



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:
Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση
(Συμβατικές και e-Μορφές)»

**Ανιχνεύοντας τις επιδράσεις του παγκοσμιοποιημένου
εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας:
Επιδράσεις του προγράμματος PISA στη σχολική κουλτούρα
των εκπαιδευτικών μονάδων που συμμετέχουν
στη διεξαγωγή του συγκεκριμένου τεστ**

Διπλωματική Εργασία
Αγγελικής Δημητρίου Τσιάντα
ΑΜ 01201122

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Δέσποινα Τσακίρη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλη της Τριμερούς Επιτροπής: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια ΤΚΕΠ
Χατζηνικήτα Βασιλεία, Καθηγήτρια ΕΑΠ

Κόρινθος, Ιανουάριος 2014

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες	6
Περίληψη.....	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1^ο	14
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	14
1.1. Οι επιπτώσεις του δανεισμού πολιτικών στην ανάπτυξη της επικοινωνίας της παγκόσμιας πολιτικής	14
1.2. Η καθιέρωση της λογοδοσίας και η σχέση της ανάπτυξης της συγκρισιμότητας με την ανάπτυξη διεθνών κριτηρίων.....	26
1.3. Πολιτικές διαστάσεις της μεθοδολογίας μέτρησης για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την επιτελεστικότητα.....	30
Κεφάλαιο 2^ο	37
Η ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	37
2.1. Η εναρμόνιση των κρατών με τη διεθνή συγκρισιμότητα	37
2.2. Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στην εναρμόνιση των κρατών στο πλαίσιο της διεθνούς συγκρισιμότητας	45
2.3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αναπλαισίωσης του παγκοσμιοποιημένου συστήματος από τα κράτη του ΟΟΣΑ	59
Κεφάλαιο 3^ο	61
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ	61
3.1. Η φυσιγνωμία του προγράμματος PISA.....	61
3.2. Αξιοποίηση των δεικτών στα πλαίσια της αποτελεσματικότητας σε διεθνές επίπεδο	70
3.3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας PISA	74
3.4. Τρόποι αξιοποίησης των συγκριτικών αξιολογήσεων του PISA από χώρες του ΟΟΣΑ	76
Κεφάλαιο 4^ο	96
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	96
4.1. Σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα: γενικές αποσαφηνίσεις	96
4.1.1. Χαρακτηριστικά Σχολικού κλίματος	98
4.2.Εννοιολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας.....	100
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	109
Κεφάλαιο 5^ο	109
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	109

5.1. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα.....	109
5.2.Μεθοδολογία της έρευνας	110
5.2.1.Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	110
5.2.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	111
5.2.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	112
5.2.4. Το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας	113
5.2.5.Δυσκολίες-Προβλήματα	116
Κεφάλαιο 6^ο.....	118
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	118
6.1. Περιγραφή αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίασή τους.....	118
6.2. Άξονας Α. Η πρώτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA	118
6.2.1. Μια πιο συστηματική γνωριμία με το πρόγραμμα PISA	120
6.2.2. Οι πρώτες εντυπώσεις σχετικά με το πρόγραμμα PISA	121
6.2.3. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικά για το πρόγραμμα PISA	123
6.2.4. Η επιμόρφωση σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA	125
6.2.5. Ανάγκες επιμόρφωσης για την ορθή διεξαγωγή του προγράμματος.....	127
6.2.6. Η ενημέρωση των μαθητών για το πρόγραμμα PISA.....	128
6.2.7. Η ενημέρωση των λοιπών συναδέλφων εκπαιδευτικών σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA	130
6.3. Άξονας Β. - Η διεξαγωγή του προγράμματος PISA και η επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος	131
6.3.1. Η ανάληψη της διεξαγωγής του προγράμματος από τα συγκεκριμένα σχολεία	131
6.3.2. Η κινητροδότηση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο τεστ PISA;.....	133
6.3.3. Αποτίμηση του μεγέθους και της ποιότητας ενδεχόμενων αλλαγών στο σχολείο μετά από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα PISA.....	134
6.3.4. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα PISA ως παράγοντας που επηρεάζει την πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος.....	136
6.3.5. Οι αντιδράσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών στην εμπλοκή του σχολείου με το τεστ PISA	139
6.3.6. Η συζήτηση σχετικά με το τεστ στο σύλλογο διδασκόντων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την διεξαγωγή του.....	141
6.3.7. Οι αντιδράσεις των μαθητών στην προοπτική διεξαγωγής του τεστ, κατά τη διάρκειά του και μετά την ολοκλήρωση τη διεξαγωγής	142
6.3.8. Οι ερωτήσεις από την πλευρά των μαθητών σχετικά με τους λόγους διεξαγωγής, τη χρησιμότητα και με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων	144
6.4. Άξονας Γ. Οργανωτικές συνθήκες υλοποίησης και διεξαγωγής του προγράμματος PISA και σχολικό κλίμα.....	145

6.4.1. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην διεξαγωγή του τεστ	145
6.4.2. Η προετοιμασία των μαθητών για την συμμετοχή τους στο τεστ PISA	146
6.4.3. Τα «απρόβλεπτα» σε συνάρτηση με την διεξαγωγή του τεστ.....	148
6.4.4. Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την σκοποθεσία και τους όρους διεξαγωγής.....	149
6.4.5. Η συμβολή του Διευθυντή στην διευκόλυνση – ανάδειξη των προβλημάτων.....	150
6.5. Άξονας Δ. Κριτική αποτίμηση του προγράμματος PISA από τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς.....	151
6.5.1. Αποτίμηση του ρόλου προγράμματος PISA στη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	151
6.5.2. Η συμβολή αυτών των προγραμμάτων αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών στην βελτίωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος	153
6.5.3. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών στο μεθύστερο της συμμετοχής ως προς την κατάταξη της Ελλάδας διεθνώς	155
6.5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάταξη της Ελλάδος στο πρόγραμμα αυτό σε παγκόσμιο επίπεδο	158
6.5.5. Οι επιπτώσεις του προγράμματος PISA σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	161
6.5.6. Ενέργειες για περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος PISA.....	165
6.6. Άξονας Ε. Συμβολή του προγράμματος PISA στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών	168
6.6.1. Προβλήματα και οι δυσκολίες μαθητών, εκπαιδευτικών και Διευθυντών με τη συμμετοχή του σχολείου τους στο πρόγραμμα PISA	168
6.6.2. Ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων του προγράμματος PISA	169
6.6.3. Η συνάφεια των θεμάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	171
6.6.4. Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στους συγκεκριμένους τομείς (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) που συμμετείχαν στο τεστ PISA	173
6.6.5. Η «συζήτηση» εκ των υστέρων για το πρόγραμμα PISA	174
6.6.6. Η βελτίωση ή διαμόρφωση καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών και παρεμβάσεων μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος-τεστ PISA	174
Κεφάλαιο 7^ο	177
ΣΥΖΗΤΗΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	177
7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας	177
7.2. Γενικά Συμπεράσματα.....	183
7.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	185
Βιβλιογραφία	187
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ^ο	203

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	203
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ^ο	208
ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	208
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ^ο	222
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ	222

Συντομογραφίες

- ΑΠΘ (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης),
- ΕΚΠΑ (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών),
- ΕΚΦΕ (Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών)
- ΕΜΠ (Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο),
- ΤΔΕ (Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης),
- ΤΕΑΠΗ (Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία),
- ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας),
- ΣΕΛΜΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης)

Περίληψη

Αντικείμενο της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών Διευθυντών και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων σχετικά με την διεξαγωγή του διεθνούς προγράμματος PISA αξιολόγησης των μαθητών ηλικίας 15 ετών.

Με δεδομένο ότι η έρευνα PISA αποτελεί μια διεθνής αξιολογική έρευνα που πραγματοποιείται από τον ΟΟΣΑ, θεωρήθηκε σκόπιμο να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η αναπλαισίωση του διεθνούς εκπαιδευτικού συστήματος από τους Διεθνείς Οργανισμούς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τοποθετείται το πρόγραμμα PISA και παρουσιάζεται η φυσιογνωμία του και η συμβολή του στην παγκοσμιοποιημένη εκπαίδευση. Δίνεται έμφαση στην ενδεχόμενη επίδραση του προγράμματος PISA στο ελληνικό σχολικό κλίμα των εκπαιδευτικών μονάδων που συμμετέχουν στην διεξαγωγή του εν λόγω τεστ.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο που επηρεάζει η διεξαγωγή του προγράμματος PISA τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Τα ερευνητικά δεδομένα εξήχθησαν από την ανάλυση 15 συνεντεύξεων Διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολείων της Αττικής που εμπλέκονται στην διεξαγωγή του προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτικού τύπου μεθοδολογία, με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές Διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις του προγράμματος PISA στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος των εκπαιδευτικών μονάδων που συμμετείχαν στην διεξαγωγή του τεστ. Τα ευρήματα αυτά ανέδειξαν ότι τελικά το προϋπάρχον σχολικό κλίμα καθόρισε τη φύση της υλοποίησης του προγράμματος και επηρεάστηκε ελάχιστα από το πρόγραμμα PISA. Η ενημέρωση, η καθοδήγηση και η παρέμβαση για το πρόγραμμα κρίνεται ο καθοριστικός παράγοντας στην ενδεχόμενη αλλαγή της κουλτούρας και του κλίματος της σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με την διεξαγωγή του προγράμματος.

Abstract

The object of this thesis is the research of the perceptions and practices of the school unit's educators and directors with reference to the conduct of the international evaluation program PISA for the students 15 years old.

Given that the PISA research consist an international evaluation research conducted by OECD, supposed to be appropriate the study of the characteristics of the global educational reality and the reframing of the international education system from the International Organizations. The PISA program is placed in this framework and is introduced its physiognomy and its contribution in the globalized education. Is emphasized the potential impact of the PISA program on the Greek school climate of the educational units that participating in the conducting of the test

In the research part was investigated a series of questions concerning the way that the PISA program interfere in the form of the school climate. They extracted research data from the analysis of 15 interviews from educators and directors of Attica schools that involved in the conducting of the program. It was used the standard quality methodology, the data collection tool with semistructured interview.

The results of this study appointed interesting findings about the educators and directors perceptions and practices about the consequences of PISA program to the formation of the educational unit's school climate that participated in the conducting of the test. These findings shows that the existing school climate was determined the nature of the program realization and affected to a minimum by the program PISA. The information, the leadership and the intervention for the program is estimated as a determinant to the possible culture and climate change of the educational unit in connection with the conducting of the program.

Εισαγωγή

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η λειτουργία του έθνους-κράτους έχει επηρεαστεί από την κυριαρχία της παγκόσμιας αγοράς, την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, πληροφοριών, υπηρεσιών, κεφαλαίου, εργατικού δυναμικού και την ύπαρξη υπερεθνικών οργανισμών και μη κυβερνητικών οργανώσεων. Το φαινόμενο αυτό της παγκοσμιοποίησης έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της κρατικής λειτουργίας (οικονομία – κοινωνία – διοίκηση – εκπαίδευση) αλλάζοντας τις εθνικές πολιτικές. Αυτή η κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης οδήγησε στην κοινωνία της γνώσης και στην αναγκαιότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών (OECD, 2007:1), έτσι ώστε το σημερινό εργατικό δυναμικό να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες απαιτήσεις για υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και εξειδίκευσης, και επομένως για την εξασφάλιση μίας ικανοποιητικής επαγγελματικής ζωής (Λαφοντάν & Μύλλερ, 1999). Συνεπώς, η εκπαίδευση ενώ παραδοσιακά αποτελούσε βασικό στοιχείο μιας κρατικής εθνικής πολιτικής, και από την πλευρά της κοινωνικοποίησης και από την πλευρά της ένταξης στην αγορά εργασίας, παύει να αφορά το έθνος κράτος μόνο. Στον σχεδιασμό και την υλοποίησή της διαπλέκονται ένα πλήθος παραγόντων εθνικών και υπερεθνικών (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Και ενώ η εθνική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται από τους παραπάνω παράγοντες τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο, τα έθνη-κράτη δεν ακολουθούν πάντα τις ίδιες πολιτικές και πρακτικές στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Κύρια κατεύθυνση συνιστά η «δικτύωση» και η «ευθυγράμμιση» με τα διακυβεύματα των υπερεθνικών οργανισμών (Ζμας, 2007:2). Παράδειγμα αποτελεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία με το «Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» καθόρισε δείκτες ελέγχου προόδου για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002δ· Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2002). Τελικά η ίδια η εθνική εκπαιδευτική πολιτική καταλήγει ένας συνδυασμός τριών επιπέδων, διεθνούς, κρατικού, τοπικού δικτύου, το «gionacal» (global+national+local) (Ζμας, 2007:3). Επιπλέον «ηχηρές λέξεις» (buzzwords), όπως της «αποτελεσματικότητας» (effectiveness), της «αποδοτικότητας» (efficiency), της «πολυπολιτισμικότητας» (multiculturalism), της «ποιοτικής μέτρησης» (qualitative measurement), της «αποκεντρωτικής διαχείρισης» (decentralized management) και της «ιδιωτικοποίησης» (privatization) δημιουργούν ένα πλαίσιο γύρω από την άσκηση της (ό.π.:4).

Ο λόγος αυτός της εκπαιδευτικής πολιτικής παράγεται, κυρίως, στο πλαίσιο υπερεθνικών οργανισμών και διεθνών ιδρυμάτων (π.χ. ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα).

Κάτω από την ίδια λογική βρίσκονται και οι προσπάθειες των υπερεθνικών οργανισμών να συγκρίνουν τις επιδόσεις μαθητών που προέρχονται από διάφορα κράτη (Ζμας, 2007:4-5). Η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων σε διεθνές επίπεδο έχει μακρόχρονη ιστορία, η οποία ερείδεται στην θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία υπάρχει άμεση συσχέτιση εκπαιδευτικού συστήματος και οικονομικής ανάπτυξης του κράτους (OECD, 2007:2). Η IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) είναι ένας μη κυβερνητικός οργανισμός που έχει πραγματοποιήσει περισσότερες από τριάντα διεθνείς έρευνες για τις μαθητικές επιδόσεις (IEA, 2011).

Αλλά η πιο δημοφιλής εκπαιδευτική έρευνα είναι το PISA (Programme for International Student Assessment), ένα διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης των μαθητών ηλικίας 15 ετών του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) που κύριο σκοπό έχει την αξιολόγηση, ανά τριετία, της ποιότητας και της ισότητας της παροχής μαθησιακών ευκαιριών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται (ΙΕΠ, 2012:7). Κύριος σκοπός είναι η εκτίμηση κατά πόσο οι «γνώσεις» των δεκαπεντάχρονων παιδιών που αποκομίζουν από το σχολείο δύνανται να παρέχουν «ικανότητες» (όπως κατανόηση, εμπειρίες, ορθή κρίση) και «δεξιότητες», οι οποίες να τους επιτρέπουν να αντιμετωπίζουν ουσιαστικά τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής, καθιστώντας τους ολοκληρωμένους πολίτες στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι μαθητές που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση αξιολογούνται στον αναγνωστικό, μαθηματικό και επιστημονικό εγγραμματισμό. Παράλληλα το PISA συγκεντρώνει δεδομένα για τους ίδιους τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών προκειμένου να διερευνήσει ενδεχόμενες συσχετίσεις τους με τις επιδόσεις των μαθητών (ΚΕΕ, 2010:7).

Η διεθνής βιβλιογραφία αλλά και οι αναφορές της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών που μετέχουν, δείχνουν ότι σημαντικός αριθμός χωρών προσαρμόζει την εκπαιδευτική του πολιτική και αναπτύσσει εκπαιδευτικές στρατηγικές λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις στον ΟΟΣΑ (Ζμας, 2007). Επιπλέον και οι σχολικές μονάδες ενδέχεται να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές μετά την εμπειρία συμμετοχής στο πρόγραμμα PISA.

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των Διευθυντών και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων όσον αφορά τις συνθήκες διεξαγωγής της διεθνούς έρευνας PISA, προκειμένου να αναδείξουμε εάν και με ποιο τρόπο η διεξαγωγή των εν λόγω εξετάσεων έχει επιπτώσεις στην σχολική κουλτούρα και στον προγραμματισμό

τόσο πριν, κατά και μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Θα αναλύσουμε τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος κατά την περίοδο των εξετάσεων για το πρόγραμμα PISA και θα διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών.

Πώς όμως προέκυψε η αναγκαιότητα μελέτης αυτού του θέματος; Στη σημερινή ελληνική εκπαίδευση διαφαίνεται να επιβιώνει ένας προσανατολισμός προς την «ακαδημαϊκού τύπου» εκπαίδευση. Επίσης διαφαίνεται, αλλά και είναι επιβεβαιωμένο από την βιβλιογραφική τεκμηρίωση, ότι η έρευνα PISA αποτυπώνει μια διαφορετική λογική γνώσεων και δεξιοτήτων από αυτές που προωθεί η ελληνική εκπαιδευτική παράδοση [βλέπε μεταξύ άλλων (Σταμέλος, 2009)]. Χρειάζεται να γίνουν μελέτες για να επιβεβαιώσουν τη διάχυτη εντύπωση ότι οι σχολικές μονάδες δεν έχουν πάρει το θέμα σοβαρά, εφόσον δεν γνωρίζουμε εάν όλα τα σχετικά με το πρόγραμμα PISA θέματα (διεξαγωγή, αποτελέσματα, τρόποι βελτίωσης) γίνονται γνωστά στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές.

Επιπλέον σημειώνεται ότι συγκεκριμένες χώρες προσάρμοσαν το πρόγραμμά τους με βάση τις εξετάσεις PISA, και καθίσταται εύλογο να αναρωτηθούμε ως προς τις πιθανές επιδράσεις του στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα. Συνεπώς, είναι επιβεβλημένο να θέσουμε το ερώτημα σε ποιο βαθμό έχει προβληματιστεί η ελληνική πολιτεία στο εν λόγω ζήτημα, αφού τα αποτελέσματα του ΟΟΣΑ φαίνεται ότι έχουν αντίκτυπο στους βαθμούς εναρμόνισης του εκπαιδευτικού συστήματος με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και με την χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Με βάση τον προαναφερθέντα ερευνητικό στόχο είναι ενδιαφέρον να δούμε πως μία παγκόσμια εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία υπηρετεί την παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική, αποτυπώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο (context) και πώς αυτό εμφυτεύεται (implementation) στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε εάν και κατά πόσο αυτή την πρακτική την ενστερνίζονται οι μετέχοντες, αν κατανοούν τους στόχους και την χρησιμότητα των διεθνών αξιολογήσεων και πώς την προσλαμβάνουν. Τέλος θα καταγράψουμε τις πιθανές επιπτώσεις στην σχολική κουλτούρα των μονάδων στις οποίες υπηρετούν, αλλά και τον τρόπο που η εμπλοκή τους μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων τέτοιου είδους αξιολογήσεων.

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, τα ερευνητικά μας ερωτήματα μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

- 1) Εάν οι εκπαιδευτικοί (Διευθυντές και καθηγητές) αναγνωρίζουν τα πολιτικά και κοινωνικά διακυβεύματα του PISA, και αν ναι, πώς τα νοηματοδοτούν και τα αξιοδοτούν;
- 2) Εάν οι εκπαιδευτικοί (Διευθυντές και καθηγητές) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα αλλάζει από την στιγμή που κληρώνεται το σχολείο για την συμμετοχή στο πρόγραμμα PISA και πως βλέπουν τη δική τους εμπλοκή.
- 3) Εάν εκτιμούν ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται και σε ποιο βαθμό από την σχολική οργάνωση-προετοιμασία-κλίμα πριν, κατά και μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων (απολογισμός, έλεγχος των γραπτών, συνελεύσεις συλλόγου διδασκόντων, επικοινωνία με τα παιδιά και απολογισμός).
- 4) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Διευθυντών και καθηγητών) σε ότι αφορά την βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών στις εξετάσεις του προγράμματος PISA; (δίνεται έμφαση στο τι θα μπορούσε να γίνει από την πλευρά του κράτους και των εκπαιδευτικών).

Η παρούσα εργασία ακολουθεί την ακόλουθη διάταξη. Περιλαμβάνει δύο ενότητες: Το θεωρητικό και το εμπειρικό ερευνητικό μέρος, καθένα εκ των οποίων περιλαμβάνει τα αντίστοιχα κεφάλαια.

Στο 1^ο Κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εστιάζουμε στην παγκοσμιοποίηση και την οικονομική διάσταση της παιδείας. Αρχικά θα προσδιορίσουμε τη σχέση κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το θέμα της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης (globalization of education), καθώς και την επιστημονική συζήτηση που προκαλεί. Μας ενδιαφέρουν τα ζητήματα που θέτει η παγκοσμιοποιημένη εκπαίδευση όπως η πολιτική του δανεισμού (policy borrowing), και της μετάφρασης των πολιτικών σε στρατηγικές και πρακτικές από το υπερεθνικό επίπεδο στο εθνικό. Θα αναδείξουμε προβληματισμούς που τίγουν το ζήτημα εάν και σε ποιο βαθμό η αρτιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται πάντα με την οικονομική ανάπτυξη.

Στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζουμε τον ρόλο των Διεθνών οργανισμών (IEA, UNESCO, ΟΟΣΑ, ΕΕ) στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αναδεικνύουμε τον θεσμικό τους λόγο, αλλά και την σταδιακή εναρμόνιση των κρατών-εθνών με την διεθνή εκπαιδευτική πολιτική παρά τις αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις.

Στο 3^ο Κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφή του προγράμματος PISA και τονίζεται ο ρόλος του συγκεκριμένου προγράμματος και η συμβολή του στην παγκοσμιοποιημένη

εκπαίδευση. Θα μελετηθούν οι θεσμικές διαστάσεις του προγράμματος και τα διακυβεύματά του.

Στο 4^ο Κεφάλαιο θα εξετάσουμε το θέμα από κοινωνιολογική και παιδαγωγική πλευρά. Συγκεκριμένα σκοπεύουμε να προσεγγίσουμε την έννοια της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος, ειδικά μέσα από μια πρόσληψη της σχολικής μονάδας ως οργανωσιακής οντότητας. Ταυτόχρονα μελετάμε αν και με ποιο τρόπο το πρόγραμμα PISA επιδρά ή όχι στο σχολικό κλίμα.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί το εμπειρικό μέρος και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια (5ο - 7^ο). Συνίσταται στην διενέργεια της ποιοτικής έρευνας που στόχο έχει να φωτίσει εάν και σε ποιο βαθμό η συμμετοχή μιας σχολικής μονάδας στο πρόγραμμα PISA επηρεάζει τις πρακτικές και στρατηγικές της σε μια βελτιωτική κατεύθυνση.

Το 5^ο κεφάλαιο αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τη μέθοδο, την επιλογή του δείγματος, το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και τίγονται θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο οδήγησαν στη χρήση της ποιοτικής μεθόδου μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκαν δύο πρωτόκολλα συνέντευξης, ένα για τους Διευθυντές και ένα για τους εκπαιδευτικούς, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Επιπλέον αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, όπως προβλήματα που παρουσιάστηκαν αλλά και ζητήματα τα οποία δεν μελετήθηκαν επαρκώς.

Το 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει τα δεδομένα (αντιλήψεις Διευθυντών και εκπαιδευτικών) που συλλέχθηκαν κατά την έρευνά μας.

Τέλος, η μελέτη ολοκληρώνεται με το 7^ο κεφάλαιο στο οποίο συζητούνται τα ευρήματα, καταγράφονται τα συμπεράσματα και κατατίθενται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1^ο

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΓΚΟΣΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

1.1. Οι επιπτώσεις του δανεισμού πολιτικών στην ανάπτυξη της επικοινωνίας της παγκόσμιας πολιτικής

Είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε το πεδίο δανεισμού ('borrowing') της εκπαιδευτικής πολιτικής στο βαθμό που το πρόγραμμα PISA, όπως θα δειχθεί και στην συνέχεια, συντελεί και ενισχύει ένα τέτοιο δανεισμό μέσα από την μετρήσιμη συγκρισιμότητα που προωθεί. Αυτοί που παράγουν πολιτική φαίνεται ότι όλο και περισσότερο βασίζονται στη μεταφορά πολιτικής ('policy transfer'). Όμως, μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει αξιόλογη εννοιολογική εργασία πάνω σ' αυτή την διαδικασία. Αξίζει να διερευνηθεί το εννοιολογικό πλαίσιο που αναφέρεται από τους Dolowitz και Marsh (Dolowitz & Marsh, 1996 στο Dolowitz & Marsh 2000), ειδικότερα, εστιάζοντας στην σχέση ανάμεσα στην θεληματική και εξαναγκαστική (βεβιασμένη) μεταφορά, και τις σχέσεις μεταξύ μεταφοράς πολιτικής και πολιτικής «επιτυχίας» ή «αποτυχίας». Η πλειοψηφία των μελετών που χρησιμοποιούν τη μεταφορά πολιτικής, είτε υπαινικτικά είτε ανοικτά, θεωρούν ως δεδομένο ότι η διαδικασία έχει οδηγήσει ή θα οδηγήσει, σε μια επιτυχή εφαρμογή πολιτικής, προγράμματος ή θεσμού. Όμως, γίνεται όλο και περισσότερο εμφανές ότι η μεταφορά πολιτικής μπορεί, και συχνά το κάνει, να οδηγήσει σε πολιτική αποτυχία. Ως εκ τούτου, υπάρχει η ανάγκη να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη μεταφορά και την πολιτική επιτυχία ή αποτυχία.

Ενώ δεν μπορούμε ν' αρνηθούμε ότι η διαδικασία μεταφοράς πολιτικής δεν είναι καινούργια, φαίνεται ότι κατά την τελευταία δεκαετία περίπου, καθώς οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν καταστήσει ευκολότερη και γρηγορότερη την επικοινωνία μεταξύ αυτών που παράγουν πολιτική, οι περιστάσεις μεταφοράς πολιτικής έχουν αυξηθεί [παράδειγμα: από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, πολιτικές και προγράμματα για την καταπολέμηση της ανεργίας μεταφέρθηκαν από τις ΗΠΑ στην Βρετανία] (δες Dolowitz, 1997, 1998, 2000 στο Dolowitz & Marsh 2000:6). Ανταποκρινόμενες στην «επιτυχία» των Μπλερ και Κλίντον όσον αφορά την εφαρμογή προγραμμάτων καταπολέμησης της ανεργίας αμερικανικής έμπνευσης, πολλές ευρωπαϊκές κυβερνήσεις άρχισαν να υιοθετούν τις ίδιες αμερικανικές και βρετανικές πολιτικές. Μέσα από την όλη διαδικασία προσαρμογής των πολιτικών σε διαφορετικές εθνότητες διαφαίνονται τα εξής: α) η επικράτηση της μεταφοράς πολιτικής, β) ο

ρόλος συγκεκριμένων ατόμων και οργανισμών στη διαδικασία αυτή και γ) οι δυσκολίες που συνδέονται με την προσπάθεια κατάταξης των συγκεκριμένων περιπτώσεων μεταφοράς πολιτικής στο συμπαγές σύνολο αυτής της μεταφοράς.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για την αύξηση της μεταφοράς. Κανένα έθνος στον αναπτυσσόμενο ή αναπτυσσόμενο κόσμο δεν μπορεί να διασφαλίσει την οικονομία του από τις παγκόσμιες οικονομικές πιέσεις. Όπως το θέτει ο Parsons (Parsons, 1996: 234):

«Καθώς η παγκόσμια οικονομία ειδικότερα μεταμορφώνεται από νέα μοντέλα παραγωγής και εμπορίου, και καθώς μετοχικές εταιρείες και οργανισμοί φτάνουν να εξασκούν όλο και περισσότερη επιρροή και δύναμη, τόσο μειώνεται η ικανότητα αυτών που χαράσσουν εθνικές πολιτικές να καθορίσουν τις δικές τους ημερήσιες διατάξεις. Η δημόσια πολιτική τώρα διεξάγεται σ' ένα παγκόσμιο σύστημα καθώς και σε εθνικά πολιτικά συστήματα».

Την μεταφορά πολιτικής δεν επιβάλλουν μόνο οι παγκόσμιες πολιτικές δυνάμεις, αλλά και η εξέλιξη της επικοινωνίας εν γένει έχει επιταχύνει την ανταλλαγή ιδεών –διεθνείς οργανισμοί, όπως Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο-DNT (International Monetary Fund IMF) και η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank), συνηγορούν, και συχνά, επιβάλλουν παρόμοιες πολιτικές σε διάφορες χώρες.

Αναφέρονται εννιά βασικές κατηγορίες πολιτικών παραγόντων-συντελεστών εμπλεκόμενων στην διαδικασία μεταφοράς πολιτικής: εκλεγμένοι αξιωματούχοι, πολιτικά κόμματα, γραφειοκράτες-δημόσιοι υπάλληλοι, ομάδες πίεσης, κατασκευαστές και ειδικοί πολιτικής, διεθνείς οργανισμοί, «ομάδες έρευνας» ('think tanks'), υπέρ - εθνικοί κυβερνητικοί και μη-κυβερνητικοί οργανισμοί και σύμβουλοι (Dolowitz&Marsh 2000:10).

Γίνεται όλο και περισσότερο σαφές ότι αυτοί που παράγουν πολιτική σε εθνικό και διεθνές επίπεδο βασίζονται στις υποδείξεις συμβούλων, είτε ατόμων είτε εταιρειών, οι οποίοι ενεργούν ως ειδικοί της πολιτικής στην ανάπτυξη νέων προγραμμάτων, πολιτικών και θεσμικών δομών. Ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερος σημαντικός, διότι τείνουν να προσφέρουν συμβουλές βασισμένοι στο τι θεωρούν «καλή πρακτική» αλλού, συχνά δίνοντας μικρή προσοχή στο συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής του δανειζόμενου πολιτικού συστήματος. Επιπλέον ο ρόλος των διεθνών συμβούλων καθιστά όλο και πιο ασαφή τη διάκριση μεταξύ ηθελημένης και βεβιασμένης μεταφοράς (ό.π.:11).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της ποιότητας του μεταφερόμενου υλικού. Αν και σχεδόν τα πάντα μπορούν να μεταφερθούν από ένα πολιτικό σύστημα σε ένα άλλο, σε συνάρτηση με το ζήτημα ή την κατάσταση που εμπλέκεται, αναγνωρίζουμε οκτώ διαφορετικές κατηγορίες: πολιτικοί στόχοι, πολιτικό περιεχόμενο, πολιτικά εργαλεία, πολιτικά προγράμματα, θεσμοί, ιδεολογίες, ιδέες και στάσεις και αρνητικά μαθήματα. Στις περισσότερες συλλήψεις της διαδικασίας πολιτικής μεταφοράς, συμπεριλαμβανομένης της αυθεντικής μας τυπολογίας, προγράμματα και πολιτικές συγχωνεύονται σε μια ενιαία κατηγορία (Dolowitz & Marsh 2000:12).

Στην πράξη, οι φορείς χάραξης πολιτικής μπορούν να στραφούν σε τρία επίπεδα διακυβέρνησης: το διεθνές, το εθνικό και το τοπικό. Μέσα σ' ένα έθνος, οι παράγοντες που εμπλέκονται στην μεταφορά πολιτικής μπορούν, και όντως παίρνουν, μαθήματα από άλλα πολιτικά συστήματα ή μονάδες μέσα στην ίδια τους τη χώρα. Όχι μόνο μπορούν οι επιμέρους εθνικές κυβερνητικές μονάδες να πάρουν μαθήματα η μια από την άλλη, αλλά η εθνική κυβέρνηση μπορεί να πάρει μαθήματα από χαμηλότερα επίπεδα κυβέρνησης και αντίστροφα. Είναι επίσης συνηθισμένο για τις κυβερνήσεις και τους μεσολαβητές να μεταφέρουν πολιτικές από το ένα έθνος στο άλλο. Επιπλέον, ενώ σπανίως εξετάζεται, θα έπρεπε να τονιστεί ότι όταν παίρνουμε μαθήματα από άλλα κράτη, οι παράγοντες δεν θα έπρεπε να περιορίζονται στο να εξετάζουν τις εθνικές κυβερνήσεις, αλλά μπορούν και οφείλουν να εξετάσουν άλλα υπό - εθνικά επίπεδα και κυβερνητικές μονάδες. Τέλος, είναι δυνατόν να αντληθούν ή να επιβληθούν παραδείγματα σε ένα πολιτικό σύστημα από το διεθνές επίπεδο (ό.π.).

Η μεταφορά πολιτικής δεν είναι μια διαδικασία του τύπου ή όλα ή τίποτα. Ενώ οποιαδήποτε συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να εμπεριέχει έναν συνδυασμό στρατηγικών και συντελεστών, υπάρχουν τέσσερις βασικές διαβαθμίσεις ή βαθμοί μεταφοράς: αντιγραφή, η οποία περιλαμβάνει άμεση και πλήρη μεταφορά - μίμηση, η οποία περιλαμβάνει μεταφορά των ιδεών πίσω από την πολιτική ή το πρόγραμμα -συνδυασμοί, οι οποίοι περιλαμβάνουν αναμείξεις πολλών διαφορετικών πολιτικών - και έμπνευση, όπου η πολιτική μιας άλλης δικαιοδοσίας μπορεί να εμπνεύσει μια πολιτική αλλαγή, αλλά όπου το τελικό αποτέλεσμα στην πραγματικότητα δεν στηρίζεται στο αρχικό (βλ. επίσης Rose,1993; Dolowitz & Marsh 2000:13).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όχι μόνο διαφέρει ο τύπος της μεταφοράς στις διαφορετικές περιστάσεις μεταφοράς πολιτικής, αλλά κι ότι αυτός ο τύπος μεταφοράς

εξαρτάται από τους παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία και από το πού θα συμβεί η μεταφορά στη διαδικασία χάραξης πολιτικής. Ως εκ τούτου, είναι πιθανό, ότι ενώ οι πολιτικοί ψάχνουν για «γρήγορες» λύσεις και γι' αυτό βασίζονται περισσότερο στην αντιγραφή ή μίμηση, οι γραφειοκράτες από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό να ενδιαφέρονται για συνδυασμούς πολλών διαφορετικών πολιτικών. Παρομοίως, ενδέχεται ότι, ενώ η μίμηση είναι καθοριστικής σημασίας στο στάδιο καθορισμού της ημερήσιας διάταξης, η αντιγραφή ή ο συνδυασμός πολλών διαφορετικών πολιτικών ή προγραμμάτων μπορεί να αποδώσει καλύτερα στο στάδιο σχεδιασμού ή εφαρμογής πολιτικής (ό.π.).

Υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες μεταβατικές κυβερνήσεις και οργανισμοί διεθνούς βοήθειας έχουν καταφέρει να πείσουν κυβερνήσεις να υιοθετήσουν προγράμματα και πολιτικές ενάντια στη θέλησή τους. Όμως, είναι ενδιαφέρον, να εξετάσουμε το πώς οι εθνικές κυβερνήσεις εξαναγκάζονται να υιοθετήσουν προγράμματα και πολιτικές ως μέρος των υποχρεώσεών τους ως μέλη διεθνών στρατηγείων και δομών· αυτή είναι η υποχρεωτική μεταφορά. Φυσικά, υπάρχουν προβλήματα με μια τέτοια ταξινόμηση (Dolowitz & Marsh 2000:14).

Για να κατανοήσουμε τη μεταφορά πολιτικής είναι απαραίτητο να δούμε όχι μόνο τι μεταφέρθηκε, αλλά να εξετάσουμε και τα κίνητρα που ενεπλάκησαν. Απαιτούνται μελέτες για να συλλάβουν τα μεταβαλλόμενα κίνητρα που εμπλέκονται. Αυτές δείχνουν ότι πολιτικές που έχουν παρθεί από άλλα πολιτικά συστήματα, ειδικά όταν ο δανεισμός αυτών των πολιτικών έγινε σε μια προσπάθεια να μεταμορφώσουν ένα υπάρχον σύνολο δομών, αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου κι ότι μεγάλο μέρος αυτής της ανάπτυξης περιλαμβάνει μια ανάμειξη ηθελημένων αποφάσεων και εξαναγκαστικών πιέσεων (Dolowitz & Marsh 2000:16).

Προκειμένου να καταλάβουμε πότε μια περίπτωση συμπίπτει με το σύνολο, είναι σημαντικό να πιστοποιήσουμε τους κύριους συντελεστές, διότι διαφορετικοί συντελεστές θα έχουν διαφορετικά κίνητρα. Έτσι, ως γενικός κανόνας, φαίνεται ότι, όταν πολιτικοί ή κατασκευαστές πολιτικής ('policy entrepreneurs') θεσμοθετούν τη διαδικασία, το κάνουν οικειοθελώς. Ενώ οι πολιτικοί είναι πιθανό να θεσμοθετήσουν μια έρευνα για καινούριες ιδέες θεληματικά, όταν αναμειχτούν στην διαδικασία οι διεθνείς οργανισμοί, είναι πιθανό να καταλήξει σε μια μορφή περισσότερο εξαναγκαστικής μεταφοράς πολιτικής. Όταν οι οργανισμοί βοήθειας δίνουν δάνεια, είναι αναμενόμενο αυτό να οδηγήσει σε εξαναγκαστική μεταφορά πολιτικής. Την ίδια στιγμή, όταν αυτοί οι ίδιοι οργανισμοί διεξάγουν συνέδρια ή

κυκλοφορούν αναφορές είναι πιθανότερο να οδηγούν σε μια μορφή ηθελημένης μεταφοράς πολιτικής για εξυπηρέτηση ιδίων συμφερόντων. Κατά τρίτον, θα έπρεπε να είναι ξεκάθαρο ότι διαφορετικές πολιτικές και προγράμματα προκύπτουν από διαφορετικά κίνητρα (ό.π.).

Τέλος, όταν συμβαίνει μια μεταφορά πολιτικής είναι πιθανό να επηρεάσει τα κίνητρα των συντελεστών που εμπλέκονται στη διαδικασία. Για παράδειγμα, εάν η μεταφορά πολιτικής συντελείται σε περιόδους κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής σταθερότητας σε ένα κράτος, αυτή η μεταφορά ενδέχεται να είναι ηθελημένη. Όμως, εάν υπάρχει μια μορφή πολιτικής κρίσης, τότε η μεταφορά πολιτικής είναι πιθανόν να έχει μερικά εξαναγκαστικά στοιχεία. Αναλόγως, εάν υπάρχει κάποια μορφή «παγκόσμιας» κρίσης, όπως στα μέσα του 1980, είναι πιθανότερο ότι θα ασκηθεί πίεση στους συντελεστές για να εμπλακούν σε μεταφορά (Dolowitz & Marsh 2000:17).

Επίσης η χώρα που δανείζεται μπορεί να έχει ανεπαρκή πληροφόρηση για την πολιτική / θεσμό και πώς λειτουργεί στη χώρα από την οποία τον μετέφερε: μια διαδικασία που αποκαλούμε ανενημέρωτη μεταφορά. Μολονότι η μεταφορά έχει συντελεστεί, καίρια στοιχεία του τι κατέστησε την πολιτική ή θεσμική δομή επιτυχία στην χώρα από την οποία προήλθε, μπορεί να μην μεταφέρθηκαν οδηγώντας σε αποτυχία: αυτή την αποκαλούμε ανολοκλήρωτη μεταφορά. Επιπλέον ελλιπής προσοχή μπορεί να υπάρξει στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών πλαισίων της χώρας που δανείζει με τη χώρα που δανείζεται: την αποκαλούμε ακατάλληλη μεταφορά. Μπορούμε να αναπαραστήσουμε αυτές τις τρεις διαδικασίες, εξετάζοντας σύντομα τον Βρετανικό Οργανισμό Υποστήριξης Παιδιού (British Child Support Agency CSA) (ό.π).

Ως εκ τούτου, αν οι κυβερνήσεις ψάχνουν για πολιτικές λύσεις σε καινούρια ή μεταβαλλόμενα προβλήματα, τότε είναι όλο και πιο πιθανό να ψάχνουν για «λύσεις» στο εξωτερικό. Αυτό είναι πολύ ευκολότερο σήμερα από ότι ήταν στο παρελθόν, λόγω της ανάπτυξης όλων των μορφών επικοινωνίας.

Ένα καινούργιο χαρακτηριστικό της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελούν και οι νέες μορφές της εικονικής και ηλεκτρονικής επικοινωνίας, οι οποίες προσφέρουν μια ευρύτερη και πλουσιότερη πρόσβαση στην παγκόσμια κοινωνία με τα κοινωνικά δίκτυα (Ball, 2012:5). Οι μεταβολές αυτές περιλαμβάνουν μείωση του ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές δομές, και μια αυξανόμενη έμφαση στις ροές και στις κινητικότητες ανθρώπων, κεφαλαίου και ιδεών, αυτό που ο Peck (Peck, 2003 στο Ball,

2012:5) ονομάζει «πολιτικές σε κίνηση» ('policies in motion'), και αυτό που ο Urry (Urry, 2003: 157) θεωρεί ως «στροφή προς την κινητικότητα» ('mobility turn'). Όλα τα παραπάνω βέβαια συνοδεύονται με το εντυπωσιακό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια για την διαδικασία της «παγκοσμιοποίησης».

Η κινητικότητα συνδέεται με την πολιτική των δικτύων που αποτελεί ένα νέο τύπο κοινωνικότητας, η οποία περιλαμβάνει ιδιαίτερα είδη κοινωνικών σχέσεων, ρευμάτων και κινήσεων. Τα δίκτυα συναποτελούν κοινότητες πολιτικής, οι οποίες μοιράζονται αντιλήψεις για τα κοινωνικά προβλήματα και τις λύσεις τους. Όπως το θέτει ο Agranoff (Agranoff, 2003: 28): «τα δίκτυα παρέχουν χώρους για συνεργατικές λύσεις και για ανάπτυξη καινοτομιών, αν και μερικές φορές δημιουργούν περίεργες συνεργασίες». Γι' αυτό και πολλοί άνθρωποι κινούνται προς και μέσα σε αυτές τις κοινότητες, και ακολουθούν νέα είδη καριέρας στην πολιτική και την διακυβέρνηση. Αυτοί ονομάζονται σύμβουλοι πολιτικής-PEs ('policy entrepreneurs') οι οποίοι, πρώτον αναδεικνύουν ανάγκες, και προτείνουν καινοτόμες λύσεις. Δεύτερον υφίστανται οικονομικά και συναισθηματικά ρίσκα για τις αλλαγές που προτείνουν. Τέλος συγκεντρώνουν και συντονίζουν άτομα και οργανισμούς με ταλέντο και πόρους για να επιτύχουν τις αλλαγές (Stone, 2000: 216).

Τα «δίκτυα πολιτικής» (policy networks) λειτουργούν μέσω της επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη, ενώ τα άτομα μπορούν να μετέχουν στα δίκτυα με μια ποικιλία διαφορετικών τρόπων, όπως χορηγίες, αναθέσεις και συμβάσεις (Ball, 2012:6). Ένα τέτοιο δίκτυο είναι το Atlas Economic Research Foundation (Οικονομικό Ίδρυμα Έρευνας) ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που συνδέει ένα παγκόσμιο δίκτυο με πάνω από 400 ιδιωτικούς οργανισμούς σε 80 χώρες με ιδέες και κεφάλαια για την προάσπιση της ελευθερίας. Συγκεκριμένα «ανακαλύπτει, αναπτύσσει και στηρίζει τους πνευματικούς συμβούλους παγκοσμίως ώστε να προωθούν μια κοινωνία ελεύθερων και υπεύθυνων ατόμων» (<http://atlasnetwork.org/> 27/01/2014).

Σύμφωνα με τους Marsh & Smith (Marsh & Smith, 2000:6) «ερευνώντας τα δίκτυα εξετάζουμε την θεσμοθέτηση σχέσεων εξουσίας», η οποία συχνά αναφέρεται ως «διακυβέρνηση δικτύων». Η χρησιμοποίηση των δικτύων σε κάποιους τομείς της κρατικής δραστηριότητας μειώνει την δύναμη της πολιτικής εξουσίας, ενώ ταυτόχρονα την ενισχύει σε άλλους τομείς (Ball, 2012:7). Κάποιοι συγγραφείς (Kooiman, 1993· Pierre, 2000· Pierre & Peters· Rhodes, 1997 στο Ball, 2012:7-8) υποστηρίζουν ότι τα δίκτυα αντικαθιστούν τις αγορές ως κυρίαρχη μορφή διακυβέρνησης και κοινωνικής οργάνωσης δημιουργώντας πιο

δημοκρατικές μορφές εξουσίας, ενώ άλλοι συγγραφείς (March & Olsen, 1989· Skelcher, 1998 στο Ball, 2012:8) υποστηρίζουν ότι η διακυβέρνηση των δικτύων διαμορφώνει «έλλειμμα δημοκρατίας» καθώς η πολιτική και η διακυβέρνηση- πολιτική εξουσία λειτουργούν διάσπαρτα και συγκεχυμένα.

Πάντως η υιοθέτηση μιας διακρατικής πολιτικής σπάνια έχει να κάνει με την επιτυχία της θεσμοθετημένης πραγματοποίησης συγκεκριμένων πολιτικών στις χώρες προέλευσής τους· μάλλον έχει να κάνει περισσότερο με την νομιμοποίηση άλλων συναφών πολιτικών. Από την άλλη πλευρά, η ενεργή υιοθέτηση πολιτικών ('policy borrowing') ενσωματώνει την οικειοποίηση αναγνωρίσιμων όψεων των πολιτικών λύσεων μιας άλλης χώρας, περιλαμβάνοντας τρόπους για την εκτέλεση και εποπτεία τους, και είναι πιθανότερη όταν υφίσταται κάποιος συγχρονισμός ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που εμπλέκονται και των κυρίαρχων πολιτικών ιδεολογιών οι οποίες προωθούν αναθεώρηση στο εσωτερικό τους (Halpin & Trouna, 1995:303).

«...Η πολιτική της Βρετανικής εκπαίδευσης ταιριάζει άμεσα στην πολιτική της Αμερικάνικης εκπαίδευσης. Μόνο τα ονόματα χρειάζονται να αλλάξουν... Ό,τι συμβαίνει στην Βρετανία... συμβαίνει και στις Ηνωμένες Πολιτείες: τα προβλήματα, οι αναθεωρήσεις, οι διαμάχες και οι συμμαχίες είναι σε γενικές γραμμές τα ίδια. Η μόνη διαφορά είναι ότι η Βρετανία.. έχει καταφέρει να κινηθεί μακρύτερα και γρηγορότερα προς μια ριζοσπαστική επανεξέταση του εκπαιδευτικού της συστήματος και έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να πετύχει. Μπορούμε μόνο να ευχόμαστε ότι θα τα καταφέρει και ότι η Αμερική μπορεί κάποια μέρα να ακολουθήσει τα βήματα της Βρετανίας» (Chubb & Moe, 1992: 49-50).

Παρατηρώντας την οπτική του Skidelsky, είναι ενδεικτική μια τάση κατά μήκος του Ατλαντικού η οποία έχει επιταχύνεται ως μια κίνηση προς ένα «πλανητικό χωριό» και η οποία γίνεται όλο και πιο πολύ πραγματικότητα: αυτή η τάση είναι ο «δανεισμός πολιτικών» ('policy borrowing'). Επιπλέον, ακολουθώντας τον Dale, μπορούμε να προβούμε σε μια μορφή συγκριτικής ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία εμπεριέχει την εξιχνίαση των εθνικών συστημάτων παροχής εκπαίδευσης εκ των οποίων προέκυψαν συγκεκριμένες πολιτικές, συμπεριλαμβανομένης της αποσυναρμολόγησης των «προβλημάτων» που αυτά τα συστήματα υποτίθεται ότι έχουν, και για τα οποία συγκεκριμένες αναθεωρήσεις θεωρούνται ως «λύσεις» (Halpin & Trouna, 1995:304).

Μέχρι αυτό το σημείο, συμφωνούμε με τον ισχυρισμό του Philips (1989, 1992) ότι τα πολιτικά, ιστορικά και κοινωνικο-ιστορικά σκηνικά της μορφοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της ανάπτυξης και της εφαρμογής είναι θεμελιώδη τόσο στον βαθμό που βοηθούν στο να διατηρηθούν δεδομένες πολιτικές «στη θέση τους», όσο και στο να παρέχουν αντιστάσεις στην εμφύτευση επιλεκτικών όψεων ανταγωνιζόμενων ιδεών από άλλα συστήματα. Κατά συνέπεια, εξυπακούεται ότι η ενεργή εκπαιδευτική πολιτική δανεισμού, που περιλαμβάνει την οικειοποίηση αναγνωρίσιμων όψεων των εκπαιδευτικών «λύσεων» μιας άλλης χώρας, περιέχοντας τρόπους εφαρμογής και προώθησης αυτών, είναι περισσότερο πιθανή όταν υπάρχει κάποιο είδος συγχρονισμού μεταξύ των χαρακτηριστικών των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που εμπλέκονται, και των κυρίαρχων πολιτικών ιδεολογιών που προωθούν την αναθεώρηση εκ των έσω (ό.π.).

Ένα πλήθος αναλυτών εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν εφιστήσει την προσοχή στα κοινά χαρακτηριστικά της Αμερικανικής και Βρετανικής οικονομίας προκειμένου να εξηγήσουν τον βαθμό σύγκλισης της εκπαιδευτικής πολιτικής που γίνεται φανερή στις πρόσφατες σχολικές μεταρρυθμίσεις. Για παράδειγμα, οι Finegold et al. (Finegold et al., 1992) και Guthrie & Pierce (Guthrie & Pierce, 1990) τονίζουν το βαθμό στον οποίο οι προσπάθειες για σχολική αναθεώρηση σε Αμερική και Βρετανία εκφράζουν και θεωρούνται από τους δημιουργούς τους ως μια μερική λύση σε κοινές οικονομικές αδυναμίες μιας αξιοσημείωτης φθίνουσας ανταγωνιστικότητας στις παγκόσμιες αγορές, και μιας ανάγκης για μια εργατική δύναμη καλύτερα μορφωμένη και με διαφοροποιημένες δεξιότητες.

Όπως ο Boyd (Boyd, 1993: 120) έχει επισημάνει:

«Οι Η.Π.Α. και η Μεγάλη Βρετανία ταυτόχρονα αυξάνουν τον βαθμό συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης στην σχολική διοίκηση. Έτσι, στις δύο πλευρές του Ατλαντικού η εξουσία για την λήψη αποφάσεων μετατοπίζεται στο σχολικό επίπεδο¹(...), την ίδια στιγμή υπάρχουν νέες συγκεντρωτικές δυνάμεις: το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα στην Βρετανία και οι στόχοι του 2000 του εκπαιδευτικού αμερικανικού νομοσχεδίου στις Η.Π.Α (...) και οι δύο χώρες έχουν δημόσια σχολεία με εξειδικευμένα μαθήματα και προγράμματα σπουδών τα οποία έχουν μαθητές από πολλές περιοχές ('magnet schools') και προγράμματα σχολικής επιλογής ('school choice')»

¹ Κρατικής υποδομής δημόσια σχολεία ('School Based Management') και ατομοκεντρικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα ('Charter Schools') στις Η.Π.Α. · τοπικής αυτοδιοίκησης σχολεία ('Local Management of Schools') και ατομοκεντρικά σχολεία ('Opting Schools') στην Βρετανία.

Οι διαφορές και τα σημεία εκκίνησης εγείρουν αμφιβολίες για το αν οι σχολικές μεταρρυθμίσεις στην Βρετανία, για παράδειγμα στην Αγγλία και στην Ουαλία, μπορούν λογικά να λειτουργήσουν ως χρήσιμα μοντέλα για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής στις Η.Π.Α. και για το μέγεθος του διατλαντικού δανεισμού εκπαιδευτικής πολιτικής ο οποίος πραγματοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια. Η πηγή μας σε αυτό το σημείο είναι η ανάλυση στην συγκριτική μελέτη των Dale & Orga (Dale & Orga, 1993:85) για την επίπτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Νέα Ζηλανδία, στην Αγγλία και στην Ουαλία, όπου εγείρονται σημαντικά ερωτήματα για τον ρόλο των ιδεών, στην περίπτωση των Συντηρητικών, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι Dale & Orga (Dale & Orga, 1993 στο Halpin & Trouna, 1995:305) αποδεικνύουν ότι ενώ οι νεοφιλελεύθεροι και νεοσυντηρητικοί άξονες της πολιτικής συντηρητικής σκέψης στηρίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Αγγλία και στην Ουαλία (ειδικά πολιτικές τοπικής αυτοδιοίκησης σχολείων –LMS local management of schools και του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος) «ο συντηρητισμός έχει παίξει μικρό ρόλο στην Νέα Ζηλανδία(...) όπου η έμφαση είναι περισσότερο στην μεταρρύθμιση του ρόλου του κράτους και της δημόσιας διοίκησης, η οποία ενημερώνεται από συγκεκριμένους άξονες της συντηρητικής σκέψης».

Πράγματι, μία από τις αξιοσημείωτες διαφορές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις Η.Π.Α. και της Αγγλίας και της Ουαλίας στα 1980 είναι η έκταση με την οποία οι προηγούμενες, σε αντίθεση με τις επόμενες, μεταρρυθμίσεις προωθήθηκαν και από τους δύο, την Συντηρητική Παράταξη και την Φιλελεύθερη Αριστερά. Για την Φιλελεύθερη Αριστερά στις Η.Π.Α. έννοιες όπως η σχολική επιλογή έχουν διατυπωθεί με έμφαση στην εμπλοκή των γονέων και την σημασία της αποκατάστασης της ιστορικής αποτυχίας του συνηθισμένου σχολείου να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονεκτούντων και χωρίς δικαιώματα ανθρώπων (Nathan, 1989· Hess, 1991· Lowe, 1993 στο Halpin & Trouna, 1995:305).

Τα μέτρα που πάρθηκαν από διαδοχικές συντηρητικές κυβερνήσεις στην Βρετανία για να μεταρρυθμίσουν και να διαφοροποιήσουν τα τοπικά συστήματα σχολικής φοίτησης προέρχονται κυρίως από την πολιτική Δεξιά, και έχουν ως αποτέλεσμα την ενοποίηση, παρά τη βελτίωση θεμελιωδών ανισοτήτων εκπαιδευτικών ευκαιριών (βλ. Ball et al., 1993· Fitzet al., 1993· Vincent et al., 1993· Whitty et al., 1993· Troyna, 1995 στο Halpin & Trouna, 1995:306). Επίσης, η Βρετανική Κυβέρνηση επιχείρησε να νομοθετήσει για το τι πρέπει να διδάσκεται στα δημόσια σχολεία, το οποίο αναμφισβήτητα έχει να κάνει λιγότερο με την

εδραίωση του δικαιώματος ενός βασικού αναλυτικού προγράμματος, όσο με την αποκατάσταση της αποδοχής των ελιτίστικων τύπων του σχολικού προγράμματος στην μορφή των ακαδημαϊκών θεμάτων εξετάσεων στα οποία μόνο μια μειοψηφία μαθητών θα μπορεί να επιτύχει.

Στις Η.Π.Α. η ομοσπονδιακή κυβέρνηση ενθαρρύνει τα προγράμματα επιδότησης με την συμμετοχή ιδιωτικών όσο και δημόσιων σχολείων, προωθεί τα ‘charter schools’ «ατομοκεντρικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα» και τα δημόσια σχολεία με ειδικά προγράμματα και μαθητές από πολλές περιοχές ‘magnet schools’, και πιέζει να θεσπίσουν εθνικά στάνταρτς σε ένα πυρήνα προγράμματος 7 κύκλων και όλες αυτές οι πρωτοβουλίες κατανοούνται και εγκρίνονται τοπικά. Κατά συνέπεια η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις Η.Π.Α., αντίθετα με την Αγγλία και την Ουαλία, προχωρά ανά πολιτεία (Guthrie & Pierce, 1990 στο Halpin & Trouna, 1995:306).

Όπως τονίζει ο Bondi (Bondi, 1991 στο Halpin&Trouna, 1995:307) «το βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις Η.Π.Α. εκφράζεται με την απουσία μιας δυνατής αριστερής παράδοσης». Συνεπώς η έμφαση στις ατομικές ελευθερίες, που είναι χαρακτηριστικό της ρητορικής της Δεξιάς στην Βρετανία, δεν χαρακτηρίζει τον λόγο της εκπαιδευτικής πολιτικής στις Η.Π.Α. στην ίδια τουλάχιστον έκταση. Ενώ στην Βρετανία η απορρύθμιση, η επιλογή και ο ανταγωνισμός έχουν προωθηθεί προκαλώντας τις σοσιαλιστικές συμπεριφορές, στις Η.Π.Α., η προάσπιση της γονεϊκής επιλογής θεωρείται ένα μέσο επέκτασης των ατομικών δικαιωμάτων και ενισχύει τον τοπικό κοινοτικό έλεγχο των σχολείων (βλ. Gutmann, 1980 στο Halpin & Trouna, 1995:307).

Επειδή τα αντίστοιχα πολιτικά και πολιτιστικά συστήματα διακυβέρνησης στις Η.Π.Α. και Βρετανία διαφοροποιούνται τόσο πολύ, είναι δύσκολο να φανταστούμε τι είδους δανεισμός εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πιθανόν να γίνει στο μέλλον ή βεβαίως, να γίνουν εκτιμήσεις του τι είδους, εάν υπάρχει, έχει συμβεί στο παρελθόν. Ως εκ τούτου, οι Finegold et al. (Finegold et al.,1992 στο Halpin & Trouna, 1995:307) επισήμαναν το γεγονός ότι ένας αριθμός Αμερικανών σχολιαστών έχει δείξει ζωνρό ενδιαφέρον για μερικές από τις μεταρρυθμίσεις του βρετανικού σχολείου και της βιομηχανικής εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικές- επιχειρηματικές συνεργασίες, πρωτοβουλία για κόστος στην εταιρεία και εθνικό πρόγραμμα σπουδών), και κάποια «μεταβίβαση πληροφορίας» (‘transfer of information’) για αυτά που έχουν λάβει χώρα με την συμμετοχή ανώτερων κυβερνητικών αξιωματούχων και πολιτικών, οι οποίοι είναι ανίκανοι να εξηγήσουν με εμπειρικές

λεπτομέρειες τι έγινε και ποιες ήταν οι συνέπειες. Με άλλα λόγια, ξέρουμε ότι οι ιδέες μεταβιβάζονται, αλλά δεν ξέρουμε ποιες συγκεκριμένα ή με ποια μορφή ή πως ή με ποιους τρόπους, έχουν επηρεάσει τις αποφάσεις των ειδικών φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής συνακόλουθα (Halpin & Trouna, 1995:307).

Δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε την πιθανότητα κάποιας μορφής μεταφοράς πληροφορίας αυτού του είδους, δεδομένης της γενικευμένης διεθνοποίησης η οποία έχει λάβει χώρα ανάμεσα στις ακαδημαϊκές και πολιτικές κοινότητες. Σε αυτό το πλαίσιο κάποιοι αναλυτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως ο Kenway et al. (Kenway et al., 1993 στο Halpin & Trouna, 1995:307) στην Αυστραλία, θεωρούν ότι εκείνες οι θεωρίες της μετανεωτερικότητας οι οποίες δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας και συγκεκριμένων μορφών της παγκόσμιας οικονομικής δραστηριότητας και παραγωγής, παρέχουν άφθονες προοπτικές για να ερμηνευτεί η φύση, το μοντέλο και η κατεύθυνση των καναλιών πληροφορίας ανάμεσα στα διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα, και στο πως αυτά επηρεάζουν την αναλογία και τον ρυθμό δανεισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ιδέα του Dale (Dale, 1992 στο Halpin & Trouna, 1995:307) για τους «μεταφορείς» ('carriers') της εκπαιδευτικής πολιτικής και η έννοια των Finegold et al.'s (Finegold et al.'s, 1992:205) για τον «φορέα δανεισμού» ('borrowing agent') είναι κινήσεις προς αυτή την κατεύθυνση, εφόσον και οι δύο συνιστούν μέρος αναλύσεων οι οποίες επιζητούν να εξερευνήσουν τις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις παγκοσμιοποιημένες τάσεις.

Μια παρόμοια προσέγγιση βρίσκουμε στην έρευνα των Whitty & Edwards (Whitty & Edwards, 1992: 8-9) ως προς το «εάν τα διακρατικά δίκτυα επίδρασης μπορεί να αναγνωριστούν ως μία εξήγηση της εμφανούς σύγκλισης στην εκπαιδευτική πολιτική» στις Η.Π.Α. και την Βρετανία. Αυτοί ξεχωρίζουν ενδο-κυβερνητικές ομάδες συμφερόντων ή προσωπικά δίκτυα που θα μπορούσαν να είχαν οδηγήσει σε «δανεισμό πολιτικής» ('policy borrowing'). Κατόπιν συνεντεύξεων με μέλη από ορισμένα από αυτά τα δίκτυα, συμπεριλαμβανομένων «διανοούμενων της πολιτικής», δημοσιογράφων και αξιωματούχων σε ομοσπονδιακό κράτος και σχολικό τοπικό επίπεδο, οι Whitty & Edwards (Whitty & Edwards, 1992 στο Halpin & Trouna, 1995:307) αντιτείνουν ότι ενώ «προηγούμενα πρότυπα από την Αγγλία ρίχτηκαν σε συζητήσεις πολιτικής σε ομοσπονδιακό κυβερνητικό επίπεδο, (κυρίως όσα συνδέονται με τον έλεγχο και την έκδοση ομαδικών πινάκων σχολικής επίδοσης), ο λεπτομερής δανεισμός ήταν πολύ λιγότερο αποδεδειγμένος».

Ακόμη κι έτσι, οι Whitty & Edwards (Whitty & Edwards, 1992 στο Halpin & Trouna, 1995:307) όντως βρήκαν ενδείξεις να υποστηρίξουν την ευρέως επικρατούσα άποψη ότι οι εκλεγμένοι πολιτικοί και αξιωματούχοι είναι πιθανότερο να ενδιαφέρονται για τον πολιτικό συμβολισμό μιας πολιτικής δανεισμού παρά τις λεπτομέρειες της (δες επίσης Robertson & Waltman, 1992:33). Με άλλα λόγια, με μια παρόμοια διάθεση με τον Green (Green, 1993: 99) καταλήγουν ότι οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι συχνά ελάσσοнос σημασίας από ότι ο ρόλος τους στην πολιτική συζήτηση, συμπεριλαμβανομένης της παροχής νομιμοποίησης για άλλες συναφείς πολιτικές. Ενδεχόμενα, αυτό να εξηγεί το γιατί ορισμένοι Αμερικανοί υποστηρικτικές των ‘charter schools’ («ατομοκεντρικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα») βρίσκουν ρητορική δικαίωση για την σχολική αυτονομία των συντηρούμενων με δωρεές σχολείων (‘grant- maintained schools’) στην Αγγλία και την Ουαλία.

Οι Robertson & Waltman (Robertson & Waltman, 1992: 26) τονίζουν ότι οι πολιτικές αποφάσεις για δανεισμό έχουν συχνά επηρεαστεί από βραχυπρόθεσμες παρουσίες και πιέσεις για να λυθούν επείγοντα προβλήματα για τα οποία δεν υπάρχει αναγνωρίσιμη λύση: «Τα περισσότερα έθνη δανείζονται (όπως υποστηρίζουν) όταν σπανίζουν οι εύκολες εναλλακτικές λύσεις».

Αλλά φυσικά, οι δημόσιοι λειτουργοί έχουν επαγγελματική σταδιοδρομία και είναι τόσο ικανοί, όσο οι υπουργοί με τις προσωπικές φιλοδοξίες και επομένως σκέφτονται τρόπους να προωθήσουν τον εαυτό τους εις βάρος των άλλων. Όμως, η βασική διαφορά με τις αντίστοιχες επαγγελματικές κουλτούρες είναι ότι, ενώ οι υπουργοί φροντίζουν την πολιτική τους καριέρα και αιχμαλωτίζονται στις καθημερινές ασχολίες της εργασίας τους, οι ανώτεροι πολιτικοί λειτουργοί μπορούν να είναι λιγότερο άμεσοι και περισσότερο ανεξάρτητοι. Με δεδομένες αυτές τις αντίθετες προοπτικές, δεν μας κάνει εντύπωση να μαθαίνουμε ότι η σύνδεσή τους με τα πρακτικά αποτελέσματα είναι σε σύγχυση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του «δανεισμού πολιτικών» σε αυτή την διαδικασία είναι δύσκολο να οριοθετηθεί, αν και, για να ακολουθήσουμε τον Ponting (Ponting, 1986 στο Halpin & Trouna, 1995:308), θα υποστηρίξαμε ότι αυτό που είναι σημαντικό στον δανεισμό πολιτικών (‘policy borrowing’) αφορά περισσότερο τη μορφή παρά το περιεχόμενο.

1.2. Η καθιέρωση της λογοδοσίας και η σχέση της ανάπτυξης της συγκρισιμότητας με την ανάπτυξη διεθνών κριτηρίων

Μόλις σημειώσαμε ότι ο δανεισμός πολιτικής ενδιαφέρει περισσότερο σε επίπεδο μορφής παρά μπορεί να διερευνηθεί ικανοποιητικά σε επίπεδο περιεχομένου. Υπάρχουν δηλαδή διαδικασίες προς διερεύνηση που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα πέραν του περιεχομένου των εκπαιδευτικών πρακτικών που καθορίζουν.

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα κινείται ανάμεσα στο παγκόσμιο περιβάλλον και σε συγκεκριμένες τάσεις που οδηγούν στην κατάργηση της εθνικοποίησης και του κράτους σύμφωνα με τον Jessop (Jessop, 2002 στο Ball, 2012:2). Αλλά και ο B. Lingard (2009:18) συμπεραίνει ότι:

«Η παγκοσμιοποίηση έχει βιωθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια ως νεοφιλελευθερισμός, δηλαδή ως μία ιδεολογία η οποία προωθεί τις αγορές εις βάρος του κράτους και των κανονισμών του και δίνει έμφαση στην πρόοδο και στο προσωπικό συμφέρον πάνω από το συλλογικό κοινό καλό. Παρατηρούμε ένα νέο ατομισμό, με τα άτομα να θεωρούνται υπεύθυνα για τον προσωπικό τους κέρδος ('self- capitalising'). Οι ανησυχίες για το κοινό καλό και την κοινωνική προστασία έχουν παραμεληθεί, η αγορά αποτιμάται πάνω από την πολιτεία, με την ενίσχυσή της και με την συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στις κρατικές πρακτικές».

Συγκεκριμένα ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί ένα σύνθετο, συχνά ασυνάρτητο, ασταθές και αντιφατικό σύνολο πρακτικών που οργανώνονται στη βάση της παγκοσμιοποίησης των κοινωνικών σχέσεων και της αντίστοιχης διείσδυσης σε κάθε τομέα της ζωής μας, λόγου και πρακτικών, αγορών, εμπορευματοποίησης, συσσώρευσης κεφαλαίου και δημιουργίας κέρδους (Shamir, 2008: 3). Ο σημερινός νεοφιλελευθερισμός συνδυάζει την νεο-μαρξιστική προσέγγιση της «οικονομικοποίησης» ('economisation') της κοινωνικής ζωής με την δημιουργία νέων ευκαιριών για κέρδος, και της «κυβερνησιμότητας» ('governmentality') σύμφωνα με τις φουκωϊκές αναλύσεις, επειδή εξουσιάζονται οι πληθυσμοί μέσω της επιθυμίας για κατανάλωση, της αυτο-διαχείρισης ('self-governing'), και της ατομικής επιχειρηματικότητας ('entrepreneurial selves') (Ong, 2007:4). Γι' αυτό και ο Ball (2012:3) θεωρεί ότι ο νεο-φιλελευθερισμός αφορά και τα χρήματα αλλά και τις συνειδήσεις των ανθρώπων.

Ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί μια «υπερεθνική πίεση να απελευθερωθεί η οικονομική δραστηριότητα από τους κανονισμούς του κράτους» (Olssen, Codd & O'Neill, 2004 στο Ball, 2012:17). Διαμορφώνεται ένα νεοφιλελεύθερο πρόγραμμα μεταρρύθμισης, υποχρεώνοντας τον δημόσιο τομέα να αντιμετωπίσει τις ελλείψεις του, με μεθόδους και αρχές του ιδιωτικού τομέα και της ελεύθερης αγοράς. Αυτό έχει αντίκτυπο και στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, αφού η «αποεθνικοποίηση» ('denationalization') περιορίζει την ικανότητα του κράτους να ελέγχει το εκπαιδευτικό του σύστημα (Ball, 2012:4,30). Κατά τον Jessop (Jessop, 2002:199) η απεθνικοποίηση περιλαμβάνει επανασχεδιασμό του διαχωρισμού ιδιωτικός-δημόσιος, ανακατανομή καθηκόντων, επαναδιατύπωση των σχέσεων ανάμεσα σε οργανισμούς και καθήκοντα σε οποιαδήποτε κρατική εδαφική επικράτεια.

Γενικά πάντως, σε παγκόσμιο επίπεδο οι εθνικές κυβερνήσεις, κυρίως μικρών και αδύναμων κρατών περιορίζουν την επιρροή τους στα εθνικά εκπαιδευτικά τους συστήματα. Νέα δίκτυα πολιτικής και κοινοτήτων εγκαθιδρύονται μέσω εξειδικευμένων λόγων και ρευμάτων γνώσης κερδίζοντας νομιμότητα και αξιοπιστία και αυτές οι διαδικασίες τοποθετούνται στην παγκόσμια αρχιτεκτονική των πολιτικών σχέσεων που δεν περιλαμβάνουν μόνο τις εθνικές κυβερνήσεις, αλλά επίσης και τους Διεθνείς Κυβερνητικούς Οργανισμούς (Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ, Διεθνής Οικονομικός Οργανισμός, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου), (IGOS- Intergovernmental Organisations: World Bank, OECD, International Finance Corporation, World Trade Organisation), τις πολυεθνικές εταιρείες και τους μη-Κυβερνητικούς Οργανισμούς (NGOs –Non Governmental Organisations) (Ball, 2012:9). Είναι αυτό που ο Jessop (Jessop 1997, 2002 στο Ball, 2012:10) αλλά και άλλοι αναλυτές (Scharpf, 1994· Whitehead, 2003 στο Ball, 2012:10) ονομάζουν «μετα-διακυβέρνηση» (metagovernance) μια υβριδική μορφή γραφειοκρατίας, αγορών, και δικτύων, η οποία διαμορφώνεται με ιεραρχική δομή. Είναι δηλαδή μια μορφή διακυβέρνησης αλλά υπό μία πιο ευρεία έννοια (Tabb, 2002 στο Ball, 2012:17).

Η παγκόσμια ροή πολιτικών ιδεών- η μεταφορά πολιτικών, τα διακρατικά δίκτυα υποστήριξης- TANS ('transational advocacy networks'), οι σύμβουλοι πολιτικής και οι πολιτικές συγκεντρώσεις έχουν τον ρόλο των ομάδων προβληματισμού (think tanks) για την σημερινή εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής με την «μεταφορά πολιτικών» ('policy transfer'), και την «κινητικότητα πολιτικών» ('policy mobility') επιχειρούν να κατανοήσουν και να διαμορφώσουν τους τρόπους με τους οποίους η πολιτική γνώση και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική κυκλοφορεί παγκοσμίως. Αυτές οι

εκπαιδευτικές ελίτ όταν επιδιώκουν την εφαρμογή ξένων στοιχείων στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές χρησιμοποιούν τον όρο «εισαγωγή» και «καινοτόμες πολιτικές που αναπτύσσονται αλλού» (Ball, 2012:10).

Οι σύμβουλοι πολιτικής και την ίδια στιγμή η μεταφορά πολιτικών αποτελούν τον μηχανισμό της «πολιτικής σύγκλισης» ('policy convergence'). Οι σύμβουλοι και οι επιχειρήσεις της πολιτικής στις οποίες συμμετέχουν παρέχουν πολιτική βοήθεια (με ένα πιθανό κέρδος), αναπτύσσοντας τοπικές πολιτικές και ενσωματώνοντας πολιτικούς λόγους της Δύσης, κατευθείαν ή με διάχυση στα τοπικά πολιτικά συστήματα, δουλεύοντας με διάφορους συνεργάτες (Ball, 2012:12). Υπάρχει η επιχειρηματικότητα της πολιτικής, δηλαδή η «πώληση» των πολιτικών ιδεών, η επιχειρηματικότητα της εκπαίδευσης, με τη δημιουργία μεμονωμένων ή και αλυσίδας χαμηλού κόστους ιδιωτικών σχολείων, και η μικροχρηματοδότηση για την εκκίνηση των σχολείων-επιχειρήσεων (Ball, 2012:58). Αναφερόμαστε εδώ στην παραγωγή εκπαίδευσης από συμβουλευτικές εταιρείες παραγωγής κειμένων και ιδεών για το κράτος και την δημιουργία και διάδοση νέων λόγων πολιτικής που προέρχονται από την συμμετοχή αυτών των εταιρειών στην σύνταξη εκθέσεων, αξιολογήσεων, συμβουλών και συστάσεων. Είναι οι εταιρίες γνώσης και συμβούλων από τις οποίες οι κυβερνήσεις αγοράζουν «γνώσεις πολιτικής» (Ball, 2012:99). Οι Keck & Sikkink (Keck & Sikkink, 1998 στο Ball, 2012:13) προσδιορίζουν τέσσερις τύπους στρατηγικής των διακρατικών δικτύων υποστήριξης TANS (transational advocacy networks): τις πολιτικές πληροφόρησης, τις συμβολικές πολιτικές (δημιουργία ιστοριών και συμβόλων για το κοινό), τις πολιτικές επιρροής και τις πολιτικές λογοδοσίας ('accountability').

Αναμφισβήτητα, μιλώντας αναφορικά για την τελευταία, οι δύο κύριοι άξονες των παγκόσμιων τάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική είναι αφενός η γονεϊκή επιλογή και ο ρόλος της ιδιωτικής εκπαίδευσης, και αφετέρου η μεταρρύθμιση των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων με όρους τεχνοκρατικούς και επιχειρηματικούς. Αυτές οι απόψεις έχουν έντονη υποστήριξη από διεθνείς παράγοντες και διαδίδονται από διακρατικές αντιπροσωπείες και ομάδες –την Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank), τον Διεθνή Οικονομικό Οργανισμό (International Finance Corporation – IFC), τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου (World Trade Organisation – WTO), και ιδιαίτερα τον ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) (Ball, 2012:11). Σε γενικές γραμμές το Ηνωμένο Βασίλειο, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αυστραλία, η Χιλή, η Ινδία, η Νέα Ζηλανδία και κατά κάποιον τρόπο και η Κίνα, αποτελούν τα πιο δραστήρια μέρη όπου εφαρμόζονται οι δύο αυτοί

άξονες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (αλλά τα πράγματα προχωρούν γρήγορα στην νοτιανατολική Ασία, σε δυτικές και ανατολικές Αφρικανικές χώρες, και σε άλλα σημεία της Ευρώπης) (ό. π.:12).

Παράλληλα αναπτύσσεται ένα νέο είδος φιλανθρωπίας που έχει άμεση σχέση με τον καπιταλισμό ο *philanthrocapitalism* που σχετίζεται με την άποψη ότι η φιλανθρωπία πρέπει να μοιάσει στην καπιταλιστική οικονομία στην οποία οι ευεργέτες γίνονται καταναλωτές της κοινωνικής τους επένδυσης (Economist, February 2006 στο Ball, 2012:69). Αυτό που είναι καινούργιο στη «νέα φιλανθρωπία» είναι η άμεση σχέση της δωρεάς με τα αποτελέσματα, καθώς και η απευθείας συμμετοχή των ευεργετών-χορηγών στην φιλανθρωπική δράση και στις κοινότητες πολιτικής (Ball, 2012:69). Ο Frumkin υποστηρίζει (Frumkin, 2006: 1) ότι «η φιλανθρωπία επιτρέπει στον ιδιωτικό τομέα να λειτουργήσει με δημόσιο τρόπο». Ένα τέτοιο δίκτυο είναι η παγκόσμια πρωτοβουλία του Κλίντον Clinton Global Initiative – CGL, το οποίο συγκεντρώνει μια ομάδα από διεθνείς παράγοντες και ομάδες και λειτουργεί ως διαμεσολαβητής νέων λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα (υγεία, βιωσιμότητα, ισότητα φύλων), ενώ ταυτόχρονα εισάγει νέα δίκτυα πολιτικής με την κυκλοφορία ιδεολογίας, ιδεών και λόγων.

Με μια μεγάλη ποικιλία τρόπων οι Η.Π.Α. είναι ο παράγοντας κλειδί σε αυτές τις νέες μορφές του καπιταλισμού και στις νέες ευκαιρίες για επιχειρήσεις, και στις Η.Π.Α. και στο εξωτερικό (Ball, 2012:72,87). Όλο και περισσότερο η διεθνής βοήθεια και η φιλανθρωπία δεν χορηγείται ως δωρεά στις κυβερνήσεις και στις μη κυβερνητικές οργανώσεις, αλλά περισσότερο επενδύεται στην επιχειρηματικότητα της εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη της αγοράς και των κοινωνικο-επιχειρηματικών λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Υπό αυτήν την έννοια η συγκρισιμότητα είναι αδήριτη νομοτέλεια-κατάληξη. Με τα προγράμματα «Κανένα παιδί δεν μένει πίσω», *No Child Left Behind* (Burch, 2009 στο Ball, 2012:88) στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο με τα προγράμματα σχολών (Ball, 2007 στο Ball, 2012:88) υπάρχει σαφής συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ball, 2012:88). Εξάλλου και το Cambridge σχεδίασε τις εκπαιδευτικές μεθόδους του με βάση τα επιχειρηματικά μοντέλα διαχείρισης (Fullan, 2001 στο Ball, 2012:96). Στην ουσία υπάρχουν τριών εκπαιδευτικές εταιρείες- οι ειδικές όπως η GEMS (Global Education Management Systems), οι ειδικές (όπως η Badcock και η Mott Macdonald, μητέρα εταιρεία του Cambridge Education) και χαρτοφυλάκια (από ιδιώτες επενδυτές όπως ο Providence και ο Axcel, και η KKR-Kohlberg, Kravis, Roberts- μία παγκόσμια επενδυτική εταιρεία).

Επιπλέον υπάρχει και η Pearson Education, η μεγαλύτερη εκπαιδευτική εταιρεία παγκοσμίως, αδελφή εταιρεία με την Penguin και την εφημερίδα των FinancialTimes (Ball, 2012:123-124).

Όσα σημειώθηκαν και όσες δράσεις αναφέρθηκαν πιο πάνω πιστοποιούν ότι η διεθνής συγκρισιμότητα τείνει να γενικεύεται και να αποτελεί κυρίαρχη πρακτική της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτή η συγκρισιμότητα δεν είναι άμοιρη της θεσμοθέτησης μιας κουλτούρας μέτρησης η οποία συνδεδεμένη με την επιτελεσματικότητα θα δειχθεί αμέσως μετά.

1.3. Πολιτικές διαστάσεις της μεθοδολογίας μέτρησης για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την επιτελεσματικότητα

Πιστεύουμε ότι η διεθνής διάσταση της συγκρισιμότητας θα πρέπει να εξεταστεί αναφορικά με τους στόχους οι οποίοι συγκρίνονται. Η επίτευξη στόχων που ονομάζεται «επιτελεσματικότητα» ('performativity'), αποτελεί ένα όρο που αφορά την νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση σε συνάρτηση με την υποκειμενικότητα, τις θεσμικές πρακτικές, την οικονομία και την κυβέρνηση (Ball,2012:31). Η επιτελεσματικότητα μας ωθεί στο να γίνουμε αποτελεσματικοί, να δουλεύουμε με τον εαυτό μας, να βελτιωνόμαστε και να αισθανόμαστε ένοχοι και ανεπαρκείς όταν δεν αποδίδουμε. Η βελτίωση και η «αποδοτικότητα» ('effectiveness') υποδεικνύονται σε μας με μετρήσεις ποιότητας και παραγωγικότητας. Η επιτελεσματικότητα είναι ένας μηχανισμός της νεοφιλελεύθερης διαχείρισης, ο οποίος χρησιμοποιεί τις μετρήσεις και τις συγκρίσεις αντί για τις παρεμβάσεις και την καθοδήγηση.

Ο Power (Power,1994: 34) χωρίζει την απόδοση σε τρεις διαστάσεις: την οικονομία, την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, στην εκπαίδευση επαναπροσδιορίζονται οι παιδαγωγικές και επιστημονικές δραστηριότητες σε ο,τιδήποτε έχει μετρήσιμα αποτελέσματα επίδοσης, αρχικά σε ένα ίδρυμα και αργότερα σε ολόκληρο το έθνος. Επιπλέον, το γεγονός αυτό αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εργασία τους και την ικανοποίηση που αντλούν από αυτή, την αίσθηση του ηθικού σκοπού και της υπευθυνότητας του επαγγέλματός τους (Ball, 2012: 32).

