

Η πολυδιάστατη φύση του «σχολείου που μαθαίνει»

Ευστάθιος Ξαφάκος

Εισαγωγή

Η αναδυόμενη εικόνα του σχολείου του μέλλοντος φαίνεται να αντικατοπτρίζει έναν οργανισμό που μαθαίνει ή αλλιώς ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (Voulalas & Sharpe, 2005). Στις ξένες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Ολλανδία, προτείνονται κι εφαρμόζονται εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία στηρίζονται κατά βάση στις αρχές της οργανωσιακής μάθησης, αναπτύσσοντας επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, προκειμένου να προωθήσουν την αυτορρυθμιζόμενη, αυθεντική και κοινωνικο-αλληλεπιδραστική μάθηση στο σχολικό περιβάλλον.

Παρόλο, όμως, που η σημαντικότητα της οργανωσιακής μάθησης για την υιοθέτηση μιας αποτελεσματικής αλλαγής έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές (Argyris & Schön, 1978; March, 1991; Popper & Lipshitz, 2000; Smith, 2012), η ενσωμάτωσή της στα σχολεία παραμένει ζητούμενο. Ανεξάρτητα από τον μεγάλο αριθμό εννοιών σχετικά με την οργανωσιακή μάθηση (ομαδικές προσπάθειες, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, κοινοί στόχοι, ενεργή δέσμευση για συνεχιζόμενη βελτίωση, προσπάθειες για αλλαγή σε επίπεδο κουλτούρας, αποτελεσματική ηγεσία) αυτές σπάνια έχουν μεταφραστεί σε λειτουργικές δομές και διαδικασίες στη σχολική πραγματικότητα (Fullan, 2000; Silins, Zarins, & Mulford, 2002 στο **Schechter & Qadach, 2012, p. 117**). Πρέπει να σημειωθεί ότι η υλοποίηση της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία με συστηματικό τρόπο ξεκίνησε πρόσφατα, οπότε είναι απαραίτητο να διερευνηθεί εμπειρικά στη σχολική πραγματικότητα, ειδάλλως θα παραμείνει στο θεωρητικό επίπεδο (**Schechter & Qadach, 2012, p.117**).

Όμως, αν και υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με το πώς μοιάζει και πώς πρέπει να οικοδομείται αυτό το σχολείο (Isacson & Bamburg, 1992), υπάρχουν λίγες εμπειρικές ενδείξεις σχετικά με το πώς αυτές οι ιδέες μπορούν να καταστούν εφικτές στην πράξη. Έχει προταθεί από σύγχρονους μελετητές του πεδίου ότι αρκετά εμπόδια μπορεί να ξεπεραστούν σε έναν οργανισμό, μετασχηματίζοντας τις δομές του με βάση τις αρχές της οργανωσιακής μάθησης (Field & Ford, 1995).

Η Οργανωσιακή Μάθηση (Organizational Learning) και ο Οργανισμός που μαθαίνει (Learning Organization)

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τους μαθαίνοντες οργανισμούς και τις κοινότητες μάθησης εκδηλώθηκε μέσα από τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν για τον κόσμο των επιχειρήσεων και τους ανθρώπινους οργανισμούς. Οι Argyris and Schön (1978) θεωρούνται οι πρωτεργάτες της ιδέας της οργανωσιακής μάθησης. Μερικά χρόνια αργότερα, στα τέλη του '80 και τις αρχές της δεκαετίας του '90, αναπτύχθηκαν οι θεωρίες των Senge (1990) και Schein (1985), οι οποίες αναφέρονταν στην έννοια του «οργανισμού που μαθαίνει» και της «οργανωσιακής κουλτούρας» αντίστοιχα. Ο Renshaw (2003) εξήγησε ότι η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης εμφανίστηκε όταν ο βαθμός της κοινωνικής σύνδεσης και της αίσθησης του ανήκειν στις κοινότητες μειώθηκε. Τα μοντέλα της οργανωσιακής μάθησης διασφάλιζαν μία εικόνα του εργασιακού χώρου ως μίας υποστηρικτικής μαθαίνουσας κοινότητας που ενδυναμώνει τα μέλη της για τη διαχείριση της αλλαγής και της αβεβαιότητας.

Το όραμα για τη μάθηση σε κοινότητες υιοθετήθηκε από θεωρητικούς στο πεδίο της εκπαίδευσης προς απάντηση σε έρευνες για τον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών, οι οποίες κατέληγαν στην κοινή διαπίστωση πως τα σχολεία δε συντελούν στη μάθηση των εκπαιδευτικών και ότι η διδασκαλία πολύ συχνά είναι η μοναδική απασχόληση των εκπαιδευτικών (Lortie, 1975; McLaughlin & Talbert, 1993). Η Lieberman (2000) υποστήριξε ότι οι μελέτες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί, αποσκοπούσαν στην κατανόηση της ανάγκης για την δημιουργία δομών που ευνοούν τη συνεργασία εντός των σχολικών μονάδων, οι οποίες προσέβλεπαν στο να ακυρώσουν την απομόνωση που επιλέγουν πολλοί εκπαιδευτικοί. Οι μελέτες αυτές έχουν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μεταξύ τους και συμμετέχουν σε δίκτυα, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους. Η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης αποτέλεσε πρόκληση για τη σχολική ηγεσία, τη σχολική αλλαγή και τους θεωρητικούς της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίοι αναζητούσαν να προωθήσουν την αλλαγή διευκολύνοντας νέες οργανωσιακές πρακτικές και δομές (Hargreaves & Fullan, 1992; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001).

