

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2023)

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία: Ειδικό θεματικό τεύχος αφιερωμένο στην Ομ. Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαίτη



Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης για την αναζήτηση της αειφορίας

Χριστίνα Νομικού

doi: [10.12681/ees.35781](https://doi.org/10.12681/ees.35781)

Copyright © 2023



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Νομικού Χ. (2023). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης για την αναζήτηση της αειφορίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), 189–199. <https://doi.org/10.12681/ees.35781>

Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης για την αναζήτηση της αειφορίας

Χριστίνα Νομικού

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων, Δρ. Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη προτάθηκαν ως η καταλληλότερη λύση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων τα οποία οφείλονται στις επιλογές, τις αξίες και τους θεσμούς της βιομηχανικής εποχής. Στη μετάβαση προς την αειφορία μπορούν να συνεισφέρουν οι διάφοροι οργανισμοί, όταν λειτουργούν ως Οργανισμοί Μάθησης, δηλαδή όταν υιοθετούν μια δυναμική μαθησιακή διαδικασία αυτοαμφισβήτησης και αναζήτησης νέων γνώσεων και πρακτικών. Ένας από τους στόχους της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία είναι να διαμορφώσει ανθρώπους πολιτικά γραμματισμένους και ικανούς να σκέφτονται με όρους αλλαγής. Προκύπτει συνεπώς η ανάγκη εφαρμογής μιας στρατηγικής μάθησης που στοχεύει στην αλλαγή της ατομικής και της συλλογικής κοσμοθεωρίας. Οι Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης μπορούν να οικοδομήσουν τη μάθηση που θα διευκολύνει τη στροφή προς την αειφορία, καθώς δεν επιδιώκουν εξ αρχής ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα, δεν εγκλωβίζονται στη στείρα αναμετάδοση γνώσεων και την αναπαραγωγή κοινωνικών μοντέλων. Αντίθετα, νομιμοποιούν την αμφισβήτηση και την ανατροπή απαξιωμένων συντηρητικών δομών και αξιακών πλαισίων, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν την αειφορία, αλληλεπιδρώντας με τις τοπικές κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:

Οργανισμοί μάθησης, εκπαιδευτικοί οργανισμοί μάθησης, αειφορία

Εισαγωγή

Τα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που εμφανίστηκαν ως αποτέλεσμα των επιλογών, αξιών και θεσμών της βιομηχανικής εποχής συνεχώς διογκώνονται. Η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη προτάθηκαν ως η καταλληλότερες λύσεις για την αντιμετώπισή τους (WCED, 1987). Ωστόσο, όπως έχει διαφανεί, τα σύγχρονα προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά με συμβατικές λύσεις και η αειφορία δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με πολιτικές συμφωνίες ή τεχνολογικές προτάσεις. Απαιτούνται νέες γνώσεις και πρακτικές, αλλαγές στον τρόπο σκέψης και δράσης, ατομικά και συλλογικά, όπως και ουσιαστικές αλλαγές σε θεσμούς και αξίες (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Στη μετάβαση προς την αειφορία μπορούν να συνεισφέρουν οι διάφοροι οργανισμοί, καθώς αποτελούν ένα σημαντικό κοινωνικό πεδίο. Ως οργανισμοί, με την ευρύτερη έννοια του όρου, ορίζονται ιδιωτικές και δημόσιες κοινωνικές δομές, οι οποίες αποτελούνται από ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων ατόμων και στοιχείων. Αυτά αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, μέσω επίσημα καθορισμένων αρχών και θεσμών (Hoy & Miskel, 2013). Για την επίτευξη της αλλαγής, είναι ευρέως αποδεκτό, ότι μπορεί να συνεισφέρει η λειτουργία τους ως Οργανισμών Μάθησης (Learning Organization) (OM) (Senge, 1990· Pedler et al., 1991· Watkins & Marsick, 1993).

Οι μελέτες γύρω από την έννοια του ΟΜ άρχισαν το 1960 από τον Argyris και τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Argyris & Schon, 1978). Η έρευνα επιταχύνθηκε μετά τη δημοσίευση του βιβλίου του Senge (1990) «The fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization», στο οποίο συνοψίζονται τα μέχρι τότε πορίσματα γύρω από την έννοια του ΟΜ και προτείνονται οι βασικές αρχές που τον χαρακτηρίζουν. Οι ΟΜ θεωρήθηκαν ως κατάλληλη πρόταση για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι παραδοσιακοί, συντηρητικοί, ιεραρχικοί και γραφειοκρατικοί οργανισμοί (Huysman, 2000) και σύντομα αυξήθηκε το ενδιαφέρον για τον τρόπο λειτουργία τους. Αν και αρχικά η λειτουργία τους προτάθηκε σε επιχειρησιακό πλαίσιο, στη συνέχεια θεωρήθηκε κατάλληλο μοντέλο για εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ειδικότερα για σχολεία (Senge et al., 2012).

Οι ΟΜ συμβάλλουν στην αναζήτηση της αειφορίας, αφού στόχο έχουν την αλλαγή. Μέσω μιας δυναμικής μαθησιακής διαδικασίας αυτοαμφισβήτησης, αναζήτησης νέων γνώσεων και πρακτικών και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, αξιοποιώντας τη μάθηση ως μοχλό για την αλλαγή των πρακτικών οι οποίες οδήγησαν στα περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα, μπορούν να στραφούν προς την αειφορία (Stoll & Kools, 2017). Αυτή η διαδικασία που χαρακτηρίζει τους ΟΜ σχετίζεται με κάτι που πρέπει να διερευνήσουμε και να ανακαλύψουμε, μέσω δημοκρατικών διαπραγματεύσεων. Παγκοσμίως, γίνεται προσπάθεια από κυβερνήσεις κρατών και την κοινωνία των πολιτών να εντάξουν στη λειτουργία των οργανισμών πρακτικές της αειφορίας (Iqbal & Ahmad, 2020).

Η έννοια του Οργανισμού Μάθησης

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, εμφανίζεται μια πληθώρα ορισμών οι οποίοι αποσκοπούν να διαφοροποιήσουν τις έννοιες του Οργανισμού Μάθησης (Learning Organization) και της οργανωσιακής μάθησης (organizational learning) (Goh, 2003), ωστόσο οι όροι ακόμα δεν έχουν διευκρινιστεί με σαφήνεια. Το αποτέλεσμα της ασάφειας αναφορικά με τους δύο όρους είναι η δημιουργία διαφόρων ρευμάτων και προσεγγίσεων, όπου οι όροι ΟΜ - οργανωσιακή μάθηση άλλοτε χρησιμοποιούνται εναλλάξ χωρίς διάκριση και άλλοτε επισημαίνεται η διαφορά τους (Islam et al., 2014).