Γενικότερα η Ozga (Ozga, 2008: 264) χαρτογράφησε και ανέλυσε την αυξανόμενη χρήση από πολλές ευρωπαϊκές χώρες της «εξουσίας της γνώσης» ('governing knowledge'), η οποία είναι μία γνώση νέου είδους –ένα καθεστώς αριθμών- μια πηγή πληροφόρησης και σύγκρισης, η οποία ασκώντας «επιτήρηση» υποδεικνύει βελτιώσεις για την ποιότητα και την

αποτελεσματικότητα, κάνοντας τα έθνη, τα σχολεία και τους μαθητές «ορατούς» ('legible') (ό.π.: 268). Δύο είδη «εξουσίας της γνώσης» σύμφωνα με τον Ball (2012:105) μας ενδιαφέρουν. Το πρώτο είδος αντιπροσωπεύεται από αριθμούς, αξιολογήσεις, συγκρίσεις και πίνακες κατάταξης των δημόσιων οργανισμών, αυτό που λέμε «σχετικά με τη γνώση» ('knowledge about'), αν και δεν είναι ένα απλό μέσο περιγραφής, είναι μια αποτελεσματική γνώση· αυτή διαμέσου της διαδικασίας της «αποδοτικότητας» ('performativity') οργανώνει αυτό το οποίο περιγράφει. Το δεύτερο είδος είναι η «γνώση με σκοπό» ('knowledge for'), η οποία παίρνει τη μορφή λόγου και πρακτικών ως μέθοδος οργάνωσης και μεταρρύθμισης του δημόσιου τομέα, η οποία περιλαμβάνει αλλαγές στην μορφή, την κουλτούρα, την συμπεριφορά και τον οργανωτικό επανασχεδιασμό. Είναι αυτό που οι Rizvi και Lingard (Rizvi και Lingard, 2010 στο Ball, 2012:105) περιγράφουν ως «η οικουμενική κίνηση των δομών και πρακτικών του ιδιωτικού τομέα μέσα στις κρατικές δομές».

Αυτοί οι «αριθμοί» εμφανίζονται σε προγράμματα όπως το PISA, η εθνική αξιολόγηση συστημάτων, οι πίνακες επίδοσης σχολείων, τα συγκριτικά τεστ, οι δείκτες (Rinne, Kallio & Hokka, 2004 στο Ball, 2012:33). Οι «αριθμοί» είναι όλο και πιο σημαντικοί και οδηγούν το κράτος στο να παρακολουθεί, να κατευθύνει και να μεταρρυθμίζει το εκπαιδευτικό του σύστημα, χρησιμοποιώντας ομάδες- στόχους, κριτήρια αξιολόγησης και παρεμβάσεις με σκοπό την «αποδοτικότητα» ('performance'). «Η τεχνολογία της στατιστικής συσχετίζει την πραγματικότητα με το πεδίο της κυβέρνησης» (Hunter, 1996: 154).

«Η διαμόρφωση της πολιτικής διαμέσου των στατιστικών και η συνεχής σύγκριση για βελτίωση έναντι του ανταγωνισμού έχει γίνει το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο κρίνονται τα δημόσια συστήματα. Πράγματι, τα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης ξαναδημιουργούνται και η Ευρώπη μεταβάλλεται. Η κυκλοφορία πολιτικών και λόγων σε ολόκληρη την Ευρώπη αποτελεί ένα πολυμορφικό τοπίο πολιτικής στο οποίο η διασφάλιση ποιότητας και αξιολόγησης (QAE quality assurance and evaluation) έχει γίνει σημαντικό εργαλείο». (Grek, Lawn, Lingard & Varjo, 2009: 121).

Η επιτελεσματικότητα και η εξουσία μέσω των αριθμών έχουν περαιτέρω οργανωθεί και επανασχεδιαστεί. Η ηγεσία και η «κατανεμημένη ηγεσία» ειδικά- ('distributed leadership'), δηλαδή η ηγεσία διαφόρων ειδών με διαφορετικούς ρόλους, ωθεί τα άτομα σε στόχους και πρακτικές προσανατολισμένες προς την βελτίωση και την παραγωγικότητα ή την παραγωγή εισοδήματος και η ανάπτυξη του συστήματος κριτηρίων το κάνει αυτό φανερό (Elmore, 2009 στο Ball, 2012:34). Ο συνδυασμός δομών και τεχνολογιών της επιχείρησης, η «ηγεσία»

(‘leadership’) και η «αποδοτικότητα» (‘performativity’) παράγουν ένα καινούργιο επαγγελματισμό. Δημιουργείται μια νέα υπευθυνότητα η οποία θα πρέπει να στοχεύει στη επιτυχία. Όπως το θέτει ο Shamir (Shamir, 2008: 4) «η υπευθυνότητα αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο διακυβέρνησης». Από την μία πλευρά υπάρχει η επίδοση των μαθητών-φοιτητών (κριτήρια, αποτελέσματα, κατάταξη, βελτίωση) και η παραγωγή δεδομένων, και από την άλλη η αποδοτικότητα με την μείωση του κόστους, την καινοτομία, και την επιχειρηματικότητα.

Όπως έχει ευρέως δειχτεί στην κριτική παιδαγωγική λογοτεχνία, η εκπαίδευση συνταιριάζει τη νεοφιλελεύθερη κυβερνητική πολιτική ως ένα μέσο για να καλλιεργηθεί παραγωγικό ανθρώπινο κεφάλαιο, παρά ως ένα αυτοδίκαιο κοινωνικό αγαθό. Μία συναφής διάσταση του νεοφιλελευθερισμού είναι η καθυπόταξη της κοινωνικής πολιτικής στην οικονομική πολιτική με τη μορφή της αγοράς και η «προτεραιότητα της ανταγωνιστικότητας και οικονομικής επάρκειας σε περιοχές τόσο διαφορετικές όπως εμπόριο, υγεία, εκπαίδευση» (Beeson and Firth 1998 στο Redden & Low, 2012:36). Αυτή η αλλαγή προωθεί μία επιχειρηματική κουλτούρα που λειτουργεί με «συγκριτικές αξιολογήσεις» (‘benchmarking’) και «ανταγωνιστικότητα» (‘competitiveness’), και παραδόξως τη μέτρηση και αναφορά της σχολικής επίδοσης της οποίας το «Σχολείο Μου» (‘My School’-επίσημη ιστοσελίδα του υπουργείου παιδείας της Αυστραλίας για τις επιδόσεις όλων των σχολείων κάθε χρόνο) αποτελεί ένα παράδειγμα· και είναι μία μόνο εφαρμογή αυτής της επιχειρηματικής λογικής για να επηρεάσει στον καθορισμό των αποτελεσμάτων των κοινωνικών υπηρεσιών. Όπως έχει καταδείξει ο Power (Power, 1997, 2004 στο Redden & Low, 2012:37), ήταν η έκρηξη του διαχειριστικού ελέγχου του 1980 που προσκόμισε νέες, εξελιγμένες τεχνικές μέτρησης για να αξιολογηθεί η ποιότητα απόδοσης οργανισμών.

Και ο Wilson (Wilson, 1996: 5) σχολιάζει, εξετάζοντας αυτές τις τάσεις του τέλους της δεκαετίας του 1980 και των μέσων της δεκαετίας του 1990: «Ένα από τα εντυπωσιακά πράγματα που έχει συμβεί στην αυστραλιανή εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια είναι η γοργή επίτευξη ηγεμονίας μέσα από την ιδέα μιας εκπαίδευσης βασισμένης στα αποτελέσματα». Προγράμματα όπως το «Σχολείο Μου» (‘My School’) και το NAPLAN -(National Assessment Program – Literacy and Numeracy)- το εθνικό πρόγραμμα αξιολόγησης στην Αυστραλία στον γλωσσικό και αριθμητικό εγγραμματισμό, αντιπροσωπεύουν ένα καίριο βήμα προς ένα εθνικό πλαίσιο σχολικής ευθύνης το οποίο έχει σχεδιαστεί πάνω σε αναπτυξιακές στρατηγικές άλλων χωρών, ειδικότερα στη μετατόπιση της εκπαίδευσης σε

τεστ «υψηλής επίδοσης» ('high-stakestesting') των αγγλοσαξονικών χωρών (Lingard, 2010 στο Redden & Low, 2012:38).

Για παράδειγμα στις Ηνωμένες Πολιτείες η πιο διάσημη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι το «Κανένα παιδί δεν μένει πίσω» ('No Child left Behind Act') το 2001, στην οποία ήδη αναφερθήκαμε. Αυτή υποχρέωσε κάθε πολιτεία ξεχωριστά να εφαρμόσει πολιτικές που θα διασφάλιζαν την αποδοτικότητα όλων των μαθητών και των σχολείων με διαβαθμισμένες μετρήσεις-τεστ σημαντικών ικανοτήτων, την δημοσίευση των αποτελεσμάτων τους και την ταυτόχρονη «λογοδοσία» ('accountability') επίδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αλλά και στην Αγγλία τα διαβαθμισμένα τεστ εισήχθησαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Thatcher's ('Education Reform Act') σύμφωνα με την οποία γίνονται τεστ, τα SATS ('Scholastic Assessment Tests') σε όλα τα παιδιά στα 2, 6, και 9, χρόνια σχολικής εκπαίδευσης σε βασικές ικανότητες, και τα οποία δημοσιεύονται (Redden & Low, 2012:37).

Όμως, όπως έχει δείξει η κριτική και φεμινιστική παιδαγωγική (Freire, 2004· Hutchings, 1992· Johnson and Johnson, 2002· Maherand Tetreault, 1994 Redden & Low, 2012:39), οι αποφάσεις οι οποίες παίρνονται σχετικά με τους εθνικούς δείκτες είναι ήδη αξιολογικές κρίσεις πάνω σ' αυτό που θεωρείται σημαντικό. Η απόφαση να δοθεί προτεραιότητα σε συγκεκριμένα αποτελέσματα αποτελεί μια ανέφικτη κοινή ομολογία, με το να δημιουργεί μετρήσεις που νομιμοποιούν τις καθιερωμένες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αρχές. Οι δείκτες εισάγουν την πεποίθηση ότι υπάρχουν συγκεκριμένες δεξιότητες που όλοι οι μαθητές πρέπει να διαθέτουν προκειμένου να κριθούν ως ιδανικοί μαθητές και καλοί πολίτες, και συνακόλουθα καταλήγουν στο κατά πόσο τα σχολεία πραγματοποιούν την απαραίτητη εργασία για την μεταβίβαση αυτών των δεξιοτήτων (Redden & Low, 2012:39).

Εντέλει, όμως όπως επιχειρηματολογεί ο Power (Power,1997 στο Redden & Low, 2012:39), οι διαχειριστικοί έλεγχοι ποιότητας είναι εγγενώς απλουστευτικοί. Η επιβολή ενός δεδομένου πλαισίου το οποίο δίνει προτεραιότητα σε συγκεκριμένα είδη εκπαίδευσης όπως είναι ο αλφαριθμητισμός και η αρίθμηση, απαξιώνει άλλες διαστάσεις της εκπαίδευσης των οποίων η αναγνώριση δεν ανταμείβεται στο σύστημα.

Όμως, ακόμη κι αν αγνοήσουμε προσωρινά τα βαθύτερα ζητήματα του κατά πόσο οι έλεγχοι αλφαριθμητισμού και αρίθμησης αποτελούν επαρκείς δείκτες για την ποιότητα

εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλοί λόγοι να αμφιβάλλουμε κατά πόσο τα νούμερα μας λένε κάτι ουσιώδες για τα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών και για το ρόλο των σχολείων στην ανάπτυξη αυτών. Υπό αυτή την έννοια, ίσως τα όσα το ερευνητικό μέρος της παρούσης αναδεικνύει (πιθανός έως έντονος σκεπτικισμός από τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο οργάνωσης και για τα αποτελέσματα των μαθητών, σχετικά με το πρόγραμμα PISA) να είναι δικαιολογημένα.

Έτσι τα νούμερα των συγκριτικών αξιολογήσεων όπως είναι το τεστ PISA δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα σε δημόσια κι ιδιωτικά σχολεία, πράγμα που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα των δημόσιων σχολείων διαβαθμίζονται έναντι εκείνων που προέρχονται από σχολεία με πολύ μεγαλύτερους πόρους. Επίσης δεν λαμβάνουν υπόψη κριτήρια σχολικής επιλογής που ίσως ευνοούν μαθητές με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή δυνατότητα, ενώ όλα τα άλλα σχολεία είναι ίσα, για παράδειγμα, σε επιλεκτικά ή ημι - επιλεκτικά δημόσια σχολεία ως προς τους μαθητές ή στη γκρίζα ζώνη της «λίστας αναμονής» για τα δημόσια σχολεία (Redden & Low, 2012:39).

Επιπρόσθετα, τα νούμερα δεν λαμβάνουν υπόψη τις τάξεις προικισμένων μαθητών. Ορισμένα σχολεία δέχονται προικισμένους μαθητές από την ευρύτερη γεωγραφική ακτίνα από το συνηθισμένο, οι οποίοι τοποθετούνται σε μια ξεχωριστή κατηγορία. Τελικά οι υψηλότεροι μέσοι όροι αυτών των σχολείων αντιπροσωπεύουν τα αποτελέσματα των προικισμένων μαθητών παρά την ποιότητα της εκπαίδευσης καθεαυτή. Τέλος τα νούμερα δεν έχουν τρόπο να εκτιμήσουν τις τυχαίες από χρονιά-σε-χρονιά ή από σχολείο-σε-σχολείο παραλλαγές στις ακαδημαϊκές ικανότητες των συνομηλίκων (πέραν από τους κοινωνικούς παράγοντες), και δεν λαμβάνουν υπόψη την στατιστική αβεβαιότητα των μικρών ομάδων και των αποτελεσμάτων των σύντομων ελέγχων, τις δεδομένες παρεκκλίσεις ή άλλα μέτρα στατιστικής εμπιστοσύνης (Redden & Low, 2012:41).

Επιπλέον εκπαιδευτικοί στατιστικολόγοι όπως η Margaret Wu (Margaret Wu, 2010: 21) θεωρούν σφάλμα τη μέτρηση των τεστ των 40 ερωτήσεων αφού η συνήθης παραλλαγή στις επιδόσεις ενός μαθητή όταν δίδονται τέτοια τεστ τείνει να είναι περίπου πέντε βαθμοί ή 12,5%. Αυτό το περιθώριο σφάλματος από μόνο του θα κάλυπτε περίπου το μισό του εύρους των επιδόσεων του μαθητή, και είναι μόνο ένας δείκτης αβεβαιότητας στην αναπαράσταση επιδόσεων της μαθητικής ικανότητας.

Όπως σημειώνει ο Gunzenhauser (Gunzenhauser, 2006: 225) η συμβολική δύναμη που αποδίδεται στις επιδόσεις έχει μια κυριαρχική κανονιστική δύναμη που εγγυάται ότι οι δάσκαλοι «πιάνουν τους εαυτούς τους να σκίζονται για να τα πάνε καλά οι μαθητές στα τεστ υψηλών επιδόσεων, παρά το ότι πιστεύουν ότι είναι μη-εκπαιδευτικά και αντιπαραγωγικά για την μάθηση». Στην Αγγλία, όλοι οι δάσκαλοι διαφώνησαν με τη λογική αυτών των τεστ και θεώρησαν ότι είχαν αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πρακτική, στην επαγγελματική εξέλιξη και πρόοδο, όμως επέστρεψαν στις δοκιμασμένες μεθόδους εκγύμνασης των μαθητών προκειμένου να προσαρμοστούν στις αντικειμενικές απαιτήσεις των τεστ (Galton and Macbeath, 2008 στο Redden & Low, 2012:41-42).

Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει η αυξανόμενη χρήση σχολικού χρόνου για την στρατηγική προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις αντί για την ανάληψη άλλων διαμορφωτικών δραστηριοτήτων. Έτσι οι όποιες ανησυχίες των εκπαιδευτικών που αναδεικνύονται στο ερευνητικό μέρος της παρούσης αναφορικά με την προετοιμασία των μαθητών φαίνονται μάλλον δικαιολογημένες. Η διδασκαλία με προοπτική το τεστ είναι μια καθόλα λογική αντίδραση από την πλευρά των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται απέναντι σε μία κλίμακα, αλλά ακόμα και μέσα στα στενά πλαίσια τα οποία καλύπτονται, δεν υπάρχει λόγος να περιμένουμε ότι οι βελτιωμένες επιδόσεις δεικνύουν βαθύτερη ή ευρύτερη καλλιέργεια στη εκπαίδευση των μαθητών.

Συμπερασματικά η «σχολική διαβάθμιση» και τα «διαβαθμισμένα τεστ υψηλών επιδόσεων» ('high- stakes standardized tests') πιο γενικά αποτελούν προϊόν μιας ιδεολογίας που επιμένει να διαμορφώνει την κοινωνική πρακτική βάσει της αγοράς και του επιχειρησιακού μανάτζμεντ. Όπως δεικνύουν οι Miller και Rose (Miller & Rose, 1992: 185), στατιστικές όπως αυτές του «Σχολείου Μου» ('My School') λειτουργούν επιλεκτικά πάνω «στην 'αντιπροσώπευση' αυτού το οποίο πρόκειται να κυβερνηθεί [που το ίδιο είναι] μία ενεργή, τεχνική διαδικασία». Στο πεδίο της εκπαίδευσης η εφαρμογή τους δεν προκύπτει από στοιχεία ανώτερης μάθησης, αλλά ως μια κυβερνητική λογική αυτο-εκπλήρωσης που έχει προσφάτως κυριαρχήσει στην Αγγλόφωνη δημόσια πολιτική με ελάχιστες αντιρρήσεις. Το γεγονός ότι για παράδειγμα η Αυστραλία είναι σε πολύ καλό επίπεδο στους δείκτες του ανθρώπινου κεφαλαίου (United Nations, 2010 στο Redden & Low, 2012:45), είναι δεύτερη μετά τη Νορβηγία στην ανθρώπινη ανάπτυξη και εξέλιξη, και διακρίνεται πολύ πάνω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ στο τεστ PISA, οφείλεται στην εκπαιδευτική κουλτούρα πριν από τα τεστ NAPLAN και το «Σχολείο Μου» ('MySchool') (Redden & Low, 2012:45).

Στο μεταξύ, στην Αμερική πολλές μελέτες τόνισαν τις αρνητικές επιδράσεις στην εκπαίδευση από την βασισμένη σε ελέγχους σχολική ευθύνη (Hursh, 2008· Koretz, 2008· McNeil, 2000· Meier and Wood 2004· Nichols and Berliner, 2007· Perstein, 2008· Rothstein, Jacobsen, and Wilder, 2008 στο Redden & Low, 2012:45). Επιβεβαιώνεται ότι υπάρχουν λίγες αποδείξεις βελτίωσης πέρα από τα αποτελέσματα των τεστ, τα οποία φαίνεται ότι προέκυψαν ως ένα βραχύβιο προϊόν εκπαίδευσης με κόστος την επίτευξη μιας πληρέστερης, ανθεκτικότερης και ευρύτερης μάθησης. Σε μια εποχή διαρκούς αναμόρφωσης ίσως θα πρέπει να ακουστεί η συμβουλή της Ravitch (Ravitch, 2010 στο Redden & Low, 2012:45) για επιστροφή σε μια προγενέστερη προσέγγιση του δημόσιου σχολείου στο μέλλον.

Κεφάλαιο 2^ο

Η ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1. Η εναρμόνιση των κρατών με τη διεθνή συγκρισιμότητα

Προηγουμένως αναφερθήκαμε στην δυναμική (ίσως και με αρνητική διάσταση, βλ. σελ. 31, 32, 33 της παρούσης) που μπορεί να έχει μια παγκόσμια μετρητιστική συγκρισιμότητα. Ενδιαφέρον πιστεύουμε έχει να διερευνηθεί το πώς τα κράτη «υποτάσσονται» σε αυτήν. Το κράτος είναι ο θεσμός μέσω του οποίου όλες οι υποσχέσεις της νεωτερικότητας –πρόοδος, δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα, κράτος δικαίου, τεχνογνωσία διασφαλίζονται. Δύο είναι οι πυλώνες της νεωτερικότητας: η κοινωνική ρύθμιση-κανονισμός και η κοινωνική χειραφέτηση. Αυτό προκύπτει ως αποτέλεσμα της ιδιαίτερης σχέσης ανάμεσα στο κράτος, την νεωτερικότητα και τον καπιταλισμό στη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση –της οποίας η βασική παραδοχή είναι η ανάγκη για την άρση όλων των εμποδίων στο ελεύθερο εμπόριο (Dale, 2006:181-182).

Η «ανάπτυξη» βασίστηκε στην παραδοχή της αμοιβαίας εξαρτώμενης και συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στον καπιταλισμό και στις αξίες της νεωτερικότητας, και έγινε γνωστή το 1960 ως «θεωρία του εκσυγχρονισμού» (βλ. Rostow, 1960· Inkeles & Smith, 1974). Η δημοκρατία και το κράτος δικαίου μετατράπηκαν σε «καλή διακυβέρνηση», μια έννοια που πλαισιώνεται από την ανάγκη να ελαχιστοποιηθεί το ρίσκο της επένδυσης.

Είναι επίσης σημαντικό το γεγονός να αναγνωριστεί ότι η διακυβέρνηση έχει αναδιαρθρωθεί και διαβαθμιστεί υπό τη νεο-φιλελεύθερη διακυβέρνηση. Υπερεθνικοί οργανισμοί όπως WTO (World Trade Organisation), World Bank, IMF (International Monetary Fund), η ΕΕ και ο ΟΟΣΑ, επιδρούν στις κυβερνήσεις όλων των χωρών –όχι μόνο των αναπτυσσόμενων- όσο τουλάχιστον οι Εθνικές Κυβερνήσεις εφαρμόζουν Προγράμματα Διαρθρωτικής Προσαρμογής (Structural Adjustment Programmes) (Dale, 2006:182).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η «συγκριτική εκπαίδευση» φαίνεται να απολαμβάνει μια νέα πνοή ζωής ακολουθώντας την παγκοσμιοποίηση. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι γι' αυτό, αλλά ο σημαντικότερος φαίνεται να έχει να κάνει με την προσπάθεια

καταγραφής των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα σε πρακτικό επίπεδο, συχνά με σκοπό να καταστούν συγκρίσιμα με την μορφή «πινάκων κατάταξης» επιτυχίας σε οποιαδήποτε περιοχή φαίνεται να είναι πιο σημαντική για τη συνεχιζόμενη επέκταση των παραινήσεών της. Οι Novoa και οι Yariv-Mashal προτείνουν ότι «ο όρος σύγκριση χρησιμοποιείται κυρίως ως σημαία ευκαιρίας, που προορίζεται να προσελκύσει το διεθνές ενδιαφέρον και τα χρήματα, και συνεπάγεται την ανάγκη να αξιολογεί τις εθνικές πολιτικές σε σχέση με τις παγκόσμιες κλίμακες και ιεραρχίες» (Novoa & Yariv-Mashal, 2003:425) .

Η σύγκριση ενθαρρύνεται και απαιτείται από τον μεθοδολογικό εθνικισμό που χαρακτηρίζει τη συγκριτική εκπαίδευση και αντιπροσωπεύεται μέσα από την επεξεργασία των σχέσεων μεταξύ των εθνικών κρατών. Αυτό που ο μεθοδολογικός εθνικισμός περιλαμβάνει είναι «η απόκλιση από το γενικό στο ειδικό χωρίς να αποκαλύπτεται η προβληματική αφαίρεση που βρίσκεται στην απομόνωση της εθνικής περίπτωσης» (Shaw, 2003:37). Κατά συνέπεια περιορίζεται η επεξεργασία των σχέσεων ανάμεσα στα κράτη για σύγκριση των φαινομένων τα οποία μοιάζουν να είναι κοινά στα περισσότερα από αυτά. Την ίδια στιγμή η απροβλημάτιστη, ανεξήγητη φύση του «κράτους» και της «κοινωνίας» σημαίνει ότι δεν είναι δυνατό να προσεγγίσει κανείς τα φαινόμενα ορθολογικά, για παράδειγμα.

Οι όποιες πολιτικές συνέπειες αφορούν την απόδοση ευθύνης για τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα σε εθνικό επίπεδο, όπως είναι συχνά η περίπτωση στην οποία το εθνικό κράτος δεν έχει ελευθερία για τα όρια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σύγκριση των εκπαιδευτικών επιδόσεων των εθνών-κρατών σε διεθνείς πίνακες κατάταξης επιτρέπει και προωθεί την κατασκευή της συγκριτικής εκπαίδευσης ως «τρόπο διακυβέρνησης»: «Το ερώτημα δεν είναι αν είναι λογικό να οργανώνεται ένας πίνακας κατάταξης για τα σχολεία ή για τα έθνη, αλλά αν είναι λογικό να δημιουργηθεί ένας εκπαιδευτικός λόγος, που να περιλαμβάνει δείκτες, αποτελέσματα, δεδομένα και τη γνώση, και τελικά, να γίνει ένας κανόνας ρύθμισης, υποχρεώνοντας όλους να αναφέρονται σε αυτόν» (Novoa & Yariv- Mashal, 2003:426).

Ο πίνακας κατάταξης αποσπά την προσοχή και από τις πειθαρχικές συνέπειες και από τις κατευθύνσεις στις οποίες η πειθαρχία οδηγεί. Επιπλέον η συγκριτική εργασία βασίζεται στη παραδοχή της δυνατότητας κοινών συστημάτων των μέτρων. Όπως το θέτει ο Santos:

«Το κοινό σύστημα μέτρων βασίζεται σε μια αντίληψη του χρόνου και του χώρου ως ομοιογενείς, ουδέτερες, γραμμικές οντότητες που λειτουργούν ως κοινοί παρονομαστές για

τον ορισμό των σχετικών διαφορών. Ξεκινώντας από αυτή την αντίληψη, είναι δυνατόν, αφενός να ξεχωρίσουμε τη φύση από την κοινωνία και, αφετέρου, να δημιουργήσουμε ένα ποσοτικό μέσο σύγκρισης μεταξύ των συνολικών και ευρέως διακριτών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Οι ποιοτικές τους διαφορές είτε αγνοούνται ή μειώνονται σε ποσοτικούς δείκτες που μετριοούνται περίπου. Χρήματα και προϊόντα είναι οι πιο καθαρές υλοποιήσεις του κοινού συστήματος μέτρων. Μέσω αυτών, η εργασία, οι μισθοί, οι κίνδυνοι και οι ζημιές είναι εύκολα μετρήσιμες και συγκρίσιμες(...)και θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τώρα και την εκπαίδευση» (Santos, 2002 στο Dale, 2004:186).

Η τελευταία παραδοχή της συγκριτικής μεθόδου αφορά αυτούς των οποίων τις γνώσεις αναγνωρίζει. «Είμαστε διατεθειμένοι να προχωρήσουμε πέρα από ένα μοντέλο της διεθνοποίησης της ακαδημαϊκής έρευνας που κυρίως ασχολείται πως οι άλλοι θα βελτιώσουν τις παραινέσεις μας; Υπάρχει κάτι για να μάθουμε από τους συναδέλφους μας σε άλλα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα των οποίων η εργασία δεν χαρακτηρίζεται από μια έντονη γραμμή μεταξύ των κοινωνικών επιστημονικών και ανθρωπιστικών μορφών της έρευνας;» (Appadurai, 2001:15).

Όμως κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν είναι αναπόσπαστα δεμένο με τη δυνατότητα της σύγκρισης. Ενδέχεται να υπάρχουν εναλλακτικές δυνατότητες αντί της σύγκρισης. Μία από αυτές είναι η έννοια της «μετάφρασης» γνώσεων και πρακτικών ανάμεσα στα κράτη (δηλαδή αξιολόγηση των δεδομένων και τροποποίηση ανά περίπτωση, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές περιστάσεις κάθε φορά) (βλ.Santos, 2005a στο Dale, 2004:187), η οποία δίνει βαρύτητα στη διαφοροποίηση αντί να την κάνει την βάση μιας ιεραρχικής κατάταξης. Η «μετάφραση» είναι ο όρος που χρησιμοποιείται από τον Santos ως εναλλακτική λύση απέναντι στην ανάπτυξη μιας «νέας γενικής θεωρίας, την οποία βλέπει ως αδύνατη, δεδομένου ότι οποιαδήποτε τέτοια θεωρία θα προϋποθέτει πάντα την ανάπτυξη μιας ολότητας και την ομοιογένεια των μερών της». Αναφέρεται στη μετάφραση μεταξύ των γνώσεων «αρχίζοντας από την ιδέα ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ελλιπείς και μπορούν, ως εκ τούτου, να εμπλουτιστούν με διάλογο και αντιπαράθεση με άλλους πολιτισμούς» (ό.π.).

Η αγγλική γλώσσα μας παρέχει ένα παράδειγμα και μία βάση για την κατανόηση της φύσης των διαφορών μεταξύ των ηγεμονικών και υποδεέστερων γνώσεων, ιδιαίτερα όπως

διαμορφώθηκαν μέσα από τις ιδέες του Basil Bernstein² για τους κανόνες της αναγνώρισης και της πραγμάτωσης (Bernstein, 1971, 2000). Ό,τι είναι αναγνωρισμένο από τους «κανόνες αναγνώρισης»³, είναι η δομή και ο καθορισμός των στοιχείων των καταστάσεων, συναντήσεων, πολιτισμών. Οι «κανόνες πραγμάτωσης»⁴, αντίθετα, θέτουν όρια στο τι μπορεί να γίνει με την υλοποίησή τους (Dale, 2004:188).

Θεωρούμε ότι η συγκριτική εκπαίδευση έχει μια ισχυρή τάση να επικεντρώνεται στους κανόνες της πραγμάτωσης και όχι στους κανόνες αναγνώρισης. Το καλύτερο παράδειγμα αυτού στη συγκριτική εκπαίδευση είναι το τι αποκαλούμε δυτικό μοντέλο της σχολικής εκπαίδευσης. Όπως έχει εκφραστεί σε πολυάριθμες δημοσιεύσεις του John Meyer και των συνεργατών του, αυτό ενεργεί ως κυρίαρχο νομιμοποιητικό σενάριο για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα (Meyer et al., 1997 στο Dale, 2004:189). Διατύπωσαν την ύπαρξη μιας πολιτιστικά καθολικής μορφής και σχήματος της «εκπαίδευσης» που δεν χρειάζεται, επομένως, καμία μετάφραση ή ακόμα και αναλογικότητα και η οποία ενυπάρχει στον ισχυρισμό της οικουμενικότητας. Το συμπέρασμα για τη μεταφορά πολιτικών είναι η ύπαρξη διαφορετικών «κανόνων αναγνώρισης».

Ένα επιπλέον μέσο της μετάφρασης με την παραπάνω διάσταση της έννοιας είναι να κατασκευάσει ένα επίπεδο αφαίρεσης στο οποίο οι έννοιες που οφείλονται σε διαφορετικές επιστημολογικές και οντολογικές παραδόσεις θα μπορούσαν να μιλήσουν ο μία στην άλλη.

Τέλος, ένα σημαντικό εργαλείο για τον Santos στην γνώση του τι να μεταφράσει είναι η ιδέα των «ζωνών επαφής». «Ζώνες επαφής» είναι:«... κοινωνικοί τομείς στους οποίους συναντιούνται συγκρούονται και αλληλεπιδρούν διαφορετικοί κανονονιστικοί κόσμοι ζωής, γνώσεις και πρακτικές. Οι δύο ζώνες επαφής, συστατικό της δυτικής νεωτερικότητας, είναι η επιστημολογική ζώνη, όπου η σύγχρονη επιστήμη και η κοινή γνώση αντιμετωπίζουν η μία την άλλη και η αποικιακή ζώνη, όπου ο άποικος και ο αποικούμενος αντιμετωπίζει ο ένας τον άλλον» (Santos, 2005β:45-46).

² Η κύρια διαδικασία δόμησης και οργάνωσης της γνώσης είναι η διαδικασία της αναπλαισίωσης (Bernstein, 2000), μια έννοια που περιγράφει και ερμηνεύει τη μεταφορά της γνώσης, μέσα από διαδικασίες επιλογής, από τους προκαθορισμένους χώρους όπου παράγεται. Σύμφωνα με τον Berstein (1990, 2000) υπάρχουν 3 πεδία γνώσης: α) το πεδίο παραγωγής της γνώσης και διαμόρφωσης των επίσημων εκπαιδευτικών επιλογών (πεδίο γένεσης του παιδαγωγικού λόγου), β) το πεδίο αναπλαισίωσης και διαμόρφωσης της σχολικής γνώσης (πεδίο διαμόρφωσης του παιδαγωγικού λόγου) και γ) το πεδίο αναπαραγωγής της σχολικής γνώσης (της μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης).

³ Οι κανόνες αναγνώρισης παρέχουν τη δυνατότητα αναγνώρισης του εξειδικευμένου χαρακτήρα μιας εκπαιδευτικής κατάστασης (Bernstein, 2000).

⁴ Οι κανόνες πραγμάτωσης επιτρέπουν τις αρμόζουσες επιτελέσεις (Bernstein, 2000).

Πάντως η σημερινή εκπαιδευτική πολιτική αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο μιας μεγάλης κλίμακας κριτικής των σχολείων, που θεωρεί ότι τα σχολικά συστήματα απέτυχαν να δώσουν ό,τι απαιτείται και ότι αυτή η αποτυχία είναι ειδικότερα απογοητευτική ως προς το υψηλό κόστος της εκπαίδευσης. Αυτό που είναι ενδιαφέρον σχετικά με αυτή την πρόσφατη κριτική είναι ότι φαίνεται να είναι περιορισμένη σε ορισμένες ομάδες και παράγοντες και δεν είναι ευρέως αποδεκτή, όπως φαίνεται, από τους γονείς (Benzamin, 1998:131).

Οι αλλαγές στην διοίκηση είναι μεταξύ των μέτρων που προτείνονται για την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, πολλές χώρες έχουν πάρει μέτρα παραχωρώντας περισσότερη εξουσία σε ατομοκεντρικά σχολεία (εξατομικευμένα, διαφοροποιημένα) (individual schools) και δυναμώνοντας το ρόλο των γονιών στη διοίκηση των σχολείων. Έτσι δημιουργούνται δημόσια σχολεία κρατικής υποδομής (school-based management) στις Ηνωμένες Πολιτείες και στον Καναδά, σχολεία τοπικής αυτοδιοίκησης (local management of schools), παραβλέποντας τα ιδιωτικώς επιχορηγούμενα σχολεία (grant-maintained schools) στη Βρετανία, τα ατομοκεντρικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα (individual school charters) στην Νέα Ζηλανδία και όμοιες κινήσεις-προσπάθειες σε άλλες χώρες (Benzamin, 1998:133).

Αυτή η στρατηγική θεωρεί ότι οι αλλαγές στην διοίκηση είναι το κλειδί για να βελτιωθεί η απόδοση των σχολείων, ότι οι τοπικές αρχές μπορούν καλύτερα να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές, και ειδικότερα οι γονείς έχουν σημαντική γνώση για το πώς ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί καλύτερα να διοικηθεί. Οι αποκεντρωτικές αυτές συνειδήσεις της δέουσας εκπαιδευτικής πολιτικής αντιφάσκουν με ενδιαφέροντα τρόπο με το διεθνές πλαίσιο συγκρισιμότητας, αλλά εναρμονίζονται με αυτό στο βαθμό που αποδέχονται την έννοια της αποτελεσματικότητας και της μετρήσιμης επίτευξης στόχων. Η σημασία της διοικήσεως, τουλάχιστον σε επίπεδο σχολικής μονάδος, αναδεικνύεται και από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσης όσο οι εκπαιδευτικοί καθομολογούν τον νευραλγικό ρόλο που μπορεί να παίξει η διεύθυνση του σχολείου.

Μία έμφαση στα πρότυπα, στη λογοδοσία και στον έλεγχο έχει γίνει το χαρακτηριστικό των μεταρρυθμίσεων σε πολλές χώρες. Σχεδόν παντού γίνονται μεγάλης κλίμακας αξιολογήσεις μαθητών και όλο και περισσότερες αναφορές στα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων από ότι συνέβαινε πριν κάποια χρόνια. Οι αυξανόμενες εθνικές αξιολογήσεις συμπληρώνονται όλο και περισσότερο από διεθνείς αξιολογήσεις. Και στις δύο περιπτώσεις, τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται εμφανώς για δημόσιες συγκρίσεις (Cibulka,

1990 στο Benzamin, 1998:133). Οι χώρες επιδεικνύουν με περηφάνεια την κατάταξή τους στην τελευταία Διεθνή Συνεργασία για την Αξιολόγηση της Μαθητικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA) ή Διεθνή Αξιολόγηση για την Εκπαιδευτική Πρόοδο (International Assessment of Educational Progress -IAEP), σχολεία παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εξετάσεών τους στην Βρετανία, κολλέγια τους βαθμούς εισαγωγής στις Ηνωμένες Πολιτείες ως απόδειξη για την ποιότητα της δουλειάς τους. Μια νέα εκπαιδευτική φιλολογία ανθεί πάνω στα θέματα της «αξιολόγησης» ('assessment') και «της λογοδοσίας» ('accountability').

Όταν κάποιος βλέπει μια μικρή πυκνοκατοικημένη, μονόγλωσση με κεντρική κυβέρνηση χώρα όπως η Βρετανία να υιοθετεί τις ίδιες εκπαιδευτικές αλλαγές με μια μεγάλη, αραιοκατοικημένη, πολύγλωσση και αποκεντρωμένη χώρα όπως ο Καναδάς, δεν μπορεί να αποφύγει το συμπέρασμα ότι μαθαίνει η μία χώρα από την άλλη. Ποιους διαύλους όμως χρησιμοποιεί αυτή η μάθηση; Από ποιους παράγοντες υποστηρίζεται αυτή η διάχυση;

Πρώτον από τα ΜΜΕ, τα οποία έχουν γίνει όλο και περισσότερο διεθνή. Δεύτερον οι ακαδημαϊκές και ημι-ακαδημαϊκές διασυνδέσεις είναι ένας τρόπος πληροφόρησης διεθνών πολιτικών με τα συνέδρια, τα εκπαιδευτικά φυλλάδια, την ανταλλαγή άρθρων και την ραγδαία επέκταση της χρήσης του Διαδικτύου (Internet) και του Παγκόσμιου Ιστού (World Wide Web). Αν και οι ακαδημαϊκοί δουλεύουν σε διεθνές επίπεδο σε μεγάλο βαθμό, η άμεσή τους επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική τείνει να είναι μικρή. Όμως, όμοιες διασυνδέσεις γίνονται ανάμεσα σε πολιτικούς, διευθυντές, πολιτικούς φορείς και προσωπικό ή κόμματα. Γεγονότα όπως τα παγκόσμια οικονομικά συνέδρια του Νταβός στην Ελβετία, αποτελούν πολιτικές διασυνδέσεις ανάμεσα στις χώρες. Δεσμοί υπάρχουν ανάμεσα σε πολιτικά κόμματα, για παράδειγμα ανάμεσα στο επιτελείο του αρχηγού του Βρετανικού Εργατικού Κόμματος Tony Blair και του Αμερικανού Προέδρου Bill Clinton ή ανάμεσα στις κυβερνήσεις της Thatcher και του Reagan/Bush (Whitty & Edwards, 1992). Ιδρύματα διαφόρων κατηγοριών διακινούν ιδέες σε εθνικά πλαίσια ή υπερεθνικούς οργανισμούς όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης ΟΟΣΑ (OECD) (Benzamin, 1998:133-134).

Μερικά από αυτά τα θέματα και από αυτές τις πρακτικές προέρχονται από ένα σκόπιμο και ιδεολογικά εμπνευσμένο σχέδιο να επιτεθούν στην εκπαίδευση και στις άλλες δημόσιες υπηρεσίες (Barlow & Robertson, 1994· Berliner & Biddle, 1995· Bracey, 1995 στο Benzamin, 1998:134). Όπως όμως έδειξαν οι Billing et al. (Billing et al. 1990:6) «η ιδεολογία

δεν είναι ένα κλειστό σύστημα αντιμετώπισης του κόσμου. Αντίθετα δημιουργείται από ένα ατελές σύνολο αντίθετων θεμάτων, τα οποία συνεχώς δημιουργούν συζήτηση, επιχειρηματολογία, και διλήμματα». Όμοια εκπαιδευτικά προγράμματα εφαρμόστηκαν από κυβερνήσεις διαφόρων πολιτικών απόψεων· στον Καναδά είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς την διαφορά σε πολλά σημεία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του προηγούμενου Δημοκρατικού κόμματος του Οντάριο και των Συντηρητικών που τους αντικατέστησε.

Βέβαια όταν παρατηρήσουμε πως οι ιδέες μεταφράζονται σε πολιτικές και πρακτικές, οι διαφορές στα εθνικά πλαίσια διαγράφονται μεγαλύτερες από τις ομοιότητες. Πρακτικά, η επιλογή είναι μόνο μερικώς ένα ζήτημα επίσημης πολιτικής, κυρίως όμως περισσότερο ένα ζήτημα γεωγραφίας, ιστορίας και πολιτικών -τοπικών και εθνικών. Οι Edwards & Whitty (Edwards & Whitty, 1995 στο Benzamin, 1998:135-136) υποστήριξαν ότι στην Βρετανία ολόκληρο το σύστημα της αγοράς / επιλογής (market / choice) μπορεί να κατανοηθεί μέσα σε ένα δίκτυο μέσα στο οποίο οι κατατάξεις μετράνε και ο περισσότερος κόσμος σκοπεύει να στείλει τα παιδιά του σε σχολεία που θα τους εξασφαλίσουν ακαδημαϊκή πρόσβαση. Στην Βρετανία κυβερνητικά όργανα, ακόμα και σε σχολεία που υπάγονται σε τοπικές εκπαιδευτικές αρχές-σχολικές περιφέρειες, ('school districts'), έχουν μεγάλο έλεγχο πάνω στο προσωπικό, τον προϋπολογισμό και τους μισθούς. Η πολιτική της εθνικής επιθεώρησης όλων των σχολείων στην Βρετανία χρησιμοποιώντας ένα δίκτυο κοινής επιθεώρησης παρέχει ένα σημαντικό αντικίνητρο στα σχολεία να διαφοροποιηθούν στις πρακτικές τους (Benzamin, 1998:135-136).

Επιπλέον η πρόσφατη εργασία από τον OECD επεσήμανε τον πολύ μικρό ρόλο της έρευνας και της αξιολόγησης στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Guthrie, 1996 στο Benzamin, 1998:136). Υπάρχουν πολλές περισσότερες αποδείξεις γι' αυτό που οι Halpin & Troyna (1995) ονόμασαν 'policy borrowing' «δανεισμός πολιτικής» σε μεγάλο βαθμό για συμβολικούς σκοπούς, από ότι υπάρχει για τις κυβερνήσεις που κοιτάζουν προσεκτικά για τα αποτελέσματα της εμπειρίας των άλλων.

Από την άλλη είναι δύσκολο είναι να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν έλεγχοι που να απευθύνονται σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών θεμάτων, που να είναι πολιτιστικά δίκαιοι, δεν θα διαταράσσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και θα παρέχουν πληροφόρηση που θα βοηθάει πραγματικά τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς χάραξης πολιτικής (Walsh, 1994· Macpherson, 1996 στο Benzamin, 1998:137). Ξέρουμε επίσης ότι ο υψηλής ποιότητας έλεγχος είναι πολύ ακριβή πρόταση, και στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή. Ένα άλλο

σημείο που πρέπει να τονίσουμε, όμως, είναι το πόσο λίγη προσοχή έχει δοθεί στα προγράμματα αλλαγών στην καρδιά της εκπαίδευσης- στην μάθηση και τη διδασκαλία (Levin, 1995a στο Benzamin, 1998:137).

Όμως, οι στρατηγικές που ενδέχεται να αλλάζουν την εκπαιδευτική βάση του σχολείου, ειδικότερα τοποθετώντας τους μαθητές στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Levin, 1995b:34), δεν αφορούν κατά κύριο λόγο τις κυβερνητικές χρηματοδοτούμενες μεταρρυθμίσεις. Αυτό γίνεται ίσως γιατί είναι τόσο δύσκολο να εφαρμοστούν· ξέρουμε να κάνουμε νόμους αλλαγής διοίκησης- διαχείρισης, αλλά δεν ξέρουμε τόσα πολλά για να αλλάζουμε διδακτικές πρακτικές.

Από τα παραπάνω υποθέτουμε ότι αυτό που συμβαίνει στην εκπαίδευση διεθνώς δεν μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης. Χώρες φαίνεται να κάνουν αμοιβαία πράγματα, αλλά μετά από προσεκτική εξέταση, δεν είναι τόσο όμοια όσο αρχικά φαίνεται (Halpin & Troyna, 1995).

Τελικά, αν και χώρες μοιάζουν να δανείζονται η μία από την άλλη ιδέες, απέχουν από το να μαθαίνουν η μία από την εμπειρία της άλλης. Οι Whitty & Edwards (Whitty & Edwards, 1992:257) χρησιμοποίησαν την φράση «παράλληλες από παραγόμενες πολιτικές». Αντί να σκεφτόμαστε με όρους πολιτικής μάθησης η ιδέα της «πολιτικής επιδημίας» ('policy epidemic') μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εύρημα. Ίσως η μετάδοση εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να ειπωθεί σαν μία κίνηση ασθένειας (Benzamin, 1998:138).

Συγκεκριμένα, το περιβάλλον είναι ένας καθοριστικός παράγοντας της ασθένειας καθώς και τα άτομα. Παρόμοια, η ανάληψη οποιασδήποτε ιδέας εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται κυρίως από το πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον σε μια χρονική στιγμή, αλλά όπως έχει σημειωθεί, τα άτομα –όπως υπουργοί, υψηλόβαθμοι υπάλληλοι και άλλοι σημαίνοντες- μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο σε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον. Μπορεί η ιδέα της «πρόληψης» να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση ως ένας τρόπος να προλαμβάνουμε την «επιδημία πολιτικών»; Υπάρχουν τρόποι να ενδυναμώσουμε το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης αυξάνοντας την «αντίσταση» στην «μόλυνση» με επιφανειακές, αλλά φαινομενικές ελκυστικές πολιτικές; Μερικές από τις σύγχρονες ιδέες για «δυνατή δημοκρατία» ('strong democracy') (Barber, 1984:354) ή «κοινωνία των πολιτών» ('civil society') (Hall, 1995 στο Benzamin, 1998:139), ενδεχομένως θα κάνουν την εκπαιδευτική

πολιτική πιο ισχυρή. Τελικά δεν μπορούμε να αντιγράψουμε άκριτα εκπαιδευτικές πολιτικές από αλλού που αμυδρά κατανοούμε.

2.2. Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στην εναρμόνιση των κρατών στο πλαίσιο της διεθνούς συγκρισιμότητας

Αφού διερευνήσαμε την λογική της εναρμόνισης και το πώς αυτή κατασκευάζεται σε γενικές γραμμές, θεωρούμε ότι οι Διεθνείς Οργανισμοί παίζουν τον κυριότερο ρόλο στην κατασκευή αυτή. Αυτόν το ρόλο των Διεθνών Οργανισμών θα καταδείξουμε ξεκινώντας από μια ιστορική τους παρουσίαση.

Η Ioannidou (2007:338-339) διακρίνει τους οργανισμούς σε τρεις κατηγορίες:

- α. Διεθνείς Οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η Unesco. Είναι διακυβερνητικοί οργανισμοί, που βασίζονται στην διαμόρφωση ατζέντας και στην χάραξη πολιτικής.
- β. Υπερεθνικοί Οργανισμοί, όπως η ΕΕ. Οι οργανισμοί αυτοί έχουν ρυθμιστικές ικανότητες και τη νομική δύναμη να διαμορφώνουν πολιτικές σε διάφορα πεδία. Πάντως η ΕΕ δεν έχει πλέον νομοθετικές ικανότητες στο εκπαιδευτικό πεδίο σύμφωνα με την συνθήκη του Μάαστριχτ (άρθρα 126 και 127) και του Άμστερνταμ (άρθρα 149 και 150).
- γ. Μη κυβερνητικές οργανώσεις όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (European Educational Research Association), η Κοινοπραξία Ευρωπαϊκής Έρευνας (the Consortium of European Research), τα Ινστιτούτα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Development Institutes of Adult Education), η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (European Association for the Education of Adults), οι οποίες δρουν ως αυτο-οργανωμένα δίκτυα συνδεδεμένων επαγγελματιών.

Το 1957, η εκτόξευση του ρωσικού πυραύλου Σπούτνικ έκανε τις ΗΠΑ και το δυτικό κόσμο να συνειδητοποιήσουν την υστέρηση στον τεχνολογικό τομέα και την στροφή προς τις μαθηματικές επιστήμες. Ο ΟΕΟΣ (Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας) ήταν ο φορέας που προώθησε αυτή την εξέλιξη, ο οποίος, το 1960 ονομάστηκε ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Το ευρωπαϊκό όμως ενδιαφέρον για την εκπαίδευση γίνεται πιο έντονο στα μέσα της δεκαετίας του 1980.

Το 1990, συγκλήθηκε από την UNESCO η Παγκόσμια διάσκεψη στο Ζόμπιεν για την «Εκπαίδευση για Όλους». Το 1992 με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, τα άρθρα 149 και 150 για την παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση θεμελιώσαν τα ενδοευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα Σωκράτης, Λεονάρντο Ντα Βίντσι και Tempus.

Το 1996 η Unesco εκδίδει το «Δια Βίου Μάθηση για Όλους», ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση το 1999 εκδίδει το βιβλίο του Ντελόρ με τίτλο «Η Εκπαίδευση-Μέσα της κρύβει ένα Θησαυρό», καθώς επίσης και τη Λευκή Βίβλο. Παρουσιάζεται ταυτόχρονα και η έννοια της «Κοινωνίας της Γνώσης», η οποία και θα αποτελέσει το γενικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 1999 η Unesco θα εκδώσει το βιβλίο του Έντγκαρ Μορέν με τίτλο «Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος», το οποίο αναφέρεται στο πώς η παιδεία μπορεί και πρέπει να ενεργήσει σαν δύναμη του μέλλοντος και να προωθήσει μια διεπιστημονική προοπτική απέναντι στη μεγάλη πρόκληση για ένα «βιώσιμο μέλλον».

Το 2000, συγκροτείται στο Ντακάρ το Παγκόσμιο Φόρουμ της UNESCO «Εκπαίδευση για Όλους». Παράλληλα η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη Διαδικασία της Μπολόνια, προσπαθεί να διαμορφώσει ένα Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και Έρευνας. Τον ίδιο χρόνο διαμορφώνεται και η Πολιτική της Λισαβόνας με στόχο να γίνει η Ευρώπη η σημαντικότερη κοινωνία της γνώσης. Ταυτόχρονα το 2006 ενοποιείται στην Ευρώπη το σύνολο των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ένα Ενιαίο Πρόγραμμα Διά βίου Μάθησης, με κεντρική διαχείρισή του από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Τσαούσης, 2007:40-41). Τελικά οι συνθήκες που επικράτησαν στον μεταπολεμικό κόσμο ανέδειξαν τους Διεθνείς οργανισμούς σε σημαντικούς παίκτες της διεθνούς σκηνής όχι μόνο στα πολιτικά και στα οικονομικά θέματα, αλλά και στα θέματα εκπαίδευσης (ό.π.:21).

Χαρακτηριστική είναι η παράγραφος 3 του άρθρου 1 του Καταστατικού Χάρτη της UNESCO (2004:9), η οποία αναφέρει ότι δεν επιτρέπεται στον Οργανισμό να παρεμβαίνει σε εσωτερικά θέματα των χωρών λόγω διαφύλαξης της ποικιλίας των πολιτισμών και των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών. Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), στηρίζεται στις υποχρεωτικές εισφορές που ορίζονται από μια φόρμουλα πάνω στις κυβερνήσεις των πλουσιότερων κρατών ώστε να την καταστήσουν ένα οργανισμό χαμηλού κόστους. Επιπλέον η επιμονή της UNESCO ότι οι πολιτικές και τα προγράμματά της δημιουργήθηκαν στην βάση της καθολικότητας και της συναίνεσης, καθιστά αναπόφευκτη την πολυδιαφημισμένη γενικότητα των θέσεων της. Ένα καλό παράδειγμα είναι η έκθεση για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα που δημιουργήθηκε από

τον Jacques Delors και την επιτροπή στην οποία προήδρευε, μια έκθεση στην οποία προβάλλεται η μέριμνα για την δημοκρατία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανθρωποκεντρική ανάπτυξη με ένα τρόπο που αντανάκλα την «θέση» της UNESCO στο διεθνές σύστημα (Εκπαίδευση Ηνωμένων Εθνών, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός, 1996 στο Jones, 1998:151).

Αυτό που στην ουσία κάνουν οι Διεθνείς Οργανισμοί είναι ότι παρεμβαίνουν έμμεσα στην εθνική πολιτική των κρατών, μέσω του καθορισμού προτεραιοτήτων, των παροχών τεχνικής βοήθειας, την εξέταση και την αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων, την συγκρισιμότητα και την ταξινόμηση (Τσαούσης, 2007:24).

Οι Διεθνείς αυτοί οργανισμοί, μέσα από τους δείκτες που χρησιμοποιούν, αξιολογούν τις διάφορες χώρες, με αποτέλεσμα να συνεργάζονται με τις χώρες- μέλη στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Jacobi (2005:41) αναφέρει πως αυτή η συνεργασία μπορεί να ονομαστεί ως «δανεισμός πολιτικής» ('policy borrowing'), «μετάδοση πολιτικής» ('policy transfer), «διάδοση πολιτικής» ('policy diffusion'). Η μετάδοση πολιτικής αφορά ό,τι εφαρμόζεται από μια χώρα σε μία άλλη. Η διάδοση πολιτικής δεν είναι μόνο η μετάδοση ενός συνόλου πολιτικών, αλλά και μια κοινωνική διαδικασία η οποία ενδέχεται να οδηγήσει και σε «σύγκλιση πολιτικών» ('policy convergence'), κατά την οποία οι χώρες τείνουν να γίνουν όμοιες, όπως π.χ. η υποχρεωτική εκπαιδευτική φοίτηση των εννέα ετών.

Τελικά οι Διεθνείς οργανισμοί κινούνται με τη δύναμη μέσω κανονισμών και δεσμευτικών νομικών πράξεων, με τα χρήματα υπό μορφή χρηματοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕ, UNESCO) ή λογιστικής μεταφοράς (World Bank) ή με τη γνώση μέσω παραγωγής και διάδοσης της γνώσης μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης (ΟΟΣΑ), διαδικασίες ποιοτικής διαχείρισης (ΕΕ) ή εφαρμογής του προγράμματος (UNESCO) (Ioannidou, 2007: 339-440).

Ο Dale (Dale,1999 στο Rinne, 2008:667) θεωρεί πως η προσαρμοστικότητα μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην παγκοσμιοποίηση γίνεται με την εναρμόνιση, την διάδοση πληροφοριών, την τυποποίηση, την εγκατεστημένη αλληλεξάρτηση και την επιβολή. Για παράδειγμα ο ΟΟΣΑ δουλεύει σε μεγάλο βαθμό μέσω της διάδοσης πληροφοριών και της θέσπισης σημαντικών διατάξεων εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η ΕΕ βασίζεται στην άμεση εναρμόνιση και τυποποίηση.

Οι μεγάλοι αυτοί Διεθνείς Οργανισμοί χρησιμοποιούν ορισμένους μηχανισμούς έτσι ώστε να συντονίσουν την εκπαίδευση σε υπερεθνικό επίπεδο. Αυτοί είναι: α) συστηματικός έλεγχος, σύγκριση και σύνταξη αναφορών σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα, β) αξιολόγηση από ομοίους (evaluation by peers-peer review process), γ) διεθνείς συγκριτικές αξιολογήσεις ευρείας κλίμακας (Ioannidou, 2007:341-343). Οι μηχανισμοί αυτοί στηρίζονται σε δείκτες, κριτήρια αξιολόγησης ('benchmarks'), πρότυπα ('standards') και αρχές, σύμφωνα με τους οποίους η επίδοση θα αξιολογείται. Οι μηχανισμοί αυτοί στηρίζονται στην γνώση και είναι προϊόν συμφωνίας των συμμετεχουσών χωρών. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι μια ποιοτική αναβάθμιση συλλογής δεδομένων και των συστημάτων αναφοράς τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η ποσοτικοποίηση (quantification) οδηγεί στην τυποποίηση (standardization) των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Από την άλλη οι αριθμοί έχουν μια κανονιστική δύναμη η οποία πηγάζει από την ρυθμιστική τους ικανότητα. Δεν περιγράφουν μια υπάρχουσα πραγματικότητα αλλά την αποτελούν. Οι πίνακες αριθμών μπορεί να μειώνουν την πολυπλοκότητα αφενός, αφετέρου όμως υπονοούν μια αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη η οποία στην ουσία δεν υφίσταται (ό.π.:344-345).

Η μετονομασία της ΕΟΚ σε ΕΕ και μετέπειτα η Συνθήκη του Μάαστριχτ επιβεβαίωσαν την οικονομική πρωτοκαθεδρία και την κυριαρχία της νεοφιλελεύθερης αντίληψης και πρακτικής. Ο ρόλος της εκπαίδευσης διαφαίνεται πάντως στα άρθρα 2, 3, 3^α, 8, 8^α της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Οι άμεσες και σαφείς αναφορές σε ζητήματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αναδεικνύουν τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως, η οικονομία μπορεί να οδηγεί στην πολιτική ενοποίηση και την κοινωνική συνοχή. Η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας παραπέμπει στα προβλήματα της απασχόλησης, τόσο στην εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού όσο και στις δράσεις για την καταπολέμηση της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και στην εξοικείωση με πολυπολιτισμικές καταστάσεις (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:46).

Όπως και να έχει η κατάσταση η εκπαίδευση ήταν και εξακολουθεί να είναι, εν μέρει, ένα θέμα ταμπού για την ΕΕ και τα κράτη-μέλη της, διότι παρά τις αλλαγές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συνεχίζει να είναι ευθέως συνδεδεμένη με την εθνική κουλτούρα και την εθνική αγορά, συνεπώς θεωρείται πυλώνας του εθνικού κράτους. Το άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης προέβλεπε την ανάληψη δράσης από την πλευρά της Κοινότητας μόνο στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης (vocational training): «Το Συμβούλιο, δρώντας κατόπιν προτάσεως της Επιτροπής και μετά από γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής

Επιτροπής θα καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης ικανής να συνεισφέρει στην αρμονική ανάπτυξη, τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς». Εδώ ας υπογραμμίσουμε ένα παιχνίδι λέξεων ανάμεσα στις λέξεις «εκπαίδευση» και «κατάρτιση». Η πρώτη λέξη αναφέρεται στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η δεύτερη αναπτύσσει την ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης η οποία δεν τελειώνει ποτέ (διά βίου) μέσω δικτύων πολλαπλών, παράλληλων, πολυδιάστατων δραστηριοτήτων εκπαίδευσης-κατάρτισης, των οποίων η πλειονότητα βρίσκεται εκτός του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης (ό.π.:48).

Αν κάνουμε μια αναδρομή για την συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (ΕΕΠ) ειδικά, διακρίνουμε τρεις περιόδους: 1957-1976, 1976-1992 και 1992 και μετά. Στην πρώτη περίοδο η ανάγκη για ύπαρξή της συγκεκριμενοποιείται. Στη δεύτερη περίοδο μια πολιτική αναπτύσσεται υπό τη μορφή πολιτικών αποφάσεων σε διεθνές επίπεδο. Στην τρίτη περίοδο αυτή η πολιτική επισημοποιείται, στηριζόμενη σε ένα νομικό υπόβαθρο (Συνθήκη του Μάαστριχτ) (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:49).

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερος ότι το 1990 δημιουργήθηκε η Ευριδική, με σημαντικό ρόλο για την αμοιβαία κατανόηση των συστημάτων εκπαίδευσης των χωρών-μελών. Οι στόχοι που τέθηκαν ανάμεσα σε άλλους ήταν η ενίσχυση των εκπαιδευτικών δεσμών μέσα από ανταλλαγή και συνεργασία και η προώθηση κοινών προγραμμάτων σπουδών (ό.π.:57-58).

Επιπρόσθετα κατά τη Μουαμελετζή (Μουαμελετζή, 1996 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004) το Δικαστήριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ΔΕΚ διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην επέκταση των αρμοδιοτήτων της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, όσον αφορά την ελεύθερη κυκλοφορία εργαζόμενων, επαγγελματιών και μισθωτών.

Ειδικότερα με την συνθήκη του Μάαστριχτ, και κυρίως των δύο άρθρων που αφορούν αποκλειστικά την εκπαίδευση (άρθρο 126) και την κατάρτιση (άρθρο 127), θεσμοθετείται και επισημοποιείται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (ΕΕΠ). Για πρώτη φορά η εκπαίδευση, διακρινόμενη από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται ως τομέας πολιτικής της Ένωσης, και με το άρθρο 126 της Συνθήκης θεσμοθετείται η δυνατότητα παρέμβασης της Επιτροπής στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1996α· Barnard, 1995 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:61). Η ΕΕΠ διακρίνεται σε τυπική και άτυπη με βάση το κριτήριο της

κρατικής αναγνώρισης των χορηγούμενων τίτλων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς φορείς (ό.π.). Η τυπική ΕΕΠ αφορά τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ η άτυπη ΕΕΠ φορείς που παρέχουν ανεπίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της τυπικής ΕΕΠ είναι τα προγράμματα του προγράμματος Σωκράτης: Comenius για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Έρασμος για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Με την ψήφιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η ΕΕ φαίνεται να διαμορφώνει ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004) και στην υποχρεωτική εκπαίδευση με μια παιδεία υψηλού επιπέδου (άρθρο 126), και στην μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση ώστε το εργατικό δυναμικό να είναι ευπροσάρμοστο και αποδοτικό στην αγορά εργασίας.

Τα τελευταία χρόνια η ΕΕ δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλίσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών –μελών της. Ειδική ομάδα εμπειρογνομόνων ανέπτυξε 16 δείκτες ποιότητας για την σχολική εκπαίδευση με κριτήρια: α) την πολιτική σχέση με την περιοχή β) την συγκρισιμότητα και γ) την αξιοπιστία των στοιχείων. Οι 16 δείκτες ποιότητας καλύπτουν 4 ευρείες περιοχές:

- Επίδοση (μαθηματικά, ανάγνωση, επιστήμες, ξένες γλώσσες)
- Επιτυχία και μετάβαση (μαθητικές ροές, ολοκλήρωσης της ανώτατης βαθμίδας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ποσοστά συμμετοχής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση)
- Παρακολούθηση και έλεγχος της σχολικής εκπαίδευσης (γονική συμμετοχή)
- Πόροι και δομές (εκπαιδευτικά έξοδα ανά μαθητή, εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, αριθμός μαθητών ανά υπολογιστή) (European Commission, 2000).

Στη συνέχεια αυτοί οι δείκτες περιορίστηκαν σε πέντε ποσοτικούς δείκτες αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών με χρονικό ορίζοντα εφαρμογής το 2010. Αυτοί ήταν:

- Αύξηση στο 90% του ποσοστού αποφοίτησης από την υποχρεωτική εκπαίδευση μιας μαθητικής γενιάς

- Αύξηση κατά 15% του φοιτητικού πληθυσμού στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και στις Τεχνολογικές Σπουδές, όπως και βελτίωση της αναλογίας των φοιτητών κατά φύλο
- 85% των ατόμων 22 ετών απόφοιτοι λυκείου
- Μείωση κατά 20% των μαθητών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση
- 12,5% του ενήλικου πληθυσμού ηλικίας 25-64 ετών να παρακολουθεί προγράμματα διά βίου μάθησης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:68-69).

Στην πραγματικότητα υπάρχουν δύο πρωταγωνιστές, η ΕΕ και οι εθνικές κυβερνήσεις, των οποίων η διαπάλη για εξουσία είναι συνεχής. Αυτή η διαπάλη τοποθετείται σε επίπεδο κατανομής εξουσίας μεταξύ του εθνικού κράτους και ενός υπερ-κρατικού θεσμού (ΕΕ). Όπως έχει δείξει η εργασία του Etzioni (Etzioni, 1975 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:71), μια καινούργια διοίκηση έχει τη «φυσική» τάση να ενισχύεται με στόχο την επιβεβαίωση της θέσης και της εξουσίας της. Συνεπώς, όταν αυτή η διοίκηση συναντά μια άλλη και οι δύο διεκδικούν την ίδια εξουσία, η σύγκρουση φαίνεται πιθανή, αν όχι αναπόφευκτη. Όμως, σε αυτήν την διαπάλη υπάρχει ένα παράδοξο. Ο υπερ-κρατικός θεσμός δεν είναι ένας αληθινός «άλλος» στο μέτρο που αποτελείται από «εμάς όλους» (τα κράτη-μέλη). Μια συνέπεια διαφαίνεται από αυτό. Όλο και περισσότερο συχνά οι πολιτικοί των χωρών-μελών αποδίδουν στην ΕΕ τις πολιτικές που εφαρμόζονται και είναι δυσάρεστες σε εθνικό επίπεδο. Αυτή η απόδοση παραβλέπει το γεγονός ότι μια πολιτική σχεδιάζεται και υλοποιείται ύστερα από διαπραγματεύσεις και μια συμφωνία (ομόφωνη ή κατά πλειοψηφία) μεταξύ των κρατών-μελών σε ενωσιακό επίπεδο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:71).

Επιπλέον, η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης (EXAE) έχει ως στόχους την προώθηση: α) της συγκρισιμότητας, β) της συμβατότητας, γ) της διασφάλισης της ποιότητας και δ) της κινητικότητας. Η ενίσχυση της αγοράς εργασίας και η οικονομική ανάπτυξη στο εσωτερικό και στο εξωτερικό της Ευρώπης είναι οι στόχοι αυτής της σύνδεσης και της αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στη στροφή του αιώνα στο Συμβούλιο της Λισαβόνας στις 23-24/3/2000 διατυπώθηκε ο στρατηγικός στόχος για την εκπαίδευση για την επόμενη δεκαετία (2000-2010) στο: «να γίνει (η ΕΕ) η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Στο κεφάλαιο «εκσυγχρονισμός του

ευρωπαϊκού μοντέλου με επένδυση στον άνθρωπο και οικοδόμηση ενός ενεργού κράτους πρόνοιας», οι παράγραφοι 24-27 αφιερώνονται ειδικά στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην εκπαίδευση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισαβόνας, 2000:7-8 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:93), ειδικότερα για την εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η υλοποίηση των προηγούμενων θα βασιστεί σε μια νέα προσέγγιση, την «ανοιχτή μέθοδο συντονισμού», η οποία θα καθορίζει κατευθυντήριες γραμμές για την Ένωση, ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες και σημεία αναφοράς προσαρμοσμένα στις ανάγκες διαφόρων κρατών-μελών. Επιπλέον θα μεταφέρει τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, και περιοδικά θα παρακολουθεί, θα αξιολογεί και θα επανεξετάζει τις διαδικασίες (ό.π.:95).

Στο επόμενο Συμβούλιο στη Νίκαια (7-9/12/2000) το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη στρατηγικών για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ στις παραγράφους 26-30 γίνεται αναφορά στην «Ευρώπη της καινοτομίας και της γνώσης» (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004:96-97). Στις 12/2/2001 το Συμβούλιο ενέκρινε την έκθεση «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, 5980/01 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004), στην οποία περιγράφονται τρεις στόχοι για μια συνολική προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο πλαίσιο της ΕΕ (<http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm>, ημ. ανάκτησης 20/12/2013):

- α. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ,
- β. διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής,
- γ. άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο.

Τον Μάρτιο (23-24/3) του 2001 ζητήθηκε η προετοιμασία ενός λεπτομερούς προγράμματος εργασίας για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις δεξιότητες. Το πρόγραμμα αυτό εγκρίθηκε στις 14/2/2002 και αποτέλεσε αντικείμενο μιας έκθεσης (6365/02) που υποβλήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το 2002. Η Επιτροπή και το Συμβούλιο καθόρισαν ορισμένους κοινούς στόχους για το μέλλον καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να συμβάλλουν στην

επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας, που είναι «μια ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στην γνώση- εκπαίδευση».

Η τελική προσπάθεια πρέπει να είναι η εξερεύνηση της διαφοράς ανάμεσα στον διεθνισμό και την παγκοσμιοποίηση. Η κάθε μία σχετίζεται με την εκπαίδευση με αρκετά διαφορετικούς τρόπους, ιδιαίτερα όσον αφορά τις προσδοκίες που υπονοούνται σε κάθε μία σχετικά με τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Στην ουσία, η παγκοσμιοποίηση θεωρείται οικονομική ολοκλήρωση και επιτυγχάνεται κυρίως διαμέσου της δημιουργίας μιας ελεύθερης αγοράς η οποία χαρακτηρίζεται από το ελεύθερο εμπόριο και τους λιγότερους δυνατούς κανόνες. Αντίθετα, ο διεθνισμός αναφέρεται στην προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης και ευημερίας διαμέσου της ανάπτυξης και εφαρμογής διεθνών δομών κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά από ένα είδος διακυβέρνησης (Jones, 1998:143).

Ο Hall (Hall,1991a,b στο Jones, 1998:144), επιμένει στο πως το παγκόσμιο εκφράζεται με το τοπικό, σε μία άποψη για την παγκοσμιοποίηση η οποία αναγνωρίζει την αναπόφευκτη και επίμονη πολλαπλότητα και πολυμορφία ανάμεσα στους πολιτισμούς παρά την αναπόφευκτη ήπια ομογενοποίηση. Αυτό που έκανε το πλάνο της παγκοσμιοποίησης εφικτό ήταν, φυσικά, η επανάσταση στις επικοινωνίες και την πληροφόρηση, σε συνδυασμό με την αυξημένη κινητικότητα των προσώπων, των υπηρεσιών και των αγαθών.

Μπορεί να δει κανείς την πολλαπλασιαζόμενη επίδραση της παγκοσμιοποίησης σε διαδικασίες που την προωθούν –επικοινωνίες, τεχνολογίες των πληροφοριών και κινητικότητα. Ο πολιτικός χαρακτήρας και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης είναι επίσης το αντικείμενο πολλών συζητήσεων. Κανόνες του έθνους-κράτους, της διακυβέρνησης, της λογοδοσίας και του δημοσίου έναντι του ιδιωτικού τομέα γίνονται ακαθόριστα. Οι κυβερνήσεις καλούνται να αναθεωρήσουν τον ρόλο τους και να μειώσουν το πεδίο δράσης τους (Jones, 1998:146).

Η κύρια έννοια που αναπτύχθηκε στα μέσα του αιώνα και κανόνιζε τον διεθνή κόσμο, ήταν η έμφαση που δόθηκε στην «λειτουργικότητα» ('functionalism'), και η οποία φαίνεται στον σχεδιασμό των Ηνωμένων Εθνών (United Nations-UN). Αυτή η «λειτουργικότητα» παρέχει στο καινούργιο σύστημα μια πρακτική έμφαση, ενσωματώνοντας τους κανόνες της μεταφοράς (ή τουλάχιστον της αντιγραφής) των κρατικών λειτουργιών στους διεθνείς οργανισμούς, στο όνομα πάντα του μεγάλου αριθμού των επιχειρήσεων με τις οποίες οι

κυβερνήσεις αναγκάζονται να συναλλάσσονται όχι μόνο σε διμερές επίπεδο (Jones, 1998:148).

Τελικά η λογική της παγκοσμιοποίησης ανέχεται, και πραγματικά απαιτεί, την προώθηση της πολιτιστικής (και πιθανόν πολιτικής) διαφοράς και ποικιλομορφίας. Η παγκοσμιοποίηση θα βασιστεί στην ποικιλομορφία και πρέπει να εργαστεί με παράδοξα μοτίβα –και παγκόσμια και αποκεντρωμένα- καθώς και με μορφές κοινωνικής οργάνωσης οι οποίες μεταφέρουν δυνατές συμβολικές εικόνες επιλογής, ελευθερίας και ποικιλομορφίας. Επιπλέον πρέπει να θυμόμαστε το σημείο ότι «σήμερα οι δημοκρατίες είναι απίθανο να διεξάγουν πόλεμο η μία εναντίον της άλλης» (ό.π.:149-150) .

Οι κανονιστικές πρακτικές βελτίωσης στην εκπαίδευση και η συνδεδεμένη ανάπτυξη στην μέτρηση των επιδόσεων, έχουν γίνει κατανοητές σε μεγάλο βαθμό. Όμως, η διαχείριση της ροής των πληροφοριών μέσω της διασφάλισης της ποιότητας μπορεί να εξεταστεί ως μια νέα μορφή διακυβέρνησης, όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά μέσα στο φάσμα του πολιτικού μείγματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η διαμόρφωση πολιτικής μέσω των δεδομένων και η συνεχής σύγκριση για βελτίωση έναντι του ανταγωνισμού έχει γίνει το πρότυπο με το οποίο έχουν εκτιμηθεί τα δημόσια συστήματα. Βεβαίως, τα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης αναδημιουργούνται και διαμορφώνεται η Ευρώπη. Η μεσολάβηση κατευθυντήριων γραμμών και διαπραγματευτικών πολιτικών σε όλη την Ευρώπη συνιστά ένα πολυμορφικό πολιτικό μείγμα στο οποίο η διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση (Quality Assurance and Evaluation – QAE) έχουν γίνει ένα σημαντικό εργαλείο (Grek, Lawn, Lingard and Varjo, 2009:121).

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια σταθερή αύξηση στην έρευνα για την απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (Henry et al., 2001; Rinne 2000, 2003 στο Grek et al., 2009:121). Η ανάπτυξη της διασφάλισης ποιότητας και της αξιολόγησης (Quality Assurance and Evaluation -QAE) ως μορφή διακυβέρνησης είναι μείζονος σημασίας για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανάπτυξη γνώσης για την κοινωνική -μορφωτική οικονομία ως κύριο ευρωπαϊκό στόχο (Ball 2006· Lawn 2003 στο Grek et al., 2009:121). Τα προγράμματα χρηματοδοτούνται μέσω των εθνικών συμβουλίων έρευνας σε τρεις χώρες (Αγγλία-Σκωτία, Φινλανδία και Δανία και χρηματοδότηση πανεπιστημίων στη Σουηδία), και μαζί με το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επιστημών, η «Δημιουργία Ποιότητας» εστιάζει στην διακυβέρνηση της

εκπαίδευσης μέσω της πολιτικής διακυβέρνησης και την απόκλιση του QAE (Quality Assurance and Evaluation) ανάμεσα στα πέντε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και την έκταση του εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης ανάμεσα σε αυτά.

Επίσης η διεύρυνση του παγκόσμιου κεφαλαίου και των ροών παραγωγής, της διεθνούς διακυβέρνησης και της ρύθμισης και αγοραιοποίησης των δημόσιων υπηρεσιών έχουν διαλύσει την ικανότητα των κρατών να διασφαλίσουν ότι το εθνικό σύστημα παραμένει ανοιχτό στον «τοπικό» έλεγχο, και διαμορφώνει ότι συμβαίνει μέσα σε αυτό. Η Ευρώπη δεν είναι ομογενοποιημένη, ακόμα κι αν έχει κοινά χαρακτηριστικά: είναι ανοιχτή στην αγορά, ψάχνει να δημιουργήσει μια ένωση η οποία να διαχειρίζεται τον κίνδυνο και να διακυβερνά μόνη της με κοινή συναίνεση και συστηματοποίηση. Επιπλέον ο εξευρωπαϊσμός είναι η διαδικασία διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί επίσης ένα πολιτικό, χωρικό, δικτυακό φαινόμενο το οποίο είναι ένα ιδιαίτερο στοιχείο της παγκοσμιοποίησης που ασχολείται με την νέα διακρατική κατάσταση που επηρεάζει πολλές διαδράσεις μέσα της. Η διακυβέρνηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να «παράγεται» αυξανόμενα μέσα στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των δρώντων στα δίκτυα και τις κοινότητες (Grek et al., 2009:122).

Σύμφωνα με τους Jensen και Richardson (Jensen και Richardson, 2004), το σχέδιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ασχολείται θεμελιωδώς με τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου, που ορίζεται ως 'monotopia' (ενιαίος χώρος), που συλλαμβάνει την ιδέα της μονοδιάστατης συνδιαλλαγής ενός χώρου και επικράτειας. Η ενιαία αγορά και το ενιαίο νόμισμα είναι παραδείγματα μιας προσπάθειας εναρμόνισης για την δημιουργία της Ευρώπης σαν «έναν χώρο», εξαλείφοντας τους περιορισμούς της φυσικής μετακίνησης αγαθών και ανθρώπων για χάρη της κινητικότητας, της προσβασιμότητας και της σύνδεσης, κάτι το οποίο φαίνεται σαν η απάντηση στα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα όπως ο αποκλεισμός, η περιφερικότητα και η έλλειψη ανταγωνιστικότητας (Jensen and Richardson 2004:223-4).

Τα προγράμματα εξευρωπαϊσμού φαίνεται ότι όλο και περισσότερο εξαρτώνται από την συνεργασία και την κινητοποίηση των κοινών πόρων των εθνικών φορέων πολιτικής που μερικές φορές απλώνονται έξω από τον κυβερνητικό ιεραρχικό έλεγχο (Shore 2000 στο Grek et al. 2009:123). Συνεπώς η Ευρώπη παρασύρεται από διεθνείς πιέσεις, πολιτικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές, και ταυτόχρονα οριοθετείται εντός και αναπαράγεται παγκόσμια η ευρωπαϊκή και εθνική ιδέα. Λειτουργεί σε διαφορετικές

ταχύτητες: με υψηλή ταχύτητα και κλίμακα μέσω μιας κοσμοπολίτικης διασυνοριακής ελίτ και με χαμηλή ταχύτητα και τοπική ενσωμάτωση σε απομακρυσμένους τομείς.

Η ελίτ λειτουργεί σε πολιτικούς και διαχειριστικούς χώρους διακρατικής διακυβέρνησης, εμπορίου, επιχειρηματικότητας και δημοσίων υπηρεσιών, είναι ευμετάβλητη, ετερογενής και πολυμορφική. Όταν η ελίτ λειτουργεί μέσα στην διακρατική διακυβέρνηση, τα δίκτυα και τις συνεργασίες και έξω από τους παλιούς εθνικούς και τοπικούς τρόπους, γίνεται πιο διαδεδομένη και την ίδια στιγμή πιο αυτονόητη. Ο Castell (Castell, 2000^a στο Grek et al. 2009:123) ονόμασε τον χώρο στον οποίο λειτουργεί «χώρο ροών», μια νέα σύνδεση και σχήμα κοινωνικών πρακτικών, που συμπεριλαμβάνει την διαχείριση του χώρου για το συμφέρον των κυρίαρχων συμφερόντων.

Υπάρχουν πολλές περιοχές της Ευρώπης που δεν έχουν συνδεθεί με αυτόν τον χώρο, την ελίτ και το όραμά του. Μετατοπισμένες από τα γεγονότα, τη θέση, τη πολιτική ιστορία, την κατοχή κεφαλαίου και την κοινωνική βαθμίδα, ο κοσμοπολιτισμός ανταλλάσσεται για την έννοια του χώρου και της παράδοσης όπου ξεπροβάλλει ο εξευρωπαϊσμός σαν μια μακρινή διάταξη ή μια αδύνατη βαθμίδα (Grek et al., 2009:123).

Η σύγκριση είναι το βασικό στοιχείο για την διαχείριση πολυεθνικών εταιρειών και είναι εξαρτώμενη από αριθμητικά δεδομένα: ο βαθμός, η ταχύτητα και η έκταση των χρήσεων των αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιείται για την διαχείριση αυξανόμενων εκθετικών δεδομένων κάθε στιγμή. Η σύγκριση για μια σταθερή ανάπτυξη έναντι του ανταγωνισμού έχει γίνει το πρότυπο με το οποίο υπολογίζονται τα δημόσια συστήματα, και μάλιστα καθώς τώρα κρίνεται το πρόγραμμα της Ευρώπης. Ως εκ τούτου η σύγκριση θεωρείται ιδιαίτερα σαν ένα εργαλείο διακυβέρνησης σε όλα τα επίπεδα –στο επίπεδο της οργάνωσης (διαχείρισης) και του κράτους (για την διακυβέρνηση) (ό.π.)

