ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

της

Κωνσταντινίδου Θεοδώρας

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ιανουάριος
2008

Επιβλέπων καθηγητής: Δ. Μιχαήλ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εποχή της έντονης παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων αλλαγών τα κράτη έχουν οδηγηθεί σε επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τους και στην υιοθέτηση αρχών και μεθόδων της επιστήμης της διοίκησης στα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα προκειμένου να τα καταστήσουν ευέλικτα και αποτελεσματικά στην αποστολή τους και στην επίτευξη των στόχων τους.

Έχει παγκόσμια αναγνωρισθεί ότι η ικανότητα των σχολείων να υιοθετήσουν την αλλαγή, να βελτιωθούν και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες της κοινωνίας εξαρτάται από την ικανότητά τους **να μαθαίνουν συνεχώς ως οργανισμοί**.

Στην Ελλάδα αν και είναι έντονος ο προβληματισμός για την κατάσταση στην παιδεία και έχει εδώ και χρόνια αναγνωρισθεί η ανάγκη για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η έννοια του οργανισμού μάθησης είναι καινούρια και ελάχιστες μελέτες και έρευνες έχουν υλοποιηθεί.

Η παρούσα εργασία μ***ετά την αναλυτική μελέτη της βιβλιογραφικής επισκόπησης*** διερευνά την ύπαρξη των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης σε τέσσερα σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και δύο Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στο Ελσίνκι στη Φινλανδία. Ο λόγος της ένταξης των φινλανδικών σχολείων στη μελέτη, είναι για να γίνει σύγκριση (στο επίπεδο που το επιτρέπει το μικρό εύρος των δεδομένων της παρούσας εργασίας) με σχολεία ενός κράτους, το οποίο έχει αποδεδειγμένα προβεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση, σύμφωνα με αντικειμενικούς μετρήσιμους δείκτες σε παγκόσμιο επίπεδο και για το οποίο η ελληνική πολιτεία και το επίσημο κράτος έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Όπως διαπιστώθηκε δύο από τα ελληνικά σχολεία (Αρσάκειο και Διαπολιτισμικό Ευόσμου) παρουσιάζουν σε υψηλό βαθμό τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης και μάλιστα υψηλότερο από τα φινλανδικά σχολεία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **2**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ **4**

ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ **8**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ ***9***

1.1 ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ 9

1.2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο}:ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ***13***

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 13

2.2. ΟΡΙΣΜΟΙ 14

2.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ 17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο}: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ***24***

3.1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ 24

3.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ... 30

3.2.1 Θεωρία του Senge 30

3.2.2 Χαρακτηριστικά των σχολείων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία 33

3.2.2.1. Κοινό όραμα και αποστολή 33

3.2.2.2. Συνεργασία, ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση 34

3.2.2.3. Επαγγελματικήανάπτυξήτωνεκπαιδευτικών 38

3.2.2.4. Πρωτοβουλία, πειραματισμός, καινοτομία 40

3.2.2.5. Τακτική αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των στόχων και προτεραιοτήτων 42

3.2.2.6. Προσανατολισμός στο μαθητή 42

3.2.2.7. Η Διεύθυνση 43

ΜΕΡΟΣ Β΄ : Η ΕΡΕΥΝΑ **46**

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ***46***

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ***46***

3. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ***47***

4. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ***47***

5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ***48***

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ***53***
I. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ 53
II. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ 57
III. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 61
IV. ΦΙΝΛΑΝΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 69
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ***70***
8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ***72***
9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ***73***
10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ ***74***

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ **75**
Το φινλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης ***75***

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ **92**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο 21ος αιώνας, είναι πλέον πραγματικότητα. Είναι ο αιώνας των ραγδαίων και συνεχών αλλαγών. Χαρακτηριστικά του η παγκοσμιοποίηση και η έντονη πολυπλοκότητα και αλλαγή στις οικονομικές και κοινωνικοπολιτιστικές δομές. Η γνώση και η τεχνολογία γνωρίζουν εκρηκτική ανάπτυξη και είναι οι άξονες πάνω στους οποίους οικοδομούνται οι νέες οικονομικές και κοινωνικές δομές.

Η εκπαίδευση, ως βασικός φορέας για την ανάπτυξη και μετάδοση της γνώσης και ως βασικός πυλώνας της κοινωνίας, υφίσταται εξ ολοκλήρου την ποιοτική αυτή μεταλλαγή της σύγχρονης κοινωνίας. Όλα τα συστήματα εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωπα με τις νέες προκλήσεις και είναι γενικός ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενό τους, σε συνδυασμό με την ταχύτητα των αλλαγών. Πολλές χώρες ανά τον κόσμο οδηγήθηκαν σε έντονο διάλογο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης τους. Ήδη οι περισσότερες από αυτές, μεταξύ των οποίων και οι χώρες της ΕΕ, έχουν αρχίσει τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.

Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και της αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, οδήγησε τους ερευνητές στην υιοθέτηση αρχών και μεθόδων που προέρχονται από το χώρο της επιστήμης των οικονομικών και της διοίκησης. Ειδικοί της καινοτομίας και της εκπαίδευσης (Miles, Snow, Luis, Fullan, O'Sullivan, Leithwood, Mulford, Hargreaves, Everard, Morris κ.α.) εμπνεύστηκαν από τον κόσμο της οικονομίας προκειμένου να εμπλουτίσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα. Ενώ, άλλοι, (Argyris and Schon, Senge κ.α.) οι οποίοι δουλεύουν στον τομέα της ανάλυσης και ανάπτυξης της επιχείρησης, αποτέλεσαν συχνά σημείο αναφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα γίνονται τώρα αντιληπτά ως οργανισμοί που μέσα από τη σύγκριση τους με άλλους οργανισμούς οδηγούνται σε πρωτοπόρους, για την εκπαίδευση, δρόμους αποτελεσματικότητας και ποιότητας.

Στον κόσμο των επιχειρήσεων είναι πλέον κοινά αποδεκτό, από το 1990, ότι για να μπορέσει ένας οργανισμός να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτή τη νέα και έντονα μεταβαλλόμενη πραγματικότητα χρειάζεται να μαθαίνει τουλάχιστον τόσο γρήγορα όσο είναι ο επικρατών ρυθμός αλλαγής (Fergus O' Sullivan, 1997). Σύμφωνα με τους Bennett & O'Brien (1994), "για να μπορέσουν οι οργανισμοί να επιζήσουν και να ευημερήσουν στην κούρσα του 21^{ου} αιώνα, πρέπει να υιοθετήσουν έναν νέο τρόπο διοίκησης που είναι βασισμένος στην ικανότητα τους να μαθαίνουν και να αλλάζουν συνειδητά, συνεχώς και

γρήγορα." Ο οργανισμός μάθησης και η οργανωσιακή μάθηση θεωρούνται ως οι βασικές έννοιες στην οργανωσιακή ανάπτυξη που εξασφαλίζουν ότι η επιχείρηση θα αναπτύξει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις αλλαγές.(Mets,T.,2002). Είναι η λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οργανισμοί λόγω του αυξανόμενου ανταγωνισμού και των αλλαγών στο περιβάλλον τους (Pedler, M & Aspinwall, K. 1998). Η οργανωσιακή μάθηση θεωρείται το μόνο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (De Geus,1988) μιας επιχείρησης.

Στην θεώρηση αυτή στηρίχθηκαν τα εκσυγχρονιστικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών παγκοσμίως (ΗΠΑ, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Χονγκ Κονγκ, Σιγκαπούρη, Μεγάλη Βρετανία, Ισλανδία, Λιθουανία, Ιρλανδια, Ολλανδία, Δανία). Η εικόνα του νέου σχολείου είναι η εικόνα του οργανισμού μάθησης, ενός οργανισμού που έχει αναπτύξει συστήματα και δομές που εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, πολιτεία) σε συνεχή και συνεργατική μάθηση και στην πρακτική αξιοποίησή της. Ο σκοπός του νέου σχολείου είναι να ετοιμάσει πολίτες με βασική δεξιότητα τη συνεχή μάθηση. Για να το πετύχει αυτό θα πρέπει το σχολείο να αλλάξει από οργανισμό που μεταδίδει γνώση σε οργανισμό που μαθαίνει.

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο των οργανισμών μάθησης σύμφωνα με τους θεωρητικούς της διοίκησης. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η έννοια του οργανισμού μάθησης στα σχολεία και ιδιαίτερα των χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν ένα σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Τέλος γίνεται μια μελέτη σε τέσσερα σχολεία Α/θμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής (Αρσάκειο, 1^{ο} Πειραματικό ΑΠΘ, 6^{ο} Διαπολιτισμικό Ευόσμου και Δημοτικό σχολείο Γαλάτιστας) και δύο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φινλανδίας (Jokiniem Koulu, Vantaa, Helsinki, & Kulosaari Secondary School, Helsinki) με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού ύπαρξης αυτών των χαρακτηριστικών και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων

Τα σχολεία της Θεσσαλονίκης επιλέχτηκαν με βάση τη διαφορετικότητά τους ως προς λειτουργικά και δημογραφικά στοιχεία, ενώ το Jokiniem Koulu προτάθηκε από το γραφείο εκπαίδευσης του Ελσίνκι, ως ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά σχολεία της πόλης.

Ο λόγος της ένταξης των φινλανδικών σχολείων στη μελέτη, είναι για να γίνει σύγκριση (στο επίπεδο που το επιτρέπει το μικρό εύρος των δεδομένων της παρούσας

εργασίας) με σχολείο κράτους, το οποίο έχει αποδεδειγμένα προβεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση, σύμφωνα με αντικειμενικούς μετρήσιμους δείκτες σε παγκόσμιο επίπεδο. Άλλωστε το φινλανδικό μοντέλο έχει προταθεί από επίσημους φορείς στην Ελλάδα (υπουργούς παιδείας, πολιτικά πρόσωπα και ανθρώπους των γραμμάτων) ως βάση διαλόγου στο πλαίσιο της επιτακτικής ανάγκης για ουσιαστική μεταρρύθμιση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την πρώην υπουργό παιδείας κα Μ. Γιαννάκου (10.10.2004). «αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτυχημένου διαλόγου που κατέληξε σε συμφωνία όλων των μερών και στην επακόλουθη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση»

Επιπλέον τα τελευταία αποτελέσματα (2008) της συγκριτικής έρευνας της PISA με τους Φιλανδούς μαθητές να καταλαμβάνουν για μια ακόμα φορά τις πρώτες θέσεις σε αντίθεση με τις τελευταίες, για μια ακόμα φορά, θέσεις των ελλήνων μαθητών έδωσαν την αφορμή για ποικίλες συζητήσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Στην Ελλάδα ο προβληματισμός για την κατάσταση της παιδείας είναι έντονος και εμφανής στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Το ζητούμενο είναι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να δημιουργηθεί η παιδεία που θα απαντά στις προκλήσεις τη νέας εποχής και που θα συνάδει με την απόφαση της Συνόδου Κορυφής της Λισσαβόνας: «*αναβάθμιση της ποιότητας και του επιπέδου της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης*». Στο πλαίσιο αυτό αξίζει κάθε προσπάθεια συγκριτικής μελέτης και ειδικά με το φιλανδικό μοντέλο.

Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί, αν και το δείγμα της είναι αρκετά μικρό και η γενίκευση αποτελεσμάτων παρακινδυνευμένη, να κάνει καταρχήν γνωστή στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα τη σπουδαιότητα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης της υιοθέτησης και εφαρμογής των αρχών του management και ιδιαίτερα του οργανισμού μάθησης στα σχολεία. Επίσης, μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων να καταγράψει την κατάσταση του συγκεκριμένου δείγματος, ώστε να συμβάλλει στην πρόκληση κι άλλων ερευνών πιο εκτεταμένων με απώτερο σκοπό την καταγραφή μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας , τόσο για το σύνολο των σχολείων στην ελληνική επικράτεια, όσο και για την εικόνα του φινλανδικού σχολείου ως προς το μοντέλο του οργανισμού μάθησης.

Ώστε ποιος είναι ο κοινός παρονομαστής που θα ενώσει όλες τις αξιόλογες εξελίξεις για τους δασκάλους, τους μαθητές και την εκπαιδευτική κοινότητα?

Επιστρέφοντας στην έννοια της επιτυχίας που εξαρτάται από τη δυνατότητα να μαθαίνεις σε εποχές γρήγορων αλλαγών, οι εμπορικές επιχειρήσεις έχουν εκμεταλλευτεί την έννοια του οργανισμού μάθησης ως απάντηση στην ανάγκη για γρήγορη οργανωσιακή ανάπτυξη

Ειρωνικά, ακριβώς τώρα που ο στόχος στην βιομηχανία αλλάζει και κινείται μακριά από τα στενά όρια του ελέγχου προς τον ευρύτερο χώρο της μάθησης, η εκπαίδευση ταλαντεύεται προς την αντίστροφη κατεύθυνση δηλαδή προς τον έλεγχο (επιθεώρηση), τα διδασκαλικά πρότυπα, τη γραφειοκρατία, και τις εξετάσεις με βάση ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών.

Ακόμα πάλι αντιμετωπίζουμε την προοπτική του εκκρεμούς που ταλαντεύεται ανάμεσα στον κόσμο έξω από την εκπαίδευση και στον κόσμο μέσα σε αυτήν. Τώρα είναι η ώρα να επιστρέψουμε τη μάθηση πίσω στο χώρο που της ανήκει, ειδικά στα πρόσωπα που διοικούν την εκπαίδευση. Με άλλα λόγια: κάντε πάλι τα σχολεία αληθινούς οργανισμούς, ξαναφτιάξτε τις δομές και τις διαδικασίες τους για τη δια βίου μάθηση (Fergus O' Sullivan, 1997)

ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΝ 21^{ο} ΑΙΩΝΑ

1. ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

«Αντιμετωπίζουμε ένα μέλλον
που τρέχει ήδη πιο γρήγορα
από όσο επιτρέπουν τα νοητικά μας πλαίσια ,
και κατ' επέκταση, αποσταθεροποιείται
κάθε κεκτημένη γνώση και αντίληψη…»

(P. Ansoff, European Foundation for Mamagement Developmen,1990 στο Πετρίδου, Ε, 2001,σελ. 95)

Ο 21ος αιώνας, είναι πλέον πραγματικότητα. Είναι ο αιώνας των ραγδαίων και συνεχών αλλαγών. Χαρακτηρίζεται από παγκοσμιοποίηση και από έντονη πολυπλοκότητα και αλλαγή στις οικονομικές , κοινωνικές και πολιτιστικές δομές. Η γνώση και η τεχνολογία γνωρίζουν εκρηκτική ανάπτυξη και είναι οι άξονες πάνω στους οποίους οικοδομούνται οι νέες οικονομικές και κοινωνικές δομές.

Η εκπαίδευση ως βασικός φορέας για την ανάπτυξη και μετάδοση της γνώσης και ως βασικός πυλώνας της κοινωνίας υφίσταται εξ ολοκλήρου την ποιοτική αυτή μεταλλαγή της σύγχρονης κοινωνίας. Όλα τα συστήματα εκπαίδευσης έρχονται αντιμέτωπα με τις νέες προκλήσεις και είναι γενικός ένας έντονος προβληματισμός σχετικά με τους στόχους και το περιεχόμενό τους σε συνδυασμό με την ταχύτητα των αλλαγών.

Οι αλλαγές αφορούν όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου:

Αλλαγές στην εργασία Η φύση της εργασίας αλλάζει, αλλάζουν οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους εργαζόμενους και τα στελέχη. Στην παραγωγή των προϊόντων η γνώση καθίσταται ολοένα και σημαντικότερος συντελεστής, ο τομέας των υπηρεσιών απασχολεί ολοένα και μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού, οι μεταβαλλόμενες μορφές οργάνωσης της εργασίας απαιτούν νέες δεξιότητες, οι επιχειρήσεις διαδραματίζουν νέο ρόλο παρέχοντας κατάρτιση. Η πολύπλοκη οργάνωση της εργασίας, η αύξηση των τύπων καθηκόντων που οι εργαζόμενοι καλούνται να εκτελέσουν, η εισαγωγή ευέλικτων σχημάτων εργασίας και μεθόδων ομαδικής εργασίας, σημαίνουν ότι το φάσμα των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται στο χώρο εργασίας διευρύνεται συνεχώς Δεν μπορεί να αναμένεται ότι οι γνώσεις θα παραμείνουν στατικές για όλη τη ζωή, όπως παλιά. Η δια

βίου μάθηση, στο πλαίσιο της απασχολησιμότητας, θα αποτελεί σε πολλούς τομείς προϋπόθεση για να εξακολουθεί κάποιος να ενδιαφέρει την αγορά εργασίας.

Αλλαγές στην κοινωνική δομή: η κοινωνία συνολικά είναι λιγότερο ομοιόμορφη από ό,τι κατά το παρελθόν, και επομένως όλο και περισσότερο απαιτούνται ατομικές ικανότητες (όπως η προσαρμοστικότητα, η ανοχή έναντι των άλλων και της εξουσίας, η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων και η ανάληψη κινδύνων, η ανεξαρτησία κ.τ.λ.) προκειμένου οι άνθρωποι να μπορούν να ζουν μαζί σε πλαίσια αμοιβαίας ανεκτικότητας και σεβασμού. Η πιο σημαντική από αυτές τις ικανότητες είναι **η ικανότητα μάθησης** διατηρώντας την περιέργεια και το ενδιαφέρον για νέα ζητήματα και δεξιότητες και υιοθετώντας την δια βίου μάθηση. Επιπλέον η δημογραφική δομή έχει αλλάξει και οι ηλικιωμένοι αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Χρειάζεται να ενθαρρυνθούν οι άνθρωποι ώστε να συνεχίζουν τη μάθηση για να γίνονται περισσότερο απασχολήσιμοι και επιχειρηματικοί. (Συμβούλιο Ε.Ε, Λισσαβόνα ,2000)

Αλλαγές στο περιβάλλον: το περιβάλλον απαιτεί πλέον γνώση, σεβασμό και σοβαρή επιστημονική αντιμετώπιση από όλους προκειμένου να εξακολουθεί να υφίσταται και να προσφέρει στον άνθρωπο.

Η τεχνολογία με την εκρηκτική ανάπτυξη που γνωρίζει και τη διαχείριση της γνώσης που προσφέρει (ΤΠΕ) είναι ένα σημαντικός παράγοντας για την εκπαίδευση και απαιτεί τη συνεχή εξέταση του ορισμού των βασικών δεξιοτήτων που προσφέρει η εκπαίδευση, και την τακτική αναπροσαρμογή του στις αλλαγές.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να ετοιμάζει πολίτες που θα είναι ικανοί να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και δυνατότητές τους ως πολίτες, ως μέλη της κοινωνίας και ως οικονομικοί παράγοντες. Οι άνθρωποι που δεν είναι προετοιμασμένοι για τις αλλαγές αυτές κινδυνεύουν στο μέλλον να αποκλεισθούν.

Ως εκ τούτου το σχολείο ως ο κατεξοχήν χώρος που η εκπαίδευση αποκτά υπόσταση καλείται επιτακτικά να ανταποκριθεί στις νέες αυτές προκλήσεις και να γίνει ευέλικτο και ικανό να προσαρμόζεται στο ρυθμό των έντονων και ραγδαίων αλλαγών . Με αυτό τον τρόπο θα καταστεί δυνατό να ετοιμάσει πολίτες με δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να πετύχουν σε μια κοινωνία αλλαγών, σε μια κοινωνία βασισμένη στην πληροφορία και στη γνώση.

Θα πρέπει δηλαδή και το σχολείο όπως συμβαίνει άλλωστε και στην κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί να γίνει ένας οργανισμός που όχι μόνο προσφέρει γνώση αλλά ένας

οργανισμούς που βασίζεται στη γνώση, προκειμένου να γίνει βιώσιμος και αποτελεσματικός, ένας **οργανισμός που μαθαίνει**, ένας **οργανισμός μάθησης.**

1.2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και της αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους, οδήγησε τους ερευνητές στην υιοθέτηση αρχών και μεθόδων που προέρχονται από το χώρο της επιστήμης των οικονομικών και της διοίκησης Ειδικοί της καινοτομίας και της εκπαίδευσης (Miles, Snow, Luis, Fullan, O'Sullivan, Leithwood, Mulford, Hargreaves, Everard, Morris κ.α.) εμπνεύστηκαν από τον κόσμο της οικονομίας προκειμένου να εμπλουτίσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα Ενώ άλλοι (Argyris and Schon, Senge κ.α.) οι οποίοι δουλεύουν στον τομέα της ανάλυσης και ανάπτυξης της επιχείρησης απετέλεσαν συχνά σημείο αναφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης.

Αν και πολλοί μελετητές διατύπωσαν την άποψη ότι οι οργανωτικές θεωρίες δεν είναι εφαρμόσιμες σε ιδρύματα όπως τα σχολεία, τον τελευταίο καιρό τα εκπαιδευτικά συστήματα γίνονται αντιληπτά ως οργανώσεις, που μέσα από την μελέτη των ομοιοτήτων και των διαφορών ανοίγονται νέοι ορίζοντες για την αποτελεσματικότητα τους, η οποία αν και είναι δύσκολο να ορισθεί (γιατί η ίδια αποτελεσματικότητα ως έννοια είναι πολυδιάστατη και τα κριτήρια μέτρησης της στην βιβλιογραφία είναι πολυάριθμα και ποικίλουν ως προς τα επίπεδα ή συχνά επικαλύπτονται,) είναι επιτεύξιμη και ιδιαίτερα επιθυμητή. (Παπαναούμ,1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία των οργανώσεων το σχολείο εμφανίζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας οργάνωσης:

- «είναι ένα κοινωνικό μόρφωμα, έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα, στηρίζεται σε μια συγκεκριμένη δομή και επιτελεί μέσω των ανθρώπων που το στελεχώνουν έναν κοινωνικό σκοπό». (Gray, 1985 στο Χατζηπαναγιώτου, 2003).
- Οι συμμετέχοντες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (εκπαιδευτικοί , μαθητές, διοικητικά στελέχη, γονείς κ.α.) δρουν σε ένα περιβάλλον, στο οποίο προσπαθούν να επιβιώσουν, κατ' αναλογία με τους ζώντες οργανισμούς, και αλληλεπιδρούν με

πρωταρχικό και κοινό σκοπό την παροχή παιδείας. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός χρειάζεται μία τεχνητή δομή, ένας συντονισμός των ανθρώπων, των μέσων και των λειτουργιών της σχολικής οργάνωσης. (Davies,1981, στο Χατζηπαναγιώτου, 2003).

- Είναι τυπική οργάνωση που έχει συγκεκριμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της, παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των νέων» (Πετρίδου, 2003)

Διαφορές

Ωστόσο πέρα από τις ομοιότητες και τις όποιες διαφορές που προκύπτουν απ΄ την ιδιομορφία της δομής που έχει κάθε οργανισμός οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους ως προς:

- Την πολλαπλότητα με την οποία μπορεί να ερμηνευτεί ο σκοπός ύπαρξής τους ο οποίος ορίζεται ως **η παροχή εκπαίδευσης.** Ωστόσο η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης είναι τόσο ευρεία που είναι δύσκολο να τεθούν οι βασικοί της στόχοι, εάν δηλαδή είναι η παροχή γνώσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η μετάδοση ηθικών αξιών, η πνευματική ωρίμανση, η σωματική ανάπτυξη, η κοινωνικοποίηση ή τέλος η εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού. (Χατζηπαναγιώτου, 2003).
- την επικάλυψη ρόλων Ενώ στους υπόλοιπους οργανισμούς οι όροι εργαζόμενος, πελάτης, αποτέλεσμα – προϊόν προσδιορίζονται εύκολα, στην περίπτωση του σχολείου δύσκολα μπορεί να ορίσει κανείς εάν τελικά εργαζόμενοι είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί ή και οι μαθητές, εάν ο πελάτης είναι ο μαθητής ή και οι γονείς και η τοπική κοινωνία.

Παρά τις προφανείς όμως διαφορές ανάμεσα στα σχολεία και στους υπόλοιπους οργανισμούς, μπορεί κανείς να συμφωνήσει με την άποψη των B. Everard & Morris (1999) ότι ο λόγος ύπαρξης ενός σχολείου είναι να προωθήσει τη μάθηση των μαθητών στο πλαίσιο ενός προγράμματος διδασκαλίας αποδεκτού από όσους επενδύουν στην εκπαίδευση (stakeholders) και ότι ο σχολικός οργανισμός πρέπει να εκπληρώνει αυτούς τους σκοπούς αποτελεσματικά, αποδοτικά και οικονομικά.

Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να διοικούνται όχι αυθαίρετα και εμπειρικά αλλά με βάση μοντέλα και θεωρίες της επιστήμης της διοίκησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο}:ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις στην Επιστήμη της Διοίκησης κυρίαρχη θέση κατέχει η έννοια του οργανισμού μάθησης. Ο «οργανισμός μάθησης και η οργανωσιακή μάθηση θεωρούνται ως οι βασικές έννοιες στην οργανωσιακή ανάπτυξη που εξασφαλίζουν ότι η επιχείρηση θα αναπτύξει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις αλλαγές.(Mets, T., 2002).

Είναι πλέον κοινά παραδεκτό ότι ο ρυθμός της αλλαγής του περιβάλλοντος στο οποίο δρουν οι οργανισμοί αυξάνει εκθετικά και ότι οι οργανισμοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτό το ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, χρειάζεται να μαθαίνουν με τόσο γρήγορους ρυθμούς όσο και οι ρυθμοί με τους οποίους συντελούνται οι αλλαγές (Fergus O Sullivan,1997).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή μάθηση προσφέρει στην επιχείρηση το μυστικό της επιτυχίας. (Argyris, C. and Schon, D.A. 1996, Miner, A.S. and Mezias, S.J. 1996). Η οργανωσιακή μάθηση θεωρείται ως το μόνο βιώσιμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας επιχείρησης. (Garratt, B. 1995, DeGeus, A.P. 1988). Οι επιχειρήσεις έχουν στραφεί από την «ολική ποιότητα» στη μάθηση, στη συνεχή βελτίωση και καινοτομία προκειμένου να παραμείνουν ανταγωνιστικές (Hodgetts & Luthans, 1994, Konidari, Victoria, Abernot, Yvan 2006). Όπως ο Garvin (1993) δηλώνει χαρακτηριστικά η "συνεχής βελτίωση απαιτεί δέσμευση για συνεχή μάθηση".

Αν και η έννοια της μάθησης δε είναι ούτε πρωτόλεια ούτε νέα η ιδέα του οργανισμού μάθησης έχει γίνει γνωστή κυρίως από τον Senge και αποτελεί σημείο αναφοράς στην επιστημονική βιβλιογραφία της διοίκησης. Από τότε ο «οργανισμός μάθησης» θεωρήθηκε ως η λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι οργανισμοί λόγω του αυξανόμενου ανταγωνισμού και των αλλαγών στο περιβάλλον τους (Pedler, M & Aspinwall, K. 1998).

Σύμφωνα με Bennett & O'Brien (1994), "για να επιζήσουμε και να ευημερήσουμε στην κούρσα του 21^{ου} αιώνα , πρέπει να υιοθετήσουμε έναν νέο τρόπο διοίκησης που είναι βασισμένος στην ικανότητα των οργανώσεών μας να μαθαίνουν και να αλλάζουν συνειδητά, συνεχώς και γρήγορα."

Για τον Sun (2003) οι οργανισμοί θα πρέπει να είναι οργανισμοί μάθησης προκειμένου να επιβιώσουν και να αποκτήσουν μια ιδιαίτερη ικανότητα αντιμετώπισης έκτατων συνθηκών σε ένα απρόβλεπτο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον.

Οι Goh και Richards (1997) υποστηρίζουν, "προκειμένου οι οργανισμοί να επιζήσουν και να μείνουν ανταγωνιστικοί, πρόκληση αποτελεί όχι μόνο να βοηθηθούν να μαθαίνουν ή να διευρύνουν το γνωστικό τους πεδίο αλλά να βοηθηθούν να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα"

2.2.ΟΡΙΣΜΟΙ

2.2.1 Οργανισμοί μάθησης

Ο όρος οργανισμός μάθησης έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής από τον Senge, με το βιβλίο του: «The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (1990)» όπου στηριζόμενος σε προηγούμενες μελετητές της οργανωσιακής μάθησης (Argyris et Schon, 1996) περιγράφει τον οργανισμό μάθησης ως τον οργανισμό : «…. *όπου οι άνθρωποι συνεχώς αναπτύσσουν την ικανότητα τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου νέα και πιο ανεπτυγμένα πρότυπα σκέψης δημιουργούνται, όπου η συλλογική έμπνευση είναι ελεύθερη και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πως να μαθαίνουν συλλογικά. Ο οργανισμός μάθησης συνεχώς βελτιώνει την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του….. Για έναν τέτοιο οργανισμό δεν είναι αρκετό απλά να επιβιώσει. Ο όρος Survival learning' ή όπως πιο συχνά αποκαλείται 'adaptive learning' πρέπει να αντικατασταθεί από τον όρο 'generative learning' (παραγωγική μάθηση) που ενισχύει την ικανότητά μας να δημιουργούμε" και όχι απλώς την ικανότητα της προσαρμογής στις αλλαγές».*

Από τότε είναι τόσοι ορισμοί όσοι είναι και αυτοί που έχουν μελετήσει και δημοσιεύσει για τους οργανισμούς μάθησης. Αν και ένας ενιαίος ορισμός είναι αδύνατος οι περισσότεροι ειδικοί βλέπουν τον οργανισμό μάθησης ως ένα συνεχώς εξελισσόμενο ζωντανό σύστημα που εστιάζει στην απόκτηση γνώσης και στην βελτίωση της απόδοσης(Garvin, 1993,).

Οι Bennett & O'Brien (1994) περιέγραψαν τον οργανισμό μάθησης ως "τον οργανισμό που έχει αναπτύξει μια συνεχή και ενισχυμένη ικανότητα να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να αλλάζει την κουλτούρα του".

Ο Garvin (1993) εκθέτει έναν άλλον ορισμό , "... ο οργανισμός που έχει ειδικευτεί στη δημιουργία, απόκτηση και μεταφορά της γνώσης, και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του, σύμφωνα με τη νέα γνώση και τις νέες ιδέες " .

Οι Gephart and Marsick (1996) πιο συγκεκριμένα χαρακτηρίζουν τον οργανισμό μάθησης ως τον οργανισμό: «... που έχει μια ενισχυμένη ικανότητα να μαθαίνει, να προσαρμόζεται και να αλλάζει. Είναι ο οργανισμός στον οποίο οι διαδικασίες μάθησης αναλύονται, ελέγχονται, αναπτύσσονται, ρυθμίζονται και ευθυγραμμίζονται με τους στόχους βελτίωσης και καινοτομίας. Το όραμα, η στρατηγική, η ηγεσία, η δομή, τα συστήματα, οι διαδικασίες και οι πρακτικές, όλα εργάζονται για να ενθαρρύνουν την μάθηση και την ανάπτυξη των ανθρώπων.»

Σύμφωνα με τους Pak and Snell (2003) οι οργανισμοί μάθησης θα πρέπει να κατέχουν συλλογικές τεχνικές απόκτησης γνώσης, οι οποίες είναι ενσωματωμένες σε διοικητικά συστήματα και τα οποία χρησιμοποιούνται για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Επιπλέον, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους συγγραφείς, οι επιχειρήσεις μάθησης πρέπει να αναπτύξουν θεσμούς που θα προάγουν και θα ενισχύουν τη δημιουργία γνώσης. Τέτοιοι θεσμοί είναι οι κανόνες, οι ρυθμίσεις, οι διαδικασίες, οι σχετικοί πόροι, οι οποίοι μετατρέπουν τους εργαζόμενους σε αναλυτές του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, σε συμμετέχοντες της πολιτικής της επιχείρησης και σε σημαντικούς πληροφοριοδότες της.

