3 τόνισε την αναγκαιότητα της ευθυγράμμισης αυτής:

*«Αυτό είναι αναγκαστικό. Αν δεν ευθυγραμμίζονται με το όραμα και τις αξίες του σχολείου, τότε οι αποφάσεις αυτές θα είναι ενάντια στο σχολείο».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών (Ε4, Ε5, Ε7) υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο ευθυγραμμίζονται με το όραμα και τις αξίες του, με τις απαντήσεις να ποικίλλουν στο βαθμό συμφωνίας. Έτσι, η Ε5 υποστηρίζει ότι ευθυγραμμίζονται σε μεγάλο βαθμό, η Ε7 σε ικανοποιητικό βαθμό και οι (Ε1, Ε4) σε γενικές γραμμές.

### Παρεμπόδιση του οράματος

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Δύο εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης στην ίδια σχολική μονάδα οι Δ1 και Υ1 υποστηρίζουν ότι όχι μόνο δεν ευθυγραμμίζονται, αλλά μερικές φορές ακόμα και εμποδίζουν την υλοποίηση του οράματος. Συγκεκριμένα, ο Δ1 τονίζει ότι οι αποφάσεις του σχολείου ενδέχεται να παρεμποδίζουν το όραμα του σχολείου γιατί πρέπει να εναρμονίζονται με τις οδηγίες του υπουργείου:

*«Όπως είναι το σύστημα σήμερα, ως δημόσιοι υπάλληλοι, δεν ικανοποιούμε τα προσωπικά μας οράματα, αλλά κάνουμε αυτό που μας λέει το υπουργείο».*

➤ **Συλλογική δημιουργικότητα**

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης έχει αναδειχτεί η συλλογική δημιουργικότητα των μελών τους. Η δημιουργία μιας κοινότητας στα πλαίσια της οποίας τα μέλη της μέσα από ομαδικές συζητήσεις μοιράζονται τις ιδέες τους, τις απόψεις τους και τα νοητικά τους μοντέλα. Ως εκ τούτου, επιδιώχτηκε να διερευνηθεί αν διεξάγονται ομαδικές συζητήσεις και διάχυση των γνώσεων στα σχολεία του δείγματος, αν οι συζητήσεις αυτές στηρίζονται σε δεδομένα της προόδου των μαθητών/τριών και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αλληλοβοηθούνται στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης.

**Ομαδικές συζητήσεις**

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης (Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) και δύο εκπαιδευτικοί (Ε4, Ε5) διαπιστώνουν ένα ικανοποιητικό βαθμό διεξαγωγής ομαδικών συζητήσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους.

Σε τυπικό πλαίσιο – Συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων

Τη διεξαγωγή συλλογικών συζητήσεων στο τυπικό πλαίσιο των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων διαπιστώνουν μια διευθύντρια (Δ3) και ένας αριθμός εκπαιδευτικών (Ε4, Ε5, Ε7).

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η Δ3 περιγράφει ότι κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων συλλογικά συζητούν για τις κατευθύνσεις και τις δράσεις του σχολείου:

*«(στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων) συζητάμε συνεχώς τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε κτλ. στην πραγματικότητα φέρουμε και τις δικές μας γνώσεις και τις δικές μας οπτικές και τις δικές μας μεθόδους».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η Ε5 υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων διεξάγονται ομαδικές συζητήσεις για παιδαγωγικά θέματα:

*«Σε γενικές γραμμές θέματα διαχείρισης της τάξης και θέματα συμπεριφοράς μαθητών έρχονται σε συζήτηση στο σύλλογό μας... οπότε έχουμε την ευκαιρία να τα μοιραστούμε».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της Ε7:

*«Οι συζητήσεις που γίνονται είναι κυρίως παιδαγωγικές... Συζητάμε κυρίως την επίδοση των μαθητών».*

Η Ε4 υποστηρίζει ότι συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τυπικό και σε άτυπο επίπεδο επισημαίνοντας όμως ότι πολλές φορές δεν αποτελούν ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων αλλά έχουν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

### Άτυπες ομαδικές συζητήσεις

Οι διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3) καθώς και ένας αριθμός εκπαιδευτικών (Ε1, Ε4) υποστηρίζουν ότι οι ομαδικές συζητήσεις περισσότερο λαμβάνουν χώρα σε ένα άτυπο πλαίσιο.

### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο Δ2 υποστηρίζει ότι οι ομαδικές συζητήσεις διεξάγονται μόνο σε ένα άτυπο κι όχι σε ένα θεσμικό πλαίσιο, κατά τον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών στο σχολείο στα διαλείμματα, ή σε ώρες που δεν ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Η Δ3 προσθέτει ότι επειδή οι συλλογικές συζητήσεις δεν είναι εύκολο να διεξάγονται πάντα σε τυπικό επίπεδο λόγω των αυξημένων καθηκόντων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης γι' αυτό και συχνά γίνονται σε μικρότερες ομάδες σε ένα άτυπο πλαίσιο.

*«Τις περισσότερες φορές επειδή είναι πάρα πολλά τα πράγματα που τρέχουν σε ένα λύκειο και πολύ περισσότερα αυτά που βάζουμε το λύκειό μας να τρέξει, δεν είναι εύκολο να καθόμαστε όλοι μαζί κάτω ή έστω και οι πέντε, έξι, επτά. Αλλά βρίσκουμε τρόπο. Είτε σε διαλείμματα, είτε ανά δύο, ανά τρεις».*

### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η Ε1 διατυπώνει την άποψη ότι συζητήσεις γίνονται μόνο άτυπα μεταξύ συναδέλφων που έχουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους:

*«Σε άτυπο πλαίσιο μεταξύ των συναδέλφων οι οποίοι μπορεί να έχουν και μια πιο προσωπική σχέση. Σε τυπικό, δεν το έχω δει να γίνεται».*

Διαφορετική άποψη διατυπώνει η Ε4, υποστηρίζοντας ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τυπικό επίπεδο:

*«Θεωρώ ότι συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Και σε τυπικό και σε άτυπο πλαίσιο».*

### Βασισμένες στις διαπροσωπικές σχέσεις και το κοινό αντικείμενο διδασκαλίας

Ένας αριθμός συμμετεχόντων/ουσών διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ3) και εκπαιδευτικών (Ε1, Ε2, Ε3, Ε5) εστιάζουν τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συναδέλφων οι οποίοι έχουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους.

### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ενδεικτική είναι η απάντηση του Υ3 που επισημαίνει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών του ίδιου κλάδου όχι μόνο από την ίδια αλλά και από άλλες σχολικές μονάδες:

*«Συμμετέχουνε... άτομα του ίδιου κλάδου μέσα στο σχολείο, αλλά και από άλλα σχολεία».*

### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η Ε1 αναφέρει ότι συλλογικές συζητήσεις διεξάγονται κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικών που διατηρούν μια πιο στενή διαπροσωπική σχέση και αισθάνονται ασφάλεια στην έκφραση των ανησυχιών και των απόψεων τους ή ανήκουν στον ίδιο επιστημονικό κλάδο:

*«...μεταξύ των συναδέλφων οι οποίοι μπορεί να έχουν και μια πιο προσωπική σχέση. Υπάρχουν ανησυχίες για την καλλιέργεια των γνώσεων, δεξιοτήτων, για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τους μαθητές... Και έχει να κάνει και με την ειδικότητα».*

Η Ε5, αφού επισημαίνει ότι στο σχολείο που διδάσκει δεν υπάρχει άλλος/η εκπαιδευτικός της ίδιας ειδικότητας, περιγράφει ομαδικές συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων της ίδιας ειδικότητας:

*«Εμείς, οι πληροφορικοί, έχουμε σε τακτά χρονικά διαστήματα κάποιες συναντήσεις που κουβεντιάζουμε πράγματα που αφορούν κυρίως το μάθημά μας... Με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων για το συγκεκριμένο αντικείμενο».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Ε4 και Ε7 οι οποίοι εκφράζουν παράπονο για τη μη συνυπηρέτησή τους στη σχολική μονάδα με συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας ώστε να μοιραστούν γνώσεις και εμπειρίες σε επίπεδο ειδικότητας:

*«Κατά ειδικότητες. Δυστυχώς, εγώ είμαι μόνη μου εδώ και δεν έχω άλλον στην ίδια ειδικότητα. Δεν ξέρω τι θα γινόταν αν είχα».*

#### Απροθυμία συμμετοχής

Ένας αριθμός συμμετεχόντων/ουσών, τόσο με (Δ1, Υ1) όσο και χωρίς (Ε6, Ε7) θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι ομαδικές συζητήσεις διεξάγονται σε πολύ μικρό βαθμό, ενώ ο Ε3 δηλώνει την παντελή έλλειψη συλλογικών συζητήσεων στο σχολείο.

Παράλληλα, η διευθύντρια Δ3 και η εκπαιδευτικός Ε2 παρά την αναγνώριση ομαδικών συζητήσεων, τονίζουν ότι δε συμμετέχουν σε αυτές όλοι οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, η Δ3 αναφέρει ότι δε συμμετέχουν στην αναζήτηση νέας γνώσης εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία:

*«Έχουμε και ανθρώπους που βρίσκονται πάρα πολύ κοντά στη σύνταξη... κάνουν πολύ καλά, εξαιρετικά τη δουλειά τους. Δεν είναι εύκολο να τους βάλεις στη διαδικασία να μάθουν καινούργια πράγματα».*

#### Επιθυμία δημιουργίας τυπικού πλαισίου συλλογικών συζητήσεων

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η Υ2, υποδιευθύντρια στο Σ2 δηλώνει ότι επιθυμεί τη δημιουργία ενός πλαισίου συνάντησης εκπαιδευτικών ίδιου επιστημονικού κλάδου από διαφορετικές σχολικές

μονάδες προκειμένου να προτείνουν ιδέες, να ανταλλάσσουν απόψεις και να προωθούν τη μάθηση και την επαγγελματική τους εξέλιξη:

*«Να υπήρχε ένα πλαίσιο που να μπορούν να συναντιούνται περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί κοινών κλάδων, κι όχι μόνο, για να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με το μάθημα για να μπορέσουν να πάνε και το μάθημα και ένα βήμα παραπάνω».*

### **Εξέταση δεδομένων μαθητών**

Στο ερώτημα αν στις συλλογικές συζητήσεις και την ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται δεδομένα που αφορούν την πρόοδο των μαθητών/τριών, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών τόσο με (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3) όσο και χωρίς (Ε1, Ε2, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7) θέση ευθύνης απαντούν καταφατικά.

### **Σε τυπικό πλαίσιο**

Ένας αριθμός από αυτούς οι διευθυντές/υποδιευθυντές (Δ2, Υ2, Υ3) και η εκπαιδευτικός Ε5 υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριάσεων.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ενδεικτικά, ο Δ2 με αποφασιστικότητα δηλώνει ότι κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γίνεται χρήση των δεδομένων που αφορούν την πρόοδο των μαθητών/τριών:

*«Ναι, συζητάμε. Δηλαδή, όταν κάνουμε τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του τετραμήνου, έχουμε τα δεδομένα τι γίνεται σε κάθε τμήμα κι έτσι μπορούμε και επισημαίνουμε τα δεδομένα που υπάρχουν και συζητάμε τι μπορούμε να κάνουμε».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της Ε5 η οποία δηλώνει ότι η πρόοδος των μαθητών/τριών αποτελεί το σημείο αφετηρίας για συζητήσεις σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών:

*«...με αφορμή την πρόοδό τους γίνονται κουβέντες σχετικά με το πώς μπορεί να κινηθεί ο καθένας για να κάνει κάτι στο μάθημά του, στην πρακτική του, να το διορθώσει, να το βελτιώσει Δηλαδή, ξεκινάμε συνήθως από εκεί».*

### **Σε άτυπο πλαίσιο**

Αντίθετα άλλοι συνεντευξιαζόμενοι/ες με (Δ1, Υ3) και χωρίς (Ε1, Ε6, Ε7) θέση ευθύνης τονίζουν ότι τα δεδομένα προόδου των μαθητών χρησιμοποιούνται μόνο άτυπα από μικρές ομάδες εκπαιδευτικών.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Υ3 ο οποίος αναφέρει την ύπαρξη ενός αρχείου με στοιχεία προόδου των μαθητών/τριών και τη χρήση του από τους εκπαιδευτικούς σε άτυπο πλαίσιο:

*«Έχουμε τέτοιο αρχείο όπου βλέπουμε την πρόοδο των μαθητών ανά πάσα στιγμή όποιος θέλει και μπορεί να συζητήσουμε αρκετές φορές για ένα παιδί σε ένα τμήμα να συζητήσω εγώ με ένα φιλόλογο ή αυτός να έρθει σε μένα να μου πει πώς το βλέπεις εσύ, αν έχει κλίση κάπου το παιδί κτλ.»*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Παράλληλα, η Ε1 επισημαίνει ότι ενώ οι συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων διεξάγονται με διεκπεραιωτικό τρόπο, σε άτυπο επίπεδο γίνονται ουσιαστικές συζητήσεις κατά τις οποίες μελετώνται ενδελεχώς τα δεδομένα για κάθε μαθητή:

*«...σε άτυπο επίπεδο. Πιο ουσιαστικό. Γιατί στις τυπικές μας συζητήσεις όταν γίνεται σύλλογος για να αποφανθούμε για την πρόοδο των τμημάτων, μάλλον είμαστε διεκπεραιωτικοί».*

### **Μη τήρηση οργανωμένου αρχείου μαθητών**

Αντίθετα, δύο συμμετέχοντες στην έρευνα μία διευθύντρια (Δ3) και οι εκπαιδευτικοί (Ε3, Ε6) διατυπώνουν την άποψη ότι δε χρησιμοποιούνται ουσιαστικά τα δεδομένα προόδου των μαθητών/τριών στις ομαδικές συζητήσεις.

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Συγκεκριμένα, η Δ3 δηλώνει ότι δε χρησιμοποιούνται τέτοια δεδομένα στο σχολείο μέχρι τώρα και εκφράζει τη λύπη της καθώς χρεώνει την έλλειψη αυτή στην απειρία της και στην μη επαρκή επιμόρφωση από το κράτος των ατόμων που ασκούν τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων:

*«Ακόμα όχι...τα βλέπω τα πράγματα σιγά σιγά και στην πράξη. Με δεδομένο ότι δεν έχουμε περάσει ως διευθυντές/τριες από κανένα σεμινάριο ούτε καμιά σχολή διοίκησης».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ο εκπαιδευτικός Ε3, με εμφανή δυσαρέσκεια, σχολιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ανατρέχουν σε ένα οργανωμένο αρχείο για κάθε μαθητή, αλλά ο καθένας καταθέτει τις προσωπικές του απόψεις χωρίς τη χρήση των καταγεγραμμένων δεδομένων:

*«Δεν υπάρχει ένα οργανωμένο αρχείο στο σχολείο για κάθε μαθητή στο οποίο να μπορείς να ανατρέξεις και να δεις, να καταγράψεις κάποια πράγματα... να είναι στη διάθεση όλων όσων κάνουν μάθημα στο τμήμα που γίνεται η συζήτηση. Ο καθένας καταθέτει την*



*προσωπική του άποψη η οποία μπορεί να είναι φορτισμένη ανάλογα με τη διάθεση του καθηγητή».*

Όμως παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο ερώτημα αυτό, οι απαντήσεις τους δείχνουν να μην χρησιμοποιούν ένα αρχείο δεδομένων αλλά μάλλον μια αίσθηση σχετικά με την πρόοδο των μαθητών/τριών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Ε6 που αφού αυθόρμητα και με ενθουσιασμό απαντά ότι χρησιμοποιούνται δεδομένα της προόδου των μαθητών στη συνέχεια λέει ότι δεν χρησιμοποιείται ένα οργανωμένο αρχείο επιδόσεων των μαθητών αλλά μια γενική αίσθηση των εκπαιδευτικών για κάθε μαθητή/τρια:

*«Ναι, ... για τις επιδόσεις τους ως προς τα μαθήματα...και προσωπικά ζητήματα που συνδέονται με την επίδοση στο σχολείο. Με άτυπο τρόπο όμως. Όχι με τους βαθμούς στα χέρια μας για έναν έναν. Με μια αίσθηση που εισπράττει ο κάθε συνάδελφος από κάθε μαθητή».*

#### **Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου**

Οι ερωτηθέντες/θείσες τόσο με(Δ1, Δ2, Δ3, Υ1, Υ2, Υ3) όσο και χωρίς (Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7) θέση ευθύνης, στο σύνολό τους πιστεύουν ότι υπάρχει συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ενδεικτικά η εκπαιδευτικός Ε5 περιγράφει:

*«Όταν χρειάζομαι βοήθεια σε μια δραστηριότητα που θέλω να κάνω...είναι πάντοτε πρόθυμοι να με βοηθήσουν...Θα έλεγα, από τη δική μου την εμπειρία, ότι υπάρχει πολύ μεγάλη αλληλοβοήθεια».*

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται στους τομείς στους οποίους πραγματοποιείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης διακρίνουν συνεργασία σε **πρακτικά θέματα** (Υ1, Υ2, Υ3, Δ3), στην **αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών** των μαθητών/τριών και **θεμάτων συμπεριφοράς** (Δ2, Δ3), στην **ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών** (Δ1, Υ1, Δ3), **εκπαιδευτικού υλικού** (Υ1) **και γνώσεων** (Δ1, Υ2) και στην **αντιμετώπιση των επιβαλλόμενων από την πολιτεία αλλαγών** (Δ1).

Ενδεικτική είναι η απάντηση της Υ1 η οποία αρχικά διακρίνει συνεργασία των εκπαιδευτικών μόνο σε πρακτικά θέματα:

*«Υπάρχει, ναι. Τώρα σε ποιο επίπεδο υπάρχει αλληλοβοήθεια; Αν ζητήσω κάποιες διευκολύνσεις για το μάθημα, ίσως να πάρω κάποιες ώρες από κάποιον άλλον».*

Κατόπιν όμως, αφού σκέφτεται περισσότερο, προσθέτει την ανταλλαγή υλικού και την ανταλλαγή πρακτικών για να βελτιωθεί η απόδοση και να επιλυθούν προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών:

*«Σε επίπεδο ανταλλαγής υλικού, αν ζητήσω υλικό από κάποιους και εφόσον έχουν υλικό, ναι υπάρχει. Αλλά και στο τι μπορεί να κάνουμε για να βελτιώσουμε τα πράγματα μέσα σε ένα τμήμα, κι εκεί υπάρχει αλληλοβοήθεια με κάποιους συναδέλφους».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε **πρακτικά θέματα** (E1, E5, E6, E7), στην **αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών** των μαθητών/τριών και **θεμάτων συμπεριφοράς** (E1, E2, E4), στην **ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού** (E1, E2, E7) και **γνώσεων** (E2, E3).

Επιθυμία ουσιαστικής συνεργασίας – Έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας

Παρά τη δήλωση του συνόλου των ερωτηθέντων/θεισών ότι υπάρχει συνεργασία, οι διευθυντές/υποδιευθυντές (Δ1, Υ1, Υ2) καθώς και αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί (E1, E3, E4, E6, E7) δε φαίνονται επαρκώς ικανοποιημένοι/ες από το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διευθυντές/υποδιευθυντές (Υ1, Υ2, Υ3) και εκπαιδευτικοί (E4, E6) επισημαίνουν ότι η συνεργασία περιορίζεται μόνο σε μια μερίδα εκπαιδευτικών και εκφράζουν την επιθυμία να αναπτυχθεί μεταξύ του συνόλου των συναδέλφων.

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Δυσανεστημένος από την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας δηλώνει ο Δ1:

*«Η ελληνική κοινωνία δεν ευνοεί τις συνεργασίες. Είναι τέτοια η κουλτούρα μας».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ο E6 πιστεύει παρόλο που υπάρχει προθυμία και αλληλεγγύη μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο του, δεν έχει αναπτυχθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο ουσιαστικής συνεργασίας, αλλά περιορίζεται:

*«...στο πολύ στοιχειώδες. Όλοι είμαστε πολύ θετικοί να βοηθήσουμε τον άλλο. Αλλά δεν υπάρχει το στοιχείο της αυτενέργειας, να κάνουμε συνεργασίες, να φύγουμε δηλαδή από το κομμάτι που μας αφορά».*

Αντίθετα, ένας πολύ μικρός αριθμός συμμετεχόντων ένας διευθυντής (Δ2) και μία εκπαιδευτικός (E5) δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες έως απόλυτα ικανοποιημένοι/ες από το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

### ➤ Υποστηρικτικές συνθήκες

Οι συνθήκες οι οποίες υποστηρίζουν τη λειτουργία των ΕΚΜ και διερευνάται αν υφίστανται στο ελληνικό σχολείο διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Τις φυσικές-δομικές συνθήκες δηλαδή το χρόνο και το χώρο-μέσα για συναντήσεις και συζητήσεις, , και τις ικανότητες των εμπλεκόμενων ατόμων όπως ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη για τους συναδέλφους, η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, η προθυμία τους να δέχονται ανατροφοδότηση και να δουλεύουν για τη βελτίωση.

### **Διαθέσιμα μέσα και διαθέσιμος χρόνος**

#### Διαθέσιμα μέσα

Το σύνολο των διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) και των εκπαιδευτικών (Ε1, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7) πλην της Ε2 υποστηρίζουν ότι στο σχολείο τους επαρκούν τα **διαθέσιμα μέσα** (υλικοτεχνική υποδομή, χώρος) ώστε να διευκολύνονται οι ομαδικές συζητήσεις και η συλλογική μάθηση των εκπαιδευτικών<sup>ii</sup>.

#### Διαθέσιμος χρόνος

Ως προς την **ύπαρξη χρόνου** για τη διεξαγωγή των ομαδικών συζητήσεων και της συλλογικής μάθησης, το σύνολο των εκπαιδευτικών με (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) και χωρίς (Ε1, Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7) θέση ευθύνης φαίνεται να συγκλίνει στην άποψη ότι δεν υπάρχει επάρκεια διαθέσιμου χρόνου και η έλλειψη αυτή αποτελεί ένα πρόβλημα στη διεξαγωγή των ομαδικών συναντήσεων.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Όλοι οι διευθυντές/υποδιευθυντές του δείγματος υποστηρίζουν ότι και οι ίδιοι/ες και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαραίτητο διαθέσιμο χρόνο προκειμένου να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις. Ως εκ τούτου, όπως επισημαίνουν οι Δ2, Δ3 οι ομαδικές συζητήσεις μπορούν να διεξαχθούν μόνο στα διαλείμματα και τα κενά των εκπαιδευτικών.

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Και από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως το σημαντικότερο εμπόδιο για τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων προβάλλεται η έλλειψη χρόνου. Λόγω της έλλειψης αυτής, οι ομαδικές συζητήσεις διεξάγονται μόνο στα διαλείμματα (Ε2) και στα κενά των εκπαιδευτικών (Ε1) ή μετά το πέρας των μαθημάτων (Ε4).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί (Ε5, Ε6, Ε7) επισημαίνουν την ανάγκη εύρεσης ποιοτικού χρόνου προκειμένου να διεξαχθεί μια ήρεμη συλλογική συζήτηση. Συγκεκριμένα η Ε7 αναφέρει:

*«...χρόνος δεν υπάρχει. Κοινός χρόνος που όλοι οι καθηγητές να είναι ήρεμοι ... και το μυαλό ξεκάθαρο. Γιατί μετά από πέντε ώρες μάθημα...εγώ δεν θα καταλάβω τίποτα».*

Την ίδια άποψη για την ανάγκη εύρεσης ποιοτικού χρόνου εκφράζει και η Ε5:  
*«Δηλαδή να βρεθούμε όλοι μαζί χωρίς να μας κυνηγάει ένα κουδούνι, μια τάξη που περιμένει ή όλα τα παιδιά κρεμασμένα στα κάγκελα».*

Λόγοι έλλειψης διαθέσιμου χρόνου για ομαδικές συζητήσεις

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ως λόγους έλλειψης διαθέσιμου χρόνου για διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις ευθύνης προβάλλουν τα διοικητικά (Δ3) και διδακτικά καθήκοντα (Δ1, Δ3) των εκπαιδευτικών και την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης (Υ3) με την πίεση που δημιουργεί ο μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο Υ3 αναφέρει:

*«Ο χρόνος είναι περιορισμένος λόγω των μαθημάτων που γίνονται και λόγω ότι υπάρχει ένα άγχος γιατί πρέπει να βγάλουμε την ύλη για τις πανελλήνιες κλπ.».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την έλλειψη χρόνου στην πίεση των εκπαιδευτικών λόγω διοικητικών (Ε6, Ε7) και διδακτικών καθηκόντων (Ε6), εξαιτίας του μεγάλου όγκου διδακτέας ύλης (Ε6), της προετοιμασίας της διδασκαλίας και των δράσεων (Ε2, Ε7) η οποία όπως επισημαίνουν δε μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολείο λόγω έλλειψης κατάλληλων συνθηκών κι εξοπλισμού. Αναλυτικά, η Ε7 υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πέραν της διδασκαλίας ασχολούνται με μια ευρεία γκάμα εργασιών:

*«Όχι, διαθέσιμος χρόνος δεν υπάρχει... Πέραν του μαθήματος πρέπει να γίνουν άπειρα πράγματα μέσα στο σχολείο από απουσίες, εγώ έχω και το e-twinning...Δεν είναι μόνο χρόνος μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και χρόνος έξω από την τάξη».*

Επιπλέον, υπογραμμίζει την έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής στη σχολική μονάδα για την προετοιμασία των μαθημάτων και των καινοτόμων δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί:

*«Χρειάζεται να έχω ένα υπολογιστή για να καθίσω να κάνω κάποια δουλειά...Σπάνια είναι κενός... Οπότε, θα κάνω το μάθημά μου, τις απουσίες μου, πρέπει να φύγω να πάω στο σπίτι μου να το κάνω. Διότι εδώ, δεν γίνεται... Έχεις πάρα πολύ δουλειά που πρέπει να τελειώσει για να κάνεις επιπλέον και τις ομαδικές συναντήσεις».*

Παράλληλα, ο Ε6 διατυπώνει την άποψη ότι στο λύκειο υπάρχει μεγάλη πίεση για τη διδασκαλία μεγάλου όγκου διδακτέας ύλης για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

*«Η καθημερινότητα και το κунήγι της ύλης και η τήρηση των κανόνων που βάζει το υπουργείο είναι λίγο ασφυκτικά... δεν αφήνουν το περιθώριο, τη διάθεση και την ενέργεια σε συναδέλφους να μούνε και σε κάτι ευρύτερα παιδαγωγικό, όχι στενά διδακτικό».*

#### Απροθυμία εκπαιδευτικών

Παράλληλα, και από διευθυντές (Δ1), αλλά και από εκπαιδευτικούς (Ε1, Ε3) διαπιστώνεται μια έλλειψη προθυμίας των εκπαιδευτικών να αφιερώσουν χρόνο πέραν του υποχρεωτικού ωραρίου για τη διεξαγωγή των συζητήσεων. Χαρακτηριστικά, η Ε1 δηλώνει με απογοήτευση:

*«Νομίζω ότι είναι θέμα έλλειψης οργάνωσης και καλής διάθεσης, όρεξης από τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν, ή να αναζητήσουν τρόπους ή και βοήθεια από τους συναδέλφους τους να ανταλλάξουν απόψεις για τη μέθοδο διδασκαλίας, για τον τρόπο διαχείρισης της τάξης... υπάρχει μια απροθυμία».*

#### Αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος

Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της έλλειψης χρόνου προτείνεται, τόσο από τη διευθύντρια Δ3 όσο και από τους εκπαιδευτικούς Ε5, Ε6 η αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος καθώς και οι διαδικτυακές συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενδεικτική είναι η απάντηση της Ε5:

*«...Κάνουμε μια αναδιαμόρφωση του προγράμματος...χρησιμοποιούμε και εξ αποστάσεως μέσα».*

Την πρακτική αναδιαμόρφωσης του προγράμματος προτείνει και η Δ3 και ζητά περισσότερη αυτονομία στην δυνατότητα αναδιαμόρφωσης, καθώς αυτή τη στιγμή είναι μια πρακτική που δεν προβλέπεται.

### **Κλίμα σχολείου**

#### Θετικό και ήρεμο κλίμα

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών (Υ1, Δ2, Υ3, Δ3) χαρακτηρίζει το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο χαρακτηρίζεται ως θετικό. Ο Δ2 επισημαίνει την έλλειψη εντάσεων ως ένα θετικό στοιχείο στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος για το σχολείο:

*«Νομίζω καλό. Είναι δημοκρατικό, είναι ήρεμο. Τα προβλήματα προσπαθούνε να τα λύνουμε κατευνάζοντας τις εντάσεις κι όχι οξύνοντάς τις».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (E1, E4, E5, E6, E7) σχεδόν στο σύνολό τους χαρακτηρίζουν θετικό το κλίμα του σχολείου με δύο εκπαιδευτικούς (E1, E7) να δηλώνουν ότι νιώθουν χαρά όταν πηγαίνουν σε αυτό. Η E1 επικεντρώνεται στον ισχυρό δεσμό που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία του κλίματος: *«Επειδή σε αυτό το σχολείο υπάρχουνε λειτουργούν πολύ καλά και υπάρχουνε ισχυρές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε προσωπικό επίπεδο, ... είναι ένα θετικό κλίμα».*

Η E5 το περιγράφει ως συνεργατικό με παροχή αλληλοβοήθειας μεταξύ των εκπαιδευτικών:

*«Συνεργατικό. Θα έλεγα ότι υπάρχει συνεργασία, ότι υπάρχει αλληλοβοήθεια κι ότι υπάρχει λίγο πολύ ένα κοινό πνεύμα και μια κοινή πορεία».*

Ο E6 στην απάντησή τους περιγράφει ένα φιλικό, χωρίς εντάσεις κλίμα:

*«Είναι ένα χαλαρό φιλικό κλίμα...έχουμε ένα ζηλευτό κλίμα...Από τις σπάνιες περιπτώσεις που είναι τόσο καλές οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων».*

Εκπαιδευτικοί με αρνητική διάθεσηΔιευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η διευθύντρια Δ3 τονίζει ότι το καλό κλίμα μπορεί να κλονίζεται περιστασιακά από εκπαιδευτικούς με αρνητική διάθεση:

*«Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο μας είναι καλό, αν και φέτος το σκιάζουν ορισμένες γκρίνιες... ξεκινούν από συγκεκριμένο άνθρωπο... Δεν είναι συνηθισμένος στο κλίμα του σχολείου... έχει μια διάθεση να γκρινιάζει συνέχεια για το παραμικρό... Η γκρίνια διασπείρεται εύκολα».*

Αίσθηση αποδιοργάνωσης του σχολείου

Αρνητική άποψη για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο που διδάσκουν εκφράζουν δύο εκπαιδευτικοί (E1, E3) του (Σ1) σχολείου, οι οποίοι περιγράφουν μια αίσθηση χαλάρωσης και διάλυσης του σχολείου.

**Αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός**Εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικώνΔιευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (Y1, Δ2, Y3, Δ3) υποστηρίζουν την ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές διακρίνουν εμπιστοσύνη μεταξύ του συνόλου (Y1, Δ2, Y3) ή μεταξύ της πλειοψηφίας (Δ3) των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Από αυτούς, δύο ερωτηθέντες (Y1, Δ2) αποδίδουν την εμπιστοσύνη στη μακροχρόνια συνεργασία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου. Αποτέλεσμα η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στο οποίο υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη όχι μόνο για τους παλιούς αλλά και για τους πρόσφατα ενταγμένους/ες στο δυναμικό της σχολικής μονάδας εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά η Y1 αναφέρει:

*«Ναι, νομίζω ότι υπάρχει εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είμαστε άλλωστε οι περισσότεροι από πολύ παλιά μαζί. Αλλά και με τους καινούργιους ... υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη σε πολύ καλό βαθμό».*

Μόνο μία υποδιευθύντρια (Y2) διατυπώνει την άποψη ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και το αιτιολογεί λέγοντας:

*«ως έθνος περνάμε μια εποχή αμφισβήτησης των πάντων....Και λόγω του πολύ εγωισμού δε μπορούμε να δούμε πράγματα. Θεωρούμε ότι έχουμε την απόλυτη αλήθεια».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (E1, E4, E5, E7) δηλώνουν ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ του συνόλου, ενώ ένας μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων/ουσών (E2, E6) μεταξύ της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του σχολείου. Χαρακτηριστικά, η E7 με ενθουσιασμό δηλώνει:

*«Ναι, υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου... καταλαβαίνεις ότι ο άλλος σέβεται αυτό που λες γιατί οτιδήποτε ειπωθεί θα ληφθεί υπόψιν».*

Ο E6 παρόλο που διακρίνει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, επισημαίνει την ύπαρξη και κάποιων εξαιρέσεων:

*«Υπάρχουν και εξαιρέσεις. Υπάρχει δυσπιστία...για κάποιους. Πιθανώς, υπάρχουνε παράπονα όμως από κάποιους καθηγητές για κάποιους άλλους...Ανθρώπινο είναι...Αλλά χωρίς εντάσεις, χωρίς τσακωμούς».*

Μόνο ένας εκπαιδευτικός (E3) εξέφρασε την άποψη ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Εμπιστοσύνη μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ως προς την ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών οι απόψεις των διευθυντών /ερωτηθέντων δίστανται. Οι Δ2, Y3 και Δ3 διατυπώνουν την άποψη ότι υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ο Δ2 χαρακτηριστικά λέει:

*«Νομίζω ναι. Νομίζω σέβεται ο ένας τον άλλο. Κι ο καθένας αφήνει στον άλλο τον χώρο που χρειάζεται για να λειτουργήσει».*

Ο Δ2 διευθυντής στο Σ2 αποδίδει την ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης στην αποδοχή και την κατανόηση που αισθάνεται από τους εκπαιδευτικούς και στην ελευθερία που ο ίδιος τους παρέχει:

*«Οι συνάδελφοι, όταν λέω κάτι, το ακολουθούν... Είναι σημαντικό να σε καταλαβαίνουν χωρίς να χρειάζεται να αιτιολογείς μισή ώρα γιατί το κάνεις. Εγώ εμπιστεύομαι τους συναδέλφους, θεωρώ ότι είναι κύριος στο μάθημά του. Οι αποφάσεις είναι δικές τους πάντοτε. Κι αυτό το σέβομαι πάρα πολύ».*

Προς την αντίθετη κατεύθυνση κινούνται οι απαντήσεις μιας μερίδας διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ1, Υ2) οι οποίοι εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και Διεύθυνσης. Ενδεικτική είναι η απάντηση της Υ1 η οποία, παρά τη θέση ευθύνης που κατέχει, διαχωρίζει τη θέση της από εκείνη του διευθυντή του σχολείου και δηλώνει:

*«Νομίζω δεν υπάρχει. Αν ξεκινήσουμε από μένα...σεβασμό δείχνω σε όλους, αλλά εμπιστοσύνη απέναντι στη διεύθυνση δεν υπάρχει. Και για μένα και για πολλούς άλλους...Η διεύθυνση δείχνει μέχρι κάποιο βαθμό».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Πολλοί εκπαιδευτικοί (E4, E5, E6, E7) διατυπώνουν την άποψη ότι υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της E7, η οποία δηλώνει με ενθουσιασμό:

*«Μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης υπάρχει. Ναι. Απόλυτο ναι».*

Η E5 αντιλαμβάνεται την ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης με την ελευθερία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών:

*«Το αντιλαμβάνομαι με το γεγονός ότι έχω πολλές φορές τη δυνατότητα και γενικά το πεδίο των πρωτοβουλιών πάντα ελεύθερο και γόνιμο».*

Παράλληλα, δείχνει και τη δική της εμπιστοσύνη έχοντας την πεποίθηση ότι αν κάποια πρωτοβουλία που προτείνει δεν διευκολύνεται από τη διεύθυνση οφείλεται σε αντικειμενικούς παράγοντες κι όχι γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη διάθεση:

*«Δεν το παίρνω προσωπικά ότι δε βρήκα αυτή τη στιγμή λύση γιατί κάτι δεν έγινε λόγω του ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη ή δε μου δόθηκε εμένα... αντιλαμβάνομαι (ότι) αυτό έγινε, χρειαζόταν να γίνει έτσι, κι αυτό δεν έγινε, γιατί δεν έπρεπε να γίνει έτσι».*

Αντίθετα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E1, E2, E3), που υπηρετούν στο Σ1 σχολείο, εκφράζουν την άποψη ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της E1:



*«Δεν έχω διαπιστώσει ότι η διεύθυνση στέκεται δίπλα στον εκπαιδευτικό για να βοηθήσει ...Υπάρχουν περιστατικά ...που οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι τους άδειασε ο διευθυντής...Κι αυτό το πράγμα δε δείχνει προφανώς τον απαιτούμενο σεβασμό»*

Η Ε2, παρά την αναγνώριση του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, αμφισβητεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και από τις δύο πλευρές:

*«Μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σεβασμός υπάρχει...Δε νομίζω ότι εμπιστευόμαστε τη διεύθυνση. Η διεύθυνση αν τους εμπιστεύεται δεν είναι ξεκάθαρο».*

Ο Ε3 εξηγεί ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη αφού η διεύθυνση αποφεύγει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων:

*«Επειδή...οι αποφάσεις παίρνονται με τη συμμετοχή του συλλόγου όταν θεωρείται δεδομένη η απόφαση, η συμπόρευση με τη σκέψη της ηγεσίας ή όταν δε μπορεί να γίνει διαφορετικά, θεωρώ ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη».*

#### **Προθυμία έκθεσης- αναθεώρησης αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών** Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

##### Παγιωμένες αντιλήψεις

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων/θειςών (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3) διατύπωσε την άποψη ότι οι περισσότεροι ή όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν προθυμία ούτε να εκθέσουν ούτε πολύ περισσότερο να αναθεωρήσουν αντιλήψεις και πρακτικές τους. Συγκεκριμένα, ένας αριθμός διευθυντών (Δ1, Δ2) υποστηρίζουν ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών έχει παγιωμένες αντιλήψεις τις οποίες δεν επιθυμεί να αλλάξει. Χαρακτηριστικά, ο Δ2 αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να εκθέτουν τις απόψεις και τις πρακτικές τους, αλλά δεν είναι πρόθυμοι να παραδεχτούν τα λάθη τους και να αναθεωρήσουν τις λανθασμένες αντιλήψεις τους αφού οι αντιλήψεις αυτές έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους:

*«Το να εκθέσουν και να συζητήσουν, ναι. Το να αναθεωρήσει κανείς, δεν είναι εύκολο γιατί πρέπει να πιεστεί από κάτι ή να καταλάβει τι είναι αυτό που κάνει λάθος...Δεν καταλαβαίνουμε εύκολα τα λάθη μας. Τα λάθη μας είναι ο εαυτός μας πολλές φορές».*

Συγχρόνως, ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ1, Υ2, Υ3) υποστηρίζει ότι παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παγιωμένες και αδιάλλακτες πεποιθήσεις, υπάρχει και μια μερίδα που είναι πρόθυμη να εκθέσει και να αναθεωρήσει τις αντιλήψεις και τις διδακτικές της πρακτικές. Συγκεκριμένα, η Υ2 διακρίνει τους εκπαιδευτικούς σε δύο κατηγορίες, αυτούς που ακολουθούν τον παραδοσιακό τρόπο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και δεν επιθυμούν να τον

αλλάξουν και σε ένα μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών που προσπαθούν να εφαρμόσουν νέες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας. Και αποδίδει τον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός στην εμπειρία του από τα δικά του χρόνια εκπαίδευσης και στη νοοτροπία που έχει διαμορφώσει:

*«Υπάρχει σήμερα...ένα μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών, οι οποίοι θέλουν να αλλάξουν τον τρόπο που κάνουν το μάθημα και να φύγουν από τις παραδοσιακές δομές δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Δεν πιστεύω ότι είναι θέμα ηλικίας, πιστεύω ότι είναι θέμα νοοτροπίας και εκπαίδευσης που έχουν δεχθεί οι ίδιοι».*

Και ο Υ3 κινείται προς την ίδια κατεύθυνση όταν περιγράφει τη διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Μια μερίδα εκπαιδευτικών λειτουργεί με βάση αυτά που έχει μάθει στο παρελθόν και δεν επιδιώκει να διευρύνει τις γνώσεις της γιατί θεωρεί ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές της είναι οι ενδεδειγμένες και οι ορθές, ενώ μια, μάλλον ευρύτερη, μερίδα εκπαιδευτικών συνειδητοποιεί την ανάγκη αναθεώρησης των απόψεων της. Αναλυτικά, ο Υ3 λέει:

*«...πιστεύω ότι μπορεί και να αναθεωρήσει κάποια πράγματα που ίσως να έχει λάθος. Υπάρχουν όμως και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι αυτό που κάνουν είναι το σωστό ... έχοντε κάποιες πάγιες αντιλήψεις που δύσκολα αλλάζουν».*

Η Υ1 διαχωρίζοντας την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε συζητήσεις από εκείνους που δεν το επιθυμούν και κατά συνέπεια δε το πράττουν, υποστηρίζει ότι η πρώτη ομάδα είναι πρόθυμη να αναθεωρήσει τις απόψεις και τις πρακτικές, εν αντιθέσει με τη δεύτερη ομάδα, η οποία δεν δείχνει προθυμία ούτε να αναθεωρήσει ούτε και να συμμετάσχει στις ομαδικές συζητήσεις:

*«Μικρή προθυμία και από λίγους. Αυτοί που μερικές φορές συζητάμε, αυτοί νομίζω ναι, νομίζω δείχνουν προθυμία. Οι υπόλοιποι ...νομίζω πως δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν πρακτική, να χρησιμοποιήσουν άλλες μεθόδους».*

#### Κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές (Υ1, Δ3) αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κλίματος ασφάλειας κι εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να προθυμοποιηθούν να εκθέσουν και να αναθεωρήσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε συλλογικές συζητήσεις, είναι πρόθυμοι να εκθέσουν τις απόψεις και να αναθεωρήσουν αν αυτό καταστεί απαραίτητο γιατί στις άτυπες αυτές ομάδες δε νιώθουν να απειλούνται. Ενδεικτικά, η Δ3 αναφέρει:

*«Εκεί βασιζόμαστε. Στην προθυμία και στο ότι δεν υπάρχει φόβος έκθεσης. Δηλαδή υπάρχει μεταξύ μας εμπιστοσύνη και σεβασμός και ένας θαυμασμός που βγαίνει από τον έναν προς στον άλλον με αποτέλεσμα να είμαστε συναισθηματικά ήρεμοι».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Παγιωμένες αντιλήψεις

Οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E3, E4, E6, E7) υποστηρίζουν ότι το σύνολο ή μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών έχει παγιωμένες αντιλήψεις τις οποίες δεν προτίθεται να εκθέσει και πολύ περισσότερο να αναθεωρήσει μέσα από τις ομαδικές συζητήσεις. Αναλυτικότερα, ένας αριθμός συνεντευξιαζόμενων (E2, E3, E7) διακρίνουν την ύπαρξη παγιωμένων αντιλήψεων στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Ενδεικτική είναι η απάντηση του E3 ο οποίος με εμφανή απογοήτευση λέει:

*«Αυτά τα πράγματα είναι παγιωμένα μέσα τους κι ο καθένας, ειδικά στο επίπεδο του λυκείου, θεωρεί ότι είναι μια αυθεντία και κατέχει τη σωστή παιδαγωγική αντίληψη».*

Μια ελαφρώς διαφοροποιημένη εικόνα παρουσιάζουν οι E4, E6 οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: Στην πρώτη ανήκουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι πρόθυμοι να εκθέσουν και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις και τις διδακτικές τους πρακτικές, ενώ μια δεύτερη μικρότερη μερίδα δε διστάζει να προβεί σε αλλαγές των απόψεών της. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της E4, η οποία με φανερό δυσαρέσκεια επισημαίνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αρνούνται να αναθεωρήσουν τις απόψεις και τις πρακτικές τους και να αλλάξουν τη ρουτίνα τους:

*«Οι περισσότεροι ακολουθούν την πεπατημένη, αυτό που είναι υποχρεωμένοι από το υπουργείο να κάνουν»,*

ενώ ο E6 επισημαίνει ότι προθυμία επιδεικνύουν κυρίως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί:

*«Οι παλαιότεροι...να συζητήσουν να. Να αλλάξουν αυτά που έχουν συνηθίσει για χρόνια, δεν το βλέπω. Αλλά νέοι συνάδελφοι, να. Πειραματίζονται».*

Κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης

Πολύ σημαντικό για την έκθεση και αναθεώρηση των αντιλήψεων και των νοητικών μοντέλων αναδεικνύεται ένα κλίμα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Την άποψη εκφράζει η E1 και συμπληρώνει ότι σε αυτό βοηθά και το γεγονός ότι οι συζητήσεις διεξάγονται άτυπα:

*«Επειδή ακριβώς αυτές οι συζητήσεις γίνονται σε άτυπο επίπεδο, νομίζω ότι είναι πρόθυμοι. Γιατί δεν το εκλαμβάνουν ως απειλή για τη δική τους επαγγελματική υπόσταση και κύρος, οπότε δεν έχουν θέμα να εκθέσουν και να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους».*

### **Ευκαιρίες και κίνητρα για πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών** Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς

Ένας αριθμός συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα τόσο εκπαιδευτικών με (Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) όσο και χωρίς (Ε4, Ε5, Ε6 Ε7) θέση ευθύνης υποστηρίζουν ότι στο σχολείο παρέχονται ευκαιρίες και κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών.

#### Διευθυντές/τριες – Υποδιευθυντές/ντριες

Ενδεικτική είναι η απάντηση του Δ2, ο οποίος υποστηρίζει ότι παρέχονται κίνητρα και ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και τονίζει το ρόλο της διεύθυνσης στην παρακίνηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών:

*«Ναι. Φυσικά δόθηκαν κίνητρα και κάθε συμπαράσταση στους εκπαιδευτικούς. Και εγώ σαν Διευθυντής το λέω σε όλους τους εκπαιδευτικούς: ό,τι θέλετε να κάνετε, καινούργιο, καινοτόμο, διαφορετικό, εγώ είμαι μαζί σας, να σας βοηθήσω. Το κάνουμε».*

Η Υ2 υποστηρίζει ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις και οι ευκαιρίες τις οποίες πρέπει να αδράξουν οι εκπαιδευτικοί.

Από την πλευρά της η Δ3, διευθύντρια του Σ3, απαντά ότι προσπαθεί πολύ έντονα να παρέχει ευκαιρίες και κίνητρα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου της για να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις:

*«Σε ορισμένους συναδέλφους...που βλέπω στα μάτια τους τη λάμψη, τους στηρίζω, τους προτείνω ή αν μου προτείνουν εκείνοι, σπεύδω να το υλοποιήσουμε».*

Στη συνέχεια περιγράφει κάποιους από τους τρόπους υποστήριξης και παρώθησης των εκπαιδευτικών:

*«Αν πέσει στην αντίληψή μου ένα σεμινάριο που ταιριάζει με το προφίλ του Α ή του Β συναδέλφου, το υποδεικνύω...και επιμένω να πάνε...Κάνουμε διάφορα «brainstorming»...μία ιδέα...τι μπορούμε να κάνουμε για να την υλοποιήσουμε».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η Ε4 αναγνωρίζει από την προσωπική της εμπειρία παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, περιγράφοντας ενδογενή κίνητρα για ανάληψη πρωτοβουλιών:

*«Σε εμένα έχουν δοθεί πάρα πολλά κίνητρα και πάρα πολλές ευκαιρίες γι' αυτό και κάνω προγράμματα. Το κίνητρο είναι περισσότερο η επαγγελματική μου εξέλιξη σε αρκετούς τομείς και ένα πολύ υψηλό ποσοστό ηθικής ικανοποίησης».*

Η Ε7 με ενθουσιώδη διάθεση δηλώνει ότι έχει την ελευθερία, την υποστήριξη και την παρακίνηση για να αναλάβει οποιαδήποτε πρωτοβουλία για καινοτόμο δράση:

*«Νιώθω αρκετά ελεύθερη στο σχολείο. Νομίζω ότι οτιδήποτε σκεφτώ μπορώ να το κάνω. Είναι ανοικτό το σχολείο και ο σύλλογος και η διευθύντρια για να βρει τον τρόπο εκείνο, μέσα σε ποιο πλαίσιο και πώς θα λειτουργήσει για να γίνει».*

#### Έλλειψη κινήτρων

Αντίθετα, ένας αριθμός συμμετεχόντων/ουσών (Δ1, Υ1, Ε1, Ε2, Ε3), τόσο με (Δ1, Υ1) όσο και χωρίς (Ε1, Ε2, Ε3) θεωρούν ότι δε δίνονται ούτε κίνητρα ούτε ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο Δ1 εξηγεί ότι λόγω του ασφυκτικού προγράμματος σπουδών και της διδακτέας ύλης δεν υπάρχει δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών:

*«...στο Λύκειο είναι τόσο ασφυκτικό το πρόγραμμα σπουδών... που δεν τους δίνονται όσες ευκαιρίες θα έπρεπε να αναπτύξουν κι άλλα πράγματα που βοηθάνε στη βιωματική μάθηση ή στη μάθηση έξω από το σχολείο».*

Η Υ1 ιδιαίτερα προβληματισμένη για το θέμα δηλώνει:

*«Πιστεύω πως κίνητρα δε δίνονται. Απλά όλα αφήνονται στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών. Και όποιος θέλει να κάνει κάτι, απλά δεν εμποδίζεται να το κάνει».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Με την άποψη του διευθυντή Δ1 φαίνεται να συμφωνεί και ο Ε3, εκπαιδευτικός στο ίδιο σχολείο, ο οποίος με απογοήτευση επισημαίνει:

*«Νομίζω ότι γενικότερα πλέον στο δημόσιο σχολείο έχει διαμορφωθεί ένα κλίμα που δεν έχεις διάθεση και δε σου δίνει και πρωτοβουλίες, δεν υπάρχουν και κίνητρα».*

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας (Ε1, Ε2) διαφοροποιούνται σε ένα βαθμό υποστηρίζοντας ότι, ναι μεν δεν δίνονται ευκαιρίες ή κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, δεν εμποδίζεται όμως και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Συγκεκριμένα, η Ε1 αναφέρει την έλλειψη παρότρυνσης και υποστήριξης από μια μάλλον αδιάφορη ηγεσία:

*«Αν θέλω να κάνω κάποιο πρόγραμμα, μπορώ να το κάνω αλλά όχι με στήριξη ιδιαίτερη και παρότρυνση. Με καθαρά δική μου πρωτοβουλία. Δηλαδή δε θα με εμποδίσει ο Διευθυντής αλλά ούτε θα με παροτρύνει. Είναι μια στάση μάλλον ουδέτερη, αδιάφορη».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της Ε2 η οποία δεν αναγνωρίζει κανενός είδους κίνητρο ούτε εξωγενές ούτε και ενδογενές:

*«Η λέξη κίνητρο υπό την έννοια της ηθικής ανταμοιβής δεν υφίσταται, ούτε της επαγγελματικής εξέλιξης. Πάλι δεν υφίσταται. Δεν υπάρχει τέτοιου είδους κίνητρο».*

#### Επιθυμία διεύρυνσης των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών

Παράλληλα, ένας μικρότερος αριθμός ερωτηθέντων/θεισών (Y2, E4, Y3, E5, E6), τόσο με (Y2, Y3) όσο και χωρίς (E4, E5, E6) ευθύνης, επισημαίνουν ότι θα επιθυμούσαν να έχουν ακόμα μεγαλύτερες δυνατότητες για πρωτοβουλίες στο μέλλον.

#### Δυσκολίες στην ανάληψη πρωτοβουλιών

Τόσο οι διευθυντές/υποδιευθυντές (Δ3, Y1) όσο και οι εκπαιδευτικοί (E1, E2) διακρίνουν εμπόδια στην ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτόμες δράσεις από τους εκπαιδευτικούς.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Διευθυντές/υποδιευθυντές εντοπίζουν εμπόδια στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης (Δ3) και στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία (Y1). Συγκεκριμένα, η Δ3, διευθύντρια στο Σ3, παρόλο που δηλώνει ότι επιθυμεί να λαμβάνονται ακόμα περισσότερες πρωτοβουλίες στο σχολείο, αναφέρει ότι η ίδια δε θα μπορούσε να ανταπεξέλθει λόγω του μεγάλου φόρτου πρόσθετης δουλειάς για την υποστήριξη των πρωτοβουλιών και της μεγάλης γραφειοκρατίας:

*«...θέλω να πω ότι είναι τόση η επιπρόσθετη γραφειοκρατία που προκύπτει όταν αναλαμβάνει κανείς την παραμικρή έξτρα πρωτοβουλία που δεν θα μπορούσα εγώ πια να ανταποκριθώ. Δηλαδή ήδη αισθάνομαι ότι κουράζομαι τρομερά. Αλλά ένα σχολείο για να πηγαίνει καλά, αυτό χρειάζεται».*

Από την πλευρά της, η Y1 επισημαίνει την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής ως ένα εμπόδιο για την ανάληψη πρωτοβουλιών:

*«Θα προτιμούσα πιο διευρυμένες δυνατότητες. Αλλά...δεν υπάρχουν υποδομές για να κάνεις κάποια πράγματα παραπέρα....Οπότε, πας πάλι στον κλασικό τρόπο».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους, επισημαίνουν ως εμπόδια στην ανάληψη πρωτοβουλιών την αποκλειστική εστίαση του σχολείου στη μεταφορά ακαδημαϊκών γνώσεων (E1), την αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την καινοτομία (E1), το μεγάλο όγκο εξωδιδασκτικής εργασίας (E2) καθώς και την έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία (E2).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της E1 η οποία εκφράζει τη δυσαρέσκειά της για το ρόλο του σχολείου το οποίο επικεντρώνεται μόνο στη μεταφορά ακαδημαϊκών γνώσεων και όχι στοιχείων πολιτισμού:

*«Όχι, δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένη. Θα ήθελα το σχολείο να έχει ένα διαφορετικό ρόλο που θα οργανώνονται πράγματα, που οι μαθητές θα νιώθουν ενταγμένοι σε αυτή τη σχολική μονάδα όχι μόνο για τη γνώση αλλά και για τον πολιτισμό».*

Παράλληλα, επισημαίνει και την αδιαφορία πολλών εκπαιδευτικών για οτιδήποτε δεν έγκειται στη στενά καθορισμένη και δασκαλοκεντρική διδασκαλία τους: *«Γενικώς, νομίζω ότι υπάρχει μια αποχή των συναδέλφων από οτιδήποτε άλλο εκτός από το καθαρά διδακτικό τους έργο».*

Τέλος, η Ε2 επικεντρώνεται στην δυσκολία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς λόγω μεγάλου φόρτου εξωσχολικής εργασίας που αφορά την προετοιμασία για τη διδασκαλία:

*«...ο φόρτος της εργασίας εξωσχολικά είναι τέτοιος ώστε είναι καταπονημένος ήδη ο καθηγητής και γι' αυτό του είναι δυσχερές να αφιερώσει επιπλέον χρόνο».*

Και συμπληρώνει τονίζοντας ότι παρά την διακηρυσσόμενη επιθυμία της διοίκησης της εκπαίδευσης για υλοποίηση καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς, η πολιτεία δεν υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους:

*«Παρόλο που είναι επιθυμητό, η πολιτεία δεν έχει φροντίσει για να υλοποιηθούν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες. Δεν ενισχύει δηλαδή τον καθηγητή».*

#### Ο ρόλος της διεύθυνσης στην ανάληψη πρωτοβουλιών

Κομβικό ρόλο στην ανάληψη πρωτοβουλιών φαίνεται να διαδραματίζει ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, στα δύο σχολεία στα οποία οι διευθυντές/τριες (Δ2, Δ3) καθώς και οι υποδιευθυντές/ντριες υποστηρίζουν ότι η διεύθυνση δίνει παρακινεί, ενθαρρύνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών (Ε4, Ε5, Ε6, Ε7) απαντούν ότι τους παρέχονται ευκαιρίες ή κίνητρα. Ενδιαφέρον έχει η άποψη που εκφράζει ο Ε6 ο οποίος με ενθουσιώδη διάθεση περιγράφει τη φιλοσοφία που έχει φέρει στη σχολική μονάδα η αλλαγή διεύθυνσης του σχολείου:

*«Με την καινούργια Διευθύντρια...αυτή είναι η φιλοσοφία ...Δίνεται στην κάθε πρωτοβουλία. Σε όλα τα επίπεδα ηθικά, ψυχολογικά, οικονομικά προσπαθεί να κάνει οτιδήποτε μπορεί. Αυτό είναι ένα γόνιμο έδαφος».*

Αντίθετα, ο Ε3 δείχνει δυσαρεστημένος από τη στάση της διεύθυνσης και δηλώνει ότι θα επιθυμούσε ο διευθυντής να έπαιρνε και ο ίδιος πρωτοβουλίες για καινοτομίες ώστε να λειτουργούσε ως παράδειγμα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς:

*«Θα ήθελα η ηγεσία του σχολείου να ήτανε παράδειγμα προς μίμηση».*

#### ➤ Κοινές πρακτικές-Αλληλοπαρακολούθηση και ανατροφοδότηση

Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, το οποίο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν εφαρμόζεται στα λύκεια της χώρας μας, είναι η

υιοθέτηση κοινών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή η αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων και η ανταλλαγή απόψεων για τις πρακτικές που ακολουθούνται. Όταν τέθηκε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το μάθημα κάποιου συναδέλφου τους και προσφέρουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλον για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές, το σύνολο των ερωτηθέντων, εκπαιδευτικών διευθυντών και υποδιευθυντών απάντησε αρνητικά.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Y1, Δ2, Y2) δηλώνει ότι δεν πραγματοποιούνται ποτέ αλληλοπαρακολουθήσεις μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα η Y2 μετά από ένα μικρό δισταγμό, αφού μάλλον αποτελεί μια μάλλον ανοίκεια πρακτική απαντά :

*«Εννοείτε στο καθημερινό μάθημα το οποίο κάνουν αν είναι καλεσμένοι κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας; Όχι δεν γίνεται αυτό...Μεταξύ μας οι καθηγητές δεν παρακολουθεί ο ένας τη διδασκαλία του άλλου. Ποτέ»*

Οι υπόλοιποι διευθυντές/υποδιευθυντές (Δ1, Y3, Δ3) περιγράφουν ότι παρακολούθηση διδασκαλίας συναδέλφου έχει μεν γίνει κάποια στιγμή στο παρελθόν, αλλά αφορά μεμονωμένες και σπάνιες περιπτώσεις.

Ο Y3 αναφέρει ότι γίνονται αλληλοπαρακολουθήσεις, από την περιγραφή όμως που ακολουθεί διαφαίνεται ότι αφορούν μεμονωμένες περιπτώσεις και όχι μια πάγια πρακτική των εκπαιδευτικών:

*«Είχαμε ένα πρόγραμμα που φέραμε φοιτητές της παιδαγωγικής εδώ... ήτανε και άλλοι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν... κάνουμε μια δειγματική διδασκαλία όπου έρχονται καθηγητές και από το σχολείο μας, αλλά και από άλλα σχολεία».*

#### Επιθυμία για αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων και ανατροφοδότηση

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Παρά το ότι δεν ακολουθείται αυτή η πρακτική από τους εκπαιδευτικούς, ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Y1, Δ3) εξέφρασε μια θετική στάση για την εφαρμογή της.

Επιπλέον, δύο υποδιευθυντές/τριες (Y2, Y3) αναφέρουν ότι παρόλο που δεν συνηθίζουν να παρακολουθείται το μάθημά τους από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, εντούτοις έχουν δεχτεί να το παρακολουθήσουν φοιτητές/τριες και να τους παρέχουν ανατροφοδότηση. Ενδεικτικά, η Y2 αναφέρει:

*«Στο δικό μας σχολείο υπήρχε ένα πρόγραμμα μέντορινγκ όπου ερχόντουσαν φοιτητές από πανεπιστήμια και παρακολουθούσαν εκείνοι τη διδασκαλία των καθηγητών».*



### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (E3, E4, E5) υποστήριξαν ότι η αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μια πρακτική που δεν έχει εφαρμογή στο ελληνικό σχολείο. Ενδεικτικά, ο E3 εκφράζει τη δυσαρέσκεια και τη θλίψη του για τη μη εφαρμογή της απαντώντας: «Δυστυχώς ποτέ».

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E6, E7) περιγράφουν ότι παρακολούθηση διδασκαλίας συναδέλφου έχει πραγματοποιηθεί μόνο σε μεμονωμένες και πάρα πολύ σπάνιες περιπτώσεις.

### Επιθυμία για αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων και ανατροφοδότηση

Οι εκπαιδευτικοί (E1, E3, E7) δηλώνουν ότι επιθυμούν την πρακτική της αλληλοπαρακολούθησης της διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της E7:

*«το θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμο. Απαραίτητο. Γιατί δεν το κάνουμε; Προσωπικά δεν το κάνω ... γιατί δεν θέλω να υποχρεώσω τον άλλο να έρθει μέσα στην τάξη μου αφού έχει κενό και είναι πολλές οι δουλειές που γίνονται στο σχολείο όταν υπάρχουν κενά».*

### Επιφυλάξεις για την υποχρεωτική εφαρμογή της αλληλοπαρακολούθησης

Μια διαφορετική οπτική του θέματος παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός E6 ο οποίος παρά το γεγονός ότι χαρακτηρίζει την παρακολούθηση της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού ιδιαίτερα εποικοδομητική, εκφράζει τις επιφυλάξεις του για την εφαρμογή της πρακτικής αυτής ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς σεβόμενος την αυτονομία των συναδέλφων του:

*«Δε νομίζω όλοι οι συνάδελφοι να νιώθουν άνετα να έχουν ένα παρατηρητή στο ζωτικό τους χώρο...Είναι λιγάκι αμήχανο».*

## **5.1.3. Παράγοντες που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη ΕΚΜ**

### **Έλλειψη χρόνου**

Ως ο σημαντικότερος παράγοντας παρεμπόδισης μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης καταδεικνύεται από την πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων (Δ1, Υ1, E1, E2, Υ2;, E5, E6, E7) ο παράγοντας χρόνος. Η έλλειψη του παρουσιάζεται να αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εμπόδιο για τη λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης.

### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/υποδιευθυντές αποδίδουν την έλλειψη χρόνου στο αυστηρά καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Δ1, Υ2), και την πίεση από την διδακτέα ύλη (Υ2). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της Υ2:

*«το πολύ αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα...Πιέζει για να κάνεις αυτά που ορίζει το υπουργείο χωρίς να έχεις τη δυνατότητα, γιατί δεν προλαβαίνεις διαφορετικά, να διευρύνεις τους ορίζοντες. Όταν πρέπει να βγάλεις μια συγκεκριμένη ύλη σε ένα συγκεκριμένο χρόνο, το να κάνεις διαφορετικά πράγματα, σε αφήνει πίσω στην ύλη».*

Αντίθετα, η Υ1 υποστηρίζει ότι η έλλειψη χρόνου μπορεί κάποιες φορές να αποτελεί δικαιολογία και επισημαίνει ότι η κρίση του θεσμού του σχολείου έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν διάθεση για οτιδήποτε άλλο πέραν από τα υποχρεωτικά διδακτικά και διοικητικά τους καθήκοντα:

*«...προβάλλεις την έλλειψη χρόνου η οποία σου δίνει μια καλή δικαιολογία. Έχει να κάνει με μία γενικότερη κρίση που περνάει ο θεσμός του σχολείου, αλλά και η γενικότερη κρίση η οποία επηρεάζει και δεν έχεις ούτε τη διάθεση ούτε την όρεξη, επομένως δείχνεις αδιαφορία».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την έλλειψη χρόνου στον αυξημένο φόρτο εξωσχολικής εργασίας (E2), το διοικητικό έργο που είναι υποχρεωμένοι να ασκούν (E5), την ατομική μελέτη σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν (E2), το αυστηρά καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα (E4) και την πίεση από την διδακτέα ύλη (E4, E7). Ως ένας ακόμα λόγος στον οποίο οφείλεται η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου σύμφωνα με την E5 αποτελεί το διοικητικό έργο που είναι υποχρεωμένοι να ασκούν οι εκπαιδευτικοί:

*«Πρέπει να κάνουμε ένα σωρό άλλα πράγματα, από εκδόσεις βαθμολογίας, εκδόσεις ελέγχων, ένα σωρό πράγματα γύρω γύρω γύρω, ...οπότε αυτό (η κοινότητα μάθησης) είναι πάρα πολύ εύκολο να πάει λίγο πιο πίσω προκειμένου να διεκπεραιωθούν».*

#### **Η στάση των εκπαιδευτικών**

Ένας αριθμός παραγόντων οι οποίοι σύμφωνα με τους συνεντευξιζόμενους παρεμποδίζουν τη λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών, εμπόδια στο μετασχηματισμό και τη λειτουργία του σχολείου ως ΕΚΜ παρουσιάζονται οι παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική επιστήμη και η προσκόλλησή τους στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Δ1), η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Υ1), η κόπωση (Δ3), ο μεγάλος μέσος όρος της ηλικίας (Δ3) και η αδιαφορία μέρους των εκπαιδευτικών (Υ1, Δ2).

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ως εμπόδια για το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν η προσκόλλησή τους στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (E4, E6), ο μεγάλος μέσος όρος της ηλικίας τους (E6), η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας (E7), κοινής αντίληψης για το ρόλο του σχολείου (E3, E6) και αντίληψης του σχολείου ως ένα σύστημα αλληλοεπηρεαζόμενων και αλληλεξαρτώμενων μερών (E3). Επίσης, η αδιαφορία μέρους των εκπαιδευτικών (E1, E6) και η διστακτικότητά τους να προβούν σε οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία (E7). Χαρακτηριστικά, ο E6 αναφέρει:

*«Οι παγιωμένες απόψεις κυρίως της παλιάς φουρνιάς συναδέλφων που δεν θέλουν να δουν ότι και η παιδαγωγική είναι μια επιστήμη σαν τις υπόλοιπες που εξελίσσεται, προχωρά και θέλει πειραματισμό, θέλει αγάπη πρώτα από όλα».*

Την έλλειψη κοινής αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη μάθηση παρουσιάζει ο E6 ως ένα πρόβλημα που έχει αντιμετωπίσει ο ίδιος στο έργο του:

*«Διεκδικώ ένα μεγαλύτερο κύρος στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες...Δεν έχει κατακτηθεί ακόμα...Θεωρούνται υποδεέστερα όλα. Οι πολιτιστικές ομάδες, τα μαθητικά στέκια, ...από το κυρίαρχο που είναι το γνωστικό αντικείμενο και η ύλη».*

**Έλλειψη επαρκούς υποστήριξης και σταθερού εκπαιδευτικού συστήματος από την πολιτεία**

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Στην έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία ως ένα σημαντικό εμπόδιο για τη λειτουργία των ΕΚΜ επικεντρώνεται το σύνολο των εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης στο σχολείο (Δ1, Υ1, Δ2, Δ3, Υ2, Υ3, Δ3). Αναλυτικότερα, υποδεικνύουν την έλλειψη οικονομικών πόρων (Δ1, Υ2, Υ3, Δ3), υλικοτεχνικής υποδομής (Δ1, Υ1, E1, Υ2) και οργανωμένης επιμόρφωσης (Δ1, Υ2, Δ3). Επιπλέον, αναφέρουν ως εμπόδια στη λειτουργία των ΕΚΜ το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών και των γονέων τους μόνο στις εξετάσεις κι όχι στην ουσιαστική μάθηση (Δ1, Δ2), τις συνεχείς αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα και στην ύλη (Δ1), το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης (Υ3) και την αίσθηση των εκπαιδευτικών, ότι δεν στηρίζονται από κανένα στο έργο τους (Δ3, Υ2). Συγκεκριμένα, η Δ3 περιγράφει φανερά προβληματισμένη και στεναχωρημένη την αίσθηση εγκατάλειψης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί:

*«...είμαστε αφημένοι...Ζητούνται όλο και περισσότερα πράγματα και από τους εκπαιδευτικούς και από τις διοικήσεις των σχολείων, τους διευθυντές, χωρίς όμως...καμία υποστήριξη. Ούτε οικονομική, ούτε σε κανένα άλλο επίπεδο».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης στο σχολείο επικεντρώνονται στο εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών και των γονέων τους μόνο στις εξετάσεις κι όχι στην ουσιαστική μάθηση (E1, E7), τον μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης (E7), την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η πολιτεία τους έχει αφήσει αβοήθητους στο έργο τους (E1), τις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών (E1, E2) καθώς και την υποχρέωση κάποιων εκπαιδευτικών να εργάζονται σε περισσότερα από ένα σχολεία με αποτέλεσμα να στερούνται την αίσθηση του «ανήκειν» και το απαραίτητο δέσιμο και ενδιαφέρον για το σχολείο αυτό (E1). Συγκεκριμένα, η E1 αναφέρει:

*«...πολλοί εκπαιδευτικοί...διδάσκουν σε τρία ή τέσσερα σχολεία, οπότε αυτοί αισθάνονται μοιραία ότι το σχολικό περιβάλλον δεν τους αφορά, είναι ξένο. Δε μπορούν να δεθούν με τη σχολική κοινότητα».*

**5.1.4. Παράγοντες που διευκολύνουν τη λειτουργία των ΕΚΜ**

Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ανέφεραν πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες κατά την άποψή τους υποστηρίζουν τη διαδικασία μετασχηματισμού και λειτουργίας του σχολείου ως ΕΚΜ. Οι παράγοντες αυτοί δύνανται να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Πρώτον, σε εκείνους που αφορούν το ρόλο της πολιτείας, δεύτερον το ρόλο του εκπαιδευτικού και τέλος, το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου.

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο ρόλος της πολιτείας

Ο ρόλος της πολιτείας εμφανίζεται να είναι σημαντικός ως προς τη δυνατότητα εξέλιξης της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης. Ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων από την πολιτεία (Y1, Δ3) με εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (Y1) και της διοργάνωσης επιμορφώσεων (Δ3). Χαρακτηριστικά, η Δ3 αναφέρει:

*«... θα πρέπει να έχουμε και μια συστηματική βοήθεια από την πολιτεία... γιατί μέχρι αυτή τη στιγμή δεν έχουμε καμία. Με οργανωμένες επιμορφώσεις στις οποίες υποχρεωτικά θα συμμετέχουμε. Βραχυπρόθεσμες, μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες».*

Επισημαίνει δε, το γεγονός ότι ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και εμπειρίας είναι απαραίτητη η επιμόρφωση προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις νέες ανάγκες και να επιτυγχάνεται ο στόχος της μάθησης:

*«Όσο μεγαλώνουμε και τελειώνουν οι δυνάμεις μας οι σωματικές και οι ψυχικές, τόσο περισσότερο πρέπει να έχουμε καινούργια πράγματα μέσω των οποίων να μπορούμε να διαχειριζόμαστε τις τάξεις μας. Για να επιβιώνουμε αφενός αλλά και για να γίνεται το ουσιαστικό, που είναι η μάθηση».*

Επιπλέον, σύμφωνα με τους διευθυντές/υποδιευθυντές του δείγματος η πολιτεία μπορεί να συμβάλλει στο μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου μέσα από μια ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Δ3) και με μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία προκειμένου τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα προγράμματα που υλοποιούνται (Δ2).

#### Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές του δείγματος διακρίνουν μια σειρά παραγόντων που εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρουν ότι παράγοντες απαραίτητοι για το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ αποτελούν η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ανάγκης λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητας μάθησης (Δ3), η ύπαρξη και διάδοση ενός κοινού οράματος σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Υ3), η αλλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών (Δ3), η συμμετοχή τους σε ομαδικές συζητήσεις (Υ1) η ανάπτυξη ενός καλού κλίματος με καλές σχέσεις (Υ2), σεβασμό, εμπιστοσύνη, αλληλοβοήθεια, αλληλεγγύη (Υ1) καθώς και η πραγματοποίηση διαθεματικών συνδιδασκαλιών από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (Υ2).