Ένα κύριο πολιτικό χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποίησης ήταν η ανακλιμάκωση και η εκδήλωση νέων μονόμετρων πολιτικών, οι οποίες ανασυγκρότησαν τις σχέσεις μεταξύ του τοπικού, του εθνικού, του υπερεθνικού και του παγκόσμιου (Brenner, 2004 στο Grek et al., 2009:124). Αυτό έχει επιβεβαιώσει νέες περιφερειακές πολιτικές (π.χ. North American Free Trade Agreement – NAFTA, Asia-Pacific Economic Cooperation – APEC), αλλαγή ρόλων των υπερεθνικών πολιτικών διατάξεων (π.χ. European Union – EU, The Association of Southeast Asian Nations – ASEAN), ενίσχυση των ρόλων των διεθνών παραγόντων (π.χ. Παγκόσμια Τράπεζα, Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη -OECD),

και επίσης επανασυγκρότησε την κατάσταση, την δομή της και τους τρόπους λειτουργίας σε εθνικό επίπεδο, όπου έρχεται κάτω από περιφερειακές και τοπικές πιέσεις από το εσωτερικό.

Σε αυτή την νέα μονόμετρη πολιτική, το έθνος-κράτος δεν είναι ανίσχυρο, αλλά η νέα του μορφή και οι τρόποι λειτουργίας αποκαλύπτουν την παγκοσμιοποίηση και ανταποκρίνονται σε αυτήν. Ομοίως, η αλλαγμένη μορφή και ο τρόπος λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως αποκάλυψη της παγκοσμιοποίησης και ανταπόκριση σε αυτήν, επιδιώκοντας να απαρτίσουν μια ενοποιημένη οικονομία και μοναδική αγορά στο πλαίσιο του κόσμου μετά τον ψυχρό πόλεμο της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αγοράς, που κυριαρχείται από μία καθιερωμένη και μια άλλη αναδυόμενη υπερδύναμη. Η εκπαίδευση έχει λάβει μια μεγαλύτερη περίοπτη πολιτική θέση μέσα στην Ε.Ε., καθώς έχει δημιουργηθεί σαν κεντρικής σημασίας στην εδραίωση της Ευρώπης ως οικονομία γνώσης σύμφωνα με το διάγγελμα στην Δήλωση της Λισαβόνας και σαν ενιαία αγορά (Grek et al., 2009:124).

Τα κράτη της Ευρώπης είναι επίσης στρατηγικοί παράγοντες μέσα στην Ευρώπη, καθώς και πιο ευρέως, ενώ η ίδια η Ευρώπη θέλει να είναι στρατηγικός παράγοντας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Πολιτικές πιέσεις από διεθνούς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και από υπερεθνικούς παράγοντες όπως η Ε.Ε. γίνονται πάντα σε μια λογική μεσολάβησης από το εθνικό –κράτος-έθνος σαν στρατηγικός παράγοντας. Αυτό που μπορούμε να δούμε μετά τον Bourdieu (2003) είναι τα διαφορετικά ποσά «εθνικού κεφαλαίου» που κατέχονται από ένα δεδομένο έθνος, και είναι κεντρικής σημασίας για την φύση και την δύναμη της εθνικής μεσολάβησης και των στρατηγικών πρακτικών των εθνών-κρατών. Για παράδειγμα, μια μελέτη της νέας μορφής διακυβέρνησης στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση δείχνει ότι τα έθνη της Ευρώπης που είναι αμιγώς ευεργέτες ήταν σε ασθενέστερη θέση σε σχέση με τον ΟΟΣΑ και τις πολιτικές της Ε.Ε., παρόλο που ήταν οι πιο δυνατές κεντρικές οικονομίες στην Ευρώπη (Lawn and Lingard, 2002 στο Grek et al., 2009:124-125).

Για να κατανοήσουμε αυτόν τον αναδυόμενο ευρωπαϊκό χώρο, έχουν εισαχθεί νέες εικόνες: δίκτυα, ροές και στελέχη –τα οποία όλα αυτά δίνουν έμφαση στην ρευστότητα, την κινητικότητα και τις διασυνδέσεις που είναι χαρακτηριστικά της σύγχρονης Ευρώπης και του ευρωπαϊκού πολιτικού χώρου. Χαρακτηριστικό αυτής της πραγματικότητας είναι η συμπίεση αυτών που οι Novoa και Yariv-Mashal (2003) λένε «παγκόσμιο μάτι» και «εθνικό μάτι», καθώς η σύγκριση έχει γίνει βασική στην αναδυόμενη μορφή της δικτυακής ευρωπαϊκής διακυβέρνησης (Novoa, and Yariv-Mashal, 2003 στο Grek et al., 2009:126). Μια

ευρωπαϊκή διακυβέρνηση μέσω της σύγκρισης, τις αναφορές και τους δείκτες έχει εξετάσει την σύσταση ενός ευρωπαϊκού χώρου ισομετρίας σαν μια άλλη εκδήλωση επανακλιμάκωσης και χάραξης πολιτικών. Σύμφωνα με τους Novoa και Yariv-Mashal (2003), χρησιμοποιούνται διεθνή κριτήρια και συγκρίσεις για να μας δώσουν ενδείξεις για θεμιτές πολιτικές δράσεις μέσω τέτοιων στρατηγικών όπως το «διεθνές όραμα» και οι πολιτικές της «αμοιβαίας ευθύνης».

Οι νέες μονόμετρες πολιτικές συνδέονται με τον εξευρωπαϊσμό, τις νέες μορφές διακυβέρνησης μέσω δικτύων και ροών, και ένας νέος ανάλογος πολιτικός χώρος στην εκπαίδευση συμπληρώνεται από την Διακήρυξη της Λισαβόνας που εστιάζει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ευρώπη σαν κύρια προοπτική για την παραγωγή της Ευρώπης ως μια οικονομία γνώσης. Οι σύνδεσμοι στην οικονομοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου η εκπαίδευση έχει γίνει ένα κεντρικό όργανο της οικονομικής πολιτικής για την παραγωγή των αναγκαίων δεξιοτήτων, τάσεων και ανθρώπινου κεφαλαίου θεωρείται ότι είναι απαραίτητο στους εθνικούς και ευρωπαϊκούς οικονομικούς ανταγωνισμούς (Grek et al., 2009:126).

Έκτοτε στην εκπαίδευση η γενίκευση και η μαζικοποίηση ήταν κεντρικά στην δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας και κεντρικά στην δημιουργία της «ιδεατής κοινότητας» του έθνους (Anderson, 1991 στο Grek et al., 2009:126). Η ανακλιμάκωση των πολιτικών και των ροών των πολιτικών παραγόντων και των πολιτικών ιδεών και συζητήσεων, μαζί με την δημιουργία ενός ισομεγέθους ευρωπαϊκού χώρου μέτρησης, έχουν αμφισβητήσει την εθνική αυτονομία και αναδιαμόρφωσαν τις διαδικασίες πολιτικής χάραξης, επεκτείνοντας τα δίκτυα και τις θέσεις της κοινότητας πολιτικής παραγωγής. Επίσης πρέπει να αναγνωρίζουμε τις σχέσεις μεταξύ του εξευρωπαϊσμού και των πολιτικών και συζητήσεων που παράγονται από άλλους διεθνείς παράγοντες όπως ο ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Grek et al., 2009:126).

Ο Brennan (Brennan, 2006:136) πρότεινε ότι η κεντρικότητα του χώρου και του τόπου στην σύγχρονη θεωρία της παγκοσμιοποίησης φανερώνει την φαινομενική «επιβολή της εξουσίας» με αυτή την νέα οπτική να εισάγεται σε ένα πέρασμα από «τον ρυθμό στην κλίμακα», από «την χρονομετρία στην χαρτογραφία». Παρατήρησε ότι ο «χώρος» είναι πιο αφηρημένος και πανταχού παρόν: σημαίνει το κεφάλαιο, την ιστορία, τη δραστηριότητα και τις χειρονομίες ως προς το νόημα της απόστασης σε έναν κόσμο στιγμιαίας επικοινωνίας και πρακτικότητας. Αντίθετα ο «τόπος», σημειώνει, σημαίνει «τον πυρήνα ή το κέντρο της

μνήμης και της εμπειρίας κάποιου –την κατοικία, ένα γνωστό πάρκο ή ένας δρόμος της πόλης, την οικογένεια ή την κοινότητα κάποιου. Ας μην ξεχνούμε ότι πολλές από τις ροές που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση συνδέονται επίσης με τις νέες τεχνολογίες πληροφόρησης.

Συμπερασματικά κατά την πρώτη εποχή της κατασκευής του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα παρέμειναν περισσότερο ή λιγότερο τα ίδια. Χαιρέτισαν τις ανταλλαγές και τα δίκτυα σαν επιπλέον ευρωπαϊκά «πρόσθετα», που πρόσφεραν μια πιο φρέσκια γεύση κοσμοπολιτισμού στο κάπως φθαρμένο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Παρά τις συστηματικές προσπάθειες για την δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, η εκπαίδευση (ή ακριβέστερα, η διαπαιδαγώγηση) στην εποχή πριν την Λισαβόνα παρέμεινε κατά πολύ ένα εθνικό θέμα (Grek et al., 2009:128-129).

Αντίθετα σήμερα στην σύνθετη χωρική δυναμική της σύγχρονης Ευρώπης, η αναμόρφωση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μια τάση να αναδύεται, να διαχέεται σε όλη την γη και να επανασχηματίζει κοινωνικά και πολιτικά διαφορετικές κοινωνίες με ανόμοιες ιστορίες. Οι ενσωματωμένες πολιτικές βρίσκονται μέσα σε «τοπικούς» χώρους (εθνικούς, περιφερειακούς ή τοπικούς), όπου οι παγκόσμιες πολιτικές ατζέντες σκοντάφτουν στις υπάρχουσες πρακτικές και προτεραιότητες (Ozga and Jones 2006:2-3). Με αυτή τη διαδικασία, τα παραδείγματα της παγκόσμιας πολιτικής παράγουν τοπικές εκδηλώσεις διαμορφώνοντας τελικά ανόμοια και χαρακτηριστικά πολιτικά τοπία (Ball, 2006).

2.3. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αναπλαισίωσης του παγκοσμιοποιημένου συστήματος από τα κράτη του ΟΟΣΑ

Ο τρόπος με τον οποίο το πρόγραμμα PISA αναπλαισιώνεται από τους εκάστοτε οργανισμούς πρέπει να εκτιμηθεί καταρχήν μέσα από την θεωρία της αναπλαισίωσης. Με αυτό τον όρο ο B. Berstein (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010) αντιλαμβάνεται την μετατροπή της γνώσης στις διάφορες υλοποιήσεις της. Ο κατεξοχήν επιστημονικός λόγος είναι βέβαιο ότι στις εκάστοτε εκπαιδευτικές πραγματώσεις μετασχηματίζεται εξαιτίας των εκάστοτε προθέσεων που υπαγορεύουν την εκπαιδευτική επιλογή. Ο προβληματισμός μας είναι ποια ποιότητα αναπλαισίωσης ο παγκοσμιοποιητικός εκπαιδευτικός λόγος υπαγορεύει και ασφαλώς το πρόγραμμα PISA υπηρετεί.

Αν δεχτούμε ότι η κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική χαρακτηρίζεται από ορατές επιλογές επιτελεστικού χαρακτήρα, τότε φαίνεται ότι αυτές δεν είναι αυτόνομες αλλά μάλλον είναι προσανατολισμένες προς την αγορά. Άρα μιλάμε για μια εξαρτημένη μορφή ορατής παιδαγωγικής, αληθινά «εγκόσμια» που απορρέει από τα πλαίσια της οικονομικά «αποδοτικής» εκπαίδευσης ('cost-efficient') η οποία επιθυμεί εν πολλοίς να προάγει εφαρμόσιμες δεξιότητες (Berstein, 1971).

Μια παιδαγωγική προσανατολισμένη στην αγορά φαίνεται λοιπόν να αναφέρεται μέσα από το πρόγραμμα PISA. Οι νέες μορφές αξιολόγησης που το πρόγραμμα επικυρώνει αποβλέπουν στην αναγνώριση των ατομικών δεξιοτήτων αλλά ταυτόχρονα επιτρέπουν τον κεντρικό έλεγχο. Μιλάμε για μία ομογενοποίηση της με την πρόσληψη των δεικτών αξιολόγησης στην υπηρεσία της αποτελεσματικότητά της. Όλα αυτά εξηγούνται από το γεγονός ότι ο κύριος τόπος ανταγωνισμού δεν ανιχνεύεται μόνο στην οικονομία, αλλά και μέσα στον τομέα του κρατικά ρυθμιζόμενου συμβολικού ελέγχου (Berstein, 1991).

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση θα αξιοποιηθεί από μέρους μας μέσα από τις μεθοδολογικές υλοποιήσεις του PISA από διάφορες χώρες (πβ.3.2.) όπου βλέπουμε τον τρόπο που το PISA προσεγγίζεται μεθοδολογικά από αυτές.

Κεφάλαιο 3^ο

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

3.1. Η φυσιγνωμία του προγράμματος PISA

Η πολιτική ατζέντα του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση οριοθετείται από τον επίσημο καταστατικό χάρτη μιας «υποχρέωσης σε μια οικονομική αγορά και μια πλουραλιστική δημοκρατία» (ΟΟΣΑ, χ.χ.: 1) και την προτεραιότητά της στην υποκίνηση μιας «μεταβιομηχανικής εποχής στην οποία... οι οικονομίες του ΟΟΣΑ (μπορούν να ελίσσονται) σε μια πιο ακμάζουσα και αυξανόμενη προσανατολισμένη στις υπηρεσίες παγκόσμια οικονομία» (ΟΟΣΑ, χ.χ.: 6). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση σαν μια δραστηριότητα μέσα στον ΟΟΣΑ έχει νομιμοποιηθεί ευρέως στην βάση της συνεισφοράς στην οικονομική ανάπτυξη, αν και ένας τέτοιος ρόλος δεν έχει ερμηνευτεί ενδελεχώς.

Στην πρώτη διάσκεψη των υπουργών παιδείας το 1978 του ΟΟΣΑ, *Μελλοντικές Εκπαιδευτικές Πολιτικές στο Πλαίσιο της Κοινωνικής και Οικονομικής Αλλαγής*, ο Παπαδόπουλος παρατήρησε ότι «για την δύναμη και επιτακτικότητα με την οποία η εκπαιδευτική αλλαγή έχει υποστηριχτεί πολιτικά για να αποκριθεί στις νέες οικονομικές προσαγές, σημαδεύεται από την αυξανόμενη αλληλεξάρτηση των χωρών και τον ανταγωνισμό στην παγκόσμια οικονομία» (1995: 171). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική πολιτική πλαισιώθηκε από παράγοντες που σε μεγάλο βαθμό ήταν εκτός του τομέα ή του ελέγχου της εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ 1979: 12). (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)).

Μια δεκαετία αργότερα, το 1988, μια διακρατική διάσκεψη υπό τον τίτλο *Εκπαίδευση και η Οικονομία σε μια Κοινωνία που Αλλάζει*, εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των οικονομικών και κοινωνικών σκοπών της εκπαίδευσης σαν ρητώς αλληλένδετες. Η διάσκεψη είχε σαν θέμα της την σύγκλιση των παραγόντων της εκπαίδευσης και της οικονομίας στο νέο παγκόσμιο πλαίσιο, υποστηρίζοντας την κεντρικότητα του «ανθρώπινου παράγοντα» σαν ένα στοιχείο της παραγωγής: «οι ικανότητες και τα προσόντα των εργαζομένων θα πρέπει να εξεταστούν ως κρίσιμοι παράγοντες για την αποτελεσματική απόδοση των επιχειρήσεων και των οικονομιών» (ΟΟΣΑ 1989α: 18). (Organisation for Economic Co-Operation and Development).

Ενώ οι κυβερνήσεις θεωρούν τον ΟΟΣΑ ως εργαλείο τους, ο οργανισμός μπορεί να θεωρηθεί έως ένα βαθμό σαν ένας ανεξάρτητος πολιτικός παράγοντας (Archer 1994 στο Taylor et al., 1997:70-71), που κυβερνάται από την γραμματεία της και που εκπληρώνει ερευνητικές και διοικητικές λειτουργίες. Έτσι σε ένα επίπεδο η γραμματεία είναι απλά ο διοικητικός βραχίονας ενός οργανισμού ο οποίος είναι το εργαλείο των μελών κρατών του, μια λειτουργία που γίνεται πιο σύνθεση στο πλαίσιο της «νέας παγκόσμιας τάξης». Από την μια πλευρά, ο ΟΟΣΑ φαίνεται να ενισχύει τους δεσμούς του με νεοανερχόμενα κράτη του παλαιότερου Ανατολικού Μπλοκ που είναι πρόθυμα να εξετάζει ο οργανισμός την εκπαιδευτική τους πολιτική. Την ίδια στιγμή, στο πλαίσιο των κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν πολλές χώρες, υπήρξε μια αυξημένη πληροφόρηση για την ανεπάρκεια των εθνικών κρατών σαν αναλυτικές μονάδες και έτσι μια κίνηση σε πιο ολιστικές ή θεματικές αναλύσεις, για παράδειγμα σε θέματα όπως μια μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και εξάσκηση και ανάπτυξη και χρήση δεικτών απόδοσης στην εκπαίδευση. Οι θεματικές αναλύσεις τείνουν να προωθούν συνδέσεις με υπο-εθνικές ομάδες παρά με εθνικές κυβερνήσεις.

Αυτή η τάση ενισχύθηκε από άλλους δύο παράγοντες. Πρώτον, από την ερευνητική της ικανότητα, η γραμματεία συνδέεται με δική της δεξαμενή συμβούλων και ειδικών καθώς και με κυβερνητικές συζητήσεις, χρησιμοποιώντας συχνά τους πρώτους για πολιτική έρευνα και συμβουλευτική. Αυτή η τάση προσφέρει γραμματειακό προσωπικό με κάποια «ελευθερία στις κινήσεις» πέρα από τους περιορισμούς της κυβερνητικής ημερήσιας διάταξης, για παράδειγμα τις ευρείες και εξεζητημένες αναλύσεις που προκύπτουν από τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξάσκησης (Taylor et al., 1997: 71).

Δεύτερον, ο ΟΟΣΑ από μόνος του είναι μέρος άλλης σφαίρας επιρροής και ανήκει στο δίκτυο των παγκόσμιων οργανισμών, για παράδειγμα UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα, Διεθνής Εργατικός Οργανισμός, Γραμματεία της Κοινοπολιτείας και η Ενωμένη Ευρώπη (Ε.Ε.), όλοι με ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική πολιτική.

Ενώ αυτοί οι οργανισμοί έχουν διαφορετικές εκλογικές περιφέρειες και σκοπούς, είναι αξιοσημείωτη η συμφωνία στις πολιτικές θέσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, και ειδικότερα γύρω από την επαναλαμβανόμενη ρητορική για την ποιότητα, την ποικιλία, την προσαρμοστικότητα, την ευθύνη και την ισότητα (ό.π.).

Η μελέτη του ΟΟΣΑ υπογραμμίζει τον ιδεολογικό ρόλο του οργανισμού στην δημιουργία μιας ιδιαίτερης άποψης για τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και τις συνακόλουθες στρατηγικές για τον ορισμό των κρατών μελών ως νικητών στην παγκόσμια οικονομία –στρατηγικές στις οποίες η εκπαίδευση ήταν κεντρικής σημασίας. Η μελέτη επίσης έδειξε πως η Αυστραλία, σαν μία χώρα μέλος, συνέβαλε και αξιοποίησε την ιδεολογία του ΟΟΣΑ για να νομιμοποιήσει την δική της εκπαιδευτική πολιτική ατζέντα.

Η Παγκόσμια Τράπεζα λέει ότι ο ΟΟΣΑ δεν έχει περιοριστικές εντολές στις χώρες μέλη της. Μάλιστα περιγράφει τον εαυτό της σαν ένα μέρος για προβληματισμό και συζήτηση, έρευνα και ανάλυση –ένα είδος διεθνούς think tank- «που μπορεί συχνά να βοηθά τις κυβερνήσεις να δημιουργήσουν πολιτικές», ασκώντας επίδραση μέσω των διαδικασιών «αμοιβαίας εξέτασης από κυβερνήσεις, πολύπλευρων εποπτειών και πιέσεων για συμμόρφωση ή αναμόρφωση» (ΟΑΣΑ, χ.χ.: 10). (Organisation for Economic Co-operation and Development).

Ο ίδιος ο ΟΟΣΑ προσκρούει στις αντιφατικές τάσεις της παγκοσμιοποίησης, με τον στοχαστικά αναλυτικό του ρόλο να απειλείται από πιέσεις να ασχοληθεί με τα ζητήματα του «πραγματικού κόσμου» από τις χώρες μέλη του οι οποίες πλέον δεν είναι απομονωμένες από προβλήματα που αντιμετωπίζει ο υπόλοιπος κόσμος (Taylor et al., 1997: 72).

Ειδικότερα ο Kenway επισημαίνει τον αυξανόμενο πληθυσμό της επιστήμης της εκπαιδευτικής ψυχαγωγίας και των τεχνολογικών πάρκων, τα θεματικά πάρκα και τα «τεχνολογικά εκπαιδευτικά όπλα των γκαλερί τέχνης, των βιβλιοθηκών και των μουσείων» (Kenway, 1995: 22), ενώ ο Luke (Luke, 1996 στο Taylor et al., 1997: 73) είπε ότι μέσα σε αυτή την υπερεθνική εκπαιδευτική σφαίρα, έχει αναδυθεί μια νέα γενιά δασκάλων για να δημιουργήσουν λογισμικό υπολογιστών για την παγκόσμια εκπαιδευτική αγορά.

Η φοιτητική ανταλλαγή γίνεται μέσα στην λογική της ανάπτυξης των ανθρώπινων πηγών για εθνικούς ή ακόμα και τοπικούς σκοπούς. Έτσι συνοδεύοντας την παγκόσμια αγορά εργασίας έγινε η εμφάνιση μιας πιο ανοιχτής εκπαιδευτικής αγοράς που επιτρέπει μεγαλύτερη κινητικότητα στα εθνικά σύνορα –φαίνεται για παράδειγμα στο φημισμένο και φιλόδοξο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ανταλλαγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ERASMUS.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα όρια σχετικά με το πώς, πού και κάτω από ποια αρχή διεξάγεται η εκπαίδευση και πιστοποιείται γίνονται πιο ξεκάθαρα καθώς τα πανεπιστήμια, τα

τεχνολογικά και άλλα εκπαιδευτικά κολλέγια και ακόμα και τα σχολεία διεθνοποιούν τα πανεπιστήμιά τους, το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό τους προσωπικό. Για παράδειγμα, το ERASMUS ήταν μια απόφαση του υπερεθνικού Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Τι επιπτώσεις έχει αυτό για την λήψη αποφάσεων σε εθνικό, πόσο μάλλον σε τοπικό πανεπιστημιακό επίπεδο; Το 1995, το Εκπαιδευτικό Τμήμα του Queensland πούλησε σε ένα έτος δέκα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μια επαρχία της Κίνας. Τι σημαίνει αυτό για τα θέματα της πολιτιστικής συνάφειας; Το Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας του Curtin στην Δυτική Αυστραλία διαμόρφωσε μια κατάταξη με το Αυστραλιανό ινστιτούτο του Perth για Πανεπιστημιακές σπουδές (AIUS), μια κατάταξη που έδωσε τη δυνατότητα στους σπουδαστές να μπορούν να καλύψουν τον αριθμό των εισακτέων του Curtin για να πληρώσουν ιδιωτικά δίδακτρα για να εγγραφούν στο AIUS ως προάγγελο για να λάβουν μια πιστοποίηση από το Curtin. Το AIUS με την σειρά του υποστηρίζεται από την Excel Education Pty Ltd, μια θυγατρική της MUIBerhad, μια από τους συνεταιρικούς γίγαντες του χρηματιστηρίου της Μαλαισίας (Storey 1996 στο Taylor et al., 1997:73). Η πίεση που ασκεί αυτό το μείγμα ιδιωτικών εμπορικών συμφερόντων – διεθνούς εκπαίδευσης υπερβαίνει το σιτάρι σαν εξαγωγίμο κέρδος –και τα δημόσια εκπαιδευτικά συμφέροντα τοποθετούνται στην εκπαιδευτική παροχή και πιστοποίηση.

Γενικότερα, ενώ οι συνδέσεις μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομικής πολιτικής έχουν από καιρό αναγνωρισθεί –και επικριθεί– αυτό που ίσως είναι λιγότερο εμφανές είναι ότι η εκπαίδευση γίνεται εξίσου ένα όργανο της πολιτιστικής πολιτικής, ένα φαινόμενο που μπορεί να παρέχει την πιθανότητα για μια νέα πολιτική στην δημιουργία εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο παγκόσμιο πλαίσιο (Taylor et al., 1994:74).

Ίσως μπορούμε να ξεκινήσουμε παρατηρώντας τα θέματα που έθιξαν οι Torres (Torres, 1995 στο Taylor et al., 1997:75) και Falk (Falk,1993 στο Taylor et al., 1997:75) που αντίστοιχα αναφέρονται στα «ανώτερα και κατώτερα κυκλώματα της παγκοσμιοποίησης» και στην «παγκοσμιοποίηση από πάνω και κάτω». Εδώ προσπαθούν να ξεχωρίσουν από την μια πλευρά τις δυναμικές ροές του κεφαλαίου και του πολιτισμού που φαίνεται να έχουν μια ομογενοποιημένη και καθοριστική επίδραση πάνω από τα έθνη, και από την άλλη μεριά αναδυόμενες δημοκρατικές αντιλαϊκές πολιτικές που βασίζονται στην ιδέα των παγκόσμιων κοινοτήτων και στην ενεργό ιδιότητα του πολίτη.

Η παγκοσμιοποίηση, σύμφωνα με τον Falk, απεικονίζει: *«Την σύμπραξη μεταξύ των κορυφαίων κρατών και των κύριων παραγόντων της δημιουργίας κεφαλαίου. Αυτός ο τύπος*

παγκοσμιοποίησης διαδίδει ένα καταναλωτικό ήθος και προσελκύει στον τομέα του διεθνείς επιχειρηματικότητες και πολιτικές ελίτ. Είναι η Νέα Τάξη Πραγμάτων, είτε απεικονίζεται ως γεωπολιτικό πρόγραμμα είτε σαν τεχνολογικό πρόγραμμα και marketing μεγάλης κλίμακας κεφαλαίου, εκπροσωπημένο από τα θεματικά πάρκα της Ντίσνευ και τον καπιταλισμό δικαιοχρησίας (McDonalds, Hilton, Hertz...)» (Falk 1993: 39 στο Taylor et al.,1997:75).

Αυτή η Νέα Τάξη Πραγμάτων προκύπτει από την ανακατανομή των πλούσιων και φτωχών μέσα και μεταξύ κρατών (Harvey 1989·Sivanandan 1989·Chomsky 1993 στο Taylor et al. 1997:75). Κοινωνίες του τρίτου κόσμου μπορούν να βρεθούν τώρα μέσα στις μητροπόλεις των πρώτων εθνών του κόσμου, ενώ μια ελίτ της νέας μεσαίας τάξης από τις κοινωνίες του πρώην τρίτου κόσμου συνιστούν τα παγκόσμια δίκτυα πολιτισμού και κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, η παγκοσμιοποίηση έφτιαξε προβληματικές έννοιες των πρώτων, δεύτερων, τρίτων και τέταρτων παγκόσμιων οικονομιών ή των αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων κοινωνιών, με νέους σχηματισμούς που προκύπτουν από τους πρώτους διαχωρισμούς του τρίτου κόσμου μέσα καθώς και μεταξύ των κρατών.

Αντίθετα, σύμφωνα με τον Falk, οι πολιτικές της «παγκοσμιοποίησης από κάτω αποτελούνται από μια συστοιχία διακρατικών κοινωνικών δυνάμεων που ωθούνται από περιβαλλοντικά θέματα, ανθρώπινα δικαιώματα, εχθρότητα στην πατριαρχία και ένα όραμα μιας ανθρώπινης κοινότητας που βασίζεται στην ενότητα των διαφορετικών πολιτισμών που αναζητά ένα τέλος στην φτώχεια, στην καταπίεση, στην ταπείνωση και στη συλλογική βία» (Falk 1993: 39 στοTaylor et al.,1997:75).

Τέτοιες πολιτικές αναζητούν να δημιουργήσουν μια παγκόσμια αστική κοινωνία ή δημοκρατία χωρίς σύνορα. Ο David Held (David Held, 1995a, 1995b στο Taylor et al., 1997:75) τόνισε την ανάγκη για την δημιουργία «μιας κοσμοπολίτικης δημοκρατίας» σαν μια αντίδραση στις εξασθενημένες δυνατότητες των εθνών κρατών ενώπιον μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Έδειξε πως σήμερα υπάρχουν διάφοροι διαχωρισμοί μεταξύ της αντίληψής μας για το εθνικό κράτος καθώς είναι δυνατόν να ελέγχει το πεπρωμένο του και τις παγκόσμιες πιέσεις από μια παγκόσμια οικονομία, διεθνείς οργανισμούς, τοπικά και παγκόσμια ιδρύματα, τον διεθνή νόμο και τις πολεμικές συμμαχίες (1995b: 99). Ο Hobsbawm επίσης, τόνισε την εξασθενημένη θέση των εθνικών κρατών έναντι μιας παγκόσμιας οικονομίας που δεν μπορεί να κυριαρχήσει (και) κατά των ιδρυμάτων που έχουν δημιουργηθεί για να διορθώσουν τις δικές τους διεθνείς αδυναμίες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (Hobsbawm1994: 576 στο Taylor et al., 1997:76.)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης διαμορφώθηκε η έρευνα PISA, ένα πρόγραμμα αρχικά δεκαετούς διάρκειας (1998-2008), η οποία πραγματοποιείται κάτω από την εποπτεία του ΟΟΣΑ και προκαλεί διαδικασίες αναδόμησης των κατά τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων περιθωριοποιώντας παραδοσιακά πρότυπα ακαδημαϊκής οργάνωσης, και διευκολύνοντας την διείσδυση κριτηρίων οικονομικού προσανατολισμού και ωφελιμιστικού ρασιοναλισμού (αίτιο-αποτέλεσμα). Η έρευνα PISA πιστοποίησε την αδυναμία αρκετών μαθητών να αξιοποιούν την σχολική γνώση σε εικονικές καταστάσεις-φαντασική πραγματικότητα. Όσο και αν το ερώτημα για το ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία τείνει να απαντάται μέσα από την παροχή χρηστικών δεξιοτήτων προκαλώντας ανησυχίες για τη συρρίκνωση της μορφωτικής αποστολής του σχολείου, η πολιτική των «πινάκων κατάταξης» πιέζει για ανασυγκρότηση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Η έρευνα PISA ανιχνεύει τις σχολικές επιδόσεις 15χρονων μαθητών που ολοκληρώνουν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση και εξετάζει σχολικές γνώσεις ικανότητες και δεξιότητες που αποκτήθηκαν στην περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Αρχικά το μαθητικό δείγμα προερχόταν από 31 χώρες, ενώ σε δεύτερη φάση που εστιάστηκε στον έλεγχο των μαθηματικών δεξιοτήτων συμμετείχαν μαθητές από 49 χώρες (2004). Το 2006 δόθηκε έμφαση στην εξέταση δεξιοτήτων από τις φυσικές επιστήμες (Ζμας, 2007:135-138).

Ο ΟΟΣΑ ζητά να ερευνήσει τη μετασχολική γνώση και τις ικανότητες που απαιτούνται για επιτυχημένη αναφορά στην καθημερινότητα. Κεντρική έννοια για την έρευνα PISA είναι ο όρος γραμματισμός ('literacy'). Ο αναγνωστικός γραμματισμός ερευνάται στην βάση κατανόησης κειμένων που διαφέρουν σε ύφος, δομή και πρόθεση όπως και στην χρήση απέναντι σε ποικίλους σκοπούς (OECD, 2001c:22).

Ο μαθηματικός γραμματισμός νοείται ως ικανότητα κατανόησης και εξακρίβωσης του ρόλου των μαθηματικών στον κόσμο. Τα μαθηματικά εκλαμβάνονται στην σύνδεσή τους με τις ανάγκες της τωρινής αλλά και της μελλοντικής ζωής ενός ενεργού πολίτη (OECD, 2001c:22).

Δεχόμενοι ότι ο διδακτικός και μορφωτικοθεωρητικός προσανατολισμός της έρευνας μπορεί να επιδράσει κανονιστικά (Baumert et al, 2001 στο Ζμα, 2007:143), η έρευνα PISA προέβαλε την κανονιστική αναγκαιότητα των εξεταζόμενων δεξιοτήτων επηρεασμένη από ένα διεθνή λόγο εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διασφάλιση βασικών ικανοτήτων ('basic competencies') και στοιχειωδών δεξιοτήτων καθολικής ισχύος. Έτσι ελέγχεται ο βαθμός

ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης. Συγκεκριμένα:

- ✓ Η χρηστικότητα των δεξιοτήτων προάγει τον λειτουργικό χαρακτήρα της βασικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας τις ανάγκες της καθημερινότητας.
- ✓ Όσο κι αν οι υπερεθνικοί οργανισμοί επιμένουν στην απόκτηση στοιχειωδών δεξιοτήτων, κάτι τέτοιο δεν τους φέρνει απαραίτητα σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρίες μόρφωσης (ειδολογική πλευρά της εκπαίδευσης) (Ladenthin, 2007 στο Ζμα, 2007:144). Απλά προτάσσεται μια πολύπλευρη καλλιέργεια ικανοτήτων και όχι μορφωτικών αγαθών δηλαδή περιεχομένων μάθησης.
- ✓ Πρέπει να αντιληφθούμε ότι η αντίφαση που καταφαίνεται στο θεωρητικό δίπολο μεταξύ πραγματισμού (literacy) και ιδεαλισμού «Bildung» είναι αδήριτη (Felden, 2003 στο Ζμα, 2007:145).

Το πρόγραμμα PISA συνδέεται με την ιδέα της εκπαιδευτικής ποιότητας βάσει κριτηρίων, μία από τις θεμέλιες λίθους της εκπαιδευτικής ατζέντας της ΕΕ (ΕΕ, 2002). Το ενδιαφέρον για τους δείκτες εκπαίδευσης έχει απογειωθεί τα τελευταία χρόνια. Εκδόσεις όπως *Εκπαίδευση με μια Ματιά* από τον OECD και της EURYDICE το KeyData-‘A collection of Statistics, Data and Indicators on Education in 36 European countries’- (EACEA, 2007-2013) εγείρουν πολλή προσοχή στα δημόσια μέσα και με μια πρώτη εκτίμηση τυγχάνουν συχνής χρήσης στα αρχεία στρατηγικής.

Ο απώτερος στόχος των δεικτών εκπαίδευσης μπορεί να περιγραφεί καθώς παρέχουν μια βάση για την επόπτευση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Μολονότι τα τρέχοντα σύνολα δεικτών έχουν καταστεί περισσότερο κατανοητά και υπάρχουν ξεκάθαρα σημάδια της χρήσης τους σε συζητήσεις πολιτικής, υπάρχουν ακόμη μερικές σημαντικές πλευρές στις οποίες η επίδρασή τους στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη θα μπορούσε να ενδυναμωθεί (Scheerens & Hendriks, 2004:105).

Τα διαθέσιμα σύνολα εκπαιδευτικών δεικτών παρέχουν πληροφορίες για διαφορετικές ερμηνείες της ποιότητας και των αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση. Παραδείγματα αποτελούν:

- η ποιότητα όσον αφορά τη συμμετοχή και τα ποσοστά αποφοίτησης

- η ποιότητα όσον αφορά επίπεδα αποδοτικότητας σε θεματικές περιοχές- κλειδιά και δεξιότητες
- η ποιότητα όσον αφορά μια διανομή των εκπαιδευτικών αγαθών που είναι δίκαιη επί των υποσυνόλων του πληθυσμού
- η ποιότητα όσον αφορά επίπεδα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης
- η ποιότητα όσον αφορά ανθρώπινους και φυσικούς πόρους και καθοδηγητική τεχνολογία που ανταποκρίνονται σε περισσότερο ή λιγότερο σαφή δεδομένα εκπαιδευτικής «καλής πρακτικής», τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ότι έχουν το δυναμικό να καλλιεργήσουν την εκπαιδευτική επιτυχία (ό.π.:105-106).

Το να διερευνηθούν πιθανές ανακολουθίες ανάμεσα στην παροχή και στη ζήτηση είναι η βάση για την περαιτέρω βελτίωση των συνόλων δεικτών. Τα κριτήρια είναι οι διαστάσεις ή οι δομές που πιστοποιούν το τι καταμετρείται από έναν δείκτη. Τα δεδομένα καθορίζουν μια νόρμα, είσοδο ή «τη μείωση της βαθμολογίας» πάνω σ' ένα δείκτη.

Τα ακριβή δεδομένα, κατά προτίμηση προκαθορισμένα, επιτρέπουν την οπτική καθαρότητα προς την οποία ένας δείκτης θα έπρεπε τελικά να οδηγεί. Με την σειρά τους τα δεδομένα στις διεθνείς μελέτες δεικτών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης ('benchmarks'). Ο πιο κοινός τύπος δεδομένων είναι τα συγκριτικά δεδομένα, που εξαρτώνται από τη κατανομή των αποτελεσμάτων ανά χώρα π.χ. χώρες άνω ή κάτω από το συνολικό ποσοστό (Scheerens & Hendriks, 2004:106).

Μολονότι οι περισσότεροι διεθνείς δείκτες καθορίζονται σε εθνικό επίπεδο, υπάρχει επίσης ένα αυξανόμενο σώμα πληροφοριών που συλλέγεται από σχολεία. Παραδείγματα αποτελούν η έρευνα για το δημοτικό σχολείο από το INES ('The OECD Indicators of Education Systems') (Scheerens & Brummelhuis, 1996), και η τρέχουσα σχολική έρευνα που ήταν μέρος του προγράμματος PISA. Θεωρήθηκε ότι η συνολική συνάφεια του συστήματος δεικτών θα βελτιωνόταν αν γίνονταν ανατροφοδότηση των σχολείων με πληροφορίες. Χρήσιμες θα μπορούσαν να φανούν οι μέθοδοι που έχουν αναπτυχθεί εντός διαφόρων πλαισίων σχολικής αυτο-αξιολόγησης (Tiana et al., 1999).

Γενικά η ποιότητα της εκπαίδευσης τείνει να εξετάζεται σύμφωνα με τις παρακάτω οπτικές γωνίες:

α) την παραγωγική άποψη

Σύμφωνα μ' αυτήν την άποψη, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται ότι εξαρτάται από την επίτευξη των προσδοκώμενων προϊόντων-εξαγομένων αποτελεσμάτων, για παράδειγμα υπό την έννοια ενός ικανοποιητικού αριθμού απόφοιτων που έχουν πετύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης (το οποίο ίσως να τυποποιείται ως δίπλωμα). Σύμφωνα μ' αυτήν την άποψη οι δείκτες των εξαγομένων αποτελεσμάτων είναι οι κυρίαρχοι, ο μόνος τύπος δεικτών ποιότητας που πρέπει να ελεγχθεί.

β) την άποψη της εργαλειακής αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με την άποψη της εργαλειακής αποδοτικότητας υπάρχει μια ξεκάθαρη θεώρηση ως προς την επιλογή των δεικτών περιεχομένου, εισαγομένων και διαδικασίας, συγκεκριμένα η αναμενόμενη επίδρασή τους στα αποτελέσματα. Στο βαθμό που οι λειτουργίες αποδοτικότητας ή παραγωγής γίνεται να συγκεκριμενοποιηθούν πλήρως, με άλλα λόγια τα εξαγόμενα να μπορούν πλήρως να προβλεφθούν, οι δείκτες περιεχομένου, των εισαγομένων και διαδικασίας θα μπορούσαν ν' αντικαταστήσουν τους δείκτες αποτελεσμάτων. Η αξία ορισμένων επιπέδων και μορφών εισαγομένων και διαδικασιών καθορίζεται από αυτό το εργαλειακό δυναμικό. Η εργαλειακή θεώρηση λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τους δεδομένους περιορισμούς, αλλά επίσης και τους παράγοντες που είναι πολιτικά χειραγωγήσιμοι.

γ) την άποψη της προσαρμογής

Αυτή η άποψη «υπερβαίνει» την προοπτική της εργαλειακής αποτελεσματικότητας με το να εξετάζει όχι μόνο το ερώτημα αν κάνουμε σωστά τα πράγματα, αλλά πρώτα από όλα εξετάζοντας το ερώτημα στο πώς να κάνουμε σωστά τα πράγματα. Η άποψη της προσαρμογής δίνει έμφαση στις προϋποθέσεις ως «μέσα» που επιτρέπουν διαρκή εξέταση των ρευστών όρων της εκπαίδευσης, ενώ τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας ή το «πολιτιστικό κεφάλαιο» θεωρούνται ως «σκοποί».

δ) η άποψη της δικαιοσύνης

Όταν εισαγόμενα, διαδικασίες και εξαγόμενα αναλύονται ως προς την «δίκαιη» κατανομή τους στους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση με διαφορετικά χαρακτηριστικά, η δικαιοσύνη είναι η πρωτεύουσα πλευρά για να κρίνουμε την ποιότητα εκπαίδευσης.

στ) η άποψη της επάρκειας

Αυτή η προοπτική μπορεί να θεωρηθεί σαν αξίωση για παραγωγικότητα και εργαλειακή αποδοτικότητα, με το να λαμβάνει υπόψη τα υψηλότερα δυνατά αποτελέσματα στο χαμηλότερο δυνατό κόστος (Scheerens & Hendriks, 2004:108-109).

3.2 Αξιοποίηση των δεικτών στα πλαίσια της αποτελεσματικότητας σε διεθνές επίπεδο

Εξετάζοντας τις «Εθνικές ερμηνείες των διεθνών δεικτών», τρία είδη πρωτοβουλιών προκύπτουν από τις χώρες που εξετάστηκαν. Η πρώτη προσέγγιση αποτελείται από περιληπτικές σημειώσεις μετά την κυκλοφορία καινούργιων δημοσιεύσεων όπως το EAG (*'Education at a Glance'* – «η Εκπαίδευση με μια Ματιά») εκθέσεις για την εκπαίδευση του OECD) ή το Key Data (Eurydice – συλλογή στατιστικών ερευνών από την ΕΕ) στο Βέλγιο, την Ιταλία (μόνο μία φορά), την Ολλανδία, την Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Η δεύτερη προσέγγιση αποτελείται από εθνικές αναφορές πάνω στους διεθνείς δείκτες (OECD-EU), ακολουθώντας παρόμοια δομή. Αν έρθουμε στην συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται δημοσιεύσεις διεθνών δεικτών εμφανίζεται μια ολοκληρωτική κυριαρχία του EAG έναντι του Key Data (ό.π.:110).

Οι τόμοι του OECD υπό τον τίτλο «Ανάλυση εκπαιδευτικής πολιτικής» παρέχουν μια πιο σύνθετη χρήση της βασισμένης στους δείκτες πληροφορίας. Επανερχόμενα θέματα είναι οι δάσκαλοι και τα αποτελέσματα. Αντίθετα οι εθνικές μελέτες δεν παρουσιάζουν πρόοδο στην ανάπτυξη περισσότερο ενσωματωμένων, σύνθετων δεικτών.

Οι πληροφορίες από τις συνεντεύξεις με διευθυντές σχολείων που συγκεντρώθηκαν σε Βέλγιο, Γαλλία και Ιταλία, (όπως και η παρούσα έρευνα θα καταδείξει) δείχνουν ότι η πραγματική χρήση των πληροφοριών από τους διεθνείς δείκτες στα σχολεία παραμένει ακόμη μια ιδέα απραγματοποίητη. Εκτός από τις μέχρι τώρα τεχνικές πολυπλοκότητες, τα αποτελέσματα από το Βέλγιο και τη Γαλλία φανερώνουν ότι τα σχολεία δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους πληροφορίες, και τις αντιμετωπίζουν μερικές φορές με έναν ορισμένο βαθμό καχυποψίας. Στους Ιταλούς ερωτώμενους υπάρχει μια στάση περισσότερο ανοιχτή και ενδιαφέρουσα, αλλά θα έπρεπε να σημειωθεί ότι όλα αποτελούν μέρος ενός καινοτόμου προγράμματος πάνω στην σχολική αξιολόγηση το οποίο τους έχει προμηθεύσει με

περισσότερη κατάρτιση και εμπειρία στην χρήση δεδομένων (Scheerens & Hendriks, 2004:111).

Η χρήση των δεικτών είναι εκλεκτική, εξαρτώμενη από το πολιτικό ζήτημα το οποίο «τυγχάνει να είναι σημαντικό» την εκάστοτε περίοδο. Επικριτικές θεωρήσεις σχετικά με «πολιτιστικές μεροληψίες» παρατηρήθηκαν σε Γαλλία και Ιταλία. Αυτά τα σχόλια φαίνεται ότι αντιτίθενται σε ρατσιστικές, τεχνοκρατικές και εργαλειακές προσεγγίσεις, καθώς επίσης και σε ιδέες ποσοτικής καταμέτρησης, οι οποίες συσχετίζονται με ένα αγγλοσαξονικό υπόβαθρο.

Οι ερωτώμενοι απορρίπτουν την χρησιμότητα των απόλυτων δεδομένων. Τα συσχετίζουν με ένα είδος διεθνούς ομοιομορφίας στα εκπαιδευτικά δεδομένα, την οποία εμφανίζονται να απορρίπτουν. Το αποτέλεσμα φαίνεται ότι έρχεται σε οξεία αντίθεση με την πρόσφατη προοπτική μέσα στην ΕΕ. Ένα γενικό σχόλιο, σημειωμένο από ανώτερους αξιωματούχους κάποιων χωρών, ήταν το να εξάρουν το ρόλο και τη συμμετοχή των δασκάλων στην ανάπτυξη των διεθνών δεικτών. Μια ορισμένη έμφαση στους δείκτες διαδικασίας και στην συσχέτιση αυτών με δεδομένα αποτελεσμάτων, προκύπτει ως μια γενική σύσταση. Υπό αυτή την έννοια, η τρέχουσα πρακτική, αν κοιτάξουμε την τρέχουσα μελέτη του PISA και την μακροπρόθεσμη επιπλέον ατζέντα αυτού του προγράμματος, πλησιάζει στο να ικανοποιήσει αυτές τις προσδοκίες (ό.π.:112-113).

Το ισχυρό αίτημα από αρκετές χώρες για περισσότερο «ποιοτική» πληροφόρηση απαιτεί περαιτέρω μελέτη. Διαφορετικές ερμηνείες δίδονται στην έννοια των «ποιοτικών δεικτών». Τα υψηλής σημασίας κίνητρα πίσω από αυτήν την απαίτηση φαίνεται ότι είναι η μεγαλύτερη προσοχή στις μικροπολιτικές, και μια μέριμνα για να αποδοθεί περισσότερη δικαιοσύνη στις περιπλοκότητες των εθνικών πλαισίων. Πιθανές απαντήσεις σ' αυτό θα έπρεπε επίσης να κατανοούν το, επί του παρόντος ίσως, ασαφές σύνορο ανάμεσα στους διεθνείς δείκτες και τις ερευνητικές μελέτες. Για διεθνείς οργανισμούς όπως η ΕΕ (EU) θα μπορούσε να θεωρηθεί πρόκληση το να σκεφτούν να στηρίζουν ερευνητικές μελέτες που συνδέονται με πιο γενικές πληροφορίες, οι οποίες έχουν προκύψει από εργασίες διεθνών δεικτών (ό.π.).

Οι μελέτες επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει μία γενικώς προσλαμβανόμενη μέριμνα για να καταστεί η εργασία πάνω στους διεθνείς δείκτες εκπαίδευσης περισσότερο προσιτή σε σχολεία και δασκάλους. Σ' αυτήν την περιοχή υπάρχουν πολλές ενδιαφέρουσες προκλήσεις

για εργασίες που ενθαρρύνουν την ανατροφοδότηση στα σχολεία τα οποία έχουν προσκομίσει στοιχεία για τις διεθνείς μελέτες, αλλά πιθανόν ακόμη και για εργασίες οι οποίες επιζητούν δημιουργικά να συνδέσουν τους υπάρχοντες τύπους των βασισμένων σε σχολεία επιθεωρήσεων και της σχολικής αυτο-αξιολόγησης με τα διεθνή σύνολα δεδομένων. Επιπλέον συστήνεται η διάδοση στα σχολεία των κύριων σημείων των διεθνών δεικτών. Τέλος, θα ήταν γενικά επιθυμητό να περικλείει και δασκάλους στη διαδικασία της ανάπτυξης των δεικτών, π.χ. με το να δημιουργεί ερωτώμενες ομάδες δασκάλων να εξετάσουν ενδεχόμενους δείκτες πάνω στο σχολικό σύστημα (Scheerens & Hendriks, 2004:113-114).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση επαναπροσδιορίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου φάσματος «διανομής» δημόσιων «υπηρεσιών» ώστε ν' ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες ατομικές «ανάγκες». Η γνώση παίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση αυτής της νέας ατζέντας, καθόσον μόνο με την ενσωμάτωση της γνώσης, η ενσωμάτωση της πολιτικής είναι πραγματοποιήσιμη.

Φαίνεται να κυριαρχεί μια πολιτική βασισμένη στις «εμπειρικές αποδείξεις» ('evidence based politics'), ή πιο απλά με την προσέγγιση του «τι είναι αυτό που δουλεύει» στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Davies et. al., 2000·Davies 2007 στο Grek & Ozga, 2010:272). Στο κέντρο αυτής της μετατόπισης είναι η «αποδοτικότητα» ('accountability') και η διακυβέρνηση ενός συνόλου αποτελούμενου από καλά διαχειριζόμενα, υπεύθυνα και αποδοτικά άτομα. Με άλλα λόγια, διατείνομαστε ότι η πληθωρικότητα της γνώσης στην εκπαίδευση έχει επιφέρει αποδυνάμωση της εκπαίδευσης ως ξεχωριστού πεδίου διακυβέρνησης. Μάλλον είναι η κανονικότητα της γνώσης, η οποία εμφανίζεται να καθορίζει τη διακυβέρνηση των «ανθρώπινων υπηρεσιών» συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης.

Η ιδέα του μεταβαλλόμενου ρόλου της γνώσης εντός της κοινωνίας της γνώσης προκύπτει με τη δημοσίευση δύο κειμένων: *Η Παραγωγή της Γνώσης* (Gibbons et al., 1994 στο Grek et Ozga, 2010:273) και *Επανεξετάζοντας την Επιστήμη* (Nowotny et al., 2001 στο Grek et Ozga, 2010:273). Και τα δύο κείμενα επεξεργάζονται την ιδέα της μεταβαλλόμενης φύσης της γνώσης και πιο συγκεκριμένα την μετάβαση από τον Τύπο 1 Γνώσης στον Τύπο 2 Γνώσης. Ο Τύπος 1 Γνώσης χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή και βασισμένη στους επιστημονικούς κλάδους, ενόσω ο αναδυόμενος Τύπος 2 Γνώσης προέρχεται από την υβριδική έρευνα η οποία συνδυάζει τον ακαδημαϊσμό, το κράτος και τον ιδιωτικό τομέα (Gibbons et al., 1994). Ο Τύπος 2 Γνώσης ενσωματώνει μια μετάβαση από μια γραμμική παραγωγή και διάδοση της γνώσης σε μια διαδραστική, επικεντρωμένη στο πρόβλημα και

στην γνώση διεπιστημονικού μοντέλου (Delanty, 2001· Gibbons et al., 1994· Nowotny et al., 2001 στο Grek et Ozga, 2010:273). Όπως θα δούμε παρακάτω, η πολιτική των «Ολοκληρωμένων Υπηρεσιών-('Intergrated Services') για Παιδιά» της Σκωτίας ταιριάζει αρμονικά με τους χαρακτηρισμούς του Τύπου 2 Γνώσης.

Περαιτέρω, η γνώση σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα δεν περιλαμβάνει μόνο πληροφορίες και δεδομένα, αλλά είναι το τελικό προϊόν στη διαδικασία περισυλλογής δεδομένων, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δράση – ή τις «μετρήσεις». Στο Ηνωμένο Βασίλειο πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένα ισχυρό ρεύμα προς τη δημιουργία μιας γνωστικά ενημερωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Lauder et al., 2004· Thomas and Pring, 2004 στο Grek & Ozga, 2010:273). Σύμφωνα με την Ozga:

«Η διαδικασία έχει δρομολογηθεί από το 1980, μολονότι όχι πάντοτε με συνεκτική μορφή. Όμως ένα σταθερό χαρακτηριστικό είναι η ραγδαία αύξηση της πληροφορίας που παράγεται από τους νέους φορείς και παράγοντες που εμπλέκονται στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών, και η συναφής αύξηση της ζήτησης για περισσότερη πληροφόρηση και για μεγαλύτερη αξιοποίηση της διαθέσιμης πληροφόρησης. Αυτό, με τη σειρά του, δημιουργεί νέες θεμελιώδεις απαιτήσεις για δεδομένα περί λειτουργιών και πόρων. Η παραγωγή και διαχείριση δεδομένων ήταν και είναι ουσιαστική στην στροφή της νέας διακυβέρνησης· η συνεχής σύγκριση είναι το συμβολικό χαρακτηριστικό της, όπως επίσης κι ένας διαφοροποιημένος τρόπος λειτουργίας»(2009:150).

Παρομοίως, σε διεθνές επίπεδο, η διαβάθμιση κι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων από διεθνείς οργανισμούς όπως ο OECD ή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει καταστεί ένα από τα πρωτεύοντα εργαλεία στη διάθεση των εκπαιδευτικών συστημάτων για να αξιολογούν την ανταγωνιστικότητά τους έναντι εκείνης άλλων χωρών στην παγκόσμια οικονομία (Grek, 2009). Αυτός ο νέος τύπος γνώσης, αν και αρχικά θεωρημένος ως περισσότερο δημοκρατικός και δομημένος με κοινωνικά ερείσματα, τώρα περισσότερο από ποτέ είναι αναγκαίο να τεθεί σε προσεκτική ρύθμιση και έλεγχο. Αυτό που επιφανειακά παρουσιάζεται ρέουσα, συγκρίσιμη και συγχωνευμένη γνώση απαιτεί στο πυρήνα της σοβαρή ρύθμιση και εξεύρεση τακτικής (Grek & Ozga, 2010:274). Ένα σημαντικό στοιχείο αυτού του νέου «τρόπου γνώσης» είναι ότι η γνώση και η δράση είναι συνδεδεμένες σε μια πολύ στενή, σχεδόν αδιαχώριστη, σχέση. Αυτό, όμως, δεν προϋποθέτει δράση για λογαριασμό του κράτους – τα άτομα είναι φορείς δράσης με τα δικά τους δικαιώματα. Ακόμη περισσότερο, οφείλουν να γνωρίζουν και να δρουν.

Η γνώση είναι η βασική μηχανή που δίνει ισχύ σ' αυτές τις αλλαγές, καθόσον αυτή η πληροφορία μπορεί να συλλεχθεί, να εοπευθεθεί και να ερμηνευθεί από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, και ακόμη να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την πρόβλεψη μελλοντικών αναγκών. Η νέα αυτή πολιτική μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της συνένωσης αυτής της πληροφορίας. «Μια καινούργια σχέση μεταξύ διακυβέρνησης και γνώσης μπορεί να γίνει ορατή: ο ειδικός κινείται πέρα από το καθήκον της πολιτικής ενημέρωσης, και γίνεται πολιτικός διαμορφωτής σε μια πιο περίπλοκη μορφή διακυβέρνησης» (Isaakyan & Ozga, 2008 στο Grek & Ozga, 2010:282).

Η γνώση είναι το κλειδί εδώ: η εκπαιδευτική πολιτική εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την πολιτική γνώση και την πολιτική. Σε σημαντικό και διαρκώς αυξανόμενο βαθμό, η διαχείριση της γνώσης κατευθύνει τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή δεν είναι μια ουδέτερη και α-πολιτική διαδικασία. Μάλλον είναι ιδιαίτερος πολιτική και κατευθυνόμενη. Η ανάλυση της πολιτικής γνώσης είναι ζωτικής σημασίας προκειμένου να εξηγήσουμε τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση μέσα στην κοινωνία της γνώσης. Η εναλλακτική των ενσωματωμένων υπηρεσιών είναι μια διάσταση αυτής της αναδυόμενης πραγματικότητας. Πάνω απ' όλα σηματοδοτεί μια εκ νέου εφεύρεση της δημόσιας εκπαίδευσης με πολύ ευρύτερο, ακαθόριστο και εύπλαστο ρόλο στο να δημιουργήσει μια καινούργια κοινωνία ατόμων γνωστών και ικανών να κυβερνηθούν (Grek & Ozga, 2010:285-286).

3.3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας PISA

Το τεστ ορίζεται πάνω στην αρχή της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (Heller&Harry, 2002 στο Ζμα, 2007).

Η αντικειμενικότητα αποσκοπεί στο να εξοβελίσει όλες τις παραμέτρους που αλλοιώνουν το αποτέλεσμα μέτρησης, γι' αυτό και ο διαγωνισμός επιμένει στις σαφείς οδηγίες. Η εγκυρότητα σχετίζεται με το βαθμό που το τεστ μετρά αυτό που εξαρχής στόχευε. Η αξιοπιστία σχετίζεται με την ακριβή μέτρηση η οποία δεν πρέπει να επηρεάζεται από χωροχρονικές παραμέτρους και μεθοδολογικά εργαλεία. Με δεδομένη την ευρεία χρήση των υπολογιστικών συστημάτων ο PISA χαρακτηρίζεται από αποκεντρωτική διάθεση στον τρόπο οργάνωσης αλλά τελικά ενδιαφέρεται για μία τελική συγκέντρωση των επιμέρους στατιστικών στοιχείων που επωμίζονται οι υπεύθυνοι ερευνητές (National Research coordinators) σε κάθε χώρα, έτσι ώστε να αποφεύγεται η συγκεντρωτική δυσκαμψία. Ο

διαγωνισμός χρησιμοποιεί αναγκαστικά «*αυθεντικό υλικό*» δηλαδή υλικό γραμμένο στην μητρική γλώσσα του εξεταζόμενου, έτσι ώστε να αυξάνεται η εγκυρότητα. Γενικότερα ο σχεδιασμός των ερωτήσεων πρέπει να γίνεται έτσι ώστε οι όποιες εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες να ενσωματώνονται στην συγκριτική αξιολόγηση. Μην ξεχνάμε ότι αν κάθε μονοδιάστατη μορφή αξιολόγησης μετουσιώνεται σε κανονιστική νόρμα, υπονομεύει οποιαδήποτε εναλλακτική πρόταση για ανανέωση της ερευνητικής μεθοδολογίας (Bonnet, 2004).

Έχουμε δηλαδή την εμφάνιση μιας «*πολιτικής των αριθμών*» (*'policy- as –numbers'*), κι ένα νέο εμπειρισμό (Rizvi and Lingard, 2010 στο Lingard, 2009). Υπάρχει επίσης ένα παγκόσμιο ενδιαφέρον σε αυτήν την αποτελεσματική μέτρηση, και στη «*νέα πολιτική των αριθμών*» (*'policy- as –numbers'*). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όσο αφορά την εκπαίδευση, όμως αριθμητικά συγκεντρωτικοί διεθνείς «*πίνακες κατάταξης*» (*'league tables'*) υπάρχουν σε πολλούς τομείς (στα πανεπιστήμια για παράδειγμα). Σε σχέση με την εκπαίδευση εκτός από τον ΟΟΣΑ (OECD) με το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment-PISA), υπάρχει Διεθνής Οργανισμός για την Αξιολόγηση και την Μορφωτική Επίδοση IEA's (International Association for the Evaluation of Educational Achievement's), οι τάσεις στην διεθνή εξέταση μαθηματικών και επιστήμης, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), αλλά και η μελέτη προόδου του διεθνούς αναγνωστικού εγγραμματισμού Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Δημιουργείται, έτσι, μια παγκοσμιοποίηση της πολιτικής καθώς τα νούμερα μεγεθύνονται. Σήμερα η «*παγκόσμια ματιά*» (*'global eye'*) αλλά και η «*εθνική ματιά*» (*'national eye'*) συγκυβερνούν μέσω της σύγκρισης (Novoa and Yariv Marchal, 2003 στο Lingard, 2009).

Οι παγκόσμιες αυτές μετρήσεις συνδέονται άμεσα με την παγκοσμιοποίηση και την επείγουσα εμφάνιση μιας μεταδυτικογερμανικής πολιτικής πραγματικότητας. Αυτές οι παγκόσμιες αναδιαρθρώσεις έχουν προκαθορίσει τον ανασχηματισμό της εθνικής κυριαρχίας και το ρόλο της πολιτείας-κράτους. Η σχολική ζωή και ακόμα περισσότερο η εκπαίδευση κυρίως έχουν ως κύριο σκοπό τους την παραγωγή σε απαιτούμενη ποσότητα και ποιότητα ανθρώπινου δυναμικού για ένα κράτος. Το ανθρώπινο δυναμικό είναι απαραίτητο από την πλευρά του για να διασφαλίσει την ανταγωνιστικότητα διεθνώς της εθνικής οικονομίας (τα όρια των οποίων ελαχιστοποιούνται σε διεθνή κλίμακα). Έτσι η παγκόσμια πολιτική σύγκλιση στην μόρφωση νοείται ως εμπορευματοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και

ως ανάπτυξη της λογικής του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαίδευση, ενώ στα νέα μέτρα αξιολόγησης περιλαμβάνονται τα «*τεστ υψηλής διάκρισης*» (*'high-stakes testing'*) και της πολιτικής με νούμερα, και με παγκόσμια και με εθνικά χαρακτηριστικά (Lingard, 2009:15).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά χώρες του OECD και τον τρόπο που εφαρμόσαν τις συγκριτικές αξιολογήσεις στις οποίες ανήκει και το πρόγραμμα PISA. Παρατηρούμε ότι ιδιαίτερα στις αγγλοσαξωνικές χώρες είχαν προηγηθεί πολλές συγκριτικές αξιολογήσεις, και απλώς το πρόγραμμα PISA προστέθηκε σε αυτές. Βλέπουμε ότι έχει δημιουργηθεί ένας διεθνής εκπαιδευτικός πολιτικός λόγος και το σύστημα συγκριτικής αξιολόγησης έχει επικρατήσει σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Παρόλα αυτά αυτού του είδους η υιοθέτηση του λόγου σε εθνικά και επαρχιακά δίκτυα εμφανίζεται με ιδιαιτερότητες πολιτικές, ιστορικές και πολιτισμικές των εκάστοτε περιοχών.

3.4. Τρόποι αξιοποίησης των συγκριτικών αξιολογήσεων του PISA από χώρες του ΟΟΣΑ

Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών στα πλαίσια της παρούσης έρευνας έγινε με γεωγραφικά κριτήρια στην προσπάθεια να εκτιμηθεί ο PISA σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διασπορά υλοποίησης. Πρώτα επιλέχθηκαν χώρες της λεγόμενης αγγλοσαξωνικής εκπαιδευτικής παράδοσης (Μ. Βρετανία, Η.Π.Α., Αυστραλία) οι οποίες είχαν ήδη ενσωματώσει συγκριτικού τύπου αξιολογήσεις πολύ νωρίτερα από το την εφαρμογή του προγράμματος PISA. Στην συνέχεια μεγάλες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης όπως η Γαλλία και η Γερμανία. Τέλος επιλέχθηκαν χώρες που σημειώνουν πολύ υψηλές επιδόσεις στο τεστ, όπως από τις Σκανδιναβικές το παράδειγμα της Φιλανδίας, αλλά και από τις ασιατικές της Νοτίου Κορέας. Τέλος κλείνουμε την ενδεικτική αυτή παρουσίαση με αναφορές που αφορούν την Ελλάδα.

M. Βρετανία

Στην Αγγλία οι μαθητές εξετάζονται με σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης (SATS-School Assessment Tests) που συνδέονται με το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και διενεργούνται οι εξετάσεις στο τέλος του πρώτου σταδίου (6 χρονών/ 2 έτη), στο 2^ο στάδιο (11 χρονών / 6 έτη) και 3^ο στάδιο (14 χρονών / 9 έτη) στα αγγλικά, μαθηματικά και τις επιστήμες. Οι μαθητές συμμετέχουν στις γενικές εξετάσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (GCSE- General Certificate of Secondary Education) στην ηλικία των 11 ετών με την

κυβέρνηση να θέτει ως στόχο το 30% των μαθητών να κερδίζουν A*- D στην βαθμολογία και τα σχολεία να επιβραβεύονται ή να δέχονται κυρώσεις σύμφωνα με τις επιτυχίες ή αλλιώς με την επίτευξη του υψηλότερου στόχου. Αυτό επακολούθως αξιολογεί και τη δουλειά. Ο καλύτερος βαθμός A στο τέλος της χρονιάς δημιουργεί άλλο νέο συγκεντρωτικό κατάλογο σχολικής επίδοσης. Και ενώ οι βαθμοί των Άγγλων μαθητών στα SATS και GCSE τεστ έχουν βελτιωθεί ως προς την επιτελεσματικότητα, τα αποτελέσματά τους στο PISA κυμαίνονται στο μέσο όρο των αποτελεσμάτων και με συνεχή μείωση της ισότητας υπέρ της επιτελεσματικότητας λόγω της σύνδεσής αυτής με το κοινωνικοοικονομικό μειονέκτημα. Η αντίθεση μεταξύ βελτιώσεων στα κρατικά διαγωνίσματα και η στασιμότητα στο PISA είναι προφανής (Lingard, 2009:16-17).

Ό,τι έχουμε δει είναι η μεταφορά της εξουσίας από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς στα σταθμισμένα όργανα αξιολόγησης και τη δημιουργία τέτοιων τεστ (ένα τμήμα της μεσαίας τάξης έχει κερδίσει επαγγελματικά από αυτό το πολιτικό σύστημα). Ο Ball (2008a) έχει τονίσει το πως η επίδραση των «*τεστ υψηλής διάκρισης*» (*high-stakes testing*) και η κουλτούρα της επιτελεσματικότητας στην Αγγλική εκπαίδευση επηρεάζει συναισθηματικά τους δασκάλους που νιώθουν πως δεν μπορούν πλέον να υπηρετήσουν τα γνήσια παιδαγωγικά συστήματα ή τις αυθεντικές μορφές αξιολόγησης που αποσκοπούν σε μια αποτελεσματική πλατιά αναγνωρισμένη μάθηση. Αλλά αντίθετα περιορίζονται από ένα στείρο σύστημα αξιολόγησης σαν απλοί τεχνικοί που εκτελούν ένα συγκεντρωτικό και σταθμισμένο πρόγραμμα ύλης. Αυτό αλλάζει την εικόνα τους.

Η Αγγλία παρουσιάζει μια υπερβολική εκδοχή αυτών των τάσεων. Μπορούμε να φανταστούμε ένα αγγλοαμερικανό μοντέλο μεταρρύθμισης, και παράλληλα μιλάμε για μια «*Αγγλική μοναδικότητα*» με πολιτικούς όρους. Κι είναι ενδιαφέρον πως Σκωτία και Ουαλία έχουν αποστασιοποιηθεί από την αγγλική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο ο S.Ball (2008a) υποδηλώνει πως υπάρχουν 3 νέες πολιτικές τεχνολογίες στη δουλειά για παράδειγμα στην Αγγλική Παιδεία. Αυτές οι τεχνολογίες περιλαμβάνουν μηχανισμούς της αγοράς με επιλογή του καταναλωτή (στην πολιτική του σχολείου, καθώς και στην επιλογή του), νέες μορφές διαχείρισης από απόσταση, και ότι αυτός αποκαλεί «*επιτελεσματικότητα*» (*performativity*).

Ο Ball (2006, σ.144) ορίζει την «*επιτελεσματικότητα*» (*performativity*) ως εξής:

«Επιτελεστικότητα είναι μια τεχνολογία, ένας πολιτισμός, μοντέλο κανονικότητας που υιοθετεί συγκρίσεις, κρίσεις, και αποδέχεται σαν κίνητρα τον έλεγχο, την τριβή και την αλλαγή βασισμένη σε αμοιβές και επαίνους (είτε συμβολικά, είτε υλικά). Η επίδοση των προσώπων ή των οργανισμών εξυπηρετεί ως μέτρο της παραγωγής, ή της απόδοσης ή της εξαγόμενης ποιότητας».

Πάλι ο Ball (2006, σ.144) επισημαίνει:

«Η άποψη ποιος ελέγχει το πεδίο της αξιολόγησης είναι σημαντική. Μια άποψη κλειδί της τρέχουσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μπορεί να αναγνωρισθεί ως μάχη στον έλεγχο της αξιολόγησης και της σημασίας της».

Το τελευταίο στάδιο στην εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας βρίσκεται σε ένα πολιτικό άρθρο, το *«Κάνοντας μεγάλη πρόοδο: πως μπορούμε να βοηθήσουμε κάθε παιδί να κάνει μεγάλη πρόοδο στο σχολείο»* (DCSF-department for children, schools and families, 2006 στο Lingard, 2009). Αυτή η στρατηγική είναι σχεδιασμένη να διασφαλίζει *«ακόμη καλύτερους τρόπους μέτρησης, αξιολόγησης και αναφοράς και να ενεργοποιήσει την πρόοδο στα σχολεία»* (ό.π.). Η πολιτική επικεντρώνεται στην *«ολοκληρωτική επιτυχία»* με την εξίσου θεμιτή εστίαση στην *«πρόοδο»*. Όταν το *«Κάνοντας μεγάλη πρόοδο»* γίνεται εθνική πολιτική στην Αγγλία απαιτεί στοχοθεσία για τα σχολεία σε συνδυασμό με την επίτευξη, αλλά συνάμα και την πρόοδο σε σχολικό και ατομικό μαθητικό επίπεδο. Θα υπάρχει επίσης ενδιαφέρον για τους μαθητές των οποίων η πρόοδος εμποδίζεται. Επιπλέον θα υπάρχει ανάπτυξη καλών σχεδιασμένων μέτρων σχολικής απόδοσης ή *«προστιθέμενης αξίας»*, και ακόμη περισσότερο σχεδιασμένων αξιολογήσεων που να αναγνωρίζουν το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της σχολικής διάρθρωσης, αναπτύσσοντας έτσι τον παράγοντα της *«επιπλέον προστιθέμενης αξίας»*.

Οι πολιτικές επηρεάζονται και, κατά κάποιο τρόπο δημιουργούνται, μέσω μιας συστηματικής έκθεσης σε αξιολογήσεις, ερωτηματολόγια και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων που θα μπορούσαν ή θεωρείται ότι έχουν την ικανότητα, να εκτιμούν την *«κοινή γνώμη»*. Αυτή η συνεχόμενη συλλογή, παραγωγή και δημοσίευση των αξιολογήσεων οδηγεί σε μια *«άμεση δημοκρατία»*, ένα καθεστώς επείγουσας ανάγκης που προκαλεί μια μόνιμη ανάγκη για αυτό-δικαίωση (Novoa & Yariv-Mashal, 2003:427).

Το PISA φαίνεται να κατέχει έναν σημαντικό συμβολικό χώρο και να ενισχύει την σπουδαιότητα του χωρίς να ενισχύεται από εκτεταμένες αναλύσεις ή συζητήσεις σε βάθος του περιεχομένου του. Η δημιουργία του φαίνεται να εστιάζει σε ένα τυπικό συμμετοχής που δεν προσφέρει πολλές δυνατότητες για πραγματικές συζητήσεις και εισροές από το εθνικό επίπεδο. Όμως αυτό δεν βιώνεται από τους φορείς της Σκωτίας σαν ένα σημαντικό θέμα. Υπό τον όρο ότι υπάρχει, και ότι το PISA είναι επιτυχημένο εξυπηρετεί τον σκοπό του. Το γεγονός ότι στη Σκωτία είναι σχετικά επιτυχημένο στο PISA θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Υπάρχει μια συμβιωτική σχέση μεταξύ του PISA και του εκπαιδευτικού συστήματος της: Η Σκωτία χρειάζεται το PISA και το PISA χρειάζεται περιπτώσεις όπως η Σκωτία. Ο ΟΟΣΑ θεωρείται ως εξαιρετικά ικανός και παρέχει μια «θέαση» αναγνώρισης που έρχεται με υψηλά επίπεδα ορατότητας και καλής φήμης (Grek, 2012:251).

Η δημιουργία του PISA παρέχει ελάχιστα σημεία προσοχής στο περιεχόμενό του και στα προβλήματα δημιουργίας της συγκριτικής αξιολόγησης. Η διαδικασία είναι τυποκρατική και συμβολική. Με αυτά τα μέσα, οι τοπικοί πολιτικοί φορείς της Σκωτίας διαβιβάζουν σε ένα διεθνές κοινό, μέσω του PISA, την υποστήριξη του κράτους τους σε μεταρρυθμιστικά προγράμματα (Steiner-Khamsi, 2004:76) και έτσι εντάσσονται στο κλαμπ των ανταγωνιστικών εθνών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ένα μικρό, περιφερειακό έθνος που προσπαθεί να διαμορφώσει μικρά, επιτυχή έθνη και να ξεφύγει από την σκιά των «άλλων». (ό.π.)

Ακόμα και όταν τα κράτη φαίνεται να είναι εθνικιστικά κάποιες φορές, αυτό γίνεται πιο συχνό λόγω της έκθεσής τους στους παγκόσμιους «άλλους». Στην πραγματικότητα, αυτές οι διαδικασίες όλο και περισσότερο φαίνονται σαν λιγότερες και λιγότερο εθελοντικές –η σύγκριση είναι σφαιρική και συχνά καταπιεστική. Μάλιστα, φαίνεται ότι η σύγκριση δεν έρχεται μόνη της. Δημιουργεί ενιαίες κατηγορίες και συνεχώς προσελκύει φορείς όλο και πιο κοντά στην λήψη αποφάσεων για κρίσιμα ζητήματα, ακόμα και εάν οι διαφωνίες επί της αρχής υπάρχουν ακόμα. Στην πραγματικότητα, αυτοί μπορεί να είναι οι πιο σχετικοί λόγοι για την επιτυχία του PISA και για την συνεχή του επέκταση, παρά τα οικονομικά και διοικητικά θέματα για τις χώρες που συμμετέχουν. Όπως έδειξε η περίπτωση των φορέων της Σκωτίας, η σημαντικότητα του να είναι «εκεί», του να παρίσταται κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων, ακόμα και εάν είναι μια παθητική συμμετοχή πολλές φορές, είναι το κλειδί (Grek, 2012:251-252). Μέσω της σύγκρισης, το PISA έχει δημιουργήσει αλληλο-εξαρτήσεις και έχει οδηγήσει σε αυτό που περιγράφει ο Freeman (2011) σαν «ζωή στον κόσμο του

Galton»⁵, έναν κόσμο διεθνούς αλληλεξάρτησης. Με αυτή την έννοια, η σύγκριση μπορεί να φανεί όχι μόνο σαν απλά πληροφοριακή ή ακόμα και στοχαστική –συγκροτεί νέες πραγματικότητες και, έτσι, έχει γίνει ένας τρόπος δημιουργίας γνώσης από μόνη της (Freeman, 2011).

H.Π.Α.

Η αντίληψη της εκτέλεσης και ο παραμορφωτικός χαρακτήρας των «τεστ υψηλής διάκρισης» ('high-stakestesting') είναι υπαρκτός και στην Αμερική. Εκεί τα «τεστ υψηλής διάκρισης» ('high-stakestesting') -συμπεριλαμβάνουν σε ομοσπονδιακό επίπεδο το δικομματικό NCLB- No Child Left Behind (κανένα παιδί παραμελημένο) νομοσχέδιο του 2001- που έχει ήδη προβλέψει μια επιλεκτική παραμόρφωση της εκπαίδευσης. Όπως σημειώνει ο Hursh (Hursh, 2008 στο Lingard 2009:16) το NCLB έχει οδηγήσει σε μια πτώση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία της Αμερικής και μια μείωση των προσπαθειών των σχολείων των μειονεκτούντων μαθητών, πράγμα που τους επιτείνει την ανεπάρκεια στην παρεχόμενη μόρφωση αλλά και στην αγορά εργασίας.

Αυστραλία

Πέρα από την όποια επένδυση στην σχολική υποδομή η πιο έκδηλη προσπάθεια ενδυνάμωσης της κρατικής παρέμβασης στην εκπαίδευση καθώς και τα νέα δεδομένα εθνικής λογοδοσίας γίνονται μέσω του Εθνικού Προγράμματος αξιολόγησης εγγραμματος και μαθηματικών στην Queensland της Αυστραλίας (NAPLAN- National Assessment Program- Literacy and Numeracy). Το NAPLAN περιλαμβάνει ετήσιο ολοκληρωμένο και σταθμισμένο τεστ για την λεκτική και αριθμητική ικανότητα στα 3, 5, 7 και 9 χρόνια εκπαίδευσης που χορηγείται σε όλα τα σχολεία της Αυστραλίας. Τα συμπεράσματα από αυτά τα αποτελέσματα κερδίζουν μια μεγάλη κάλυψη από τα μίντια, και διασταυρώνουν τα δεδομένα τους ανά σχολείο και ανά πολιτεία. Ενώ τα δεδομένα που προκύπτουν είναι χρήσιμα για τις κρατικές πολιτικές παρεμβάσεις υπάρχουν βάσιμες αιτίες προβληματισμών σε ότι κυρίως αφορά την

⁵ Francis Galton (1822-1911). Δεύτερος εξάδελφος του Καρόλου Δαρβίνου, ο Γκάλτον δεν είναι ίσως τόσο διάσημος όσο ο συγγενής του, υπήρξε όμως πρωτοπόρος σε πολλούς τομείς και, αν και κάποιες πλευρές του έργου του είναι παραπάνω από αμφιλεγόμενες. Εισήγαγε, μεταξύ άλλων, την επιστήμη της βιομετρίας, τις στατιστικές έννοιες της συσχέτισης και της παλινδρόμησης, τις μεθόδους της ιστοριομετρίας, της ψυχομετρίας και της διαφορικής ψυχολογίας, όπως και μια τεχνική για την εξέταση των δακτυλικών αποτυπωμάτων που διαρκεί ως τις ημέρες μας. Ήταν και πατέρας της ευγονικής (<http://www.tovima.gr/science/article/?aid=281505>, ημ. ανάκτησης 27/1/2014).

επίδραση της δημιουργίας συγκεντρωτικών πινάκων κατάταξης για τα οικονομικά ασθενέστερα σχολεία, πολλά από τα οποία βρίσκονται στις πιο φτωχές συνοικίες. Αρχικά φαίνεται πως η έκδοση των αποτελεσμάτων του NAPLAN στο διαδίκτυο δίνει μόνο απτά στοιχεία με όλα τα αρνητικά και επισφαλή αποτελέσματα που πιθανόν θα προκύψουν από αυτό (Lingard, 2009:13).

Αν και ισχυρίζονται το αντίθετο – τα τεστ (NAPLAN) εθνικής εμβέλειας έχουν ήδη γίνει «υψηλής διάκρισης» ('high-stakestesting'), και συνοδεύονται με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις για την παιδαγωγική πρακτική και τον προγραμματισμό της ύλης (Stobbart, 2008·Hursh, 2008· QSQ, 2009 στο Lingard, 2009:13). Η κοινωνιολογία του Berstein (1971) πάνω στα εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους τα 3 δομικά στοιχεία της ενδοσχολικής ζωής: προγραμματισμός ύλης, παιδαγωγικές πρακτικές και αξιολόγηση συνυπάρχουν σε συμβιωτικές σχέσεις, ώστε η παραμικρή αλλαγή σε ένα από αυτά να επηρεάζει τις πρακτικές των υπολοίπων. Με όρους πολιτικής στην σύγχρονη επικαιρότητα το σύστημα αξιολόγησης ή πιο ειδικά τα «τεστ υψηλής διάκρισης» ('high-stakes testing') που καταγράφονται σε εθνική κλίμακα έχουν γίνει οι μεγαλύτεροι κινητήριοι μηχανισμοί της σχολικής εκπαίδευσης (Rizvi and Lingard, 2010 στο Lingard, 2009:13).

