



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΠΜΣ: «ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ & ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
**«ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑΣ»**

Τσέργα Βασιλική

Επιβλέπων Καθηγητής: Μιχαήλ Ζουμπουλάκης

Βόλος 2023

Υπεύθυνη δήλωση

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στη διπλωματική εργασία. Επίσης, έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε περιφραστικά. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η πτυχιακή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τις απαιτήσεις του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Οικονομική του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Βόλος, Μάιος 2023

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, τον άντρα μου και τα παιδιά μου για την πολύτιμη βοήθεια, τη συνεχή στήριξη, κατανόηση και εμπύχωση που μου παρείχαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επίσης, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ζουμπουλάκη Μιχαήλ για την υποστήριξη, τη συνεχή καθοδήγηση και την άμεση ανταπόκριση που μου προσέφερε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη μετάδοση γνώσεων και τη συνεργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<u>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</u>	2
<u>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</u>	3
<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	6
<u>Abstract</u>	7
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	8
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φιλανδία</u>	13
<u>1.1 Ιστορική αναδρομή</u>	13
<u>1.2 Τι ισχύει σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας</u>	15
<u>1.3 Η προσχολική εκπαίδευση</u>	17
<u>1.3.1 Ο χώρος του νηπιαγωγείου</u>	19
<u>1.3.2 Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου</u>	20
<u>1.3.3 Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου</u>	21
<u>1.4 Η δημοτική εκπαίδευση</u>	21
<u>1.4.1 Ο χώρος του δημοτικού σχολείου</u>	23
<u>1.5 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση</u>	24
<u>1.5.1 Το Γυμνάσιο</u>	24
<u>1.5.2 Το Λύκειο</u>	25
<u>1.5.3 Μεταλυκειακές σπουδές τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανώτατη</u> <u>Εκπαίδευση</u>	26
1.5.4 Η ειδική αγωγή στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	26
<u>1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα</u>	28
<u>1.7 Αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φιλανδίας</u>	30
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</u>	34
<u>2. Σύστημα καινοτομίας στη Φιλανδία</u>	34
<u>2.1 Η κουλτούρα του πειραματισμού</u>	36
<u>2.2 Το Βασικό εισόδημα στη Φιλανδία</u>	38
<u>2.3 Στοιχεία οικονομικής ανάπτυξης της Φιλανδίας</u>	40

<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</u>	42
<u>Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας</u>	42
<u>3.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας-Ιστορική αναδρομή</u>	43
<u>3.2 Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα</u>	45
<u>3.2.1 Η φιλοσοφία της προσχολικής εκπαίδευσης</u>	45
<u>3.2.2 Η οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο</u>	47
<u>3.3 Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα</u>	50
<u>3.3.1 Οι βασικές αρχές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</u>	51
<u>3.4 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα</u>	52
<u>3.4.1 Το Γυμνάσιο</u>	52
<u>3.4.2 Το Λύκειο και η ένταξη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση</u>	54
<u>3.5 Μεταλυκειακές σπουδές και ανώτατη εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</u>	56
<u>3.5.1 Δομή Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης</u>	56
<u>3.5.2 Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση</u>	57
<u>3.5.3 Η φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση</u>	59
<u>3.5.4 Μεταπτυχιακές και Διδακτορικά Προγράμματα Σπουδών</u>	59
<u>3.6 Η ειδική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</u>	61
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</u>	64
<u>Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας</u>	64
<u>4.1 Ιστορική αναδρομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Γερμανίας</u>	64
<u>4.2 Η φιλοσοφία του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος</u>	66
<u>4.3 Η προσχολική εκπαίδευση στη Γερμανία</u>	68
<u>4.3.1 Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση</u>	69
<u>4.3.2 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</u>	70
<u>4.3.3 Η ένταξη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση</u>	72
<u>4.3.4 Μεταλυκειακές σπουδές και ανώτατη εκπαίδευση στην Γερμανία</u>	73
<u>4.4 Η ειδική αγωγή στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα</u>	73
<u>4.5 Επαγγελματική κατάρτιση</u>	76
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</u>	79
<u>Σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος και των τριών χωρών</u>	79

5.1 Σύγκριση των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς την καινοτομία.....	82
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6</u>	85
<u>Σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φιλανδίας με γενικούς δείκτες του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</u>	85
<u>6.1 Το Πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης μαθητών (Programme for International Student Assessment/PISA)</u>	85
<u>6.2 Σχολιασμός αποτελεσμάτων</u>	91
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	93
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	98
Βιβλιογραφικές αναφορές	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζεται διεθνώς ως ένα από τα πιο πολύ μελετημένα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Το εν λόγω σύστημα παρουσιάζει το εξής παράδοξο για την επιστημονική κοινότητα. Μολονότι καταφέρνει να έχει τους πιο ευτυχισμένους μαθητές και εκπαιδευτικούς ανά τον κόσμο, καταφέρνει παράλληλα να έχει και σημαντικές διακρίσεις σε αξιόλογους δείκτες αξιολόγησης όπως του ΟΟΣΑ, σε αξιόλογους δείκτες παραγωγικότητας αλλά και επιχειρηματικότητας καθώς και υψηλές αμοιβές στους εργαζομένους της. Όλα τα παραπάνω καθιστούν επιτυχημένο όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας αλλά και τη Φινλανδία στο σύνολο της και προκαλούν κάθε σύγχρονο κοινό νου να ανακαλύψει τι είναι αυτό που καθιστά τη χώρα αυτή και την οργάνωση της τόσο ξεχωριστή. Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης θα επιχειρηθεί να σκιαγραφηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας και στη συνέχεια να αντιπαραβληθεί με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας προκειμένου να διαφανούν κοινά σημεία αλλά και διαφορές που το καθιστούν τόσο διαφορετικό και ταυτόχρονα τόσο πετυχημένο.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικό σύστημα Φινλανδίας – Καινοτομία – Πειραματισμός - PISA

Abstract

The Finnish education system is recognized internationally as one of the most studied modern education systems. This system presents the following paradox for the scientific community. Although it manages to have the happiest students and teachers around the world, it also manages to have significant distinctions in notable evaluation indicators such as OECD, in notable indicators of productivity and entrepreneurship as well as high remuneration for its employees. All of the above makes not only Finland's education system successful but also Finland as a whole and challenges every modern common mind to discover what makes this country and its organization so special. Within the framework of this study, an attempt will be made to outline the education system of Finland and the contrast it with the education system of our country and also with the education system of Germany in order to reveal common points but also differences that make it so different and at the same time so successful.

Key Words

Education system of Finland – Innovation – Experimentation - PISA

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικός θεσμός είναι απαραίτητος για την επιβίωση και την ευημερία των αναγκών της κοινωνίας σε κάθε έθνος. Η εκπαίδευση δεν χρειάζεται μόνο να είναι διαθέσιμη για όλους, οικονομικά προσιτή και καλής ποιότητας, αλλά θα πρέπει επίσης να αναπτύσσεται συνεχώς για να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός ταχέως μεταβαλλόμενου και ασταθούς παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (Serdyukon, 2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να σχεδιαστεί για να καλλιεργεί δημιουργικούς και κριτικούς στοχαστές που επικεντρώνονται στη συνεισφορά της γνώσης στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον OECD (2010), η επίλυση προβλημάτων, η οικοδόμηση γνώσης, η συνεργασία, η εμπλοκή των ειδικών, η αυτορρύθμιση και η εφαρμογή τεχνολογιών είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να προκύψουν στα πλαίσια της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι συστηματική, συνεπής και μετρήσιμη. Οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές, οι διαχειριστές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει από κοινού να βελτιώσουν τη φιλοσοφία και την πρακτική διδασκαλίας και μάθησης ή άλλες πτυχές που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή, έτσι ώστε να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές προετοιμάζονται κατάλληλα ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της ζωής τους.

Σύμφωνα με τον Sahlberg (2011), η δύναμη που θα οδηγήσει την παγκόσμια κοινωνία στο μέλλον είναι η γνώση και η καινοτομία. Επιπλέον, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση είχε ασκήσει πίεση στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός δημιουργικού και καινοτόμου εργατικού δυναμικού, για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Ng, 2009). Γι' αυτούς τους λόγους, δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η εστίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών εντοπίζεται πλέον όλο και πιο συχνά στην καινοτομία. Η παγκοσμιοποίηση καθοδηγεί, επίσης, τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να προσφέρουν καινοτόμα εκπαιδευτικά αγαθά, διαδικασίες και μοντέλα αγοράς ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του κοινού. Η καινοτομία περιλαμβάνει την εξέλιξη των δεδομένων πρακτικών με στόχο τη δημιουργία μιας νέας ιδέας που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να λειτουργήσουν διαφορετικά, να πετύχουν τους στόχους τους και να εξελιχθούν (Serdyukon, 2017). Μέσω της καινοτομίας, οι

μαθητές δεν θα λαμβάνουν απλώς τη γνώση, αλλά θα είναι συμμετέτοχοι στην ανακάλυψη και τη δημιουργία της, τοποθετούμενοι στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Findikoglu & Ilhan, 2016).

Ο OECD (2016) έχει τονίσει ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η καινοτομία αναμένεται, με βάση τους ειδικούς, να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, καθώς και τα αποτελέσματα στην ποιότητα και την ισότητα μάθησης. Σύμφωνα με τον OECD (2016) τα κύρια προβλήματα στην εκπαίδευση στις μέρες μας είναι η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητά της. Η αποδοτικότητα υπολογίζεται από τη χρήση του χάσματος των δαπανών κεφαλαίων και των αποτελεσμάτων στην επιτυχία και την εξασφάλιση της ισότητας για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με την έκθεση του OECD (2016), οι συνολικές δαπάνες ανά μαθητή στις χώρες του OECD αυξήθηκαν κατά 17 τοις εκατό μεταξύ 2005 και 2013. Ωστόσο, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών (Programme for International Student Assessment - PISA) από το 2003 και το 2012 δεν έδειξαν σημαντικές αλλαγές στην αποτελεσματικότητα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση εμφανίζεται όταν ο τομέας της εκπαίδευσης εξετάζεται σε σύγκριση με άλλους κλάδους όπως ο τομέας της υγείας. Η πρόοδος της τεχνολογίας έχει επηρεάσει τόσο τον τομέα της υγείας όσο και την εκπαίδευση, αλλά δημιούργησε βελτιωμένα αποτελέσματα περισσότερο στην υγεία παρά στην εκπαίδευση. Παράλληλα, η έκθεση PISA (2018) επίσης δεν έχει δείξει σημαντική βελτίωση σε όλες τις χώρες του OECD, παρόλο που οι δαπάνες αυξήθηκαν κατά περισσότερο από 15% σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία.

Η καινοτομία είναι μια διαδικασία οργάνωσης και διατήρησης του συνδυασμού εννοιών, παραγόντων και πρακτικών για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων (Smith, 2006). Ο Steven (2009) αναφέρει ότι η διαδικασία καινοτομίας πρέπει να περιλαμβάνει πέντε βήματα, που ονομάζονται κύκλος καινοτομίας. Αυτός ο κύκλος περιλαμβάνει ξεκάθαρα προβλήματα ή ζητήματα που πρέπει να λυθούν, δημιουργία ιδεών με βάση τις εμπειρίες και την κατάσταση για την επίλυση των προβλημάτων, την δοκιμή και την τελειοποίηση της ιδέας, της συλλογής και διανομής των στοιχείων και των γεγονότων και, ασφαλώς, τη διαρκή ανατροφοδότηση που οδηγεί σε συνεχή βελτίωση. Σύμφωνα με τον Wai

(2017), οι διαδικασίες υιοθέτησης της καινοτομίας πρέπει να ευθυγραμμίζονται με την υπάρχουσα καινοτόμο διδασκαλία και μάθηση στην τάξη και επίσης πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευρεία δικτύωση για να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην περίπτωση της Φινλανδίας. Η Φινλανδία αποτελεί μια από τις Ευρωπαϊκές χώρες του Βορρά. Η πρωτεύουσα της είναι το Ελσίνκι και η επίσημη γλώσσα της είναι τα φινλανδικά και τα σουηδικά. Η Φινλανδία αποτελεί μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τον Ιανουάριο του 1995. Το επίσημο νόμισμα της είναι το ευρώ και η είσοδος της στην ευρωζώνη πραγματοποιήθηκε το 1999. Αποτελεί μέλος της Συνθήκης Σένγκεν (από το 2001) και ο πληθυσμός της είναι 5.434.712 σε έκταση 338.440 τετραγωνικά χιλιόμετρα (Eurostat, 2022).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους. Υπάρχουν ατομικά μέτρα στήριξης που εγγυώνται ότι κάθε μαθητής και φοιτητής μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Οι διαφορές μεταξύ των σχολείων είναι μικρές και η ποιότητα της διδασκαλίας είναι υψηλή σε όλη τη χώρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει αδιέξοδα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη μαθησιακή σταδιοδρομία ενός ατόμου (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 163).

Στη Φινλανδία, η εκπαίδευση χρηματοδοτείται από το δημόσιο. Μόνο το δύο τοις εκατό των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση φοιτούν σε σχολεία που έχουν ιδιωτικό πάροχο. Επίσης αυτά τα σχολεία χρηματοδοτούνται από το δημόσιο. Η εκπαίδευση από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν. Τα σχολικά γεύματα και η μάθηση παρέχονται δωρεάν και η πρόσβαση σε απομακρυσμένες και αραιοκατοικημένες περιοχές εξασφαλίζεται μέσω της δωρεάν σχολικής μεταφοράς (Colagrossi, 2018, σ. 9).

Στη Φινλανδία η παροχή εκπαίδευσης κατευθύνεται μέσω κανονισμών, πληροφοριών και χρηματοδότησης. Η τοπική αυτονομία είναι υψηλή. Το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης προέρχεται από τοπικούς προϋπολογισμούς και οι κρατικές μεταφορές δεν δεσμεύονται. Ένας από τους κανονισμούς, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών πυρήνα, αφήνει χώρο για τοπικές παραλλαγές και ως εκ τούτου

τα μεμονωμένα σχολεία και οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη ελευθερία στο σχεδιασμό των δικών τους προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας (Newman et al., 2010, σ. 555). Επίσης, τα φινλανδικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν εκτεταμένη αυτονομία. Έχουν ανεξαρτησία όσο αφορά τα οικονομικά και τη διοίκησή τους. Τα ιδρύματα είναι αυτόνομα όσον αφορά τη διδασκαλία και την έρευνά τους. Υπάρχει πολύ λίγος εξωτερικός έλεγχος, όπως επιθεωρήσεις σχολείων ή σχολικών βιβλίων. Η πρώτη πανελλαδική εξέταση γίνεται στο τέλος της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο πιο σημαντικός μηχανισμός διασφάλισης ποιότητας είναι η αυτοαξιολόγηση που διενεργείται από τους ίδιους τους παρόχους εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση βάσει δείγματος σε εθνικό επίπεδο διενεργείται σύμφωνα με ένα σχέδιο αξιολόγησης. Τα ιδρύματα ΑΕΙ αναμένεται επίσης να παρακολουθούν την ποιότητα των λειτουργιών και της διδασκαλίας τους (Sahlberg, 2011).

Η δομή λοιπόν και η οργάνωση του εκπαιδευτικού αυτού συστήματος το καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό όχι μόνο για τους μαθητές και την εκπαίδευση τους αλλά και για τον τρόπο που επηρεάζει την οικονομία της χώρας. Μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα γεννιέται η διάθεση για πρωτοτυπία και πειραματισμό τόσο σε επιχειρηματικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο γεγονός που αντανακλάται στην καθημερινή ζωή των Φινλανδών (Sahlgren, 2016, σ. 22).

Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρηθεί η παρουσίαση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την εξής διάρθρωση:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή και την περιγραφή της κάθε βαθμίδας ξεχωριστά. Αρχικά παρουσιάζεται η προσχολική αγωγή, ακολουθεί η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί και τα προσόντα των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου επίσης γίνεται και μια σύντομη αναφορά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τα σημεία όπου εστιάζεται η καινοτομία του εκπαιδευτικού αυτού συστήματος. Παρουσιάζεται η κουλτούρα του πειραματισμού και πως αυτή λαμβάνει χώρα στο εν λόγω σύστημα, ενώ ταυτόχρονα παρατίθενται και στοιχεία για το βασικό εισόδημα στη Φινλανδία καθώς αναλύονται εν συντομία και στοιχεία οικονομικής ανάπτυξης στη Φινλανδία.

Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται παρουσίαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρουσίαση ξεκινά με μια ιστορική αναδρομή και συνεχίζει με τον τρόπο που διαρθρώνεται και τις βαθμίδες που περιέχει. Στη συνέχεια αναλύεται η κουλτούρα και η φιλοσοφία του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος για να ολοκληρωθεί με μια εκτεταμένη ανάλυση της Τριτοβάθμιας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, με παρουσίαση της φιλοσοφίας αλλά και όλων των βαθμίδων του από την προσχολική έως την Τριτοβάθμια εκπαίδευση για να ακολουθήσει το πέμπτο κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει τη σύγκριση των τριών αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθεται ακόμα μια σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας με βάση τους γενικούς δείκτες του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά και στο Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών (PISA). Τέλος η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας, η οποία αποτελεί χώρα πρότυπο για τα εκπαιδευτικά δρώμενα παγκοσμίως, δεν είναι τόσο προβλέψιμη όσο θα υπέθετε κανείς. Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία στην αρχή του χαρακτηριζόταν από σημαντικού βαθμού παθογένεια κατά τον Sahlberg (2013, σ. 31). Συγκεκριμένα τα δεδομένα που υπάρχουν από το 1950 δείχνουν πως το κύριο χαρακτηριστικό του ήταν οι διακρίσεις και η έλλειψη παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής ήταν να υπάρχει σημαντική σχολική διαρροή μετά τα πρώτα έξι ή επτά χρόνια φοίτησης στη βασική εκπαίδευση. Οι μαθητές μετά τη φοίτηση τους τα πρώτα επτά χρόνια είχαν τρεις επιλογές. Είτε επέλεγαν να εγκαταλείψουν το χώρο της εκπαίδευσης, είτε συνέχιζαν σε ιδιωτικά σχολεία (ωστόσο αυτό ήταν επιλογή για λίγους), είτε συνέχιζαν σε αστικά σχολεία (γνωστά ως civil schools) από όπου μετά μπορούσαν να επιλέξουν την τεχνολογική ή επαγγελματική εκπαίδευση (Lavonen & Krzywacki, 2010, σ. 89).

Το 1950 ήταν σταθμός για την ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος στη Φινλανδία καθώς τότε θεσπίστηκε σχετική νομοθεσία η οποία εγγυόταν την παροχή κρατικών επιχορηγήσεων ακόμα και σε ιδιωτικά σχολεία υπό καθεστώς εποπτείας και ελέγχου. Επιπρόσθετα, την εποχή εκείνη η οποία ήταν η εποχή που ακολούθησε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι οικογένειες της μεσαίας αλλά ακόμα περισσότερο και της εργατικής τάξης άρχισαν να επιζητούν μέσω της εκπαίδευσης ένα καλύτερο αύριο για τα παιδιά τους. Άρχισαν λοιπόν να λαμβάνουν χώρα ορισμένες αλλαγές οι οποίες

αποσκοπούσαν στην παροχή περισσότερης και καλύτερης μόρφωσης για όλους. Οι αλλαγές αυτές ξεκίνησαν από τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία εστίαζαν πλέον στις ατομικές διαφορές και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην επιλογή εξειδικευμένου προσωπικού κ.α. Το 1952 ξεκίνησε η εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος, θεσπίστηκε η εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και δίχρονη αστική εκπαίδευση (Horner et al., 2007, σ. 124).

Το 1956 κρίθηκε εξίσου σημαντικό να δημιουργηθεί μια επιτροπή σχολικού προγράμματος η οποία είχε ως κύριο σκοπό να ενοποιήσει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και να ενισχύσει τη συνοχή ανάμεσα στους υποτομείς της εκπαίδευσης. Από τις πρώτες προτάσεις που έκανε η εν λόγω επιτροπή ήταν η υποχρεωτική εκπαίδευση να γίνει από έξι σε εννιά έτη και να είναι υπό την εποπτεία της τοπικής αυτοδιοίκησης. Με βάση την πρόταση αυτή η δομή του νέου σχολείου περιλάμβανε τέσσερις πρώτες βαθμίδες κοινές για όλους τους μαθητές, ακολουθούσαν η πέμπτη και η έκτη βαθμίδα οι οποίες ενείχαν ρόλο μέσης εκπαίδευσης και ακολούθησαν άλλες τρεις βαθμίδες (7^η, 8^η και 9^η) οι οποίες είχαν τρεις κατευθύνσεις την επαγγελματική, την πρακτική και την κατεύθυνση που περιλάμβανε μια ή δυο ξένες γλώσσες (Σκαράκη & Φράγκου, 2018, σ. 938).

Στα μέσα της επόμενης δεκαετίας δομήθηκε και θεσπίστηκε το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και η σχετική νομοθεσία τα οποία τέθηκαν σε εφαρμογή το 1972. Η κύρια φιλοσοφία του νέου εθνικού αναλυτικού προγράμματος ήταν πως το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους και πως αυτό πρέπει να αλλάξει. Το νέο «peruskoulu», δηλαδή το νέο ενιαίο σχολείο είχε ως απώτερο σκοπό να συνδράμει στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας που θα διαπνέεται από εμπιστοσύνη και μιας κοινωνίας που θα έχει υψηλό επίπεδο μόρφωσης. Το νέο αυτό ενιαίο σχολείο θα είχε διάρκεια 9 χρόνια και όλες οι βαθμίδες θα διδάσκονταν από κοινού στην ίδια σχολική δομή. Επιπλέον οι μαθητές ανεξαρτήτως οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης θα φοιτούσαν στα ίδια σχολεία βασικής εκπαίδευσης (Καρταλόγκου, 2017, σ. 33).

Η όλη αυτή μεταρρύθμιση του ενιαίου σχολείου είχε ως αποτέλεσμα την εν γένει ανάπτυξη του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το νέο «peruskoulu» έθετε ως απαίτηση την υποστήριξη όλων των μαθητών ισότιμα και την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων με σκοπό την καλλιέργεια της επιθυμίας για επιπλέον

εκπαίδευση. Στα πλαίσια του νέου αυτού σχολείου μαθητές από τελείως διαφορετικές συνθήκες ζωής διδάσκονταν ταυτόχρονα στις ίδιες σχολικές αίθουσες από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονταν από ειδικούς. Επιπλέον με βάση τη φιλοσοφία του νέου ενιαίου σχολείου ο επαγγελματικός προσανατολισμός αλλά και η παροχή συμβουλών αποτελούσε προτεραιότητα ούτως ώστε να αποφευχθούν οι ακατάλληλες ή λανθασμένες επιλογές (αναφορικά με το μέλλον τους) από τους μαθητές και να αποφευχθεί η πιθανή επανάληψη της τάξης ή ακόμα και η σχολική διαρροή (Horner et al., 2007, σ. 123).

1.2 Τι ισχύει σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας

Για πολλούς σήμερα η ευημερία του φινλανδικού κράτους και της κοινωνίας του οφείλεται σε μεγάλο ποσοστό στην άρτια λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποσκοπεί εν μέσω άλλων και στη διεθνοποίηση, στην ευγενή άμιλλα και στην ισότητα των ευκαιριών (Μπουζάκης κ.α., 2006, σ. 81).

Όραμα του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας είναι η δημιουργία μιας μαθητικής κοινότητας στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές μπορούν τόσο να ανακαλύψουν όσο και να αναδείξουν το ταλέντο τους σε όποιο τομέα και αν είναι (ακαδημαϊκό, καλλιτεχνικό, δημιουργικό, κιναισθητικό ή άλλο). Το φινλανδικό σχολείο θεωρεί υποχρέωσή του να παρέχει μια κοινότητα όπου οι μαθητές όλοι ανεξαιρέτως θα διερευνούν, θα συμμετέχουν και θα αλληλοεπιδρούν με ασφάλεια με άλλους ανθρώπους. Παράλληλα με τη διδασκαλία γνώσεων και εφοδίων το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει τους μαθητές και για το ενδεχόμενο του λάθους ούτως ώστε να είναι σε θέση να το αντιμετωπίσουν και να προχωρήσουν δημιουργικά (Τσιριγώτης, 2002, σ. 131).

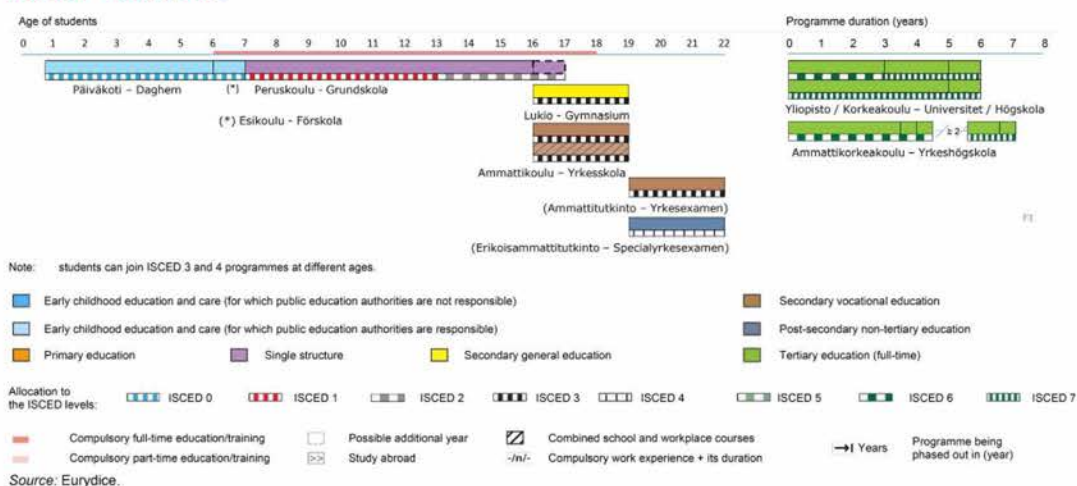
Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν για την κατάταξη του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στην πρώτη θέση της διεθνούς έρευνας της PISA και χαρακτηρίστηκε ως πρότυπο μίμησης για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Sahlberg, 2013, σ. 27). Η πρωτοτυπία και τα χαρακτηριστικά που κατέταξαν τη Φινλανδία σε αυτή τη θέση είναι εκτός των άλλων η παροχή ίσων ευκαιριών και η περισσότερη μάθηση με λιγότερη ωστόσο διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το

μέγιστο τέσσερις ώρες την ημέρα αντικείμενα που ενδιαφέρουν τα παιδιά και δεν υπάρχουν παρά σπάνια γραπτές δοκιμασίες.

Επιπρόσθετα, αυτό που καθιστά τόσο ξεχωριστό το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας είναι τα λεφτά που επενδύονται για την πενταετή εκπαίδευση των δασκάλων και των νηπιαγωγών (4 βασικά χρόνια Bachelor + 1 Master). Καθώς επίσης και το γεγονός πως η προσχολική αγωγή ξεκινά στα 5 ή στα 6 έτη, ενώ η φοίτηση τους στο δημοτικό ξεκινά στα 7 έτη, καθώς τότε κρίνεται πως είναι έτοιμα για μάθηση (University of Jyväskylä, 2016) και ολοκληρώνεται στα 12 έτη. Ακολούθως συνεχίζει η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα επόμενα τρία χρόνια (13 έως 16 έτη) οπότε και ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη συνέχεια δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να επιλέξουν αν θα φοιτήσουν στο γενικό λύκειο (senior secondary school) ή στο τεχνικό λύκειο (vocational). Είτε επιλέξουν το ένα είτε επιλέξουν το άλλο λύκειο οι μαθητές μπορούν στη συνέχεια να δώσουν εξετάσεις για όποια σχολή επιθυμούν και να συνεχίσουν ως όποιο επίπεδο επιθυμούν (απλό πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) (Eurydice, 2023).

Δομή του Εθνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Finland – 2022/2023



Εικόνα 1 Πηγή: Eurydice 2023

1.3 Η προσχολική εκπαίδευση

Για το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα η προσχολική αγωγή διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο καθώς στα πλαίσια της λαμβάνει χώρα η γνωστική, η συναισθηματική αλλά και η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών σε αυτήν την ηλικία. Είναι πολύ σημαντικό σύμφωνα με τη φιλοσοφία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, η εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή να απαρτίζεται κυρίως από κίνηση, από εξερεύνηση, από παιχνίδι και από έκφραση μέσα από δραστηριότητες τέχνης. Εξίσου σημαντικό είναι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς επίσης και τις σκέψεις τους με διάφορους τρόπους. Τέλος κεντρικό ρόλο στην προσχολική αγωγή έχει το παιχνίδι και σύμφωνα με τις αρχές του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος τα παιδιά πρέπει να μπορούν να παίζουν όσο πιο ικανοποιητικά και καλά μπορούν και να μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Η αξία που δίνεται στο ρόλο του παιχνιδιού προκύπτει από τη συνδρομή του στην εκμάθηση της γλώσσας, στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, στην καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης, στην ενθάρρυνση και καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η παρατηρητικότητα, η κοινωνικότητα, η συνεργασία, η εξερεύνηση κ.α. (Ποντικάκης, 2021, σ. 106).

Στο Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν διαφορετικοί τύποι δημόσιων νηπιαγωγείων οι οποίοι εξυπηρετούν εντελώς διαφορετικούς σκοπούς.

Day Care Center Kindergarten

Ο συγκεκριμένος τύπος νηπιαγωγείου μοιάζει με το τυπικό νηπιαγωγείο. Δέχεται νήπια από την ηλικία των τριών ετών και άνω. Το προσωπικό που εργάζεται σε αυτού του είδους τα νηπιαγωγεία είναι εξειδικευμένο και έχει κάνει σχετικές σπουδές (νηπιαγωγοί, βρεφονηπιοκόμοι, βοηθητικό προσωπικό, προσωπικό για ειδική υποστήριξη) (Μπουζάκης κ.α. 2006, σ. 79).