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

##### Ο ρόλος της πολιτείας

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επικεντρώνονται σε μια σειρά υποστηρικτικών παραγόντων που εξαρτώνται από την πολιτεία. Τέτοιοι είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των σχολείων από την πολιτεία (Ε2, Ε6) με εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (Ε6) και της διοργάνωσης επιμορφώσεων (Ε2), ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου με αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Ε1, Ε3), η αποτελεσματική επικοινωνία με το αρμόδιο υπουργείο ώστε να γίνονται σαφείς οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και να πληροφορούνται για τις ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα-δράσεις (Ε5), η μείωση των ωρών διδασκαλίας και η αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών (Ε2), η

αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων (E4) και η αποδέσμευση του Λυκείου από τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (E4, E7), και τέλος η καθιέρωση ζωνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα για προαιρετικές δράσεις και προγράμματα (E7). Την άποψη αυτή εκφράζει η E7 η οποία προτείνει:

*«Ίσως να βοηθούσε να υπάρχουνε ελεύθερες ζώνες...όπου μαθητές και καθηγητές θα κάνουν πράγματα μέσα στο σχολείο για να βελτιωθούν οι συνθήκες μέσα σε αυτό».*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η απάντηση του E3, ο οποίος με απογοήτευση δηλώνει ότι αυτή τη στιγμή τίποτα δεν θα διευκόλυνε το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ χωρίς να προηγηθεί επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου:

*«Αυτή τη στιγμή, έτσι όπως είναι διαμορφωμένη η κατάσταση, όχι γιατί χρειάζεται μια ριζική αλλαγή του όλου εκπαιδευτικού συστήματος κι ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου».*

#### Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Κρίσιμος παρουσιάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών προκειμένου το σχολείο να λειτουργήσει ως ΕΚΜ. Με αυτό τον προσανατολισμό, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό παράγοντα, απαραίτητο για το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ, τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ανάγκης της λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητας μάθησης (E4, E5), την αλλαγή νοοτροπίας (E4), τη συμμετοχή τους μαζί με μαθητές/τριες σε καινοτόμες δράσεις (E1), τις αλληλοπαρακολουθήσεις μαθημάτων (E7) καθώς και την κινητοποίηση τους ώστε να αξιοποιήσουν όλες τις διαθέσιμες δυνατότητες και ευκαιρίες (E5, E6) Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η απάντηση του E6 ο οποίος αναφέρει:

*«Εξίσου σημαντική είναι η αυτενέργεια...οι καθηγητές να παίρνουν πρωτοβουλίες πέρα από αυτό που οφείλουν να κάνουν. Θέλει το κάτι παραπάνω...λίγο παραπάνω μεράκι»*

#### Ο ρόλος της διεύθυνσης

Εκπαιδευτικός (E6) επισημαίνει τον κρίσιμο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση της απαραίτητης κουλτούρας και την υποστήριξη κάθε πρωτοβουλίας προς την κατεύθυνση της μάθησης:

*«Ο Διευθυντής/ντρια έχει κομβικό ρόλο. Η κουλτούρα δηλαδή που φέρει ο ίδιος/ η ίδια είναι το πρώτο. Δηλαδή ό,τι και να έχεις από υλικό εξοπλισμό και αίθουσες, αν η Διεύθυνση δεν το εγκρίνει, επί της ουσίας δεν μπορεί να προχωρήσει τίποτα».*

Και η Δ3 *«Κι αν δεν καθοδηγήσεις τα πράγματα ...από μόνα τους δε θα πάνε εκεί».*

### 5.1.5. Πρακτικές με τις οποίες τα σχολεία «μαθαίνουν»

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης στο σχολείο παρουσιάζουν πολλούς και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν. Αναλυτικά, οι διευθυντές/υποδιευθυντές επικεντρώνονται στους εξής τρόπους μάθησης:

#### Μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Y1, Δ2, Y3, Δ3) υποδεικνύει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως ένα τρόπο μέσω του οποίου τα σχολεία μαθαίνουν. Ένας αριθμός (Δ2, Y2) επικεντρώνονται στην τυπική, οργανωμένη από την πολιτεία, επιμόρφωση, ενώ μια άλλη μορφή επιμόρφωσης που προτείνεται είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση (Δ3).

#### Μέσω της ατομικής μάθησης

Την αναγκαιότητα της ατομικής μάθησης ως προϋπόθεση της συλλογικής μάθησης υποστηρίζει ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντριών (Δ2, Y2, Y3). Χαρακτηριστικά, η Y2 αναφέρει:

*«Για να μαθαίνει το σχολείο πρέπει πρώτα να μαθαίνω εγώ. Άρα, προσπαθώ πρώτα απ' όλα να ξεκινάω από τον εαυτό μου».*

#### Μέσω ομαδικών συζητήσεων-διάχυση της γνώσης

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές υποστηρίζουν ότι τα σχολεία μαθαίνουν μέσω ομαδικών συζητήσεων (Y1, Y3), μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα και δράσεις (Y1, Y2), με ανταλλαγή εμπειριών και γενικότερα με διάχυση της γνώσης (Y1, Δ2, Y2, Y3, Δ3). Η Y1 προσθέτει τη μάθηση μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων.

#### Μέσω της ανατροφοδότησης

Πολλοί συμμετέχοντες/ουσες με θέση ευθύνης στο σχολείο (Δ1, Δ2, Y2, Δ3) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν είτε από μαθητές (Y2) είτε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Δ1, Δ3), είτε ακόμα κι από την τοπική κοινωνία (Δ2).

Ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση της Δ3 η οποία υποστηρίζει ότι τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν μέσω της παρακολούθησης του μαθήματος κάθε εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του και της παροχής ανατροφοδότησης. Από την απάντησή της διακρίνεται ότι αντιλαμβάνεται ένα αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν επιθυμούν να μοιραστούν τη γνώση τους με τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

*Αν ένας συνάδελφος καλεί έναν άλλον στο μάθημά του, χωρίς συμπλεγματικές αντιμετώπισεις και όχι «πώς θα φανώ» ή όχι ότι θα «μου πάρουν τη σοφία και τι θα κάνω εγώ μετά;»».*

#### Μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων

Η Δ3 επισημαίνει ότι μάθηση των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από τις εκδρομές και τις διδακτικές επισκέψεις:

*«Εγώ νομίζω ότι και από τις εκδρομές μαθαίνουνε... κι από τις διδακτικές επισκέψεις ...όσο βλέπουν τα παιδιά και μαθαίνουν, άλλο τόσο βλέπω κι εγώ όταν βγω από το σχολείο. Αλλάζει η ματιά μου, αλλάζει ο τρόπος που σκέφτομαι. Παίρνω ερεθίσματα».*

#### Εξωστρέφεια και η αξιολόγηση του σχολείου

Δύο ακόμα πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση μέσα στη σχολική κοινότητα παρουσιάζουν οι διευθυντές/τριες. Συγκεκριμένα, ο Δ1 υποστηρίζει ότι μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ η Δ3 από τη διαδικασία του ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα:

*«Η διαδικασία του να είμαστε εξωστρεφείς ως σχολείο...είναι κάτι από το οποίο μαθαίνουν οι συνάδελφοι... και τα παιδιά και η ευρύτερη κοινότητα στο σύνολό της».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

#### Μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η πλειονότητά των εκπαιδευτικών του δείγματος (E1, E2, E4, E5, E6, E7) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία μαθαίνουν μέσω επιμορφώσεων. Από αυτούς, αρκετοί (E4, E5, E6, E7) προτείνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση και κάποιοι (E5, E7) προσθέτουν και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Ενδεικτικά, η E7 τονίζει τη σημασία μιας ενδοσχολικής ή μιας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης κατάλληλα διαμορφωμένης για τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας:

*«Με σεμινάρια εκπαιδευτικά δομημένα για το σχολείο. Μέσα στο σχολείο πρωτίστως. ...πέρα από το σχολείο μπορεί να γίνουν σεμινάρια διαδικτυακά, που να εφαρμόζονται όμως για τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας».*

Παράλληλα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E2, E5, E7) υποστηρίζουν ότι για να αποτελέσουν τα σχολεία χώρο μάθησης για όλους, απαραίτητη είναι η τυπική, οργανωμένη από την πολιτεία, επιμόρφωση. Ενδεικτική είναι η απάντηση της E2 η οποία τονίζει την ανάγκη μιας οργανωμένης και μακροχρόνιας επιμόρφωσης:

*«Τυπικά οφείλει να το κάνει μέσα από οργανωμένα σεμινάρια. Τα οποία όμως ... στο πλαίσιο μιας ημερίδας, δε δίνουν επαρκές υλικό. Νομίζω ότι πρέπει να επανέλθει ο θεσμός που υπήρχε....εξαμηνιαία σεμινάρια επιμόρφωσης».*



### Αξιοποίηση κρυμμένου κεφαλαίου

Την ύπαρξη εκπαιδευτικών με αυξημένες ικανότητες και προσόντα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επιμόρφωση των συναδέλφων τους και οι οποίοι αποτελούν ένα κρυμμένο αναξιοποίητο κεφάλαιο για τη σχολική μονάδα που υπηρετούν υποστηρίζει η E7:

*«Εμείς έχουμε πάρα πολλούς καθηγητές με πολλές ικανότητες. Και τυπικά προσόντα. Και γενικότερα προσόντα. Που δε φαίνονται. Δεν αξιοποιούνται. Θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».*

### Μέσω της ατομικής μάθησης

Τη σημασία της ατομικής μάθησης προβάλλει ο E3 τονίζοντας ότι αποτελεί την αφετηρία για την ομαδική μάθηση:

*«Καταρχήν, το θέμα της αυτομόρφωσης. Ο καθένας μόνος του».*

### Μέσω ομαδικών συζητήσεων-διάχυση της γνώσης

Μεταξύ των τρόπων που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς ως κατάλληλοι προκειμένου το σχολείο να αποτελέσει μια κοινότητα μάθησης είναι οι ομαδικές συζητήσεις (E2, E3, E6, E7), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (E1, E2, E6), η διοργάνωση και υλοποίηση προαιρετικών δράσεων και προγραμμάτων (E4, E5, E6), και η διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης (E1, E4, E7). Ενδεικτική είναι η απάντηση της E1: *«με ανταλλαγή εμπειριών, οι περισσότεροι έμπειροι στους λιγότερο έμπειρους».*

### Μέσω της ανατροφοδότησης

Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί (E1, E2, E3, E5) αναφέρουν ότι τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν είτε από μαθητές/τριες (E3, E5) είτε από συναδέλφους εκπαιδευτικούς (E1, E2, E3). Οι E1, E3, προσθέτουν τη μάθηση μέσω της αλληλοπαρακολούθησης μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών. Ενδεικτική είναι η απάντηση της E1: *«Με ανοικτές τάξεις μεταξύ των συναδέλφων»* και του E3 ο οποίος επισημαίνει την αξία της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού από τους μαθητές/τριες:

*«Μαθαίνουν ακούγοντας τους μαθητές και δίνοντας στους μαθητές το δικαίωμα να εκφράζονται και να καταθέτουν και τη δική τους άποψη».*

### Μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων

Επιπλέον, ένας αριθμός εκπαιδευτικών (E6, E7) διατύπωσαν την άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν και μέσα από εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές.

Πρακτικές που εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες/ουσες προκειμένου το σχολείο να μαθαίνει:

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ως πρακτικές που έχουν εφαρμόσει οι ίδιοι προκειμένου τα σχολεία τους να αποτελούν κοινότητες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης αναφέρουν τη διοργάνωση ή τη συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις (Δ2, Υ3, Δ3, Ε6), τη συμμετοχή τους σε προαιρετικά προγράμματα-δράσεις (Υ1, Υ2), την ατομική τους μάθηση (Υ2, Υ3), τη διάχυση των γνώσεων (Υ1, Δ2, Υ3), την εφαρμογή καινοτομιών (Υ2), τη διοργάνωση και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων (Δ3), τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων (Υ2), την ανατροφοδότηση από τους μαθητές/τριες (Υ2) και την ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών για τη μάθηση και τα αποτελέσματα των παιδιών (Δ1).

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι προσπαθούν να συμβάλλουν στη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης με την εφαρμογή των εξής πρακτικών. Με τη διοργάνωση ή τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις (Ε4, Ε6).

Επίσης, προσθέτουν ότι προσπαθούν τη συλλογική μάθηση με τη συμμετοχή τους σε προαιρετικά προγράμματα-δράσεις (Ε4, Ε7) με την ατομική τους μάθηση (Ε5, Ε7) και με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση (Ε7), με την υλοποίηση συνεργασιών (Ε5, Ε6), με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων (Ε6), με τη διοργάνωση και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων (Ε6), με συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις (Ε7) και με ανατροφοδότηση από τους μαθητές/τριες (Ε5). Όπως περιγράφει η Ε5:

*«Η συνεργασία με μαθητές από τους οποίους βγαίνουν πολύ ωραία θέματα που έχουν να κάνουν και με τις πρακτικές μας... και τον τρόπο διδασκαλίας μας... μπορεί να φωτίσει κομμάτια του τι κάνουμε».*

Επιπλέον προσθέτουν ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί με την ανταλλαγή ιδεών από τους εκπαιδευτικούς (Ε7) και τη διοργάνωση δειγματικών διδασκαλιών με ανατροφοδότηση (Ε3). Ενδιαφέρονσα είναι η απάντηση του Ε3 ο οποίος περιγράφει τους τρόπους έχει υιοθετήσει ο ίδιος για να λαμβάνει ανατροφοδότηση από συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το/τη σχολικό σύμβουλο τονίζοντας όμως την περιορισμένη κλίμακα εφαρμογής τους:

*«Κάθε χρόνο οργανώνω κάποιες δειγματικές διδασκαλίες τις οποίες παρακολουθούν συνάδελφοι ειδικότητας από σχολεία της περιοχής και μετά γίνεται μια συζήτηση. Η καλώ τον σχολικό σύμβουλο και κάνουμε μια κουβέντα για την προετοιμασία ενός μαθήματος, έρχεται την παρακολουθεί και συζητάμε πάνω στο τρόπο που διεξήχθη το μάθημα».*

### Πρακτικές που εφαρμόζουν οι σχολικές μονάδες

#### Διευθυντές/ντρίες - Υποδιευθυντές/ντρίες

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές υποστηρίζουν ότι οι σχολικές μονάδες προκειμένου να λειτουργούν στην κατεύθυνση της μάθησης έχουν εφαρμόσει τις εξής πρακτικές: Καταρχάς, διοργανώνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις (Δ2, Υ2, Υ3, Δ3). Ενδεικτική είναι η απάντηση του Υ3:

*«Γίνονται αρκετά σεμινάρια εδώ στο σχολείο και έρχονται και άλλοι εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία και υπάρχει διάχυση γνώσης και ενημέρωσης».*

Επιπλέον, διοργανώνουν δράσεις διάχυσης των γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Δ2, Υ2, Υ3, Δ3), προαιρετικά προγράμματα και δράσεις (Υ1, Δ2, Δ3), εκπαιδευτικές επισκέψεις (Δ3), εφαρμόζουν καινοτομίες (Υ2), παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής (Υ2), και αναπτύσσουν υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και τα αποτελέσματά τους (Δ1).

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι σχολικές μονάδες που υπηρετούν εφαρμόζουν μια ποικιλία πρακτικών προκειμένου να επιτυγχάνεται μάθηση για όλους τους εμπλεκόμενους. Ως τέτοιες πρακτικές προβάλλουν τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων (Ε4, Ε5, Ε6), τη διάχυση των γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ε4, Ε6, Ε7), τη συμμετοχή μαθητών/τριών στην ενδοσχολική επιμόρφωση (Ε5, Ε6, Ε7), την υιοθέτηση ενός δημοκρατικού τρόπου λήψης αποφάσεων με συμμετοχή και μαθητών/τριών (Ε7) την οργάνωση ομαδικών συζητήσεων μεταξύ συναδέλφων (Ε7) και τέλος, τη διοργάνωση επισκέψεων εκπαιδευτικού χαρακτήρα (Ε6). Συγκεκριμένα, ο Ε6 αναφέρει:

*«Και οι εκδρομές μας έχουν τέτοιο χαρακτήρα πολλές φορές. Συνεργαζόμαστε πολύ με το Ίδρυμα Λασκαρίδη που έχει πάρα πολύ ενδιαφέρουσες διαλέξεις και σεμιναριακά εργαστήρια που απευθύνονται και στους συναδέλφους...που αφορούνε όλους μας».*

### **5.1.6 Συνοπτικά αποτελέσματα πρώτου θεματικού άξονα**

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης φαίνεται να αποτελεί μια ανοίκεια έννοια για την πλειονότητα εκπαιδευτικών με ή χωρίς θέση ευθύνης καθώς πολλοί/ές την συγχέουν με την επαγγελματική εκπαίδευση. Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός ερωτηθέντων/θεισών δίνει ένα ορισμό ο οποίος προσεγγίζει την έννοια της ΕΚΜ. Την περιγράφουν ως ένα χώρο μάθησης για όλους/ες, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες ή ως ομαδική μάθηση των εκπαιδευτικών και διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης. Όμως, παρά την αρχική

δυσκολία με την κατανόηση του όρου, μόλις η ερευνήτρια ανέλυσε την έννοια της ΕΚΜ, όλοι ανεξαιρέτως διευθυντές/υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί δήλωσαν με σιγουριά και ενθουσιασμό ότι είναι αναγκαίο τα σχολεία να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης. Οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία τα σχολεία πρέπει να αλλάζουν ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες, ανάγκες και απαιτήσεις και δήλωσαν ότι η μάθηση για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελεί την αποστολή του σχολείου.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζουν το **μοντέλο ηγεσίας** της σχολικής μονάδας που υπηρετούν ως δημοκρατικό ή συμμετοχικό. Συγκεκριμένα το σύνολο των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων (Σ2, Σ3) υποστηρίζουν ότι η ηγεσία ασκείται με δημοκρατικό τρόπο και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη των περισσοτέρων ή ακόμα και του συνόλου των αποφάσεων που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα μέσω των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος των δύο αυτών σχολείων δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων. Μόνο ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί διεύρυνση της συμμετοχής όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Στο τρίτο σχολείο (Σ1) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση συγκλίνουν σε ένα στυλ διοίκησης επιφανειακά δημοκρατικό, στο οποίο η συμμετοχή των εκπαιδευτικών περιορίζεται στη λήψη εποπιδωδών αποφάσεων. Ως εκ τούτου, όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο Σ1 εξέφρασαν την επιθυμία τους για διεύρυνση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων και για ένα ουσιαστικά δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Εντούτοις, αξίζει να επισημανθεί ότι κανένας/καμία από τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν χαρακτήρισε το μοντέλο ηγεσίας στο σχολείο του ως αυταρχικό.

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές στο σύνολό τους, χαρακτηρίζουν, το μοντέλο ηγεσίας των μονάδων που διοικούν ως δημοκρατικό, με εξαίρεση το σχολείο (Σ2) όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων όπως περιγράφεται από το διευθυντή (Δ2), υποδηλώνει ένα μικτό μοντέλο ηγεσίας στο οποίο κατά περίπτωση συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές πλην ενός δε δηλώνουν επιθυμία διεύρυνσης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, θεωρώντας τήν επαρκή.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένας βαθμός **αυτονομίας των εκπαιδευτικών**, διαφοροποιούνται όμως ως προς τους τομείς

αυτονομίας και το βαθμό ικανοποίησής τους. Οι διευθυντές διακρίνουν αυτονομία των εκπαιδευτικών στην επιλογή και εφαρμογή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών και στη διοργάνωση και υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν αυτονομία εκτός των προαναφερθέντων σε παιδαγωγικά θέματα και στην επιλογή τμημάτων της διδακτέας ύλης για εστίαση και εμβάθυνση.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με ή χωρίς θέση ευθύνης εκφράζουν την ικανοποίησή τους από το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν, ενώ μια μικρότερη μερίδα συμμετεχόντων εκφράζει επιθυμία για διεύρυνση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού σε περισσότερους τομείς. Ως εμπόδιο στην αυτονομία του εκπαιδευτικού τόσο οι διευθυντές/υποδιευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο όλα τα θέματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, πλην των διδακτικών μεθόδων και των προαιρετικών προγραμμάτων, καθορίζονται από το αρμόδιο υπουργείο.

Ως προς την ύπαρξη ενός **κοινού οράματος** οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα δίστανται. Αρκετοί/ές ερωτηθέντες/θείσες, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί που ασκούν τη διεύθυνση στις σχολικές μονάδες, υποστηρίζουν ότι, παράλληλα με την ύπαρξη προσωπικών οραμάτων στη σχολική μονάδα, υπάρχει και ένα κοινό όραμα. Όταν όμως περιγράφουν το όραμα αυτό, συχνά παρατηρείται μια απόκλιση στο περιεχόμενο που του προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί της ίδιας σχολικής μονάδας, γεγονός που φανερώνει την έλλειψη ενός σαφώς καθορισμένου και διατυπωμένου οράματος για το κάθε σχολείο. Αξίζει όμως να σημειωθεί τα οράματα που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση υποδεικνύοντας την ύπαρξη κοινών αξιών στους εκπαιδευτικούς. Μια άλλη μερίδα ερωτηθέντων/θειςών, που αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης, αρνείται την ύπαρξη ενός κοινού οράματος, ενώ κάποιοι από αυτούς αμφισβητούν ακόμα και την ύπαρξη προσωπικών οραμάτων. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης στα σχολεία θεωρούν ότι έχει οικοδομηθεί ένα κοινό όραμα για όλους, ενώ αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη κοινού οράματος ή ακόμα κι αν την αναγνωρίζουν, θεωρούν ότι δεν υπάρχει δέσμευση και αφοσίωση στο όραμα από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, διευθυντές/υποδιευθυντές επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινού οράματος καθώς και το ρόλο της διεύθυνσης στην

ανάπτυξη και τη διάδοσή του σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να το ενστερνιστούν και να αποτελέσει το κοινό όραμα, τη «σημαία» της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ενός κοινού οράματος προβάλλουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την **ευθυγράμμιση των αποφάσεων** βάσει του δεδομένου οράματος και των κοινά παραδεκτών αξιών, ενώ δε διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη διαφορά απόψεων σχετικά με το θέμα ανάμεσα σε αυτούς με ή χωρίς θέση ευθύνης. Αρκετοί/ές από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες περιγράφουν ένα ικανοποιητικό βαθμό συμφωνίας, ενώ μια μικρότερη μερίδα ερωτηθέντων/θεισών δεν διαπιστώνει κανένα βαθμό συναίνεσης και συμπόρευσης αποφάσεων και οραμάτων. Διευθυντής σχολικής μονάδας (Σ1) άλλωστε υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται είναι επιβεβλημένο να ευθυγραμμίζονται με τις κατευθύνσεις του υπουργείου και λιγότερο με το όραμα της σχολικής μονάδας, ενώ η υποδιευθύντρια της ίδιας σχολικής μονάδας διαπιστώνει ότι συχνά οι εν λόγω αποφάσεις όχι μόνο δεν ευθυγραμμίζονται αλλά συχνά κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση και παρακωλύουν την υλοποίηση του κοινού οράματος.

Όσον αφορά τη διεξαγωγή **ομαδικών συζητήσεων** μεταξύ των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών του δείγματος διαπιστώνει ένα ικανοποιητικό βαθμό διεξαγωγής τους σε ένα άτυπο, ως επί το πλείστον, πλαίσιο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης τις εντοπίζουν κυρίως ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με στενές διαπροσωπικές σχέσεις ή κοινό διδακτικό αντικείμενο. Είναι χαρακτηριστικό ότι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν άλλους συνάδελφους της ίδιας ειδικότητας στη σχολική μονάδα εκφράζουν παράπονα ότι δεν ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες με άλλους/ες εκπαιδευτικούς. Οι συζητήσεις αφορούν κυρίως τα γνωστικά αντικείμενα και την αντιμετώπιση παιδαγωγικών προβλημάτων και λιγότερο την ανταλλαγή πρακτικών και νοητικών μοντέλων. Ωστόσο, διαπιστώνεται μια περιορισμένη έκταση ανταλλαγής εμπειριών και πρακτικών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων μέσω της οργάνωσης ημερίδων διάχυσης της γνώσης στο πλαίσιο ευρωπαϊκών ή άλλων προγραμμάτων. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές/υποδιευθυντές επισημαίνουν την απροθυμία μερίδας διδασκόντων, κυρίως εκείνων με μεγάλη διδακτική εμπειρία, να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις. Παράλληλα, εκφράζεται η ανάγκη δημιουργίας ενός οργανωμένου πεδίου ομαδικών συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων που διδάσκουν παρόμοια αντικείμενα προκειμένου να ανταλλάσσουν απόψεις και διδακτικές πρακτικές.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι χρησιμοποιούν **δεδομένα που αφορούν την πρόοδο των μαθητών/τριών** στις συλλογικές συζητήσεις, αξιοποιώντας τα για την οργανωσιακή μάθηση, καθώς τα δεδομένα αυτά αποτελούν σημείο αφετηρίας για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις, δεν αναφέρεται η εμπειριστατωμένη χρήση ενός οργανωμένου αρχείου επιδόσεων αλλά μάλλον μια γενική αίσθηση του/της κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με την πρόοδο του κάθε μαθητή/τριας. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές ισχυρίζονται ότι κάνουν χρήση του συγκεκριμένου «αρχείου» δεδομένων κυρίως κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων τετραμήνων. Αντίθετα, οι περισσότεροι διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιούνται άτυπα από μικρές ομάδες εκπαιδευτικών, αφού σε πολλές περιπτώσεις οι συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων διεξάγονται με διεκπεραιωτικό κι όχι ουσιαστικό τρόπο.

Το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών δηλώνει ότι υπάρχει **συνεργασία** μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Ως μορφές συνεργασίας περιγράφουν την αλληλοβοήθεια σε πρακτικά θέματα, την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και γνώσεων πάνω σε κοινά γνωστικά αντικείμενα και την αλληλοβοήθεια για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και μη αποδεκτών διασπαστικών συμπεριφορών. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές προσθέτουν την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από τις επιβαλλόμενες από την πολιτεία, συνεχείς αλλαγές στη λειτουργία των σχολείων. Παρά όμως την αναγνώριση κάποιας μορφής συνεργασίας, αρκετοί διευθυντές /υποδιευθυντές και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από το επίπεδο της υφιστάμενης συνεργασίας, δεν την θεωρούν ουσιαστική, επισημαίνουν ότι περιορίζεται μεταξύ μιας μερίδας εκπαιδευτικών και εκφράζουν την επιθυμία για δημιουργία μιας κουλτούρας που να ευνοεί την ουσιαστική συνεργασία.

Ένα σημαντικό εμπόδιο για την διεξαγωγή των ομαδικών συζητήσεων και της συλλογικής μάθησης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η **έλλειψη χρόνου**. Το σύνολο των ερωτηθέντων/θεισών συγκλίνει στην άποψη ότι δεν υπάρχει επάρκεια διαθέσιμου χρόνου και η έλλειψη αυτή αποτελεί πρόβλημα στη διεξαγωγή των ομαδικών συναντήσεων. Επισημαίνεται δε, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ότι είναι απαραίτητη η επάρκεια «ποιοτικού» χρόνου προκειμένου να διεξαχθεί μια ήρεμη συλλογική συζήτηση. Η έλλειψη χρόνου αποδίδεται στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών πέραν του διδακτικού τους έργου με καθήκοντα διοικητικής φύσης και

στον αυξημένο φόρτο εργασίας τους λόγω της πίεσης από το μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης στα μαθήματα του λυκείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν ότι η προετοιμασία της διδασκαλίας και των διαφόρων δράσεων και προγραμμάτων που αναλαμβάνουν είναι εξαιρετικά χρονοβόρα με συνέπεια να μη διαθέτουν χρόνο, διάθεση και ενέργεια για ανάληψη οποιασδήποτε πρωτοβουλίας πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων. Διευθυντές/τριες και εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από τη διεύθυνση του σχολείου για να βρεθεί ο απαραίτητος ποιοτικός χρόνος για επιμορφώσεις, συλλογικές συζητήσεις και δράσεις με αναδιαμόρφωση του προγράμματος. Επιπλέον οι ερωτηθέντες/θείσες διακρίνουν μια έλλειψη προθυμίας αρκετών εκπαιδευτικών να αφιερώσουν χρόνο πέραν του ωραρίου τους για τη διεξαγωγή των συζητήσεων. Ως εκ τούτου, οι ομαδικές συζητήσεις όπως περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς και τους υποδιευθυντές του δείγματος διεξάγονται μόνο στα διαλείμματα και στα κενά των εκπαιδευτικών από μικρές άτυπες ομάδες.

Σε αντίθεση με την έλλειψη χρόνου, το σύνολο των διευθυντών/υποδιευθυντών και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα που υπηρετούν εμφανίζει σχετική **επάρκεια διαθέσιμων μέσων**, όπως υλικοτεχνική υποδομή και κατάλληλο χώρο, ώστε να διευκολύνονται οι ομαδικές συζητήσεις και η συλλογική μάθηση των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, επισημαίνεται ότι τα υφιστάμενα μέσα και η υλικοτεχνική υποδομή δεν επαρκούν για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τα διδακτικά τους καθήκοντα εντός της σχολικής μονάδας, γεγονός που τους οδηγεί να εγκαταλείπουν τη σχολική μονάδα μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου τους και να αναζητούν άλλους χώρους για να προετοιμαστούν για τα διδακτικά τους καθήκοντα με συνέπεια να μειώνεται η πιθανότητα συμμετοχής τους σε συλλογικές συζητήσεις.

Το **κλίμα** που επικρατεί στις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζεται από την πλειονότητα, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των διευθυντών/υποδιευθυντών ως θετικό, φιλικό, συνεργατικό και χωρίς εντάσεις, με διάθεση αλληλοβοήθειας όχι όμως και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, επισημαίνεται από εκπαιδευτικούς με θέσεις ευθύνης στη σχολική μονάδα ότι υπάρχουν και κάποιοι τριγμοί στο ήρεμο και θετικό κλίμα που δημιουργούνται από συναδέλφους με αρνητική στάση που προσπαθούν και κάποιες φορές κατορθώνουν να δημιουργούν διχαστικές τάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Οι περισσότεροι/ες συνεντευξιζόμενοι/ες υποστηρίζουν ότι υπάρχει **εμπιστοσύνη** ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου η οποία αντικατοπτρίζεται



στην έλλειψη συγκρούσεων και εντάσεων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και εξαιρέσεις, δηλαδή εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τους συναδέλφους τους με δυσπιστία. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών αποδίδεται στη μακροχρόνια απασχόλησή τους στην ίδια σχολική μονάδα. Αντίθετα, σχετικά με την ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου οι απόψεις δίστανται. Ένα μέρος των ερωτηθέντων/θεισών με ή χωρίς θέση ευθύνης διακρίνει την ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, η οποία αποδεικνύεται από την πλευρά της διεύθυνσης με την ελευθερία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς να διευθύνουν την εργασία τους, να βελτιώνουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους και να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες τους. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν εμπιστοσύνη εκφράζοντας την πεποίθησή τους ότι η διεύθυνση πράττει το καλύτερο δυνατόν για τη σχολική μονάδα και τους ίδιους/ες και δεν αμφισβητούν την καλοπροαίρετη διάθεση των αποφάσεων και πράξεων της διεύθυνσης με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Εντούτοις, μια άλλη μερίδα συνεντευξιαζόμενων (στην οποία συμπεριλαμβάνεται το σύνολο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/υποδιευθυντών μιας από τις σχολικές μονάδες του δείγματος, Σ1) παρόλο που διακρίνει αμοιβαίο σεβασμό, παρατηρεί ένα έλλειμμα εμπιστοσύνης μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών.

Διευθυντές/υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι κατά τη διεξαγωγή των συζητήσεων, οι διδάσκοντες κατά βάση δεν φαίνεται να επιδεικνύουν **προθυμία έκθεσης και** πολύ περισσότερο **αναθεώρησης** των απόψεων και των πρακτικών τους καθώς διαθέτουν ήδη παγιωμένες αντιλήψεις πάνω στα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα ή δε θέλουν να παραδεχθούν λάθη ή αδυναμίες τους. Παράλληλα, αναγνωρίζουν την ύπαρξη ενός αριθμού εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εγκαταλείψουν το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και αναζητούν νέους τρόπους μέσω της έκθεσης και της αναθεώρησης των αντιλήψεών τους. Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες με ή χωρίς θέση ευθύνης κρίνουν ότι ο βαθμός συμμετοχής σε ομαδικές συζητήσεις είναι δηλωτικός της προθυμίας των εκπαιδευτικών να παρουσιάσουν και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τα νοητικά τους μοντέλα, αν πειστούν ότι χρειάζονται αλλαγή. Στην έκθεση αυτή βοηθά ο άτυπος χαρακτήρας των ομαδικών συζητήσεων και η αίσθηση ασφάλειας για την επαγγελματική τους θέση και υπόσταση.

Ως προς το θέμα της **παροχής κινήτρων και ευκαιριών** στους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα αποφαίνονται ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετούν παρέχονται ευκαιρίες και κίνητρα για ανάληψη πρωτοβουλιών και εμφανίζονται αρκετά ή πολύ ικανοποιημένοι. Παρά την ικανοποίησή τους όμως, κάποιοι εκφράζουν επιθυμία για ευρύτερη συμμετοχή διδασκόντων και διδασκομένων στην ανάληψη και υλοποίηση πρωτοβουλιών. Υπογραμμίζουν εξάλλου το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στην παρακίνηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη για την ανάληψη πρωτοβουλιών, ενώ εκφράζεται και η άποψη ότι οι ίδιοι/ες ωθούνται από ενδογενή κίνητρα όπως ηθική ανταμοιβή και επαγγελματική εξέλιξη. Ωστόσο, ένας αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα (Σ1) δηλώνουν ότι στο σχολείο τους δεν παρέχονται κίνητρα ούτε όμως παρεμποδίζονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών του δείγματος υποστηρίζουν ότι δίνονται κίνητρα και ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις. Εντούτοις, ένας μικρός αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών διατυπώνει μια διαφορετική άποψη. Συγκεκριμένα, τα στελέχη της διεύθυνσης (διευθυντής και υποδιευθύντρια) μιας σχολικής μονάδας (Σ1) υποστηρίζουν ότι δε δίνονται κίνητρα και ευκαιρίες, αλλά στις απαντήσεις τους φαίνεται ότι θεωρούν αποκλειστικό προνόμιο και αρμοδιότητα της πολιτείας την παροχή κινήτρων και ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς, αποποιούμενοι με αυτό τον τρόπο τη δική τους ευθύνη ως ηγέτες της σχολικής μονάδας.

Οι περισσότεροι διευθυντές/υποδιευθυντές δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών και μόνο ένας μικρός αριθμός επιθυμεί διεύρυνση των δυνατοτήτων αυτών. Ενδιαφέρουσα είναι και η δήλωση μιας διευθύντριας, η οποία επισημαίνει το μεγάλο όγκο διοικητικού έργου και την απουσία γραμματείας στα σχολεία ως αποτρεπτικούς παράγοντες για την υποστήριξη και ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών.

Ως προς το θέμα της **αλληλοπαρακολούθησης μαθημάτων και ανατροφοδότησης** μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι είναι μια πρακτική που δεν εφαρμόζεται σχεδόν ποτέ. Στην άποψη αυτή συγκλίνει το σύνολο των εκπαιδευτικών με ή χωρίς θέση ευθύνης στο σχολείο. Οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ μάθημα άλλου/ης συναδέλφου, ενώ ακόμα κι όσοι αναφέρουν ότι οι ίδιοι έχουν εκτεθεί σε αυτή τη διαδικασία, παραδέχονται ότι έχει γίνει μεμονωμένα, σε εξαιρετικά σπάνιες

περιπτώσεις ή στο πλαίσιο δειγματικής διδασκαλίας σε φοιτητές/τριες. Παρά το γεγονός ότι δεν ακολουθούν αυτή την πρακτική, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να είναι θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή της.