Αυτό έχει προφανή επιρροή στον προγραμματισμό της ύλης και στην παιδαγωγική πρακτική κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική όπου η εκπαίδευση καθοδηγείται από «τεστ υψηλής διάκρισης» ('high-stakestesting') και τις συνακόλουθες λογοδοσίες. Ο Stobbart (Stobbart, 2008:24, στο Lingard, 2009) αναφέρει: «ο σκοπός του ελέγχου στην μόρφωση έχει γίνει με σκοπό να επιβάλλει και να ανορθώσει το επίπεδο της μάθησης. Αυτό τώρα είναι μια εικονική παγκόσμια πεποίθηση και είναι δύσκολο να βρούμε μια χώρα που δεν χρησιμοποιεί, έστω ρητορικά, την απαιτούμενη αξιολόγηση για τη βελτίωση των μορφωτικών επιπέδων στους προκλητικούς καιρούς της παγκοσμιοποίησης».

Όσον αφορά την υιοθέτηση καλύτερης πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και απορρίπτοντας τον τυφλό δανεισμό πολιτικών, αμφισβητείται η ανάγκη οι νέες εκπαιδευτικές λογοδοσίες να συνδέονται με ένα καινούργιο κοινωνικό φαντασιακό της θέσης της εκπαίδευσης σε μια μελλοντική κοινωνία. Στοιχεία από τα ανώτερα, ως τώρα, σχολικά συστήματα της Φιλανδίας και της Κορέας, προτείνουν την ανάγκη τεστ «υψηλών διακρίσεων» ('high-stakestesting') τουλάχιστον στο συστημικό επίπεδο, και την υποστήριξη για ανώτερο επαγγελματισμό σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, νεωτερισμού και δια βίου

μάθησης για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Schleicher, 2008 στο Lingard, 2009:14). Η Αυστραλία χρειάζεται πιο έξυπνα και ευέλικτα σχήματα σχολικής λογοδοσίας τα οποία:

- 1) θα αναγνωρίσουν τις ευθύνες σε όλους τους πρωταγωνιστές συμπεριλαμβανόμενων των κυβερνήσεων, συστημάτων, σχολείων, κοινοτήτων και γονιών
- 2) θα αναγνωρίσουν τους ανοιχτούς ορίζοντες της εκπαίδευσης
- 3) θα απορρίπτουν την άποψη ότι τα θετικά αποτελέσματα του σχεδίου (NAPLAN) εγγυώνται ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα ή περισσότερο δίκαιο
- 4) θα απορρίπτουν την κατακόρυφη, μονολιθική αξιολόγηση των δασκάλων σαν την μόνη επίλυση των προβλημάτων της ενδοσχολικής ζωής
- 5) θα απορρίπτουν την στενή αναδιάρθρωση των σχολικών πινάκων κατάταξης και την υβριστική προσέγγιση των σχολείων στην Αγγλία κατά όνομα ή κατηγορία
- 6) θα αναγνωρίζουν την αξία της συγκεντρωτικής αξιολόγησης του επαγγελματία δασκάλου και την ποιότητα των παιδαγωγικών πρακτικών με σκοπό τα βέλτιστα αποτελέσματα της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές
- 7) θα αναγνωρίσουν την ανάγκη να αντιμετωπιστεί η φτώχεια έτσι ώστε να παρέχονται πιο δίκαια εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Lingard, 2009:14).

Παρά τα χρόνια της συντηρητικής διακυβέρνησης στην Queensland (1957-1989), η κρατική εκπαίδευση έχει πολλά ξεχωριστά προοδευτικά χαρακτηριστικά όσον αφορά την εκπαίδευση. Από τα τέλη του 1990, η Queensland γνώρισε μια πληθώρα προοδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση. Η εκτενής μελέτη για την σχολική μεταρρύθμιση της Queensland (Lingard et al., 2001 στο Lingard, 2009:14) αναφέρει τις παιδαγωγικές πρακτικές που κάνουν την διαφορά στην μάθηση πέρα από τους διαφορετικούς τομείς αναλυτικών προγραμμάτων και τα χρόνια του σχολείου, ονομάζοντάς τες «αποδοτικές πρακτικές» ('productive practices'). Οι «αποδοτικές πρακτικές» ('productive practices') είναι πνευματικά απαιτητικές, αλληλοσυνδεόμενες και υποστηρικτικές και εκτιμούν τις διαφορές των μαθητών.

Αυτό οδήγησε στην δοκιμή των «Νέων Βασικών Δεξιοτήτων», η οποία ανέπτυξε ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα σχολεία για τα χρόνια εκπαίδευσης 1-9, το οποίο ευθυγραμμίζεται με τις αποδοτικές παιδαγωγικές πρακτικές και την αξιολόγηση πρακτικών και απαιτητικών καθηκόντων. Τα απαιτητικά καθήκοντα προσανατολίζονται στο να διασφαλίσουν υψηλή πνευματική απαίτηση στις παιδαγωγικές πρακτικές και πρακτικές αξιολόγησης, οι οποίες είναι κοντά στο να ευθυγραμμιστούν με τους υψηλούς στόχους του

αναλυτικού προγράμματος. Κεντρικό σημείο στις Νέες Βασικές Δεξιότητες είναι να ευθυγραμμιστούν το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση. Το πείραμα αναγνώρισε ότι η εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς (και προ διδασκαλίας και στην υπηρεσία) και οι επαγγελματικές τους γνώσεις και ικανότητες ενισχύονται από τα αποτελέσματα μάθησης για όλους τους μαθητές στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να επιτύχουν κυρίως κοινωνικούς στόχους σε σχολεία διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών κοινοτήτων (Lingard, 2009:14-15).

Η άφιξη του NAPLAN στα τεστ «υψηλής διάκρισης ('high-stakes testing')» και οι κυβερνητικές αντιδράσεις προκάλεσαν προοδευτικές μεταρρυθμίσεις. Μακροπρόθεσμα το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα επίσης αντιπροσωπεύει μια ενδεχόμενη πρόκληση στην διαμόρφωση μιας αξιολόγησης στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βασισμένης στο σχολείο, και στην εποπτεία των εκπαιδευτικών (ό.π.).

Οι εκπαιδευτικές αρχές του Queensland καταγράφουν επιπλέον τις επιμέρους αρνητικές επιπτώσεις των «τεστ υψηλών διακρίσεων» ('high-stakes testing'):

- 1) μειώνουν την αυτοεκτίμηση και θέληση για μάθηση των χαμηλών σε απόδοση μαθητών
- 2) ενισχύουν την ρηχή και όχι την λεπτομερή -βάσει κριτικής επεξεργασίας- μάθηση μέσω της διδασκαλίας για τα τεστ
- 3) και παρερμηνεύουν τα αποτελέσματα του τεστ σαν αποδείξεις βελτιωμένης μάθησης παρά σαν βελτιωμένες ικανότητες σε μία γραπτή δοκιμασία.

Ιδιαίτερος χρειαζόμαστε να διακρίνουμε τα βραχυπρόθεσμα από τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην λογοδοσία των «τεστ υψηλής διάκρισης» ('high-stakes testing'). Καθώς αυτού του είδους η δοκιμασία και η επαγγελματική ανταπόκριση προσφέρει κέρδη βραχυπρόθεσμα, και μια επανεξέταση των βασικών λεκτικών και αριθμητικών ικανοτήτων, τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, διεθνώς, έχουν υποβαθμίσει την δουλειά των σχολείων και δασκάλων καθώς και την αποτελεσματικότητά τους θεωρώντας τους αντιπαραγωγικούς (Stobbart, 2008 στο Lingard, 2009:16). Για μια σειρά από αιτίες συμπεριλαμβανομένης της «πολιτικής δανεισμού» ('policy borrowing'), των ροών ατομικών συμβούλων εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα στις χώρες και των πολιτικών ευθυγραμμίσεων, το αγγλικό σύστημα πραγματικά κυριαρχεί στην Αυστραλία. Αλλά θα πρέπει να δούμε την Αγγλική κατάσταση σαν προειδοποίηση, όχι σαν σύστημα από το οποίο μαθαίνουμε.

Γαλλία

Η γνώση για το PISA μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης διαδικασίας της μετάφρασης που αποτελείται από μια διπλή αλυσίδα παραγωγής: από τα δεδομένα στη γνώση και από τη γνώση στα επιχειρήματα. Σύμφωνα με την Pons (2012:209) δύο είναι τα χαρακτηριστικά είδη της γνώσης: (1) η γνώση για μάθηση, η οποία αντιστοιχεί σε ό,τι ο Delvaux (Delvaux, 2009) ορίζει ως γνώση –δηλαδή τα γνωστικά αποτελέσματα συγκεκριμένων πράξεων της γνώσης που εφαρμόζονται για την εμβάθυνση της ανάλυσης της βάσης δεδομένων του PISA και για να βελτιωθεί η κατανόηση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας- και (2) η γνώση για την πολιτική, η οποία μπορεί να οριστεί ως μια γνώση περισσότερο ή λιγότερο σταθερή, συνεκτική και βασισμένη σε αποδείξεις καθώς και ως σύνολο των εκφράσεων που επιτρέπουν στους ανθρώπους να διαμορφώσουν αποτελεσματικά (δηλαδή με πειστική ισχύ) διαγνώσεις και συστάσεις σχετικά με τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα. Αυτές οι δηλώσεις μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές: τα επιχειρήματα, φυσικά, αλλά και τα συμπεράσματα ή τις ευθύνες κ.λπ. Παρακάτω θα δούμε ότι σε ορισμένες ειδικές εθνικές καταστάσεις, αυτή η γνώση για την πολιτική μπορεί να υλοποιηθεί κυρίως με τα επιχειρήματα ‘argumentaires’ – δηλαδή με περισσότερο ή λιγότερο σταθερό και συνεκτικό σύνολο επιχειρημάτων (επιστημονικό, τεχνικό και πολιτικό), προκειμένου να εξηγήσουν στο κοινό τα κύρια αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν από τους μαθητές στις εξετάσεις PISA (Mons & Pons, 2009). Επιλέγεται για την μελέτη του PISA καλύτερα ο άξονας δεδομένα, γνώση για τη μάθηση, γνώση για την πολιτική παρά ο άξονας δεδομένα, γνώση, επιχειρήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ κάθε στοιχείου δεν είναι απαραίτητα γραμμικές και αιτιώδεις (Pons, 2012:209).

Οι νέες μορφές γνώσης είναι εμπνευσμένες από το περιεχόμενο της έρευνας PISA που ορίζεται αυστηρά και η οποία προχώρησε πέρα από τη γενική περιγραφή των μικτών αποτελεσμάτων και την παρουσίαση των κύριων ταξινομήσεων (τελική κατάταξη ή κατάταξη ανά ικανότητες) πράγμα που ήταν σχετικά σπάνιο σε κάθε χώρα μεταξύ του 2001 και του 2008. Με άλλα λόγια, η κατασκευή και η κυκλοφορία των γνώσεων για τη μάθηση PISA ήταν περισσότερο εξαίρεση παρά κανόνας (ό.π.:211).

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, στις περισσότερες περιπτώσεις, τα κύρια αποτελέσματα του PISA του ΟΟΣΑ ήταν τακτικά και δημοσιεύονταν επακριβώς από τους οργανισμούς που ήταν επιφορτισμένοι με αυτή την πτυχή της εθνικής εφαρμογής του εργαλείου. Ακόμη και αν η μορφή αυτών των επίσημων εγγράφων ποικίλει από τη μία χώρα

στην άλλη, όλα ξεκίνησαν με μια σύντομη περιγραφή του PISA, καθώς και περιγραφή της μεθοδολογίας και της εφαρμογής του στο εθνικό επίπεδο (το είδος του πληθυσμού, τα χαρακτηριστικά της δειγματοληψίας, κ.λπ.), πριν από την αντιμετώπιση σε παγκόσμιο επίπεδο των ίδιων θεμάτων με τα ίδια είδη των σχημάτων, πινάκων και γραφημάτων: η γενική κατάταξη και η κατάταξη με βάση τις ικανότητες, τα σχετικά αποτελέσματα σε κάθε ικανότητα και υπο - ικανότητα και ο ρόλος ορισμένων βασικών παραγόντων εξηγούνται στις εκθέσεις του PISA (Pons, 2012:211).

Στη Γαλλία, η περίοδος 2001-08 χαρακτηρίστηκε από την διαφορούμενη δράση των εθνικών επίσημων αξιολογητών και από την αργή και πολύ σταδιακή δημιουργία μιας ακαδημαϊκής συζήτησης για το PISA. Το τμήμα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας αφιερωμένο στην αξιολόγηση, την πρόβλεψη και την ανάλυση των επιδόσεων (DEPP) δημοσίευε τακτικά τα αποτελέσματα της έρευνας PISA, αλλά πάντα από την οπτική μιας κριτικής. Οι επικρίσεις αυτές ήταν επίσης εμφανείς στην έμφαση που δόθηκε στο διάστημα μεταξύ 2001 και 2004 σε μεθοδολογικά ζητήματα στα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται από το τμήμα για να εξηγήσει το μέσο όρο των αποτελεσμάτων των Γάλλων μαθητών, στην προσπάθειά τους να προωθήσουν στο Ευρωπαϊκό επίπεδο μια εναλλακτική μέθοδο της διεθνούς αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και του 2000 και στη θέση των διαφόρων εμπειρογνομόνων για την επιστημονική ποιότητα της μεθοδολογίας PISA από το 2001. Ανώτεροι κεντρικοί επιθεωρητές συμμετείχαν σταδιακά στην κατανόηση και τη χρήση του PISA. Για παράδειγμα, ήταν μόλις τον Απρίλιο του 2008 που το σώμα στο σύνολό του αφιέρωσε μια από την ετήσια σύνοδο των συναντήσεών του στις διεθνείς αξιολογήσεις των μαθητών. Τέλος, σε σχέση με την παραγωγή έρευνας, αυτή οργανώθηκε σταδιακά με δύο στόχους. Μερικοί ερευνητές ορμώμενοι από τις ερωταποκρίσεις DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance-Διεύθυνση αξιολόγησης, πρόβλεψης και απόδοσης) επέκριναν τη μέθοδο στη βάση του PISA, είτε για να αμφισβητήσουν τη συμβολή των ψυχομετρικών τεστ, είτε για να αναλύσουν το πώς οι μαθητές θα «οικοδομήσουν» τις δικές τους γνώσεις είτε, πάλι, για να αμφισβητήσουν μερικά συμπεράσματα τα οποία ελήφθησαν ως δεδομένο στη δημόσια συζήτηση (όπως η ιδέα ότι οι Γάλλοι μαθητές ήταν λιγότερο επιτυχημένοι στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επειδή δεν ήταν συνηθισμένοι σε αυτές). Άλλοι έκριναν ότι η μεθοδολογία του PISA ήταν σταθερή, και προτίμησαν να αξιοποιήσουν αυτή την έρευνα και τους δείκτες αποτελεσμάτων που παρήχθησαν (Mons & Pons, 2009:212).

Στη Γαλλία συζητήθηκε επίσης η μεθοδολογία του PISA. Η ύπαρξη των πολιτιστικών προκαταλήψεων, η σύσταση του δείγματος, η μορφή και το περιεχόμενο ορισμένων στοιχείων κατηγορήθηκαν ότι είναι πολύ «αγγλοσαξονικά». Οι επικρίσεις αυτές ήταν ισχυρότερες κατά την έναρξη της περιόδου του PISA στη Γαλλία (μέχρι το 2005 κυρίως).

Έως το 2005, λόγω μιας παγκόσμιας αλλαγής του πολιτικού πλαισίου, ενεφάνη μια πλειοψηφία ιθυνόντων στη Γαλλία η οποία άρχισε να ισχυρίζεται ότι η μέθοδος PISA δεν θα έπρεπε να είναι πια ένα πρόβλημα. Ο νέος κατευθυντήριο νόμος του 2005 αναφερόταν στην υιοθέτηση των στόχων της στρατηγικής της Λισαβόνας (ήταν ένας νέος δημοσιονομικός νόμος ο οποίος επέμενε στην αποδοτικότητα των δεικτών), και το PISA χρησιμοποιούνταν όλο και περισσότερο από τους υπουργούς στις πολιτικές τους παρεμβάσεις, προκειμένου να νομιμοποιήσει μια σειρά διαγνώσεων και μεταρρυθμίσεων. Η νέα αυτή τάση κάλεσε διάφορες επαγγελματικές ενώσεις για την παροχή των δικών τους ερμηνειών των αποτελεσμάτων του PISA, προκειμένου να αντισταθμίσει την άποψη της κυβέρνησης και των εθνικών αξιολογητών και για να κατανοήσουν καλύτερα αυτή τη νέα πηγή γνώσεων που χρησιμοποιήθηκε από τον υπουργό. Την ίδια στιγμή, υπήρξε μια σταδιακή πολιτικοποίηση της κάλυψης του PISA από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι ερευνητές παρείχαν δευτεροβάθμιες αναλύσεις των δεδομένων (Mons & Pons, 2009).

Στη Γαλλία, οι επιθεωρητές έχουν προωθήσει, από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, μια ειδική επιστήμη αξιολόγησης -ονομάζεται η τέχνη της «εμπειρικής προβολής» ('art of empirical extrapolation') (Pons, 2010), η οποία τους επέτρεψε να παρέχουν ηγεμονική πολιτική σχετικά με τη λειτουργία και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει ενός μικρού αριθμού επισκέψεων σε σχολεία και της εκτεταμένης προσωπικής, επαγγελματικής και θεσμικής τους εμπειρίας. Δεδομένου αυτού του γεγονότος, το PISA ήταν σχετικά απομακρυσμένο από την άμεση επαγγελματική νοοτροπία των ανώτερων κεντρικών επιθεωρητών και σταδιακά απέσπασε την προσοχή τους (Mons&Pons, 2009).

Τέλος, από τη μία χώρα στην άλλη και από το πλαίσιο της μιας πολιτικής στην άλλη, οι πολιτικοί ηγέτες και οι φορείς χάραξης πολιτικής δεν θεωρούν πάντα τις απαιτήσεις της λογοδοσίας και την ανάγκη για μέτρα βασισμένα σε αποδείξεις ('evidence-based measures'), ως απαραίτητο συστατικό της επαγγελματικής τους δεοντολογίας και ταυτότητας. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, η τρέχουσα ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθεί να βασίζεται στις τρεις κύριους πυλώνες: (1) την κοινή διαχείριση ('cogestion') των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με τις επαγγελματικές ενώσεις, (2) τον γραφειοκρατικό

κανόνα και τον σημαντικό ρόλο του στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, και (3) το ήθος των μεμονωμένων ηγετών και των δυνατοτήτων τους. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν αναμένεται οι πολιτικοί ηγέτες και οι ιθύνοντες να δικαιολογούν τα μέτρα με βάση στέρεες γνώσεις και δεδομένα, αλλά μάλλον παρέχουν το όραμα ενός επιθυμητού μέλλοντος προκειμένου να κερδίσουν την υποστήριξη των ανθρώπων (van Zanten, 2008). Γενικότερα, οι συχνές εκκλήσεις για μια καλύτερη «κουλτούρα αξιολόγησης» των φορέων χάραξης πολιτικής, καλύτερη σχολική διοίκηση και καλύτερους καθηγητές στη Ρουμανία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία και τη Γαλλία μπορεί να ερμηνευθούν ως ένδειξη της απουσίας ενός μοντέλου πολιτικής βασισμένου σε αποδείξεις όσον αφορά την επαγγελματική νοοτροπία των δρώντων (Pons, 2012:218).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την έλλειψη κοινών σημείων μετάφρασης των δεδομένων του PISA και των αποτελεσμάτων του, ο κόσμος στη Γαλλία συχνά υποστήριξε τη βάση του PISA, αλλά σε πολύ διαφορετικές κατευθύνσεις. Παρ' όλα αυτά σε γνωστικό και θεσμικό επίπεδο, τα επιχειρήματα αυτά σχηματίζουν προοδευτικά συγκεκριμένα σώματα γνώσης για την πολιτική, τις επιχειρηματολογίες ('argumentaires') (Mons & Pons, 2009). Οι επιχειρηματολογίες ('argumentaires') ορίζουν περισσότερο ή λιγότερο το σταθερό και συνεκτικό σύνολο των επιχειρημάτων (επιστημονικών, τεχνικών ή πολιτικών), και βοηθούν προκειμένου να εξηγήσουν στο κοινό τα κύρια αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν από τους μαθητές στις εξετάσεις του PISA. Τα επιχειρήματα αυτά υποδεικνύουν την ιδιαιτερότητα του PISA (για παράδειγμα, τη θεσμική μορφή του προγράμματος, τα αποτελέσματα που προσφέρει, τη μεθοδολογία της έρευνας, κ.λπ.), και μπορούν να επισημάνουν τα διάφορα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των χωρών (επειδή είναι μοντέλα προς μίμηση ή αποφυγή) ή μπορούν να συνδυαστούν με την τρέχουσα ατμόσφαιρα της εθνικής ή υπερεθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτά τα επιχειρήματα ('argumentaires') έχουν συνδυάσει και ενσωματώσει (με διάφορους βαθμούς επιτυχίας και συνάφειας) στοιχεία που έχουν προκύψει από την έρευνα PISA σε μια σειρά από ζητήματα που είτε προϋπήρχαν ή έτρεξαν παράλληλα με το PISA, και είναι κατάλληλα για τα περιβάλλοντα, τις ταυτότητες και τους λόγους των παραγόντων που τα δημιούργησαν (Pons, 2012:218).

Τα επιχειρήματα ('argumentaires') σπάνια αναφέρονται μία φορά και για όλα σε μια τελική έκδοση που επαναλαμβάνεται αναλλοίωτη. Αντίθετα, κάθε παράγοντας προσθέτει συνεχώς σε αυτά, συνδέει το λόγο του σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με το ένα ή το άλλο επιχείρημα, ή ακόμη, σε ορισμένες περιπτώσεις, με συνδυασμούς διαφόρων επιχειρημάτων.

Αυτά τα επιχειρήματα δεν δημιουργούνται με μια σταθερότητα, αλλά μάλλον με βάση τα ατομικά συμφέροντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο σύνολο περιστάσεων. Παραμένουν περισσότερο ή λιγότερο πιστά στα συμπεράσματα της μελέτης, αλλά δεν περιορίζονται κατ' ανάγκη στα συμπεράσματα του PISA (ό.π.).

Το επιχειρήμα- προκατάληψη ('Bias argumentaire') προσπαθεί να εξηγήσει τα αποτελέσματα των Γάλλων μαθητών στη μελέτη PISA, εστιάζοντας σχετικά με τις εγγενείς προκαταλήψεις κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι προκαταλήψεις αυτές έχουν διάφορες μορφές: πολιτιστικές, πολιτικές ή μεθοδολογικές. Αυτό το επιχειρήμα αποτελείται από:

1. Μια πολιτιστική προκατάληψη που είναι συνυφασμένη με την αντίληψη της ίδιας της έρευνας PISA («αγγλοσαξονικού τύπου ερωτήσεις»).
2. Το PISA δεν μετρά την απόκτηση γνώσης (όπως μετρά η Γαλλία και η IEAA-International Association for Educational Assessment), αλλά δεξιότητες και ικανότητες.
3. Το PISA δεν είναι ένα καθολικό μέτρο, αλλά είναι ένα πρακτικό εργαλείο στατιστικής, μεταξύ άλλων (επικρίνει τη μονοδιάστατη άποψή του, καθώς και την τελική κατάταξή του).
4. Η δομή του δείγματος των 15χρονων μαθητών εξηγεί τη διασπορά των αποτελεσμάτων καθώς και τον μέσο όρο τους (η διάκριση μεταξύ των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κύρια και επαγγελματική ή τεχνική εκπαίδευση, ή μεταξύ αποτυχημένων και κανονικών μαθητών).
5. Οι Γάλλοι μαθητές τείνουν να μην προσπαθούν να απαντήσουν σε μια ερώτηση αν δεν τη καταλαβαίνουν (το στίγμα του λάθους και οι στάσεις των μαθητών δεν λαμβάνονται επαρκώς υπόψη στο σχεδιασμό της εξέτασης, η οποία ευνοεί όσους μαντεύουν μια απάντηση στις ερωτήσεις) (Pons, 2012:219).

Μέσα από γραπτές εκθέσεις της, κατά τη διάρκεια ομιλιών σε διάφορα συνέδρια που οργανώνονται για τη διάδοση των αποτελεσμάτων της PISA ή, πάλι, μέσω των παρεμβάσεων των εμπειρογνομόνων στη δημόσια συζήτηση, ο ΟΟΣΑ ανέπτυξε μια άλλη επιχειρηματολογία χτισμένη γύρω από ένα εξιδανικευμένο εκπαιδευτικό μοντέλο που πήγε πέρα από τις τεχνικές του έρευνας. Ονομάζουμε αυτό το σύνολο των επιχειρημάτων του επιχειρήμα «ιδανικής διακυβέρνησης» ('ideal governance argumentaire'), όπου η

διακυβέρνηση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, τη διοίκηση του ή τα σχολεία (Mons & Pons, 2009).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η διαδικασία της μετάφρασης του PISA εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι πολιτικές συνθήκες και τα ενδιαφέροντα, οι αναπαραστάσεις, οι επαγγελματικές ταυτότητες και οι γνωστικές προδιαθέσεις των ανθρώπων, αλλά και τα θεσμικά παιχνίδια, το είδος της εγχώριας τεχνογνωσίας και οι ακαδημαϊκές παραδόσεις που κυριαρχούν στην κάθε χώρα. Πράγματι, η εστίαση στον τύπο της γνώσης του PISA που κυκλοφορεί σε κάθε χώρα έδειξε, για παράδειγμα, ότι δεν υπήρξε ούτε «αποθέωση», ούτε «κατάπληξη» ούτε «αδιαφορία» σχετικά με το PISA.

Επισημαίνουμε μια σαφή ανισορροπία μεταξύ της μαζικής χρήσης του PISA για να υποστηρίξει όλα τα είδη των απόψεων, στάσεων και μεταρρυθμίσεων αφενός, και αφετέρου των σχετικά λίγων αναλύσεων από τους εθνικούς παραγωγούς γνώσης, ή με άλλα λόγια, τη διαφορά μεταξύ της γνώσης PISA για τη μάθηση ('PISA knowledge for learning') και της γνώσης PISA για την πολιτική ('PISA knowledge for policy'). Η παραγωγή γνώσης του PISA για μάθηση ήταν ένα στάδιο που λείπει και ήταν δύσκολο να επιτευχθεί σε κάθε χώρα, να θεσμοθετηθούν κοινά σημεία μελέτης και να οικοδομηθεί ένα ενδιαφέρον γύρω από τα δεδομένα του PISA. Επίσης πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε την κυκλοφορία των επιχειρημάτων *argumentaire* στις δημόσιες συζητήσεις, την λογική της κατασκευής τους, των εσωτερικών τους ιδιοτήτων και των λόγων για τους οποίους κάθε φορέας τους χρησιμοποιεί (Pons, 2012:213).

Φιλανδία

Η Φιλανδία παρουσιάζει μια εναρμόνιση στην Αγγλική εμπειρία. Η Φιλανδία και έπειτα ακολούθως και η Κορέα είναι η εξαιρετικά πετυχημένη χώρα στο τεστ PISA του ΟΟΣΑ, επιτυγχάνοντας αποτελέσματα υψηλής ποιότητας και ισότητας. Ο Sahlberg (Sahlberg, 2007 στο Lingard 2009:17) μας παρουσιάζει έναν καλό απολογισμό των κυρίων χαρακτηριστικών της Φιλανδικής πρακτικής που εναντιώνεται στις παγκόσμιες τάσεις εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η παγκόσμια τάση όπως παρουσιάζεται από το αγγλο-αμερικανικό μοντέλο στρέφεται προς τα κριτήρια ('standardisation'), ενώ η Φιλανδία διατηρεί την ελαστικότητα και την προσαρμογή πιο «χαλαρών κριτηρίων» ('loose standards'). Η παγκόσμια τάση επικεντρώνεται στην στενή αντίληψη της αρίθμησης και του γλωσσικού

εγγραμματισμού, ενώ η Φιλανδική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην πλατιά μάθηση συνυφασμένη με την δημιουργικότητα. Ο Sahlberg (ό.π.) υποστηρίζει ότι η παγκόσμια εκπαίδευση στρέφεται κυρίως σε μια «συνεχή αξιολόγηση» όταν τα αρνητικά αποτελέσματα αναδύονται από την αποτυχία των στόχων, ενώ η Φιλανδία εργάζεται με έξυπνη λογοδοσία και αξιόπιστο επαγγελματισμό.

Παρόλα αυτά τα κύρια μαθήματα που αποκομίζουμε από την Φιλανδία είναι η σημασία της κοινωνικής ισότητας, η σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών τους «πρακτικών», ώστε να πετυχαίνουν συνάμα υψηλή ποιότητα και υψηλής ισότητας αποτελέσματα. Ένα υψηλού κύρους επάγγελμα που εξασκεί υψηλών απαιτήσεων παιδαγωγικές με ανεπτυγμένο δίκτυο σχολικής υποστήριξης για εκμάθηση, αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του Φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως η έξυπνη λογοδοσία που αξιολογεί τα σχολεία ως προς τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η κοινωνική τάξη ή το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών είναι αποφασιστικός παράγοντας στα μαθητικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Γενικά οι κοινωνίες με χαμηλό δείκτη ανισότητας είναι εκείνες που έχουν χαμηλή ουσιαστικά επίδραση της κοινωνικής τάξης στα καλά αποτελέσματα στο σχολείο και στην επιτυχημένη επαγγελματική καριέρα. Τέτοιες κοινωνίες παρουσιάζουν μικρή απόσταση ανάμεσα στους άριστους και στους μαθητές χαμηλών επιδόσεων. Η Φιλανδία είναι ένα καλό παράδειγμα (Lingard, 2009:17).

Γερμανία

Η Γερμανία αποτελεί ένα παράδειγμα όπου οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες χρησιμοποιήθηκαν ως νομιμοποιητικό εργαλείο για τη λήψη εκπαιδευτικών μέτρων. Οι συζητήσεις για την έρευνα PISA ήταν τόσο έντονες, ώστε για δώδεκα ολόκληρους μήνες μετά την ανακοίνωση των πρώτων αποτελεσμάτων ακόμα και οι τοπικές εφημερίδες δημοσίευαν ημερησίως ένα άρθρο (Tillmann, 2004 στο Ζμα, 2007:154). Ενώ δεν υπήρξε ανάλογο ενδιαφέρον για προηγούμενες συγκριτικές αξιολογήσεις όπως η CivEd (Civic Education Study on U.S.), και η PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

της IEA⁶ (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), το 2001 η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων των τεστ TIMSS και PISA έγινε την κατάλληλη στιγμή. Η δημοσίευσή τους πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο που οι επιστημονικές συζητήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώθηκαν στην θέσπιση των κριτηρίων ('standards') (Ζμας, 2007:156). Οι έρευνες TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) και PISA λειτούργησαν ως «εξωτερικό επιχείρημα» για να νομιμοποιηθεί η «πολιτική των στάνταρντ» ('politics of standards') για να επιταχυνθούν οι στρατηγικές «απόδοσης λόγου» από τις αυτοδιοικούμενες σχολικές μονάδες.

Η έρευνα PISA αναπροσανατόλισε τις ακολουθούμενες πολιτικές στον γερμανικό εκπαιδευτικό χώρο. Για πρώτη φορά οι Υπουργοί Πολιτισμού και Παιδείας των δεκαέξι γερμανικών κρατιδίων, αμβλύνοντας τις διαφωνίες τους, συμφώνησαν για την καθιέρωση «εθνικών» στάνταρντ. (KMK, 2005 στο Ζμα, 2007:157). Η θέσπιση των εθνικών στάνταρντ ενδέχεται να ενταντικοποιήσει τις πιέσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ το ζήτημα της επιλεκτικής κατανομής των μαθητών σε διαφορετικούς τύπους σχολείων μετά το πέρας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν θίγεται. Η ενίσχυση του ενιαίου σχολείου παραμένει θέμα «ταμπού», παρά το ότι η έρευνα PISA έδειξε ότι η απόκτηση στοιχειωδών δεξιοτήτων των γερμανών μαθητών εξαρτάται σημαντικά από το τύπο σχολείου που επισκέπτονται (π.χ. Gymnasium, Realschule). Στο ίδιο κλίμα κινείται και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή που επισημαίνει ότι οι μεγαλύτερες διακυμάνσεις στις επιδόσεις των μαθητών παρατηρούνται σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα που κατηγοριοποιούν τους μαθητές από πολύ μικρή ηλικία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006β: 6-7).

Κορέα

Η Νότια Κορέα τοποθετείται στις πρώτες θέσεις της κατάταξης στο τεστ PISA. Το 2009 ήταν δεύτερη στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, τέταρτη στα μαθηματικά και έκτη στις επιστήμες. Αυτή είναι μια εξαιρετική επιτυχία δεδομένου ότι η Νότια Κορέα ξοδεύει στην εκπαίδευση τα μισά χρήματα του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος από τις Η.Π.Α. Κατά την διάρκεια της ιστορίας της, η εκπαίδευση περιοριζόταν σε μια μικρή ελίτ. Τα σχεδόν 50 έτη της ιαπωνικής κατοχής, υπήρχε ένα αρκετά καλό σύστημα εκπαίδευσης στην

⁶Η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίτευξης (IEA) είναι ένας ανεξάρτητος, διεθνής οργανισμός των εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων και κυβερνητικών ερευνητικών οργανισμών. Διεξάγει μεγάλης κλίμακας συγκριτικές έρευνες του εκπαιδευτικού επιπέδου και άλλες πτυχών της εκπαίδευσης (<http://www.iea.nl/> ημ/νία ανάκτησης 27/1/2014).

Κορέα, αλλά με λίγες εξαιρέσεις μόνο οι Ιάπωνες επιτρέπονταν να διδάσκουν και μόνο οι Ιάπωνες επιτρεπόταν να φοιτούν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μετά το τέλος του πολέμου όταν οι Ιάπωνες έφυγαν το 78% του πληθυσμού ήταν αναλφάβητοι και δεν υπήρχαν καθηγητές. Οι Κορεάτες προσπάθησαν να αναδομήσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα για να το δουν να καταστρέφεται με τον πόλεμο ανάμεσα στην Βόρεια και την Νότια Κορέα.

Παρόλα αυτά η Νότια Κορέα διαθέτει σήμερα από τις πιο μορφωμένους και με ικανότητες εργαζόμενους στον κόσμο, μια εργατική δύναμη στις μεγαλύτερες ηλεκτρονικές εταιρείες παγκοσμίως, με βιομηχανίες αυτοκινήτων, και με κατασκευαστικές εταιρείες γιγάντιων τάνκερ και πλοίων. Αναμφίβολα η θρησκεία τους, ο κομφουκιανισμός, οι αξίες της σκληρής δουλειάς, η λιτότητα και η δεμένη οικογένεια είναι κάποιες αξίες για εκατοντάδες χρόνια που δεν εξηγούν τι ακριβώς έγινε. Η εκπαίδευση ήταν, στο μυαλό των Κορεατών, ένα σημείο εκκίνησης ώστε να κάνουν την χώρα τους παγκόσμιας κλάσης δύναμη και υπήρχε η δέσμευση του κάθε πολίτη να πραγματοποιήσει αυτό το μεγάλο σχέδιο.

Περίπου το 98% του πληθυσμού έχει ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση – το υψηλότερο ποσοστό στον ΟΟΣΑ- και το 63% των ενηλίκων 25-34 ετών είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης- το υψηλότερο ποσοστό του ΟΟΣΑ και το ποσοστό συνεχίζει να ανεβαίνει. Συνεπώς μέσα σε μερικές δεκαετίες η Νότια Κορέα έφτασε στα υψηλότερα ποσοστά ποιότητας και ποσότητας εκπαίδευσης. Στην Νότια Κορέα κάθε μορφή ευκαιρίας από τον γάμο έως την εργασία εξαρτάται από ποιο λύκειο και κολλέγιο θα πάει κανείς. Το κοινωνικό γόητρο των γονιών εξαρτάται κυρίως από το ποιο λύκειο και κολλέγιο μπορεί να πάει το παιδί τους. Σε αυτή την κοινωνία περισσότερο από οπουδήποτε αλλού τα παιδιά είναι υποχρεωμένα από το έθιμο και από το νόμο να φροντίσουν τους γονείς τους και σε μεγάλη ηλικία, γι' αυτό και οι γονείς φροντίζοντας την εκπαίδευση των παιδιών τους φροντίζουν κατά κάποιο τρόπο και τη σύνταξή τους.

Επιπλέον ο αριθμός των ωρών που οι μαθητές ξοδεύουν για μελέτη είναι ο υψηλότερος από όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ. Ακόμη και αν η κυβερνητική υποστήριξη για την εκπαίδευση είναι περίπου στο μέσο όρο, οι γονείς πληρώνουν πολλά σε δίδακτρα περίπου το 15% του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος, χωρίς να υπολογίζουμε τα τεράστια ποσά που ξοδεύονται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Κάποιοι αναλυτές θεωρούν ότι η επιθυμία των Κορεατών να ξοδεύουν τόσα πολλά για την εκπαίδευση των παιδιών τους ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την αξιοθαύμαστη άνοδο της Κορεάτικης οικονομίας.

Όμως και η ποιότητα των εκπαιδευτικών ευθύνεται γι' αυτό. Εξαιτίας της έλλειψης εκπαιδευτικών η Νότια Κορέα δημιούργησε μια δυναμική, υψηλών προσόντων εκπαιδευτική δύναμη. Σήμερα, η διδασκαλία είναι από τα πιο δημοφιλή επαγγέλματα ανάμεσα στους Νοτιοκορεάτες, εξαιτίας ενός συνδυασμού κοινωνικής καταξίωσης, εργασιακής σταθερότητας και υψηλού μισθού. Έγιναν προσπάθειες να εξαλειφθεί η ανισότητα ανάμεσα στα σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών, καθώς και να μειωθούν οι μεγάλες μετακινήσεις των παιδιών ώστε να μπορούν να παρακολουθούν το σχολείο. Επίσης δημιουργήθηκαν προγράμματα βοήθεια των αγροτικών, χαμηλού εισοδήματος μαθητών με ταυτόχρονη βελτίωση των σχολικών παροχών όπως διατροφής και διαδικτύου. Το 2011 το Υπουργείο Παιδείας της Κορέας ανακοίνωσε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: ενδυνάμωση και υποστήριξη της σχολικής αυτονομίας, προσλήψεις διευθυντών με αυξημένα προσόντα, ενίσχυση δημιουργικών ευκαιριών μάθησης, και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να επιδιώκουν επαγγελματική ανάπτυξη έτσι ώστε να γίνουν σύμβουλοι επαγγέλματος στο μέλλον(www.ncee.org/programs-affiliates/center-oninternational-educatiobenchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/ ημ/νία ανάκτησης 05/12/2013).

Η Ελλάδα

Η Ελλάδα συμμετείχε στο πρόγραμμα PISA από τον πρώτο κύκλο το 2000 που ήταν αφιερωμένος στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Στο τελευταίο τεστ PISA 2013 αλλά και στον προηγούμενο κύκλο η επίδοση των Ελλήνων μαθητών διαπιστώνεται ότι είναι χαμηλή σε όλους τους γνωστικούς τομείς. Μάλιστα αυξήθηκε το ποσοστό των 15χρονων Ελλήνων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες από το 2009 ως το 2012, σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ σχετικά με τις δεξιότητες των 15χρονων μαθητών. Στα Μαθηματικά τα Ελληνόπουλα έγραψαν κάτω του μέσου όρου συγκεντρώνοντας 453 μονάδες, συγκριτικά με τις 494 που είναι ο μέσος όρος στις χώρες του ΟΟΣΑ. Από τους μαθητές που συμμετείχαν στις εξετάσεις το 35,7% είχαν χαμηλές επιδόσεις ενώ μόνο το 3,9% είχαν άριστες. Η έρευνα αποκάλυψε επίσης ότι οι 15χρονοι μαθητές στην Ελλάδα βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων με 477 μονάδες ενώ ο μέσος όρος στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι 496. Παρόμοια ήταν η εικόνα, που αποτύπωσε η έρευνα, στις επιστήμες. Και σε αυτή την κατηγορία οι Έλληνες μαθητές συγκέντρωσαν 467 μονάδες ενώ ο μέσος όρος είναι 501 μονάδες. Έτσι η Ελλάδα κατατάσσεται στην 31η θέση μεταξύ των 34 χωρών του ΟΟΣΑ και

στην 42^η μεταξύ των 65 χωρών που συμμετείχαν συνολικά στην έρευνα (<http://www.oecd.org/pisa/>).

Γενικά το ενδιαφέρον που έδειξαν οι επιστήμονες, οι πολιτικοί και οι δημοσιογράφοι για τις συγκριτικές αξιολογήσεις του TIMSS και του PISA είναι υποτονικό. Δεν υπήρξε συστηματική επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων, και ελάχιστες διεξοδικές αναλύσεις ασχολήθηκαν με το θέμα. Το οξύμωρο είναι ότι, ενώ χρόνια εκπαιδευτικά προβλήματα (π.χ. κρατικός συγκεντρωτισμός) έχουν συζητηθεί στα ΜΜΕ, τα πορίσματα των ερευνών TIMSS ('Trends in International Mathematics and Science Studies') και PISA παρέμειναν σχεδόν απαρατήρητα. Οι πολιτικοί στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν τις χαμηλές επιδόσεις των ελλήνων μαθητών στην έρευνα PISA, ισχυρίστηκαν ότι οι έλληνες μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις «αγγλοσαξονικού τύπου εξετάσεις» (Λακασάς, 2001 στο Ζμα, 2007:151). Την ίδια στιγμή, μαθητές άλλων χωρών (π.χ. της Γαλλίας), που και αυτοί με την σειρά τους δεν ήταν εξοικειωμένοι με ανάλογες δοκιμασίες (τεστ), κατέλαβαν υψηλότερη θέση. Ταυτόχρονα υπήρξε και μια κριτική στο ελληνικό σχολείο για την αποδυνάμωση της κριτικής σκέψης των μαθητών και τον εθισμό τους στην «παπαγαλία» και την «αποστήθιση» (Ψυχαρόπουλος, 2003 στο Ζμα, 2007:152).

Μια πρωτότυπη προσέγγιση της έρευνας έγινε συγκρίνοντας την ανάλυση των κειμένων των θεμάτων του PISA 2006 και των ελληνικών σχολικών βιβλίων των φυσικών επιστημών (Hatzinikita et al., 2008). Υπάρχει μια αλληλεπίδραση των όρων της ταξινόμησης (εξειδίκευση περιεχομένου) και της τυπικότητας (εξειδίκευση κώδικα) η οποία διαμορφώνεται και στην γλωσσική και στην απεικονιστική μορφή των κειμένων (Berstein, 1996). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συγκρίνοντας το κειμενικό υλικό του PISA και αυτό των βιβλίων φυσικής του γυμνασίου, είναι αντίθετα εκ φύσεως. Ειδικότερα, ενώ η γλωσσική λειτουργία των θεμάτων του PISA μοιάζει με τα κείμενα του δημόσιου τομέα (μη εξειδικευμένο περιεχόμενο και κώδικας), η αντίστοιχη απεικονιστική λειτουργία μοιάζει με κείμενα του εσωτερικού τομέα (εξειδικευμένο περιεχόμενο και κώδικας) που εξοικειώνουν τους μαθητές με εξειδικευμένες παρουσιάσεις εννοιών που εμπίπτουν στην σφαίρα της τεχνικοεπιστημονικής γνώσης. Από την άλλη τα σχολικά επιστημονικά κείμενα χρησιμοποιούν την γλωσσική και απεικονιστική λειτουργία με τον ακριβώς αντίθετο τρόπο. Συνεπώς φαίνεται ότι το ελληνικό σχολείο παρουσιάζει την επιστημονική γνώση με ακαδημαϊκό τρόπο, ενώ τα θέματα του PISA την παρουσιάζουν σε ένα λειτουργικό σώμα γνώσης της καθημερινής ζωής (Koulaidis, Papadakis, & Dimopoulos, 2006).

Το PISA μιμείται κείμενα που σκοπεύουν να διαδώσουν την τεχνικοεπιστημονική γνώση σε μη ειδικούς σε καθημερινά πλαίσια επικοινωνίας, όπως είναι τα άρθρα στον καθημερινό τύπο, τα τεχνικά εγχειρίδια, οι διαφημίσεις, τα φυλλάδια που παρέχουν στο κοινό οδηγίες για αποφυγή κινδύνων, και ποικίλα άλλα θέματα. Σε αυτά τα κείμενα, το κύριο σώμα του επιστημονικού μηνύματος γίνεται με μια λειτουργία επίκλησης της οπτικής αναπαράστασης παρά με το γλωσσικό κομμάτι του κειμένου (Dimopoulos, 2001). Τα επιστημονικά θέματα του PISA των φυσικών επιστημών προσανατολίζονται σε μια επιστημονική μέθοδο σε αντίθεση με τα ελληνικά επιστημονικά κείμενα, τα οποία προσανατολίζονται στο περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης. Δηλαδή το PISA κατευθύνεται σε μια προσέγγιση οικοδόμησης και αξιολόγησης της επιστημονικής γνώσης, ενώ τα ελληνικά σχολικά επιστημονικά κείμενα παρουσιάζουν το εξειδικευμένο τεχνικοεπιστημονικό περιεχόμενο με ένα αναπλαισιωμένο τρόπο υποβαθμίζοντας τις μεθοδολογικές όψεις της τεχνοεπιστήμης (Hatzinikita et al., 2008:682).

Αυτές οι διαφορές ανάμεσα στα θέματα του PISA και στα κείμενα των σχολικών βιβλίων δημιουργούν ένα αποπροσανατολισμό των μαθητών σε σχέση με το κάθε εξειδικευμένο περιεχόμενο. Οι μαθητές επηρεάζονται στον τρόπο που αναγνωρίζουν το επίπεδο της επιστημονικής εξειδίκευσης (και στο περιεχόμενο και στον κώδικα) του κειμένου στο οποίο εργάζονται. Αυτή η αναγνώριση προσανατολίζει τους μαθητές να αναμένουν ένα από τα δύο εξειδικευμένα πλαίσια, ή τύπους πρακτικών (τύποι ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης, επανακωδικοποίησης του αντίστοιχου μηνύματος) οι οποίοι έχουν νομιμοποιηθεί σε αυτούς (Berstein, 1996). Αυτή η αναντιστοιχία πιθανώς μπορεί να είναι ένας από τους παράγοντες που εξηγούν το χαμηλό επίπεδο των Ελλήνων μαθητών στο PISA. Η κατεύθυνση της κειμενικής σύγκρισης και σε άλλες χώρες που συμμετείχαν στο PISA, θα ανοίξει ένα νέο και ανεξερεύνητο πεδίο ερευνών, ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με τους τρόπους αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης. Καταλήγουμε σε ένα δίλημμα επιλογής μεταξύ των δύο τύπων των εκπαιδευτικών συστημάτων: ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ακαδημαϊκό προσανατολισμό, επιστημονικά κριτήρια στην συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος, παραδοσιακή παιδαγωγική, ισχυρή ιεράρχηση ατόμων- αντικειμένων-προγραμμάτων και καταμερισμό εργασίας με βάση τα τυπικά προσόντα και αφετέρου, ένα εκπαιδευτικό σύστημα με αναλυτικό πρόγραμμα προσανατολισμένο στις πιέσεις της οικονομίας, βασισμένο στις χρήσιμες κοινωνικές εμπειρίες, με εφαρμογή νεωτερικών παιδαγωγικών, χαλαρές ιεραρχήσεις και απόκτηση τυπικών προσόντων υπό την πίεση του υπάρχοντος καταμερισμού εργασίας (Koulaidis, Papadakis, & Dimopoulos, 2006).

Κεφάλαιο 4^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Αφού προσδιορίσαμε το πλαίσιο πολιτικής- εκπαιδευτικών επιλογών μέσα στο πεδίο της παγκοσμιοποίησης, πλαίσιο το οποίο επιγεννά και διαμορφώνει την ποιότητα του προγράμματος PISA, θεσμικά, μεθοδολογικά, όσο και σε επίπεδο υλοποίησης, θα δούμε στη συνέχεια πως αυτό μπορεί να επεμβαίνει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αφού πρώτα προσδιορίσουμε εννοιολογικά κα τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα.

4.1. Σχολική κουλτούρα και σχολικό κλίμα: γενικές αποσαφηνίσεις

Η έννοια της κουλτούρας αν και πολλές φορές συνδέεται με το κλίμα ως το δεύτερο να ερμηνεύει την πρώτη⁷ (Kowalski και Reitzug, 1993 στο Πασιαρδής, 2004) μπορεί να καθοριστεί ως μια σειρά από σύμβολα- τελετουργίες και μύθους που μεταφέρουν αξίες και αντιλήψεις ενός οργανισμού στους εργαζομένους (Outsi,1981 στο Πασιαρδής, 2004). Παράλληλα η κουλτούρα μπορεί να καθοριστεί ως η ιδεολογία ενός οργανισμού η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του που τον διαφοροποιεί από άλλους (Mintzerg, 1979 στο Πασιαρδής, 2004).

Ίσως η κουλτούρα μπορεί να οριστεί καλύτερα εάν χωριστεί σε υποεπίπεδα (Sergiovanni και Starratt, 2002 στο Πασιαρδής, 2004) όπου καταρχήν διακρίνονται μύθοι- ιστορίες και σύμβολα, εν συνεχεία προοπτικές των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό που αναφερόμαστε, αξίες του οργανισμού και τέλος παραδοχές της ύπαρξης του οργανισμού. Σημαντική είναι η διάκριση του Schein (Schein,1992 στο Πασιαρδής, 2004) σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα αποτελείται από βασικές παραδοχές και αξίες οι οποίες γίνονται αποδεκτές και μεταδίδονται στα καινούργια μέλη του οργανισμού. Ο Shein (Schein,1992 στο Πασιαρδής, 2004:150-152) διακρίνει 3 επίπεδα κουλτούρας: το πρώτο περιλαμβάνει ορατά χαρακτηριστικά και νόρμες συμπεριφοράς, το δεύτερο ένα σύστημα κοινών αξιών που

⁷ Σύμφωνα λοιπόν με τον Denison (1996), η οργανωτική κουλτούρα παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως ένα συγκεκριμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν ποικίλοι παράγοντες όπως η διαφορετικότητα των θέσεων, των φύλων και των επαγγελματικών ομάδων και που επηρεάζουν την εργασία σε κάθε οργανισμό. Οι ερευνητές της κουλτούρας (Pettigrew, 1979)) ενδιαφέρονται για την εξέλιξη των κοινωνικών και ανθρωπολογικών συστημάτων με την πάροδο του χρόνου, και υποστήριξαν την προσωπική άποψη των μελών ενός οργανισμού. Εκ διαμέτρου αντίθετο παρουσιάζεται το οργανωσιακό κλίμα στη βιβλιογραφία σύμφωνα πάντα με τον Denison (1996). Βασισμένοι στη μελέτη ψυχολογικών προτύπων οι ερευνητές του κλίματος (James & Jones 1974) ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για την επίδραση που ασκούν τα οργανωσιακά συστήματα στις ομάδες και τα άτομα, και βασίστηκαν στη ποιοτική παρατήρηση των οργανωσιακών δομών. Τελικά η κουλτούρα αφορά υποβόσκουσες αξίες και πεποιθήσεις, ενώ το κλίμα επιφανειακές εκδηλώσεις.

προσδιορίζουν επιδιώξεις του οργανισμού, και τέλος ένα τρίτο βαθύτερο επίπεδο που αποτελείται από συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται τόσο με την ανθρώπινη φύση και τις σχέσεις των ανθρώπων όσο και με την έννοια της αλήθειας αλλά και με το περιβάλλον. Έτσι αν έχουμε παραδοχές ότι η αλήθεια καθορίζεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς και ότι οι σχέσεις των μελών του σχολείου είναι ιεραρχικές, πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να σέβονται την αυτονομία του κάθε συναδέλφου, όπως και να ενθαρρύνεται η καλλιέργεια αξιών του σεβασμού στην ηγεσία και της αποφυγής της σύγκρουσης.

Η σχολική κουλτούρα είναι συνδυασμός εξωτερικών και εσωτερικών στοιχείων. Η εξωτερική διάσταση συνδέεται με την αισθητική και τις παροχές του χώρου, ενώ η εσωτερική διάσταση η οποία και μας αφορά περισσότερο, αφορά τον πυρήνα της κουλτούρας, δηλαδή τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα: ικανοποίηση, υπερηφάνεια, κοινοί στόχοι (Everard & Morris, 1999).

α. Ο διευθυντής της μονάδος φαίνεται κινητήρια δύναμη στην διαμόρφωση της εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας αφού έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει της ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα. Οφείλει ανάμεσα στα άλλα να διερευνήσει την ποιότητα των διδασκόντων, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους ακόμα και όταν δεν έχει την ίδια νοοτροπία με τον πληθυσμό του περιβάλλοντος στο οποίο αναφέρεται. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η κουλτούρα έχουν σχέση αλληλεξάρτησης. Η κουλτούρα μπορεί να αλλάξει. Το πόσο απαραίτητη μπορεί να κριθεί μια τέτοια αλλαγή είναι ευθύνη του διευθυντού (Carr & Kemmis, 1997). Για να επιτύχει το εγχείρημα βέβαια σημαντική παράμετρος είναι η ωριμότητα και η ποιότητα των διδασκόντων όπως και η γενικότερη κατάσταση της σχολικής μονάδος.

β. Ο μαθητής. Μαθητές και οικογένεια βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι μαθητοκεντρική (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993). Αφού ο μαθητής αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, όλες οι ενέργειες που επιχειρούνται πρέπει να έχουν ως βάση τον μαθητή και να υλοποιούνται με συμμετοχή και με προσπάθειες του ίδιου (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η κουλτούρα μπορεί να βελτιωθεί προς το καλύτερο, δηλαδή να γίνει περισσότερο αποτελεσματική, όταν χαρακτηρίζεται από κοινούς στόχους, συνυπευθυνότητα, συνεργασία, συνεχή μάθηση και βελτίωση, αμοιβαίο σεβασμό, ειλικρινή και ανοιχτή επικοινωνία και

πειραματισμό με καινούργιες πρακτικές που αφορούν την διδακτική πράξη. Άρα κλειδί της επιτυχίας είναι οι ανθρώπινες σχέσεις γιατί, όπως υποστηρίζεται, στο σχολείο πρέπει να κυριαρχούν, και οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σαν να είναι μέλη μιας οικογένειας, σεβόμενοι την ιεραρχία και αλληλοβοηθούμενοι (Πασιαρδή Γ., 2001 στον Πασιαρδή Π. 2004).

Θα λέγαμε γενικά ότι η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας είναι η εικόνα του εαυτού τους και των μελών της. Αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδος (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), και καθώς τα συνδέει διαμορφώνουν μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδος. Η κουλτούρα αντανακλά το σχολικό κλίμα⁸, και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

4.1.1. Χαρακτηριστικά Σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα καθορίζεται ασφαλώς από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολείο αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (Καβούρη, 1998 στο Πασιαρδής, 2004:165). Το σχολικό κλίμα μπορεί ασφαλώς να καθορίζεται από την κοινωνική όμως και φαινομενολογική μοναδικότητα της κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα και συμβολικά στοιχεία (αξίες, φιλοσοφία, ιδεολογία), όπως και ορατά στοιχεία, όπως τα προγράμματα, οι σκοποί και η δομή του οργανισμού. Οι αξίες, η φιλοσοφία και η ιδεολογία του κάθε οργανισμού συνιστούν ένα συνεκτικό κρίκο ανάμεσα στα μέλη του συνόλου που τον προσδιορίζει, ενώ ανάμεσα στο ορατό και αόρατο επίπεδο υπάρχει αλληλεπίδραση που εκκινά από ένα κοινό σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και προτύπων που καθιστά την συνεργασία πιο αποτελεσματική (ό.π.).

Ειδικότερα τώρα το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994 στο Πασιαρδής, 2004:165), πράγμα που επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών (Jorde-Bloom, 1988 στο Πασιαρδής, 2004:165), τον

⁸ Ως θεωρητική βάση η οργανωσιακή κουλτούρα βασίζεται στην κοινωνική δομή και την κριτική θεωρία, ενώ το οργανωσιακό κλίμα στην θεωρία του πεδίου ('theory field') του Lewin (1951). Επιπλέον οι επιστημολογικές βάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας βρίσκονται στην κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία, ενώ του κλίματος στην ψυχολογία. Τέλος η κουλτούρα αφορά την ιστορική εξέλιξη μιας κοινωνικής δομής, ενώ το κλίμα ανιστόρητα κομμάτια (Denison, 1996). Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για τη συγκέντρωση των δεδομένων της κουλτούρας είναι η ποιοτική όπως σημειώσεις, ιστορίες και αποσπάσματα προηγούμενων εμπειριών, ενώ η μελέτη του οργανωσιακού κλίματος απαιτεί ποσοτικές μεθόδους όπως τυπωμένα κείμενα υπολογιστών, ερωτηματολόγια και δομημένη και παρουνσιασμένη ποσοτική ανάλυση.

ενθουσιασμό τους, την παραγωγικότητα, την επίτευξη των στόχων κατά τρόπο αποτελεσματικό (Sergiovanni και Starratt, 2002 στο Πασιαρδής, 2004:165). Το σχολικό κλίμα φαίνεται να επηρεάζεται από τις επίσημες και ανεπίσημες οργανωσιακές συμπεριφορές, την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων σε αυτές, όπως και από την ηγεσία του σχολείου (Halpin και Croft, 1963 στο Πασιαρδής, 2004:165).

Σαφέστερα, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από:

α. την ποιότητα επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην σχολική μονάδα, αφού μέσω αυτής τα άτομα και οι ομάδες ατόμων ανταλλάσσουν εμπειρίες, απόψεις, ιδέες, πληροφορίες, επιθυμίες και μηνύματα με εμπειριστατωμένο νόημα.

β. την μορφή και την ποιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία λοιπόν, είναι σημαντικότερη μεταβλητή αφού συμβάλλει στην βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των μελών του οργανισμού (Πασιαρδή, 2001). Γενικότερα οι κοινωνίες που διακρίνονται για την συνεργατικότητα των μελών τους βελτιώνουν τις σχολικές διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Campo, 1993 στο Πασιαρδή, 2001:57). Η συνεργασία πρέπει να προάγεται και να εφαρμόζεται από όλους: μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Ο ρόλος του διευθυντή κρίνεται πολύ σημαντικός. Αυτός οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, την γνώμη και την στάση τους, και να παροτρύνει για ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

γ. την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Η οργάνωση πρέπει να προηγείται της διοίκησης για να είναι η τελευταία αποτελεσματική και για την σχολική μάθηση και για την σχολική επίδοση. Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να αγωνίζεται για την δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος με το οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και η συνοχή προσωπικού και μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Μαραθεύτης, 1981:63). Ο διευθυντής λοιπόν μετατρέπει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων όπου διδάσκοντες και μαθητές θα συνεργάζονται για την επίτευξη ειδικών και γενικών σκοπών της παιδείας.

δ. τον μαθητή. Ο σαφής καθορισμός των εκπαιδευτικών σκοπών αν και κάθε μαθητής έχει την μοναδικότητά του, βοηθά τον εκπαιδευτικό αλλά και τον μαθητή να εξελιχθούν. Με επίκεντρο τις μαθησιακές διαφορές και τις ανάγκες των μαθητών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν στην σχολική τάξη συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τη δημιουργία

κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που να στηρίζουν την αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση. Ένα τέτοιο κλίμα καθορίζει την μάθηση και την παραγωγική εργασία (Borich, 1999 στο Πασιαρδή, 2001:73).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά πραγματοποιούν την διδασκαλία τους επιδιώκοντας να την συσχετίσουν με την διδακτική αρχή της επικαιρότητας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με καθημερινά προβλήματα και ζητήματα και η μάθηση καθίσταται πιο σχετική με τη ζωή των μαθητών (Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή Γ., 1993 στο Πασιαρδή, 2001:76). Μια τέτοια διδασκαλία βοηθά τον μαθητή να αποκτήσει πνευματική ενηλικίωση και ικανότητες ώστε να μεταφέρει και να συσχετίσει την γνώση της σχολικής τάξης στην εξωσχολική ζωή και στο ευρύτερό του περιβάλλον (Goodman, 1986 στο Πασιαρδή, 2001:77).

4.2.Εννοιολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας

Οι όροι ήθος, πνεύμα, κλίμα, περιβάλλον και κουλτούρα συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ή χωρίς κατάλληλο ορισμό. Το ήθος⁹ είναι το προϊόν της κουλτούρας του σχολείου. Οι Deal και Peterson (Deal και Peterson, 1999 στο Solvason, 2010:85) δείχνουν ότι αν οι όροι «ήθος» και «κλίμα» χρησιμοποιούνται συνήθως, «ο όρος κουλτούρα παρέχει έναν πιο ακριβή και διαισθητικά ελκυστικό τρόπο για να καταλάβει κανείς... τους άγραφους κανόνες σχολείου, τους κανόνες και τις προσδοκίες». Η κουλτούρα έχει σταθερότητα, όπου το ήθος είναι πιο ασαφές. Η κουλτούρα είναι βαθιά ριζωμένη στη ιστορία του σχολείου: τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις επιλογές και τις παραδόσεις που τηρούνται. Το σχολικό ήθος είναι το αποτέλεσμα αυτής της ατμόσφαιρας που είναι αισθητή σε ένα σχολείο, ως αποτέλεσμα της πολιτιστικής του ιστορίας· γιατί το παρελθόν, και το παρόν σε αυτό είναι συνεχώς μεταβαλλόμενα. Αυτό ταιριάζει απόλυτα με το Συνοπτικό λεξικό της Οξφόρδης ως ορισμός του ήθους, το οποίο αναφέρει ότι «είναι το χαρακτηριστικό πνεύμα μιας κουλτούρας ή ενός πολιτισμού, μίας εποχής, ή της κοινότητας, όπως εκδηλώνεται με τη στάση και τις φιλοδοξίες της» (Concise Oxford Dictionary, στο Solvason, 2010:86).

Ο Prosser (Prosser, 1999 στο Solvason, 2010:86) αναφέρει ότι, «Από τις αρχές του 1980 οι όροι σχολικό ήθος, κλίμα, κουλτούρα, ατμόσφαιρα και ύφος χρησιμοποιούνταν παντού». Οι Rutter et al. (Rutter et al., 1979 στο Solvason, 2010:86), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ενός σχολείου ήταν το «ήθος»

⁹ Όταν το μελετάμε υπό το πρίσμα του κλίματος.

του σχολείου. Αλλά οι συγγραφείς εμφανίζουν μικρή προσπάθεια να διευκρινιστεί τι ακριβώς σημαίνει ο όρος, εκτός από το να τον ευθυγραμμίσουν με «το κλίμα του σχολείου ως σύνολο». Όροι όπως κλίμα, ήθος, κουλτούρα και ατμόσφαιρα έχουν επίσης χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά και λίγη προσοχή δίνεται στην πιο κατάλληλη περιγραφή. Οι Rutter et al (Rutter et al, 1979 στο Solvason, 2010:86) στην πραγματικότητα αναφέρονται στις επιδράσεις των κουλτούρων από διαφορετικά σχολεία. Ο Donnelly (Donnelly 1999, στο Solvason, 2010:86), διερεύνησε τα μοντέλα διακυβέρνησης του σχολείου και «τους τρόπους με τους οποίους τα οργανωτικά μέλη εκφράζουν τους πολιτιστικούς, θρησκευτικούς και παραδοσιακούς κανόνες και αξίες», ή «πώς τα πράγματα θα πρέπει να γίνουν εδώ γύρω».

Ο Nias (Nias, 1989:143) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να εξετάσουμε τον όρο «κουλτούρα» με μεγαλύτερη ακρίβεια. Η πιο κοινή προσέγγιση στην κουλτούρα είναι για να τη δούμε ως ένα σύνολο πεποιθήσεων και σιωπηλών κανόνων, με βάση την ιστορία και την παράδοση, η οποία επηρεάζει το πώς ενεργούν τα άτομα και αλληλεπιδρούν με το ένα το άλλο. Ο Prosser (Prosser, 1999:4) το περιγράφει με αυτόν τον τρόπο: «*Η σχολική κουλτούρα είναι μία αόρατη, και μη παρατηρήσιμη δύναμη πίσω από τις δραστηριότητες του σχολείου, ένα ενοποιητικό θέμα που δίνει το νόημα, την κατεύθυνση και την κινητοποίηση των μελών του σχολείου. Έχει τόσο συγκεκριμένη αναπαράσταση με τη μορφή των αντικειμένων και των κανόνων συμπεριφοράς, και συντηρείται σιωπηρά από την ορολογία, τις μεταφορές και ιεροτελεστίες*».

Κοινές έννοιες, «πολιτιστικές αντιλήψεις» (Angus, 1998 στο Solvason, 2010:87) ή «ένα σύνολο βασικών αξιών» (Leader, 2004 στο Solvason, 2010:87) είναι ζωτικής σημασίας για μια ενωτική κουλτούρα. Η κουλτούρα μπορεί να βρεθεί στη σταθερότητα του σχολικού κτιρίου και του περιεχομένου του ή στο πώς το σχολείο είναι οργανωμένο, το προσωπικό του και το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και στις ατομικές ιστορίες και προσωπικότητες που αναμειγνύονται (Nias et al 1989 στο Solvason, 2010:87). Η σχολική κουλτούρα είναι μια απτή οντότητα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το ήθος είναι πολύ πιο νεφελώδες, πάντοτε διατηρώντας μια ασάφεια.

Ο Alder (Alder, 1993:69), περιγράφει πως το ήθος ενός σχολείου προκύπτει από την κουλτούρα του σχολείου: «*το ήθος του σχολείου... είναι η μοναδική, διάχυτη ατμόσφαιρα στη διάθεση του οργανισμού η οποία επιφέρει δραστηριότητες ή συμπεριφορές, κυρίως στη σφαίρα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και σε μικρότερο βαθμό σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, τα μέλη της και το σχολείο, οι οποίες αναγνωρίζονται αρχικά σε ένα βιωματικό και*

όχι ένα γνωστικό επίπεδο». Τελικά αναγνωρίζουμε και κατανοούμε την κουλτούρα του σχολείου, ενώ βιώνουμε το ήθος.

Ερευνητές όπως ο Aitken (Aitken, 1986 στο Solvason, 2010:87) ερευνούν το σχολείο με τον ίδιο τρόπο όπως θα έκαναν για να διερευνήσουν μια οποιαδήποτε άλλη οργάνωση. Μέσα σε όλα τα ιδρύματα, ισχυρίζονται, υπάρχουν τέσσερις βασικοί τύποι κουλτούρας οργανισμών, αυτές είναι: η «κουλτούρα ενός συλλόγου» (*'club culture'*), η οποία μπορεί να είναι απεικονιστεί ως ιστός αράχνης. Αυτό το είδος της κουλτούρας είναι χτισμένο γύρω από την «κορυφή», η οποία είναι ζωτικής σημασίας και στη συνέχεια ακτινοβολεί προς τα έξω σε ομόκεντρους κύκλους όλο και πιο περιορισμένων σχέσεων. Μέσα σε μια τέτοια κουλτούρα μια ισχυρή προσωπικότητα είναι ζωτικής σημασίας. Μετά η «κουλτούρα ρόλος» (*'role culture'*) που είναι πολύ πιο επίσημη και ευδοκιμεί στη ρουτίνα. Οι ρόλοι μπορούν να θεωρηθούν ως πυλώνες που απαιτούνται για την υποστήριξη της δομής. Οι οργανώσεις αυτές αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν την αλλαγή. Έπειτα η «κουλτούρα εργασίας» (*'task culture'*) μπορεί να απεικονιστεί ως ένα πλέγμα. Η κουλτούρα αυτή αποτελείται από μια ομάδα ή μια ομάδα των ταλέντων που συχνά εργάζονται σε «ομάδες επίλυσης προβλημάτων». Μια τέτοια οργάνωση έχει συνήθως μικρή γραφειοκρατία και είναι φιλική και προς το μέλλον. Τέλος η «κουλτούρα ενός προσώπου» (*'person culture'*) μπορεί να παρομοιαστεί με συμπλέγματα επιτυχιών. Τα ταλέντα ενός ατόμου είναι τα πιο σημαντικά εδώ, και η οργάνωση είναι μια ομαδοποίηση των επιμέρους ταλέντων. Οι διευθυντές είναι συνήθως χαμηλότερης θέσης από τους επαγγελματίες, και έτσι κατέχουν μικρότερη επίδραση πάνω τους (ό.π.).

«Αυτό που κάνει κάθε οργανισμό διαφορετικό είναι το μείγμα που θα επιλέξει. Αυτό που τους κάνει επιτυχείς είναι, συχνά, να πάρουν το σωστό μείγμα, τη σωστή στιγμή» (Handy and Aitken, 1986:91). Αυτός είναι ο λόγος που πολλές έρευνες για την κουλτούρα έχουν αφιερώσει ένα μεγάλο μέρος στο θεμελιώδη ρόλο του διευθυντή του σχολείου, που είναι στο να εποπτεύει τους ρόλους που το προσωπικό του υιοθετεί (Sarason, 1971· Nias et al. 1989 στο Solvason, 2010:87).

Ερευνητές όπως οι Acker (Acker, 1990 στο Solvason, 2010:87), Hargreaves (Hargreaves, 1994 στο Solvason, 2010:87) και Nias et al. (Nias et al., 1989 στο Solvason, 2010:87) έχουν διερευνήσει διάφορες σχολικές κουλτούρες, όπως και μελέτες περίπτωσης και βρήκαν πολλά παραδείγματα για τις «θετικές κουλτούρες». Ο Hargreaves (Hargreaves, 1994 στο Solvason, 2010:88) μας πληροφορεί για ένα σχολείο όπου οι δάσκαλοι είχαν πολύ θετικές αντιλήψεις ο ένας για τον άλλο, τους μαθητές και την κοινότητα, όπου πάνω από τους

μισούς καθηγητές συμμετείχαν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και όπου οι εκπαιδευτικοί, έχοντας βιώσει το σχολείο, είχαν την τάση να μην θέλουν να φύγουν (αν και, όσον αφορά την πρόοδο, αυτό μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως αρνητικός παράγοντας). Η συνομιλία και οι αλληλεπιδράσεις δημιουργούσαν μια πολύ θετική κουλτούρα στο σχολείο. Ο Acker (Acker, 1990:263) περιγράφει ένα σχολείο που ήταν *«περισσότερο σαν μια οικογένεια παρά ένας οργανισμός»*. Υποτίθεται ότι μια τέτοια νοοτροπία είναι ένα θετικό πράγμα που θα εκπληρώσει τα *«μαθησιακά επιτεύγματα, την ηθική, την προσωπική ανάπτυξη και άλλους δείκτες της σχολικής επίδοσης»* (Deal & Kennedy, 1983 στο Solvason, 2010:88).

Δυστυχώς, μια τέτοια κλειστή, άτυπη κουλτούρα, όσο θετική κι αν είναι πρέπει να αλλάξει, λόγω του μεγαλύτερου μεγέθους των σχολείων και της αύξησης του αριθμού του προσωπικού και συνεπώς τα σχολεία αναγκάζονται να υιοθετήσουν μια πιο επίσημη κουλτούρα. Ο Hargreaves (Hargreaves, 1994 στο Solvason, 2010:88) αναφέρει: *«Όλες οι οργανώσεις, όπως πιστεύεται, έχουν κουλτούρες. Αυτό δεν είναι μια διαπίστωση, αλλά μια υπόθεση. Η πιθανότητα ότι ορισμένοι εξαιρετικά πολύπλοκοι οργανισμοί μπορεί να μη μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα οποιασδήποτε ουσίας ή σημασίας δεν έχει αναγνωρισθεί»*.

Οι Nias et al. (Nias et al., 1989 στο Solvason, 2010:88) χρησιμοποίησαν περιπτωσιολογικές μελέτες για να διερευνηθούν οι κουλτούρες του προσωπικού πέντε σχολείων και να διαπιστωθεί ότι *«σε κανένα από αυτά τα σχολεία δεν υπήρχαν ομάδες προσωπικού ομοιογενείς ή εντελώς συνεκτικές»*. Ο Prosser (Prosser, 1999 στο Solvason, 2010:88) χρησιμοποίησε μια μικρο-πολιτική προσέγγιση διερεύνησης του σχολείου και διαπίστωσε, όπως οι Deal και Kennedy (Deal και Kennedy, 1983:15), ότι ένα κατευθυντήριο σύστημα αξιών δεν ήταν ο κανόνας στα σχολεία. Ένα κοινό όραμα είναι σπάνια η πραγματικότητα. Ο Hargreaves (Hargreaves, 1994:251) υποστήριξε ότι υπάρχει μια παράδοση του ατομικισμού μέσα στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών που λειτουργεί ως αίρεση κατά της συλλογικότητας.

Οι Deal και Kennedy (Deal και Kennedy, 1983 στο Solvason, 2010:89), πιστεύουν ότι μια θετική κουλτούρα μπορεί να έχει αποτελέσματα όταν εδραιωθεί πλήρως και διαπιστώνουν ότι: *«σε πολλά σχολεία, οι δάσκαλοι και οι μαθητές δεν γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς, ούτε μπορούν να κατανοήσουν πώς οι πράξεις τους σχετίζονται με το σχολείο σε επίπεδο προσπαθειών. Γονείς, δάσκαλοι, σπουδαστές, διοικητικά στελέχη και το προσωπικό υποστήριξης δημιουργούν συχνά υπο-κουλτούρες γύρω από τα άμεσα, τοπικιστικά συμφέροντα που τραβούν το σχολείο σε διάφορες κατευθύνσεις»*. Είναι ενδιαφέρον το πώς η άποψη των

Deal και Kennedy, είναι απόρριψη μιας ενιαίας σχολικής κουλτούρας η οποία δεν είναι προμελετημένη, αλλά προκύπτει από την έλλειψη επικοινωνίας.

Οι Nias et al. (Nias et al., 1989:44) ερεύνησαν επίσης την ιδέα της ανάπτυξης των υποομάδων και σχολίασαν σχετικά το πώς αυτά θα μπορούσαν εύκολα να γίνουν αντιληπτά ως κλίκες. Πρόσθεσαν ότι: *«Εξ ορισμού, τα μέλη μιας κλίκας έδωσαν μεγαλύτερη αξία στις σχέσεις της υπο-ομάδα τους από ότι στις σχέσεις τους με την ευρύτερη ομάδα»*, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη μιας ευρύτερης κουλτούρας του προσωπικού. Άλλες κλίκες έγιναν αντιληπτές ως «ο εχθρός». Το πιο απλό παράδειγμα της υποκουλτούρας είναι το υποκείμενο, ή η τμηματική υποκουλτούρα η οποία συχνά αναπτύσσεται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ball, 1987). Όσο πιο πολύπλοκη είναι η δομή ενός ιδρύματος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα *«επίσημων εξουσιών, κανόνων, κανονισμών, παραδόσεων και τελετουργιών... που ανατρέπονται από μεμονωμένα άτομα, ομάδες ή συνεταιρισμούς»* (Prosser, 1999 στο Solvason, 2010:89). Τα άτομα αισθάνονται άνεση έχοντας την ταυτότητα μιας ομάδας, και αυτό μπορεί να είναι δύσκολο για την επίτευξη «του καθολικού σχολείου» μέσα σε ένα μεγάλο ίδρυμα που απαιτεί αυξημένη κατάτμηση της αγοράς εργασίας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι απαιτήσεις της διοίκησης. Ταυτόχρονα οι μικρές ομάδες διαμορφώνουν τη δική τους φιλοσοφία για το πώς πρέπει τα πράγματα να εκτυλιχθούν με τον καλύτερο τρόπο.

Είναι πιθανό ότι ένας άλλος παράγοντας συμβάλει στον εν λόγω κατακερματισμό και στις συγκρούσεις. Τα τελευταία χρόνια υπήρξε η σύγχυση του ρόλου που αυτή τη στιγμή εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς και σχολεία και η μετατροπή του σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της βιομηχανίας. Είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούνται οι ίδιοι παραγωγοί ή ειδικευμένοι επαγγελματίες, και είναι αυτοί που δουλεύουν συνεργατικά ή ανταγωνιστικά; Ο Handy και Aitken (Handy και Aitken, 1986:94) ανέφεραν ότι *«Το σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα πλήττεται από ένα είδος οργανωτικής σχιζοφρένειας· είναι ένα γραφειοκρατικό εργοστάσιο παράδοσης αγαθών ή είναι μια συλλογικότητα από μεμονωμένους επαγγελματίες που κάνουν τη δική τους επάγγελμα αντικείμενο;»*. Τέτοια ανασφάλεια οδηγεί αναπόφευκτα στην ένταση και την καχυποψία. Μάλλον ειρωνικά, ο Hargreaves (Hargreaves, 1994:251) επισημαίνει ότι κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου της *«πάλης ανάμεσα στο γραφειοκρατικό έλεγχο και στην επαγγελματική αυτονομία... οι συνεργατικές σχέσεις και οι ιδιαίτερες μορφές που παίρνουν είναι σημαντικές»* στην επαγγελματική ζωή των ατόμων.

Αλλά η συνεργασία καθίσταται πολύ πιο δύσκολη όταν τα άτομα και τα σχολεία είναι σε ανταγωνισμό το ένα με το άλλο.

Ο Donnelly (Donnelly, 2000:137) το περιγράφει αυτό καλά, αν και χρησιμοποιεί τη λέξη «ήθος» αντί της κουλτούρας: *«Υπάρχουν... κάποιες δυσκολίες σε ό,τι αφορά στο ήθος που περιγράφεται από τα επίσημα έγγραφα του σχολείου το οποίο ορίζεται από τις σχολικές αρχές και συχνά αποκλίνει σημαντικά από το ήθος που προκύπτει από τις προθέσεις, αλληλεπιδράσεις και τη συμπεριφορά των μελών του σχολείου»*. Εδώ βρισκόμαστε αντιμέτωποι με τη διαφορά μεταξύ του ήθους (κουλτούρα) που είναι *«ένας επίσημος στόχος του σχολείου και... του προϊόντος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης»* (ό.π.). Και οι δύο θα πρέπει να είναι σε συμφωνία με μια «ισχυρή κουλτούρα».

Πολλές από αυτές τις ιδέες τρέχουν παράλληλα με την έννοια του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος», το οποίο διερευνήθηκε από τον Skelton (Skelton, 1997:188). Ο Skelton περιγράφει το κρυφό πρόγραμμα σπουδών με αυτό τον τρόπο: *«Είναι το σύνολο των κρυφών μηνυμάτων που σχετίζονται με τις γνώσεις, τις αξίες, τους κανόνες συμπεριφοράς και τις στάσεις των εκπαιδευομένων, και την εμπειρία μέσω των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αυτά τα μηνύματα μπορεί να είναι αντιφατικά, χωρίς γραμμές και στίξη, και κάθε μαθητής μεσολαβεί το μήνυμα με το δικό του τρόπο»*. Ακριβώς όπως τα σήματα για την σχολική κουλτούρα, τα σύμβολα και οι δράσεις μπορούν να γίνονται αντιληπτά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, ανεξάρτητα από τις προθέσεις.

Επιπλέον οι Deal και Peterson (Deal & Peterson, 1999:101) αναφέρονται στις «τοξικές κουλτούρες» ('toxic cultures'), όπου η κουλτούρα του σχολείου έχει μια αρνητική επίδραση, και περιγράφονται όπως όταν *«κίνητρα, αφοσίωση, πίστη καταστρέφονται σε όλους τους τομείς για τους μαθητές, τους γονείς και το διοικητικό προσωπικό»*.