Family Day Care

Το είδος αυτού του νηπιαγωγείου θεωρείται οικογενειακό νηπιαγωγείο και προσομοιάζει περισσότερο με σπιτικό περιβάλλον. Ο λόγος που χαρακτηρίζεται έτσι είναι καθώς οι εργαζόμενοι σε αυτό δεν έχουν σχετικές σπουδές και φροντίζουν τα

νήπια όπως θα τα φρόντιζαν στο σπίτι. Επιπρόσθετα στα νηπιαγωγεία αυτά δεν εργάζονται αλλά και ούτε συνεργάζονται μαζί με κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ή προσωπικό ειδικής αγωγής. Το πλήθος των νηπίων που φοιτά σε αυτά τα νηπιαγωγεία δεν ξεπερνά τα 5 νήπια και η ηλικία τους είναι 3 ετών και νεότερα (Μπουζάκης κ.α. 2006, σ. 79).

Day and Night Care

Σε αυτού του είδους το νηπιαγωγείο προσφέρεται τόσο ημερήσια, όσο και νυχτερινή φροντίδα, καθώς λειτουργεί και βάρδια που διαρκεί από τις 17.30 μ.μ. έως τις 5.30 π.μ.. Επιπρόσθετα τα εν λόγω νηπιαγωγεία λειτουργούν και τα σαββατοκύριακα αλλά και τις διακοπές. Η ίδρυση των εν λόγω νηπιαγωγείων έγινε για την εξυπηρέτηση των γονέων, το ωράριο των οποίων δεν περιορίζεται μόνο σε πρωινές βάρδιες και μέσω αυτών των δομών μπορούν να αφήσουν το παιδί τους σε ένα ασφαλές περιβάλλον όση ώρα εργάζονται. Στα νηπιαγωγεία αυτά το προσωπικό είναι εξειδικευμένο και έχει σχετικές σπουδές (Μπουζάκης κ.α. 2006, σ. 79).

Special Day Care

Το νηπιαγωγείο αυτό λειτουργεί ως ειδικό νηπιαγωγείο και έχει το ωράριο ενός τυπικού νηπιαγωγείου. Σε κάθε ειδικό νηπιαγωγείο φοιτούν 12 έως και 15 νήπια και χωρίζονται σε ομάδες 6-8 νηπίων. Στα ειδικά νηπιαγωγεία εργάζεται εξειδικευμένο προσωπικό με σχετικές στο αντικείμενο σπουδές (Sahlberg, 2010, σ. 18).

Preschool

Η εν λόγω μορφή προσχολικής αγωγής αποτελεί ένα σχολείο πριν από το δημοτικό, κάτι ανάλογο με τα «μεγάλα νήπια» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό φοιτούν παιδιά από 6 ετών και το προσωπικό που εργάζεται είναι εξειδικευμένο. Το πρόγραμμα που ακολουθείται είναι εστιασμένο στο παιχνίδι, στις δραστηριότητες που προωθούν τη μάθηση αλλά και στη διδασκαλία κάποιων βασικών γνώσεων οι οποίες θα βοηθήσουν αργότερα στην ομαλή ένταξη των παιδιών στη δημοτική εκπαίδευση (Τότσικας, 2014).

Ιδιωτικά νηπιαγωγεία

Υπάρχουν και τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία τα οποία δεν έχουν σημαντικές διαφορές από τα δημόσια απλά η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως τα έσοδα του νηπιαγωγείου πηγαίνουν στον ιδιώτη και όχι στο κράτος (Sahlberg, 2013, σ. 27).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί πως ανεξάρτητα του αν ένα νηπιαγωγείο είναι κρατικό ή ιδιωτικό οι γονείς υποχρεούνται να το πληρώσουν ανάλογα με τις ώρες που φοιτά το παιδί τους εκεί. Κάθε οικογένεια επιλέγει επομένως μόνη της τις ώρες φοίτησης του παιδιού της ανάλογα με τις οικονομικές της δυνατότητες. Επιπρόσθετα οι γονείς είναι αυτοί οι οποίοι επιλέγουν τον τύπο του νηπιαγωγείου που θα επιλέξουν για το παιδί τους με εξαίρεση την περίπτωση που το παιδί έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τότε είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν τη διάγνωση που τους δίδεται και κάνει λόγο είτε για ειδικό νηπιαγωγείο, είτε για νηπιαγωγείο με τμήμα ένταξης, είτε για στήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό (Καλαϊτζίδης, 2015).

Το κόστος της φοίτησης ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο, σε ένα τυπικό νηπιαγωγείο κατά μέσο όρο ανέρχεται στα 172,25 ευρώ το μήνα, ενώ στο σπιτικό νηπιαγωγείο η πληρωμή μπορεί να φτάσει κατά μέσο όρο το μήνα και στα 341 ευρώ (Καλαϊτζίδης, 2015).

1.3.1 Ο χώρος του νηπιαγωγείου

Με βάση τη φιλοσοφία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ο χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι οικείος, γνώριμος και χαρούμενος. Σε έκταση τα νηπιαγωγεία πρέπει να έχουν πολλά τετραγωνικά ώστε στην έκταση τους να δομούνται ανάλογες γωνίες και να λαμβάνουν χώρα οι σχετικές δραστηριότητες. Στα φινλανδικά νηπιαγωγεία δεν λείπουν οι καρέκλες και τα τραπέζια ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, τα κρεβάτια για ξεκούραση, η κουζίνα, οι ανάλογα σχεδιασμένες τουαλέτες και οι εξωτερικοί χώροι παιχνιδιού (Mickelsson, 2023, σ. 31).

Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε διάφορες γωνίες οι οποίες είναι διακριτές ως προς το σκοπό τους, αλλά και στο κέντρο όπου τα παιδιά διδάσκονται ομαδικά. Δε

λείπουν επίσης και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, η βιβλιοθήκη, τα μουσικά όργανα, κ.α. Ο εξωτερικός χώρος των νηπιαγωγείων είναι εξίσου οργανωμένος και δομημένος έτσι ώστε να αξιοποιείται από μαθητές και εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως καιρικών συνθηκών. Στους χώρους αυτούς υπάρχουν παιχνίδια, φυσικές κατασκευές, δέντρα, ρόδες, έλκηθρα, κ.α. (Τότσικας, 2014).

1.3.2 Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Στα τυπικά νηπιαγωγεία της Φινλανδίας το ωράριο εκτείνεται από τις 7 το πρωί έως τις 5 το απόγευμα. Στα πλαίσια του τυπικού νηπιαγωγείου συνήθως συμπεριλαμβάνεται και το ολοήμερο νηπιαγωγείο.

Όπως στα περισσότερα νηπιαγωγεία του κόσμου έτσι και στα φινλανδικά νηπιαγωγεία αρχικά πραγματοποιείται η υποδοχή των μαθητών (7.00 π.μ -8.00 π.μ) και δίνεται χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι. Στη συνέχεια τα παιδιά παίρνουν το πρωινό τους (8.00- 8.30 π.μ) και συγκεντρώνονται στην παρεούλα (8.30 -9.00 π.μ). Ακολούθως ξεκινά το πρόγραμμα τους το οποίο περιλαμβάνει οργανωμένες δραστηριότητες (9.00 – 9.45 π.μ) και εξωτερικές δραστηριότητες (9.45- 10.45 π.μ). Στη συνέχεια τα νήπια τρώνε μεσημεριανό (11.00-11.30 π.μ) και μπορούν είτε να κοιμηθούν είτε να ξεκουραστούν διαβάζοντας παραμύθια, είτε ακόμα και να παίξουν (11.45-13.30 μ.μ). Ακολουθεί ελεύθερο παιχνίδι (13.30- 14.15 μ.μ) και μετά απογευματινό σνακ (14.15 -14.45 μ.μ) και ελεύθερο παιχνίδι (14.45- 15.30 μ.μ) και τέλος υπάρχει μια ακόμα εξωτερική δραστηριότητα (15.30 -17.00 μ.μ) και αποχώρηση (17.00 μ.μ) (Niemi, 2012, σ. 43).

Το πρόγραμμα ανά νηπιαγωγείο και σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, τις μετακίνησης, ή λόγω άλλων παραγόντων μπορεί να διαφοροποιείται κατά περίπτωση (Βικιπαίδεια, 2011).

1.3.3 Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου

Στο νηπιαγωγείο μπορούν να εργαστούν νηπιαγωγοί πενταετούς φοίτησης με μεταπτυχιακό το οποίο είναι υποχρεωτικό για κάθε εκπαιδευτικό. Όπως αναφέρει και ο Sahlberg (2013, σ. 26)

«Το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών στην φινλανδική κοινωνία μπορεί να αποτελεί πολιτισμικό φαινόμενο, αλλά το πως οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για να διδάξουν στις σχολικές αίθουσες και εργάζονται σε επαγγελματικές κοινότητες οφείλεται στις συστηματικά σχεδιασμένες και εφαρμοσμένες σπουδές στην εκπαίδευση»

Είναι σημαντικό το γεγονός πως στη Φινλανδία οι νέοι δεν επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξαιτίας των οικονομικών απολαβών, αλλά λόγω του κύρους και του σεβασμού που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την κοινωνία. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα λόγος που οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία είναι επιτυχημένοι είναι ότι δεν αναλαμβάνουν πλήθος παιδιών και έχουν έτσι τη δυνατότητα να αφιερώσουν στους μαθητές τους το χρόνο και τη φροντίδα που τους αναλογεί. Συγκεκριμένα στα νήπια ηλικίας 0 έως 3 ετών αναλογεί μια νηπιαγωγός ανά 12 νήπια ταυτόχρονα με δυο βοηθούς, ενώ στην ηλικία 3 έως 5 ετών αναλογεί μια νηπιαγωγός ανά 21/24 νήπια ταυτόχρονα με δυο βοηθούς, στην ηλικία των 6 ετών αναλογεί μια νηπιαγωγός ανά 21/24 παιδιά ταυτόχρονα με δυο βοηθούς. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως από κάθε νηπιαγωγείο δε λείπει και μια ψυχολόγος, μια κοινωνική λειτουργός και μια ειδική παιδαγωγός (Καλαϊτζίδης, 2015).

1.4 Η δημοτική εκπαίδευση

Σύμφωνα με το μότο που κυριαρχεί στην φινλανδική εκπαίδευση «κανείς δε μένει πίσω» η δημοτική εκπαίδευση στο φινλανδικό σύστημα είναι δωρεάν και είναι για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προελεύσεως, ικανοτήτων, δυσκολιών. Κάθε παιδί στο εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται ως μοναδικό και απολαμβάνει το χρόνο και την προσοχή που του αναλογεί. Πιο

συγκεκριμένα στις τάξεις του δημοτικού στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούν κατά μέσο όρο 15 μαθητές στους οποίους αναλογεί μια δασκάλα/ος, μια ακόμα δασκάλα/ος που κάνει πρακτική, ή ακόμα και άλλη μια δασκάλα/ος για παράλληλη στήριξη (Υπουργείο παιδείας Φινλανδίας, 2013).

Στο σχολικό κτίριο επίσης υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, νοσηλευτές και λογοθεραπευτές. Επιπρόσθετα στο σχολείο υπάρχουν γραμματέας και επιστάτης. Κάθε ένας από τους παραπάνω επαγγελματίες έχει το χώρο του όπου μπορεί να ασκήσει το επάγγελμα του απερίσπαστος. Σε κάποιες από τις παραπάνω ειδικότητες το ωράριο τους δεν καλύπτεται από ένα μόνο σχολείο και μπορεί να συνεργάζονται και με παραπάνω σχολεία. Οι ώρες απασχόλησής τους ανά σχολική μονάδα εξαρτώνται από τους μαθητές και τις ανάγκες τους (Sahglberg, 2003, σ. 24).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Προσλαμβάνονται αλλά και πληρώνονται από τους Δήμους, όπου και ανήκουν τα σχολεία. Σε περίπτωση μάλιστα που η πρόσληψη τους είναι μονοετής μπορεί να πραγματοποιηθεί και απευθείας από το διευθυντή. Όλες οι προσλήψεις στα σχολεία της Φινλανδίας είτε από το Δήμο, είτε από το διευθυντή γίνονται μέσω προκηρύξεων. Προκηρύσσεται μια θέση και οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν το βιογραφικό τους (Lavonen & Kzywacki, 2010, σ. 88).

Στη Φινλανδία το διδακτικό έτος διαρκεί 190 μέρες. Αρχίζει στις 12 Αυγούστου και φτάνει 22 βδομάδες μετά, γύρω στα τέλη Μαΐου με αρχές Ιουνίου. Στη χώρα μας το διδακτικό έτος διαρκεί 200 μέρες, ενώ στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινά μεταξύ 3 Αυγούστου και 12 Σεπτεμβρίου και διαρκεί έως 22 Ιουνίου με 28 Ιουλίου (ΔΙΚΤΥΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ, 2020). Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία προσέρχονται στις θέσεις εργασίας τους νωρίτερα από τους μαθητές και επιπρόσθετα αφιερώνουν άλλες τρεις μέρες το χρόνο για επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί σε εβδομαδιαία βάση πραγματοποιούν συνεδριάσεις όπου συζητάνε θέματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, τα μαθήματα και τους μαθητές. Οι απολαβές των εκπαιδευτικών ανέρχονται κατά μέσο όρο στις 3.000 ευρώ το μήνα και ένας διευθυντής μπορεί να λαμβάνει μισθό και 6.000 ευρώ το μήνα (Σκαράκη & Φράγκου, 2018, σ. 939).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας δεν υπάρχει επιθεώρηση ή αξιολόγηση, ωστόσο σε ετήσια βάση κάθε εκπαιδευτικός πραγματοποιεί με το διευθυντή μια φιλική συνάντηση (development discussion) όπου πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότερη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως εργαζόμενου. Στη συζήτηση αυτή ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογεί τον εαυτό του αλλά και τη διδασκαλία του με βάση τους στόχους που είχε θέσει, τι πέτυχε και που δυσκολεύτηκε. Επιπρόσθετα κάθε εκπαιδευτικός αξιολογεί το διευθυντή του σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα ανώνυμα (Τότσικας, 2014).

Συνοπτικά τα μαθήματα τα οποία περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικής εκπαίδευσης του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διδασκαλία της φινλανδικής γλώσσας (ως μητρικής), της σουηδικής γλώσσας (ως δεύτερης μητρικής), τα μαθηματικά, η φυσική, η μελέτη περιβάλλοντος, η χημεία, η βιολογία, η γεωγραφία, η ιστορία, η πληροφορική, τα εικαστικά, τα θρησκευτικά, άλλες ξένες γλώσσες, η μουσική, η φυσική αγωγή ή ξυλοτεχνία, η υφαντουργία, κ.α. (Υπουργείο παιδείας Φινλανδίας, 2013).

1.4.1 Ο χώρος του δημοτικού σχολείου

Όπως και στο νηπιαγωγείο με βάση τη φιλοσοφία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ο χώρος του δημοτικού σχολείου πρέπει να είναι ευχάριστος, οικείος και δημιουργικός για τους μαθητές. Η σχολική αίθουσα πρέπει να είναι άνετη και αναπαυτική και τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να μετακινούνται σε αυτή ανεμπόδιστα, χωρίς να φοράνε παπούτσια και να ξεκουράζονται ή ακόμα και να ξαπλώνουν όποτε το έχουν ανάγκη στους καναπέδες ή και στις μαξιλάρες. Επιπρόσθετα οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να χαλαρώσουν ή να παίξουν ένα παιχνίδι στο πάτωμα ή να φάνε ένα σνακ (Sahlberg, 2013, σ. 33).

Ο εξωτερικός χώρος του σχολείου κοσμεύεται από σημαίες χωρών όλου του κόσμου, μπαλόνια και ζωγραφιές των παιδιών στους τοίχους. Τα κτήρια των δημοτικών σχολείων στη Φινλανδία γενικά έχουν ένα πολυεθνικό χαρακτήρα τον οποίο διαφυλάττουν και αναπτύσσουν προς όλες τις κατευθύνσεις. Ως αρχιτεκτονική από την άλλη τα κτήρια των δημοτικών σχολείων είναι ιδιαίτερα φωτεινά με μεγάλα παράθυρα, περιέχουν καναπέδες, μαξιλάρες, πουφ, χαμηλά τραπέζια στους

κοινόχρηστους χώρους προκειμένου οι μαθητές να ξεκουράζονται, να παίζουν παιχνίδια ή και να συνεργάζονται για διάφορες δραστηριότητες (Καλαϊτζίδης, 2015).

Εντός της σχολικής αίθουσας τα θρανία και οι καρέκλες δεν έχουν τη συνηθισμένη μορφή, αλλά είναι άνετα και αναπαυτικά. Υπάρχουν και εδώ καναπέδες και μαξιλάρες, όπως επίσης και ένα ηλεκτρονικό πιάνο, αλλά και ένα κεντρικό τραπέζι εργασίας. Άλλοι χώροι του σχολείου είναι οι χώροι αναψυχής και μελέτης, όπως η βιβλιοθήκη, χώρος τηλεόρασης ή χώρος με βιντεοπαιχνίδια, γωνιές παιχνιδιών, ποδοσφαίρακι κ.α. Επιπρόσθετα στα σχολεία υπάρχει το εστιατόριο όπου παρέχεται σε παιδιά και εκπαιδευτικούς δωρεάν φαγητό από το Δήμο, αίθουσα μουσικής, ακόμα και κολυμβητήριο σε κάποιες περιπτώσεις. Τέλος στα σχολεία υπάρχουν εργαστήρια ξυλοτεχνίας και υφαντουργίας (Υπουργείο παιδείας Φινλανδίας, 2013).

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχουν φιλική χροιά και οι μαθητές δε θεωρούνται υποδεέστεροι των εκπαιδευτικών. Ονοματίζουν ο ένας τον άλλον με το μικρό του όνομα χωρίς την προσφώνηση «κύριε/κυρία» ως ίσοι, χωρίς ωστόσο να χάνεται ούτε ψήγμα σεβασμού. Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν αρωγοί δίπλα στα παιδιά εντός σχολικής αίθουσας στην προσπάθεια τους να ανακαλύψουν τη μάθηση, τους υποστηρίζουν, λύνουν απορίες και παρεμβαίνουν όπου χρειάζεται (Μπουζάκης κ.α., 2006, σ. 79).

1.5 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση

1.5.1 Το Γυμνάσιο

Οι μαθητές μετά από την αποφοίτηση τους από το Δημοτικό σχολείο συνεχίζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση στα πλαίσια του Γυμνασίου. Η φοίτησή τους στην εν λόγω βαθμίδα ξεκινά από τα 13 και διαρκεί ως τα 15 (junior high school). Τα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές εκεί είναι η πρώτη μητρική τους γλώσσα τα φινλανδικά, η δεύτερη μητρική τους γλώσσα τα σουηδικά, άλλες ξένες γλώσσες όπως γερμανικά και ισπανικά, η λογοτεχνία, τα μαθηματικά, περιβαλλοντική εκπαίδευση, η φυσική, η χημεία και η γεωγραφία, η φυσική αγωγή

και τα εικαστικά, η ιστορία και τα θρησκευτικά, η μουσική και η πολιτική αγωγή και τέλος η μαγειρική (Τότσικας, 2014).

1.5.2 Το Λύκειο

Μετά το Γυμνάσιο ακολουθεί η εκπαίδευση στα πλαίσια του Λυκείου (γενικό ή τεχνικό) χωρίς αυτό να δεσμεύει τους μαθητές αν αλλάξουν γνώμη στην πορεία. Το γενικό Λύκειο στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διδαχθούν γλώσσα, μαθηματικά, λογοτεχνία, ξένες γλώσσες, χημεία, φυσική, βιολογία, καλλιτεχνικά, φυσική αγωγή, μουσική ανάλογα πάντα και με ποια κατεύθυνση έχουν επιλέξει. Ενώ στα πλαίσια του τεχνικού Λυκείου παρέχονται εξίσου πολυάριθμες απόπειρες για εκπαίδευση (Τσιριγώτης, 2002, σ. 51).

Η τεχνική εκπαίδευση πιο αναλυτικά χωρίζεται σε οχτώ βασικά πεδία, καθένα από τα οποία έχει τα δικά του μαθήματα, και τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- α) Πολιτισμός, ανθρωπιστικές σπουδές και επιστήμες της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής,
- β) Φυσικοί πόροι και περιβάλλον
- γ) Κοινωνικές επιστήμες
- δ) Υγεία και αθλητισμός
- ε) Διοίκηση επιχειρήσεων
- στ) Φυσικές επιστήμες
- ζ) Τεχνολογία και μεταφορά
- η) Τουρισμός

Το Ανώτερο Λύκειο είναι αυτό το οποίο είναι τριετές και προετοιμάζει τους μαθητές για το Τεστ Εγγραφής το οποίο καθορίζει την αποδοχή τους ή όχι σε κάποιο Πανεπιστημιακό ίδρυμα (Oates, 2015, σ. 4).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως για τη φινλανδική κοινωνία η τεχνική εκπαίδευση δεν είναι υποδεέστερη και πάνω από το 50% των μαθητών που

αποφοιτούν από το γυμνάσιο επιλέγουν το τεχνικό λύκειο ως επιλογή. Τέλος και από τα δυο είδη λυκείων οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις και να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο ή σε όποιο τεχνολογικό ίδρυμα επιθυμούν. Κάθε μαθητής στις εξετάσεις έχει τρεις ευκαιρίες και μπορεί να εξεταστεί για τρία πανεπιστημιακά ιδρύματα. Οι μαθητές οι οποίοι δεν επιθυμούν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν σχολές από τις οποίες εξερχόμενοι μπορούν να ασκήσουν διάφορα πρακτικά επαγγέλματα (Υπουργείο παιδείας Φινλανδίας, 2013).

1.5.3 Μεταλυκειακές σπουδές τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανώτατη εκπαίδευση

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που λειτουργούν αυτή τη στιγμή στη Φινλανδία είναι είκοσι εννιά πολυτεχνεία και είκοσι πανεπιστήμια (Σκαράκη & Φράγκου, 2018, σ. 939). Τα μεν πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι κρατικά, τα δε πολυτεχνεία υπάγονται και συντηρούνται είτε από τους Δήμους και τις ομοσπονδίες τους, είτε από ιδιωτικούς οργανισμούς. Οι φοιτητές που φοιτούν στα εν λόγω ιδρύματα συμμετέχουν ενεργά τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην έρευνα αυτή καθ' αυτή (Καλαϊτζίδης, 2015).

1.5.4 Η ειδική αγωγή στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στη Φινλανδία όπως και σε πολλές άλλες χώρες του σύγχρονου κόσμου η ειδική αγωγή αποσκοπεί στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ήδη από την προσχολική εκπαίδευση ξεκινά και εντάσσεται στη σχολική ζωή των παιδιών. Σε κάθε δημοτικό σχολείο υπάρχουν μόνιμα σχολικοί Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, και ειδικοί παιδαγωγοί οι οποίοι είναι εκεί για να παρακολουθούν τους μαθητές και τις ανάγκες τους (Finnish curriculum, 2014). Σε επίπεδο νηπιαγωγείου η ομάδα αυτή των ειδικών επισκέπτεται κάθε νηπιαγωγείο 2 με 3 φορές την εβδομάδα σε τακτική βάση και εξυπηρετεί σχετικές ανάγκες. Όπως και στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του συνηθισμένου σχολείου στηρίζονται είτε στα Τμήματα Ένταξης είτε μέσω παράλληλης στήριξης, είτε με επισκέψεις στα γραφεία της ομάδας υποστήριξης. Στη Φινλανδία υπάρχουν επίσης ειδικά σχολεία τα οποία μπορεί να συστεγάζονται με τα συνηθισμένα σχολεία, μπορεί όμως και όχι. Σε κάθε περίπτωση πάντως διαθέτουν το ανάλογο προσωπικό αλλά και τον ανάλογο υλικό εξοπλισμό (Καλαϊτζίδης, 2015).

Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να εκπαιδεύεται με διαφοροποίηση του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος προς διευκόλυνση και ορθότερη εκπαίδευση του. Οι μαθητές οι οποίοι εντάσσονται σε αυτό το καθεστώς είναι οι μαθητές με δυσκολία στις γλωσσικές δεξιότητες, στις μαθηματικές δεξιότητες ή στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη σχολική τους φοίτηση ή την αλληλεπίδραση. Η μείωση αυτή της τυπικής εκπαίδευσης αποσκοπεί επίσης στο να καλλιεργήσει τις υπάρχουσες δεξιότητες των εν λόγω μαθητών και παράλληλα να μειωθούν οι παράγοντες οι οποίοι τους προκαλούν δυσκολίες στη φοίτηση (Τότσικας, 2014).

Επομένως η διαδικασία λειτουργεί ως εξής. Οι εκπαιδευτικοί με το που διαπιστώνουν πως κάποιος/οι μαθητές έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επικοινωνούν με τους γονείς ή κηδεμόνες τους και παράλληλα και με ειδικούς και αποφασίζουν από κοινού τον τρόπο με τον οποίο θα συνεχιστεί η διδασκαλία των μαθητών. Οι επιλογές όπως προαναφέρθηκε μπορεί να είναι είτε μερικές ώρες φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης, είτε με παράλληλη στήριξη στη συνηθισμένη τάξη. Η επιλογή εξαρτάται από το μέγεθος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζει κάθε μαθητής. Η συνύπαρξη του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι ομαλή και υπάρχει συνεργασία και συνεννόηση (Sahlberg, 2013, σ. 34).

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της συνηθισμένης τάξης οργανώνουν από κοινού το ατομικό πρόγραμμα του μαθητή με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εν λόγω πρόγραμμα περιλαμβάνει στοχοθεσία, τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τις δεξιότητες αλλά και τις αδυναμίες του και την υποστηρικτική και παιδαγωγική μέθοδο που θα αξιοποιηθεί (Sahlberg, 2011, σ. 19).

Η καινοτομία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται και στο γεγονός πως κάποια ειδικά σχολεία στα πλαίσια των οποίων εκπαιδεύονται και μαθητές με κινητικά προβλήματα είναι σε θέση και υπάρχει σχετική πρόνοια στο να φιλοξενούν τους μαθητές αυτούς για διανυκτέρευση και να μην πηγαινοέρχονται μέσα στην εβδομάδα. Εννοείται επίσης πως κάθε ειδικό σχολείο είναι στελεχωμένο με τις ανάλογες ειδικότητες, οι οποίες χρειάζονται για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καλαϊτζίδης, 2015).

Τα ειδικά σχολεία επίσης ως κτίρια είναι προσβάσιμα στους μαθητές και οι χώροι όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση είναι έτσι σχεδιασμένοι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι χώροι μάθησης στη Φινλανδία είναι έτσι διαμορφωμένοι που είναι απόλυτα ελκυστικοί, οικείοι και άνετοι για τους μαθητές. Ο εξοπλισμός επίσης είναι τέτοιος που είναι κατάλληλος για τα παιδιά και τις ανάγκες τους και προσφέρει στους μαθητές νέες ευκαιρίες για μάθηση (Τότσικας, 2014).

Τα ειδικά σχολεία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος έχουν ως προτεραιότητα την αναγνώριση του κάθε παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ξεχωριστή προσωπικότητα και το σεβασμό σε αυτή. Το κάθε παιδί ορίζει το ρυθμό μάθησης και εξέλιξης του και με βάση αυτόν διαμορφώνεται και το ατομικό του πρόγραμμα το οποίο βασίζεται επίσης στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα του. Κάθε σχέδιο μάθησης μαθητή διαμορφώνεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την οικογένεια του (Καλαϊτζίδης, 2015).

1.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ένα μεγάλο ποσοστό επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας οφείλεται στους ίδιους του τους εκπαιδευτικούς και στο ασυνήθιστα υψηλό ποσοστό κατάρτιση τους. Οι σχετικές παιδαγωγικές σχολές στη Φινλανδία προσελκύουν πλήθος φοιτητών οι οποίοι αγωνίζονται σκληρά να καταφέρουν να εξασφαλίσουν μια θέση σε αυτές. Χαρακτηριστικό είναι το ποσοστό φοιτητών ανά θέση, το οποίο ανέρχεται σε 20:1. Η δυσκολία αυτή εισαγωγής οδηγεί τους μαθητές να προσπαθούν ξανά και ξανά προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους. Προκειμένου μάλιστα να είναι πιο αποτελεσματικοί μερικοί μαθητές κατά την προετοιμασία τους

για τις εξετάσεις για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο εργάζονται ως βοηθοί στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν εμπειρία και παράλληλα γνωρίζουν καλύτερα το μελλοντικό τους επάγγελμα (Μπουζάκης κ.α., 2006, σ. 83).

Οι νηπιαγωγοί κατέχουν δίπλωμα τριετών σπουδών και έχουν την επιλογή αν θέλουν να συνεχίσουν στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος. Οι δάσκαλοι από την άλλη έχουν δίπλωμα τετραετούς φοίτησης και ενός ακόμα έτους από την φοίτηση τους σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (το οποίο για αυτούς είναι υποχρεωτικό). Οι δάσκαλοι αν επιθυμούν μπορούν να εργαστούν στην προσχολική εκπαίδευση αρκεί ο μεταπτυχιακός τους τίτλος να σχετίζεται με την προσχολική αγωγή και πιο συγκεκριμένα στη μετάβαση του μαθητή από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Lerkkanen & Koivisto, 2011, σ. 39). Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς πως η πλειονηφία των σπουδών στα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πενταετούς διάρκειας και στη διάρκεια αυτή συμπεριλαμβάνεται και πρακτική άσκηση σε εκπαιδευτικές δομές αλλά και η εκπόνηση της διπλωματικής άσκησης.

Η όλη κατάρτιση και εκπαίδευση των δασκάλων είναι βασισμένη στη δια βίου μάθηση η οποία αποτελεί και την ουσία της κουλτούρας της φινλανδικής κοινωνίας. Κάποια πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι εξ' ολοκλήρου προσανατολισμένα στη δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είτε μέσω του αρμόδιου Υπουργείου, είτε μέσω των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, είτε μέσω ιδιωτικών πρωτοβουλιών (όπου όμως το κόστος βαραίνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) (Τότσικας, 2014).