### **Ανασταλτικοί παράγοντες**

#### Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου

Ως σημαντικότερος παράγοντας που εμποδίζει τη δημιουργία και λειτουργία ΕΚΜ υποδεικνύεται από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από τους/τις εκπαιδευτικούς. Ως λόγοι της έλλειψης αυτής στο λύκειο προβάλλονται ο αυξημένος φόρτος εξωσχολικής εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς, η ατομική τους μελέτη για διεύρυνση των γνώσεων στα αντικείμενα διδασκαλίας τους, το αυστηρά καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και η πίεση από τη διδακτέα ύλη. Επιπλέον, η υποχρέωση των εκπαιδευτικών να ασκούν εκτός από τα διδακτικά τους και μια πληθώρα διοικητικών καθηκόντων γραμματειακής υποστήριξης του σχολείου επισημαίνεται ως τροχοπέδη στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

#### Η στάση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα, οι παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική επιστήμη και η προσκόλλησή τους στις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, δημιουργούν εμπόδια στο μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ. Επιπλέον, η κόπωση και η απογοήτευσή από την κρίση που περνάει ο θεσμός του σχολείου σε συνδυασμό με το μεγάλο μέσο όρο της ηλικίας, η αδιαφορία καθώς και η διστακτικότητα μιας μερίδας να προβούν σε οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία ιδιαίτερα στο λύκειο. Επίσης, η υποχρέωση ενός αυξανόμενου αριθμού εκπαιδευτικών να διδάσκουν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες περιγράφεται ως ένα εμπόδιο στη δημιουργία του δεσμού και του απαραίτητου ενδιαφέροντος εκ μέρους τους για να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τις συνθήκες στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Ακόμα, η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ τους, κοινής αντίληψης για το ρόλο του σχολείου και τη μάθηση και αντίληψης του σχολείου ως σύστημα αλληλεξαρτώμενων μερών που δε λειτουργούν μεμονωμένα και κάθε μέρος επηρεάζεται από οποιαδήποτε αλλαγή ή δυσλειτουργία κάποιου άλλου μέρους του συστήματος, παρεμποδίζουν τη λειτουργία κοινοτήτων μάθησης.

#### Έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία

Η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία αφενός σε οικονομικούς πόρους και υλικοτεχνική υποδομή και αφετέρου η ανεπάρκεια οργανωμένης επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς αναχαιτίζει κάθε προσπάθεια μετασχηματισμού του σχολείου

σε ΕΚΜ. Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες προβάλλουν ως παρεμποδιστικούς παράγοντες το εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που προσανατολίζει μαθητές/τριες και γονείς σε ένα μονομερές ενδιαφέρον για τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κι όχι για την ουσιαστική και πολύπλευρη μάθηση, ο μεγάλος όγκος και οι συνεχείς αλλαγές στη διδακτέα ύλη, το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης καθώς και οι συνεχείς αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/τριών και το σύστημα εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για την έλλειψη οικονομικής και ηθικής υποστήριξης καθώς για την καθημερινή απαξίωση του έργου τους από πολιτεία, τύπο και κοινότητα και δήλωσαν ότι η απογοήτευση αυτή συχνά τους αποτρέπει να καταβάλλουν προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση.

### **Διευκολυντικοί παράγοντες**

#### Ο ρόλος της πολιτείας

Για το μετασχηματισμό και τη λειτουργία του σχολείου ως ΕΚΜ καθοριστικός καταδεικνύεται ο ρόλος της πολιτείας, η οποία καλείται να υποστηρίξει την προσπάθεια αυτή με την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής και τη διοργάνωση επιμορφώσεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες επισημαίνουν την αναγκαιότητα ριζικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος με επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και αποδέσμευσης του σχολείου από τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, θεωρούν απαραίτητη την αποτελεσματική επικοινωνία με το αρμόδιο υπουργείο ώστε να γνωστοποιούνται στα σχολεία και τους/τις εκπαιδευτικούς οι κατευθύνσεις και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα ενδιαφερόμενα μέρη να ενημερώνονται για τις υφιστάμενες δυνατότητες και ευκαιρίες για προγράμματα, δράσεις και επιμορφώσεις. Επιπλέον, προτείνουν τη δημιουργία ζωνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα για υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, καθώς και παροχή κινήτρων στους/στις εκπαιδευτικούς όπως μείωση ωρών διδασκαλίας και αύξηση των αποδοχών.

#### Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Εξίσου σημαντικός με το ρόλο της πολιτείας, καταδεικνύεται και ο ρόλος και η στάση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης για όλα τα μέλη του, να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις και να αναθεωρήσουν παγιωμένες αντιλήψεις

και νοοτροπίες. Ιδιαίτερα σημαντική για τη δημιουργία και λειτουργία ΕΚΜ κρίνεται η ανάπτυξη κοινού οράματος και η διάχυσή του ώστε να το ενστερνιστούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι/ες, διεύθυνση, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες προκειμένου να κινητοποιηθούν και να αξιοποιήσουν όλες τις υφιστάμενες δυνατότητες με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της λειτουργίας του σχολείου. Άλλοι παράγοντες που εξυπηρετούν τη λειτουργία του σχολείου ως ΕΚΜ, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων/θεισών, είναι η ανάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών για διοργάνωση προγραμμάτων και δράσεων, η μεταξύ τους συνεργασία σε διαθεματικές συνδιδασκαλίες, οι αλληλοπαρακολούθησεις μαθημάτων και η μεταξύ τους ανατροφοδότηση. Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω και να επιδράσουν θετικά στο μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες επισήμαναν την ανάγκη δημιουργίας ενός θετικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου, ενός κλίματος βασισμένου στον σεβασμό, την εμπιστοσύνη, την αλληλοβοήθεια και την αλληλεγγύη.

Οι συμμετέχοντες/ουσες υποστήριξαν ότι οι ίδιοι/ες και οι σχολικές μονάδες στις οποίες διδάσκουν έχουν κάνει προσπάθειες ώστε το σχολείο να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης. Ως τέτοιες προσπάθειες αναφέρθηκαν η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, η ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτομίες, η εξωστρέφεια με άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και την κοινότητα καθώς και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη των αποφάσεων.

#### Ο ρόλος της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου. Η κουλτούρα που φέρει η διεύθυνση και η διάδοση ενός οράματος που αφορά τη συνεχή προσπάθεια για βελτίωση σε όλους τους τομείς θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες, οι οποίοι υποστηρίζουν την ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

#### **Πρακτικές που ενισχύουν**

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες να περιγράψουν πρακτικές με τις οποίες τα σχολεία «μαθαίνουν». Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες, εκπαιδευτικοί και διευθυντές/υποδιευθυντές υπέδειξαν ως πρακτικές μάθησης του σχολείου, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προέβαλαν ως αποτελεσματικότερες μορφές μάθησης την ενδοσχολική κατάλληλα διαμορφωμένη για τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας επιμόρφωση και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Εκπαιδευτικός επισήμανε ότι στην ενδοσχολική

επιμόρφωση μπορεί να αξιοποιηθεί και το κρυμμένο κεφάλαιο του σχολείου, δηλαδή να γίνει αξιοποίηση εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας οι οποίοι διαθέτουν αυξημένες ικανότητες και προσόντα. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με ή χωρίς θέση ευθύνης τόνισαν την ανάγκη τυπικής οργανωμένης από την πολιτεία και επαρκούς διάρκειας επιμόρφωσης, επισημαίνοντας τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των ολιγόωρων σεμιναρίων ή ημερίδων. Οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι για να «μαθαίνει» το σχολείο είναι αναγκαίο να προηγείται η ατομική μάθηση των εκπαιδευτικών. Ως επιπλέον πρακτικές με τις οποίες το σχολείο μαθαίνει, αναφέρθηκαν οι ομαδικές συζητήσεις, η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου ή και διαφορετικών σχολείων, η συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις, η διάχυση των γνώσεων και η ανταλλαγή εμπειριών, η αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων και η ανατροφοδότηση που μπορούν να αναζητούν οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους, από τους/τις μαθητές/τριες και την τοπική κοινωνία καθώς και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και εκδρομές. Εκτός από αυτές τις πρακτικές, οι οποίες προβάλλονται συγχρόνως από εκπαιδευτικούς με ή χωρίς θέση ευθύνης, οι διευθυντές/υποδιευθυντές προσθέτουν τις δράσεις εξωστρέφειας του σχολείου καθώς και τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ως πρακτικές που οι ίδιοι/ες οι ερωτηθέντες/θείσες και οι σχολικές μονάδες τους έχουν υιοθετήσει, προκειμένου τα σχολεία να μετασηματιστούν σε κοινότητες μάθησης, παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς με ή χωρίς θέση ευθύνης, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχουν περιστασιακά και οι μαθητές/τριες, η διοργάνωση δράσεων διάχυσης των γνώσεων, η διεξαγωγή προαιρετικών προγραμμάτων, η συμμετοχή σε δράσεις, οι συλλογικές συζητήσεις και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις που διοργανώνονται με σκοπό τη μάθηση όχι μόνο των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι/ες οι ερωτηθέντες/θείσες δηλώνουν ότι φροντίζουν για την ατομική τους μάθηση, συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως επιμορφώσεις και συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Επιπλέον, σε μικρότερο βαθμό διοργανώνουν δειγματικές διδασκαλίες και αναζητούν ανατροφοδότηση από συναδέλφους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές προσθέτουν ότι οι ίδιοι/ες υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς με την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής και αναπτύσσουν υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την επίτευξη ουσιαστικών αποτελεσμάτων.

**Σύγκριση αντιλήψεων μεταξύ διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών**

Από τη σύγκριση των απαντήσεων των διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματος αναδεικνύεται μια περιορισμένου εύρους διαφοροποίηση σε ερωτήματα που αφορούν κάποια από τα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες θεωρούν ότι στο σχολείο τους έχει οικοδομηθεί ένα κοινό όραμα για όλους/ες ή για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και επισημαίνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης κοινού οράματος αλλά και την ευθύνη τους στην ανάπτυξη και τη διάδοσή του, ώστε να αποτελέσει τη «σημαία» της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, οι περισσότεροι/ες από τους/τις εκπαιδευτικούς χωρίς θέση ευθύνης δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη κοινών οραμάτων, ενώ ακόμα κι όσοι την αναγνωρίζουν, δεν θεωρούν ότι υπάρχει αφοσίωση στο όραμα από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Διαφοροποίηση διαπιστώθηκε και στο πεδίο των ομαδικών συζητήσεων στο σχολείο. Πιο ένθερμοι υποστηρικτές της άποψης ότι στα σχολεία τους διαπιστώνεται ένας ικανοποιητικός βαθμός διεξαγωγής -ομαδικών συζητήσεων παρουσιάζονται, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης σε σύγκριση με εκείνους/ες που δεν κατέχουν.

Τέλος, το σύνολο διευθυντών/υποδιευθυντών εμφανίζεται να θεωρεί επαρκή τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι ανεπαρκής τόσο για τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων όσο και για την υλοποίηση των νέων πρακτικών.

Εκτός από τους παράγοντες που κατά γενική ομολογία των συνεντευξιαζόμενων δυσχεραίνουν τη λειτουργία των μονάδων ως ΕΚΜ, διαφορετική εστίαση καταγράφεται ανάμεσα σε διευθυντές/υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές προκρίνουν ως αδυναμίες την έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης από την πολιτεία και την τοπική αυτοδιοίκηση, τις συνεχείς αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα, την έλλειψη οικονομικών πόρων και σύγχρονου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως και την αδιαφορία μέρους των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ελλειμματική επικοινωνία με την τοπική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί από τη πλευρά τους εστιάζουν στον αυξημένο φόρτο εξωσχολικής προετοιμασίας για διδασκαλία, στο μεγάλο όγκο εξωδιδακτικών καθηκόντων τους εξαιτίας της υποστελέχωσης των σχολικών μονάδων με διοικητικό προσωπικό, τη δυσaréσκεια από τις χαμηλές απολαβές και το εργασιακό καθεστώς, τον αυξανόμενο αριθμό εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε περισσότερα από ένα σχολεία, καθώς και στις παγιωμένες αντιλήψεις

εκπαιδευτικών, την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, την απουσία συστημικής σκέψης και κοινής αντίληψης για το ρόλο του σχολείου.

Εκπαιδευτικοί και διευθυντές/υποδιευθυντές ανέδειξαν τους παράγοντες που διευκολύνουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Πέραν μιας σειράς κοινών παραγόντων που προαναφέρθηκαν, οι διευθυντές/υποδιευθυντές επικεντρώθηκαν στην ανάγκη για στήριξη, κατεύθυνση και ουσιαστική επικοινωνία με το υπουργείο παιδείας, για σεβασμό, εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, για ανάπτυξη κοινών οραμάτων, για συνδιδασκαλίες, βιωματικές δράσεις, αναζήτηση νέων αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας και για συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και αποδέσμευση του από τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, για εξορθολογισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, δημιουργία ελεύθερων ζωνών για δράσεις, μείωση του ωραρίου διδασκαλίας και αύξηση των αποδοχών τους, υποστήριξη πρωτοβουλιών και ανάπτυξη κουλτούρας μάθησης από τη διεύθυνση, γενικότερη αλλαγή νοοτροπίας και αναγνώριση της ανάγκης για διαρκή μάθηση.

Τέλος, πέραν των κοινών πρακτικών που ανέδειξαν διευθυντές/υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές/υποδιευθυντές μίλησαν για αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στοχευμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις, χρήση ΤΠΕ, παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης από ειδικούς εξωσχολικούς επισκέπτες και στόχευση στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί ως πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση ανέφεραν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών, τη διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών/μαθητών/γονέων, τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων και ουσιαστικών παιδαγωγικών συνεδριάσεων.

## **5.2. Δεύτερος θεματικός άξονας: Αυτονομία εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας**

Στο δεύτερο θεματικό άξονα επιχειρείται να διερευνηθούν τα περιθώρια αυτονομίας του γενικού λυκείου, να ανιχνευθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και του ρόλου- τους μέσα σε αυτή

### **5.2.1. Υφιστάμενη αυτονομία της σχολικής μονάδας**

Συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες



Το σύνολο των ερωτηθέντων φαίνεται να υποστηρίζει ότι τα περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας σήμερα είναι πολύ περιορισμένα ή ακόμα και ανύπαρκτα. Συγκεκριμένα, ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Δ1, Υ3) υποστηρίζει ότι το σχολείο δεν διαθέτει κανένα περιθώριο αυτονομίας.

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Πολλοί εκπαιδευτικοί (E2, E4, E6, E7) υποστηρίζουν την άποψη ότι το σχολείο δεν μπορεί να αποφασίσει για κανένα σημαντικό ζήτημα λειτουργίας του αφού η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης το οποίο δεν αφήνει κανένα περιθώριο αυτονομίας στο σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του E6:

*«Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά συγκεντρωτικό. Τα πάντα λαμβάνονται οι αποφάσεις από το υπουργείο Παιδείας. Δεν υπάρχουν περιθώρια σε κανένα τομέα».*

Επιπλέον, οι E4, E6, διατυπώνουν επιφυλάξεις για τη δυνατότητα αυτονομίας του σχολείου σήμερα, ακόμα και για τη λήψη λιγότερο κρίσιμων αποφάσεων όπως η υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων λόγω των περιορισμών που θέτει το υπουργείο και της δυσκολίας στη διαδικασία έγκρισής τους από συγκεκριμένους φορείς. Ενδεικτική είναι η απάντηση της E4:

*«Στα προαιρετικά προγράμματα. Υπάρχει κι εκεί αρκετός περιορισμός».*

Περιορισμένης εμβέλειας αυτονομία

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών (Υ1, Δ2, Υ2, Δ3) υποστηρίζει ότι η σχολική μονάδα διαθέτει κάποια περιθώρια αυτονομίας. Τα θέματα όμως τα οποία προβάλλονται από τους διευθυντές/υποδιευθυντές, ως θέματα για τα οποία μπορεί να αποφασίζει μόνη της η σχολική μονάδα, περιορίζονται σε ελάχιστους τομείς όπως την οργάνωση και υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων (πολιτιστικών, αθλητικών, περιβαλλοντικών, ευρωπαϊκών κτλ.) (Υ2, Δ3) και εκπαιδευτικών επισκέψεων και εκδρομών (Δ3). Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Δ3:

*«...σε ό,τι αφορά την υλοποίηση προγραμμάτων, διδακτικών επισκέψεων, εκδρομών. Υπάρχει ένα πλαίσιο αρκετά ευρύ που δίνει τη δυνατότητα να κάνεις πάρα πολλά πράγματα. Έως εκεί όμως».*

Προς την ίδια κατεύθυνση, η Υ2 υποστηρίζει ότι έχει αυτονομία μόνο σε προαιρετικά προγράμματα και ότι εντός του υποχρεωτικού σχολικού ωραρίου δεν υπάρχει κανένα περιθώριο αυτονομίας:

*«Πουθενά δε βλέπω το σχολείο μέχρι τις δύο και τέταρτο ότι έχει αυτονομία να κάνει πράγματα»*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών χωρίς θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα (E1, E3, E5) εντοπίζει κάποια περιθώρια αυτονομίας σε περιορισμένης εμβέλειας θέματα όπως στις μεθόδους διδασκαλίας (E1), στη χρήση πρόσθετου υλικού (E1), στη διοργάνωση προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων (E3, E5). Χαρακτηριστικά, ο E3 δηλώνει: *«Αυτόνομα ... μόνο στο επίπεδο της οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων, αθλητικών εκδηλώσεων και εκδρομών. Στα άλλα επίπεδα δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα».*

### **5.2.2. Ρόλος/Υφιστάμενη αυτονομία εκπαιδευτικών**

#### **Ως προς τις διδακτικές πρακτικές**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7) καθώς η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών του δείγματος (Y1, Y2, Y3, Δ3) συμφωνούν ότι υπάρχει αυτονομία του εκπαιδευτικού όσον αφορά τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί.

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η E1 αναφέρει ότι μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις για τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί: και για την ανάληψη προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων:

*«Νομίζω ότι μπορώ να αποφασίζω για τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθήσω».*

Ο E6 κινούμενος προς την ίδια κατεύθυνση υποστηρίζει ότι μέσα στη σχολική τάξη ο εκπαιδευτικός έχει απόλυτη αυτονομία στο τρόπο διδασκαλίας:

*«Στη σχολική τάξη ο καθηγητής θα πρέπει να έχει μια αυτονομία, να κάνει τις επιλογές του σε σχέση με την επιλογή των μερών της ύλης που θα αναδείξει περισσότερο, το ύφος που θα ακολουθήσει, τις πρωτοβουλίες που θα πάρει εκτός της επιβεβλημένης σχολικής ύλης. Εντός κάποιων ορίων, προφανώς».*

Και η E2 διατυπώνει μια παρόμοια άποψη. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

*«...η ελευθερία διαχείρισης της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών εναπόκειται στην κρίση του καθηγητή ο οποίος δεν μπορεί να παραβιάζει βέβαια νομικούς περιορισμούς ως προς τη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές ή τις απαιτήσεις του».*

Διευθυντές- Υποδιευθυντές

Ο Y3, υποδιευθυντής στο Σ2 χρησιμοποιώντας τότε τρίτο και τότε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο υποστηρίζει την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές που θα εφαρμόσουν:

*«Για τον τρόπο που θα κάνουν το μάθημά τους. Το πώς θα κινηθούμε σε μια αίθουσα, το πώς θα κερδίσουμε τους μαθητές.».*

### **Σε παιδαγωγικά θέματα**

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ένας ακόμα τομέας αυτονομίας σύμφωνα με την άποψη δύο εκπαιδευτικών (E2, E5) είναι και τα παιδαγωγικά θέματα. Ενδεικτική είναι η απάντηση της E2, η οποία δηλώνει ότι διαθέτει αυτονομία εντός όμως των πλαισίων που καθορίζονται από το νόμο:

*«Για οτιδήποτε αφορά ... τον τρόπο διαχείρισης της τάξης εντός όμως των νομικώς προβλεπόμενων ορίων».*

### **Σε προαιρετικά προγράμματα-δράσεις**

Ένας ακόμα τομέας αυτονομίας που αναφέρει μια μεγάλη μερίδα ερωτηθέντων, με (Δ2, Y1, Y2) και χωρίς (E1, E3, E4, E7) είναι η συμμετοχή σε προαιρετικές δράσεις και προγράμματα εντός και εκτός σχολικού ωραρίου μετά από έγκριση του συλλόγου διδασκόντων.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο Δ2 δηλώνει ότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε προαιρετικά προγράμματα και δράσεις:

*«Δε νομίζω ότι υπάρχουν περιθώρια για πολλά πράγματα. Εκτός αν κάνει κάτι συμπληρωματικό, δηλαδή...επιπλέον δραστηριότητες...προγράμματα αγωγής, περιβαλλοντικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η E1 δηλώνει ότι διαθέτει αυτονομία ως προς την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων όχι όμως παρακίνηση και υποστήριξη:

*«Αν θέλω να κάνω κάποιο πρόγραμμα, μπορώ να το κάνω αλλά όχι με στήριξη ιδιαίτερη και παρότρυνση».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η E7:

*«...για το πρότζεκτ ας πούμε, το e-twinning, δε με περιορίζει κάποιος για το τι θέμα θα έχω, με ποιους θα συνεργαστώ, ποια ευρωπαϊκά σχολεία. Βέβαια, έρχεται στο σύλλογο για να το εγκρίνει... είναι καλό να είναι υπό συζήτηση τα θέματα. Και κυρίως σε αυτόν το σύλλογο που είναι ανοικτός».*

**Το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης εμπόδιο στην αυτονομία του εκπαιδευτικού**

Διευθυντές/ντριες (Δ2, Δ3) και εκπαιδευτικοί (Ε1) υποδεικνύουν ως εμπόδια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών το συγκεντρωτισμό και το μεγάλο βαθμό γραφειοκρατίας της διοίκησης στην ελληνική εκπαίδευση.

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο Δ2 αποδίδει το μικρό βαθμό αυτονομίας του εκπαιδευτικού στο συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα όπου τα πάντα προβλέπονται από τους νόμους:

*«Στην Ελλάδα πρώτον έχουμε ένα αρκετά ως γνωστόν με τα καλά του βέβαια και τα κακά του γραφειοκρατικό σύστημα. Δηλαδή, την ύλη, ας πούμε, στην προσδιορίζει ο άλλος...Εσύ δεν έχεις πολλές δυνατότητες παρέμβασης και αυτονομίας στη διδασκαλία και στον τρόπο που προχωράς την παράδοση του μαθήματος. Τα πειθαρχικά θέματα επίσης είναι ορισμένα από τους νόμους».*

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η απάντηση της Δ3:

*«Αυτό που πιστεύω ότι ζορίζει τα πράγματα είναι το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό κομμάτι που δεν μπορείς εύκολα να το παραβλέψεις και που σχετίζεται με τον τρόπο τον από πάνω προς τα κάτω που είναι οργανωμένα τα πράγματα στα ελληνικά σχολεία».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Η Ε1 αναφέρει ως εμπόδιο στην αυτονομία του εκπαιδευτικού τον καθορισμό όλων των ζητημάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου πλην των διδακτικών μεθόδων και της συμμετοχής σε προαιρετικά προγράμματα από το υπουργείο παιδείας:

*«Η αυτονομία του εκπαιδευτικού ίσως εμποδίζεται...γιατί έχουμε σύστημα της εκπαίδευσης καθαρά κεντρικό. Ρυθμίζονται τα πάντα από το υπουργείο παιδείας. Από τα βιβλία, τις ώρες διδασκαλίας...».*

**Επιθυμία διεύρυνσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού**

Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ένας αριθμός συμμετεχόντων (Δ1, Δ3) εκφράζει επιθυμία για διεύρυνση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Πολλοί εκπαιδευτικοί (Ε1, Ε4, Ε5, Ε7) δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο αυτονομίας που διαθέτουν. Παράλληλα όμως, ένας αριθμός συμμετεχόντων (Ε1, Ε3) εμφανίζεται να επιθυμεί ακόμα μεγαλύτερη αυτονομία σε τομείς όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι δράσεις και η διοίκηση του σχολείου.

### 5.2.3. Επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας

Η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων τόσο με (Δ1, Υ1, Υ2, Υ3) όσο και χωρίς (Ε1, Ε4, Ε5, Ε6) θέση ευθύνης εκφράζουν την επιθυμία για μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

#### Τομείς αυτονομίας των σχολικών μονάδων

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Οι διευθυντές/υποδιευθυντές δηλώνουν ότι επιθυμούν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών (Δ1, Υ1), την επιλογή της ύλης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Υ1), τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Υ1) και τη συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα και δράσεις (Υ3).

##### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας στον καθορισμό του προγράμματος σπουδών (Ε7), την επιλογή της ύλης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Ε4, Ε7), τον καθορισμό του ωρολογίου προγράμματος (Ε6), την επιλογή των βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού (Ε1), τις διδακτικές (Ε7) και παιδαγωγικές πρακτικές (Ε6) και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (Ε4).

Δύο τομείς οι οποίοι φαίνεται να απασχολούν έντονα αλλά και να διχάζουν τους συνεντευξιαζόμενους/ες αποτελούν η δυνατότητα επιλογής του προσωπικού και η οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας.

#### Επιλογή προσωπικού

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ο διευθυντής Δ1 εξέφρασε την επιθυμία η σχολική μονάδα να έχει δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα του μη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ η Υ1 εμφανίστηκε διστακτική και προβληματισμένη με το ζήτημα αυτό:

*«Στην επιλογή του προσωπικού εξαρτάται ποιος θα το επέλεγε. Εδώ, δεν είμαι σίγουρη»,* ενώ στη συνέχεια αφού αναρωτήθηκε ποιος θα μπορούσε να αποτελέσει αντικειμενικό φορέα επιλογής του προσωπικού, κατέληξε:

*«Τελικά λοιπόν πιστεύω ότι καλό είναι να παραμείνουμε στο ισχύον σύστημα επιλογής γιατί φοβάμαι ότι η επιλογή του προσωπικού από το διευθυντή ή από το δήμο θα οδηγήσει σε ένα άκρως υποκειμενικό και ιδιοτελές σύστημα επιλογής».*

##### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν κατέχουν θέση ευθύνης στο σχολείο παρουσιάζουν μια επιφυλακτική (E5) ή αρνητική στάση (E1, E6, E7) απέναντι στη δυνατότητα επιλογής των εκπαιδευτικών από το σχολείο. Ενδεικτικά, η E1 υποστηρίζει:

*«Δεν μπορώ να διανοηθώ να υπάρχει...σε επίπεδο επιλογής προσωπικού. Νομίζω ότι δεν είναι ώριμη ακόμα η ελληνική κοινωνία, δεν θα μπορούσε να ευοδωθεί η προσπάθεια».*

Αντίθετα, προτάθηκε η πρόσληψη βοηθητικού (διοικητικού) προσωπικού να γίνεται από τη σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες της (E5):

*«Η αυτονομία που θα ήθελα...να έχει τη δυνατότητα να έχει τη γραμματεία του το σχολείο, οπότε να αποφασίσουν ότι έρχεται ένας άνθρωπος ή έρχονται τρεις άνθρωποι και ασχολούνται με αυτό και δεν κάνουμε όλοι από όλα τα διοικητικά».*

### **Οικονομική αυτονομία**

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών που έχουν θέση ευθύνης στις σχολικές μονάδες εκφράζουν την επιθυμία για διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας. Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Y3 για την επιθυμία λήψης χορηγιών από τον ιδιωτικό τομέα:

*«Θα πρέπει κάποια σχολεία τα οποία μπορούν...να πάρουν κάποιες χορηγίες από κάποιους χορηγούς. Θα βοηθούσε την κατάσταση».*

Παράλληλα όμως τονίζει ότι η πολιτεία πρέπει να εξασφαλίζει δίκαιη και ισότιμη χρηματοδότηση όλων των σχολικών μονάδων:

*«Θα πρέπει να υπάρχει σε όλα τα σχολεία ίση οικονομική αντιμετώπιση από την πολιτεία, να μην είναι κάποια σχολεία ευνοούμενα ή όχι».*

Η Y2 υποστηρίζει ότι επιθυμεί οικονομική αυτονομία σε συνδυασμό με αξιοκρατική, απαλλαγμένη από την πελατειακή λογική, αξιολόγηση της διεύθυνσης:

*«Θα μπορούσε να είχε μεγαλύτερη οικονομική αυτονομία αρκεί βέβαια κι ο διευθυντής να αξιολογείται...ουσιαστικά για τις ικανότητές του κι όχι κομματικές αξιολογήσεις».*

Αντίθετη άποψη εκφράζει η Y1, η οποία δηλώνει ότι δεν επιθυμεί αυτονομία της σχολικής μονάδας στην εξεύρεση και διαχείριση των οικονομικών πόρων.

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Αντίθετοι με την οικονομική αυτονομία του σχολείου εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί (E1, E3, E6). Χαρακτηριστική είναι και η απάντηση που έδωσε ο E6:

*«Στο οικονομικό κομμάτι νομίζω πως κλείνουμε το μάτι στον ιδιωτικό τομέα ή στον εκάστοτε τοπικό παράγοντα να κάνει το δικό του παιχνίδι. Οπότε στο κομμάτι το*

*οικονομικό θεωρώ ότι δεν πρέπει να αλλάζει κάτι... Ή να μπούμε σε μια διαδικασία να αναζητούμε χρηματοδότηση από επιχειρήσεις ή άλλους οργανισμούς».*

Μόνο μία εκπαιδευτικός (Ε4) παρουσιάστηκε θετικά προσκείμενη στο ενδεχόμενο οικονομικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

### **Επιφυλάξεις απέναντι στην αυτονομία**

Επιφυλάξεις ή και άρνηση απέναντι στην αυτονομία της σχολικής μονάδας εκφράζει ένας αριθμός συνεντευξιαζόμενων, τόσο διευθυντών (Δ2, Δ3) όσο και εκπαιδευτικών (Ε1, Ε2) προβάλλοντας ποικίλες αιτιάσεις.

#### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

##### Αύξηση ευθυνών

Ο Δ2 υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της αυτονομίας θα έχει ως αποτέλεσμα ένα δυσβάστακτο όγκο επιπλέον εργασίας για εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες:

*«Η αυτονομία ενώ ακούγεται πάρα πολύ όμορφα εκ πρώτης όψεως, επιφέρει σε άλλα πράγματα πολύ μεγάλες ευθύνες, πολύ μεγάλη λογοδοσία, η οποία αγγίζει τα όρια του πάρα πολύ φόρτου, πάρα πολύ να σηκώσει κανείς».*

#### Ασυμβατότητα με το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Προσεγγίζοντας το θέμα από μια άλλη πλευρά, οι διευθυντές/ντριες Δ2, Δ3 εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους για τη δυνατότητα εφαρμογής της αυτονομίας στο ελληνικό σχολείο. Χαρακτηριστικά, ο Δ2, φανερά προβληματισμένος, αμφισβητεί τη δυνατότητα εφαρμογής της αυτονομίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της υφιστάμενης νοοτροπίας:

*«Αν όμως η κοινωνία δεν έχει την έννοια της αυτονομίας, εσύ πας σε δύσκολα νερά, αν προωθήσεις την αυτονομία. Δεν είναι έτοιμη η κοινωνία».*

Επίσης, ενδιαφέρουσα είναι και η απάντηση της Δ3 η οποία θεωρεί αδύνατη τη μετάβαση από ένα εκπαιδευτικό σύστημα με υψηλό βαθμό συγκέντρωσης σε ένα με πλήρη αυτονομία. Και υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, όσο επιτυχημένο κι αν είναι, δεν μπορεί να αντιγραφεί αυτούσιο σε μια άλλη χώρα με διαφορετική κουλτούρα:

*«Δε θεωρώ ότι η αυτονομία που υπάρχει σε άλλες χώρες μπορεί να αντιγραφεί και να τοποθετηθεί στο ελληνικό σχολείο... Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας αντικατοπτρίζει, φέρει μέσα του τα καλά, τα κακά, τις αγκυλώσεις, τις νοοτροπίες, τις προϋδεάσεις του κοινωνικού σώματος που πάει να υπηρετήσει».*

Ολοκληρώνει λέγοντας ότι επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να μελετηθούν, να βελτιωθούν και να προσαρμοστούν στο ελληνικό συγκείμενο:

*«Δεν είμαστε το ίδιο στην Ελλάδα με τη Φινλανδία, ούτε και με την Αγγλία, ούτε και με τις χώρες που μπορεί να έχουμε επισκεφτεί και να λέμε τι καλές πρακτικές μπορεί να έχουν. Αυτό δε σημαίνει ότι δε θα τις πάρουμε να τις μελετήσουμε και να δούμε πώς και τι μπορούμε να βελτιώσουμε εμείς, αλλά δε μπορούμε να τις αντιγράψουμε».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

##### Επιδείνωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση

Αντίθετοι με την αυτονομία της σχολικής μονάδας παρουσιάζονται οι Ε2 και Ε3. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός (Ε2) απαντά με σιγουριά ότι δεν επιθυμεί αυτονομία σε κανένα τομέα γιατί θεωρεί ότι παρόλο που προβάλλεται με ένα ελκυστικό τρόπο θα εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση. Καταρχάς, τη συνδέει με τη νεοφιλελεύθερη πολιτική που προωθείται από τον ΟΟΣΑ: *«Πίσω από την αυτονομία της σχολικής μονάδας κρύβεται μια νεοφιλελεύθερη αντίληψη...προβάλλεται ως ένα ελκυστικό πακέτο το οποίο οδηγεί σε περισσότερη ελευθερία...Κατά τη γνώμη μου οδηγεί σε εφαρμογή νεοφιλελεύθερου προγράμματος όπως θέλει ο ΟΟΣΑ».*

Αιτιολογεί δε την επιφυλακτική στάση της υποστηρίζοντας ότι η αυτονομία εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση:

*«Πιστεύω ότι αναιρεί την ισοτιμία. Στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, τη δυνατότητα ισοτιμίας. Δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες, ταξικές ανισότητες, ανισότητα μεταξύ χωριού και πόλης».*

##### Ασυμβατότητα με το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Η εκπαιδευτικός Ε1 επισημαίνει την έλλειψη διαμορφωμένης κουλτούρας που να επιτρέπει την εφαρμογή της αυτονομίας του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

*«Νομίζω ότι κάτι τέτοιο επειδή δεν είναι ώριμη ακόμα η ελληνική κοινωνία, δεν θα μπορούσε να ευδοωθεί η προσπάθεια».*

#### **5.2.4. Τομείς αυτονομίας διευκολυντικοί για τις ΕΚΜ**

##### Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

##### **Σχέση αυτονομίας με τη λειτουργία των ΕΚΜ**

Το σύνολο των διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών του δείγματος (Δ1, Υ1, Δ2, Υ2, Υ3, Δ3) διατυπώνουν την άποψη ότι για να μετασχηματιστούν τα σχολεία σε ΕΚΜ πρέπει να απολαμβάνουν αυξημένα περιθώρια αυτονομίας.

##### **Τομείς αυτονομίας διευκολυντικοί για τη λειτουργία των ΕΚΜ**



Οι τομείς στους οποίους οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι απαιτείται ένας μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας ώστε να διευκολυνθεί ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΕΚΜ είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Υ1, Δ3), η ανάληψη και υλοποίηση προαιρετικών δράσεων (Δ2, Υ3), η επιλογή των διδακτικών πρακτικών (Υ1), τα διοικητικά θέματα (Δ1), ο καθορισμός και η αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος και των ωρών λειτουργίας του σχολείου (Δ3) και ο καθορισμός του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/τριών (Υ1), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Υ3), η δυνατότητα επιλογής και πρόσληψης του μη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με τις ανάγκες της (Δ1) καθώς και η διαχείριση των οικονομικών και η εξεύρεση πρόσθετων πηγών χρηματοδότησης (Υ2).