Μια ακόμη μελέτη είναι αυτή των Kontoghiorges και άλλων (2005), σύμφωνα με την οποία η γνώση αναπτύσσεται μέσα στις επιχειρήσεις και το αποτέλεσμα της είναι οι οργανισμοί μάθησης. Πρόκειται για την συνένωση θεωρίας και πράξης. Πρόκειται για το πέρασμα από την ατομική μάθηση στη συλλογική. Οι οργανισμοί μάθησης μέσω των μηχανισμών ανάπτυξης της γνώσης διαχέουν τη γνώση σε όλους, συνδυάζοντας αρμονικά τη μαθησιακή εργασία, το μαθησιακό κλίμα και τη μαθησιακή δομή.

Ο οργανισμός μάθησης είναι αυτός που αναπτύσσεται και αλλάζει συνεχώς εξαιτίας των νέων ιδεών και καινοτομιών που αναδύονται μέσα από τους μηχανισμούς γνώση και μάθησης που διαθέτει. Ο οργανισμός μάθησης συλλέγει πληροφορίες , γνώσεις, ιδέες και πρακτικές για το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του και τις διαχέει προς όλες τις πλευρές και σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι καλά πληροφορημένες και με γνώση επιχειρήσεις μπορούν καλύτερα να ανταπεξέλθουν στις σημερινές οικονομικές συνθήκες οι οποίες αλλάζουν ταχύτατα, υπάρχει μεγάλος βαθμός αβεβαιότητας, έντονος

ανταγωνισμός και εξίσου καλά πληροφορημένοι καταναλωτές. (Πετρίδου, 2006)

Για τον συγγραφέα Jensen (2005) οι οργανισμοί μάθησης είναι εκείνοι που ερευνούν το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον, αποκτούν πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζονται, τις οργανώνουν και τις διαχέουν στους εργαζόμενους. Επιπλέον, αλλάζουν τον τρόπο δράσης τους προκειμένου να διαχειρίζονται αυτές τις πληροφορίες με τον καλύτερο τρόπο. Οι οργανισμοί που δεν πράττουν το ίδιο είναι για τον συγγραφέα πολύ δύσκολο να επιβιώσουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον. Το ζητούμενο είναι ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν οι οργανισμοί για να αποκτήσουν και να διαχειριστούν καλύτερα αυτή την γνώση.

2.2.2. Οργανωσιακή μάθηση (organizational learning)

Οι όροι οργανωσιακή μάθηση και οργανισμοί μάθησης συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ο Sun (2003) υποστηρίζει ότι υπάρχει σύγχυση στη χρήση των δύο αυτών όρων από πολλούς ερευνητές και ο ίδιος τους διακρίνει ορίζοντας την οργανωσιακή μάθηση ως διαδικασία, και τον οργανισμό μάθησης ως το αποτέλεσμα της διαδικασίας. Η οργανωσιακή μάθηση για αυτόν είναι συλλογική μάθηση. Πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης που στοχεύει στο να χτίσει τον οργανισμό μάθησης. Ο ορισμός της για τον συγγραφέα συμπεριλαμβάνει δυναμική, καλλιέργεια, στόχους, προσθήκη νέων πραγμάτων, συμμετοχή και συνεργασία. Κλειδί για την απόκτηση της είναι κυρίως η συμμετοχή των εμπλεκομένων σε συζητήσεις, διάλογους, προτάσεις, ανταλλαγές ιδεών, διαπραγματεύσεις, σύγκριση απόψεων και έκφραση εμπειριών. Σύμφωνα με το συγγραφέα η οργανωσιακή μάθηση έχει ορισθεί ως η θεωρία της δράσης, (Argyris and Schon, 1978) ως το αποτέλεσμα της δράσης (Daft and Weick, 1984) και ως προοδευτική δράση (Fiol and Lyles, 1985). Επιπλέον για τον Sun η οργανωσιακή μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της αποστολής και του οράματος ενός οργανισμού

Οι Sun και Scott (2003) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία μάθησης συμπεριλαμβάνει την απόκτηση πληροφοριών, τη διανομή πληροφοριών, την κατανόηση των πληροφοριών και την οργανωσιακή μνήμη σε βάσεις δεδομένων και άτυπες μορφές επικοινωνίας. Το πιο σημαντικό κομμάτι είναι η απόκτηση γνώσης η οποία προέρχεται, είτε από τη φιλοσοφία ίδρυσης του οργανισμού, είτε από την εμπειρία μέσα στον οργανισμό ή με βάση συγκρίσεις με άλλους οργανισμούς ή και ακόμη από την επαφή με άλλους οργανισμούς

και τη διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Για τους Pak and Snell (2003) η οργανωσιακή μάθηση είναι ένας τρόπος για τη δημιουργία και ανάπτυξη κοινής σκέψης. Επιπλέον, δύο τρόποι απόκτησης γνώσης υπάρχουν σε όλους τους οργανισμούς, είτε μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες (γνώση μέσω διαλόγου, δημοκρατικών και συμβουλευτικών συνεργασιών) είτε προγραμματισμένα μέσα από κανόνες, τυπικές διαδικασίες, οδηγίες και έλεγχο της απόκτησης γνώσης και προσόντων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η οργανωσιακή μάθηση είναι η διαδικασία αναζήτησης, διάχυσης, κατανόησης και υιοθέτησης γνώσης σε ατομικό, ομαδικό και συλλογικό επίπεδο με σκοπό τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης

2.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τους Kululanga και άλλους (2001) οι οργανισμοί μάθησης έχουν οκτώ χαρακτηριστικά που τους χαρακτηρίζουν και τους διαφοροποιούν. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

1) **η συνεχής μάθηση των εργαζομένων** (μετεκπαίδευση των εργαζομένων, ατομική μάθηση),
2) **η ομαδική εργασία** (ομάδες εργασίας, ομαδικό έργο, ανάλυση αξίας της ομάδας),
3) **η διάδοση γνώσης** (τυπικά και άτυπα δίκτυα),
4) **η γνώση από προηγούμενη εμπειρία** (ανασκόπηση επιτυχιών και αποτυχιών),
5) **οι συνεργασίες πάνω στην εργασία** (συνεργίες, συμφωνίες, συγχωνεύσεις και εξαγορές),
6) **η έρευνα μέσα στην επιχείρηση** (έρευνα εσωτερική, έρευνα με πανεπιστήμιο, έρευνα με ειδικούς),
7) **η έρευνα συγκρίσεων** (σύμβουλοι επιχειρήσεων, σύγκριση με άλλες επιχείρησες) και
8) **η συνεχής ανανέωση των επιχειρηματικών δράσεων** (καινοτομία, τεχνολογία, έρευνα και ανάπτυξη, διεθνή δίκτυα, εκθέσεις, κλαδικά επιμελητήρια).

Οι Bennett J., & O'Brien (1994)) αφού μελέτησαν τις πρακτικές 25 πετυχημένων επιχειρήσεων συνέταξαν μία λίστα των πρακτικών αυτών και τις ταξινόμησαν σε 12 θεμελιώδεις παράγοντες που υποστηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση:

1. **στρατηγική / όραμα**: ένας οργανισμός και τα μέλη του πρέπει να έχουν ένα όραμα για το που θέλουν να πάνε, ώστε να μπορούν να προσδιορίσουν τι χρειάζεται να μάθουν για να φτάσουν εκεί. Πρέπει να αναπτυχθεί μια στρατηγική για να φθάσουν στο στόχο τους, ώστε να ξέρουν εάν η μάθηση οδηγεί τον οργανισμό κατευθείαν στο στόχο αυτό . Επιπλέον, η οργανωσιακή μάθηση πρέπει να γίνει καθολική σε όλη την εταιρεία και το όραμα και οι στόχοι να την στηρίζουν και να την προωθούν.
2. **οι πρακτικές της διοίκησης**: τι κάνουν και λένε οι ηγέτες της εταιρείας για να υποστηρίξουν το όραμα της οργανωσιακής μάθησης. Ενισχύουν τη συνεχή μάθηση και βελτίωση; Δεσμεύουν την υπόλοιπη εταιρεία στο κοινό όραμα;
3. **οι πρακτικές των προϊσταμένων**: για κάθε μόνιμη αλλαγή οι προϊστάμενοι, αυτοί που υποστηρίζουν και ελέγχουν την καθημερινή ατομική και ομαδική δουλειά πρέπει να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις αρχές της συνεχούς μάθησης. Στις εταιρείες που η μάθηση λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, οι προϊστάμενοι ενισχύουν τις προσπάθειες των εργαζομένων για ανάπτυξη και πρόοδο. Ενθαρρύνουν την ανάληψη ρίσκου. Επίσης, τα αποτελέσματα των καινοτομιών λαμβάνονται υπόψη από τη διοίκηση, η οποία χρησιμοποιεί αυτήν την πληροφορία για περαιτέρω βελτιώσεις.
4. **κλίμα:** ο οργανισμός μάθησης υιοθετεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Οι εργαζόμενοι δε φοβούνται να μοιραστούν ιδέες, δεν υπάρχουν εμπόδια μεταξύ των διευθυντών και των εργαζομένων και όλοι μαζί δουλεύουν αρμονικά για να υποστηρίξουν το συλλογικό καλό.
5. **δομή οργάνωσης / εργασίας:** να είναι τέτοια που να επιτρέπει ρευστότητα στις θέσεις εργασίας, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των αλλαγών τόσο του εξωτερικού περιβάλλοντος όσο και του οργανισμού. Γραφειοκρατικές πολιτικές και κανονισμοί που εμποδίζουν τη διάχυση της πληροφορίας πρέπει να περιοριστούν
6. **ροή πληροφοριών**: χρήση τεχνολογίας για συλλογή και διάχυση πληροφορίας
7. **πρακτικές ατόμων και ομάδων:** τα άτομα και οι ομάδες μαθαίνουν ομαδικά, βλέπουν τα λάθη τους ως ευκαιρίες μάθησης, αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη ατομική τους μάθηση, συζητούν ανοιχτά προβλήματα και εργάζονται για την ανεύρεση λύσεων.

8. **διαδικασίες εργασίας:** προώθηση μάθησης μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές όπως: επιμόρφωση σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, σε τεχνικές ομαδικής εργασίας σε σύγκριση με άλλες επιχειρήσεις κ.α.
9. **στόχοι απόδοσης / ανατροφοδότηση:** να μαθαίνουν οι εργαζόμενοι για το αν πέτυχαν τους επιδιωκόμενους στόχους και να συνδέουν κάθε φορά τους στόχους και την απόδοσή τους με τους πελάτες
10. **κατάρτιση / εκπαίδευση:**τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους εργαζόμενους να μάθουν από τη δική τους και των άλλων την εμπειρία και να γίνουν πιο δημιουργικοί λύτες προβλημάτων, σαφώς και με τη χρήση της τεχνολογίας των επικοινωνιών (δορυφόροι, υπολογιστές)
11. **ανάπτυξη ατόμων / ομάδων** και
12. **ανταμοιβές / αναγνώριση**, η οποία πρέπει να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει την οργανωσιακή μάθηση

Οι Bennett & O'Brien συμπλήρωσαν "όσο ξέρουμε, ούτε μια οργάνωση δεν υπερέχει και στα 12 αυτά σημεία. Μάλλον, μια εξαιρετικά ισχυρή πρακτική θα τείνει να υπερνικήσει και να αντισταθμίσει μια αδυναμία σε μια άλλη περιοχή.

Σύμφωνα με τους Victoria J. Marsick & Karen E.Watkins (2003) η μάθηση συντελείται σε ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο μέσα σε κλίμα και κουλτούρα μάθησης. Ο οργανισμός μάθησης έχει τις εξής 7 διαστάσεις:

- **ευκαιρίες και αναγνώριση συνεχούς μάθησης:** η μάθηση σχεδιάζεται στη δουλειά, ώστε οι άνθρωποι να μπορούν να μαθαίνουν στη δουλειά, παρέχονται ευκαιρίες για συνεχή εκπαίδευση και ανάπτυξη
- **προώθηση της έρευνας και του διαλόγου:** οι άνθρωποι αποκτούν δεξιότητες για να εκφράζουν τις απόψεις τους και την ικανότητα να ακούν και να κατανοούν τις απόψεις των άλλων, η κουλτούρα αλλάζει για να υποστηρίξει τις ερωτήσεις και τον πειραματισμό
- **ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας:** η εργασία σχεδιάζεται έτσι ώστε οι ομάδες να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικά μοντέλα σκέψης, οι ομάδες μαθαίνουν μαζί και δουλεύουν μαζί, η συνεργασία αξιολογείται και ανταμείβεται
- **συστήματα που συλλέγουν και διαχέουν τη γνώση:** τεχνολογικά συστήματα διάχυσης της γνώσης δημιουργούνται και αναμειγνύονται με την εργασία, υπάρχει πρόσβαση σε αυτά

- **συλλογικό όραμα:** οι άνθρωποι εμπλέκονται στο να θέτουν, ασπάζονται και αναμειγνύονται στο συλλογικό όραμα, δίνεται υπευθυνότητα με τη λήψη αποφάσεων ώστε οι άνθρωποι να κινητοποιούνται να μαθαίνουν προς την κατεύθυνση του τι είναι υπεύθυνος να κάνει ο καθένας
- **σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον:** οι άνθρωποι βλέπουν την επίδραση της δουλειάς τους στο περιβάλλον και σε όλη την επιχείρηση, αναζητούν στο περιβάλλον ότι θα τους χρησιμεύσει στην δουλειά τους, ο οργανισμός συνδέεται με τις κοινότητές του
- **στρατηγική και ηγεσία που να στηρίζει τη μάθηση:** η ηγεσία στηρίζει τη μάθηση και τη χρησιμοποιεί για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Ο Garvin (1993) υποστηρίζει ότι οι "οργανισμοί μάθησης διακρίνονται από πέντε κύριες δραστηριότητες:

- **Συστηματική επίλυση προβλημάτων**: βασίζεται κυρίως στην φιλοσοφία και τη μέθοδο της θεωρίας της ποιότητας, στηρίζεται περισσότερο στην επιστημονική μέθοδο διάγνωσης προβλημάτων (Deming's Plan, Do, Check, Act), στην τεχνική λήψης αποφάσεων μέσα από βάσεις δεδομένων και στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με εργαλεία (Pareto charts and cause-and-effect diagrams). Η κατάρτιση παρέχεται σε «οικογενειακές ομάδες», μέλη του ίδιου τμήματος ή της ίδιας ομάδας εργασίας και γίνεται με βάση τα πραγματικά προβλήματα που απασχολούν τις ομάδες. Η διαδικασία κατάρτισης παρέχει ένα κοινό λεξιλόγιο στα μέλη των ομάδων ενώ παράλληλα καταδεικνύει και ενισχύει μια συνεπή προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων.
- **Πειραματισμός**: αυτή η δραστηριότητα εμπεριέχει την συστηματική αναζήτηση και έλεγχο της νέας γνώσης. Συχνά όμως ο πειραματισμός παρακινείται από ευκαιρίες και ανοιχτούς ορίζοντες και όχι από τρέχουσες δυσκολίες. Αυτή ακριβώς η μορφή του πειραματισμού απαιτεί ένα σύστημα που παρέχει κίνητρα και αμοιβές σε όποιον αναλαμβάνει ρίσκα και εφαρμόζει καινοτομίες.
- **Μάθηση μέσα από την εμπειρία**: Οι επιχειρήσεις πρέπει να αναθεωρήσουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους, να τις αξιολογήσουν συστηματικά, και να καταγράψουν τη γνώση με τέτοιο τρόπο που είναι προσβάσιμη στους υπαλλήλους. Η ηγεσία πρέπει να δει τις αποτυχίες ως ευκαιρίες για μάθηση, προβάλλοντας το λάθος με έναν θετικό τρόπο, έτσι ώστε όλοι οι υπάλληλοι να μάθουν από αυτό.
- **Μαθαίνοντας από τους άλλους**: Μερικές φορές οι ισχυρότερες ιδέες προέρχονται έξω από το άμεσο περιβάλλον κάποιου. Η ενσωμάτωση των benchmarking τεχνικών

εξασφαλίζει ότι οι καλύτερες πρακτικές αποκαλύπτονται, αναλύονται, υιοθετούνται και εφαρμόζονται. Η καλύτερη μάθηση εμφανίζεται όταν μελετούνται οι διαδικασίες και όχι τα αποτελέσματα.

- **Μεταφορά της γνώσης:** Η γνώση πρέπει να διαδοθεί σε όλη την οργάνωση γρήγορα και αποτελεσματικά. "Οι ιδέες φέρνουν το μέγιστο όταν μοιράζονται ευρέως παρά όταν κρατούνται σε μερικούς.

Ο Swee C Goh (1998) ήθελε να προσδιορίσει τις διευθυντικές πρακτικές και τις οργανωσιακές διαδικασίες που διαφοροποιούν τους οργανισμούς μάθησης από τους άλλους. Όπως ο ίδιος δηλώνει :"η βιβλιογραφία στην οργανωσιακή μάθηση είναι αόριστη στην παροχή πρακτικών οδηγιών που οι εν ενεργεία διευθυντές μπορούν να εφαρμόσουν για να αναπτύξουν ένα οργανισμό μάθησης ". Με βάση βιβλιογραφική επισκόπηση και έρευνα σε οργανισμούς που έχουν χαρακτηριστεί ως οργανισμοί μάθησης, ο Goh προσδιόρισε πέντε σημαντικά οργανωτικά χαρακτηριστικά ή/και διοικητικές πρακτικές που έχει ένας οργανισμός μάθησης. Αυτά είναι:

1. **Σαφήνεια και υποστήριξη για την αποστολή και το όραμα:** η ευρέως κοινή αίσθηση της αποστολής και του οράματος του οργανισμού αποτελεί τη βάση της ενδυνάμωσης σχετική με τη λήψη αποφάσεων και την καινοτομία. "Χωρίς αυτά, οι άνθρωποι δεν θα τολμήσουν να αναλάβουν ευθύνες ή να εκφράσουν και να εφαρμόσουν τη δημιουργικότητά τους.
2. **Κοινή και συμμετοχική ηγεσία:** μια μη ιεραρχική οργάνωση πρέπει να ενθαρρύνει την κοινή συμμετοχική ηγεσία. Οι υπάλληλοι πρέπει να συμμετέχουν στις οργανωτικές αποφάσεις σε κανονική και συχνή βάση. Η ηγεσία πρέπει να είναι ανοικτή στην εποικοδομητική κριτική.
3. **Κουλτούρα που ενθαρρύνει τον πειραματισμό:** ο πειραματισμός απαιτεί τη θέληση και την τόλμη να επανεξετάζεται το status-quo, θέτοντας συνεχώς το ερώτημα: «*πώς μπορούμε να τα πάμε καλύτερα*;» Η ηγεσία πρέπει να επιτρέψει στις ομάδες να βελτιώνουν από μόνες τους τις διαδικασίες και να γίνονται καινοτόμες. Για να προωθηθεί αυτή η επιθυμητή συμπεριφορά πρέπει να υπάρξει σύστημα ανταμοιβών. Ένας οργανισμός πρέπει να δημιουργεί γνώση και να επενδύει στην γνώση.
4. **Δυνατότητα διάχυσης της γνώσης**: οι αποτυχίες και τα λάθη πρέπει να δίνουν γνώση, η οποία είναι καθοριστική για την οργανωσιακή ανάπτυξη και τη μάθηση.

Αυτό απαιτεί κουλτούρα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης. Πετυχημένοι οργανισμοί όχι μόνο ενθαρρύνουν να μαθαίνουν οι εργαζόμενοι μεταξύ τους αλλά και να δημιουργούν εσωτερικούς μηχανισμούς για τη διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας. Ασκούν το benchmarking αναζητώντας τις καλύτερες πρακτικές άλλων επιχειρήσεων.

5. **Ομαδική εργασία και συνεργασία:**οι εργαζόμενοι ενώνουν τις δυνάμεις τους για την επίλυση των προβλημάτων, τη βελτίωση των διαδικασιών ή την ενθάρρυνση της καινοτομίας. Οι αποτελεσματικές ομάδες αποτελούνται από υπαλλήλους από διάφορες λειτουργικές περιοχές. Με τον τρόπο αυτό προωθείται ο διάλογος και η μάθηση και η συστημική προσέγγιση στη λύση των προβλημάτων.

Εκτός από αυτές τις πέντε δομικές μονάδες, ο Goh προσδιόρισε την ύπαρξη δύο ακόμα σημαντικών παραγόντων οι οποίοι πρέπει να στηρίζουν και ενισχύουν τα πέντε αυτά στοιχεία: α)ένα αποτελεσματικό οργανωτικό σχέδιο και β)οι κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες υπαλλήλων.

Gephart and Marsick

Μια άλλη άποψη προτείνει ότι ο οργανισμός μάθησης είναι ένα σύνολο αλληλένδετων συστημάτων. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των συστημάτων καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των οργανισμών μάθησης (Gephart & Marsick, 1996). Οι Gephart και Marsick προσδιόρισαν τα έξι αυτά συστήματα ως ουσιαστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οργανισμού μάθησης:

1) Συνεχής και συστηματική μάθηση: τα άτομα μοιράζονται τη μάθηση με τέτοιο τρόπο που επιτρέπει στον οργανισμό να μαθαίνει διαχέοντας παντού σε αυτόν τη γνώση και ενσωματώνοντάς τη στις οργανωτικές ρουτίνες και πρακτικές.

2) Παραγωγή και διανομή γνώσης: δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη γρήγορη και εύκολη δημιουργία, σύλληψη και μεταφορά της γνώσης, έτσι ώστε όσοι τη χρειάζονται να έχουν άμεση και γρήγορη πρόσβαση.

3) Κριτική, συστημική σκέψη: οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να σκέφτονται με νέους τρόπους και να χρησιμοποιούν συστηματικά, κριτικά και παραγωγικά τις συλλογιστικές τους ικανότητες

4) Κουλτούρα μάθησης: η μάθηση και η δημιουργικότητα ανταμείβονται, υποστηρίζονται, και προωθούνται μέσω των διάφορων συστημάτων απόδοσης.

5) Πνεύμα ευελιξίας και πειραματισμού: οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να αναλαμβάνουν ρίσκα, να πειραματίζονται, να καινοτομούν, να ερευνούν νέες ιδέες και να δημιουργούν νέες εργασιακές διαδικασίες και προϊόντα.

6) Επίκεντρο ο άνθρωπος: ο οργανισμός μάθησης είναι μια κοινότητα που φροντίζει, εκτιμά και υποστηρίζει την ευημερία, την ανάπτυξη και τη μάθηση κάθε ατόμου ξεχωριστά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο}: ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

3.1. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Είναι πλέον φανερό ότι τα τελευταία χρόνια συντελείται μια τεράστια οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και τεχνολογική αλλαγή σε παγκόσμιο επίπεδο. «Ο μόνος σταθερός παράγοντας στη σύγχρονη κοινωνία είναι η εκρηκτική αύξηση του ρυθμού της αλλαγής: το αύριο θα είναι διαφορετικό από ό,τι περιμένουμε και πριν το συνηθίσουμε θα αλλάξει πάλι. Για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον τα άτομα και οι οργανισμοί πρέπει να μαθαίνουν πιο γρήγορα από το ρυθμό της αλλαγής» (Fergus O' Sullivan, 1997).

Η κατάσταση αυτή δημιουργεί νέα δεδομένα και προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις οδηγούνται σε μεταρρυθμιστικά προγράμματα στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στην ραγδαία αλλαγή. Τα σχολεία χρειάζεται να γίνουν ικανά να εκπαιδεύουν πολίτες που θα ζήσουν στη σύγχρονη πολυεθνική, πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική, κοινωνία όπου η οικονομία είναι παγκόσμια και η επικοινωνία διεθνής (Vivien Stewart, 2007). Σε αυτήν την κοινωνία η βασική δεξιότητα του πολίτη θα είναι η δεξιότητα για συνεχή μάθηση (σελ 9., Συμβούλιο Ε.Ε, Λισσαβόνα 2000).

Η ικανότητα των σχολείων να υιοθετήσουν την αλλαγή, να βελτιωθούν και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες της κοινωνίας εξαρτάται από την ικανότητά τους να μαθαίνουν συνεχώς ως οργανισμοί (Halia Silins, Bill Mulford 2002). Από το βαθμό δηλαδή στον οποίο έχουν αναπτύξει συστήματα, δομές και διαδικασίες που ενισχύουν όλους όσους εμπλέκονται στη συνεχή και συνεργατική μάθηση και στη πρακτική αξιοποίηση της. Από τον βαθμό δηλαδή στον οποίο έχουν γίνει «οργανισμοί μάθησης». (Luis 1994, Fullan,1995, O' Sullivan 1997, Leithwood et al 1998, Senge 2000, Mulford 2004, Bowen et al 2007, κ.α.)

Η αναγκαιότητα της μεταμόρφωσης των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης έχει αναγνωρισθεί από όλα σχεδόν τα αναπτυγμένα κράτη και έχει προταθεί από πολλούς επίσημους οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση παγκοσμίως.

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation (CERI).) του **Ο.Ο.Σ.Α (Οργανισμός Οικονομικής**

Συνεργασίας και Ανάπτυξης ,Organisation for Economic Co-operation and Development OECD,) έχει αναπτύξει ένα σύνολο πιθανών σεναρίων για το πώς θα είναι τα σχολεία στο μέλλον (σε 15 χρόνια). Τα σενάρια, έξι στο σύνολο, περιγράφουν πως θα είναι τα σχολεία γενικά, ανεξάρτητα από συγκεκριμένα κράτη και πολιτικές. Το 4^{ο} σενάριο περιγράφει τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Τα σχολεία ανανεώνονται συνεχώς από ισχυρή γνώση, σε μια κουλτούρα υψηλής ποιότητας, πειραματισμού, ποικιλομορφίας και καινοτομίας. Νέες μορφές αξιολόγησης πετυχαίνονται. Η ΤΠΕ χρησιμοποιείται εκτενώς και παράλληλα με άλλα μαθησιακά μέσα παραδοσιακά και μη. Προέχει η διοίκηση της γνώσης και η μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων δικαιολογεί την ετικέτα οργανισμός μάθησης».

Σε έρευνα με το γενικό τίτλο: "Schooling for the future survey"που πραγματοποιήθηκε το δεύτερο μισό του 2001 και το πρώτο μισό του 2002 σε 11 χώρες της ευρύτερης περιοχής της Ασίας και του Ειρηνικού σχετικά με το πιο από τα 6 σενάρια της ανάλυσης του ΟΑΣΑ είναι το πιο επιθυμητό, ξεχώρισε με αξιοσημείωτη διαφορά το **4^{ο} :σχολεία ως οργανισμοί μάθησης**. Οι ερευνητές Meesook Kim and Carol Mutch διερεύνησαν με τη μορφή γραπτού ερωτηματολογίου την προτίμηση 307 εκπαιδευτικών και ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης στην Αυστραλία, Νοτιοανατολική Κίνα, Χονγκ Κονγκ, Ιαπωνία, Μεξικό, Νέα Ζηλανδία, Κορέα, Ταϊβάν, Ταϊλάνδη, ΗΠΑ και Βιετνάμ. Αν και σημειώθηκαν διαφορές, υπήρξε ένα εκπληκτικά υψηλό επίπεδο συναίνεσης όλων ως προς την επιθυμία τους να εφαρμοστεί το **σενάριο 4:σχολεία ως οργανισμοί μάθησης**.

Επίσης ο ΟΑΣΑ στην τελική του έκθεση με τίτλο «Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Final Report (2005)Teachers Matter» ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησε σε 25 χώρες σχετικά με την πολιτική και τις πρακτικές που εφαρμόζουν όσον αφορά τους δασκάλους, αναφέρει ότι στις χώρες που εφαρμόζουν επιτυχή προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης όπου οι δάσκαλοι μοιράζονται την πείρα και την εμπειρία τους πιο συστηματικά (κεφάλαιο 4)

Στην Αμερική, το 1996 η Εθνική Επιτροπή για την Εκπαίδευση και το μέλλον της Αμερικής (National Commission on Teaching and America's Future) μετά από δύο

χρόνια εντατικής μελέτης και συζητήσεων, αφού άσκησε σκληρή κριτική για την υπάρχουσα κατάσταση κατέληξε στην άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να ξανασχεδιαστούν και να αναπτυχθούν σε οργανισμούς μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους δασκάλους:

«*τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν μόνο εάν τα σχολεία και η εκπαίδευση ξανασχεδιαστούν ριζικά… είναι φανερό ότι τα περισσότερα σχολεία και οι δάσκαλοι δεν μπορούν να παράγουν τη γνώση που απαιτούν οι νέες μεταρρυθμίσεις, όχι επειδή δεν θέλουν, αλλά επειδή δεν ξέρουν πως και το σύστημα στο οποίο δουλεύουν δεν στηρίζει τις προσπάθειές τους.» (σελ 198). Η μεταρρύθμιση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται αρχικά και κυρίως από την αναδόμηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η αναδόμηση αυτή πρέπει να γίνει σε δύο κατευθύνσεις: αυξάνοντας τη γνώση των δασκάλων για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν και ξανασχεδιάζοντας τα σχολεία για να υποστηρίξουν την υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση»* (Darling Hammond, executive director of the National Commission on Teaching and America's Future, 1996).

Επιπλέον, το 2004, το North Carolina Department of Public Instruction κάλεσε τα σχολεία να μεγιστοποιήσουν τη δημιουργία και την ανάπτυξη learning communities προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ αρκετές συνιστώσες του προγράμματος μεταρρύθμισης των σχολείων στην ίδια χώρα (U.S. Departments of Education's Comprehensive School Reform Programm) αφορούν άμεσα τη λειτουργία των σχολείων ως οργανισμών μάθησης (Bowen et al, 2007).

Επιπλέον στην Αυστραλία, Μεγάλη Βρετανία, Αμερική και Καναδά στην προσπάθεια να βελτιώσουν την κατάσταση στα σχολεία εφαρμόστηκε ένα νέο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης το site-based management. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wohlestter, Van Kirk, Robertson and Mohrman (1997) σε σχολεία που λειτουργούσαν επί τρία χρόνια, σε αυτές τις χώρες, με αυτό το σύστημα και είχαν εμπλακεί σε αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών και του πλαισίου λειτουργίας τους διαπιστώθηκε ότι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης λειτουργεί καλύτερα όπου υπάρχουν συνθήκες που υποστηρίζουν την οργανωσιακή μάθηση. Πραγματική

αναδόμηση έγινε στα σχολεία που λειτουργούσαν με βάση τις αρχές της οργανωσιακής μάθησης, η οποία καθιστά ικανή την υιοθέτηση πιο καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

Πάλι στην Αυστραλία πραγματοποιήθηκε ένα μεγάλο τριετές (1997-1999) ερευνητικό πρόγραμμα από το Australian Research Council που χρηματοδοτήθηκε από την ομοσπονδία και είχε στόχο τη συστηματική διερεύνηση του επανασχεδιασμού των σχολείων ως οργανισμών μάθησης. Συμμετείχαν 50 σχολεία από τη Βόρεια Αυστραλία και 46 από την Τασμανία. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια Flinders της Νότιας Αυστραλίας, της Τασμανίας, του Τορόντο και τα Γραφεία για την Εκπαίδευση της Νότιας Αυστραλίας και της Τασμανίας. Το συμπέρασμα και εδώ ήταν ότι υψηλής απόδοσης σχολεία ήταν αυτά που λειτουργούσαν ως οργανισμοί μάθησης.(Halia Silins, William Richard Mulford and Silja Zarins, 2002)

Στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία όλο και περισσότερα κράτη ενδιαφέρονται για την εφαρμογή των χαρακτηριστικών του οργανισμού μάθησης στα σχολεία ως προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών τους προγραμμάτων:

- Καταρχήν στην Μεγάλη Βρετανία όπου, όπως προαναφέρθηκε, η οργανωσιακή μάθηση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή αναπτυξιακή διαδικασία των σχολείων κατά τη β΄ φάση του προγράμματος μεταρρύθμισης (Education Reform Act DES),(Brent Davies, Linda Ellison, 2001),
- Στην Εσθονία το εθνικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση στον 21^{ο} αιώνα» θέτει ξεκάθαρα ως στρατηγικό στόχο την ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης (Made Torokoff, Tonis Mets, 2005)
- Στην Λιθουανία η ιδέα, η σύλληψη και η εφαρμογή του οργανισμού μάθησης στην εκπαίδευση ερευνάται ευρέως. Η ομάδα ερευνητών του Ιδρύματος Εκπαιδευτικών Σπουδών (Institute of Educational Studies, Kaunas University of Technology) ασχολείται ιδιαίτερα με αυτό το πεδίο για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης (Berita 2003).
- Ανάλογες έρευνες έχουν γίνει στην Ολλανδία *(*Sjoerd Karsten*,* Eva Voncken*,* Marjon Voorthuis*,* 2000) όπου η κυβέρνηση το 1995 εξέδωσε το «White paper» με τίτλο: «The school as Learning organization» και τονίζει ότι μόνο ένα σχολείο που συνεχώς αναζητά μέσα από τον διάλογο με τη σχολικά κοινότητα και όλους τους μετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ευκαιρίες για να βελτιώνεται συνεχώς μπορεί να χαρακτηριστεί ως «καλό σχολείο»

- στην Ισλανδία (Anna Kristín Sigur,2005).