Ο Gill (2009, p.33) εξηγεί πως, αν και η ατομική μάθηση θεωρείται δεδομένη κι επιβεβλημένη, δεν βοηθά τον οργανισμό να μαθαίνει και να είναι πιο αποτελεσματικός. Η μάθηση είναι ένας από τους κυριότερους σκοπούς ενός οργανισμού που μαθαίνει, οπότε ο ίδιος προσπαθεί να βρει τρόπους και μεθόδους αποτελεσματικής μάθησης για όλα τα μέλη. Η συγκεκριμένη δεν προκύπτει από το άθροισμα των γνώσεων του κάθε ατόμου, καθώς είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων και της ανταλλαγής πληροφοριών κι

έχει κοινωνική διάσταση, διότι τα μέλη ενός οργανισμού ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες κι έχουν ένα κοινό όραμα, καθώς επικρατεί το συλλογικό αίσθημα (Popper & Lipshitz, 2000). Η οργανωσιακή μάθηση, ως ένας σχετικά νέος τρόπος συλλογικής μάθησης, φαίνεται να συσχετίζεται με τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, καθώς αποτελεί κομμάτι και διαδικασία ενός οργανισμού που μαθαίνει (Fullan, 2002; Leithwood et al., 1998 στο Kurland et al, 2010, σ.8). Μέχρι σήμερα, βέβαια, δεν έχουν εξακριβωθεί ποιες δομές είναι απαραίτητες, ούτως ώστε να οικοδομηθεί ένας οργανισμός που μαθαίνει (Schechter & Qadach, 2012).

Οι οργανωσιακοί θεωρητικοί έχουν δώσει διάφορες εκδοχές που αφορούν στην οργανωσιακή μάθηση. Ο Rait (1995 στο Scribner, 1999, σ. 134), συνοψίζοντας εργασίες ερευνητών, διέκρινε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της: α) ο εντοπισμός και η διόρθωση λαθών, β) η παραγωγή νέας γνώσης, γ) η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από «ιστορικά» σχολικά γεγονότα και δ) η αλλαγή συμπεριφοράς μέσω της διαδικασίας πληροφόρησης. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι ορισμοί για την οργανωσιακή μάθηση συμφωνούν στο ότι η εν λόγω αντιπροσωπεύει έναν ειδικό τύπο οργανωσιακής κουλτούρας, η οποία προωθεί την αλλαγή, την ευελιξία και το άνοιγμα σε νέους τρόπους εργασίας στο πλαίσιο των οργανωσιακών στόχων (Argyris, 1992; Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Fiol & Lyles, 1985; Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1998; Senge et al., 2000).

Για την οικοδόμηση της οργανωσιακής μάθησης έχουν προταθεί συγκεκριμένοι μηχανισμοί, οι οποίοι ουσιαστικά είναι κανόνες που αφορούν τόσο στη δομή όσο και στη διαδικασία συλλογής, αποθήκευσης, ανάκτησης και χρήσης της πληροφορίας που παράγεται, η οποία σχετίζεται με την απόδοση του οργανισμού και των μελών του (Popper & Lipshitz, 1998, 2000). Συνεπώς, η οργανωσιακή μάθηση συνιστά μία στρατηγική για την ανάπτυξη και βελτίωση των οργανισμών.

Οι δύο όροι «οργανωσιακή μάθηση» και «οργανισμός που μαθαίνει» συχνά συγχέονται ή ακόμη και ταυτίζονται. Σύμφωνα με τον Örtengren (2002), ο οργανισμός που μαθαίνει αποτελεί μια μορφή οργάνωσης ενός οργανισμού και προσθέτει ο Senge (1990, σ.3) ότι «αποτελεί το περιβάλλον όπου οι άνθρωποι διευρύνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν επιθυμητά αποτελέσματα, όπου καλλιεργούνται νέοι τρόποι σκέψης και οι άνθρωποι διαρκώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν όλοι μαζί». Αντίθετα, η οργανωσιακή μάθηση αναφέρεται, σύμφωνα με τους Argyris & Schön (1978), στη διαδικασία με την οποία ένας οργανισμός αποκτά νέες γνώσεις σχετικά με το περιβάλλον του. Οι ίδιοι προσθέτουν πως είναι το προϊόν της οργανωσιακής έρευνας ή αναζήτησης. Αυτό σημαίνει ότι κάθε φορά που το αναμενόμενο αποτέλεσμα είναι διαφορετικό από το πραγματικό, ένα μέλος ή μία ομάδα θα πρέπει να προβεί

στην αναζήτηση κατανόησης και επίλυσης του προβλήματος. Κατά τη διαδικασία της οργανωσιακής αναζήτησης, το ένα μέλος αλληλεπιδρά με τα άλλα μέλη του οργανισμού με αποτέλεσμα να επέρχεται η μάθηση, η οποία είναι το παραγόμενο προϊόν αυτής της αλληλεπίδρασης. Επίσης, οι Collinson & Cook (2007, σ. 8) ορίζουν την οργανωσιακή μάθηση ως «τη χρήση ατομικής, ομαδικής και συστημικής μάθησης προκειμένου να εδραιωθούν νέοι τρόποι σκέψης και πρακτικής που συνεχώς ανανεώνουν και μετασχηματίζουν τον οργανισμό με τρόπους που υπηρετούν τους κοινούς στόχους».

