



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ,  
ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Η ανάδειξη των κοινωνικών σημασιών στον ελληνικό  
ημερήσιο Τύπο αναφορικά με το πρόγραμμα PISA**

Νικήτα Δήμητρα-Παυλίνα

Μεταπτυχιακή εργασία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα

Μάρτιος 2012

## Ευχαριστίες

---

Ευχαριστώ ιδιαίτερω τον κ. Κουλαϊδή Βασίλειο, ο οποίος στάθηκε ευθύς εξ' αρχής πολύτιμος καθοδηγητής και σύμβουλος.

Θερμές ευχαριστίες στην κ. Τσακίρη Δέσποινα, η οποία αποτέλεσε τον εμπνευστή της παρούσας εργασίας, και της οποίας η καθοδήγηση και η υποστήριξη ήταν απρόσκοπτη και εξαιρετικά καθοριστική στην εξέλιξη και την ολοκλήρωση μιας δουλειάς υψηλών απαιτήσεων και προδιαγραφών.

Επίσης, ευχαριστώ τον κ. Μπαγάκη Γεώργιο και τον κ. Δημόπουλο Κων/νο, οι οποίοι με τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή συνέβαλαν στην ολοκλήρωση και την ανάδειξη του έργου αυτού.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον πατέρα μου, Κανέλλο, τη μητέρα μου, Κατερίνα, και τον αδελφό μου, Σπήλιο, και όλους τους ανθρώπους από το στενό οικογενειακό και φιλικό μου περιβάλλον που στάθηκαν ενεργοί συμπαραστάτες και συμπορευτές μου όλους αυτούς τους μήνες, υλικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</u>	<u>8</u>
<u>Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.....</u>	<u>13</u>
<b>I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης στη διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής</b>	
<b>Πολιτικής.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1. Κράτος και Εκπαιδευτική Πολιτική.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2. Η παγκοσμιοποίηση στο εκπαιδευτικό πολιτικό συγκείμενο.....</b>	<b>17</b>
<b>1.3. Η επίδραση των Διεθνικών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής</b>	
<b>Πολιτικής.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4. Οι Διεθνικοί Οργανισμοί και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική αξιολόγηση: οι</b>	
<b>οργανισμοί UNESCO, ΟΟΣΑ και ΕΕ.....</b>	<b>32</b>
<b>1.4.1. UNESCO: εισηγητής των διεθνών εκπαιδευτικών αξιολογήσεων και η πορεία</b>	
<b>συνεργασίας με άλλους Διεθνικούς Οργανισμούς.....</b>	<b>34</b>
<b>1.4.2. ΟΟΣΑ: η λειτουργία του ΟΟΣΑ στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ως think tank</b>	
<b>και benchmarker of standards.....</b>	<b>39</b>
<b>1.4.3. ΕΕ: ο ρόλος του CEDEFOP και της Λευκής Βίβλου στη διαμόρφωση δεικτών</b>	
<b>εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....</b>	<b>46</b>

2. Διεθνείς αξιολογήσεις των γνώσεων των μαθητών.....	52
2.1. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης .....	52
2.2. Το PISA ως πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης των μαθητών.....	58
2.2.1. Θεσμικές διαστάσεις PISA.....	58
2.2.2. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και ζητήματα μελέτης των διεθνών αξιολογήσεων.....	67
2.2.2.1. Η λειτουργική προσέγγιση.....	67
2.2.2.2. Η κριτική προσέγγιση.....	71
2.2.3. Ζητήματα μελέτης που αναδεικνύει η εφαρμογή του προγράμματος PISA.....	74
2.2.3.1. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών όπως προκύπτουν από την επιστημονική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.....	76
2.2.3.2. Ζητήματα μεθοδολογικής εφαρμογής που θέτει η επιστημονική αξιοποίηση του προγράμματος PISA.....	78
3. Ο ρόλος του ημερήσιου Τύπου στη διαμόρφωση της ασκούμενης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	83
3.1. Τα Μ.Μ.Ε. και ο ρόλος τους στην άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	85
3.1.1. Ο ημερήσιος Τύπος και η επίδρασή του στην άσκηση πολιτικής.....	90