Αυξημένο ενδιαφέρον παρουσιάζεται και σε κράτη της Ασίας όπως το Χονγκ Κονγκ (Y.L. Jack Lam, S.K. Nicholas Pang, 2003), η Ταϊβάν *(*Y L Jack Lam*,* H C Peggy Wei*,* H L Wendy Pan*,* C M Marshall Chan*,* 2002*)* και η Σιγκαπούρη (Kala S Retna, Ng Pak Tee, 2006). Στην Σιγκαπούρη συγκεκριμένα η αναδιάρθρωση των σχολείων εντάσσεται στο πλαίσιο ενός γενικότερου ενδιαφέροντος από την επίσημη πολιτεία για ανασχηματισμό της κοινωνίας της Σιγκαπούρης σε κοινωνία μάθησης

Οι Kala S Retna, Ng Pak Tee αναφέρουν χαρακτηριστικά:το επίσημο όραμα για τα σχολεία έχει τον τίτλο "Thinking schools Learning Nation (TSLN) στο πλαίσιο μιας γενικής αναθεώρησης της εκπαίδευσης που έχει ως στόχο όχι να ετοιμάσει απλά τα παιδιά να είναι σε συμφωνία με το μέλλον αλλά να τα ετοιμάσει έτσι ώστε να μπορούν συνεχώς να προετοιμάζονται για το μέλλον. Ο Mr Goh Chok Tong, πρωθυπουργός είπε ότι το (TSLN) είναι ένα όραμα για ένα συνολικό μαθησιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει μαθητές, εκπαιδευτικούς, εργαζόμενους, επιχειρήσεις, κοινοτικές οργανώσεις και την κυβέρνηση

Τα Thinking schools (σκεπτόμενα σχολεία) έχουν ως στόχο την ανάπτυξη στους νέους δημιουργικών δεξιοτήτων σκέψης , πάθος για τη δια βίου μάθηση και δέσμευση τους στο έθνος. Το Learning Nation (έθνος που μαθαίνει) αναφέρεται στο να γίνει η μάθηση εθνική κουλτούρα, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σε κάθε επίπεδο της κοινωνίας η οποία υπερβαίνει τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ο αναπληρωτής πρωθυπουργός Lee Hsien Loong, τονίζει χαρακτηριστικά: η ευημερία στη Σιγκαπούρη θα εξαρτηθεί αρχικά από την επιτυχή μετάβαση σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση, και αφετέρου από την επίτευξη μιας ισχυρής αίσθησης της κοινωνικής συνοχής και της σταθερότητας μεταξύ των ανθρώπων της. Η εκπαίδευση δεν είναι η πλήρης απάντηση σε αυτές τις δίδυμες προκλήσεις, αλλά πρέπει να κατέχει το μεγαλύτερο μέρος της απάντησης. Η εκπαίδευση δεν θέτει την ημερήσια διάταξη για το μέλλον, αλλά διαμορφώνει τους ανθρώπους που θα καθορίσουν το μέλλον του έθνους (Lee, 97).

Προκειμένου να υποστηριχθεί το όραμα των Thinking schools (σκεπτόμενα σχολεία) επανεξετάστηκαν τα επιθυμητά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Lee (1997) είπε: *Τα σχολεία και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματά μας πρέπει να γίνουν οργανισμοί μάθησης και όχι διδασκαλικά εργοστάσια. Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές πρέπει συνεχώς να επιδιώκουν να βελτιώνονται, να συλλέγουν τις καλύτερες πρακτικές από οπουδήποτε αλλού, και να προκαλούν τους μαθητές να βρίσκουν τις καλύτερες λύσεις. Αυτές οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημά μας πρέπει να υποστηριχθούν από ένα εθνικό περιβάλλον που προωθεί μια νοοτροπία μάθησης, και μια κοινωνία που υποστηρίζει τις θεμελιώδεις αξίες των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας. Αυτό είναι ο τρόπος να γίνει ένα* Learning Nation (έθνος που μαθαίνει)

Για να υλοποιηθεί το εθνικό όραμα χρειάστηκε να γίνουν πολλές καινοτομίες στο εκπαιδευτικό σύστημα που αποτέλεσαν προκλήσεις για τα σχολεία. Έγινε αντιληπτό ότι το πόσο καλά ένα σχολείο ανταποκρίνεται στην πρόκληση εξαρτάται πάρα πολύ από την ικανότητα του να μαθαίνει. Τα σχολεία επομένως έπρεπε σύμφωνα με τους ερευνητές να γίνουν οργανισμοί μάθησης. Ο NG (2005) τα αποκαλεί σχολεία μάθησης : *σχολεία με μια βαθιά ικανότητα για μάθηση, και κατά συνέπεια για τον μετασχηματισμό τους και την πορεία τους στην αλλαγή και την καινοτομία. Το σχολείο μάθησης είναι ένα σχολείο για το παρόν και το μέλλον, σε ένα τέτοιο σχολείο μάθησης, ο καθένας είναι μαθητευόμενος. Οι σπουδαστές, οι δάσκαλοι, οι ηγέτες και οι διευθυντές είναι όλοι μαθητευόμενοι. Το ήθος του σχολείου χαρακτηρίζεται από τη φιλοδοξία του καθενός να είναι αποδοτικός και αποτελεσματικός στην μάθηση και να μαθαίνει πώς να μαθαίνει ομαδικά. Τα μέλη αυτού του σχολείου επιθυμούν πραγματικά να μαθαίνουν και να βρίσκουν χαρά και ικανοποίηση στην μάθηση. Ένα τέτοιο σχολείο επιδιώκει πάντα τους τρόπους να αλλάζει προς το καλύτερο. Το κάνει αυτό μέσω της ενεργούς μάθησης των μελών του.*

3.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΩΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

3.2.1 Θεωρία του Senge

Η αρχική ιδέα του οργανισμού μάθησης διαμορφώθηκε από τον Senge (1990), στη θεωρία του οποίου στηρίχθηκαν οι περισσότεροι ερευνητές και θεωρητικοί της εκπαίδευσης στην προσπάθεια τους να υλοποιήσουν τον οργανισμό μάθησης στα σχολεία και να ορίσουν τα χαρακτηριστικά του. Ο Senge (1990) υποστηρίζει ότι οι οργανισμοί μάθησης είναι αυτοί που εφαρμόζουν τις εξής πέντε βασικές αρχές: (1) systems thinking (συστημική σκέψη) (2) personal mastery (προσωπική κυριότητα) (3) mental models (νοητικά πρότυπα) (4) building a shared vision (οικοδόμηση ενός κοινού οράματος) (5) team learning (ομαδική μάθηση).

Ο ίδιος και οι συνεργάτες του στο βιβλίο «*In schools that learn*» (2000) δηλώνουν ότι οι πέντε αυτές αρχές προσφέρουν στους δασκάλους πολύτιμη βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τα διλήμματα και τις πιέσεις της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Senge ένα σχολείο για να αναπτυχθεί επιτυχώς δεν πρέπει μόνο να αναπτύξει την ικανότητά του να κατανοεί τον εαυτό του ως οργανισμό και να διοικεί εσωτερική και εξωτερική αλλαγή, αλλά πρέπει επίσης να γίνει ικανό να μπορεί να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται εις βάθος όλα του τα στοιχεία και δεδομένα και να τα χρησιμοποιεί για την συνεχή του ανάπτυξη.

Η πρώτη του αρχή, η συστημική σκέψη (Systems thinking) εστιάζει στο όλο από ότι στα μέρη και ορίζεται ως ένα σώμα γνώσεων και εργαλείων που μας βοηθούν να δούμε πέρα από τα γεγονότα στην υποκείμενη δομή τους (underlying patterns), να συναισθανθούμε και να βιώσουμε τη διασύνδεση και την αλληλεξάρτηση τους και έτσι να μπορέσουμε να τα αλλάξουμε. Ο Senge υποστηρίζει ότι όταν αυτή η υποκείμενη δομή των γεγονότων δεν είναι αναγνωρίσιμη, αποτελεί εμπόδιο στην αλλαγή και όχι οι άνθρωποι ή τα γεγονότα.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει μερικές φορές μέσω της δοκιμής και του λάθους, ότι εισάγοντας μια αλλαγή σε ένα μέρος του συστήματος, αυτό έχει κυματιστές επιδράσεις σε άλλο μέρος του συστήματος. Η κατανόηση της υποκείμενη δομής των γεγονότων μπορεί να επιτρέψει σε ένα σχολείο να είναι δυναμικό παρά αντιδραστικό, όταν ένα μέρος του συστήματος επιδρά κυματιστά σε άλλα μέρη του συστήματος. Η

κατανόηση της δομής των γεγονότων μπορεί να επιτρέψει ένα σχολείο να είναι δυναμικό παρά αντιδραστικό όταν κάνει ουσιαστικές αλλαγές σε προγράμματα και πρακτικές. Όλο και πιο συχνά οι δάσκαλοι στα σχολεία δυσκολεύονται να καταλάβουν τι γίνεται στη δική τους μικρή σφαίρα λειτουργίας, πόσο μάλλον να εξετάσουν ζητήματα και προβλήματα που έχουν επίπτωση σε ολόκληρο το σχολείο. Η αναδιαμόρφωση της κουλτούρας των σχολείων απαιτεί τη δυνατότητα να καταλάβει ο δάσκαλος όχι μόνο το τι συμβαίνει στην τάξη του, αλλά στην ομάδα εργασίας του και στη μεγαλύτερη οργάνωση του σχολείου. Η συστημική σκέψη πρέπει να γίνει μέρος του πολιτισμού ενός σχολείου, προκειμένου να υποστηριχθεί η συστηματική μεταρρύθμιση αντί της τμηματικής και της επί μέρους επιδιόρθωσης της σχολικής οργάνωσης

Η δεύτερη αρχή personal mastery (προσωπική κυριότητα), απεικονίζει την πεποίθηση ότι «οι οργανώσεις μαθαίνουν μόνο μέσω των ατόμων που μαθαίνουν», οπότε τα άτομα πρέπει να γίνουν ικανά να μαθαίνουν και να βελτιώνονται συνεχώς και έτσι η δια βίου μάθηση στους ενηλίκους να είναι τόσο επιθυμητή και σεβαστή όσο και στους μαθητές. Η προσωπική κυριότητα οδηγεί τους ανθρώπους να επεκτείνουν τη δυνατότητά τους να πετυχαίνουν τους στόχους τους και αυτό πετυχαίνεται μέσα από τη δέσμευσή τους στην ισόβια μάθηση. Ο Senge δηλώνει ότι "η δέσμευση μιας οργάνωσης και η ικανότητά της για μάθηση δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη από αυτή των μελών της. Δεν είναι πλέον ικανοποιητικό να είναι οι μαθητές οι μόνοι που μαθαίνουν στο σχολείο. Υπάρχουν τόσες πολλές νέες στρατηγικές και μέθοδοι που βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, που η αναζήτησή τους πρέπει να είναι μέρος της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι ενήλικοι στο σχολείο πρέπει να είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέους τρόπους για να αυξήσουν τις ευκαιρίες μάθησης για όλους τους σπουδαστές.

Για να είναι οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες στρατηγικές και προγράμματα πρέπει να κατανοήσουν **τα νοητικά πρότυπα.** Η **τρίτη αυτή αρχή του Senge** αφορά βαθιά ριζωμένες υποθέσεις και γενικεύσεις που επηρεάζουν πώς εμείς καταλαβαίνουμε τον κόσμο και πώς δρούμε (Senge, 1990). Σύμφωνα με Senge et al (2000), "σε κάθε νέα εμπειρία οι περισσότεροι άνθρωποι τείνουν να αποκομίσουν και να θυμηθούν μόνο τις πληροφορίες που ενισχύουν την ύπαρξή των υπαρχόντων νοητικών τους προτύπων». Συνεπώς, τα νοητικά πρότυπα είναι συχνά εμπόδια στους ανθρώπους που είναι σε θέση να προσαρμοστούν στην αλλαγή. Στο *Schools That Learn*, ο Senge et

al., (2000) αναφέρει: «αυτή η αρχή των δεξιοτήτων στοχασμού και διερεύνησης επικεντρώνεται γύρω από την βαθμιαία συνειδητοποίηση των στάσεων και αντιλήψεων – των δικών σου και των άλλων γύρω σου.

Δουλεύοντας με τα νοητικά πρότυπα μπορεί κάποιος με μεγαλύτερη σαφήνεια και ειλικρίνεια να προσδιορίσει την τρέχουσα πραγματικότητα. Δεδομένου ότι τα περισσότερα νοητικά μοντέλα στην εκπαίδευση είναι συχνά «μη συζητήσιμα» και κρυφά από μια άποψη, ένα από τα κρίσιμα θέματα για ένα σχολείο μάθησης είναι να αναπτύξει την ικανότητα να μιλά με ασφάλεια και παραγωγικά για τα επικίνδυνα θέματα καθώς και για αυτά που προκαλούν αμηχανία. «Το να είσαι ικανός να αναπτύξεις διάλογο με σένα και τους άλλους μέσα από την εξέταση των νοητικών προτύπων, παρέχει την απαραίτητη δύναμη για το μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας».

Η τέταρτη αρχή, το κοινό όραμα, έχει να κάνει με τους ανθρώπους σε ένα σχολείο που είναι σε θέση να μοιραστούν μια κοινή εικόνα για το μέλλον που επιδιώκουν να δημιουργήσουν (Senge, 1990). Το όραμα πρέπει να μοιραστεί, να προκύψει από ανθρώπους που πραγματικά ενδιαφέρονται για τη δουλειά τους, που κατέχουν ένα ισχυρό αίσθημα του δικού τους προσωπικού οράματος και οι οποίοι βλέπουν το συλλογικό όραμα ως αυτό που θα περιβάλει τα προσωπικά οράματα του καθενός. Ευθυγραμμίζει αυτό που κάνουμε με αυτό που λέμε ότι θέλουμε**. Ο** Senge αποκαλεί το κοινό όραμα ως το πηδάλιο που θα κρατήσει τον οργανισμό στο δρόμο του σε στιγμές έντασης και άγχους καθώς το άγχος είναι κάτι σαν επιδημία στα περισσότερα σχολεία.

Η πέμπτη αρχή είναι η μάθηση ομάδων. Είναι μια βασική αρχή γιατί σύμφωνα με τον Senge (1990) «οι ομάδες και όχι τα άτομα είναι η βασική μαθησιακή μονάδα στους σύγχρονους οργανισμούς. Οι πιο σπουδαίες αποφάσεις της οργάνωσης προκύπτουν από τις ομάδες. Η μάθηση της ομάδας αναφέρεται στην αλληλεπίδραση της ομάδας μέσω του διαλόγου και στην επιδέξια συζήτηση. Όταν οι ομάδες μαθαίνουν αληθινά, όχι μόνο παράγουν τα εξαιρετικά αποτελέσματα, αλλά τα μεμονωμένα μέλη αναπτύσσονται γρηγορότερα από όσο θα μπορούσε να έχει επιτευχθεί οπουδήποτε αλλού. Ο Senge (2000) επίσης τονίζει ότι οι ομάδες όπου οι δάσκαλοι συμμετέχουν στο διάλογο για θέματα αμοιβαίων ανησυχιών, απεικονίζουν τα νέα επίπεδα αλληλεπίδρασης των δασκάλων που οδηγούν στη δημιουργία λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Η

συνεργατική μάθηση στα παιδιά ενθαρρύνεται, αλλά οι δάσκαλοι δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο, τις δομές και την κουλτούρα να προωθήσουν την ομαδική μάθηση. Τα πιο πολλά προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού υποστηρίζουν την ατομική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Senge οι 5 αυτές αρχές δεν είναι προγράμματα αναμόρφωσης που επιβάλλονται από έξω, αλλά ενσωματωμένα συστήματα μελέτης και πρακτικής που υιοθετούνται από τα άτομα και τις ομάδες.

3.2.2 Χαρακτηριστικά των σχολείων σύμφωνα με τη βιβλιογραφία

3.2.2.1 Κοινό όραμα και αποστολή

Αποτελεί την τέταρτη βασική αρχή του Senge.

Το όραμα και η αποστολή αναφέρονται στην αναγνώριση και δέσμευση από όλο το προσωπικό και τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας σε μια συνεπή και κοινά συμφωνημένη αίσθηση της κατεύθυνσης που διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται για να καθοδηγήσει, αφενός τις καθημερινές δράσεις και αποφάσεις του σχολείου και αφετέρου τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό του . (Halia Silins, Silja Zarins, Bill Mulford (*2002*)

Τα σχολεία – οργανισμοί μάθησης έχουν ένα ξεκάθαρο όραμα, που είναι αποδεκτό από όλους, έχει νόημα για όλο το προσωπικό και αποτελεί σημείο αναφοράς στις συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων.(Piet Coppieters 2005). Είναι επίσης σταθερά προσανατολισμένο στο μαθητή (Melanie S Morissey 2000) και οδηγεί στη συνεχή ανανέωση και βελτίωση μέσω της συνεχούς μάθησης (των ενηλίκων) και της κριτικής επανεξέτασης των πρακτικών (Halia Silins, Silja Zarins, Bill Mulford (*2002*)

Στην έρευνα των Zafiris Voulalas, Fenton Sharpe (2005) και των Thompson, Gregg, Niska (2004) το κοινό όραμα βρέθηκε στους παράγοντες που πάντα ή σχεδόν πάντα συναντάται στα σχολεία που μπαίνουν στη διαδικασία της μετατροπής τους σε οργανισμούς μάθησης: « *ξεκινήσαμε με μια μεγάλη εικόνα για το που πηγαίνουμε», ενώ* ο Terry de Jong (2003) θεωρεί ότι η δημιουργία ενός κοινού οράματος αποτελεί ζωτικό παράγοντα ανανέωσης στην προσπάθεια ανάπτυξης πετυχημένων middle schools στην Αυστραλία

Οι *Sjoerd Karsten*, *Eva Voncken*, *Marjon Voorthuis* (2000) στην έρευνά τους σε σχολεία της Ολλανδίας δηλώνουν ότι ενώ στη βιβλιογραφία δίνεται μεγάλη σημασία στη διατύπωση ενός κοινού οράματος ή αποστολής, στον χώρο της εκπαίδευσης έχει δοθεί σχετικά λίγη προσοχή μέχρι τώρα. Στα σχολεία, η αποστολή είναι τυπωμένη σε ένα έγγραφο, αφημένο σε κάποιο συρτάρι, συνταγμένη από μία ομάδα ειδικών έξω από το σχολείο. Αντίθετα σε έναν οργανισμό μάθησης το κοινό όραμα διαδραματίζει έναν διαφορετικό ρόλο. Δεν είναι ένα απλό έγγραφο αλλά η ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας. Μόνο οι οργανισμοί που έχουν επιτύχει συμφωνία για ουσιαστικά θέματα και έχουν αναπτύξει στα μέλη τους την αίσθηση ότι ανήκουν και συμμετέχουν σε αυτόν μπορούν να ανταποκριθούν ελαστικά σε όλες τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Οι κοινοί κανόνες και αξίες είναι πολύ σημαντικοί σε όλες τις οργανώσεις. Στα σχολεία, με τους δασκάλους να αναπτύσσουν δραστηριότητες αυτόνομα στην τάξη τους και με έλλειψη ηγεσίας είναι διπλά σημαντικοί.

3.2.2.2. Συνεργασία, ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση

Η συνεργασία, η ομαδική εργασία και η συνεργατική μάθηση αποτελούν τα βασικότερα γνωρίσματα ενός σχολείου μάθησης και αφορούν τόσο στη δομή και τις διαδικασίες που συντελούνται σε ένα σχολείο όσο και στην κουλτούρα που καλλιεργείται σε αυτό. (Kenneth Leithwood et al 1998)

Η συνεργασία θεωρείται ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Hargreaves, 2001,) *"παρέχει ηθική στήριξη, αυξάνει την αποτελεσματικότητα, ισχυροποιεί την αποδοτικότητα, εξασφαλίζει κοινή αποδοχή στην πολιτική του σχολείου, βελτιώνει την οργανωσιακή αντίδραση, προσφέρει δυνατότητες για μάθηση, προκαλεί σταθερή βελτίωση"* (Hargreaves, 1998 cited in Simonaitene Berita, 2004).

Επίσης η συνεργασία είναι η απάντηση στις αυξανόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες σε έναν κόσμο όπου τα προβλήματα είναι απρόβλεπτα και οι λύσεις δεν είναι ξεκάθαρες.(Hargreaves1994, cited inAnna Kristin Sigur,2005)

Ως συνεργασία νοείται η ύπαρξη κλίματος ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης που εξασφαλίζει τη στήριξη και εμπλοκή όλων στη λειτουργία του σχολείου. Οι δάσκαλοι συμμετέχουν στις πιο σημαντικές για την πολιτική του σχολείου αποφάσεις και

συνδράμουν με το έργο τους στην εδραίωση του σχολικού οράματος και των στόχων. Υπάρχει κλίμα ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών και υλικού, με ανοιχτές και ειλικρινείς συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων. Η πληροφορία διαχέεται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συμπεριλαμβανομένων και των γονέων. Υπάρχει χρόνος για συζητήσεις και κοινή προετοιμασία μεταξύ των δασκάλων. Υπάρχει σεβασμός στις ιδέες των συναδέλφων, ενθάρρυνση για ανοιχτή συζήτηση των δυσκολιών και προβλημάτων και αμοιβαία στήριξη. Η επιτυχία μοιράζεται και οι διαφωνίες επιλύονται ομαλά. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με συναίνεση. Το προσωπικό εκτιμάται.(Piet Coppieters 2005; Halia Silins, Silja Zarins, Bill Mulford *2002, 2004*; Gary L. Bowen, Roderock A Rose, WilliamB. Ware 2005, 2007, Kenneth Leithwood et al 1998)

Για να επιτευχθεί η ανάπτυξη της συνεργασίας απαιτείται μια ολοκληρωτική μεταστροφή των παραδοσιακών ρόλων στην εκπαίδευση (Melanie S Morissey, 2000). Οι δάσκαλοι αλλάζουν ρόλο που σημαίνει για να γίνουν αποτελεσματικοί πρέπει να δεσμευτούν και να αναμιχθούν σε μια κουλτούρα συνεργασίας μέσα και έξω από το σχολείο και παράλληλα να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες. Η αναδιαμόρφωση θα επιτευχθεί αν οι δάσκαλοι επιδείξουν άμεση υπευθυνότητα για αλλαγή των κανόνων και πρακτικών ολόκληρου του σχολείου (Fullan, 1995). Ο Hargreaves (1995 cited in Simonaitene Berita, 2004) υποστηρίζει ότι αν θέλουμε να μεταφερθούμε από τον ατομικισμό σε μια κουλτούρα συνεργασίας πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης των δασκάλων στις αξίες τους, στις απόψεις τους στην πρακτική τους.

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2001) χρειάζεται να :

- δημιουργηθούν ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες όπου οι δάσκαλοι δε θα διστάζουν να επαινούν ο ένας στον άλλο, θα στηρίζουν ο ένας τον άλλον ενεργά και θα είναι ικανοί και πρόθυμοι να συνεργαστούν σε κοινά προγράμματα με τους συναδέλφους τους
- ενθαρρυνθούν οι δάσκαλοι να αναπτύξουν τις στενές φιλίες που μπορούν και θέλουν και παράλληλα να ασχοληθούν με τα ζητήματα των επαγγελματικών διαφορών και διαφωνιών
- οι κανόνες και οι πρακτικές της συζήτησης και της έρευνας να γίνουν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής κουλτούρας και αποστολής ενός σχολείου
- να γίνονται επαγγελματικές συζητήσεις και διάλογοι πάνω στα προβλήματα της τάξης

- να υιοθετηθεί η άποψη ότι η άριστη διδασκαλία έχει πολλές μορφές και όχι μία, έτσι ώστε στις κοινές συζητήσεις των πρακτικών των δασκάλων μέσα στην τάξη, να μην υπάρχει ο κίνδυνος οι διαφορές να θεωρηθούν ως μειονέκτημα
- υποστήριξη όλου αυτού με ρητές δεσμεύσεις για την ενεργό φροντίδα προς τους συναδέλφους

Ο Hord (1997) συμπληρώνει ότι για να επιτευχθεί η συνεργασία χρειάζεται οι πρακτικές του καθενός μέσα στην τάξη να είναι γνωστές σε όλους και να συζητούνται όπως επίσης η συμπεριφορά του καθενός να τίθεται σε συζήτηση και αξιολόγηση σε ένα πλαίσιο παροχής αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης. Αυτή η διαδικασία γίνεται όταν οι δάσκαλοι παρακολουθούν τη διδασκαλία του συναδέλφου τους στην τάξη, και συζητούν στη συνέχεια τις παρατηρήσεις τους. Στηρίζεται στην επιθυμία για ατομική και συλλογική βελτίωση και γίνεται εφικτή μόνο εάν υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη.

Επίσης όπως υποστηρίζει ο Hord χρειάζεται να υπάρχουν και φυσικές συνθήκες που θα ευνοούν τη συνεργασία, όπως:

χρόνος για συνάντηση και συζήτηση,

μικρό μέγεθος του σχολείου,

φυσική εγγύτητα του προσωπικού,

ρόλοι δασκάλων αλληλοεξαρτώμενοι,

δομές που ευνοούν την επικοινωνία και μειώνουν την απομόνωση,

αυτονομία του σχολείου,

ενδυνάμωση των δασκάλων,

επιλογή των δασκάλων και διευθυντών από το προσωπικό, με τη δυνατότητα το προσωπικό που δεν είναι σε αρμονία με το πρόγραμμα να βρίσκει αλλού εργασία.

Ο Wignall (cited in Hord, 1997) περιγράφει ένα «πετυχημένο» γυμνάσιο όπου οι δάσκαλοι μοιράζονται τις εμπειρίες τους και απολαμβάνουν ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας στην καθημερινή τους δουλειά. Ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση είναι οι θεμελιώσεις προϋποθέσεις για αυτήν την κουλτούρα εργασίας. Οι δάσκαλοι βρίσκουν βοήθεια, υποστήριξη και εμπιστοσύνη ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης θερμών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τη διαλογική συζήτηση και αποδέχονται τη διαφωνία. Αισθάνονται άνετα να μοιράζονται και την επιτυχία και την

αποτυχία. Επαινούν και αναγνωρίζουν την επιτυχία του συναδέλφου τους και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον σε προβληματικές καταστάσεις.

Η συνεργασία είναι επίσης σημαντική για τη μάθηση και υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη. Η δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος αποτελεί έναν σπουδαίο παράγοντα για τη συλλογική μάθηση (Melanie S Morissey, 2000). Η συλλογική μάθηση ή «συλλογική δημιουργικότητα» (Hord 1997) νοείται ως η εμπλοκή όλου του προσωπικού του σχολείου σε διαδικασίες κατά τις οποίες συλλογικά αναζητείται η νέα γνώση και οι τρόποι εφαρμογής της στη δουλειά. (Melanie S Morissey, 2000). Οι κυριότερες πηγές γνώσης είναι οι συνάδελφοι (Vivienne Collinson, Tanya Fedoruk Cook 2004) μέσα από την αλληλεπίδραση και συνεργασία (Anna Kristin Sigur, 2005,) και από τον στοχαστικό διάλογο (Leithwood et all 1998). Η συλλογική μάθηση πετυχαίνεται όταν οι γνώσεις, δεξιότητες , σκέψεις, ιδέες των δασκάλων ανταλλάσσονται μέσα σε κλίμα κατανόησης και άρσης των αντιθέσεων.

Αν και οι περισσότεροι ερευνητές τονίζουν τη σπουδαιότητα της συλλογικής μάθησης στην οργανωσιακή ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού μάθησης σημαντικές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη διάχυση της γνώσης στο σχολείο και που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Αυτοί είναι:

- η μακρά παράδοση των σχολείων στην επαγγελματική απομόνωση των δασκάλων
- η δουλειά στην τάξη είναι αρκετά αυτόνομη και οι δάσκαλοι μπορούν να δουλέψουν χωρίς ιδιαίτερη επαφή με τους συναδέλφους τους, κάτι που ενισχύεται και από τα αναλυτικά προγράμματα. (Louis,1994) Η επαγγελματική αυτή αυτονομία περιορίζει τους δασκάλους στο να πειραματιστούν εφαρμόζοντας νέες παιδαγωγικές τεχνικές ή ιδέες και υποδείξεις των συναδέλφων τους.
- η άποψη των δασκάλων ότι η γνώση αποκτιέται μέσα από την ατομική εμπειρία
- η έλλειψη του χρόνου για συναντήσεις μέσα στη σχολική μέρα (Collinson & Cook, 2004)

Γίνεται κατανοητό ότι εάν οι δάσκαλοι εξακολουθήσουν να δουλεύουν αποκλειστικά και μόνο με τα παιδιά και σπάνια ο ένας με τον άλλο, χωρίς συχνές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης , θα υπάρξει μικρή δυνατότητα αλλαγής και ανάπτυξης, (Louis,1994)

3.2.2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σε έναν οργανισμό μάθησης η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αντιμετωπίζεται ως μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα αλλά ως μια αναγκαία διάσταση της οργανωσιακής ανάπτυξης. Οι Davidoff and Lazarus υποστηρίζουν ότι « *δεν μπορούμε να αναπτύξουμε ένα σχολείο χωρίς να αναπτύξουμε τους ανθρώπους που δουλεύουν σε αυτό. Η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων με έμφαση στην αλλαγή των ανθρώπων και την οργανωσιακή ανάπτυξη (οργανωσιακή αλλαγή) του σχολείου, έχει σκοπό να κάνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό στο στόχο του* (Terry de Jong,2003).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την διαμόρφωση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων μέσα από μια σωστά στοχευμένη και ολοκληρωμένη μαθησιακή διαδικασία. Ο οργανισμός διδασκαλίας γίνεται οργανισμός μάθησης μέσα από το σταθερό χτίσιμο των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών των δασκάλων (Torokoff, Mets, 2005).

Προκειμένου να επιτευχθεί η μαθησιακή αυτή διαδικασία είναι απαραίτητο το σχολείο να προσφέρει την απαιτούμενη ενθάρρυνση (υποστήριξη από διευθυντή, άδειες, οικονομικά κίνητρα κ.α.) τις ανάλογες ευκαιρίες (οργάνωση σεμιναρίων, επιμορφωτικών προγραμμάτων κ.α.), τις απαραίτητες πηγές (βιβλιοθήκη, τεχνολογία, εξωτερικοί σύμβουλοι, μελέτη άλλων σχολείων κ.α.), που θα καταστήσουν ικανό όλο το προσωπικό του σχολείου να μαθαίνει, να αναπτύσσει και να εφαρμόζει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που χρειάζονται για να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο δάσκαλος «δεσμεύεται» στη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη του.(Halia Silins, Silja Zarins, Bill Mulford (*2002*), Piet Coppieters 2005, Epic Research 2005).

Σύμφωνα με τους Kenneth Leithwood et al (1998), πηγή επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων αποτελούν καταρχήν οι συνάδελφοι του και στη συνέχεια οι βιβλιοθήκες και τα συγγράμματα. Επίσης οι δάσκαλοι μαθαίνουν μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας και την αξιοποίηση εξωτερικών συμβούλων.