Αλλά και ο Ball (1987:32) ανέφερε ότι: *«Οι καινοτομίες είναι σπάνια ουδέτερες. Έχουν την τάση να προωθήσουν ή να ενισχύσουν τη θέση ορισμένων ομάδων πράγμα που είναι μειονέκτημα ή βλαπτικό για τη θέση των άλλων»*. Ο ίδιος πρόσθεσε ότι οι καινοτομίες στα σχολεία συχνά μετατρέπουν τα σχολεία σε αρένες πολιτικής σύγκρουσης μεταξύ αντίπαλων ομάδων, με παραδείγματα από τις δικές του μελέτες περιπτώσεων. Ο Hargreaves και Hopkins (Hargreaves και Hopkins, 1991 στο Solvason, 2010:92) σχολιάζουν ότι *«η έρευνα για τις επιπτώσεις του αναπτυξιακού σχεδιασμού του σχολείου... απέχει πολύ από το να είναι ισχυρή»*. Τελικά οι εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές για την αλλαγή της νοοτροπίας του σχολείου

μπορούν να θεωρηθούν ως ανώτερες από τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις παραδόσεις του σχολείου που ήδη υπάρχουν;

Ο Sarason (Sarason, 1971:213) αμφιβάλει κατά πόσον οι νέες ιδέες, με όσο ενθουσιασμό κι αν παρουσιάζονται, μπορούν πραγματικά να αλλάξουν τις βασικές αξίες της δομής ενός οργανισμού: *«Οι καλές ιδέες και ο ιεραποστολικός ζήλος είναι μερικές φορές αρκετός για να αλλάξει το τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων· είναι σπάνιο και απίθανο να είναι αποτελεσματικές για την αλλαγή πολύπλοκων οργανισμών (όπως το σχολείο) με τις παραδόσεις, τη δυναμική και τους δικούς τους στόχους».*

Χρειάζεται κάτι πολύ περισσότερο από μια νέα πολιτική για να μετατρέψει τις βαθύτερες πεποιθήσεις ενός σχολείου. Ένας σημαντικός παράγοντας στη σχολική καινοτομία είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα έχουν συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο Ball (1987) επεσήμανε ότι η αποδοχή των αποφάσεων για «αλλαγή» είχε βρεθεί να σχετίζεται άμεσα με το πόσο τα άτομα μέσα στην ομάδα είχαν συμμετάσχει στην εν λόγω απόφαση. Μέσα από το παρόν εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι περισσότερες από τις κρίσιμες αποφάσεις μέσα σε ένα σχολείο γίνονται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και, στη συνέχεια, «υλοποιούνται» από το κατώτερο προσωπικό. Ο λίγος χρόνος που οι κυρίως εκπαιδευτικοί απαιτείται για να μετέχουν σε συνεδριάσεις πέρα από τις διδακτικές τους ώρες, συνεπάγεται αυτό. Ως αποτέλεσμα, η συνεργασία μειώνεται για πολλούς εκπαιδευτικούς, και θεωρείται *«ως δέσμευση για να τη μη ανάπτυξη και υλοποίηση των δικών τους σκοπών, αλλά των σκοπών που επινοήθηκαν από τους άλλους»* (Hargreaves, 1994:191).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να επιστρέψουμε στο ερώτημα του Donnelly (Donnelly, 2000 στο Solvason, 2010:92): *«Είναι η κουλτούρα κάτι το οποίο είναι αποδεκτό ως στόχος του σχολείου, ή είναι κάτι που παράγεται μέσω αλληλεπιδράσεων μέσα στο σχολείο;»* Το τελευταίο φαίνεται να είναι πιο αποδεκτό, όπως ο Goodlad (Goodlad, 1975:115) προτείνει: *«όπως... άτομα...ενεργούν ή αδιαφορούν για τα πολιτισμικά στοιχεία των σχολείων, τα σχολεία γίνονται μέρη που υποστηρίζουν και ενσωματώνουν ή ενισχύουν διάφορα είδη συμπεριφοράς».* Αν οι νεοεισερχόμενοι σε ένα σχολείο απορρίπτουν τον τρόπο που γίνονται τα πράγματα, στη συνέχεια θα πρέπει να αλλάξουν. Γραπτοί ή προφορικοί στόχοι σε κάθε οργάνωση καθίσταται άκυροι, αν η ανθρώπινη αλληλεπίδραση οδηγεί στο αντίθετο. Ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να οδηγήσει στον ισχυρισμό της συμμετοχικότητας, αν οι μαθητές του με ειδικές ανάγκες δεν ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος στην ετήσια παραγωγή του σχολείου. Αν και ένα σχολείο μπορεί να ισχυριστεί ότι η κουλτούρα του είναι

καθολική, το ήθος από την εμπειρία των μαθητών ως αποτέλεσμα της πραγματικής κουλτούρας, μπορεί να είναι ακριβώς το αντίθετο. Οι ενέργειες τελικά ενισχύουν και εκπροσωπούν τις σχολικές κουλτούρες (Solvason, 2010:92). Η κουλτούρα έχει *«τους δικούς της άγραφους κανόνες και παραδόσεις, κανόνες και προσδοκίες του σχολείου που φαίνεται να διαπερνούν τα πάντα τον τρόπο δράσης των ανθρώπων, τον τρόπο που ντύνονται, τον τρόπο που μιλούν ή που αποφεύγουμε να μιλούν, τον τρόπο που αναζητούν τους συναδέλφους για βοήθεια ή όχι, και το πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για το έργο τους και τους μαθητές τους»* (Deal & Peterson 1999; Solvason, 2010:93).

Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε δεδομένο ότι η διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας εμπλέκει αργίσι όλους όσους μετέχουν στην υλοποίηση μιας διδακτικής πρακτικής ή των κειουσμμάτων της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αν η κουλτούρα ορίζεται από τις συμπεριφορές εκπαιδευτικών, διευθυντών αλλά οπωσδήποτε και μαθητών στο υλικότεχνικό πλαίσιο υλοποίησης, όσο στο πλαίσιο αυτό παρεισφρύουν νέες πρακτικές, το πλαίσιο αυτό δύναται να μετασχηματιστεί ως δυναμικό περιβάλλον και να καθοριστεί εν μέρει ή καθ' ολοκληρίαν από τις πρακτικές αυτές. Το πρόγραμμα PISA είναι ασφαλώς μια τέτοια πρακτική: είναι διεξαγωγή, αξιολόγηση, εκτίμηση, ιεράρχηση δεδομένων και ασφαλώς προηγείται μια σκοποθεσία που συνάδει ή απάδει με αυτό, και μια προετοιμασία προσαρμόσιμη ή όχι στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αυτή η σχολική πραγματικότητα στο βαθμό που η παγκοσμιοποιητική εκπαίδευση προτρέπει σε ποικίλες υλοποιήσεις μέσα στην διεθνιστική συγκριτιστική της ομπρέλα, μπορεί να αποδέχεται ή όχι το πρόγραμμα, να επιτυγχάνει ή όχι σε αυτό και να προετοιμάζεται για την υλοποίησή του ή για την «εκμετάλλευση» των πορισμάτων που παρέχει με ιδιαίτερο τρόπο κάθε φορά. Άρα το πρόγραμμα PISA ως προετοιμασία, εκτίμηση και διάδρασή του με το σχολικό περιβάλλον ερευνάται σε συνάρτηση με το περιβάλλον αυτό, πράγμα που θα επιχειρήσει και το ερευνητικό της παρούσας.

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο (4.4) εκτιμήσαμε την έννοια του σχολικού κλίματος στα πλαίσια της σχολικής κουλτούρας όπως αυτή ορίζεται μέσα από την κοινωνιογραφική προσέγγιση του όρου πολιτισμός. Όσο ο πολιτισμός είναι ιστορική εξελισσόμενη συνάρτηση ανθρωπολογικών παραγόντων στην θεσμική τους εκδοχή και όσο οι θεσμοί μεταβάλλονται από την άσκηση πολιτικής, η σχολική κουλτούρα δεν φαίνεται να λειτουργεί ερήμην της φύσης που έχει η πολιτική αυτή. Το πρόγραμμα PISA ως προϊόν μιας πολιτικής μετρησιμότητας, συγκρισιμότητας, κατάταξης της συγκρισιμότητας αυτής σε εθνικό επίπεδο

με τη μορφή διεθνών πινάκων είναι de facto θεσμικό επιφαινόμενο, επιγεννά εκ των πραγμάτων θεσμική τροποποίηση, αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτική υλοποίηση, διαδρά με την νοοτροπία την καθορίζει αλλά και καθορίζεται από αυτήν.

Το εκάστοτε σχολικό κλίμα έρχεται να αναδείξει αυτόν τον αλληλοκαθορισμό και όσο οι εμπλεκόμενοι εξωθούνται στην υλοποίηση του προγράμματος, τόσο το κλίμα θα λειτουργεί ως επιγενόμενο της εξώθησης αυτής. Η έρευνά μας οφείλει να καταδείξει πόσο οι εμπλεκόμενοι συνειδητοποιούν το νέο θεσμικό πλαίσιο εμπλοκής, πως αλληλεπιδρούν με αυτό, πόσο επηρεάζονται από αυτό, με ποιο τρόπο εμπλέκονται και με ποιο τρόπο εκτιμούν την εμπλοκή αυτή. Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εξήγαγε ενδιαφέροντα, πιστεύουμε, συμπεράσματα.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5^ο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που επιλέχτηκε για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων μας. Αρχικά θα παρουσιαστούν ο σκοπός της έρευνάς μας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η μεθοδολογική μας επιλογή, αναφέροντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, καθώς και την χρησιμότητά της. Έπειτα γίνεται αναφορά στην ημιδομημένη συνέντευξη που συνιστά το βασικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων μας. Τέλος περιγράφονται αναλυτικά τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της έρευνάς μας, έτσι όπως προέκυψαν από την εμπειρία μας, η επιλογή του δείγματος, τα στάδια συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και τέλος θέματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και δεοντολογίας.

5.1. Σκοπός της έρευνας- Ερευνητικά ερωτήματα

Το θεωρητικό τμήμα της εργασίας ανέδειξε τα βασικά χαρακτηριστικά της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τον ρόλο των Υπερεθνικών Οργανισμών στις συγκριτικές έρευνες αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, δίνοντας έμφαση στο πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ. Η παρούσα εμπειρική έρευνα φιλοδοξεί να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή της έρευνας PISA στην Ελλάδα, καθώς και το κατά πόσο αυτή επιδρά στην κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου. Σκοπός μας είναι να αναδείξουμε κατά πόσο οι διερευνούμενοι παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος συνδέονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τόσο πριν, κατά και μετά τη διεξαγωγή του τεστ. Απώτερος στόχος μας μέσα από αυτή την διερεύνηση είναι να αναδειχθούν επιπλέον οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας καταρτίστηκε ένα σχέδιο έρευνας, απαραίτητο για κάθε ερευνητή σύμφωνα με την Mason (2003), καθώς ο σχεδιασμός αυτός τον βοηθάει να παρακολουθούνται τακτικά οι ενδιάμεσοι στόχοι του προκειμένου να ολοκληρωθεί επιτυχώς και εγκαίρως η έρευνα (Howard και Sharp, 1996). Προσπαθήσαμε να καταλήξουμε σε ένα τελικό σύνολο ερευνητικών ερωτημάτων, που να συνδέονται με τον σκοπό της έρευνάς μας, καθώς και με την θεωρία που είχε μελετηθεί (Robson, 2007:97) και τα οποία είναι τα εξής:

- 1) Εάν οι εκπαιδευτικοί (καθηγητές και διευθυντές) αναγνωρίζουν τα πολιτικά και κοινωνικά διακυβεύματα του προγράμματος PISA, και αν ναι, πώς τα νοηματοδοτούν και τα αξιοδοτούν;
- 2) Εάν οι εκπαιδευτικοί (καθηγητές και διευθυντές) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα αλλάζει από την στιγμή που κληρώνεται το σχολείο για την συμμετοχή στο πρόγραμμα PISA, και πως βλέπουν τη δική τους εμπλοκή.
- 3) Εάν εκτιμούν ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται και σε ποιο βαθμό από την σχολική οργάνωση-προετοιμασία-κλίμα πριν, κατά και μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων (απολογισμός, έλεγχος των γραπτών, συνελεύσεις συλλόγου διδασκόντων, επικοινωνία με τα παιδιά και απολογισμός).
- 4) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών στις εξετάσεις του προγράμματος PISA; (δίνεται έμφαση στο τι θα μπορούσε να γίνει από την πλευρά του κράτους και των εκπαιδευτικών)

5.2.Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1.Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι ζήτημα μεγάλης σημασίας σε μια έρευνα και σε μεγάλο βαθμό αυτή η επιλογή καθορίζεται από τους σκοπούς της (Cohen et.al, 2008). Επειδή η έρευνά μας αναφέρεται σε εκτιμήσεις, απόψεις, νοηματοδοτήσεις και αντιλήψεις Διευθυντών και εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή του προγράμματος PISA, επιλέξαμε την ποιοτική μεθοδολογία η οποία αναλύει και ερμηνεύει κοινωνικά φαινόμενα, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση νοημάτων και αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2003:21).

Αλλά και οι Denzin & Lincoln (1998) αναφέρουν ότι η ποιοτική έρευνα αφορά την κοινωνικά κατασκευασμένη φύση της πραγματικότητας και πώς η κοινωνική εμπειρία αποκτιέται και νοηματοδοτείται. Αντίθετα, οι ποσοτικές μελέτες δίνουν έμφαση στη μέτρηση και ανάλυση αιτιακών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας εμφανίζονται ως μια λεπτομερής, πολύπλοκη και ολιστική εικόνα ή ιστορία, ενώ η ποσοτική έρευνα εστιάζει στα «νούμερα» (Fink, 1998: 143,144). Επιπλέον οι ποιοτικές

μέθοδοι έρευνας υποθέτουν ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων (social facts) τα οποία είναι δυνατόν να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων (regularities), αλλά από ένα πυκνό και πολλαπλό πλέγμα νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων (Ιωσηφίδης, 2003:27).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι η επικέντρωση στο πραγματικό περιβάλλον, η αποκάλυψη των απόψεων των συμμετεχόντων, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις, η έμφαση στις κοινωνικές διαδικασίες (processes) και στην επαγωγική ανάλυση (Bird και συν, 1999:147). Η ποιοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στις *«σημασίες, στις εμπειρίες... και τα ακατέργαστα στοιχεία που αποτελούνται από τα ακριβή λόγια των ανθρώπων»* (Coolikan στο Faulkner και συν, 1999:27). Επιτρέπει να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το τεστ PISA εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες με τις οποίες τα άτομα βιώνουν τα γεγονότα (Bird και συν, 1999:320).

«Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων...» (Κυριαζή, 2002:51-52).

Επιπλέον η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Robson, 2007) και μπορεί να ανακαλύψει κάποιες πτυχές ή και παράγοντες που δεν είχαν προληφθεί (Faulkner & συν., 1999). Χρησιμοποιεί την πλήρη περιγραφή για να ανακαλύψει και να προσδιορίσει το εύρος και το βάθος των απόψεων που σχετίζονται με το αντικείμενο μελέτης. Ο Denzin την ορίζει ως εξής: *«Η πλήρης περιγραφή δίνει το όλο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να εντάξουμε το γεγονός, καταγράφει τον πολύπλοκο ιστό των κοινωνικών σχέσεων και τα νοήματα του ιστού που συνδέουν τον ένα άνθρωπο με τον άλλο»* (1998:83).

Κάτω από αυτό το πρίσμα προσπαθήσαμε να παρέχουμε μια σαφή, λεπτομερή σε βάθος περιγραφή, έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση με παρόμοιες καταστάσεις (Cohen, et. al, 2008:183).

5.2.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Ως μέθοδο συλλογής δεδομένων επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια (Robson, 2007:321). Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί

ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Επιπλέον οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο ενδέχεται να αλλάξουν την διερευνητική κατεύθυνση, διερευνώντας υποκειμενικά κίνητρα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια (ό.π.:323).

Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η συνέντευξη είναι μια συμμετοχική διαπραγματευτική και δυναμική κοινωνική στιγμή, με σκοπό την παραγωγή/συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2003:112). Τρία στοιχεία την διαφοροποιούν από μια απλή συζήτηση: πρώτον αποτελεί ένα έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών, δεύτερον οι συνομιλητές είναι ξένοι μεταξύ τους και τρίτον οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (Rubin και Rubin, 1995 στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:4).

Η έγκυρη και αξιόπιστη διεξαγωγή των συμπερασμάτων αποκλείει κάθε προσωπική, συναισθηματική και γενικά υποκειμενική συμμετοχή του ερευνητή, στοχεύοντας στην αντικειμενικότητα της έρευνας. Ο ερευνητής αποτελεί τον εγγυητή του πλαισίου επικοινωνίας με το υποκείμενο, χωρίς να κρίνει ηθικά ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο τις πράξεις και τα λόγια των δρώντων προσώπων, διαθέτοντας απόλυτη εχεμύθεια για όλα αυτά που του εκμυστηρεύονται (Πηγιάκη, 2002). Η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν (Kvale, 1996 στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:4). Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν «ανοιχτές ερωτήσεις» (*'open questions'*), οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2008:115).

5.2.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης ελέγχθηκε και συζητήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, έγιναν κάποιες διορθώσεις για να υπάρξει πλήρης συσχέτιση των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πρώτες επτά ερωτήσεις είναι εισαγωγικές, και σκοπεύουν να διερευνήσουν την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το πρόγραμμα PISA. Από αυτές προήλθε ο πρώτος θεματικός άξονας του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Οι υπόλοιποι τέσσερις θεματικοί άξονες προήλθαν από την επαναδιατύπωση των

ερευνητικών μας ερωτημάτων. Οι θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης διαμορφώνονται ως εξής:

A. Η πρώτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA (εισαγωγικές ερωτήσεις)

B. Η διεξαγωγή του προγράμματος PISA και η επίδρασή του στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Γ. Οργανωτικές συνθήκες υλοποίησης και διεξαγωγής του προγράμματος PISA και σχολικό κλίμα

Δ. Κριτική αποτίμηση του προγράμματος PISA από τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς

Ε. Συμβολή του προγράμματος PISA στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών. (Βλ. Παράρτημα 1, σελ. 205).

5.2.4. Το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η συγκεκριμένη ποιοτική εμπειρική έρευνα στηρίζεται σε ένα δείγμα πληθυσμού που αποτελείται από ένα μικρό αριθμό ατόμων και είναι εξ αρχής γνωστό ότι δεν εκπληρώνεται ο όρος της αντιπροσωπευτικότητας, όπως άλλωστε συμβαίνει συχνά στην ποιοτική προσέγγιση (Bird και συν, 1999), Βέβαια η έννοια της ποσοτικής αντιπροσωπευτικότητας αντικαθίσταται από την έννοια της ποιοτικής ομοιογένειας της ομάδας που αποτελεί το δείγμα. Ο αριθμός των συνεντεύξεων αποτελεί το πρώτο ερώτημα στις ποιοτικές προσεγγίσεις στα πλαίσια διερεύνησης μιας κοινωνικής ομάδας.

Σύμφωνα με τον Kvale (1996), ο ερευνητής διεξάγει συνεντεύξεις με όσο το δυνατόν πιο πολλά άτομα, προκειμένου να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες. Η λύση είναι ο «πληροφοριακός κορεσμός» σύμφωνα με τον οποίο μετά από ένα αριθμό συνεντεύξεων ο ερευνητής έχει την αίσθηση ότι δεν μαθαίνει τίποτε καινούργιο ως προς το θέμα της έρευνας (Robson, 2007). Γι' αυτό και οι συνεντεύξεις ήταν συνολικά 15 και η διάρκειά τους κυμαίνονταν από 30' έως 1 ώρα.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων, αφού πρώτα δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία τους. Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκοπό να εξυπηρετούνται οι γενικοί και οι

ειδικοί σκοποί της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:64). Έπρεπε πρώτα να εντοπιστούν τα σχολεία που συμμετείχαν στον τελευταίο διαγωνισμό του προγράμματος PISA του 2012 στα οποία έπρεπε να φοιτούν 15χρονοι μαθητές που μόλις θα είχαν ολοκληρώσει την βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, ήταν δηλαδή μαθητές Α' Λυκείου. Η πλειονότητα των σχολείων που μετείχαν στο τεστ PISA ήταν ΓΕΛ δημόσια και ιδιωτικά, αλλά υπήρχαν και ΤΕΕ καθώς και κάποια γυμνάσια στα οποία ενδέχεται να φοιτούν 15χρονοι μαθητές που έχουν μείνει στάσιμοι. Τα ΓΕΛ που επισκεφτήκαμε ήταν έξι τα οποία βρίσκονται στην Δευτεροβάθμια Διεύθυνση της Γ' Αθήνας και στη Δυτική Αττική. Για την εγκυρότητα του δείγματος συμπεριλάβαμε και μαθητές ενός Γυμνασίου στη Δυτική Αττική οι οποίοι πληρούσαν τα ηλικιακά και μαθησιακά κριτήρια του προγράμματος Pisa.

Οι συνεντεύξεις αφορούσαν Διευθυντές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν άμεση εμπλοκή στην διεξαγωγή του προγράμματος. Διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην διεξαγωγή του τεστ ήταν Διευθυντές-Υποδιευθυντές, αλλά υπήρχε υποχρεωτικά και ένας συντονιστής σε κάθε σχολείο, ο οποίος και επιμορφώθηκε στο Υπουργείο Παιδείας. Πριν από τη συνέντευξη οι συνεντευξιζόμενοι συμπλήρωναν έντυπο ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι στη συντριπτική του πλειονότητα του δείγματος αφορούσε εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων (6 Διευθυντές, 2 Υποδιευθυντές, 7 καθηγητές). Από τους 15 εκπαιδευτικούς οι 10 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και ένας επιπλέον διδακτορικού. Σχεδόν όλοι είναι επιμορφωμένοι στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας). Επιπλέον τρεις εκπαιδευτικοί είχαν δύο πανεπιστημιακά πτυχία, και ένας διευθυντής είχε δύο μεταπτυχιακά. Δεν έλειπαν και οι επιμορφώσεις του Μείζον Προγράμματος Επιμόρφωσης με τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, και αυτή του Project.

Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά τους ήταν τα εξής:

	Φύλλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Έτος απονομής πτυχίου	Πανεπιστήμιο / Τμήμα	Έτη προϋπηρεσίας	Επιπλέον προσόντα
Δ1	Άνδρας	46+	ΠΕ02 Φιλολογοί	1983	ΕΚΠΑ (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)	11+	I. ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας) II. Μεταπτυχιακό Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (διαπανεπιστημιακό) ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ
Δ2	Άνδρας	46+	ΠΕ02 Φιλολογοί	1980	Φιλοσοφική Αθήνας ΕΚΠΑ	11+	
Δ3	Άνδρας	46+	ΠΕ0401 Φυσικοί	1975	Φυσικομαθηματική Σχολή ΕΚΠΑ	11+	I. ΤΠΕ
Δ4	Γυναίκα	46+	ΠΕ02 Φιλολογοί	1981	Φιλοσοφική ΕΚΠΑ		I. ΤΠΕ II. Διδακτορικό, Νεοελληνική και Βυζαντινή Φιλολογία Πανεπιστημίου Αμβούργου III. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης
Δ5	Άνδρας	31-45	ΠΕ19 Πληροφορικής	1999	Παν/μο Πατρών Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληρ/κής	6-10	I. ΤΠΕ II. Παν/μο Πατρών Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής
Δ6	Γυναίκα	31-45	ΠΕ19 Πληροφορικής	1998	BEng in Electronic Engg. & Computer Science (University of Sussex)	11+	I. ΤΠΕ II. MSC in Telecommunication Systems Engineering (Portsmouth)
Δ7	Άνδρας	46+	ΠΕ12.03 Τοπογράφοι Μηχανικοί	1975	ΕΜΠ Τοπογράφων Μηχανικών	11+	I. ΤΠΕ II. Μεταπτυχιακό ΕΜΠ Τοπογράφων-Μηχανικών Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης
Δ8	Γυναίκα	46+	ΠΕ12.08 Χημικοί Μηχανικοί	1985	ΕΜΠ	11+	I. ΤΠΕ II. Μεταπτυχιακό ΕΜΠ III. Project
Δ9	Άνδρας	46+	ΠΕ03 Μαθηματικοί	1987	I. ΕΚΠΑ Μαθηματικό II. Παιδαγωγικό Τ.Δ.Ε.	11+	I. ΤΠΕ II. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης
Δ10	Άνδρας	46+	ΠΕ04.02 Χημικοί	1984	Παν/μο Πατρών Τμήμα Χημείας	27	I. ΤΠΕ II. Μεταπτυχιακό Δ.Π.Μ.Σ. «Διδακτική της Χημείας & Νέες Τεχνολογίες-Δι.Χη.ΝΕΤ»/ Τμήμα Χημείας/Ε.Κ.Π.Α. III. Π.Μ.Σ. «Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στα Πληροφοριακά Συστήματα»/Σχολή Θετικών Επιστημών & Τεχνολογίας /Ε.Α.Π.
Δ11	Γυναίκα	46+	ΠΕ02 Φιλολογοί	1976	ΕΚΠΑ Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών Ιστορικό-Αρχαικό	11+	I. ΤΠΕ II. Μεταπτυχιακό Ετήσια Επιμόρφωση ΣΕΑΜΕ III. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης
Δ12	Άνδρας	46+	ΠΕ03 Μαθηματικοί	1983	ΑΠΘ Σχολή Θετικών Επιστημών	11+	I. ΤΠΕ II. ΕΑΠ (Σπουδές στην Εκπαίδευση)
Δ13	Γυναίκα	46+	ΠΕ19 Πληροφορικής	1989 2009	I. ΑΣΟΕ I. ΕΑΠ (Ισπανική Γλώσσα και Πολιτισμός)	11+	I. ΤΠΕ II. Μεταπτυχιακό Παν/μο Πελ/σου Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Δ14	Άνδρας	31-45	ΠΕ02 Φιλολογοί	1990 1996	I. ΕΚΠΑ Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών Τμήμα Θεολογίας I. ΦΠΨ Αθήνας με κατ/νση Ψυχολογίας	6-10	I. ΤΠΕ II. Μεταπτυχιακό Παν/μο Πελ/σου Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής III. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης
Δ15	Άνδρας	31-45	ΠΕ15 Οικιακή Οικονομία	1991	Χαροκόπειο Παν/μιακό Τμήμα Επιστήμης Διατροφής και Διαιτολογίας	19	I. ΤΠΕ II. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

Η ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς ήταν εξαιρετικά καλή, ίσως λόγω της συναδελφικής σχέσης με κάποιους από αυτούς. Μόνο ένας υποδιευθυντής αρνήθηκε να μας δώσει συνέντευξη επειδή δεν ήθελε να καταγραφούν οι αρνητικές απόψεις που είχε για το τεστ PISA, μας παρέπεμψε όμως στην συντονίστρια του τεστ. Γενικά κάποιοι εκπαιδευτικοί προσφέρθηκαν και μας έφεραν σε επαφή και με άλλους ενδιαφερόμενους και αυτό έκανε ακόμα πιο εύκολη υπόθεση την εξασφάλιση του δείγματος που χρειαζόμασταν (Cohen, et. al, 2008:173).

Η διεξαγωγή της συνέντευξης γινόταν κυρίως στο γραφείο των διευθυντών των σχολείων ή και στη βιβλιοθήκη. Τρεις συνεντεύξεις έγιναν στο σπίτι του συνεντευξιαζόμενου και τρεις σε εξωτερικό χώρο. Πριν αρχίσει η συνέντευξη δηλώναμε τον σκοπό της συνέντευξης και διαβεβαιώναμε ότι μας ενδιαφέρουν να ακουστούν οι απόψεις τους μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας (Cohen, et. al. 2008: 99-101). Επειδή το θέμα ήταν αρκετά εξειδικευμένο και αφορούσε στοιχεία που είχαν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα στα πλαίσια μιας διεθνούς συγκρισιμότητας, πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν άγχος ότι οι γνώσεις τους ήταν ελλιπείς για το θέμα. Προσπαθήσαμε καλλιεργώντας φιλικό κλίμα με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο (Βαβουράκης, 1986 στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:6), να αποφορτίσουμε τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζοντας ότι το αντικείμενο μελέτης πάνω στο οποίο γίνονται οι ερωτήσεις ήταν περισσότερο οικείο σε εμάς και όχι τόσο στα υποκείμενα (όπ.π.).

Στην αρχή προηγούνταν μια εκφώνηση που εισήγαγε τους συνεντευξιαζόμενους στους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης γίνονταν με βάση το πρωτόκολλο συνέντευξης για να κατευθύνουμε τη συζήτηση στις πληροφορίες που αναζητούσαμε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αφήναμε τη συζήτηση να «ξεφεύγει» κάποιες φορές και να καταγράφονται επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες προσέφεραν αρκετά αξιοποιήσιμο υλικό. Στο τέλος της συνέντευξης ευχαριστούσαμε τους συμμετέχοντες για την βοήθειά τους.

5.2.5. Δυσκολίες-Προβλήματα

Οι συνεντεύξεις έχουν κάποια μειονεκτήματα τα οποία ένας ερευνητής οφείλει να ξεπεράσει. Ένα από αυτά είναι και ο χρονοβόρος χαρακτήρας σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της συνέντευξης, από τον σχεδιασμό μέχρι την απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2008:113). Γι' αυτό προσπαθήσαμε να διεξάγουμε τις συνεντεύξεις το πρώτο

δεκαπενθήμερο του Ιουλίου, γνωρίζοντας ότι οι βασικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και των ΓΕΛ είχαν ολοκληρωθεί και θα μπορούσαν να δώσουν τις συνεντεύξεις έχοντας άνεση χρόνου. Επιπλέον επειδή τα ΓΕΛ ήταν ανοιχτά 2 με 3 ημέρες την εβδομάδα λόγω της κατάθεσης των μηχανογραφικών, κατέστη δυνατό να πάρουμε εύκολα συνεντεύξεις από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο μειονέκτημα των συνεντεύξεων είναι ότι το υποκείμενο συχνά προσπαθεί να δώσει απαντήσεις αποδεκτές και επιθυμητές είτε από τον ερευνητή, είτε από το κοινωνικό σύνολο (Kitwood, 1977 στο Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008:8). Επιπλέον υφίσταται και ο κίνδυνος βεβιασμένων ερωτήσεων από τη μεριά του ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες (ό.π.:5). Δηλαδή αυτή η αλληλεπίδραση ερευνητή και εξεταζόμενου μειώνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συνέντευξης σε σχέση με άλλα ερευνητικά εργαλεία (Παρασκευόπουλος, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δημιουργήσαμε ένα άνετο κλίμα κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, με σκοπό οι συνεντευξιζόμενοι να ανοιχτούν και να μιλήσουν ελεύθερα, αποφεύγοντας ταυτόχρονα μεροληψίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Προσπαθήσαμε να τηρήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός σωστού συνεντευκτή, να είμαστε ξεκάθαροι, ευγενικοί, ευαίσθητοι, *«παρέχοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον ερωτώμενο, εξασφαλίζοντας την συναίνεσή του στην ερευνητική διαδικασία»* (Ιωσηφίδης, 2008:125). Η συναδελφική σχέση που υπήρχε με τους συμμετέχοντες βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων διασφάλισε την ακρίβεια των δεδομένων (Robson, 2007:202).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας (validity) αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της έρευνας, μια διαδικασία που πιστεύουμε ότι ακολουθήθηκε στη δική μας μελέτη.

Γενικά επειδή είναι δύσκολο να αποκλειστούν οι μεροληψίες στις συνεντεύξεις (Robson, 2007:324), ένας ανώτερος βαθμός αξιοπιστίας της έρευνάς μας θα μπορούσε να επιτευχθεί αν η έρευνα συμπληρώνονταν και ενισχύονταν με ποσοτικά στοιχεία από όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην διεξαγωγή του προγράμματος PISA. Η ανάπτυξη πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων με τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων (Ιωσηφίδης, 2008:29) είναι δυνατόν να οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένες και εμπειριστατωμένες διαπιστώσεις.

Κεφάλαιο 6^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1. Περιγραφή αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίασή τους

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα δεδομένα της έρευνάς μας τα οποία βασίστηκαν πάνω στην επεξεργασία των συνεντεύξεων. Τις συνεντεύξεις τις απομαγνητοφωνήσαμε και τις ταξινομήσαμε βασισμένοι στους άξονες και τα ερωτήματα του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Στη συνέχεια ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις, παρουσιάζοντας τις κυρίαρχες τάσεις των ερωτώμενων σε πυκνή περιγραφή. Ο Denzin (1994a) ορίζει ως πυκνή περιγραφή αυτήν *«που δίνει το συγκείμενο μιας εμπειρίας, δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία, και αποκαλύπτει την εμπειρία ως μια διαδικασία»*. Με τον τρόπο αυτό οι αναγνώστες της έρευνας κατανοούν την εμπειρία των συμμετεχόντων και την συγκρίνουν με τις δικές τους εμπειρίες. Με την ποιοτική αυτή ανάλυση των συνεντεύξεων, η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται πιο συγκεντρωτική αφού συνεξετάζονται και συγκρίνονται όλες οι απαντήσεις ανά ερώτημα άμεσα και ταυτόχρονα.

6.2. Άξονας Α. Η πρώτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αντίληψη του προγράμματος, η οποία διαμορφώθηκε από μια «εγκυκλοπαιδική» ενημέρωση και όχι από μια ουσιαστική βάση. Διακρίνουμε δύο τάσεις ισότιμες: όσοι το γνωρίζουν από τον διαγωνισμό του 2009 όπου τελείωσε και ένας κύκλος του PISA (Δ5, Δ13, Δ14), και όσοι το ξέρουν ήδη από την πρώτη στιγμή που υλοποιήθηκε το 2000 (Δ4, Δ7, Δ10, Δ11, Δ12). Μόνο δύο εκπαιδευτικοί από το συνολικό δείγμα δεν είχαν καθόλου γνώση για τον συγκεκριμένο διαγωνισμό:

«Έμαθα ακριβώς τότε που ήταν να γίνει το πρόγραμμα. Με ενημέρωσε ένας υποδιευθυντής που έχουμε, δεν ξέρω βέβαια με ποιον τρόπο τον ενημέρωσαν, με κάποιο email» (Δ6),

«Έμαθα πρώτη φορά λίγους μήνες πριν τη διεξαγωγή του διαγωνισμού. Δεν γνώριζα καθόλου το πρόγραμμα αυτό και ενημερώθηκα από το διευθυντή του σχολείου» (Δ9).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί απέκτησαν μια πιο ολοκληρωμένη και σαφή άποψη κυρίως όταν τους ανατέθηκε η διεξαγωγή του διαγωνισμού:

«Είχα ακούσει κάποια στιγμή πριν 3-4 χρόνια, και ο διευθυντής μου είπε ότι μάλλον το σχολείο μας θα συμμετέχει και μου έκανε την πρόταση να είμαι ο συντονιστής» (Δ2),

«Είχαμε μιλήσει θυμάμαι την προηγούμενη χρονιά με τους συναδέλφους, απλά αναφορικά το θυμάμαι έτσι; Δεν είχα εικόνα του τι ακριβώς είναι» (Δ15).

Μια εκπαιδευτικός επισήμανε ότι η θέση της ως συντονίστρια είχε να κάνει με την ειδικότητά της. *«(...)προσωπική μου άποψη είναι ότι με έβαλε να το κάνω επειδή κάνω πληροφορική. Σου λέει ποια ειδικότητα θα πάρουμε που να μην χαθούν πολλά μαθήματα και μία που δεν έχει πολύ βάρος και ουσία και σημασία;» (Δ6).* Πάντως η αρχική πληροφόρηση σε αρκετούς μετασχηματίστηκε σε συστηματική ενασχόληση και επαφή με τον διαγωνισμό. *«(...)εγώ ενημερωνόμουν από τότε και μετά, γιατί βρήκα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό όλο» (Δ6).*

Το κενό ενημέρωσης – πληροφόρησης όμως φαίνεται κυρίως στο επίπεδο εκτίμησης των αποτελεσμάτων του:

«Νομίζω ναι ότι τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή μάλλον θα είχε νόημα να ενημερώνονται για τις επιδόσεις του σχολείου τους» (Δ1),

«(...)το κακό στην όλη ιστορία είναι ότι δεν μου έχουν κοινοποιηθεί τα αποτελέσματα που αφορούν το σχολείο ώστε να έχουμε μια άποψη(...) Ναι, μου είχαν πει ότι θα μου κοινοποιηθούν» (Δ3).

Γενικά ο διαγωνισμός δεν αντιμετωπίζεται «φοβικά»¹⁰ και το όποιο κενό πληροφόρησης δεν μετασχηματίζεται σε απόρριψη. Συγκεκριμένα τονίζεται ότι η συμμετοχή σε μία παγκόσμια έρευνα λειτουργεί βελτιωτικά σε επίπεδο μαθησιακό και διαπροσωπικό:

«(...)το να συμμετέχεις σε μια έρευνα η οποία είναι παγκόσμια ήταν υψηλότερο κίνητρο» (Δ1),

¹⁰ Όπως συμβαίνει από το τύπο (Νικήτα Δ.Π., 2012).

«Λοιπόν είμαι της άποψης ότι το σχολείο θα πρέπει να συμμετέχει σε οποιονδήποτε διαγωνισμό, διότι έτσι αφενός υπάρχει ένα κίνητρο για να βελτιωθούν οι μαθητές αλλά αφετέρου ολοκληρώνονται και σαν προσωπικότητες γενικώς πέρα της διαδικασίας της μαθησιακής» (Δ3).

Η επαφή με το πρόγραμμα ποικίλλει σε αφετηριακό επίπεδο αλλά αυτό σίγουρα δεν μετασηματίζει τη στάση αποδοχής ή μη. Επίσης εντοπίζεται από δύο υποκείμενα ότι το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί πάνω σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. «(...)είχα και αντιρρήσεις μέσα μου, λόγω του ότι το πρόγραμμα PISA είναι διαμορφωμένο για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και όχι για το δικό μας» (Δ1), «(...)δεν μπορεί να γίνει αξιόπιστη η αξιολόγηση των μαθητών των δικών μας, γιατί η δική μας μέθοδος είναι διαφορετική όσον αφορά τον τρόπο που διδάσκουμε» (Δ15).

Συνολικά το PISA εκτιμάται ως έκφανση μιας εκσυγχρονιστικής πορείας της εκπαίδευσης, σε τελική ανάλυση ένα υποβοηθητικό εργαλείο.» (...)μου άρεσαν τα θέματα γιατί ήταν πιο έτσι έξυπνα από τα δικά μας» (Δ8), «(...) εμείς έχουμε εντάξει τώρα στο σχολείο μας το πιλοτικό πρόγραμμα, είναι πιο κοντά στο Pisa. Μπαίνουμε σε project, μπαίνουμε σε εικόνες, μπαίνουμε σε δημιουργία εποπτικών μέσων, οπότε βάζουμε τον μαθητή πλέον να κρίνει, με εικόνες, με σχέδια, (...) έχουμε μια μεγαλύτερη ελευθερία όσον αφορά την ύλη που θα διδάξουμε(...) είναι καθαρά για το κατά πόσο μπορούμε να αλλάξουμε λίγο τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδουμε, μεταφέρουμε τη γνώση» (Δ15).

6.2.1. Μια πιο συστηματική γνωριμία με το πρόγραμμα PISA

Η έντυπη πληροφόρηση σίγουρα έχει παίξει ένα ρόλο (Δ2, Δ4) αλλά κρίνεται σε ό,τι αφορά την αντικειμενικότητά της. Αναμφισβήτητα αυτή η αρνητική κριτική για την κατάταξη της Ελλάδος κυριαρχεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. «Πιο ειδικά όμως όταν έκανα το μεταπτυχιακό, όπου στο πλαίσιο της έρευνας που έκανα στις εφημερίδες για το τι γράφουν για τα σχολεία ήταν ένα από τα κεντρικά θέματα τα οποία εσζητώντο στις εφημερίδες και ιδιαίτερα στις εφημερίδες εκείνες που ανήκουν στο φιλελεύθερο τόξο, οι οποίες έκριναν τις επιδόσεις των σχολείων με βάση το τι κάναμε στο πρόγραμμα PISA και οπωσδήποτε καταλάβαινα ότι ήταν λίγο άδικη αυτή η κριτική» (Δ1), «Η πληροφόρησή μου ήταν από τον τύπο(...) αυτό που όμως χαράσσεται σαν πρώτη πληροφορία σχετικά με το PISA είναι ότι η Ελλάδα δεν πάει καλά σε αυτό τον διαγωνισμό» (Δ14).

Οποσδήποτε και οι επίσημοι φορείς έχουν παίξει το ρόλο τους, κυρίως το Υπουργείο Παιδείας, όπως αναφέρουν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. «Επικοινωνήσε μαζί μου η υπεύθυνη που είχε οριστεί από το Υπ. Παιδείας και μου είπε ότι το σχολείο είχε επιλεγεί μεταξύ των σχολείων για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα PISA, με ρώτησε αν ήμασταν διατεθειμένοι να συμμετάσχουμε, εγώ προθύμως της απήντησα ότι το σχολείο θα συμμετάσχει» (Δ3),(Δ5, Δ9, Δ11).

Άλλοι τονίζουν ότι η αρχική ενημέρωση από το υπουργείο εμπλουτίστηκε από το διαδίκτυο καθώς και από βιβλία. «Μέχρι να γίνει ενημέρωση(...) εγώ άρχισα να ψάχνω. Έχουν site δικό τους και διάφορα άλλα, οπότε είδα παλιά θέματα, έρευνες που έχουν κάνει, ποσοστά, πού πάνω κάτω βρίσκεται η χώρα μας και τα λοιπά» (Δ6), «Κυρίως το γνώρισα μέσα από την πληροφόρηση του Υπουργείου και στη συνέχεια από κάποια βιβλία που περιείχαν τεστ σχετικά με το PISA» (Δ7).

Πολλές φορές η υπηρεσιακή θητεία απαιτεί την πολύ καλή πληροφόρηση. Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει: «Ασχολήθηκα πιο διεξοδικά με τον διαγωνισμό την περίοδο που ήμουν επί θητεία υπεύθυνος του Γραφείου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε μια σχολική μονάδα της περιφέρειάς μου» (Δ10).

Πέρα όμως από την επίσημη πληροφόρηση υπάρχουν και άλλες πηγές όχι τόσο τυπικές, συνάδελφοι «Από συνάδελφο του ΚΕΕ που ήταν στα θέματα των μαθηματικών και μου τα είχε πει» (Δ8), σύμβουλοι «Μέσα από τα θέματα των μαθηματικών για το PISA. Μας τα είχε δώσει κάποιος σύμβουλος» (Δ12) και πανεπιστημιακοί φορείς. «Εγώ έμαθα για το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, την ακαδημαϊκή χρονιά 2010-2011 από την ίδια την κα Χατζηνικήτα που είναι η αντιπρόσωπος της ελληνικής μεριάς σε αυτό το κομμάτι, και ομολογώ ότι προηγουμένως δεν είχα ακούσει τίποτα γι' αυτό, παρόλο που είμαι 19 χρόνια στην εκπαίδευση» (Δ13).

Δεν λείπει πάντως και ο συνδυασμός των πηγών ενημέρωσης όπως λέει ο Δ15: «Από το Υπουργείο, και από διαδίκτυο κάποια πράγματα που διάβαζα κάποια στιγμή».

6.2.2. Οι πρώτες εντυπώσεις σχετικά με το πρόγραμμα PISA

Η εντύπωση αυτή ποικίλλει από μία κρινόμενη ίσως για τις επιδιώξεις της ερευνητική προσπάθεια, «...κάθε έρευνα για να έχει αξία και νόημα πρέπει να είναι σωστά μεθοδολογημένη. Οπότε αν τυχόν η μεθοδολογία που ακολουθείται δεν είναι προσαρμοσμένη

έτσι ώστε να πιάνει το μεγαλύτερο δυνατό δείγμα και όλες τις πρακτικές που ακολουθούνται ανά τον κόσμο, έχει κάποια ζητήματα» (Δ1), ή μια νεφελώδη θετική εκτίμηση, «Το είδα θετικά γιατί πιστεύω στην ανοιχτή κοινωνία, στην παγκοσμιοποιημένη και θεώρησα ότι τα παιδιά μας, που αύριο θα βρεθούν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία, είναι χρήσιμο να έχουν μια εμπειρία τέτοιου είδους εξετάσεων σε μια χώρα που δεν είναι και πολύ αξιοκρατούμενη και που η λέξη αξιολόγηση πολλές φορές φοβίζει» (Δ2), σε μία πιο ουδέτερη, κρινόμενη από τα πιθανά αποτελέσματα προσπάθεια, «Καλό θα είναι να ξέρουμε σε τι επίπεδο βρίσκονται τα 15χρονα παιδιά σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο» (Δ3), «Ούτε θετική, ούτε αρνητική» (Δ4), «Ότι γίνεται μια προσπάθεια μήπως καταλάβουμε τις πραγματικές γνώσεις των παιδιών» (Δ5).

Η ουδετερότητα πολλές φορές κρύβει και μια προϋπάρχουσα αρνητική στάση που μετουσιώνεται σε απλή διεκπεραίωση του προγράμματος. «Ουδέτερη. Ουσιαστικά ανέλαβα αυτό το διαγωνισμό σαν μια υπόθεση ρουτίνας γιατί πιστεύω ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι πολύ περισσότερα πράγματα από ένα τέτοιο πρόγραμμα» (Δ9). Σε άλλο εκπαιδευτικό η αρνητική αξιολόγηση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα κυριαρχεί ως πρωταρχική εντύπωση. «Η εντύπωση που μου δημιουργήθηκε είναι ότι ένας μεγάλος, παγκόσμιος οργανισμός μας αξιολογεί και αυτός ο παγκόσμιος μεγάλος οργανισμός μας αξιολογεί με αρνητικό τρόπο» (Δ14).

Σίγουρα η προβολή του PISA στα ελληνικά δεδομένα απασχολεί και σε ό,τι αφορά τον τρόπο διεξαγωγής, «εγώ πίστευα ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αυτό, ότι είναι κάτι πρωτοποριακό, κάτι που καλό είναι να γίνεται σε χώρες, επειδή ξέρω ότι στο εξωτερικό τα πράγματα λειτουργούν διαφορετικά. Το σύστημα που υπάρχει στο εξωτερικό στην εκπαίδευση είναι πάρα πολύ τυπικό, προχωράς, συνεχίζεις, δεν κολλάς πουθενά, καμία σχέση με εδώ» (Δ6), αλλά και ως συγκριτικό εργαλείο, «είναι καλό να συγκρίνεσαι με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα» (Δ7).

Υπάρχουν ασφαλώς και θετικές εκτιμήσεις για την παγκόσμια εκπαιδευτική συγκρισιμότητα οι οποίες στηρίζονται στην βελτιωτική προοπτική που ενδέχεται να δώσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. «Θετική. Εγώ νομίζω ότι πρέπει να γίνονται τέτοιες κινήσεις. Ανεβάζουν τον πήχη» (Δ8), (Δ10), «Θετική καταρχήν, γιατί πραγματικά θεωρώ ότι πρέπει να γίνονται έρευνες και προγράμματα τα οποία μπορεί να συμβάλουν στη θετική εξέλιξη και αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης» (Δ11), «Πρώτη εντύπωσή μου ήταν θετική με την έννοια ότι ήταν ένα κοινό τεστ για όλα τα παιδιά του, θα λέγαμε, του πολιτισμένου κόσμου και θα

μπορούσε να υπάρχει ένα μέτρο σύγκρισης για το επίπεδο της εκπαίδευσης της κάθε χώρας σε σχέση με τις άλλες» (Δ12).

Οι θετικές όμως εκτιμήσεις αυτές πάλι απασχολούν με γνώμονα την αξιοποίηση (θετική ή όχι) των ευρημάτων που το PISA παρέχει. «Με ενδιέφερε πάρα πολύ να δω η θέση της Ελλάδας ποια είναι σε αυτή την παγκόσμια κατάταξη και πραγματικά ήθελα να δω τι επηρεάζει και σε ποιο βαθμό όλη αυτή η διαδικασία» (Δ13). Μάλιστα ο Δ3 προτείνει την γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων ανά σχολείο για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών σε μελλοντικούς διαγωνισμούς: «Εάν είναι να κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα θα μπορούσαμε να είχαμε δώσει συμβουλές στα παιδιά να ενημερωθούν σε τομείς που υστερούν ώστε να γίνουν καλύτερα, και να έχουν τη δυνατότητα να ανταγωνιστούν μαθητές χωρών της Ευρώπης που είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση από ό,τι φαίνεται ότι είμαστε εμείς».

Επιπρόσθετα η διάχυση της θετικής διάθεσης των εκπαιδευτικών στους μαθητές οδηγεί στην ομαλή διεξαγωγή αφενός και στην ενσωμάτωση αφετέρου του προγράμματος στην ελληνική εκπαίδευση. «Εγώ είμαι θετικός, ναι είμαι θετικός. Γενικώς σε ο,τιδήποτε καινοτόμο, διαφορετικό, ο,τιδήποτε γίνεται σε έναν εκπαιδευτικό χώρο, θέλω πρώτα να το δω στην πράξη. Μπορεί να έχω την αμφιβολία, αλλά θα το δω θετικά, θα κοιτάζω να λειτουργήσω απόλυτα θετικά. Με την έννοια ότι πρέπει να μεταφέρω και στα παιδιά, γιατί πρέπει να μεταφέρουμε στα παιδιά τη θετική διάθεση αυτού του οποίου δημιουργούμε» (Δ15).

6.2.3. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικά για το πρόγραμμα PISA

Το έλλειμμα γνώσης που ήδη εντοπίζεται στην Α1 επανέρχεται. Η γνώση για το πρόγραμμα περιορίζεται σε αυτή του μηχανισμού μέτρησης βασικών δεξιοτήτων «Ξέρω ότι μετράει βασικές δεξιότητες στη γλώσσα, στις φυσικές επιστήμες, ένα *minimum* δεξιοτήτων. Είδα τότε κάποια θέματα προηγούμενων ετών. Ξέρω ότι είναι παγκόσμιο, είχα διαβάσει και την κατάταξη των χωρών, τη θέση της χώρας μας» (Δ2),(Δ3), «Είναι ένα πρόγραμμα αξιολόγησης των γνώσεων σε συγκεκριμένους τομείς, γλωσσικούς, μαθηματικούς, φυσικούς κ.λπ. και μέσα από προβλήματα θα έλεγα καθημερινής πρακτικής προσπαθούν να σταθμίσουν εν πάση περιπτώσει τις γνώσεις αυτών που συμμετέχουν» (Δ7), ή κινείται δηλαδή περισσότερο σε επίπεδο διεξαγωγής, «Ότι υπάρχει σε σχέση με την διεξαγωγή, όχι πολλά πράγματα. Νομίζω έναν μέσο όρο.» (Δ4).

Παρόλα αυτά η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν να γνωρίζουν, την αρχική τουλάχιστον, στοχοθεσία του προγράμματος χωρίς όμως να εμβαθύνουν περαιτέρω. *«Διεξάγεται σε 67 χώρες και διερευνά την ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει στο σχολείο 15χρονοι μαθητές» (Δ6) «Ότι είναι ένα πρόγραμμα που ισχύει για πολλές χώρες. Ότι είναι για φυσικές επιστήμες, για μαθηματικά και για γλώσσα έτσι δεν είναι; και βάζουν μια σειρά από ερωτήσεις στα παιδιά 15 και 16 ετών νομίζω ε;... Είναι σε γενικό κλίμα ας πούμε, γενικές ερωτήσεις να μη θυμούνται κάτι αλλά να το βγάλουν από μόνα τους» (Δ8) «(...)τους ενδιαφέρει περισσότερο να δουν κατά πόσον τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες μπορούν να ανταποκριθούν γενικότερα στα αιτήματα της κοινωνίας. Να διαχειριστούν την καθημερινότητά τους(...)» (Δ11), (Δ14, Δ15).*

Σε επίπεδο όμως συνάρτησης του PISA με την παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα η σχετική γνώση είναι μάλλον νεφελώδης, *«Ξέρω ότι είναι σε παγκόσμιο επίπεδο, ότι επιλέγεται τυχαία το δείγμα. Τώρα το πού αποσκοπεί, φαντάζομαι για στατιστικούς λόγους, να βγάλουν κάποια στοιχεία, να έχουμε μια κοινή φόρμουλα για την εκπαίδευση παγκοσμίως» (Δ5),* όσο και αν ενέχει ενδιαφέροντες προβληματισμούς. *«Τώρα το θέμα είναι ότι για μένα η εκπαιδευτική πολιτική είναι συνάρτηση πάρα πολλών άλλων πραγμάτων και όχι μόνο της σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών σε έναν διαγωνισμό και πιστεύω ότι χρειάζονται πολύ περισσότερα πράγματα σε μια χώρα για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από έναν απλό διαγωνισμό. Χρειάζονται πάρα πολλά κριτήρια τα οποία δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα PISA» (Δ9).*

Συγκροτημένη γνώση της πολιτικής που ακολουθεί το πρόγραμμα PISA εμφανίζουν ουσιαστικά μόνο δύο υποκείμενα (Δ10, Δ13). *«Ο ΟΟΣΑ, προκειμένου να ανταποκριθεί στην αξίωση των κρατών-μελών του να έχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα αξιόπιστα στοιχεία για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών τους αλλά και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ξεκίνησε τις εργασίες για το Πρόγραμμα PISA στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Σημαντικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος PISA είναι η επανάληψή του σε τακτά χρονικά διαστήματα και η εφαρμογή του σε παγκόσμιο επίπεδο. Η επίσημη έναρξη του Προγράμματος έγινε το 1997. Κάθε κύκλος έρευνας του Προγράμματος PISA έχει τρεις φάσεις(...)*

Το PISA αξιολογεί πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές να αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν ζητήματα της καθημερινής ζωής. Να έχουν δηλαδή δια βίου πρόσβαση στη γνώση και να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην πολιτική, πολιτιστική και

κοινωνική ζωή του τόπου τους. Για τον σκοπό αυτό εξετάζει τις επιδόσεις των μαθητών σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες(...)

το PISA συλλέγει επιπλέον πληροφορίες για αυτούς τους μαθητές καθώς και για τα σχολεία τους και τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών, προκειμένου να διερευνηθούν παράγοντες που σχετίζονται με τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών τόσο εντός των ίδιων των χωρών όσο και σε σύγκριση με τις άλλες συμμετέχουσες χώρες(...) Οι επικριτές, οι αμφισβητίες, λένε ότι δεν ελέγχεται η γνώση, αλλά ελέγχει το αποτέλεσμα της γνώσης, μέσω των δεξιοτήτων.» (Δ10).

«Βέβαια, ποιος το διοργανώνει, ο ΟΟΣΑ, στα 3 γνωστικά, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και γλώσσα που είναι και κύριοι άξονες στους οποίους τα νέα προγράμματα σπουδών εστιάζουν, από την άλλη βέβαια μου δημιουργήθηκε το ερώτημα κατά πόσο ένα κοινό τεστ θα μπορούσε να δοθεί σε χώρες που έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα σπουδών, γιατί η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες, δεν υπόκειται στην ίδια νόρμα, διαφοροποιούνται.» (Δ13).

Επιπρόσθετα το υποκείμενο Δ13 επισημαίνει ότι οι διεθνείς αξιολογήσεις οδηγούν σε μια εξομοίωση των προγραμμάτων σπουδών: «Βέβαια, τελευταία, από το νέο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών και μετά πιστεύω ότι πάμε σε μια διεθνοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και ενδεχομένως μετά από κάποια χρόνια, σταδιακά ίσως να είναι και πιο αξιόπιστο το αποτέλεσμα στην κατάταξη της Ελλάδας... Και γι' αυτό ακριβώς μπορούμε και κάνουμε κοινά project στο μάθημα της πληροφορικής με το σχολείο της Ισπανίας, γιατί ουσιαστικά υλοποιούμε από κοινού το πρόγραμμα σπουδών, που μέχρι ένα σημείο είναι ίδιο» (Δ13).

6.2.4. Η επιμόρφωση σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA

Η επιμόρφωση σχετικά με το πρόγραμμα δεν οργανώνεται με σαφή τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν ποικίλες μορφές –διαύλους- επιμόρφωσης όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή η τηλεφωνική επικοινωνία. «Όχι, δεν χρειάστηκε να με επιμορφώσει εμένα. Η αλληλογραφία γινόταν από τον Φορέα, τον Οργανισμό που είναι στην Ελλάδα ηλεκτρονικά και τηλεφωνικά αν θυμάμαι καλά» (Δ1), «Όχι. Ούτε και κάποιον άλλο εκπαιδευτικό από το σχολείο μου. Απλά εστάλη με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο από τον φορέα υλοποίησης –το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), όπως ονομάζονταν τότε, ένα φυλλάδιο οδηγιών τόσο για τον

Διευθυντή, όσο και για τον ορισμένο από τον Διευθυντή, εκπαιδευτικό-συντονιστή για την διεξαγωγή του τεστ δεξιοτήτων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα» (Δ10).

Ορισμένοι δεν αναφέρουν καν επιμορφωτικούς διαύλους (Δ4, Δ8, Δ11, Δ14). Αλλά και οι διευθυντές που είχαν την επίβλεψη του διαγωνισμού, καθώς και οι άλλοι που απλά βοήθησαν στην διεξαγωγή δεν κάνουν λόγο για κάποιο είδος επιμόρφωσης. «Ως συνήθως αυτοσχεδιάζουμε» (Δ3), «Όχι, εμένα προσωπικά όχι γιατί δεν είχα εμπλακεί ενεργά, ήμουν μόνο στο επίπεδο ας πούμε της επίβλεψης» (Δ7), «Όχι, δεν ήμουν άμεσα εμπλεκόμενος» (Δ12), «Εμένα προσωπικά όχι, ό,τι ήξερα από το πανεπιστήμιο γιατί η συμμετοχή μου στη φάση που έγινε δεν ήταν τόσο ενεργή» (Δ13).

Τελικά μόνο όσοι εκπαιδευτικοί υπήρξαν συντονιστές του προγράμματος –ένας σε κάθε σχολείο- παρακολούθησαν την επιμόρφωση μιας ημέρας στο Υπουργείο Παιδείας. Η επιμόρφωση χαρακτηρίζεται πληρέστατη, σαφής και εξαιρετικά χρήσιμη. «Μία μέρα στο Υπουργείο πριν την διεξαγωγή, μία συνάντηση» (Δ5),

«Έγινε μία επιμόρφωση στο Μαρούσι, κοντά στο Υπουργείο Παιδείας, μας ενημέρωσαν κάποιοι συνάδελφοι εκεί, δεν θυμάμαι τα ονόματά τους, τώρα έχουν περάσει και δύο χρόνια, μας είπαν πώς θα γίνει η διαδικασία, έλυσαν απορίες, εξήγησαν τι ακριβώς είναι αυτό το πρόγραμμα και πώς θα αντιμετωπίσουμε κάποιες δυσκολίες που μπορεί να έχουμε» (Δ9).

«...μας εξήγησαν τα πάντα στο Υπουργείο Παιδείας τα πάντα, ναι, ναι...ήταν κατατοπιστικότατοι και πάρα πολύ λεπτομερείς, λύσαν όλες τις απορίες που υπήρχαν. Πάρα πολύ θετική εικόνα μου άφησε εμένα η διαδικασία. Είχαν προτζέκτορα, είχαν εικόνες...» (Δ15).

Μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την αναγκαιότητα προετοιμασίας των συντονιστών έτσι ώστε η επιμόρφωση να διεξάγεται χωρίς προβλήματα. «Αν έχεις διαβάσει κάποια πράγματα από πριν, ξέρεις περίπου τι θα σου πουν, έχεις την εικόνα των εντύπων και πώς πάνω-κάτω θα γίνουν οι εξετάσεις. Τώρα ο κάθε ένας που έχει πάει χωρίς να έχουν ανοίξει πριν ούτε υπολογιστή, και πάνε εντελώς ανενημέρωτοι, αρχίζει ο καθένας και ρωτά, βγαίνουμε εκτός θέματος και καταναλώνουμε χρόνο» (Δ6).

Πάντως η ενασχόληση με το πρόγραμμα και η ειδικότητα (ΠΕ 19 πληροφορικής) εκφράζουν επιθυμία για μελλοντική συμμετοχή στην διεξαγωγή του προγράμματος. «Έχω δηλώσει ως υπεύθυνη, επειδή τώρα θα διεξαχθεί ηλεκτρονικά από την καινούργια χρονιά» (Δ13).

Συνολικά υπήρξε αρχική ηλεκτρονική ενημέρωση στα σχολεία και φυλλάδιο οδηγιών για τον Διευθυντή και τον εκπαιδευτικό συντονιστή και μετά ακολούθησε η επιμόρφωση στο Υπουργείο μόνο για τους συντονιστές του προγράμματος.

6.2.5. Ανάγκες επιμόρφωσης για την ορθή διεξαγωγή του προγράμματος

Την ανάγκη επιμόρφωσης τονίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, «Υπάρχουν ανάγκες επιμόρφωσης, όταν υπάρχουν καινούρια προγράμματα, ακόμα και για τα παλιά πρέπει να υπάρχει ανατροφοδότηση» (Δ4), «Θεωρώ πως ναι. Δεν ξέρω ακριβώς ποιες είναι αυτές οι ανάγκες, αλλά σίγουρα χρειάζεται μια προετοιμασία η οποία δεν ξέρω πόσο συστηματική ήταν ή δεν ξέρω πόσο συστηματική μπορεί να γίνει. Βέβαια χρειάζεται επιμόρφωση, είναι νομίζω κάτι το οποίο δεν μπορεί να ξεκινήσει ένα πρωί κάποιος και να συμμετέχει» (Δ14), (Δ15),

αν και κάποια υποκείμενα εμφανίζονται περισσότερο σίγουροι για τις ήδη υπάρχουσες ικανότητές τους που τις ορίζουν ως αρκετές για να στηρίζουν το πρόγραμμα. «Τι να σας πω. Στο ρόλο που άσκησα εγώ δε νομίζω ότι θα χρειαζόταν επιμόρφωση» (Δ2), «Δε νομίζω, μπορούμε να τα καταφέρουμε» (Δ3), «Όχι ιδιαίτερες» (Δ5), (Δ8, Δ9, Δ11).

Ορισμένοι επισημαίνουν ότι για το διαδικαστικό μέρος της διεξαγωγής των εξετάσεων δεν είναι απαραίτητη η επιμόρφωση. «Έχω την γνώμη, ότι με τον τρόπο που διεξήχθη ή διεξάγεται το τεστ αυτό διαχρονικά, οι οδηγίες που εστάλησαν τόσο για τον Διευθυντή, όσο και για τον συντονιστή εκπαιδευτικό ήταν επαρκείς για την ορθή διεξαγωγή του Προγράμματος και δεν διεφάνη ανάγκη επιμόρφωσης, μιας και ο ρόλος και των δύο εμπλεκόμενων εκπροσώπων του σχολείου είναι καθαρά διαδικαστικός» (Δ10), «Νομίζω όχι για τη διαδικασία υλοποίησής του. Ήταν απλά τα πράγματα, είχαμε τις οδηγίες, οπότε νομίζω ότι δεν χρειαζόταν επιμόρφωση» (Δ11).

Αυτό μπορεί να οφείλεται και στην μεγάλη εμπειρία των πανελλαδικών εξετάσεων. «Όταν συμμετέχεις δηλαδή σε εξετάσεις πανελλήνιες και έπειτα έχεις ένα πρόγραμμα PISA να κάνεις εξετάσεις, δεν είναι κάτι(...) είναι πολύ απλό» (Δ1).

Οι ανάγκες επιμόρφωσης μπορούν να καλυφθούν και με έντυπο υλικό, «Κανονικά έπρεπε να τους έχουν πει ότι έπρεπε να διαβάσουν κάποια πράγματα, να δουν τα έντυπα ώστε μετά να ξέρουν» (Δ6) ή σε επίπεδα ατομικού δικτύου πληροφόρησης. «Θα έλεγα για τους δικούς μου συναδέλφους όχι δεν χρειαζόταν επιμόρφωση, δεδομένου ότι και άνθρωποι νέοι είναι άρα έχουν γνώση του πώς γίνεται ένα τέτοιο τεστ από άλλες περιπτώσεις, ίσως και από τις

προσωπικές τους, αλλά ακόμα ακόμα γιατί πολλά από αυτά τα στοιχεία του τεστ PISA χρησιμοποιούν κι αυτοί στο μάθημά τους» (Δ7).

Η πάγια καθοδήγηση του διευθυντή μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο. «Εγώ τουλάχιστον πιστεύω ότι στην επιμόρφωση που πήγα αν έλαβα, έλαβα το 5% των γνώσεων που χρειάζομαι για να κάνω αυτό τον διαγωνισμό. Δηλαδή πιστεύω το 95% ήταν η συνεργασία μου με το διευθυντή η οποία ήταν άριστη» (Δ9).

Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η επιμόρφωση πρέπει να κινηθεί και πέρα από το στενό πλαίσιο υλοποίησης. «Σε όλα τα πράγματα που δοκιμάζονται πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση, γιατί δεν μπορείς να διεξάγεις κάτι χωρίς να το γνωρίζεις, να μην ξέρεις το ρόλο σου. Δεν μπορείς να εκτελείς μια διαδικασία χωρίς να ξέρεις το context όλο, πρέπει να το γνωρίζεις» (Δ13).

Τονίζεται ότι η πλειονότητα των επιμορφούμενων συντονιστών ήταν Διευθυντές ή Υποδιευθυντές, «Από αυτούς που είχαν πάει για την επιμόρφωση και οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι του προγράμματος, πάνω από τους μισούς ήταν Διευθυντές ή Υποδιευθυντές που το είχαν αναλάβει» (Δ6), και παρουσιάζονται στοιχεία της επιμόρφωσης «...ανέφεραν το γιατί εφαρμόζεται το πρόγραμμα PISA, τι σημαίνει συνάρτηση εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτελεσμάτων επιδόσεων μαθητών σε έναν διαγωνισμό, ανέφεραν τι έχει γίνει σε παλιότερους διαγωνισμούς, ποια είναι η θέση της Ελλάδας στους διαγωνισμούς αυτούς, μας εξήγησαν ότι δεν πρέπει να βοηθάμε τους μαθητές στο πρόγραμμα αυτό, πρέπει μόνοι τους αυτόνομα να κάνουν κάποια πράγματα για να μπορέσουν να έχουν αντικειμενικά αποτελέσματα» (Δ9).

6.2.6. Η ενημέρωση των μαθητών για το πρόγραμμα PISA

Οι μαθητές εμφανίζονται σε γενικές γραμμές ενημερωμένοι για το πρόγραμμα. «Βέβαια, οι μαθητές ενημερώθηκαν, παρά το γεγονός ότι εκληρώθησαν(...) Όχι υποχρεωμένοι δεν ήτανε, υπήρχε σαφής οδηγία ότι δεν πάει κάποιος υποχρεωτικά, αλλά αυτοί που κληρώθηκαν, διότι στέλνουν πρώτα τον αριθμό των μαθητών, ονόματα μάλλον μαθητών, νομίζω ότι ήταν από την πρώτη τάξη του Λυκείου. Ακριβώς οι μαθητές κληρώνονται τυχαία, είναι πιο τυχαίο το δείγμα. Εγώ είχα ενημερώσει τα παιδιά ότι θα τα βάλουμε σε αυτή την έρευνα η οποία είναι διεθνής, έχει νόημα αξία κ.λπ. και στη συνέχεια όταν ήρθαν οι κληρωθέντες μαθητές και οι κληρωθείσες μαθήτριες, έπιασα τους συγκεκριμένους μαθητές και

τους είπα ότι παιδιά έτσι και έτσι, θέλετε; Υπήρξε ενδιαφέρον και συμμετοχή και σχεδόν όλοι έλαβαν μέρος» (Δ1),

«Φυσικά. Σε όλες τις τάξεις ενημερώθηκαν για το χαρακτήρα του, το σκοπό του, τη λογική του» (Δ2), «Βεβαίως ενημερώθηκαν, συμμετείχαν με δική τους πρωτοβουλία και ευχάριστα, έγινε η επιλογή 35 παιδιών των οποίων η συμμετοχή μάλλον έγινε με ενθουσιασμό μπορώ να πω» (Δ3), «Ναι, και οι γονείς και οι καθηγητές. Όχι και τόσο σε βάθος, γιατί θα υπήρχαν αντιδράσεις» (Δ4), (Δ5, Δ11, Δ15).

Επιπλέον οι μαθητές πληροφορήθηκαν ότι το συγκεκριμένο τεστ δεν χρειάζεται προετοιμασία. «(...) Δηλαδή οι μαθητές ήξεραν απλά ότι θα συμμετέχουν σε έναν διαγωνισμό, από ότι νομίζω εγώ, και ήρθαν εκείνη την μέρα γνωρίζοντας ελάχιστα πράγματα για το τι θα κάνουν σε αυτό τον διαγωνισμό. Εκείνο που ήξεραν ήταν ότι δεν χρειάζοταν να διαβάσουν κάτι για να έρθουν και φυσικά δεν είχαν καμία επίπτωση στη βαθμολογία γράφοντας αυτό το τεστ» (Δ9).

Η ενημέρωση των μαθητών στηρίχτηκε και σε προϋπάρχον υλικό προετοιμασίας για τον διαγωνισμό. «Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα PISA δύο φορές, μία στην αρχή που τους είπαμε το πώς θα γίνει η επιλογή και μετά οι επιλεγέντες με ένα δοκιμαστικό τεστ περίπου της μορφής που θα είχαν αυτά» (Δ7),

«Εγώ τους έδειξα και παλιά τεστ πριν γράψουν. Μας είχαν στείλει ένα cd (το έχω στο σχολείο) και επειδή έχω projector στο χημείο και τα έβαλα μέσα στο χημείο αυτά που επιλέγησαν και τους έκανα ένα προκαταρκτικό τεστ για να καταλάβουν, γιατί πολλά από αυτά ήταν ένθερμα, και θέλαν να γράψουν καλά. Γι' αυτό και έχουν ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα και δεν τα μάθανε ποτέ» (Δ8).

Ο ρόλος του Διευθυντή εντοπίζεται και πάλι ως σημαντικός (Δ1, Δ9, Δ10). «Οι μαθητές αν ενημερώθηκαν, αυτό έγινε από τον Διευθυντή. Από μένα δεν ενημερώθηκαν, το ανέλαβε ο Διευθυντής αυτό στο δικό μας σχολείο και ενημέρωσε τους μαθητές νομίζω λίγο πριν» (Δ9).

Σε άλλες περιπτώσεις, την ενημέρωση αναλαμβάνει ο συντονιστής του προγράμματος όπως η Δ6, η οποία όμως αντιμετωπίζει την έλλειψη σοβαρότητας των μαθητών. «Δηλαδή τα παιδιά, τώρα λένε α, θα γλιτώσουμε μια μέρα μάθημα όταν θα γίνει το τεστ, άλλη μία μέρα πριν

θα μας ενημερώσουν, ...και δεν δίνουν σημασία ότι αυτό θα έχει αντίκτυπο αργότερα σε ένα νούμερο που θα αντιστοιχεί στα αντίστοιχα παιδιά της χώρας μας».

Η στάση αυτή των μαθητών και η ακόλουθη αρνητική κατάταξη της Ελλάδος εμφανίζεται ως αποτέλεσμα νοοτροπίας του λαού ή εκπαιδευτικών ελλείψεων και όχι ικανοτήτων. ««Δηλαδή έχω κοιτάξει στα αποτελέσματα τι σειρά κατάταξης έχει η Ελλάδα που είναι πάρα πολύ χαμηλή(...)εμείς εδώ έχουμε εντελώς διαφορετική νοοτροπία και κουλτούρα και τρόπο ζωής. Αυτά που έκανα εγώ τελειώνοντας το λύκειο, τα κάναμε στο πρώτο έτος στο πανεπιστήμιο στην Αγγλία» (Δ6).

6.2.7. Η ενημέρωση των λοιπών συνάδελφων εκπαιδευτικών σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA

Γενικά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα. (Δ1), «Ναι, ναι, ενημερώθηκαν και τα θέματα των προηγούμενων ετών και οι μαθηματικοί οι φυσικοί του σχολείου. Εγώ είμαι φιλόλογος. Έκαναν ενδεικτικά θέματα, να πάρουν τα παιδιά μια εικόνα, δηλαδή αφιέρωσαν μισή σχολική ώρα» (Δ2), (Δ4, Δ5), «Φυσικά, αφού υπήρξε εξ' άλλου και ανάγκη ευρέσεως εκπαιδευτικού που θα οριζόταν ως συντονιστής του Προγράμματος» (Δ10), (Δ11, Δ15) άσχετα αν αυτή η ενημέρωση κρίνεται άλλοτε τυπική λόγω φόρτου εργασίας, «Έγινε μια τυπική ενημέρωση στο σύλλογο καθηγητών. Απ' ότι ξέρετε, οι συνάδελφοι είναι επιφορτισμένοι με πάρα πολλές δουλειές πέραν του εκπαιδευτικού έργου, οπότε είναι κάτι που δεν ασχολούνται, δεν χρειάζεται και δεν νομίζουν ότι είναι απαραίτητο να ενημερωθούν περαιτέρω» (Δ3), ή ελλιπής «Ενημερώθηκαν στα κλεφτά σε κάποια διαλείμματα, όπου βέβαια κανείς δεν έχει δώσει καμία σημασία» (Δ6), «Σχεδόν καθόλου» (Δ8), «Ελάχιστα, απειροελάχιστα, γιατί δεν χρειαζόταν η συμμετοχή τους. Ο μόνος που χρειαζόμουν ήμουν εγώ και ο διευθυντής και νομίζω ίσως και λίγο η υποδιευθύντρια αν ασχολήθηκε κι αυτή λιγάκι» (Δ9),(Δ12, Δ14).

Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι συνάδελφοί τους ήταν ήδη ενημερωμένοι για το πρόγραμμα λόγω μεταπτυχιακών σπουδών ή και αυξημένων ικανοτήτων. «Βεβαίως ενημερώθηκαν και πολλοί από αυτούς ήξεραν κιόλας για το πρόγραμμα» (Δ7), «Νομίζω πρέπει να έχει γίνει σε κάποιο σύλλογο του σχολείου κάποια παρουσίαση του προγράμματος και γενικά επειδή στο συγκεκριμένο σχολείο πήραμε μέρος και στην αυτοαξιολόγηση και γενικά ασχολούμαστε, υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που έχουν κάνει πρόσφατα κάποια μεταπτυχιακά

και το γνωρίζουν, υπάρχει δηλαδή ένα δυναμικό έτσι πιο αυξημένων προσόντων ακαδημαϊκών και τυπικών να πούμε, μπορεί να υπάρχει γνώση» (Δ13).

6.3. Άξονας Β. - Η διεξαγωγή του προγράμματος PISA και η επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

6.3.1. Η ανάληψη της διεξαγωγής του προγράμματος από τα συγκεκριμένα σχολεία

Η αιτιολόγηση της διεξαγωγής του προγράμματος στο σχολείο ξεκινά να ερείδεται σε ακραιφνώς θετικά κινητροδοτικά πεδία όπως η βοήθεια της παγκόσμιας έρευνας ή η παιδαγωγική γνώση ή ακόμα και η κινητοποίηση των μαθητών. «Το σχολείο, όπως είπαμε και πριν, ανέλαβε τη διεξαγωγή του προγράμματος για να βοηθήσει καταρχάς μια παγκόσμια εκπαιδευτική έρευνα και αφετέρου διότι θα ήθελα να γνωρίζω πώς πηγαίνουν οι μαθητές σε μια τέτοια έρευνα, σε ένα τέτοιο τεστ δεξιοτήτων που δεν είναι αυτές που καλλιεργούμε εμείς στο δικό μας σχολείο. Αλλά όπως είπαμε δεν λάβαμε αποτέλεσμα» (Δ1), «Λοιπόν κατ' αρχήν είπαμε ότι είχε επιλεγεί το σχολείο μας να συμμετάσχει κι εμείς με χαρά δεχτήκαμε. Είμαι της άποψης ότι το σχολείο θα πρέπει να συμμετέχει σε οποιοδήποτε διαγωνισμό, να δώσουμε το κίνητρο στα παιδιά να γίνουν καλύτεροι, στην αρχή με κάποιο φόβο, αλλά αργότερα όταν υπάρχει μια διαρκής επαφή με διαγωνισμούς γίνονται καλύτεροι οι μαθητές» (Δ3).

Αλλά πολλές φορές εμφανίζονται αφελείς ή ακόμα και ουδέτερες αιτιάσεις «Γιατί μου αρέσει να αναλαμβάνω καινούρια πράγματα» (Δ4), «Γιατί είχε επιλεγεί. Δεν σκεφτήκαμε ότι είχαμε δυνατότητα να αρνηθούμε» (Δ5), «Για να πούμε ότι κάτι κάναμε κι εμείς ως σχολείο, κάτι πρωτότυπο που δεν το κάνουνε όλα τα σχολεία» (Δ6).

Ορισμένα υποκείμενα θεωρούν ότι απλά είναι υποχρεωμένα σε επίπεδο «υπηρεσιακού» προσωπικού να υλοποιήσουν (Δ14), «Μας το αναθέσαν» (Δ15).

Η κλήρωση –ή τυχειότητα προτάσσεται ως κυρίαρχος παράγοντας επιλογής. (Δ2), «Να σας πω την αλήθεια κληρωθήκαμε» (Δ7), «Δεν ξέρω. Αυτό τυχαίο δεν είναι; Από την διεύθυνση πρέπει να μας είχαν επιλέξει. Εγώ χάρηκα όταν μας επέλεξαν. Αλλά νομίζω ότι είναι τυχαίο το δείγμα» (Δ8).

Σαφή εκτίμηση του τρόπου επιλογής των σχολείων εμφανίζει μόνο το Δ10 που γνωρίζει όλο το πλαίσιο σε θεσμικό επίπεδο. «Καταρχήν το σχολείο είχε επιλεγεί και συμμετάσχει και σε πρότερες φάσεις του Προγράμματος, π.χ. 2009 κατά δήλωση παλαιών

συναδέλφων και ίσως και το 2006 αν δεν κάνω λάθος. Στα πλαίσια αυτά και στο βαθμό που αφορούσε την προσωπική μου θέληση η ανάληψη της διεξαγωγής του προγράμματος την συγκεκριμένη χρονιά ήταν άμεση, μιας και η πρόσκληση του επίσημου φορέα για ανάληψη του προγράμματος απευθύνονταν στον Διευθυντή του σχολείου. Και αυτό ανεξάρτητα από την στάση, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις εμού και των εκπαιδευτικών του σχολείου για το εγχείρημα αυτό(...) Αν θέλει ο Διευθυντής δεν απευθύνεται στο Σύλλογο. Ενώ το ΠΕΕ (ΙΕΠ), η αυτοαξιολόγηση, απευθυνόταν στο Σύλλογο(...)» (Δ10).

Τον ρόλο του Διευθυντή στην αποδοχή διεξαγωγής του διαγωνισμού διαπιστώνει και ο Δ9: «Αυτό δεν το γνωρίζω καθόλου. Είναι καθαρά υπόθεση του Διευθυντή. Απ' ότι άκουσα επιλέχτηκε το σχολείο μας και δέχτηκε».

Επιπλέον ο Δ10 θεωρεί ότι ένας τρόπος να συμμετάσχει στο σχολείο στο πρόγραμμα ήταν η προηγούμενη συμμετοχή του στην αυτοαξιολόγηση. «...από ότι έχω τώρα πληροφορηθεί, διαπιστώνω ότι αυτός ήταν και ένας τρόπος να επιλεγεί το σχολείο για Pisa. Γιατί είχε αυτοπροταθεί στην αυτοαξιολόγηση» (Δ10). Επιπλέον αναρωτιέται για την τυχαιότητα της έρευνας. «...λένε τυχαία δειγματοληπτική...Η τυχαία δειγματοληπτική δεν είναι απλώς τυχαία, είναι τυχαία διαστρωματική, είναι τυχαία περιφερειακή και διάφορα. Άρα θέτω ένα ερωτηματικό στο πώς γίνεται η διαστρωμάτωση. Δεν είναι τυχαίο ότι πήρε πολλά ιδιωτικά σχολεία. Γιατί δεν πήρε από το Σουφλί, από τη Κεντρική Μακεδονία» (Δ10).

Επομένως η συμμετοχή ενός σχολείου σε καινοτόμα και πρωτότυπα προγράμματα – αυτοαξιολόγηση, νέο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών, e-twinning, Comenius- αποτελεί σύμφωνα με δύο ακόμα εκπαιδευτικούς, κριτήριο για την επιλογή ενός σχολείου για το πρόγραμμα PISA.

«Επειδή ξαναλέω, είμαστε όμως ένα σχολείο που έχει καθηγητές νέους και πρόθυμους να προσφέρουν, στο λέω με βεβαιότητα και στους μαθητές τους αλλά και γενικότερα. Αυτό φαίνεται και από άλλες εκδηλώσεις ή από άλλα πράγματα που κάνουμε, έτσι; Άρα λοιπόν η άρνηση για ποιο λόγο; (Δ7)

«Μου έγινε πρόταση από τη διεύθυνση να αναλάβω τη διεξαγωγή. Φαντάζομαι ότι τα κριτήριά τους ήταν αφενός ότι εμείς είχαμε υλοποιήσει το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης για 2 χρόνια και ότι μας είχαν επιλέξει να είμαστε πιλοτικό σχολείο για την εφαρμογή του νέου προγράμματος

σπουδών. Και βέβαια οπωσδήποτε θα μέτρησε έτσι στη συνείδησή τους λογικά αυτό το γεγονός ότι είμαστε ανοιχτοί σε καθετί καινοτόμο» (Δ11).