Τομέας αυτονομίας τον οποίο επισημαίνουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές είναι η οργάνωση και υλοποίηση προαιρετικών δράσεων. Συγκεκριμένα, ο Δ2 εκφράζει επιθυμία για λιγότερες εγκρίσεις από την κεντρική και περιφερειακή διοίκηση των δράσεων που υλοποιεί το σχολείο όπως πχ. των εκπαιδευτικών επισκέψεων:

*«...έχουμε πολύ γραφειοκρατία όσον αφορά τις διδακτικές επισκέψεις για παράδειγμα και γενικά όλο αυτό είναι πάρα πολύ περίπλοκο, η ευθύνη των συνοδών, πόσοι θα είναι οι συνοδοί. Άρα όλα αυτά δημιουργούν μια κωλυσιεργία».*

Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

### **Σχέση αυτονομίας με τη λειτουργία των ΕΚΜ**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Ε1, Ε4, Ε5, Ε6, Ε7) διατυπώνουν την άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να έχουν περιθώρια αυτονομίας προκειμένου να μετασχηματισθούν σε ΕΚΜ. Χαρακτηριστικά, η Ε7 υποστηρίζει ότι η αυτονομία του σχολείου μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό του σε ΕΚΜ:

*«Αν ήταν αυτόνομο, θα διευκόλυνε πάρα πολύ να κάνουμε μια κοινότητα μάθησης και να επιλέξουμε τις πρακτικές και να επιμορφωθούμε πάνω σε αυτές και με αυτές να προχωρήσουμε».*

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Ε6 που περιγράφει πώς ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται τροχοπέδη για την ανάληψη οποιαδήποτε πρωτοβουλίας που δύναται να οδηγήσει στο μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης:

*«Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα δε βοηθάει ... στην ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών. ...σε ωθεί να κάτσεις στη γωνιά σου και να λάβεις τις εντολές και να διεκπεραιώσεις παρά να πάρεις πρωτοβουλίες».*

Προσθέτει ότι η οριοθέτηση της κάθε δυνατής λεπτομέρειας λειτουργίας του σχολείου από κάποιο νόμο ή διάταξη δεν επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτομίες: *«όταν έχεις χίλιες δυο νόρμες για το πότε πρέπει να γίνεται το οτιδήποτε, για το πόσες είναι οι ώρες κάθε μαθήματος, το τι πρέπει να διδάσκεται, πότε είναι οι αργίες, πότε σταματάμε, πότε δουλεύουμε... δε δίνει καμία ελευθερία για να ληφθούν πρωτοβουλίες σε όλους τους τομείς».*

Αντίθετα, η E2 παραμένοντας σταθερή στην άποψή της υποστηρίζει σθεναρά ότι ο βαθμός αυτονομίας που διαθέτει αυτή τη στιγμή η σχολική μονάδα είναι επαρκής για τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης.

### **Τομείς αυτονομίας διευκολυντικοί για τη λειτουργία των ΕΚΜ**

Οι τομείς στους οποίους οι συνεντευξιαζόμενοι/ες αναφέρουν ότι απαιτείται ένας μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας, ώστε να διευκολυνθεί ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΕΚΜ, είναι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (E4, E6), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (E1, E5, E6, E7), η επιλογή των διδακτικών πρακτικών (E6, E7), τα διοικητικά θέματα (E1, E5), ο καθορισμός και η αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος (E6), η επιλογή των εγχειριδίων και του πρόσθετου διδακτικού υλικού (E6, E7) καθώς και ο καθορισμός του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/τριών (E6).

Ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση της E1, η οποία τόνισε την ανάγκη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνωρίζουν τις υπάρχουσες ελλείψεις και τις ανάγκες τους, να λαμβάνουν τις αποφάσεις για την επιμόρφωση τους:

*«Θα μπορούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να λάβουν πρωτοβουλίες επιμόρφωσής τους, είτε με ανθρώπους που θα επισκέπτονται τη σχολική μονάδα είτε και μεταξύ τους».*

Επίσης, η E4 προτείνει την υιοθέτηση αυτονομίας στον καθορισμό του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αντίστοιχης με σχολεία του εξωτερικού που η ίδια έχει επισκεφθεί κατά τη διάρκεια ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανταλλαγής:

*«Θα μπορούσε ίσως και στο πρόγραμμα σπουδών να υπάρχει μια σχετική αυτονομία, όπως υπάρχει και στα σχολεία που με τα Erasmus συζητούμε».*

Και η E7 προσθέτει το εκπαιδευτικό υλικό και την αξιολόγηση των μαθητών: *«Στο εκπαιδευτικό υλικό ίσως που θα μπορούσαμε να επιλέξουμε και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών μας... Αν ήταν αυτόνομα στο σχολείο, θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε και σαν κοινότητες μάθησης».*

Από την άλλη πλευρά, ο E6 ενώ αρχικά δηλώνει με ενθουσιασμό ότι ένα σχολείο με αυτονομία σε όλα τα επίπεδα θα διευκόλυνε τη λειτουργία των ΕΚΜ, στη συνέχεια φανερά προβληματισμένος, αναθεωρεί εν μέρει την αρχική του δήλωση

εκφράζοντας φόβο ως προς τη δυνατότητα επιλογής του προσωπικού από την σχολική μονάδα:

*«Εδώ το κυρίαρχο στοιχείο είναι το δικαίωμα στην εργασία και φοβάμαι τέτοιου είδους καταστάσεις που μια σχολική μονάδα θα έχει τη δυνατότητα κάποιους να τους προσλαμβάνει, κάποιους να τους απολύει».*

#### **Έλλειψη ετοιμότητας για τοποθέτηση σε θέματα αυτονομίας**

Παράλληλα όμως, διαπιστώνουμε μια έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ακόμα εκείνων που κατέχουν θέσεις ευθύνης να τοποθετηθούν σε θέματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική είναι η άρνηση της Δ3 διευθύντριας στο Σ3 να επεκταθεί και σε άλλους τομείς που θα επιθυμούσε αυτονομία: *«Θα μείνω σ' αυτό προς το παρόν γιατί δεν είναι κάτι που έχω δουλέψει πάρα πολύ μέσα το μυαλό μου και δε θέλω να πω κάτι».*

#### **5.2.5 Συνοπτικά αποτελέσματα δεύτερου θεματικού άξονα**

Στον δεύτερο θεματικό άξονα που αφορά το υφιστάμενο βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων συγκλίνει στην άποψη ότι ο βαθμός αυτονομίας του λυκείου σήμερα είναι ανύπαρκτος ή πολύ περιορισμένος. Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται κανένα βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ενώ οι διευθυντές/υποδιευθυντές στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι το κάθε σχολείο μπορεί να αποφασίσει για ένα πολύ περιορισμένο αριθμό θεμάτων. Ως τέτοια θέματα προβάλλονται η διοργάνωση και υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων, δράσεων, εκπαιδευτικών επισκέψεων και εκδρομών, η επιλογή διδακτικών μεθόδων και η χρήση πρόσθετου υλικού στη διδασκαλία.

Οι περισσότεροι από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες εκφράζονται με θετικό τρόπο σχετικά με το ενδεχόμενο διεύρυνσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και δηλώνουν ότι ένας μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας θα διευκόλυνε το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Ως εκ τούτου, προτείνουν ως τομείς στους οποίους θεωρούν ότι είναι χρήσιμο να υπάρξει περισσότερη αυτονομία της σχολικής μονάδας τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος, την επιλογή της ύλης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, την επιλογή των βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού, τον καθορισμό του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών/τριών, τη διοργάνωση και συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα και δράσεις και την επιλογή διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών. Σχετικά με το ζήτημα της οικονομικής αυτονομίας

παρατηρείται απόκλιση στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων. Η πλειονότητα τόσο των διευθυντών/υποδιευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών εκφράζει την αντίθεσή της σε οποιοδήποτε βαθμό οικονομικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και στην εξεύρεση πόρων από την αγορά. Ταυτόχρονα, ένας αριθμός εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανήκουν σε μία από τις σχολικές μονάδες του δείγματος, διατυπώνουν μια θετική στάση απέναντι στην οικονομική αυτονομία και την εξεύρεση χορηγιών από την αγορά για τη λειτουργία του σχολείου και την υλοποίηση προαιρετικών δράσεων. Διάσταση απόψεων παρατηρήθηκε και ως προς τη δυνατότητα επιλογής του προσωπικού από τη σχολική μονάδα. Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών καθώς και ένας αριθμός διευθυντών/υποδιευθυντών δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν η επιλογή του προσωπικού να πραγματοποιείται από τη σχολική μονάδα εκφράζοντας την έλλειψη εμπιστοσύνης τους στη δυνατότητα εφαρμογής ενός αξιοκρατικού τρόπου προσλήψεων. Παράλληλα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών και διευθυντών/υποδιευθυντών εκφράζουν την επιθυμία επιλογής του προσωπικού από τη σχολική μονάδα, διευκρινίζοντας ότι η δυνατότητα επιλογής πρέπει να αφορά μόνο το βοηθητικό και διοικητικό ή το έκτακτο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Ταυτόχρονα, ένας αριθμός συμμετεχόντων/χουσών εκφράζει μια επιφυλακτική ή αρνητική στάση σχετικά με την εφαρμογή ενός αποκεντρωμένου μοντέλου λήψης αποφάσεων από τη σχολική μονάδα. Διευθυντές/υποδιευθυντές ισχυρίζονται ότι υπάρχει αυξημένη δυσκολία μετάβασης από ένα πολύ συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης σε ένα πλήρως αυτόνομο. Συμπληρώνουν επίσης ότι δεν πρέπει να γίνει αντιγραφή επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών τα οποία δε θα ταιριάζουν με τη νοοτροπία, τις αξίες και τις ανάγκες του κοινωνικού σώματος που θα κληθούν να υπηρετήσουν. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με την ωριμότητα και προετοιμασία της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχτεί και να υιοθετήσει την αυτονομία καθώς και στο γεγονός ότι στην πράξη πολλές φορές η αυτονομία εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό μη προνομιούχων ομάδων.

Διαπιστώθηκε διαφοροποίηση απόψεων μεταξύ διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τα υφιστάμενα επίπεδα αυτονομίας του σχολείου. Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών δε διακρίνει κανένα βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας εν αντιθέσει με τους διευθυντές/υποδιευθυντές που επισημαίνουν τη δυνατότητα να λαμβάνονται αποφάσεις σε περιορισμένο όμως αριθμό θεμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης έχει καταβολές της στο χώρο των επιχειρήσεων και στην έννοια του οργανισμού που μαθαίνει. Εξελίχθηκε στον όρο EKM, αποκτώντας ένα περισσότερο ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό σε μια προσπάθεια εγκαθίδρυσης κουλτούρας αυθεντικής και ουσιαστικής συνεργασίας με στόχο την ενίσχυση της μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Morgan, 1999). Στις μέρες μας, όπως υποστηρίζουν οι Παντελοπούλου, Σπυριδάκος και Ψαρομίληγκος, (2012), ο μετασχηματισμός του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης «φαίνεται να αποτελεί μια ποιοτική λύση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο. Μια λύση εκ των έσω, η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών για μειωμένο κόστος». Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης που εμφανίζουν τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα, την αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, τους παράγοντες που επιδρούν στο μετασχηματισμό αυτό, το υφιστάμενο επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών καθώς και τη σχέση του βαθμού αυτονομίας των σχολικών μονάδων και της λειτουργίας τους ως EKM.

### 6.1. Αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σχολείου σε EKM

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης αποτελεί μια όχι ευρέως γνωστή και διαδεδομένη έννοια για τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες (Κούκου, 2018; Παπαναστασίου, 2019; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018). Όμως, παρά τη μη εξοικείωσή τους με το συγκεκριμένο όρο, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται θετικά προσκείμενοι/ες απέναντι στη μάθηση και το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, συμπέρασμα στο οποίο είχαν καταλήξει και άλλοι/ες ερευνητές/τριες (Αποστολοπούλου, 2016: Αρβανίτη, & Κατσαρός, 2016; Παπαδόπουλος, 2017; Παπαναστασίου, 2019; Πατσατζάκη, 2017; Πασιάς, & Καλοσπύρος, 2015). Οι ερευνώμενοι/ες εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την πεποίθηση ότι σε μια κοινωνία που τα δεδομένα και οι ανάγκες αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς, τα σχολεία πρέπει να εξελίσσονται και να μετασχηματίζονται σε κοινότητες μάθησης για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες (Kools, & Stoll, 2016; Πατσατζάκη, 2017; Silins, Mulford and Zarins, 2002) καθώς και να προσαρμόζονται στις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης (Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018). Ωστόσο, παρά τη θετική στάση τους απέναντι στη λειτουργία του σχολείου ως

κοινότητα μάθησης, δεν έγινε σαφές αν έχουν καθαρή εικόνα για το περιεχόμενο του μετασχηματισμού αυτού (Αποστολοπούλου, 2016). Αντίθετα, μάλλον φάνηκαν να επιρρίπτουν την ευθύνη για την έλλειψη κοινού οράματος, συλλογικής μάθησης και συνεργατικών πρακτικών σε εξωτερικούς κυρίως παράγοντες, προβάλλοντας την αντίληψη ότι ο «εχθρός βρίσκεται κάπου εκεί έξω» χωρίς να συνειδητοποιούν ότι το παρόν είναι αποτέλεσμα προηγούμενων ενεργειών (Senge, 1990a).

## 6.2. Χαρακτηριστικά της ΕΚΜ

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα γενικά λύκεια στην Ελλάδα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά των ΕΚΜ, όπως καλό κλίμα και εμπιστοσύνη μεταξύ της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης, ικανοποιητικό βαθμό αυτονομίας τους με δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε μερικούς τομείς καθώς και κάποιο βαθμό συμμετοχικής ηγεσίας. Αντίθετα, άλλα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ, όπως η ανάπτυξη κοινού οράματος και η εφαρμογή κοινών πρακτικών δεν προέκυψαν στην παρούσα έρευνα, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε δυσκολία έκθεσης και αναθεώρησης των νοητικών μοντέλων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Αργυροπούλου (2014) και Παντελοπούλου, Σπυριδάκου και Ψαρομιλήγκου (2012) για την ύπαρξη θετικού κλίματος και ικανοποιητικού επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις ενός οργανισμού μάθησης. Αντίθετα, η Βύσσα (2009) παρά τη διαπίστωση θετικών δειγμάτων για τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης, επισημαίνει ότι χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και μακρά διαδρομή για την επίτευξη αυτού του στόχου, ενώ η Μπινιάρη (2012) διαπιστώνει απουσία χαρακτηριστικών των κοινοτήτων μάθησης.

Περισσότερα χαρακτηριστικά των ΕΚΜ παρατηρούνται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αποστολοπούλου (2016; Koutouzis, & Papazoglou, 2016; Παπαναστασίου, 2019; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018) σε σύγκριση με εκείνα της δευτεροβάθμιας λόγω του σχεδόν αποκλειστικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου (Αβδελλή, 2011; Gray, Kruse, & Tarter, 2015). Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξαν οι Κανατά, Σοφός, Δάρρα & Κλαδάκη (2017) και Κούκου (2018) υποστηρίζοντας ότι τα δημοτικά δεν εμφανίζουν ικανό αριθμό χαρακτηριστικών ώστε να λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης.

### Μοντέλο ηγεσίας

Ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στα ελληνικό γενικό λύκειο δείχνει να διαθέτει στοιχεία δημοκρατικού συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας, καθώς σημαντικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων διαδραματίζει ο σύλλογος διδασκόντων. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με εκείνα της Αβδελλή (2011), η οποία διαπιστώνει ότι οι διοικήσεις των σχολείων επιτρέπουν σε όσους εκπαιδευτικούς το επιθυμούν να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους για την επίλυση προβλημάτων και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ωστόσο, παρά τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, το φάσμα των αποφάσεων που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης είναι περιορισμένο λόγω του μεγάλου βαθμού συγκεντρωτισμού, αφού οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά από το υπουργείο παιδείας και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται απλά να τις εφαρμόσουν (ομοίως και Παπακωνσταντίνου, 2012). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των περιορισμένων αυτών αποφάσεων που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ κάποιοι αντιλαμβάνονται ένα μικτό μοντέλο ηγεσίας με μικρή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, ως επί το πλείστον, για επουσιώδη ζητήματα. Αρκετοί εξάλλου εκφράζουν επιθυμία διεύρυνσης της συμμετοχής τους στη λήψη του συνόλου των αποφάσεων που αφορούν το σχολείο, προτείνοντας ταυτόχρονα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών. Παράλληλα, φαίνεται ότι ένας αριθμός εκπαιδευτικών αποφεύγει να αναμιχθεί σε θέματα λήψης αποφάσεων και να αναλάβει ηγετικούς ρόλους. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι σε ιεραρχικά συστήματα διοίκησης οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και δεν επιθυμούν να επηρεάσουν τους συναδέλφους τους σε θέματα διδασκαλίας, θεωρώντας ως προτεραιότητα και βασικό καθήκον τους τη διδασκαλία κι όχι την ηγεσία (Hairon, Goh, & Chua, 2015; Κούκου, 2018).

### Ύπαρξη κοινού οράματος-αξιών

Αρκετοί/ές από τους συμμετέχοντες/ουσες, στην πλειονότητά τους εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα, υποστηρίζουν ότι τα μέλη του σχολείου τους διαπνέονται από ένα κοινό όραμα. Εντούτοις, εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου αδυνατούν να σκιαγραφήσουν ένα κοινό όραμα, γεγονός που φανερώνει ότι το όραμα αυτό δεν είναι σαφώς προσδιορισμένο, ξεκάθαρο και γνωστό σε όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σχολική μονάδα. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα βρίσκεται σε απόλυτη ταύτιση με εκείνα των ερευνών της Παπαναστασίου (2019) και της Μπινιάρη

(2012), ενώ η Πατσατζάκη (2017) υποστηρίζει ότι τα σχολεία της πρωτοβάθμιας διαπνέονται από κοινά οράματα και αξίες. Στην παρούσα έρευνα, τα προσωπικά οράματα των εκπαιδευτικών στα δύο από τα τρία σχολεία κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση και βασίζονται σε κοινές αξίες που καθοδηγούν τις αποφάσεις τους, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχα ευρήματα προγενέστερης έρευνας της Αβδελλή (2011). Κατά τη γνώμη της γράφουσας, ίσως υποδεικνύει ότι βρίσκονται στη διαδικασία οικοδόμησης κοινών οραμάτων, τα οποία χρειάζονται χρόνο για να ωριμάσουν και να γίνουν αντικείμενο δέσμευσης από το σύνολο των εκπαιδευτικών (Senge, 1990a). Στο τρίτο σχολείο, το σύνολο των εκπαιδευτικών και η διεύθυνση διαπιστώνουν την έλλειψη ενός κοινού οράματος, ενώ κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί το προσωπικό του όραμα και απουσιάζει ο ουσιαστικός διάλογος.

Παρά την κατανόηση της αναγκαιότητας ευθυγράμμισης των αποφάσεων με το κοινό όραμα του σχολείου, διαπιστώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι κάποιες φορές, οι αποφάσεις της σχολικής μονάδας όχι μόνο δεν ευθυγραμμίζονται αλλά ακόμα και παρεμποδίζουν την υλοποίηση του οράματος επισημαίνοντας την υποχρέωση εναρμόνισης με τις κατευθυντήριες γραμμές του υπουργείου (Steinberg, & Barrett, 2016) και συνακόλουθης ρύθμισης όλων από ένα πλέγμα κανόνων δικαίου (Κουτούζης, 2012; Λαϊνάς, 2000). Εν αντιθέσει με τους/τις εκπαιδευτικούς, η πλειονότητα των διευθυντών/υποδιευθυντών υποστηρίζουν ότι οι αποφάσεις συμπλέουν με το όραμα του σχολείου.

#### Συλλογική δημιουργικότητα

Οι ομαδικές συζητήσεις διεξάγονται από μικρές ομάδες εκπαιδευτικών—που συνδέονται συνήθως με διαπροσωπικές σχέσεις— άτυπα στο χρόνο κενών και διαλειμμάτων και αφορούν θέματα διαχείρισης τάξης ή εμπλουτισμού επαγγελματικών γνώσεων, ενώ διαπιστώνεται ότι ορισμένοι απέχουν, γεγονός που επιβεβαιώνει και αντίστοιχη έρευνα της Αβδελλή (2011). Σύμφωνα με αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών, εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία παρουσιάζουν προθυμία συμμετοχής σε μια διαδικασία οικοδόμησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όπως επιβεβαιώνεται και από τους Brody, & Hadar (2015). Αντίθετα, ορισμένοι/ες έμπειροι/ες ως επί το πλείστον εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται εμπειρογνωμοσύνη και δεν εμφανίζουν προθυμία να διαπραγματευθούν παραγωγικά με τη νέα γνώση στο πλαίσιο μιας ομάδας, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από τους Avidov-Ungar, (2017) και Brody, & Hadar, (2015).



Το σύνολο των συμμετεχόντων διακρίνει ένα επίπεδο συνεργασίας που οφείλεται κυρίως στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, όπως διαπιστώνεται από την Παπαναστασίου (2019). Ωστόσο, εξαιτίας της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας στο συγκείμενο του ελληνικού σχολείου (Παντελοπούλου, 2012; Παπαναστασίου, 2019), η αλληλοβοήθεια περιορίζεται σε πρακτικά ζητήματα και σε εκτέλεση καθηκόντων (Κούκου, 2018) κι όχι στη μάθηση, η οποία θεωρείται προσωπικός στόχος, (Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018). Συνεπώς, οι περιγραφές των συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν στην ύπαρξη υποτυπώδους άτυπης συνεργασίας μερίδας εκπαιδευτικών με συναδέλφους που εμπιστεύονται, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η Μπινιάρη (2012). Η διαπίστωση αυτή ήταν αναμενόμενη αφού εκπαιδευτικοί και διευθυντές δεν είναι εξοικειωμένοι σε συνεργατική κουλτούρα με αποτέλεσμα να υπολείπονται από την επίτευξη μιας αποτελεσματικής συνεργατικής μάθησης (Carpenter, 2015). Ωστόσο η Λιακοπούλου (2016) αμφισβητεί οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας, έστω και τεχνητής, μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Ως προς τα αρχεία προόδου των μαθητών, δε διαπιστώνεται οργανωμένη τήρηση και αξιοποίηση αλλά αντίθετα χρησιμοποίηση ενός ελλιπούς αρχείου, βαθμολογίας κυρίως, ή μια προσωπική αίσθηση και εκτίμηση για την πορεία της προόδου των μαθητών/τριών. Ωστόσο, η πρόσβαση σε ένα οργανωμένο και φιλικό για τους χρήστες αρχείο δεδομένων έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνει το διαθέσιμο χρόνο και διευκολύνει τον προσανατολισμό των αποφάσεων στην ομαδική μάθηση και τη βελτίωση του σχολείου (Hord, 2009; Huffman et al, 2015).

#### Υποστηρικτικές συνθήκες

Οι διαθέσιμες υποστηρικτικές υποδομές κρίνονται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ικανοποιητικές σε βασικό επίπεδο, αφού ο χώρος, η φυσική εγγύτητα του προσωπικού και το μέγεθος του σχολείου επιτρέπουν τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων επιβεβαιώνοντας τους Αβδελλή, (2011) και Huffman, et al. (2015). Αντίθετα, η Πατσατζάκη (2017) διαφοροποιείται διαπιστώνοντας έλλειψη καθαρών και ελκυστικών υποδομών και εκπαιδευτικού υλικού για ομαδική μάθηση.

Το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών συμφωνεί ότι δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για συνεργατική μάθηση (Αβδελλή, 2011) και το πρόβλημα επιδεινώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες όπως υποστηρίζεται και από τη Λιακοπούλου (2016). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/ουσες επισημαίνουν ότι η ανεπαρκής υλικοτεχνικής υποδομής συντείνει στην αναζήτηση άλλων χώρων εκτός της σχολικής μονάδας για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού

έργου με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες διεξαγωγής ομαδικών συζητήσεων.

Το σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία της έρευνας παρουσιάζεται θετικό και φιλικό, με αλληλεγγύη, αποδοχή και εμπιστοσύνη, γεγονός που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση να πάνε με χαρά στο σχολείο ενισχύοντας παρόμοια ευρήματα των Αβδελλή (2011), Βύσσα (2009) και Κούκου (2018).

Όσον αφορά την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης οι απόψεις διίστανται. Ομάδα εκπαιδευτικών, με ή χωρίς θέση ευθύνης, διαπιστώνει αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία αποτυπώνεται, στην παροχή ελευθερίας από την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς να διευθύνουν την εργασία τους και να τροποποιούν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους όπως διαπιστώνεται και από τους Παπαναστασίου (2019) και (Carpenter, 2015). Επίσης, διαφαίνεται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι πράξεις της διεύθυνσης διακρίνονται από καλές προθέσεις και αποβλέπουν στη βελτίωση των ίδιων και της σχολικής μονάδας. Ομάδα ερωτηθέντων/θεισών ωστόσο, αμφισβητεί την εμπιστοσύνη μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών μη αισθανόμενη υποστήριξη από τη διεύθυνση σε κρίσιμες περιστάσεις.

Εξάλλου, στο θέμα της αναθεώρησης των νοητικών μοντέλων, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν δυσκολία τόσο στην έκθεση απόψεων και πρακτικών όσο και στην αλλαγή τους, όπως και στους Αβδελλή (2011), Μπινιάρη (2012) και Παπαναστασίου, (2019). Αντίθετα, η Αποστολοπούλου (2016) υποστηρίζει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναθεωρεί τις απόψεις της μετά από ομαδικές συζητήσεις ή νέες πληροφορίες.

Μια αίσθηση εγκατάλειψης από την πολιτεία βιώνουν οι ερωτηθέντες/θείσες ως προς την παροχή ευκαιριών και κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλιών. Αντίθετα, σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της διεύθυνσης στην παρόθηση των εκπαιδευτικών με την παροχή διευκολύνσεων, ευκαιριών και κινήτρων και στην παρουσία της ως πρότυπο στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

#### Κοινές πρακτικές

Από την έρευνα προκύπτει αδυναμία δημοσιοποίησης των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Φαίνεται να μην εφαρμόζεται η πρακτική της «ανοικτής τάξης» με αποτέλεσμα την ενίσχυση της επαγγελματικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών με ένα κακώς εννοούμενο σεβασμό στην αυτονομία των συναδέλφων τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Αβδελλή, 2011; Hord, 2004; Μπινιάρη, 2012; Παπαναστασίου, 2019; Πατσατζάκη, & Ιορδανίδης, 2018; Tam, 2015 Turner, et al.

2017). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά αναγνωρίζουν την αξία αυτής της πρακτικής ως χρήσιμου εργαλείου για τη μάθηση.

### 6.3. Εμπόδια στη λειτουργία των ΕΚΜ

Ανασταλτικός παράγοντας στο μετασχηματισμό και τη λειτουργία του σχολείου ως ΕΚΜ αναδεικνύεται από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, όπως επιβεβαιώνεται και από τους Kilbane (2009) και Λιακοπούλου (2016). Η έλλειψη χρόνου αποδίδεται στο μεγάλο φόρτο εργασίας (ομοίως και σε Avidon-Ungar, 2017; Hairon, & Dimmock, 2012) για προετοιμασία της διδασκαλίας, για το σχεδιασμό προαιρετικών προγραμμάτων και δράσεων, στην ατομική μάθηση, στα αυστηρά καθορισμένα αναλυτικά προγράμματα και στα «σφικτά» χρονοδιαγράμματα ολοκλήρωσης ενός μεγάλου όγκου διδακτέας ύλης (ομοίως Αβδελλή, 2011; Κολέζα, 2014). Ως επιβαρυντικοί παράγοντες καταγράφονται και τα διοικητικά/γραμματειακά καθήκοντα που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί (ομοίως και Λιακοπούλου, 2016). Αποτέλεσμα των παραπάνω η απομόνωσή τους στην τάξη χωρίς να ενδιαφέρονται σχετικά με το τι κάνουν οι συνάδελφοι τους (Hargreaves, & Fullan, 2012; Tam, 2015).

Μία ακόμα δυσχέρεια στο μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης συνιστά η αδυναμία των εκπαιδευτικών να τροποποιούν τα νοητικά τους μοντέλα, όπως υποστηρίζεται και από τους Παπαναστασίου (2019) και Tam (2015) σε συνδυασμό με παγιωμένες αντιλήψεις για την παιδαγωγική επιστήμη και προσκόλλησή σε παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Κατά την άποψη των συμμετεχόντων/χουσών η κόπωση και απογοήτευσή τους από την κρίση και την απαξίωση του θεσμού του σχολείου παρεμποδίζουν κάθε διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών (ομοίως Λαζαρίδου, & Αντωνίου, 2017), καθώς αισθάνονται κούραση, βιώνουν αίσθηση μη αποτελεσματικότητας και ματαιότητας (Μπουσίου, 2015). Ως ανασταλτικοί παράγοντες σε κάθε προσπάθεια οργανωσιακής μάθησης καταγράφονται η αντίδραση και οι αμυντικοί μηχανισμοί μερίδας των εκπαιδευτικών (Avidon-Ungar, 2017; Κούκου, 2018; Μπουσίου, 2015; Senge, 1990a). «Όσο πιο αποτελεσματικοί είναι οι μηχανισμοί αυτοί, τόσο πιο αποτελεσματικά καλύπτουν τα προβλήματα που υποβοσκούν» (Senge, 1990a:255), ενώ για όσο χρονικό διάστημα αγνοούνται και δε λαμβάνονται μέτρα εξάλειψής τους, οι αλλαγές που επιδιώκονται αναστέλλονται ή έχουν μικρή διάρκεια (ομοίως και στους Doolittle, Sudeck, & Rattigan, 2008; Μπουσίου, 2015). Προκειμένου να μειωθούν οι εν λόγω αμυντικές «ρουτίνες», πρέπει να μειωθεί «η συναισθηματική απειλή που οδηγεί σε αυτές» (Senge, 1990a:255).

Ο μεγάλος μέσος όρος της ηλικίας (Κούκου, 2018), η αδιαφορία (Κούκου, 2018) και η διστακτικότητα μερίδας εκπαιδευτικών να προβούν σε οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακωλύουν κάθε απόπειρα εξέλιξης των σχολικών μονάδων σε κοινότητες μάθησης. Επιπρόσθετα, η υποχρέωση ενός αυξανόμενου αριθμού εκπαιδευτικών να διδάσκουν σε περισσότερες της μιας σχολικές μονάδες αποτελεί αφενός τροχοπέδη στη δημιουργία ισχυρών δεσμών με την κοινότητα και αφετέρου αποδυναμώνει κάθε προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου και ακυρώνει τις συνεργατικές πρακτικές που υπηρετούν μαθησιακούς στόχους (Huffman et al, 2015). Αρνητικές παράμετροι που σχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών καταγράφονται επίσης οι ελλείψεις της κοινής αντίληψης για το ρόλο του σχολείου και τη μάθηση, συστημικής σκέψης<sup>23</sup> και κουλτούρας συνεργασίας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Carpenter, 2015; Κούκου, 2018). Το συγκεκριμένο εύρημα αποδίδεται στο γεγονός ότι η επί μακρόν υφιστάμενη κουλτούρα εστιάζει στην εργασία των εκπαιδευτικών σε συνθήκες απομόνωσης (Marsick, Watkins, & Boswell, 2013).

Το έλλειμμα ηθικής και οικονομικής στήριξης από την πολιτεία σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση και επαγγελματική πίεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής και αποσπασματική επιμόρφωση αποτελούν σημαντικό σκόπελο στο μετασχηματισμό του σχολείου σε EKM, όπως και στον Παπαδόπουλου (2017). Τουναντίον, η πολιτεία φαίνεται να επενδύει στο φιλότιμο και τις μεμονωμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών για βελτίωση (Παπαδόπουλος, 2017). Εμπόδια άλλωστε προερχόμενα από την πολιτεία αποτελούν, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος όγκος και οι συνεχείς αλλαγές της διδακτέας ύλης, το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, (Αργυροπούλου, 2014; Hairon, & Dimmock, 2012; Λαζαρίδου, & Αντωνίου, 2017; Μπινιάρη, 2012; Παπαδόπουλος 2017), γεγονός που τείνει να μετατρέψει τον εκπαιδευτικό σε «διεκπεραιωτικό» δημόσιο υπάλληλο (Αργυροπούλου, 2014; Παπακωνσταντίνου, 2012). Η ανυπαρξία σαφούς προσανατολισμού στην εκπαιδευτική πολιτική, οι συνεχείς αλλαγές ανάλογα με την κυβέρνηση (Λαζαρίδου, & Αντωνίου, 2017; Nir, Ben-David, Bogler, Inbar, & Zohar, 2016; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) αλλά και κατά τη διάρκεια της ίδιας κυβερνητικής θητείας (Παπακωνσταντίνου, 2012), η αναγωγή του συστήματος εισαγωγής των

<sup>23</sup> Αντίληψης του σχολείου ως σύστημα αλληλεξαρτώμενων μερών που δε λειτουργούν μεμονωμένα αλλά σε συνδυασμό μεταξύ τους και καθένα επηρεάζεται από οποιαδήποτε αλλαγή ή δυσλειτουργία κάποιου άλλου μέρους (Senge, 1990a)

μαθητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε βασική προτεραιότητα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών δίνουν αποσπασματικό χαρακτήρα σε κάθε απόπειρα μάθησης (Μπινιάρη, 2012). Οδηγούν σε σύγχυση και διχασμό την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα κάθε μεταρρύθμιση να μη δοκιμάζεται σε βάθος χρόνου, να απαιτεί μεγάλα αποθέματα ενέργειας και να οδηγεί ενδεχομένως σε εργασιακή εξουθένωση (Fullan, 1995).

Η παγιωμένη εργαλειακή αντιμετώπιση του σχολείου ως προθάλαμο εισαγωγής στα πανεπιστήμια από γονείς και μαθητές λειτουργεί αποπροσανατολιστικά από την ουσιαστική και πολύπλευρη μάθηση, ενώ τα γνωστικά αντικείμενα αντιμετωπίζονται χρησιμοθηρικά, παραβλέποντας την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των εν δυνάμει δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και την καλλιέργεια ανάλογης μαθησιακής κουλτούρας σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Εμπόδιο στο μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης αποτελεί η ανεπαρκής στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου (ομοίως και στον Avidon-Ungar, 2017) που μετατρέπεται σε παθητική ηγεσία αποφεύγοντας να αναλάβει πρωτοβουλίες (Koutouzis, & Papazoglou, 2016), να θέσει «δύσκολα» ερωτήματα πρώτα στον εαυτό της κι έπειτα στους εκπαιδευτικούς (Κολέζα, 2014). Παράλληλα η έλλειψη οράματος και οι τακτικές διαχείρισης της υπάρχουσας κατάστασης ή επίτευξης βραχυπρόθεσμων στόχων απογοητεύει τους εκπαιδευτικούς και τους απομακρύνει από τις διαδικασίες μάθησης (Finnigan, 2012).

#### **6.4. Υποστηρικτικοί παράγοντες για τη λειτουργία των ΕΚΜ**

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΕΚΜ μπορεί να υποστηριχθεί από την πολιτεία, από τους/τις εκπαιδευτικούς και από τη διεύθυνση του σχολείου. Καταρχάς, η **πολιτεία** μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό και τη λειτουργία των σχολείων ως ΕΚΜ με την παροχή των απαραίτητων πόρων, υλικοτεχνικής υποδομής και με τη διοργάνωση επιμορφώσεων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με νέα αναλυτικά προγράμματα και επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου καθώς και αποδέσμευση του λυκείου από τις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου το σχολείο να διευκολυνθεί να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης. Δηλώνουν την ανάγκη αποτελεσματικής επικοινωνίας με το υπουργείο παιδείας προκειμένου να γίνονται σαφείς οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και να ενημερώνονται για τις υφιστάμενες ευκαιρίες και τις δυνατότητες για

δράσεις. Τέλος, επισημαίνουν την ανάγκη παροχής κινήτρων από την πολιτεία, πόρισμα στο οποίο καταλήγει και η έρευνα του Παπαδόπουλου (2017), όπως μείωση ωρών διδασκαλίας και αύξηση των απολαβών τους (Lourmpas, & Dakoroulou, 2014).