Η ανάγκη για τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων προκύπτει από την αλλαγή του ρόλου τους στο σύγχρονο σχολείο. Ο ρόλος των δασκάλων σήμερα δεν είναι να διδάσκουν αλλά να καθοδηγούν το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Εξακολουθούν βέβαια να μεταδίδουν γνώσεις, αλλά σήμερα

λειτουργούν επίσης ως ατομικοί επόπτες που καθοδηγούν τους μαθητές, καθώς ο καθένας τους ακολουθεί το δικό του δρόμο προς τη γνώση. Η κατάρτιση πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς τις δυνατότητες, ώστε να κινητοποιούν τους μαθητές τους, όχι μόνο για την απόκτηση των θεωρητικών γνώσεων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων που χρειάζονται, αλλά και για την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης όσον αφορά την πορεία τους στη μάθηση, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται στην κοινωνία και στην εργασία. Να ετοιμάζουν δηλαδή τους μαθητές τους για τη δια βίου μάθηση. Για να μπορέσουν λοιπόν οι δάσκαλοι να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο χρειάζεται καταρχήν να έχουν παρόμοιο προσανατολισμό και οι ίδιοι. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να μάθουν να είναι μαθητές και να υιοθετήσουν τη δια βίου μάθηση (Συμβούλιο Ε.Ε, Λισσαβόνα 2000).

Επίσης ο νέος ρόλος απαιτεί απομάκρυνση από την επαγγελματική απομόνωση της τάξης. Ο δάσκαλος δεν δουλεύει μόνο με τα παιδιά αλλά και με τους συναδέλφους του και με όλους όσους αποτελούν το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου. Πέρα λοιπόν από την παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση πρέπει να μάθει να δουλεύει ομαδικά, να επικοινωνεί, να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να λαμβάνει συναινετικές αποφάσεις, να συνεργάζεται.

Η λίστα των ικανοτήτων του δασκάλου σήμερα είναι μάλλον εκτενής και εκτείνεται από τις συγκεκριμένες γνώσεις για το διδακτικό του αντικείμενο μέχρι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. **(**American Association of School Administrators, *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students***,** *Developed by the* American Federation of Teachers ***1990).***

Σύμφωνα με τον Fullan (1995) υπάρχουν έξι περιοχές γνώσεων και δεξιοτήτων που οι δάσκαλοι πρέπει συνεχώς να αναζητούν να αποκτήσουν. Πρέπει να είναι ειδικοί α) στη διδασκαλία και στη μάθηση, στο πως δηλαδή μαθαίνουν οι μαθητές τους και γνώστες όλων των μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας β) στη συνεργασία, γ) στο καθαρά διδακτικό αντικείμενό τους δ) στη διαδικασία αλλαγής, να μπορούν δηλαδή να διαχειρίζονται και να προσαρμόζονται στην αλλαγή ε) στον ηθικό σκοπό ότι έχουν δηλαδή μια υποχρέωση και ηθική δέσμευση να βελτιώσουν τη ζωή όλων των μαθητών τους και στ) στη συνεχή μάθηση (τη δική τους)

Η πρωταρχική δεξιότητα του δασκάλου σήμερα είναι η ικανότητα να διευθετεί ένα επαρκή μαθησιακό περιβάλλον και ένα περιβάλλον που περιβάλλει τη μάθηση και είναι βασισμένη στην κατανόηση τόσο της άμεσης πραγματικότητας όσο και του συνόλου της κοινωνίας. (Torokoff, Mets, 2005)

Γίνεται κατανοητό ότι η αναβάθμιση και η διατήρηση καθ' όλη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού της επαγγελματικής του ανάπτυξης, έτσι ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητές του να ανταποκρίνονται τόσο στις μεταβολές της κοινωνίας όσο και στις προσδοκίες των διαφόρων ενδιαφερόμενων ομάδων, αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Συμβούλιο Ε.Ε, Λισσαβόνα 2000).

3.2.2.4. Πρωτοβουλία,πειραματισμός, καινοτομία

Η ανάληψη πρωτοβουλιών και πειραματισμού σημαίνει ότι το προσωπικό ενδυναμώνεται να παίρνει αποφάσεις και να αισθάνεται ελεύθερο να πειραματιστεί και να ρισκάρει. Οι δομές του σχολείου υποστηρίζουν την καινοτομία και η διεύθυνση προωθεί την έρευνα και το διάλογο και είναι ανοιχτή στην αλλαγή (Halia Silins, Silja Zarins, Bill Mulford *2002,* Piet Coppieters 2005, Voulalas, Sharpe 2005).

Σε ένα σχολείο που είναι οργανισμός μάθησης οι δάσκαλοι αναζητούν και εκτιμούν τις νέες ιδέες, έχουν πάντα στο νου τους να εφαρμόζουν νέες πρακτικές και είναι πρόθυμοι να πειραματιστούν. Συμφωνούν ότι είναι καλύτερα να δοκιμάζουν νέες τεχνικές και να αποτυγχάνουν παρά να μη δοκιμάζουν καθόλου και βλέπουν τα λάθη ως ευκαιρίες μάθησης.(SSP-LO School Success Profile-Learning Organization Dimensions in Bowen et al 2007))

Επίσης η οργανωσιακή μάθηση υποστηρίζεται όταν στο σχολείο υπάρχει κουλτούρα ανάληψης ρίσκου σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής νέων πρακτικών, όταν η δομή ευνοεί την μεγαλύτερη συμμετοχή των δασκάλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και όταν υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκες, άμεσης χρήσης της τεχνολογίας και αξιοποίησης εξωτερικών συμβούλων για εφαρμογή νέων ιδεών.(Kenneth Leithwood et al 1998)

Η μέχρι τώρα αδυναμία των δασκάλων να εφαρμόζουν συχνά και με έξυπνο τρόπο νέες ιδέες οφείλεται σύμφωνα με τον Louis (σελ.13,1994) στην απουσία ενός

«καταλόγου προγενέστερης γνώσης» που θα περιείχε νέα παραδείγματα που θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικά. Η «απορροφητική ικανότητα» των σχολείων να ενσωματώσουν και να χρησιμοποιήσουν νέες ιδέες περιορίζεται, σύμφωνα με την άποψη αυτή, από την χαμηλή επένδυση στην έρευνα και ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Louis, (1994) είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται στους δασκάλους η δυνατότητα για πρόσβαση στις νέες ιδέες και να υποστηρίζεται η ανάπτυξη τους.

Στην έρευνα «EPIC» που πραγματοποιήθηκε το 2003 σε 1500 δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Αγγλίας για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των «κοινοτήτων μάθησης» πάνω από το μισό των δασκάλων απάντησαν ότι ανανεώνουν τις πρακτικές τους μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων και μέσα από την συχνή συλλογή, ανάλυση και χρήση δεδομένων.

Η σπουδαιότητα του πειραματισμού και της καινοτομίας ως χαρακτηριστικό του οργανισμού μάθησης στα σχολεία αποδεικνύεται με σαφήνεια και από την έρευνα-μελέτη περίπτωσης των Kala S Retna, Ng Pak Tee (2006) ενός σχολείου στην Σιγκαπούρη που είναι οργανισμός μάθησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το σχολείο αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον πειραματισμό και στην ανάγκη να μαθαίνει κανείς από τα λάθη. Το θάρρος να αποδέχεται κανείς και να μαθαίνει από τα λάθη αναγνωρίστηκε από τους δασκάλους, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν ενθουσιασμένοι με την ιδέα του πειραματισμού και της σπουδαιότητάς του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου: «*…είμαι έκπληκτος που μπορούμε να κάνουμε λάθη και που οι άνθρωποι δεν νομίζουν ότι είμαι χαζός αλλά το βλέπουν ως μάθημα και δεν ρίχνουν φταίξιμο σε μένα. Δεν φοβάμαι καθόλου να προχωρήσω με νέα πράγματα γιατί εάν αυτή η προσπάθεια δεν αποδειχθεί καλή τότε είναι σίγουρο ότι όλοι θα μάθουμε από αυτό και θα βρούμε μια ακόμα καλύτερη νέα ιδέα».*Ένας διευθυντής συμπλήρωσε: «*..ενθαρρύνουμε τον πειραματισμό γιατί τώρα πιστεύουμε στην αξία του. Είναι πολύ διαφορετικά από την προηγούμενή μου εμπειρία. Έκανα λάθη στο προηγούμενο μου σχολείο και ω θεέ μου είναι ένα απαίσιο συναίσθημα γιατί θεωρείσαι ότι δεν είσαι καλός εάν κάνεις λάθη*»

3.2.2.5. Τακτική αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των στόχων και προτεραιοτήτων

Αναφέρεται στη συχνή αναθεώρηση όλων των διαστάσεων που συνδέονται και επηρεάζουν τη δουλειά στο σχολείο. Η κουλτούρα ενθαρρύνει την κριτική εξέταση όλων των τρεχουσών πρακτικών και τη συνεχή μάθηση για βελτίωση. Το προσωπικό του σχολείου ενημερώνεται για ό,τι συμβαίνει στο εξωτερικό περιβάλλον που θα μπορούσε να επηρεάσει το σχολείο και το αναλυτικό πρόγραμμα ανανεώνεται σύμφωνα με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά. (Silins et al, 2002, Leithwood et al 1998)

Αν και η βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά σε αυτό το χαρακτηριστικό, στην έρευνα των Voulalas, Sharpe, (2005) σε διευθυντές δημόσιων σχολείων στην Αυστραλία οι συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη σπουδαιότητα της περιοδικής αξιολόγησης και αναθεώρησης των σχολικών στόχων και προτεραιοτήτων.

3.2.2.6. Προσανατολισμός στο μαθητή

Η αναγνώριση της έλλειψης ικανότητας των σχολείων να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να τα οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία οδήγησε στην αναδιαμόρφωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των σχολείων επιχειρείται, πρέπει να έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός συστήματος που θα εξασφαλίσει ένα υψηλό επίπεδο μάθησης για τα παιδιά. Όταν λοιπόν υιοθετείται η προοπτική της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία ο στόχος είναι: «*η αντιμετώπιση όλων των επιμέρους χαρακτηριστικών ως το μέσο για ένα μεγαλύτερο σκοπό που είναι η ανανέωση των δυνατοτήτων του σχολείου για να ανασχεδιάζεται από μόνο του για να συναντήσει* ***τις ανάγκες των μαθητών*** (Louis, 1994).

Η άποψη αυτή έχει υιοθετηθεί από όλους σχεδόν τους ερευνητές και ειδικούς της εκπαίδευσης στην προσπάθεια τους να ορίσουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης στα σχολεία (Konidari, Abernot 2006, EPLC project 2004, Silins, Mulford, Zarins 2002, Senge et al 2000, Morrissey 2000, Leithwood et al 1998, Hord, et al 1997, 1999).

3.2.2.7. Η Διεύθυνση

Η διεύθυνση του σχολείου έχει αποτελέσει από μόνη της αντικείμενο ευρείας έρευνας και μελέτης. Το μοντέλο της διεύθυνσης που υποστηρίζει την ανάπτυξη των σχολείων ως οργανισμών μάθησης είναι αυτό που καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και αντιμετωπίζει το δάσκαλο ως συνεργάτη (Sheppard et Brown, 1999). Τέτοιο μοντέλο είναι το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας (Leithwood, 1994; Leithwood and Jantzi, 1996; Silins, 1992; 1994; Silins *et al.*, 2000) το οποίο περιλαμβάνει πολλές από τις ηγετικές πρακτικές που ταυτίζονται με την επιτυχή αναδιάρθρωση του σχολείου, (Leithwood et al,1999) όπως η ενδυνάμωση, η ανταπόκριση στις προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και η διαμόρφωση κοινής αποστολής και οράματος (Mulford, 1994) που θα έχει νόημα για όλους τους ενδιαφερόμενους και θα εξασφαλίζει τη δέσμευσή τους στην υλοποίησή του.

Αυτή η θεώρηση της ηγεσίας περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση του σχολείου, ώστε να διευκολυνθεί να πετύχει την αποστολή και τους στόχους του, διασφαλίζοντας τη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων του, χτίζοντας και διατηρώντας υψηλά επίπεδα υποστήριξης του σχολείου από τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα και παρέχοντας διοικητική υποστήριξη για την επίτευξη της αποστολής, των οραμάτων και των στόχων του σχολείου. (Leithwood et al,1994)

Σύμφωνα με την έρευνα των (Mulford et Silins 1998) το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας που προωθεί την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία εφαρμόζει πρακτικές που χαρακτηρίζονται από τους ακόλουθους έξι παράγοντες:

1. ***Όραμα και στόχοι.*** Ο βαθμός με τον οποίο εργάζεται ο διευθυντής ως προς την απόκτηση εκ μέρους του προσωπικού της συναίνεσής του για την καθιέρωση των σχολικών προτεραιοτήτων και στόχων και διαβιβάζει αυτές τις προτεραιότητες και τους στόχους στους μαθητές και το προσωπικό δίνοντας την αίσθηση του γενικού σκοπού.
2. **Κ*ουλτούρα*** Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής καλλιεργεί ατμόσφαιρα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, σεβασμού προς τους μαθητές και επιδεικνύει την συνεχή επιθυμία να αλλάζει τις πρακτικές του/της λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα

3. ***Δομές.*** Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής οργανώνει τις δομές του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνει την αυτονομία των δασκάλων για την λήψη αποφάσεων

4. ***Διανοητική υποκίνηση***. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να επανεξετάζει αυτό που προσπαθεί να επιτύχει με τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο το προσπαθεί, δημιουργεί ευκαιρίες για το προσωπικό να μάθει ο ένας από τον άλλο και διαμορφώνει τη συνεχή εκμάθηση στην πρακτική του/της.

5. ***Μεμονωμένη υποστήριξη.*** Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής παρέχει στο προσωπικό ηθική υποστήριξη, επιδεικνύει εκτίμηση για την εργασία του μεμονωμένου προσωπικού και λαμβάνει υπόψη του, την άποψή τους κατά λήψη των αποφάσεων.

6. ***Προσδοκία απόδοσης***. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες για τους δασκάλους και για τους μαθητές και αναμένει από το προσωπικό να είναι αποτελεσματικό και καινοτόμο.

Τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να είναι αιτίες ή και συνέπειες της δημιουργίας ενός οργανισμού μάθησης. Είναι σε μικρό ή μεγάλο βαθμό αλληλένδετα και εμπλεκόμενα το ένα στο άλλο, οπότε κάθε αλλαγή στο ένα χαρακτηριστικό θα οδηγήσει σε αλλαγή στα άλλα.. Είναι σε συνάφεια με ότι ο Senge υποστηρίζει: «*για τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης οι άνθρωποι πρέπει να απορρίψουν την ψευδαίσθηση ότι ο κόσμος είναι δημιουργημένος από ξεχωριστές ασύνδετες δυνάμεις*».

ΜΕΡΟΣ Β΄ : Η ΕΡΕΥΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που παρουσιάζεται στο Α΄μέρος της παρούσας μελέτης το σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. ***Κοινό όραμα και αποστολή***
2. ***Συνεργασία, ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση***
3. ***Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών***
4. ***Πρωτοβουλία, πειραματισμός, καινοτομία***
5. ***Τακτική αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των στόχων και προτεραιοτήτων***
6. ***Προσανατολισμός στο μαθητή***
7. ***Διεύθυνση που λειτουργεί με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά (όραμα και στόχοι, κουλτούρα, δομές, διανοητική υποκίνηση, ατομική υποστήριξη, προσδοκία απόδοσης)***

Στηριζόμενοι σε αυτά τα συμπεράσματα πραγματοποιήθηκε μελέτη σε τέσσερα σχολεία Α΄/θμιας εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης της Χαλκιδικής και σε δύο Α΄/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης της πόλης Ελσίνκι στη Φινλανδία, **με στόχο τη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη των χαρακτηριστικών αυτών και την εξαγωγή συγκριτικών αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων για τα σχολεία των δύο χωρών.**

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Α΄ Μέρος:

1. Διαθέτουν τα ελληνικά σχολεία του δείγματος τα χαρακτηριστικά αυτά και σε ποιο βαθμό το καθένα;
2. Πώς συνδέονται τα αποτελέσματα της έρευνας με το προφίλ των σχολείων και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων τους;
3. Ποια από τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης παρουσιάζονται εντονότερα στα σχολεία;
4. Ποια συμπεράσματα προκύπτουν για την κατάσταση στο συγκεκριμένο δείγμα των ελληνικών σχολείων από την έρευνα;

Β΄ Μέρος:

1. Διαθέτουν τα φινλανδικά σχολεία τα χαρακτηριστικά αυτά και σε ποιο βαθμό;
2. Ποιες συγκρίσεις μπορούν να γίνουν μεταξύ των ελληνικών σχολείων και των φινλανδικών;

3. ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:

Αν και το δείγμα είναι αρκετά μικρό και η γενίκευση αποτελεσμάτων θα ήταν παρακινδυνευμένη η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να κάνει καταρχήν γνωστή στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα τη σπουδαιότητα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης της υιοθέτησης και εφαρμογής των αρχών του management και ιδιαίτερα του οργανισμού μάθησης στα σχολεία. Επίσης, μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων να καταγράψει την κατάσταση του συγκεκριμένου δείγματος, ώστε να συμβάλλει στην πρόκληση κι άλλων ερευνών πιο εκτεταμένων με απώτερο σκοπό την καταγραφή μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας, τόσο για το σύνολο των σχολείων στην ελληνική επικράτεια, όσο και για την εικόνα του φινλανδικού σχολείου ως προς το μοντέλο του οργανισμού μάθησης.

4. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα ελληνικά σχολεία που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα είναι:

- ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
- 6^{Ο} ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ
- 1^{ο} ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΔΕ ΑΠΘ
- ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΑΛΑΤΙΣΤΑΣ
- JOKINIEM KOULU (Vantaa, Helsinki, Finland)
- KULOSAARI SECONDARY SCHOOL (Helsinki, Finland)

Ο λόγος της ένταξης των φινλανδικών σχολείων στη μελέτη, είναι για να γίνει σύγκριση (στο επίπεδο που το επιτρέπει το μικρό εύρος των δεδομένων της παρούσας εργασίας) με σχολεία ενός κράτους, το οποίο έχει αποδεδειγμένα προβεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική του μεταρρύθμιση, σύμφωνα με αντικειμενικούς μετρήσιμους δείκτες σε παγκόσμιο επίπεδο (βλ. παράρτημα) και για το οποίο η ελληνική πολιτεία και το επίσημο κράτος έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το ένα από τα δύο σχολεία

(Jokiniem Koulu) της Φινλανδίας προτάθηκε από το αντίστοιχο γραφείο εκπαίδευσης ως ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά σχολεία, ενώ το δεύτερο (Kulosaari Secondary School) είναι ένα ιδιωτικό σχολείο .

Όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία κρίθηκε σκόπιμο το δείγμα της μελέτης να περιλαμβάνει σχολεία:

- με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά: Στο δημοτικό σχολείο Γαλάτιστας φοιτούν όλα τα παιδιά της επαρχιακής αγροτικής αυτής πόλης. Στο 6^{ο} Διαπολιτισμικό Σχολείο Ευόσμου φοιτούν παιδιά κυρίως αλλοδαπά, παλιννοστούντα και τσιγγανόπαιδα. Το Πειραματικό δημοτικό σχολείο δέχεται παιδιά, ύστερα από κλήρωση, από όλες τις περιοχές της Θεσσαλονίκης. Στο Αρσάκειο φοιτούν παιδιά από όλες τις περιοχές της Θεσσαλονίκης με μέτριο προς υψηλό οικονομικό επίπεδο προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των διδάκτρων.
- με διαφορετικά λειτουργικά χαρακτηριστικά (όσο βέβαια το επιτρέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα), όπως προκύπτει από τη μελέτη των ωρολογίων προγραμμάτων τους, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή τους, το χαρακτήρα τους (ιδιωτικό, δημόσιο, διαπολιτισμικό, πειραματικό) ή την περιοχή τους (αγροτική, αστική)
- με διαφορετική αναγνωρισιμότητα από την κοινωνία της Θεσσαλονίκης για το έργο που προσφέρουν: Το τελευταίο αυτό κριτήριο εξάγεται αντικειμενικά **μόνο** από τον μετρήσιμο αριθμό αιτήσεων ενδιαφέροντος εγγραφής που είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τον τελικό αριθμό εγγραφέντων όσον αφορά τα σχολεία Αρσάκειο και Πειραματικό και υποκειμενικά από την άποψη των σχολικών συμβούλων και ανθρώπων της εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει ακόμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμοσμένο σύστημα αξιολόγησης, από όπου θα μπορούσε να αντλήσει κανείς μετρήσιμα συμπεράσματα.

5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Για τη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν:

1) Δομημένο ερωτηματολόγιο και ακολούθησε συνέντευξη με τους διευθυντές των σχολείων για ενημέρωση για λειτουργικά θέματα των σχολείων

2) Μελέτη των ιστοσελίδων, εντύπων και ωρολογίων προγραμμάτων των σχολείων για άντληση πληροφοριών για το προφίλ και το ιστορικό των σχολείων
3) Δομημένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας και διερευνά την άποψη τους για την κατάσταση του σχολείου τους ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως φύλλο, ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο, θέση στο σχολείο.

Στο β΄μέρος που είναι και το πιο σημαντικό ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι ισχύει στο σχολείο τους η πρόταση που εξετάζεται κάθε φορά. Αυτό δηλαδή που κατά την αντίληψή τους απεικονίζει καλύτερα την επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο τους ως προς τα μετρούμενα χαρακτηριστικά. Το μέρος αυτό χωρίζεται σε δύο υποενότητες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά από 1 έως 6: 1. Κοινό όραμα και αποστολή *2.*Συνεργασία, ομαδική εργασία και συνεργατική μάθηση 3. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 4.Πρωτοβουλία, πειραματισμός, καινοτομία 5.Τακτική αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των στόχων και προτεραιοτήτων 6.Προσανατολισμός στο μαθητή. Η δεύτερη υποενότητα αναφέρεται αποκλειστικά σε χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου.

Στο γ΄μέρος υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με: α) το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους στο σχολείο, β) τη δυνατότητά τους να επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα στο σχολείο, γ) την αντίληψη τους για την ικανότητα του σχολείου να ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και δ) τα σχέδια τους να συνεχίσουν την καριέρα τους στο συγκεκριμένο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στηριζόμενο στη βιβλιογραφική έρευνα και σε ερωτηματολόγια άλλων ερευνών που μετρούσαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πριν μοιραστεί στα σχολεία δόθηκε αρχικά ένα δοκιμαστικό ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς (38 στο σύνολο) του Αρσακείου Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης, το οποίο υπέστη επεξεργασία με το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS, 8.0. Στη συνέχεια με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και τις ελλείψεις που διαπιστώθηκαν μέσα από την επεξεργασία του διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ Β΄ ΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

	Α. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **1-28**
	Α.1. ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς) Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **1-6** Π.χ. • Οι εργασίες (θέματα λειτουργίας του σχολείου , εκπαιδευτικά προγράμματα,) διεκπεραιώνονται από ομάδα εκπαιδευτικών και όχι από έναν • Οι ομάδες δεν είναι πάντοτε οι ίδιες, • Τα μέλη της ομάδας έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρούν τους στόχους και τον τρόπο εργασίας τους στην ομάδα όπως κρίνουν αυτοί κ.α.
	Α2 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **7-17** Π.χ. • Ο ετήσιος προγραμματισμός και οι στόχοι του σχολείου τίθενται συνεργατικά, • Οι σχολικές δομές (συνεδριάσεις, συγκεκριμένη ώρα στο πρόγραμμα, διαμόρφωση γραφείων, τακτικές λήψης αποφάσεων κ. α.) ευνοούν τη συνεργασία • Χρησιμοποιούνται ειδικές μέθοδοι που διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ πίνακας ανακοινώσεων, e mail, άμεση κοινοποίηση εγγράφων κ. α.) • Υπάρχουν ανοιχτές και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων κ.α.
	Α3 . ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ – ΔΙΑΧΥΣΗ ΓΝΩΣΗΣ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **18-28**Π.χ. • Συζητιούνται ανοιχτά προβλήματα και δυσκολίες • Συζητιούνται νέες ιδέες και μεταφέρονται νεοαποκτηθείσες γνώσεις • Συζητιούνται τρόποι βελτίωσης του έργου μας • Γνωρίζει ο ένας τις πρακτικές του άλλου κ.α.

	Β. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **29-44** Π.χ. • Η εργασία σε αυτό το σχολείο προσφέρει κίνητρα για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη • Στο σχολείο μας η επιμόρφωση θεωρείται σημαντική και αναγκαία • Το σχολείο οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια • Οι νεοδιοριζόμενοι λαμβάνουν ιδιαίτερη στήριξη και συμβουλευτική • Οι σχολικοί σύμβουλοι παρέχουν ουσιαστική επιμόρφωση
	Γ. ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ-ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **45-51** Π.χ. • Το σχολείο ενθαρρύνει τους συναδέλφους να καταθέτουν και να υλοποιούν νέες ιδέες • Υπάρχει συνεχής ανταμοιβές ανανέωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκδηλώσεων • Υπάρχει συνεχής ενθάρρυνση για λήψη αποφάσεων από τους δασκάλους κ.α.
	Δ. ΤΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **59-64** Π.χ. • Συχνά ελέγχω αν επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτω • Ελέγχω κριτικά τις πρακτικές που εφαρμόζω στην εκπαιδευτική διαδικασία • Λαμβάνω υπόψη την κριτική των συναδέλφων και των συμβούλων • Λαμβάνω υπόψη τις απόψεις των μαθητών κ.α
	Ε. ΚΟΙΝΟ ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **52-58** Π.χ. • Οι στόχοι του σχολείου είναι ξεκάθαροι και γνωστοί σε όλους τους εκπαιδευτικούς • Όλοι οι εκπαιδευτικοί τους θεωρούν σημαντικούς και τους υλοποιούν • Με βάση αυτούς διεξάγονται οι συζητήσεις και λαμβάνονται οι αποφάσεις κ.α.

	ΣΤ. ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΗ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **65-72** Π.χ • Όλες οι ενέργειες και πρακτικές έχουν ως άξονα το παιδί • Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά είναι πάντα ευγενική • Καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός στα παιδιά κ.α.

	Γ.ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **1-29** Π.χ
	1.ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΟΡΑΜΑ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **1-6** Π.χ • *μεταφέρει την αποστολή του σχολείου στο προσωπικό και στα παιδιά*
	2.ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **7-12** Π.χ • *προωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενδιαφέροντος μεταξύ του προσωπικού*
	3.ΔΟΜΕΣ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **13-16** Π.χ • *μας παρέχει ένα κατάλληλο επίπεδο αυτονομίας για τη λήψη αποφάσεων*
	4.ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ ΥΠΟΚΙΝΗΣΗ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **17-22** Π.χ • *με ενθαρρύνει να επιδιώκω την επίτευξη των δικών μου στόχων στην επαγγελματική μου μάθηση*
	5. ΑΤΟΜΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **23-26** Π.χ • *έχει επίγνωση των προσωπικών μου αναγκών και ικανοτήτων*
	6. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις **27-29** Π.χ • *έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες και από τα παιδιά*

Η κλίμακα (Likert) αξιολόγησης ήταν από 1 ως 6 (1 = καθόλου, 2 = πολύ λίγο, 3 =λίγο , 4 = μέτρια, ,5 = πολύ, 6= σε πολύ μεγάλο βαθμό).

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παράθεση και ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθεί την εξής πορεία:

I. Περιγράφονται τα προφίλ των σχολείων όπως αυτά προέκυψαν από τη συνέντευξη και το δομημένο ερωτηματολόγιο με τους διευθυντές και την μελέτη ανάλογου υλικού.

II. Παρατίθενται οι πίνακες αποτελεσμάτων

III. Καταγράφονται τα αποτελέσματα για τα ελληνικά σχολεία:

1) Περιγράφονται αναλυτικά οι πίνακες 1,2,3 οι οποίοι έχουν τις τιμές που πήραν τα σχολεία στα χαρακτηριστικά της έρευνας. Εξετάζεται δηλαδή κάθε χαρακτηριστικό με κάθε ένα σχολείο με τη σειρά και σχολιάζονται κάποιες ερωτήσεις που προκάλεσαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

2) Συνδέονται όπου είναι εφικτό οι πίνακες με το προφίλ των σχολείων και τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων.

3) Περιγράφεται ο πίνακας 4 ο οποίος κατατάσσει τις μεταβλητές με βάση τη σειρά που πήραν σε κάθε σχολείο και διατυπώνονται παρατηρήσεις.

4) Αναλύονται οι μεταβλητές του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν στο βαθμό που είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους στο σχολείο, στο βαθμό που πιστεύουν ότι συνεισφέρουν θετικά με το έργο τους και ότι το σχολείο καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών.

5) Παρουσιάζονται οι στατιστικά θετικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

IV. Καταγράφονται τα αποτελέσματα για τα φινλανδικά σχολεία

I. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Όπως προέκυψε από το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη με τους διευθυντές και τη μελέτη πληροφοριών για τα σχολεία:

ΑΡΣΑΚΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Είναι ένα από τα 10 δημοτικά σχολεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, μίας εταιρείας μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που ιδρύθηκε το 1836 με στόχο την προαγωγή της παιδείας του έθνους στο νεοσύστατο τότε ελληνικό κράτος. Από τότε

μέχρι και σήμερα έχει συντελέσει με τα σχολεία του και το πλήθος των επώνυμων και ανώνυμων αποφοίτων του πολύπλευρο εκπαιδευτικό, επιστημονικό, κοινωνικό εθνικό και πολιτιστικό έργο. Θεωρείται ζωντανό κύτταρο της ελληνικής εκπαίδευσης και καθορίζει τα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας με τα προγράμματα και τις μεθόδους του. Τα τελευταία χρόνια λειτουργούν Αρσάκεια Σχολεία στην Πάτρα (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο Λύκειο) στην Αθήνα (Νηπιαγωγείο, 7 Δημοτικά, 7 Γυμνάσια, 8 Λύκεια) στη Θεσσαλονίκη (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο Λύκειο), στα Τίρανα (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο Λύκειο) και πρόκειται να λειτουργήσουν στην Κομοτηνή και Ιωάννινα.

Τα Αρσάκεια Σχολεία αποτελούν τα παλαιότερα (172 χρόνια λειτουργίας) και μεγαλύτερα σχολεία (9000 μαθητές και 700εκπαιδευτικοί) στην Ελλάδα και είναι πρώτα μεταξύ των άλλων ιδιωτικών σχολείων στις προτιμήσεις των γονέων (14% - 5%)icap2005.

Το Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης αποτελεί αυτή τη στιγμή τη μεγαλύτερη σχολική μονάδα της Φ.Ε. Είναι 18/θέσιο, φοιτούν 530 μαθητές και εργάζονται 38 εκπαιδευτικοί (20 δάσκαλοι και 18 καθηγητές ειδικοτήτων). Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαφέρει από αυτό των δημοσίων σχολείων καθώς είναι διευρυμένο (7ωρο καθημερινά) και εμπλουτισμένο με επιπλέον δραστηριότητες. Μπορούν να εγγραφούν μαθητές από οποιαδήποτε περιοχή της Θεσσαλονίκης. Συνήθως ο αριθμός των δηλώσεων ενδιαφέροντος εγγραφής είναι πολύ μεγαλύτερος από τις υπάρχουσες θέσεις του σχολείου.

Είναι πλήρως εξοπλισμένο σε εποπτικό υλικό και διαθέτει άριστη υλικοτεχνική υποδομή και αίθουσες ειδικών μαθημάτων (γυμναστήριο, θέατρο, ξένων γλωσσών, προβολών ,μουσικής, καλλιτεχνικών, πληροφορικής, χημείο) Το σχολείο πέρα από τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους τάξεων και καθηγητές: θεατρολόγο, εικαστικών, αγγλικών, γαλλικών, γερμανικών, πληροφορικής, φυσ. αγωγής, μουσικής, χημικό) διαθέτει σχολική ψυχολόγο, συντονιστές μαθημάτων, βοηθητικό προσωπικό, δυο γραμματείς και νοσοκόμα. Έχει δική του ιστοσελίδα, παράγει πληθώρα εντύπων και πραγματοποιεί πολλές εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες.