Οργανισμός που μαθαίνει ή Κοινότητα μάθησης;

Στη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί μεταξύ άλλων δύο εκπαιδευτικοί όροι, οι καταβολές των οποίων ανάγονται στη θεωρία της οργανωσιακής μάθησης. Από τη μία έχουμε το σχολείο ως οργανισμό που μαθαίνει (Senge et al., 2000; Silins & Mulford, 2002; Bowen, 2006), και από την άλλη το σχολείο ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Louis, Marks & Kruse, 1996; Hord, 1997; Bryk et al 1999; Dufour & Eaker, 1998; Mitchell & Sackney, 2000; Bolam et al., 2005; Stoll et al., 2006; Slegers et al., 2013).

Ο όρος «κοινότητα μάθησης», όπως εξηγεί η Le Cornu (2007, p.1), αναφέρεται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία. Είναι γεγονός πως έχει χρησιμοποιηθεί μία ποικιλία όρων για την περιγραφή των κοινοτήτων μάθησης, όπως είναι οι ερευνητικές ομάδες (teacher research groups) (Grimmett, 1995), οι κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998), οι όμιλοι μάθησης (learning circles) (Collay, Dunlap, Enloe, Gagnon, 1998), οι κοινότητες αναζήτησης (inquiry communities) (Cochran-Smith & Lytle, 1999) και τα δίκτυα των εκπαιδευτικών (Lieberman, 2000). Πέρα όμως από αυτή τη ποικιλία όρων, είναι κοινώς αποδεκτό ότι αυτές οι ομάδες αποβλέπουν στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται γνώσεις, πρακτικές και προβληματισμούς. Οι μελετητές αναφέρουν πως υπάρχουν πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντας σε τέτοιου είδους κοινότητες. Μερικά από αυτά είναι ότι αισθάνονται πιο θετικά στην εργασία τους (Darling-Hammond, 1996) και μειώνουν την απομόνωσή τους (Lieberman, 2000).

Οι κοινότητες μάθησης, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αποτελούν τον σύγχρονο τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μπορεί να οριστεί ως «μια ομάδα ατόμων, που κινητοποιούνται από ένα κοινό όραμα μάθησης, που εργάζονται μαζί και στηρίζουν ο ένας τον άλλο, που βρίσκουν τρόπους - μέσα στην κοινότητά τους και έξω απ' αυτήν - να ερευνούν την πρακτική τους και να μαθαίνουν μαζί νέες και καλύτερες προσεγγίσεις που θα βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους» (Bolam et al,

2005; Stoll et al., 2006). Τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, σύμφωνα με τους Bolam et al (2005) είναι: το κοινό όραμα και οι κοινές αξίες, η συλλογική και ατομική ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών, η συνεργασία με σκοπό τη μάθηση, η ατομική και συλλογική μάθηση, η εξωστρέφεια και η συμμετοχή σε δίκτυα και σε συνεργασίες, όπως ακόμη η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η υποστήριξη. Σύμφωνα με τον Hord (1997, σ. 5), οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη σχολική αλλαγή. Οι Louis et al (1995) διαπίστωσαν ότι τα σχολεία που έχουν ισχυρό αίσθημα κοινότητας, οδηγούνται στην αύξηση των κινήτρων στην τάξη, καθώς και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ο όρος «κοινότητα μάθησης» μπορεί να αναφέρεται ως ολότητα (το σχολείο ως κοινότητα μάθησης) αλλά μπορεί και να αναφέρεται σε επιμέρους κοινότητες μάθησης εντός του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση οι κοινότητες αυτές αναφέρονται σε ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν κοινά ενδιαφέροντα, κοινούς στόχους, όμως αυτό δεν καθιστά το σχολείο κοινότητα μάθησης. Οι τρεις λέξεις «επαγγελματικές» «κοινότητες» «μάθησης» μπορούν να εξηγήσουν τον συγκεκριμένο όρο: επαγγελματίες συναντιούνται σε ομάδες ή κοινότητες για να μάθουν. Έχοντας ως γνώμονα την ιδέα της οργανωσιακής μάθησης, η οποία έχει εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς, η εστίαση στην ανάπτυξη ΕΚΜ έχει νόημα για τα σχολεία, δεδομένου ότι η «μάθηση» μπορεί ήδη να θεωρηθεί ως ο κεντρικός άξονάς τους (Godfrey, 2014). Ως εκ τούτου, «η πλέον κατάλληλη εκδήλωση ενός οργανισμού που μαθαίνει είναι το σχολείο που λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (Dimmock, 2012, σ. 121). Το γεγονός αυτό «μεταβιβάζει» την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει τη δυνατότητα να θέσουν οι ίδιοι τους κατάλληλους στόχους που αφορούν στη μάθηση του δικού τους πλαισίου. Συνδυάζοντας τις ιδέες του οργανισμού που μαθαίνει και επίσης της «κοινότητας πρακτικής» (Wenger, 1998), η ΕΚΜ «θεωρείται ως η ικανότητα οικοδόμησης κουλτούρας που έχει ως στόχο την προώθηση της μάθησης των μαθητών» (Dimmock, 2012, σ. 121).