Ο τρόπος διδασκαλίας που αξιοποιούν οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί είναι μαθητοκεντρικός και είναι προσανατολισμένος στις αρχές της ενεργητικής μάθησης. Κατά τη διδασκαλία γίνεται χρήση διαφόρων μέσων όπως οπτικοακουστικού υλικού, ηλεκτρονικών υπολογιστών, εκπαίδευση σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, κ.α. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη χρήση των μέσων αυτών μαθαίνουν πώς να γίνονται καλύτεροι και πώς να αξιοποιούν κάθε νέα γνώση (Lerkkanen & Koivisto, 2011, σ. 40).

1.7 Αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας

Μερικά από τα κύρια σημεία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος που το καθιστούν ξεχωριστό και πετυχημένο είναι τα ακόλουθα:

❖ Τυποποιημένες δοκιμασίες

Δεν χρησιμοποιούνται δοκιμασίες με την παραδοσιακή τους μορφή (διαγώνισμα, τεστ) καθώς μια τέτοια διαδικασία οδηγεί τους μαθητές να διαβάζουν μόνο για αυτό και δεν τους εμπνέει τη διάθεση για μάθηση γενικότερα. Χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί τρόποι εξέτασης. Η μόνη εξαίρεση είναι το National Matriculation Exam το οποίο είναι μια εθελοντική εξέταση για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όλα τα παιδιά στη Φινλανδία αξιολογούνται από το δάσκαλο τους σε εξατομικευμένη βάση. Η συνολική παρακολούθηση της προόδου ενός μαθητή πραγματοποιείται από το Υπουργείο (Colagrossi, 2018, σ. 220).

❖ Βαρύτητα στους εκπαιδευτικούς

Στη Φινλανδία ο πήχης είναι τόσο ψηλά για τους εκπαιδευτικούς που συχνά δεν υπάρχει λόγος να αξιολογούνται τόσο αυστηρά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου πριν αρχίσουν να εργάζονται στην εκπαίδευση. Οι παιδαγωγικές σχολές είναι από τα πιο απαιτητικά πανεπιστημιακά ιδρύματα στη Φινλανδία. Εάν ένας εκπαιδευτικός δεν έχει καλή απόδοση είναι ευθύνη του διευθυντή να επιληφθεί για αυτό (Τότσικας, 2014).

❖ Συνεργασία και όχι ανταγωνισμός

Μολονότι στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο κυριαρχεί ένας ανταγωνισμός με σκοπό την επικράτηση του καλύτερου και του πιο δυνατού στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα το όλο ζήτημα αντιμετωπίζεται διαφορετικά. Ο Sahlberg παραθέτει μια σειρά από ένα συγγραφέα που ονομάζεται Samuli Paronen και ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά «Real Winners do not compete» (οι πραγματικοί νικητές δεν ανταγωνίζονται). Αυτή η φιλοσοφία έχει οδηγήσει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κορυφή του διεθνούς συστήματος αξιολόγησης. Στη Φινλανδία δεν υπάρχουν λίστες με κορυφαία σχολεία ή εκπαιδευτικούς. Δεν θεωρείται το σχολείο περιβάλλον ανταγωνισμού, αντίθετα θεωρείται περιβάλλον όπου κυριαρχεί η συνεργασία (Colagrossi, 2018, σ. 221).

❖ Προτεραιότητα είναι οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αναλώνονται τόσο με την αύξηση των βαθμολογιών στα τεστ και την κατανόηση στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες που ξεχνούν τι κάνει ένα περιβάλλον χαρούμενο, υγιές, αρμονικό και μαθησιακά κατάλληλο. Το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα στις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποίησε επικεντρώθηκε στη στροφή στα βασικά. Προτεραιότητα αποτέλεσε το να γίνει το σχολικό περιβάλλον πιο δίκαιο. Για να το πετύχει αυτό παραχώρησε σε όλους τους μαθητές δωρεάν σχολικά γεύματα, εξασφάλισε εύκολη πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη για όλους τους μαθητές, εξασφάλισε επίσης ψυχολογική συμβουλευτική και εξατομικευμένη καθοδήγηση (Καλαϊτζίδης, 2015).

❖ Αρχή του σχολείου σε μεγαλύτερη ηλικία

Οι μαθητές ξεκινούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ηλικία επτά ετών. Η επιλογή αυτή έχει ως αποτέλεσμα την απαλλαγή κατά τα παιδικά χρόνια από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο οι Φινλανδοί επιτρέπουν στο παιδί να παραμείνει παιδί. Επιπρόσθετα υπάρχουν μόνο εννέα χρόνια υποχρεωτικής φοίτησης. Όποια παιδιά συμπληρώνουν το 16^ο έτος της ηλικίας ή έχουν συμπληρώσει 9 έτη φοίτησης αλλά δεν είναι 16 δεν είναι υποχρεωτικό να συνεχίσουν (Oates, 2015, σ. 3).

❖ Παροχή επαγγελματικών επιλογών

Στη Φινλανδία υπάρχουν οι εξής επιλογές μετά το Λύκειο. Υπάρχει η δυνατότητα φοίτησης στο κολλέγιο και υπάρχει και η δυνατότητα φοίτησης σε κάποια επαγγελματική σχολή. Η φοίτηση και στις δυο επιλογές είναι εξίσου αξιόλογη και μπορεί να επιφέρει χρηματικές απολαβές και εξέλιξη μιας καριέρας. Υπάρχει και το ανώτερο Λύκειο το οποίο προετοιμάζει τους μαθητές για τις εξετάσεις τους για την είσοδο του σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Τέλος ακολουθεί η επαγγελματική εκπαίδευση (Colagrossi, 2018, σ. 222).

❖ Πιο ξεκούραστο ξύπνημα

Οι Φινλανδοί ξυπνούν αργότερα για λιγότερο κουραστικές σχολικές μέρες. Το να ξυπνάς νωρίς, να προλαβαίνεις το λεωφορείο ή τη βόλτα, να συμμετέχεις σε πρωινά και μετά το σχολείο σε εξωσχολικά μαθήματα είναι τεράστιοι χρόνοι για ένα

μαθητή. Αν προσθέσει κανείς και το γεγονός ότι ορισμένα μαθήματα ξεκινούν οπουδήποτε από τις 6 π.μ. έως τις 8 π.μ. είναι πολύ φυσικό να είναι νυσταγμένοι οι μαθητές. Στη Φινλανδία ωστόσο τα μαθήματα ξεκινούν από τις 9:00 π.μ. ή τις 9:45 π.μ. Έρευνες έχουν καταδείξει πως οι ώρες πρωίμης έναρξης είναι επιζήμιες για την ευημερία, την υγεία, αλλά και την ωριμότητα των μαθητών. Τα φινλανδικά σχολεία ξεκινούν την μέρα τους αργότερα και τελειώνουν συνήθως μεταξύ 2:00 μ.μ. με 2:45 μ.μ. Έχουν μεγαλύτερες διδακτικές περιόδους και μεγαλύτερα διαλείμματα στο ενδιαμέσο. Το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποσκοπεί στο να μεταδώσει απλά γνώσεις στους μαθητές αλλά στο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ολιστικής μάθησης (Τότσικας, 2014).

❖ Συνεπείς οδηγίες από τους ίδιους καθηγητές

Στο εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία υπάρχουν λιγότεροι δάσκαλοι και μαθητές. Δε μπορεί κανείς να περιμένει να διδάξει σε αμφιθέατρα «αόρατων προσώπων». Οι μαθητές στη Φινλανδία συχνά συνεχίζουν να έχουν τον ίδιο δάσκαλο και για τα έξι χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το διάστημα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει το ρόλο του μέντορα ή ακόμα και ενός μέλους της οικογένειας. Κατά τη διάρκεια αυτών των ετών η αμοιβαία εμπιστοσύνη και το δέσιμο χτίζονται έτσι ώστε και τα δυο μέρη να γνωρίζονται και να σέβονται το ένα το άλλο. Οι διαφορετικές ανάγκες και τα στυλ μάθησης ποικίλλουν σε ατομική βάση και οι Φινλανδοί δάσκαλοι μπορούν να το εξηγήσουν αυτό επειδή έχουν καταλάβει τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Μπορούν να σχεδιάσουν με ακρίβεια και να φροντίσουν για την πρόοδό τους και να βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους τους (Colagrossi, 2018, σ. 222).

❖ Χαλαρή ατμόσφαιρα μάθησης

Είναι χαρακτηριστική η ατμόσφαιρα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας. Κυριαρχεί αναμφισβήτητα λιγότερο άγχος, λιγότερη περιττή διάγνωση και περισσότερη συμπερίληψη και φροντίδα. Οι μαθητές έχουν συνήθως μόνο δυο μαθήματα την ημέρα. Έχουν αρκετό χρόνο να φάνε και να απολαύσουν το φαγητό τους, να απολαύσουν ψυχαγωγικές δραστηριότητες και να χαλαρώσουν. Δίνεται δυνατότητα κατά τη διάρκεια της ημέρας στους μαθητές να σηκωθούν, να τεντωθούν, να πάρουν καθαρό αέρα και να αποσυμπιεστούν για 15 με 20 λεπτά (Καλαϊτζίδης, 2015).

Αυτό του είδους το περιβάλλον είναι ιδανικό για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Σε όλα τα φινλανδικά σχολεία υπάρχουν αίθουσες δασκάλων όπου μπορούν και οι ίδιοι να χαλαρώσουν, να κοινωνικοποιηθούν και να προετοιμαστούν για την επόμενη ημέρα. Σύμφωνα με το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι και πρέπει και αυτοί να λειτουργούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

❖ Λιγότερες εργασίες για το σπίτι

Σύμφωνα και με τον ΟΟΣΑ οι μαθητές στη Φιλανδία έχουν τα λιγότερα καθήκοντα για το σπίτι από οποιονδήποτε άλλο μαθητή στον κόσμο. Περνούν μόνο μισή ώρα κάθε απόγευμα δουλεύοντας πράγματα για το σχολείο. Οι Φινλανδοί μαθητές δεν έχουν επίσης καθηγητές στο σπίτι. Ωστόσο ξεπερνούν τις κουλτούρες που έχουν τοξικές ισορροπίες μεταξύ σχολείου και ζωής χωρίς περιττό άγχος. Οι Φινλανδοί λαμβάνουν όσα χρειάζεται για ένα μάθημα στα πλαίσια του σχολείου χωρίς πιέσεις για αριστεία. Δε χρειάζεται να ανησυχούν για τους βαθμούς τους και ούτε επιδίδονται σε πολύωρη εργασία. Αφιερώνονται στο σκοπό τους ουσιαστικά και παραγωγικά (Colagrossi, 2018. σ. 221).

Θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η Φινλανδία, αφήνοντας κατά μέρος την κατάταξη ΠΙΖΑ, στρέφει το ενδιαφέρον της στον άνθρωπο-μαθητή και αποσκοπεί στο να τον ενδυναμώσει αλλά και να τον βοηθήσει να αναπτύξει ένα σύνολο δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων πολύ σημαντικές. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται ιδιαίτερα κοινωνικές και επικοινωνιακές, καθώς συμβάλλουν στο να υπάρξει θετική επίδραση στο σχολείο, στην κοινωνία και στην οικονομία. Όλα τα παραπάνω λοιπόν τοποθετούν το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μια εξέχουσα θέση που χαρακτηρίζεται από καινοτομία και δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και που αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για πολλές από τις χώρες του δυτικού κόσμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Σύστημα καινοτομίας στη Φινλανδία

Την προηγούμενη δεκαετία η οικονομική κρίση δεν άγγιξε μόνο τις ευρωπαϊκές χώρες και τις οδήγησε στην προώθηση μεταρρυθμίσεων. Επηρέασε και πολλές άλλες χώρες προκαλώντας τις να αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να λειτουργεί ένα κράτος. Στη Φινλανδία ήδη από το 2015 εγκαινιάστηκε μετά από εκτεταμένη διαβούλευση ένα κυβερνητικό πρόγραμμα με ιδιαίτερα φιλόδοξο σχεδιασμό το οποίο προέκυψε μετά από συνεργασία με διάφορα ερευνητικά κέντρα και το οποίο έφερε τον τίτλο «Πειραματική Φινλανδία» (Leviäkangas, 2016, σ. 12).

Ο κύριος σκοπός αυτού του εγχειρήματος ήταν να καταφέρει να εντάξει τα πειράματα, τις δοκιμές αλλά και τις όποιες πιλοτικές εφαρμογές στη διαδικασία παραγωγής πολιτικής. Να καταστεί δυνατό να εφαρμοστούν με λίγα λόγια όλες οι σύγχρονες επιστημονικές μέθοδοι αλλά και οι καινοτόμες ιδέες στον τρόπο διακυβέρνησης μέσα από τη λήψη διαφόρων μέτρων σε ποικίλους τομείς με σκοπό να εξακριβωθεί αν οι τομείς αυτοί εξυπηρετούν τους σκοπούς αυτούς για τους οποίους προορίζονται. Αν και για κάποιους η εν λόγω φιλοσοφία ίσως μοιάζει απλοϊκή και αυτονόητη δεν συνηθίζεται να εφαρμόζεται σε πολλές χώρες. Συγκεκριμένα οι μόνες χώρες οι οποίες έχουν εφαρμόσει ανάλογη πειραματική πολιτική είναι το Ηνωμένο Βασίλειο και ο Καναδάς (Leviäkangas, 2016, σ. 12).

Στη Φινλανδία η λειτουργία του κράτους έχει μια διαφορετική διάσταση, πιο υπαρξιακή σε σχέση με άλλες χώρες. Η όλη ανάπτυξη αλλά και εξέλιξη της Φινλανδίας λοιπόν σχετίζεται αρχικά με την μετατροπή της από φτωχή σε πλούσια χώρα και με την οικοδόμηση ενός κράτους πρόνοιας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό όμως έπρεπε να γίνουν σχετικές επενδύσεις στην εκπαίδευση, στη λειτουργία των Δήμων, στο σύστημα υγείας, στο κοινωνικό κράτος αλλά και στην ενίσχυση της επιχειρηματικότητα και της καινοτομίας (Νικολαΐδης, 2020).

Η χρήση πειραματικών μεθόδων αποσκοπεί στο να προσφέρει απτά δεδομένα για τις εκάστοτε πολιτικές που εφαρμόζει ένα κράτος. Μέσα από τις πειραματικές μεθόδους επιχειρείται να καταστεί κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι

πολίτες παίρνουν αποφάσεις και ο τρόπος με τον οποίο η πολιτική αναπροσαρμόζεται σε αυτούς. Οι εν λόγω πειραματικές μέθοδοι λοιπόν οδηγούν στη βελτίωση των ίδιων των πολιτικών, διασφαλίζουν τη διαφάνεια, καθώς ο διάλογος που πραγματοποιείται βασίζεται σε πραγματικά στοιχεία και όχι σε εικασίες ή στοιχεία από τη βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα προσφέρουν στους πολίτες «ορατότητα» αφού εστιάζουν σε εκείνους και όχι στην λειτουργία του κράτους. Με τον τρόπο αυτό θα λέγαμε οικοδομείται κλίμα εμπιστοσύνης (Leviäkangas, 2016, σ. 12).

Η προώθηση της καινοτομίας στη Φινλανδία την έχει οδηγήσει σε μία από τις υψηλότερες θέσεις όχι μόνο στην Ευρώπη, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Ενδεικτικά, για το 2021 βρέθηκε στην 15^η θέση, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, σημειώνοντας, μάλιστα, σημαντική άνοδο της τάξης του 11,2%.

Πίνακας 1. Οι 50 πρώτες χώρες σε ευρεσιτεχνίες

	2021	Μεταβολή
ΗΠΑ	46.533	+5,2%
Γερμανία	25,969	+0,3%
Ιαπωνία	21.681	1,2%
Κίνα	16.665	+24,0%
Γαλλία	10.537	-0,7%
Κορέα	9.394	+3,4%
Ελβετία	8.442	+3,9%
Ολλανδία	6.581	+3,1%
Ηνωμένο Βασίλειο	5.627	-1,2%
Σουηδία	4.954	+12,0%
Ιταλία	4.919	+6,5%
Δανία	2.642	+9,2%
Βέλγιο	2.485	+3,3%
Αυστρία	2.317	+0,5%
Φινλανδία	2.111	+11,2%
Καναδάς	2.083	+18,4%
Ισπανία	1.954	+8,9%
Ισραήλ	1.717	+2,0%
Ταϊπεί	1.472	+7,7%
Αυστραλία	1.019	+5,5%
Ιρλανδία	956	-2,4%
Ινδία	817	+16,5%
Τουρκία	732	+21,0%
Σιγκαπούρη	711	17,1%
Νορβηγία	640	-1,8%
Πολωνία	539	+12,8%
Λιχτενστάιν	494	+12,5%
Λουξεμβούργο	430	+7,0%

Σαουδική Αραβία	377	-23,7%
Νήσοι Κέιμαν	295	-34,9%
Νήσοι Μπαρμπάντος	293	+13,6%
Πορτογαλία	286	+13,9%
Ρωσία	272	+1,1%
Νέα Ζηλανδία	226	+15,3%
Τσεχία	203	-1,5%
Ελλάδα	198	+46,7%
Βραζιλία	181	+13,1%
Χονγκ Κονγκ	180	+18,4%
Ουγγαρία	118	+8,3%
Σλοβενία	116	-29,7%
Ταϊλάνδη	98	+53,1%
Νότια Αφρική	86	-5,5%
Πουέρτο Ρίκο	78	-75,2%
Λιθουανία	79	+46,0%
Αντίγκουα και Μπαρμπούντα	71	-27,6%
Εσθονία	69	+21,1%
Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα	65	-9,7%
Ισλανδία	62	-9,7%
Μεξικό	62	+19,2%
Μάλτα	51	-19,0%

Πηγή: European Patent Office, 2022

2.1 Η κουλτούρα του πειραματισμού

Μια σύντομη περιγραφή ενός γραφείου από τα πιο επιδραστικά και τα πιο σημαντικά των Βορείων χωρών σχετικά με την καινοτομία είναι ενδεικτική της κουλτούρας που κυριαρχεί σε όλη αυτή τη φιλοσοφία. Καταρχήν ο χώρος των γραφείων δεν μοιάζει καν με κλασικό χώρο εργασίας αφού απαρτίζεται από καναπέδες και άνετες πολυθρόνες, πάγκους, βιβλιοθήκες χωρίς να υπάρχει γραμματεία ή υποδοχή. Το μόνο που θυμίζει ίσως χώρο εργασίας είναι κάποιες αίθουσες συσκέψεων. Οι εργαζόμενοι, περίπου 50 στον αριθμό βγάζουν τα παπούτσια και πανωφόρια τους και τα αφήνουν στον προθάλαμο όπου υπάρχει και μια τρόμπα για τα λάστιχα των ποδηλάτων με τα οποία μετακινούνται οι περισσότεροι από αυτούς (ηλικίας μεταξύ 30 και 50 ετών). Ο καθαυτό χώρος εργασίας είναι ενιαίος και οι εργαζόμενοι δουλεύουν καθισμένοι στους καναπέδες ή στα σκαμπό με τα λαπ

τοπ στα γόνατα τους. Στο χώρο κυριαρχεί η ησυχία και ο ένας σέβεται τη δουλειά του άλλου (Κονταξής, 2019).

Κάθε γραφείο που εργάζεται στην πειραματική πολιτική είναι υπεύθυνο για διαφορετικά προγράμματα και αξιολογήσεις μέτρων. Στις πιο πολλές περιπτώσεις ο ρόλος τους αφορά έργα συντονισμού πειραμάτων σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της πολιτικής με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και καθιέρωση ενός πιο αποτελεσματικού κράτους (Νικολαΐδης, 2020).

Το 2014 και το 2015 ένα από τα συνεργαζόμενα αυτά γραφεία σχετικά με την πειραματική πολιτική ανέλαβε σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Aalto το πρόγραμμα με το όνομα «Πειραματική Φινλανδία». Το εν λόγω πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα φιλόδοξο ως προς τη σύλληψη και περιέγραφε τον τρόπο κατά τον οποίο μέσα από τρεις κύκλους που περιλάμβαναν πειράματα και πειραματικές προσεγγίσεις θα οδηγούνταν στη δημιουργία ενός περισσότερο προσαρμοστικού και αποτελεσματικού στις όποιες προκλήσεις κράτους. Κατά την περίοδο 2014-2015 σχεδιάστηκαν αλλά και υλοποιήθηκαν 27 πειράματα υπό την αιγίδα των αρμόδιων υπουργείων και εκατοντάδες ακόμα μικρότερα πειράματα αλλά και πιλοτικές εφαρμογές σε μέτρα σε τοπικό επίπεδο. Παράλληλα δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα για ομάδες (μικρές σε πληθυσμό) πολιτών. Το όλο εγχείρημα της Πειραματικής Φινλανδίας καθ' όλη τη διετία συντονιζόταν από μια ομάδα νεαρών επιστημόνων οι οποίοι είχαν εγκατασταθεί στο ίδιο το γραφείο του πρωθυπουργού (Ζαγουρή, 2022, σ. 9).

Τα πιο γνωστά πειράματα που έλαβαν χώρα εκείνη την περίοδο ήταν σε σχέση με το σύστημα υγείας και με τις κοινωνικές υπηρεσίες. Το φινλανδικό υπουργείο που ασχολείται με τις Κοινωνικές Υποθέσεις επιχείρησε να δοκιμάσει την εφαρμογή ενός συστήματος voucher σχετικά με κάποιες υπηρεσίες και να αξιολογήσει το πώς θα φερθούν οι δικαιούχοι και πώς θα το χρησιμοποιήσουν στη δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως στη Φινλανδία οι υπηρεσίες υγείας είναι πολύ σημαντικές και αποτελούν αντικείμενο του δημόσιου διαλόγου, εξαιτίας του ότι απορροφούν σημαντικό κομμάτι του προϋπολογισμού. Ταυτόχρονα με το πείραμα του voucher επιχειρήθηκε άλλο ένα σημαντικό πείραμα το οποίο σχετιζόταν με την εισαγωγή του βασικού εισοδήματος

και το οποίο παρατάθηκε ως το 2019, χωρίς ωστόσο να έχουν αξιολογηθεί τα αποτελέσματα του (Νικολαΐδης, 2020).

Άλλα πειράματα που επιχειρήθηκαν σχετίζονταν με την αξιοποίηση των υπηρεσιών για ανέργους σε επίπεδο Δήμων, με απώτερο σκοπό να αναπτυχθεί ένα μοντέλο πιο αποδοτικό σχετικά με την εμπλοκή ομάδων περιφερειών και δήμων. Ένα ακόμα πείραμα αφορούσε την ψηφιοποίηση πολλών από των υπηρεσιών των Δήμων, ένα άλλο τη βελτίωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών τόσο στην προσχολική, όσο και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ένα άλλο αφορούσε την αξιοποίηση πολιτιστικών δράσεων στις δημόσιες υπηρεσίες υγείας αλλά και της χρήσης λεωφορείων χωρίς οδηγό. Το πιο σημαντικό ωστόσο από τα παραπάνω πειράματα είναι το βασικό εισόδημα στη Φινλανδία (Ζαγουρή, 2022, σ. 9).

2.2 Το πείραμα με το Βασικό εισόδημα στη Φινλανδία

Τον Δεκέμβριο του 2016 το φινλανδικό κράτος, έθεσε σε εφαρμογή το πείραμα του εισοδήματος στη Φινλανδία επιλέγοντας με τυχαίο τρόπο 2.000 ανέργους 25 έως 58 ετών, οι οποίοι ήταν δικαιούχοι σχετικών επιδομάτων (Μόσχου, 2021, σ. 33).

Οι άνεργοι αυτοί επιλέχτηκαν από ένα σύνολο 175.000 δικαιούχων εγγεγραμμένων στο μητρώο του Kela (αρμόδιο γραφείο για αξιολόγηση του εν λόγω πειράματος). Για όλη τη διάρκεια του 2017 και του 2018 οι επιλεγμένοι 2.000 έχασαν μέρος των επιδομάτων που έπαιρναν (σε κάποιες περιπτώσεις ολόκληρο το ποσό) και στη θέση τους έλαβαν το ποσό του βασικού εισοδήματος το οποίο έφτανε τα 560 ευρώ. Το εισόδημα που έλαβαν ήταν αφορολόγητο και για να το λάβουν, σε αντίθεση με τα άλλα συμβατικά επιδόματα ανεργίας, δεν ήταν απαραίτητο να συμπληρώσουν κάποια αίτηση για δουλειά ή κάποια αίτηση ακόμα και για το ίδιο το επίδομα. Το εντυπωσιακό ήταν πως η καταβολή του δεν σταματούσε ούτε στην περίπτωση που έβρισκαν δουλειά ή που ξεπερνούσαν την επιλέξιμη ηλικία. Το βασικό εισόδημα σε αντίθεση με τα άλλα επιδόματα τα οποία δίνονται υπό όρους και κατόπιν αιτήσεως, αυτό ό,τι και αν συνέβαινε πιστωνόταν στις αρχές κάθε μήνα στον τραπεζικό λογαριασμό των επιλεγμένων χωρίς να χρειάζεται να κάνουν οποιαδήποτε ενέργεια (Νικολαΐδης, 2020).

Το συγκεκριμένο ιδιαίτερα φιλόδοξο εγχείρημα κόστισε περίπου 20 εκατομμύρια ευρώ και αποσκοπούσε στη σύγκριση των δυο ομάδων ανέργων (που έλαβαν και που δεν έλαβαν το βασικό εισόδημα) ως προς κάποιες παραμέτρους. Οι παράμετροι αυτοί ήταν κατά πόσο η λήψη του επιδόματος επηρέαζε τη διάθεση τους, κατά πόσο τους καθιστούσε λιγότερο αγχωμένους ή αντίθετα τους μετέτρεπε σε αδιάφορους. Επιπρόσθετα αξιολογούσε κατά πόσο τους ενθάρρυνε αυτή η σταθερότητα στο εισόδημα τους στο να εξελιχθούν και να ανοίξουν μια δική τους επιχείρηση. Συνοπτικά θα λέγαμε πως μέσα από αυτό το πείραμα το φινλανδικό κράτος επιχειρούσε να διαπιστώσει τις επιπτώσεις που μπορεί να επιφέρει η λήψη ενός τέτοιου εισοδήματος χωρίς όρους και χωρίς την εμπλοκή της δύσκαμπτης γραφειοκρατίας (Ζαγουρή, 2022, σ. 81).

Ως προτεραιότητα του πειράματος ορίστηκε η δοκιμασία πιθανών τρόπων αναδιοργάνωσης των προνοιακών επιδομάτων στη Φινλανδία. Σκοπός δηλαδή ήταν να αξιολογηθεί μια πιθανή ριζική απλοποίηση του συστήματος στα όρια της κατεδάφισης. Πολλές πτυχές τόσο του ίδιου του πειράματος αλλά και του τρόπου με τον οποίο έλαβε δημοσιότητα (όλοι αναφέρονταν σε αυτό ως «πείραμα για το βασικό εισόδημα») πυροδότησαν εκ νέου την παλιά συζήτηση σχετικά με την επίδοση Καθολικού Βασικού Εισοδήματος τόσο στο εσωτερικό της χώρας όσο και στο εξωτερικό. Παρότι το ποσό των 560 ευρώ είναι ανεπαρκές για μια πλήρη ζωή, συγκριτικά με το κόστος ζωής στη Φινλανδία, ωστόσο δεν μπορεί και να θεωρηθεί αμελητέο. Επιπλέον, το γεγονός ότι στο πείραμα όσοι έβρισκαν δουλειά δε σταματούσαν να λαμβάνουν το βασικό εισόδημα, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ομάδας επωφελούμενων οι οποίοι έπαυαν να είναι άνεργοι (Κονταξής, 2019).

Γενικότερα η εφαρμογή ενός καθολικού βασικού εισοδήματος είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί εδώ και δεκαετίες πολλές χώρες και είναι βασισμένο στην ιδέα πως «Όλοι οι πολίτες μιας χώρας, ανεξαρτήτως του εισοδήματος, της περιουσίας τους ή της εργασιακής τους κατάστασης, λαμβάνουν τακτικά από το κράτος ένα χρηματικό ποσό, το οποίο τους επιτρέπει να διαβιούν με αξιοπρέπεια». Άνθρωποι από διάφορους πολιτικούς χώρους έχουν εκφράσει την άποψη τους επ' αυτού με τους εκπροσώπους της αριστεράς να το θεωρούν ως μια επέκταση του κοινωνικού κράτους και τους εκπροσώπους της δεξιάς να εκφράζουν την άποψη πως

η μεταφορά χρήματος εγγυάται την απαραίτητη οικονομική ελευθερία σε σχέση με την επιδοματική πολιτική υπό όρους (Νικολαΐδης, 2020).

Το εν λόγω πείραμα στη Φινλανδία αποτέλεσε το μεγαλύτερο πείραμα Βασικού Εισοδήματος και είναι το μόνο που προσέφερε τη δυνατότητα εξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων. Από τη μελέτη των δεδομένων και των στατιστικών προέκυψε πως η λήψη του Βασικού εισοδήματος κατά τον πρώτο χρόνο τον οποίο αξιολογήθηκε δε φαίνεται να αύξησε την πιθανότητα εύρεσης εργασίας σε όσους έλαβαν μέρος αλλά δε φαίνεται και να τη μείωσαν κιόλας. Οπότε σε κάθε περίπτωση υπάρχει κέρδος από το εγχείρημα αυτό. Γενικότερα θα πρέπει να εφαρμοστεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να αξιολογηθούν ολοκληρωμένα τα αποτελέσματά του. Άλλη μια παράμετρος που αξιολογήθηκε από το εν λόγω πείραμα ήταν η κοινωνική και η ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων στο πείραμα. Οι απαντήσεις όσων συμμετείχαν στο πείραμα καταδείκνυαν πως ήταν καλύτερα ψυχολογικά και κοινωνικά από εκείνους που δεν έλαβαν το εισόδημα (Νικολαΐδης, 2020).

2.3 Στοιχεία οικονομικής ανάπτυξης της Φινλανδίας

Σε κάθε κοινωνία αναμφισβήτητα, η καινοτομία αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη της οικονομίας αλλά και για την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης. Συγκεκριμένα οι όποιες εφευρέσεις, αλλά και η ανάπτυξη προϊόντων οδηγούν στη δημιουργία καινοτόμων και νέων προϊόντων στην αγορά. Στη Φινλανδία το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών αλλά και της ανάπτυξης λαμβάνει χώρα με έξοδα των επιχειρήσεων, οι οποίες επενδύουν κατά μέσο όρο το 70% της συνολικής δαπάνης. Στη Φινλανδία λοιπόν η χρήση του εθνικού συστήματος καινοτομίας αποτελεί μια πραγματικότητα και το όλο σύστημα περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία εκείνα τα οποία συμβάλλουν τόσο στην παραγωγή, όσο στη διάδοση και εφαρμογή της παραγόμενης γνώσης (Ζαγουρή, 2022, σ. 82).

Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει πως η Φινλανδία παρά το μέγεθός της εστιάζει και ειδικεύεται πρωτίστως στην έρευνα αλλά και στην ανάπτυξη. Μια τέτοια χώρα, με τέτοια δυναμική δεν θα μπορούσε παρά να αποτελεί

έναν ισχυρό ανταγωνιστή στις διάφορες αγορές. Η δύναμη αυτή της Φινλανδίας συνεπάγεται την εμπορευσιμότητα των προϊόντων της ακόμα και σε παγκόσμιο επίπεδο αρκεί να υπάρχει η εξασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων (όπως σωστός προγραμματισμός, κατάλληλο μάρκετινγκ, σωστά εξειδικευμένο προσωπικό) (Εσκο, Αχο, 2018).

Η Φινλανδία και η έντονη ανάπτυξη της οικονομίας της, μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα σχετικά με το πώς οι τεχνολογίες της πληροφορικής αλλά και των επικοινωνιών λειτουργούν ως απαραίτητο εργαλείο για την καλλιέργεια των συνθηκών αυτών που συνδράμουν στην επικοινωνία, στην επιχειρηματικότητα, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων, στην έγκαιρη πληροφόρηση αλλά και στην λεγόμενη «ευθυγράμμιση» με την αγορά και την καινοτομία (Leviäkangas, 2016, σ 13).

Η Φινλανδία ως χώρα προχώρησε στην ίδρυση ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος, το οποίο μαζί με άλλα τρία πανεπιστήμια από το Ελσίνκι στοχεύει στην καινοτομία και συνδυάζει την τεχνολογία με το σχεδιασμό και την οικονομία. Η όλη αυτή προσπάθεια μαρτυρά μια στροφή προς τη διεπιστημονικότητα κατά τη μάθηση και μια δυνατότητα επιστημονικής ανάπτυξης και έρευνας, η οποία όμως έχει αναλογικά μικρότερο κόστος σε επιχειρηματικές αλλά και σε παραγωγικές και κοινωνικές ομάδες (Dahlman et al. 2006, σ. 47).

Μπορεί η καινοτομία να μην είναι ανακάλυψη της Φινλανδίας, ωστόσο η όλη οικονομική κρίση η οποία αντιμετώπισε τη δεκαετία του 1990 οδήγησε τους Φινλανδούς να προβληματιστούν γόνιμα για το μέλλον της χώρας τους. Η πρώτη σκέψη λοιπόν η οποία πραγματοποιήσαν ήταν να αναβαθμίσουν την παιδεία μέσω των νέων τεχνολογιών, ενώ παράλληλα να δημιουργήσουν επιχειρηματικά αλλά και ερευνητικά κέντρα τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν πρωτίστως στην καινοτομία και ακολούθως στην οικονομική ανάπτυξη (Μόσχου, 2021, σ. 66).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Με βάση την ελληνική νομοθεσία και τις σχετικές διατάξεις της η εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για τα παιδιά ηλικίας έξι έως και δεκαπέντε ετών και περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δαγκλής, 2008, σ. 31). Ταυτόχρονα με τα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία λειτουργούν ολοήμερα σχολεία, των οποίων η διαφορά έγκειται στο γεγονός πως διαθέτουν διευρυμένο ωράριο και πιο εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Γκιζέλη κ.α., 2008, σ. 468). Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) η οποία ακολουθεί, είναι τριετής και έχει και αυτή υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη συνέχεια περιλαμβάνει δυο τύπους σχολείων τα Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ, σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1997). Στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) τα οποία μολονότι προσφέρουν επίσημη εκπαίδευση, ο χαρακτήρας της είναι αδιαβάθμητος αφού κάνουν δεκτούς, τόσο μαθητές που είναι απόφοιτοι Λυκείου όσο και μαθητές που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου (Κουτσοβάνου, 2007, σ. 79).

Ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση είτε Πρωτοβάθμια, είτε Δευτεροβάθμια λειτουργούν σχολεία Ειδικής Αγωγής (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια) τα οποία απευθύνονται σε μαθητές με αναπηρία, όπως επίσης λειτουργούν και σχολεία με συγκεκριμένη εξειδίκευση (Αθλητικά, Εκκλησιαστικά και Μουσικά). Τέλος πρέπει να επισημανθεί πως η επίσημη τυπική εκπαίδευση έχει καθορισμένη διάρκεια σπουδών, χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα και ολοκληρώνεται με απονομή επίσημου τίτλου σπουδών, ο οποίος έχει κρατική νομιμοποίηση. (Μπουζάκης κ.α., 2006, σ. 81).

3.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας-Ιστορική αναδρομή

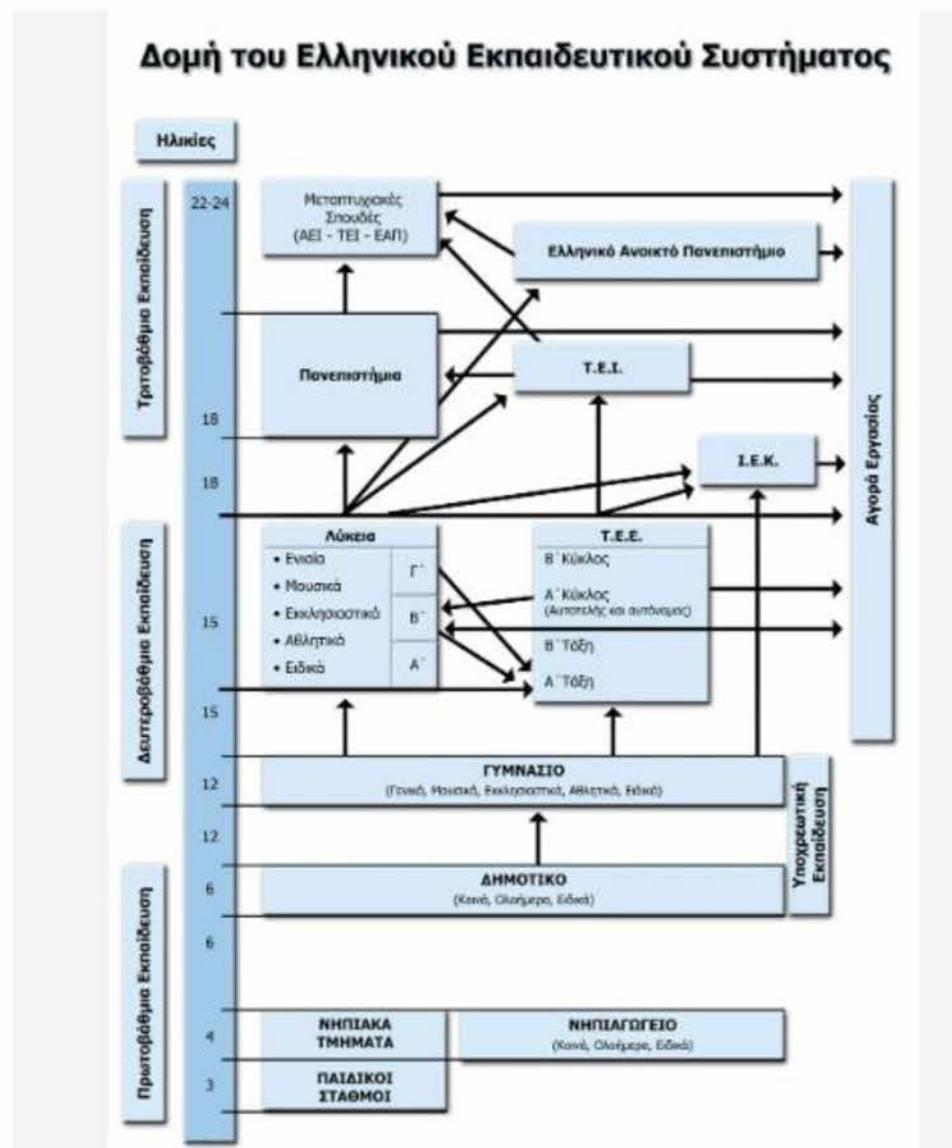
Από αρχαιοτάτων χρόνων είχε γίνει καταφανέστατο το πάθος και η αγάπη των Ελλήνων για την εκπαίδευση και τα γράμματα. Πιο συγκεκριμένα οι αρχαίοι Έλληνες ήταν αυτοί οι οποίοι επιδόθηκαν πρώτοι στην εύρεση κατάλληλων μέσων καθόδων για την προαγωγή των πνευματικών τους ικανοτήτων (Τριτάκη, 2014, σ. 39).

Στην περίοδο της τουρκοκρατίας η εκπαίδευση διαδραμάτισε πολύ σημαντικό ρόλο ως προς τη διατήρηση της πίστης και του πολιτισμού των Ελλήνων. Τον αγώνα της εκπαίδευσης ανέλαβαν οι μορφωμένοι Έλληνες από το εξωτερικό. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στους χώρους της εκκλησίας από ιερείς ή μοναχούς. Το 17^ο αιώνα αναβαθμίστηκε η Μεγάλη του Γένους Σχολή, έπειτα ιδρύθηκαν σχολεία υπό την επίβλεψη και ενίσχυση της εκκλησίας. Από το 19ο αιώνα η ανοδική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης έφθασε στο αποκορύφωμά της με το φαινόμενο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (Τριτάκη, 2014, σ. 40).

Ακολούθησε η περίοδος του Καποδίστρια (1828-1831) στην οποία η στοιχειώδης εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική, στο Ορφανοτροφείο εντάχθηκε και το Πρότυπο σχολείο, όπου εκπαιδεύονταν δάσκαλοι για τα αλληλοδιδασκτικά, ιδρύθηκε το Κεντρικό σχολείο «δια τους έχοντας έφεσιν να αναδεχθώσιν το διδασκαλικόν επάγγελμα» και για όσους νέους θα ήθελαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές. Επιπλέον λειτούργησαν σχολεία στη Σύρο, στο Ναύπλιο, την Αθήνα και την Ύδρα, όπως και λειτούργησε το Κεντρικό Πολεμικό Σχολείο Ναυπλίου, η Εκκλησιαστική Σχολή του Πόρου, η Αγροτική Σχολή της Τίρυνθας και η Εμπορική Σχολή Σύρου. Επιμελήθηκε από τον Καποδίστρια και την Επιτροπή για θέματα παιδείας ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολών και η έκδοση διαταγμάτων για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία τους (Μπέση, & Σαΐτη, 2012, σ. 41).

Στην περίοδο της αντιβασιλείας του Όθωνα που ακολούθησε έγιναν μετατροπές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις οποίες πολλοί παραλλήλισαν με αυτές που κυριαρχούν στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης αποτελούνταν από το Επτατάξιο Δημοτικό Σχολείο ή αλλιώς το Σχολείο του Λαού. Ακολουθούσε το Τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο όπου οι μαθητές μπορούσαν

να εισαχθούν με εξετάσεις ακόμα και αν είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους μόνο μέχρι την τέταρτη τάξη του Δημοτικού. Στη συνέχεια οι απόφοιτοι του Ελληνικού Σχολείου μπορούσαν να παρακολουθήσουν το Τετρατάξιο Γυμνάσιο και στη συνέχεια το Πανεπιστήμιο το οποίο λειτούργησε το 1837. Οι σχολές που περιελάμβανε ήταν οι η νομική, η θεολογική, και η ιατρική σχολή (Τριτάκη, 2014).



Εικόνα 2: Μία περιγραφή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στα πλαίσια του "Protocollo d' Intessa ΟΔΥΣΣΕΑΣ" (2016)

3.2 Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

3.2.1 Η φιλοσοφία της προσχολικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα ισχύει η δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο η οποία είναι βασισμένη στις παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Το σχετικό πρόγραμμα σπουδών αναπτύχθηκε και δομήθηκε βάσει των δέκα παιδαγωγικών αρχών που προκύπτουν από τα σύγχρονα θεωρητικά δεδομένα και αφορούν τόσο την ανάπτυξη όσο και την εκπαίδευση των παιδιών τα οποία φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση. Οι εν λόγω αρχές δομούν ένα θεωρητικό πλαίσιο για όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση, από τον πληθυσμό που απαρτίζει τις τάξεις και από το ωράριο βάσει του οποίου λειτουργούν. Επιπρόσθετα οι αρχές αυτές αποτελούν επί της ουσίας τα κριτήρια στα οποία βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για να σχεδιάσουν αλλά και να υλοποιήσουν το πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους (Φέρμελη, 2002, σ. 114).

Οι δέκα βασικές αρχές οι οποίες διαπνέουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα της δίχρονης υποχρεωτική εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- *Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 11).*
- *Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 12).*
- *Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 14).*

- Το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 16).
- Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 17).
- Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, την κοινωνική και την πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 19).
- Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις κατάλληλες εμπειρίες (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 20).
- Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 21).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους που θέτει ο ίδιος, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 23).
- Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων, και της μαθησιακής πορείας των παιδιών (Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, 2011, σελ. 25).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου αναφέρει πως τα σύγχρονα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα πλαίσιο το οποίο χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές, εξελίξεις αλλά και σύνθετες καταστάσεις οι οποίες προκύπτουν από τη

σύγχρονη ζωή και τους ρυθμούς της. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει ακόμα και από τη βαθμίδα της διευτούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες ικανότητες έτσι ώστε να είναι σε θέση να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις όποιες προκλήσεις της σύγχρονης ζωής. Οι ικανότητες αυτές αποτελούν τόσο γνώσεις, όσο και δεξιότητες, αλλά και στάσεις ή αξίες οι οποίες αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, ακόμα και στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Οι εν λόγω ικανότητες απώτερο σκοπό έχουν να διευκολύνουν τον άνθρωπο να συμμετέχει αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα (είτε εκπαιδευτικά, είτε εργασιακά, είτε οικογενειακά, είτε κοινωνικά, κ.α.) αλλά και να καταφέρει να φέρει σε πέρας τους εναλλασσόμενους ρόλους τους οποίους αναλαμβάνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Κουτσοβάνου, 2007, σ. 83).

3.2.2 Η οργάνωση της μάθησης στο νηπιαγωγείο

Η μάθηση που συντελείται κατά την προσχολική εκπαίδευση έχει τη δική της βαρύτητα και τον δικό της προβλεπτικό χαρακτήρα όπως αναφέρει η Φέρμελη (2002) για την εξέλιξη των νηπίων τόσο στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους. Προκειμένου να υπηρετήσει το ρόλο της αυτό η προσχολική εκπαίδευση αξιοποιεί κυρίως ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως επίσης και οργανώνει ανάλογες μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες πραγματοποιούνται στα πλαίσια του παιχνιδιού, των καθημερινών επαναλαμβανόμενων δράσεων (ρουτινών), των διαφόρων καταστάσεων της καθημερινής ζωής, των σχεδίων εργασίας και των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Κάθε ολοκληρωμένο αλλά και ισορροπημένο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να διασφαλίζει πως τα παιδιά συμμετέχουν σε όλα από τα παραπάνω πλαίσια (Μέση, & Σαΐτη, 2012, σ. 41).

Το παιχνίδι

Στα πλαίσια της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης το παιχνίδι θεωρείται ως μια από τις κυρίαρχες δραστηριότητες για την ανάπτυξη, αλλά και την εξέλιξη των νηπίων. Μέσα από το παιχνίδι τα νήπια εμπλέκονται κινητικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά με άλλα παιδιά, με ενήλικες αλλά και με διάφορα αντικείμενα και με οικίες αναπαραστάσεις. Το παιχνίδι στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου αξιοποιείται κυρίως μέσα από καταστάσεις οι οποίες μπορεί να είναι και ρεαλιστικές,

και φανταστικές και ταυτόχρονα αξιοποιείται μέσα από διαδικασίες εμπλοκής και γνωριμίας με νέες εμπειρίες (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002).

Στο νηπιαγωγείο τα είδη του παιχνιδιού τα οποία καλλιεργούνται είναι το κοινωνικό/δραματικό παιχνίδι, το φανταστικό παιχνίδι, τα παιδαγωγικά παιχνίδια που προϋποθέτουν χειρισμό αντικειμένων, τα παιχνίδια με κανόνες, και τα παιχνίδια διεύρυνσης, τα οποία συνδράμουν στη διεύρυνση των χρήσεων διαφόρων υλικών, στη διεύρυνση των σωματικών δυνατοτήτων, στη διεύρυνση των χωρικών εννοιών και στη διεύρυνση των χρήσεων της τεχνολογίας (Π.Ι, 2011).

Κατά τη χρήση του παιχνιδιού τα νήπια μαθαίνουν και εξασκούνται στο να συνεργάζονται και στο να αλληλοεπιδρούν, όπως και στο να επεκτείνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες μέσα από την επικοινωνία, και στο να λειτουργούν αυτόνομα και υπεύθυνα, καθώς και στο να εκφράζουν ερωτήσεις και να αναπτύσσουν στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων. Τέλος τα παιχνίδια συμβάλλουν κυρίως στο να εφαρμόζουν άλλα και να γενικεύουν όσα έμαθαν κατά τη διδασκαλία με τρόπο δημιουργικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002).

Οι καθημερινές επαναλαμβανόμενες δράσεις

Οι ρουτίνες (επαναλαμβανόμενες δράσεις) λαμβάνουν χώρα σε σταθερές χρονικές στιγμές και αποτελούν προϋπόθεση για την ορθή λειτουργία του νηπιαγωγείου. Κάθε τάξη του νηπιαγωγείου έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει με διαφορετικό τρόπο και να αυτενεργεί σχετικά με τις ρουτίνες. Οι πιο συνηθισμένες ρουτίνες οι οποίες υιοθετούνται στην προσχολική εκπαίδευση είναι το ημερολόγιο, το παιχνίδι, το κολατσιό και το διάλειμμα.

Η κάθε μια από τις ρουτίνες αυτές προσφέρει πολλές και σημαντικές ευκαιρίες μάθησης όπως για παράδειγμα μέσα από τη συμπλήρωση του καθημερινού ημερολογίου προκύπτει η εξοικείωση με τα κανονικά ημερολόγια αλλά και με τις κοινωνικές συμβάσεις, όπως επίσης και με την εκμάθηση και αναγνώριση των αριθμών αλλά και των αριθμητικών συμβόλων καθώς και την επίλυση μικρών αριθμητικών προβλημάτων (Π. Ι., 2011).

Οι καταστάσεις καθημερινής ζωής

Οι καταστάσεις της καθημερινής ζωής από την άλλη συμβάλλουν στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ σπιτιού/οικογένειας, σχολικής ζωής, αλλά και κοινότητας και σχολικής ζωής. Η μάθηση που προκύπτει μέσα από αυτό το πλαίσιο στηρίζεται στην πεποίθηση πως οι μαθητές ανεξαρτήτου ηλικίας μπορούν μαθαίνοντας καλύτερα όταν η μάθηση συνδέεται με την καθημερινή ζωή (Π. Ι, 2011). Οι καταστάσεις καθημερινής ζωής αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικές κατά τη μάθηση αφού αποτελούν πηγή για ανάπτυξη αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών (βιωματική μάθηση).

Στα σημερινά σχολικά πλαίσια όπου το μαθητικό δυναμικό των τάξεων δεν απαρτίζεται πλέον από μαθητές προερχόμενους από τα ίδια πολιτισμικά ή κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα δίνεται η δυνατότητα τόσο σε παιδιά όσο και σε εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν νέες γνώσεις, νέες κουλτούρες και εμπειρίες και να τις επεκτείνουν.

Οι διερευνήσεις

Οι διερευνήσεις, ως δραστηριότητες είναι οι προσπάθειες μιας ομάδας παιδιών ή μιας τάξης να λύσουν προβλήματα ή να απαντήσουν ερωτήματα τα οποία προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλές φορές τα ερωτήματα αυτά ή τα προβλήματα αυτά μπορεί να προκύπτουν είτε αυθόρμητα, είτε ως αποτέλεσμα του σχεδιασμού του ίδιου του εκπαιδευτικού. Οι διερευνήσεις λοιπόν ως μέσο είναι ιδιαίτερα ελκυστικό και ταυτόχρονα πρόσφορο για τη μάθηση καθώς αξιοποιούν το έμφυτο ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και την περιέργειά τους. Κατά τη διαδικασία των διερευνήσεων οι μαθητές μυσούνται σε βασικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με την ερευνητική διαδικασία. Αυτό γίνεται είτε αναλαμβάνοντας ένα μικρό σχέδιο έρευνας ή ένα πρόβλημα το οποίο χρήζει επίλυσης (Μερκούρη, 2012).

Οι οργανωμένες δραστηριότητες

Οι οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες προτείνονται από τον/την νηπιαγωγό ή επιλέγονται με τη βοήθεια των παιδιών αποσκοπούν στο να επιτύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Οι εν λόγω δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιούνται είτε μέσα από άτυπες αλληλεπιδράσεις είτε να σχεδιάζονται

προκειμένου να δοθεί στα παιδιά η δυνατότητα να επεξεργαστούν έννοιες, αλλά και πληροφορίες (Μπέση, & Σαΐτη, 2012, σ. 41).

Ο σχεδιασμός μιας συνέντευξης, η παρατήρηση του φαινομένου μέρας και νύχτας, ο προσδιορισμός συγκεκριμένων καταστάσεων που αφορούν ή προκαλούν διάφορα συναισθήματα και η διατύπωση μαζί με τους μαθητές κανόνων της τάξης αλλά και επιχειρημάτων για το ποιοι είναι πιο κατάλληλοι (Π.Ι, 2011), είναι μερικές ενδεικτικές οργανωμένες δραστηριότητες οι οποίες συνήθως ακολουθούνται προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.

3.3 Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαρτίζεται από την προσχολική εκπαίδευση (το Νηπιαγωγείο) και από το εξατάξιο δημοτικό σχολείο. Η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο ξεκινά στα 6 έτη και διαρκεί έως και τα 12 έτη για κάθε μαθητή ή μαθήτρια. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτή τη βαθμίδα είναι να διαμορφώσει την προσωπικότητα των μαθητών και να συμβάλει στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Η εν λόγω βαθμίδα διαφέρει από την προηγούμενη ως προς το ότι κατά τη διάρκεια αυτής της βαθμίδας είναι επιτακτική η ανάγκη για ενίσχυση τόσο των μαθησιακών όσο και των κοινωνικοποιητικών λειτουργιών που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον και αποσκοπούν στο να ενισχυθεί το όλο σχολικό και παιδαγωγικό έργο του (Roopnarine & Johnson, 2005, σ. 102).

Στην εν λόγω βαθμίδα ο όλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να είναι προσανατολισμένος στις απαιτήσεις των καιρών ούτως ώστε να ετοιμάζει όχι μόνο επιτυχημένους μαθητές αλλά και αυριανούς πολίτες (Γκιζέλη, κ.α., 2008). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό πρέπει πάνω από όλα να διασφαλιστούν οι συνθήκες αυτές οι οποίες το επιτρέπουν και να υπάρχει δυνατότητα παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να διασφαλιστεί αυτό εφαρμόζεται ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, το οποίο διαθέτει διευρυμένο ωράριο αλλά και εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δαγκλής, 2008, σ. 29) και ταυτόχρονα λειτουργεί Πρόγραμμα

Ενισχυτικής Διδασκαλίας για όσους μαθητές παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για μαθητές που είναι αλλοδαποί (ΕΚΕΠ, 2022).

Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λειτουργούν επίσης Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης, καθώς επίσης υφίσταται στα πλαίσια του συνηθισμένου σχολείου και της συνηθισμένης τάξης ο θεσμός της παράλληλης στήριξης (ΕΚΕΠ, 2022). Από την άλλη για τους μαθητές με διαφορετική εθνική προέλευση (είτε μετανάστες, είτε πρόσφυγες) από το 1996 επίσης στα πλαίσια του Δημοτικού Σχολείου λειτουργούν και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθηθούν μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες (Τσιριγώτης, 2002, σ. 52).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές προάγονται από τάξη σε τάξη χωρίς να χρειάζεται να δώσουν εξετάσεις, αρκεί να έχουν συμπληρώσει φοίτηση για πάνω από το μισό διδακτικό έτος και υπό την προϋπόθεση πως ο εκάστοτε εκπαιδευτικός κρίνει ότι το επίπεδο των γνώσεων του ανταποκρίνεται στο επίπεδο του μέσου όρου της τάξης του. Στο τέλος κάθε έτους οι μαθητές λαμβάνουν τον τίτλο προόδου και στην τελευταία τάξη του δημοτικού ο τίτλος σπουδών τους μεταβιβάζεται στο αντίστοιχο Γυμνάσιο που θα συνεχίσουν μέσω της υπηρεσίας (Κουτσοβάνου, 2007, σ. 82).

3.3.1 Οι βασικές αρχές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η εν λόγω βαθμίδα της εκπαίδευσης αποσκοπεί στο να προάγει σημαντικές αξίες για τη ζωή των Ελλήνων όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η ειρήνη, και ο σεβασμός για το συνάνθρωπο και τα δικαιώματα του (Τσιριγώτης, 2002, σ. 51). Παράλληλα μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία σε όποια βαθμίδα και αν συντελείται αυτή δε σταματά να διαπλάθεται και να αναπτύσσεται η προσωπικότητα του ανθρώπου, καθώς και η κοινωνική του ένταξη. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίχθηκε και αναπτύχθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι:

- ✓ η παροχή γενικής παιδείας
- ✓ η προετοιμασία για την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και πληροφόρησης

- ✓ η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών
- ✓ η ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους
- ✓ η εξασφάλιση ίσων δυνατοτήτων και ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές
- ✓ η ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς
- ✓ η φυσική, κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη
- ✓ η ευαισθητοποίηση σε θέματα παγκόσμιας ειρήνης
- ✓ η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Π.Ι., 2011)

3.4 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

3.4.1 Το Γυμνάσιο

Η υποχρεωτική εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τα τρία τελευταία χρόνια φοίτησης στο Γυμνάσιο. Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να φοιτά σε αυτό στην ηλικία μεταξύ δώδεκα και δεκαπέντε ετών. Η εκπαίδευση που παρέχεται στους κόλπους του Γυμνασίου, με βάση τη σχετική νομοθεσία, έχει απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητες που διαθέτουν σε αυτή την ηλικία καθώς επίσης και με βάση τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Το Γυμνάσιο πιο συγκεκριμένα αποσκοπεί στο να ενισχύσει τους μαθητές στην ανακάλυψη του προσωπικού συστήματος αξιών τους, στη συμπλήρωση και στην κατάκτηση της γνώσης με αφορμή διάφορους σύγχρονους προβληματισμούς γύρω από την κοινωνία, στην καλλιέργεια της γλωσσικής τους έκφρασης, αλλά και την αρμονική σωματική τους ανάπτυξη. Τέλος το Γυμνάσιο αποσκοπεί στο να ωθήσει αλλά και να εμπνεύσει τους μαθητές στη γνωριμία με διάφορες μορφές τέχνης, στη διαμόρφωση αισθητικών κριτηρίων και στη συνειδητοποίηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους (ΕΚΕΠ, 2022).

Στη χώρα μας παράλληλα λειτουργούν ημερήσια και εσπερινά Γυμνάσια (στα οποία φοιτούν μαθητές οι οποίοι εργάζονται στην πρωινή ζώνη και οι οποίοι έχουν συμπληρωμένο το δέκατο τέταρτο χρόνο της ζωής τους). Επίσης λειτουργούν

Μουσικά Γυμνάσια, Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και Γυμνάσια με Τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης (Δαγκλής, 2008, σ. 29).

Όπως και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι και στο Γυμνάσιο μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι αλλοδαποί μαθητές δέχονται Ενισχυτική Διδασκαλία και παράλληλα έχουν την ευκαιρία να λαμβάνουν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα μαθημάτων (σε όποια μαθήματα παρουσιάζουν δυσκολίες). Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (όπως και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση) λειτουργούν Ειδικά Γυμνάσια αλλά και Τμήματα Ένταξης μέσα στα συνηθισμένα Γυμνάσια. Από το 1996 ισχύει και η λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μαθητών και σε αυτή τη σχολική βαθμίδα (William, 2011, σ. 118).

Στο Γυμνάσιο οι μαθητές αξιολογούνται μέσα από ένα σύνθετο σύστημα αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει τόσο την αξιολόγηση της καθημερινής συμμετοχής στο μάθημα και την απόδοση στην προφορική εξέταση, όσο και την απόδοση στις ολιγόλεπτες γραπτές διαδικασίες, ωριαίες διαδικασίες αξιολόγησης και γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις στη λήξη του έτους (Γκαρίλα, 2022, σ. 77).

Οι μαθητές οι οποίοι στο τέλος του σχολικού έτους δεν έχουν συμπληρώσει το βαθμό προαγωγής σε ένα ή ακόμα και σε περισσότερα μαθήματα παραπέμπονται σε επανεξέταση το Σεπτέμβριο. Ενώ οι μαθητές οι οποίοι δεν κρίνονται άξιοι από το σύλλογο διδασκόντων να προαχθούν (βάση της απόδοσης τους) συνεχίζουν να φοιτούν και πάλι στην ίδια τάξη. Οι απόφοιτοι του Γυμνασίου λαμβάνουν τον Τίτλο Απολυτηρίου και έχουν μπορούν να φοιτήσουν στο Β΄ κύκλο σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κάποιοι από τους απόφοιτους του Γυμνασίου οι οποίοι έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους μπορούν να φοιτήσουν σε Ι.Ε.Κ (ωστόσο σε συγκεκριμένες ειδικότητες), όπου φοιτούν για δυο εξάμηνα και αποκτούν Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης (Γκαρίλα, 2022, σ. 76).

3.4.2 Το Λύκειο και η ένταξη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο νέος νόμος 4692/2020 σχετικά με την «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» και ο νόμος 4777/2021 «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Προστασία της Ακαδημαϊκής Ελευθερίας, Αναβάθμιση του Ακαδημαϊκού Περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις» καθόρισαν τα νέα δεδομένα για το Γενικό Λύκειο αλλά και τον τρόπο εισόδου στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση για όσους μαθητές εξετάζονται μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων.