6^{Ο} ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ

Το 6^{ο} Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου είναι ένα από τα μεγαλύτερα, ίσως το μεγαλύτερο, δημόσιο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Φοιτούν 400 μαθητές

που είναι αλλοδαποί, παλιννοστούντες και τσιγγανόπαιδες Είναι 12/θέσιο. Λόγω όμως του μεγάλου αριθμού των εγγραφών έχει δύο επιπλέον τμήματα στην Ε΄ τάξη, ένα στην Γ΄ και στην Δ΄ και δύο τμήματα τσιγγανοπαίδων. Λειτουργεί επίσης τμήμα ένταξης. Διδάσκουν 28 εκπαιδευτικοί (23 δάσκαλοι και 5 καθηγητές ειδικοτήτων). Λειτουργεί και ως ολοήμερο για όσους γονείς επιθυμούν. Είναι ένα ιδιαίτερα δραστήριο σχολείο όπως μπορεί να κρίνει κανείς από την εφημερίδα του, την ιστοσελίδα του και στη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά, πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα. Πέρα από το διδακτικό προσωπικό στο σχολείο απασχολείται μία φορά την εβδομάδα ψυχολόγος του Δήμου. Οι δάσκαλοι τοποθετούνται κατ' εξαίρεση από το Υπουργείο με αυξημένα τυπικά προσόντα και έχουν μειωμένο διδακτικό ωράριο. Διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής για τους μαθητές και υπολογιστές προς χρήση των εκπαιδευτικών. Υπάρχει επίσης γυμναστήριο και αίθουσα προβολών.

1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Παιδαγωγικού Τμήματος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης λειτουργεί από το1963 παράλληλα με την Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Στο σχολείο εξυπηρετούνται οι ερευνητικές ανάγκες του Παιδαγωγικού Τμήματος και οι φοιτητές του ΠΤΔΕ ασκούνται σε υποδειγματικές διδασκαλίες. Είναι 6/θέσιο. Φοιτούν 110 μαθητές, διδάσκουν 9 εκπαιδευτικοί (7 δάσκαλοι και 2 καθηγητές ειδικοτήτων) και δε διαθέτει προσωπικό στήριξης. Στο σχολείο οι εγγραφές γίνονται κατόπιν κλήρωσης μεταξύ των αιτήσεων ενδιαφέροντος των γονέων από οποιαδήποτε περιοχή. Λειτουργεί και ως ολοήμερο με επιλογή των γονέων. Δεν έχει ιστοσελίδα. Διαθέτει αίθουσα υπολογιστών, χωρίς όμως εδικό καθηγητή πληροφορικής. Η κτιριακή και υλικοτεχνική του υποδομή υστερεί σημαντικά (μελέτη ΟΣΚ 2007). Συστεγάζεται με το 2ο πειραματικό και το τριθέσιο πειραματικό δημοτικό σχολείο και μοιράζεται τις αίθουσες του με το Πανεπιστήμιο.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΑΛΑΤΙΣΤΑΣ

Το Δημοτικό Σχολείο Γαλάτιστας λειτουργεί από το 1932. Είναι 12/θέσιο.Φοιτούν 200 περίπου μαθητές και λειτουργεί το πρωινό ωράριο. Διδάσκουν 18 εκπαιδευτικοί (12 δάσκαλοι και 6 καθηγητές ειδικοτήτων) και δεν έχει προσωπικό στήριξης. Είναι το μοναδικό δημοτικό σχολείο της πόλης και δέχεται όλα τα παιδιά

της περιοχής. Η μοναδική αίθουσα πέρα των τάξεων των τμημάτων είναι το εργαστήριο πληροφορικής για τους μαθητές. Επίσης στο σχολείο υπάρχουν και 9 υπολογιστές για τους εκπαιδευτικούς.

ΦΙΝΛΑΝΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Το ***Jokiniem Koulu*** βρίσκεται σε μια περιοχή Vantaa λίγο έξω από το Ελσίνκι και είναι ένα από τα μεγαλύτερα σχολεία. Περιλαμβάνει τις τάξεις 1 έως 9 δηλαδή σαν το ελληνικό δημοτικό και γυμνάσιο. Φοιτούν 500 παιδιά και διδάσκουν 52 εκπαιδευτικοί.

Το ***Kulosaari Secondary School*** βρίσκεται μέσα στο Ελσίνκι και παρόλο που είναι ιδιωτικό οι γονείς δεν πληρώνουν δίδακτρα. Χαρακτηρίζεται ως Intenational school και έχει μαθητές και εκπαιδευτικούς από 30 διαφορετικές εθνότητες. Διδάσκουν 55 εκπαιδευτικοί. Υπάρχει μία διευθύντρια σε όλο το σχολείο και δύο υποδιευθυντές. Κύριες γλώσσες διδασκαλίας είναι τα φινλανδικά και τα αγγλικά. Περιλαμβάνει τις τάξεις από 6 έως 9 lower secondary education (ελληνικό γυμνάσιο) και από 9 έως 12 upper secondary education (ελληνικό λύκειο). Έχει διεθνή προσανατολισμό και διδάσκονται πολλές ξένες γλώσσες όπως ισπανικά, σουηδικά, γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά και ρώσικα. Λειτουργούν όμιλοι επιπλέον δραστηριοτήτων όπως αθλητισμός MUN και άλλα.

Και τα δύο σχολεία λειτουργούν από τις 8.00 έως τις 16.00. Προσφέρουν γεύμα στα παιδιά. Διαθέτουν σχολικό ψυχολόγο, νοσοκόμα, γιατρό, οδοντίατρο, σύμβουλο μαθητών σχολικό σύμβουλο, και δασκάλους ειδικής αγωγής. Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά με ειδικές ικανότητες εντάσσονται σε ένα μεγάλο ποσοστό στα κανονικά σχολεία. Ο κάθε μαθητής μπορεί να διαλέξει το μάθημα που του αρέσει και να το τελειώσει στο χρονικό διάστημα που προσφέρεται από το σχολείο. Ο κάθε μαθητής πρέπει να έχει ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων. Τα μαθητικά συμβούλια έχουν μεγάλη ισχύ και υπάρχουν τακτικές συναντήσεις με τους γονείς. Υπάρχει οργανωμένη βιβλιοθήκη για τα παιδιά και συστηματική χρήση της πληροφορικής.[1]

[1] Περισσότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας βλέπε στο Παράρτημα

ΙΙ. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ-ΠΕΙΡΑΜ/ΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ	ΚΟΙΝΟ ΟΡΑΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΣΤΟΛΗ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ
ΑΡΣΑΚΕΙΟ	Mean	**5,1467**	**5,2105**	**4,9782**	**4,4225**	**4,6400**	**5,1600**	**5,2000**	**5,4000**	**5,3422**
	N	25	25	25	25	25	25	25	25	
	Std.Dev.	,4598	,4415	,4059	,5255	,4686	,4192	,5314	,3953	
ΔΙΑΠΟΛΙ-ΤΙΣΜΙΚΟ	Mean	**4,7738**	**4,8247**	**4,5260**	**3,6741**	**3,9388**	**4,6327**	**4,5833**	**4,7946**	**4,853**
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	
	Std.Dev.	,6813	,5918	,7991	,5940	,8325	,7059	,8716	,6290	
ΠΕΙΡΑ-ΜΑΤΙΚΟ	Mean	**4,3333**	**4,3636**	**3,6545**	**2,9500**	**2,8286**	**4,1143**	**3,9000**	**4,8250**	**4,0222**
	N	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Std.Dev.	,7817	,4635	,4518	,5180	,5383	,5288	,5349	,2878	
ΓΑΛΑΤΙΣΤΑ	Mean	**4,0185**	**3,5253**	**3,1515**	**2,5903**	**2,6190**	**3,8413**	**3,3889**	**4,4861**	**3,095**
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	
	Std.Dev.	,8056	,6009	,6064	,4883	,6061	,4598	,4930	,2894	
Jokiniem Koulu	Mean	**5,1602**	**4,7272**	**4,8181**	**4,5**	**4,4285**	**4,71**	**4,833**	**5,125**	**5,171**
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	
	Std.Dev.	,6570	,5412	,6098	,4365	,7345	,4356	,6721	,3645	
Kulosaari Secondary School	Mean	**4,333**	**4,3636**	**4.2272**	**3,6875**	**3,7142**	**3,4999**	**4,102**	**4,5625**	**4,646**
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	
	Std.Dev.	,5643	,4598	,7823	,5690	,7834	,4129	,6973	,4687	

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΙΚΑΝΟΠΟΙΣΗ	ΑΙΣΘΗΣΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑΣ	ΚΑΛΥΨΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
ΑΡΣΑΚΕΙΟ	**5.68**	**5,72**	**5,72**
ΔΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ	**4,928**	**5,142**	**4,428**
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ	**4,6**	**4,8**	**4,8**
ΓΑΛΑΤΙΣΤΑ	**3,777**	**4,55**	**4**
Jokiniem Koulu	**5,54**		
Kulosaari	**4,5**	**5,21**	**4,29**

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΩΥΑΤΩΥΡ	Δ/ΝΤΗΣ ΔΟΜΗ	Δ/ΝΤΗΣ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ	Δ/ΝΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Δ/ΝΤΗΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ
ΑΡΣΑΚΕΙΟ	**5,4267**	**5,4400**	**5,2900**	**5,3000**	**5,1700**	**5,4267**
	25	25	25	25	25	25
	,5914	,5224	,6110	,5611	,9206	,5316
ΔΙΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ	**4,8214**	**4,8690**	**5,0179**	**4,7262**	**4,9464**	**4,7381**
	14	14	14	14	14	14
	,6682	,6608	,6390	,7239	,6877	,5419
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ	**4,0333**	**4,1667**	**4,2000**	**3,3667**	**4,1000**	**4,2667**
	5	5	5	5	5	5
	,8449	1,0737	,8909	1,0501	1,0093	1,0904
ΓΑΛΑΤΙΣΤΑ	**3,0370**	**2,7037**	**3,1944**	**2,2963**	**3,3056**	**4,0370**
	9	9	9	9	9	9
	,6961	1,0858	1,2297	1,1450	,9904	1,0985
Jokiniem Koulu	**5,3300**	**5,2343**	**5,75**	**5,0123**	**5,0021**	**4,6996**
	12	12	12	12	12	12
	,7456	,9806	,7346	,9375	,8342	,5623
Kulosaari Secondary School	**4,6213**	**4,6912**	**5,290**	**4,5430**	**4,7416**	**4,1300**
	14	14	14	14	14	14
	,6235	,8979	,5643	,7834	,9067	,5432

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

	ΑΡΣΑΚΕΙΟ	Jokiniem Koulu	ΔΙΑΠΟΛΙ-ΤΙΣΜΙΚΟ	Kulosaari Secondary School	ΠΕΙΡΑ-ΜΑΤΙΚΟ	ΓΑΛΑ-ΤΙΣΤΑ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΗ	5,4	5,1	4,8	4,6	4,8	4,5
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	5,3	5,2	4,8	4,6	4,0	**3,1**
ΚΟΙΝΟ ΟΡΑΜΑ	5,2	4,9	4,6	4,1	**3,9**	3,4
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	**5,1**	4,9	4,7	4,3	4,1	3,6
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ	5,2	4,7	4,6	3,5	4,1	3,8
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΣ - ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	4,6	4,4	3,9	3,7	2,8	2,6
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	4,4	4,5	3,7	3,7	2,9	2,6
MEAN:	**5,02**	**4,81**	**4,44**	**4,07**	**3,8**	**3,37**
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	5,68	5,6	4,9	4,5	4,6	3,8
ΑΙΣΘΗΣΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑΣ	5,72	5,7	5,1	5,2	4,8	4,5
ΚΑΛΥΨΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ	5,72	4,5	4,4	4,3	4,8	4

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

		ΑΡΣΑΚΕΙΟ	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ	ΓΑΛΑΤΙΣΤΑ
ΦΥΛΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	20%	36%	20%	55%
	ΓΥΝΑΙΚΑ	80%	64%	80%	44%
ΗΛΙΚΙΑ	18-30	48%	-	-	11%
	31-40	52%	64%	60%	55%
	41-54	-	36%	40%	34%
	55+	-	-	-	-
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	0-4	28%	-	20%	11%
	5-10	24%	64%	-	44%
	11-15	48%	7,1%	60%	33%
	15+	-	28,6%	20%	12%
ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος	40%	100%	100%	89%
	Αορίστου Χρόνου	60%	-	-	-
	Ορισμένου Χρόνου	-	-	-	11%
ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	0-4	28%	64%	60%	44,4%
	5-10	24%	14,3%	20%	33,3%
	11-15	48%	14,3%	20%	11,1%
	15+	-	7,1%	-	11,2%
ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2,6%	14%	-	-
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	26%	-	22%	-
	ΑΛΛΟ	-	-	-	-

III. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1. Με βάση τους πίνακες 1,2,3 παρατηρούμε ότι όλα τα σχολεία έχουν σε κάποιο βαθμό τα χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν, με το Αρσάκειο να φαίνεται να έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένα τα χαρακτηριστικά, σημειώνοντας τους μεγαλύτερους μέσους όρους σε κάθε ένα από αυτά, το διαπολιτισμικό να έρχεται δεύτερο, το πειραματικό τρίτο και το σχολείο της Γαλάτιστας τέταρτο. Αναλυτικότερα :

Α. Η μεταβλητή Συνεργασία έχει μέσο όρο στο Αρσάκειο 5,1 (με μέγιστο το 6), στο Διαπολιτισμικό 4,7, στο Πειραματικό 4,1 και στης Γαλάτιστας 3,6 και έχει χωριστεί σε τρεις υποενότητες :

α) ομαδική εργασία: ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι δουλεύουν ομαδικά, θεωρούν την ομαδική εργασία σημαντική για την επίτευξη των στόχων του έργου τους και οι προτάσεις των ομάδων λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τη διοίκηση. Οι τιμές είναι: Αρσάκειο 5,1467, Διαπολιτισμικό 4,7738, Πειραματικό 4,3333 και Γαλάτιστας 4,0185.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο σχολείο της Γαλάτιστας και του Πειραματικού ενώ η ερώτηση 6 (με την ομαδική εργασία επιτυγχάνονται καλύτερα οι στόχοι μας) έχει πάρει υψηλό μέσο όρο (5,22 και 5,40) αντίστοιχα η ερώτηση 1 που αναφέρεται στο αν οι εργασίες του σχολείου διεκπεραιώνονται από ομάδες έχει πάρει σημαντικά χαμηλό (3,31 και 3,80) που σημαίνει ότι ενώ οι δάσκαλοι σε αυτά τα σχολεία πιστεύουν στα πλεονεκτήματα της ομάδας δεν τις σχηματίζουν. Θα άξιζε να διερευνηθεί ο λόγος.

β) συνεργασία: μετράει το βαθμό ύπαρξης κουλτούρας, δομών και διαδικασιών που καλλιεργούν και ενισχύουν τη συνεργασία, την αμοιβαία στήριξη και εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το Αρσάκειο πήρε 5,1467, το Διαπολιτισμικό 4,7738, το Πειραματικό 4,3333 και της Γαλάτιστας 4,0185

γ) συνεργατική μάθηση-διάχυση γνώσης κατά την οποία εξετάζεται αν μέσα από τη συνεργασία οι δάσκαλοι μαθαίνουν, ανταλλάσσουν γνώσεις και πρακτικές και συζητούν ανοιχτά τρόπους βελτίωσης ή επίλυσης προβλημάτων. Οι τιμές είναι: Αρσάκειο 5,1467, Διαπολιτισμικό 4,7738, Πειραματικό 4,3333 και Γαλάτιστας 4,0185.

Β.. Η μεταβλητή Επαγγελματική ανάπτυξη: ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι επιμορφώνονται, θεωρούν σημαντική τη συνεχή μάθηση, θεωρούν αποτελεσματική την υπάρχουσα επιμόρφωση, τους παρέχονται κίνητρα για επιμόρφωση, το σχολείο οργανώνει ανάλογα προγράμματα. Η μεταβλητή αυτή έχει πάρει μέσο όρο στο Αρσάκειο 4,4, Διαπολιτισμικό 3,7, Πειραματικό 2,9και Γαλάτιστας 2,6, από τους χαμηλότερους βαθμούς σε κάθε σχολείο, σε αντίθεση με ότι θα περίμενε κανείς.

Εξετάζοντας προσεχτικότερα τις επιμέρους ερωτήσεις σε κάθε σχολείο παρατηρούνται μεγάλες διακυμάνσεις. Η ερώτηση 34:οι σχολικοί σύμβουλοι παρέχουν ουσιαστική επιμόρφωση έχει πάρει πολύ χαμηλή βαθμολογία (2,68) μόνο στο Αρσάκειο, ενώ η ερώτηση 31: το σχολείο οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια έχει πάρει σχετικά υψηλή βαθμολογία στο Αρσάκειο (4,08) σε αντίθεση με το πειραματικό (2,00) και της Γαλάτιστας (1,44). Το ίδιο συμβαίνει και με την ερώτηση 32:τα σεμινάρια καταρτίζονται με βάση τις ανάγκες μας,, όπου στο Αρσάκειο έχει πάρει σχετικά υψηλή βαθμολογία (3,88) σε σχέση με τα υπόλοιπα Διαπολιτισμικό 2,5, Πειραματικό 2,40 και Γαλάτιστας 1,22. Επίσης η ερώτηση 33, που αφορά στην στήριξη και συμβουλευτική που παίρνουν οι νεοδιοριζόμενοι, το Αρσάκειο έχει επίσης υψηλή βαθμολογία (4,08), το ίδιο και το Διαπολιτισμικό (3,93) σε αντίθεση με τα άλλα δύο, Πειραματικό 1,40 και Γαλάτιστας 1,33, που είναι πολύ χαμηλά.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι η ερώτηση 39 :δίνονται οικονομικά κίνητρα για επιμόρφωση έχει πάρει τη χαμηλότερη βαθμολογία από όλες τις ερωτήσεις σε όλα τα σχολεία (Αρσάκειο 2,60, Διαπολιτισμικό 1,29, Πειραματικό 1,80 και Γαλάτιστας 1,33), γεγονός που συνετέλεσε στη χαμηλή θέση της μεταβλητής αυτής στον πίνακα. Αντίθετα οι ερωτήσεις 43: ***θεωρώ τη συνεχή επιμόρφωση αναγκαία για την αποτελεσματικότητά μου*** *και 44: αναζητώ στο εξωτερικό περιβάλλον και χρησιμοποιώ οτιδήποτε θα είχε πρακτική εφαρμογή στη δουλειά μου έχουν πάρει σε κάθε σχολείο αναλογικά με τη βαθμολογία του, τους μεγαλύτερους βαθμούς Αρσάκειο 5,16 και 5,24 , Διαπολιτισμικό 5,14 και 5,4, Πειραματικό 5 και 4,40 , Γαλάτιστας 5 και 4,89.*

Γ. Η μεταβλητή πρωτοβουλία – πειραματισμός – καινοτομία: ο βαθμός στον οποίο υπάρχουν στο σχολείο η κουλτούρα και οι δομές που επιτρέπουν και ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να πειραματίζονται

και να εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα και πρακτικές. Αυτό το χαρακτηριστικό έχει πάρει στο Αρσάκειο 4,6 Διαπολιτισμικό 3,9, Πειραματικό 2,8 και Γαλάτιστας 2,6 τους χαμηλότερους όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τον πίνακα 2 από τους βαθμούς των άλλων χαρακτηριστικών.

Τη χαμηλότερη τιμή σε αυτό το χαρακτηριστικό, αναλογικά πάντα με τις υπόλοιπες του σχολείου, έχει πάρει σε κάθε σχολείο η ερώτηση 48: δίνονται ανταμοιβές σε αυτούς που εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα Αρσάκειο 3,28 , Διαπολιτισμικό 3,14, Πειραματικό 2 και Γαλάτιστας 2,11. Επίσης τα σχολεία του Πειραματικού και της Γαλάτιστας έχουν χαμηλές τιμές και στην ερώτηση 49: τα αποτελέσματα της εφαρμογής νέων προγραμμάτων και ιδεών αξιολογούνται Πειραματικό 2 και Γαλάτιστας 2. Επιπλέον στο Πειραματικό τα λάθη δεν θεωρούνται ευκαιρίες μάθησης (η ανάλογη ερώτηση έχει τιμή 2,8)

Δ. <u>Η μεταβλητή τακτική αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των στόχων και προτεραιοτήτων</u> εξετάζει κατά πόσο στο σχολείο ελέγχεται τακτικά η επίτευξη των στόχων, αξιολογούνται κριτικά οι πρακτικές που εφαρμόζονται, γίνεται απολογισμός του έργου και λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των συναδέλφων, των γονέων και των μαθητών. Το Αρσάκειο πήρε 5,2, ,το Διαπολιτισμικό 4,6, το Πειραματικό 4,1και της Γαλάτιστας 3,8.

Στο Αρσάκειο, Διαπολιτισμικό και Πειραματικό οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν υπόψη τους σε μεγάλο βαθμό τη γνώμη των γονέων αφού η αντίστοιχη ερώτηση έχει τη χαμηλότερη βαθμολογία (4,44 , 3,93 και 3,40 αντίστοιχα) κάτι που δεν συμβαίνει στο σχολείο της Γαλάτιστας, πιθανό λόγω του ότι είναι επαρχιακή πόλη με πιο στενούς δεσμούς με τους γονείς. Στη Γαλάτιστα δεν γίνεται απολογισμός του έργου ούτε ετήσιος ούτε τακτικός όπως διαφαίνεται μέσα από τις ανάλογες ερωτήσεις 57 με τιμή 2,67 και 58 με τιμή 2,33.

<u>Ε. Η μεταβλητή κοινή αποστολή και όραμα</u> αναφέρεται στο αν έχει διαμορφωθεί στο σχολείο ένα κοινό όραμα για τους στόχους και την αποστολή του σχολείου και αν αυτό το κοινό όραμα και η αποστολή καθορίζουν όλες τις δράσεις του σχολείου και είναι παρόντα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επίσης εξετάζει αν είναι σαφές και ξεκάθαρο σε όλους τους εκπαιδευτικούς και αν υιοθετείται από

όλους. Εδώ οι τιμές είναι ως εξής: Αρσάκειο 5,2, Διαπολιτισμικό 4,6, το Πειραματικό 3,9 και της Γαλάτιστας 3,4.

Είναι άξιο σχολιασμού ότι σε όλα τα σχολεία, η ερώτηση με τη μεγαλύτερη τιμή είναι η ερώτηση 64 που εκφράζει την κοινή πίστη των δασκάλων ότι το έργο που επιτελούν στα σχολεία τους είναι πολύ σημαντικό (Αρσάκειο, 5,80 Διαπολιτισμικό 5,50, Πειραματικό 5 και Γαλάτιστα 5,33), που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρά το χαμηλό status τους επαγγέλματος τους (έρευνα ιδρ. Λαμπράκη: «e απόψεις για την εκπαίδευση», 2004) εξακολουθούν να πιστεύουν στην σπουδαιότητα του έργου τους.

Στ. Η μεταβλητή Προσανατολισμός στο μαθητή εξετάζει κατά πόσο όλες οι αποφάσεις, πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα έχουν ως κεντρικό άξονα , στόχο και σημείο αναφοράς το παιδί.. Οι τιμές είναι Αρσάκειο 5,4 , Διαπολιτισμικό 4,79, το Πειραματικό 4,82 και της Γαλάτιστας 4,48.

Η μεταβλητή αυτή πήρε σε όλα τα σχολεία την υψηλότερη τιμή αναλογικά με τις υπόλοιπες του σχολείου, γεγονός αισιόδοξο για το ελληνικό σύστημα που δείχνει έστω και σε αυτό το μικρό δείγμα ότι ο δάσκαλος δε ενεργεί στο σχολείο με προσωπικά κριτήρια αλλά έχει ως γνώμονα το καλό του παιδιού (όπως και αν το ορίζει)

Ζ. Η μεταβλητή Διευθυντής εξετάζεται στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου και αναφέρεται στο βαθμό που ο Διευθυντής έχει τα χαρακτηριστικά που θα οδηγήσουν και θα ενισχύσουν τη δημιουργία και διατήρηση του οργανισμού μάθησης. Οι τιμές είναι Αρσάκειο 5,3 , Διαπολιτισμικό 4,8, το Πειραματικό 4,00 και της Γαλάτιστας 3,1. Χωρίζεται σε 6 υποκατηγορίες ερωτήσεων:

Όραμα και στόχοι. Ο βαθμός με τον οποίο εργάζεται ο διευθυντής ως προς την απόκτηση της συναίνεσής του προσωπικού για την καθιέρωση των σχολικών προτεραιοτήτων και στόχων και διαβιβάζει αυτές τις προτεραιότητες και τους στόχους στους μαθητές και το προσωπικό δίνοντας την αίσθηση του γενικού σκοπού. Οι τιμές είναι Αρσάκειο **5,4267**, Διαπολιτισμικό 4,8214, το Πειραματικό 4,0333 και της Γαλάτιστας 3,0370.

Κ*ουλτούρα* Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής καλλιεργεί ατμόσφαιρα φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, σεβασμού προς τους μαθητές και επιδεικνύει την συνεχή επιθυμία να αλλάζει τις πρακτικές του/της

λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα. Οι τιμές είναι Αρσάκειο **5,4400**, Διαπολιτισμικό 4,86904, το Πειραματικό 4,1667 και της Γαλάτιστας 2,7037.

Δομές. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής οργανώνει τις δομές του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχική διοίκηση και ενθαρρύνει την αυτονομία δασκάλων για την λήψη αποφάσεων. Οι τιμές είναι Αρσάκειο **5,2900,** Διαπολιτισμικό 5,0179, Πειραματικό 4,2000και της Γαλάτιστας 3,1944

Διανοητική υποκίνηση. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να επανεξετάζει αυτό που προσπαθεί να επιτύχει με τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο το προσπαθεί, δημιουργεί ευκαιρίες για το προσωπικό να μάθει ο ένας από τον άλλο και είναι πηγή νέων ιδεών. Οι τιμές είναι Αρσάκειο **5,3000**, Διαπολιτισμικό 4,7262 , το Πειραματικό 3,3667 και της Γαλάτιστας 2,2963 .

Μεμονωμένη υποστήριξη. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής παρέχει στο προσωπικό ηθική υποστήριξη, επιδεικνύει εκτίμηση για την εργασία του μεμονωμένου προσωπικού και λαμβάνει υπόψη του, την άποψή τους κατά λήψη των αποφάσεων. Οι τιμές είναι Αρσάκειο **5,1700**, Διαπολιτισμικό 4,9464, το Πειραματικό 4,1000και της Γαλάτιστας 3,3056.

Προσδοκία απόδοσης. Ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες για τους δασκάλους και για τους μαθητές και αναμένει από το προσωπικό να είναι αποτελεσματικό και καινοτόμο. Οι τιμές είναι Αρσάκειο **5,4267** Διαπολιτισμικό 4,7381, το Πειραματικό 4,2667 και της Γαλάτιστας 4,0370

Παρατηρούμε ο διευθυντής στο Αρσάκειο έχει σε όλες τις επιμέρους υποκατηγορίες σταθερά υψηλές τιμές πάνω από 5.

2. Η εικόνα που παρουσιάζεται στους πίνακες 1,2,3 συμφωνεί και με δύο ακόμα παραμέτρους που η ύπαρξη τους επηρεάζει θετικά την οργανωσιακή μάθηση: η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή (Karsten et al, 2000, Voulalas, Sharpe 2005, Randeree 2006) και η ευρεία χρήση της πληροφορικής (Kinder, 2002). Από τα προφίλ των σχολείων, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και το ερωτηματολόγιο των διευθυντών, φαίνεται ότι όσο πιο άριστη είναι η υποδομή τους και ευρεία η χρήση της πληροφορικής, τόσο πιο έντονα χαρακτηριστικά της οργανωσιακής μάθησης παρουσιάζουν. Έτσι, θα μπορούσε να εξηγηθεί εν μέρει και η σχετικά μέτρια εικόνα που παρουσιάζει το πειραματικό (σύμφωνα με το χαρακτηρισμό του διευθυντή: το κτιριακό μας και οι υποδομές μας είναι χάλια), ενώ

θα περίμενε κανείς υψηλό βαθμό οργανωσιακής μάθησης λόγω της σύνδεσης του με το Πανεπιστήμιο.

Επίσης, αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί η πολύ καλή θέση του Διαπολιτισμικού σχολείου Ευόσμου. Το Σχολείο αυτό είναι, όπως προαναφέρθηκε στο προφίλ του, ένα σχολείο ιδιαίτερα δραστήριο που πραγματοποιεί ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδίδει εφημερίδα και έχει μία πολύ ενδιαφέρουσα ιστοσελίδα, χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συναντώνται σε ένα σχολείο –οργανισμό μάθησης.

Γενικότερα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η θέση των σχολείων στον πίνακα 1 συμφωνεί με την εικόνα των σχολείων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν κατά την περιγραφή της λειτουργίας τους,.

Επιπρόσθετα από τον πίνακα 5 με τα δημογραφικά στοιχεία των εργαζομένων αξίζει κανείς να παρατηρήσει ότι στο Αρσάκειο όλο το προσωπικό είναι κάτω από 40 ετών κάτι που όπως αναφέρουν και οι Voulalas et Sharpe (2005) στην έρευνα τους επηρεάζει θετικά την δημιουργία του οργανισμού μάθησης, όπως επίσης έχει σημαντικά ποσοστά εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακά (26%) και μετεκπαίδευση (2,6%). Το διαπολιτισμικό έχει εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση (14%)ενώ το πειραματικό με μεταπτυχιακά (22%). Στο σχολείο της Γαλάτιστας οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του πτυχίου τους.

3. Όσον αφορά τη σειρά των μεταβλητών προκύπτει από τον πίνακα 4 ότι στις πρώτες θέσεις βρίσκονται, σε όλα τα σχολεία, ο διευθυντής και ο προσανατολισμός στο μαθητή, στις τελευταίες η επαγγελματική ανάπτυξη και το ρίσκο-καινοτομία -πρωτοβουλία και στις μεσαίες το κοινό όραμα- αποστολή, η συνεργασία και ο επαναπροσδιορισμός και επαναξιολόγηση των επιμέρους στόχων και δραστηριοτήτων. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι το σχολείο της Γαλάτιστας διαφέρει ως προ το χαρακτηριστικό του Διευθυντή που βρίσκεται στην τρίτη από το τέλος θέση.

Είναι κοινά παραδεκτό με βάση τη βιβλιογραφία και τις περισσότερες έρευνες **(**Sheppard et Brown, 1999**,** Leithwood, 1994; Leithwood and Jantzi, 1996; Silins, 1992; 1994; Silins *et al.*, 2000, Leithwood et al,1999, Mulford, 1994 Leithwood et al,1994, Mulford et Silins 1998)) ότι η διοίκηση σε ένα σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο, ίσως το σημαντικότερο, στην ανάπτυξη ενός οργανισμού μάθησης, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνες (Hopkins & Reynolds, 2001 Louis, 1994, Konidari, Abernot 2006, EPLC project 2004, Silins, Mulford, Zarins 2002, Senge et al 2000, Morrissey 2000, Leithwood et al 1998, Hord, et al 1997, 1999) καμιά προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου και αναβάθμισης του έργου του και του ρόλου των δασκάλων δεν θα έχει επιτυχία αν δεν είναι προσανατολισμένη στο μαθητή, κάτι που επίσης αποδεικνύεται από την πρώτη θέση αυτής της μεταβλητής.