3.1.2. Άλλοι φορείς επιρροής στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής όπως εκδηλώνονται μέσα στον Τύπο.....	94
4. Η ανάδειξη των κοινωνικών αναπαραστάσεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	97
<b><u>B) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</u></b>	<b>102</b>
1. Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας του συλλεχθέντος αρχειακού υλικού.....	102
2. Συλλογή δείγματος.....	107
3. Διαμόρφωση μεθοδολογικού εργαλείου.....	109
<b><u>Γ) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</u></b>	<b>114</b>
1. Καταγραφή της συλλογής δεδομένων.....	114
2. Παρουσίαση δεδομένων από την ανάλυση της μορφολογίας.....	117
3. Παρουσίαση δεδομένων από την ανάλυση περιεχομένου.....	136
<b><u>Δ) ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....</u></b>	<b>190</b>
1. Αμφισβήτηση της σημασίας του PISA και απαξίωσή του.....	191
2. Το εκπαιδευτικό ιδεώδες και οι φαντασιακές σημασίες που το υποβαστάζουν.....	194
3. Διαφαινόμενες τάσεις για την αξιολόγηση και τη θέση των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές περιβάλλον.....	200
<b><u>Ε) ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</u></b>	<b>205</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>208</b>

## **Περίληψη**

---

Οι σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες συνθήκες που επικράτησαν, κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, επέφεραν κρίσιμες θεσμικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι διεθνικοί οργανισμοί που έκαναν την εμφάνισή τους (ΕΕ, UNESCO, ΟΟΣΑ) ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της αξιολόγησης, μέσω της εφαρμογής ποικίλων προγραμμάτων και της θέσπισης δεικτών αξιολόγησης. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των μαθητών ηλικίας 15 ετών. Σκοπός είναι η μελέτη του αντίκτυπου που φαίνεται να έχει το εν λόγω πρόγραμμα στον ημερήσιο ελληνικό Τύπο. Μέσα από την ανασκόπηση της αρθρογραφίας τριών ελληνικών εφημερίδων κατά την περίοδο 2000-2011 επιχειρείται η ανάδειξη των κοινωνικών σημασιών που απορρέουν από τα άρθρα τα οποία εμπεριέχουν στη θεματολογία τους το πρόγραμμα PISA, ώστε να ερευνηθεί η σημασία που αποδίδεται από τον Τύπο τόσο στο πρόγραμμα PISA όσο και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό ιδεώδες, καθώς και η θέση που φαίνεται να κατέχουν οι Έλληνες μαθητές στο διεθνές εκπαιδευτικό σκηνικό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## **Abstract**

---

The modern global conditions that prevailed, especially after the Second World War brought critical institutional changes in education systems, both nationally and internationally. The transnational organizations that have appeared (EU, UNESCO, OECD) took an active role in the shape and design of educational policy, with particular emphasis on the field of evaluation by implementing various programs and establishing evaluation indicators. This paper focuses on the OECD PISA program for the assessment of pupils aged 15. The aim is to study the impact the program has in the Greek daily press, through the review of articles written by three Greek newspapers during the period 2000-2011. This analysis seeks to highlight the social meanings arising from these articles, including topics of the program PISA, in order to research the importance attributed by the press both in the PISA program and more widely in educational ideal, as well as the place Greek students seem to hold in the international educational scene of educational evaluation.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

---

Όσο όμορφη κι αν είναι η στρατηγική, θα πρέπει να ρίχνεις, περιοδικά, και μια ματιά στα αποτελέσματα». Όταν ο Βρετανός πολιτικός, Ουίνστον Τσόρτσιλ, διατύπωσε αυτή την άποψη, είχε στο νου του ζητήματα που αφορούσαν τον πολιτικό σχεδιασμό στο σύνολό του, κι όχι τόσο εξειδικευμένα το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Τίποτα, ωστόσο, δεν καθιστά αποτρεπτική τη μελέτη της εκπαιδευτικής στρατηγικής υπό το πρίσμα της παραπάνω διατύπωσης.

Όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Taylor et al (1997: 7), τις τελευταίες δεκαετίες οι ανά τον κόσμο κυβερνήσεις προσπαθούν να προσαρμοστούν στο νέο κλίμα το οποίο χαρακτηρίζεται από την έξαρση της τεχνολογικής προόδου, την εμφάνιση όλο και περισσότερων κοινωνικών κινημάτων, καθώς επίσης, και από την κυριαρχία μιας οικονομίας που διαφεύγει, πλέον, από τα στενά σύνορα μιας χώρας. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται στο επίκεντρο μιας πολιτικής πάλης εκτεταμένου βεληνεκούς μεταξύ, εκείνων που διαβλέπουν μόνο τα εργαλειακά της αποτελέσματα (instrumental outcomes) από τη μια μεριά, και εκείνων που διακρίνουν τη δυνατότητα που παρέχει για ανθρώπινη χειραφέτηση (human emancipation) από την άλλη. Την ίδια στιγμή, φαίνεται να υπάρχει και μια γενική αβεβαιότητα σχετικά με τους διανοητικούς πόρους με τους οποίους μπορούν να εξεταστούν ευρύτερα ζητήματα πολιτικής, κουλτούρας και εκπαίδευσης.

Η καθημερινή πρακτική και παρατήρηση των τεκταινομένων στο χώρο της εκπαίδευσης, μας επιτρέπει να αντιληφθούμε ότι οι παράγοντες που συντελούν στο σχεδιασμό, κατ' αρχάς, και στην υλοποίηση, κατ' επέκταση, της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι πολυποίκιλοι και συχνά αντικρουόμενων συμφερόντων. Το συνονθύλευμα όλων αυτών των στοιχείων αποτυπώνεται εύγλωττα στα αποτελέσματα αξιολογήσεων που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών.



Παράδειγμα τέτοιας αξιολόγησης αποτελεί και το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης των μαθητών ηλικίας 15 ετών PISA, το οποίο υλοποιείται κάθε τέσσερα συναπτά έτη υπό την εποπτεία του Ο.Ο.Σ.Α.

Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να ανιχνεύσει μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση λόγου επίσημων κειμένων, τις κοινωνικές σημασίες που αναδεικνύονται από το λόγο που διατυπώνεται στον ημερήσιο Τύπο σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος PISA, τις συνιστώσες του και τις απολήξεις αυτών (όπως η εκπαιδευτική πολιτική), και τον τρόπο που αυτές οι σημασίες επηρεάζουν την ατζέντα του δημόσιου διαλόγου. Ειδικότερα μας ενδιαφέρει να φωτίσουμε το κοινωνικό φαντασιακό πάνω στο οποίο ερείδονται οι κοινωνικές σημασίες έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται μέσω του Τύπου και με αφορμή το PISA αναφορικά με την θέση της χώρας στην παγκόσμια σκηνή, το επίπεδο της Παιδείας, τη στάση της κοινωνίας και την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς επίσης και τις τάσεις που εκδηλώνονται για τις διεθνείς αξιολογήσεις και το ρόλο των Ελλήνων μαθητών στο εκπαιδευτικό σκηνικό σε διεθνές επίπεδο.