Σε κάθε μια από τις τρεις τάξεις του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου ισχύουν τα παρακάτω:

Στην Α' Λυκείου οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας (35 διδακτικές ώρες). Στη Β' τάξη οι μαθητές διδάσκονται 30 ώρες μαθήματα γενικής παιδείας και τις υπόλοιπες 5 ώρες διδάσκονται μαθήματα από 2 ομάδες μαθημάτων Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών και Θετικών σπουδών. Στη Γ' τάξη οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα προσανατολισμού επί 32 ώρες την εβδομάδα και τις υπόλοιπες διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας. Οι Ομάδες Προσανατολισμού από το 2022 είναι τρεις και τα Επιστημονικά Πεδία είναι τέσσερα. Τα μαθήματα τα οποία εξετάζονται ανά Επιστημονικό Πεδίο είναι στο Πεδίο των Ανθρωπιστικών Σπουδών (Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, Λατινικά, Κοινωνιολογία). Στο Πεδίο των Θετικών Σπουδών & Σπουδών Υγείας (Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά (για 2ο επ. πεδίο) ή Βιολογία (για 3ο επ. πεδίο)). Στο επίπεδο Σπουδών Οικονομίας - Πληροφορικής (Μαθηματικά, Πληροφορική, Οικονομία)) (Γκαρίλα, 2022, σ. 80).

Επιπρόσθετα, με βάση την πρόσφατη νομοθεσία 4692/2020 επανήλθε ο θεσμός της τράπεζας θεμάτων, από την οποία θα αντλούνται σε ποσοστό 50% θέματα για τις προαγωγικές αλλά και για τις απολυτήριες εξετάσεις. Ο θεσμός δεν αφορά θέματα για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Ακόμα ψηφίστηκε και ο συντελεστής βαρύτητας ανά τμήμα για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Σύμφωνα με το θεσμό αυτό κάθε εξεταζόμενο μάθημα, καθώς και τα ειδικά μαθήματα έχουν το δικό τους συντελεστή βαρύτητας. Πιο συγκεκριμένα για το καθένα από τα 4 βασικά πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα θα υπάρχει βαρύτητα τουλάχιστον 20% και με αυτήν την έννοια, το 80% των μορίων του υποψηφίου για τις πανελλαδικές, ($4 * 20\% = 80\%$) καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ το υπόλοιπο 20% καθορίζεται

από το κάθε τμήμα και κατανέμεται σε ένα ή περισσότερα από τα 4 βασικά μαθήματα, για το κάθε Επιστημονικό Πεδίο, από το οποίο υπάρχει πρόσβαση στο συγκεκριμένο τμήμα (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Τέλος από το 2021 θεσπίστηκε και ο θεσμός της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (ΕΒΕ). Η ΕΒΕ ήταν η προϋπόθεση που έπρεπε να είχε κάθε υποψήφιος ώστε να καταφέρει να έχει πρόσβαση στο εκάστοτε τμήμα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. ΕΒΕ ορίζεται για κάθε μάθημα γενικό ή ειδικό το οποίο δίνουν οι υποψήφιοι.

Πέραν όμως από τα Γενικά Λύκεια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) τα οποία μπορεί να είναι είτε ημερήσια είτε εσπερινά. Η φοίτηση στα εν λόγω Λύκεια είναι τριετής και προσφέρονται σε αυτή 9 τομείς σπουδών από τους οποίους οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τι τους ενδιαφέρει (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Από την άλλη τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται στα εν λόγω Λύκεια είναι Γενικής Παιδείας, Τεχνικά- Επαγγελματικά αλλά και εργαστηριακά.

Στα ΕΠΑ.Λ (στην Α' τάξη) έχουν δικαίωμα εγγραφής όσοι μαθητές έχουν απολυτήριο γυμνασίου ή άλλου ισότιμου τίτλου της ημεδαπής, στη Β' τάξη έχουν δικαίωμα εγγραφής όσοι μαθητές έχουν προαχθεί από την Α' τάξη είτε Γενικού Λυκείου, είτε όσοι έχουν αποφοιτήσει από ΓΕΛ και επιθυμούν να παρακολουθήσουν ΕΠΑ.Λ για να πάρουν μάθημα ειδικότητας.

Αποφοιτώντας από τα ΕΠΑ.Λ οι μαθητές λαμβάνουν ένα απολυτήριο Επαγγελματικού Λυκείου, το οποίο είναι ισότιμο με το απολυτήριο του ΓΕΛ τόσο ως προς την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και ως προς την πρόσληψη στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Επιπρόσθετα οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν απευθείας στην αγορά εργασίας ή ακόμα μπορούν και να φοιτήσουν προαιρετικά στο Μεταλυκειακό έτος (τάξη Μαθητείας) το οποίο τους παρέχει τη δυνατότητα για ασφαλή και σταδιακή ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον υπό την προστασία και την εποπτεία του σχολείου (με πλήρη ωστόσο εργασιακά δικαιώματα και μισθό σε ποσοστό 95% του κατώτατου μισθού καθώς και ασφάλιση). Σε περίπτωση που οι μαθητές επιλέξουν να λάβουν Πτυχίο Ειδικότητας Επιπέδου 4 έχουν εξασφαλισμένο

την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος και την απευθείας πρόσβαση τους στην αγορά εργασίας (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Μια ακόμα επιλογή που έχουν οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ είναι να συνεχίσουν την ειδικότητα τους σε Ι.Ε.Κ με φοίτηση μόνο τριών εξαμήνων στην ίδια ειδικότητα ή πέντε εξαμήνων σε άλλη ειδικότητα και να λάβουν αφού δώσουν εξετάσεις πτυχίο επιπέδου 5. Τέλος μια τελευταία επιλογή είναι να συνεχίσουν με επανεγγραφή στην Γ΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ και να αποκτήσουν μια ακόμα ειδικότητα στον τομέα που ήταν η πρώτη τους ή να κάνουν επανεγγραφή στη Β΄ τάξη και να αλλάξουν ακόμα και τομέα ειδικότητας (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

3.5 Μεταλυκειακές σπουδές και ανώτατη εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.5.1 Δομή Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υφίσταται ως Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, η οποία παρέχεται στα Πανεπιστήμια. Επιπρόσθετα από το 1998 θεσμοθετήθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).

Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Η Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση έχει ως αποστολή την υψηλού επιπέδου θεωρητική αλλά και σφαιρική κατάρτιση του μελλοντικού επιστημονικού δυναμικού της εκάστοτε χώρας. Στην Ανώτατη Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στη χώρα μας ανήκουν τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία, η Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στην Ελλάδα λειτουργούν 20 Πανεπιστήμια σε διάφορες πόλεις της χώρας, τα οποία αποτελούνται από Σχολές, οι οποίες με τη σειρά τους διαιρούνται σε Τμήματα και αυτά σε αντίστοιχους Τομείς (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π) αποτελεί τη βάση της ανοικτής και εξ αποστάσεως παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος του Ε.Α.Π. είναι να παρέχει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε ένα ευρύτερο φάσμα ενδιαφερομένων και ηλικιακών ομάδων με βάση την αντίληψη ότι η μόρφωση είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Το Ε.Α.Π. λειτουργεί από το 1998 και η έδρα του είναι στην Πάτρα.

Ανώτερη Εκπαίδευση

Στην Ανώτερη Βαθμίδα της Εκπαίδευσης υπάγονται διάφορες σχολές οι οποίες παρέχουν επαγγελματική ειδίκευση σε συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με τη θρησκεία, την τέχνη, τον τουρισμό, το ναυτικό, το στρατό και τη δημόσια τάξη. Πιο συγκεκριμένα, στις σχολές αυτές περιλαμβάνονται οι Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές, οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού, οι Ανώτερες Σχολές Χορού και Δραματικής Τέχνης, οι Ανώτερες Σχολές Τουριστικής Εκπαίδευσης, οι Ανώτερες Σχολές Υπαξιωματικών του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας και η Ανώτερη Σχολή Αστυφυλάκων (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Τα προγράμματα σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια προσφέρονται κυρίως στην Ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, υπάρχουν εξειδικευμένα προγράμματα σπουδών προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου τα οποία διδάσκονται σε ξένη γλώσσα. Παράλληλα, σε μερικές πανεπιστημιακές σχολές η γνώση μίας ή περισσοτέρων ξένων γλωσσών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την εισαγωγή και παρακολούθηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Η φοίτηση ως επί το πλείστον είναι δωρεάν με κάποιες εξαιρέσεις που αφορούν κυρίως ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και τις σπουδές στο Ε.Α.Π.

3.5.2 Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η βασικότερη προϋπόθεση όλων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η κατοχή του απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου, ενώ ο αριθμός των φοιτητών που εισάγονται σε κάθε Τμήμα των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι.

καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας σε ετήσια βάση. Η διαδικασία εισαγωγής βασίζεται στην επίδοση των μαθητών κατά τη Β' και τη Γ' τάξη σε εννέα (9) μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατεύθυνσης που εξετάζονται σε θέματα πανελλαδικού επιπέδου, συμπεριλαμβανομένης της προφορικής βαθμολογίας κατά 30% και της γραπτής βαθμολογίας κατά 70% (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Δυνατότητα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς εξετάσεις, έχουν και όσοι έχουν υπερβεί το 23ο έτος της ηλικίας τους μέσω των εναλλακτικών μορφών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης του Ε.Α.Π. Όσον αφορά την εισαγωγή στις Σχολές Ανώτερης Εκπαίδευσης, σε κάποιες από αυτές δεν απαιτείται η συμμετοχή στις γενικές εξετάσεις, αλλά ακολουθείται ειδικό σύστημα εισαγωγής. Τέλος, όσοι αλλοδαποί απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εξωτερικού επιθυμούν να εισαχθούν στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούν να το πραγματοποιήσουν με βάση το βαθμό του απολυτηρίου που έλαβαν στη χώρα τους. Η εισαγωγή τους, βέβαια, εξαρτάται τόσο από τον αριθμό των προσφερόμενων θέσεων των Ελληνικών Πανεπιστημίων για φοιτητές εξωτερικού, όσο και από την πιστοποίηση για τη γνώση της Ελληνικής γλώσσας μέσω ειδικών εξετάσεων που διοργανώνονται από τα Πανεπιστήμια των μεγάλων πόλεων της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.

Οι πολίτες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης απαλλάσσονται από όποιες οικονομικές υποχρεώσεις για σπουδές στα Τ.Ε.Ι., χρειάζεται ωστόσο να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες οικονομικές υποχρεώσεις σε περίπτωση που επιθυμούν να σπουδάσουν σε κάποιο από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Οι απόφοιτοι Σχολών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε Κατατακτήριες Εξετάσεις προκειμένου να εισαχθούν σε άλλα Πανεπιστημιακά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Προγράμματα Σπουδών (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

3.5.3 Η φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Πανεπιστήμια

Η φοίτηση στα Πανεπιστήμια διαρκεί τέσσερα (4) έτη, εκτός από ορισμένες Σχολές όπου η φοίτηση μπορεί να διαρκέσει πέντε (5) ή ακόμα και έξι (6) έτη. Το ακαδημαϊκό έτος στα Ελληνικά Πανεπιστήμια διαιρείται σε δύο εξάμηνα των δεκατριών (13) πλήρων εβδομάδων διδασκαλίας και τριών (3) εβδομάδων εξετάσεων. Οι φοιτητές περατώνουν τις σπουδές τους με την πάροδο των τεσσάρων ετών (ή πέντε ή έξι) και εφόσον έχουν ολοκληρώσει προηγουμένως επιτυχώς την παρακολούθηση αλλά και την εξέταση των υποχρεωτικών μαθημάτων, καθώς και των μαθημάτων επιλογής. Ο τίτλος σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια είναι το Πτυχίο ή το Δίπλωμα ανάλογα με τη Σχολή φοίτησης (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Το πρόγραμμα σπουδών στο Ε.Α.Π. βασίζεται στη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Οι φοιτητές χρειάζεται να οργανώσουν κατάλληλα το χρόνο τους ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μελέτης που επιβάλλει αυτή η διδακτική μέθοδος. Το Ε.Α.Π. παρέχει πτυχίο ισότιμο με το πτυχίο των "παραδοσιακών" Πανεπιστημίων. Οργανώνει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, καθώς και προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ή μετεκπαίδευσης που οδηγούν σε πιστοποιητικά παρακολούθησης ή επιμόρφωσης (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

3.5.4 Μεταπτυχιακές και Διδακτορικά Προγράμματα Σπουδών

Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Στην Ελλάδα, τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών οδηγούν στην απόκτηση **Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.)**. Ο απώτερος στόχος της απόκτησης ενός Μεταπτυχιακού τίτλου είναι η διεύρυνση των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, με σκοπό την παροχή ειδίκευσης σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Στην Ελλάδα λειτουργούν διακόσια δέκα τρία (213) Π.Μ.Σ. στα Πανεπιστήμια και δώδεκα (12) Π.Μ.Σ. στο Ε.Α.Π. που οδηγούν στην απόκτηση του

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.). Ωστόσο αυτός είναι ένας αριθμός που συνεχώς μεταβάλλεται λόγω της αυξητικής τάσης που παρουσιάζει το φαινόμενο της δια βίου μάθησης. Στα μεταπτυχιακά προγράμματα μπορούν να εγγραφούν απόφοιτοι των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι. Η εισαγωγή των υποψηφίων γίνεται με τη διαδικασία της επιλογής ή των εξετάσεων (προφορικών ή και γραπτών). Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας. Η χρονική διάρκειά τους δεν μπορεί να είναι μικρότερη από ένα ημερολογιακό έτος. Επιπρόσθετα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν πλέον πολλά Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών επί πληρωμή τα οποία γνωρίζουν ιδιαίτερα μεγάλη απήχηση (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

Προγράμματα Διδακτορικών Σπουδών

Οι Διδακτορικές Σπουδές οδηγούν στην απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος. Ο απώτερος στόχος των σπουδών απόκτησης Διδακτορικού Διπλώματος είναι η εξειδίκευση σε στρατηγικής σημασίας γνωστικές περιοχές, καθώς και η εμβάθυνση και ανάπτυξη της βασικής έρευνας σε διάφορες επιστημονικές περιοχές με αποτέλεσμα τη σύγχρονη ενδυνάμωση του επιστημονικού ιστού της χώρας. Για την απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατοχή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.) σε όσα Πανεπιστήμια λειτουργούν οργανωμένα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών. Η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής σε τμήματα των Πανεπιστημίων που δε λειτουργούν οργανωμένα Π.Μ.Σ. γίνεται ύστερα από αίτηση του υποψηφίου και αφού ακολουθηθεί συγκεκριμένη διαδικασία. Υπάρχουν δε, ορισμένα Τμήματα των Πανεπιστημίων (π.χ. Πολυτεχνείο) όπου παρέχεται η δυνατότητα απόκτησης μόνο διδακτορικού διπλώματος (ΦΕΚ-4460 Β/29-9-21).

3.6 Η ειδική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα αποτελεί επί της ουσίας μια ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία η οποία υποστηρίζεται και οργανώνεται σε προγράμματα υποστηρικτικών εργασιών (Πολυχρονοπούλου, 2013). Επιπρόσθετα αυτού του είδους η αγωγή παρέχεται χώρους οι οποίοι είναι κατάλληλα και σχεδιασμένοι αλλά και εξοπλισμένοι με τα ανάλογα μέσα που απαιτούνται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Η ειδική αγωγή στη χώρα μας δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένους χώρους ή δομές, αλλά παρέχεται είτε στα πλαίσια του ειδικού σχολείου, είτε στα πλαίσια του συνηθισμένου σχολείου (στο Τμήμα Ένταξης, ή μέσα στη συνηθισμένη τάξη με παράλληλη στήριξη) ή ακόμα και στο σπίτι (κατ' οίκον εκπαίδευση).

Απώτερος στόχος της ειδικής αγωγής σε κάθε περίπτωση είναι το να προετοιμάσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την ομαλή και λειτουργική ένταξη τους στην κοινωνία. Ο μαθητής μέσα από τη φοίτηση του πρέπει να βοηθηθεί στο να αυξήσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες, την καλλιέργεια του, αλλά και στο να υποστηριχθεί η αυτονομία του και η συμμετοχή του στην κοινότητα. Ένας ακόμα σκοπός της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι αναπτύξει τις ικανότητες του κάθε μαθητή στο μέγιστο δυνατό και έτσι να είναι σε θέση να προσφέρει στη μετέπειτα ζωή του μια ευκαιρία για καλύτερη ποιότητα σχέσεων και ζωής (Γκιζέλη, κ.α., 2008, σ. 533).

Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια σύγκλιση της στοχοθεσίας της γενικής με την ειδική εκπαίδευση και αυτό είναι απόλυτα κατανοητό, καθώς η ειδική αγωγή δεν αποτελεί ένα αυτόνομο είδος εκπαίδευσης αποκομμένο από τη γενική εκπαίδευση, αλλά όπως υποστηρίζει και η Πολυχρονοπούλου (2013) αποτελεί *«ένα σύνολο ειδικών υπηρεσιών και προγραμμάτων, που προσφέρει εκπαιδευτικό σύστημα σε όσους μαθητές δυσκολεύονται λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών τους, να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους»*.

Στην Ειδική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν αξιοσημείωτες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα. Τα μαθήματα που περιβάλλονται στην ειδική αγωγή και είναι κοινά και στη γενική αγωγή είναι η φυσική αγωγή, η μουσική, η αισθητική αγωγή, καθώς και η κοινωνική αγωγή (όπως οι εκπαιδευτικές εκδρομές). Όλες αυτές οι μορφές εκπαίδευσης, επιδρούν θετικά στην

ψυχολογία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και βελτιώνουν τη διάθεση τους. Επιπρόσθετα, μέσω της παραπάνω εκπαίδευσης τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασκούνται σε συγκριμένους τομείς (αδρή, λεπτή κινητικότητα, οπτικοκινητικό συντονισμό, κ.ά) αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Δαγκλής, 2008).

Η διαδικασία της εφαρμογής της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ξεκινά με το που οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης παρατηρήσουν πως ο εκάστοτε μαθητής συναντά δυσκολίες. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς και τον διευθυντή του σχολείου και ομάδα ειδικών βλέπει και αξιολογεί τον μαθητή. Στη συνέχεια ανάλογα με το τι θα κρίνουν πως είναι πιο δόκιμο για το μαθητή σχεδιάζεται ένα ατομικό του πρόγραμμα από κοινού. Οι ομάδες υποστήριξης οι οποίες συνεργάζονται με τα συνηθισμένα σχολεία (πέρα από το αρμόδιο ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ) απαρτίζονται από σχολικό Ψυχολόγο, Κοινωνικό Λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Στα συνηθισμένα σχολεία, λειτουργούν τα Τμήματα Ένταξης (τα οποία είναι μια ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας μέσα στο συνηθισμένο σχολείο) με ειδικό παιδαγωγό ενώ από το 2000 με νόμο θεσπίστηκε και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης (Νόμος 2817/2000). Η παράλληλη στήριξη συντελείται στα πλαίσια του συνηθισμένου σχολείου, μέσα στη συνηθισμένη τάξη σε κάποιο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Την παράλληλη στήριξη την πραγματοποιεί εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος στηρίζει και βοηθά το μαθητή κατά τη διδασκαλία (Κουτσοβάνου, 2007, σ. 79).

Τα ειδικά σχολεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να στεγάζονται αλλά μπορεί και όχι μαζί με συνηθισμένα σχολεία. Σε περίπτωση που συστεγάζονται τα δυο σχολεία επιχειρείται συνήθως προσπάθεια για συνδιδασκαλία από κοινού σε κάποια πολύ συγκεκριμένα μαθήματα. Στο ειδικό σχολείο εκτός από τα μαθήματα που προαναφέρθηκαν πραγματοποιούνται μαθήματα τα οποία βοηθούν εκτός από τη γνωστική τους ανάπτυξη και στην αυτόνομη τους διαβίωση στο μέλλον (για παράδειγμα το μαγείρεμα). Τέλος στα εν λόγω σχολεία υπάρχουν και οι ανάλογες θεραπείες (λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, φυσιοθεραπεία, κ.α.). Επιπρόσθετα στην Ελλάδα λειτουργούν και κάποια σχολικά οικοτροφεία, κυρίως για τα παιδιά με αισθητηριακές απώλειες και κινητικά προβλήματα. Τα οικοτροφεία αυτά

συνέβαλαν στο να μην μετακινούνται και ταλαιπωρούνται κάποιοι μαθητές, ωστόσο η κριτική που δέχονται σχετίζεται με την ενίσχυση ιδρυματικού και αποστερημένου περιβάλλοντος (Μπουζάκης κ.α., 2006, σ. 79).

Μετά τη δημοτική εκπαίδευση τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν που θα συνεχίσουν τη φοίτησή τους. Αν θα ακολουθήσουν ειδικό γυμνάσιο και λύκειο, αν θα συνεχίσουν σε επαγγελματικά γυμνάσια ή και λύκεια και αν θα φοιτήσουν σε ΕΕΕΕΚ. Στα ειδικά δημοτικά σχολεία οι μαθητές μπορούν να παραμείνουν μέχρι και το 14^ο έτος της ηλικίας τους και μετά ακολουθούν τη σχολική δομή που επέλεξαν. Ακολουθώντας η φοίτησή τους στα ειδικά και επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια είναι μέχρι και το 21^ο έτος της ηλικίας τους. Στα πλαίσια αυτών των σχολείων παρέχεται επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση. Στα πλαίσια των σχολείων αυτών ανάμεσα στα άλλα διδάσκονται ξυλουργική, κεραμική, υδραυλική, ραπτική, μουσική και κηπουρική. Τέλος υπάρχουν και τα κλασικά μαθήματα αισθητική αγωγή, γλώσσα, μαθηματικά, πληροφορική, και κοινωνική και επαγγελματική αγωγή. Και σε αυτά τα πλαίσια παρέχονται επίσης τμήματα κοινωνικής υπηρεσίας και ψυχολογικής υποστήριξης, λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, φυσικοθεραπείας και τμήματα αγωγής Υγείας (Κουτσοβάνου, 2007, σ. 82).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας θεωρείται ως ένα από τα πιο παραγωγικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας σε κάθε πολιτεία (Länder) την ευθύνη για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων την έχουν οι ίδιες οι πολιτείες με βάση τις κατευθυντήριες οδηγίες οι οποίες υπάρχουν στο σύνταγμα. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη 16 διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία μπορεί να διαφέρουν περισσότερο ή λιγότερο μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση πάντως η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική για κάθε παιδί το οποίο διαμένει μόνιμα στη χώρα και ανεξαρτήτου εθνικότητας για εννέα ή και σε κάποιες περιπτώσεις ανάλογα με την πολιτεία και για δέκα χρόνια. Μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση ακολουθεί τριχρόνη υποχρεωτική μερική παρακολούθηση στο Berufsschule (επαγγελματικό σχολείο ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) έως και την ηλικία των 18 ετών. Η υποχρεωτική φοίτηση ξεκινά στα 6 έτη και οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε δημόσια ή σε ιδιωτικά σχολεία. Τα γερμανικά σχολεία στο σύνολο τους παρέχουν ποικιλία τύπων εκπαίδευσης τα οποία προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους (Kotthoff, 2011, σ. 55).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας όπως και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων χωρών χωρίζεται σε προσχολική εκπαίδευση (από τα 3 έτη και η φοίτηση είναι προαιρετική), Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση (Γαλανού & Γουμενάκη, 2017).

4.1 Ιστορική αναδρομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Γερμανίας

Η πολιτική που ακολουθείται ανά κρατίδια (πολιτείες) στη Γερμανία καθορίζει και την πολιτική που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αυτονομίας του κάθε κρατιδίου. Έτσι τα κρατίδια όπου κυριαρχούν τα

Χριστιανοσοσιαλιστικά κόμματα και τα Χριστιανοδημοκρατικά κόμματα (CSU/CDU) χαρακτηρίζονται από ένα συντηρητισμό στο εκπαιδευτικό τους σύστημα σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κρατίδια όπου υπάρχει περισσότερος φιλελευθερισμός και παιδοκεντρισμός και όπου οι βασικές αρχές που κυριαρχούν είναι ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με ανοιχτό χαρακτήρα, ενεργή συμμετοχή των μαθητών και ίση αντιμετώπιση χωρίς διακρίσεις σε όλους (Auernheimer, 2005, σ. 77).

Σε αντίθεση λοιπόν με όλα αυτά τα σχολεία όπου κυριαρχεί ο συντηρητισμός μένουν πίσω στις εξελίξεις και δε μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής. Επιπρόσθετα στα σχολεία αυτά οι διακρίσεις απέναντι σε μαθητές που ανήκουν σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες είναι χαρακτηριστικές και επηρεάζουν τις επιδόσεις τους αλλά και την εξέλιξη τους στις μετέπειτα βαθμίδες (Goehlich, 2003, σ. 55).

Η όλη αυτή διάκριση από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του '60 ξεκίνησε να αμβλύνεται και νέες τάσεις κυριάρχησαν στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τάσεις αυτές είχαν περισσότερο ψυχολογικό και σοσιαλιστικό προσανατολισμό και έδιναν απαντήσεις σε προηγούμενες αυταρχικές πολιτικές. Χαρακτηριστικό είναι το αντιαυταρχικό μοντέλο του αγωγής του Neil το οποίο ακολούθησε το όλο κλίμα που επικρατούσε στη Γερμανία εκείνη την εποχή. Εν συνεχεία εκείνη την εποχή ιδρύθηκαν και σε Μεγάλη Βρετανία και Η.Π.Α τα Free Schools τα οποία ενέπνευσαν την ίδρυση ανάλογων Ελεύθερων Σχολείων στη Γερμανία (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 165).

Τα Ελεύθερα Σχολεία είχαν ως γνώμονα την πλήρωση των αναγκών των μαθητών τα οποία προέρχονταν από χαμηλά και μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και στερούσαν ευκαιριών με τα μέχρι πρότινος εκπαιδευτικά συστήματα. Η προσπάθεια για την ίδρυση των εν λόγω σχολείων ξεκίνησε με την ίδρυση αντιαυταρχικών νηπιαγωγείων με εναλλακτική φιλοσοφία και εναλλακτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο Βερολίνο και στη Φρανκφούρτη το 1967 θεσπίστηκαν, οργανώθηκαν και λειτούργησαν τα πρώτα αυτά νηπιαγωγεία ενώ το 1970 ξεκίνησε και η λειτουργία του πρώτου Παιδικού Σχολείου στη Φρανκφούρτη. Στην ίδια πόλη πέντε χρόνια αργότερα πραγματοποιείται απόπειρα κατάργησης του μέχρι τότε συστήματος που ακολουθούσε το σχολείο και καθιέρωσης των Ελεύθερων Σχολείων. Η διαφορά στα σχολεία αυτά εστιάζοταν στη φιλοσοφία ότι οι μαθητές, οι γονείς, οι

εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο καθένας με διαφορετικό τρόπο και δεν είναι δυνατόν να επικρατούν οι συντηρητικές και αυταρχικές πολιτικές του παρελθόντος. Το 1985 για πρώτη φορά το Ελεύθερο Σχολείο του Braunschweig εγκρίνεται από το επίσημο κράτος για την παροχή των υπηρεσιών του στην εκπαίδευση και από την επόμενη χρονιά (1986) εγκρίνεται επίσημα η λειτουργία τεσσάρων Ελεύθερων Σχολείων (Goehlich, 2003, σ. 289). Έκτοτε άρχισαν να ιδρύονται όλο και περισσότερα Ελεύθερα Σχολεία σε διάφορα κρατίδια της Γερμανίας (Boehm, 2015, σ. 42).

Τα εν λόγω σχολεία είχαν ένα σαφή προσανατολισμό ο οποίος εστιαζόταν στην επίλυση των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων (μέσω της δημοκρατικής οδού) με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της δημοκρατικότητας αλλά και της ενσυναίσθησης και της συνυπευθυνότητας. Ένα άλλο σημαντικό σημείο καινοτομίας των εν λόγω σχολείων ήταν το ότι αναγνώριζαν την παιδική ηλικία ως μια αυτόνομη φάση της ζωής των μαθητών την οποία πρέπει να απολαύσουν και να χαρούν ανάλογα με τις ανάγκες της ηλικίας τους. Σε συνέχεια της εν λόγω αναγνώρισης τα Ελεύθερα Σχολεία αναγνώριζαν την ανάγκη των μαθητών για κίνηση και αυθορμητισμό καθώς και την ανάγκη για καλλιεργήσουν φιλικές σχέσεις. Άλλες επιμέρους ανάγκες στις οποίες ήταν εστιασμένα τα Ελεύθερα Σχολεία ήταν η ανάγκη για αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση, όπως και η ανάγκη για ενεργητική και βιωματική μάθηση, για παιχνίδι και για μάθηση μέσω αυτού. Σήμερα πλέον η εναλλακτική παιδαγωγική αποτελεί μια πραγματικότητα για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 167).

4.2 Η φιλοσοφία του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος

Μετά τις αλλαγές που επήλθαν στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η εναλλακτική παιδαγωγική αποτελεί μια πραγματικότητα και εστιάζεται στις παραπάνω αρχές οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της καινοτόμου αυτής παιδαγωγικής. Οι βασικές αρχές που τη διέπουν είναι λοιπόν η ελευθερία, η αλληλεγγύη, η δημοκρατία και η ατομικότητα (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 166).