Κάποιες φορές επικρατεί η λανθασμένη εντύπωση πως, όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μικρές ομάδες, αυτές αποτελούν τις ΕΚΜ¹, κάτι το οποίο δεν ισχύει, διότι απουσιάζει τις περισσότερες φορές η συστημική σκέψη στον σχολικό οργανισμό. Η λειτουργία ομάδων εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο και η μεταξύ τους συνεργασία συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός «σχολείου που μαθαίνει», αλλά η ύπαρξή τους και μόνο δεν αρκεί για να χαρακτηριστεί το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει, ενώ μπορεί ένα σχολείο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης χωρίς αναγκαστικά να υπάρχουν ξεχωριστές θεματι-

1. Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

κές ομάδες. Υπάρχουν και άλλοι υποστηρικτικοί μηχανισμοί, οι οποίοι πρέπει να λειτουργήσουν σε μία σχολική μονάδα, όπως για παράδειγμα η καινοτομία και η έρευνα βασισμένη σε ενδείξεις, αλλά και η ηγεσία. Για τον Dufour (2004) ο όρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» θα πρέπει να αναφέρεται μόνο στα σχολεία, στα οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διευθυντές κάνουν χρήση συγκεκριμένων προτεινόμενων στρατηγικών.

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης συναρθρώνεται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μοιράζονται και κριτικά αναστοχάζονται την πρακτική τους με σκοπό να εμπλουτίσουν τη μάθηση των μαθητών και δασκάλων, υποστηρίζοντας τη σχολική βελτίωση (Bolam et al., 2005; Hord, 1997; Mitchell & Sackney, 2000). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, φαίνεται να συσχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sargent & Hannum, 2009), τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bolam et al., 2005), την επαγγελματική ικανοποίηση και την εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Cordingley et al., 2003), την αλλαγή στη σχολική πράξη (Vescio, Ross, & Adams, 2008), όπως επίσης και με τις μαθησιακές επιδόσεις (Bolam, et al., 2005). Εξάλλου, ο Bryk και οι φοιτητές του (1999), αναγνωρίζοντας και αυτοί τη σημαντικότητα των κοινοτήτων μάθησης, τόνισαν ότι αυτές υποστηρίζουν τη μάθηση μέσα από την καινοτομία και την εξερεύνηση.

Η ανάπτυξη της έννοιας των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη θεωρία και η εφαρμογή της στην πράξη, αντιμετωπίζει κάποιες θεωρητικές κι εμπειρικές προκλήσεις (Stoll et al., 2006; Toole & Louis, 2002; Vescio et al., 2008). Μία από τις βασικές εννοιολογικές προκλήσεις είναι η πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη φύση της. Στην προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού των ΕΚΜ, οι μελετητές έχουν κάνει χρήση διαφορετικών διαστάσεων. Αυτές είναι το κοινό όραμα και οι κοινές αξίες, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αναστοχαστική επαγγελματική αναζήτηση και η συλλογική και ατομική μάθηση (Louis & Marks, 1998; Mitchell & Sackney, 2000; Stoll et al., 2006; Toole & Louis, 2002). Πολλές από τις διαστάσεις, που έχουν προταθεί από τους μελετητές είναι κοινές. Έχουν προταθεί, συγκεκριμένα, τα εξής κοινά χαρακτηριστικά που μπορούν να ευνοήσουν τη λειτουργία του «σχολείου που μαθαίνει»: κοινό όραμα (Senge, 1990; Hord, 1997; Dufour & Eaker, 1998; Bolam et al., 2005; Stoll, 2006; Verbiest, 2008; Slegers et al., 2013), κοινή αποστολή (Silins, Zarins & Mulford, 2002; Dufour & Eaker, 1998), γνωστοποίηση πρακτικών (Louis, Mark & Kruse, 1996; Bryk et al., 1997), συνεργασία (Louis, Mark & Kruse, 1996; Bryk et al., 1997; Dufour & Eaker, 1998; Silins, Zarins & Mulford, 2002; Bolam et al., 2005; Stoll, 2006), ηγεσία (Hord, 1997; Verbiest, 2008; Slegers et al., 2013), αναστοχαστικός διάλογος (Louis, Mark

& Kruse, 1996; Bryk et al., 1997), εμπιστοσύνη (Silins, Zarins & Mulford, 2002; Bolam et al., 2005; Bowen et al., 2007; Verbiest, 2008; Slegers et al., 2013) και αναζήτηση (Dufour & Eaker, 1998; Bolam et al., 2005; Stoll, 2006).