«Είμαστε και μέσα στην αυτοαξιολόγηση κα είμαστε και πιλοτικό. Etwinning έχουμε, Comenius κάναμε, εντάζει το προσπαθούμε να είμαστε ουσιαστικά στην καινοτομία και ό,τι το καλύτερο για τα παιδιά να το ενσωματώνουμε μέσα στο εκπαιδευτικό έργο» (Δ12),(Δ13).

6.3.2. Η κινητροδότηση στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο τεστ PISA;

Η κινητροδότηση της εμπλοκής στο τεστ συνειδητοποιείται με ποικίλους τρόπους, όμως όπως και να συνειδητοποιείται, υπηρεσιακά ή προσωπικά, δεν εκτιμάται σαν κάτι το ξεκάθαρο. «Τα κίνητρα είναι τα ίδια, θεωρητικά κίνητρα, επαγγελματικά δεν είχα γιατί ξέρω ότι δεν παίζει κανέναν ρόλο..» (Δ1), «Πιο πολύ λόγω ειδικότητας πληροφορικής, δεν υπήρχε κάποιο κίνητρο» (Δ5), «Δεν υπήρχαν κίνητρα, θα πας να κάνεις αυτή την ενημέρωση για να πας να κάνεις αυτό το πρόγραμμα. Τέλος. Καμία επιλογή. Απλώς εγώ ενθουσιάστηκα με αυτό, αλλιώς θα μπορούσα να αρνηθώ και να πω ότι εγώ δεν μπορώ να το κάνω» (Δ6).

Η προβολή του σχολείου μέσα από την διεξαγωγή του προγράμματος τονίζεται από τρία υποκείμενα. «Κίνητρο υπηρεσιακό δεν είχα, προσωπικό δεν είχα. Το κίνητρο ήταν η φιλοδοξία μου να αναδείξω το σχολείο, ώστε να γίνει ένα από τα καλύτερα σχολεία του Περιστερίου» (Δ3), «Κανένα. Απλώς το ότι εγώ δεν θέλω το σχολείο να μένει πίσω σε αυτά τα πράγματα» (Δ4).

Ένα υποκείμενο βάζει και την παράμετρο της επαγγελματικής ταυτότητας-εξέλιξης του εκπαιδευτικού. «...λειτουργώ σύμφωνα με το σχολείο που θα 'θελα να είναι και δεν θα έλεγα όχι ποτέ σε κάτι που είναι ένα βήμα πιο μπροστά, και ένα βήμα ξεχωρίζει από όλα από τα υπόλοιπα. Μου αρέσει να ξεχωρίζω όχι μόνο, μην το πάρετε προσωπικά, μου αρέσει να ξεχωρίζω ως επαγγελματίας» (Δ13).

Άλλοι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή στο PISA αυξάνει την εμπειρία των μαθητών πάνω σε διεθνείς αξιολογήσεις. «Προσωπικά; Όχι, δεν υπήρχε κανένα κίνητρο, απλώς το προσωπικό κίνητρο ότι συμφωνώ με την αξιολόγηση, συμφωνώ ότι τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν, θα ζήσουν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία» (Δ2), «Τίποτα συγκεκριμένο. Ίσως το μόνο κίνητρο που μπορεί κάποιος να διακρίνει να είναι η εμπειρία που έχεις από την συμμετοχή σε έναν τέτοιο διαγωνισμό» (Δ14).

Η προσδοκία συμπόρευσης της Ελλάδας με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πρότυπα αναφέρεται από δύο εκπαιδευτικούς. «Εμένα μου αρέσει ό,τι γίνεται έτσι στην Ευρώπη και γενικώς. Θέλω να το μαθαίνουν και τα δικά μας παιδιά» (Δ8), «Εκτός από τη φιλοδοξία να πάνε καλύτερα τα πράγματα στην εκπαίδευση, όχι, κανένα άλλο κίνητρο» (Δ11).

Πολύ περισσότερο δε, ορισμένα υποκείμενα δεν διακρίνουν καμία κινητροδότηση (Δ6, Δ7, Δ9, Δ12, Δ15). «Όχι. Μου το ανέθεσε ο διευθυντής, το δέχτηκα, μου είπε ότι ένα πρωινό δεν θα κάνω μάθημα, θα το αφιερώσω στο πρόγραμμα αυτό από τις 8.30 το πρωί μέχρι τις 12 το μεσημεράκι, θα ασχοληθώ με κάποια παιδάκια και θα τους πω πώς να κάνουν κάποιο διαγωνισμό και μου εξήγησε περιληπτικά τι είναι αυτός ο διαγωνισμός» (Δ9), «Δεν είχα» (Δ12).

Ο Δ10 επισημαίνει την έλλειψη οποιοδήποτε κινήτρου από το φορέα υλοποίησης του προγράμματος (πρώτα Κ.Ε.Ε. τώρα Ι.Ε.Π.) σε αντίθεση με την χρηματική ανταμοιβή των σχολείων που συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση. «Αν εννοείται εκ μέρους του επίσημου φορέα, του Κ.Ε.Ε., καμία απολύτως. Ενώ το ΚΕΕ στην αυτοαξιολόγηση, είπε κάθε σχολείο που συμμετάσχει θα παίρνει 1.000 € την χρονιά. Μετά έδινε κάπου 3.500 για το Διευθυντή και 2 κάπου ή 1,5, δεν θυμάμαι, κατοστάρικα για κάθε καθηγητή τη χρονιά. Ήταν ηθικά και υλικά βραβεία. Μα το λέει και η εργασιακή θεωρία. Πρέπει να δίνεις αμοιβές».

Τέλος, ο Δ15 σημειώνει ότι δόθηκε ένα αναμνηστικό δωράκι ως ανταμοιβή στους μαθητές που συμμετείχαν στον διαγωνισμό. «Τα παιδιά είχαν ένα χαρακάκι με ημερολόγιο με αυτό πάνω, αριθμητή, με υπολογιστή μικρό, είχαν κάτι τέτοιο νομίζω για τα παιδιά που δώσαν εξετάσεις» (Δ15).

6.3.3. Αποτίμηση του μεγέθους και της ποιότητας ενδεχόμενων αλλαγών στο σχολείο μετά από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα PISA

Γενικά οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απαισιόδοξοι σε ό,τι αφορά στη δυναμική που μπορεί να έχει το PISA ως παράγοντας αλλαγής της σχολικής πραγματικότητας. «Δεν θα το έλεγα ότι άλλαξε κάτι θεαματικά, ότι άλλαξε τη στάση των μαθητών απέναντι στα πράγματα» (Δ2), «(...)Τώρα το ένα μπορεί να επηρέασε ατομικά κάποιους μαθητές, δεν μπορώ όμως με βεβαιότητα να σας πω ότι επηρέασε το σύνολο ώστε να έχουμε αλλαγή συμπεριφοράς ως πούμε του σχολείου» (Δ7), «Θα έλεγα μετά λόγω γνώσεως και πάσης αληθείας, απολύτως τίποτα» (Δ10), (Δ12, Δ14).

Ακόμα περισσότερο θεωρούν ότι η τακτική προσαρμογής ενός αναλυτικού προγράμματος στα κελεύσματα του PISA είναι κάτι που δεν αφορά την ελληνική πραγματικότητα. Πρώτα πρέπει τα κριτήρια του PISA να υιοθετηθούν από την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. *«Μπα, δεν νομίζω ότι έχει αλλάξει κάτι στο σχολείο και ξαναλέω ότι αυτό συμβαίνει για το λόγο ότι αφενός δεν ξέρουμε τι είναι αυτό που αξιολογούμε και πού υστερούν σε σχέση με τα ερωτήματα οι μαθητές και το άλλο είναι ότι είναι κάτι περιστασιακό. Αυτό συμβαίνει μία φορά στα 3 χρόνια, έχει κύκλους... αν γίνει κοινώς αποδεκτό ότι τα κριτήρια που τίθενται σε αυτή την υπόθεση είναι απόλυτα αποδεκτά από τους πάντες, από όλη την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Αν τυχόν γίνει αυτό, φαντάζομαι ότι η εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου θα είναι να ενσωματώσει αυτές τις αλλαγές» (Δ1).*

Ορισμένοι επαναλαμβάνουν την μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων ανά σχολείο ως αρνητικό παράγοντα όπως οι Δ3 και Δ5: *«Δεν θα το έλεγα, διότι δεν έχουμε τα αποτελέσματα ώστε να μπορούμε να προτρέψουμε τους μαθητές να βελτιωθούν σε τομείς που υστερούν» (Δ3), «Στο σχολείο όχι, και νομίζω ότι αυτό οφείλεται στο ότι μετά τη διεξαγωγή δεν υπήρχε κάποια ανατροφοδότηση από πάνω προς τα κάτω» (Δ5).*

Άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ίδιος ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος δεν στηρίζει το πρόγραμμα. *«Τίποτα. Αφού δεν το στηρίζουν στην Ελλάδα, οι ίδιοι δεν το στηρίζουν» (Δ8).* Αλλά και η οικονομική κρίση αποτελεί τροχοπέδη στις εκπαιδευτικές αλλαγές. *«Φυσικά και όχι. Δεν άλλαξε απολύτως τίποτα, θεωρώ ότι ο διαγωνισμός αυτός είναι ένα παραμύθι για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που έχει άπειρα προβλήματα να λύσει, για την ελληνική κοινωνία που έχει άπειρα προβλήματα να λύσει και είναι πολυτέλεια ένας τέτοιος διαγωνισμός, να δούμε τώρα σε τι θέση βρίσκεται η Ελλάδα έναντι κάποιων άλλων χωρών για να υπάρχει κοινή εκπαιδευτική πολιτική» (Δ9).*

Εκτός των άλλων ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων μαθητών ειδικά στα γυμνάσια (4-5 μεταξισταστέοι μαθητές) δεν δρομολογεί αλλαγές. *«Σε σχέση με το πρόγραμμα; Όχι. Δεν νομίζω, γιατί ήταν και πολύ μικρός ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών, και δεν είχε επιρροή στην όλη εξέλιξη» (Δ11), «Όχι, γιατί δεν ήταν ιδιαίτερα έντονη όλη αυτή η εμπλοκή, το δείγμα» (Δ13).*

Παρόλα αυτά ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί την μελλοντική συμμετοχή στον επόμενο διαγωνισμό και στοχεύει στην καλύτερη προετοιμασία τους. *«Μπα... απολύτως τίποτα. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι εγώ άμα ξαναγίνει δεν θέλω να εμπλακώ και να το ξανακάνω. Αλλά*

τόρα που το ξέρω και ακριβώς πως είναι, θα ήθελα να τους έχω προετοιμάσει από πολύ πιο πριν» (Δ6).

Θετικά στοιχεία αναφέρουν δύο μόνο δύο εκπαιδευτικοί. «Τίποτα. Πέρα από την εμπειρία, δηλαδή το ότι το σχολείο αποκτά μια εμπειρία, μαθαίνει τι είναι το Pisa, που κι αυτό είναι θετικό» (Δ4), «Είχε ήδη γίνει η διαδικασία αλλαγής του σχολείου μέσα από το πιλοτικό, αλλά αυτό ήρθε και έδωσε απλά σίγουρα μια μεγαλύτερη τόνωση» (Δ15).

6.3.4. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα PISA ως παράγοντας που επηρεάζει την πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος

Σε γενικές γραμμές η εμπλοκή στο πρόγραμμα δεν μπορεί να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας προόδου. Η Ελλάδα πρέπει να συμπορευτεί. (Δ1), «Ναι, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο και θα ήταν εγκληματικό η Ελλάδα να είναι μια κλειστή κοινωνία. Πρέπει να είναι ανοιχτή, να βγαίνει στην αγορά, να ανταγωνίζεται, να παράγει ένα προϊόν ή υπηρεσίες αξιόλογες, δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά» (Δ2).

Επιπλέον η παιδεία σε γενικές γραμμές πρέπει να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί, «...Η παιδεία είναι ο τομέας ενός κράτους που έχει μακροχρόνια αποτελέσματα. Γι' αυτό οι κυβερνώντες πιστεύουν ότι δεν πρέπει να επενδύσουν στον χώρο της παιδείας. (...)Εάν ένα κράτος πηγαίνει καλά, πηγαίνει καλά μόνο όταν ο λαός είναι μορφωμένος. Κι όταν ο λαός είναι μορφωμένος κατ' αρχήν δεν ποδηγετείται, (...) και ενδεχομένως αυτό να φοβίζει τους κυβερνώντες. Γι' αυτό και οι δαπάνες για την παιδεία είναι στο χαμηλότερο δυνατό επίπεδο. Είμαι της άποψης ότι εάν προσεχθεί η μέση εκπαίδευση, θα βγάλουμε καλύτερους μαθητές, καλύτερους πολίτες και αυριανούς καλύτερους δημόσιους λειτουργούς» (Δ3), (Δ15)

ενώ παράλληλα η σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα στην οποία το PISA συντείνει μπορεί να είναι παράγοντας ανέλιξης. «Κοιτάζτε να δείτε, απλά και μόνο η σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα σου δίνει τη δυνατότητα να τοποθετηθείς στην κλίμακα και από εκεί και πέρα να πάρεις τα όποια μέτρα. Πάντως θεωρώ ότι καλό θα είναι να ακολουθήσουμε κάποια στοιχεία του PISA δεδομένου ότι έχουμε ένα δύσκαμπτο ακόμα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο φοβάμαι ότι δύσκολα θα προσαρμοστεί στις αλλαγές που υπάρχουν και που επέρχονται» (Δ7),

«...ξέρω ότι η κατάταξη της Ελλάδας είναι πάρα πολύ χαμηλή, δεν νομίζω όμως ότι είναι αληθινή εικόνα. Αν κρίνω από τους μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν εδώ, ξέρω ότι δεν ήταν

αντιπροσωπευτικό δείγμα αφενός και αφετέρου φοβάμαι ότι στα λύκεια οι μαθητές θα το είδαν περισσότερο σαν αστέιο... επειδή το σχολείο έχει συμμετάσχει και σε προγράμματα Comenius και σε προγράμματα eTwinning κ.τ.λ., και έχω ταξιδέψει και στο εξωτερικό και έχω δει και πώς λειτουργούν τα άλλα σχολεία και αν θέλεις και σε πολύ προηγμένες χώρες όπως είναι η Σουηδία και η Ισπανία. Ναι πιο πάνω από εμάς είναι, αλλά σε αυτό που λέμε διαχείριση της καθημερινότητας. Σε επίπεδο ευφυΐας και γνώσεων, είναι πάρα πολύ πιο κάτω. Φέτος η Σουηδία έκανε εισαγωγή επιστημόνων από άλλες χώρες...» (Δ11).

«Είναι βέβαιο ότι το πρόγραμμα Πίζα είναι αδύνατον να μην το λάβει κάποιος υπόψη. Δεν ξέρω αν το λαβαίνει υπόψη συγκεκριμένα κάθε μία σχολική μονάδα ξεχωριστά, είναι βέβαιο όμως, η άποψή μου είναι ότι σε επίπεδο κεντρικού σχεδιασμού λαμβάνεται σοβαρά υπόψη» (Δ14).

Η ελληνική πραγματικότητα – ελληνική εκπαιδευτική πολιτική οφείλει όμως συνολικά να συμπορευτεί με την διεθνή πρακτική και τα συμπεράσματα του διαγωνισμού να αξιοποιηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις ελληνικές ιδιαιτερότητες. (Δ5), «Βοηθάει, ναι. Δηλαδή θα πρέπει να εμπλέκεται, να συμμετέχει. Φτάνει να το στηρίζει η χώρα πρώτα από όλα έτσι; (...). ο ΟΟΣΑ βγάζει τα συμπεράσματά του, η Ελλάδα τι συμπεράσματα βγάζει; Δεν αξιοποιεί τα συμπεράσματα να αλλάξει κάτι, ούτε προετοιμάζει τους μαθητές της(...) Ε βέβαια, άμα δεν βοηθήσεις τα παιδιά πώς θα μάθουν; Καταρχάς αυτά είναι προβλήματα, δηλαδή τα βάζεις τα παιδιά στο καινούριο τρόπο, να τους δίνεις πρόβλημα, να το σκεφτούν, να βρουν δεδομένα, να τα απαντήσουνε(...)» (Δ8),

«(...)είναι πολύ λογικό το γεγονός ότι η Ελλάδα βρίσκεται χαμηλά, γιατί εμείς οι Έλληνες δεν είμαστε και ιδιαίτερα τυπικοί. Αυτό άλλωστε έχει φανεί από την ιστορική μας πραγματικότητα (...) Έχουμε όμως χίλια δυο άλλα, τα οποία δεν προβάλλονται μέσα από το πρόγραμμα και που αν θέλεις, αυτά τα άλλα, είναι παραδείγματα προς μίμηση... Ο Έλληνας, από τότε που άρχισε να έχει επαφές με τους Δυτικούς, νομίζω ότι έχασε ένα πολύ μεγάλο κομμάτι από την διαχείριση του παρόντος(...)» (Δ11).

«Κάποιοι λέγαν ότι είναι το σύστημά μας δεν στοχεύει σε τέτοιου είδους εξετάσεις και αν ήταν διαφορετικό, όπως είναι ας πούμε της Δυτικής Ευρώπης, θα είχαμε πολύ καλύτερη κατάταξη στο Πίζα γιατί εμάς είναι προσανατολισμένο σε άλλα πράγματα, είναι στην αποστήθιση ακόμα, είναι σε λύση προβλημάτων και όχι του εγγραμματισμού του μαθηματικού(...) Αυτή είναι μια

προσπάθεια που γίνεται τώρα, με το καινούριο πρόγραμμα σπουδών, το πιλοτικό. Μέχρι τώρα δουλεύαμε διαφορετικά, άρα(...))» (Δ13).

Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν έναν έλλογο αισιόδοξο σκεπτικισμό που προτείνει τελικά την ένταξη του τεστ μέσα σε μία γενικότερη αλλαγή πολιτικής. «Η εκπαιδευτική πραγματικότητα για να αλλάξει πρέπει να αλλάξει η εκπαιδευτική πολιτική άνωθεν(..). Αυτή τη στιγμή παίρνονται μέτρα για την εκπαίδευση χωρίς καμία συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς.(...) Εδώ έχουμε τεράστια προβλήματα στα περισσότερα σχολεία, του αν ο εκπαιδευτικός θα δουλέψει την επόμενη χρονιά, έχουμε προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, το πρόβλημά μας θα είναι ένας διαγωνισμός το τι θα κάνει μετά από κάποια χρόνια;» (Δ9),

«Φρονώ ότι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πολυποίκιλων παραγόντων, π.χ. οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, γεωφυσικών κ.ά. και όχι απλά οι όποιες αλλαγές στο ήδη υπάρχον σύστημα να δρομολογούνται από το αποτέλεσμα σε κάποια τεστ ενός αμφισβητήσιμου –για κάποιους- προγράμματος αξιολόγησης. Όμως σαν ένα εργαλείο διάγνωσης και πιθανής αποτίμησης (;) στον εκπαιδευτικό χώρο για μιας τόσο ευρείας κλίμακας τάξης χωρών, με μη κοινά χαρακτηριστικά, αναμφισβήτητα κρίνω προσωπικά ότι είναι χρήσιμο» (Δ10).

Επίσης είναι απαραίτητο να καθοριστεί η κατεύθυνση των εκπαιδευτικών αλλαγών. «(...)Ότι προτείνουν, ξέρεις σε ποια κατεύθυνση το προτείνουν; Αυτή είναι η διαφορά. Προς αυτή που νομίζουν αυτοί που είναι του κεφαλαίου, του μεγάλου κεφαλαίου, των μεγάλων(...) μιλάμε όχι σε επίπεδο Ελλάδος, έτσι; για το παγκόσμιο κεφάλαιο. Αν και αυτά τα λένε συνδικαλιστές(...))» (Δ10).

Η κατάταξη της χώρας μπορεί να αποτελέσει αφετηρία-έναυσμα αλλαγών. «(...)Θα μπορούσαμε να γίνουμε λίγο καλύτεροι στην οργάνωσή μας και στη συνέπεια θα το πω εγώ. Εντάξει προϊόντος του χρόνου ελπίζω. Αλλά εκεί που πρέπει να δίνεται έμφαση είναι στην ανάπτυξη των νοητικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων» (Δ11). Η συγκρισιμότητα βοηθά, το θέμα όμως είναι πως αυτή αξιοποιείται τελικά για το συμφέρον των μαθητών «Γιατί το ζητούμενο δεν είναι τι μαθαίνει κανείς, και αυτό θέλω να το γράψεις και με κεφαλαία, το ζητούμενο δεν είναι τι μαθαίνει κανείς στο σχολείο που πάει, αλλά αν όλη αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία τον κάνει πιο ευτυχισμένο άνθρωπο» (Δ11).

Αν αξιολογείσαι, μάλλον μπορεί να γίνεις καλύτερος. «Σίγουρα γιατί όταν παίρνεις μέρος σε έναν διαγωνισμό, ανεξάρτητα με το κατά πόσο καλά έχεις προετοιμαστεί ή όχι, σε βάζει να αυτοαξιολογηθείς με τους υπόλοιπους και εδώ μιλάμε ότι αξιολογείσαι με όλους τους υπόλοιπους λαούς, είτε πιο προηγμένους από σένα εντός εισαγωγικών «οικονομικά» ή «πολιτιστικά», ή κατώτερους από σένα. Οπότε αυτή η διαδικασία από μόνη της σε βάζει να προβληματιστείς και να δεις πού βρίσκεσαι σε σχέση με τους άλλους και είναι θετική από μόνη της. Ανεξάρτητα από την κατάταξη, που μπορεί να είναι απογοητευτική ή όχι(...)» (Δ13).

Δεν λείπουν όμως και οι αντίθετες απόψεις. (Δ4), «Δεν νομίζω ότι βοηθάει, απλώς δίνει ένα δείγμα για το πώς σκέφτονται τα παιδιά συγκεκριμένης ηλικίας» (Δ6), «Όχι. Σε αυτό το επίπεδο δεν μπορεί να επηρεάσει. Δεν επηρεάζει. Ναι, γιατί καταρχάς γίνεται χωρίς προετοιμασία στα παιδιά, τα σχολεία επιλέγονται στην ουσία μέσω του στατιστικού δείγματος. Και οι μαθητές πάλι επιλέγονται με τις στατιστικές μεθόδους και την ουσία δεν μπορείς να προετοιμάσεις τους μαθητές» (Δ12).

6.3.5. Οι αντιδράσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών στην εμπλοκή του σχολείου με το τεστ PISA

Ο σκεπτικισμός δεν μεταβάλλεται σε πρακτική αντίδρασης, αν και τονίζεται ο διαφορετικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με το PISA. «Δεν υπήρξαν ουσιαστικές αντιδράσεις, υπήρξε μια κουβέντα, είπαμε ότι μάλλον είναι μία υπόθεση που αφορά πράγματα και δεδομένα που δεν φαίνεται να είμαστε καλοί εμείς εκεί, γιατί το δικό μας σχολείο, το ελληνικό δηλαδή, είναι αρκετά νοησιαρχικό και όχι τόσο στις δεξιότητες και κυρίως δεν κάνει αυτή την μετατροπή της θεωρητικής γνώσης σε πρακτικό επίπεδο, γιατί το σχολείο καλλιεργεί αυτά που είναι για να ετοιμαστούν τα παιδιά να περάσουν στο πανεπιστήμιο, είναι πολύ ακαδημαϊκό(...)είπαμε ότι κατά πάσα πιθανότητα δεν θα είναι και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, αλλά παρόλα αυτά πρέπει να μάθουμε τα σχολεία πως πηγαίνουν» (Δ1). «Ενδεχομένως κάποιοι να ήταν αντίθετοι και ξέρω περιπτώσεις που ήταν αντίθετοι γιατί θεωρούν ότι δεν είναι δίκαιοι οι όροι με τους οποίους γίνονται οι εξετάσεις. Είναι σαν κάποιος δηλαδή να προπονείται για ακόντιο και να πάει να διαγωνιστεί σε τριπλούν(...)» (Δ13).

Ο σκεπτικισμός ακόμα περισσότερο θα έλεγε κανείς ότι δεν αποκλείεται στο μέλλον να μετατραπεί σε στήριξη του προγράμματος. «Δε νομίζω ότι το είδε κανείς αρνητικά, το είδαν με ενδιαφέρον, με περιέργεια, θέλησαν να ενημερωθούν. Πάντως αρνητική εκδήλωση δεν

υπήρξε από κανέναν» (Δ2), «Δεν θυμάμαι να υπήρχε κάποια έντονη αντίδραση. Ποιο πολύ περιέργεια γιατί γίνεται, τι είναι και για τις ερωτήσεις είχε εκδηλωθεί ενδιαφέρον να τις βλέπουνε» (Δ5). Ψυχρή αντιμετώπιση εμφανίζει το Δ4: «Μάλλον, από αδιάφορη έως αρνητική ήταν η αντίδραση, αλλά όχι σε κλίμακα μεγάλη, έτσι; Όχι έντονα αρνητικές αντιδράσεις» (Δ4).

Η ψυχρή αντιμετώπιση μπορεί να πάρει και το χαρακτήρα αδιαφορίας (Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11). «Δε νομίζω ότι υπήρχε αρνητική αντίδραση. Θα μπορούσα να πω ότι υπήρχε μια απάθεια εφόσον δεν τους ενδιέφερε, γιατί δεν είχαν ασχοληθεί εκείνοι οι ίδιοι με το θέμα αυτό» (Δ3), «Δεν είχαμε καμία δυσαρέσκεια, αλλά εντάξει, αδιάφορα... ούτε άρνηση» (Δ7), «Το βασικό χαρακτηριστικό ήταν η σχετική αδιαφορία –ούτε κρύο ούτε ζέστη. Υπενθυμίζω ότι το σχολείο συμμετείχε και στο προηγούμενο -2006- πρόγραμμα τουλάχιστον και υπήρχε μια σχετική εμπειρία ας πούμε, αλλά και η σχολική χρονιά 2011-20012 ήταν μια χρονιά κρίσης και αλλαγών στα οικονομικά των εκπαιδευτικών που διαμόρφωσαν προφανώς κάποια αρνητική στάση σε τέτοια εγχειρήματα, ανεξάρτητα από τις απόψεις καθενός» (Δ10).

Η έλλειψη κινητροδότησης εντείνει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών. «Λοιπόν, δεν υπάρχει κίνητρο. Κι εδώ βάζεις κι ένα ερώτημα αν υπάρχει κίνητρο στο σχολείο. Εδώ δεν δίνεις κίνητρο στα παιδιά, θα δώσεις κίνητρο στο σχολείο;;» (Δ10). Η αποστασιοποίηση ενδεχομένως να οφείλεται σε φόβο απέναντι σε κάτι καινούργιο. «(...)Αν μιλήσουμε δηλαδή πλειοψηφικά, μια μεγάλη πλειοψηφία ήταν αρκετά αποστασιοποιημένη, μια μικρή μειοψηφία ήθελε να συμμετέχει. Προφανώς γιατί θεωρούν πως το PISA είναι α) ή μία νέα μορφή ελέγχου, β) μία νέα διαδικασία που απαιτεί δουλειά από αυτούς» (Δ14).

Δύο εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν τον λόγο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου αφού αφορά μόνο ένα περιορισμένο δείγμα μαθητών. «Ξέρετε τι; ήταν μόνο για την Α' Λυκείου, για ένα κομμάτι των παιδιών, γιατί να ενημερωθούν; Μόνο ένας που ανέλαβε την διεξαγωγή του προγράμματος» (Δ8), «Δε νομίζω ότι ρωτήθηκε κανένας για να αντιδράσει, είπαμε γιατί ούτως ή άλλως δεν είχαν εμπλοκή. Και τα παιδιά, ήταν ελάχιστα» (Δ12).

Μόνο ο Δ15 παρουσιάζει πολύ θετική την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή του σχολείου στο τεστ PISA.

6.3.6. Η συζήτηση σχετικά με το τεστ στο σύλλογο διδασκόντων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την διεξαγωγή του

Η συζήτηση των εκπαιδευτικών για το τεστ στο σύλλογο διδασκόντων, ακόμα και όταν έγινε, δεν ξεπέρασε τα όρια μιας απλής ενημέρωσης. «Μετά απλώς έγινε ενημέρωση σε όλους τους συναδέλφους ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλά, με ενδιαφέρον και σοβαρότητα» (Δ2), «Έγινε συζήτηση, επιλέγη ο καθηγητής ο οποίος ασχολήθηκε με τη διεξαγωγή του διαγωνισμού και έληξε εκεί το θέμα σε σχέση με τον σύλλογο» (Δ3), (Δ4), (Δ5),

«Βεβαίως. Ενημερωτική για το πότε θα γίνει, πώς θα γίνει, ποιοι θα εμπλακούν κ.τ.λ. Δεν είχαμε άρνηση ιδιαίτερη, κανείς δεν αρνήθηκε. Σας ξαναλέω ότι οι συνάδελφοι είναι άνθρωποι που θέλουν να κάνουν πράγματα αφενός και δεν έχουν ενδιασμούς να δοκιμάσουν το καινούριο» (Δ7),

«Η συζήτηση ήταν απειροελάχιστη από 2-3 συναδέλφους που έμαθαν ότι γίνεται αυτό και ρώτησαν ακριβώς ναι τι είναι. Περισσότερο τους απάντησε ο Διευθυντής γιατί κι εγώ εκείνη την ώρα μελετούσα. Οπότε οι άλλοι συνάδελφοι δεν ενδιαφέρθηκαν καθόλου» (Δ9), (Δ10), (Δ15).

Ορισμένοι αναφέρουν ότι υπήρξε ενημέρωση πριν και κατά την διάρκεια του τεστ, αλλά όχι και μετά την διεξαγωγή του. «Όχι, μετά το πέρας της διεξαγωγής δεν είχαμε να συζητήσουμε κάτι, γιατί δεν είχαμε αποτελέσματα» (Δ1),

«Έγινε συζήτηση, επιλέγη ο καθηγητής ο οποίος ασχολήθηκε με τη διεξαγωγή του διαγωνισμού και έληξε εκεί το θέμα σε σχέση με τον σύλλογο» (Δ3),

«Πριν εντάξει είπαμε ότι θα γίνει αυτό, τους ενημερώσαμε κ.τ.λ. και κατά τη διάρκεια. Μετά όχι. Δεν είχαμε εμείς τίποτα, κανένα στοιχείο για να τους ενημερώσουμε, για ποιο λόγο δηλαδή θα έπρεπε να τους ενημερώσουμε; Έγινε το τεστ, τέλος» (Δ11).

Δυστυχώς ακόμα περισσότερο κάποιοι σύλλογοι δεν φαίνεται να συζήτησαν καθόλου για την διεξαγωγή. «Όχι βέβαια, δεν έγινε καμία συζήτηση, γιατί όπως είπαμε και πριν κανείς δεν δίνει καμία σημασία» (Δ6), «Στο σύλλογο όχι, δεν κάναμε συζήτηση» (Δ8), «Όχι» (Δ12), «Στο σύλλογο των διδασκόντων, όσο θυμάμαι, όχι. Εκτός κι αν ήμουν απύσα, μπορεί να ήμουν απύσα...» (Δ13), «Δεν έγινε τέτοια συζήτηση. Το τεστ έγινε χωρίς να υπάρχει τέτοια συζήτηση στο σύλλογο» (Δ14).

6.3.7. Οι αντιδράσεις των μαθητών στην προοπτική διεξαγωγής του τεστ, κατά τη διάρκεια του και μετά την ολοκλήρωση τη διεξαγωγής

Οι μαθητές δεν εκδηλώνουν αντίδραση στην προοπτική διεξαγωγής του τεστ ούτε και μέχρι τη στιγμή της ολοκλήρωσής του. Η στάση τους κινείται από το απλό ενδιαφέρον, «Πριν, στην ανακοίνωση δηλαδή και στην ενημέρωση που τους έκανα άκουγαν με ενδιαφέρον την προοπτική. Στη διάρκεια της εξέτασης ήταν αρκετά προσηλωμένοι και αρκετά δηλαδή θετική ήταν η στάση τους. Στη συνέχεια δεν είχαμε κάτι το ιδιαίτερο, απλώς ανέμεναν πιθανά κάποια αποτελέσματα» (Δ1), (Δ14),

και την περιέργεια, «Με περιέργεια. Τα παιδιά, ήταν κάτι διαφορετικό γι'αυτά, οπότε τους άρεσε. Τα θέματα τους φάνηκαν δύσκολα, έως αστεία, έως παιχνίδι.(...) Ήταν πέρα από την σχολική πραγματικότητα... είχαν ερωτήσεις. Τι είναι κι αυτά, και ποιος θα τα δει και τι θα κερδίσουμε απ' αυτό(...)» (Δ4),(Δ11),

έως την θετική εκτίμηση, «Οι μαθητές αντέδρασαν θετικά» (Δ3),

«Ευχάριστα θα έλεγα. Υπήρχαν, ας πούμε, ακόμα και παιδιά που στα πρόχειρα πιθανόν να την έκαναν, εδώ με ευχαρίστηση συμμετείχαν» (Δ7),

«Τα συγκεκριμένα παιδιά, τους ενημέρωσα εγώ. Το πήραν θετικά, τους είπα ότι θα πρέπει να βγάλουν την Ελλάδα ασπροπρόσωπη και κάτι τέτοιες ιστορίες, ήταν μερικοί καλοί μαθητές, γενικά δηλαδή κουράστηκαν γι' αυτό το τεστ. Δούλεψαν. Και γράψανε. Μερικά πολύ. Εν τω μεταξύ ήταν και δύσκολα, είναι και απαιτητικά έτσι. Τρεις ώρες γράφανε χωρίς να σηκώσουν κεφάλι. Ένα διάλειμμα τους κάναμε κάτι τέτοιο(...) Μετά τα διώξαμε για να ξεκουραστούν, αυτό το κάναμε εμείς σαν προσφορά στο παιδί. Γι' αυτό σου λέω πρέπει να τους δώσεις κάτι για να γράψουν» (Δ8),

και την εντυπωσιακή σοβαρότητα κατά την διενέργεια του διαγωνισμού. «Οι μαθητές το είδαν σαν μια ευκαιρία και αντέδρασαν πάρα πολύ σοβαρά στη διάρκεια της γραπτής δοκιμασίας... Εντάξει δεν είχαν την αίσθηση ότι από αυτούς κρινόταν κάτι εθνικό, αλλά είχαν μια εξαιρετική σοβαρότητα που δεν την έχουν και σε διαγωνίσματα του σχολείου, εννοώ και τα επίσημα διαγωνίσματα του Μαΐου, ακόμα και μαθητές που δεν έχουν τις καλύτερες επιδόσεις στο παραδοσιακό σχολείο» (Δ2),

«Ομολογώ, εγώ σου ομολογώ ότι στα δικά μας παιδιά, παρόλο ότι τα παιδιά ήταν δευτεροετείς, παρόλα αυτά το προσπάθησαν μέχρι το τέλος. Εξάντλησαν τον χρόνο που τους είχε δώσει ο νομοθέτης τέλος πάντων, το πρόγραμμα. Ήταν κάτι που πραγματικά μου έκανε εντύπωση» (Δ15).

Υπήρξαν και κάποιοι δικαιολογημένοι φόβοι των μαθητών για την ανωνυμία των γραπτών. «Μία μαθήτριά μόνο είχε αντιρρήσεις σε σχέση με το επώνυμό της, αλλά της εξηγήσαμε όλα τα στοιχεία είναι ανώνυμα, και ότι δεν είναι θέμα προσωπικής αξιολόγησης, ούτε καν του σχολείου (αφού το σχολείο δεν μαθαίνει τα αποτελέσματα), αλλά της χώρας και αυτή κάμφθηκε στη συνέχεια. Ήρθε και έγραψε κανονικά» (Δ2),(Δ5).

Κριτική στάση διακρίνεται από μέρους των μαθητών μόνο στο γεγονός ότι είναι κουραστικό. «Οι μαθητές δεν γνώριζαν ότι το τεστ αυτό θα είναι κουραστικό γι' αυτούς, ήταν ένα τεστ που τους κούρασε αρκετά. Πολλοί έλεγαν ότι αν ήξεραν ότι θα κουραστούν τόσο πολύ δεν θα συμμετείχαν. Ήταν 3 ώρες επίπονες γι' αυτούς, γιατί έπρεπε να ασχοληθούν με πάρα πολλά πράγματα μέσα στο τεστ, να συμπληρώσουν 2 έντυπα τα οποία ήταν πολύ μεγάλα και μάλιστα δεν τα πρόλαβαν οι περισσότεροι... το ένα έντυπο αφορούσε τη δική τους ζωή, το δεύτερο έντυπο αφορούσε ερωτήσεις και δυστυχώς ενώ οι μαθητές το αντιμετώπισαν στην αρχή σαν μια ευκαιρία για να ξεφύγουν από το μάθημα, στην πορεία είδαν ότι καλύτερα να έκαναν μάθημα γιατί τους κούρασε πολύ ο διαγωνισμός» (Δ9).

Σίγουρα μαθητές σε κάποια σχολεία εκδήλωσαν επιπολαιότητα και αδιαφορία, αλλά η τάση αυτή δεν είναι πολύ ισχυρή. «Με την ίδια, θα έλεγα αδιαφορία, ίσως και μεγαλύτερη καθώς θα υπήρχε επιπλέον σχολική επιβάρυνσή τους χωρίς κίνητρα» (Δ10), «Θυμάμαι αδιάφορα. Μα αυτοί οι μαθητές ήταν ούτως ή άλλως αδιάφοροι, δεν τους ενδιέφερε» (Δ12).

Η επιπόλαιη στάση οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων σύμφωνα με την Δ8: «Ξέρεις τι, είτε ιδιωτικά είναι, είτε δημόσια, είτε είναι καλοί μαθητές είτε δεν είναι, το θέμα είναι αν θα ζοριστούν τα παιδιά να γράψουν. Τα παιδιά, ειδικά στα ιδιωτικά, σε τέτοιες καταστάσεις, μπορεί να μη γράψουν. Άρα πρέπει να κινητοποιήσεις τα παιδιά. Άμα τα παιδιά θέλουν, σε «δουλεύουν» μια χαρά, δεν απαντάνε τίποτα και περνάει η ώρα... Κοίταζε και 40% να μην πιάσουν τα νοιάζει; Αφού δεν θα βαθμολογηθούν, το ξέρουν αυτό. Είναι σαν τα τεστ που κάνουν για το ΣΕΠ, που κάνουν και στα ιδιωτικά. Απαντάνε στην τύχη και το καταλαβαίνεις ότι απαντάνε στην τύχη» (Δ8).

Μάλιστα ένας εκπαιδευτικός διέκρινε και μεγάλη δυσκολία συμπλήρωσης από τους μαθητές του ερωτηματολογίου για το βιοτικό επίπεδο. «Το πήραν πάρα πολύ επιπόλαια, ελάχιστοι ήταν αυτοί που έδωσαν λίγο παραπάνω σημασία(...)Εμένα μου έκανε εντύπωση ότι δεν ήξεραν αρκετά από αυτά, δηλαδή τα μισά περίπου, μεγάλο ποσοστό, να συμπληρώσουν το δεύτερο κομμάτι του τεστ που ήταν το βιοτικό επίπεδο. Εντάξει είναι και δυτικά προάστια βέβαια από εδώ, και τα παιδιά δεν έχουν βγει τόσο προς τα έξω να ζήσουν πράγματα. Αλλά εντάξει δεν παύει βέβαια να μην έχουν πλυντήριο πιάτων ή να μην ξέρουν πώς είναι(...)» (Δ6).

6.3.8. Οι ερωτήσεις από την πλευρά των μαθητών σχετικά με τους λόγους διεξαγωγής, τη χρησιμότητα και με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων

Οι απορίες των μαθητών σχετικά με τους λόγους διεξαγωγής περιορίζονται περισσότερο σε εκτελεστικό επίπεδο χωρίς όμως να υπάρχει ένα επίπεδο ερωτήσεως περισσότερο διεισδυτικό. Τα παιδιά περισσότερο ρωτούσαν τι θα κάνουν, όχι γιατί θα το κάνουν. (Δ1) «Στην πρώτη παρουσίαση, ναι, τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να ρωτήσουν τι είναι αυτός ο διαγωνισμός, ποιος είναι ο λόγος διεξαγωγής» (Δ2), «Όχι, όχι ερωτήσεις δεν υπήρξαν, δεν φτάνουν σε αυτό τα παιδιά γιατί ήταν μικρά, Α' Λυκείου...» (Δ4), (Δ5, Δ8, Δ10),

«Τα παιδιά ήταν υπάκουοι εκτελεστές της διαδικασίας χωρίς όμως να διερωτηθούν για βαθύτερες αιτιάσεις, για βαθύτερους λόγους. Θεώρησαν ότι τα θέματα αυτά έτσι πρέπει να είναι, αυτά πρέπει να ξέρουν, σε αυτά πρέπει απαντούν. Δεν μπήκαν στην λογική ότι τα θέματα είναι καλά ή κακά ή θα έπρεπε να είναι διαφορετικά (...) γενικά τα παιδιά απέναντι στα θέματα έχουν πάντα ερωτήσεις ακόμα και όταν είναι για ένα απλό διαγώνισμα» (Δ14),

«Τους το εξηγήσαμε μια φορά, δεν είχαν πλέον άλλες απορίες, όχι. Αφού τους εξηγήσαμε ακριβώς ποιοι είναι οι λόγοι και το είδαν πραγματικά πάρα πολύ σοβαρά, την όλη διαδικασία, με τα διαλείμματά τους, με όλα τους, δηλαδή ήταν πάρα πολύ καλοί» (Δ15).

Επίσης λιγοστοί μαθητές ενδιαφέρθηκαν να ρωτήσουν για τα αποτελέσματα του τεστ PISA. «Τους εξήγησα από την αρχή, πριν καν διεξαχθεί το τεστ για ποιον λόγο γίνεται. Αλλά δεν ξαναενδιαφέρθηκαν για να ρωτήσουν πώς τα πήγαμε, αν βγήκαν τα αποτελέσματα και σε τι θέση έχουμε βρεθεί» (Δ6),

«2-3 μόνο μαθητές ρώτησαν και η απάντηση φυσικά η δική μας επειδή δεν ακριβώς δεν είχαμε τον χρόνο να εξηγήσουμε αναλυτικά ήταν πολύ γρήγορη και θα έλεγα ασαφής για τους μαθητές. Μετά στην πορεία, αφού τελείωσε ο διαγωνισμός δεν ρώτησε κανένας μαθητής για τίποτα(...)»

Το εξήγησα πολύ σύντομα, πάρα πολύ σύντομα, γιατί δεν είχα τον χρόνο, έπρεπε να ξεκινήσει ο διαγωνισμός, να συμπληρώνουν τα έντυπα, οπότε ήταν αδύνατο να κάνουμε συζήτηση εκείνη την ώρα για το ποια ήταν η χρησιμότητα ή η πιθανή αξία αυτού του εγχειρήματος» (Δ9).

Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν έγιναν ερωτήσεις από τους μαθητές (Δ11), «Αυτοί κατεβάζαν τους μέσους όρους στα αποτελέσματα» (Δ12), ενώ άλλοι τρεις ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν (Δ3, Δ7, Δ13).

6.4. Άξονας Γ. Οργανωτικές συνθήκες υλοποίησης και διεξαγωγής του προγράμματος PISA και σχολικό κλίμα

6.4.1. Ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην διεξαγωγή του τεστ

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές έχουν σαφή γνώση του αριθμού συμμετεχόντων μαθητών ανά σχολείο αλλά δεν είναι απόλυτα ακριβής ο αριθμός συμμετοχών που αναφέρουν. «Νομίζω τριάντα ότι είχαν επιλεγεί» (Δ1), «Πρέπει να συμμετείχαν γύρω στα τριάντα παιδιά, ο διευθυντής πρέπει να έχει κρατήσει τα στοιχεία» (Δ2), (Δ3, Δ5, Δ9, Δ15).

Διαισθαντικά περισσότερο κάποιιοι θα προσεγγίσουν τον αριθμό. «Νομίζω όσοι προβλέπονταν. Δε θυμάμαι τώρα τον αριθμό, αλλά ακριβώς όσοι προβλέπονταν» (Δ4), (Δ7), «Μαθητές; τους έχουμε κάτσε να τους δω. 82 τους στείλαμε, για να γέμισε το χημείο δεν πρέπει να ήταν, ήταν πάνω από 40; Έχουμε έναν φάκελο Pisa στο σχολείο, άμα ήμασταν σχολείο θα το βλέπαμε» (Δ8), «Τον ακριβή αριθμό δεν τον γνωρίζω. Όμως είναι σίγουρα πολύ λίγα. Ήταν λίγα τα παιδιά που τηρούσαν τις προϋποθέσεις για να συμμετάσχουν. Αν δεν με απατάει η μνήμη μου είναι 3 παιδιά. Πάντως μιλάμε για πολύ μικρό αριθμό» (Δ14),

ενώ μόνο ένα υποκείμενο το Δ10 αναφέρει ακριβή στοιχεία και εξηγεί τον καταληκτικό αριθμό συμμετεχόντων. «Συνολικά συμμετείχαν 31 μαθητές από τα δύο τμήματα της Α' Λυκείου και ικανοποιούσαν το βασικό κριτήριο της ημερομηνίας γέννησης π.χ.1996. Η ηλικία να είναι 16χρονα, αλλά μπορεί να είναι 15 και 3 και 16 και 2, και να είναι μέσα στον ίδιο χρόνο, αλλά και τα δευτερεύοντα κριτήρια, όπως π.χ. ήταν το κριτήριο οι μαθητές να μην ανήκουν στην κατηγορία ειδικών μαθησιακών αναγκών (δυσλεκτικοί)» (Δ10).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσιο σημειώνουν ότι το δείγμα των παιδιών που πληρούσε τις προϋποθέσεις για να μετέχει στον διαγωνισμό ήταν πολύ μικρό, και όχι αντιπροσωπευτικό.

«...δεν βγαίνει εικόνα σωστή, καθαρή για το πώς λειτουργεί το σχολείο και ποιο είναι το επίπεδο των μαθητών με δεδομένο ότι ζητήθηκαν στοιχεία για συγκεκριμένες ηλικίες μαθητών που εμείς δεν έχουμε στην κανονικότητά τους τέτοιους μαθητές. Είμαστε γυμνάσιο. Δηλαδή οι μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν 3, αν δεν κάνω λάθος, 3-4, έτσι; οι οποίοι όμως ήταν διετεείς αφενός και μαθητές χαμηλών επιδόσεων, που σημαίνει ότι το αποτέλεσμα δεν είναι το ζητούμενο, δεν είναι η πραγματική εικόνα του σχολείου» (Δ11).

«...τα παιδιά ήταν λίγα και αυτοί απευθύνονται σε παιδιά του λυκείου και όχι του γυμνασίου, είναι για παιδιά 16 χρονών, είναι γι' αυτά που είναι στην πρώτη λυκείου αλλά στην ουσία διαγωνίζονται με ύλη του γυμνασίου γιατί γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς με αποτέλεσμα να εξετάζονται για την ύλη που διδάχτηκαν ουσιαστικά στη Δευτέρα – Τρίτη γυμνασίου. Σε εμάς τα παιδιά που πήραν μέρος ήταν παιδιά που είχαν χάσει χρονιά, το πολύ πέντε, και ήταν ή παιδιά με μαθησιακές ανάγκες ή παιδιά τα οποία είχαν σχεδόν εγκαταλείψει και απλώς βρισκόταν στο σχολείο για να πάρουν το απολυτήριο» (Δ12), (Δ13).

Πάντως η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα του τεστ επιτυγχάνεται από την τυχαιότητα του δείγματος. «Εντάξει βασικά αυτό είναι που έχει σημασία ούτως ή άλλως το δείγμα όλης της Ελλάδας. Θα το βγάλεις κατά μέσο όρο, δεν θα το βγάλεις συγκεκριμένα στο τάδε σχολείο» (Δ6).

6.4.2. Η προετοιμασία των μαθητών για την συμμετοχή τους στο τεστ PISA

Στο αν υπάρχει ειδική προετοιμασία των μαθητών οι γνώμες δίστανται. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπήρξε μια σύντομη ενημέρωση με θέματα των προηγούμενων ετών για να προετοιμάσουν τους μαθητές (Δ1). «Οι καθηγητές των βασικών ειδικοτήτων αφιέρωσαν στα τμήματα της πρώτης λυκείου από μία σχολική ώρα χονδρικά και τους έδειξαν κάποια θέματα ενδιαφέροντα από τις προηγούμενες χρονιές» (Δ2), «Ναι, μία φορά για να δουν περίπου πώς θα είναι» (Δ7), «Από ότι πληροφορήθηκα την εποχή διεξαγωγής του τεστ από άλλους συναδέλφους, ιδιαίτερα όχι, αλλά κάποιος συνάδελφος μαθηματικός με περισσότερο πρότερο ενδιαφέρον και γνώσεις για το Πρόγραμμα και με την δική μου βοήθεια στην ανεύρεση ερωτήσεων και θεμάτων παλαιότερων διαγωνισμών, για κάποιες διδακτικές ώρες ασχολήθηκε με την προετοιμασία των υπό αξιολόγηση μαθητών στα θέματα αυτά. Σημειώνεται ότι η Ελλάδα το 2012 συμμετείχε στην κύρια έρευνα του PISA, στην οποία τα Μαθηματικά είχαν οριστεί σαν βασικό αντικείμενο και εξετάζονταν λεπτομερώς» (Δ10), (Δ14).

Μάλιστα δύο εκπαιδευτικοί έκαναν και ένα προκαταρκτικό τεστ: «Εγώ μία ημέρα τους έκανα, μία – δύο ώρες διδακτικές κάναμε, μέχρι να μπούμε από το διάλειμμα ούτε μισή ώρα δεν κάτσαμε. Δεν υπήρχε ειδική προετοιμασία, υπήρξε μόνο μια απλή ενημέρωση, και ενώ τους τα δείχναμε στον προτζέκτορα κάποια χαζογελάγανε, κάποια δώσαν παραπάνω σημασία και προσπαθούσαν να τα λύσουν... Τους έδειξα πάνω-κάτω λυμένα θέματα για να τους δείξω δηλαδή το όλο ύφος του τεστ, και προσπαθούσα να τους εξηγήσω πώς θα είναι η εξέταση και ποιος είναι ο λόγος που την κάνουμε.» (Δ6),

«Εγώ, επειδή σου λέω μου αρέσουν και οι ερωτήσεις τους και ο τρόπος αξιολόγησης και όλα αυτά,(...)προσπάθησα να τα πείσω τα παιδιά μας και το έκανα. Αλλά δεν είμαι σίγουρη ότι ένα ιδιωτικό σχολείο θα το κάνει. Εκτός αν θέλει να φανεί(...) Εγώ τους έδειξα και παλιά τεστ πριν γράψουν. Μας είχαν στείλει ένα cd (το έχω στο σχολείο) και επειδή έχω projector στο χημείο και τα έβαλα μέσα στο χημείο αυτά που επιλέγησαν και τους έκανα ένα προκαταρκτικό τεστ για να καταλάβουν, γιατί πολλά από αυτά ήταν ένθερμα, και θέλαν να γράψουν καλά. Γι' αυτό και είχαν ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα και δεν τα μάθανε ποτέ» (Δ8).

Όμως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η προετοιμασία αυτή ακόμα και όταν έγινε δεν ήταν επαρκής. «Όχι, απλώς τους δίναμε από παλιότερες ερωτήσεις 2-3 ερωτήσεις ενδεικτικά τι περίπου να περιμένουν, όχι κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία. Απλώς όταν ρωτούσαν τι θα κάνουμε, τους είχαμε πει 2-3 ερωτήσεις απλά για να ξέρουν τι είναι αυτό το πράγμα» (Δ5). Οι υπόλοιποι αναφέρουν ότι δεν έγινε καθόλου προετοιμασία είτε γιατί το επίπεδο των παιδιών ήταν χαμηλό, όπως δευτεροετείς σε γυμνάσιο, «Όχι βέβαια(...)Όχι δεν τους κάναμε, γιατί οι μαθητές οι δικοί μας δεν ήταν για να τους γίνει προετοιμασία» (Δ12), είτε γιατί το ίδιο το πρόγραμμα το επέβαλε (Δ3, Δ4). «Από μένα όχι. Αν ο διευθυντής τους ενημέρωσε, αυτό δεν το θυμάμαι αυτή τη στιγμή(...) και δεν προετοιμάσαμε καθόλου τους μαθητές. Και μάλιστα τους είπαμε ότι δεν χρειάζονται οι γνώσεις σας, δεν χρειάζεται μάλλον η προετοιμασία σας για ένα τέτοιο τεστ» (Δ9), «...καμία, καμία απολύτως γιατί αυτό μας επέβαλε και το πρόγραμμα, δεν μπορούσαμε να κάνουμε κάτι ιδιαίτερο (Δ15).

Δύο εκπαιδευτικοί οι Δ11 και Δ13 δεν γνωρίζουν αν έγινε προετοιμασία.

6.4.3. Τα «απρόβλεπτα» σε συνάρτηση με την διεξαγωγή του τεστ (πριν-κατά την διάρκεια-μετά)

Οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν κάτι απρόβλεπτο κατά την διεξαγωγή του τεστ (Δ1-Δ15). Ο Δ2 απλώς σημειώνει ότι του έκανε εντύπωση η σοβαρότητα των μαθητών κατά την διάρκεια της διεξαγωγής του τεστ. «Όχι, απρόβλεπτο όχι, εμπόδιο όχι. Ας πούμε ότι απρόβλεπτο σε κάποιο βαθμό ήταν η ωριμότητα των παιδιών και η σοβαρότητά τους που το έχω επαναλάβει, θετικά απρόβλεπτο, όχι κάποια δυσκολία τεχνική ή κάτι τέτοιο όχι» (Δ2).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κάποιες φυσιολογικές αντιδράσεις των μαθητών που αφορούσαν τα θέματα του τεστ, την έλλειψη χρόνου, την κούραση. «Όχι όχι, απλώς και τα παιδιά τους παραξένεψαν τα θέματα που ήταν έτσι μέσα από την καθημερινή ζωή, διαφορετικά από αυτά που έχουν συνηθίσει (Δ8),

«Όχι, κανένα απρόβλεπτο, κύλησε πάρα πολύ όμορφα, ήσυχα, άνετα, η διεκπεραίωση έγινε άψογα. Το μόνο πρόβλημα ήταν ότι δεν προλάβαν τα παιδιά να συμπληρώσουν το 2^ο έντυπο, το οποίο οι ερωτήσεις οι οποίες ήταν πάρα πολλές και παρά τη δική μου ας το πούμε υπενθύμιση του χρόνου... οι μαθητές δεν πρόλαβαν να συμπληρώσουν πάρα πολλές ερωτήσεις, απαντήσεις» (Δ9),

«Δεν θα λέγαμε απρόβλεπτο, αλλά αναφέρθηκε από την εκπαιδευτικό που είχε ορισθεί συντονιστής για την διεξαγωγή των τεστ, ότι παρατηρήθηκε με το τέλος κάθε περιόδου διεξαγωγής των τεστ και ενδιάμεσως των διαλειμμάτων που όντως ήταν μικρά, αναταραχή και απειθαρχία συμμόρφωσης στις εντολές των επιτηρητών-λόγω κούρασης(...) απαντήσανε χωρίς να κοιτάζουν γιατί συνήθως οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και κάποιες ανοιχτού τύπου. Σημειώνεται ότι η συνολική διάρκεια των τεστ με τα ενδιάμεσα διαλλείματα ήταν 3 ώρες και 20 λεπτά, αδιάκοπτα(...)16 χρονών παιδάκια να τα βάζεις από το πρωί στις 10 η ώρα, ή στις 9 να δουλεύουν για 1,5 ώρα συνέχεια, κάτσε ντε(...) Χωρίς κίνητρο, δεν είναι ερωτηματικό αυτό;» (Δ10).

Τέλος ο Δ14 αναφέρει ως απρόβλεπτο την ελλιπή ενημέρωση. «Αν δεχτούμε ότι η ενημέρωση που υπήρχε για τη συγκεκριμένη διεξαγωγή δεν ήταν ιδιαίτερα καλή, ή τέλος πάντων δεν ήταν ιδιαίτερα πλούσια, νομίζω ότι εκεί είναι το ζήτημα. Ίσως μια πιο πλούσια ενημέρωση θα έπαιζε ένα ρόλο» (Δ14).

6.4.4. Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την σκοποθεσία και τους όρους διεξαγωγής του τεστ

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς ενημερώθηκαν αλλά όχι στον βαθμό και με τον τρόπο – βαθμό που θα έπρεπε. «Μέσω των μαθητών» (Δ1), «Μόνο οι γονείς που ζήτησαν να ενημερωθούν, όχι συνολικά» (Δ2), (Δ4), «Όχι ιδιαίτερα, άλλωστε δεν προβλέπεται από τις οδηγίες. Εξάλλου είναι αρκετά προβληματικό και χρονοβόρο από αμφότερες τις πλευρές να σχεδιασθεί μαζική ενημέρωση των γονέων, είτε δια ζώσης είτε με έντυπο υλικό. Υπάρχει πρόβλημα και στον ορισμό ώρας και ημέρας μιας τέτοιας συγκέντρωσης λόγω εργασίας των γονέων. Εξάλλου η εμπειρία δείχνει ότι οι κάποιοι τέλος πάντων γονείς δεν προσέρχονται ούτε για δικαιολόγηση απουσιών ή παραλαβή ελέγχων επίδοσης των παιδιών τους. Σημειώνεται ότι το σχολείο δεν διαθέτει Υποδιευθυντή – που θα μπορούσε να αναλάβει το έργο αυτό, όπως και φυσικά γραμματεία» (Δ10),(Δ11).

Κύριο ρόλο στην ενημέρωση είχε ο Διευθυντής. «Η ενημέρωση, αν έγινε, έγινε από το Διευθυντή. Εγώ απλά συμμετείχα μόνο τη στιγμή του διαγωνισμού εκεί και στην όλη διαδικασία. Η ενημέρωση των μαθητών και γονέων, αν έγινε, έγινε από το Διευθυντή» (Δ9), «Αυτό αν το έκανε, θα το έκανε η Διεύθυνση μετέπειτα» (Δ13).

Η ενημέρωση περιλάμβανε την αποστολή ενός εντύπου και την ακόλουθη συμπλήρωσή του από τους γονείς. (Δ5), «Δώσαμε έντυπο στα παιδιά για να το δώσουν στους γονείς, γιατί κανονικά θα πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς ότι τα παιδιά τους θα συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα. Δεν πολυθυμάμαι, έφτιαξα έντυπο εγώ, το τυπώσαμε με την υπογραφή του Διευθυντή, δεν θυμάμαι αν τους είχαμε βάλει να υπογράψουν αν θα συμμετάσχουν τα παιδιά τους ή όχι. Νομίζω πως τους είχαμε βάλει να υπογράψουν ότι συναινούν» (Δ6), «Έγινε, η διαδικασία ακολουθήθηκε κανονικά. Το πρόγραμμα εξάλλου προέβλεπε μια επιστολή προς τους γονείς και μια αποδοχή εκ μέρους τους. Νομίζω ναι, και αν δεν με απατά η μνήμη μου δεν είχαμε και καμία άρνηση» (Δ7), (Δ8). Ο Δ15 αναφέρει και την τηλεφωνική ενημέρωση.

Τρεις εκπαιδευτικοί (Δ3, Δ12, Δ14) δεν αναφέρουν διαδικασία ενημέρωσης των γονέων. «Ενημέρωση των γονέων δεν έγινε. Δηλαδή θα μπορούσε να γίνει ενημέρωση των γονέων επάνω στα αποτελέσματα, τα οποία αποτελέσματα δεν έχουμε, άρα δεν είχε νόημα η ενημέρωση των γονέων» (Δ3), «Απολύτως καμία, απ' ότι τουλάχιστον γνωρίζω. Δεν υπήρχε εμπλοκή των γονέων» (Δ14).

6.4.5. Η συμβολή του Διευθυντή στην διευκόλυνση – ανάδειξη των προβλημάτων

Η συμβολή του Διευθυντού αναγνωρίζεται, αλλά η σημαντικότητα αυτής δεν υπογραμμίζεται πάντα. «Στο να τους προτρέψουμε να το αποδεχτούν» (Δ4). Το υποκείμενο Δ10 -Διευθυντής αναφέρει: «(...)Απλά δηλώνω ότι επειδή εκ φύσεως είμαι ανοικτό άτομο, είμαι αρωγός σε τέτοια εγχειρήματα, ανεξάρτητα με τις όποιες αντιρρήσεις και ενδοιασμούς που έχω για κάποια πράγματα και τον τρόπο που γίνονται αυτά. Στην κατεύθυνση αυτή, προσπάθησα, παρά τον τεράστιο φόρτο εργασίας μου που επαυξάνεται λόγω και των υφιστάμενων συνθηκών του σχολείου, να επιλύσω τα όποια προβλήματα που παρουσιάστηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (Δ10).

Κολακευτικά εκφράζονται τους εκπαιδευτικούς: «Ήταν πάρα πολύ σημαντική, με την έννοια ότι σε ώρα λειτουργίας του σχολείου έγινε το τεστ και θέλαμε να εξασφαλίσουμε την ησυχία των παιδιών, την απομόνωσή τους. Φρόντισε το γυμνάσιο με το οποίο συνεργαζόμασταν να λείπει εκδρομή, χρησιμοποιήσαμε αίθουσες του γυμνασίου απομακρυσμένες από τις δικές μας και οι συνθήκες ήταν ιδανικές(...)» (Δ2), «Υπήρχε πολύ καλή συνεργασία, διαμορφώθηκε το πρόγραμμα ανάλογα, ήταν παρών στη διαδικασία και είχε και τον γενικό έλεγχο» (Δ5),

«Σημαντική. Δηλαδή αυτός είπε ότι θα το κάνουμε και τελείωσε το κάναμε» (Δ8), «Άριστη. Ο Διευθυντής σε όλη τη διαδικασία αυτή συμμετείχε ισάξια με εμένα. Βέβαια μέσα στην αίθουσα ήμουν μόνο εγώ όταν έγινε ο διαγωνισμός. Αλλά ο Διευθυντής σε όλη τη διαδικασία των εντύπων, της συμπλήρωσης, του πακεταρίσματος κ.λπ. ήταν πρωτοπόρος, ήταν πολύ καλός βοηθός μου δηλαδή» (Δ9),

«Ο Διευθυντής πάντοτε διευκολύνει όλες τις διαδικασίες, με την παρουσία του ή με τις ενέργειές του» (Δ13),

«Αρκετά μεγάλη όσον αφορά τη συμμετοχή, με την έννοια ότι δόθηκε ο χρόνος προετοιμασίας για να γίνει το τεστ σωστά, δόθηκαν οι χώροι, δόθηκαν δηλαδή όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις της διεξαγωγής. Από εκεί και πέρα όμως, πέρα από αυτό, θεωρώ ότι δεν έγινε κάποια ιδιαίτερη επεξεργασία της όλης αυτής προσπάθειας» (Δ14), «Ήταν σύμμαχος σε όλα,... ήταν πολύ θετικός και ο ίδιος» (Δ15).

Αλλά και ο Υποδιευθυντής μπορεί να συμβάλλει στη διεξαγωγή του διαγωνισμού. «Ο Διευθυντής δεν είχε καν ασχοληθεί. Ο Υποδιευθυντής ασχολήθηκε, ουσιαστικά αυτός μου είπε να κάνω ενημέρωση και να φτιάξουμε όλο αυτό το πρόγραμμα. Δεν είχαμε γενικά προβλήματα,

οπότε δεν ασχολήθηκε με κάτι, απλώς του είπε ότι κάπου πρέπει να βάλει δυο υπογραφές, ένα ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε και αυτό ήταν όλο» (Δ6).

Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν τα υποκείμενα Δ1, Δ3, Δ7, Δ11, Δ12 γιατί είναι Διευθυντές/ντριες. Απάντησαν όμως οι Διευθυντές Δ4, Δ8, Δ10.

6.5. Άξονας Δ. Κριτική αποτίμηση του προγράμματος PISA από τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς

6.5.1. Αποτίμηση του ρόλου προγράμματος PISA στη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η εκτίμηση λειτουργίας του προγράμματος στην ελληνική πραγματικότητα εκτιμάται ως πεδίο για άσκηση κριτικής, «Νομίζω ότι λειτουργεί μόνο στο πλαίσιο του να ασκείται κριτική στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, γενικά. Όλοι εναντίον του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτά που διάβαζα στις εφημερίδες ήταν ότι πατώσαμε, αρνητικές δηλαδή κρίσεις. Αλλά ξαναλέω ότι αν τυχόν μεθοδολογικά η έρευνα δεν καλύπτει τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται το εκπαιδευτικό έργο και τα απαιτούμενα του λυκείου που είναι εντελώς εξετασιοκεντρικό, προωθεί μόνο ας πούμε τους μαθητές στο να δημιουργήσουν όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους κάνει να περάσουν στο πανεπιστήμιο. Οπότε σε αυτή τη λογική νομίζω ότι το πρόγραμμα PISA απέχει πολύ» (Δ1),

ως παράγων εξωστρέφειας «Ελπίζω να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση του να γίνει η Ελλάδα μια ανοιχτή κοινωνία. Τώρα εγώ δεν είμαι σε θέση να το εκτιμήσω σε πανελλήνιο επίπεδο, αλλά να αλλάξει μια νοοτροπία μιας χώρας κλειστής,(...) προς την κατεύθυνση, του διεθνισμού, της παγκοσμιοποίησης» (Δ2),

ως μηχανισμός ανατροφοδότησης. «Επειδή ακριβώς δεν είχαμε αυτό που είπα πριν, ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων του σχολείου, και νομίζω θα έπρεπε να γίνει αυτό, αν και όχι σε επίπεδο σχολείου, αλλά και γενικά. Τα βγάζουν στατιστικά αλλά δεν τα στέλνουν στα σχολεία, ενώ υπήρχε σπουδή πριν, στην οργάνωση, να στέλνουν στα σχολεία τι να γίνει αναλυτικά, μετά το αφήσανε» (Δ5),

«Από την προσωπική μου άποψη, αυτό που είδα δηλαδή, είναι ότι ό,τι και να πήραν δεν ξέρουμε τι έγινε και πού πήγε. Δηλαδή σαν να μην έγινε... ίσως έχω και την απάντηση από το

PISA στο mail, μου είπαν ότι δεν μπορούμε να σας τη στείλουμε γιατί δεν ξέρουμε και εμείς...» (Δ8),

«Ως ένας τρόπος μέτρησης επιδόσεως των μαθητών» (Δ14).

Όμως υπάρχουν και αντίθετες φωνές που εκτιμούν το τεστ με απαξιωτικό τρόπο, «Νομίζω ότι γενικά λειτούργησε όπως και στο σχολείο μας, δηλαδή απαξιωτικά, ουσιαστικά για να χάσουν το μάθημα, γιατί αυτή είναι η νοοτροπία των παιδιών» (Δ6), ή ως παράγοντα απογοήτευσης. «Μπορώ να σας πω για εμάς τους εκπαιδευτικούς απογοητευτικά, με την έννοια ότι το τεστ είναι προσανατολισμένο σε γνώσεις ή επίπεδο ή τρόπους που δεν είναι αυτοί που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εκ του γεγονότος ότι όταν π.χ. οι μαθητές που τελειώνουν τη μέση βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος πηγαίνουν σε κολλέγια στο εξωτερικό ή σε σχολεία του εξωτερικού και είναι στην ελίτ, σημαίνει ότι έχουμε και εμείς καλή εκπαίδευση» (Δ7), (Δ11).

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Δ9 που διακρίνει τον διαγωνισμό σε ένα επίπεδο διαδικαστικό και ένα επίπεδο λειτουργικό. Το μεν πρώτο κρίνεται ως άψογο, το δε δεύτερο κρίνεται ως αμφίβολης επάρκειας. «Θα απαντήσω όπως απάντησα και πριν. Το πρόγραμμα αυτό, σαν λειτουργία και σαν διαδικασία έγινε άψογα. Δηλαδή ο διαγωνισμός ναι, έγινε πάρα πολύ καλά με τους όρους ακριβώς που ήθελε η PISA. Από εκεί και πέρα, αν κρίνουμε από το αποτέλεσμα, θεωρώ ότι τα προβλήματα που υπάρχουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι τόσο μεγάλα, που ένας τέτοιος διαγωνισμός είναι σταγόνα στον ωκεανό. Δεν νομίζω ότι μπορεί να προσφέρει σπουδαία πράγματα για τη διαμόρφωση κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών μεταξύ πωίων χωρών; Αφού οι χώρες αυτές είναι και διαφορετικής οικονομικής δυνατότητας και διαφορετικής ταχύτητας, και διαφορετικών συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών στις χώρες αυτές» (Δ9).

Ο Δ10 παραδέχεται τη σωστή λειτουργία του προγράμματος, σημειώνοντας παράλληλα ως αρνητικά την ελλιπή ενημέρωση των μαθητών για το πρόγραμμα και την ελάχιστη προετοιμασία τους. «Από την εμπειρία μου κρίνοντας, αλλά και από την ενημέρωση που απέκτησα από κάθε πηγή πληροφόρησης πανελλαδικά, το πρόγραμμα δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα λειτουργικότητας στην διεξαγωγή του, αν και υπάρχει ένα έλλειμμα πληροφόρησης κεντρικά –από Κ.Ε.Ε. ή ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.- προς τους μαθητές-εμπλεκόμενους για τον σκοπό και τους στόχους του. Επίσης κεντρικά λείπει και η κατεύθυνση για το αν θα πρέπει να γίνεται προετοιμασία πριν την διεξαγωγή του –όχι σε εθελοντική βάση μόνο, γιατί όπως και να

το κάνουμε είναι μια έρευνα μεν, αλλά δεν παύει να είναι και ένας «διαγωνισμός» με αποτίμηση-αξιολόγηση και μάλιστα μεταξύ κρατών-χωρών» (Δ10). Στο ότι η διαδικασία λειτούργησε σωστά συμφωνούν οι Δ12 και Δ13.

Όμως η Δ13 προσθέτει και την αρνητική αντίδραση των εκπαιδευτικών σε ο,τιδήποτε καινούργιο. «Γενικά νομίζω ότι δεν πρέπει να λειτούργησε και πάρα πολύ καλά τόσο σαν διαδικασία και όσο σαν αποτέλεσμα. Επειδή ακριβώς υπάρχουν κάποιες αντιδράσεις γι' αυτό, όπως και με το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης ή κάποια άλλα, όπως και με το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών. Πρώτα(...) υπάρχει η άμυνα και η αντίδραση και όχι το αντίθετο, ας το δούμε και πάμε μετά(...)» (Δ13).

Τρεις εκπαιδευτικοί (Δ3,Δ4,Δ15) δεν έχουν τη γενική εικόνα λειτουργίας του προγράμματος.

6.5.2. Η συμβολή αυτών των προγραμμάτων αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών στην βελτίωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Εκτιμώντας σε γενικότερο πλαίσιο τέτοιου είδους προγράμματα σε επίπεδο συμβολής της βελτίωσης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τον σκεπτικισμό του Δ1 «Δεν είμαι εντελώς σίγουρος ότι συμβάλλουν, για το λόγο ότι υπάρχει όπως είναι γνωστό η κριτική που λέει ότι το σχολείο δεν πρέπει να εφοδιάζει απλώς με δεξιότητες τους μαθητές, αλλά να κάνει κάτι πολύ ευρύτερο. Όπως είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του σχολείου αλλά και τα ζητούμενα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν λοιπόν τα ζητούμενα στο λύκειο είναι η είσοδος όσο γίνεται περισσότερων μαθητών στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ, τότε το πρόγραμμα PISA αναγκαστικά μπαίνει στο περιθώριο...» (Δ1),

τον συνοδεύει η ανάγκη πλήρους αποδοχής τέτοιων προγραμμάτων του Δ2 «Θα έλεγα μάλιστα ότι είναι απαραίτητα και ότι έχουμε καθυστερήσει. Έχω την εντύπωση ότι μόνο η Ουγκάντα δεν έχει αξιολόγηση. Εγώ είμαι τριάντα χρόνια καθηγητής και δεν έχω αξιολογηθεί, αδιανόητο» (Δ2), (Δ8, Δ15).

Σίγουρα κάποιοι συνάδελφοι θέτουν ζήτημα προϋποθέσεων (Δ3), «Αν αξιολογηθούν οι πληροφορίες και τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν σωστά, ναι» (Δ5), «Δεν ξέρω τώρα τι να πω. Άμα δεν το έχουν από μικρά στη νοοτροπία τους και από την οικογένεια τα παιδιά, αλλά και από το σχολείο να πουν ότι πρέπει να λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο, δεν μπορούν τώρα από κάποιο συγκεκριμένο τεστ να μπουν σε αυτή τη λογική» (Δ6),

«Εάν το εκπαιδευτικό σύστημα αποφασίσει να το ενσωματώσει(...) Θέλω να σας πω ότι κατά καιρούς υπήρξαν πάρα πάρα πολλά και αξιόλογα συστήματα τα οποία δοκιμάστηκαν, εν πολλοίς μπορεί και να πέτυχαν και να μην υιοθετήθηκαν. Χαρακτηριστικό και κραυγαλέο παράδειγμα είναι ο θεσμός των πολυκλαδικών λυκείων. Ένας επιτυχημένος θεσμός, ο οποίος όμως εγκαταλείφθηκε γιατί κόστιζε πολύ. (...) πρόβλημα αντιμετωπίζουν και τώρα παιδιά που από διαφορετικές κατευθύνσεις πηγαίνουν σε κοινές σχολές(...) Βασικά χωλαίνουμε στο πρόγραμμα σπουδών(...) Δεν υπάρχουν άξονες κατευθυντήριοι(...) Η ύλη του λυκείου και των κατευθύνσεων είναι ισχνότατη(...) θα πρότεινα όμως και συνέχεια της εκπαίδευσης(...) Δεν μπορούν τα παιδιά να περνάνε άκριτα τις βαθμίδες χωρίς αξιολόγηση από το δημοτικό(...) Το δε ενιαίο μισθολόγιο, εκεί είναι που γκρέμισε τα πάντα (...) Καταργήθηκαν και οι διαβαθμίσεις των πτυχίων(..) Υπήρξε μία περίοδος δυστυχεστάτα(...) '76 έως το '82(...) Υπήρχαν καθηγητές που τρέμαν για τη έδρα τους και επειδή οι φοιτητές θα τους κατηγορούσαν για χουντικούς τους περνούσαν με το τσουβάλι(...) Άσε δε μετά που μπήκε και το συνδικαλιστικό και εκεί διαλύθηκαν όλα, και εδώ και στην εκπαίδευση(...)» (Δ7),

«Ναι, απαντώ αν έχουν λυθεί άλλα σοβαρά προβλήματα επιβίωσης της ελληνικής κοινωνίας, των εκπαιδευτικών, καλών συνθηκών μέσα στο σχολείο, δυνατότητες των μαθητών να παρακολουθούν χωρίς να κρυώνουν μέσα σε μία τάξη ή να μην έχουν το απαραίτητο φαγητό να φάνε για το διάλειμμα. Ε, τι να σου κάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μια εκπαιδευτική πολιτική όταν το πρόγραμμα χωλαίνει μέσα στην ίδια την πραγματικότητά του, την καθημερινή που τη ζούμε όλοι μας;» (Δ9),

«Ναι, αν και εφόσον χρησιμοποιήσεις τα αποτελέσματά του, γιατί αν δεν τα χρησιμοποιήσεις είναι δώρον άδωρον, είναι απλά μια διαδικασία στην οποία απλά λες ότι πήρα μέρος» (Δ13),

«Ναι, αν αξιοποιηθούν σωστά και αν γίνουν όχι καταναγκαστικές μορφές εξομοίωσης της παιδαγωγικής πρακτικής με άλλες χώρες, αλλά να χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα αυτά σαν πολύτιμο υλικό για μία εικόνα η οποία μπορεί να την αξιοποιήσουμε προσαρμοσμένη πάντα βέβαια στην ελληνική πραγματικότητα» (Δ14),

για να υλοποιούνται τέτοιου είδους προγράμματα.

Αρνητική στάση αναφέρουν τρεις εκπαιδευτικοί (Δ4), «Όχι, όχι. Σε αυτή τη δομή και σε αυτή τη διάσταση όχι. Δεν νομίζω ότι αλλάζει κάτι, το εκπαιδευτικό μας σύστημα θέλει άλλου είδους αλλαγές και γενναίες(...)» (Δ11), (Δ12).

Ο Δ12 αναφέρει: «Πάνω σε αυτό, πάνω σε αυτό. Δεν μπορούν να συμβάλλουν. Τουλάχιστον σε επίπεδο που έχει σχέση με εμένα, μέχρι το επίπεδο διοίκησης του σχολείου, ούτε καν περιφέρειας. Στο μόνο που μπορεί να συμβάλλει είναι μόνο σε επίπεδο παιδαγωγικού ινστιτούτου ως προς τον καθορισμό και τη δομή της ύλης. Και γι' αυτό τα αποτελέσματά μας είναι χαμηλά, διότι εμείς εκπαιδεύουμε τα παιδιά να μάθουν άλλα πράγματα, και στις εξετάσεις του PISA τους ρωτάνε άλλα πράγματα. Εμείς δίνουμε μεγάλο βάρος στη θεωρία, σε ειδικές μορφές ασκήσεων, ενώ αυτοί δίνουν βάση κυρίως σε πρακτικές εφαρμογές των μαθηματικών, δηλαδή προβλήματα, πρακτικά μαθηματικά(...) αλλά είναι για τους δικούς μας μαθητές είναι σαν καινούριες ασκήσεις, (...) Αυτά είναι σχολές ολόκληρες, είναι στη σχολή την αγγλοσαξωνική κυρίως, αυτός ο τρόπος.

Βέβαια δεν είναι μόνο αυτό όμως, είναι και άλλοι παράγοντες. Οι μαθητές μας χωρίζονται 30% που είναι πάρα πολύ καλοί, 50%-60% μέτριοι προς χάλια και ενδιάμεσα ένα 10% των μέτριων μαθητών, δεν υπάρχει δηλαδή μια κανονική κατανομή και γι' αυτό έχουμε άσχημα αποτελέσματα(...) Αλλά γενικά κοιτάζοντάς τα βλέπω ότι κυρίως οι χώρες οι οποίες έχουν πολύ αυστηρά συστήματα έχουν αποτελέσματα. Και οι Γιαπωνέζοι, και οι Κινέζοι μου φαίνεται(...)

Το σχολείο μας έχει τρομερές παθολογίες, δεν λειτουργεί σωστά, και η κοινωνία δεν λειτουργεί σωστά και εφόσον δεν λειτουργούμε σαν κοινωνία, και τα σχολεία μας δεν λειτουργούν και σωστά(...) Τα παιδιά δεν έχουν κίνητρα, περνάνε στις τάξεις χωρίς να διαβάζουν από την μία στην άλλη, μπαίνουν στα πανεπιστήμια άκοπα σχεδόν και μετά ψάχνουμε να δούμε το PISA και τι φταίει» (Δ12).

Διαπιστώνουμε ότι διαμορφώνονται 3 τάσεις: τάση αποδοχής όσοι είναι υπέρ, τάση απορριπτικότητας όσοι είναι κατά, και σκεπτικιστική διάθεση τάση σχετικής προτίμησης υπό προϋποθέσεις.