Ως οργανωσιακή μάθηση θεωρείται το σύνολο της ατομικής μάθησης των μελών ενός οργανισμού που αποθηκεύεται με τη μορφή οργανωσιακής μνήμης, η οποία αποτελεί τη βάση για την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων αλλά και για περαιτέρω μάθηση. Συνεπώς, ο οργανισμός λειτουργεί ως μονάδα που συνεχώς μαθαίνει (Kim, 1993). Η κοινωνική προσέγγιση της οργανωσιακής μάθησης, όπως διατυπώθηκε πρόσφατα, δίνει έμφαση στη συλλογικότητα, θεωρεί τη μάθηση κοινωνική ή πολιτισμική και λιγότερο γνωστική και θεωρεί πως εξαρτάται από το μαθησιακό πλαίσιο του εκάστοτε οργανισμού (Örtenblad, 2018).

Αναφορικά με τον ΟΜ εμφανίζονται διάφοροι ορισμοί στη βιβλιογραφία και παρόλο που δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, ωστόσο υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά (de Villiers, 2008). Στους περισσότερους ορισμούς τονίζεται η ικανότητα του οργανισμού να προάγει τη συλλογική μάθηση, να θέτει κοινούς στόχους για τα μέλη του και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Γενικά, ορίζεται ως οργανισμός που παράγει συστηματικά καινούργια γνώση, την οποία ενσωματώνει και διαχέει, με σκοπό να εισάγει καινοτόμα προϊόντα και υπηρεσίες (Nonaka, 1991), ενώ ταυτόχρονα οικοδομεί νέα οράματα, τροποποιώντας αναλόγως τη δράση του (Garvin, 1993). Κατά τον Senge (1990), σε έναν ΟΜ οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, μέσω καινοτόμων και παραγωγικών τρόπων σκέψης, ενώ μαθαίνουν από κοινού πώς να μαθαίνουν και να αντιμετωπίζουν τις διάφορες δύσκολες καταστάσεις, εντός και εκτός του οργανισμού. Το αποτέλεσμα είναι ο ΟΜ να μεταβάλλεται διαρκώς, δίνοντας έμφαση στη δύναμη της μάθησης που μετατρέπει το όραμα σε πράξη (Liu & Liu, 2018). Για τον λόγο αυτό διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του, δημιουργώντας συνεχείς μαθησιακές ευκαιρίες και το κατάλληλο κλίμα (Örtenblad, 2018).

Να σημειωθεί ότι ο ΟΜ δεν συνίσταται απλώς από το άθροισμα των εργαζομένων του, καθώς επηρεάζεται και από το δίκτυο των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται ανάμεσά τους (Barnett & McKendrick, 2004). Οι εργαζόμενοι, μέσω μιας συνεργατικής διαδικασίας, θέτουν κοινούς στόχους και επιδιώκουν τον καθορισμό του πλαισίου, μέσα στο οποίο θα εργαστούν για την επίτευξη της αλλαγής (Leithwood et al., 1998). Ταυτόχρονα, ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν μια πορεία κριτικής διερεύνησης με στόχο την οργανωσιακή αλλά και την κοινωνική αλλαγή. Οι Pelling et al. (2008), ορίζουν τον ΟΜ ως συλλογικότητα, που ναι μεν συντηρεί, αλλά ταυτόχρονα διαπραγματεύεται τους κανόνες των θεσμικών οργάνων (institutions), τους οποίους οι εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες υπαγορεύουν. Να σημειωθεί ότι η επιτυχία του ΟΜ εξαρτάται από την ικανότητά του να σχεδιάζει τον εαυτό του ως ένα σύστημα μάθησης, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ακόμα και υπό συνθήκες κρίσης (Wang, 2008).

Συνοπτικά τα κοινά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους ΟΜ είναι:

- Οι οργανισμοί αναδεικνύονται σε οργανικές οντότητες, οι οποίες έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν μέσω των εμπλεκόμενων ατόμων. Παράλληλα, διαφαίνεται η διαφορά μεταξύ των δύο αλληλένδετων αλλά διακριτών εννοιών, της οργανωσιακής μάθησης και του ΟΜ.
- Η μάθηση εμφανίζεται ως βασικό οργανωσιακό συστατικό, αφού οι ΟΜ επιδιώκουν τη συνεχή οικοδόμησή της, μέσω των συλλογικών μαθησιακών εμπειριών (Örtenblad, 2018) που δημιουργούν στα εμπλεκόμενα άτομα, στις ομάδες, αλλά και στους ίδιους τους οργανισμούς και τις κοινότητες με τις οποίες αλληλεπιδρούν (Mayo, 2007).
- Η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση της ατομικής και της οργανωσιακής μάθησης συνιστούν σημαντικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα των οργανισμών.
- Ο μετασχηματισμός, η αλλαγή και γενικότερα η βελτίωση των ατόμων, των οργανισμών και της ευρύτερης κοινότητας, μέσω συλλογικών δράσεων, προτάσσονται ως βασικοί στόχοι της οργανωσιακής μάθησης και των ίδιων των ΟΜ.

Ανάλογα με τον κλάδο που δραστηριοποιείται κάθε οργανισμός μπορεί να υπάρχουν παραλλαγές στα χαρακτηριστικά. Μάλιστα, διεξάγονται έρευνες για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών σε ομάδες οργανισμών ανά κλάδο, όπως σε μονάδες φροντίδας ηλικιωμένων, σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε οργανισμούς υγειονομικής περίθαλψης (Örtenblad, 2022).

Προφανώς ένας ΟΜ δεν είναι ο παράδεισος των εργαζομένων, αλλά ούτε χώρος ελέγχου και καταπίεσης. Είναι γεγονός ότι είναι απαιτητικές οι διαδικασίες της συνεργασίας και της αποδοχής, αλλά σε καμία περίπτωση δεν προσφέρει ανθρώπινο δυναμικό έτοιμο για εκμετάλλευση. Αντίθετα, ως εναλλακτικό μοντέλο οργανισμού μπορεί να συμμετέχει και να συνεισφέρει σε μια προσπάθεια ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής και στη δημιουργία ενός κοινωνικού κινήματος προς πιο συμμετοχικές οργανωσιακές δομές (Coorey, 1998).