Πολλές μελέτες αναφέρουν ότι οι διαστάσεις, που αποτελούν τη βάση των ΕΚΜ είναι συσχετιζόμενες (Hipp & Huffman, 2003; Hord, 1997, 2004; Mitchell & Sackney, 2000; Sackney et al., 2005). Αυτή η διαπίστωση, σύμφωνα με την άποψη των Slegers et al (2013, p.120), ούτε αιτιολογείται θεωρητικά, ούτε έχει επιβεβαιωθεί συστηματικά. Στις περισσότερες μελέτες, οι ερευνητές χρησιμοποιούν την ανάλυση παραγόντων για να εξηγήσουν ότι οι διαστάσεις των ΕΚΜ μπορούν να είναι διακριτές ως ξεχωριστοί παράγοντες (Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Hipp & Huffman, 2003; Visscher & Witziers, 2004; Wahlstrom & Louis, 2008), ενώ σε άλλες μελέτες, οι ερευνητές χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, το οποίο αντιπροσωπεύει το άθροισμα των ξεχωριστών αυτών παραγόντων (Louis et al., 1996; Louis & Marks, 1998; Marks & Louis, 1999). Για παράδειγμα, ενώ ορισμένοι θεωρούν ότι η ατομική μάθηση αποτελεί ένα από τα κλειδιά των κοινοτήτων μάθησης (Mitchell & Sackney, 2000), άλλοι ερευνητές δεν αναφέρονται σε αυτή τη διάσταση (Hord, 1997, 2004). Ακόμη, η ίδια διάσταση, όπως η ηγεσία, μπορεί να αντιμετωπιστεί ως μία από τις βασικές διαστάσεις των κοινοτήτων μάθησης (Hord, 2004), αλλά σε άλλες αναφέρεται ως μία υποστηρικτική συνθήκη (Louis et al., 1996), δηλαδή δεν εντάσσεται στις βασικές διαστάσεις του οργανισμού που μαθαίνει. Παρόμοια, οι Bryk et al. (1999) διαπίστωσαν, στην έρευνά τους, ότι υπάρχουν τρεις επιμέρους παράγοντες – συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης: το μέγεθος του σχολείου (οργανικότητα), η «καλή» ηγεσία και η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μέχρι στιγμής, όπως διαπιστώνεται, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αποτελούν μία ιδέα και όχι μία πραγματικότητα (Verbiest, 2011).

Εμπειρικές μελέτες

Ο Johnston (1998 στο Silins, Zarins, & Mulford, 2002, σ. 26), αξιοποιώντας τις βασικές αρχές του Senge (1990), ως πλαίσιο ανάλυσης (συστημική σκέψη, προσωπική μαεστρία, νοητικά μοντέλα, ομαδική μάθηση, κοινό όραμα), διεξήγαγε μία έρευνα στην Αυστραλία, προκειμένου να ανακαλύψει σε ποιον βαθμό μπορεί να αναπτυχθεί ένας οργανισμός που μαθαίνει. Μέσα από την έρευνά του διαπίστωσε πως υπάρχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι σημαντικά για την ανάπτυξή του. Αυτά είναι: η ύπαρξη δομών που ευνοούν τη συνεργασία, τα αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η ηγεσία.

Παρόμοια, οι Silins, Zarins, & Mulford (2002) προσπάθησαν να «μεταφράσουν» σε λειτουργικές δομές και διαδικασίες τους θεωρητικούς μηχανισμούς της οργανωσιακής μάθησης. Διεξάγοντας την έρευνά τους στην Τασμανία και τη Νότια Αυστραλία και λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προσδιόρισαν τέσσερις παράγοντες ανάπτυξης των μανθανόντων σχολείων, οι οποίοι είναι: κλίμα εμπιστοσύνης και συμμετοχικότητας, λήψη πρωτοβουλιών και ρίσκου, επαγγελματική ανάπτυξη και κοινή αποστολή.

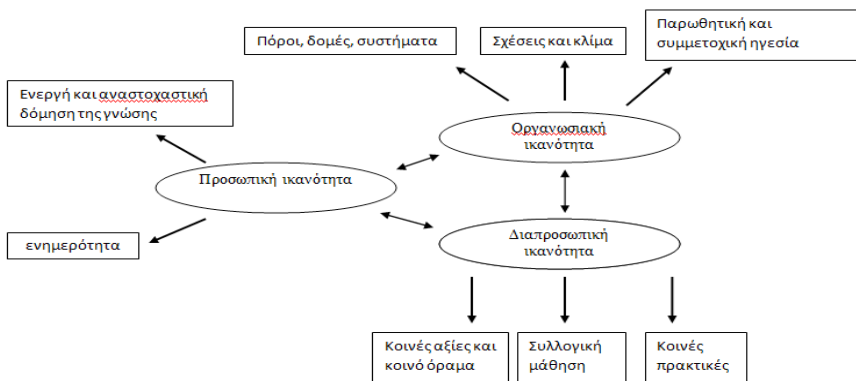
Οι Marsick & Watkins (2003), μοντελοποίησαν τον οργανισμό που μαθαίνει, εκτός σχολικού πλαισίου, ορίζοντας τις διαστάσεις του, οι οποίες είναι: δημιουργία συνεχών ευκαιριών μάθησης, προώθηση αναζήτησης και διαλόγου, ενθάρρυνση συμμετοχικότητας και ομαδικής μάθησης, κοινός στόχος η μάθηση, ενδυνάμωση, σύνδεση του σχολείου με το δικό του περιβάλλον, στρατηγική ηγεσία για μάθηση και αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο χρησιμοποιήθηκε σε πολλές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα (Γεωργαντά, 2009), όπου φάνηκε ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για τους μελετητές, οι οποίοι αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των δομών ενός μανθάνοντα οργανισμού. Επίσης, στην Ελλάδα η έννοια του οργανισμού που μαθαίνει έχει διερευνηθεί από τη Βύσσα (2009), στο πλαίσιο της διοίκησης των επιχειρήσεων, η οποία διαπίστωσε ότι υπάρχουν θετικά δείγματα προς τη δημιουργία του, όμως επισημαίνει ότι ο δρόμος είναι ακόμα μακρύς για την εδραίωσή του σε όλες τις εκφάνσεις του.