6.5.3. Αναστοχασμός των εκπαιδευτικών στο μεθύστερο της συμμετοχής ως προς την κατάταξη της Ελλάδας διεθνώς

Η κατάταξη της χώρας μας στο πρόγραμμα προκαλεί άλλοτε ανησυχία, «Οπωσδήποτε με ανησυχία. Το θέμα του να βρίσκεσαι στις κατώτερες βαθμίδες δεν είναι ευχάριστο, αλλά αν τυχόν δεν προσαρμοστεί εντελώς στις απαιτήσεις της έρευνας PISA, δεν νομίζω ότι θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα(...) Εντάξει αυτό είναι θετικό, το να μην υπάρχουν παιδιά που είναι λειτουργικά αναλφάβητοι στις νέες δεξιότητες και στη χρησιμοποίηση της γνώσης τους στην

επίλυση προβλημάτων είναι πολύ θετικό και σ' αυτό είμαι εντελώς σίγουρος ότι πρέπει να συμβεί» (Δ1),

«(...) Έχω όμως σοβαρούς ενδοιασμούς αν τα αποτελέσματα σε τέτοια τεστ και μόνο είναι ικανά να μας ωθήσουν για να πάρουμε τις κατάλληλες αποφάσεις προς την σωστή κατεύθυνση. Αλλά το γεγονός ότι σε κάθε διεξαγόμενο Πρόγραμμα ανά τριετία καταλαμβάνει η Ελλάδα τις τελευταίες 3-4 θέσεις –στην μεσαία κατηγορία χωρών- ή γύρω στις θέσεις 23-32 επί του συνόλου των χωρών και στα τρία γνωστικά αντικείμενα με ελαφρά διακύμανση κάθε φορά, αν μη τι άλλο, καταδεικνύει πρόβλημα στο Εκπαιδευτικό σύστημά μας, αν και τα τεστ αυτά είναι «φωτογραφία» της στιγμής για «16χροτους μαθητές» (Δ10),

αλλά άλλοτε κρίνεται ως ψευδαισθησιακή,

«Λοιπόν είναι ψευδεπίγραφη η θέση της Ελλάδας και προηγουμένως το είπα σε μια ανάλογη ερώτηση. Θεωρώ τους Έλληνες από τους πιο ευφρείς λαούς στον κόσμο, δεν είναι σωβινιστικό, το αποδεικνύει η πορεία των Ελλήνων επιστημόνων» (Δ3), «Δεν την πιστεύω. Δεν είμαστε πολύ καλά ούτε εμείς, αλλά ούτε κι αυτοί είναι καλύτερα εντάξει. Το θέμα είναι πώς τα «δουλεύεις» τα παιδιά» (Δ8),

ή μη αντιπροσωπευτική,

«Σκέφτομαι ότι η χώρα επενδύει πόρους στην εκπαίδευση, αλλά δεν έχουν την αποδοτικότητα που περιμένουμε. Πρέπει να βρούμε τρόπους οι πόροι που επενδύουμε, και επενδύουν πολλά και οι γονείς σε ιδιωτικό επίπεδο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να έχουν αποδοτικότητα. Δεν συμφωνώ με τη γενικότερη μιζέρια ότι είμαστε πίσω, έχω την εντύπωση ότι σε επίπεδο εκπαίδευσης πάμε καλά, είμαστε ανταγωνιστικοί» (Δ2),

«Ναι, ναι, η επιλογή τους έγινε με έναν αλγόριθμο, έγινε τυχαία. Θα μπορούσαμε τυχαία να επιλέξουμε τους καλύτερους που το κάνουν σχολεία ή το κάνουν χώρες(...) Δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε τέτοιου είδους στατιστικές έρευνες γιατί έτσι φαίνεται ότι η χώρα τους έχει σωστό εκπαιδευτικό σύστημα(...)» (Δ3),

«Δεν μας αντιπροσωπεύει. Είμαστε πιο έξυπνοι, απλώς δεν έχουν δώσει τα παιδιά την κατάλληλη βαρύτητα, δεν ασχολήθηκαν όπως θα έπρεπε» (Δ6),(Δ11), (Δ13),

«Θεωρώ ότι η κατάταξη αδικεί λίγο (...)το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι αρκετά αποστασιοποιημένο από αυτά τα πράγματα που το PISA ρωτά» (Δ14),

«Δηλαδή η οικογένεια στην εκπαίδευση των παιδιών, δίνουμε τρομερή βαρύτητα στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες χώρες. Έτσι; Το κόστος δηλαδή για μια οικογένεια ελληνική της εκπαίδευσης του παιδιού είναι τεράστιο» (Δ15).

Πάντως τα θέματα του PISA κρίνονται πολύ ενδιαφέροντα από τον Δ4: «(...)Εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ καλά τα θέματα, το πρόγραμμα, οι ερωτήσεις, αλλά είναι για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα που δουλεύουν με διαφορετικό τρόπο και γι' αυτό δεν αποδίδουν τα δικά μας».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδιαφορία ως προς την κατάταξη και ως προς το τι αντιπροσωπεύει. «Δεν θα μπορούσαμε να συγκριθούμε, διότι είναι διαφορετικά τα αναλυτικά προγράμματα των διαφόρων χωρών. Οι χώρες οι ευρωπαϊκές που είναι στην ανώτερη κλάση, το εκπαιδευτικό τους σύστημα συμπεριλαμβάνει μέσα και τέτοιου είδους θέματα, έτσι; Ενώ τα δικά μας τα παιδιά έχουν μόνο καθαρά ακαδημαϊκού τύπου θέματα(...) Και η πολλαπλή επιλογή, αν ο άλλος παίζει ΠΡΟΠΟ, επιλέγοντας το Α ή το Β σε όλα, ενδεχομένως να έχει περισσότερες επιτυχίες από άλλον που το σκέφτεται για να επιλέξει. Λοιπόν, άρα δεν γίνεται επί ίσοις όροις ο διαγωνισμός αυτός μεταξύ των μαθητών όλων των χωρών. Δεύτερον, δεν ξέρω αν έχουν διασφαλιστεί οι ίδιες συνθήκες και τρίτον δεν έχουμε τα ίδια αναλυτικά προγράμματα(...) Εμένα δεν με ενδιαφέρει η κατάταξη αυτή της Ελλάδας» (Δ3),

«Δεν με ενδιαφέρει αν είμαστε κάτω από τον μέσο όρο δεδομένου ότι οι Έλληνες, όπου και να 'ναι, με την εκπαίδευση που έχουμε, καλύτεροι από τον κάθε ένα που η χώρα του έχει εκπαίδευση είμαστε» (Δ7), (Δ9).

Επιπλέον δύο εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αιτιολογήσουν την χαμηλή κατάταξη της Ελλάδος. «Το αντίστοιχο της πρόσθετης διδακτικής στήριξης που είχαμε εφαρμόσει εδώ το αφήσαμε. Επιπλέον η Ελλάδα επειδή έχει και νησιωτικές περιοχές, και πολλές άγονες, ορεινές περιοχές, τα παιδιά στις περιοχές αυτές δεν έχουν την ίδια δυνατότητα μόρφωσης που έχουν οι Φιλανδοί. Δεν σημαίνει όμως ότι είναι πιο χαζά, εγώ σου λέω είναι πιο έξυπνα» (Δ3), «(...) Μάλλον έχουμε δώσει βαρύτητα αλλού, δεν βοηθούμε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες καταστάσεις(...)» (Δ5).

6.5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάταξη της Ελλάδος στο πρόγραμμα αυτό σε παγκόσμιο επίπεδο

Ποικιλία παραγόντων θεωρείται ότι επηρεάζουν την κατάταξη της Ελλάδος. Αυτοί ομαδοποιούνται ως ακολούθως:

α. Η φύση του αναλυτικού προγράμματος (Δ1),

«Τα αναλυτικά προγράμματα και ο τρόπος εφαρμογής τους. Η στοχοθεσία» (Δ4), «Εντάζει για το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν γενικά την κατάταξη της Ελλάδας, είπα ότι ο ένας είναι αν και η ύλη που διδάσκονται τα παιδιά ταιριάζει, η μέθοδος και η εξάσκηση των μαθηματικών πάνω σε αυτή την ύλη είναι τελείως διαφορετική (...) Οι δικοί μας κάνουν τριγωνομετρίες, κάνουν στερεομετρίες, κάνουν πιθανότητες, κάνουν στατιστική, κάνουν το ένα, κάνουν το άλλο, δεν είμαι βέβαιος ότι όλες οι χώρες αυτές κάνουν όλη αυτή την ύλη (...) Αν κάναν 9 ώρες μόνο νέα ελληνικά, έχω τη εντύπωση ότι θα φυσάγανε(...)» (Δ12), (Δ13),

«Θεωρώ ότι ο κυριότερος παράγοντας είναι η μεγάλη διαφορά που έχει η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τους στόχους που έχει, σε σχέση με αυτά τα πράγματα που το PISA ρωτά» (Δ14).

β. Η διαφορά νοοτροπίας των μαθητών και του μαθησιακού πλαισίου *«Το γεγονός ότι τα παιδιά μας ίσως δεν έχουν συνηθίσει σε αυτές τις ανταγωνιστικές διαδικασίες, κάποτε έδιναν εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο και ήταν πιο προετοιμασμένα. Τώρα έχω την εντύπωση ότι τα παιδιά μελετούν λιγότερο, τα έχει απορροφήσει η εικόνα, το διαδίκτυο, ο λόγος και η μελέτη έχουν υποχωρήσει» (Δ2),*

«Ότι είναι διαφορετική η νοοτροπία του «πηγαίνω σχολείο για να μάθω τι;», του τι να κάνω. Δηλαδή το συγκεκριμένο το λύκειο το κάνουν για να είναι ένα σκαλοπάτι να μπουν στο πανεπιστήμιο, δεν το κάνουν για να μάθουν. Αν γνωρίζαν ότι τελειώνοντας το λύκειο θα έβρισκαν δουλειά χωρίς να μπουν σε κάποιο πανεπιστήμιο (...) Πρώτα απ' όλα εγώ πιστεύω ότι όλα ξεκινάνε από την οικογένεια. Εδώ έχουν νοοτροπία όλοι οι Έλληνες να βοηθάνε τα παιδιά τους μέχρι να πεθάνουν οι γονείς εννοώ. Στην Αγγλία, με το που πάνε 15-14 χρονών, 16, φεύγουν από το σπίτι, δεν τους δίνουν ούτε μια λίρα οι Άγγλοι γονείς» (Δ6),

«(...) αν εξαιρέσουμε ένα 30% που είναι οι μαθητές οι καλοί οι οποίοι ανταποκρίνονται και έτσι έπρεπε να είναι όλοι οι μαθητές, το υπόλοιπο 70% είναι τελείως τελείως χάλια (...) Εγώ

νομίζω ότι το βασικότερό μας πρόβλημα είναι ότι τα σχολεία μας δεν λειτουργούν σωστά. Δεν υπάρχει κλίμα μάθησης στο σχολείο-πανεπιστήμιο, υπάρχει κλίμα χαβαλέ (...) Και όλα γίνονται με το ζόρι, με την πίεση (...) κανείς δεν ενδιαφέρεται για τίποτα, διαβάζουν δεν διαβάζουν περνάνε τις τάξεις, στο λύκειο είναι αδύνατον να μείνεις, στο πανεπιστήμιο γράφεις 3 ας πούμε και περνάς τις σχολές, πες μου για ποιο λόγο υπάρχει κίνητρο σε έναν μαθητή για να μάθει» (Δ12)

γ. Γενικότεροι κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι (Δ5),

«(...) Θεωρώ το οικονομικό πρόβλημα στην Ελλάδα, ότι υπάρχει μεγάλη ανεργία, το ότι υπάρχει πρόβλημα υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, πρόβλημα, οι μαθητές βλέπουν τα προβλήματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοί τους και επηρεάζονται σίγουρα σε κάποιον βαθμό αρνητικότητα(...) Εάν λοιπόν η εκπαιδευτική πολιτική τους είναι να αυξάνουν τον μέγιστο αριθμό των μαθητών μέσα σε μία αίθουσα, δηλαδή πάμε για βελτίωση έτσι; Ή να αυξάνουν το ωράριο των καθηγητών και με την ταυτόχρονη μείωση του μισθολογίου τους, θα βοηθήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτό;» (Δ9),

«Από την άλλη πλευρά, η έρευνα PISA παρέχει και κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα. Καταρχάς, τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των χωρών στην κατάταξή τους στα διάφορα επίπεδα επίδοσης βάσει του εθνικού εισοδήματος(...) Η απόσταση, όμως, ανάμεσα στους μαθητές και μαθήτριες στο εσωτερικό κάθε χώρας είναι μεγαλύτερη από αυτή μεταξύ διαφορετικών χωρών, και συσχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί το σχολείο» (Δ10),

«(...) για το ότι το σύστημα δεν λειτουργεί ευθύνονται όλοι και οι εκπαιδευτικοί, (...)Μην ξεχνάμε τώρα όμως ότι εμείς ενσωματώσαμε εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά από τους μετανάστες, οι οποίοι κατέβασαν κατά πολύ το επίπεδο του ελληνικού σχολείου, (...). Μην ξεχνάμε και το πρόβλημα το οικονομικό βέβαια και το κοινωνικό (...)κανένας δεν είχε ένα κίνητρο να είναι αποδοτικός(...) Γιατί και οι μαθητές τώρα, συγγώμη, τι διάθεση έχουν να κάνουν μάθημα μέσα στις κατεστραμμένες αίθουσες χωρίς εξοπλισμό, ανοργανωσιά, βρωμιά, γραμμένοι τοίχοι, σπασμένα τζάμια, ο εξοπλισμός κάθε τρεις και λίγο καταστρέφεται» (Δ12).

Οι πανελλαδικές εμφανίζονται ως ο πλέον καθοριστικός παράγοντας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Δ12 επισημαίνει: «...Εμάς μας έχει καταστρέψει η κοινωνική αυτή πείνα για τους πανεπιστημιακούς τίτλους, μας έχει φάει. Όλοι θέλουν να πάνε στο

πανεπιστήμιο γιατί το πανεπιστήμιο παλιά έδινε λεφτά και κοινωνική καταξίωση(...). Με βάση την τεράστια προσφορά πτυχίων και η αγορά εργασίας έχει προσαρμοστεί και ζητάει για πολύ χαμηλές δεξιότητες πάρα πολλά προσόντα. Αυτό εντείνει τον ανταγωνισμό(...) Και αυτό δεν μπορεί να αναστραφεί εύκολα, γιατί όλα αυτά χτίζονται σε δεκαετίες και για να αποδομηθούν πάλι παίρνουν δεκαετίες»,

Δ. Η διαφορά των τρόπων αξιολόγησης αναφέρεται από το Δ7 και το Δ10. «Ο ένας είναι κατά βάση το ότι ο τρόπος εξέτασης δεν είναι κοντά στον δικό μας τρόπο εξέτασης. Δηλαδή τα παιδιά δεν μπορούν να δουλέψουν, ή δεν έχουν μάθει να δουλεύουν με ταχύτητα σε τέτοια θέματα(...) Αν έχεις παρατηρήσει χάνεται η γλώσσα, (...) δεν ενδιαφέρει πια το κείμενο, ενδιαφέρει η αντίδραση» (Δ7),

«Όπως κάθε διαγωνισμός, αξιολογεί τις επιδόσεις των συμμετεχόντων ως προς συγκεκριμένη κλίμακα γνώσεων και δεξιοτήτων σε ορισμένα βασικά μαθήματα του σχολικού Προγράμματος και είναι προσανατολισμένος περισσότερο στην πράξη και την εφαρμογή, παρά προς την θεωρία, με την ύλη να είναι «ανοικτή» και όχι συγκεκριμένη(...)» (Δ10),

«(...) σημαντικό ρόλο παίζει αν οι μαθητές είναι εθισμένοι σε αυτό τον τρόπο εξέτασης. Φοβάμαι ότι οι δικοί μας μαθητές δεν είναι(...) και το βλέπουμε κιόλας και από τις εξετάσεις τις πανελλαδικές(...) Αλλά τώρα το να έχουμε 20 σελίδες και να λέμε ότι είναι απαιτητικές οι εξετάσεις, (...) όταν έχουμε εξαντλήσει τα πάντα(...) μοιραία θα φτάνουμε σε ακρότητες(...) Κάπως πρέπει να βρουν μια ασφαλιστική δικλείδα ώστε να μην υπάρχει συσσώρευση στο ένα άκρο, στο άριστα, αλλά να υπάρχει ομοιόμορφη κατανομή που είπε ο μακαρίτης ο Gauss(...) για να υπάρχει διακύμανση θα πρέπει να γίνεται αξιολόγηση λίγο πιο διαβαθμισμένα» (Δ7),(Δ8, Δ12, Δ15).

ε. Η ελλειμματική οργάνωση της διεξαγωγής. «Λοιπόν πρώτον, ότι εδώ δεν οργανώθηκε σωστά, δεύτερον ότι αντιμετωπίστηκε με ελαφρότητα έως και αδιαφορία μπορώ να σου πω, δηλαδή σαν μία υποχρέωση και αν. Στο λέω αυτό και πίστεψέ με, από την εμπειρία των 37 χρόνων που έχω στην εκπαίδευση, ξέρω πάρα πολύ καλά πώς λειτουργούν τα πράγματα» (Δ11).

στ. Η έλλειψη αξιοκρατίας «Γενικότερα, οι άνθρωποι πρέπει να αξιολογούνται και αρκεί βέβαια οι αξιολογητές και τα κριτήρια της αξιολόγησης να είναι πραγματικά, έτσι; Δηλαδή με αυτή την προϋπόθεση πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αξιολόγηση γιατί μπαίνει μετά μέσα στα

πλαίσια της αξιοκρατίας και η αξιοκρατία δεν σημαίνει ισοπέδωση. Αξιοκρατία σημαίνει σεβασμός στον άνθρωπο» (Δ11),

«(...) εδώ δεν μπορούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να δεχτούν να αξιολογούνται κι εσύ μου λες τώρα να μάθουν κάτι τα παιδιά, αφού οι ίδιοι δεν δεχόμαστε την πειθαρχία, την οργάνωση, την αξιολόγηση τα πάντα(...)» (Δ12).

«(...) για να διοριστείς χρειαζόταν το μέσον και μόνο το μέσον(...) στην ουσία η εκπαίδευση ήταν διαλυμένη και μόνο οι πολλοί, τα υψηλού μορφωτικού επιπέδου στρώματα σπρώχναν τα παιδιά τους να σπουδάσουν και να εκπαιδευτούν σωστά» (Δ12).

6.5.5. Οι επιπτώσεις του προγράμματος PISA σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι εκπαιδευτικοί είναι βέβαιοι ότι η εμπλοκή στο πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει έστω και σε μερικό ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τα παρακάτω:

α. την εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας,

«Αυτό νομίζω ότι έχει επιφέρει αλλαγές, έχει επηρεάσει δηλαδή να. Ας πούμε η εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας είναι σε αυτό το πλαίσιο» (Δ1),

β. τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και την επερχόμενη αξιολόγηση,

«Η αξιολόγηση δεν ξέρω γιατί ακόμα δεν έχει ξεκινήσει αλλά η προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είτε στο μείζον πρόγραμμα το οποίο όμως έχει εγκαταλειφθεί, είτε πολύ περισσότερο στις νέες τεχνολογίες ιδιαίτερα στο β' επίπεδο των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας) είναι σε αυτή την κατεύθυνση άρα τεκμαίρουμε ότι έχει επηρεάσει» (Δ1),

«Ότι εμείς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουμε πολύ καλό επίπεδο ως επιστήμονες(...) στο εξωτερικό διδάσκουν χωρίς τον πανεπιστημιακό τίτλο, που σημαίνει ότι σαν επιστήμονες μπορεί να είμαστε κορυφαίοι, αλλά κάπου, η δουλειά μας ίσως δεν είναι αυτό, το να μεταλαμπαδεύσουμε την μεγάλη επιστήμη στους μαθητές, αλλά με παιδαγωγικό τρόπο να τους περάσουμε άλλα πράγματα(...)» (Δ13),

γ. την στήριξη του ανοιχτού σχολείου.

«Το Υπουργείο Παιδείας φαντάζομαι ότι αξιοποιεί τα συμπεράσματα και τα λοιπά. Τώρα σε γενικότερο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι πρέπει να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση αυτή, του ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία και της ανοιχτής κοινωνίας γενικότερα για τη χώρα μας.» (Δ2),

δ. τη δημιουργία ενός γενικότερου προβληματισμού αλλαγών.

«Τα αποτελέσματα που έχουν βγει και η κατάταξη της χώρας μας. Στο λύκειο όχι, αλλά ίσως έχει προβληματίσει όλους αυτούς εκεί τους υπεύθυνους του προγράμματος ή όλους όσους δουλεύουν σε αντίστοιχα τμήματα του υπουργείου για να δουν ότι κάτι δεν πάει καλά, κάτι δεν έχει γίνει σωστά και κάτι πρέπει να αλλάξει προφανώς. Απλώς δεν ξέρουν πώς να το αλλάξουν και το τι να κάνουν. Αλλάζουν κυβερνήσεις συνεχώς οπότε ποτέ δεν(...) εγώ έχω πει μια άλλη καινοτομία. Το υπουργείο υγείας και το υπουργείο παιδείας δεν πρέπει να εμπλέκεται σε οποιαδήποτε κυβέρνηση αλλάζει κάθε τόσο» (Δ6),

ε. τον νέο προσανατολισμό των μαθημάτων

«Προσανατολισμό των μαθημάτων σε κάτι πιο κοντά σε επίλυση προβλήματος, αυτό είναι το στυλ του. Ένα πρόβλημα που μας δίνουν, δεν μπορούμε να βάλουμε τα δεδομένα. Παράδειγμα, εγώ λέω στα παιδιά, το είχα βρει από αμερικάνικο αυτό, ξέρω κι εγώ «για να φτιάξεις τόσα χάμπουργκερ πόσες αγελάδες τελικά θα χρειαστείς» κι αυτό δεν ξέρουν να το λύσουν παιδιά πρώτης λυκείου εντάξει, που είναι μαθηματικά απλά, είναι πρακτικού επιπέδου» (Δ8),

«Αυτό το είπαμε πριν νομίζω, ότι εάν τα αποτελέσματα χρησιμοποιηθούν κατάλληλα να αλλάξει το σύστημα και να πάει προς βελτίωση της κατάταξής μας, που θα σημαίνει ουσιαστικά και βελτίωση των μαθητών μας(...) εγώ συγκρίνω το δικό μου μάθημα με το πρόγραμμα σπουδών της Ισπανίας, διδάσκω Πληροφορική, ενώ στα προηγούμενα χρόνια διαφοροποιούμασταν πάρα πολύ, είχαμε ελάχιστα κοινά σημεία, βλέπω τώρα ότι το πρόγραμμα σπουδών μέχρι ένα σημείο είναι το ίδιο. Και γι' αυτό ακριβώς μπορούμε και κάνουμε κοινά project με το σχολείο της Ισπανίας(...) Αυτό τώρα με την αλλαγή του νέου πιλοτικού προγράμματος» (Δ13),

«Επιπλέον το Νέο σχολείο που ευαγγελίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών των πιλοτικών Γυμνασίων δείχνει ότι παρακολουθεί τα κελεύσματα ενός νέου τύπου εγγραμματισμού, γιατί εκφράζει μια λογική ικανοποίησης συγκεκριμένων σταθμισμένων κριτηρίων αντίστοιχων με

αυτά που ορίζει ο ΟΕCD όπως είναι ο ψηφιακός εγγραμματισμός και τα πολυτροπικά κείμενα» (Δ14),

ζ. τις νέες μορφές διδασκαλίας.

«...Καθόλου αποστήθιση, μάλλον όχι καθόλου, να προσαρμοστούμε στις μεθόδους διδασκαλίας και στους στόχους που θέτουν οι άλλες χώρες. Και όχι εμείς, εμείς έχουμε τεράστιο πρόβλημα στα μαθηματικά με το μέγεθος της ύλης, τεράστιο, δεν προλαβαίνουμε να την βγάλουμε την ύλη. Με αποτέλεσμα δεν έχεις χρόνο να ασχοληθείς σε βάθος και να τους εξασκήσεις τους μαθητές να λειτουργούν σε τέτοιο επίπεδο με ασκήσεις και προβλήματα πρακτικά...» (Δ12),

«...Με το πιλοτικό ουσιαστικά φεύγουμε από την μετωπική διδασκαλία και πηγαίνουμε περισσότερο στην διδασκαλία μέσω της συνεργασίας των μαθητών και μέσω της κριτικής των μαθητών(...) μπαίνουμε στη διαδικασία να ζητήσουμε από τους ίδιους τους μαθητές να δημιουργήσουν *power point* για μια ενότητα φέρνοντάς την στην καθημερινότητα, με φωτογραφίες, άλλες φορές ζωγραφίζοντας, δηλαδή βάζουμε αυτού του είδους τη διαδικασία, στο να εμπλακεί ο μαθητής και να σκέφτεται λίγο πιο σύνθετα, όχι μονοκόμματα» (Δ15),

η. την εγκαθίδρυση μιας νέας νοοτροπίας σε οργανωτικό επίπεδο.

«Θεωρώ ότι βάζει σε σκέψεις, με την έννοια ότι πρέπει να γίνουμε περισσότερο συγκεκριμένοι, περισσότερο οργανωμένοι και περισσότερο σαφείς. Δηλαδή το PISA είναι μια ευκαιρία να δούμε τα πράγματα περισσότερο συστηματικά. Περισσότερο μετρητιστικά αν θέλετε» (Δ14).

Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να αφορούν και την τρίτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τον Δ12: «(...)Είναι χαμηλού επιπέδου τα παιδιά(...) Η φοιτητική διαρροή δεν είναι γιατί οι μαθητές ξαφνικά φεύγουν από το πανεπιστήμιο για κάποιο λόγο. Ο λόγος είναι ένας. Δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Δηλαδή με βάση το σύστημα μπαίνουν με χαμηλά προσόντα και όταν μπαίνουν μέσα και προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της ύλης του ΤΕΙ ή του Πανεπιστημίου, δεν μπορούν».

Ασφαλώς υπάρχουν και φωνές που θεωρούν ότι το πρόγραμμα δεν μπορεί να αλλάξει τα δεδομένα, είναι όμως γενικά αστήριχτες, δεν εντοπίζουν τους λόγους αδυναμίας αλλαγής (Δ3, Δ4, Δ5),

«Εγώ νομίζω ότι ουσιαστικά, μέσα από το πρόγραμμα αυτό, καμία βελτίωση δεν στοχεύουν για την εκπαίδευση. Ουσιαστικά στοχεύουν να δημιουργήσουν πολίτες κατευθυνόμενους, όπως θέλουν αυτοί, σύμφωνα με κάποια δεδομένα τα οποία μετά η παραγωγή θα ρυθμίζεται με κριτήρια δικά τους...» (Δ9), (Δ11).

Εντούτοις ο Δ10 εντοπίζει αδυναμίες του προγράμματος που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. «Η PISA μπορεί να προσφέρει μόνο ένα στιγμιότυπο για το πώς μια ομάδα μαθητών/σπουδαστών αποκρίνεται σε ένα σύνολο ερωτήσεων. Δεν απεικονίζει, γιατί δεν μπορεί να το κάνει, μια συνολική εικόνα της εκπαίδευσης σε οποιαδήποτε χώρα. (...).

Όσον αφορά την πρόταση του ΟΟΣΑ, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να στρέψουν τους στόχους τους προς την ικανοποίηση της ζήτησης στην αγορά εργασίας, σε μια υπερ-ανταγωνιστική παγκόσμια αγορά, έχω την άποψη ότι η σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από το να μαθαίνουμε πώς να κερδίζουμε(...)

Εξάλλου το ζούμε στην τελευταία περίοδο της κρίσης, με όλα τα μέτρα που έχουν ληφθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, να είναι οδηγίες και επιταγές του Ο.Ο.Σ.Α. προς τις Ελληνικές κυβερνήσεις οι οποίες τα εφαρμόζουν άκριτα μέχρι τελευταίας λεπτομέρειας(...)

Υπάρχει καταγγελία από τους εκπαιδευτικούς τους Φιλανδούς δημόσια σε ένα περιοδικό *Helsingin Sanomat* ότι παρότι είναι πρώτοι στα μαθηματικά, δεν ξέρουν από άλγεβρα, να κάνουν αλγεβρικές πράξεις(...)

Άλλα προβλήματα αφορούν κριτική στον τρόπο που διατυπώνονται ή μεταφράζονται τα αρχικά θέματα, στις υποτιθέμενες κοινές εμπειρίες όλων των παιδιών του κόσμου, κ.λπ. Οι αμφισβητίες ή οι επικριτές του προγράμματος αναφέρονται στην ελλιπή αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του όταν συσχετιστούν με τις διαφορετικές συνθήκες διεξαγωγής του σε κάθε χώρα όπως το απόρρητο των θεμάτων, η αντίληψη για το τεστ και συμπεριφορά των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια του τεστ, η μη βαθμολόγησή του, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος κ.ά. τέτοια τεχνικής φύσεως θέματα, αλλά και με παράγοντες που αφορούν το επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων, την κουλτούρα εκπαιδευτικών και μαθητών και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων(...)

Και μπαίνει το ερώτημα, τώρα εμείς σαν εκπαιδευτικό σύστημα θέλουμε να φτιάξουμε τους μαθητές μας μόνο να μπορούν να ανταπεξέρχονται, μόνο αυτό που λέμε δεξιότητες; Διότι μόνο

αυτό ζητάει ο ΟΟΣΑ έτσι; Γιατί προφανώς για να αναπτύξεις δεξιότητες, πρέπει να έχεις και μια γνώση. Ο Bloom, θυμάσαι τον Bloom, προϋποθέτει διαδικασία, πριν την κρίση είναι η γνώση. Μετά είναι η εφαρμογή» (Δ10).

6.5.6. Ενέργειες για περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος PISA

Οι βελτιωτικές ενέργειες μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η αλλαγή εκπαιδευτικών επιλογών σε επίπεδο πρακτικής και προγράμματος (Δ1), «Ο διαγωνισμός γίνεται το Μάρτιο. Θα πρέπει από το Σεπτέμβρη να ενημερωθούμε ότι θα γίνει, εντάζει το ξέρουμε βέβαια ότι θα γίνει, και να το βάλουμε ως πρόγραμμα(...) Όχι μόνο λύσεις ή θέματα λυμένα, απλώς να μπούμε λίγο στο σκεπτικό το συγκεκριμένο όλο το σχολείο. Θα μπορούσε να μπει από μία ώρα σε κάθε τάξη, σε όλες τις τάξεις. Από το γυμνάσιο θα έπρεπε να γίνει αυτό ώστε να πηγαίνουν πρώτη λυκείου» (Δ6),

«Δεν ξέρω ειδικά για το Pisa αν θέλει βελτίωση, αλλά ειδικά για την Ελλάδα θα μπορούσαν στα πλαίσια του σχολείου να κάνουν κάποια τεστ ανάλογα δεξιοτήτων. Σαν αυτά που λέγανε κάποια χρόνια ότι θα δίνουν στα παιδιά να κάνουν. Είχανε φτιάξει από το ΚΕΕ, καλούτσικα ήταν κι αυτά. Όλα αυτά βοηθάνε τα παιδιά να συμμετέχουν σε κάτι. Αλλά να μετράνε στη βαθμολογία τους γιατί αλλιώς δεν θα τα κάνουν» (Δ8),

«Μόνο αν αλλάζει η ύλη που διδάσκονται τα παιδιά και οι στόχοι» (Δ12),

«Στις ενδοσχολικές εξετάσεις ξένων γλωσσών, ήτανε 5-6 φύλλα, δηλαδή ήτανε ένας τεράστιος όγκος που έπρεπε να απαντήσουν τα παιδιά μέσα από ακουστική, μέσα από... συζήτηση και όχι μόνο αυτό, τελειώνανε και πολύ αργά. Δηλαδή αφιερώνανε χρόνο. Ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι δεν ήταν και οι καλύτεροι στην διάρκεια της χρονιάς, τους άρεσε, τους κέντριζε το ενδιαφέρον και μπαίνανε στη διαδικασία να ασχοληθούν» (Δ15),

Η δεύτερη κατηγορία αφορά την ενημέρωση για το πρόγραμμα.

«Να κάνει μία διαφημιστική εκστρατεία για να πάσουμε να φοβόμαστε την εξωστρέφεια. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να βοηθήσει μια διαφημιστική εκστρατεία, αλλά με κάποιο τρόπο αυτή η κοινωνία να μην είναι τόσο φοβική απέναντι στις άλλες. Έχει ικανότητες ο Έλληνας, μπορεί να τις δείξει, μπορεί να σταθεί πολύ αξιόλογα, το αποδεικνύει όταν βρίσκεται σε ένα πανεπιστήμιο του εξωτερικού ή οι απόδημοι Έλληνες κ.λπ. Άρα θα πρέπει να αλλάζουμε τη νοοτροπία της εσωστρέφειας, της ισοπέδωσης» (Δ2), (Δ5),

«(...)θα πρότεινα τα εξής: Μεγαλύτερη, καλύτερη και πιο έγκαιρη –οργανωμένη κεντρικά – ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών» (Δ10),(Δ13).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε οργανωτικές αλλαγές,

«(...) πέρα από την προτεινόμενη φυσικά αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα των σχετικών γνωστικών αντικειμένων, θα πρότεινα τα εξής: Διοργάνωση ολιγοήμερων (1-2 ημερών) ταχύρρυθμων σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς των γνωστικών αντικειμένων που εμπλέκονται από την φύση του προγράμματος (κλ. ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04), με ευθύνη των αντιστοίχων Συμβούλων Ειδικότητας ή των Υπευθύνων Ε.Κ.Φ.Ε. κάθε περιφέρειας, στο 1^ο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και 15 ημέρες περίπου πριν την διενέργεια του διαγωνισμού. Κύριο αντικείμενο των σεμιναρίων θα είναι η επιμόρφωση των συναδέλφων με θέματα τύπου PISA και ότι σχετικό, με τελικό αποδέκτη τον διαγωνιζόμενο μαθητή» (Δ10), (Δ11),

«Τα κριτήρια ίσως θα πρέπει να είναι όχι μόνο ηλικιακά, αλλά ίσως και άλλα. Με άλλα λόγια θέλουμε αντιπροσωπευτικότερο δείγμα. Φοβάμαι ότι το εντελώς τυχαίο – ηλικιακό, δεν είναι και το καλύτερο και το πιο αντιπροσωπευτικό(...)» (Δ14),

«(...) Πρόσφατα που πήγε ο διευθυντής μας για να μιλήσει για τα πιλοτικά σχολεία, ότι το θέμα το βασικό είναι ότι έχουμε έλλειψη από υλικό (...) θα μπορούσαμε να μαζευτούμε σε μια διεύθυνση εμείς οι 10 του ΠΕ15¹¹ ας πούμε, για να κάνουμε ένα τεστ ή κάποια τεστ για τη διεύθυνση» (Δ15).

Κάποιοι άλλοι αναφέρθηκαν στα θέματα του διαγωνισμού που ίσως να χρειάζονται αλλαγές ή βελτιώσεις: «Θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη αν έχουν κοινά θέματα όλες οι χώρες, τα θέματα να είναι ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα και να εντοπίζονται με τα ενδιαφέροντα του κάθε λαού τα οποία δεν είναι κοινά» (Δ3),

«Όπως π.χ. ας βάλουν π.χ. μυθολογία ελληνική στους ξένους να δούμε τι ξέρουν» (Δ7).

Η σύγκριση της Ελλάδας με άλλες χώρες που μετέχουν στο πρόγραμμα, όπως:

¹¹ Κλάδος Οικιακής Οικονομίας.

Η Φιλανδία,

«(...) Ακόμα και τα βασικά μαθηματικά, φυσικές και τέτοια, κάνουν ακόμα θέατρο, τέχνη, υπάρχουν ολόκληρα studios όπου μέσα μπαίνει ο κάθε μαθητής και αν τον ενδιαφέρει πηγαίνει και ασχολείται με τις κονσόλες, ασχολείται με ηλεκτρικές συσκευές, εντάξει; 6,4 του ΑΕΠ στην Παιδεία, όχι 0, ... Οι εκπαιδευτικοί όμως 2,5 μισθούς πάνω» (Δ10).

«(...) Τώρα πως οι Φιλανδοί είναι πρώτοι, το ποιο πιθανό είναι ότι είναι η ύλη τους, δηλαδή το PISA είναι προσαρμοσμένο πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα των Φιλανδών και από εκεί βάζουν τις ασκήσεις (...)» (Δ12),

Η Σουηδία,

«(...) Βέβαια τα παιδιά δουλεύαν ομαδοσυνεργατικά(...) Δηλαδή μετά είναι και άλλο ένα ζήτημα το οποίο δεν ξέρω. Πόσες ώρες κάνανε από κάθε μάθημα. Γιατί είμαι βέβαιος ότι αυτοί δεν έχουν τα 16-17-18 μαθήματα που έχουν τα δικά μας σε κάθε τάξη του Γυμνασίου(...) Τα Σουηδικά είναι πιο εύκολα βιβλία. Αλλά εκεί στο σχολείο τους ήταν πολύ χαλαροί. Δηλαδή όλο γέλια, όλο τραγούδια με τα τηλέφωνα στο προαύλιο έξω, παίζαν παιχνίδια στους διαδρόμους, δεν είδα ένα πειθαρχημένο σχολείο όπως είναι και τα ισπανικά και τα καλά δικά μας σχολεία» (Δ12),

«Στη Σουηδία τουλάχιστον που θεωρητικά είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να μην είναι Φιλανδία, αλλά είναι σκανδιναβικό, είχαν πάντα για τα παιδιά με κάποιες δυσκολίες έξτρα ώρες που παρακολουθούσαν, (...)»

για ένα δεκάλεπτο ασχολήθηκαν όλοι μα όλοι, όλα μα όλα τα παιδιά κάναν μια δραστηριότητα, αλλά όλοι, όλα τα παιδιά, και μετά ήταν ελεύθερα να ασχοληθούν με κάτι δικό τους(...)

το project Comenius, ενώ εμείς το κάναμε επιλεκτικά μόνο στα 20 παιδιά που θα ταξιδεύαν, εκείνοι το περάσαν σε όλο το σχολείο, όπως και πρέπει να είναι όπως λέει και η Εθνική Υπηρεσία και κάναν όλα τα παιδιά μια δραστηριότητα, (...) Και μετά είπαν ποιοι θα ταξιδέψουν; Θα ταξιδέψουν κάποια παιδάκια που... Αν είχαν καλή γλώσσα, ή αν ήταν συνεσταλμένα και έπρεπε να γίνουν πιο κοινωνικά» (Δ13),

Η Ισπανία.

«(...) η λειτουργία τους είναι σχεδόν ίδια με τη δικιά μας, δηλαδή οι τάξεις τους δομημένες το ίδιο, δεν είδα ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες στην Ισπανία, είδα μαθητές μετωπικά στον πίνακα, τους σηκώνουν, τους ρωτάνε. Δηλαδή και τα βιβλία που έχω δει τα Ισπανικά των μαθηματικών είναι παρόμοια με τα δικά μας (...)

Στην Ισπανία που το συζητάγα, εκεί λοιπόν η πλειοψηφία των παιδιών δεν πηγαίνουν στο λύκειο, γιατί υποτίθεται ότι το λύκειο είναι ένα εισαγωγικό στάδιο για να πας στο πανεπιστήμιο. Πριν 6-7 χρόνια υπήρχε μεγάλη ζήτηση από πτυχιούχους... Μετά όμως από μερικά χρόνια που υπήρξε κορεσμός, ξαφνικά σταματήσαν τα παιδιά από μόνα τους να πηγαίνουν στο λύκειο και να πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο (...) Εδώ βλέπεις βγαίνουν χιλιάδες, ξέρουν ότι θα είναι άνεργοι, ξοδεύουν δεκάδες χιλιάδες ευρώ για κάτι το οποίο εάν αυτά τα λεφτά τα χρησιμοποιούσαν για να κάνουν κάτι παραγωγικό, θα ήταν πλούσιοι» (Δ12),

μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα.

Υπάρχει και η στάση απόρριψης του προγράμματος» (...) Όταν υπάρχει λοιπόν πρόβλημα επιβίωσης στην Ελλάδα ανθρώπων, αυτό είναι πολυτέλεια για την Ελλάδα. Εγώ θα έλεγα ότι δεν θα συμμετείχα σε αυτό το πρόγραμμα αν είχα τη δυνατότητα (...)» (Δ9).

6.6. Άξονας Ε. Συμβολή του προγράμματος PISA στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών

6.6.1. Προβλήματα και οι δυσκολίες μαθητών, εκπαιδευτικών και Διευθυντών με τη συμμετοχή του σχολείου τους στο πρόγραμμα PISA

Στον εντοπισμό των δυσκολιών αναδύονται τα εξής ζητήματα:

1. Ζητήματα ακραιφνώς τεχνικού χαρακτήρα «Τα προβλήματα ήταν τεχνικού χαρακτήρα, γιατί δεν ξέρουμε τώρα τα παιδιά μας τι έγγραψαν και πόσο καλά τα πήγαν. Ήταν τεχνικού χαρακτήρα και αντιμετωπίστηκαν εύκολα με τη συνεργασία του Διευθυντή και του Γυμνασιάρχη. Τώρα ως προς την επίδοση, δεν έχουμε άποψη» (Δ2),

2. ζητήματα αποδοχής, «Περισσότερη αποδοχή. Όσο καλύτερα το αποδέχονται, τόσο περισσότερο ανταποκρίνεσαι στη σωστή διεξαγωγή. Δεν μπορείς να επηρεάσεις τίποτα άλλο» (Δ4),
3. ζητήματα χειρισμού των αποτελεσμάτων (Δ5), «Έχω αναφερθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις. Έχω να συμπληρώσω επίσης ότι δεν υπάρχει εκ φύσεως του προγράμματος χειρισμός των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, αυτό γίνεται από ειδική επιτροπή του επίσημου φορέα για την Ελλάδα – του Κ.Ε.Ε. – όπως εξάλλου και η διόρθωση των γραπτών των μαθητών» (Δ10),
4. προβλήματα προετοιμασίας, «Προβλήματα στη διεξαγωγή όχι. Προβλήματα στην προετοιμασία, δύσκολο να πει κανείς γιατί δεν έγινε κάποια ιδιαίτερη τέτοια προετοιμασία. Τα αποτελέσματα οπωσδήποτε προβληματίσαν με την έννοια ότι θα θέλαμε ίσως το σχολείο να είναι περισσότερο έτοιμο για μεγαλύτερες επιδόσεις» (Δ14).

Η κούραση των μαθητών αλλά και ο χρόνος που απαιτήθηκε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προβληματίσαν τους Δ8 και Δ9. «Όχι, εκτός από την κούραση, ότι ήταν λίγο κουραστικό, τρεις ώρες συνεχόμενες και πολλές ερωτήσεις» (Δ8), «Προβλήματα δεν υπήρχαν γιατί ήταν η συμπλήρωση κάποιων εντύπων. Το πρόβλημά μας ήταν ο χρόνος. Ήταν πάρα πολλά τα ερωτήματα. Οι μαθητές προσπαθώντας να απαντήσουν σωστά στο δεύτερο φυλλάδιο έχασαν πολύ χρόνο κι έτσι λοιπόν το αποτέλεσμα ήταν ότι δεν πρόλαβαν να απαντήσουν. Κάποιοι απάντησαν στο 60-70% των ερωτήσεων» (Δ9).

Συνοψίζοντας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν ανέφερε προβλήματα στην διεξαγωγή του τεστ (Δ1, Δ3, Δ6, Δ7, Δ11, Δ12, Δ15). Αυτό οφείλεται σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Δ13 στην εμπειρία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις εξετάσεις. «...τόρα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή είναι μια οποιαδήποτε εξέταση, δηλαδή όπως κάνεις τις πανελλήνιες. Δεν υπήρξαν νομίζω, είμαστε χώρα που από εξετάσεις γνωρίζουμε πολύ καλά. Η εμπειρία...» (Δ13).

6.6.2. Ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων του προγράμματος PISA

Σε γενικές γραμμές τα θέματα είναι γνωστά (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ11, Δ12). Ο Δ10 κάνει αξιοσημείωτες παρατηρήσεις πάνω στα θέματα. «Ναι. Αν και δεν επιτρέπεται –σύμφωνα με τις οδηγίες- δημοσιοποίησή τους πριν από την επίσημη δημοσιοποίηση τους από το Κ.Ε.Ε. (ή τον Ο.Ο.Σ.Α). Υπάρχει ένα χαρτί που μας έλεγε ότι αυτά

δεν πρέπει να δημοσιοποιηθούν με τίποτα(...) Εγώ βέβαια κάποιες φωτοτυπίες έβγαλα από τα θέματα για δική μου χρήση. Και είδα ότι αυτά επαναλαμβάνονται. Κάποια αποτελούν επανάληψη ερωτηματολογίων προηγούμενων προγραμμάτων, όπως εξάλλου είναι και η φιλοσοφία του PISA, για λόγους σύγκρισης και εν δυνάμει διαχρονικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων, για κάθε χώρα. Που λες υπάρχει μία αντίρρηση σε αυτό. Λένε ότι η κατεύθυνση είναι όχι να δείξουν τι ξέρουν, τι γνώσεις έχουν, αλλά αν αυτές τις γνώσεις τις έχουν εφαρμόσει στην καθημερινή ζωή. Σε αυτό συμφωνώ».

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην διαφορετική λογική των θεμάτων του τεστ.

«Θεωρώ ότι δεν είχαν καμία σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ήταν θέματα τα οποία μπορούσε να απαντήσει ένας μαθητής χωρίς να έχει μελετήσει, θέματα που αφορούσαν τις γνώσεις του μαθητή, αφορούσαν την ευφυΐα του σε κάποια θέματα μαθηματικών, θέματα φυσικής και κάποιες γνώσεις παρελθοντικές που μπορεί να είχε ο μαθητής. Δεν αφορούσαν δηλαδή την Α' λυκείου, να το πούμε απλά, την ύλη της Α' Λυκείου» (Δ9),

«Δεν ξέρω αν έχεις δει και τα θέματα. Τους βάλαν κάποια θέματα στα μαθηματικά με την πίτσα, την χωρίζουμε σε 8 κομμάτια κ.λπ.(...)Αντί να τους πουν για την όξινη βροχή, που ουσιαστικά το θέμα με τις Καρυάτιδες είναι με την όξινη βροχή, τους βάλαν μέσω της διαδικασίας που έγινε με το μάρμαρο(...) αν και έχουν μεγάλο, φοβερό background γνώσεων οι μαθητές. Στο εξωτερικό όταν πάνε, που τους δείχνουν ένα τρόπο να το εφαρμόσουν, γίνονται άριστοι» (Δ10),

Τα θέματα απαιτούσαν κριτική ικανότητα και εφαρμογή απλών πραγμάτων αλλά με διαφορετικά δεδομένα.

«Έχω εικόνα των θεμάτων, ναι. Θεωρώ ότι δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολα. Πιστεύω ότι η δυσκολία είναι μέση έως μικρή. Όμως μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά ακόμα και εύκολα θέματα, πολλές φορές δεν είναι σε θέση να τα απαντήσουν με άνεση» (Δ14),

«..είναι μία μέθοδος αξιολόγησης ιδιαίτερα έξυπνη και ιδιαίτερα ευφυής(...) είμαι πολύ υπέρ του να μπορεί ο μαθητής να κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Του να δίνουμε δηλαδή έναν τρόπο να απαντάει όχι με μια απλή παπαγαλία ή μια θεωρία, αλλά να μπορεί να έχει κριτική ικανότητα του τι ταιριάζει πού, πώς μπορούμε να το συνδυάσουμε...Κάτι στη μέθοδό μας, τι γίνεται, αισθάνομαι ότι πηγαίνουμε στα τελευταία στάδια πιο γρήγορα αφήνοντας την αρχή(...) Έλα όμως που ένας μαθητής, ακόμα και στο δημοτικό κυρίως, και στο γυμνάσιο πολλές φορές, χρειάζεται την επαναληψιμότητα για να μπορεί να το κάνει κτήμα του(...) στο εξωτερικό κάνουν

απλά πράγματα, πολλές φορές με διαφορετικά δεδομένα. Αλλά το ίδιο. Ίδια σκέψη, ίδια λογική...» (Δ15).

Γι' αυτό το λόγο και κάποιοι Έλληνες μαθητές αντιμετώπισαν με ελαφρότητα το τεστ. «Άμα μπεις μέσα στο internet και δηλώσεις απομυθοποίηση του διαγωνισμού PISA- Μαρίνης θα σου βγάλει αμέσως το άρθρο. Πήγε αυτός σε σχολεία του Πειραιά, και μπήκε μέσα και ρώτησε τους μαθητές(...) πώς το αντιμετωπίσατε; Έλα μωρέ, αφού δεν μας βαθμολογούν βάζαμε ό,τι να 'ναι. Δεν κοιτάγαμε τι είναι. Άρα, πώς θα αξιολογήσεις; Υπάρχουν μια σειρά από μειονεκτήματα του Πίζα...» (Δ10).

Μόνο μία εκπαιδευτικός η Δ13 δεν έχει εικόνα των θεμάτων.

6.6.3. Η συνάφεια των θεμάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Στην ερώτηση αν συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας, η γενική εκτίμηση είναι πως όχι (Δ3, Δ4, Δ5, Δ6),

«Οπωσδήποτε όχι σε γενικές γραμμές, αν και έχω πληροφόρηση ότι σε κάποια γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, υπάρχουν θέματα τύπου PISA στα σχολικά εγχειρίδια. Η αλήθεια είναι ότι το Ελληνικό σχολείο είναι «βιβλιοκεντρικό», όλα περιστρέφονται γύρω από το βιβλίο, το οποίο είναι κατά κανόνα θεωρητικό, κακογραμμένο και απωθητικό, το σύστημα ευνοεί την παπαγαλία ενώ οι γνώσεις που συκρατούν, που «χωνεύουν» τα παιδιά μετά τις εξετάσεις, είναι ελάχιστες» (Δ10), «Ενώ υπάρχει μια διάθεση να συνάδουν στην ουσία απάδουν. Το PISA είναι επικεντρωμένο περισσότερο σε κάποιες δεξιότητες εγγραμματιστικού χαρακτήρα ενώ αντίθετα το αναλυτικό περισσότερο στην ουσία υλοποιεί περισσότερο παραδοσιακές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής» (Δ14).

Η άποψη κάποιων δίσταται, «Κάποια ερωτήματα ήταν έξυπνα, κάποια άλλα ερωτήματα ήταν άσχετα θα έλεγα, δεν θα τα έβαζα ποτέ εγώ σε έναν τέτοιο διαγωνισμό. Γενικά είναι μοιρασμένες οι εντυπώσεις μου γι' αυτά τα ερωτήματα. Δηλαδή άλλα ερωτήματα ήταν εύκολα για τους μαθητές, άλλα ήταν πιο σύνθετα, πρωτότυπα κάποια άλλα ερωτήματα, τα οποία δεν τα είχα συναντήσει ποτέ(...) το μόνο που μπορούσα να εξηγήσω ήταν μια λέξη την οποία δεν κατάλαβαν οι μαθητές, μόνο αυτό, μόνο διευκρίνηση ναι» (Δ9),

ενώ αρκετοί θεωρούν τα θέματα του PISA ανώτερα από το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται τώρα, με την κριτική ικανότητα, την σύνθετη σκέψη, την εξυπνάδα, την πρωτοτυπία και την συγκέντρωση που απαιτούν. (Δ2),

«...τα θέματα είναι δύσκολα. Και δείχνουν και εξυπνάδα. Πρέπει να σκεφτούν. Καλό θα ήτανε να έχουν λύσει ένα τεστ μόνα τους ξανά(...) Και βάζει τώρα τα παιδιά μας που δεν έχουν μάθει ότι στο σχολείο μπορούν να κάτσουν τόση ώρα να δουλέψουνε. Τα κάνουνε κι όλα στο σπίτι τους όπως κι εμείς. Πρέπει λίγο να μάθουμε να καθόμαστε στο σχολείο, να συγκεντρωνόμαστε σε δύσκολες συνθήκες και να δουλεύουμε, ούτε εγώ δεν το έχω αυτό» (Δ8),

«Σίγουρα ήταν σε κάποια σημεία κοντά, μόνο που οι δυσκολίες, είχαν να κάνουν με... υπήρχε μια δυσκολία, η οποία δυσκολία είχε να κάνει με τη σύνθετη σκέψη που έπρεπε να έχει ο μαθητής εκείνη την ώρα για να μπορέσει να απαντήσει. Αυτό εμείς δεν το έχουμε αναπτύξει, και πολλές φορές δεν είναι τόσο εύκολο» (Δ15).

Σύμφωνα με το υποκείμενο Δ8 και τα ελληνικά πανεπιστήμια αντικατοπτρίζουν μια διαφορετική αντίληψη εκπαίδευσης από το PISA. *«...όχι όμως ότι κάνουν δουλειά που έπρεπε να κάνουνε τα πανεπιστήμια(...) Υποτίθεται ότι κάνουν τόσα masters και τόσα διδακτορικά και δημοσιεύσεις και δεν ξέρω τι και δεν έχουν βγάλει κάτι από αποτέλεσμα(...) Αφού τα μεταπτυχιακά τα κάνουν μεταξύ τους όλοι».*

Υπάρχει και η άποψη ότι σε κάποια σημεία συμφωνούν τα αναλυτικά προγράμματα με το PISA, *«Σε κάποια σημεία ναι, αλλά π.χ. οι όγκοι, που είχε να υπολογίσουν όγκους, δεν το κάνουμε πουθενά αυτό στην Ελλάδα» (Δ7),* αλλιώς δεν θα έπρεπε το Υπουργείο Παιδείας να δεχτεί να συμμετάσχει στον διαγωνισμό. *«Θεωρώ ότι αν δεν συμφωνούσαν δεν θα έπρεπε ο δημόσιος φορέας που αποφάσισε να παίρνει μέρος η Ελλάδα να δεχτεί να μπούμε σε αυτή τη διαδικασία(...) Είναι σαν να δίνεις εξετάσεις στα κινέζικα ενώ μαθαίνεις όλα τα χρόνια αράβικα» (Δ13).*

Ο Δ12 σημειώνει ότι ως προς την ύλη της θεωρίας προσεγγίζουμε τα θέματα του PISA, διαφοροποιούμαστε όμως στις πρακτικές εφαρμογές. *«Σαν θεωρία τους μαθαίνουμε τα ίδια πράγματα, εντάξει; Αλλά οι εφαρμογές της θεωρίας, δεν δίνουμε εμείς τόσο μεγάλη βάση στις πρακτικές εφαρμογές, εμείς δίνουμε κυρίως βάση στις ασκήσεις εμπέδωσης, κατανόησης που έχουν πιο αλγεβρικούς τρόπους επίλυσης(...). Οι δικοί μας όμως δεν τους εκπαιδεύουμε στο να φτιάχνουν τις εξισώσεις, εμείς τους εκπαιδεύουμε στο να τις λύνουν τις εξισώσεις. Εκεί*

λοιπόν είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε(...) Το Πίζα λοιπόν που έρχεται τώρα και ζητάει να λύσουμε πρόβλημα δίνοντας βάρος στην κατασκευή της εξίσωσης και όχι στην επίλυσή της, άρα μας πετάει έξω. Αν έβαζε τους έδινε μια δύσκολη εξίσωση και λύστε την, θα σαρώνανε».

Αξιοπρόσεκτη είναι και η άποψη ότι το αναλυτικό της πρωτοβάθμιας και όχι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πλησιάζει περισσότερο το PISA (Δ11).

6.6.4. Η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στους συγκεκριμένους τομείς (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) που συμμετείχαν στο τεστ PISA

Το PISA δεν φαίνεται να λειτουργεί βελτιωτικά για τους μαθητές που ασχολήθηκαν με αυτό. «Δεν το έχουμε κοιτάξει αυτό. Εμείς κάνουμε την αξιολόγηση των μαθητών με βάση αυτό που απαιτείται σήμερα κι αν τυχόν βλέπουμε μαθητές να αποδίδουν περισσότερο, (...)τότε θεωρούμε ότι επιτυγχάνεται ένας στόχος. Αλλά αυτός όπως είπαμε έρχεται σε εκ διαμέτρου αντίθεση με τους στόχους του προγράμματος» (Δ1), (Δ3, Δ4, Δ5, Δ6),

«...τι βελτίωση να υπάρχει; Αφού δεν έχει καμία σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ύλη που διδάσκονται μέσα στο Λύκειο. Άρα λοιπόν θεωρώ ότι είναι αδύνατο (...) Οι μαθητές το πήραν σαν αγγαρεία στο τέλος» (Δ9), (Δ11, Δ13, Δ14, Δ15).

Ίσως το PISA αυξάνει για λίγο καιρό το ενδιαφέρον για μία συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία. «Ένα τμήμα της πρώτης που είχα, είδα τα παιδιά που συμμετείχαν από το τμήμα, που κληρώθηκαν, ότι έδειξαν ένα περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της γλώσσας στην συνέχεια» (Δ2).

Κάποιοι μαθητές φαίνονται να διερωτώνται για κάποιες ίσως θεμιτές αλλαγές σε επίπεδο παιδαγωγικής πρακτικής «Όχι, εντάξει, κάποια παιδιά που εμβαθύνουν είδαν, δηλαδή ρωτάγανε «γιατί να μην τα κάνουμε εμείς έτσι τα μαθήματα;» Δηλαδή υπήρχε αυτή η ερώτηση, αλλά λίγα παιδιά έτσι. Αλλά στα πιο πολλά παιδιά τους φάνηκε πιο δύσκολο. Κάποιοι που είναι καλοί μαθητές θα ενδιαφέρονταν να είναι έτσι το στυλ των ερωτήσεων(...)» (Δ8).

Η βελτίωση στην επίδοση απαιτεί χρόνο και είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων. «Έ, όχι βέβαια. Πώς ήταν δυνατόν άλλωστε. Η βελτίωση της επίδοσης γίνεται μακροπρόθεσμα και προϋποθέτει συγκερασμό πολλών θετικών παραγόντων που την επηρεάζουν» (Δ10).

6.6.5. Η «συζήτηση» εκ των υστέρων για το πρόγραμμα PISA

Αν έγινε κάποια συζήτηση εκ των υστέρων για το πρόγραμμα, αυτή έγινε είτε ανεπίσημα, «Ανεπίσημα με τα παιδιά στην τάξη με το τμήμα στο οποίο edίδασκα, ναι. Όχι όμως στο σύλλογο. Στο σύλλογο έγινε απλώς μια ενημέρωση μετά τη διεξαγωγή» (Δ2), (Δ6), ή πάρα πολύ γενικόλογα. «Με τους συναδέλφους και είπαμε πως ήταν διαμορφωμένο και όλα αυτά γενικά. Δεν είπαμε κάτι ειδικό» (Δ4), (Δ5), «Γενικότερη όμως. Η συζήτηση έγινε ήταν όμως σε γενικότερο επίπεδο, δεν αφορούσε τόσο πολύ τη σχολική μονάδα όσο γενικά πως μπορεί να γίνει ένας τέτοιος διαγωνισμός καλύτερος. Αυτό που μας απασχόλησε είναι ποιοι μαθητές λαβαίνουν μέρος. Στο σχολείο συζητήθηκε πολύ εάν η ηλικία των μαθητών πολλές φορές δημιουργεί ένα πρόβλημα στο να λαμβάνουν μέρος μαθητές οι οποίοι ήταν διετείς σε κάποια τάξη...» (Δ14), (Δ15).

Έγιναν συζητήσεις για την οργάνωση (Δ3) και για τα θέματα του τεστ, «... Με τους μαθηματικούς του σχολείου τα συζητήσαμε λιγάκι τα θέματα και σε γενικές γραμμές καταλήξαμε στα ίδια συμπεράσματα» (Δ12).

Οι μισοί όμως εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μετά το πέρας του διαγωνισμού δεν υπήρξε καμία συζήτηση (Δ1, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11, Δ13). Ως λόγος προβάλλεται από τον Δ10 η μη δημοσίευση των αποτελεσμάτων. «Αν εννοείτε με τους εκπαιδευτικούς όχι. Δεν είναι δυνατόν να γίνει σχετική συζήτηση και να είναι επιθυμητό, λόγω μη δημοσίευσης των αποτελεσμάτων. Εξάλλου τα επίσημα αποτελέσματα δεν δημοσιεύονται ανά σχολική μονάδα».

6.6.6. Η βελτίωση ή διαμόρφωση καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών και παρεμβάσεων μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος-τεστ PISA

Σε γενικές γραμμές το PISA δεν φαίνεται να παρεμβαίνει δραστικά ως παράγοντας καινοτομίας των διδακτικών στρατηγικών (Δ2), «Όχι όχι, τίποτα από αυτά(...) Μόνο η συζήτηση των αποτελεσμάτων μπορεί ενδεχομένως να βελτιώσει ενδεχομένως την ποιότητα των μαθητών στους τομείς που υστερούν» (Δ3), (Δ5), «Δεν άλλαξε τίποτα. Εγώ εντάξει είμαι σε αυτή τη λογική σαν εκπαιδευτικός, αλλά ας πούμε ο συνάδελφος που έκανε την επιμόρφωση δεν έχει αλλάξει τίποτα» (Δ8), (Δ4, Δ9, Δ11).

Όποιες αλλαγές έγιναν δεν εκκινούν από την υλοποίηση του προγράμματος, αλλά από την μορφωτική – επιμορφωτική- επαγγελματική υποδομή των εμπλεκόμενων καθηγητών. «Αυτές οι παρεμβάσεις υπήρξαν αλλά όχι εξαιτίας του προγράμματος PISA. Υπήρξαν γιατί

έχουμε καθηγητές που είναι επιμορφωμένοι στο project και καθηγητές που έχουν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ ή στο μείζον, οπότε ας πούμε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ακολουθείται από κάποιους καθηγητές αλλά δεν είναι η πλειοψηφούσα πλευρά αυτή που ασχολείται με τις νέες πρακτικές» (Δ1),

«Όχι, δεν έχει σχέση. Οι παρεμβάσεις και οι αλλαγές που έχουν γίνει στα σχολεία έχουν γίνει βάσει επιμορφωτικών προγραμμάτων» (Δ4), «Εμείς τις είχαμε ούτως ή άλλως. Έχουμε 3 διαδραστικούς πίνακες(...) έχουμε site στο οποίο αναρτούμε τα πάντα, θέματα και ασκήσεις πάρα πολλές» (Δ7), (Δ12).

Δύο εκπαιδευτικοί, οι Δ10 και Δ12 αναφέρουν ότι η εμπλοκή τους με το PISA άλλαξε τις διδακτικές τους πρακτικές. «Δεν έχω ιδιαίτερη πληροφόρηση. Κάποιοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, θετικών μαθημάτων, απλά περιστασιακά –λόγω και των περιορισμών χρόνου στην διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου τους σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, συνέχιζαν να οργανώνουν την διδασκαλία τους σύμφωνα με στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα αυτό. Δηλαδή εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή» (Δ10),

«Λοιπόν εγώ προσωπικά άρχισα να δίνω λίγο πιο μεγάλη βαρύτητα στην παράγραφο με τις εξισώσεις στην επίλυση των προβλημάτων (...)πάντα με την σκέψη ότι μπορεί να κάνω κακό στους μαθητές μου, δηλαδή ενώ το σύστημα θέλει να τους εκπαιδεύω με τον άλλο τρόπο, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις πανελλήνιες, εγώ τους έδειχνα με τον άλλο τρόπο... Δηλαδή βλέπεις εφαρμογές των μαθηματικών τις οποίες πρέπει όλοι να τις παίζουν στα δάχτυλα, είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή, ας πούμε τα ποσοστά. Ή ξέρω εγώ εμβαδά, όγκοι,...) Ξέρουν να λύνουν πανδύσκολες ασκήσεις τριγωνομετρίας, σύνθετα πράγματα. Εντάξει δεν είναι κακό αυτό το πράγμα, υποτίθεται ότι τους κάνει το μυαλό να κάνει συγκεκριμένες συνάψεις μέσα στα κύτταρα του εγκεφάλου, αλλά αυτό δεν υποκαθιστά τις ανάγκες της καθημερινότητας τις οποίες δεν μπορούν να τις αντιμετωπίσουν...» (Δ12).

Αλλά και οι καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις του νέου πιλοτικού προγράμματος σπουδών ενδέχεται να συνδέονται με τον προσανατολισμό προς το πρόγραμμα PISA, «Αν οι στρατηγικές συνδέονται με το PISA δεν μπορώ να το απαντήσω, γιατί συνδέονται με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που έχει νέες πρακτικές όπως την ομαδοσυνεργατική και όλα αυτά που δεν γίνονταν πριν. Άρα μπορούμε να πούμε ότι ναι υπάρχει, αν συνδέσουμε το νέο πιλοτικό πρόγραμμα με το Πίζα...» (Δ13),

«Το σχολείο εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις που έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή του στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών. Όχι όμως αναφορικά με τη διεξαγωγή του τεστ PISA» (Δ14), (Δ15).

Τα project και τα wikis αναφέρονται ως καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις που ήδη εφαρμόζονται, αλλά χρειάζονται εξάσκηση και από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς. *«Γι' αυτό και στα project δεν πάμε καλά γιατί δεν αρέσουν στους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι ο τρόπος που έχουμε μάθει να δουλεύουν(...) Πάρα πολύ δύσκολο και να δουλέψουνε και όλα τα παιδιά για να μην κάθονται να σε περιμένουνε για να μην περάσει από σένα τελικά κ.λπ. Θέλει τριβή αυτό το πράγμα. Εγώ το δούλεψα με υπολογιστή φέτος, δηλαδή φτιάξαμε ένα wikis και μπαίνανε μέσα, και τους έστειλα εγώ, και είχε κάθε ομάδα και κάτι» (Δ8).*

Και μόνο όμως η αλλαγή της αρνητικής νοοτροπίας είναι μία βελτίωση που έχει επιφέρει το τεστ. *«Δεν θα έλεγα ότι έγινε. Αν βοήθησε σε κάτι, βοήθησε στο να αλλάξει μια αρνητική νοοτροπία που περιέγραψα προηγουμένως» (Δ2).*

Εμφανίζεται και η πρόταση να γίνονται μαθήματα προς την κατεύθυνση του προγράμματος PISA. *«...θα μπορούσαν όπως υπάρχουν κάποια προγράμματα πολιτιστικά ή διάφορα άλλα που παίρνουν σαν συμπλήρωση ωραρίου κάποιοι, να το πάρουν αυτό και να ασχοληθούν με τα παιδιά κάποιες ώρες παραπάνω. Βέβαια αναφέρεται συγκεκριμένη τάξη. Αυτό θα έπρεπε να γίνεται βέβαια στο γυμνάσιο, όχι στο λύκειο και να αρχίζει αυτή η νοοτροπία από το δημοτικό, δηλαδή πέμπτη, έκτη...» (Δ6).*

Κεφάλαιο 7^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ και ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ελλιπή γνώση για τη διεθνή ατζέντα εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία συμπληρώνεται και από γενικότερη άγνοια των γενεσιουργικών αιτιών υλοποίησής της. Η πραγματική χρήση των πληροφοριών από τους διεθνείς δείκτες στα σχολεία παραμένει ακόμα μια ιδέα απραγματοποίητη. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών ευρωπαϊκών χωρών (Βέλγιο, Γαλλία), τα οποία φανερώνουν ότι τα σχολεία δεν έχουν συνηθίσει τέτοιου είδους πληροφορίες για τις συγκριτικές αξιολογήσεις και τις αντιμετωπίζουν με ένα βαθμό καχυποψίας (Scheerens, & Hendriks, 2004).

Ουσιαστικά, ο διαγωνισμός γίνεται συνειδητός στην πράξη. Η ίδια η υλοποίηση παράγει γνώση, η οποία ασφαλώς και δεν προέρχεται από τα επιστημονικά πεδία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που μάλλον παραμένουν *terra incognita*. Το κενό γνώσης δεν μετασηματίζεται σε απαξίωση ακόμα και όταν αυτό οδηγεί σε πλημμελή εκτίμηση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού. Με βάση την θεώρηση του Berstein (1971), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, εκπαιδευμένοι μέσα σε περιβάλλοντα ισχυρών ταξινομήσεων, φτάνουν να μην αντιμετωπίζουν τον διαγωνισμό φοβικά αυτό καθεαυτό, αλλά απλά να προβληματίζονται στο πώς μπορεί κάτι «αλλότριο» να συνδεθεί με την ελληνική εκπαιδευτική παράδοση-πραγματικότητα. Ο PISA εκτιμάται εργαλειακά (*instrumental*) στον βαθμό που μπορεί να βοηθήσει τη μέτρηση και την επιδίωξη της αντικειμενικότητας.

Η παθογένεια της ελληνικής-πολιτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας κρίνεται ως παράγων αμφισβήτησης της όποιας αντικειμενικής πληροφόρησης που μπορούν να έχουν. Από την άλλη, το επίσημο αναπλαισιωτικό πεδίο (*ORF official reconstrualisting field*) (Berstein, 1971) με την μορφή του Υπουργείου Παιδείας εμφανίζεται ισχυρό ως παράγοντας ενημέρωσης. Όμως και τα δίκτυα (εκπαιδευτικά ή άλλα) φαίνεται ότι παίζουν τον ρόλο τους.

Το σχολικό κλίμα θεμελιώνει την ποιότητα ενημέρωσης, αν όχι τυπικά, τουλάχιστον ουσιαστικά. Η πολιτική παθογένεια που μνημονεύτηκε πιο πάνω ίσως ισχυροποιεί ένα υπόβαθρο των «*θεωριών συνομωσίας*» ικανό να απαξιώνει την όποια στοχοθεσία του PISA σε ερευνητικό επίπεδο. Ταυτόχρονα όμως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα ισχυρά

διαμορφωμένο επαγγελματικό-επιστημονικό ρόλο φαίνεται να μην αρνούνται το PISA σε επίπεδο διεκπεραίωσης (μήπως γιατί αυτός ο επαγγελματικός ρόλος συνδέεται με μια κακώς νοούμενη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία που τους καθορίζει;).

Αυτή η δημοσιοϋπαλληλική ταυτότητα, ισχυρή καθώς είναι, επαγγελματικά δεν έχει λόγο να φοβάται την επιδίωξη του PISA για συγκρισιμότητα. Τα μετρήσιμα αποτελέσματα τελικά ενδέχεται να αλλάξουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εργασία τους και την υπευθυνότητα του επαγγέλματός τους (Ball, 2001:13). Το κατά πόσο και με ποιο τρόπο τα πορίσματα του PISA θα αξιοποιηθούν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ζητήματα που σχετίζονται με το πώς ο Έλληνας εκπαιδευτικός αυτοσυνειδητοποιεί τον εκπαιδευτικό-κοινωνικό του ρόλο ως παράγοντα διάχυσης «ισχυρής κοινωνικά γνώσης» (βλέπε θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής- γνώση που αντιμάχεται την κοινωνική ανισότητα).

Μήπως τελικά προτείνεται μία αφομοίωση του προγράμματος στην ελληνική πραγματικότητα του οποίου η ομαλή διεξαγωγή, με την μορφή του διαγωνισμού, φαίνεται να εξαρτάται από την ποιότητα ενός θετικού σχολικού κλίματος; Εξάλλου η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών σε συγκριτικές αξιολογήσεις, όπως το PISA, εξαρτώνται από το θετικό σχολικό κλίμα που δίνει έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων (Edmonds, 1979). Γιατί αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο επιτυγχάνει να αυξήσει την επίδοση των μαθητών βάσει τυπικών και κοινών διαγωνισμάτων (Sergiovanni, 1995 στο Κοντάκος, 2010). Αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διεξάγουν διαγωνισμό χωρίς να εμβαθύνουν ιδιαίτερα, τούτο μήπως οφείλεται στην εργαλειακή λογική που υποδηλώθηκε παραπάνω;

Βέβαια, η άγνοια δεν εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται ότι το PISA μπορεί τελικά να αξιολογεί δεξιότητες που είναι στραμμένες στον «καθημερινό κόσμο» (ίσως στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιητικής εξομοιωτικής πολιτικής για την οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μεταλλάσσεται και να παίρνει ιδιαίτερες μορφές υλοποίησης σύμφωνα με την εκάστοτε ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα). Αναμφισβήτητα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το PISA, εντασσόμενο στην διεθνή αξιολόγηση συστημάτων, οδηγεί στις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μπορεί δηλαδή να λειτουργήσει ως μηχανισμός «εξουσίας της γνώσης» ('governing knowledge') και να υποδείξει βελτιώσεις για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, πρέπει το PISA να γίνει «γνώση με σκοπό»

(«knowledge for») που θα αλλάξει τη μορφή, την κουλτούρα, την συμπεριφορά και τον οργανωτικό επανασχεδιασμό των ελληνικών σχολείων (Ozga, 2008:264).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν, στα πλαίσια του επαγγελματισμού τους, σαφέστερο πεδίο οργάνωσης του PISA, πληρέστερη προετοιμασία και επαρκέστερη επιμόρφωση. Εντούτοις χρησιμοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και εγκιβωτίζουν το PISA σε αυτήν. Ταυτόχρονα πιστεύουν ότι πρέπει να αξιοποιηθούν και οι προϋπάρχουσες δομές οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για την ενημέρωση και όχι μόνο. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση ότι η επιτελεσματικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδος σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης μπορεί να επιτευχθεί με έλεγχο και καλύτερη διοίκηση. Άλλωστε «αυτό που κάνει κάθε σχολικό οργανισμό διαφορετικό είναι το μείγμα που θα επιλέξει. Αυτό που τους κάνει επιτυχείς είναι, συχνά, να πάρουν το σωστό μείγμα τη σωστή στιγμή» (Handy and Aitken, 1986:91), ενώ θεμελιώδης είναι ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου.

Η ενημέρωση όμως των μαθητών, η οποία στηρίχτηκε και στο προϋπάρχον υλικό προετοιμασίας με το PISA, φαίνεται ότι σχετίζεται άμεσα σε επίπεδο ποιότητας και ποσότητας με το εκάστοτε σχολικό κλίμα. Οργάνωση και ενημέρωση εξαρτώνται από τις αυστηρά ιεραρχημένες και δομημένες μορφές εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο.

Το επαρκές-ικανοποιητικό σχολικό κλίμα από τη μία και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών από την άλλη, η παιδαγωγική γνώση, κινητοποιούν τους μαθητές και το πρόγραμμα μπορεί έτσι να ευοδωθεί. Όμως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απαιτούν ξεκάθαρα πλαίσια και κινητροδοτήσεις. Στα πλαίσια ενός νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού λόγου και μιας νέας μορφής διακυβερνησιμότητας (governmentality), το PISA συνάδει με μια νέα αντίληψη εκπαιδευτικής ανέλιξης του εκπαιδευτικού από τη μία και μια διάθεση προβολής του σχολείου από την άλλη. Μην ξεχνάμε ότι υπάρχει μια συμβιωτική σχέση μεταξύ της τεχνικής λογοδοσίας του PISA και της επιβολής μιας επαφής που στηρίζεται στην αυτοαξιολόγηση, θεμέλιο λίθο της οικονομίας της γνώσης, της κατευθυνόμενης εκπαίδευσης και της πρακτικής. Άρα η τεχνική λογοδοσία (Ozga, 2012) εγκαθιδρύεται με όρους διαχειρισμότητας και επιτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα.

Αναμφίβολα το PISA ευθυγραμμίζεται με τις κατευθυντήριες γραμμές και του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα στην οποία η διασφάλιση της ποιότητας και η αξιολόγηση

έχουν γίνει ένα σημαντικό εργαλείο (Grek, Lawn, Lingard and Varjo, 2009). Έχει δημιουργήσει μια τέτοια αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης και παράλληλα έχει δημιουργήσει την εξάρτηση αυτής της νέας πραγματικότητας στην συνεχόμενη παραγωγή δεδομένων (Grek, 2012). Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει γίνει ένα πεδίο στο οποίο χρησιμοποιούνται εργαλεία και μεθοδεύσεις μιας ευρωπαϊκής ιδέας που επανασχεδιάζει τα ευρήματα, οργανώνει δίκτυα και διαχέει συγκρίσιμη γνώση και δεδομένα (Girandon & Favall, 2010 στο Ozga, 2012).

Όμως η προσδοκία συμπόρευσης της Ελλάδας με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά κελύσματα, μήπως υποκρύπτει μια διαχεόμενη «*κουλτούρα υποταγής*» (*'audit culture'*) (Power, 1994); Σε αυτήν την κουλτούρα υποταγής οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανθίστανται, ενώ ταυτόχρονα σημειώνεται ένα κενό από τον επίσημο πολιτικό λόγο που οφείλει να πλαισιώσει το όλο πρόγραμμα. Ας μην ξεχνάμε ότι η ανασφάλεια οδηγεί στην ένταση και την καχυποψία, μια πάλη ανάμεσα στον γραφειοκρατικό έλεγχο και στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994:251).

Συνεπώς, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μόνο οι έλεγχοι αλφαριθμητισμού και αρίθμησης είναι απλουστευτικοί και δεν αποτελούν δείκτες για την ποιότητα της εκπαίδευσης (Power, 1997 στο Redden and Low, 2012:39). Ελάχιστοι διευθυντές με παραπάνω γνώσεις για το πρόγραμμα και εμπειρία στατιστικής επεξεργασίας επισήμαναν ότι δεν γίνεται διάκριση όπως και σε άλλες συγκριτικές μετρήσεις δημόσιων-ιδιωτικών σχολείων, δεν λαμβάνονται υπόψη οι τάξεις προικισμένων μαθητών, οι παραλλαγές των ικανοτήτων των παιδιών από γενιά σε γενιά και οι στατιστικοί δείκτες αβεβαιότητας (Wu, 2010). Επιπλέον, τόνισαν ότι τα τυποποιημένα τεστ παραβλέπουν τις διαφορές στους ιστορικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και οργανωτικούς παράγοντες (McNeil, 2000 στο Ricci, 2004:345). Οι τυποποιημένες δοκιμασίες οδηγούν σε συμβιβαστικότητα, ελλειπείς επαγγελματικές εμπειρίες και περιθωριοποιημένο ηθικό λόγο.

Αναμφισβήτητα όμως, η όποια ανάπτυξη και συμπόρευση βέβαια δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από μία διεθνή συγκρισιμότητα (*'comperativity'*) που το PISA ορίζει. Η συγκρισιμότητα δεν καταργεί το ελληνικό-«*τοπικό*», αλλά το αξιολογεί μέσα στο «*παγκοσμιοποιητικό*» κατατάσσοντας τις εθνικές πολιτικές σε σχέση με τις παγκόσμιες κλίμακες (Novoa & Marshal, 2003:425). Όμως, πώς μπορεί να λειτουργήσει κάτι τέτοιο όταν εντοπίζεται ένα κενό επίσημου αναπλαισιωτικού λόγου; Άρα ο όποιος σκεπτικισμός μπορεί να είναι δικαιολογημένος.

Οι Έλληνες μαθητές, εξοικειωμένοι με αυστηρές περιχαράξεις, χαμηλά αυτορυθμιζόμενοι, είναι γενικά συνεργάσιμοι στην διεξαγωγή του τεστ· όσο και να προτάσσουν την κούρασή τους ίσως αυτό να οφείλεται σε μια γενικότερα διαχεόμενη κακώς νοούμενη μαθητοκεντρική κουλτούρα που ταυτίζεται με μια «νοοτροπία διευκόλυνσης». Επιπλέον το ελληνικό σχολείο ευθύνεται για την αποδυνάμωση της κριτικής σκέψης των μαθητών και τον εθισμό τους στην «παπαγαλία» και την «αποστήθιση» (Ψυχαρόπουλος, 2003 στο Ζμα, 2007:152). Παρουσιάζει την επιστημονική γνώση με ακαδημαϊκό τρόπο, ενώ τα θέματα του PISA την εμφανίζουν σε ένα λειτουργικό σώμα γνώσης της καθημερινής ζωής (Koulaïdis, Papadakis, & Dimopoulos, 2006).

Διδακτικά, οι Έλληνες μαθητές δεν προετοιμάζονται ειδικά για το τεστ ('*taught to the test*'), ακόμα δε περισσότερο ούτε και μεταξύ των διδασκόντων υπάρχει μια ιδιαίτερη προετοιμασία (συζήτηση στο σύλλογο) για τη διεξαγωγή. Άρα είναι δύσκολο να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων επηρεάζουν τη διεξαγωγή. Άλλωστε είναι δύσκολο να επιτευχθεί μια ενιαία σχολική κουλτούρα σε ένα σχολείο (Deal and Kennedy 1983 στο Solvason, 2010). Αντίθετα, όσο πιο πολύπλοκη είναι η δομή ενός ιδρύματος τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα οι επίσημες εξουσίες και κανόνες να ανατρέπονται από μεμονωμένα άτομα (Procer, 1999 στο Solvason, 2010). Ας μην ξεχνάμε ότι, όπως επισήμανε και ο Hargreaves (1994), υπάρχει η παράδοση του ατομισμού μέσα στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών που λειτουργεί ως αίρεση κατά της συλλογικότητας. Όσο όμως η συμβολή του διευθυντή καθορίζεται σημαντικότερη (Carr & Kemmis, 1997), τόσο νέες μορφές διαχειρισμότητας καθώς και η ισχύ ιεραρχημένων δομών εξουσίας φαντάζουν καθοριστικές.

Τελικά οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες φαίνεται να παρεμποδίζουν την ελληνική διάκριση στην παγκόσμια κατάταξη· άρα, όσο το τοπικό ανθίσταται οφείλει μάλλον να λογοδοτήσει για τον τρόπο που η άμυνά του απαγορεύει την ανέλιξη της Ελλάδας στη διεθνή κατάταξη. Οι ενσωματωμένες πολιτικές, όπως το PISA, βρίσκονται μέσα σε «τοπικούς χώρους» (εθνικούς, περιφερειακούς ή τοπικούς) όπου οι παγκόσμιες πολιτικές ατζέντες σκοντάφτουν στις υπάρχουσες πρακτικές και προτεραιότητες (Ozga and Jones, 2006:2-3). Επιπλέον ο ΟΟΣΑ μπορεί να διαγνώσει χαμηλή επιτέλεση που διαμορφώνει συγκρούσεις πάνω στην αποτελεσματικότητα του διαγωνισμού (Ozga, 2012).