Οι Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαθέτουν τις βασικές δομές και όλα τα στοιχεία που συναντώνται σε κάθε οργανισμό, ενώ ταυτόχρονα διέπονται από τις ίδιες βασικές νόρμες. Ειδικότερα, οι σχολικές μονάδες έχουν πολλά κοινά σημεία όπως και ουσιαστικές διαφορές από άλλους οργανισμούς, καθώς διαφοροποιούνται ως προς τον σκοπό τους και τους ρόλους των μελών. Παρά τις όποιες ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων, οι σύγχρονες οργανωσιακές θεωρίες τις αναγνωρίζουν ως ανοικτούς οργανισμούς, αφού τα μέλη τους βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και τις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Στη βιβλιογραφία, συχνά, οι σχολικές μονάδες περιγράφονται ως φορείς που αποβλέπουν να μεταδώσουν τα πιστεύω, τις αξίες και τους κανόνες που κυριαρχούν στην κοινωνία, με σκοπό να διαμορφώσουν πολίτες κατάλληλους να ενσωματωθούν στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές (Giroux, 1981). Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την παθητική αφομοίωση, την

αναπαραγωγή της γνώσης και το κλίμα πειθαρχίας, που αποθαρρύνουν την όποια αμφισβήτηση, την κριτική διερεύνηση και τη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων. Το αποτέλεσμα είναι να συντηρούνται οι θεσμοί και η κουλτούρα που στηρίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τελικά να αναπαράγεται το status quo της κοινωνίας που δημιούργησε τα προβλήματα και της οποίας αναπόσπαστο τμήμα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Τσάφος, 2014).

Σε αντιδιαστολή προς τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης (EOM) δεν εγκλωβίζονται στη στείρα αναμετάδοση γνώσεων και την αναπαραγωγή κοινωνικών μοντέλων, αλλά νομιμοποιούν την αμφισβήτηση και την ανατροπή απαξιωμένων συντηρητικών δομών και αξιακών πλαισίων. Υπερβαίνουν την παραδοσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα και επανεξετάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα όλες τις πτυχές που επηρεάζουν το έργο των μελών τους. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές συνθήκες διαμορφώνεται η οργανωσιακή μάθηση. Αυτή κρίνεται ως βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού οργανισμού, διευκολύνει την ανάπτυξη κοινών στόχων και αξιών, αυξάνει τις ευκαιρίες της ηγεσίας για βελτίωση, ενισχύει την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων και παροτρύνει προς την επικοινωνιακή επίλυση προβλημάτων (Serrat, 2009), συμβάλλοντας στην ευρύτερη κοινωνική αλλαγή.

Οι EOM είναι ανοιχτοί στην καινοτομία (Hoy & Miskel, 2008), ενθαρρύνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από όλη τη σχολική κοινότητα και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, καλλιεργώντας την ικανότητα τους να μαθαίνουν συνεχώς και να διαχέουν τις γνώσεις τους (Byrns, 2001). Επίσης, ευνοούν την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης και σε κλίμα εσωτερικής σταθερότητας και συνεργασίας, όλα τα μέλη προσπαθούν για την επίτευξη των κοινών στόχων (Sillins et al., 2002). Το αποτέλεσμα είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία να αναπτύξουν δεξιότητες και προσόντα διαφορετικά από τα παραδοσιακά, νέο τρόπο σκέψης και διαφορετική κουλτούρα (Severino, 2000). Έτσι, παρακολουθώντας τις εξελίξεις, μέσω του κριτικού στοχασμού, διαμορφώνουν θέσεις και προτάσεις, χωρίς να ενσωματώνουν άκριτα τις κυρίαρχες εκδοχές που τείνουν να επιβληθούν στην κοινωνία.

Βασική παραδοχή στο πλαίσιο των EOM είναι ότι τα άτομα και οι θεσμοί δεν αποτελούν απλά παθητικούς αποδέκτες των περιοριστικών πλαισίων, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά με τις καταστάσεις και τις δομές, ώστε να τις επηρεάσουν (Αυγητίδου κ.ά., 2016) και να συνδιαμορφώσουν τα τρέχοντα δεδομένα. Για παράδειγμα ένα σχολείο που λειτουργεί ως EOM, αλληλεπιδρά με το κοινωνικό του πλαίσιο, αφουγκράζεται τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ευέλικτο και ανοιχτό στην αλλαγή, σταδιακά υιοθετεί στρατηγικές, οι οποίες του παρέχουν εσωτερική σταθερότητα, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο γίνεται φορέας αλλαγής (Putney & Gallavan, 2015).

Πολύτιμο εργαλείο στους EOM θεωρείται η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής, οι οποίες ενισχύουν την οικοδόμηση της οργανωσιακής μάθησης (Tam & Gray, 2016) και επιδιώκουν την εμπλοκή όλων των μελών. Συγκεκριμένα για τις σχολικές κοινότητες σημαντικές είναι οι κοινότητες μάθησης που μπορούν να αποτελούνται από εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, την τοπική κοινότητα και άλλους φορείς (επαγγελματίες, ΜΚΟ, τοπική αυτοδιοίκηση κ.ά.), και στηρίζονται στην ανάπτυξη της ικανότητας τους να συνεργάζονται και να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, προκειμένου να σχεδιάσουν το κοινό τους μέλλον. Η όλη προσπάθεια στηρίζεται στην εγκαθίδρυση κατάλληλων δομών και την καλλιέργεια κουλτούρας που ενθαρρύνουν τη συλλογή, τη διάχυση και τον αναστοχασμό των πληροφοριών, προάγοντας τη μαθησιακή ικανότητα των συμμετεχόντων και του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού (Fullan, 2008).

Έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες μετασχηματισμού σχολικών μονάδων σε OM, με διάφορες ονομασίες όπως: “school reform”, “effective schools”, “educational renewal”, “systems thinking in the classroom” κ.ά. (Senge, 2000). Υπάρχουν χώρες που έχουν επιδιώξει τον μετασχηματισμό σχολικών μονάδων σε EOM, όπως η Αυστραλία (Silins et al., 2002), η Μ. Βρετανία (Kirkham, 2005), το Ιράν (Ghahramanifard et al., 2013), το Ισραήλ (Schechter & Mowafaq, 2012), η Κορέα (Park, 2008), η Μαλαισία, η Νότια Αφρική (Moloi, 2010), οι Ηνωμένες

Πολιτείες Αμερικής (Higgins et al, 2012). Στην Ολλανδία το κίνημα για τη φροντίδα της ποιότητας (quality care movement) συνένταξε το “White Paper of the Government” με τίτλο «Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης» (1995). Σύμφωνα με αυτό, ως «καλό σχολείο» σε βάθος χρόνου μπορεί να οριστεί μόνο εκείνο που αναζητά συνεχώς ευκαιρίες για βελτίωση, διάλογο και συνεργασία, τόσο μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα, όσο και μεταξύ του εκπαιδευτικού οργανισμού και της τοπικής κοινότητας.

Συμπερασματικά, οι ΕΟΜ αναπτύσσουν μαθησιακές διαδικασίες, στρατηγικές και δομές που επιδιώκουν την αναθεώρηση των προτεραιοτήτων και του περιεχομένου της μάθησης, την επανεξέταση και τον εμπλουτισμό των παιδαγωγικών πρακτικών και τον επανακαθορισμό του ρόλου των εμπλεκόμενων (Shallcross, 2009), λειτουργώντας ως παράγοντες ευρύτερης αλλαγής. Να σημειωθεί ωστόσο, ότι τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ΕΟΜ, όπως η συντονισμένη προσπάθεια της ομάδας, οι κοινοί στόχοι, το οριζόντιο δίκτυο πληροφοριών, η ανοιχτή κουλτούρα, κ.ά., καθιστά το εγχείρημα δύσκολο και σπάνια εφαρμόζεται αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Silins et al., 2002). Αρκετές φορές ως βασικό εμπόδιο στον μετασχηματισμό εμφανίζεται το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και τα μέλη τους, δεν έχουν ανάμεσα στις προτεραιότητές τους την αλλαγή και τη συνολική βελτίωση. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Giles & Hargreaves (2006), οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, στο σύνολό τους, θα πρέπει να λειτουργούν ως ΟΜ.

Τα χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Οργανισμών Μάθησης

Οι Mulfold & Silins (2003) εξειδικεύοντας τα χαρακτηριστικά των ΕΟΜ αναφέρουν:

- 1) Το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας που υποστηρίζει τη συνεργατική εργασία, τη διάχυση των πληροφοριών και την ανοιχτή επικοινωνία.
- 2) Την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκου που ενισχύει τον πειραματισμό.
- 3) Την κοινή και υπό συνεχή έλεγχο αποστολή, καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του σχολείου, όπως στη λήψη αποφάσεων και στην αναθεώρησή τους.
- 4) Την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων τους.

Ο Brandt (2003) ορίζει δέκα χαρακτηριστικά ενός ΕΟΜ. Συγκεκριμένα:

- 1) Έχει δομή που ενθαρρύνει την προσαρμοστική συμπεριφορά.
- 2) Δημιουργεί προκλήσεις, αλλά ταυτόχρονα θέτει επιτεύξιμους κοινούς στόχους.
- 3) Αποτελείται από μέλη που είναι σε θέση να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα οργανωσιακά στάδια ανάπτυξης.
- 4) Συγκεντρώνει πληροφορίες, τις επεξεργάζεται και ενεργεί με βάση αυτές και με τρόπους που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες του.
- 5) Έχει δημιουργήσει δεξαμενή γνώσεων και έχει αναπτύξει διαδικασίες, ώστε να δημιουργεί καινοτομίες.
- 6) Επιδιώκει τη συχνή ανταλλαγή πληροφοριών με τις κατάλληλες εξωτερικές πηγές.
- 7) Επιδιώκει να λαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με τα προϊόντα και τις υπηρεσίες του.
- 8) Βελτιώνει συνεχώς τις βασικές διαδικασίες λειτουργίας του.
- 9) Έχει καθιερώσει υποστηρικτική οργανωσιακή κουλτούρα.
- 10) Λειτουργεί ως «ανοικτό σύστημα», ευαίσθητο στο εξωτερικό περιβάλλον και τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες.

Οι Senge et al (2012) προτείνουν ως βάση για τη λειτουργία των ΕΟΜ τις πέντε αρχές: προσωπική αρτιότητα γνώσεων, νοητικά μοντέλα, κοινό όραμα, συλλογική μάθηση, συστημική σκέψη. Αν και οι αρχές έχουν δεχτεί κριτική ότι είναι ασαφείς, εντούτοις, υποστηρίζονται από αρκετούς μελετητές, καθώς δίνουν στους ΕΟΜ τη δυνατότητα ευελιξίας και αναζήτησης καινοτόμων πρακτικών.

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι κάθε ΟΜ χαρακτηρίζεται από υψηλά ιδανικά, όπως είναι οι αξίες της αγάπης, της ταπεινοφροσύνης και της συμπόνιας (Kofman & Senge, 1995) και υπόσχεται ένα κοινωνικό σύστημα που δεν διαφέρει πολύ από ένα ουτοπικό ιδεώδες, στο οποίο μπορούν να επικρατούν οι αρχές και οι αξίες της αειφορίας.

Παρά τις διαφορές στις προσεγγίσεις, οι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να λειτουργεί ως ΕΟΜ, ανεξάρτητα από το εξωτερικό και εσωτερικό πλαίσιο. Υποστηρίζουν επίσης ότι, είναι μια αναγκαιότητα για την αντιμετώπιση των ταχέως μεταβαλλόμενων εξωτερικών συνθηκών αλλά και για την αναζήτηση της αειφορίας.

Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης και αειφορία

Η μάθηση όπως έχει αναγνωριστεί από τα Ηνωμένα Έθνη, τις κυβερνήσεις των κρατών, την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις αποτελεί το κλειδί της καινοτομίας και της κοινωνικής αλλαγής (Scott & Gough, 2003). Όπως έχει διαφανεί ως τώρα, η απλή μετάδοση των γνώσεων και των αξιών της αειφορίας, με πρακτικές της παραδοσιακής παιδαγωγικής, δεν είναι αποτελεσματική. Συνεπώς, αναδύεται η ανάγκη εφαρμογής μιας στρατηγικής μάθησης που στοχεύει στην προσωπική και την κοινωνική αλλαγή και τελικά στην αλλαγή του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού παραδείγματος (Γεωργόπουλος, 2014). Απαιτείται ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, το οποίο υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν την αειφορία, αλληλεπιδρώντας με τις τοπικές κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες, αποδομώντας καθετί συμβατικό και αντιλαμβανόμενοι ότι οι αποφάσεις τους δεν έχουν μόνιμη και παγκόσμια ισχύ, αλλά τοπική και προσωρινή (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η κριτική Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) θεωρείται μοχλός στη διαμόρφωση των αρχών και αξιών της αειφορίας, αφού στόχος της είναι να διαμορφώσει ανθρώπους πολιτικά γραμματισμένους και ικανούς να σκέφτονται με όρους αλλαγής.