Οι **εκπαιδευτικοί** διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και απαιτούνται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο σχεδιασμό του επαγγελματικού προφίλ τους προκειμένου να μετατραπεί το σχολείο σε οργανισμό μάθησης (Fullan, 1995). Η συνειδητοποίηση της αξίας των ΕΚΜ, η προθυμία έκθεσης αντιλήψεων/πρακτικών και η διάθεση αναθεώρησης παγιωμένων νοητικών μοντέλων παρουσιάζονται ως θετικές συνθήκες για τη συλλογική μάθηση. Επίσης, η συμμετοχή σε συλλογικές συζητήσεις, όπως υποστηρίζουν και οι Κανατά, και συν. (2017), η ενδοσχολική επιμόρφωση και η δικτύωση (ομοίως Stoll, et al, 2006; Λιακοπούλου, 2016), η ουσιαστική συνεργασία (Fullan, 1995) και οι διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής μπορούν να αποτελέσουν δυνητικά ένα χώρο στον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί η άρρητη γνώση που παράγεται καθημερινά (Κουτσοσπύρου, Παπαδόγιαννη, & Μάνεση, 2018; Κώστας, Βράτσαλη, Σοφό, 2011 όπ. ανάφ. στους Ρουσάκη, & Κώστα, 2014). Η ανάπτυξη κοινού οράματος (Κανατά, και συν., 2017; Leclerc et al, 2012) και η διάχυσή του στο σύνολο των εμπλεκομένων προκειμένου να το ενστερνιστούν, αποσαφηνίζει τη γενική κατεύθυνση για αλλαγή και ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς να κατευθύνουν αποφάσεις και δράσεις προς την επιθυμητή κατεύθυνση, ακόμα κι αν τα αρχικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση είναι επώδυνα σε προσωπικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα βοηθά στο συντονισμό των επιμέρους ενεργειών με γρήγορο και αποτελεσματικό τρόπο (Kotter, 2001). Τέλος, τονίζεται ο σημαντικός ρόλος των αλληλοπαρακολούθησεων μαθημάτων και η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτικών ως αφετηρία για στοχαστικό διάλογο σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως αναδεικνύεται και από προγενέστερες έρευνες (Κουτσοσπύρου, Παπαδόγιαννη, & Μάνεση, 2018; Leclerc et al, 2012; Tam, 2015). Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη ταύτιση με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από τους Πασιά, Αποστολόπουλο, & Στυλιάρη (2015), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η αξιολόγηση διδακτικών πρακτικών από ομοτέχνους, βελτιώνει τη συνεργασία, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάθηση, είναι όμως αρνητικοί στην αξιοποίησή της ως σταθερή παράμετρο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να συμμετέχουν σε παρατήρηση της τάξης τους και αξιολόγηση από συναδέλφους. Ξεπερνούν τη

διστακτικότητά τους μόνο σε περιπτώσεις που αισθάνονται ασφαλείς να μοιραστούν με συναδέλφους τα νοητικά μοντέλα και τις πρακτικές τους, να δεχτούν καλόπιστη κριτική και τέλος να αναθεωρήσουν, χωρίς το φόβο να κριθούν αρνητικά, πόρισμα το οποίο συμφωνεί με αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών (Hairon, Goh, & Chua, 2015; Κουτσοσπύρου, Παπαδόγιαννη, & Μάνεσης, 2018; Stoll et al., 2006; Tran, Hallinger, & Truong, 2017). Συνεπώς, κρίνουν αναγκαία τη διαμόρφωση θετικού κλίματος βασισμένου σε συλλογική εμπιστοσύνη και σεβασμό, (Gray, Kruse, & Tarter, 2015; Leclerc et al., 2012), αλληλοβοήθεια και αίσθημα ασφάλειας μεταξύ των μελών της κοινότητας (Παπαδόπουλος, 2017; Stoll et al., 2006).

Επιπρόσθετα, σημαντική βοήθεια στη λειτουργία του σχολείου μπορεί να προσφέρει η αξιοποίηση του κρυμμένου κεφαλαίου, δηλαδή εκπαιδευτικών με αυξημένα τυπικά και άτυπα προσόντα ώστε να απελευθερωθούν και να αξιοποιηθούν δυνάμεις που στο παραδοσιακό σχολείο παραμένουν συνήθως εν υπνώσει (Carpenter, 2015; Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007; Παπαδόπουλος, 2017).

Εξαιρετικά καίριος αναδεικνύεται από τους/τις ερωτηθέντες/θείσες **ο ρόλος της ηγεσίας** ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια μετασχηματισμού του σχολείου σε ΕΚΜ (Hord, 2009) για την ανάπτυξη και τη διάδοση κοινού οράματος (ομοίως και στο Finnigan, 2012) και την υποστήριξη, καθοδήγηση και παρόθηση των εκπαιδευτικών για διαρκή μάθηση και βελτίωση σε όλους τους τομείς, πόρισμα με το οποίο συμφωνούν και άλλοι/ες ερευνητές/τριες (Avidon-Ungar, 2017; Αποστολοπούλου, 2016; Βύσσα, 2009; Κανατά, και συν., 2017; Λιακοπούλου, 2016; Πατσατζάκη, 2017; Thoonen et al., 2011; Tran et al., 2017). Με τη στάση, τις ενέργειες και την κουλτούρα που δημιουργεί στο σχολείο ο ηγέτης προσανατολίζει τους/τις εκπαιδευτικούς στη συνεργασία και την εστίαση στα αποτελέσματα των μαθητών/τριών (Αποστολοπούλου, 2016; Carpenter, 2015; Gray, Kruse, & Tarter, 2015; Παπαδόπουλος, 2017), ενώ δρώντας ο/η ίδιος/α ως παράδειγμα οδηγεί και τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στην κατεύθυνση της μάθησης, όπως έχουν υποστηρίξει και οι Thoonen et al. (2011).

Ένα συνεργατικό μοντέλο ηγεσίας με κατανομή ηγεσίας σε ομάδες και άτομα, το οποίο αυξάνει τη δέσμευση των ατόμων και παράλληλα προετοιμάζει τη διαδοχή επιδρά θετικά στην ανάπτυξη ΕΚΜ, πόρισμα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Carpenter, 2015; Giles, & Hargreaves, 2006; Huffman et al, 2015; Huffman, & Jacobson, 2003; Thoonen et al., 2011). Ο/Η διευθυντής/ντρια με μια υποστηρικτική στάση καλείται να ενεργοποιήσει την πνευματική διέγερση των εκπαιδευτικών, να προτείνει νέες προσεγγίσεις και να αναζητά διαφορετικές απόψεις για την επίλυση των

προβλημάτων (Koutouzis, & Papazoglou, 2016; Thoonen et al., 2011). Επιπλέον, να διευκολύνει τη λειτουργία της κοινότητας μάθησης λαμβάνοντας τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για εύρεση πόρων και χρόνου για ομαδικές συζητήσεις, επιμορφώσεις και δράσεις με αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος χωρίς να στέκεται στο γράμμα αλλά μάλλον στην ουσία του νόμου (ομοίως και σε Hord, 2009; Λιακοπούλου, 2016). Σε διαφορετική περίπτωση, δηλαδή αν η λειτουργία των ΕΚΜ εξαρτάται αποκλειστικά από την παροχή ενέργειας και χρόνου εκτός εργασίας των εκπαιδευτικών, τότε πιθανόν η επαγγελματική εξουθένωση και οι αλλαγές στην προσωπική τους ζωή να τους απομακρύνουν από την κοινότητα και την ομαδική μάθηση (Kilbane, 2009). Επιπρόσθετα, η παροχή ενδεχόμενης ανταμοιβής από το/τη διευθυντή/τρια φαίνεται να ενισχύει τη δυνατότητα μάθησης του σχολείου (Koutouzis, & Papazoglou, 2016; Πατσατζάκη, 2017). Εν αντιθέσει, όπως υποστηρίζουν οι Κολέζα (2014) και Senge (1990a), η χρήση επιπλήξεων, αρνητικών ανατροφοδοτήσεων, επιθέσεων και κυρώσεων, καθώς και αξιολόγησης με στόχο τον έλεγχο και ενδεχομένως την τιμωρία, οδηγεί σε επιφανειακές λύσεις και αποδυναμώνει τις προοπτικές δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης.

Από τις σημαντικότερες **πρακτικές «μάθησης»** του σχολείου αναδεικνύεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εφόσον η μάθηση σε ατομικό επίπεδο θεωρείται βάση και απαραίτητη συνθήκη κάθε οργανωσιακής μάθησης και προηγείται της συλλογικής μάθησης (Argyris, & Schön, 1978; Παπαδόπουλος, 2017; Senge, 1990a). Η επιμόρφωση μπορεί να επιτευχθεί μέσω πολλαπλών διαδρομών. Καταρχάς, εκτός από μια τυπική μακροχρόνια επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ενδοσχολική κατάλληλα διαμορφωμένη για τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, καθώς και για τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, επιμόρφωση (Τσάφος, 2014). Επιπλέον, προτείνεται η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς οι ΤΠΕ αποτελούν μέσο για δημιουργία και μεταφορά γνώσεων και διευκολύνουν τη συνεργασία μέσα στη σχολική μονάδα, μεταξύ διαφορετικών σχολείων αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον (Kools, & Stoll, 2016). Η βελτίωση της ποιότητας και η προσβασιμότητα στην τεχνολογία αποτελεί τρόπο αύξησης της ικανότητας διαρκούς μάθησης του σχολείου (Marsick, Watkins, & Boswell, 2013). Επιπλέον σημαντικές πρακτικές μάθησης του σχολείου, παρουσιάζονται οι άτυπες ομαδικές συζητήσεις, η δοκιμή στην τάξη, όπως διαπιστώνουν και οι Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1995 και Putnam, & Borko, 2000 as cited in Akiba, 2015), οι τακτικές προγραμματισμένες συναντήσεις εκπαιδευτικών



με ίδιο αντικείμενο ή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (Hord, 2009), η ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών του ίδιου ή και διαφορετικών σχολείων (Παπαδόπουλος, 2017), η συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις, η διάχυση των γνώσεων και ανταλλαγή εμπειριών, η αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων και η ανατροφοδότηση (ομοίως και στους Κουτσοσπύρου, Παπαδόγιαννη, & Μάνεσης, 2018). Η τελευταία πρόταση των ερωτηθέντων/θεισών ενισχύεται από πορίσματα ερευνών για τα αμοιβαία οφέλη της αλληλοπαρακολούθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό που παρακολουθεί, όπως διεύρυνση των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, όσο και για τον παρατηρούμενο, ο οποίος δίνει συνήθως περισσότερη προσοχή κατά την προετοιμασία του μαθήματος δοκιμάζει νέες μεθόδους και πρακτικές και δέχεται προτάσεις για βελτιώσεις (Tran, Hallingerb, & Truong 2017; Thoonen et al., 2011). Ανατροφοδότηση από μαθητές/τριες και τοπική κοινωνία, εκπαιδευτικές επισκέψεις και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης της σχολικής κοινότητας, όπως άλλωστε υποστηρίζουν και οι Kools, & Stoll, (2016) και Πασιάς, Αποστολόπουλος, & Στυλιάρης, (2015)<sup>iii</sup>.

### **6.5. Αυτονομία της σχολικής μονάδας-Υφιστάμενη κατάσταση**

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το υφιστάμενο επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας, του ρόλου των ίδιων σε σχέση με την αυτονομία καθώς και η επιθυμία ή μη διεύρυνσής της στην κατεύθυνση μετασχηματισμού του σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Η αυτονομία του σχολείου περιγράφεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ως ανύπαρκτη ή πολύ περιορισμένη<sup>iv</sup>. Ως τομείς αυτονομίας της σχολικής μονάδας αναφέρονται η διοργάνωση και υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων, δράσεων, εκπαιδευτικών επισκέψεων και εκδρομών, η επιλογή διδακτικών μεθόδων και η χρήση πρόσθετου υλικού στη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι ίδιοι/ες διαθέτουν αυτονομία στον παιδαγωγικό τομέα αναφορικά με ζητήματα διδασκαλίας, αξιολόγησης των μαθητών, και διαχείρισης τάξης, ευρήματα που επιβεβαιώνουν οι Κόρκου (2015), Καρκατσέλιου (2017) και Παπακωνσταντίνου (2012).

### **6.6. Επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας**

Μεγάλο μέρος διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών εκφράζουν επιθυμία για μεγαλύτερη αυτονομία εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας και περιορισμό του συγκεντρωτισμού στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης που δρα

περιοριστικά και παρεμβατικά στις επιλογές τους, καθώς η κεντρική κυβέρνηση ελέγχει και ρυθμίζει κάθε πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος (Καζαμίας, 1995; Κουτούζης, 2012). Ως εκ τούτου, προτείνουν διεύρυνση και εμβάθυνση της αυτονομίας σε διάφορους τομείς, όπως το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, διοικητικά θέματα και θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση εκπαιδευτικών και σχολείου. Ωστόσο, διάσταση απόψεων εκδηλώνεται σχετικά με την δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού από το σχολείο, λόγω επιφυλάξεων για τη δυνατότητα εφαρμογής αξιοκρατικού τρόπου προσλήψεων. Ένα ακόμα ζήτημα που διχάζει αναδεικνύεται η οικονομική αυτονομία και οι πηγές χρηματοδότησης του σχολείου. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τον ενδεχόμενο φόβο που προκαλεί η δυνατότητα εύρωστων κοινοτήτων να παρέχουν μεγαλύτερη χρηματοδότηση για ποιοτικότερο εξοπλισμό, σύγχρονες εγκαταστάσεις και υλοποίηση απαιτητικών και δαπανηρών καινοτόμων προγραμμάτων σε σύγκριση με τις οικονομικά ασθενέστερες, διευρύνοντας το χάσμα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ενισχύοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Chau, 1985 όπ. ανάφ. στο Λαϊνά, 1993).

Ταυτόχρονα, κάποιοι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλακτική ή αρνητική στάση απέναντι στην αυτονομία της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές αποδίδουν τις επιφυλάξεις τους αφενός στη δυσκολία και τα προβλήματα της μετάβασης από το υφιστάμενο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης στο πλήρως αυτόνομο και αφετέρου στο γεγονός ότι δεν θεωρούν ενδεδειγμένη την αντιγραφική επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών τα οποία δεν ταιριάζουν στη νοοτροπία και τις προϋποθέσεις του κοινωνικού σώματος που καλούνται να υπηρετήσουν. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από τα πορίσματα της μελέτης των Huffman et al. (2015) οι οποίοι καταλήγουν ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να προσαρμόζει τα μοντέλα βελτίωσής του στο πολιτιστικό πλαίσιο και τις τοπικές προτεραιότητες και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα «πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με την ιδιοσυγκρασία του λαού, τις ανάγκες, τη νοοτροπία, τις αξίες, τους στόχους, την οικονομία της χώρας και το ιδεολογικό πλαίσιο της κρατικής εξουσίας» (Λυμπερης, 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με την ωριμότητα και προετοιμασία της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχτεί και να υιοθετήσει την αυτονομία καθώς και τον κίνδυνο να εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό (ομοίως Παπακωνσταντίνου, 2012). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από ευρήματα ανασκόπησης των αποτελεσμάτων του PISA από τους Schlicht-Schmälzle, Teltemann, Windzio (2011) οι οποίοι κατέληξαν ότι από τη

σχολική αυτονομία επωφελούνται περισσότερο σπουδαστές/τριες από κοινωνικά προνομιούχες ομάδες, εντείνοντας την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, καθώς σε χώρες που εφαρμόζεται, δεν έχει διαπιστωθεί καμία βελτίωση των αποτελεσμάτων περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών (Lingard και Sellar 2012). Τα πορίσματα της έρευνας των Hanushek, Link, & Woessmann (2012) ενισχύουν τις επιφυλάξεις σχετικά με την εφαρμογή αυτόνομου μοντέλου εκπαίδευσης στο ελληνικό συγκείμενο, καθώς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παρά τη θετική συμβολή της αυτονομίας στα μαθησιακά αποτελέσματα σε χώρες υψηλού εισοδήματος και επιδόσεων, η εφαρμογή της σε χώρες με χαμηλά επίπεδα επιδόσεων και οικονομικής ανάπτυξης, οδηγεί σε επιδείνωσή τους, ιδίως όταν αφορά τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο.<sup>v</sup>

### **6.7. Διασύνδεση ΕΚΜ με την αυτονομία**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτονομία της σχολικής μονάδας με μεταφορά του κέντρου λήψης αποφάσεων από την κορυφή στη βάση της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης, από το υπουργείο στις σχολικές μονάδες. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνεπάγεται τη δυνατότητά της να λαμβάνει αποφάσεις για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και με ευρύ περιθώριο διακριτικής ευχέρειας (Λαϊνιάς, 2000), να χαράσσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και να αναπτύσσει στρατηγικές για να επιτύχει τους στόχους της.

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης αφορά σε ένα σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί με συνεργατικές πρακτικές και ομαδική μάθηση επιδιώκουν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις πρακτικές τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθητών/τριών τους και τη διαμόρφωση του σχολείου που πραγματικά επιθυμούν. Ο στόχος αυτός, όπως διαφάνηκε από τα ερευνητικά ευρήματα, προσκρούει στο συγκεντρωτικό/γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης. Το υφιστάμενο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου 1990; Κατσαρός, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2012), λειτουργεί περιοριστικά στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη κρίσιμων για τη σχολική μονάδα αποφάσεων. Ακόμα όταν οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα εκφράζονται θετικά ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής του συλλόγου διδασκόντων στις αποφάσεις του σχολείου, κάνουν λόγο για ένα στενά καθορισμένο φάσμα αποφάσεων διαχείρισης και όχι διαμόρφωσης πολιτικής ή οράματος. Εν αντιθέσει, η αυτονομία της σχολικής μονάδας δύναται να μεταβάλει το ρόλο των εκπαιδευτικών σε διαμορφωτές

εσωτερικής πολιτικής, στρατηγικών και πρακτικών που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και εμπειρίες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (Λαϊνάς, 2000).

Από τα ευρήματα της έρευνας αναδείχτηκε μια σειρά διευκολυντικών παραγόντων στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης, των οποίων η ανάπτυξη προϋποθέτει ένα σημαντικό επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της. Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς κοινού οράματος για το σχολείο που πραγματικά επιθυμούν αναδείχτηκε σε βασικό χαρακτηριστικό και προϋπόθεση στη διαδικασία μετασχηματισμού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε ΕΚΜ, όπως έχουν επισημάνει και άλλες έρευνες (Hord, 1997; Leclerc, et al, 2012; Stoll, 2006). Όμως σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με έντονο συγκεντρωτισμό η ανάπτυξη κοινών οραμάτων αναχαιτίζεται από την διαφαινόμενη ματαιότητα του εγχειρήματος, καθώς εκπαιδευτικοί και διευθυντές αισθάνονται ότι στερούνται τη δυνατότητα παρέμβασης και βελτίωσης σε οποιαδήποτε λειτουργία του σχολείου και υποστηρίζουν ότι «τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει». Αντίθετα, όταν η σχολική μονάδα μπορεί να αποφασίσει για τους όρους και τις στρατηγικές λειτουργίας της ενδέχεται να αναπτυχθούν κοινά οράματα και στρατηγικές για την υλοποίησή τους.

Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διεκπεραιωτή άνωθεν ειλημμένων αποφάσεων, η έλλειψη κοινού οράματος και η ματαιότητα κάθε επιχειρούμενης αλλαγής πιθανόν σχετίζονται με την έλλειψη ενθουσιασμού και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να διαθέσουν χρόνο για ουσιαστική συμμετοχή στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Την απρόθυμη αυτή στάση οι συνεντευξιζόμενοι περιγράφουν ως τροχοπέδη στη συλλογική μάθηση, εφόσον ο σύλλογος καταλήγει όργανο ρουτίνας με βασικό έργο την επικύρωση των αποφάσεων της διοικητικής ιεραρχίας ή την διεκπεραίωση υποχρεωτικών αρμοδιοτήτων για τις συνεδριάσεις τετραμήνου (Φασουλής, 2000). Τουναντίον, σε μια σχολική μονάδα που οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώριο να διαμορφώνουν και να υλοποιούν νέες ιδέες και πρακτικές, δημιουργείται κίνητρο για ενεργό συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις και για χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, υποστηρικτική συνθήκη στο εγχείρημα αυτό φάνηκε να αποτελεί η δυνατότητα της διεύθυνσης να παρακινεί και να ανταμείβει τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών, δυνατότητα που μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά σε ένα αυτόνομο σχολείο. Ένα επιπλέον πεδίο αυτονομίας, απαραίτητο για τη λειτουργία των ΕΚΜ, αναδεικνύεται η δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος με τρόπο που να διευκολύνει τις

ομαδικές συναντήσεις και τη συνεργατική μάθηση (Avidon-Ungar, 2017; Huffman, et al., 2015; Kools, & Stoll 2016; Leclerc et al, 2012).

Για το μετασχηματισμό του σχολείου σε ΕΚΜ θεωρήθηκε αναγκαία η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και καινοτομιών για παιδαγωγικά θέματα και διδακτικές πρακτικές. Σε σχολικά περιβάλλοντα με μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας ο πειραματισμός και η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών ενισχύεται σημαντικά (Λαϊνός, 1993; Wohlstetter and Chau, 2004). Ως πρακτική ενίσχυσης της μάθησης καταγράφηκε η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε καινοτόμα προγράμματα/δράσεις και η διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων/εκδρομών. Παρά την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν σχετική αυτονομία στα παραπάνω πεδία, διαπιστώθηκε ότι ο μεγάλος όγκος διοικητικού έργου που απαιτείται για έγκριση και υλοποίησή τους εξαιτίας ανελαστικών γραφειοκρατικών διαδικασιών συχνά αναστέλλει τη διάθεση και προθυμία για ανάληψη οποιασδήποτε μη υποχρεωτικής δράσης. Για να ευδοκιμήσουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες απαραίτητη κρίνεται η τόνωση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της δυνατότητας του συλλόγου διδασκόντων να αποφασίζει για ένα φάσμα θεμάτων χωρίς την ασφυκτική εποπτεία κεντρικών ή περιφερειακών οργάνων διοίκησης και των γραφειοκρατικών μηχανισμών τους.

Επιπλέον, ένας βαθμός αυτονομίας στη διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να επιτρέψει τον εφοδιασμό με τον κατάλληλο για τις ανάγκες υλικοτεχνικό εξοπλισμό καθώς και τη χρηματοδότηση καινοτόμων προγραμμάτων. Αντίθετα, η εξωτερική χρηματοδότηση δράσεων ή εξοπλισμού από κεντρικά όργανα, δημιουργεί δυσκολίες, καθυστερήσεις ή παρεμβάσεις ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης (Cohen, 1985 όπ. ανάφ. στο Λαϊνό, 1993). Ενδέχεται επιπλέον να οδηγήσει σε σπατάλη πόρων, εφοδιάζοντας τις σχολικές μονάδες με εξοπλισμό που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητές ή τις ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών και παραμένει αναξιοποίητος.

Η αντίθεση μερίδας των εκπαιδευτικών στη δυνατότητα διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών από τη σχολική μονάδα πιθανόν ωφελείται εν μέρει σε επιφυλάξεις ως προς την επάρκεια γνώσεων και ικανοτήτων των συναδέλφων τους να λαμβάνουν τόσο καθοριστικές αποφάσεις. Στο πρόβλημα αυτό η ΕΚΜ δύναται να παρέχει ένα πλαίσιο υποστήριξης με συνεργατικές πρακτικές και κατάλληλα διαμορφωμένα για τις αναδυόμενες ανάγκες ενδοσχολική επιμόρφωση με στόχο την

αύξηση των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού για να ανταπεξέλθει στους νέους ρόλους του.

Είναι λοιπόν προφανές, ότι η λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης προϋποθέτει απαγκίστρωση από το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης και μεταφορά ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες, καθώς η ΕΚΜ δεν περιορίζεται απλά σε αντίδραση και προσαρμογή στις κείμενες συνθήκες αλλά επιδιώκει να επηρεάσει η ίδια τις μελλοντικές εξελίξεις και να διαμορφώσει το μέλλον της (Watkins, & Marsick, 1993).

### 6.8. Καταληκτικές επισημάνσεις

Στο σημερινό ρευστό περιβάλλον, το σύγχρονο σχολείο καλείται να αναδιαμορφώσει το ρόλο του για να ανταποκριθεί στην ανάγκη για ποιοτική εκπαίδευση σε ένα μαθητικό πληθυσμό με αυξανόμενη πολυμορφία και κοινωνική και πολιτισμική ετερογένεια. Τη λύση για ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες μπορούν να δώσουν οι ΕΚΜ (Huffman et al., 2015).

Ως αναγκαία, όχι όμως και επαρκής συνθήκη, για το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης αναδεικνύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, το ζήτημα της αποκέντρωσης και της εκχώρησης ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στα σχολεία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής λόγω της πολύπλοκης και σύνθετης φύσης του, αφού σχετίζεται με αναδιανομή εξουσίας και ευθύνης, με πολιτικές επιλογές και ιεράρχηση των αναγκών της εκπαίδευσης (Λυμπέρης, 2012:143). Ταυτόχρονα, η μεταφορά αυτούσιου αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναχαιτίσει την προσπάθεια αν δεν εξεταστούν παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία, οι αξίες και οι ανάγκες του πληθυσμού που θα κληθεί να υπηρετήσει καθώς και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα επιθυμητά επίπεδα αυτονομίας των ίδιων αλλά και της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς θα αποτελέσουν τους διαμεσολαβητές της αλλαγής και η στάση τους θα καθορίσει την επιτυχία του εγχειρήματος. Άλλωστε, τα θέματα που σχετίζονται με «το περιεχόμενο της εκπαίδευσης έχουν έντονη αξιολογική και ιδεολογική φόρτιση» (Λαϊνάς, 1993:288) και μια «απρόσεχτη» αντιμετώπισή τους ενδέχεται να καταλήξει σε άρνηση ή επιφανειακή συμμόρφωση των εμπλεκόμενων.

Συνεπώς, προτείνεται υιοθέτηση της αυτονομίας με σταθερά βήματα και εστίαση στα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το μοντέλο άσκησης της ηγεσίας, την ιδιοσυγκρασία και τις ανάγκες μαθητών/τριών και γονέων. Κατά τη γνώμη της γράφουσας ενδείκνυται σταδιακή

εκχώρηση αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα, σε τομείς που έχει προετοιμαστεί το κλίμα και υπάρχει κοινή αποδοχή. Παράλληλα, ενδείκνυται αποφυγή εφαρμογής σε πεδία που δημιουργούν εντάσεις ή έχουν αρνητικές επιπτώσεις σύμφωνα με διεθνείς έρευνες. Τομείς που προκαλούν διχασμό στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως φάνηκε από τα ερευνητικά ευρήματα, αποτελούν η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων από ιδιωτικές επιχειρήσεις-χορηγούς ή από γονείς με αποτέλεσμα τη δημιουργία σχολείων «διαφορετικών ταχυτήτων» (Chau, 1985 όπ. ανάφ. στο Λαϊνά, 1993; Υφαντή, Βοζαΐτης, 2005), η πρόσληψη εκπαιδευτικών με ευθύνη των σχολικών μονάδων και η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών. Ταυτόχρονα, έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι η συνδεδεμένη με την αυτονομία λογοδοσία της σχολικής μονάδας μέσω τυποποιημένων εξετάσεων των μαθητών/τριών, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων στον ημερήσιο τύπο και η κατάταξη των σχολείων σε επιτυχημένα ή μη, ενδέχεται να οδηγήσουν σε αποκλειστική εστίαση στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για αυτές τις εξετάσεις, σε παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, σε έμφαση μόνο σε μετρήσιμες ικανότητες και σε υπονόμηση των κλασικών ανθρωπιστικών αξιών στην εκπαίδευση (Christ, & Dobbins, 2016). Περαιτέρω, όταν τα αποτελέσματα προδιαγράφουν την πορεία των σχολικών μονάδων επιφέρουν περιορισμό της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών (Nir, et al, 2016), «ανελέητο» ανταγωνισμό των σχολείων για την προσέλκυση μαθητών, επιλογή για εγγραφή «ελκυστικών» μαθητών, που συνήθως προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Keddie, 2015) εκ εν τέλει την απομάκρυνση από τους ηθικούς και κοινωνικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Keddie, 2015).

Ωστόσο, ένα σχολείο δε μεταμορφώνεται μόνο του. Χρειάζεται υποστήριξη, χρόνο, χρηματοδότηση, πόρους, δικτυωμένη μάθηση και συνεργασία (Kools, & Stoll, 2016), με ταυτόχρονη ανάληψη αυξημένης ευθύνης από διεύθυνση και εκπαιδευτικούς για τις επιλογές τους. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με επιμόρφωση κατάλληλη για το νέο πρωταγωνιστικό του ρόλο ως συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου καθώς και παροχή ασφαλούς περιβάλλοντος για μοίρασμα ιδεών, πεποιθήσεων, στρατηγικών και πρακτικών (Huffman, & Jacobson, 2003) είναι αναγκαία για τη λειτουργία ΕΚΜ που στοχεύουν στην παροχή αναβαθμισμένης και παιδαγωγικά ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.

Οι ΕΚΜ είναι δύσκολο να αναπτυχθούν γιατί συνιστούν πρόκληση για το «σχολικό status quo», προϋποθέτουν μετακίνηση από την απομόνωση στη συνεργασία

και από την ιδιωτικότητα στο συλλογικό στοχασμό (Turner, et al., 2017), συλλογική υπευθυνότητα για ποιοτική διδασκαλία και οικοδόμηση μιας κοινότητας μάθησης με στοιχεία δημοκρατίας και πλουραλισμού. Η ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής ΕΚΜ είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους εκπαιδευτικών και διεύθυνσης (Gray, Kruse, & Tarter, 2015). Η αλλαγή οφείλει να είναι μελετημένη και επαρκώς προετοιμασμένη, καθώς η προσπάθεια προσαρμογής σε συνεχείς και αντιφατικές μεταρρυθμίσεις έχει κουράσει εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί επαρκής χρόνος για οικοδόμηση, εφαρμογή (Doolittle, Sudeck, & Rattigan, 2008; Huffman et al., 2015) και ωρίμανση των επιχειρούμενων αλλαγών ώστε σε βάθος χρόνου να γίνουν ορατά τα αποτελέσματά τους.

### **6.9. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα μελέτη είχε την πρόθεση να ανιχνεύσει χαρακτηριστικά των ΕΚΜ στο γενικό λύκειο και να εντοπίσει παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη ΕΚΜ. Τα συμπεράσματα αφορούν τον περιορισμένο πληθυσμό του δείγματος που συμμετείχε σε αυτήν, δεκατρείς εκπαιδευτικοί από τρία δημόσια γενικά λύκεια, γεγονός που δε επιτρέπει τη γενίκευσή τους στο σύνολο των σχολικών οργανισμών. Ωστόσο, με δεδομένο ότι περιορισμένος αριθμός ερευνών στην ελληνική βιβλιογραφία αφορούν την αποτύπωση του βαθμού ενσωμάτωσης χαρακτηριστικών των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα δημόσια γενικά λύκεια και των παραγόντων που σχετίζονται με το μετασχηματισμό τους σε οργανισμούς μάθησης, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάση για περαιτέρω διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων.

Λόγω των χρονικών περιορισμών ολοκλήρωσης της έρευνας και αντικειμενικών δυσκολιών μετακίνησης της ερευνήτριας, το δείγμα προέρχεται αποκλειστικά από λύκεια του νομού Αττικής περιοχών με παρόμοια κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερη γεωγραφική περιοχή με συμπερίληψη μη αστικών περιοχών θα διεύρυνε την οπτική γωνία και θα οδηγούσε σε ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Το πλήθος των ζητημάτων προς διερεύνηση, δεν επέτρεψε την εμβάθυνση σε όλα τα ζητήματα μέσα στην εύλογη χρονική διάρκεια μιας συνέντευξης. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον, σε μελλοντικές έρευνες, ο συνδυασμός της διεξαγωγής συνεντεύξεων με τη χρήση ερωτηματολογίων, ώστε να μελετηθούν περισσότερα θέματα και να υπάρξει σφαιρικότερη κατανόησή των προς διερεύνηση θεμάτων.



Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αν οι συνεντεύξεις λαμβάνονταν σε διαφορετική χρονική περίοδο, ενδεχομένως να οδηγούσαν σε διαφορετικά αποτελέσματα, καθώς το συγκείμενο της εκπαίδευσης διαρκώς μεταβάλλεται και παράλληλα με αυτό μεταβάλλονται και οι σχολικές μονάδες, όντας «ζωντανοί» οργανισμοί.