Αξίζει να σημειωθεί η χαμηλή θέση που κατέχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολεία. Με πιο προσεκτική μελέτη των ερωτημάτων της μεταβλητής αυτής και σύμφωνα με την ανάλυση που έγινε παραπάνω μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επιμόρφωση ως αναγκαία για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους, αυτή που γίνεται δεν ανταποκρίνεται στις δικές τους ανάγκες και δεν διοργανώνεται στο σχολείο με βάση τις δικές τους απαιτήσεις. Κάτι που δε συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στο Αρσάκειο που σαν ιδιωτικό διοργανώνει και μόνο του προγράμματα επιμόρφωσης. Επιπλέον, η έλλειψη κινήτρων για επιμόρφωση κυρίως οικονομικών είναι εμφανής σε όλα τα σχολεία. Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να διερευνηθεί λεπτομερέστερα και εκτενέστερα σε άλλη έρευνα. Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση αναγνωρίζεται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

Επίσης, το γεγονός ότι η μεταβλητή πειραματισμός-πρωτοβουλία-καινοτομία παίρνει σε όλα τα σχολεία τις χαμηλότερες τιμές μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό και η εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία στο σύνολο της σε ένα σχολείο ρυθμίζεται και καθορίζεται με περιοριστικές και ιδιαίτερα δεσμευτικές διατάξεις και νόμους, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για ρίσκο, πρωτοβουλία και καινοτομία. Γι αυτό άλλωστε όπως έδειξε και η έρευνα η ερώτηση για χορήγηση κινήτρων σε όσους εφαρμόζουν καινοτόμα προγράμματα είχε χαμηλή βαθμολογία.

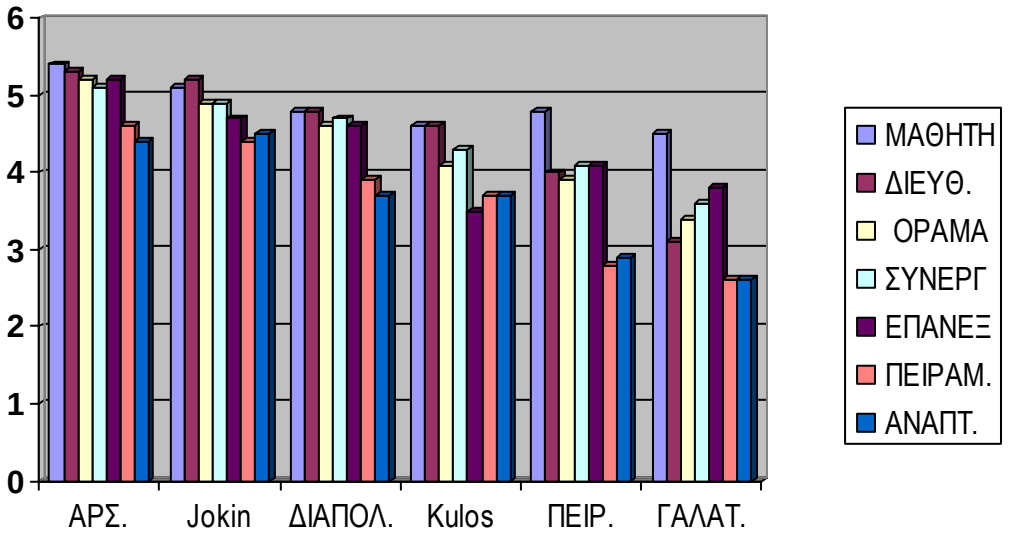
4. Όσον αφορά τις μεταβλητές ικανοποίηση από την εργασία, αίσθηση συνεισφοράς και πεποίθηση ότι το σχολείο καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών, αυτές ακολουθούν την εικόνα των βασικών χαρακτηριστικών. Το Αρσάκειο είναι όσον αφορά αυτές τις μεταβλητές στις πρώτες θέσεις με πολύ υψηλές τιμές, με το διαπολιτισμικό να ακολουθεί επίσης με υψηλές τιμές και στη συνέχεια το πειραματικό και το σχολείο της Γαλάτιστας.

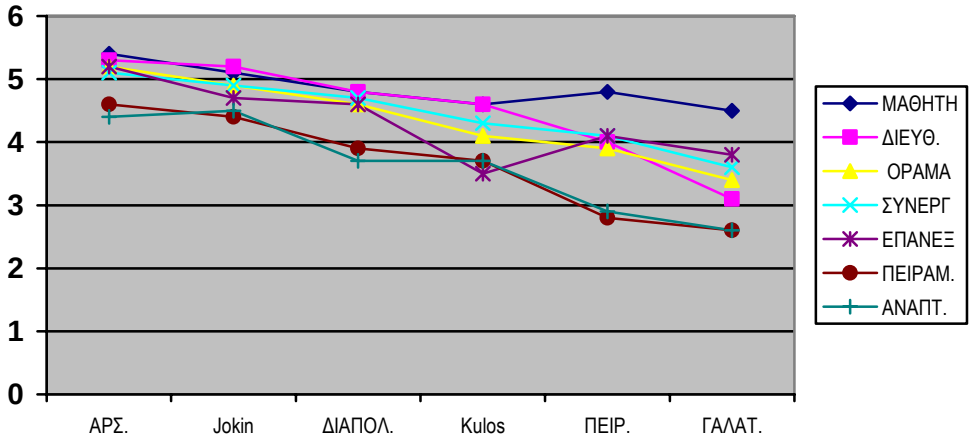
Στο Αρσάκειο και στο Διαπολιτισμικό έχει διαπιστωθεί στατιστικά σημαντική θετική σχέση των μεταβλητών αυτών με όλα τα χαρακτηριστικά που σημαίνει ότι όσο πιο έντονα είναι τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με το σχολείο τους και η αίσθηση ότι συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή.

5. Μελετώντας κάθε ένα σχολείο ξεχωριστά διαπιστώνεται ότι στο Αρσάκειο όλες οι μεταβλητές έχουν στατιστικά υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους που σημαίνει ότι κάθε μεταβολή που θα συμβεί σε κάποιο χαρακτηριστικό από αυτά που διερευνώνται θα επιφέρει ανάλογη αλλαγή και στα άλλα.

Στο Διαπολιτισμικό περιορίζεται ο αριθμός των μεταβλητών που συσχετίζονται, ενώ στο Πειραματικό μειώνεται σημαντικά και τέλος στο σχολείο της Γαλάτιστας δεν υπάρχει σχεδόν καμία συσχέτιση.

Η μοναδική μεταβλητή που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε όλα τα σχολεία έστω και με ένα μόνο χαρακτηριστικό (στο σχολείο της Γαλάτιστας συσχετίζεται με τη συνεργασία) είναι αυτή του Διευθυντή κάτι που επιβεβαιώνει πολλές έρευνες που θέλουν τη διεύθυνση του σχολείου να παίζει καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου.





IV. ΦΙΝΛΑΝΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Διαπιστώνεται ότι και τα δύο σχολεία έχουν ανεπτυγμένα τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μάθησης , το δημόσιο μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από το ιδιωτικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ιδιωτικά σχολεία στη Φινλανδία δε διαφέρουν σημαντικά από τα δημόσια και τα δίδακτρα τα πληρώνει ο δήμος. Η σειρά των μεταβλητών είναι και στα φινλανδικά σχολεία στα ίδια επίπεδα με αυτή των ελληνικών: στις πρώτες θέσεις ο προσανατολισμός στο μαθητή και ο διευθυντής και στις τελευταίες η επαγγελματική ανάπτυξη και ο πειραματισμός-πρωτοβουλία-καινοτομία.

Οι ερωτήσεις που παίρνουν χαμηλή βαθμολογία είναι και στα φινλανδικά σχολεία η παροχή κινήτρων κυρίως οικονομικών για επιμόρφωση και καινοτόμα προγράμματα . Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι και στα δύο σχολεία η ερώτηση *35:There is a staff library which teachers regularly use* πήρε 1 που σημαίνει ότι ενώ υπάρχουν βιβλιοθήκες για παιδιά δεν υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι και στα δύο σχολεία οργανώνονται επιμορφωτικά προγράμματα που σχεδιάζονται με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους την κριτική των γονέων.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Το σχολείο που είναι οργανωμένο και κάνει σωστή διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων του, παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του Οργανισμού Μάθησης στο πιο υψηλό βαθμό (Αρσάκειο). Δάσκαλοι νέοι, συνεχώς επιμορφούμενοι με προγράμματα οργανωμένα από το σχολείο με βάση τις ανάγκες τους, με καλή χρήση της πληροφορικής, σε καλό υλικοτεχνικό και κτιριακό περιβάλλον, δουλεύουν ομαδικά, συνεργάζονται, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, στηρίζονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, συζητούν ανοιχτά προβλήματα και δυσκολίες, μοιράζονται πρακτικές, δεν φοβούνται να πάρουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες, να πειραματιστούν και να ρισκάρουν, έχουν πλήρη συνείδηση του οράματος και της αποστολής του σχολείου, λειτουργούν και αποφασίζουν με βάση αυτήν, αξιολογούν συχνά τους στόχους και ανανεώνουν τις πρακτικές και τα προγράμματα. Και όλα αυτά έχοντας ως γνώμονα το παιδί και τη Διεύθυνση να τα καλλιεργεί και να τα ενισχύει.

2. Σε δημόσια σχολεία (Διαπολιτισμικό και Πειραματικό) όπου οι υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές υστερούν σημαντικά, αλλά έχουν προσωπικό με επιπλέον προσόντα (μεταπτυχιακά και μετεκπαίδευση) παρουσιάστηκε διαφοροποίηση με το Διαπολιτισμικό να ξεχωρίζει σημαντικά. Μια πιθανή αιτιολόγηση προκύπτει από τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο σχολεία ως προς τη χρήση της πληροφορικής, η οποία είναι ευρεία στο Διαπολιτισμικό και χαμηλή στο Πειραματικό και ως προς την κτιριακή υποδομή που σύμφωνα με μελέτη του ΟΣΚ είναι πολύ χειρότερη στο Πειραματικό. Επίσης, μια άλλη διαφορά που αξίζει να αναφερθεί αφορά στη λειτουργία των σχολείων. Στο Διαπολιτισμικό οι δάσκαλοι έχουν μειωμένο διδακτικό ωράριο και έτσι τους μένει αρκετός χρόνος για αλληλεπίδραση, συνεργασία και συζήτηση με τους συναδέλφους κάτι που δεν ισχύει στο Πειραματικό. Ο χρόνος σύμφωνα με τους ερευνητές (Fullan, 1995) είναι σημαντικός παράγοντας που διευκολύνει την οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία. Τέλος, πέρα από αυτές τις διαφορές θα άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος του Διευθυντή, και πως συσχετίζεται με τους παράγοντες αυτούς.

3. Το σχολείο (Γαλάτιστα) που ούτε ιδιαίτερα καλή υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή έχει, αλλά ούτε και προσωπικό με επιπλέον σπουδές, παρουσιάζει εικόνα τελείως διαφορετική από αυτήν του οργανισμού μάθησης.

4. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλους τους εκπαιδευτικούς της έρευνας παρατηρήθηκαν σε υψηλό βαθμό τα εξής κοινά χαρακτηριστικά:

- Θεωρούν τη συνεχή επιμόρφωση αναγκαία για την αποτελεσματικότητά τους
- Αναγνωρίζουν ότι με την ομαδική εργασία επιτελείται καλύτερα το έργο τους
- Οτιδήποτε κάνουν έχει ως στόχο το παιδί
- Πιστεύουν ότι το έργο που επιτελούν είναι πολύ σημαντικό

Και σε χαμηλό βαθμό τα εξής:

- Ύπαρξη κινήτρων για καινοτόμα προγράμματα και επιμόρφωση
- Απουσία επιμόρφωσης που διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες τους
- Στενά πλαίσια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτομιών

5. Σε όλα τα σχολεία εκτός από της Γαλάτιστας δε λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η άποψη των γονέων, κάτι που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν συμβαίνει σε έναν οργανισμό μάθησης.

6. Συγκρινόμενοι οι δείκτες των ελληνικών με των φινλανδικών σχολείων του δείγματος διαπιστώνεται ότι τα φινλανδικά σχολεία δεν είναι στην πρώτη θέση όπως θα περίμενε κανείς. Το δεύτερο μάλιστα είναι χαμηλότερα και από το Διαπολιτισμικό Ευόσμου ένα σχολείο δημόσιο. Επίσης, δεν παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις όσον αφορά τη σειρά των μεταβλητών η οποία είναι περίπου η ίδια: στις πρώτες θέσεις «ο προσανατολισμός στο μαθητή» και «ο διευθυντής» και στις τελευταίες «η επαγγελματική ανάπτυξη» και « πειραματισμός- πρωτοβουλία- καινοτομία». Η χαμηλή θέση των δύο αυτών μεταβλητών επηρεάζεται από την ερώτηση που αφορά στη χορήγηση οικονομικών κινήτρων τόσο για επιμόρφωση όσο και για την ύπαρξη αμοιβών για όποιον εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα. Η διαφορά με τα ελληνικά σχολεία που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τα φινλανδικά σχολεία οργανώνουν επιμορφωτικά προγράμματα βασισμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ότι λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των γονέων.

8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Γίνεται φανερό ότι το μοντέλο του οργανισμού μάθησης μπορεί να εφαρμοστεί σε σημαντικό βαθμό στο ελληνικό σχολείο χωρίς ιδιαίτερη οικονομική δαπάνη από το κράτος. Άλλωστε με βάση τα αποτελέσματα υπάρχει η βούληση στους εκπαιδευτικούς και η συναίσθηση της σπουδαιότητας του έργου τους.

Ένας σημαντικός παράγοντας είναι η **χορήγηση αυτονομίας** στα σχολεία που θα τα επέτρεπε να διαμορφώνουν τα ίδια με βάση τις δικές τους ανάγκες:

- τα δικά τους επιμορφωτικά προγράμματα. Αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό του οργανισμού μάθησης και της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η συνεχής επιμόρφωση του με βάση όμως τις ανάγκες του στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.
- τους στόχους και το όραμα του σχολείου στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη. Μ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η συνεργασία και όλοι αισθάνονται συνυπεύθυνοι για την επιτυχή υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν από το ίδιο το προσωπικό. Στο πλαίσιο αυτό ανταλλάσσονται απόψεις και πρακτικές, εισάγονται καινοτομίες με υπευθυνότητα, τα λάθη θεωρούνται ευκαιρίες μάθησης και υπάρχει ένας ανοιχτός και εποικοδομητικός διάλογος.
- τα ωρολόγια προγράμματα έτσι ώστε να υπάρχει χρόνος για επικοινωνία και συνεργασία με συναδέλφους, μαθητές και γονείς και έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών της περιοχής
- τον οικονομικό του προϋπολογισμό και τη διαχείριση των πόρων. Με αυτόν τον τρόπο αναζητούνται λύσεις άμεσες και εφαρμόσιμες σε λειτουργικά και οργανωτικά θέματα τις οποίες ένα συγκεντρωτικό σύστημα καθυστερεί σημαντικά να δώσει. Επίσης, έτσι πετυχαίνεται σταδιακά η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί **η ενδυνάμωση του ρόλου του διευθυντή**. Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου έχει αναγνωρισθεί από όλους σχεδόν τους ερευνητές ως ο βασικότερος για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής πρέπει να επιμορφώνεται σε ηγετικές πρακτικές που ταυτίζονται με την επιτυχή αναδιάρθρωση

του σχολείου όπως η ενδυνάμωση, η ανταπόκριση στις προσδοκίες της τοπικής κοινωνίας, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και η διαμόρφωση κοινής αποστολής και οράματος που θα έχει νόημα για όλους τους ενδιαφερόμενους και θα εξασφαλίζει τη δέσμευσή τους στην υλοποίησή του. Επίσης ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ενισχυμένες αρμοδιότητες διοίκησης και τη δυνατότητα να διαμορφώνει αυτός τη δομή και την κουλτούρα του σχολείου. Να ασκεί δηλαδή και ουσιαστικά τη διεύθυνση στο σχολείο του.

Το φινλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης παρέχει αυτονομία στα σχολεία σε κάθε επίπεδο-από τη διαχείριση των οικονομικών πόρων μέχρι τα ωρολόγια προγράμματα και το διορισμό των εκπαιδευτικών.

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

- Η ίδια η φύση και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προϋποθέτει, προκειμένου να γίνει αποδεκτό, από το σύλλογο διδασκόντων την ύπαρξη ανάλογης κουλτούρας (κουλτούρας έρευνας, μάθησης, κριτικής και ανανέωσης) στο σχολείο. Υπήρξαν δημόσια σχολεία (1^{ο} Δημοτικό Σχολείο Πυλαίας και 2^{ο} Δημοτικό Σχολείο Καλαμαριάς) των οποίων οι σύλλογοι διδασκόντων δεν δέχθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια γιατί δεν επιθυμούσαν να «κρίνουν» την κατάσταση στο σχολείο τους και το διευθυντή τους. Ως εκ τούτου τα σχολεία αυτά δεν συμπεριλήφθηκαν στην μελέτη, στοιχείο που επηρεάζει τα αποτελέσματα.
- Η ανταπόκριση των διδασκόντων των δύο φινλανδικών σχολείων δεν ήταν μεγάλη. Σε σχετική ερώτηση οι διευθυντές απάντησαν ότι η αποστολή ερωτηματολογίων τα τελευταία χρόνια μετά τις έρευνες της PISA από όλο τον κόσμο είναι τεράστια και συχνή και έχει κουράσει τους εκπαιδευτικούς.
- Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των οργανισμών μάθησης σε συγκεκριμένα σχολεία ξεχωριστά και όχι η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Ως εκ τούτου ο αριθμός του δείγματος σε κάθε σχολείο ήταν ανάλογος του αριθμού των διδασκόντων στο σχολείο δηλαδή από 5 εώς 25 άτομα περίπου. Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι δεν είναι εφικτή η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Πιθανόν μια ποιοτική έρευνα να έδινε απαντήσεις σε διαφορετικές πτυχές του εκάστοτε

ερευνητικού ερωτήματος και έτσι να προέκυπταν πλουσιότερα αποτελέσματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερωτήματα στα πλαίσια ποσοτικής έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα υποκειμένων. Άλλωστε τα κοινωνικά φαινόμενα που συνθέτουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και πολυδιάστατα. Η κατανόησή τους, απαιτεί τη συμπληρωματική αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων.

- Για τον ίδιο λόγο δεν ήταν εφικτή η πραγματοποίηση συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης t-test (μη ύπαρξη κανονικής κατανομής λόγω μεγέθους δείγματος μικρότερου από 30) μεταξύ των σχολείων Ελλάδας και Φινλανδίας.

10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

*Έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα σχολείων τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Φινλανδία. Μόνο έτσι θα μπορούσαν να βγουν αξιόπιστα συμπεράσματα. Το συγκεκριμένο δείγμα περιλαμβάνει επιλεγμένα σχολεία της Θεσσαλονίκης που δεν αντιπροσωπεύουν το μέσο ελληνικό σχολείο.

*Έρευνα σε βάθος ενός μόνο χαρακτηριστικού. Κάθε χαρακτηριστικό αποτελείται από πάρα πολλούς παράγοντες που το επηρεάζουν. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος επίσης του διευθυντή στην ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΟ ΦΙΝΛΑΝΔΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι λέξεις κλειδιά στη φινλανδική πολιτική εκπαίδευσης είναι **ποιότητα, αποτελεσματικότητα, δικαιοσύνη και διεθνοποίηση.** Η εκπαίδευση αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της **ανταγωνιστικότητας**. Οι τρέχουσες προτεραιότητες είναι να βελτιωθεί το επίπεδο εκπαίδευσης και να αναβαθμιστούν οι ικανότητες του πληθυσμού και του εργατικού δυναμικού, να βελτιωθεί η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, να αποτραπεί ο αποκλεισμός των παιδιών και των νέων, και να διευρυνθούν οι ευκαιρίες εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται επίσης στην ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και την έρευνα και στη διεθνοποίηση.

Το Φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης αποτελείται από την προσχολική εκπαίδευση, τη βασική εκπαίδευση, την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική) και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (πολυτεχνεία και πανεπιστήμια) και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης είναι αρμόδια για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εντούτοις, πολλά θέματα (όπως το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, διορισμοί δασκάλων κ.α) αποφασίζονται από τις τοπικές αρχές. Η προσχολική και βασική εκπαίδευση και η ανώτερη δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση καθορίζονται από τους στόχους που τίθενται στη νομοθεσία και από τα εθνικά προγράμματα σπουδών. Η γενική εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση συγχρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση και τις τοπικές αρχές.

Η Φινλανδία έχει 20 πανεπιστήμια, τα οποία λειτουργούν με βάση τις αρχές της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της αυτονομίας. Είναι ανεξάρτητα στη λήψη αποφάσεων. Όλα τα πανεπιστήμια είναι δημόσια, η κυβέρνηση παρέχει περίπου το 70% των προϋπολογισμών τους.

Υπάρχουν 29 πολυτεχνεία, τα οποία οργανώνονται είτε από τις τοπικές αρχές είτε από ιδιωτικά ιδρύματα. Συγχρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση και τις τοπικές αρχές.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και η κατάρτιση χρηματοδοτούνται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κυβέρνηση.

Διοίκηση- Αξιολόγηση

Το **Φινλανδικό Κοινοβούλιο** αποφασίζει σχετικά με την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις γενικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. **Η κυβέρνηση, το Υπουργείο Παιδείας, και το φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης** είναι αρμόδια για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής στο κεντρικό επίπεδο διοίκησης.

Το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης (FNBE) είναι η εθνική αρχή η υπεύθυνη για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Λειτουργεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Είναι υπεύθυνο για τη βασική εκπαίδευση, τη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την

επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων (τα λαϊκά γυμνάσια, τα κέντρα μελέτης, τα θερινά πανεπιστήμια). Καταρτίζει τα εθνικά προγράμματα σπουδών και προσδιορίζει τα είδη των πτυχίων στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Η πορεία της εκπαίδευσης αποφασίζεται από την κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας. Εντούτοις, έχουν δοθεί πολλές αρμοδιότητες στους φορείς της εκπαίδευσης. Το πλαίσιο δράσης τους καθορίζεται από τα εθνικά προγράμματα σπουδών και των στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτοί ορίζονται από το νόμο. Η ανατροφοδότηση σχετικά με το πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα συλλέγεται με τη βοήθεια των στατιστικών και των αξιολογήσεων. Η πληροφόρηση αυτή διαμορφώνει την περαιτέρω πορεία της εκπαίδευσης.

Το **Εκπαιδευτικό Συμβούλιο Αξιολόγησης** είναι υπεύθυνο για τις εθνικές αξιολογήσεις και την ποιοτική ανάπτυξη στην εκπαίδευση. Ο στόχος του είναι να αξιολογήσει την εκπαίδευση, να αναπτύξει την αξιολόγηση και να προωθήσει την έρευνα αξιολόγησης. Η αξιολόγηση υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, τους φορείς της εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα πολυτεχνεία και τα πανεπιστήμια είναι αρμόδια τα ίδια για την αξιολόγησή τους. Υποστηρίζονται από το **Φινλανδικό Συμβούλιο Αξιολόγησης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**, ένα ειδικό σώμα που ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας.

Στη Φινλανδία, οι τοπικές αρχές υποχρεώνονται να παρέχουν τη βασική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά που ζουν μέσα στα σύνορά τους. Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές παρέχουν επίσης γενική και επαγγελματική ανώτερη εκπαίδευση, πολυτεχνική εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων.

Χρηματοδότηση

Βασικοί αριθμοί στις διεθνείς συγκρίσεις (2002)	**Finland**	**OECD average**
Δαπάνες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως μερίδιο του ΑΕΠ (%)	6,0	5,7
Δαπάνες της δημόσιας εκπαίδευσης ως μερίδιο του ΑΕΠ (%)	6,4	5,4
Δαπάνες της εκπαίδευσης ως μερίδιο των δημόσιων εξόδων (%)	12,7	12,9
Κόστη μονάδας ανά μαθητή στο χαμηλότερο επίπεδο σχολείου (Δολ ΗΠΑ, Isced 1)	5 090	5 310
Κόστη μονάδας ανά μαθητή στο ανώτερο επίπεδο σχολείου (Δολ ΗΠΑ, Isced 2)	8 200	6 090

Κόστη μονάδας ανά μαθητή στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο (Δολ ΗΠΑ, Isced 3)	6 460	7 120
Κόστη μονάδας ανά μαθητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δολ ΗΠΑ, Isced 5-6, εξαιρέσει των δαπανών Ε&Α)	7 330	7 300

Οικονομική ενίσχυση σπουδαστών στη Φινλανδία

Το οικονομικό σύστημα ενίσχυσης σπουδαστών αναπτύσσεται σύμφωνα με τους πολιτικούς στόχους εκπαίδευσης για να παρέχει ένα ικανοποιητικό εισόδημα και να δώσει το κίνητρο στους σπουδαστές για προγραμματισμένες και πλήρους απασχόλησης σπουδές, με σκοπό τον περιορισμό των χρόνων μελέτης.

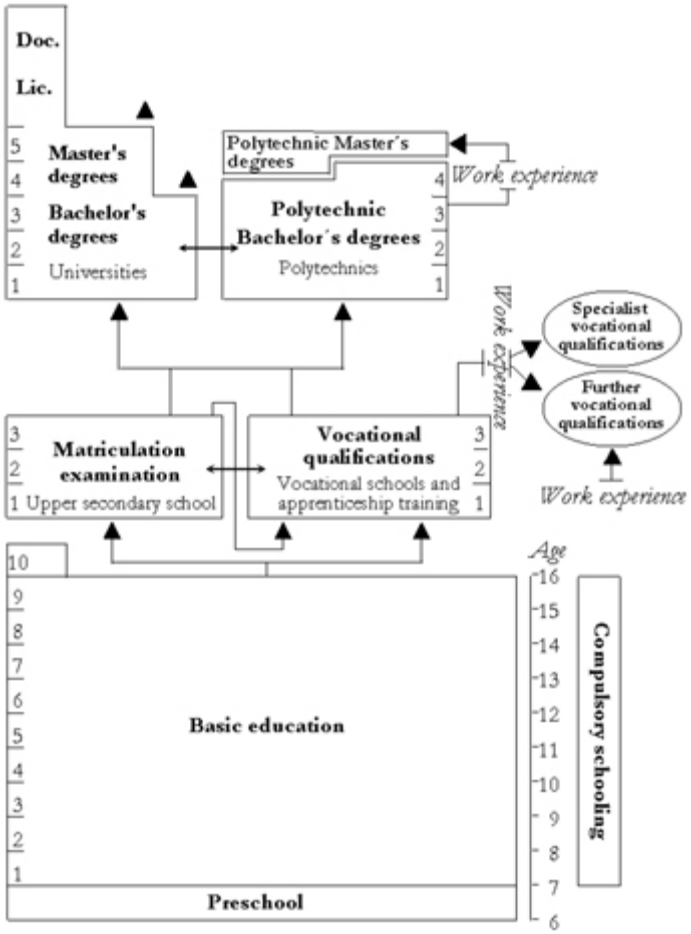
Η φινλανδική κυβέρνηση έχει θέσει έναν στόχο να μειώσει τα έτη σπουδών με σκοπό την επιτάχυνση της μετάβασης στην οικονομικά ενεργή ζωή και με αυτόν τον τρόπο να δώσει μια λύση στην προβλέψιμη μεγάλη έξοδο από την αγορά εργασίας. Πιστεύεται ότι ένας ουσιαστικός παράγοντας που διευκολύνει τις σπουδές των σπουδαστών και που κονταίνει τους χρόνους μελέτης είναι η οικονομική τους ενίσχυση. Σύμφωνα με το κυβερνητικό πρόγραμμα προκύπτουν οφέλη στη μελέτη των σπουδαστών που τους επιτρέπουν να μελετούν με πλήρες ωράριο και με αυτόν τον τρόπο να κονταίνουν τους χρόνους μελέτης. Χορηγείται φορολογική ανακούφιση σε εκείνους που αποφοιτούν στον νόμιμο χρόνο.

Το φθινόπωρο του 2005 το μέγιστο ποσό του κρατικού δανείου που χορηγείται σε σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε από £200 σε £300 μηνιαίως και το μέγιστο δάνειο για τους σπουδαστές που μελετούν στο εξωτερικό από £360 έως £440 το μήνα.

Επίσης χορηγείται στεγαστικό επίδομα που καλύπτει το 80 % των δαπανών κατοικίας (το όριο των δαπανών κατοικίας αυξήθηκε της 1.11.2005 σε £252)

Βαθμίδες Εκπαίδευσης

The Education System of Finland



Οι φορείς εκπαίδευσης καταρτίζουν τα τοπικά (είτε ανά δήμο είτε ανά σχολείο) προγράμματα σπουδών βασισμένα στις οδηγίες για το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και τη νομοθεσία. Το πρόγραμμα σπουδών καθοδηγεί την καθημερινή διδακτική πρακτική και την εκπαιδευτική πράξη. Οι γονείς έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στην κατάρτιση του σχολικού προγράμματος σπουδών και στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

Χαρακτηριστικά της βασικής εκπαίδευσης

- τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό, η σχολική μεταφορά και τα σχολικά γεύματα είναι δωρεάν
- ένα εννεαετές περιεκτικό πρόγραμμα σπουδών για ολόκληρη την ηλικιακή ομάδα
- η διδασκαλία παρέχεται από τα σχολεία κοντά στο σπίτι
- κανένας βαθμός, ένα τελικό πιστοποιητικό δίδεται για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης
- παρέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για όλη την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- όλα σχεδόν τα παιδιά στη Φινλανδία ολοκληρώνουν το εννεαετές σχολείο
- είναι σπάνιο να διακόψουν οι μαθητές τη φοίτησή τους στο σχολείο η να επαναληφθούν τάξεις.
- τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι άριστα όταν συγκρίνονται διεθνώς
- η βασική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια μονοετή προαιρετική προσχολική εκπαίδευση σε ένα σχολείο ή ένα κέντρο φύλαξης
- οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση μπορούν να παρακολουθήσουν την εθελοντική πρόσθετη εκπαίδευση ($10^{ο}$ έτος) που διαρκεί ένα χρόνο
- οι τοπικές αρχές μπορούν επίσης να παρέχουν προαιρετικές δραστηριότητες για τους μαθητές της βασικής εκπαίδευσης το πρωί και το απόγευμα

Εκπαίδευση δασκάλων

Ιστορικά, η κατάρτιση εκπαιδευτικών στη Φινλανδία έχει πάρει μορφή βαθμιαία και χωριστά για κάθε σχολικό τύπο και ακόμη και για κάθε μεμονωμένο τύπο ανάθεσης διδασκαλίας. Εντούτοις, η ιδέα της ακαδημαϊκής κατάρτισης για όλους τους δασκάλους έχει μια μακροχρόνια παράδοση. Το νέο διάταγμα για την κατάρτιση εκπαιδευτικών εκδόθηκε το 1978 και οδήγησε στην ανάπτυξη των πτυχιακών προγραμμάτων για δασκάλους των έξι πρώτων τάξεων (class teachers) και τους καθηγητές μαθημάτων των τριών τελευταίων τάξεων του σχολείου βασικής εκπαίδευσης και των καθηγητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (subject teachers). Οι δάσκαλοι των τάξεων είναι Masters of education και οι καθηγητές μαθημάτων έχουν Master's degree στο αντικείμενο που διδάσκουν αλλά και στα παιδαγωγικά. Τα προγράμματα για τους δασκάλους ειδικής αγωγής και των συμβούλων αναπτύχθηκαν επίσης ως μεταπτυχιακές σπουδές. Οι μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ολοκληρώνονται με 160 πιστώσεις (5 έτη μελετών τουλάχιστον)

Η κατάρτιση των δασκάλων δίνει έμφαση στις θεωρίες και τις μεθοδολογίες της παιδαγωγικής επιστήμης και των διδακτικών αντικειμένων καθώς επίσης και των πρακτικών εφαρμογών τους. Ο στόχος είναι να συνδεθεί η διδασκαλία και η εκμάθηση με την επιστημονική έρευνα κι έτσι να καταστούν ικανοί οι φοιτητές να αναλύουν και να λύνουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα μόνοι τους και να βελτιώνουν την εργασία τους μέσω της έρευνας. Η εκπαίδευση των καθηγητών περιλαμβάνει τις σπουδές σε ένα ή δύο διδακτικά αντικείμενα και στην παιδαγωγική. Ένα διδακτικό αντικείμενο είναι ένα αντικείμενο που περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών της βασικής εκπαίδευσης ή της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι υποψήφιοι για να γίνουν δεκτοί στα τμήματα εκπαίδευσης δασκάλων (class teachers) πρέπει να δώσουν πρώτα την εξέταση εισαγωγής. Αυτή περιλαμβάνει γραπτές εξετάσεις, τεστ ικανοτήτων, και συνεντεύξεις. Κάποια πανεπιστήμια περιλαμβάνουν στην εισαγωγική εξέτασή τους και μια προαιρετική επίδειξη διδασκαλίας.