Πρόσφατα, μία ακόμη εμπειρική έρευνα προστέθηκε στις έρευνες για τους μηχανισμούς της οργανωσιακής μάθησης. Η έρευνα των Schechter & Qadach (2012) προσπαθεί να διερευνήσει την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία μέσω ενός θεμελιώδους πλαισίου μηχανισμών οργανωσιακής μάθησης, το οποίο εστιάζει στη συλλογή και την αφομοίωση πληροφοριών από εσωτερικές εμπειρίες και εξωτερικές αλλαγές, οι οποίες οδηγούν στην καλύτερη εσωτερική προσαρμογή (αλλαγές στις δομές, διαδικασίες, στρατηγικές). Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν μια σειρά άμεσες κι έμμεσες επιδράσεις στην αβεβαιότητα των δασκάλων αναφορικά με την αίσθηση της συλλογικής ικανότητας. Ένας παράγοντας, ο οποίος δρα ανασταλτικά στη δημιουργία μανθανόντων οργανισμών είναι η αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ένας πολύ σημαντικός παράγοντας, ο οποίος θεωρείται ότι συνδέεται θετικά με την οργανωσιακή μάθηση είναι η συλλογική αποτελεσματικότητα των μελών ενός σχολικού οργανισμού. Συγκεκριμένα, καταδείχτηκε ότι ένας μηχανισμός οργανωσιακής μάθησης, βασισμένος στην επεξεργασία της πληροφορίας, αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Οι Bowen et al (2006) ανέπτυξαν και αυτοί ένα ερευνητικό εργαλείο, από το οποίο προέκυψαν οι εξής διαστάσεις: προσανατολισμός της ομάδας, καινοτομία, εμπλοκή, διάχυση πληροφορίας, ανεκτικότητα στο λάθος, προσανα-

τολισμός αποτελεσμάτων, κοινός σκοπός, σεβασμός, συνεκτικότητα, εμπιστοσύνη, αμοιβαία υποστήριξη, οπτιμισμός. Αυτοί οι παράγοντες, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους μελετητές, αποτελούν τις θεμελιώδεις δομές ενός μαθηθάνοντος οργανισμού.

Οι νέες έρευνες, όμως, στο συγκεκριμένο πεδίο τονίζουν εμφατικά την πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια του οργανισμού μάθησης. Οι έρευνες των Mitchell & Sackney (2001), Sackney et al (2005), Verbiest (2008, 2011) και των Sleegers et al (2013) επεδίωξαν την ανάλυση της πολυδιάστατης και πολυεπίπεδης φύσης της ΕΚΜ, καθώς επίσης τον εντοπισμό των διαστάσεών της, κάνοντας χρήση ενός μεικτού ερευνητικού εργαλείου. Οι ερευνητές συνέκλιναν στο γεγονός ότι η ανάπτυξη του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης εξαρτάται από τριών ειδών ικανότητες (ατομική, διαπροσωπική και οργανωσιακή), οι οποίες εκπροσωπούν οκτώ διαστάσεις (Sleegers et al, 2013). Η *προσωπική ικανότητα* περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατασκευάσει, να ανακατασκευάσει και να εφαρμόσει τη γνώση με έναν ενεργό και στοχαστικό τρόπο. Η *διαπροσωπική ικανότητα* περιλαμβάνει την ικανότητα μιας ομάδας να ανακατασκευάσει και να εφαρμόσει τη γνώση. Αυτό προϋποθέτει κοινό όραμα μάθησης. Η *οργανωσιακή ικανότητα* περιλαμβάνει δομικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες υποστηρίζουν την ανάπτυξη των προσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων. Επιπρόσθετα, η υποστηρικτική-παρωθητική ηγεσία είναι ένας σημαντικός παράγοντας της οργανωσιακής ικανότητας, αλλά και της ανάπτυξης καινοτομικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Verbiest, 2008).



Εννοιολογικό μοντέλο του σχολείου ως ΕΚΜ των Sleegers et al.(2013: 122)

Οι ερευνητές, όμως, έχουν προχωρήσει περαιτέρω, προτείνοντας νέες διαστάσεις και νέα χαρακτηριστικά, όπως είναι η έρευνα και η καινοτομία. Οι

Sarafidou & Xafakos (2015) αναφέρονται στο «σχολείο που μαθαίνει» (The Learning School), το οποίο ορίζουν ως το σχολείο που προωθεί την ατομική και συλλογική μάθηση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, διευρύνοντας τις δυνατότητές τους, ώστε να παράγουν νέα ερευνητικά αποτελέσματα, αλλά και καινοτομίες, με απώτερο σκοπό την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη.