Προκειμένου να επιτευχθεί η στροφή προς την αειφορία, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να είναι ανοιχτοί και να καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργατικής επίλυσης των προβλημάτων. Μάλιστα, η αειφορία περιγράφεται ως το αποτέλεσμα της συνεργασίας με στόχο την αλλαγή, συγκεκριμένα την αναζήτηση ενός αειφόρου τρόπου ζωής, μέσω μιας δυναμικής μαθησιακής διαδικασίας (Scott & Gough, 2004).

Στην αναζήτηση της αειφορίας είναι σημαντική η συμβολή των ΕΟΜ, καθώς η οργανωσιακή μάθηση δεν απέχει ως μαθησιακή διαδικασία από εκείνη που οδηγεί στην αναζήτηση της αειφορίας. Συγκεκριμένα, η οργανωσιακή μάθηση προκύπτει από τη συνεργασία των μελών του οργανισμού προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Greenwood et al., 2015), ενώ επιδιώκουν την αλλαγή. Καθώς, προϋπόθεση για την οικοδόμηση της μάθησης είναι η δυναμική και εξελισσόμενη μαθησιακή διαδικασία, μέσω αυτής μπορεί ένας ΕΟΜ να αναζητήσει την αειφορία (Scott, 2002).

Οι ΕΟΜ αναπτύσσουν καινοτόμες διαδικασίες μάθησης και καλλιεργούν την ικανότητά τους να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους (Silins & Mulford, 2003). Υπερβαίνοντας την απομόνωσή τους, επιτυγχάνουν τον αναπροσανατολισμό του τρόπου που εργάζονται, του προγράμματος σπουδών και της παιδαγωγικής πρακτικής τους, αρχές οι οποίες διέπουν την ΕΠΑ (UNECE, 2005). Καθώς οι ΕΟΜ δεν αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μηχανισμό επιβολής συγκεκριμένων ιδεών, απόψεων και αξιών, συμβάλλουν στη διαπραγμάτευση και στον επαναπροσδιορισμό της αειφορίας μέσω της αλληλεπίδρασης όλων των εμπλεκόμενων με το περιβάλλον. Στους ΕΟΜ, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεργατικά και αξιοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα ανάλογα με τις ανάγκες της κοινότητας (Field, 2019).

Να σημειωθεί ότι στην ΕΠΑ η ενασχόληση της σχολικής κοινότητας με τοπικά ζητήματα είναι εξαιρετικά σημαντική, καθώς οι μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασης με διαφορετικά πρόσωπα και φορείς διευρύνουν την ικανότητά τους για συνεργασία, αναπτύσσουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και οικειοποιούνται μια μορφή μάθησης που έχει νόημα (Φλογαΐτη κ.ά., 2020). Προκειμένου ένας ΕΟΜ να επιτύχει την αλλαγή, εστιάζει στην παραγωγική ή «ολιστική μάθηση» (Argyris, 1977), η οποία δίνει έμφαση στον διαρκή πειραματισμό και την

ανατροφοδότηση και μέσω αυτής μπορεί να αναζητήσει την αειφορία. Καθώς όμως πρωτεύοντα ρόλο δεν έχουν τα εργαλεία, οι τεχνικές, αλλά κυρίως οι ανθρώπινες επιλογές, η αειφορία καθίσταται ένας δύσκολος στόχος (Wheeler, 2007) και δεν αντιμετωπίζεται από τον ΕΟΜ ως αποτέλεσμα ή μόνιμη κατάσταση, αλλά ως ένας εν εξελίξει αγώνας και μια αδιάκοπη διαδικασία ενσωματωμένη στην οργανωσιακή ζωή (Wooten & Hoffman, 2008). Τελικά, η αειφορία και η αειφόρος ανάπτυξη, ως ανοιχτές και συνεχώς εξελισσόμενες έννοιες, θεμελιώνονται στην κριτική και καινοτόμο σκέψη που προωθεί την αλλαγή και την αναδόμηση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης μέσω των ΕΟΜ.

Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών σε ΕΟΜ αναδεικνύεται ως η καταλληλότερη πρόταση για τη βελτίωσή τους συνολικά (Hoe, 2020), ενώ ταυτόχρονα, καθώς οικοδομούν και αποθηκεύουν γνώσεις και δημιουργούν εμπειρίες, μπορούν να εξασφαλίσουν την αειφορία των κοινοτήτων και των πόρων (Ricciardelli et al., 2018). Επιπλέον, στη στροφή προς την αειφορία συνεισφέρουν όταν δημιουργούν ένα διοργανωσιακό δίκτυο (Langenus & Dooms, 2018). Να σημειωθεί βέβαια ότι, αναφορικά με τους ΟΜ και την οργανωσιακή αλλαγή υπάρχει πληθώρα επιστημονικών προσεγγίσεων, όπως αντίστοιχα και με τις έννοιες της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης.

Ο ρόλος της ηγεσίας στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς Μάθησης

Αρκετοί μελετητές επισημαίνουν τη σημασία της ηγεσίας στους ΕΟΜ (Coppieter, 2005· Parazoglou & Koutoyzis 2019). Όταν η ηγεσία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ανοιχτής επικοινωνίας, τη διάχυση των πληροφοριών, την ανάληψη ρίσκου, την προώθηση νέων ιδεών και επιπλέον στη διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας και του περιβάλλοντος μάθησης, επιτυγχάνονται υψηλότερα ποσοστά καινοτομίας και προσαρμογής στις αλλαγές (Gil et al., 2018). Ταυτόχρονα, η ηγεσία είναι καθοριστική για την εφαρμογή αειφόρων πρακτικών στον οργανισμό, καθώς εντοπίζει προβλήματα που εμποδίζουν την στροφή προς την αειφορία και μοιράζεται μακροπρόθεσμα οράματα (Iqbal & Ahmad, 2020).