Πιο συγκεκριμένα η Ελευθερία ως βασική αρχή σχετίζεται με την εθελοντική και όχι υποχρεωτική συμμετοχή του κάθε μαθητή στις δραστηριότητες που οργανώνει

η τάξη, με την ελευθερία στους μαθητές να ακολουθήσουν δραστηριότητες που τους αρέσουν ακόμα και αν δεν προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, με τον καθορισμό των κανόνων από κοινού από όλους τους συμμετέχοντες και με τη μη υποχρεωτικότητα από πλευράς μαθητών να έχουν όλοι τις ίδιες γνώσεις ή δεξιότητες, την ίδια χρονική στιγμή (Lutz van Dick, 1979, σ. 155)

Η Αλληλεγγύη από την άλλη ως αρχή συνδέεται με την κοινωνική συνείδηση και αφορά την ελεύθερη επιλογή των γονιών για το σχολείο στο οποίο θα εκπαιδευτεί το παιδί τους και επίσης με τις ομάδες μάθησης οι οποίες διαμορφώνονται και οι οποίες έχουν βάση τα ενδιαφέροντα και τις φιλίες των μαθητών. Αλλά και η Ατομικότητα αφορά μια αρχή η οποία σχετίζεται με το δικαίωμα του κάθε μαθητή για διατήρηση της προσωπικής του μαθησιακής πορείας, όπως και το δικαίωμα διατήρησης της διαφορετικότητας του. Τέλος η Δημοκρατία στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου αποτελεί μια αρχή η οποία συνδέεται με την κατάργηση της όποιας ιεραρχίας στα σχολεία, και με τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της σχολικής τους πορείας (Boehm, 2015 σ. 42).

Ως μια γενική αποτίμηση της ύπαρξης των Εναλλακτικών ή Ελεύθερων Σχολείων στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να πει κανείς πως τα σχολεία αυτά είναι η απάντηση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι παρωχημένο και το οποίο χαρακτηρίζεται από τον περιορισμό της ελευθερίας και της δημιουργικότητας, αλλά και από τη διατήρηση των διακρίσεων των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς». Τα σχολεία λοιπόν αυτά σε αντίθεση με τα υπόλοιπα σχολεία της Γερμανίας καταργούν το διαχωρισμό στην ηλικία των 10 σχετικά με την τοποθέτηση τους σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 166).

Στα πλαίσια των εν λόγω σχολείων οι μαθητές αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητα τους, αποκτούν εμπειρίες, και μαθαίνουν να επιλύουν μόνοι τους προβληματικές καταστάσεις. Η μάθηση αποτελεί για τα παιδιά μέσο απελευθέρωσης και αξιοποίησης της καθημερινότητας τους. Μέσα από την εκπαίδευση οι μαθητές από κοινού με τους εκπαιδευτικούς οργανώνουν την εκπαίδευση τους λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων και όχι του μέσου όρου. Στα πλαίσια του σχολείου αυτού οι μαθητές εκφράζουν, ανακαλύπτουν, μοιράζονται και καλλιεργούν

τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες τους και αναπτύσσουν σεβασμό και κατανόηση στις επιθυμίες των άλλων (Lutz van Dick, 1979, σ. 155).

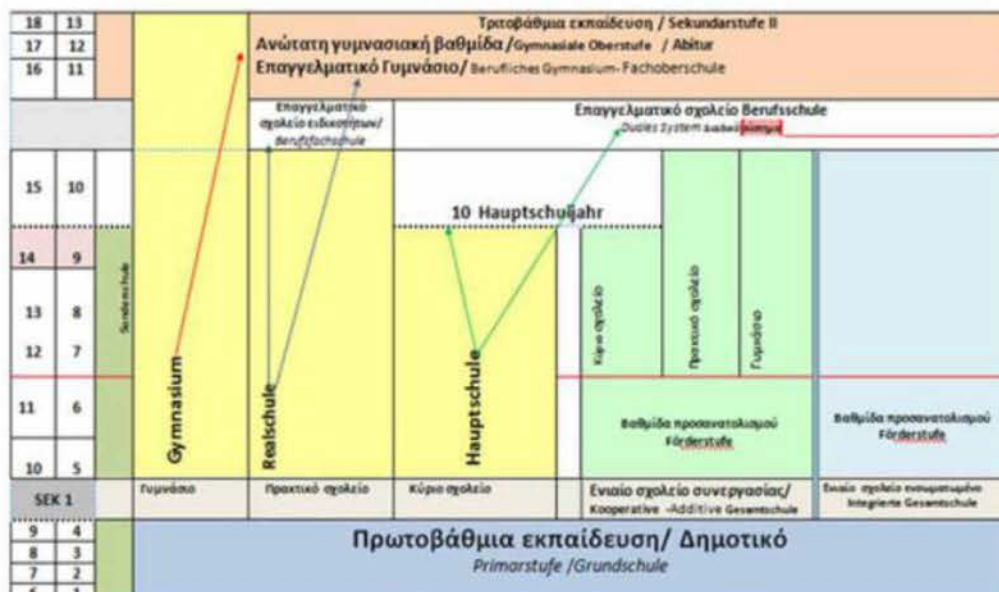
Τα μαθήματα που διδάσκονται σε αυτά τα σχολεία αποκοπούν στην καλλιέργεια της κριτικής αλλά και της συνθετικής σκέψης, την καταπολέμηση αισθημάτων όπως το άγχος αλλά και η ανία, καθώς και την αποτροπή της σχολικής διαρροής. Τα μαθήματα που διδάσκονται λοιπόν είναι η ζωγραφική, η ραπτική, η μαγειρική, το θέατρο, η ξυλουργική, η επισκευή συσκευών και οχημάτων κ.α. (Γρόλλιος, 2011, σ. 89). Στα εν λόγω σχολεία συχνά η μάθηση πραγματοποιείται σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Ως σχολικές μονάδες τα εν λόγω σχολεία δε διοικούνται από διευθυντή αλλά χαρακτηρίζονται από διοικητική αυτονομία.

Ανάλογα σχολεία λειτουργούν σε πολλές χώρες ανά την υφήλιο. Στη Γερμανία τέτοια σχολεία είναι το τεχνικό εργαστήριο σχολείο (Werkschule), το σχολείο του Δάσους (Waldorfschule) στο Bielefeld, αλλά και το Μοντεσσοριανό σχολείο (Montessorischule). Τα σχολεία αυτά λειτουργούν με μερική κρατική χρηματοδότηση η οποία διαφοροποιείται ανά κρατίδιο (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 169).

4.3 Η προσχολική εκπαίδευση στη Γερμανία

Η προσχολική εκπαίδευση στις περισσότερες από τις πολιτείες της Γερμανίας ξεκινά από την ηλικία των 3 ετών. Η φοίτηση δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα αντίθετα θεωρείται προαιρετική. Παρά το χαρακτήρα αυτό της προσχολικής εκπαίδευσης θα πρέπει να τονιστεί πως όλα τα παιδιά στη Γερμανία έχουν μια θέση στα Νηπιαγωγεία της χώρας. Η προσχολική αγωγή πραγματοποιείται στο Νηπιαγωγείο και απώτερος της στόχος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως επίσης και να αποκτήσει κάποιες βασικές πρώτες γνώσεις που θα βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη στο δημοτικό. Το 95% των νηπίων στη Γερμανία φοιτά κανονικά στο νηπιαγωγείο (Kotthoff, 2011, σ. 57).

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ



Εικόνα 3 Πηγή: Απόδημος (2020)

4.3.1 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Το σύνολο των παιδιών φοιτά υποχρεωτικά στο Δημοτικό σχολείο για τέσσερα χρόνια (στην Πολιτεία του Βερολίνου και του Βρανδεμβούργου για έξι χρόνια). Για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο βασικό κριτήριο είναι ο τόπος κατοικίας τους, γεγονός που συνεπάγεται πως τα παιδιά στη Γερμανία φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Σε κάποιες από τις πολιτείες ωστόσο της ομοσπονδίας οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους (Fuhr, 1997, σ. 337).

Το Δημοτικό σχολείο (Grundschule) έχει ως αποστολή να προωθήσει ένα συστηματικό μοντέλο μάθησης ενώ παράλληλα προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και θέτει τις βάσεις για μια δια βίου μάθηση. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού όπως είναι αναμενόμενο

κεντρική θέση έχει η διδασκαλία και εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως η γραφή, η ανάγνωση, τα μαθηματικά. Επιπρόσθετα το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα Γερμανικών, μαθηματικών, Sachunterricht (μίξη βιολογίας ιστορίας και γεωγραφίας), τεχνών, μουσικής και αθλοπαιδιών (Γαλανού & Γουμενάκη, 2017).

Στην τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου αποφασίζεται σε ποιο σχολείο θα συνεχίσουν τα παιδιά τη φοίτηση τους κατά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο δάσκαλος της τάξης συντάσσει μια σύσταση/πρόταση η οποία πλαισιώνεται με τις ανάλογες συμβουλές προς τους γονείς. Στις περισσότερες από τις πολιτείες οι γονείς έχουν λόγο για το σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα συνεχίσει το παιδί τους. Καταλυτικό ρόλο για την πρόταση/σύσταση του εκπαιδευτικού διαδραματίζει η βαθμολογία που έχει συγκεντρώσει ο μαθητής, οι αξιολογήσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών και οι κλίσεις και τα ταλέντα που διαθέτει (Mukhtasar et al., 2022, σ. 170).

4.3.2 Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Γερμανία

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται σε δυο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο έχει σε μεγάλο βαθμό ένα τριστρωματικό εκπαιδευτικό σύστημα Hauptschule, Realschule and Gymnasium. Το Gesamtschule, το οποίο καλύπτει και τους τρεις τύπους σχολείων υπό ενιαία στέγη και με διαφορετική οργανωτική δομή, είναι ένας ειδικός τύπος σχολείου. Σε διάφορες πολιτείες υπάρχουν επίσης ειδικά σχολεία όπως το Orientierungsstufen (Φάση Προσανατολισμού), Middle Schools, Regelschulen (Γενικά Σχολεία), ενιαίο Hauptschule και Realschule, Werkrealschulen (δευτεροβάθμια τεχνικά σχολεία) και άλλα (Holst et al., 2020, σ. 4306).

Το Hauptschule (πρώην Volksschule), που καλύπτει τα σχολικά έτη 5ο-9ο, παρέχει στους μαθητές μια γενικότερη βασική εκπαίδευση στα μαθήματα των Γερμανικών, μίας ξένης γλώσσας, των μαθηματικών, της φυσικής / χημείας, της βιολογίας, της γεωγραφίας, της ιστορίας, κ.α.. Προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών, τα μαθήματα στα κύρια αντικείμενα προσαρμόζονται στις ατομικές ικανότητες των μαθητών. Οι απόφοιτοι των

Hauptschule συνήθως συνεχίζουν στην επαγγελματική κατάρτιση, ενώ οι μαθητές που συγκεντρώνουν υψηλή βαθμολογία έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε σχολεία ανωτέρου επιπέδου πριν ή μετά αφού λάβουν επαγγελματική κατάρτιση (Holst et al., 2020, σ. 4306).

Το Realschule καλύπτει τις σχολικές βαθμίδες 5η-10η και παρέχει στους μαθητές μια ευρύτερη γενική εκπαίδευση. Σήμερα το Realschule είναι ποσοτικά ο σημαντικότερος τύπος σχολείου και σχεδόν το 40% των μαθητών επιτυγχάνουν το απολυτήριο γενικής εκπαίδευσης με τη συμπλήρωση της 10^{ης} βαθμίδας. Το Realschule έχει ως σκοπό να προετοιμάσει τους μαθητές για υψηλής ποιότητας επαγγελματική κατάρτιση ή για την είσοδο τους στο πανεπιστήμιο. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι τα Γερμανικά, οι ξένες γλώσσες, τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία, η βιολογία, η γεωγραφία, η ιστορία, η πολιτική, η μουσική, οι τέχνες, οι αθλοπαιδιές και τα θρησκευτικά. Ανάλογα με την έφεση και τις ικανότητές τους, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα υποχρεωτικά μαθήματα ή να επιλέξουν νέα προς μελέτη αντικείμενα (Γαλανού & Γουμενάκη, 2017).

Το Gymnasium δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να λάβουν μια γενική εκπαίδευση εις βάθος και καλύπτει τα σχολικά έτη 5 έως 13 (σε μερικές πολιτείες έως 12). Το Gymnasium έχει δύο διαφορετικές μορφές: το κανονικό Gymnasium (όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν όλα τα έτη 5-13 για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο), και το ανώτερο επίπεδο (το οποίο αρχίζει τον ενδέκατο χρόνο και προετοιμάζει τους μαθητές για το Hochschulreife είτε με έμφαση στη γενική εκπαίδευση είτε με προσανατολισμό στην επαγγελματική σταδιοδρομία όπως το Berufliche Gymnasium που ειδικεύεται σε τομείς όπως διοίκηση επιχειρήσεων, τεχνολογίες, επιστήμες τροφίμων, κοινωνικές επιστήμες, κλπ). Στο τέλος του δέκατου έτους οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν στο ανώτερο επίπεδο ή να δώσουν εξετάσεις για το Mittlere Reife (απολυτήριο γενικής εκπαίδευσης) (Holst et al., 2020, σ. 4306).

Το Gymnasiale Oberstufe καλύπτει τα έτη 11 έως 13 (ή 12) και μετά από μία εισαγωγική φάση διάρκειας ενός έτους η διάρκεια του χωρίζεται σε εξάμηνα. Οι μαθητές έχουν πολυάριθμες επιλογές και μπορούν να εστιάσουν σε ειδικά αντικείμενα εντός του παρεχόμενου πλαισίου μαθημάτων. Τα μαθήματα παρέχονται

τόσο σε βασικό όσο και σε ανώτερο επίπεδο. Το βασικό επίπεδο καλύπτει τα δύο τρίτα των μαθημάτων και παρέχει βασικές γνώσεις ενώ το ανώτερο επίπεδο παρέχει διδασκαλία εις βάθος η οποία διευρύνει τη γνώση των μαθητών (Mukhtasar et al., 2022, σ. 171).

Το Gesamtschule περιλαμβάνει διάφορους τύπους σχολείων με στόχο να παρέχει στους μαθητές μια ευέλικτη μετάβαση στον κατάλληλο τύπο σχολείου ανάλογα με τις ικανότητές τους. Το Gesamtschule διακρίνεται σε δύο τύπους. Στο συνδυαστικό τύπο το Gesamtschule συνδυάζει τα Hauptschule, Realschule και Gymnasium εκπαιδευτικά και οργανωτικά, αλλά οι μαθητές διδάσκονται σε τάξεις που ομαδοποιούνται ανάλογα με τις διαθέσιμες ειδικεύσεις (Holst et al., 2020, σ. 4306).

Στον ενιαίο τύπο οι μαθητές διδάσκονται ανά ηλικιακή ομάδα, ενώ από τον έβδομο χρόνο ομαδοποιούνται ανάλογα με το επίπεδο γνώσεων τους σε κατ' ελάχιστο δύο επίπεδα. Μετά από τα σχολεία που παρέχουν γενική εκπαίδευση υπάρχουν πολλές δυνατότητες εκπαίδευσης για επαγγελματική σταδιοδρομία που προετοιμάζουν για επαγγελματική κατάρτιση ή οδηγούν σε επαγγελματική ειδίκευση ή δευτεροβάθμιες γενικές ειδικεύσεις. Λόγω της σχετικά υψηλής ανεργίας των νέων, το επαγγελματικό σύστημα κατάρτισης έχει εκσυγχρονιστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό τα τελευταία είκοσι χρόνια και διαθέτει μία μεγάλη ποικιλία διαφορετικών σχολείων τα οποία είναι εστιασμένα στην επαγγελματική κατάρτιση. Οι μαθητές σε αυτά διευρύνουν τη γενική τους εκπαίδευση, ενθαρρύνονται να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, διδάσκονται τις βασικές γνώσεις και βοηθούνται στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στον προσδιορισμό του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν. Υπό προϋποθέσεις οι μαθητές χωρίς το Hauptschulabschluss μπορούν να αποκτήσουν αντίστοιχο πιστοποιητικό (Γαλανού & Γουμενάκη, 2017).

4.3.3 Η ένταξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι μαθητές στη Γερμανία με την αποφοίτησή τους από το γενικό σύστημα εκπαίδευσης έχουν το δικαίωμα να εισαχθούν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ή κολλέγια (Fachhochschulreife, θεματικό Hochschulreife, γενικό Hochschulreife). Στη Γερμανία το σύστημα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης απαρτίζεται από αυτούς τους δυο τύπους ιδρυμάτων τα Πανεπιστήμια και τα Κολέγια (Holst et al., 2020, σ. 4306).

4.3.4 Μεταλυκειακές σπουδές και ανώτατη εκπαίδευση στην Γερμανία

Τα πανεπιστήμια

Τα Πανεπιστήμια έχουν την παραδοσιακή μορφή των ιδρυμάτων τα οποία παρέχουν μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και καλύπτουν την πλειοψηφία των παραδοσιακών τομέων σπουδών. Τα τρία τέταρτα των νέων της Γερμανίας φοιτούν στα Πανεπιστήμια και λαμβάνουν Magister degree, Diplom degree ή Staatsexamen. Στα εν λόγω πανεπιστημιακά ιδρύματα η διδασκαλία είναι προσανατολισμένη στην επιστήμη, υπάρχει ερευνητική δραστηριότητα (και αυτός είναι ένας παράγοντας που τα διακρίνει από τα κολέγια), ενώ υπάρχει και η δυνατότητα χορήγησης μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών (Γαλανού & Γουμενάκη, 2017).

Τα Fachhochschulen

Ιδρύθηκε πριν 40 χρόνια και δραστηριοποιούνται στην επιστημονική κατάρτιση των εργαζομένων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Τα Fachhochschulen συνδυάζουν την εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης η οποία προκύπτει από την έρευνα. Το 40% των νέων σπουδάζουν σήμερα στα *Fachhochschulen*.

Εκτός από τα πανεπιστήμια και τα Fachhochschulen υπάρχουν στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και άλλα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης ειδικού προσανατολισμού όπως τα κολέγια μουσικής και τεχνών, τα κολέγια εκπαίδευσης των δασκάλων, τα Verwaltungshochschulen, κλπ. (Holst et al., 2020, σ. 4306).

Το Berufsakademie

Τα Berufsakademie αποτελούν ένα ακόμα είδος τύπου ανώτερου εκπαιδευτικού ιδρύματος το οποίο βρίσκεται σε κάποιες από τις πολιτείες της ομοσπονδίας (Γαλανού & Γουμενάκη, 2017).

4.4 Η ειδική αγωγή στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως και στα υπόλοιπα θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι και όσον αφορά την ειδική αγωγή το κάθε κρατίδιο υιοθετεί τη δική του αντιμετώπιση σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικότερα στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει μια σειρά από ειδικά σχολεία τα οποία

καλύπτουν όλες τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών από τις ψυχικές και κοινωνικές, έως και τις αισθητηριακές και σωματικές διαταραχές. Τα ειδικά αυτά σχολεία υπάρχουν και σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόσφατα μάλιστα εισήχθησαν και προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην ενθάρρυνση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (Holst et al., 2020, σ. 4307).

Η βασική γερμανική νομοθεσία (grundgesetz) απαγορεύει κάθε είδους διάκριση λόγω σωματικής ή πνευματικής αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα ο κώδικας Πρόνοιας IX (SGBIX), ο οποίος τέθηκε σε ισχύ από τον Απρίλιο του 2001 είναι βασισμένος στην ιδέα των ίσων ευκαιριών συμμετοχής και όχι απλώς στην ευημερία των ατόμων αυτών. Επιπλέον από το 2000 οι ομοσπονδιακές πολιτείες έχουν εφαρμόσει ένα κοινό ορισμό της Ειδικής Αγωγής, όπου υπάρχει διάκριση μεταξύ μόνιμης αναπηρίας και προσωρινών μαθησιακών δυσκολιών (σε περίπτωση μαθητών που είναι αργοί στη μάθηση ή μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής). Επιπρόσθετα υπάρχει και μια ομοσπονδιακή συμφωνία εναρμόνισης για την ειδική εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει τις αρχές υποστήριξης καταστάσεων με δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και της ενσωμάτωσης με τη γενική εκπαίδευση, όπου και όπως αυτό είναι δυνατό (Mukhtasar et al., 2022, σ. 171).

Κάθε κρατίδιο ωστόσο παρά τη δέσμευση του να τηρήσει τις εν λόγω συστάσεις, το πραγματοποιεί με διαφορετικούς ελαφρώς τρόπους αντικατοπτρίζοντας την δική του εκπαιδευτική δομή. Η πολιτική αυτή έχει ως αποτέλεσμα τα ονόματα τα οποία δίδονται στα διάφορα ειδικά σχολεία, αλλά και διάρκεια φοίτησης σε αυτά να διαφοροποιείται από κρατίδιο σε κρατίδιο.

Σε συνέχεια με το παραπάνω κάποια κρατίδια έχουν θεσπίσει στη νομοθεσία τους πιο πρόσφατη νομοθεσία σχετικά με την ειδική αγωγή. Το κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας - Βεστφαλίας λόγω χάρη ψήφισε ένα νόμο σχετικά πρόσφατα για τους παιδικούς σταθμούς (kinderbildungsgesetz) ο οποίος τέθηκε σε εφαρμογή το 2008. Σε γενικές γραμμές το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ασπάζεται την αρχή της συμπερίληψης και παρά το γεγονός πως υπάρχει πληθώρα ειδικών σχολείων για κάθε διαφορετική ειδική ανάγκη, γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί το γεγονός πως τα παιδιά αυτά μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Η τάση αυτή για συμπερίληψη έχει ως αποτέλεσμα την παράλληλη αύξηση για κοινές δραστηριότητες

μεταξύ των σχολείων για παιδιά με αναπηρία και συνηθισμένων σχολείων (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 166).

Μια επιπρόσθετη ρύθμιση που υπάρχει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι πως σε κάθε Τμήμα Νεολαίας (jugendabteilung) στο εκάστοτε επαρχιακό γραφείο (Bezirksamt) όπου διαμένει το άτομο με αναπηρία προσφέρει συμβουλευτική αλλά και θεραπευτική υποστήριξη σε ανήλικους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σε κάποιες περιπτώσεις η συμβουλευτή αυτή υπό προϋποθέσεις μπορεί να διαρκέσει μέχρι και το 27^ο έτος της ηλικίας τους) (Newman et al., 2010, σ. 100).

Η διαδικασία διάγνωσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινά με αφορμή την παραπομπή του είτε από τους γονείς του, είτε από τους εκπαιδευτικούς. Η όποια διάγνωση λαμβάνει έγκριση από την τοπική αρχή. Στη Γερμανία οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μπορούν να βγάλουν μια γνωμάτευση εμπειρογνώμονα για το είδος της αναπηρίας, μέσα από την παρατήρηση της απόδοσης του παιδιού, αλλά και μέσα από την συνεκτίμηση των ιατρικών του πιστοποιητικών και άλλων σχετικών εγγράφων. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής έχει διάγνωση πριν από την είσοδο του στην υποχρεωτική εκπαίδευση η γνωμάτευση αυτή θα πρέπει να κατατεθεί στην αρμόδια εκπαιδευτική αρχή, η οποία θα αποφασίσει για τη φοίτηση του σε κανονικό ή σε ειδικό σχολείο (Horner, 2007, σ. 55).

Τα παιδιά προσχολικής αγωγής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δικαιούνται εξίσου ημερήσια φροντίδα από το κράτος και επιπρόσθετα δικαιούνται τη φοίτηση τους σε συνηθισμένα νηπιαγωγεία με παιδιά με αλλά και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι λοιπόν τα μικρά παιδιά με αναπηρία, όπου είναι εφικτό γίνεται προσπάθεια να φοιτήσουν σε συνηθισμένα νηπιαγωγεία ή αν αυτό δεν είναι εφικτό να συνεχίσουν σε κάποιο ειδικό νηπιαγωγείο ή σε νηπιαγωγείο υποστήριξης (Holst et al., 2020, σ. 4307).

Η ειδική εκπαίδευση λοιπόν σημαίνει ειδική υποστήριξη και μαθητές οι οποίοι έχουν μακροχρόνιες διαταραχές ή μαθησιακές δυσκολίες. Ο τρόπος με τον οποίο κατατάσσεται η ειδική αγωγή σε κατηγορίες είναι: Τύφλωση, κώφωση, διανοητικές αναπηρίες, σωματικές αναπηρίες, προβλήματα συμπεριφοράς,

προβλήματα λόγου και μαθητές που δεν φοιτούν λόγω ασθένειας (Horner, 2007, σ. 56).

Κάποια από τα ειδικά σχολεία λειτουργούν ως ημερήσια σχολεία και κάποια λειτουργούν ως οικοτροφεία. Τα μεμονωμένα μέτρα τα οποία λαμβάνονται για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως προαναφέρθηκε διαφέρουν από κρατίδιο σε κρατίδιο. Οι πιο συνηθισμένοι ωστόσο τρόποι παροχής της ειδικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι. Είτε από κοινού διδασκαλία σε συνηθισμένο σχολείο της γειτονιάς τους με ειδική εκπαιδευτική ανάπτυξη (Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ή Förderschulen), είτε προσωρινές εκπαιδευτικές ομάδες σε ειδικά παιδαγωγικά ιδρύματα και σε συνεργασία με ιδιώτες παρόχους υπηρεσιών νεότητας. Οι μαθητές με αισθητηριακές απώλειες (κώφωση και τύφλωση) έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε τμήματα προσχολικής ανάπτυξης (πρώιμη παρέμβαση) στα ανάλογα ειδικά σχολεία από ηλικία μόλις τριών ετών (Holst et al., 2020, σ. 4306).

Καταληκτικά οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα διεκδίκησης και λήψης επιδόματος αναπηρίας για το παιδί τους ακόμα και για ηλικίες άνω των 25 ετών, σε περίπτωση που τα παιδιά δεν είναι σε θέση να φροντίσουν μόνο τους τον εαυτό τους και υπό την προϋπόθεση πως η αναπηρία τους εμφανίστηκε πριν τα 25 έτη. Εάν το εισόδημα που λαμβάνει ένα άτομο με αναπηρία ξεπερνά τα 8.364 ευρώ (δεδομένα του 2014) παύει να δικαιούται το εν λόγω επίδομα (Mukhtasar et al., 2022, σ.168).

4.5 Επαγγελματική κατάρτιση

Το Berufsgrundbildungsjahr (βασική επαγγελματική κατάρτιση) παρέχεται ως μονοετές πρόγραμμα, πλήρους παρακολούθησης μαθημάτων και απευθύνεται κυρίως σε νέους που έχουν το Hauptschulabschluss. Με την έναρξη της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης οι μαθητές υποχρεούνται να επιλέξουν έναν επαγγελματικό τομέα από τους δώδεκα που προσφέρονται. Κατά τη διάρκεια του έτους οι μαθητές βελτιώνουν τη γενική τους εκπαίδευση και αποκτούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε έναν επαγγελματικό τομέα και κατά συνέπεια αποκτούν

τη λεγόμενη βασική επαγγελματική κατάρτιση. Μετά από σχετική έγκριση το έτος βασικής επαγγελματικής κατάρτισης προσμετράτε στην επόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Αναφορικά με τα Berufsfachschulen (επαγγελματικά κολέγια) υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι: τα επαγγελματικά κολέγια ενός έτους που λειτουργούν ως προπαρασκευαστικά των επαγγελμάτων και αποτελούν μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης στο διττό σύστημα, τα επαγγελματικά κολέγια δύο ετών που οδηγούν στο Fachschulreife (εξομοιωμένο με το Mittlere Reife) και τα επαγγελματικά κολέγια ενός ή περισσότερων ετών που οδηγούν σε ανεξάρτητη επαγγελματική ειδίκευση (Holst et al., 2020, σ. 4036).

Τα επαγγελματικά κολέγια που λειτουργούν ως Berufsvorbereitung (προπαρασκευαστικά επαγγελμάτων), όπως το εμπορικό επαγγελματικό κολέγιο παρέχουν μονοετή, πλήρους παρακολούθησης μαθήματα. Τα επαγγελματικά κολέγια διαθέτουν δέκα επαγγελματικούς τομείς. Το διετές Berufsfachschule (επαγγελματικό σχολείο) παρέχει μαθήματα πλήρους παρακολούθησης και απευθύνεται κυρίως σε νέους που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς εννέα χρόνια στο Hauptschule και θέλουν να αποκτήσουν το Fachschulreife. Οι μαθητές διδάσκονται αντικείμενα προσανατολισμένα στην επαγγελματική σταδιοδρομία ή ειδικευμένα αντικείμενα κατάρτισης σε θέση εργασίας (on-the-job) σε διάφορους τομείς (τεχνική, επαγγελματική, κοινωνική εκπαίδευση, κλπ), ενώ παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν και να αναπτύξουν τη γενική τους εκπαίδευση (Auernheimer, 2005, σ. 79).

Αφού ολοκληρώσουν το Berufsfachschule, ο ένας χρόνος προσμετράτε στην επόμενη κατάρτισή τους αν επιλέξουν τον ίδιο επαγγελματικό τομέα, ενώ διαφορετικά προσμετράτε ο μισός χρόνος. Το επίπεδο εκπαίδευσης είναι εξομοιωμένο με το Realschulabschluss και δίνει το δικαίωμα στο μαθητή να συνεχίσει την κατάρτισή του σε ένα αναγνωρισμένο επάγγελμα τυπικής κατάρτισης ή να μετακινηθεί σε ένα επαγγελματικό κολέγιο ή σχολείο, διάρκειας ενός ή περισσότερων ετών. Τα επαγγελματικά κολέγια τριετούς διάρκειας ειδικεύονται σε επαγγελματικές ειδικότητες προνοιακής και κοινωνικής εκπαίδευσης. Η κατάρτιση διεξάγεται είτε στο κολέγιο στο σύνολό της είτε σε συνδυασμό με κάποια θέση εργασίας (Walkenhorst, 2005, σ. 470).