Πρόσφατα, οι ερευνητές έχουν προτείνει τον «το σχολείο που ασχολείται με την έρευνα». Ο όρος «research engaged school» αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τους Handscomb & MacBeath (2003). Το περιέγραψαν ως το σχολείο στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές πιστεύουν στο ενδιαφέρον τους να είναι κριτικοί, «περίεργοι», «δύσπιστοι» σε εύκολες απαντήσεις και να εκφράζουν την επιθυμία για αποδείξεις. Σε αυτό το σχολείο η έρευνα και η αναζήτηση τοποθετούνται στο επίκεντρο της μάθησης και διδασκαλίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του «σχολείου που ασχολείται με την έρευνα» είναι: α) έχει ερευνητικό προσανατολισμό, β) προωθεί τις κοινότητες έρευνας, γ) τοποθετεί την έρευνα στην «καρδιά» της πολιτικής που ακολουθεί το σχολείο, δ) χρησιμοποιεί την έρευνα για την ανάπτυξη του προσωπικού, ε) μετατρέπει τα δεδομένα της εμπειρίας σε γνώση, στ) βασίζεται τις αποφάσεις σε ερευνητικά ευρήματα και ζ) διευκολύνει τους μαθητές να εξοικειωθούν με την αξία της έρευνας και την κριτική σκέψη (Σαραφίδου, 2013).

Ανασταλτικοί παράγοντες ανάπτυξης του «σχολείου που μαθαίνει»

Από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως είναι έκδηλο το ενδιαφέρον των ερευνητών για την οργανωσιακή μάθηση, αλλά και για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το σχολείο ως οργανισμό που μαθαίνει. Η έρευνα, όμως, είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο διότι, αν κι έχουν προταθεί διάφοροι υποστηρικτικοί μηχανισμοί σε διεθνές επίπεδο, αυτοί δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα αφορά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, παρά τις προσπάθειες για την οικοδόμηση ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου, δεν παύει να χαρακτηρίζεται από τον συγκεντρωτισμό και την αδυναμία να εφαρμόσει νέες πρακτικές και στρατηγικές ηγεσίας, που να προωθούν την οργανωσιακή μάθηση.

Οι μελετητές του πεδίου αναφέρουν πως δεν είναι εύκολη η υλοποίηση ανάπτυξης των «σχολείου που μαθαίνει», διότι πέρα από την πληθώρα προτεινόμενων διαστάσεων και χαρακτηριστικών, επισημαίνουν πως υπάρχουν διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξή του. Σύμφωνα με την Κολέζα (2014, σ.24), υπάρχουν «ενδογενή εμπόδια», που αφορούν στη συμπεριφορά του ηγέτη, όπως η παθητική ηγεσία, η αντίσταση στην αλλαγή, η δοκιμή νέων πραγμάτων, η εστίαση σε βραχυπρόθεσμες λύσεις και η γλώσσα επίπληξης και όχι

συναίνεσης. Πρόσθετα εμπόδια είναι η αδράνεια στην αλλαγή τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, η αποσπασματική μάθηση, δηλαδή η αδυναμία μεταφοράς μάθησης (μάθηση από την προηγούμενη εμπειρία) και η κουλτούρα της απελπισίας και του φόβου (Watkins & Marsick, 1993 στο Κολέζα, 2014, σ.24). Η ίδια παρατηρεί ότι «η υπερβολική πίεση των τυπικών προγραμμάτων, η έλλειψη οικονομικών πόρων και η διαρκής αξιολόγηση εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν την απαιτούμενη ευελιξία ιδεών και δράσεων» (σ.24).

Τα «σχολεία που μαθαίνουν», όπως διαπιστώνεται, χρειάζεται να οικοδομηθούν σταδιακά, αξιοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές βασισμένες στην οργανωσιακή μάθηση, οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες για το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα μελέτη προκρίνει την αναγκαιότητα διερεύνησης της σχέσης της οργανωσιακής μάθησης με επιμέρους παραμέτρους, όπως, για παράδειγμα, με τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας (μετασχηματιστικής και καταναεμημένης).

Βιβλιογραφία

- Βύσσα, Ε. (2009). Οργανισμοί που μαθαίνουν: η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13547/1/VyssaMSC2009.pdf> (προσπελάστηκε στις 21/5/15)
- Γεωργαντά, Α. (2009). Η ηγεσία στον οργανισμό που μαθαίνει: μία εμπειρική μελέτη πάνω στη σχέση οργανισμού που μαθαίνει με τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13502> (προσπελάστηκε στις 21/5/15)
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει; Στο Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο Schools as Learning Organizations - Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Σαραφίδου, Γ-Ο. (2013). Σχολική πραγματικότητα και εκπαιδευτική έρευνα. Παρουσίαση στο πλαίσιο ημερίδας του Δικτύου Σχολείων Έρευνας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://schoolresearch.pre.uth.gr/main/content/sholiki-pragmatikotita-kai-ekpaideytiki-ereyna-56> (προσπελάστηκε στις 20/5/15)
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge, UK: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Ac-*