Από αρκετές έρευνες διαφαίνεται ότι οι ΕΟΜ διοικούνται από διευθυντές, των οποίων οι πρακτικές αντανakλούν τη μετασχηματιστική ηγεσία (Kools & Stoll, 2016). Αυτή η μορφή ηγεσίας εφαρμόζει πρακτικές διοίκησης που προωθούν την εκπαιδευτική αλλαγή και τον μετασχηματισμό (Leithwood & Jantzi, 2006), καθώς φροντίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των υφισταμένων και ταυτόχρονα την ανάπτυξη του οργανισμού. Μάλιστα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στον διευθυντή ενός ΕΟΜ χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στον μετασχηματιστικό ηγέτη (Zarins & Mulfold, 1998). Συγκεκριμένα ο διευθυντής σε ένα ΕΟΜ:

- Έχει όραμα και στόχους και εξασφαλίζει τη συγκατάθεση όλου του προσωπικού για τις προτεραιότητες που θέτει ο εκπαιδευτικός οργανισμός, ενώ ενημερώνει για όσα συμβαίνουν.
- Καλλιεργεί κουλτούρα εμπιστοσύνης και είναι πρόθυμος να τροποποιήσει τις πρακτικές του, υπό το φως των νέων αντιλήψεων.
- Προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.
- Προκαλεί επαγγελματικές προκλήσεις, ενθαρρύνοντας το προσωπικό και δημιουργώντας ευκαιρίες συνεργατικής και δια βίου μάθησης.
- Παρέχει ηθική υποστήριξη σε κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά.
- Έχει προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και περιμένει να είναι αποτελεσματικοί και καινοτόμοι.

Η μετασχηματιστική ηγεσία καθώς δημιουργεί προοπτική στον εκπαιδευτικό οργανισμό, παρακινεί και ενεργοποιεί τις νοητικές δυνατότητες των εμπλεκόμενων, για καινοτομία και δημιουργικότητα, αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και βοηθά στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Μπορεί έτσι να συμβάλλει στην αναζήτηση της αειφορίας και να χαρακτηριστεί ως αειφόρος μετασχηματιστική ηγεσία (Burns, 2016). Οι πρακτικές που προτείνει η αειφόρος μετασχηματιστική ηγεσία, αποτελούν ισχυρή δέσμευση για τη στροφή του ΕΟΜ προς την αειφορία (Macke & Genari, 2019), λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα που αφορούν τους τρεις πυλώνες της αειφορίας, το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία (Iqbal & Ahmad, 2020).

Να σημειωθεί ότι ο ηγέτης ενός ΕΟΜ, απαιτείται να διακρίνεται από συναισθηματική σταθερότητα, ψυχραιμία και αυτοέλεγχο και να είναι σε θέση να διαχειριστεί προσωπικά συναισθήματα όπως άγχος, θυμό, ανασφάλεια κλπ., ώστε οι αντιδράσεις του να μην επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αντίθετα, πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό και να προσεγγίζει εξίσου όλα τα μέλη (Νομικού, 2017). Ο ηγέτης παραδέχεται τις ελλείψεις του, τα λάθη συζητούνται ανοιχτά, υπάρχει ο απαραίτητος σεβασμός, η ανοχή στην ποικιλομορφία και η συμμετοχή όλων στον σχεδιασμό της στρατηγικής (Vera, 2009).

Συμπερασματικά, η μετασχηματιστική ηγεσία σε έναν ΕΟΜ σχετίζεται θετικά με την κουλτούρα μάθησης και δημιουργεί ένα πλαίσιο ψυχολογικής ασφάλειας. Ταυτόχρονα προωθεί στον οργανισμό πρακτικές που υποστηρίζουν την αναζήτηση της αειφορίας, μέσω της δημιουργίας ενός διερευνητικού, ανακαλυπτικού και δημοκρατικού πλαισίου.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς Μάθησης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός σε έναν ΕΟΜ, αφού η αλλαγή στην εκπαίδευση είναι συνάρτηση του τι πράττουν και τι σκέφτονται (Fullan, 2008). Να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατόν να υποστηρίξουν την αλλαγή, όταν είναι απομονωμένοι στην τάξη τους και αποκομμένοι από το ευρύτερο σύνολο (Kools & Stoll, 2016). Αντίθετα, είναι σημαντικό να αντιληφθούν τον διαφορετικό ρόλο τους σε έναν ΕΟΜ και ότι η αποτελεσματικότητά τους σχετίζεται με την ικανότητά τους να λειτουργούν ως μέλη μιας κοινότητας πρακτικής και μάθησης με κοινό όραμα και στόχους. Παράλληλα να αποκτήσουν την ικανότητα να δημιουργούν μια τάξη που θα λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (Stoll & Kools, 2017). Βέβαια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλή λειτουργία και η ανάπτυξη της κοινότητας μάθησης και πρακτικής χρειάζεται υψηλής ποιότητας επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (Nevis et al, 1995), ώστε να οικοδομηθεί η οργανωσιακή μάθηση η οποία μπορεί να συμβάλλει στην αναζήτηση της αειφορίας.

Από τα αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το κλίμα ψυχολογικής ασφάλειας και πειραματισμού μέσα στο σχολείο και ο ρόλος της ηγεσίας στην ενίσχυση της μάθησης επηρεάζουν την οργανωσιακή μάθηση (Higgins, et. al., 2012). Μάλιστα, όσο η διοίκηση τείνει να υιοθετεί πρακτικές ΟΜ, δηλαδή από κοινού λήψη αποφάσεων, κλίμα συνεργασίας και αποδοχής, μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη, τόσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Erdem et. al. 2014). Το αποτέλεσμα είναι να θέτουν υψηλούς στόχους, παρακολουθώντας σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης και μεταπτυχιακά προγράμματα, ενώ διακατέχονται από αίσθημα επαγγελματικού κύρους και χρησιμότητας στην κοινωνία. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του παραδοσιακού σχολείου περιορίζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση στην αύξηση των αποδοχών τους και στη βελτίωση των τεχνικών μέσων διδασκαλίας (Lee, 2006).