Η παρακολούθηση αυτής της επαγγελματικής κατάρτισης απαιτεί το Hauptschulabschluss και ένα πρόγραμμα πρώτης επαγγελματικής κατάρτισης ή εναλλακτικά το Mittlere Reife, και οδηγεί σε αναγνωρισμένη επαγγελματική ειδίκευση για σταδιοδρομία σε θέσεις εργασίας για ηλικιωμένους, φροντίδα παιδιών, κλπ. Το επαγγελματικό κολέγιο παρέχει βασική και ευρύτερη γνώση και δεξιότητες στο αντίστοιχο πεδίο για εργασία σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, ενώ παράλληλα οι μαθητές διευρύνουν και αναπτύσσουν τη γενική τους εκπαίδευση. Το Fachoberschulen δέχεται μαθητές που έχουν ολοκληρώσει το Mittlere Schulabschluss, καλύπτει τα έτη 11 και 12 και οδηγεί στο Fachhochschulreife. Υπάρχουν Fachoberschulen για θέματα τεχνολογίας, επιχειρήσεων, διοίκησης, διατροφής, κοινωνικά θέματα και σχεδίου. Η πρακτική κατάρτιση σε θέσεις εργασίας διεξάγεται στο ενδέκατο έτος, ενώ το δωδέκατο έτος η διδασκαλία περιλαμβάνει κυρίως Γερμανικά, κοινωνικές επιστήμες, μαθηματικά, επιστήμες και επαγγελματικά αντικείμενα (Mukhtasar et al., 2022, σ. 171).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος και των τριών χωρών

Η σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των τριών χωρών είναι μια πολυσύνθετη προσπάθεια η οποία είναι αδύνατον να εξαντληθεί στα πλαίσια αυτής της σύντομης μελέτης, ωστόσο παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον τόσο για την ίδια την ερευνήτρια όσο και για κάθε πιθανό αναγνώστη της μελέτης. Και τα τρία εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία επιλέχθηκαν παρουσιάζουν μια μακρά και πλούσια ιστορία το κάθε ένα για τους λόγους του. Από τη μια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την πλούσια κληρονομιά του το οποίο έθεσε τις βάσεις για πολλές από τις σύγχρονες επιστήμες, από την Γερμανία η οποία υπήρξε πάντα μια ιδιαίτερα ισχυρή και κραταιά χώρα, γεγονός το οποίο δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό της σύστημα και από την άλλη η Φινλανδία η ανερχόμενη «ήρεμη» δύναμη της εκπαίδευσης που τα τελευταία χρόνια κατακτά πρωτιές στους περισσότερους δείκτες αξιολόγησης.

Ένας από τους πρώτους παράγοντες που τίθεται υπό σύγκριση είναι η σταθερότητα και η συνέχεια. Στη χώρα μας ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί το γεγονός ότι είναι συνυφασμένο με τις εκάστοτε πολιτικές αποφάσεις και αλλάζει δομή, περιεχόμενα, εγχειρίδια, τρόπους εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σχεδόν κάθε τετραετία. Την αστάθεια αυτή δεν την έχει κανένα από τα άλλα δυο εκπαιδευτικά συστήματα, αφού το μεν εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας είναι απόλυτα σταθερό και της Γερμανίας οι αλλαγές πραγματοποιούνται σε επίπεδο κρατιδίων. Αυτό ίσως είναι και το μειονέκτημα του εκπαιδευτικού συστήματος της Γερμανίας καθώς κάθε κρατίδιο της ομοσπονδίας μοιάζει να έχει το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα και δεν υπάρχει απόλυτη σύμπτωση σε όλο το γερμανικό κράτος.

Στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής τα τρία κράτη φαίνεται να έχουν τελείως διαφορετική στάση και πολιτική. Η μεν Γερμανία δείχνει να δίνει πολύ μικρή σημασία στην προσχολική εκπαίδευση καταργώντας και κάθε στοιχείο υποχρεωτικότητας, ενώ στη Φινλανδία και στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή δείχνει

να χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης. Θα μπορούσε μάλιστα να πει κανείς πως ανάμεσα στις δυο αυτές χώρες υπάρχουν κάποια κοινά σημεία, ωστόσο για άλλη μια φορά το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα βήμα μπροστά προβλέποντας ακόμα και τη νυχτερινή εργασία ή την εργασία κατά τις αργίες και διευκολύνοντας τους γονείς που εργάζονται. Ως κριτική θα μπορούσε βέβαια κάποιος να πει πως στη Φινλανδία το νηπιαγωγείο είναι επί πληρωμή, ωστόσο και σε αυτό το σημείο οι Φινλανδοί έχουν προβλέψει και είναι ακριβοδίκαιοι αφού κάθε γονιός καλείται να πληρώσει μόνο τις ώρες που μένει το παιδί του στο νηπιαγωγείο και όχι το σύνολο της φοίτησης.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θα μπορούσε να πει κανείς πως μοιάζει περισσότερο με της Γερμανίας παρά με της Φινλανδίας, αν και επί της ουσίας κάθε εκπαιδευτικό σύστημα από τα τρία είναι διαφορετικό. Απλά τόσο της Ελλάδας, όσο και της Γερμανίας είναι προσανατολισμένα στα Αναλυτικά Προγράμματα και στην τήρηση τους και σε κάποιες τάξεις μάλιστα είναι τόσο προσανατολισμένα στη βαθμοθηρία που δείχνουν να αγνοούν τη φύση του παιδιού και τις ανάγκες του. Στον αντίποδα το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας σεβόμενο το παιδί, τις ανάγκες και τις επιλογές του, του παρέχει το χρόνο να ξεκουραστεί να χαλαρώσει και να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του. Ο ρόλος του μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας είναι πολύ πιο απλός και πολύ πιο σημαντικός ταυτόχρονα.

Η φιλοσοφία και των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων δεν αλλάζει κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο μεν φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προτεραιότητα έχει ο μαθητής και η ολόπλευρη ανάπτυξη του, ενώ στο ελληνικό και στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει να είναι προτεραιότητα η παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων και όσο το δυνατόν περισσότερων ευκαιριών για ανταγωνισμό. Η φιλοσοφία αυτή μάλιστα διαφαίνεται μέσα από τη συνεχή προσπάθεια για αριστεία των μαθητών και από την πολύωρη απογευματινή τους απασχόληση σε εξωσχολική φροντιστηριακή ενίσχυση. Η προετοιμασία για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία δεσπόζει στη λυκειακή εκπαίδευση της Ελλάδας είναι ένα φαινόμενο το οποίο δε συναντάται στα άλλα δυο εκπαιδευτικά συστήματα μολονότι και εκεί οι μαθητές φοιτούν σε μεγάλο ποσοστό σε πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφαίνεται πολύ έντονος ο προσανατολισμός στην επαγγελματική κατάρτιση ήδη από τη Δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, ενώ οι μαθητές στη Φινλανδία στην Γ' Λυκείου ετοιμάζονται να δώσουν για πρώτη φορά εξετάσεις προκειμένου να εισέλθουν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Ως προς την Τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τρία εκπαιδευτικά συστήματα φαίνονται να έχουν αρκετά κοινά στοιχεία και να διαρθρώνονται κατά τον ίδιο τρόπο. Επιπρόσθετα τόσο οι φοιτητές στη Γερμανία, όσο στη Φινλανδία και σχεδόν και στην Ελλάδα κατέχουν ανώτερους και ανώτατους τίτλους σπουδών και έχουν ροπή προς την έρευνα.

Οι σημαντικές διαφορές των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης αλλά και με το ρόλο και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα στη Φινλανδία η διοίκηση των σχολείων ανήκει στους Δήμους, το ίδιο και η χρηματοδότηση αλλά και η στελέχωση (σε μέρος της οποίας άποψη έχει και ο διευθυντής του σχολείου). Στη Γερμανία τα σχολεία ανήκουν στις πολιτείες της Ομοσπονδίας και ακολουθούν μόνο τις βασικές διατάξεις του συντάγματος. Στην Ελλάδα τα σχολεία είναι πλήρως εξαρτημένα ως προς τη λειτουργία τους από το Υπουργείο Παιδείας και δεν υπάρχει κανένα περιθώριο αυτενέργειας.

Τέλος ένα κοινό χαρακτηριστικό που έχουν και τα τρία εκπαιδευτικά συστήματα είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα σε όποια μορφή αυτή και αν εκδηλώνεται (αναπηρία, μαθητές μεταναστευτικής ή προσφυγικής προέλευσης, μειονότητες, κ.α.), σεβασμός στις αρχές της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα και στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν οι βάσεις για τη δια βίου (ή συνεχιζόμενη) εκπαίδευση των μαθητών.

Ως προς το ρόλο και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία σε αντίθεση με τη χώρα μας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί χαίρουν απόλυτου σεβασμού και δεν υπάρχει οποιαδήποτε μομφή ως προς το επάγγελμά τους. Στη χώρα μας το επάγγελμα του δασκάλου δεν έχει πλέον την αίγλη που είχε παλαιότερα και συνήθως γίνεται αντικείμενο κριτικής ως υψηλά αμειβόμενου για τόσες λίγες ώρες εργασίας. Στη Γερμανία οι εκπαιδευτικοί χαίρουν σεβασμού όπως και στη Φινλανδία. Αναφορικά με την κατάρτιση, στη Φινλανδία κάθε εκπαιδευτικός έχει υποχρεωτικά μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Στη Γερμανία αυτό δεν ισχύει, ωστόσο όπως και στη χώρα μας όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί

τείουν να κατακτούν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και στη Γερμανία (Niemi, 2012).

Αναφορικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, και οι τρεις χώρες δείχνουν να έχουν πολιτικές που συγκλίνουν με το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας να είναι ένα βήμα μπροστά ως προς τον εξοπλισμό και τη στελέχωση των εκπαιδευτικών δομών αλλά και ως προς την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση φαίνεται να διαπνέει και τα τρία εκπαιδευτικά συστήματα και τόσο η διάγνωση, όσο και η πρόωγη παρέμβαση είναι διαδικασίες που φαίνονται πως ενεργοποιούνται έγκαιρα και αποτελεσματικά και στα τρία συστήματα.

5.1 Σύγκριση των τριών εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς την καινοτομία

Ως προς την καινοτομία, η χώρα μας πραγματοποιεί σημαντικές προσπάθειες προκειμένου να αυξηθεί και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό της σύστημα. Οι προσπάθειες οι οποίες πραγματοποιούνται έχουν βαθύ και διαρθρωτικό χαρακτήρα και εστιάζουν κυρίως στην παροχή πόρων και στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου εκτός από γνώσεις θα παρέχονται και οι δεξιότητες τους 21^{ου} πρώτου αιώνα (soft skills).

Εξαιτίας της οικονομικής κρίσης της οποίας βίωσε το ελληνικό κράτος, τα προηγούμενα χρόνια και των περικοπών στις δαπάνες που ακολούθησαν σε όλα τα επίπεδα υπήρξε ένα πάγωμα της οποιας προσπάθειας για καινοτόμα δράση. Το γεγονός αυτό είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής έρευνας του ΟΟΣΑ δείχνουν ότι οι επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών στα βασικά μαθήματα παραμένουν κάτω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2020). Το στοιχείο αυτό δείχνει σε ποιο βαθμό επηρεάζει η καινοτομία την εκπαίδευση αλλά και τις επιδόσεις του μαθητικού σώματος.

Πλέον που η οικονομική κατάσταση έχει σταθεροποιηθεί και έχει βελτιωθεί οι προσπάθειες για καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εστιασμένες στο κομμάτι της συμπερίληψης και στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του 21^{ου} πρώτου αιώνα (soft skills). Το βάρος σχετικά με την αλλαγή ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση επωμίζονται οι εκάστοτε σχολικές διευθύνσεις ή μονάδες, ενώ το βάρος σχετικά με την προώθηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} πρώτου αιώνα έχει επωμιστεί το ΙΕΠ, το οποίο αρχικά επιμόρφωσε τους εκπαιδευτικούς μέσα από τα εργαστήρια δεξιοτήτων που πραγματοποίησε το 2020.

Γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το στοιχείο της καινοτομίας φαίνεται πως αρχίζει να αναπτύσσεται τώρα και παρουσιάζει ενθαρρυντικές προοπτικές για την αναδιαμόρφωση του και τη βελτίωση της ποιότητας του. Από την άλλη στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η καινοτομία του εστιάζεται στην ψηφιοποίηση (digitalization) του και στην παροχή των απαραίτητων πόρων για αυτό. Φυσικά αυτό δε σημαίνει πως η ψηφιοποίηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει λιγότερη σημασία απλά δεν αποτελεί κεντρικό ή αποκλειστικό στόχο (Stalder, 2016).

Στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανάγκη για ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος προέκυψε μετά την έλευση της πανδημίας covid-19 και της διδασκαλίας από απόσταση. Η ψηφιοποίηση και η διδασκαλία μέσω αυτού του συστήματος δεν απαιτεί μόνο εξοπλισμό των σχολείων και των μαθητών με ανάλογες συσκευές και λογισμικά, αλλά παράλληλα προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Schratz, 2020). Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία φαίνεται να είναι εστιασμένο στη σύγχρονη κατανόηση του ψηφιακού περιβάλλοντος, στην έννοια της ψηφιακής ικανότητας, στην ψηφιακή επικοινωνία και γενικότερα στην κατάκτηση του ψηφιακού εγγραμματισμού για μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς (Kultusministerkonferenz, 2021).

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως η ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία προέκυψε ως αναγκαιότητα μετά την έλευση της πανδημίας, όχι μόνο στη Γερμανία αλλά και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, επηρέασε τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας. Το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θεωρείται παραδοσιακά ένα από τα πιο οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Blume, 2023) δείχνει τις προθέσεις του να συμπληρώσει

τυχόν ελλείμματα και παραλείψεις. Παράλληλα δείχνει την ανησυχία του και την προσπάθεια του να καταστεί σε ετοιμότητα για ό,τι καινούριο μπορεί να προκύψει όπως η πανδημία Covid-19 (Kultusministerkonferenz, 2021).

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει πως τα τρία εκπαιδευτικά συστήματα στην παρούσα φάση είναι εστιασμένα σε τελείως διαφορετικές ανάγκες και στόχους. Σίγουρα η είσοδος του ψηφιακού εγγραμματισμού είναι έντονη σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, ωστόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο και θεωρεί πιο σημαντικές άλλου είδους ανάγκες (συμπερίληψη και ικανότητες του 21^{ου} αιώνα), ενώ το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να είναι εστιασμένο στην καινοτομία αναφορικά με την οικονομική ανάπτυξη. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί με ποικίλους τρόπους. Μια ερμηνεία είναι αυτή που βασίζεται στην κουλτούρα των τριών αυτών χωρών. Η χώρα μας ως μεσογειακή και επικοινωνιακή χώρα εστιάζει στις ανθρώπινες σχέσεις και στις ανθρώπινες δεξιότητες, Η Γερμανία ως μια από τις πιο ανεπτυγμένες οικονομικά χώρες εστιάζει στην πρόληψη και στην οργάνωση και η Φινλανδία ως μια από τις χώρες που αξιοποιούν την καινοτομία σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής, έχοντας «εξαντλήσει» το στοιχείο της καινοτομίας ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, εστιάζει στην οικονομία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας με γενικούς δείκτες του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

6.1 Το Πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης μαθητών (Programme for International Student Assessment/PISA)

Τα αποτελέσματα του ΟΟΣΑ (2022) καταδεικνύουν πως το επίπεδο των νεαρών Φινλανδών έχει πέσει κάτω από το μέσο όρο, γεγονός που προκαλεί έκπληξη για όσους έχουν μελετήσει το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα οι τομείς στους οποίους παρουσιάζεται η διαφοροποίηση είναι το ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι προοπτικές απασχόλησης μετά τη βασική εκπαίδευση, το ποσοστό ολοκλήρωσης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το χάσμα μεταξύ των φύλων στην απασχόληση και οι επιλογές σταδιοδρομίας στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Ποσοστό συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση

Για χρόνια ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Φινλανδίας ήταν να αυξήσει τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. Συνολικά το 88% των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών συμμετείχαν στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα το 2020, ποσοστό το οποίο είναι ίδιο με το επίπεδο του μέσου όρου της ΕΕ, αλλά πάνω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Στις χώρες του ΟΟΣΑ το ποσοστό συμμετοχής αυτής της ηλικιακής ομάδας αυξήθηκε κατά μέσο όρο κατά μία ποσοστιαία μονάδα μεταξύ του 2016 και του 2020. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το ποσοστό συμμετοχής της Φινλανδίας αυξήθηκε κατά 14 ποσοστιαίες μονάδες που είναι η μεγαλύτερη αύξηση που σημειώθηκε σε χώρα του ΟΟΣΑ (PISA, 2022). Γενικά η οργάνωση και συμμετοχή αντίστοιχα των παιδιών στην Φινλανδία στην προσχολική εκπαίδευση είναι χαρακτηριστική (Sahlgren, 2016, σ.21). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας δείχνει να έχει επενδύσει σημαντικά σε αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης, το οποίο όλο και εξελίσσεται και προοδεύει. Είναι σημαντικό μάλιστα το γεγονός πως η οργάνωση αυτής της βαθμίδας της εκπαίδευσης

είναι σαφώς προσανατολισμένη στην εκπλήρωση των αναγκών και των επιθυμιών των εργαζόμενων γονέων (Μόσχου, 2021, σ. 33).

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αναφορικά με την τάση που κυριαρχεί διεθνώς για διευρυνόμενη τριτοβάθμια εκπαίδευση, η Φινλανδία έχει μείνει πίσω στις εξελίξεις. Κατά τις δυο πρώτες δεκαετίες της χιλιετίας, το ποσοστό των νεότερων ενηλίκων ηλικίας μεταξύ 25-34 με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε στις χώρες του ΟΟΣΑ από 27% σε 48%. Η Φινλανδία ως προς την τάση που σημειώνεται διεθνώς διαφέρει καθώς το ποσοστό των ενηλίκων της που έχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέμεινε σταθερά το ίδιο μεταξύ 39-40%. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται πως η θέση της Φινλανδίας μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ έχει αλλάξει. Το 2000 το ποσοστό των νεότερων ενηλίκων υψηλής εκπαίδευσης στη Φινλανδία ήταν από τα υψηλότερα στις χώρες του ΟΟΣΑ συγκρινόμενο με τις Η.Π.Α και με τη Νότιο Κορέα. Αντίθετα το 2021, η θέση της Φινλανδίας έχει πέσει πολύ κάτω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ κατατάσσοντας την στο επίπεδο της Χιλής και της Τουρκίας (PISA, 2022). Η ερμηνεία της στασιμότητας αυτής ακόμα είναι υπό διερεύνηση καθώς δεν υπάρχει σαφή αιτιολογία για την κατάσταση αυτή. Κάποιοι αποδίδουν ως αιτιολογία την οικονομική κρίση που προϋπήρξε ωστόσο δεν ευσταθεί μια τέτοια σκέψη αφού από τη χρονική στιγμή της οικονομικής κρίσης μέχρι και τώρα έχει παρέλθει σημαντικό χρονικό διάστημα (Colagrossi, 2018, σ. 220).

Τριτοβάθμια εκπαίδευση και προοπτικές απασχόλησης

Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση ανέκαθεν βελτίωνε τις προοπτικές εργασίας. Το ποσοστό απασχόλησης ενηλίκων με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περίπου 10 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο κατά μέσο όρο από εκείνο των ενηλίκων με τίτλο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στη Φινλανδία όσο και στις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ. Οι διαφορές στα ποσοστά απασχόλησης παρέμειναν περίπου στο ίδιο επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα (PISA, 2022).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση πληρώνει επίσης καλύτερα τους αποφοίτους. Στις χώρες του ΟΟΣΑ τα πλεονεκτήματα αποδοχών μεταξύ των ενηλίκων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους ενήλικες της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κατά μέσο όρο 55%. Στη Φινλανδία το πλεονέκτημα αμοιβής στο τριτοβάθμιο επίπεδο σε σχέση με το ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο είναι 34%, το οποίο είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ωστόσο παραμένει υψηλότερο από τις υπόλοιπες σκανδιναβικές χώρες. Στις συγκρίσεις των μισθολογικών πριμοδοτήσεων για την εκπαίδευση η Φινλανδία είναι η μόνη χώρα του ΟΟΣΑ όπου η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ενισχύει τις αμοιβές σε σχέση με την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (PISA, 2022). Η στάση αυτή της Φινλανδίας απέναντι στις πληρωμές αντιπροσωπεύει τη γενικότερη στάση της ως χώρα απέναντι στους εργαζόμενους. Πιο συγκεκριμένα με βάση τη φιλοσοφία της φινλανδικής οικονομίας οι εργαζόμενοι πρέπει να πληρώνονται με μισθούς οι οποίοι επαρκούν για τις βασικές τους ανάγκες και για την εξασφάλιση ενός βασικού επιπέδου ζωής, χωρίς να υπάρχουν υπερβολές (Μόσχου, 2021, σ. 32). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η έρευνα και η επιθυμία των εργαζομένων για καινοτομία ούτως ώστε να εξασφαλίζονται οικονομικοί πόροι και να είναι εφικτή η ευημερία (Νικολαΐδης, 2020).

Το ποσοστό ολοκλήρωσης των σπουδών στη τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στη Φινλανδία το ποσοστό ολοκλήρωσης των σπουδών στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση κατατάσσεται στο μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Το 2022 ο ΟΟΣΑ εξέτασε τα ποσοστά ολοκλήρωσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και διαφάνηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες. Οι συγκρίσεις λοιπόν πραγματοποιήθηκαν σε ποσοστά ολοκλήρωσης φοίτησης σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατώτερου επιπέδου, για την ολοκλήρωση σε επίπεδο Bachelor σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και σε πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών στη Φινλανδία εντός της κανονιστικής διάρκειας σπουδών. Με βάση τα αποτελέσματα το ποσοστό της Φινλανδίας κατατάσσεται ελαφρώς υψηλότερα από το μέσο όρο. Πιο συγκεκριμένα το ποσοστό της Φινλανδίας ανέρχεται στο 46% ενώ του ΟΟΣΑ στο 39%. Στη Φινλανδία το χάσμα μεταξύ των φύλων ήταν υψηλότερο σε σύγκριση με το μέσο όρο του ΟΟΣΑ (PISA, 2022). Η θέση αυτή της Φινλανδίας

μπορεί να ερμηνευθεί εύκολα αφού σε κάποιες εργασίες, όπως η εκπαίδευση, η απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου θεωρείται προϋπόθεση. Επομένως η απόκτηση ανάλογου τίτλου είναι εμποτισμένη σε μεγάλο μερίδιο φοιτητών (Νικολαΐδης, 2020).

Το χάσμα μεταξύ των φύλων στην απασχόληση

Η εκπλήρωση σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώνει το χάσμα μεταξύ των φύλων στον τομέα της απασχόλησης, χωρίς να ισχύει και το ίδιο στον τομέα των μισθών. Τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ποικίλλουν μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το ποσοστό απασχόλησης των γυναικών χωρίς δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε 38%, σε σύγκριση με το ανάλογο ποσοστό στην τριτοβάθμια το οποίο αγγίζει στη Φινλανδία το 89%. Με άλλα λόγια η έλλειψη εκπαίδευσης αποτελεί κίνδυνο για τις προοπτικές απασχόλησης των γυναικών. Μολονότι το χάσμα μεταξύ των δυο φύλων ως προς την απασχόληση μειώνεται με την εκπαίδευση, δεν ισχύει το ίδιο και για τις απολαβές (PISA, 2022). Στη Φινλανδία όπως και σε πολλές άλλες χώρες η συμμετοχή των γυναικών στην ανώτερη εκπαίδευση θεωρείται όλο και πιο επιβεβλημένη ανεξάρτητα από το αν οι αμοιβές τους είναι αντίστοιχες ή όχι του επιπέδου εκπαίδευσης τους (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 163).

Οι επιλογές σταδιοδρομίας στην επαγγελματική εκπαίδευση

Οι εν λόγω επιλογές εξακολουθούν να έχουν έμφυλο χαρακτήρα. Το ποσοστό των γυναικών με γενικό επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή επαγγελματικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία είναι κατά μέσο όρο υψηλότερο από τις χώρες του ΟΟΣΑ και της ΕΕ. Στη Φινλανδία το 59% των μαθητών που αποφοίτησαν από το γενικό γυμνάσιο και το 54% εκείνων που ολοκλήρωσαν την επαγγελματική εκπαίδευση είναι γυναίκες (PISA, 2022). Είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικό το ποσοστό των γυναικών που συμμετέχουν στην εργασία και ειδικά σε εργασιακές θέσεις οι οποίες προϋποθέτουν ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση (Sahlgren, 2016, σ. 21). Η αντιστοιχία των αμοιβών στις εργασιακές θέσεις είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τις οικονομικές αγορές διεθνώς και όπως

είναι φυσικό επηρεάζει και την κατάσταση στη Φινλανδία. Ωστόσο το αυξημένο ποσοστό συμμετοχής των γυναικών δίνει ένα ελπιδοφόρο μήνυμα για την ισοτιμία των δυο φύλων στην αγορά εργασίας (Colagrossi, 2018, σ. 220).

Οι επιλογές σταδιοδρομίας από την άλλη, όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση στη Φινλανδία εξακολουθούν να είναι έμφυλες. Μόνο το 19 % όσων έχουν ολοκληρώσει ένα προσόν στη τεχνολογία είναι γυναίκες, ενώ το ποσοστό των γυναικών σε θέματα υγείας και ευεξίας αγγίζει το 85%. (PISA, 2022). Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν πως ενώ η Φινλανδία επιδεικνύει καινοτομία και εξέλιξη σε πολλούς τομείς, στο συγκεκριμένο δεν έχει καταφέρει να ξεπεράσει τα στερεότυπα πολλών ετών (Μόσχου, 2021, σ. 31), τα οποία περιορίζουν εργασιακά τις γυναίκες σε συγκεκριμένους χώρους εργασίας (Κονταξής, 2019).

Οι μισθοί των εκπαιδευτικών

Οι μισθοί των δασκάλων, πλην αυτών που εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα είναι σε καλό επίπεδο σύμφωνα με τα πρότυπα που κυριαρχούν διεθνώς. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών αποτελούν το μεγαλύτερο στοιχείο κόστους στις εκπαιδευτικές δαπάνες. Οι μισθοί ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ. Το μέσο εύρος των αποδοχών των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ 41.941€ και 53.682€ ετησίως στις χώρες του ΟΟΣΑ. Στη Φινλανδία η μισθολογική κλίμακα είναι ευρύτερη και κυμαίνεται μεταξύ 38.128€ και 62.714€, γεγονός το οποίο οφείλεται στο χαμηλό ποσό που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (το οποίο είναι και το κατώτερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ). Οι υπόλοιποι ωστόσο μισθοί των εκπαιδευτικών είναι υψηλότεροι από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Επιπρόσθετα στη Φινλανδία παρατηρείται εξέλιξη μισθών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας η οποία αγγίζει και το 30% (PISA, 2022). Είναι σημαντικό αυτό το χαρακτηριστικό της φινλανδικής οικονομίας καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται στο βαθμό που επιθυμούν και ανάλογα να αμείβονται (Μόσχου, 2021, σ. 33). Επιπρόσθετα ο χαμηλός μισθός στην προσχολική αγωγή σχετίζεται με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εκεί, που σε μερικές περιπτώσεις δεν είναι καν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Σκαράκη & Φράγκου, 2018, σ. 935).

Πανδημία και οι συνέπειες της

Πλέον η πανδημία δεν προκαλεί το κλείσιμο των σχολείων. Η διδασκαλία δια ζώσης για περίπου 1,5 δισεκατομμύρια παιδιά και νέους είχε τεθεί σε αναμονή εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 το 2020. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα σχολεία είχαν κλείσει για περιόδους διαφορετικής διάρκειας ανά τον κόσμο. Από τις αρχές της πανδημίας τα σχολεία μεταπήδησαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο οι δυνατότητες των χωρών για την οργάνωση της να είναι σε ίδιο επίπεδο (PISA, 2022). Μολονότι η Φινλανδία μπορεί να μην συγκαταλέγεται στις πιο οργανωμένες χώρες ως προς την αντιμετώπιση της πανδημίας, ωστόσο η προσπάθεια της ήταν σημαντική και απέφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 164). Χαρακτηριστικό επίσης είναι το γεγονός ότι παρά τις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισε το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την προετοιμασία και την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης δεν καθιέρωσε τον ψηφιακό εγγραμματισμό ως αυτοσκοπό και κύριο στόχο της εκπαίδευσης (Νικολαΐδης, 2020).

Η συμβολή του εμβολιασμού στη βελτίωση της κατάστασης ήταν καθοριστική. Το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 μόνο τρεις από τις χώρες του ΟΟΣΑ έκλεισαν τα σχολεία τους σε εθνικό επίπεδο για μια τουλάχιστον εβδομάδα. Η έμφαση για την περίοδο αυτή δόθηκε στην ασφάλεια της υγείας πρωτίστως και ακόμα και τα σχολεία επικεντρώθηκαν στην υγιεινή. Στις περισσότερες χώρες η χρήση μάσκας ήταν υποχρεωτική για εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως και η τακτική διενέργεια διαγνωστικών τεστ (PISA, 2022). Στο κομμάτι αυτό της αντιμετώπισης της πανδημίας η Φινλανδία δε διαφοροποιήθηκε σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, συμμορφούμενη στους κανόνες του Π.Ο.Υ (WHR, 2023).

6.2 Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Το Πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης μαθητών (Programme for International Student Assessment/PISA) του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) σχεδιάστηκε με σκοπό να συμβάλλει στην αξιολόγηση της ικανότητας των εφήβων (ηλικίας 15 ετών) αναφορικά με τα μαθηματικά, την ανάγνωση, τις επιστημονικές γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες να ανταπεξέρχονται στην πραγματική ζωή και τις προκλήσεις της (PISA, 2022).

Πιο συγκεκριμένα αν κάποιος θα έπρεπε να περιγράψει το ρόλο του συγκεκριμένου οργανισμού, θα έλεγε πως είναι να εξετάσει το βαθμό που κάποιοι μαθητές ολοκληρώνοντας το σχολείο είναι σε θέση να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις και να μπορέσουν έτσι να συμμετάσχουν στη σημερινή κοινωνία, η οποία θεωρείται κοινωνία της γνώσης (Ποντικάκης, 2021, σ. 12). Αποτελεί επί της ουσίας μέρος του έργου της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ της οποίας σκοπός είναι να συλλέγει δεδομένα και να παρέχει συγκριτικούς δείκτες για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών που ανήκουν στον ΟΟΣΑ.

Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι συγκρίσιμα και με τον τρόπο αυτό δίνεται στις εκάστοτε χώρες η δυνατότητα να αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές. Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται ο βαθμός κατάκτησης της μαθητικής γνώσης, η ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα. Τέλος επιπρόσθετα αξιολογούνται και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και της μάθησης αλλά και άλλων παραγόντων προκειμένου οι πληροφορίες που συλλεχθούν να δώσουν τις πηγές διακύμανσης των επιδόσεων μεταξύ των στατιστικών των χωρών (PISA, 2022).