Οι υποψήφιοι καθηγητές μαθημάτων (subject teachers) απευθύνονται στις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα που είναι αρμόδια για το κύριο αντικείμενό τους (π.χ. μαθηματικά)

και ακολουθούν την τυπική διαδικασία. Στη συνέχεια εκείνοι που στοχεύουν να γίνουν καθηγητές θα πρέπει να υποβάλουν αίτηση για την **εκπαίδευση** δασκάλων. Σε μερικές πανεπιστημιακές σχολές οι σπουδαστές μπορούν να υποβάλουν κατευθείαν για **την εκπαίδευση** δασκάλων.
Οι δάσκαλοι είναι όλοι δημόσιοι υπάλληλοι.

Στη Φινλανδία, οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν στη συνεχή επιμόρφωση τουλάχιστον τριών εργάσιμων ημερών εκτός σχολικού ωραρίου ετησίως. Την ευθύνη για την κατάρτιση την έχουν οι φορείς της εκπαίδευσης – κυρίως οι τοπικές αρχές. Μια πρόσφατη έρευνα (Luukkainen, 2000) δείχνει ότι υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές στον αριθμό των επιμορφώσεων σε περιφερειακό επίπεδο μεταξύ των διαφορετικών ομάδων δασκάλων, και μεταξύ των δασκάλων.

Η Πρωτιά των Φιλανδών

Τα αποτελέσματα της PISA

Τα αποτελέσματα μάθησης των σχολείων βασικής εκπαίδευσης αποδείχτηκαν άριστα στις διεθνείς συγκριτικές μελέτες της PISA (Programme for International Students Assesment) . Η PISA είναι ένα ερευνητικό πρόγραμμα που υλοποιείται από τα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ, και συγκεντρώνει τις πληροφορίες για την κατάσταση και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, και της μάθησης που πραγματοποιείται έξω από το σχολείο. Το πρόγραμμα της PISA εξετάζει τις δεξιότητες των 15-χρονων μαθητών στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, την ικανότητα ανάγνωσης και την επίλυση προβλημάτων. Η πρώτη μελέτη της PISA (2000) εστίασε στις δεξιότητες ανάγνωσης, το 2003 στράφηκε στα μαθηματικά, και το 2006 η έμφαση δόθηκε στις φυσικές επιστήμες.

- **Μαθηματικά, δεξιότητες ανάγνωσης, φυσικές επιστήμες**

Η μελέτη του 2003 αποκάλυψε ότι στο τέλος της βασικής φινλανδικής εκπαίδευσης, οι δεξιότητες **μαθηματικών** των 15χρονων ήταν οι καλύτερες μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, η Νότια Κορέα, οι Κάτω Χώρες και η Ιαπωνία ήταν στο ίδιο επίπεδο στην επίτευξη των μαθηματικών με τη Φινλανδία. Οι νέοι Φιλανδοί είχαν επίσης τις καλύτερες δεξιότητες **ανάγνωσης**. Στη μελέτη της PISA του 2003 η Φινλανδία πέτυχε τα καλύτερα αποτελέσματα **στις φυσικές επιστήμες.**

- **Επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής**

Οι δυνατότητες των Φιλανδών για την **επίλυση προβλ**ημάτων ήταν οι δεύτερες καλύτερες στον ΟΟΣΑ. Αυτή η περιοχή εξετάζει τις σε ευρεία βάση δεξιότητες των σπουδαστών στην επίλυση των προβλημάτων που δεν είναι περιορισμένες σε κάποιο σχολικό θέμα. Ο ερευνητής Pasi Reinikainen λέει ότι οι ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων είναι ένα βαρόμετρο της αντιμετώπισης της ζωής.

- **Υψηλές επιδόσεις ακόμα και από τους αδύναμους μαθητές**

Είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο ότι αυτά τα σημαντικά επιτεύγματα οφείλονται στην καλή απόδοση ακόμα και από τους πιο αδύνατους και μέσους μαθητές. Το μέσο αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε από την ομάδα των πιο αδύνατων Φιλανδών μαθητών (το ένα τέταρτο) ήταν κατά πολύ καλύτερο από αυτό του αντίστοιχου τετάρτου σε οποιαδήποτε άλλη χώρα. Η διαφορά στο μέσο αποτέλεσμα του ΟΟΣΑ στο πιο

αδύνατο τέταρτο ήταν 56 στα μαθηματικά, 61 στις φυσικές επιστήμες και στην επίλυση προβλημάτων και τουλάχιστον 64 στη δεξιότητα ανάγνωσης. Το καλό επίπεδο των πιο αδύνατων σπουδαστών της Φινλανδίας απεικονίζεται επίσης στον πολύ μικρό ποσοστό των ομάδων κινδύνου. Όσον αφορά την κοινωνία της πληροφορίας μόνο το 7% των Φιλανδών σπουδαστών είχε φτωχές δεξιότητες μαθηματικών (21% μέσος όρος του ΟΟΣΑ) και μόνο το 6% φτωχή δεξιότητα ανάγνωσης (19%μέσος όρος του ΟΟΣΑ).

Σύμφωνα με τον καθηγητή Jouni Valijarvi και Antero Malin, κύριο στατιστικό αναλυτή τα αποτελέσματα σαφώς δείχνουν ότι το φινλανδικό σχολικό σύστημα έχει πετύχει στην υποστήριξη των πιο αδύνατων μαθητών.

- **Υψηλή εκτίμηση προς τους δασκάλους από μαθητές και προϊσταμένους εκπαίδευσης**

Οι προϊστάμενοι θεωρούν την δέσμευση των δασκάλων τους και την υψηλή ηθική στην εργασία ως βασικές δυνάμεις των σχολείων τους. Κρίνουν ότι η επιρροή των δασκάλων στη σχολική ατμόσφαιρα είναι θετικότερη απ' ό,τι στις χώρες του ΟΟΣΑ κατά μέσον όρο. Ειδικότερα, οι προϊστάμενοι θεωρούν τους δασκάλους τους ως καθοριστικό παράγοντα στη δημιουργία ενός καλού σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους ερευνητές της **PISA** , αυτό πραγματοποιείται επειδή οι φινλανδοί δάσκαλοι είναι αρκετά ανεξάρτητοι και ενδυναμωμένοι στις αποφάσεις τους έναντι των συναδέλφων τους σε άλλες χώρες. Οι φινλανδοί μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στους δασκάλους τους. Οι δάσκαλοι θεωρήθηκαν κυρίως ως ισχυροί υποστηρικτές και καθοδηγητές των μαθητών τους.

- **Αποτελεσματική διδασκαλία**

Σύμφωνα με τους ερευνητές της **PISA** , η φινλανδική βασική διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποδοτική. Ο χρόνος που οι σπουδαστές ξοδεύουν στην μελέτη των μαθημάτων τους ήταν από τους χαμηλότερους στις χώρες που ερευνήθηκαν. Συγχρόνως, οι πόροι που διατίθενται στην εκπαίδευση είναι μόνο στο μέσο όρο του ΟΟΣΑ, άρα η εργασία των μαθητών και των δασκάλων είναι πολύ αποδοτική. Οι ερευνητές της **PISA** λένε ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής εργασίας πρέπει να διατηρηθεί στο μέλλον με τη ύπαρξη των μικρών ομάδων διδασκαλίας και εξασφαλίζοντας ότι υπάρχουν αρκετοί ικανοί δάσκαλοι.

- **Το όνομα των σχολείων δε σχετίζεται με το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών**

Στη Φινλανδία, η κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική θέση του σχολείου δεν έχει επιπτώσεις στις δεξιότητες των μαθητών του. Η κατάσταση στη Φινλανδία είναι εξαιρετική, δεδομένου ότι σε όλες τις άλλες χώρες εκτός από την Ισλανδία η σχολική κοινωνική θέση έχει επιπτώσεις στις δεξιότητες των σπουδαστών. Αυτό σημαίνει ότι στη Φινλανδία το επίπεδο εκμάθησης δεν εξαρτάται από ποιο σχολείο επιλέγει κανείς. Οι διαφορές μεταξύ των σχολείων είναι το αποτέλεσμα των διαφορών μεταξύ των μαθητών.

Οι Kupari και Valijarvi θέλουν επίσης να υπογραμμίσουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για παροχή ίσων εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι η επάνδρωση των σχολείων με ικανούς δασκάλους.

Λόγοι επιτυχίας

Σύμφωνα με τους Φιλανδούς μελετητές (Jouni Valijarvi) η επιτυχία οφείλεται στην υψηλή ποιότητα και την εφαρμογή της ισότητας και δικαιοσύνης και σε ποικιλία αλληλένδετων παραγόντων όπως η περιεκτική παιδαγωγική, οι μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η επιμόρφωση και εκπαίδευση των δασκάλων, οι σχολικές πρακτικές και φινλανδική κουλτούρα.

- **ΥΨΗΛΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ , ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ**

Όπως έδειξαν οι έρευνες του ΟΟΣΑ η υψηλή απόδοση των μαθητών οφείλεται αποκλειστικά στη δουλειά που γίνεται σε όλα τα σχολεία και δεν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το υπόβαθρο των γονέων, ούτε από την κοινωνική και οικονομική θέση του σχολείου. Στη μελέτη της **PISA** οι διαφορές μεταξύ των σχολείων ήταν οι μικρότερες.

Ένα ουσιαστικό μέρος του φινλανδικού τρόπου να ενθαρρυνθεί η ισότητα είναι η στενή εγγύτητα των σχολείων στους σπουδαστές. Η Φινλανδία έχει, έναν μεγάλο αριθμό σχολείων και ένα πυκνό δίκτυο της χαμηλότερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τον πληθυσμό και τις γεωγραφικές πτυχές της. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική εξασφάλιση ποιότητας γίνεται ιδιαίτερα σημαντική όταν τα σχολεία είναι μικρά και τοποθετημένα ακόμα και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές Η φινλανδική πολιτική εκπαίδευσης έχει επιδιώξει να δώσει την ειδική υποστήριξη σε εκείνα τα σχολεία που βρίσκονται στις οικονομικά μειονεκτούσες περιοχές, όπου το περιβάλλον μπορεί να παρέχει τη μικρότερη υποστήριξη στις εκπαιδευτικές προσπάθειες. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το σχολείο για το παιδί τους.

- **ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Η ετερογένεια των μαθητών υπάρχει στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά δεν οδηγεί σε διαφορετικούς τύπους σχολείων κατά τη διάρκεια του σταδίου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών στο σχολείο βασικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχει καμία ροή των μαθητών σε μαθήματα διαφορετικών επιπέδων. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν ότι κανένας μαθητής δεν μπορεί να αποκλειστεί και να σταλεί σε άλλο σχολείο. Μόνο το 2% των μαθητών φοιτούν σε ειδικά σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

- **ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

1. **Στα προγράμματα σπουδών:**

Στη δεκαετία του '90, η φινλανδική εκπαιδευτική πολιτική άρχισε να δίνει περισσότερη έμφαση στην προσωπικότητα και την ελευθερία της επιλογής. Από το 1992, τα εγχειρίδια δεν χρειάζεται να έχουν εξετασθεί και εγκριθεί από το εθνικό συμβούλιο της εκπαίδευσης, όπως συνέβαινε στις προηγούμενες δεκαετίες. Τα σχολεία απέκτησαν την ελευθερία να συμπεριλάβουν προαιρετικά μαθήματα και περιεχόμενα σπουδών στα προγράμματα τους (εθνικό συμβούλιο της εκπαίδευσης, 1994). Συνεπώς, τα σχολεία άρχισαν να αναπτύσσουν την διδακτέα ύλη σε συνεργασία με τους δασκάλους, τους σπουδαστές, και τους γονείς του σχολείου τους στο πλαίσιο βέβαια της κυβερνητικής πολιτικής. Τα σχολικά προγράμματα σπουδών φορτώθηκαν στην ιστοσελίδα του κάθε σχολείου η οποία είναι ανοικτή όχι μόνο στο προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές αλλά και στους γονείς και σε άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.

Κατά συνέπεια, οι ιστοχώροι των φινλανδικών σχολείων περιέχουν έναν πολύ μεγάλο αριθμό διδακτικών περιγραφών .

Τα ενδιαφέροντα και οι επιλογές των μαθητών λαμβάνονται υπόψη στα σχολεία κατά την προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών και την επιλογή του περιεχομένου, των εγχειριδίων, των στρατηγικών εκμάθησης, των μεθόδων διδασκαλίας, και των μέσων αξιολόγησης. Όλο αυτό απαιτεί ένα ευέλικτο και αυτόνομο σχολείο , ένα πρόγραμμα σπουδών σχεδιασμένο από κοινού (δάσκαλο και μαθητή), μαθητοκεντρική διδασκαλία και παροχή συμβουλευτικής και ενισχυτικής διδασκαλίας(Valijarvi et Al, 2002, σελ. 40).

Αυτό, φυσικά, σημαίνει ότι πολλοί πόροι επενδύθηκαν στην εκπαίδευση δασκάλων. Οι δάσκαλοι έχουν ταχθεί επίσης για να κάνουν το καλύτερό ως αληθινοί επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Επομένως, οι Φιλανδοί δάσκαλοι έχουν επιφορτιστεί με την ιδιαίτερη παιδαγωγική ανεξαρτησία στην τάξη και τα σχολεία επιπλέον απολαμβάνουν την ουσιαστική αυτονομία στην οργάνωση της εργασίας τους μέσα στους περιορισμούς του εθνικού προγράμματος σπουδών.

Επιπλέον, στις φινλανδικές τάξεις, μπορείς να ομαδοποιήσεις τους μαθητές βάσει των ενδιαφερόντων τους παρά τη γνωστική ικανότητά τους. Ειδικά κατά τη χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας ως μέσο διδασκαλίας, το ενδιαφέρον των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, παραδείγματος χάριν, στην επιλογή του κειμένου ανάγνωσης, το σχεδιασμό της ομιλίας, τη συζήτηση, και τις γραπτές εργασίες.

Έτσι εξηγείται η υψηλή θέση των μαθητών όχι μόνο στην δεξιότητα ανάγνωσης αλλά και στη δέσμευση και το ενδιαφέρον για την ανάγνωση, ανεξάρτητα του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας. Στο εύκαμπτο σχολικό πρόγραμμα οι μαθητές επιλέγουν προαιρετικά μαθήματα που τους ενδιαφέρουν κι έτσι ενθαρρύνονται στην ανάγνωση και στη μελέτη.

2. **Στη οικονομική διαχείριση:**

Η νομοθεσία σχετικά με τις κρατικές επιχορηγήσεις τροποποιήθηκε και οι νέες διατάξεις ίσχυσαν στην αρχή του 1993. Οι επιχορηγήσεις μέχρι τότε ήταν προκαθορισμένες και βασισμένες στις δαπάνες. Οι δήμοι από τότε και μετά είναι ελεύθεροι να αποφασίζουν για τους πώς θα χρησιμοποιούν τις λαμβανόμενες πιστώσεις.

- **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ**

Στο φινλανδικό πρότυπο της αξιολόγησης, ο κύριος στόχος είναι η ανάπτυξη και η υποστήριξη και όχι ο έλεγχος των σχολείων. Έχει υπογραμμιστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των από κάτω προς τα επάνω και από επάνω προς τα κάτω αξιολογήσεων. Επίσης, είναι εξίσου σημαντικό να παρακολουθηθούν, σε εθνικό επίπεδο, οι διαφορές στην ανάπτυξη μεταξύ των σχολείων ώστε να καταστεί δυνατή η έγκαιρη επέμβαση και να αποφευχθεί μια πιθανή επιδείνωση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

1. **Αξιολόγηση μαθητών**

Στη Φινλανδία, δεν έχουν υπάρξει ποτέ σε εθνικό επίπεδο εξετάσεις ή τελικές δοκιμές που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της βασικής εκπαίδευσης για όλους τους σπουδαστές σε

έναν δεδομένο βαθμό. Προκειμένου να προστατευθεί η ισότητα των σπουδαστών που προέρχονται από διαφορετικά σχολεία και για να γίνει δυνατή η δίκαιη αντιμετώπιση όσον αφορά τη χρησιμοποίηση της σχολικής τους βαθμολογίας στην περαιτέρω επιλογή σπουδαστών, το εθνικό συμβούλιο της εκπαίδευσης προετοίμασε τα ομοιόμορφα κριτήρια αξιολόγησης για κάθε υποχρεωτικό μάθημα. Αυτά τα κριτήρια χρησιμεύουν βασικά ως οι συστάσεις που καθορίζουν τα επίπεδα ικανότητας και γνώσης που πρέπει να έχει αποκτήσει ένας μαθητής στο τέλος της βασικής του εκπαίδευσης.

2. Αξιολόγηση σχολικού έργου

Στο πλαίσιο της νέας εκπαιδευτικής νομοθεσίας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεώνονται να αξιολογήσουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους. Ο στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι να βοηθήσει όλους όσους εργάζονται στα ιδρύματα να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη άποψη για τις λειτουργίες και να καταστήσει όλες τις δραστηριότητες διαφανείς στις εξωτερικές ομάδες ενδιαφέροντος. Η γνώσης της κατάστασης παρέχει τις καλύτερες ευκαιρίες να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που προέρχονται από το περιβάλλον. Ακόμα κι αν οι διαστάσεις και τα κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση έχουν προκαθοριστεί, η σημασία τους στην πράξη δεν είναι αναμφισβήτητη. Η αυτοαξιολόγηση σίγουρα έχει πετύχει στο να καταστήσει τη σχολική εργασία ορατή και έχει χρησιμεύσει ως ένα εργαλείο ανάπτυξης για τα σχολεία.

3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής

Σε εθνικό επίπεδο, ο στόχος των εκπαιδευτικών αρχών είναι να αξιολογήσουν την υλοποίηση της πολιτικής εκπαίδευσης, όπως η εφαρμογή των δομικών μεταρρυθμίσεων και των αποτελεσμάτων τους. Επιπλέον, οι αρχές είναι αρμόδιες για την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης της ισότητας στην εκπαίδευση.

Οι μέθοδοι, τα υλικά, και τα αποτελέσματα των εθνικών και διεθνών αξιολογήσεων είναι ανοικτά στο κοινό. Εντούτοις, τα αποτελέσματα της μεμονωμένης σχολικής αξιολόγησης είναι περιορισμένα μόνο στο σχετικό σχολείο. Οι τοπικές αρχές ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δεν έχουν καμία πρόσβαση στις συγκεκριμένες πληροφορίες των μεμονωμένων σχολείων, αλλά έχουν τα μέσα και τους μέσους όρους. Αυτό είναι μια θεμελιώδης αρχή στο φινλανδικό πολιτισμό αξιολόγησης, στον οποίο τα σχολεία και οι δάσκαλοι εμμένουν. Αυτή η αρχή βοηθά επίσης να εξασφαλιστεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των αξιολογητών καθώς επίσης και το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης.

- **ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΧΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Όλοι οι δάσκαλοι έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι θεωρούνται ως ο σημαντικότερος παράγοντας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Τα τελευταία χρόνια, έχει δοθεί πολλή προσοχή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των δασκάλων. Στο τέλος του 2001, το Υπουργείο Παιδείας δημοσίευσε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης - κατάρτισης εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία καθώς επίσης και συνεχούς επιμόρφωσης τους. Εξετάζονται θέματα όπως η επιλογή των υποψηφίων σπουδαστών, οι παιδαγωγικές σπουδές και το status της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα ανάπτυξης αξιολογεί επίσης τις ανάγκες κατάρτισης εκπαιδευτικών μέχρι το 2010.

Στη Φινλανδία, οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν στη συνεχή επιμόρφωση τριών τουλάχιστον εργάσιμων ημερών έξω από τις σχολικές ώρες ετησίως .

Αν και ο μισθός των φινλανδών δασκάλων φθάνει μόνο στο μέσο επίπεδο των διεθνών, οι νέοι βρίσκουν τη διδασκαλία ως ένα αρκετά ελκυστικό επάγγελμα. Κατά συνέπεια, εκείνοι που υποβάλλουν αίτηση είναι συνήθως μια ιδιαίτερα ικανή , επιλεγμένη και με ιδιαίτερη θέληση ομάδα. Μόνο το 12% των υποψηφίων γίνεται δεκτό στο πανεπιστήμιο (Luukkainen, 2000). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσελκύει ταλαντούχα άτομα που είναι καλά όχι μόνο στα ακαδημαϊκά θέματα αλλά και στις τέχνες, τη μουσική, και τη φυσική αγωγή

- **ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ**

- Η δέσμευση των Φιλανδών σπουδαστών στην ανάγνωση υποστηρίζεται από ένα ολοκληρωμένο δίκτυο βιβλιοθηκών, οι οποίες έχουν χωριστά τμήματα για τα παιδιά και τη νεολαία. Οι Φιλανδοί σπουδαστές τείνουν να χρησιμοποιούν τις βιβλιοθήκες συχνότερα από τους σπουδαστές στις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Τα αποτελέσματα της μελέτης της **PISA** δείχνουν ότι στη Φινλανδία το 44% των σπουδαστών δανείζεται βιβλία από τις σχολικές ή τις κοινοτικές βιβλιοθήκες τουλάχιστον μία φορά το μήνα, έναντι του μέσου όρου (26%,) του ΟΟΣΑ

- **ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η Φινλανδική Ένωση Εφημερίδων είναι ενεργή στην προώθηση της ανάγνωσης, και στην στροφή του ενδιαφέροντος προς τις εφημερίδες με την υποστήριξη διάφορων projects με θέμα "εφημερίδες στην εκπαίδευση." Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η από κοινού (μαθητές και δάσκαλοι) εξεύρεση μεθόδων και περιεχομένων διδασκαλίας που θα επέτρεπαν καλύτερα την εκπαιδευτική χρήση των εφημερίδων. Στο πλαίσιο αυτό έχουν προσκληθεί στα σχολεία δημοσιογράφοι και οι σπουδαστές έχουν συμμετάσχει στη δράση στα εκδοτικά γραφεία των εφημερίδων. Τα άρθρα των σπουδαστών έχουν δημοσιευθεί στις εφημερίδες.

- **ΔΙΑΒΑΖΟΝΤΑΣ ΦΙΛΑΝΔΙΚΑ" (Luku - Suomi)**

«Διαβάζοντας Φιλανδικά» είναι ένα από τα πρωταρχικά προγράμματα του εθνικού συμβουλίου της εκπαίδευσης για την ενίσχυση της διδασκαλίας μητρικών γλωσσών το 2001–2004. Το πρόγραμμα απευθύνεται στο σχολείο βασικής εκπαίδευσης και στους σπουδαστές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στοχεύει να βελτιώσει τις λογοτεχνικές δεξιότητες και τη γνώση στη λογοτεχνία.

- **NETLIBRIS**

Η μελέτη της λογοτεχνίας σε εικονικές ομάδες μέσα από το διαδίκτυο έχει γίνει πολύ δημοφιλής στη Φινλανδία. Το Netlibris (http://www.netlibris.net/english/intnet/englintro.htm) είναι το «brand name» για αυτήν την παιδαγωγική μέθοδο διδασκαλίας λογοτεχνίας.

- **ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ»**

Η κυβέρνηση υλοποιεί ένα εκτενές πρόγραμμα κοινωνίας της πληροφορίας σε όλους τους τομείς της διοίκησης. Τα φινλανδικά σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξοπλίστηκαν με υπολογιστές και συνδέθηκαν με τα δίκτυα πληροφοριών με την ενίσχυση της αυξανόμενης κρατικής υποστήριξης στη δεκαετία του '90. Σε γενικές γραμμές, οι τεχνολογικοί στόχοι που είχαν τεθεί νωρίτερα έχουν επιτευχθεί

ήδη και η εστίαση της ανάπτυξης έχει μετατοπιστεί στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και τη χρησιμοποίηση των δικτύων πληροφοριών.

- **ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ**

Η Φινλανδία έχει επενδύσει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες για αρκετά έτη. Το επίπεδο εκμάθησης βελτιώνεται μέσω διάφορων προγραμμάτων. Ένα από τα σημαντικότερα αναπτύσσει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και επενδύει στη συνεχή τους επιμόρφωση. Ένας σημαντικός στόχος για τον οποίο δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες είναι η προώθηση της βιομηχανικής παραγωγής μέσω των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας.

- **ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ**

Η διδασκαλία γλωσσών και η διεθνοποίηση είναι ένας άλλος σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη. Οι ειδικές επενδύσεις και τα προγράμματα ανάπτυξης στοχεύουν να ενισχύσουν στους μαθητές τη γνώση τους για τους ξένους πολιτισμούς και να διευρύνουν τις επιλογές τους στις γλωσσικές μελέτες.

- **ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΣΥΝΕΧΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ**

Όπως στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, η Φινλανδία έχει χτίσει τη βασική υποδομή για την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών και είναι τώρα σε μια κατάσταση όπου δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η εξασφάλιση της ποιότητας είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στις πρόσφατες δεκαετίες, οι δυνάμεις λήψης αποφάσεων έχουν μεταβιβαστεί στο τοπικό επίπεδο, κάνοντας κατά συνέπεια την αξιολόγηση ένα σημαντικό εργαλείο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στη νομοθεσία, τα καθήκοντα αξιολόγησης έχουν οριστεί και στους φορείς της εκπαίδευσης και στις αρχές.

- **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΕΝΕΡΓΗΣ ΖΩΗΣ**

Η συνεργασία μεταξύ των φορέων εκπαίδευσης και των φορέων επαγγελματικής απασχόλησης είναι επιθυμητή επειδή η εκπαίδευση πρέπει να καλύπτει καλύτερα τις απαιτήσεις της οικονομικά ενεργής ζωής. Τέτοια συνεργασία είναι απαραίτητη. Οι εκπρόσωποι των εργοδοτών συμμετέχουν στα συμβουλευτικά όργανα για την επαγγελματική εκπαίδευση, και στην κεντρική διοίκηση και σε τοπικό επίπεδο. Η εξοικείωση των μαθητών με τα επαγγέλματα, η εκμάθηση πάνω στη δουλειά και οι καθορισμένες μελέτες στους εργασιακούς χώρους έχουν γίνει αναπόσπαστο κομμάτι των σπουδών, που οδηγούν στους επαγγελματικούς ανώτερους δευτεροβάθμιους τίτλους σπουδών ή στα πολυτεχνικά πτυχία. Οι μαθητές στη βασική και γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν επίσης να συμπεριλάβουν μια περίοδο επαγγελματικής εμπειρίας στις σπουδές τους. Οι πτυχιούχοι των πανεπιστημίων αυξάνουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες μέσω της καθοδήγησης και των συμβουλευτικών υπηρεσιών και με την αύξηση της πρακτικών κατάρτισης και της συνεργασίας με το εμπόριο και τη βιομηχανία.

- **ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Η δια βίου μάθηση έγινε ένα βασικό ζήτημα στις συζητήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική στη δεκαετία του '90. Η γήρανση του εργατικού δυναμικού, ο αυξανόμενος αριθμός ανθρώπων

που φθάνουν στην ηλικία συνταξιοδότησης, οι αυξανόμενες διαφορές στην εκπαίδευση μεταξύ των γενεών, και η αυξανόμενη απαίτηση για υψηλότερες επαγγελματικές δεξιότητες έχουν θέσει νέες προκλήσεις για την εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η Φινλανδία είναι ιδιαίτερα δεσμευμένη να καταστήσει τη δια βίου μάθηση πραγματικότητα.

- **ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΟ ΑΛΛΗΛΕΝΕΡΓΟ**

Το «συμμετοχικό-αλληλενεργό σχολείο» είναι ένα πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, και ο στόχος του είναι να προωθήσει τον ενεργό ρόλο των μαθητών στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της ευημερίας στα σχολεία. Υλοποιείται μέσω των δραστηριοτήτων μιας επίσημης οργάνωσης των μαθητών που ονομάστηκε «ο σύλλογος των μαθητών».

Φινλανδικό εκπαιδευτικό μοντέλο και ελληνική πραγματικότητα

Τα τελευταία αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας της *PISA* με τους Φιλανδούς μαθητές να καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις σε αντίθεση με τις τελευταίες θέσεις των ελλήνων μαθητών έδωσαν την αφορμή για ποικίλα σχόλια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έκαναν επίκαιρη την αρνητική κριτική που ήδη δεχόταν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία, επιχειρήσεις, κράτος).

Είναι πλέον κοινά παραδεκτό και φανερό σε όλους (βλ πρόσφατη ειδησιογραφία) ότι τα προβλήματα στην παιδεία είναι τόσα πολλά και σοβαρά που πιέζουν ασφυκτικά πλέον για λύσεις ουσιαστικές και αποτελεσματικές.

Θα ήταν ουτοπιστική, παρακινδυνευμένη και υπεραπλουστευμένη μια προσπάθεια αυτούσιας εφαρμογής των μεθόδων και στρατηγικών του φινλανδικού συστήματος στην ελληνική πραγματικότητα. Τέτοιες «μαγικές» λύσεις δανεισμού έχει αποδείξει η συγκριτική παιδαγωγική ότι δεν αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sir Michael Sadler από το 1900 ακόμα ο κόσμος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί ως κήπος στον οποίο τα διάφορα φυτά του λήφθηκαν από οπουδήποτε για να μεταμφυτευτούν (Cowen,1998).

Ωστόσο, από την άλλη είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ότι το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρόκειται για ένα θαύμα αλλά αποτελεί μια απλή εφαρμογή «της τέχνης του αυτονόητου» στην εκπαίδευση (Γ. Μπαμπινιώτης,2005). Η μελέτη και η σύγκριση του με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική αν η αξιοποίηση της εμπειρίας που θα προκύψει γίνει με βάση την επιστημονική δεοντολογία της συγκριτικής παιδαγωγικής. Μέσα από τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και κυρίως των διαφορών προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα.

Ενδεικτικά θα μπορούσε να γίνει σύγκριση στα εξής βασικά σημεία:

- **Καθορισμός στόχων και χάραξη στρατηγικής**: οι Φιλανδοί έχουν ήδη θέσει (από το 2003) τους στόχους της εκπαίδευσης τους μέχρι το 2015, έχουν καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθούν, έχουν δηλαδή χαράξει τη στρατηγική τους. Επίσης προγραμματίζουν για το 2007 τη συμμετοχή τους στο project του OECD/CERI όπου θα αναλυθούν οι τάσεις της κοινωνίας και η εφαρμογή τους στα

εκπαιδευτικά συστήματα για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του μέλλοντος Στην Ελλάδα δεν υπάρχει πουθενά δημοσιευμένη, διατυπωμένη η πολιτική για το μέλλον της εκπαίδευσης όπως επίσης και η στρατηγική της.

- **Υπάρχει πολιτική συναίνεσης στο χώρο της παιδείας.** Η εκπαιδευτική πολιτική είναι σταθερή όσον αφορά τους κυβερνώντες, δεν αλλάζει δηλαδή με την αλλαγή της κυβέρνησης η του υπουργού παιδείας. Υπάρχει ειδικό σώμα, το Εθνικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης, που χαράζει τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαίδευση.
- **Όλοι αξιολογούνται.** Ο στόχος όπως προαναφέρθηκε είναι η βελτίωση είτε του εκπαιδευτικού έργου, είτε του εκπαιδευτικού ιδρύματος και ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ανώτερο επίπεδο. Στην Ελλάδα, παρόλο που έχει τονισθεί από όλους τους φορείς η αναγκαιότητα εισαγωγής ενός συστήματος αξιολόγησης, στην πράξη δεν έχει ακόμα εφαρμοσθεί.
- **Υπάρχει σύνδεση των εκπαιδευτικών στόχων με την οικονομική και κοινωνική ζωή.** Δεν είναι τυχαίο ότι οι Φιλανδοί βγήκαν πρώτοι και στην επιχειρηματικότητα (πήραν το πρώτο ευρωπαϊκό επιχειρηματικό βραβείο, 2006) και σύμφωνα με το παγκόσμιο οικονομικό φόρουμ του Νταβός,(2005) είναι η πιο ανταγωνιστική χώρα του κόσμου.

Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι η κοινωνική και η οικονομική ευημερία. Πετυχαίνεται αφενός με την ανάπτυξη των κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών σε κάθε βαθμίδα με στόχο την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων στα παιδιά (αποφασιστικότητα, συνεργασιμότητα, ευελιξία, αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας). Αφετέρου με τη χορήγηση οικονομικών παροχών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με στόχο τη μείωση του χρόνου σπουδών και τη γρήγορη εισαγωγή τους στην παραγωγική διαδικασία, προκειμένου να αντιμετωπισθεί το φαινόμενο της μεγάλης αποχώρησης από την εργασία (γήρανση του πληθυσμού). Στην Ελλάδα τέτοια σύνδεση δεν έχει ληφθεί υπόψη ούτε κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών ούτε κατά την εφαρμογή τους, (το 57% θεωρεί πώς λείπει η σχέση της εκπαίδευσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων).

- **Οι δαπάνες για την εκπαίδευση ανέρχονται στο 5,6% του ΑΕΠ με αντίστοιχο ελληνικό το 3,2%.** Το φινλανδικό κράτος καταβάλλει £6000 για κάθε μαθητή ενώ το ελληνικό £3500.Για την έρευνα διαθέτει το 3,49% του ΑΕΠ σε σχέση με το 0,67% της Ελλάδας.
- **Υπάρχει πλήρης αυτονομία** σε διοικητικό, οικονομικό και διδακτικό επίπεδο με ενεργή και καθοριστική τη συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Σε αντίθεση με την Ελλάδα που υπάρχει πλήρης συγκεντρωτισμός, όπου όλα (ενδεικτικά αναφέρονται τα βιβλία, τα ωρολόγια προγράμματα, ακόμα και η σειρά και η πορεία της διδακτέας ύλης) καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας με αποτέλεσμα σχολεία π.χ. των βόρειων ηπειρωτικών περιοχών να πρέπει να βρίσκονται στο ίδιο ακριβώς σημείο στην ύλη με κάποιο σχολείο σε νησί στο νότο. Οι δάσκαλοι αισθάνονται αποδυναμωμένοι στο ρόλο τους και οι μαθητές αδιάφοροι για την εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Μετεκπαιδευόμενοι και συνεχώς και υποχρεωτικά επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί.** Στην Ελλάδα η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση δεν είναι υποχρεωτικές και εξαρτώνται από τη θέληση του εκπαιδευτικού.

- **Δάσκαλοι με ουσιαστικά αναβαθμισμένο διακριτό ρόλο.** Το επάγγελμα του δασκάλου έχει πολύ υψηλό κύρος και μεγάλη ζήτηση (η αντιστοιχία αιτούντων και θέσεων είναι 7 προς 1). Επίσης οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί βιώνουν τη μεγαλύτερη, σε σχέση με τους συναδέλφους στις άλλες χώρες, εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction).Στην Ελλάδα το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών είναι από τα χαμηλότερα. Το 47,3% των μαθητών στην Ελλάδα πιστεύουν ότι η συμπεριφορά των καθηγητών είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα στην τάξη, το 79% των γονέων θεωρεί πώς οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη διάθεση για διδασκαλία, το 70% ότι έχουν περιορισμένη κατάρτιση ,ενώ ένα 32,4 % αποδίδει τις αδυναμίες της εκπαίδευσης στους καθηγητές.

Αν και δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αποδοχών και εργασιακής ικανοποίησης αναφέρεται ενδεικτικά ότι οι αποδοχές του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχονται σε €2050 μηνιαίως και ύστερα από 12 χρόνια υπηρεσίας φτάνουν τα €2950, ενώ ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός στην Ελλάδα αμείβεται με €1260 μηνιαίως και ύστερα από 33 χρόνια υπηρεσίας φτάνει στα €1840 (στοιχεία 2004)

- **Ισότητα στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών.** Μόνο 1% του πληθυσμού δεν ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση σε αντίθεση με το 9% της Ελλάδας (18% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Υπάρχει πρόγραμμα απασχόλησης παιδιών εντός του σχολείου για τις εργαζόμενες μητέρες, ενώ το πιθανό αντίστοιχο στην Ελλάδα είναι το ολοήμερο σχολείο που δεν έχει γενική εφαρμογή.

Επίσης γίνεται έγκαιρη διάγνωση και άμεση ενίσχυση και υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην Ελλάδα λειτουργεί σε ορισμένα μόνο σχολεία πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Στη Φινλανδία τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εντάσσονται στο κανονικό σχολείο, ενώ στην Ελλάδα υπάρχουν σχολεία ειδικής αγωγής.

Στη Φινλανδία η εργασία στο σχολείο υποστηρίζεται τόσο από επαρκές διοικητικό προσωπικό όσο και από κατάλληλο επιστημονικό (γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.), μόνο εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα

Χορηγείται μηνιαίο επίδομα προς όλους τους φοιτητές στη Φινλανδία, στην Ελλάδα είναι μηδαμινό και χορηγείται επιλεκτικά.

Σχολεία ιδιαίτερα ενισχυμένα σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές ειδικά στις οικονομικά μειονεκτούσες, σχολεία με πολλά λειτουργικά και κτιριακά προβλήματα στις αντίστοιχες ελληνικές περιοχές.

- **Ενιαία μορφή υποχρεωτικής εκπαίδευσης.** Η βασική εκπαίδευση είναι εννεαετής και προσφέρεται στο ίδιο σχολείο**.** Οι δάσκαλοι γνωρίζουν τους μαθητές από τη νηπιακή τους ηλικία μέχρι και την εφηβεία τους. Στα σχολεία συνυπάρχουν παιδιά και έφηβοι και αυτό κάνει το σχολείο λιγότερο εφηβικό γκέτο από ότι το ελληνικό γυμνάσιο.

- **Έμφαση στα βασικά μαθήματα, (γλώσσα, μαθηματικά), στις ξένες γλώσσες, στην πληροφορική και στην ανάπτυξη βιβλιοθηκών.** Οι ελληνικές σχολικές **β**ιβλιοθήκες ελάχιστες, και η παροχή ξένων γλωσσών γίνεται κυρίως σε φροντιστήρια.

- **Επένδυση** τη δεκαετία του 1990 σε κτηριακές υποδομές και εξοπλισμό με αποτέλεσμα δημιουργία άριστου εργασιακού περιβάλλοντος για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στην Ελλάδα υπάρχουν ακόμα προβλήματα και σημαντικότατες ελλείψεις.
- **Εισαγωγικές εξετάσεις στα Α.Ε.Ι.:** εκτός του σχολείου, εθνικές εξετάσεις σε βασικά μαθήματα σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια. Στην Ελλάδα : εντός του σχολείου και ερήμην των Πανεπιστημίων, με αποτέλεσμα οι εισαγωγικές εξετάσεις να συμπαρασύρουν την εκπαίδευση και να προκαλούν ποικίλα προβλήματα στους υποψήφιους φοιτητές και στα ίδια τα Πανεπιστήμια.

Θα μπορούσε κανείς να παρουσιάσει και αντιπαραθέσει αναρίθμητες αλλά διαφορές (ελάχιστες ώρες μελέτης στο σπίτι, δωρεάν γεύματα στο σχολείο και μεταφορά, σχολείο ανοιχτό όλες τις ώρες στους μαθητές για διάβασμα αθλητισμό κ.α., σχολείο συμμετοχικό αλληλενεργό, επιλογή μαθημάτων και όχι υποχρεωτικό πρόγραμμα, επιλογή σχολείου από γονείς, εφαρμογή της δια βίου μάθησης κ.α.)

Εκείνο που γίνεται φανερό είναι η συνεχής και σταθερή φροντίδα και έννοια για την εκπαίδευση. Στην Φινλανδία η εκπαίδευση έχει αναχθεί σε **αγαθό υψηλής αξίας** από τη δεκαετία του ’70 και έχει γίνει πλήρως και αρκετά έγκαιρα κατανοητό ότι μόνο η επένδυση στην εκπαίδευση θα συντελέσει στην ατομική και κοινωνική ευημερία και στην ανάπτυξη και την πρόοδο του κράτους. Και αυτό αποδείχθηκε τελικά από μετρήσιμους παγκόσμιους δείχτες.

Στην Ελλάδα δυστυχώς η φροντίδα φαίνεται να είναι περιστασιακή και ευμετάβλητη. Σύμφωνα με έρευνα (e-paideia.net,2004) ένα 88% θεωρεί πως τα πολιτικά κόμματα, οι συνδικαλιστικοί και άλλοι κοινωνικοί φορείς δεν στηρίζουν την παιδεία και δεν την θεωρούν προτεραιότητα για την ανάπτυξη της χώρας και της ελληνικής κοινωνίας

Η πραγματικότητα όμως επιβάλλει την αλλαγή: τόσο στον τόπο μας όσο και παντού στην Ευρώπη και στον κόσμο οι κοινωνίες συνεχώς μετασχηματίζονται και το σύστημα αξιών μεταβάλλεται, η ανάπτυξη των γνώσεων είναι εκρηκτική και η τεχνολογική πρόοδος ταχύτατη. Οι μαθητές θα κληθούν να ζήσουν σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από οικονομικές αλλαγές και από περιβαλλοντική καταστροφή. Η ελληνική εκπαίδευση οφείλει να γίνει ευέλικτη και δυναμική προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές.

Σαφώς η ελληνική κουλτούρα και ιστορία είναι τελείως διαφορετική. Ωστόσο μια συστηματικότερη μελέτη του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος θα βοηθούσε σε κάθε επίπεδο. Πολλά από τα οποία εφάρμοσε η Φινλανδία και επιλεκτικά παρατέθηκαν στην παρούσα εργασία εντάσσονται στη λογική του αυτονόητου και άρα είναι εφικτή και αναγκαία η εφαρμογή τους και στην Ελλάδα, ύστερα βέβαια από μελέτη και έρευνα οι οποίες θα αποκρούσουν και οποιεσδήποτε λογικές ή μη διαφωνίες που μπορεί να προέρχονται από το διαφορετικό γεωγραφικό, ιστορικό και πολιτιστικό χαρακτήρα των δύο κρατών.

Συμπεράσματα

Μελετώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας μπορεί να παρατηρήσει κανείς σαφή οργανωσιακά χαρακτηριστικά και πολιτικές που συνέβαλαν, αν όχι καθόρισαν αποφασιστικά την επιτυχία

του. Καταρχήν υπάρχει ένας ξεκάθαρος καθορισμός της πολιτικής του, των στόχων του και μια λεπτομερής χάραξη μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης στρατηγικής με κάθε οργανωτική λεπτομέρεια. Επίσης, προσφέρεται η εύκολη πρόσβαση στις πληροφορίες αυτές μέσω διαδικτύου και μέσω της πληθώρας του έντυπου υλικού του υπουργείου παιδείας και του εθνικού συμβουλίου εκπαίδευσης για κάθε θέμα που αφορά στην εκπαίδευση.

Η έννοια της βελτίωσης της ποιότητας αναφέρεται σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης και σε κάθε πρόγραμμα.

Ακόμα μπορεί να διακρίνει κανείς τη συνεχή τάση για αλλαγή και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων μέσω της συχνής και συστηματικής αξιολόγησης της πορείας του συστήματος και μέσω των διορθωτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται και υλοποιούνται.

Επιπλέον, διακρίνονται οι πολιτικές διοίκησης ανθρωπίνων πόρων αφού δίδεται ιδιαίτερα σημασία στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης, δασκάλους, μαθητές, γονείς,. Καταρχήν σχεδιάζεται προσεχτικά η επιλογή τους και στην συνέχεια σχεδιάζεται και ενισχύεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (5 με 6 χρόνια σπουδών με μεταπτυχιακό δίπλωμα) η συνεχής επιμόρφωση τους με υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα στηριζόμενα στις ανάγκες τους και στην αξιολόγηση τους. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι μαθητές ενδυναμώνονται καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα για αυτονομία και πρωτοβουλία στην εκπαιδευτική πρακτική με αποτέλεσμα την αυξημένη αποδοτικότητα στην εργασία τους και την απόκτηση υψηλού κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγησή υπάρχει και γίνεται με στόχο όχι τη χειραγώγηση αλλά την αυτοβελτίωση.

Όλα τα παραπάνω όπως προαναφέρθηκε μπορούν και πρέπει να αξιοποιηθούν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο βρίσκεται αντιμέτωπο με την πρόκληση της αλλαγής του. Η ελληνική κοινωνία αλλάζει, η ευρωπαϊκή το ίδιο όπως και η παγκόσμια. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι πολλά και βασικά. Ποιες αξίες θα υπηρετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα, ποιον μαθητή θα ετοιμάσει, πώς θα τον ετοιμάσει και θα τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις αλλαγές αυτές, με ποιον δάσκαλο θα τα πετύχει όλα αυτά και με ποιο περιεχόμενο σπουδών και σε ποια σχολεία; Η ελληνική φιλοσοφία, ο ελληνικός πολιτισμός και η ελληνική κουλτούρα μπορούν να δώσουν τις απαντήσεις αρκεί να μελετηθούν σωστά και εποικοδομητικά και σε συνδυασμό με την πετυχημένη εμπειρία των άλλων κρατών να διαμορφωθούν σε οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική και στην συνέχεια στρατηγική και πρόγραμμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Alavi, S. B., & McCormick, J. (2004) A cross-cultural analysis of the effectiveness of the Learning Organization model in school contexts, *The International Journal of Educational Management, 18, 6/7,* pp. 408-420.

Argyris, Chris and Donald A. Schön (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice,* Addison-Wesley.

Bennett, J., & O'Brien, M.J. (1994) The building blocks of the learning organization, *Training*, *31, 6,* pp. 41- 49.

Bowen, G., Ware, W.B., Rose, R.A. & Powers, J.D. (2007) Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations, *Children & Schools*, *29, 4,* pp. 199- 208.

Bowen, G., Ware, W.B., & Rose, R.A. (2006) The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure, *Evaluation and Program Planning,* 29 (1), pp. 97-104.

Brandt, R., (1998), *Powerful Learning*, ASCD Publishing, retrieved September 2007, from ASCD database.

Collinson, V., & Cook, T.F. (2004) Learning to share, sharing to learn. Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge, *Journal of Educational Administration*, *42, 3,* pp. 312-332.

Coppieters, P. (2005) Turning schools into learning organizations, *European Journal of Teacher Education, 28, 2,* pp. 129-139.

Davies, B., & Ellison, L. (2001) Organizational learning: building the future of a school, *The international Journal of Educational Management*, *15, 2,* pp. 78-85.

Dumaine, B. (1994) Mr. Learning Organization, *Fortune*, *130, 8,* pp. 147-154.

EDUC 23 (2001) *«Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και Κατάρτισης",* Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας (σύνοδος Λισσαβώνας, Μάρτιος 2000) προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Βρυξέλλες

EPLC*,* (2006) *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*, a research project funded by the DfES, GTCE and NCSL at Bristol and Bath Universities, and the London University Institute of Education

EPLC*,* (2006) *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities-Questionnaire,* a research project funded by the DfES, GTCE and NCSL at Bristol and Bath Universities, and the London University Institute of Education

EPLC*,* (2005) *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities*: *General Feedback Report for Nursery and Primary Schools and Special Schools deemed Primary,* , a research project funded by the DfES, GTCE and NCSL at Bristol and Bath Universities, and the London University Institute of Education

EPLC*,* (2005) *Creating and sustaining Effective Professional Learning Communities, Research brief no:RB637,* a research project funded by the DfES, GTCE and NCSL at Bristol and Bath Universities, and the London University Institute of Education

Fullan, M, (2006) The future of educational change: system thinkers in action, *Educational Change*, 7, pp. 113–122.

Fullan, M (1995) The school as a learning organization: Distant Dreams, *Theory into Practice,* 34, 4 pp. 230-35.

Garratt, B., (1995) An old idea that has come of age*, People Management,* 1, pp. 19 -29

Garvin, D. (1993) Building a Learning Organization*, Harvard Business Review*, *July-August 1993,* pp. 78-91.

Gephart, M.A., Marsick, V.J., Van Buren, M.E., & Spiro, M.(1996) Learning Organizations Come Alive. *Training & Development*, *December 1996,* pp. 35-45.

Geus, A.P. (1988) Planning as learning, *Harvard Business Review, March- April,* pp.1-6.

Goh, S.C. (1998) Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks, *Sam Advanced Management Journal*, *Spring 1998,* pp. 15-22.

Goh, S.C., & Richards, G. (1997) Benchmarking the Learning Capability of Organizations, *European Management Journal*, *15, 5,* pp. 575-583.

Hammond, D. L.(1996) What Matters Most: A Competent Teacher for Every Child, *The professional journal of education, 78, 3,* pp. 193-200.

Hanson, M. (2001) Institutional Theory and Educational Change, *Educational Administration Quarterly*, *37, 5,* pp. 637-661.

Hargreaves, A. (2001) The emotional geographies of teachers' relations with colleagues, *International Journal of Educational Research,* 35, pp. 503-527.

Hayes, D., Cristie, P., Mills. M., & Lingard B. (2004), Productive leaders and productive leadership. Schools as learning organizations, *Journal of Educational Administration,* 42, 5, pp. 520-538.

Hodgetts M. R., Luthans, F., & Lee, S. M. (1994) New Paradigm Organizations: From Total Quality to Learning to World-Class, *Organizational Dynamics*, 22, pp.5-19.

Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001) The Past the Future of School Improvement: towards the Third Age, *British Educational Research Journal*, 27, 4, pp.459-475.

Hopkins, D., & Stern, D. (1996) Quality teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications, *Teaching & Teacher Education*, 12,5, pp.501-517.

Hord, S.M. , Meehan, M.L., Orletsky, S., & Sattes, B. (1999) Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners, *Issues..about change*, *SEDL,* 7, 1, pp.2-8.

Hord, S.M.,(2003) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement,* Austin, TX, SEDL Southwest Educational Development Laboratory

Hord, S.M.,(1997) *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement,* Austin, TX, SEDL Southwest Educational Development Laboratory

Jensen, P. E. (2005) A Contextual Theory of Learning and the Learning Organization. *Knowledge and Process Management*,12 , 1, pp.53–64.

Johnston, C., & Caldwell, B. (2001) Leadership and organisational learning in the quest for world class schools, *The International Journal of Educational Management,* 15, 2; pp.94-114.

Jong, T. (2003) The learning organization: a strategy towards developing successful middle schools, *Australian Journal of Middle Schooling*, 3, 2, pp.2-11.

Karsten, S., Voncken, E., & Voorthuis, M. (2000) Dutch primary schools and the concept of the learning organization, *The learning organization*, 7, 3, pp.145-155.

Kim, M., & Mutch, C. (2004) Schooling for the future survey: An overview, *International Journal of Educational Research* , 41, 7-8, pp.512-522.

Kinder, T. (2002) Are schools learning organisations?, *Technovation,* 22 (6), pp.385-404.

Konidari, V., & Abernot, Y. (2006) From TQM to learning organisation. Another way for quality management in educational institutions, *The International Journal of Quality & Reliability Management,* 23, 1, pp.8-26.

Kontoghiorges, C., Awbrey, S. and P. Feurig (2005) Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance, *Human Resource Development Quarterly,* 16(2), pp.185-211.

Kululanga, G.K., Edum-Fotwe, F.T., & McCaffer, R. (2001) Measuring construction contractors' organizational learning, *Building research & Information*, 29(1), pp.21–29.

Lam, Y.L.J. (2004**)** Reconeptualizing a dynamic model of organizational learning for schools, *Journal of Educational Administration*, 42, 3 pp.297-311.

Lam, Y.L.J., & Pang, S.K.N. (2003) The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms, *The learning Organization*, 10, 2/3, pp.83-97.

Lam, Y.L.J., Wei. H.C.P., Pan, W.H.L. & Chan, C.M.M. (2002) In search of basic sources that propel organizational learning under recent Taiwanese school reforms, *The International Journal of Educational Management*, 16, 4/5, pp.216-229.

Leithwood. K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998) Conditions fostering Organizational Learning in Schools, *Educational Administration Quarterly*, 34, 3, pp.243-276.

Lick, D. W. (2006) A new perspective on organizational learning: Creating learning teams, *Evaluation and Program Planning* 29, 1, pp.88-96.

Louis, K. S. (1994) Beyond "Managed Change": Rethinking How Schools Improve *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 1, pp.2-24.

Marsick, V., & Watlins, 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, 2, pp.132-151.

Marsick, V., & Watlins, K. E. *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, retrieved October 2007, from: http://www.partnersforlearning.com/questions2.asp

Mets. T., & Torokoff, M. (2007) Patterns of learning organisation in Estonian Companies. *Trames,* 11, 61/56, 2, pp.139-154.

Mets. T., (2002) Learning-based strategic development framework: implementation in Estonian Company, *Management of Organization: Systematic Research*, 23, pp.83-93

Meyer, H. D. (2002) The new managerialism in education management: Corporatization on organizational learning?, *Journal of Educational Administration,* 40, 6, pp.534-552

Miner, A. S., & Mezias, S. J. (1996) Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research, *Organization Science*, 7, 1, pp. 88-99.

Morrissey, M. (2000) Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration, *Southwest Educational Development Laboratory*

Mulford, B., & Silins, H. (2003) Leadership for organisational learning and improved student outcomes – what do we Know? *Cambridge Journal of Education,* 33, 2, pp. 175-195.

New Technology High School retrieved October 10, 2007, from: http://www.newtechhigh.com

OECD/CERI (2001) *Chapter 3, Scenarios for the Future of Schooling,* Organisation for economic Co-operation and Development

OECD/CERI (2002) *Schooling for the future – trends, scenarios and lifelong learning*, Organisation for economic Co-operation and Development

OECD (2003) *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003,* Organisation for economic Co-operation and Development

OECD/CERI (2004) *Background OECD Papers: The Schooling Scenarios,* Organisation for economic Co-operation and Development

OECD *(*2005) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter,* Organisation for economic Co-operation and Development Directorate of Education

O'Sullivan, F. (1997) Learning Organisations-reengineering schools for life long learning, *School Leadership & Mamagement*, 17, 2, pp.217-230

O'Sullivan, F. (1997) *Rethinking schools as Learning Organisations*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, Chicago, Illinois: March 1997

Pak, C. and R. Snell (2003) Programmed, Autonomous-Formal and spontaneous organizational learning, *British Journal of Management,* 14, pp.275-288.

Pedler, Mike and Kath Aspinwall (1998), *A Concise Guide to the Learning Organization,* London: Lemos & Crane.

Professional Learning in Effective Schools, The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning, Eduweb Bublications, retrieved October, 2007, from: http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/teacher/ProfLearningInEffective Schools. pdf

Randeree,E. (2006) Structural barriers: redesigning schools to create learning organizations, *International Journal of Educational Management*, 20, 5, pp.397-404.

Retna, K.S., & Tee, Ng P. (2006) The challenges of adopting the learning organisation philosophy in a Singapore school, *International Journal of Educational Management,* 20, 2, pp.140-152

Rusch, E. A. (2005) Institutional Barriers to Organizational Learning in School Systems: The Power of Silence, *Educational Administration Quarterly*, 41, 1, pp.83-120

Selen, W. (2000) Knowledge management in resource- based competitive environments: A roadmap for building learning organizations, *Journal of Knowledge Management,* 4(4), pp.346-353.

Senge. P. (1990) *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency

Senge. P. (2000) *Schools that learn*: A *fifth discipline field book for educators, parents and everyone who cares about education.* New York: Doubleday Currency

Sheppard, B., & Brown, J. (1999) *Leadership Approach, the New York of teachers and successful change,* Paper presented and the annual meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec, Kanada

Sigur, A.K. (2005) Studing and Enhancing Professional Learning Community for School Effectiveness in Iceland, *Revista Electronica Ileroamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion,* 3,1, pp.178-193,

Silins, H., & Mulford, B. (2004) Schools as Learning Organisations- Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes, *School Effectiveness and school Improvement,* 15, 3-4, pp.443-466.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002) What characteristics and processes define a school as learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?, *International Educational Journal*, 3, 1, pp.24-32.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002) Organizational Learning and School Change, *Educational Administration Quarterly*, 38,5, pp.613-642.

Simonaitienė, B. (2003), Learning Organisation: Theoretical Model and its Expression Peculiarities in Educational Institutions, Paper presented at the *European Conference on Educational Research, University of Hamburg,* September 2003, European Educational Research Association. Leeds : University of Leeds, 2003, pp.1-11.

Simonaitienė, B. (2004), The Teachers' Collaboration as Element of School as Learning Organization Activity, Paper presented at the *European Conference on Educational Research, University of Crete,* September 2004, Leeds: University of Leeds, 2004. pp. 1-7,

Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, (1990), Developed by the American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association, retrieved October 10, 2007, from: http://www.unl.edu/buros/bimm/html/article3.html

Stewart, V. (2007) Becoming Citizens of the world, *Educational Leadership*, 64, pp.8-14

Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education, (1994), USA Department of Education, retrieved September 2007, from: http://www.ed.gov/pubs /EdReform Studies/SysReforms/index.html

Stoll, L., Wikeley, F., & Reezipt G. (2002), Developing a Common Model? Comparing Effective School Improvement Across European Countries, *Educational Research and Evaluation,* 8, 4, pp.455-475.

Strategic Learning Practices, Learning-Organization- Practices Assessment, Wednetpa Bublications, retrieved November 2007, from: http://www.wednetpa.com /downloads /Learning-Organization-PracticesAssessment.pdf

Sun, H. C. (2003) Conceptual clarifications for "organizational learning", "learning organization" and a "learning organization", *Human resource Development International*, 6:2, pp.153-166

Sun, P.Y. T., & Scott. J. (2003) Exploring the divide-organizational learning and learning organization, *The Learning Organization,* 10(4), pp.202-215.

Tee, Ng, P. (2005) Innovation and Enterprise in Singapore Schools**,** *Educational Research for Policy and Practice*, 3, pp.183–198.

The School Success Profile - Learning Organization Survey in Brief, retrieved September 9, 2007 from: http://www.schoolsuccessprofile.org/about_ssplo.asp

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004) Professional Learning Communities, Leadership, and Student Learning, *Research in Middle Level Education Online,* 28 (1), pp.1-15, retrieved September 11, 2007, from: http://www.nmsa.org/portals /0/pdf/publications/RMLE /rmlevol28no1article2.pdf

Torokoff, M., & Mets, T., (2005) The learning Organisation and Learning in the Organisation: The Concept for improving the Labour Quality in a School, *OrganizacijoValyba: Sisteminiai Tyrimai*, 35, pp.203-216,

Torokoff, M., & Mets, T., (2008) Organisational learning: a concept for improving teachers' competences in the Estonian School. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business (IJESB)* 5, pp.1-19.

Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005) Creating schools as learning communities: obstacles and processes, *Journal of Educational Administration*, 43,2/3, pp.187-208

Wheeler, K. A. (2007) Learning for Deep Change, *Journal of Education for Sustainable Development,* 1, pp.45-50.

Wohlstetter, P., Van Kirk, A.N., Roberston, P. J., & Mohrman, S. A. (1997) *Organizing for successful school-based management,* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yong, T.C. (2000) High-performance human resource strategies in learning schools, *The learning Organization*, 7,1, pp.32-39.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Everard, K., & Morris, G., (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Δοίκηση*, μτφ. Κίκιζας, Δ., Πάτρα: Ε.Α.Π.

Hargreaves, A., & Fullan, M., (1995) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφ. Χατζηπαντελή, Π., Αθήνα: Πατάκης

Ματθαίου et al ,Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης, στο *Επιθεώρηση επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων,*τ (1) (σσ.7-30)

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2003) «Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα» στο: Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ), *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές,* (σσ.55-76), Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης

Ξωχέλλης, Π. και Παπαναούμ, Ζ., (2000) *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000,* Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης

Παπαναούμ, Ζ. (2005) «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς» στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού,* (σσ. 196-204), Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η διεύθυνση σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Πετρίδου, Ε. (2003) «Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας» στο: Ζ. Παπαναούμ, Π. Χατζηπαναγιώτου (επιμ), *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές,* (σσ.87-100), Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη

Πετρίδου, Ε. (2001) *Διοίκηση – μάνατζμεντ,* Θεσσαλονίκη:Ζυγός

Χατζηπαναγιώτου, Π.(2003) *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων,* Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

EDU.fi, *Teachers are respected and influential*: http://www.edu.fi/ (accessed in 1/02/07)

EURYDICE, *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms:* http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_FI_EN.pdf (accessed in 1/02/07)

EURYDICE, *The Education System in Finland. Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*: www.eurydice.org (accessed in 1/02/07)

FINLEX (FINNISH MINISTRY OF JUSTICE) *Basic Education Act 628/98* (including amendments 1136/2004, August 2004): http://www.finlex.fi (accessed in 1/02/07)

FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION http://www.oph.fi (accessed in 1/02/07)

MINISTRY OF EDUCATION http://www.minedu.fi/ (accessed in 1/02/07)

OECD *(2005) Education at a Glance: Indicators,* Organisation for economic Co-operation and Development

OECD *(2006) Education at a Glance*: *Indicators,* Organisation for economic Co-operation and Development

OECD (2007) *Education into the future! project plan- The Finnish participation in the OECD/CERI Schooling for Tomorrow project,* Organisation for economic Co-operation and Development

OECD (2007) *The Learning Environment and the Organisation of Schooling OECD 2004 Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003,* Organisation for economic Co-operation and Development

PISA *2003 Country profiles*: http://pisacountry.acer.edu.au/ (accessed in 1/02/07)

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ - INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH *PISA_2003_FIGURES*: http://ktl.jyu.fi/pisa/ (accessed in 1/02/07)

Cowen R., (1999) "EUROPE: NORTH AND SOUTH? Thinking Comparatively about European Education", *Μέντορας,* τόμος 1,σ.17-30

EUROPEAN COUNCIL «Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe»(2002/C 142/01) *Official Journal of the European Communities C 142/1*

Valijarvi, J.(2005), The System and How Does It Work — Some Curricular and Pedagogical Characteristics of the Finnish Comprehensive School, *Education Journal, Vol. 31, No. ,*

Valijarvi, J.,Linnakyla P., Kupari P., Reinikainen P., Arffaman I.(2002), "The finnish success in Pisa- and some reasons behind it," Jyvaskyla: *University of Jyvaskyla, Institute for Educational research*

«Το σχολείο που γίνεται μια οικογένεια-Το Φινλανδικό μοντέλο της εκπαίδευσης», Πηγή: BBC - Καθημερινή, Δεκέμβριος 2004 σε http://www.physics4u.gr (accessed in 10/02/07)

«Εφοδιάζοντας το ευρωπαϊκό σχολείο του 21ου αιώνα με νέα αναλυτικά προγράμματα», Νοέμβριος 2004,Πληροφορίες: Καθημερινή, Βήμα, Υπουργείο Παιδείας, ΕΕ. http://www.physics4u.gr (accessed in 10/02/07)»

«Έρευνα γνώμης e-απόψεις για την εκπαίδευση ,Τελική έκθεση αποτελεσμάτων, Στατιστικοί πίνακες και Συγκεντρωτικά στοιχεία,» Αθήνα, 24 Νοεμβρίου 2004, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη σε *http://www.e-paideia.net*

«Σε φινλανδικό σχέδιο το ευρωπαϊκό επιχειρηματικό βραβείο 2006» σε http://ec.europa.eu/news/business/061208_1_el.htm (accessed in 1/02/07)

Γιαννάκου Μ.(2004), "Το Φινλανδικό σύστημα", στην εφημερίδα *Καθημερινή* 10-10-2004

Καλομοίρης Γ., Κοτσιφάκης Θ.(2005) "Φινλανδικό εκπαιδευτικό μοντέλο: μύθοι και πραγματικότητα", στην εφημερίδα *Ελευθεροτυπία* 13-04-2005

Μπαμπινιώτης Γ., (2005) "Το φινλανδικό πρότυπο" στην εφημερίδα *Το Βήμα* , Κυριακή 6 Φεβρουαρίου 2005-Αρ Φύλλου 14384