Τελικά οι εκπαιδευτικοί σε ένα ΕΟΜ οικοδομώντας την ατομική, συλλογική και οργανωσιακή μάθηση, βελτιώνονται ατομικά και συλλογικά σε επίπεδο γνώσεων, συμπεριφοράς και δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός αναπτύσσει καλύτερα συστήματα για την ανίχνευση και τη διόρθωση των σφαλμάτων και οι εμπλεκόμενοι στρέφονται προς ένα νέο τρόπο σχεδιασμού και οργάνωσης της εργασίας τους. Τροποποιούν δηλαδή παλιούς τρόπους σκέψης ή μαθαίνουν πώς να συλλάβουν και να κωδικοποιήσουν την άρρητη/κρυμμένη γνώση που έχουν αποκτήσει από την εμπειρία (Νομικού, 2017). Με αυτό τον τρόπο και ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού και της τοπικής κοινωνίας μπορούν να συμβάλλουν στη στροφή προς την αειφορία σε παιδαγωγικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο.

Σύνοψη

Η προσέγγιση των ΟΜ έχει προκαλέσει ως τις ημέρες μας μεγάλο ενδιαφέρον και η λειτουργία τους μπορεί να συμβάλλει στην στροφή προς την αειφορία, καθώς συμμετέχουν στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων, αφού δεν επιδιώκουν την αλλαγή μόνο στον οργανισμό, αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του (Kools & Stoll, 2016).

Ειδικότερα, το πλαίσιο λειτουργίας των ΕΟΜ περιγράφεται περισσότερο ως μια δυναμική διαδικασία αναζήτησης, που εξελίσσεται σε αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον τους και λιγότερο ως συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Ortenbland, 2004). Το σύνολο των εμπλεκόμενων αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης κι εμπιστοσύνης, διαμορφώνουν κοινό όραμα, θέτουν κοινούς στόχους και δεσμεύονται να τους πετύχουν συλλογικά, αξιοποιώντας τη νέα γνώση, επιδρώντας στις συνθήκες που επικρατούν εντός και εκτός του οργανισμού. Δεν περιορίζονται στην ανάλυση των υπάρχουσών καταστάσεων και διαδικασιών, αλλά δημιουργούν το πλαίσιο για να αναπτύξουν οι εμπλεκόμενοι τις κατάλληλες δεξιότητες και να σχεδιάσουν το μέλλον, απελευθερωμένοι από την προβολή των χαρακτηριστικών που οδήγησαν στην κρίση (Senge, 1990). Σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι ΕΟΜ εξελίσσονται και βελτιώνονται από τη βάση προς τα επάνω, καθώς τα μέλη μοιράζονται τις γνώσεις τους και συνεργάζονται σε μία ανοιχτή κοινότητα πρακτικής (Bechthold, 2000). Αυτή η διαδικασία μπορεί να υποστηρίξει την αναζήτηση της αειφορίας, η οποία είναι κάτι που πρέπει να διερευνήσουμε, να ανακαλύψουμε, κάτι που εμπεριέχει δημοκρατικές διαπραγματεύσεις και συγκρουόμενα συμφέροντα (Schnack, 1998).

Καταλήγοντας, όπως υπογραμμίζουν οι Watkins & Marsick (2003), ένας ΟΜ δεν αποτελεί μια συνταγή, αλλά ένα περίγραμμα σύγχρονων πρακτικών, ένα εφαλτήριο για τη θεώρηση της μάθησης ως συστατικό μετασχηματισμού και μακροχρόνιας επιβίωσης. Η ΕΠΑ ως μια εκπαίδευση μετανεωτερική, που επηρεάζεται από μια μεγάλη ποικιλία παραγόντων (επιστημονικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, πολιτιστικών, ηθικών) (Fien & Tilbury, 2002· Φλογαίτη, 2006), μπορεί να εμπλουτίσει ποικιλοτρόπως το περιεχόμενο, τις προτεραιότητες και τις προοπτικές των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών που λειτουργούν ως ΟΜ.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αξιοποιώντας τον κριτικό και ριζοσπαστικό χαρακτήρα της ΕΠΑ (Φλογαίτη & Δασκολιά, 2004), λειτουργώντας ως ΟΜ και προσεγγίζοντας την αειφορία εκτιμώντας τις συνθήκες, μπορούν να δημιουργήσουν βάσεις για ουσιαστικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές, απομακρύνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία από την εργαλειακή λογική (Νομικού, 2017).

SUMMARY IN ENGLISH

Sustainability and Sustainable Development were introduced as the most appropriate solutions to address the environmental, social and economic challenges that emerged as a result of the choices, values, and institutions of the Industrial Age. Various organizations can contribute to the transition towards sustainability when they operate as Learning Organizations (LOs). This is due to the adoption of a dynamic learning process of self-questioning and searching for new knowledge and practices. One of the main aims of ESD is to form people-citizens politically literate and able to reflect towards a political change. Therefore, there is a need to implement a learning strategy aiming at a modification of the personal and collective worldviews. To achieve this, people need to be politically literate having the ability to think how the circumstances of the environment would change. Educational LOs can build the learning that will facilitate the shift towards sustainability as they do not target a predetermined outcome; they are not locked in the sterile relaying of knowledge and the reproduction of social models. Contrarywise, educational LOs legalize debates, antinomy, and subversion of discredited conservative structures and valued frameworks, supporting learners to seek sustainability by interacting with local socio-cultural conditions deconstructing everything conventional.

Αναφορές

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια Ε., Λυκομήτρου Σ., Αλεξίου Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ-Μ., Τσάφος, Β., Κουσαζίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση –Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*, Τόμος 5, Τεύχος 1, σσ. 172-185
- Barnett, W. P. & McKendrick, D. G. (2004). Why are some organizations more competitive than others? Evidence from a changing global market. *Administrative science quarterly*, 49(4), 535-571.