Τα όποια επιτεύγματα της σύγχρονης Φινλανδίας δεν περιορίζονται στην αύξηση του βασικού εισοδήματος στη χρήση της τεχνολογίας και των δοκιμών αλλά και ούτε στη χρήση του πειραματισμού και της εφαρμοσμένης πολιτικής. Οι όποιες μετρήσεις έχουν πραγματοποιηθεί από το 2000 αναδεικνύουν τους μαθητές της Φινλανδίας στην πρώτη δεκάδα σε όλους τους εξεταζόμενους δείκτες του ΟΟΣΑ και του προγράμματος PISA και ταυτόχρονα στην πρώτη εικοσάδα του δείκτη Doing Business στην Παγκόσμια Τράπεζα (Στατιστική Υπηρεσία Φινλανδίας, 2023). Διάκριση αποτελεί επίσης και η κατάταξη της Φινλανδίας στη 14^η θέση στο

συντελεστή Gini ο οποίος αξιολογεί χώρες με λιγότερες ανισότητες, όπως επίσης και η συνεχή αξιολόγηση της τα δυο τελευταία χρόνια, ως τη χώρα με τους πιο ευτυχισμένους ανθρώπους στον κόσμο (WHR, 2023).

Πλέον μπορεί η Φινλανδία να μην κατέχει την πρωτιά στους διεθνείς διαγωνισμούς όπως της PISA ωστόσο συνεχίζει να βρίσκεται ψηλά σε αντίθεση με τη χώρα μας η οποία παραμένει αισθητά χαμηλά (WHR, 2023). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αφενός η οικονομική κρίση η οποία έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό όπως είναι φυσικό το εκπαιδευτικό σύστημα αφού η χρηματοδότηση του είναι ιδιαίτερα χαμηλή και ο εκσυγχρονισμός τους ελάχιστος σε σχέση με άλλες χώρες (Ποντικάκης, 2021, σ. 9). Όπως επίσης ένας ακόμα λόγος που δεν έχουμε υψηλά ποσοστά είναι η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού μας πληθυσμού λόγω των προσφυγικών ροών από τον πόλεμο της Συρίας και τις γύρω περιοχές. Αν και δεν έχουμε υψηλό σκορ σε διεθνείς αξιολογήσεις σχετικά με το μαθησιακό η Ελλάδα έχει μια από τις καλύτερες επιδόσεις στην έρευνα του 2018 σε ότι αφορά τον περιορισμό της επίδρασης των κοινωνικών ανισοτήτων. Διάκριση που δεν έχει το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας το οποίο είναι έντονα ταξικό (Κονταξής, 2019).

Άλλη μια διάκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι η Ελλάδα εμφανίζεται σαν μια από τις πλέον προοδευτικές χώρες ως προς τις βάσιμες προσδοκίες των κοινωνικά ευάλωτων ομάδων μαθητών όσον αφορά τη δυνατότητα να σπουδάσουν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ποντικάκης, 2021, σ. 13). Η στάση αυτή της χώρας σχετικά με τις ευάλωτες ομάδες, όπως επίσης και το γεγονός πως εστιάζει την πολιτική της στη συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την ύπαρξη μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών (Γιαγκουνίδης, 2017, σ. 165). Τα τελευταία χρόνια η χώρα μας επενδύει πολλά στην πολιτική υποδοχής, εκπαίδευσης και συμπερίληψης των πληθυσμών αυτών οι οποίοι αποτελούν πλέον κομμάτι της κουλτούρας και της οικονομίας τους (Κονταξής, 2019).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, η καινοτομία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ανάπτυξης και της προόδου σε όλα τα επίπεδα, ενώ η εκπαίδευση είναι κρίσιμος παράγοντας για την προώθηση της καινοτομίας. Η έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και καινοτομίας είναι επομένως ζωτικής σημασίας ώστε να διασφαλιστεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι βελτιστοποιημένα για την εισαγωγή της καινοτομίας. Μία τέτοια έρευνα μπορεί να βοηθήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με το πώς να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και να προωθήσουν περισσότερη καινοτομία σε διάφορους τομείς.

Ένας από τους λόγους για τους οποίους η έρευνα για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και καινοτομίας είναι σημαντική είναι ότι βοηθά να γίνουν κατανοητοί οι παράγοντες που προωθούν ή εμποδίζουν την καινοτομία σε διάφορους τομείς. Η εκπαίδευση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των γνώσεων που είναι απαραίτητες για την καινοτομία, από τον βασικό γραμματισμό και την αριθμητική έως τις προηγμένες τεχνικές δεξιότητες και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Αναλύοντας τους τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζουν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και γνώσεων, μπορούν να εντοπιστούν βέλτιστες πρακτικές και τομείς προς βελτίωση. Η έρευνα για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και καινοτομίας είναι επίσης σημαντική, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η καινοτομία μπορεί να αξιοποιηθεί για την αντιμετώπιση κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων. Για να είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν ζητήματα όπως η κλιματική αλλαγή, η φτώχεια και η παγκόσμια υγεία, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν καινοτόμες λύσεις που βασίζονται σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και τεχνογνωσίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία και την εφαρμογή αποτελεσματικών λύσεων.

Έπειτα, η καινοτομία ήταν ανέκαθεν η κινητήρια δύναμη της προόδου και της επιτυχίας, και αυτό ισχύει ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης. Καθώς η κοινωνία και η τεχνολογία συνεχίζουν να εξελίσσονται με γρήγορους ρυθμούς, είναι ολοένα και πιο σημαντικό για τα εκπαιδευτικά συστήματα να αγκαλιάσουν την καινοτομία προκειμένου να συμβαδίσουν και να παραμείνουν σχετικά με τις εξελίξεις. Οι καινοτόμες τεχνολογίες και μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να κάνουν τη μάθηση πιο ελκυστική, διαδραστική και αποτελεσματική, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένη απόδοση και μεγαλύτερη ικανοποίηση των μαθητών. Για παράδειγμα, οι τεχνολογίες εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μοναδικών και αξιομνημόνευτων εμπειριών μάθησης που ζωντανεύουν τις έννοιες με τρόπο που η παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη δεν μπορεί να επιτύχει. Επιπλέον, οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν στην κάλυψη διαφορετικών στυλ και ικανοτήτων μάθησης. Για παράδειγμα, η μάθηση βάσει έργου, η συνεργατική μάθηση και οι εξατομικευμένες προσεγγίσεις μάθησης μπορούν να βοηθήσουν στην εμπλοκή μαθητών που μπορεί να δυσκολεύονται σε πιο παραδοσιακά περιβάλλοντα στην τάξη. Αγκαλιάζοντας την καινοτομία στην εκπαίδευση, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα πιο περιεκτικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης που εξυπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Το παράδειγμα της Φινλανδίας, που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία είναι ενδεικτικό. Ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος των Φινλανδών ξεκίνησε πριν από περίπου 40 χρόνια ως το βασικό κίνητρο του σχεδίου οικονομικής ανάκαμψης της χώρας. Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και κανένας άλλος δεν είχαν ιδέα πόσο επιτυχημένο θα αποδεικνυόταν μέχρι και το 2000, όταν τα πρώτα αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA) κατέδειξε πως η νεολαία στη Φινλανδία είναι οι καλύτεροι αναγνώστες στον κόσμο. Τρία χρόνια αργότερα οι νέοι της Φινλανδίας ηγήθηκαν και στα μαθηματικά και μέχρι και το 2006 η Φινλανδία ήταν πρώτη από 57 χώρες στις επιστήμες. Στις βαθμολογίες PISA το 2009 κατέλαβαν τη δεύτερη θέση στις επιστήμες, την τρίτη θέση στην ανάγνωση και την έκτη στα μαθηματικά.

Από το σημείο εκείνο και μετά πολλές χώρες ανά τον κόσμο, ανάμεσα τους και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής προσπάθησαν να ανταγωνιστούν και να ξεπεράσουν τη Φινλανδία επενδύοντας χρήματα στην εκπαίδευση, θέτοντας χρηματικό δέλεαρ στους εκπαιδευτικούς και εμφυσώντας τον ανταγωνισμό. Ωστόσο

όλο αυτό δεν έφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτή που το καθιστά τόσο επιτυχημένο και όχι τα χρήματα ή οι επιδόσεις. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας δεν υπάρχουν υποχρεωτικά τυποποιημένα τεστ, δεν υπάρχουν βαθμολογίες, δεν υφίστανται συγκρίσεις και ανταγωνισμοί. Τα σχολεία της Φινλανδίας χρηματοδοτούνται εξίσου από το Δημόσιο, οι άνθρωποι στις κυβερνητικές υπηρεσίες που τις διαχειρίζονται είναι εκπαιδευτικοί και όχι επιχειρηματίες ή επενδυτές. Κάθε σχολείο στη Φινλανδία έχει τους ίδιους εθνικούς στόχους και αντλεί από την ίδια δεξαμενή εκπαιδευτικών.

Το αποτέλεσμα είναι ότι ένα παιδί στη Φινλανδία έχει πολλές πιθανότητες να λάβει την ίδια ποιοτική εκπαίδευση ανεξαρτήτως από το αν μένει σε αγροτική περιφέρεια ή σε πανεπιστημιακή πόλη. Οι διαφορές μεταξύ των πιο αδύναμων και των δυνατών μαθητών στον κόσμο είναι μικρότερες στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ. *«Η ισότητα είναι η πιο σημαντική λέξη στη φινλανδική εκπαίδευση. Όλα τα πολιτικά κόμματα συμφωνούν σε αυτό»* δηλώνει ο Olli Luukkainen ο οποίος είναι ο πρόεδρος του πιο ισχυρού συνδικάτου των εκπαιδευτικών της Φινλανδίας.

Ένα ακόμα στοιχείο που καθιστά το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα μοναδικό έναντι των άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι πως το παρά το γεγονός ότι έχει δημιουργηθεί για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του μέλλοντος παραμένει ενσωματωμένο στην φινλανδική κουλτούρα και παράδοση. Η Φινλανδία ως χώρα πέτυχε το να συγχωνεύσει την παράδοση και την καινοτομία. Επιπρόσθετα, άλλη μια επιτυχία της Φινλανδίας είναι ότι το εκπαιδευτικό της σύστημα ενισχύει το προφίλ των επαγγελματιών που σχετίζονται με την εκπαίδευση (ξεκινώντας από τη ενδελεχή κριτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών) διευκολύνοντας τη συνεχή ανάπτυξη τους και υποστηρίζοντας την ανάπτυξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επιπρόσθετα το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει καινοτόμες ιδέες και στη σχολική ηγεσία, συμπεριλαμβανομένης της κατανεμημένης ηγεσίας και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών.

Το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς πως αποτελεί ένα παγκόσμιας κλάσης σύστημα το οποίο θέτει την έρευνα ως θεμέλιο. Η Φινλανδία άλλωστε έχει επαινεθεί για την ικανότητα της στο να καινοτομεί και να δημιουργεί τεχνολογικές λύσεις. Οι Φινλανδοί είναι καλοί στο να

συνεργάζονται με διακεκριμένους επιστήμονες αλλά και φοιτητές της βιομηχανίας και του πανεπιστημίου αντίστοιχα. Η συνεργασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα πρωτοποριακές και καινοτόμες ιδέες οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή σε διάφορους τομείς. Η Φινλανδία θα μπορούσε να πει κανείς πως χαρακτηρίζεται ως η χώρα των ανθρώπων με γνώσεις ψηφιακής τεχνολογίας, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση και την περαιτέρω ανάπτυξη τους. Παράλληλα όμως η εν λόγω χώρα έχει καταδειχθεί πως αποτελεί το καλύτερο επιχειρηματικό περιβάλλον στον κόσμο. Η προσγειωμένη προσέγγιση της εγγυάται ότι οι ανάγκες του εκάστοτε πελάτη εισακούονται και προκύπτουν λειτουργικές και εφικτές λύσεις.

Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που η Φινλανδία έχει καταταχθεί ως η πιο ευτυχισμένη χώρα στον κόσμο. Υπάρχουν πολυάριθμοι λόγοι που ευθύνονται για αυτό το αποτέλεσμα. Ο πιο σημαντικός ίσως λόγος είναι ότι η φινλανδική κοινωνία απλώς λειτουργεί σωστά. Κυριαρχούν διάφανες πρακτικές, υπάρχει έλλειψη διαφθοράς και ο φινλανδικός λαός είναι σε θέση να εμπιστεύεται την κυβέρνηση και τους συνανθρώπους του. Η χώρα είναι ασφαλής, υπάρχει σταθερότητα και οι άνθρωποι μπορούν να οραματίζονται το μέλλον άφοβα. Το εργασιακό ωράριο τους είναι εξισορροπημένο με την οικογενειακή τους ζωή και οι άνθρωποι διευκολύνονται σημαντικά. Στην φιλοσοφία της φινλανδικής κοινωνίας ένας εργαζόμενος για να μπορέσει να αποδώσει στην εργασία του πρέπει να έχει επαρκή χρόνο με την οικογένεια και τους φίλους του. Αλλά και το γεγονός πως η ισότητα έχει σημαντικό ρόλο στη φινλανδική κουλτούρα καθιστά τη Φινλανδία μοναδική. Η δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση βοηθά στο να μπορούν όλοι να κυνηγήσουν τα όνειρά τους. Για τους Φινλανδούς οι ίσες ευκαιρίες και η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ο μόνος δρόμος για την ευημερία.

Τέλος ένα ακόμα χαρακτηριστικό της Φινλανδίας και του εκπαιδευτικού της συστήματος είναι η εκπαίδευση. Δεν είναι λίγες φορές που η εν λόγω χώρα χαρακτηρίζεται ως η υπερδύναμη της εκπαίδευσης. Οι λόγοι που η Φινλανδία διέπρεπε και συνεχίζει ακόμα να είναι ψηλά σε διεθνείς κατατάξεις σε βασική, σε δευτεροβάθμια, σε τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση είναι ότι επενδύει σημαντικά στον τομέα αυτό. Ένα από τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι οι μαθητές δεν πιέζονται και ότι αντίθετα μαθαίνουν να αναπτύσσουν και να αξιοποιούν κίνητρα. Οι μαθητές όλοι

έχουν ίσες ευκαιρίες και τα μαθησιακά περιβάλλοντα ενθαρρύνουν την καινοτομία, αφήνουν χώρο για τη δημιουργικότητα και επιτρέπουν στο κάθε άτομο να αναπτυχθεί με το ρυθμό του.

Καταληκτικά θα μπορούσαμε να πούμε πως αυτό που καθιστά το εν λόγω εκπαιδευτικό σύστημα ξεχωριστό είναι ο σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς, προς το επάγγελμά τους, ο σεβασμός των ίδιων των παιδιών της φύσης και των αναγκών τους, ο σεβασμός της παιδικότητας τους, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και της ισότητας. Στη φινλανδική εκπαίδευση κάθε παιδί και κάθε στιγμή είναι μοναδική τίποτα από τα δυο δεν πρέπει να πηγαίνει χαμένο αλλά αντίθετα πρέπει να φροντίζεται και να εκμεταλλεύεται κατάλληλα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εν λόγω έρευνα παρά το γεγονός και πως από μόνη της είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα ήταν ακόμα πιο καινοτόμο και πιο σημαντικό για την επιστήμη να μπορέσει κάποια στιγμή να εμβαθύνει στο αντικείμενο του πειραματισμού και πως αυτό λειτουργεί στην καθημερινή ζωή των Φινλανδών. Μέσα από τη χρήση δηλαδή είτε ποσοτικής (με ερωτηματολόγια) είτε ποιοτικής (με συνεντεύξεις) να ανιχνεύσει πόσο ευχαριστημένοι είναι οι Φινλανδοί από τις αλλαγές στη ζωή τους.

Επίσης μια άλλη πρόταση σε συνέχεια ενδεχομένως της παραπάνω πρότασης θα ήταν να ερευνηθεί σε ποιες άλλες χώρες πραγματοποιούνται ανάλογοι πειραματισμοί, πως αυτό λειτουργεί και πως το αξιολογούν οι άνθρωποι εκεί.

Τέλος μια τελευταία πρόταση για έρευνα θα ήταν να ερωτηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το πώς αξιολογούν τη δουλειά τους και τη διδασκαλία τους στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω συνεντεύξεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Auernheimer, G. (2005). The German education system: Dysfunctional for an immigration society. *European Education*, 37(4), 75-89.
- Blume, C. (2023). Innovation and Digitalisation of Education in Germany. In book: *Panorama: Insights in Asian and European Affairs* (pp.187–201). Publisher: Konrad-Adenauer-Stiftung Ltd
- Boehm, J. (2015) Gemeinschaftscuhle in Finnland. In: *Bildung und Erziehung*. Koeln, Weimar, Wien: Boehlaun
- Γιαγκουνίδης, Π. (2017). Το σχολείο του μέλλοντος και το Φινλανδικό-γερμανικό εναλλακτικό εκπαιδευτικό σύστημα- Μια Συγκριτική προσέγγιση. *Επιστήμες της Αγωγής*, No 2/2017, σ. 160-171.
- Γκαρίλα, Ι. (2022). Όψεις κριτικής παιδαγωγικής μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα της νεότερης & σύγχρονης ιστορίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, διαθέσιμη στο αποθετήριο του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ., Κουμάνταρη, Ε., Μπογδάνου, Δ., Παληός, Γ., & Σκαλτσάς, Η. (2008). Κοινωνική αποδοχή. Στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σσ. 467-534). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Colagrossi, M. (2018, September). 10 reasons why Finland's education system is the best in the world. In *World Economic Forum* (Vol. 9), pp 217-233.
- Γρόλλιος, Γ. (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα, Επίκεντρο.
- Δαγκλής, Ι. Α. (2008). Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο ΠΙ, Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο (σσ. 23-32). Αθήνα: Π.Ι.
- Dahlman, C. J., Routti, J., & Ylä-Anttila, P. (2006). *Finland as a knowledge conomy: Elements of success and lessons learned*. World Bank Publications
- Dick, L. V. (1979). *Alternativschulen: Information, Probleme, Erfahrungen*. (No Title).

European Patent Office (2022). Patent applications in Europe reach record level in 2021. <https://www.epo.org/news-events/news/2022/20220405.html>.

Ζαγουρή, Χ. (2022). *Η ψηφιακή καινοτομία στην λιμενική βιομηχανία* (Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Findikoglu, F., & İlhan, D. (2016). Realisation of a Desired Future: Innovation in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2574-2580.

Fuhr, C. (1997). *The German Education System since 1945: Outlines and Problems..* Bonn: Inter Nationes.

Goehlich, M. (2003) Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός. *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 2/2017* 169

Holst, J., Brock, A., Singer-Brodowski, M., & de Haan, G. (2020). Monitoring progress of change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within documents of the German education system. *Sustainability*, 12(10), 4306.

Horner, W. et al., 2007. *The Education Systems of Europe*. The Netherlands, Springer.

Κουτσοβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 76-88.

Kotthoff, H. G. (2011). Between excellence and equity: the case of the german education system. *Revista Española de Educación Comparada*, 18 (2011), 27-60.

Kultusministerkonferenz. 2021. Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz “Bildung in der digitalen Welt”. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο [https://www.kmk.org](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) fi leadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)

Lavonen, J. & Krzywacki, H. (2010) Finish School Teacher Education in Mathematics, Physics and Chemistry: Assumptions behind the Programme. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 81-103.

Lerkkanen, M.K., Koivisto, P. (2011). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Leviäkangas, P. (2016). Digitalization of Finland’s transport sector. *Technology in Society*, 47, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.07.001>

- Μόσχου, Π. (2021). Ευκαιρίες ανάπτυξης επιχειρηματικότητας στη βιοοικονομία. Η περίπτωση της Ελλάδας, σύγκριση με πολιτικές και καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, διαθέσιμη στο αποθετήριο του Εθνικού Μετσόβιου Πανεπιστημίου.
- Μπέση, Μ., & Σαΐτη, Σ. (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 32-44.
- Mickelsson, R. (2023). Lessons Learned from Horses: Three Pedagogical Interventions Promoting Well-being of Students with Special Educational Needs.
- Μπουζάκης, Σ., Cowen, R., Καλογιαννάκη, Π., Περσιάνης, Π., Μούτσιος, Σ., Καζαμιάς, Μ.Α., Ματθαίου, Μ.Δ. (2006). Το Φινλανδικό Μοντέλο ως Μεταρρυθμιστική Πρόταση για την Ελληνική Εκπαίδευση -Μια Αιρετική Αφήγηση. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Εξαμηνιαία Έκδοση Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας,(6).Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 76-88.
- Mukhtasar, M., Begyor, S., Aleksandr, K., Farrukh, D., Isroil, U., Sodiqjon, K., & Akbarjon, A. (2022). ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE DEVELOPMENT OF THE GERMAN EDUCATION SYSTEM IN OUR COUNTRY. *Journal of new century innovations*, 18(1), 168-173.
- Neumann, K., Fischer, H.E. & Kauertz, A. FROM PISA TO EDUCATIONAL STANDARDS: THE IMPACT OF LARGE-SCALE ASSESSMENTS ON SCIENCE EDUCATION IN GERMANY. *Int J of Sci and Math Educ* 8, 545–563 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9206-7>
- Niemi, H. (2012) Φινλανδία - Δάσκαλοι, επαγγελματίες, υψηλού επιπέδου. Τι σημαίνει αυτό για την εκπαίδευση δασκάλων; Προοπτικές στη Φινλανδική εκπαίδευση δασκάλων. Στο: Κ. Καρράς – C. Wolhuter (επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Ίων.
- Ng, P. T. (2009). Innovation in education: some observations and questions. *International Journal of Innovation in Education*, 1 (1), 8-11.
- Νόμος 4777 (2021). Νέο σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Νόμος 4692 (2020). Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις.

- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Oates, T. (2015). Finnish fairy stories, (April), 1–6.
- OECD (2018). *PISA, Insight and Interpretations*. OECD Publishing, Paris.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Διάδραση.
- Roopnarine, J.– Johnson, J. (2005). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (τρίτη έκδοση) (επιμέλεια-εισαγωγή: Ε. Κουτσοβάνου και Κ. Χρυσάφιδης, μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση.
- Sahlberg, P. (2003). Φινλανδικά Μαθήματα: *Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3-23.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Centre for Opportunity Policy in Education- Research Brief*.
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Sahlberg, P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland. *American Educator*. <https://doi.org/10.1146/annurev.genom.2.1.103>
- Sahlberg, P. (2013) *Φινλανδικά μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία*; Αθήνα: Επίκεντρο.
- Sahlgren, G. H. (2016). *Real Finnish Lessons*.
- Schratz, Michael. 29 March 2020. Corona-Krise: Das ver-rückte Klassenzimmer. Der Standard. Ανάκτηση από το διαδίκτυο
<https://www.derstandard.at/story/2000116250722/corona-krise-das-ver-rueckte-klassenzimmer>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 10 (1), 4-33
- Σκαράκη, Α., Φράγκου, Μ, Ν (2018). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας που οφείλεται η αποτελεσματικότητά του; *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 937–947. <https://doi.org/10.12681/edusc.2742>.

- Smith, C. (2006). The future of a concept: the case for sustaining 'innovation' in education. In *AARE 2006: Conference papers, abstracts and symposia* (pp. 1-11). Australian Association for Research in Education.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Τριτάκη, Λ. Μ. (2014). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα. Δημοσίευτη Διατριβή διαθέσιμη στο αποθετήριο του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά.
- Τσιριγώτης, Θ. (2002). Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση. Στο Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί. Αθήνα: Σαββάλας.
- ΦΕΚ 4460/Β/29-9-2021, Υπουργική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη- Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ. Γκαϊτίλχ. Μ. (2020). Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. <https://www.openbook.gr/odigos-drastiriotitwn-perivallontikis-ekpaideysis/>
- Wai, C. P. M. (2017). Innovation and social impact in higher education: some lessons from Tohoku university and the open university of Hong Kong. *Open Journal of Social Sciences*, 5(09), 139.
- Walkenhorst, H. (2005). Europeanisation of the German education system. *German Politics*, 14(4), 470-486.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press

Ιστοσελίδες

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση (2021- 2022) http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: ΟΔΗΓΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ (2021-2022) http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=368

Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Θεσμοθετημένο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου (2002): <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/1.%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%98%CE%95%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%9F-%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5-2002.pdf>

Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1^ο Μέρος Π.Σ Νηπιαγωγείου, (Π.Ι , 2011), <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2019/03/2011-1%CE%BF-%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%9F%CE%A3-%CE%A0.%CE%A3.-%CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>

National Core Curriculum for Basic Education in Finland” (2014).
<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-education>

National Core Curriculum for Pre-Primary Education in Finland” (2010).
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/674861555132593197-0080022019/related/511Preschool0Education0in0Finland01.pdf>

“*National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland*”, ανακτήθηκαν από το διαδίκτυο στις 10/09/22:
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75535/267671cb-0ec0-4039-b97b-7ac6ce6b9c10.pdf?sequence=1>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Φινλανδίας (2013). Ανασύρθηκε από:
http://4sek-v-athin.att.sch.gr/wp-content/uploads/finland_edu_system.pdf
Αθήνα. Τελευταία προβολή στις 27/10/2022.

Amount and payment of private day care allowance, ανακτήθηκε από διαδίκτυο στις 10/01/2023: [http://www.kela.fi/web/en/private-day-care-allowance-amount-and payment?inheritRedirect=true](http://www.kela.fi/web/en/private-day-care-allowance-amount-and-payment?inheritRedirect=true)

Education in Finland, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2023:
https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Finland

ΑΠΟΔΗΜΟΣ, (2020). Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας

<https://www.poulakakis.com/%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%83%CE%B7%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF-%CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%B1/>

ΕΚΕΠ (2020) [http://1lyk](http://1lyk.kranid.arg.sch.gr/grasep/html/ekpaidevtiko_sistema.html)

[kranid.arg.sch.gr/grasep/html/ekpaidevtiko_sistema.html](http://1lyk.kranid.arg.sch.gr/grasep/html/ekpaidevtiko_sistema.html)

European Commission EURYDICE (2018). Ανασύρθηκε από:

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Overview>
Τελευταία προβολή στις 27/10/2022

Eurostat (2022). Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/01/2023 [https://european-](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/life-eu_el)

[union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/life-eu_el](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/life-eu_el)

Finnish Educational System, ανακτήθηκε από:

http://4sek-vathin.att.sch.gr/wp-content/uploads/finland_edu_system.pdf

Ιστοσελίδες Βικιπαίδεια (2011). Εκπαίδευση στη Φινλανδία. Ανασύρθηκε από:

http://wikipedia.qwika.com/en2el/Education_in_Finland . Τελευταία προβολή
στις 27/10/2022.

PISA: Πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης μαθητών. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο

στις 12/01/2023 [https://www.nationalcoalition.gov.gr/skills-intelligence/pisa-](https://www.nationalcoalition.gov.gr/skills-intelligence/pisa-programma-diethnoys-axiologisis-math/)
[programma-diethnoys-axiologisis-math/](https://www.nationalcoalition.gov.gr/skills-intelligence/pisa-programma-diethnoys-axiologisis-math/)

Στατιστική υπηρεσία Φινλανδίας (2023) Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις

12/01/2023 [https://www-stat-](https://www-stat-fi.translate.goog/til/kotal/index_en.html? x tr sl=en& x tr tl=el& x tr hl=el& x tr pto=s%CE%92c)
[fi.translate.goog/til/kotal/index_en.html? x tr sl=en& x tr tl=el& x tr hl=el& x tr pto=s%CE%92c](https://www-stat-fi.translate.goog/til/kotal/index_en.html? x tr sl=en& x tr tl=el& x tr hl=el& x tr pto=s%CE%92c)

Φινλανδική Υπηρεσία για την εκπαίδευση (2023) Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στα

20/01/23 [https://www-oph-](https://www-oph-fi.translate.goog/en? x tr sl=en& x tr tl=el& x tr hl=el& x tr pto=sc)
[fi.translate.goog/en? x tr sl=en& x tr tl=el& x tr hl=el& x tr pto=sc](https://www-oph-fi.translate.goog/en? x tr sl=en& x tr tl=el& x tr hl=el& x tr pto=sc)

WHR (2023). World Happiness, Trust and Social Connections in Times of Crisis.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 01/04/2023

<https://worldhappiness.report/ed/2023/world-happiness-trust-and-social-connections-in-times-of-crisis/>

Γαλανού, Ε., Γουμενάκη, Μ. (2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/10/2022

<https://tositseiotypia.com/2017/12/19/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B1/>

Education for a bright future in Greece (2020) <http://www.oecd.org/greece/education-for-a-bright-future-in-greece-9789264298750-en.htm>

Καλαϊτζίδης, Δ. (2015). «*Το σχολείο στην Φινλανδία*», , ανακτήθηκε το διαδίκτυο

10/10/2022 από: <http://blogs.sch.gr/isiglavas/archives/2299>

Καρταλόγκου Ε., (2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας. Ανασύρθηκε

από: <https://www.slideshare.net/ElisavetKartaloglou/1-72511406Τελευταία-προβολή-στις-27/8/2018>

Κονταξής, Α. (2019). PISA 2018- Εύσημα ή ανάθεμα στους εκπαιδευτικούς;

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 19/11/22

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/307348_pisa-2018-eysima-i-anathema-stoys-ekpaideytikoys

Μερκούρη Ν., (2012). Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα: ισότητα αντί ανταγωνισμού. Ανασύρθηκε από:

http://www.academia.edu/1919548/%CE%A4%CE%BF_%CF%86%CE%B9%CE%BD%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1_%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF_%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D Αθήνα. Τελευταία προβολή στις 27/10/2022.

Νικολαΐδης, Η. (2020). Η πειραματική πολιτική στη Φινλανδία. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/01/2023 <https://www.euractiv.gr/section/thesmika-themata/news/i-peiramatikiki-politiki-sti-finlandia/>

Ποντικάκης, Φ. (2021) Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας και Φινλανδίας. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 20/12/2022 <https://hania.n/ews/2021/02/09/%CE%A3%CF%8D%CE%B3%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%95/>

Τότσικας, Α. (2014). «Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία», ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 10/10/2022 από: http://www.chiourea.gr/2014/05/blog-post_26.html