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας είναι η μη καταγραφή των απόψεων μαθητών και γονέων, οι οποίοι είναι άμεσα ενεχόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία. Θα είχε ενδιαφέρον η εκπόνηση παρόμοιων ερευνών οι οποίες θα συμπεριελάμβαναν τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων μερών: εκπαιδευτικών, διευθυντών/τριών, στελεχών της εκπαίδευσης, γονέων, μαθητών και εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβδελλή, Θ. (2011). *Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στα οικολογικά σχολεία και παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. 87-110 doi.org/10.1108/S1479-367920140000027003
- Ανδρέου, Α. (1996). Σχετικά με την «αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. *Θέσεις - τριμηνιαία επιθεώρηση* 55, 1-9 Ανακτήθηκε από [http://www.theseis.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=531](http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=531)
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση & ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας
- Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρα
- Αρβανίτη, Ε., & Κατσαρός, Γ. (2016). Ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση και διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 138-156. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=163,0,0,1,0,0> την 12/2/2019
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: Theory, method and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley
- Αργυροπούλου, Μ. (συν) Διευθύνοντας ένα «σκεπτόμενο» σχολείο. Στο Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου: *Η σχολική μονάδα ως ένας οργανισμός μάθησης. Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. (ed. Κολέζα Ε., Αργυροπούλου, & Τσιόκανος Α.) Αθήνα 12-14/9/2014 117-124 Ανακτήθηκε στις 25/2/2019 από <http://vorrissi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>
- Avidov-Ungar, O. (2017): Professional development communities: the perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators, *Professional development in education*. doi: 10.1080/19415257.2017.1388269
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy* 18(2) 215–228. doi: 10.1080/0268093022000043065

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Πρόλογος-εισαγωγή-απόδοση Ρήγα Α.Β. Αθήνα: Gutenberg
- Berka, W. (2000). The legal and philosophical meaning of autonomy in education. In Berka, W., DeGroof, J., & Penneman, H. (2000). *Autonomy in education*, 3, 3-10. Yearbook of the european association for educational law and policy. Great Britain: Kluwer Law International.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qr063oa
- Brody, D.L., & Hadar, L.L. (2015). Personal professional trajectories of novice and experienced teacher educators in a professional development community. *Teacher development*, 19(2), 246-266, DOI: 10.1080/13664530.2015.1016242
- Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν: Η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού* Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International journal of educational management* 29(5) pp. 682 - 694 doi:10.1108/IJEM-04-2014-0046
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση: Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρρα, Π., & Φιλοπούλου, Μ. Φιλολ. Επιμέλεια: Κλαυδιανού, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ Ν. Κουβαράκου ; επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης) 2η έκδ. Αθήνα :Ίων
- Christ, C. & Dobbins, M. (2016): Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms, *European societies*, 2-31. doi: 10.1080/14616696.2016.1172716
- Cyert, R.M., & March, J.G., (1963). *A behavioral theory of the firm*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Day, C., Jacobson, S.L., & Johansson, O. (2011). *Leading organisational learning and capacity building. US and cross-national policies, practices, and preparation*. 29-49. Doi: 10.1007.978-94-007-0542-5\_3
- Doolan, J., & Blackmore, J (2017). Principals' talking back to mediatised education policies regarding school performance, *Journal of Education Policy*, 1-22. doi: 10.1080/02680939.2017.1386803

- Doolittle, G., Sudeck, M., & Rattigan, P. (2008). Creating professional learning communities: The work of professional development schools *Theory Into Practice*, 47, 303–310. doi: 10.1080/00405840802329276
- Easterby-Smith, M. (2011) The evolving field of organizational learning and knowledge management in Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (2011) *Organization learning and knowledge management* West Sussex Willey, p.1-20
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*. doi: 10.2766/34099 Ανακτήθηκε την 12/12/2018 από [http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20\(popis%201\)/024%20School%20Autonomy%20in%20Europe.%20Policies%20and%20Measures.pdf](http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/024%20School%20Autonomy%20in%20Europe.%20Policies%20and%20Measures.pdf)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2012): Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη. Προκλήσεις και Ευκαιρίες Πολιτικής. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε την 12/2/2019 από <https://docplayer.gr/1034276-Ekthesi-iktyoy-eyrydiki-anaptyssontas-vasikes-ikanotites-sto-sholeio-stin-eyropi-prokliseis-kai-eykairies-haraxis-politikis.html>
- Flick, U. (2017) *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα* μτφ: Ν. Ζιώγας Επιστ. Επιμ: Ν. Ναγόπουλος (Πρώτη έκδοση 1995) Αθήνα: Προπομπός
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Μετάφραση Γ. Κρητικός; εισαγωγή στην ελληνική έκδοση Θεόφραστος Γέρου). Αθήνα: Ράππας.
- Finnigan, K.S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers. *Education and urban society* 44(2), 183 –202. doi: 10.1177/0013124511431570
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235, DOI: 10.1080/00405849509543685
- Gall, M.D., Borg, W.R., Gall, J.P. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα: βασικές αρχές* (Συντονισμός πρόλογος ελληνικής έκδοσης Κ. Καρτερολιώτης; επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Ε. Δημητριάδης; μετάφραση-διόρθωση Π. Βλάχου, Β. Κάντζολα-Σαμπατάκου, Ε. Σπανάκη) Nicosia, Cyprus: Broken Hill Publishers Αθήνα: Εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης

- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational administration*, 42(124) doi: 10.1177/0013161X05278189
- Gobby, B., Keddie, A., & Blackmore, J. (2017): Professionalism and competing responsibilities: moderating competitive performativity in school autonomy reform, *Journal of educational administration and history*. doi: 10.1080/00220620.2017.1399864
- Goh, S.C. (1998). Toward a learning organization: the strategic building blocks. *SAM Advanced management journal*, Retrieved in 22/12/2018 from <https://link.galegroup.com/apps/doc/A20982068/AONE?u=googlescholar&sid=AONE&xid=14569ea8>
- Goh, S. & Richards, G. (1997), Benchmarking the learning capability of organizations. *European management journal*, 15(5), 575-583. Retrieved in 22/9/2019 from [https://www.researchgate.net/profile/Swee\\_Goh/publication/227416144\\_Benchmarking\\_the\\_Learning\\_Capability\\_of\\_Organisations/links/59e226b5aca2724cbfe00bde/Benchmarking-the-Learning-Capability-of-Organisations.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Swee_Goh/publication/227416144_Benchmarking_the_Learning_Capability_of_Organisations/links/59e226b5aca2724cbfe00bde/Benchmarking-the-Learning-Capability-of-Organisations.pdf)
- Gray, J, Kruse, S., & Tarter, C.J. (2015). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational management administration & leadership*, 44(6) p.875–891. doi: 10.1177/1741143215574505
- Hanushek, E.A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of development economics* 104, 212-232, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational review*, 64(4), 405-424.
- Hairon, S., Goh, J.W.P., & Chua, C.S.K. (2015). Teacher leadership enactment in professional learning community contexts: Towards a better understanding of the phenomenon. *School leadership and management* 35(2),:163-182 doi:10.1080/13632434.2014.992776
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. NY: Teachers College Press

- Helgøy, I. and Homme, A. (2006) Policy tools and institutional change: Comparing education policies in Norway, Sweden and England, *Journal of Public Policy* 26(2): 141–165.
- Hord, S.M., (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory
- Hord, S.M. (2004). Professional learning communities: an overview. In S. M. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York, United States of America: Teachers College Press.
- Hord, S.M. (2009). Professional learning communities: educators work together toward a shared purpose – improved student learning, *National staff development* 30(1), 40-43
- Huffman, J., & Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities *Int. Leadership in education*, 6(3), 239-250, DOI: 10.1080/1360312022000017480
- Huffman, J.B., Olivier, D.F., Wang, T., Chen, P., Hairon S., & Pang, N. (2015): Global conceptualization of the professional learning community process: transitioning from country perspectives to international commonalities, *International journal of leadership in education: Theory and Practice* 19(3) doi:10.1080/13603124.2015.1020343 P: 327-351
- Illeris, K. (2007): *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. London/ New York: Routledge
- Ίσαρη Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα <http://www.kallipos.gr>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Κανατά, Β., Σοφός, Α., Δάρρα, Μ., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σ.7-36
- Καζαμιάς, Α. (1995). Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος σ.40-72

- Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος σ.12-39
- Καρκατσέλιου, Ε. (2017). *Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of educational administration and history* 47(1). doi: 10.1080/00220620.2015.974146.
- Kilbane, J.F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *National association of secondary school principals* 93(3), 184-205 doi: 10.1177/0192636509358923
- Klitgaard, M. B. (2007) ‘Why are they doing it? Social democracy and market of welfare state reforms’, *West european politics* 30(1): 172–194.
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Μπορεί να υπάρξει; Πρακτικά 3<sup>ου</sup> διεθνούς συνεδρίου: *Η σχολική μονάδα ως ένας οργανισμός μάθησης. Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Αθήνα 12-14/9/2014 Ανακτήθηκε στις 25/2/2019 από <http://vorrisi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf>
- Kools, M. and Stoll L. (2016). *What makes a school a learning organisation?*, *OECD Education Working Papers*, 137, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1w62b3bvh-en>
- Koontz, H., & O’Donnell, C. (1980). *Οργάνωση και διοίκηση: Μια συστηματική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Μτφ. Χ. Βαρδάκος. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, Α’ έκδοση 1976.
- Κόρκου, Κ. (2015). *Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Μετάφραση Σοκοδήμος, Α. Αθήνα: Κριτική
- Κούκου, Ε. (2018) *Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: Η οπτική εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Βόλου* Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Κούρτης, Κ. (1971) *Ιστορία των διοικητικών θεωριών*. Αθήνα Αυτοέκδοση

- Κουτούζης, Μ.(2012). Διοίκηση -ηγεσία - αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα Στο *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο* Επιμέλεια: Καρακατσάνη, Δ, & Παπαδιαμαντάκη, Γ. Αθήνα: Επίκεντρο. Σελ. 211-226
- Koutouzis E., & Papazoglou A. (2016). Transforming greek primary schools into learning organization, *XII International Transformative Learning Conference*, At Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA
- Κουτσοσπύρου, Χ., Παπαδόγιαννη, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2018). Η αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία στην κοινότητα μάθησης με τη χρήση εργαλείων web2.0. *Επιστήμες αγωγής* 2, 82-102.
- Κτιστάκη, Σ. (2009). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Παπαζήση
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα
- Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών* 17(68), 1-22. Ανακτήθηκε στις 16 Ιουλίου 2018 από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/viewFile/293/226>
- Λαϊνάς, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 19, 254-294.
- Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός των σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζωή Παπαναούμ (επιμ) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, 23-29. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International journal of education policy and leadership* 7(7). 1-14 Retrieved from [www.ijepl.org](http://www.ijepl.org).
- Leithwood, K. A., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press



- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership & management*, 28(1), 27–42
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School organization*, 15(3), 229–224
- Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες αγωγής*, 1, 19-38
- Lingard, B., & Sellar, S. (2012). A policy sociology reflection on school reform in England: from the ‘third way’ to the ‘big society’. *Journal of educational administration and history*, 44(1), 43-63. doi: 10.1080/00220620.2011.634498
- Lourmpas, S., Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers’ motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia - Social and behavioral sciences*, 116, 3359 – 3364. Elsevier. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.764
- OECD (2009). Leading to learn: school leadership and management styles. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/32/7/43541674.pdf>
- Λυμπέρης, Λ. (2012) Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών, *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104. Ανακτήθηκε στις 12/9/2018 από <http://impetsasaspate.weebly.com/uploads/5/3/7/8/5378040/11.pdf>
- Μάρδας, Γ.Δ., Βαλκάνος, Ε.Ι. (2002). *Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία του συστήματος της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., & Boswell, S.A. (2013) Schools as learning communities, in Huang, R. et al. *Reshaping learning new frontiers in educational research*. Berlin: Springer doi:101007/978-3-642-32301-0\_3
- Martens, K., Rusconi, A. & Leuze, K. (2007). *New Arenas of Education Governance: The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* Μτφ: Ε. Δημητριάδου Επιστ. Επιμ. Ν. Κυριαζή Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralisation of education: why, when, what and how?* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

- Mertens, D.M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, επιστ. επιμ. Ε. Γιαννακοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. et al. (2006). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης) Αθήνα: Μεταίχμιο Πρώτη έκδοση 2000
- Morgan, G. (1999). *Όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: Σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, 9-35
- Μπαγάκης, Γ. (2011). Πειραματισμοί για τη δημιουργία μοντέλων βασισμένων στο σχολείο με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* Επιμέλεια: Οικονομίδης, Β. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. επιμ.(2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος carpe vitam leadership for learning*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2005). Το διεθνές πρόγραμμα “Carpe Vitam-Leadership for Learning” και η ελληνική συμμετοχή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. πορτραίτο και προφίλ*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 25/2/2019 από [https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes\\_Biniari%28teeapi%29.pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5534/6/Nemertes_Biniari%28teeapi%29.pdf)
- Μπουραντάς, Δ. (2015) *Μάνατζμεντ: πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι, διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Μπουσίου, Ξ. (2015). *Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός: εμπόδια και αμυντικές ρουτίνες*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Ανακτήθηκε στις 1/3/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30058>
- Naylor, J (1999) *Management*. Financial Times. London: Pitman Publishing.

- Nir, A. E., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: discrepancies between the declarative and operational levels. *International journal of educational management*, 30(7) 1231-1246. doi:10.1108/IJEM-11-2015-0149
- Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ. 102/Α/12-06-2018) Αναδιοργάνωση των δομών υποστηρίξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις Ανακτήθηκε την 18/2/2019 από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf)
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε 3/11/2019 [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)
- Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100/Α/30.4.1976) Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. Ανακτήθηκε την 18/2/2019 από [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/329022/nomos-309-1976](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/329022/nomos-309-1976)
- Ξαφάκος, Ε. (2016). Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει». *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61, 101-116 Ανακτήθηκε στις 11/10/2018 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8709>
- OECD (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA In Focus, No. 9. Retrieved in 12/12/2018 from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
- ΟΟΣΑ (2011) Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε την 13/12/2018 από [http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537\\_01\\_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%28%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4%29.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%28%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4%29.pdf)
- Παντελοπούλου, Σ., Σπυριδάκος, Α. & Ψαρομιλήγκος, Ι. (2012) Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν.

- Αλεξόπουλος (Επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, 792-804. Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2017) *Η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης: Έρευνα στα δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 13/10/2019 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/626/Papadopoulos%20Klimantos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – αποκέντρωση – αυτοτέλεια – σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα παιδεία 141*, 25-50
- Παπαναστασίου, Δ. (2019). *Τα δημοτικά σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: προϋποθέσεις και περιορισμοί*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας στις 25/9/2019 από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1445/%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%BF%CF%85%20%CE%94%CE%AE%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015) «Αυτοαξιολόγηση» και «αξιολόγηση ομοτέχνων»: διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, επιθεώρηση εκπαιδευτικών- επιστημονικών θεμάτων*, 7, 25-35.
- Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015). Το συμβάν του πρότυπου πειραματικού σχολείου ως οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014). Στο 5ο πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και την ειδική αγωγή*. Αθήνα: Απρίλιος 2015 (Επιμ. Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπαστέα, Α.) <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.362>
- Πατσατζάκη, Ε (2017). *Το δημοτικό σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και η άσκηση ηγεσίας στο πλαίσιο αυτό*. Διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 19/10/2019 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/693/PATSATZAKI%20ELENI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πατσατζάκη, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2018). Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Επιστήμες αγωγής*, 3, 7-27. Ανακτήθηκε από <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=222,0,0,1,0,0> στις 25/2/2019

- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1989). The learning company. *Studies in continuing education*, (11)2, 91-101, DOI: 10.1080/0158037890110201
- Πουρκός, Μ.Α., & Δαφέρμος, Μ. (2003). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Συλλογικός τόμος. Εισαγωγή-επιμέλεια: Πουρκός, Μ.Α., & Δαφέρμος, Μ. Αθήνα : Τόπος, 2010
- Ρουσάκη, Φ., & Κώστας, Α. (2014). *Οι κοινότητες πρακτικής ως υποστηρικτικό εργαλείο στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια διερευνητική προσέγγιση του κοινωνικού λογισμικού*. Πρακτικά 6ου Διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Λουτράκι 4-6 Νοεμβρίου 2011 <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.758>
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2018) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων* Αθήνα: Εκδόσεις Ad Libitum.
- Schlicht-Schmälzle, R., Teltemann, J., Windzio, M. (2011). *Deregulation of education: What does it mean for efficiency and equality?* Tran State working papers, 157, Univ., Sonderforschungsbereich 597 Staatlichkeit im Wandel, Bremen
- Seashore, K.R., Anderson, A.R., and Riedel, E., 2003. Implementing arts for academic achievement: the impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. *Paper presented at the seventeenth conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, January, Rotterdam. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/143717/1/Report.pdf>
- Senge, P.M., (1990a). *The fifth discipline: the art & practice of the learning organization*, New York: Doubleday
- Senge, P.M., (1990b). *The leaders new work: building learning organizations* in Joan V. Gallos, (2006) *Organization development*, 765-792 USA: A Jossey Bass Reader. Retrieved in 22/1/2019 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.9069&rep=rep1&type=pdf#page=797>
- Silins, H.C., & Mulford, B.R., & Zarins, M. (2002). Organizational learning and school change, *Educational administration quarterly* 38(5), 613-642
- Starke, P. (2006). The politics of welfare state retrenchment. *Social policy and administration* 40(1), 104–20. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.320.3847&rep=rep1&type=pdf>

- Steinberg, M.P., & Barrett Cox, A. (2016). School autonomy and district support: How principals respond to a tiered autonomy initiative in Philadelphia public schools, *Leadership and policy in schools*, 1-36. DOI: 10.1080/15700763.2016.1197278
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7, 221–258. doi:10.1007/s10833-006-0001-8
- Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teacher and teaching theory and practice*, 21(1), 22-43, <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Τασούλα, Β. (2007). *Αποτελεσματικά σχολεία και «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική: παράγοντες διαφοροποίησης μιας δευτεροβάθμιας σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Thoonen, E.E., Slegers, P.J., Oort, F.J., Peetsma, T.T., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration* 47, 496-536. DOI: 10.1177/0013161X11400185
- Tran, N.H., Hallinger, P., & Truong, T. (2017). The heart of school improvement: a multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School leadership & management*, 1-23. doi:10.1080/13632434.2017.1371690
- Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (Επιμ. Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου), 23-35. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Turner, J.C., Christensen, A., Kackar-Cam, H.Z., Fulmer, S.M., & Trucano, M. (2017). The development of professional learning communities and their teacher leaders: an activity systems analysis. *Journal of the learning sciences*, 0, 1–40 DOI: 10.1080/10508406.2017.1381962
- Υπουργείο παιδείας Αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ανακτήθηκε την 25/1/2019 από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anadec-eis-synolo.pdf>

- Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική ενημέρωση*, 28-44. Ανακτήθηκε την 17/7/2018 από <https://www.scribd.com/document/401438053/%CE%A5%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AE-%CE%92%CE%BF%CE%B6%CE%B1%CF%8A%CF%84%CE%B7-2005-pdf>
- Visser, H. (2000) *Autonomy in education* In Berka, W., DeGroof, J., & Penneman, H. (2000) *Autonomy in education*, 3, 239-242. Yearbook of the European Association for Educational Law and Policy. Great Britain: Kluwer Law International.
- Watkins, K., & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional development in education*, 37(3), 389-409. doi: 10.1080/19415257.2010.514204
- Wohlstetter, P., & Chau, D. (2004). Does autonomy matter? Implementing research-based practices in charter and other public schools. In: Bulkley K and Wohlstetter P (eds) *Taking account of charter schools: what's happened and what's next*. New York: Teachers College Press. Retrieved in 8/1/2020 from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=5MvVeh\\_A7m8C&oi=fnd&pg=PA53&dq=+Does+autonomy+matter%3F+Implementing+research-based+practices+in+charter+and+other+public+schools.&ots=DNJHprRFcf&sig=osoedwT\\_wxKYQl65ljM7vzRBKAA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Does%20autonomy%20matter%3F%20Implementing%20research-based%20practices%20in%20charter%20and%20other%20public%20schools.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=5MvVeh_A7m8C&oi=fnd&pg=PA53&dq=+Does+autonomy+matter%3F+Implementing+research-based+practices+in+charter+and+other+public+schools.&ots=DNJHprRFcf&sig=osoedwT_wxKYQl65ljM7vzRBKAA&redir_esc=y#v=onepage&q=Does%20autonomy%20matter%3F%20Implementing%20research-based%20practices%20in%20charter%20and%20other%20public%20schools.&f=false)
- Φασουλής, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στο: Παππάς, Α. κ.α.(2000) (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Πρακτικά του 2ου πανελλήνιου συνεδρίου*, Α' 415-420. Αθήνα Ατραπός

## 1. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 3 Συνοπτικά αποτελέσματα α' θεματικού άξονα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ							
Δ/ΝΤΕΣ ΥΠΟΔ/ΝΤΕΣ	Δ1	Δ2	Δ3	Υ1	Υ2	Υ3	
<b>ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΚΜ</b>							
<b>Γνώση όρου ΕΚΜ</b>	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επιχειρήσεις	Δε γνωρίζω	Το σχολείο χώρος μάθησης για όλους	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επαγγελματική εκπαίδευση	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επαγγελματική εκπ/ση	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επαγγελματική εκπ/ση	
<b>Αναγκαιότητα ΕΚΜ</b>	Είναι αυτό που πρέπει να παρέχει το σύγχρονο σχολείο	Αποστολή του σχολείου σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία	Εννοείται. Εννοείται.	Συμφωνώ. Το σχολείο πρέπει να μαθαίνει και να εξελίσσεται	Αναγκαίο να μαθαίνουν τα σχολεία και να αλλάζουν	Σαφέστατα αναγκαίες	
<b>ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΜ</b>							
<b>Στυλ ηγεσίας Συμμετοχή εκπ/κών στη λήψη αποφάσεων</b>	Δημοκρατικό συμμετοχικό -Στον έλεγχο της προόδου και της αξιολόγησης μαθητών, επίλυση κάθε προβλήματος -Δεν μπορεί να υπάρξει μεγαλύτερη συμμετοχή με το υπάρχον σύστημα	-Δημοκρατικό κατά τη γνώμη του, (στην ουσία μικτό) -Οι περισσότερες αποφάσεις από σύλλογο διδασκόντων. -Σε επείγουσες περιπτώσεις αποφασίζει η διεύθυνση	-Δημοκρατικό και συμμετοχικό -Οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού -Συμμετοχή για παιδαγωγικά θέματα, εκδηλώσεις, ανάληψη δραστηριοτήτων -Ικανοποίηση από συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	-Συμμετοχικό, χαλαρό -Συμμετοχή για θέματα συμπεριφοράς μαθητών, για ανάληψη προαιρετικών δράσεων -Ικανοποίηση από συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Δημοκρατικό συμμετοχικό-Λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των εκπ/κών ή συναποφασίζουν -Συμμετοχή για σχεδόν όλα τα θέματα: διαχείριση μαθητών, λειτουργία του σχολείου -Ο σύλλογος έχει γνώμη στα πάντα	-Δημοκρατικό -Λαμβάνονται υπόψη σε όλα οι απόψεις του συλλόγου διδασκόντων. -Ικανοποίηση από συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	
<b>Όραμα</b>	-Όχι ρητά διατυπωμένο κοινό όραμα -Αποφάσεις σύμφωνα με οδηγίες υπουργείου	-Κοινό όραμα η βελτίωση του σχολείου -Ευθυγράμμιση αποφάσεων οράματος σε μεγάλο βαθμό	-Κοινό όραμα σεβασμός, συνεργασία, δημιουργικότητα. -Ευθυγράμμιση αποφάσεων/οράματος σε γενικές γραμμές	-Όχι κοινό όραμα για όλους τους εκπ/κούς -Μερικές φορές λαμβάνονται αποφάσεις σε αντίθετη κατεύθυνση από το όραμα	-Το 90% κοινό όραμα: δημοκρατικό ανοικτό στις προκλήσεις και ευκαιρίες σχολείο -Ευθυγράμμιση αποφάσεων οράματος	-Κοινό όραμα από την πλειονότητα εκπ/κών -Ευθυγράμμιση αποφάσεων οράματος	
<b>Συλλογική δημιουργικότητα (Ομαδικές συζητήσεις, Συνεργασία Εξέταση δεδομένων)</b>	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> Σε άτυπο πλαίσιο κατά ειδικότητες. <b>Συνεργασία</b> για την αντιμετώπιση των αλλαγών από το υπουργείο <b>Εξέταση δεδομένων προόδου μαθητών</b> μόνο κατ' ιδίαν ή σε μικρές ομάδες άτυπα	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> -Άτυπες σε κενά και διαλείμματα <b>Συνεργασία</b> σε θέματα μαθησιακά, πειθαρχίας. <b>Εξέταση δεδομένων προόδου μαθητών</b> σε παιδαγωγικές συνενδιαύσεις	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> -Κυρίως άτυπες σε μικρές ομάδες στα διαλείμματα. -Δε συμμετέχουν όλοι <b>Συνεργασία</b> σε πρακτικά θέματα, διδακτικές πρακτικές και για αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων <b>Εξέταση δεδομένων προόδου μαθητών</b> Απουσία αρχείου	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> Άτυπα και σπάνια -Μόνο για επίλυση προβλημάτων <b>Συνεργασία</b> για ανταλλαγή υλικού και αναζήτηση τρόπων βελτίωσης <b>Εξέταση δεδομένων προόδου μαθητών</b> Εξετάζονται	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> Ναι και διάχυση της γνώσης. <b>Συνεργασία</b> σε πρακτικά θέματα, ανταλλαγή εκπ/κού υλικού <b>Εξέταση δεδομένων προόδου μαθητών</b> αναλύονται στους τακτικούς συλλόγους	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> Ναι και από άλλα σχολεία -Όχι από όλους <b>Συνεργασία</b> για πρακτικά θέματα, ανταλλαγή υλικού <b>Εξέταση δεδομένων προόδου μαθητών</b> -Χρήση αρχείου	
<b>Υποστηρικτικές συνθήκες (μέσα, χρόνος, κλίμα, σεβασμός, εμπιστοσύνη έκθεση/</b>	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> υπάρχει <b>Χρόνος</b> Έλλειψη <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> -Καχυποψία από μερίδα εκπ/κών	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> υπάρχει <b>Χρόνος</b> Έλλειψη <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b>	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> υπάρχει. <b>Χρόνος</b> -Έλλειψη <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> -Πολύ καλό κλίμα -Εμπιστοσύνη, σεβασμός μεταξύ εκπ/κών και διεύθυνσης	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> υπάρχει <b>Χρόνος</b> -Έλλειψη <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> -Καλό κλίμα -Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών, όχι	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> υπάρχει <b>Χρόνος</b> -Έλλειψη <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> -Όχι επαρκής εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών και	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> επαρκής <b>Χρόνος</b> -Έλλειψη <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> -Απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ εκπ/κών και	



<p><b>αναθεώρηση απόψεων, ευκαιρίες/ κίνητρα ανάληψης πρωτοβουλιών, ικανοποίηση)</b></p>	<p><b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Κάποιοι σε βάθος χρόνου <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Δε δίνονται από το κράτος κίνητρα -Επιθυμία για μεγαλύτερη ελευθερία.</p>	<p>-Ηρεμο και καλό κλίμα. -Σεβασμός/ εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/ών και μεταξύ διευθύνσης και εκπ/κών <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Δυσκολία <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Ευκαιρίες όπως συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα -Παρακίνηση/ υποστήριξη από τη διεύθυνση</p>	<p>εκπ/κών, αλλά όχι στον ίδιο βαθμό από όλους <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Όσοι συμμετέχουν πρόθυμοι <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Η διεύθυνση προτείνει και παροτρύνει τους εκπ/ούς να λαμβάνουν πρωτοβουλίες</p>	<p>όμως σε ικανοποιητικό βαθμό μεταξύ εκπ/κών-διεύθυνσης <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Όσοι συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Απουσία κινήτρων, χωρίς όμως απαγόρευση πρωτοβουλιών. -Επιθυμία για διέγερση ευκαιριών για πρωτοβουλίες</p>	<p>εκπ/κών-διεύθυνσης <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Απροθυμία κάποιων <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Η διεύθυνση παρέχει προϋποθέσεις και φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή.</p>	<p>εκπ/κών-διεύθυνσης <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Απροθυμία όσοι έχουν παγιωμένες αντιλήψεις <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Ευκαιρίες συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα πχ υρωπαϊκά. -Πιθανό κίνητρο για μοριοδότηση</p>	
<p><b>Κοινές πρακτικές Αλληλοπαρακολούθηση</b></p>	<p><b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Σπάνια</p>	<p><b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Ποτέ</p>	<p><b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Σχεδόν ποτέ</p>	<p><b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Ποτέ</p>	<p><b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Ποτέ</p>	<p><b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Σπάνια</p>	
<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΟΥΝ ΚΑΙ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΚΜ</b>							
<p><b>Εμπόδια</b></p>	<p>-Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και υποστήριξης από την πολιτεία. -Αναχρονιστικές αντιλήψεις -Έλλειψη οργάνωσης -Συνεχείς αλλαγές στην ύλη και στο εξεταστικό σύστημα.</p>	<p>-Αδιαφορία μερίδας εκπ/κών -Εστίαση γονέων στα τυπικά κι όχι στα μαθησιακά αποτελέσματα -τα- Έλλειψη επικοινωνίας με την κοινωνία</p>	<p>-Έλλειψη χρόνου -Εργασιακή κόπωση -Έλλειψη υποστήριξης -Απουσία επιμόρφωσης από την πολιτεία -Αίσθηση εγκατάλειψης που βιώνουν οι εκπ/κοί</p>	<p>-Έλλειψη χρόνου -Έλλειψη διάθεσης -Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής =Κρίση του θεσμού του σχολείου -Έλλειψη κουλτούρας συνεργασιών</p>	<p>-Αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα -Πίεση της διδακτέας ύλης -Έλλειψη πόρων και υποδομών -Έλλειψη καθοδήγησης επιμόρφωσης από την πολιτεία</p>	<p>-Έλλειψη οικονομικών πόρων -Απουσία υποστήριξης από την τοπική αυτοδιοίκηση</p>	
<p><b>Διευκολυντικοί παράγοντες</b></p>	<p>-Βιοματικές δράσεις -Εκδρομές</p>	<p>Ουσιαστική επικοινωνία με το υπουργείο -Άνοιγμα στην κοινωνία</p>	<p>-Συνειδητοποίηση αναγκαιότητας/επιαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου -Εξέρεση νέων τρόπων μάθησης κατάλληλων για τους μαθητές -Διοργάνωση υποχρεωτικής κρατικής επιμόρφωσης</p>	<p>-Ομαδικές συζητήσεις -Σεβασμός/ εμπιστοσύνη αλληλοβοήθεια, αλληλεγγύη μεταξύ εκπ/κών -Ενίσχυση υλικοτεχνικών υποδομών</p>	<p>-Παροχή κατευθύνσης από το υπουργείο -Συνδιδασκαλίες -Καλές σχέσεις μεταξύ εκπ/κών -Διοργάνωση ημερίδων -Άνοιγμα σε τοπική κοινωνία/γονείς</p>	<p>-Δημιουργία κοινού οράματος για εκπ/κούς – μαθητές -Συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων</p>	
<p><b>Πρακτικές που ενισχύουν</b></p>	<p>-Ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας -Στόχευση στην ακαδημαϊκή πορεία μαθητών</p>	<p>-Ατομική μάθηση -Οργανωμένη επιμόρφωση -Ανατροφοδότηση και από τοπική κοινωνία -Ενδοσχολικές επισκέψεις -Διάχυση των γνώσεων στην τοπική κοινωνία</p>	<p>-Όλες οι θεσμικά αποδεκτές πρακτικές -Άνοιγμα του σχολείου και διάχυση της γνώσης Αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων -Εκπ/κός επισκέψεις -Ενδοσχολική επιμόρφωση -Πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση και καθοδήγηση των</p>	<p>-Επιμόρφωση -Συλλογικές συζητήσεις -Συμμετοχικές δραστηριότητες -Συνεργασίες με άλλα σχολεία -Συμμετοχή σε προγράμματα -Διάχυση γνώσεων</p>	<p>-Παροχή κατευθύνσεων από την πολιτεία -Ατομική μάθηση -Ανατροφοδότηση από μαθητές -Διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων για εκπ/κούς-μαθητές -Χρήση ΤΠΕ.</p>	<p>-Ατομική μάθηση -Συλλογικές συζητήσεις -Σεμινάρια -Ενδοσχολική επιμόρφωση -Διάχυση της γνώσης</p>	

			εκπ/κών του σχολείου				
ΕΚΠ/ΚΟΙ	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
<b>ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΚΜ</b>							
<b>Γνώση όρου ΕΚΜ</b>	Συnergατική μάθηση των εκπ/κών	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επαγγ/κή αποκατάσταση μαθητών	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επαγγελματική εκπ/ση	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με επαγγελματική εκπ/ση	Το σχολείο χώρος μάθησης για όλους	Λανθασμένη αντίληψη, σύνδεση του όρου με χώρους εργασίας	Ομαδική μάθηση εκπ/κών
<b>Αναγκαϊότητα ΕΚΜ</b>	Απαραίτητο. Αν όχι τα σχολεία, τότε ποιος;	Ναι, ειδικά σε μια εποχή μεταβαλλόμενη	Ναι. Στο σχολείο πρέπει να μαθαίνουν όλοι	Ναι	Απαξάπαντως	Ξεκάθαρα	Βέβαια
<b>ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΜ</b>							
<b>Στυλ ηγεσίας/ Συμμετοχή εκπ/κών στη λήψη αποφάσεων</b>	-Κατευθυνόμενη, χαλαρή διοίκηση -Συμμετοχή για δευτερεύοντα θέματα όπως διοργάνωση εκδρομών	-Επιφανειακά δημοκρατικό -Συμμετοχή για θέματα συμπεριφοράς μαθητών, διοργάνωση εκδρομών.	-Προσωποπαγές Φαινομενική συμμετοχή του συλλόγου -Συμμετοχή μόνο σε θέματα κοινής αποδοχής	-Συμμετοχικό δημοκρατικό -Οι αποφάσεις λαμβάνονται πλειοψηφικά -Συμμετοχή σε θέματα λειτουργίας, οργάνωσης, πειθαρχίας, διοργάνωση εκδηλώσεων	-Δημοκρατικό/συμμετοχικό -Συμμετοχή σε όλα τα θέματα	-Εξουσιοδοτικό/Συμμετοχικό -Οι εκπ/κοί λαμβάνουν πολλές αποφάσεις -Συμμετοχή σε θέματα παιδαγωγικά/διοικητικά -Επιθυμία διεύρυνσης συμμετοχής εκπ/κών-μαθητών	-Πολύ δημοκρατικό -Συμμετοχή σε οτιδήποτε έχει να κάνει με τη σχολική ζωή
<b>Όραμα</b>	-Απουσία κοινού οράματος, αλλά παρουσία κοινών αξιών. -Οι αποφάσεις εναρμονίζονται σε ένα βαθμό με αξίες	-Απουσία κοινού οράματος ή αξιών	-Δεν γίνεται ουσιαστική συζήτηση για διαμόρφωση κοινού οράματος	-Κοινό όχι όμως από όλους -Ευθυγράμμιση αποφάσεων/οράματος σε γενικές γραμμές	-Προσωπικά οράματα. Όλα προς την ίδια κατεύθυνση -Συνήθως αποτύπωση του οράματος στις αποφάσεις	-Δεν μπορεί να υπάρξει κοινό όραμα λόγω διαφορετικών αντιλήψεων	-Κοινό όραμα για δημοκρατικό, συμμετοχικό σχολείο -Αποφάσεις/όραμα ευθυγραμμίζονται
<b>Συλλογική δημιουργικότητα (Ομαδικές συζητήσεις, Συνεργασία Εξέταση δεδομένων)</b>	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> Άτυπες μεταξύ εκπ/κών με προσωπικές σχέσεις ή ίδια ειδικότητα <b>Συνεργασία</b> αντιμετώπιση θεμάτων συμπεριφοράς <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> σε άτυπο πλαίσιο	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> για αναζήτηση γνώσεων. Όχι από όλους. <b>Συνεργασία</b> για ανταλλαγή υλικού <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> Αναλύονται	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> ίσως σε επίπεδο παρέας, ή ειδικότητας <b>Συνεργασία</b> για ανταλλαγή γνώσεων -Όχι για αντιμετώπιση δυσκολιών και χωρίς χρήση δεδομένων <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> -Απουσία οργανωμένου αρχείου για κάθε μαθητή	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> σε τυπικό κι άτυπο πλαίσιο. Όχι από όλους. <b>Συνεργασία</b> για πρακτικά θέματα, διδακτικές πρακτικές & αντιμετώπιση δυσκολιών <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> -Εξέταση στις συνεδριάσεις τετραμήνων κυρίως για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> για θέματα διαχείρισης τάξης & μαθητών -Κυρίως μεταξύ εκπ/κών ίδιας ειδικότητας <b>Συνεργασία</b> -Εντονη αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη κυρίως σε πρακτικά θέματα <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> για βελτίωση πρακτικών	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> Σε πολύ μικρό βαθμό <b>Συνεργασία</b> -Θετική διάθεση για βοήθεια σε πρακτικά θέματα, όχι όμως ουσιαστική συνεργασία <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> για επιδόσεις σε άτυπο πλαίσιο	<b>Ομαδικές συζητήσεις</b> για επίδοση των μαθητών <b>Συνεργασία</b> κυρίως σε πρακτικά θέματα κι ανταλλαγή υλικού εκπ/κών ίδιας ειδικότητας Μόνο σε άτυπο επίπεδο στα διαλείμματα. <b>Εξέταση δεδομένων μαθητών</b> κυρίως για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
<b>Υποστηρικτικές συνθήκες (Μέσα, χρόνος, κλίμα, σεβασμός εμπιστοσύνη έκθεση αναθεώρηση απόψεων)</b>	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> Υπαρξη <b>Χρόνος</b> -Απροθυμία διάθεσης χρόνου εκτός ωραρίου. <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> Εμπιστοσύνη και ισχυρές σχέσεις	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> ελάχιστη <b>Χρόνος</b> -Ελλειψη χρόνου. Μόνο σε διαλείμματα και κενά <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b>	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> -Υπαρξη <b>Χρόνος</b> -Ελλειψη χρόνου. -Απροθυμία αφιέρωσης προσωπικού χρόνου <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b>	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> -Επάρκεια <b>Χρόνος</b> -Ελλειψη χρόνου εντός σχολικού ωραρίου <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> -Καλό κλίμα, εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> -Επάρκεια διαθέσιμου χώρου/μέσων <b>Χρόνος</b> -Δυσκολία εύρεσης διαθέσιμου ποιοτικού χρόνου <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b>	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> - υπάρχει <b>Χρόνος</b> Εκτός από το χρόνο -Φιλικό κλίμα χωρίς εντάσεις <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b> - από την πλειονότητα	<b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> -Επάρκεια χώρου <b>Χρόνος</b> -Απουσία κοινού χρόνου για ήρεμη συζήτηση <b>Κλίμα/ εμπιστοσύνη</b>