Αυτές οι αντιστάσεις ενδέχεται να οφείλονται και σε τεχνικές δυσλειτουργίες υλικοτεχνικής υποδομής, οι οποίες συνδυάζονται και με ελλειμματική πολιτική ρητορική με τρόπο ώστε η λειτουργική αποδοχή του προγράμματος στην Ελλάδα να περιορίζεται. Για παράδειγμα, πόσα αναλυτικά προγράμματα συγχωνευμένου τύπου ή αναλυτικά προγράμματα με στοχοθεσία δεξιοτήτων έχουν υποστηριχθεί από τον κυρίαρχο εκπαιδευτικό-πολιτικό λόγο της χώρας μας; Μήπως γι' αυτό ο σύλλογος των εκπαιδευτικών και το αντίστοιχο κλίμα, έωλα και αποσυντόνιστα, είναι αδύνατον να συντελέσουν θετικά στην διεξαγωγή του προγράμματος; Τελικά οι εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές μπορούν να θεωρηθούν ανώτερες από τις εδραιωμένες πεποιθήσεις που υπάρχουν;

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφασίσουν τι θέλουν: ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ακαδημαϊκό προσανατολισμό και ισχυρή ιεράρχηση ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα τύπου PISA προσανατολισμένο στις πιέσεις της οικονομίας, με χαλαρές ιεραρχήσεις, βασισμένο στις κοινωνικές εμπειρίες; (Koulaidis, Papadakis, & Dimopoulos, 2006).

Εντέλει, σύσσωμη η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους κοινωνικούς εταίρους, την πολιτεία, την κοινή γνώμη, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, την αγορά εργασίας, τα πολιτικά κόμματα και τους φορείς παραγωγής πολιτικής να καθορίσει ποια είναι η κυρίαρχη αντίληψη για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η αντίληψη αυτή θα πρέπει να εδράζεται σε συγκεκριμένο μεσομακροπρόθεσμο σχεδιασμό για την εν γένει αποστολή, όραμα, δομή, προσανατολισμό, κουλτούρα και προοπτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο σχεδιασμός αυτός, ως προϊόν και απότοκο μίας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής και φιλοσοφίας των φορέων της εκπαίδευσης, θα αξιολογήσει το πρόγραμμα PISA με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις. Εάν η εκπαιδευτική κοινότητα προτάξει ως κυρίαρχες παραμέτρους τη μετρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, την λογοδοσία, τη στροφή στην ερευνητική εργασία, την εισαγωγή ενός αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος αξιολόγησης, τον νέο προσανατολισμό των μαθημάτων, την εισαγωγή νέων πρακτικών διδασκαλίας ('best practices'), το ανοιχτό σχολείο ('open school'), την εξωστρέφεια, την εγκαθίδρυση νέας νοοτροπίας σε οργανωτικό επίπεδο κ.ά., τότε θα εντάξει πλήρως και θα αφομοιώσει το πρόγραμμα PISA στους κόλπους του ελληνικού σχολείου. Μόνο τότε, η εφαρμογή και η αξιολόγηση του προγράμματος PISA θα παράξει ουσιαστικά και απτά αποτελέσματα σηματοδοτώντας τη διάχυση μίας 'top-down' ολιστικής μεταρρύθμισης από την εκπαιδευτική κοινότητα προς όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα επιφέρει μία ρηξικέλευθη

στροφή της ελληνικής εκπαίδευσης και του ελληνικού σχολείου προς την παλινόρθωση και την έξοδο της ελληνικής κοινωνίας από την πολυεπίπεδη έκχυση και κρίση αξιών και θεσμών στην οποία έχει περιέλθει.

7.2. Γενικά Συμπεράσματα

Όσο και αν μια οικονομική θεώρηση ξεφεύγει από τα όρια μιας επιστημονικής δοκιμής στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως είναι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, είναι αδύνατο η έρευνά μας να μην δει την σύγχρονη παγκόσμια οικονομία της γνώσης σε συνάρτηση με την επιδίωξη για οικονομική πρόοδο. Η επιδίωξη αυτή στα πλαίσια του σύγχρονου νεοφιλελευθερισμού δεν μπορεί να είναι άμοιρη της ανταγωνιστικότητας. Όσο ο φιλελευθερισμός επιδιώκει την επίδοση, τόσο σε φιλοσοφικό όσο και σε υλοποιητικό επίπεδο, συνδέεται με μια θετικιστική αντίληψη που προάγει την νοοτροπία της μέτρησης και της συγκρισιμότητας. Η αναγωγή επιδιώκεται μέσα από μια μέγιστη απόδοση (βλ. πρακτικές λογοδοσίας) και μια αντίληψη μέγιστης επάρκειας που πρέπει να διασφαλιστεί από την επιτυχημένη επιτέλεση-υλοποίηση στόχων. Η σύγχρονη παγκοσμιοποιητική πραγματικότητα και σε εκπαιδευτικό επίπεδο είδαμε ότι δεν είναι άμοιρη μιας φιλελεύθερης αντίληψης που στηρίζει τη δημιουργία δικτύων ικανών να υπηρετήσουν και τη μέτρηση και τη σύγκριση. Η μέτρηση και η σύγκριση παράγει κατατάξεις οι οποίες, λίγο έως πολύ, προάγουν μια παγκόσμια έστω ήπια μορφή διακυβέρνησης.

Αυτή η νέα μορφή διακυβερνησιμότητας ('governmentality') υλοποιείται μέσα από τον δανεισμό πολιτικών, επεμβαίνει πολιτιστικά ως μια πίεση άσκησης πολιτικής που εκδηλώνεται μέσα από προγράμματα και εκπαιδευτικού χαρακτήρα όπως το PISA. Το PISA δείχνεται ως ένα γνήσιο παραγόμενο της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως σχολικό κλίμα-κουλτούρα, υλοποιείται στα πλαίσια αυτού του παγκόσμιου πεδίου γνώσης. Είδαμε ότι το κλίμα είναι αλληλεπίδραση και διάδραση παραγόντων. Παράγοντες- μετέχοντες στο βαθμό που ασκούν και υλοποιούν πολιτικές δεν είναι απροϋπόθετοι. Οι προϋποθέσεις όμως αυτές δεν εκκινούν ούτε χαρακτηρίζονται μόνο από τις πολιτικές αυτές. Έτσι, το σχολικό κλίμα εκτιμήθηκε αφετηριακά ως έννοια μέσα από κοινωνιολογικές κατηγορίες που δεν ταυτίζονται με την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η πολιτική αυτή μπορεί να είναι αποκομμένη από το πώς το κλίμα υφίσταται.

Η πραγμάτωση πολιτικών έχει φύση και χαρακτηριστικά. Έχει συγκεκριμένες υλοποιήσεις. Έχει εργαλεία και μέσα. Έχει προγράμματα. Έχει αξιολογητικές φόρμες και κυρίως έχει αξιοποίηση των μέσων και των εργαλείων αυτών.

Το πρόγραμμα PISA, ως εργαλείο άσκησης πολιτικής, φαίνεται ότι στο εκάστοτε πεδίο της παγκοσμιοποιούμενης γνώσης ούτε εκτιμάται αλλά ούτε αξιοποιείται από τους μετέχοντες με τον ίδιο τρόπο. Αυτό έχει να κάνει με τη γνώση, την ικανότητα, την προέλευση και την προαίρεση των μετεχόντων. Όσο τα στοιχεία αυτά ποικίλλουν, τόσο θα ποικίλλει και η ποιότητα αξιοποίησης του προγράμματος PISA. Η παρούσα προσπάθησε να διερευνήσει τα στοιχεία αυτά ως παράγοντες διαμόρφωσης του τρόπου αποδοχής και αξιοποίησης του προγράμματος PISA στα πλαίσια της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Με αυτό τον τρόπο προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε εάν το πρόγραμμα μπορεί να επέμβει στο εκάστοτε σχολικό κλίμα.

Καταδείξαμε ότι οι μετέχοντες-υλοποιητές προαιρούνται θετικά όσο περισσότερο ενημερώνονται – προετοιμάζονται – διευκολύνονται – καθοδηγούνται από τους καθοριστικούς παράγοντες του προγράμματος –κατά περίπτωση τους υπεύθυνους υλοποίησης. Οι μετέχοντες δεν καταδείχτηκε ότι μετά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα επαναπροσδιορίστηκαν ως παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Συνέβη μάλλον το αντίθετο: το προϋπάρχον σχολικό κλίμα καθόρισε τη φύση της υλοποίησης.

7.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών και βασισμένοι στο θεωρητικό σκέλος της παρούσης, υπάρχουν κάποια βελτιωτικά μέτρα που μπορούν να διερευνηθούν ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ευθυγραμμιστεί με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1. Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι ένας παράγοντας που μπορεί να βελτιώσει την κατάταξη στο πρόγραμμα PISA. Η συνεργασία είναι σημαντικότερη μεταβλητή αφού συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των μελών του οργανισμού (Πασιαρδή, 2001). Οι κοινωνίες που διακρίνονται για την συνεργατικότητα των μελών τους βελτιώνουν τις σχολικές διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Campo, 1993 στο Πασιαρδή, 2001).
2. Ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδος φαίνεται να είναι η κινητήρια δύναμη ο οποίος μπορεί να δημιουργήσει θετικό κλίμα για την υλοποίηση της έρευνας PISA (Carr & Kemmis, 1997). Μόνο με το θετικό κλίμα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και η συνοχή προσωπικού και μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, όπως η υλοποίηση συγκριτικών αξιολογήσεων όπως το τεστ PISA (Μαραθεύτης, 1981:63).
3. Στην διεξαγωγή του προγράμματος δεν πρέπει να ξεχνάμε τον σημαντικότερο παράγοντα του σχολείου τον μαθητή. Η διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική πρέπει καταρχάς να είναι μαθητοκεντρική (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993). Με επίκεντρο τις ανάγκες των μαθητών οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν στην σχολική τάξη συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος και να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που να στηρίζουν την αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση (Borich, 1999 στο Πασιαρδή, 2001:71). Τέτοιες είναι οι «αποδοτικές πρακτικές» (*productive practices*), που είναι πνευματικά απαιτητικές, αλληλοσυνδεόμενες και υποστηρικτικές και εκτιμούν τις διαφορές των μαθητών (Lingard e tal., 2001 στο Lingard, 2009:14).
4. Πρέπει να εφαρμοστεί ακόμη περισσότερο η διδακτική αρχή της επικαιρότητας. Με αυτήν η μάθηση καθίσταται πιο σχετική με τη ζωή των μαθητών (Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. 1993 στο Πασιαρδή, 2001:76). Απαιτείται η συσχέτιση της γνώσης της σχολικής τάξης στην εξωσχολική ζωή (Goodman, 1986 στο Πασιαρδή, 2001:77).

5. Μάθηση προς μια διαδραστική, επικεντρωμένη στο πρόβλημα γνώση και στην γνώση διεπιστημονικού μοντέλου, ανάλογη με το πρόγραμμα PISA (Delanty 2001·Gibbons et al 1994 στο Grek et Ozga, 2010:273).
6. Η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί επίσης να βοηθήσει. Αν και έχουν γίνει βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, ένα σχολείο το οποίο θα βασίζεται στην δημοκρατία θα παράγει ποικιλία ιδεών και θα ενθαρρύνει την δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη η οποία βελτιώνει γενικά την μάθηση. (McNeil, 2000 στο Ricci, 2004:359-360).
7. Ένας σημαντικός παράγοντας σε οτιδήποτε καινούργιο και καινοτόμο είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα έχουν συμμετάσχει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων ενδέχεται να οδηγήσει στην αποδοχή των αποφάσεων για αλλαγή (Ball, 1987).
8. Στοιχεία από τα ανώτερα, ως τώρα, σχολικά συστήματα της Φιλανδίας και της Κορέας, προτείνουν την ανάγκη τεστ «υψηλών διακρίσεων» (*high-stakes testing*) τουλάχιστον στο συστημικό επίπεδο και την υποστήριξη για ανώτερο επαγγελματισμό σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, νεωτερισμού και δια βίου μάθησης για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Schleicher, 2008 στο Lingard, 2009:14).
9. Μέριμνα για να καταστεί η εργασία πάνω στους διεθνείς δείκτες εκπαίδευσης περισσότερο προσιτή σε σχολεία και δασκάλους με ανατροφοδότηση των σχολείων, σύνδεση με τους υπάρχοντες τύπους βασισμένων σε σχολεία επιθεωρήσεων και της σχολικής αυτοαξιολόγησης με τα διεθνή σύνολα δεδομένων. Η διαδικασία ανάπτυξης δεικτών καλό θα ήταν να ζητά την γνώμη των εκπαιδευτικών (Sheerens & Hendriks, 2004).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Berstein B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις : Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, [2η έκδοση].
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Carr W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Dimopoulos, K. (2001). I “icona” tis epistimis kai tis technologias ston elliniko imerisio typo [The “image” of science and technology in the Greek daily press]. Unpublished doctoral dissertation, University of Patras, Patras, Greece
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2006β) *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. COM (2006)481 τελικό της 08.09.2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2002δ). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_el.htm (ημ. Ανάκτησης: 9/9/2013).
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Howard, K., και Sharp, J. (1996). *Η επιστημονική μελέτη: Οδηγός Σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M.& Carty J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001): *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κοντάκος, Α. (2009-2010). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α., (2010), Συμπεράσματα και προοπτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική, στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαφοντάιν, Ο. & Μύλλερ Κ. (1999). *Μη φοβάστε την παγκοσμιοποίηση: Ευημερία και δουλειά για όλους*. (μτφ. Θ. Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Πόλις. Διαθέσιμο στο: [http://el.wikipedia.org/w/index.php?title=Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση & oldid=3861819](http://el.wikipedia.org/w/index.php?title=Παγκοσμιοποίηση_και_εκπαίδευση_&oldid=3861819) (ημ.Ανάκτησης: 9/9/2013)

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. 5^η Έκδοση, (Επιστημονική Επιμέλεια Κυριαζή, Ν., Μετάφραση Δημητριάδου Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαραθεύτης Μ., (1981), Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, στο *Νέα Παιδεία*, 16:45-50.

Νικήτα, Δ.Π. (2012), *Η ανάδειξη των κοινωνικών σημασιών στον ελληνικό ημερήσιο Τύπο αναφορικά με το πρόγραμμα PISA*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.Α' και Β', Αθήνα.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4,(1). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35> (18-12-2013).

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα : Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993): *Το Αποτελεσματικό Σχολείο και ο Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*. Θεσ/νίκη: Art of Text.

Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην Σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική- Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, 2^η έκδοση συμπληρωμένη, (Επιστημονική Επιμέλεια Μιχαλοπούλου, Κ., Επιμέλεια μετάφρασης Καλυβά, Φ., Μετάφραση Νταλάκου, Β. και Βασιλικού, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος Α., (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηνηκίτα Β. (επιμ.), (2012). *PISA 2009, Πρώτα αποτελέσματα για την Ελλάδα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Χατζηγκήτα Β. (επιμ.), (2010). *PISA 2006, Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agranoff, R. (2003). A New look at the value-adding functions of intergovernmental networks. Paper presented at the 7th National Public Management Research Conference, Georgetown University.

Allder, M. (1993). The meaning of school ethos, *Westminster Studies in Education*, 16, 59-69.

Appadurai, A. (2001). Grassroots globalization and the research imagination, in: A. Appadurai (ed.) *Globalization*, Durham, NC, Duke University Press.

Archer, C. (1994) *Organizing Europe: The Institutions of Integration*, second edition, London: Edward Arnold

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization* (London, Methuen).

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post- Structural Approach*. Buchingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1997a). Markets, Equity and Values in Education. In R. Pring & G. Walford (eds), *Affirming the Comprehensive Ideal* (pp. 69-82). London: Falmer.

Ball, S. J. (1997b). ‘On the Cusp’: Parents Choosing between State and Private Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), 1-17.

Ball, S. J. (1998). Big/ Policies/ Small World: An Introduction to international perspectives in educational Policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.

Ball, S. J. (2001a). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In D. Gleeson & C. Husbands (eds), *The Performing School: Managing teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge - Falmer.

- Ball, S. J. (2001b). Urban Choice and Urban Fears: The politics of parental choice. Paper presented at the Urban Education Symposium, Pädagogisches Institut der Stadt Wien, Vienna, Austria.
- Ball, S. J. (2001c). Global Policies and Vernacular Politics in Education. *Curriculo sem Frontieras*. 1 (2), 27-43.
- Ball, S. J. (2003a). *Class Strategies and Education Market: the middle class and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-28.
- Ball, S.J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2008a). *The education debate: politics and policy in the 21st Century*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J. (2008b). The legacy of ERA, Privatization and the Policy Ratchet. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 185-99.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatizing education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 42(1), 83-99.
- Ball, S. J. (2010a). Is there a global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: a review. *Journal of Comparative Education*, 69, 135-59.
- Ball, S. J. (2010b). New Voices, New Knowledges and the New Politics of Education Research. *European Educational Research Journal*, 9 (2), 124-37.
- Ball, S. J. (2011a). Academies, policy networks and governance. In H. Gunter (Ed.), *The state and education policy: the academies programme*. London: Continuum.

- Ball, S. J. (2011b). Global education, Heterarchies, and Hybrid Organisations, in Ka- Ho MoK (ed.), *The Search for New Governance of Higher Education in Asia*. Basingstoke, Palgrave Macmillian.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy Networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1996). School Choise, Social Class and Distinction: the realisation of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11 (1), 89-112.
- Ball, S. J. & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol : Policy Press.
- Barber, B. (1984). *Strong Democracy*, Berkeley, University of California Press).
- Benzamin, L. (1998), An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (2), pp.131-141.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique, revised edition*. New York :Rowman & Littlefield Publishers.
- Berstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse* (vol. 4). London: Routledge.
- Bernstein, B. (1971) 'On the classification and framing of educational knowledge' in M.F.D. Young (ed). *Knowledge and Control*. London: Collier and Macmillan
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1990). *Ideological Dilemmas*, London, Sage.
- Bonnet, G. (2004). Evaluation of education in the European Union: policy and methodology». *Assessment in Education*, 11(2), 179-191.
- Bourdieu, P. 2003. *Firing back against the tyranny of the market*. London: Verso.

Boyd, W.L. (1993). Choice and market forces in American education: a revolution or non-event? *Oxford Studies in Comparative Education*, 3, pp.105-127.

Chubb, J.E. & Moe, T.M. (1992). *A Lesson in School Reform from Great Britain*, Washington DC, The Brookings Institution.

Dale R., (2006): From comparison to translation: extending the research imagination?. *Globalisation, Societies and Education*, 4:2, 179-192.

Dale, R. & Ozga, J. (1993). Two hemispheres – both New Right? 1980's education reform in New Zealand and England and Wales, in: R. Lingard, J. Knight & P. Porter (eds) *Schooling Reform in Hard Times* (Lewis, Falmer Press).

Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Delvaux, B. (2009) Transformation des données en connaissances et en arguments, in B. Cattonar, E.Mangez, B. Delvaux, C. Mangez & C. Maroy, *Reception, usage et circulation au niveau national d'instrument supranational de regulation base sur la connaissance: les enquetes PISA. Le Cas de la communauté française de Belgique*. Project KNOW and POL, WP12, March.<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cirtes/documents/PISA.WP12.Belgium.Educ.VF.pdf>

Delvaux, B. & Mangez. E. (2008).Towards a sociology of the knowledge-policy relation, Literature review -Integrative report, Know & pol (knowledge and policy in education and health sectors).<http://knowandpol.eu> (ημ. Ανάκτησης:10/1/2014)

Denzin, N. & Lincoln, Y.(1998). "Entering the Field of Qualitative Research". Στο: Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed.). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, California: Sage Publications: 1-40.

Denison, D. R. (1996), What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars, *Academy of management Review*, 21(3), 619 – 654.

Dolowitz, D. P. and Marsh D., (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and*

Administration, 13 (1), 15-24. Διαθέσιμο στο [http: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0952](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0952) (ημ. Ανάκτησης:10/1/2014)

Donnelly, J. (2000). *Realism and International Relations*, Cambridge University Pres.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24

European Commision (2000). *European Report on the Quality of Education, Sixteen Quality Indicators*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Union, (2002). Communication from the commission. European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council. Brussels: Commission of the European Communities.

Falk, R. (1993) “The making of global citizenship” in J. Brecher, J.B. Childs and J. Cutler (eds) *Global Visions: Beyond the New World Order*, Montreal: Black Rose Books, 39-50.

Freeman, R. (2011) Comparison and Performance. Draft working paper

Fink, A. (1998). *Conducting Research Literature Review: From Paper to the Internet*. California: Sage Publications.

Finegold, D., McFarland, L. & Richrdson, W. (1992). Introduction, *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), pp. 7-24.

Frumkin, P. (2006). *Strategic Giving: The Art and Science of Philanthropy*. Chicago: The University of Chicago Press.

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*, New York, McGraw-Hill.

Gibbons M., Limoges C., Nowonty H. and Schawartzman S. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Giddens, A. (1994), *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, Cambridge: Polity Press.

Goodlad, J. I. (1975). *The dynamics of educational change: Toward responsive schools*. New York, NY: McGraw-Hill.

Green, A.G. (1993). Magnet Schools, choice and the politics of policy borrowing, *Oxford Studies in Comparative Education*, 3, pp.83-104.

Grek S. (2012), What PISA knows and can do: studying the role of national actors in the making of PISA, *European Educational Research Journal*,11(2), 243-254.

Grek S. and Ozga J. (2010), Re-Inventing Public Education: The New Role of Knowledge in Education Policy Making, *Public Policy and Administration*, 25:271

Grek, S., Lawn, M., Lingard B. and Varjo J. (2009), North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education, *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.

Guthrie, J.W. & Pierce, L.C. (1990). The international economy and national education reform: a comparison of education reforms in the United States and Great Britain, *Oxford Review of Education*, 16, pp. 179-204.

Halpin, D. & Trouna, B. (1995).The Politics of Education Policy Borrowing, *Comparative Education*, 31:3, 303-310.

Handy C., Aitken R. (1986). *Understanding schools as organizations*, Penguin Books.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell

Hatzinikita, V., Dimopoulos K., & Christidou V. (2008). Pisa test Items and School Textbooks Related to Science: A Textual Comparison, *Wiley InterScience* (doi 10.1002/sce.20256) (www.interscience.wiley.com). (ημ. ανάκτησης 12/1/2014).

Held, D. (1995). "Democracy and the new international order", in D. Archibugi and D. Held (eds) *Cosmopolitan Democracy: An Agenda for a new World Order*, Cambridge: Polity Press, pp. 96-120.

Held, D. (1995b). *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge: Polity Press.

HMIe (2004b) *Making Services Better for Scotland's Children*. Services for Children Conference. Edinburgh: HMIe.

Hobsbawm, E. (1994) *Age of Extremes: The Short Twentieth Century 1914-1991*, London: Michael Joseph.

Horsman, M. and Marshall, A. (1995) *After the Nation-state: Citizens, Tribalism and the New World Order*, London: Harper Collins.

Hunter, I. (1996). Assembling the School. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (eds), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-liberalism and Rationalities of Government*. London: UCL Press.

IEA, (2011). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement. About us. IEA brochure*. Διαθέσιμο στο: http://www.iea.nl/about_us.html (ημ. Ανάκτησης: 9/9/2013).

Inkeles, A. & Smith, D.H. (1974). *Becoming modern: individual change in six. Developing countries*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Ioannidou, A. (2007). A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments?, *European Educational Research Journal*, 6 (4), 336-347.

Jacobi, A. (2005). The knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics, *European Educational Research Journal*, 6 (1), 39-51.

James, L., & Jones, A. 1974. Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Briefing*, Vol. 18, 1096-1112.

Jensen, O. and Richardson T. (2004). *Making European space: Mobility, power and territorial identity*. London: Routledge.

Jessop, B. (2000). *The future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.

Jones, P. W. (1998). Globalisation and Internationalism: Democratic prospects for world education, *Comparative Education*, 34(2), 143-155.

Kenway, J. (1995) “Technological trends: Issues for schooling”, in R. Lingard and F. Rizvi (eds) *External Environmental Scan*, Department of Education, Queensland, 20-26.

The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency-EACEA, (2007-2013). *Key Data Series, A collection of Statistics, Data and Indicators on Education in 36 European countries*.

Koulaidis, V., Papadakis, N., & Dimopoulos, K. (2006). Programma PISA: Apotimisi kai prokliseis [The PISA programme: Evaluation and challenges]. *Comparative and International Educational Review*, 6, 33 – 57.

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.

Levin, B. (1995b). Improving educational productivity through a focus on learners, *Studies in Educational Administration*, 60, pp.15-21.

Lingard B., (2009) Testing Times: The need for new intelligent accountabilities for schooling, *QTU (Queensland Teachers' union) Professional Magazine*, 13-1.

Lingard, B., Rawolle, S & Taylor, S. (2005). Globalising Policy Sociology In Education: working with Bourdieu, *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777.
<http://dx.doi.org/10.1080/02680930500238945>

Luke, C. (1996) “ekstasis@cyberia” *Discourse* 17, 2: 187-207

Marsh, D. & Smith, M. (2000). Understanding policy networks: towards a dialectical approach. *Political Studies*, 48, 4-21.

Miller, P. & Rose, N. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government, *The British Journal of Sociology*, Vol. 43, No. 2., pp. 173-205

Mons, N. & Pons, X. (2009). *The Reception of PISA in France: Knowledge and regulation of the educational system*. Project KNOWandPOL, WP 12, April.
http://knowandpol.eu/IMG/pdf/031_pisa. France. Pdf(ημ. Ανάκτησης:10/1/2014)

Moore, R. (2004). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*. Cambridge, U.K. :Polity Press.

Neumann, E., Kiss A., & Fejes I., (2012). The Hard Work of Interpretation: the national politics of PISA reception in Hungary and Romania, *European Educational Research Journal* 11(2), 227-242

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge

Novoa, A. & Yariv-Mashal, T., (2003.) Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1979) *Future Educational Policies in the Changing Social and Economic Context*. Paris: OECD.

-(1989a). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: OECD.

-(undated) OECD, brochure outlining the functions and structure of the OECD. Paris: OECD

OECD, (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical, and scientific literacy*. Paris: OECD.

OECD, (2001c). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

OECD, (2002). *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment. Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

OECD (2004a). *First results from PISA 2003. Executive Summary*. Paris: OECD.

OECD (2004b). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD

OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.

OECD-CERI (Organisation for Economic Cooperation and Development-Centre for Education Research and Innovation) (2007). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD (2007a). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.

OECD (2007b). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Volume 2: Data*. Paris: OECD.

OECD (2007c). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Executive Summary*. Paris: OECD.

OECD (2009). *PISA 2006: Technical report*. Paris: OECD.

OECD, (2007). *Insights Human Capital: How what you know shapes your life*. Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/insights/38430453.pdf> (ημ. Ανάκτησης: 9/9/2013).

OECD, (1989a) *Education and the Economy in a Changing Society*, Paris: OECD.

OECD, (undated), brochure outlining the functions and structure of the OECD, Paris: OECD.

Ong, A. (2009). Mutations in Citizenship. *Theory, Culture and Society*, 23(2-3), 499-505.

Ozga J. (2012). Assessing PISA, *European Educational Research Journal*, 11 (2), 166-171.

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-72.

Ozga, J. (2009). Governing Education Through Data in England: From Regulation to Self-Evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.

Ozga, J. & Jones, J. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* 21, no. 1: 1-19.

Parsons, W. (1996). *Public Policy*. Cheltenham, England: Edward Elgar.

Pettigrew, A. (1979). On studying organizational cultures, *Administrative Science Quarterly*, 24:570-581.

Phillips, D. (1989). Neither a borrower or a lender be: The problems of cross-national attraction in education, *Comparative Education*, 25, pp.267-274.

Phillips, D. (1992). Borrowing education policy, *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), pp.49-55.

Pons, X., (2012). Going beyond the 'PISA Shock' Discourse: an analysis of the cognitive reception of PISA in six European countries, 2001-2008, *European Educational Research Journal*, 11(2), 206-226.

Pons, X. (2010) *Evaluer l'action éducative: des professionnels en concurrence*. Paris: Presses Universitaires de France.

Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching*, Buckingham: SRHE & OUP.

Redden G. & Low Remy (2012), My School, Education, and Cultures of Rating and Ranking, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34(1-2), 35-48

Ricci C. (2004), The Case Against Standardized Testing and the Call for a Revitalization of Democracy, *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 26:339–361.

Rinne, R. (2008). The Growing Supranational Impacts of OECD and the EU on National Educational Policies, and the case of Finland, *Policy Futures in education*, 16 (6), 665-680.

Robertson, D.B. & Waltman, J.L. (1992). The politics of policy borrowing, *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), pp.25-55.

Rose, R. (1993). *Lesson-Drawing in Public Policy*. Chatham, NJ: Chatham House.

Rostow, W.W. (1960). *The stages of economic growth: a non-communist manifesto* (Cambridge, Cambridge University Press).

Santos, B.S. (2005b). A critique of lazy reason: against the waste of experience, in: I. Wallerstein (ed.), *The modern world system in the Longue Duree*, Boulder, CO, Paradigm Publishers.

Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Allyn and Bacon

Scheerens, J. & Brummelhuis, A. ten (1996). *Indicators on the functioning of primary schools in twelve European countries*. Report on the Network C primary school survey. Paris: OECD.

Scheerens, J. & Hendriks M. (2004) Benchmarking the Quality of Education, *European Educational Research Journal*, 3(1), 101-114. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.1.2> (ημ. Ανάκτησης: 9/1/2014).

Scottish Executive (2001) *For Scotland's Children- Better Integrated Children Services*. Edinburg: Scottish Executive.

Shamir, R. (2008). The age of responsibilitization: on market-embedded morality. *Economy and Society*, 37(1), 1-19.

Solvason, C. (2010), Investigating specialist school ethos ...or do you mean culture?, *Educational Studies*, 31(1), 85-94

Steiner-Khamsi, G. (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.

Stone, D. (2000). Private Authority, scholarly legitimacy and political credibility: think tanks and informal diplomacy. In R.A. Higgott, G.R.D. Underhill & A. Biler (eds), *Non-State Actors and Authority in the Global System*. London: Routledge.

Storey, R. (1996) "Curtin rises on institutional marriage vows", *The Australian* 26 April).

Taylor S., Rizvi F, Lingard B. and Henry M., (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: RoutledgeFalmer.

Tiana, A. (ed.) (1999). *Innovative Approaches in School Evaluation*. Madrid: UNED.

Torres, C.A. (1995). "State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education", in M.W. Apple (ed.) *Review of Research in Education* 21, Washington: American Education Research Association, 255-331.

UNESCO(2004). *Basic Texts*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729e.pdf> (ημ. ανάκτησης: 9/1/2014).

Waters, M. (1995). *Globalization*. London: Routledge.

Wengraf, T.(2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. California: SAGE Publications

Whitty, G. & Edwards, T. (1992). School choice policies in Britain and the USA: their origins and significance, paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, April.

Zanten, A. van (2008) Regulation et role de la connaissance dans le champ educatif en France: du monopole a l'externalisation de l'expertise? *Sociologie et Societes*, 40(1), 69-92.

Δικτυακές Πηγές

<http://atlasnetwork.org/> (ημ. ανάκτησης 27/1/2014)

<http://europa.eu.int/scanplus/leg/el/cha/cl11049.htm> (ημ. ανάκτησης 20/12/2013)

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./key_data_en.php (ημ.ανάκτησης 27/1/ 2014)

<http://www.iea.nl/> (ημ.ανάκτησης 27/1/ 2014)

<http://www.oecd.org/pisa/> (ημ.ανάκτησης 15/12/ 2013)

<http://www.tovima.gr/science/article/?aid=281505>, (ημ. Ανάκτησης 27/1/2014).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

1.Πρωτόκολλο συνέντευξης

1.1.Εκφώνηση

Αγαπητοί-ές συνάδελφοι

Είναι βέβαιο ότι σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο παγκόσμιο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, ο τομέας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μένει ανεπηρέαστος από τις μεταβολές αυτές. Στα πλαίσια της διεθνοποίησης και εξομοίωσης των κριτηρίων αξιολόγησης της πολιτικής αυτής, οι διαδικασίες σύγκρισης παίζουν ολοένα και μεγαλύτερο ρόλο. Στη συγκυρία αυτή το τεστ PISA έρχεται να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην ικανοποίηση του αιτήματος για κοινώς αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που επικρατούν στις σχολικές μονάδες σε συνάρτηση με τις συνθήκες διεξαγωγής των εξετάσεων του προγράμματος PISA. Οι ερωτήσεις αφορούν κυρίως εκπαιδευτικούς αλλά και Διευθυντές.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι επίσης να δούμε αν η διεξαγωγή των εξετάσεων του προγράμματος PISA επηρεάζει και με ποιο τρόπο την σχολική κουλτούρα αλλά και τον προγραμματισμό του εμπλεκόμενου σχολείου.

Παράλληλα φιλοδοξούμε να δούμε τον τρόπο διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος κατά την περίοδο που γίνεται ο διαγωνισμός όπως και το περιθώριο βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών στο διαγωνισμό αυτό.

Με την υπόσχεση από μέρους μας ότι τα στοιχεία των εμπλεκόμενων στην παρούσα έρευνα θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα, σας παρακαλούμε να βοηθήσετε παραθέτοντας τις απόψεις σας στην ολοκλήρωσή της.

1.2.Ερωτήσεις

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA

Συμμετείχε το σχολείο σας την σχολική χρονιά 2011-2012 στο τεστ δεξιοτήτων των μαθητών στο Πρόγραμμα PISA. Εσείς προσωπικά εμπλακήκατε στην διεξαγωγή του εν λόγω τεστ. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για την εμπειρία αυτή και κυρίως εάν και σε ποιο βαθμό επηρέασε το κλίμα του σχολείου σας (κατά τη διάρκεια αλλά και μετά).

A. Η πρώτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA

1. Πότε μάθατε πρώτη φορά για το πρόγραμμα PISA;
2. Πως γνωρίσατε για το πρόγραμμα PISA; μέσα από βιβλία, εφημερίδες, διαδίκτυο ή άλλο τρόπο;
3. Ποια ήταν η πρώτη εντύπωσή που σας δημιουργήθηκε όταν μάθατε για πρώτη φορά σχετικά με το πρόγραμμα PISA;
4. Τι ξέρετε γενικά για το πρόγραμμα PISA;
5. α. Σας επιμόρφωσε κάποιος συγκεκριμένα σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA;

β. Υπήρξαν ανάγκες επιμόρφωσης για την ορθή διεξαγωγή του προγράμματος;
6. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα PISA;
7. Εκτός από τους μαθητές οι άλλοι συνάδελφοι ενημερώθηκαν σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA;

B. Η διεξαγωγή του προγράμματος PISA και η επίδρασή του στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

8. α. Γιατί ανέλαβε το σχολείο σας την διεξαγωγή του προγράμματος;

β. Τι είδους κινητροδότηση υπήρξε ή όχι αναφορικά με την εμπλοκή σας στο τεστ PISA;

9. Το σχολείο σας συμμετείχε στο πρόγραμμα PISA και εσείς πήρατε μέρος στην οργάνωση του τεστ PISA. Ένα χρόνο μετά πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα αυτό άλλαξε κάτι στο σχολείο σας;
10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή μιας χώρας γενικότερα και ενός σχολείου ειδικότερα δρομολογεί την εξέλιξη-πρόοδο της πρώτης όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και του δεύτερου σε κάποιο επίπεδο;
11. Πως αντέδρασαν οι υπόλοιποι συνάδελφοι στην εμπλοκή του σχολείου με το όλο τεστ;
12. α. Πως αντέδρασαν οι μαθητές στην προοπτική διεξαγωγής του τεστ, κατά την διάρκειά του και μετά την ολοκλήρωση τη διεξαγωγής;

β. Υπήρξαν ερωτήσεις από την πλευρά των μαθητών που να αφορούν τους λόγους διεξαγωγής-χρησιμότητας-αξιοποίησης των αποτελεσμάτων κ.οκ.;

3. Οργανωτικές συνθήκες υλοποίησης και διεξαγωγής του προγράμματος PISA και σχολικό κλίμα

13. Πόσοι μαθητές συμμετείχαν στην διεξαγωγή του τεστ;
14. Υπήρξε ειδική προετοιμασία των μαθητών για την συμμετοχή τους στο τεστ PISA, λόγου χάρι ένα προκαταρκτικό τεστ ή κάτι τέτοιο;
15. Αντιμετωπίσατε κάτι απρόβλεπτο σε συνάρτηση με την διεξαγωγή του τεστ (πριν-κατά την διάρκεια-μετά);
16. Έγινε ενημέρωση των γονέων σχετικά με την σκοποθεσία και τους όρους διεξαγωγής του τεστ;
17. Έγινε συζήτηση σχετικά με το τεστ στο σύλλογο διδασκόντων πριν, κατά την διάρκεια και μετά την διεξαγωγή του;
18. Ποια ήταν η συμβολή του Διευθυντή στην διευκόλυνση- ανάδειξη των προβλημάτων (μόνο αν παίρνουμε συνέντευξη από καθηγητή);

4. Κριτική αποτίμηση του προγράμματος PISA από τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς

19. Πως θεωρείτε ότι λειτούργησε στην Ελλάδα το συγκεκριμένο πρόγραμμα γενικά;
20. Πιστεύετε ότι τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλλουν στην βελτίωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος;

21. Μετά την ενεργή σας συμμετοχή στο πρόγραμμα αυτό, τι σκέφτεστε για την κατάταξη της Ελλάδας διεθνώς;
22. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν τελικά την κατάταξη της Ελλάδος στο πρόγραμμα αυτό σε παγκόσμιο επίπεδο;
23. Τι θεωρείτε ότι επιφέρει η εμπλοκή στο πρόγραμμα PISA σε ότι αφορά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής;
24. Ποιες νομίζετε ότι είναι οι ενέργειες που πρέπει να γίνουν για την περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος PISA;

5. Συμβολή του προγράμματος PISA στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών

25. Ποια ήταν τα προβλήματα και οι δυσκολίες μαθητών εκπαιδευτικών και Διευθυντών αναφορικά με την επιτυχημένη διεξαγωγή του τεστ (προβλήματα προετοιμασίας, κατεξοχόν διεξαγωγής αλλά και χειρισμού των αποτελεσμάτων);
26. α. Είδατε τα θέματα του προγράμματος PISA;
β. Πιστεύετε ότι συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
27. Παρατηρήσατε κάποια βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στους συγκεκριμένους τομείς (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) που ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα PISA;
28. Κάνατε κάποια συζήτηση εκ των υστέρων για το πρόγραμμα PISA;
29. Υπήρξε βελτίωση ή διαμορφώθηκαν κάποιες καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές παρεμβάσεις μετά την διεξαγωγή του προγράμματος-τεστ PISA;

Σας ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία.

1.3. Δελτίο

Ατομικό Δελτίο Συνέντευξης

Κωδικός			
Φύλλο	Άνδρας	Γυναίκα	
Ηλικία	20-30	31-45	46+
Ειδικότητα			
Έτος απονομής πτυχίου			
Πανεπιστήμιο/Τμήμα από το οποίο έλαβες το πτυχίο			
Έτη προϋπηρεσίας	1-5 έτη	6-10	11-
Επιπλέον προσόντα	ΤΠΕ	Ναι	Όχι
	Μεταπτυχιακό	Ναι	Όχι
	Διδακτορικό	(Πρόγραμμα/Τμήμα Παν/μίου Τίτλος/ Τμήμα Παν/μιο)	
	Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης	Ναι	Όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α.Α. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:10

ΓΕΛ ΜΑΓΟΥΛΑΣ (διευθυντής)

Χώρος συνέντευξης: Γραφείο του διευθυντή

Συνολικός χρόνος συνέντευξης 75:17''

(7:33''+7:34''+4:09''+7:38''+30:27''+18:36'').

Ατομικά στοιχεία

Φύλλο: Άνδρας

Ηλικία:46+

Ειδικότητα: ΠΕ0402 Χημικός

Έτος απονομής πτυχίου:1984

Πανεπιστήμιο/Τμήμα: Πανεπιστήμιο Πατρών/ Τμήμα Χημείας

Έτη προϋπηρεσίας:11+ (27)

Επιπλέον προσόντα: ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας)

«**Μεταπτυχιακό** Πιστοποιητικό Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική & τον Προσανατολισμό-Π.Ε.ΣΥ.Π.» / Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων /Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μεταπτυχιακό1. Δ.Π.Μ.Σ. «Διδακτική της Χημείας & Νέες Τεχνολογίες-Δι.Χη.NET»/ Τμήμα Χημείας/Ε.Κ.Π.Α. (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)

Μεταπτυχιακό2. Π.Μ.Σ. «Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στα Πληροφοριακά Συστήματα»/Σχολή Θετικών Επιστημών & Τεχνολογίας /Ε.Α.Π.

ΣΥΝ. 1,2,.....: (Συνεντευκτής) Αγγελική Τσιάντα

Δ10:

ΓΕΛ ΜΑΓΟΥΛΑΣ, Διευθυντής

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA

Συμμετείχε το σχολείο σας την σχολική χρονιά 2011-2012 στο τεστ δεξιοτήτων των μαθητών στο Πρόγραμμα PISA. Εσείς προσωπικά εμπλακήκατε στην διεξαγωγή του εν λόγω τεστ. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για την εμπειρία αυτή και κυρίως εάν και σε ποιο βαθμό επηρέασε το κλίμα του σχολείου σας (κατά τη διάρκεια αλλά και μετά).

A. Η πρώτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA

1. Πότε μάθατε πρώτη φορά για το πρόγραμμα PISA;

Χρονολογικά εδώ και 6-7 χρόνια πριν.

2. Πως γνωρίσατε για το πρόγραμμα PISA; μέσα από βιβλία, εφημερίδες, διαδίκτυο ή άλλο τρόπο;

Με αναφορά στην φύση και στους στόχους αυτού του Προγράμματος αξιολόγησης μαθητών -παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τεστ αυτών για την Ελλάδα & τις άλλες χώρες, μέσω των εκθέσεων του υπεύθυνου φορέα για τις περιόδους που διεξήχθησαν, π.χ. για το 2000-2003-2006. Ασχολήθηκα πιο διεξοδικά με τον διαγωνισμό την περίοδο που ήμουν επί θητεία υπεύθυνος του Γραφείου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε μια σχολική μονάδα της περιφέρειάς μου.

3. Ποια ήταν η πρώτη εντύπωσή που σας δημιουργήθηκε όταν μάθατε για πρώτη φορά σχετικά με το πρόγραμμα PISA;

Ένα αρχικό έντονο ενδιαφέρον για την δομή και τους στόχους του και να ενημερωθώ συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση, για το είδος των ερωτήσεων του τεστ στις Φυσικές Επιστήμες.

4. Τι ξέρετε γενικά για το πρόγραμμα PISA;

Ο ΟΟΣΑ, προκειμένου να ανταποκριθεί στην αξίωση των κρατών-μελών του να έχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα αξιόπιστα στοιχεία για τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών τους αλλά και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ξεκίνησε τις εργασίες για το Πρόγραμμα PISA στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Σημαντικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος PISA είναι η επανάληψή του σε τακτά χρονικά διαστήματα και η εφαρμογή του σε

παγκόσμιο επίπεδο. Η επίσημη έναρξη του Προγράμματος έγινε το 1997. Κάθε κύκλος έρευνας του Προγράμματος PISA έχει τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση του Α΄ κύκλου έρευνας πραγματοποιήθηκε το 2000, η δεύτερη φάση το 2003 και η τρίτη φάση το 2006. Η έναρξη του Β΄ κύκλου έγινε το 2009 με την πρώτη φάση και το 2012 με την 2^η φάση. Η Τρίτη φάση του ίδιου κύκλου θα γίνει το 2015, και μάλιστα προβλέπεται ηλεκτρονικά. Καθώς αυτή η έρευνα πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια δίνει τη δυνατότητα στην κάθε χώρα που συμμετέχει να παρακολουθεί την πορεία της στην επίτευξη βασικών μαθησιακών στόχων. Το PISA αξιολογεί πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές να αξιοποιούν γνώσεις και δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν ζητήματα της καθημερινής ζωής. Να έχουν δηλαδή δια βίου πρόσβαση στη γνώση και να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή του τόπου τους. Για τον σκοπό αυτό εξετάζει τις επιδόσεις των μαθητών σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες.

Πέραν της αξιολόγησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στα τρία αντικείμενα, το PISA συλλέγει επιπλέον πληροφορίες για αυτούς τους μαθητές καθώς και για τα σχολεία τους και τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών, προκειμένου να διερευνηθούν παράγοντες που σχετίζονται με τις επιδόσεις των 15χρονων μαθητών τόσο εντός των ίδιων των χωρών όσο και σε σύγκριση με τις άλλες συμμετέχουσες χώρες.

5 α. Σας επιμόρφωσε κάποιος συγκεκριμένα σχετικά με την διεξαγωγή

του τεστ PISA:

Όχι. Ούτε και κάποιον άλλο εκπαιδευτικό από το σχολείο μου. Απλά εστάλη με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο από τον φορέα υλοποίησης –το Κέντρο Εκπ/κής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), όπως ονομάζονταν τότε, ένα φυλλάδιο οδηγιών τόσο για τον Διευθυντή, όσο και για τον ορισμένο από τον Δ/ντή, εκπαιδευτικό- συντονιστή για την διεξαγωγή του τεστ δεξιοτήτων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

β. Υπήρξαν ανάγκες επιμόρφωσης για την ορθή διεξαγωγή του προγράμματος;

Έχω την γνώμη, ότι με τον τρόπο που διεξήχθη ή διεξάγεται το τεστ αυτό διαχρονικά, οι οδηγίες που εστάλησαν τόσο για τον Διευθυντή, όσο και για τον συντονιστή εκπαιδευτικό ήταν επαρκείς για την ορθή διεξαγωγή του Προγράμματος και δεν

διεφάνη ανάγκη επιμόρφωσης, μιας και ο ρόλος και των δύο εμπλεκόμενων εκπροσώπων του σχολείου είναι καθαρά διαδικαστικός.

6. Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα PISA;

Φυσικά και ενημερώθηκαν από εμένα προσωπικά γενικά για το είδος, την φύση, τα γνωστικά αντικείμενα, τους στόχους και τον τρόπο διεξαγωγής του τεστ, σύμφωνα με τις οδηγίες του Κ.Ε.Ε.

7. Εκτός από τους μαθητές οι άλλοι συνάδελφοι ενημερώθηκαν σχετικά με την διεξαγωγή του τεστ PISA;

Φυσικά, αφού υπήρξε εξ' άλλου και ανάγκη ευρέσεως εκπαιδευτικού που θα οριζόταν ως συντονιστής του Προγράμματος.

B. Η διεξαγωγή του προγράμματος PISA και η επίδρασή του στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

8. α. Γιατί ανέλαβε το σχολείο σας την διεξαγωγή του προγράμματος;

Καταρχήν το σχολείο είχε επιλεγεί και συμμετάσχει και σε πρότερους φάσεις του Προγράμματος, π.χ. 2009 κατά δήλωση παλαιών συναδέλφων και ίσως και το 2006 αν δεν κάνω λάθος. Στα πλαίσια αυτά και στο βαθμό που αφορούσε την προσωπική μου θέληση η ανάληψη της διεξαγωγής του προγράμματος την συγκεκριμένη χρονιά ήταν άμεση, μιας και η πρόσκληση του επίσημου φορέα για ανάληψη του προγράμματος απευθύνονταν στον Διευθυντή του σχολείου. Και αυτό ανεξάρτητα από την στάση, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις εμού και των εκπαιδευτικών του σχολείου, για το εγχείρημα αυτό.

β. Τι είδους κινητροδότηση υπήρξε ή όχι αναφορικά με την εμπλοκή σας στο τεστ PISA;

Αν εννοείται εκ μέρους του επίσημου φορέα, του Κ.Ε.Ε. , καμία απολύτως.

9. Το σχολείο σας συμμετείχε στο πρόγραμμα PISA και εσείς πήρατε μέρος στην οργάνωση του τεστ PISA. Ένα χρόνο μετά πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα αυτό άλλαξε κάτι στο σχολείο σας;

Θα έλεγα μετά λόγω γνώσεως και πάσης αληθείας, απολύτως τίποτα.

10. Θεωρείτε ότι η εμπλοκή μιας χώρας γενικότερα και ενός σχολείου ειδικότερα δρομολογεί την εξέλιξη-πρόοδο της πρώτης όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και του δεύτερου σε κάποιο επίπεδο;

Φρονώ ότι , όσον αφορά την εξέλιξη-πρόοδο του εκπ/κού συστήματος της χώρας θα έπρεπε, αλλά η διαμόρφωση του εκπ/κού συστήματος μιας χώρας είναι αποτέλεσμα συνδυασμού πολυποίκιλων παραγόντων π.χ. οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, γεωφυσικών κ.α. και όχι απλά οι όποιες αλλαγές στο ήδη υπάρχον σύστημα να δρομολογούνται από το αποτέλεσμα σε κάποια τεστ ενός αμφισβητήσιμου – για κάποιους- προγράμματος αξιολόγησης. Όμως σαν ένα εργαλείο διάγνωσης και πιθανής αποτίμησης (:) στον εκπ/κό χώρο για μιας τόσο ευρείας κλίμακας τάξης χωρών, με μη κοινά χαρακτηριστικά, αναμφισβήτητα κρίνω προσωπικά ότι είναι χρήσιμο.

11. Πως αντέδρασαν οι υπόλοιποι συνάδελφοι στην εμπλοκή του σχολείου με το όλο τεστ;

Το βασικό χαρακτηριστικό ήταν η σχετική αδιαφορία –ούτε κρύο ούτε ζέστη. Υπενθυμίζω ότι το σχολείο συμμετείχε και στο προηγούμενο-2006- πρόγραμμα τουλάχιστον και υπήρχε μια σχετική εμπειρία ας πούμε, αλλά και η σχολική χρονιά 2011-2012 ήταν μια χρονιά κρίσης και αλλαγών στα οικονομικά των εκπ/κών που διαμόρφωσαν προφανώς κάποια αρνητική στάση σε τέτοια εγχειρήματα, ανεξάρτητα από τις απόψεις καθενός.

12. α. Πως αντέδρασαν οι μαθητές στην προοπτική διεξαγωγής του τεστ, κατά την διάρκειά του και μετά την ολοκλήρωση τη διεξαγωγής;

Με την ίδια, θα έλεγα αδιαφορία, ίσως και μεγαλύτερη καθώς θα υπήρχε επιπλέον σχολική επιβάρυνση τους χωρίς κίνητρα.

β. Υπήρξαν ερωτήσεις από την πλευρά των μαθητών που να αφορούν τους λόγους διεξαγωγής-χρησιμότητας-αξιοποίησης των αποτελεσμάτων κ.ο.κ.;

Υπήρξαν βέβαια κατά την διάρκεια της ενημέρωσής μου προς αυτούς.

Γ.Οργανωτικές συνθήκες υλοποίησης και διεξαγωγής του προγράμματος PISA και σχολικό κλίμα

13. Πόσοι μαθητές συμμετείχαν στην διεξαγωγή του τεστ;

Συνολικά συμμετείχαν 31 μαθητές από τα δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου και ικανοποιούσαν το βασικό κριτήριο της ημερομηνίας γέννησης π.χ. 1996, αλλά και τα δευτερεύοντα κριτήρια, όπως π.χ. ήταν το κριτήριο οι μαθητές να μην ανήκουν στην κατηγορία ειδικών μαθησιακών αναγκών (δυσλεκτικοί).

14. Υπήρξε ειδική προετοιμασία των μαθητών για την συμμετοχή τους στο τεστ PISA, λόγω χάρη ένα προκαταρκτικό τεστ ή κάτι τέτοιο;

Από ότι πληροφορήθηκα την εποχή διεξαγωγής του τεστ από άλλους συναδέλφους, ιδιαίτερα όχι, αλλά κάποιος συνάδελφος μαθηματικός με περισσότερο πρότερο ενδιαφέρον και γνώσεις για το Πρόγραμμα και με την δική μου βοήθεια στην ανεύρεση ερωτήσεων και θεμάτων παλαιότερων διαγωνισμών, για κάποιες διδακτικές ώρες ασχολήθηκε με την προετοιμασία των υπό αξιολόγηση μαθητών στα θέματα αυτά. Σημειώνεται ότι η Ελλάδα το 2012 συμμετείχε στην κύρια έρευνα του PISA, στην οποία τα Μαθηματικά είχαν ορισθεί σαν βασικό αντικείμενο και εξετάζονταν λεπτομερώς.

15. Αντιμετωπίσατε κάτι απρόβλεπτο σε συνάρτηση με την διεξαγωγή του τεστ (πριν-κατά την διάρκεια-μετά);

Δεν θα λέγαμε απρόβλεπτο, αλλά αναφέρθηκε από την εκπαιδευτικό που είχε ορισθεί συντονιστής για την διεξαγωγή των τεστ, ότι παρατηρήθηκε με το τέλος κάθε περιόδου διεξαγωγής των τεστ και ενδιάμεσως των διαλλειμάτων που όντως ήταν μικρά, αναταραχή και απειθαρχία συμμόρφωσης στις εντολές των επιτηρητών-λόγω κούρασης. Σημειώνεται ότι η συνολική διάρκεια των τεστ με τα ενδιάμεσα διαλλείματα ήταν 3 ώρες και 20 λεπτά, αδιάκοπτα.

16. Έγινε ενημέρωση των γονέων σχετικά με την σκοποθεσία και τους όρους διεξαγωγής του τεστ;

Όχι ιδιαίτερα, άλλωστε δεν προβλέπεται από τις οδηγίες. Εξάλλου είναι αρκετά προβληματικό και χρονοβόρο από αμφότερες τις πλευρές να σχεδιασθεί μαζική ενημέρωση των γονέων, είτε δια ζώσης είτε με έντυπο υλικό.Υπάρχει πρόβλημα και

στον ορισμό ώρας και ημέρας μιας τέτοιας συγκέντρωσης λόγω εργασίας των γονέων. Εξάλλου η εμπειρία δείχνει ότι οι κάποιοι τέλος πάντων γονείς δεν προσέρχονται ούτε για δικαιολόγηση απουσιών ή παραλαβή ελέγχων επίδοσης των παιδιών τους.

Σημειώνεται ότι το σχολείο δεν διαθέτει Υποδιευθυντή – που θα μπορούσε να αναλάβει το έργο αυτό, όπως και φυσικά γραμματεία.

17. Έγινε συζήτηση σχετικά με το τεστ στο σύλλογο διδασκόντων πριν, κατά την διάρκεια και μετά την διεξαγωγή του:

Φυσικά και έγινε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πριν το τεστ , όχι όμως διεξοδική, κυρίως για λόγους και θέματα λειτουργίας της μονάδας.

18. Ποια ήταν η συμβολή του διευθυντή στην διευκόλυνση- ανάδειξη των προβλημάτων (μόνο αν παίρνουμε συνέντευξη από καθηγητή):

Έχω καλυφθεί με όσα έχω αναφέρει παραπάνω. Απλά δηλώνω ότι επειδή εκ φύσεως είμαι ανοικτό άτομο, είμαι αρωγός σε τέτοια εγχειρήματα, ανεξάρτητα με τις όποιες αντιρρήσεις και ενδοιασμούς που έχω για κάποια πράγματα και τον τρόπο που γίνονται αυτά. Στην κατεύθυνση αυτή, προσπάθησα παρά τον τεράστιο φόρτο εργασίας μου που επαυξάνεται λόγω και των υφιστάμενων συνθηκών του σχολείου, να επιλύσω τα όποια προβλήματα που παρουσιάστηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

4. Κριτική αποτίμηση του προγράμματος PISA από τους μετέχοντες εκπαιδευτικούς

19. Πως θεωρείτε ότι λειτούργησε στην Ελλάδα το συγκεκριμένο πρόγραμμα γενικά:

Από την εμπειρία μου κρίνοντας, αλλά και από την ενημέρωση που απέκτησα από κάθε πηγή πληροφόρησης πανελλαδικά, το πρόγραμμα δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα λειτουργικότητας στην διεξαγωγή του, αν και υπάρχει ένα έλλειμμα πληροφόρησης κεντρικά –από Κ.Ε.Ε. ή ΥΠ.ΠΑΙ.Θ.- προς τους μαθητές-εμπλεκόμενους για τον σκοπό και τους στόχους του. Επίσης κεντρικά λείπει και η κατεύθυνση για το αν θα πρέπει να γίνεται προετοιμασία πριν την διεξαγωγή του-όχι σε εθελοντική βάση μόνο, γιατί όπως και να το κάνουμε είναι μια έρευνα μεν, αλλά

δεν παύει να είναι και ένας «διαγωνισμός» με αποτίμηση-αξιολόγηση και μάλιστα μεταξύ κρατών-χωρών.

20. Πιστεύετε ότι τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλλουν στην βελτίωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος;

Σχετικά έχω απαντήσει στην ερώτηση 10. Επιγραμματικά βέβαια γιατί η πλήρης ανάλυση του θέματος αυτού θα ήταν μακροσκελέστατη.

21. Μετά την ενεργή σας συμμετοχή στο πρόγραμμα αυτό, τι σκέφτεστε για την κατάταξη της Ελλάδας διεθνώς;

Ότι το Ελληνικό εκπ/κό σύστημα χρήζει αλλαγών σε κάθε του βαθμίδα, οι οποίες όμως θα πρέπει να προέλθουν μέσα από Εθνικό διάλογο και Προσανατολισμό, είναι πασιφανές σε όλους. Έχω όμως σοβαρούς ενδοιασμούς αν τα αποτελέσματα σε τέτοια τεστ και μόνο είναι ικανά να μας ωθήσουν για να πάρουμε τις κατάλληλες αποφάσεις προς την σωστή κατεύθυνση. Αλλά το γεγονός ότι σε κάθε διεξαγόμενο Πρόγραμμα ανά τριετία καταλαμβάνει η Ελλάδα τις τελευταίες 3-4 θέσεις –στην μεσαία κατηγορία χωρών- ή γύρω στις θέσεις 23-32 επί του συνόλου των χωρών και στα τρία γνωστικά αντικείμενα με ελαφρά διακύμανση κάθε φορά, αν μη τι άλλο, καταδεικνύει πρόβλημα στο Εκπ/κό σύστημά μας, αν και τα τεστ αυτά είναι «φωτογραφία» της στιγμής για «16χρονους μαθητές».

22. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν τελικά την κατάταξη της Ελλάδος στο πρόγραμμα αυτό σε παγκόσμιο επίπεδο;

Άποψή μου είναι ότι η χαμηλή βαθμολογία των Ελλήνων μαθητών /μαθητριών στους διαγωνισμούς αυτούς δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και σφαιρικά, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες που πιθανόν την επηρεάζουν. Όπως κάθε διαγωνισμός, αξιολογεί τις επιδόσεις των συμμετεχόντων ως προς συγκεκριμένη κλίμακα γνώσεων και δεξιοτήτων σε ορισμένα βασικά μαθήματα του Σχολικού Προγράμματος και είναι προσανατολισμένος περισσότερο στην πράξη και την εφαρμογή, παρά προς την θεωρία, με την ύλη να είναι «ανοικτή» και όχι συγκεκριμένη. Άρα εκείνο που αξιολογείται είναι το αποτέλεσμα που έχει η εκπαίδευση των μαθητών και αυτό ως προς τους στόχους. Έχουν δημοσιευθεί σχετικά απόψεις και διαμαρτυρίες πάνω σ'αυτό τον τομέα ακόμα και από εκπαιδευτικούς των χωρών που πρωτεύουν κάθε

φορά, βλ. πρόβλημα με Άλγεβρα στο τεστ Μαθηματικών για τους μαθητές της Φιλανδίας. Άλλα προβλήματα αφορούν κριτική στον τρόπο που διατυπώνονται ή μεταφράζονται τα αρχικά θέματα, στις υποτιθέμενες κοινές εμπειρίες όλων των παιδιών του κόσμου, κλπ.

Οι αμφισβητίες ή οι επικριτές του προγράμματος αναφέρονται στην ελλειπή αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του όταν συσχετιστούν με τις διαφορετικές συνθήκες διεξαγωγής του σε κάθε χώρα όπως το απόρρητο των θεμάτων, η αντίληψη για το τεστ και συμπεριφορά των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια του τεστ, η μη βαθμολόγησή του, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος κ.α τέτοια τεχνικής φύσεως θέματα, αλλά και με παράγοντες που αφορούν το επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπ/κών συστημάτων, την κουλτούρα εκπ/κών και μαθητών και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπ/κών αποτελεσμάτων.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα PISA παρέχει και κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα. Καταρχάς, τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ των χωρών στην κατάταξή τους στα διάφορα επίπεδα επίδοσης βάσει του εθνικού εισοδήματος. Χώρες με υψηλότερα εθνικά εισοδήματα τείνουν να έχουν καλύτερη απόδοση. Η απόσταση, όμως, ανάμεσα στους μαθητές και μαθήτριες στο εσωτερικό κάθε χώρας είναι μεγαλύτερη από αυτή μεταξύ διαφορετικών χωρών, και συσχετίζεται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Επιβεβαιώνεται, έτσι, και από αυτή την έρευνα ότι η απόδοση των μαθητών και μαθητριών επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικές, οικονομικές και μορφωτικές ανισότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος.

23. Τι θεωρείτε ότι επιφέρει η εμπλοκή στο πρόγραμμα PISA σε ότι αφορά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής;

Η PISA μπορεί να προσφέρει μόνο ένα στιγμιότυπο για το πώς μια ομάδα μαθητών/σπουδαστών αποκρίνεται σε ένα σύνολο ερωτήσεων. Δεν απεικονίζει, γιατί δεν μπορεί να το κάνει, μια συνολική εικόνα της εκπαίδευσης σε οποιαδήποτε χώρα. Πρέπει, νομίζω, να ανησυχούν σοβαρά οι εκπαιδευτικοί, όταν βλέπουν τις εθνικές

κυβερνήσεις να εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με δηλωμένο στόχο την υψηλότερη θέση στην PISA. Τέτοιοι επιφανειακοί στόχοι απειλούν βαθιά την ποιότητα της εκπαίδευσης και την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους. Όσον αφορά την πρόταση του ΟΟΣΑ, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να στρέψουν τους στόχους τους προς την ικανοποίηση της ζήτησης στην αγορά εργασίας, σε μια υπερ-ανταγωνιστική παγκόσμια αγορά, έχω την άποψη ότι η σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από το να μαθαίνουμε πώς να κερδίζουμε. Αυτή η άποψη προβάλλει μια γενικότερη, ευρύτερη προσέγγιση στην εκπαίδευση, που λαμβάνει υπόψη της το μέλλον των μαθητών/-τριών ως πολιτών του κόσμου, όχι μόνο ως εργαζομένων. Το PISA, όμως, δεν διαμορφώνει μια συνολική εικόνα της εκπαίδευσης. Μπορεί να βοηθήσει για να υποκινήσει τη συζήτηση για την εκπαίδευση. Αλλά οποιαδήποτε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα του PISA για να υποστηριχθούν συγκεκριμένες πολιτικές προτεραιότητες στην εκπαίδευση θα ήταν μια κακή χρήση της έκθεσης και των στοιχείων που περιέχει. Εξάλλου το ζούμε στην τελευταία περίοδο της κρίσης, με όλα τα μέτρα που έχουν ληφθεί στον τομέα της εκπαίδευσης, να είναι οδηγίες και επιταγές του Ο.Ο.Σ.Α. προς τις Ελληνικές κυβερνήσεις οι οποίες τα εφαρμόζουν άκριτα μέχρι τελευταίας λεπτομέρειας. Εν κατακλείδι, ένας οδηγός στις προσπάθειές μας για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας δεν μπορεί να είναι οι κατευθύνσεις του Ο.Ο.Σ.Α (μέσω των αποτελεσμάτων στο PISA) και γενικότερα οι επιδιώξεις των δυνάμεων της αγοράς, αλλά οι τεκμηριωμένες θέσεις και οι προτάσεις του εκπαιδευτικού κινήματος, οι οποίες έχουν κοινό βηματισμό με τις ανάγκες και τα οράματα της κοινωνίας.

24. Ποιες νομίζετε ότι είναι οι ενέργειες που πρέπει που γίνουν για την περαιτέρω βελτίωση του προγράμματος PISA:

Προσπερνώντας τους όποιους ενδοιασμούς μου για τους στόχους του προγράμματος, προσανατολιζόμενος στους στόχους που το ίδιο το πρόγραμμα θέτει δηλ. την επίτευξη μεγαλύτερης βαθμολογίας στα τεστ των συμμετεχόντων μαθητών/μαθητριών και πέρα από την προτεινόμενη φυσικά αλλαγή στα

αναλυτικά προγράμματα των σχετικών γνωστικών αντικειμένων, θα πρότεινα τα εξής :

- I. Μεγαλύτερη, καλύτερη και πιο έγκαιρη- οργανωμένη κεντρικά – ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών
- II. Διοργάνωση ολιγοήμερων (1-2 ημερών) ταχύρρυθμων σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς των γνωστικών αντικειμένων που εμπλέκονται από την φύση του προγράμματος (κλ. ΠΕ02 Φιλολόγοι , ΠΕ03 Μαθηματικοί, ΠΕ04 Φυσικοί) , με ευθύνη των αντιστοίχων Συμβούλων Ειδικότητας ή των Υπευθύνων Ε.Κ.Φ.Ε. κάθε περιφέρειας , στο 1^ο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου με την έναρξη της σχολ. χρονιάς και 15 ημέρες περίπου πριν την διενέργεια του διαγωνισμού. Κύριο αντικείμενο των σεμιναρίων θα είναι η επιμόρφωση των συναδέλφων με θέματα τύπου PISA και ότι σχετικό, με τελικό αποδέκτη τον διαγωνιζόμενο μαθητή.

Ε.Συμβολή του προγράμματος PISA στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών και βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών

25. Ποια ήταν τα προβλήματα και οι δυσκολίες μαθητών εκπαιδευτικών και διευθυντών αναφορικά με την επιτυχημένη διεξαγωγή του τεστ (προβλήματα προετοιμασίας, κατεξοχήν διεξαγωγής αλλά και χειρισμού των αποτελεσμάτων);
Έχω αναφερθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις. Έχω να συμπληρώσω επίσης ότι δεν υπάρχει εκ φύσεως του προγράμματος χειρισμός των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, αυτό γίνεται από ειδική επιτροπή του επίσημου φορέα για την Ελλάδα – του Κ.Ε.Ε. – όπως εξάλλου και η διόρθωση των γραπτών των μαθητών.

26. α. Είδατε τα θέματα του προγράμματος PISA;

Ναι. Αν και δεν επιτρέπεται – σύμφωνα με τις οδηγίες- δημοσιοποίηση τους πριν από την επίσημη δημοσιοποίηση τους από το Κ.Ε.Ε. (ή τον Ο.Ο.Σ.Α). Κάποια αποτελούν επανάληψη ερωτηματολογίων προηγούμενων προγραμμάτων, όπως εξάλλου είναι και η φιλοσοφία του PISA, για λόγους σύγκρισης και εν δυνάμει διαχρονικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων, για κάθε χώρα.

β. Πιστεύετε ότι συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Οπωσδήποτε όχι σε γενικές γραμμές , αν και έχω πληροφόρηση ότι σε κάποια γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, υπάρχουν θέματα τύπου PISA στα σχολικά εγχειρίδια. Η αλήθεια είναι ότι το Ελληνικό σχολείο είναι «βιβλιοκεντρικό», όλα περιστρέφονται γύρω από το βιβλίο, το οποίο είναι κατά κανόνα θεωρητικό, κακογραμμένο και απωθητικό, το σύστημα ευνοεί την παπαγαλία ενώ οι γνώσεις που συκρατούν, που «χωνεύουν» τα παιδιά μετά τις εξετάσεις, είναι ελάχιστες.

Θα πρέπει κάποτε να καταλήξουμε, να αποφασίσουμε τι είδους σχολείο θέλουμε και τι πρέπει επιτέλους να μαθαίνουν τα παιδιά μας.

27. Παρατηρήσατε κάποια βελτίωση στην επίδοση των μαθητών στους συγκεκριμένους τομείς (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) που ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα PISA;

Έ, όχι βέβαια. Πώς ήταν δυνατόν άλλωστε. Η βελτίωση της επίδοσης γίνεται μακροπρόθεσμα και προϋποθέτει συγκερασμό πολλών θετικών παραγόντων που την επηρεάζουν. ΜΕΓΑΛΗ Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΑΥΤΟ.

28. Κάνατε κάποια συζήτηση εκ των υστέρων για το πρόγραμμα PISA;

Αν εννοείται με τους εκπαιδευτικούς όχι. Δεν είναι δυνατόν να γίνει σχετική συζήτηση και να είναι επιθυμητό, λόγω μη δημοσίευσης των αποτελεσμάτων. Εξάλλου τα επίσημα αποτελέσματα δεν δημοσιεύονται ανά σχολική μονάδα.

29. Υπήρξε βελτίωση ή διαμορφώθηκαν κάποιες καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές παρεμβάσεις μετά την διεξαγωγή του προγράμματος-τεστ PISA;

Δεν έχω ιδιαίτερη πληροφόρηση. Κάποιοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, θετικών μαθημάτων, απλά περιστασιακά –λόγω και των περιορισμών χρόνου στην διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου τους σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, συνέχιζαν να οργανώνουν την διδασκαλία τους σύμφωνα με

στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα αυτό, δηλ. εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή.

Σας ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

Συμμετείχε το σχολείο σας την σχολική χρονιά 2011-2012 στο τεστ δεξιοτήτων των μαθητών στο Πρόγραμμα PISA. Εσείς προσωπικά εμπλακήκατε στην διεξαγωγή του εν λόγω τεστ. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για την εμπειρία αυτή και κυρίως εάν και σε ποιο βαθμό επηρέασε το κλίμα του σχολείου σας (κατά τη διάρκεια αλλά και μετά).

A. Η πρώτη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα PISA

1. Πότε μάθατε πρώτη φορά για το πρόγραμμα PISA;

Δ1: Το γνώριζα βέβαια το πρόγραμμα Πίζα ότι υπήρχε και πριν εμπλακεί το σχολείο και ότι είναι ένας οργανισμός ο οποίος προσπαθεί να βρει κριτήρια κοινά μεταξύ των σχολείων όλης της υδρογείου. Ξέρω ότι είναι μια έρευνα μάλλον η μεγαλύτερη που γίνεται στον κόσμο και ως εκ τούτου ήθελα όταν είδαμε δηλαδή το email στην ηλεκτρονική αλληλογραφία να λάβουμε μέρος.

Κληρώνεστε και το αποδέχεστε; και εσείς λέτε αν αποδεχόσαστε ή όχι.

Ναι. Και επομένως στο πλαίσιο του να συμμετέχουμε και κυρίως να δούμε τα αποτελέσματα, τα οποία όμως ειρήσθω εν παρόδω δεν έχουμε δει...

Νομίζω δεν επιτρέπεται σε ένα σχολείο να φαίνονται τα αποτελέσματά του, θα έπρεπε. Αυτό μου είπαν και άλλοι συνάδελφοι, θα ήταν καλό.

Ενώ θα έπρεπε... εγώ νομίζω ότι αν τυχόν δεν βλέπεις τι γίνεται, πώς να διορθώσεις; Νομίζω ναι ότι τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή μάλλον θα είχε νόημα να ενημερώνονται για τις επιδόσεις του σχολείου τους. Και αυτό, παρά το γεγονός ότι είχα και αντιρρήσεις μέσα μου, λόγω του ότι το πρόγραμμα PISA είναι διαμορφωμένο για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα και όχι για το δικό μας. Εντούτοις, το να συμμετέχεις σε μια έρευνα η οποία είναι παγκόσμια ήταν υψηλότερο κίνητρο.

Δ2: Είχα ακούσει κάποια στιγμή πριν 3-4 χρόνια, και ο Διευθυντής μου είπε ότι μάλλον το σχολείο μας θα συμμετέχει και μου έκανε την πρόταση να είμαι ο συντονιστής.

Δ3: Λοιπόν πολλές ερωτήσεις μαζί, δεν έχω κρατήσει σημειώσεις για τις ερωτήσεις. Για το πρόγραμμα Pisa έλαβα γνώση στις αρχές του σχολικού έτους '11-'12. Δεν μετείχα προσωπικά ενεργά στο πρόγραμμα PISA. Και είχα αναθέσει την ευθύνη διεξαγωγής των εξετάσεων σε φιλόλογο καθηγητή ο οποίος ήταν αναπληρωτής και δεν ήταν στο σχολείο. Λοιπόν είμαι της άποψης ότι το σχολείο θα πρέπει να συμμετέχει σε οποιονδήποτε διαγωνισμό, διότι έτσι αφενός υπάρχει ένα κίνητρο για να βελτιωθούν οι μαθητές αλλά αφετέρου ολοκληρώνονται και σαν προσωπικότητες γενικώς πέρα της διαδικασίας της μαθησιακής.

Δ4 : Από τις αρχές, που άρχισε να υλοποιείται. Τα πρώτα 2-3 χρόνια.

Δ5: Το 2010. Το 2010 δεν ήταν η προηγούμενη φορά;

Δ6: Ακριβώς τότε που ήταν να γίνει το πρόγραμμα. Με ενημέρωσε ένας Υποδιευθυντής που έχουμε, δεν ξέρω βέβαια με ποιον τρόπο τον ενημέρωσαν, με κάποιο email.

Ήσασταν σε κάποιο καινοτόμο πρόγραμμα ή πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης;

Δεν ήμουν σε κανένα καινοτόμο πρόγραμμα, προσωπική μου άποψη είναι ότι με έβαλε να το κάνω επειδή κάνω πληροφορική. Σου λέει ποια ειδικότητα θα πάρουμε που να μην χαθούν πολλά μαθήματα και μία που δεν έχει πολύ βάρος και ουσία και σημασία; Και το έχω πει βέβαια και του Διευθυντή, δεν το λέω δηλαδή από πίσω.

Εν τω μεταξύ η επόμενη φάση δεν ξέρω αν ξέρετε θα γίνει ηλεκτρονικά.

Ναι ναι το διάβασα γιατί εγώ ενημερωνόμουν από τότε και μετά, γιατί βρήκα ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό όλο.

Δ7 : Ήδη το γνωρίζω από οκταετίας.

Δ8 : Α, το ήξερα από παλιότερα. Το ήξερα τουλάχιστον 4-5 χρόνια και μάλιστα μου άρεσαν τα θέματα γιατί ήταν πιο έτσι έξυπνα από τα δικά μας.

Δ9 : Έμαθα πρώτη φορά λίγους μήνες πριν τη διεξαγωγή του διαγωνισμού. Δεν γνώριζα καθόλου το πρόγραμμα αυτό και ενημερώθηκα από το διευθυντή του σχολείου.

Δ10 : Χρονολογικά εδώ και 6-7 χρόνια πριν.

Δ11 : Είχα ακούσει για το πρόγραμμα PISA παλιότερα, και όταν μου ζητήθηκε να συμμετάσχω το είδα με θετικό μάτι.

Δ12 : Ναι, το ήξερα από πριν, πριν από πολλά χρόνια, 6-7-8-10, δεν θυμάμαι.

Δ13 : Εγώ έμαθα για το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, την ακαδημαϊκή χρονιά 2010-2011 από την ίδια την κα Χατζηνικήτα που είναι η αντιπρόσωπος της ελληνικής μεριάς σε αυτό το κομμάτι και ομολογώ ότι προηγουμένως δεν είχα ακούσει τίποτα γι' αυτό, παρόλο που είμαι 19 χρόνια στην εκπαίδευση.

Δ14 : Αναγκαστικά θα πάμε αρκετά χρόνια πίσω, θεωρώ όμως ότι η πρώτη ουσιαστική πληροφόρηση έγινε πριν περίπου 4 χρόνια.

Δ15 : Είχαμε μιλήσει θυμάμαι την προηγούμενη χρονιά με τους συναδέλφους, απλά αναφορικά το θυμάμαι έτσι; Δεν είχα εικόνα του του τι ακριβώς είναι. Ουσιαστικά επειδή μετά επιλέχθηκα πλέον στο να αντιπροσωπεύσω το σχολείο στη συγκεκριμένη διαδικασία για να πάω να κάνω το σεμινάριο, μάλλον την ενημέρωση που κάναμε εκείνη την ημέρα, να ξέρω ακριβώς τι πρέπει να κάνω, από εκεί και πέρα το σχολείο το αγκάλιασε με πολύ θετική διάθεση, όλοι οι συνάδελφοι θετικοί, υπέρ, και ρωτούσανε, βοηθήσανε.

Δεν ήταν αρνητικοί, δεν είχατε αρνητικές...

Όχι, καθόλου, κανένας. Και μάλιστα θέλανε σε πολύ μεγάλο βαθμό να γνωρίζουν τα θέματα, του τι ακριβώς γίνεται. Αυτό έγινε μετά το τέλος των εξετάσεων, είχαν δει τα θέματα τα οποία είχαν μείνει, γιατί είχαμε πάρει πολλά αντίτυπα για τους μαθητές κάποιιοι που δεν...οπότε ενδιαφερθήκαν να έχουνε μια εικόνα των θεμάτων και συζητήσαμε πάνω σε αυτό δηλαδή, και η πρώτη μου κρίση δηλαδή το ότι δεν αντιπροσωπεύει το ελληνικό δείγμα, δεν μπορεί να γίνει αξιόπιστη η αξιολόγηση των μαθητών των δικών μας, είναι γιατί η δική μας μέθοδος είναι διαφορετική όσον αφορά τον τρόπο που διδάσκουμε. Αλλά επειδή εμείς έχουμε εντάξει τώρα στο σχολείο μας το πιλοτικό πρόγραμμα, είναι πιο κοντά στο Pisa.

Αρχίζει δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική να αλλάζει...

Μπαίνουμε σε project, μπαίνουμε σε εικόνες, μπαίνουμε σε δημιουργία εποπτικών μέσων, οπότε βάζουμε τον μαθητή πλέον να κρίνει, με εικόνες, με σχέδια, δηλαδή μπαίνουμε σε μια

διαδικασία που τον μαθητή τον βάζουμε σε προβληματισμό περισσότερο, έχουμε μια μεγαλύτερη ελευθερία όσον αφορά την ύλη που θα διδάξουμε, άρα μπορώ να σταθώ εγώ σε ένα θέμα που σου ανέφερα προηγουμένως στην έννοια της οργάνωσης για παράδειγμα, μπορώ να σταθώ να κάνω και 5 και 6 και όσα μαθήματα θέλω πάνω σε αυτό για να κατανοηθεί το πεδίο, ενώ παλιά είχα στένωση, δηλαδή έπρεπε να κάνω 1-2 μαθήματα. Μέσα στα 2 μαθήματα ότι προλάβω για να μπορέσω να πάω στο επόμενο, στην επόμενη ενότητα. Τώρα πλέον μου δίνει το περιθώριο να κρίνω εγώ πότε ο μαθητής ή οι μαθητές είναι έτοιμοι να πάνε στο επόμενο. Κατάλαβες; με αυτό τον τρόπο εστιάζω σε 2-3 πεδία τα οποία με ενδιαφέρουν και θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να μάθουν οι μαθητές και μέσα από αυτό γίνεται πολύ πιο αξιοκρατική η διαδικασία του PISA. Δηλαδή στα επόμενα PISA θεωρώ ότι θα έχουμε...

καλύτερα αποτελέσματα θα ανεβούμε...

Πολύ, ναι...

Κι εγώ ευελπιστώ...

Όχι, εγώ το πιστεύω ότι άμα το δούμε δηλαδή πραγματικά σαν ένα εργαλείο στα χέρια μας για να αξιολογούμε, για να μπορούμε να έχουμε την αξιολόγηση, του τι δουλειά έχουμε κάνει στους μαθητές, πραγματικά θα μας βοηθήσει. Θα είναι πάρα πολύ χρήσιμο, αρκεί να έχουμε ανοιχτά μάτια. Ότι δεν είναι κάτι το οποίο θα μας κρίνει αν η δουλειά που κάνουμε είναι σωστή ή λάθος, είναι καθαρά για το κατά πόσο μπορούμε να αλλάξουμε λίγο τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδουμε, μεταφέρουμε τη γνώση.

Ναι, έχετε δίκιο.