- tion Perspective. Addison-Wesley: London.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities (Research Report No. 637). London: DfES and University of Bristol.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104.
- Bryk, A. S., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751–781.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities in A. Iran-Nejad & P. Pearson (eds.), *Review of Education*, 24, 249-305.
- Collay, M, Dunlap, D., Enloe, W. & Gagnon, G., (1998). *Learning Circles: Creating Conditions for Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Collinson, V., & Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cordingley P, Bell M, Rundell B, Evans D (2003) *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher education development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Dimmock, C. (2012) *Leadership, Capacity Building And School Improvement: Concepts, Themes And Impact*. Series: Leadership for learning series. Routledge: London.
- DuFour, R. (2004). “What is a “Professional Learning Community”?”. *Educational Leadership*, 63(8)6-11.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, M. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London, Cassell/New York: Teachers College Press.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

- Hord, S. (2004). Professional Learning Communities: An Overview, in S. Hord (ed) Learning Together, Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities. New York: Teachers College Press and Alexandria, VA: ASCD.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). Professional learning community organizer in J. B. Huffman & K. K. Hipp (Eds.). Reculturing schools as professional learning communities. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Field, F. & Ford, B. (1995). Managing Organisational Learning: From Rhetoric to Reality. Longman, Melbourne.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. Phi Delta Kappan, 81, 581– 584.
- Gill, S. J (2009). Developing a learning culture in nonprofit organizations. Thousand Oaks: CA, SAGE.
- Godfrey, D. (2014). Leadership of schools as research-led organizations in the English educational environment: cultivating a research-engaged school culture. Educational Management Administration & Leadership, 1–21. DOI: 10.1177/1741143213508294.
- Grimmett, P.P. (1995). Developing voice through teacher research: Implications for educational policy. In J. Smyth (Ed.), Critical Discourses on Teacher Development. (pp. 113-129). London: Cassell.
- Isaacson, N. and Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organizations? Educational Leadership, 50(3), 42-44
- Le Cornu, R. (2007). Learning Circles in the practicum: an initiative in peer mentoring, Refereed paper presented at the Australian Teacher Education Conference, Wollongong, 3rd – 6th July and published in the Conference Proceedings
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Open University Press: London.
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning, Phi Delta Kappan, 76(8), 591-596.
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities, Shaping the Future of Teacher Development, Journal of Teacher Education, 51(3), 221-227.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. American Educational Research Journal, 33(4), 757-79.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Associates (1995). Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools. Thousand Oaks, CA: Corwin

- Press Inc.
- Louis, K.S. & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132-151. Retrieved March 5, 2007 from the Sage database
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993, March). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford University: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swetz & Zeitlinger
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the ideas of learning organization. *Management Learning*, 33(2), 213-230. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507602332004>
- Peter, A.C. & Smith, P. (2012). The importance of organizational learning for organizational sustainability. *The Learning Organization*, 19(1), 4 – 10.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34, 161-178.
- Renshaw, P. D. (2003). Community and Learning: contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24(3), 355-370.
- Sackney, L., Mitchell, C., & Walker, K. (2005, April). Building capacity for learning communities: A case study of fifteen schools. A paper presented to the American Educational Research Association, Montreal.
- Sarafidou, J., & Xafakos, E. (2015). Transformational Leadership and Principals' Innovativeness: Are They the “Keys” for the Research and Innovation Oriented School?. In K. Beycioglu, & P. Pashiardis (Eds.) *Multidimensional Perspectives on Principal Leadership Effectiveness* (pp. 324-348). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-4666-6591-0.ch015
- Sargent, T. C., & Hannum, E. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60, 258-276.
- Schechter, C. & Qadach, M. (2012). *Toward an Organizational Model of Change*

- in Elementary Schools: The Contribution of Organizational Learning Mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.
- Senge, M. P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, and A. Kleiner (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Silins H., & Mulford B. (2002). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *The Journal of Educational Administration*. 40(5), 425-446.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N.M. & Daly, A.J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal* 114(1), 118-137.
- 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.
- Toole, J. C. and Louis, K. S. (2002) The Role of Professional Learning Communities in International Education, in K. Leithwood and P. Hallinger (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Verbiest, E. (red.) (2008) *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2011). *Developing Professional Learning Communities*. Paper presented at the AERA conference, New Orleans.
- Visscher, A., and Witziers B. (2004). Subject Departments as Professional Communities? *British Educational Research Journal*, 30(6), 785-799.
- Voulalas, Z., & Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2/3), 187-208.
- Wahlstrom, K., & Louis, K.S. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly*, 44, 498–445.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Abstract

Organizational Learning is an important factor in promoting school improvement. It is argued that the schools' high performance is probably due to the fact that they function as learning organizations. Until today organizational learning, which is defined as the continuous collective capacity process for acceptance and understanding of internal and external changes in the organization, it is at an early design phase. The few empirical studies have so far been published in the international literature, are continuously arising new characteristics and dimensions to be taken into account for its construction of the school as professional learning community. This paper conducts a review of current literature, and it attempts to analyze the concepts of "organizational learning", "school as professional learning community" in order to clarify the necessity of adopting and implementing new practices and strategies. The main purpose is the "construction" of schools that they will function as professional learning communities.

Key words: "the Learning School", organizational learning, professional learning community

Ευστάθιος Ξαφάκος

Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τηλ.: 6946502264

e-mail: xafakos@uth.gr,

stathisxafakos@yahoo.com