<b>ευκαιρίες κίνητρα ανάληψης πρωτοβουλιών)</b>	μεταξύ εκπ/κών <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Αναθεωρούν απόψεις/ πρακτικές <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Απουσία κινήτρων, παρότρυνσης ή στήριξης, χωρίς όμως αρνητική διάθεση ή απαγόρευση	-Καλό -Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών σε γενικές γραμμές, όχι όμως απέναντι στη δ/νση <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Απουσία κινήτρων <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Απουσία απαγορεύσεων	-Απουσία σεβασμού/εμπιστοσύνης <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Δεν αναθεωρούν -Παγιωμένες αντιλήψεις <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Έλλειψη κινήτρων -Κλίμα που δεν ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών	και εκπ/κών διεύθυνσης <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Λίγοι αναθεωρούν <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης και ηθικά κίνητρα	-Συνεργατικό με αλληλοσεβασμό και εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών & εκπ/κών διεύθυνσης <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Προθυμία <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Εντονη κινητοποίηση που ξεκινά από τη δ/νση	των εκπ/κών και απέναντι στη Δ/νση <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -κυρίως οι νεότεροι. -Οι παλαιότεροι παγιωμένες θέσεις <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Στήριξη από τη διεύθυνση ηθική, ψυχολογική & παροχή μέσων	-Καλό κλίμα/καλή διάθεση -Αλληλοσεβασμός και εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών <b>Έκθεση/ αναθεώρηση πρακτικών</b> -Οι περισσότεροι παγιωμένες αντιλήψεις, απρόθυμοι να αλλάξουν <b>Κίνητρα/ ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών</b> -Παρότρυνση από διεύθυνση & σύλλογο -Αίσθηση ελευθερίας
<b>Κοινές πρακτικές/ Αλληλοπαρακολούθηση</b>	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Σπάνια.	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Σχεδόν ποτέ	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Δυστυχώς ποτέ.	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Ποτέ	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Ποτέ	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Σχεδόν ποτέ	<b>Αλληλοπαρακολούθηση / ανατροφοδότηση</b> Πάρα πολύ σπάνια
<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΚΑΙ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΚΜ</b>							
<b>Εμπόδια</b>	-Έλλειψη χρόνου, -Εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας -Δυσανεμία -Αμοιβές & εργασιακό καθεστώς -Απουσία δεσμού με το σχολείο -Απουσία εκπ/κών που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολεία	-Έλλειψη χρόνου -Αυξημένος φόρτος εξωσχολικής εργασίας για προετοιμασία/επικαιροποίηση γνώσεων -Ανεπάρκεια συστημικής επιμόρφωσης	-Απουσία κοινής αντίληψης για το σχολείο και αντιμετώπισής του ως ένα σύστημα αλληλεξαρτούμενων μερών	-Προσκόλληση στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα	-Τα διοικητικά καθήκοντα των εκπ/κών	-Έλλειψη χρόνου και παγιωμένες αντιλήψεις για παιδαγωγική επιστήμη και μάθηση	-Οι εξετάσεις -Η διδασκεία όλη -Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου -Αρνητική ψυχολογία εκπ/κών
<b>Παράγοντες διευκολυντικοί</b>	-Αλλαγή προσανατολισμού εκπ/κού συστήματος -Δυνατότητα διοργάνωσης προαιρετικών προγραμμάτων.	-Τυπική επιμόρφωση επαρκούς χρονικής διάρκειας -Μείωση ωρών εργασίας -Αύξηση αποδοχών	-Ριζική αλλαγή εκπ/κού συστήματος -Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου -Ηγεσία παράδειγμα προς μίμηση	-Αλλαγή και εξορθολογισμός του αναλυτικού προγράμματος -Αλλαγή νοοτροπίας εκπ/κών	-Αναγνώριση από τους εκπ/κούς της ανάγκης για διαρκή μάθηση -Αξιοποίηση όλων των ευκαιριών, επιμόρφωση για τις υφιστάμενες δυνατότητες και ευκαιρίες	-Διαμόρφωση από τη διεύθυνση κουλτούρας μάθησης & υποστήριξη πρωτοβουλιών. -Παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού -Μεράκι εκπ/κών	-Αποδέσμευση λυκείου από εξετάσεις πρόσβασης στην τριθμια εκπ/ση -Δημιουργία ζωνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα για δράσεις -Αλληλοπαρακολούθηση μαθημάτων ανατροφοδότηση -Διοργάνωση επιμορφωτικών ημερίδων & δράσεων για εκπ/κούς-μαθητές-γονείς-κοινότητα
<b>Πρακτικές που ενισχύουν</b>	-Ανοιχτές τάξεις/άλληλοπαρακολούθηση -Ανταλλαγή εμπειριών -Επιμόρφωση	-Μακροχρόνια τυπική επιμόρφωση -Άτυπα με συζητήσεις μεταξύ εκπ/κών και	-Αυτομόρφωση -Οργανωμένες συζητήσεις -Αλληλοπαρακολούθηση & οργάνωση	-Επιμόρφωση/ ενδοσχολική επιμόρφωση -Διοργάνωση ημερίδων -Διάχυση της γνώσης	-Συνεργασίες -Δράσεις -Ενδοσχολική/εξωσχολική επιμόρφωση για	-Ομαδικές συζητήσεις -Ουσιαστικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις -Σεμινάρια	-Ενδοσχολική και εξ αποστάσεως επιμόρφωση -Αξιοποίηση εκπ/κών με αυξημένα

		ανατροφο- δότηση.	δειγματικών διδασκαλιών -Ανατροφοδότηση από εκπ/κούς σύμβουλο & μαθητές.		εκπ/κούς/ μαθητές -Συμμετοχή σε εξ αποστάσεως, επιμόρφωση. -Συνεργασία/ -Ανατροφο- δότηση από μαθητές	-Εφαρμογή καινοτομών -Διοργάνωση ενδοσχολι- κών επιμορ- φώσεων για εκπ/κούς/ μαθητές -Ανοιγμα σε συνεργασίες	προσόντα και επιμόρφωση. -Ατομική μάθηση -Διαδίκτυα σεμινάρια -Ομαδικές συζητήσεις -Ανταλλαγή ιδεών
--	--	----------------------	---	--	--	---	--

Πίνακας 4 Συνοπτικά αποτελέσματα β' θεματικού άξονα

ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ							
Δ/ΝΤΕΣ	Δ1	Δ2	Δ3	Υ1	Υ2	Υ3	
<b>Υφιστάμενη κατάσταση/ Βαθμός αυτονομίας</b>	Κανένας	Περιορισμέ- νη. Μόνο στα προαιρετικά προγράμματα	Περιορισμένη Μόνο σε προαιρετικά προγράμματα, εκπαιδευτικές επισκέψεις/ εκδρομές	Περιορισμένη Μόνο στα προαιρετικά προγράμματα	Περιορισμένη Μόνο στα προαιρετικά προγράμματα	Κανένας	
<b>Ρόλος των εκπαιδευτικών (Τομείς αυτονομίας εκπ/κού)</b>	-Ο εκπ/κός μπορεί να φέρει προτάσεις στο σύλλογο κι όχι να αποφασίζει μόνος του	-Αυτονομία σε προαιρετικές δραστηριότη- τες όπως περιβαλλο- νικά προγράμματα αγωγής υγείας κτλ.. -Κιανοποίηση από αυτονομία	-Αυτονομία στο σχεδιασμό του μαθήματος Επιθυμώ περισσότερες πρωτοβουλίες. -Περιορισμός από το συγκεντρωτικό/ γραφειοκρατι- κό σύστημα διοίκησης	-Αυτονομία σε πρακτικές τάξης & συμμετοχή σε προγράμματα -Κιανοποίηση από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών	-Αυτονομία στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος, συμμετοχή σε διαγωνισμούς, εκτός ωραρίου δράσεις -Απόλυτη - ικανοποίηση από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών	-Αυτονομία σε πρακτικές τάξης και διδασκτικές πρακτικές -Έλλειψη ικανοποίη- σης - από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών	
<b>Επιθυμητός βαθμός αυτονομίας</b>	-Διεύρυνση σε συνδυασμό με αύξηση ελέγχου, σε επιλογή έκτακτου προσωπικού, σε θέματα διοικητικά	-Κιανοποίη- ση από υπάρχουσα αυτονομία. -Επιφυλάξεις για το βάρος των ευθυνών και την ετοιμότητα της κοινωνίας. -Επιθυμία μείωσης γραφειοκρα- τίας για δράσεις και προγράμματα	-Επιφυλάξεις για μεταφορά επιτυχημένων αυτόνομων συστημάτων -Επιθυμητή περισσότερη ελευθερία σε πρόγραμμα σπουδών, επιλογή ύλης, αναδιαμόρφω- ση ωρολογίου προγράμματος	-Μεγαλύτερη αυτονομία σε επιλογή ύλης, αξιολόγηση μαθητών, πρακτικές -Προβληματι- σμός για ορθότητα επιλογής προσωπικού	-Περισσότερη αυτονομία σε συνδυασμό με έλεγχο -Επιθυμητή η οικονομική αυτονομία	-Αύξηση αυτονομίας σε προαιρετι- κά προγράμ- ματα/δράσεις επιμόρφωση, διάχυση της γνώσης -Μερική οικονομική	
ΕΚΠ/ΚΟΙ	Ε1	Ε2	Ε3	Ε4	Ε5	Ε6	Ε7
<b>Βαθμός υπάρχουσας αυτονομίας</b>	-Περιορισμέ- νη σε διδασκτικές μεθόδους, πρόσθετο υλικό, προαιρετικά προγράμματα	-Κανένας βαθμός αυτονομίας	-Περιορισμένη στη διοργάνωση εκδηλώσεων/ εκδρομών	-Κανένας βαθμός αυτονομίας	-Περιορισμένη στα προαιρετικά προγράμματα/δρά- σεις	-Κανένας βαθμός αυτονομίας	-Κανένας βαθμός αυτονομίας
<b>Ρόλος των εκπαιδευτικών (Τομείς αυτονομίας)</b>	-Αυτονομία σε μεθόδους διδασκαλίας, συμμετοχή σε προγράμματα -Εμπόδιο το συγκεντρωτι- κό εκπ/κό σύστημα	-Αυτονομία σε διδασκτικές πρακτικές, διαχείριση τάξης -Κιανοποίηση από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών	-Αυτονομία σε θέματα διαχείρισης τάξης, διδασκτικές πρακτικές, προαιρετικές δράσεις	-Αυτονομία σε διδασκτικές πρακτικές, διαχείριση τάξης, οργάνωση προαιρετικών δραστηριοτή- των -Κιανοποίηση από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών	-Αυτονομία σε πρακτικές τάξης -Κιανοποίηση από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών	-Αυτονομία στη σχολική τάξη, επιλογή/ ανάδειξη μερών της ύλης, ανάληψη πρωτοβουλι- ών -Κιανοποίη- ση από δυνατότητα αυτονομίας	-Αυτονομία σε μάθημα, διδασκτικές πρακτικές, καινοτομία προγράμμα- τα/δράσεις -Κιανοποίη- ση από δυνατότητα αυτονομίας εκπ/κών
<b>Επιθυμητό επίπεδο αυτονομίας</b>	-Αυτονομία στην επιλογή βιβλίων, υλικού, διοικητικά, επιμόρφωση, προαιρετικά προγράμματα	-Αντίθετη σε διεύρυνση της αυτονομίας. -Εντείνει κοινωνικές ανισότητες.	-Αντίθετος σε διεύρυνση της αυτονομίας -Ιδιαίτερα απέναντι στην οικονομική αυτονομία+	-Αυτονομία σε αξιολόγηση και τα οικονομικά, αξιολόγηση μαθητών	-Μάλλον θετική άποψη για αυτονομία -Αυτονομία σε πρόσληψη διοικητικού προσωπικού, επιμόρφωση	-Αυτονομία σε παιδαγω- γικά, θέματα λειτουργίας, επιλογή διδασκτικών πρακτικών, εγχειριδίων,	-Αυτονομία σε πρόγραμ- μα σπουδών επιλογή διδασκτικών πρακτικών, εκπ/κού υλικού

	συμμετοχή των εκπ/κών στη διοίκηση -Μη επιθυμητή σε θέματα οικονομικά & επιλογή προσωπικού	-Επαρκεί ο υπάρχων βαθμός		-Μη επιθυμητή σε πρόγραμμα σπουδών, επιλογή προσωπικού		υλικού, αξιολόγηση μαθητών, ωράριο λειτουργίας -Μη επιθυμητή σε επιλογή προσωπικού, οικονομικά	-Μη επιθυμητή σε επιλογή προσωπικού
--	---	---------------------------	--	--	--	---	-------------------------------------

Πίνακας 5 Συγκεντρωτικά συνοπτικά αποτελέσματα

	Διευθυντές-Υποδιευθυντές	Εκπαιδευτικοί
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</b>		
<b>Γνώση και αναγκαιότητα</b>	<p><u>Γνώση του όρου</u> -Η πλειονότητα λανθασμένη αντίληψη (σύνδεση με επαγγελματική εκπαίδευση ή επιχειρήσεις) -Μία απάντηση «χώρος μάθησης για όλους» <u>Αναγκαιότητα</u> -Το σύνολο αναγκαία τη λειτουργία ως ΕΚΜ</p>	<p><u>Γνώση του όρου</u> -Οι περισσότεροι λανθασμένη αντίληψη (σύνδεση με επαγγελματική εκπαίδευση, επαγγελματική αποκατάσταση, χώρους εργασίας) -Κάποιοι προς τη σωστή κατεύθυνση («χώρος μάθησης για όλους», «συνεργατική» ή «ομαδική μάθηση εκπ/κών») <u>Αναγκαιότητα</u> -Το σύνολο αναγκαία τη λειτουργία ως ΕΚΜ</p>
<b>Βασικά χαρακτηριστικά</b>	<p><u>Μοντέλο ηγεσίας</u> -Η πλειονότητα χαρακτηρίζει δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, ενώ κάποιοι περιγράφουν μικτό μοντέλο ηγεσίας <u>Υπαρξη κοινού οράματος-αξιών</u> --Οι περισσότεροι διακρίνουν κοινό όραμα για όλους ή την πλειονότητα εκπ/κών -Λίγοι όχι ρητά εκφρασμένο κοινό όραμα από όλους <u>Ομαδικές συζητήσεις</u> --Οι περισσότεροι ομαδικές συζητήσεις κυρίως σε άτυπο πλαίσιο <u>Συνεργασία μεταξύ εκπ/κών</u> -Το σύνολο διακρίνει συνεργασία σε  <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ πρακτικά θέματα,</li> <li>➤ ανταλλαγή υλικού,</li> <li>➤ διδακτικές πρακτικές,</li> <li>➤ παιδαγωγικά θέματα</li> <li>➤ αντιμετώπιση δυσκολιών</li> <li>➤ αναζήτηση τρόπων βελτίωσης</li> </ul> <u>Εξέταση αρχείου δεδομένων για πρόοδο μαθητών</u> -Το σύνολο δεν τηρείται οργανωμένο αρχείο δεδομένων -Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι εξετάζονται δεδομένα για κάθε μαθητή άτυπα -Κάποιοι εξετάζονται στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων <u>Μέσα-γρόνος για ομαδικές συζητήσεις</u></p>	<p><u>Μοντέλο ηγεσίας</u> -Οι περισσότεροι περιγράφουν ένα δημοκρατικό μοντέλο -Κάποιοι περιγράφουν μικτό (επιφανειακά δημοκρατικό, κατευθυνόμενη ηγεσία, προσωποπαγές) <u>Υπαρξη κοινού οράματος-αξιών</u> -Η πλειονότητα δε διακρίνει κοινό όραμα -Αρκετοί διακρίνουν προσωπικά οράματα και κοινές αξίες -Κάποιοι αμφισβητούν την ύπαρξη κάθε οράματος <u>Ομαδικές συζητήσεις</u> -Οι περισσότεροι διακρίνουν ομαδικές συζητήσεις  <ul style="list-style-type: none"> <li>• σε άτυπο κυρίως πλαίσιο</li> <li>• από εκπ/κούς ίδιας ειδικότητας</li> <li>• από εκπ/κούς με προσωπικές σχέσεις</li> </ul> <u>Συνεργασία μεταξύ εκπ/κών</u> -Συνεργασία σε  <ul style="list-style-type: none"> <li>• πρακτικά θέματα</li> <li>• ανταλλαγή υλικού</li> <li>• ανταλλαγή γνώσεων</li> </ul> <u>Εξέταση αρχείου δεδομένων για πρόοδο μαθητών</u> -Το σύνολο δεν τηρείται οργανωμένο αρχείο δεδομένων -Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι εξετάζονται δεδομένα για κάθε μαθητή άτυπα -Κάποιοι στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (κυρίως για μαθητές με μαθησιακές</p>

	<p>-Το σύνολο επάρκεια μέσων -Το σύνολο έλλειψη χρόνου</p> <p><b><u>Κλίμα- εμπιστοσύνη</u></b></p> <p>--Οι περισσότεροι διακρίνουν καλό κλίμα με εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπ/κών και εκπ/κών με διεύθυνση</p> <p>-Κάποιοι έλλειψη εμπιστοσύνης/καχυποψία εκπ/κών-διεύθυνσης</p> <p>-Λίγοι έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπ/κών</p> <p><b><u>Εξέταση/αναθεώρηση απόψεων-πρακτικών</u></b></p> <p>-Η πλειονότητα: κάποιοι εκπ/κοί αναθεωρούν, κάποιοι όχι λόγω παγιωμένων αντιλήψεων</p> <p>- Κάποιοι αναθεωρούν όσοι συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις</p> <p>-Κάποιοι αναθεωρούν σε βάθος χρόνου</p> <p><b><u>Κοινές πρακτικές</u></b></p> <p><b><u>Αλληλοπαρακολούθηση/Ανατροφοδότηση</u></b></p> <p>-Οι περισσότεροι ποτέ</p> <p>-Κάποιοι πολύ σπάνια</p>	<p>δυσκολίες και για εύρεση τρόπων βελτίωσης πρακτικών)</p> <p><b><u>Μέσα-χρόνος για ομαδικές συζητήσεις</u></b></p> <p>-Η πλειονότητα επάρκεια μέσων</p> <p>-Κάποιοι όχι επαρκής υλικοτεχνικός εξοπλισμός</p> <p>-Το σύνολο έλλειψη χρόνου</p> <p><b><u>Κλίμα- εμπιστοσύνη</u></b></p> <p>-Οι περισσότεροι καλό κλίμα, σεβασμός &amp; εμπιστοσύνη μεταξύ εκπ/κών</p> <p>-Λίγοι απουσία εμπιστοσύνης μεταξύ εκπ/κών</p> <p>-Κάποιοι εμπιστοσύνη εκπ/κών-Δ/νσης</p> <p>-Κάποιοι αμφισβητούν εμπιστοσύνη εκπ/κών-Δ/νσης</p> <p><b><u>Εξέταση/αναθεώρηση απόψεων-πρακτικών</u></b></p> <p>-Οι περισσότεροι: κάποιοι εκπ/κοί αναθεωρούν, κάποιοι όχι λόγω παγιωμένων αντιλήψεων</p> <p>-Κάποιοι: δεν αναθεωρεί κανένας</p> <p><b><u>Κοινές πρακτικές</u></b></p> <p><b><u>Αλληλοπαρακολούθηση/Ανατροφοδότηση</u></b></p> <p>-Η πλειονότητα ποτέ ή σχεδόν ποτέ</p> <p>-Κάποιοι πολύ σπάνια</p>
<b>Εμπόδια</b>	<p><b><u>Από την πολιτεία/τοπική αυτοδιοίκηση</u></b></p> <p>-Έλλειψη υποστήριξης &amp; καθοδήγησης</p> <p>-Έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης</p> <p>-Συνεχείς αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα και ύλη</p> <p>-Αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα</p> <p>-Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης</p> <p>-Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>-Έλλειψη υποστήριξης από τοπική αυτοδιοίκηση</p> <p>-Ανεπάρκεια οικονομικών πόρων</p> <p>-Έλλειψη σύγχρονου υλικοτεχνικού εξοπλισμού</p> <p>-Αίσθηση εγκατάλειψης κι απαξίωσης</p> <p><b><u>Από τους εκπαιδευτικούς</u></b></p> <p>-Αδιαφορία μερίδας εκπ/κών</p> <p>-Έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας</p> <p>-Έλλειψη επικοινωνίας με την κοινωνία</p> <p><b><u>Από το κοινωνικό περιβάλλον</u></b></p> <p>-Έλλειψη προσανατολισμού γονέων στην μάθηση, εστίαση σε εξετάσεις</p> <p>-Κρίση του θεσμού του σχολείου</p> <p>-Απαξίωση των εκπαιδευτικών</p>	<p><b><u>Από την πολιτεία/τοπική αυτοδιοίκηση</u></b></p> <p>-Εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του εκπ/κού συστήματος</p> <p>-Ανεπάρκεια συστηματικής επιμόρφωσης</p> <p>-Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης</p> <p>-Αυξημένος φόρτος εξωσχολικής εργασίας προετοιμασίας για διδασκαλία</p> <p>-Έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, μεγάλος όγκος μη διδακτικών καθηκόντων εκπ/κών</p> <p>-Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου</p> <p>-Χαμηλές απολαβές εκπ/κών</p> <p>-Εργασιακό καθεστώς εκπ/κών</p> <p>-Ο αυξανόμενος αριθμός εκπ/κών που διδάσκουν σε περισσότερα από ένα σχολεία</p> <p><b><u>Από τους εκπαιδευτικούς</u></b></p> <p>-Παγιωμένες αντιλήψεις εκπ/κών</p> <p>-Προσκόλληση σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας</p> <p>-Απουσία συναντίληψης για το ρόλο του σχολείου</p> <p>-Έλλειψη συστηματικής σκέψης</p> <p><b><u>Από την ηγεσία</u></b></p> <p>Παθητική ηγεσία</p> <p><b><u>Από το κοινωνικό περιβάλλον</u></b></p> <p>-Απαξίωση του έργου των εκπ/κών</p> <p>-Κρίση του θεσμού του σχολείου</p>
<b>Διευκολυντικοί Παράγοντες</b>	<p><b><u>Εξωτερική υποστήριξη</u></b></p> <p>-Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου</p> <p>-Υποστήριξη &amp; κατεύθυνση από υπουργείο</p> <p>-Ουσιαστική επικοινωνία με υπουργείο</p>	<p><b><u>Εξωτερική υποστήριξη</u></b></p> <p>-Αλλαγή προσανατολισμού στο εκπ. σύστημα</p> <p>-Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου</p> <p>-Αποδέσμευση από εξετάσεις</p>

	<p>-Ενίσχυση υλικοτεχνικής υποδομής</p> <p><b><u>Εσωτερική επικοινωνία</u></b></p> <p>-Σεβασμός &amp; εμπιστοσύνη</p> <p>-Αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια εκπ/κών</p> <p><b><u>Μάθηση</u></b></p> <p>-Επιμόρφωση</p> <p>-Αναζήτηση νέων αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας</p> <p>-Συνδιδασκαλίες</p> <p><b><u>Ηγεσία</u></b></p> <p>-Ανάπτυξη κοινού οράματος εκπ/κών &amp; μαθητών</p> <p>-Συμμετοχή μαθητών στη λήψη αποφάσεων</p> <p><b><u>Εξωτερική επικοινωνία</u></b></p> <p>-Άνοιγμα σε τοπική κοινωνία &amp; γονείς</p> <p>-Διοργάνωση ημερίδων για γονείς και τοπική κοινωνία</p> <p><b><u>Πρακτικές εξερεύνησης και καινοτομίας</u></b></p> <p>-Βιωματικές δράσεις</p>	<p>-Αποτελεσματική ενημέρωση για υφιστάμενες ευκαιρίες</p> <p>-Παροχή συγχρόνου υλικοτεχνικού εξοπλισμού</p> <p>-Ελεύθερες ζώνες για δράσεις</p> <p>-Εξορθολογισμός αναλυτικών προγραμμάτων</p> <p>-Μείωση ωρών διδασκαλίας</p> <p>-Αύξηση αποδοχών των εκπ/κών</p> <p><b><u>Μάθηση</u></b></p> <p>-Επιμόρφωση</p> <p><b><u>Ηγεσία</u></b></p> <p>-Κουλτούρα μάθησης από την διεύθυνση</p> <p>-Υποστήριξη πρωτοβουλιών</p> <p><b><u>Εξωτερική επικοινωνία</u></b></p> <p>-Διοργάνωση ημερίδων και δράσεων για εκπ/κούς, μαθητές, γονείς και κοινότητα</p> <p><b><u>Στάση εκπ/κών</u></b></p> <p>-Αναγνώριση ανάγκης για διαρκή μάθηση</p> <p>-Αλλαγή νοοτροπίας εκπ/κών</p>
<p><b>Πρακτικές που ενισχύουν</b></p>	<p><b><u>Ευκαιρίες για μάθηση</u></b></p> <p>-Επιμόρφωση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ενδοσχολική</li> <li>➤ τυπική)</li> </ul> <p>-Ατομική μάθηση</p> <p>-Εκπαιδευτικές επισκέψεις</p> <p>-Ομαδικές συζητήσεις</p> <p><b><u>Πρακτικές εξερεύνησης και καινοτομίας</u></b></p> <p>-Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα</p> <p>-Αξιοποίηση ΤΠΕ</p> <p><b><u>Ηγεσία</u></b></p> <p>-Στόχευση στην ακαδημαϊκή πορεία μαθητών</p> <p>-Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας</p> <p><b><u>Εξωτερική επικοινωνία</u></b></p> <p>-Συνεργασίες με άλλα σχολεία</p> <p>-Διάχυση των γνώσεων &amp; ανατροφοδότηση από εκπ/κούς, μαθητές &amp; τοπική κοινωνία</p> <p>-Διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με συμμετοχή μαθητών και γονέων</p> <p>-Πρόσκληση ειδικών για ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου</p>	<p><b><u>Ευκαιρίες για μάθηση</u></b></p> <p>-Επιμόρφωση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ τυπική</li> <li>➤ ενδοσχολική,</li> <li>➤ εξ αποστάσεως)</li> </ul> <p>-Ατομική μάθηση</p> <p>-Ομαδικές συζητήσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ οργανωμένες και</li> <li>➤ άτυπες</li> </ul> <p>-Ουσιαστικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις</p> <p><b><u>Πρακτικές εξερεύνησης και καινοτομίας</u></b></p> <p>-Εισαγωγή &amp; εφαρμογή καινοτομιών</p> <p><b><u>Ηγεσία</u></b></p> <p>-Αξιοποίηση εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα</p> <p><b><u>Εφαρμογή κοινών πρακτικών</u></b></p> <p>-Ανοικτές τάξεις, αλληλοπαρακολούθηση/ ανατροφοδότηση &amp; ανταλλαγή πρακτικών/ εμπειριών</p> <p>-Οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών</p> <p>-Ανατροφοδότηση από συναδέλφους, σύμβουλο &amp; μαθητές</p> <p><b><u>Εξωτερική επικοινωνία</u></b></p> <p>-Άνοιγμα σε συνεργασίες</p> <p>-Διοργάνωση ημερίδων διάχυσης των γνώσεων</p> <p>-Διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με συμμετοχή μαθητών και γονέων</p>
<b>ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</b>		

<b>Υφιστάμενος βαθμός αυτονομίας</b>	<p>-Οι περισσότεροι: περιορισμένη αυτονομία σε</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• προαιρετικά προγράμματα</li> <li>• εκπ/κές επισκέψεις</li> <li>• εκδρομές</li> </ul> <p>-Κάποιοι: κανένας βαθμός αυτονομίας</p>	<p>-Η πλειονότητα: κανένας βαθμός αυτονομίας</p> <p>-Κάποιοι: αυτονομία μόνο σε:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• προαιρετικά προγράμματα &amp; δράσεις</li> <li>• εκδηλώσεις</li> <li>• εκπ/κές επισκέψεις</li> <li>• πρόσθετο υλικό,</li> <li>• διδακτικές μεθόδους</li> </ul>
<b>Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους</b>	<p>-Οι περισσότεροι ικανοποιημένοι από αυτονομία/ δυνατότητα λήψης αποφάσεων των εκπ/κών σε:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• προαιρετικά προγράμματα</li> <li>• σχεδιασμό μαθήματος</li> <li>• διδακτικές πρακτικές</li> <li>• συμμετοχή σε διαγωνισμούς</li> </ul> <p>-Κάποιοι όχι ικανοποιημένοι, περιορίζονται από γραφειοκρατικό/συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Επιθυμούν διεύρυνση της αυτονομίας τους</p>	<p>-Οι περισσότεροι ικανοποιημένοι από αυτονομία/ δυνατότητα λήψης αποφάσεων των εκπ/κών σε:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• διδακτικές μεθόδους &amp; πρακτικές</li> <li>• επιλογή &amp; ανάδειξη μερών της ύλης</li> <li>• συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα &amp; δράσεις</li> <li>• θέματα διαχείρισης τάξης)</li> </ul> <p>- Κάποιοι όχι ικανοποιημένοι, περιορίζονται από γραφειοκρατικό/συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Επιθυμούν διεύρυνση της αυτονομίας τους</p>
<b>Επιθυμητός βαθμός αυτονομίας</b>	<p>-Οι περισσότεροι θετικοί στη διεύρυνση της αυτονομίας</p> <p>-Κάποιοι επιφυλακτικοί/αντίθετοι</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Επιφέρει μεγάλες ευθύνες</li> <li>• Ανέτοιμη η κοινωνία</li> <li>• Μη ορθότητα αντιγραφής επιτυχημένων μοντέλων αυτονομίας</li> </ul> <p><b>Επιθυμητή διεύρυνση των επιπέδων αυτονομίας:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Στο περιεχόμενο της εκπ/σης</u></li> </ul> <p>-Τρόπους αξιολόγησης μαθητών</p> <p>- Επιλογή ύλης</p> <p>-Πρόγραμμα σπουδών</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Σε θέματα μάθησης</u></li> </ul> <p>- Επιμόρφωση</p> <p>-Διάχυση της γνώσης</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Σε διοικητικά θέματα</u></li> </ul> <p>-Μείωση γραφειοκρατίας για προγράμματα &amp; δράσεις</p> <p>-Επιλογή έκτακτου προσωπικού</p> <p>-Αναδιαμόρφωση ωρολογίου προγράμματος</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Σε οικονομικά θέματα</u></li> </ul> <p>-Οικονομική ή μερική οικονομική αυτονομία</p>	<p>-Οι περισσότεροι θετικοί ή μάλλον θετικοί στη διεύρυνση της αυτονομίας</p> <p>-Κάποιοι αντίθετοι</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες</li> </ul> <p><b>Επιθυμητή διεύρυνση των επιπέδων αυτονομίας:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Στο περιεχόμενο της εκπ/σης</u></li> </ul> <p>-Τρόπους αξιολόγησης μαθητών</p> <p>-Σχολικά εγχειρίδια</p> <p>-Πρόσθετο υλικό</p> <p>-Διδακτικές πρακτικές</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Σε θέματα μάθησης</u></li> </ul> <p>-Επιμόρφωση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Διάσταση απόψεων για</u></li> </ul> <p>-Οικονομική αυτονομία</p> <p>-Επιλογή &amp; πρόσληψη προσωπικού</p> <p>-Πρόγραμμα σπουδών</p>



### Συμπληρωματικά και επεξηγηματικά στοιχεία αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων

#### Έλλειψη αξιολόγησης επίτευξης των στόχων

Εκπαιδευτικός (Ε7) επισημαίνει ότι στο σχολείο της δεν εφαρμόζεται κανένας τρόπος αξιολόγησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν το σχολείο επιτυγχάνει στόχους προς την κατεύθυνση του κοινού οράματος:

*«...συγκεκριμένες δράσεις που να οδηγούν σε αυτό (στο όραμα) και μετά μια αξιολόγηση αν το πετύχαμε μέχρι τώρα δεν έχει γίνει. Δεν είδαμε αν τελικά πετύχαμε κάτι ή όχι».*

#### <sup>ii</sup> Διευθυντές/ντριες - Υποδιευθυντές/ντριες

Ενδεικτικά, ο Υ3 υποστηρίζει ότι υπάρχει ο χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή για τη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων:

*«Χρόνος θα έλεγα όχι τόσο. Αλλά αίθουσες στις οποίες μπορούν να καθίσουν με βιντεοπρωτόζέκτορα και να συζητήσουν κάποια θέματα, και υπάρχουν».*

#### Εκπαιδευτικοί (χωρίς θέση ευθύνης)

Ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση του Ε3 ο οποίος με σκωπτική διάθεση δηλώνει:

*«Αν θέλουμε να έχουμε ο καθένας το γραφείο του, να έχουμε μια καφετιέρα που να μας βγάζει καφέ, να έχουμε ένα βιντεοπρωτόζέκτορα να δείχνουμε εκείνη την ώρα και εικόνες, δεν υπάρχει τέτοιος χώρος. Αλλά αν υπάρχει διάθεση και μια απλή αίθουσα μπορεί να λειτουργήσει πάρα πολύ καλά ως τέτοιος χώρος».*

<sup>iii</sup> Σχολικές μονάδες, σήμερα, φαίνεται να ενσωματώνουν ένα αριθμό πρακτικών συλλογικής μάθησης, όπως διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, στις οποίες περιστασιακά συμμετέχουν και μαθητές/τριες, διάχυση των γνώσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων-τοπικής κοινωνίας, συμμετοχή σε προγράμματα δράσεις, διεξαγωγή συλλογικών συζητήσεων και διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων με σκοπό τη μάθηση όχι μόνο των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι φροντίζουν για την ατομική τους μάθηση, εύρημα το οποίο ισχυροποιεί και τα πορίσματα της έρευνας της Λιακοπούλου (2016), συμμετέχουν σε διαζώσης και εξ αποστάσεως επιμορφώσεις και συνεργάζονται σε ένα έστω και στοιχειώδες επίπεδο με άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

<sup>iv</sup> Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δεν αντιλαμβάνονται κανένα βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ενώ οι περισσότεροι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι το κάθε σχολείο μπορεί να αποφασίσει μόνο του για περιορισμένο αριθμό θεμάτων.

<sup>v</sup> Περιορισμένου εύρους διαφοροποίηση διαπιστώνεται ανάμεσα στις αντιλήψεις διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης υποστηρίζει ότι τα σχολεία τους εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά των ΕΚΜ. Συγκεκριμένα, ότι διαπνέονται από ένα κοινό, σαφώς καθορισμένο όραμα και οι αποφάσεις που λαμβάνονται συμπλέουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με το όραμα αυτό, ενώ υπογραμμίζουν το

---

ρόλο τους στην οικοδόμησή του. Επίσης, διαπιστώνουν επάρκεια υποστηρικτικών μέσων καθώς και ένα ικανοποιητικό βαθμό διεξαγωγής ομαδικών συζητήσεων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης δεν αναγνωρίζουν ύπαρξη κοινού οράματος ή ακόμα και όσοι την αναγνωρίζουν, θεωρούν ότι δεν έχουν όλοι οι συνάδελφοι τους δέσμευση και αφοσίωση στο όραμα αυτό, οι αποφάσεις που λαμβάνονται συχνά κινούνται αντίθετα με τους στόχους του οράματος και ομαδικές συζητήσεις διεξάγονται σε περιορισμένο βαθμό και άτυπο κυρίως πλαίσιο, ενώ θεωρούν ανεπαρκή τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό για την υλοποίηση των νέων πρακτικών.

Ως προς τους παράγοντες που αναστέλλουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης οι διευθυντές/υποδιευθυντές εστιάζουν κυρίως σε αυτούς που παρεμποδίζουν το έργο τους ως διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας, όπως την ελλειμματική στήριξη, καθοδήγηση και χρηματοδότηση από πολιτεία και τοπική αυτοδιοίκηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται κυρίως σε εκείνους που δυσχεραίνουν την εργασία και προκαλούν την απογοήτευσή τους, όπως τον αυξημένο φόρτο εργασίας τους, τα εξωδίδακτικά τους καθήκοντα, την ανεπάρκεια κατάλληλων υποδομών για προετοιμασία του διδακτικού έργου και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και τις χαμηλές απολαβές τους.

Τέλος, διαφοροποίηση αντιλήψεων διαπιστώθηκε σχετικά με τα υφιστάμενα επίπεδα αυτονομίας του σχολείου. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναγνωρίζουν δυνατότητα λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιορισμένο πεδία αποφάσεων, εν αντιθέσει με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που δε διακρίνει κανένα επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Οι διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ διευθυντών/υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών πιθανόν να ανάγονται στον αντιφατικό ρόλο των διευθυντών/υποδιευθυντών, καθώς αφενός καλούνται να συμπεριφέρονται ως ηγέτες των εκπαιδευτικών και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και αφετέρου οφείλουν να φέρουν εις πέρας το έργο τους ως εντεταλμένα όργανα της πολιτείας (Φασουλής 2000).