- Bhatt, G. B. (2000). Organizing knowledge in the knowledge development cycle. *Journal of Knowledge Management*, 4(1), 15-26. <https://doi.org/10.1108/13673270010315371>
- Burns H. (2016). Learning sustainability leadership: An action research study of a graduate leadership course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2016.100208>
- Γεωργόπουλος, Α. (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα Ταυτότητας*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Coopey, J. (1998). Learning to trust and trusting to learn: A role for radical theatre. *Management Learning*, 29(3), 365-382. <https://doi.org/10.1177/1350507698293006>
- Driver, M. (2002). The learning organization Foucauldian gloom or Utopian sunshine? *Human Relations*, 55(1), 33-53. <https://doi.org/10.1177/0018726702055001605>
- Field, L. (2019). Schools as learning organizations: hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1106-1115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0165>
- Garvin, D., Edmondson, A. & Gino, F. (2008). Is yours a Learning Organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Gil, A., Rodrigo-Moya, B. & Morcillo-Bellido. (2018). The Effect of Leadership in the Development of Innovation Capacity: A Learning Organization Perspective. *Leadership Organization Development Journal*, 39(6), 694-711. <https://doi.org/10.1108/LODJ-12-2017-0399>
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Goh, S. (2003). Improving organizational learning capability: lessons from two case studies. *The Learning Organization*, 10(4), 216-227. <https://doi.org/10.1108/09696470310476981>
- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe R. & Fowler, A., (2012). Examining Organizational Learning in Schools: The Role of Psychological Safety, Experimentation, and Leadership that Reinforces Learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9167-9>
- Hoe, S. L. (2020). The topicality of the learning organization: Is the concept still relevant today?, *Research Collection School Of Information Systems*. Singapore Management University. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.2>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th ed.). New York: McGraw - Hill.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/135943200397905>
- Iqbal, Q. & Ahmad, N. H. (2020). Sustainable development: The colors of sustainable leadership in learning organization. *Sustainable Development*, 29(2), 1-12. <https://doi.org/10.1002/sd.2135>
- Islam, T., Kassim, N. A., Ali, G. & Sadiq, M. (2014). Organizational learning culture and customer satisfaction: The mediating role of normative commitment. *The Learning Organization*, 21(6), 392-404. <https://doi.org/10.1108/TLO-07-2014-0040>
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Εάυθη: Σπανίδης.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.
- Langenus, M. & Dooms, M. (2018). Creating an Industry Level Business Model for Sustainability. The Case of European Ports Industry. *Journal of Cleaner Production*, 195(10), 949-962. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.05.150>
- Lawler, E. E. & Mohrman, S. A. (2003). *Creating a Strategic Human Resources Organization: An Assessment of Trends and New Directions*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Leithwood, K., Doris, J. & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools. In K. Leithwood and K.S. Louis (Eds.) *Organisational Learning in Schools*. Lisse, Sweets & Zeitlinger.
- Λαυράκου, Γ. & Φλογαίτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Liu, Q. & Liu, L. (2018). Exploring Organizational Learning in Universities. Responses to a Quality Assurance Reform: Experience from Ontario Canada. *Quality in Higher Education*, 24(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1429077>
- Macke, J. & Genari, D. (2019). Systematic literature review on sustainable human resource management. *Journal of Cleaner Production*, 208, 806-815. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.10.091>
- Mayo, A. (2007). What are the Characteristics of a True Learning Organization? *Strategic HR Review*, 6(2), 4-4.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J. & Gould, J. M. (1995). Understanding Organisations as Learning Systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Νομικού, Χ., (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μια έρευνα δράσης. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Örtenblad A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144. <https://doi.org/10.1108/09696470410521592>
- Örtenblad, A. (2018). What does “learning organization” mean? *The Learning Organization*, 25(3), 150-158. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2018-0016>
- Örtenblad, A. (2022). The learning organization: the time is ripe for starting to certify the idea. *Development and Learning in Organization*, 36(1), 1-3. <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2021-0060>
- Papazoglou, A. & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *Journal of Educational Management*, 25(4), 634-646.

- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell T. (1991) *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. McGraw Hill, London.
- Pelling, M., High, C., Dearing, J. & Smith, D., (2008). Shadow spaces for social learning: a relational understanding of adaptive capacity to climate change within organisations. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 40(4), 867-884. <https://doi.org/10.1068/a39148>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2004). *Handbook of Action Research: Concise Paperback Edition*, London: Sage Publications.
- Redding, J. (1997). Hardwiring the learning organization. *Training and Development*, 51(8), 61-67.
- Ricciardelli, A., Manfredi, F. & Antonicelli, M. (2018). Impacts for Implementing SDG's: Sustainable Collaborative Communities after disasters. The city of Macerata at the of the earthquake. *Corporate Governance: The International Journal of Business*, 18(4), 594-623. <https://doi.org/10.1108/CG-01-2018-0027>
- Rifkin, W. & Fulop, L. (1997). A review and case study on learning organizations. *The Learning Organization*, 4(4), 135-148. <https://doi.org/10.1108/09696479710170833>
- Σαϊτη, Α. & Σαϊτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων (Τόμ. Α). Αθήνα: Ιδιωτική.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective. In B.B Jensen, K. Schnack and V. Simovska (eds) *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education, pp. 107-126.
- Scott, W. A. H. and Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: framing the issues*. London-NY: Routledge.
- Senge, P. (1998). Some thoughts at the boundaries of classical systems dynamics: structuration and wholism, in *Proceedings of the Sixteenth International Conference of the System Dynamics Society*. Quebec. Canada.
- Senge, P., (1990). *The fifth discipline, the art and practice of learning organisation*. New York. Doubleday Dell.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Crown Publishing Group.
- Silins, H. & Mulford, B. (2003). Schools as learning organizations. The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425-446. <https://doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Stoll, L. & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wang, C. L. (2008). Entrepreneurial Orientation, Learning Orientation, and Firm Performance. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(4), 635-657. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2008.00246.x>
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2003). *Making learning count! Diagnosing the learning culture in organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wheeler K. A. (2007). Learning for Deep Change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(1), 45-50.
- WCED (1987). *Our Common Future: World commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Wooten, M. & Hoffman, A. J. (2008). Organizational Fields: Past, Present and Future. In Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K. & Suddaby, R. (Eds.) *The Sage Handbook of Organisational Institutionalism*. London, Sage.
- Yeo, R. (2003). Linking organizational learning to organizational performance: Singapore case studies. *The Leadership and Organization Development Journal*, 24(2), 70-83. <https://doi.org/10.1108/01437730310463260>
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αειφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης και Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω - ΠΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, 281-302.
- Φλογαίτη, Ε., Νομικού, Χ., & Κάτση, Χ. (2020). Συνεργασία σχολείου- Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με στόχο την αναζήτηση της αειφορίας. *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση "Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της Κλιματικής Αλλαγής"*. Πάτρα, σσ. 100-106.

Η αναφορά στο άρθρο γίνεται ως εξής:

Νομικού, Χ. (2023). Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί Μάθησης για την αναζήτηση της αειφορίας. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 5(1), Ειδικό θεματικό τεύχος «Σύγχρονες διαστάσεις της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία» αφιερωμένο στην Ομ. Καθηγήτρια Ευγενία Φλογαίτη, 189-199. DOI: <https://doi.org/10.12681/ees.35781>

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/index>