Από πού, όμως, πηγάζει η αναγκαιότητα για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος; Ολόκληρο το κοινωνικό σύστημα ως ένας οργανωμένος θεσμός, εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού στην κοινωνιολογική επιστήμη. Κι αυτό, γιατί πρόκειται για ένα ζωντανό οργανισμό στην ουσία του, ο οποίος διαμορφώνεται με βάση την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, καθορίζεται από τις όποιες αλλαγές συμβαίνουν εντός και εκτός αυτού, νοηματοδοτείται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των φορέων του και συνεπώς, διαρκώς μεταλλάσσεται. Μαζί του μεταλλάσσονται και διαφοροποιούνται όλα τα πεδία δύναμης που αυτό περικλείει, όπως για παράδειγμα, η εκπαίδευση.

Οι ραγδαίες τεχνολογικές -και όχι μόνο- εξελίξεις, με τη σειρά τους, και ό,τι αυτές συνεπάγονται έχουν οδηγήσει σε μια κοινωνία παγκοσμιοποιημένη. Το γεγονός αυτό θέτει νέους

όρους σε όλα τα πεδία δύναμης, επιβάλλοντας αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Ειδικά στον εκπαιδευτικό χώρο, οι αλλαγές αυτές έχουν οδηγήσει σε αλλαγές της στοχοθεσίας και της μεθοδολογίας, όπως και στην ανάγκη για αξιολόγηση. Θέτοντας στο επίκεντρο του προβληματισμού ένα από τα βασικότερα «εργαλεία» αξιολόγησης της εποχής, το πρόγραμμα PISA, η παρούσα μελέτη δεν ενδιαφέρεται για την ερμηνεία των επιδόσεων των μαθητών, ούτε για τις συνέπειες που μπορεί να έχουν αυτές για το εκπαιδευτικό σύστημα ούτε για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, ζητήματα εξαιρετικής σημασίας, αδιαμφισβήτητα, τα οποία όμως δεν ενέχονται στο αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας. Επικεντρώνεται στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων που διαμορφώνουν γύρω από αυτό οι επίσημες δράσεις συλλογικότητες που εμπλέκονται με αυτό, έτσι όπως αυτός διατυπώνεται στον ημερήσιο Τύπο. Κι αυτό, διότι η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας παρουσιάζει ένα διάκενο σχετικά με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων και την περαιτέρω αξιοποίησή τους. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη των Mons & Pons (2009), οι οποίοι κάνοντας μια αναδρομή που ξεκινάει από το 1997 και φτάνει μέχρι το 2008, αναφέρονται στη διαχείριση των αποτελεσμάτων του PISA από την πλευρά της γαλλικής κυβέρνησης και στις αλλαγές που αυτό επέφερε στην αλλαγή της πολιτικής από την πλευρά του υπουργείου, κάνοντας μια χρονολογική διάκριση και μελετώντας σε κάθε περίοδο τη δράση των ΜΜΕ, των συνδικάτων και το διάλογο γύρω από θέμα. Η μελέτη αυτή αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για τη γέννηση της παρούσας έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

*E.E.1* Ποια είναι τα κοινωνικά εκπαιδευτικά ζητήματα που εγείρονται μέσω του ημερήσιου Τύπου στην αρθρογραφία που αναφέρεται στο πρόγραμμα PISA και ποιες κοινωνικές σημασίες αναδεικνύονται;

*E.E.2* Ποιες φαντασιακές εικόνες εκδηλώνονται για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο ο ημερήσιος Τύπος προσεγγίζει το πρόγραμμα PISA;

*E.E.3* Ποιες είναι οι διαφαινόμενες τάσεις σχετικά με το ρόλο των διεθνών αξιολογήσεων και, ειδικότερα, τη βελτίωση της θέσης των Ελλήνων μαθητών στις αξιολογήσεις μέσα στο διεθνές συγκείμενο;

Η εν λόγω έρευνα διαρθρώνεται με την ακόλουθη διάταξη. Διαθέτει πέντε ενότητες, καθεμία εκ των οποίων περιλαμβάνει τα αντίστοιχα κεφάλαια. Στην πρώτη ενότητα, προηγείται η βιβλιογραφική επισκόπηση. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο, στόχος είναι να αναδειχθεί η παγκοσμιοποιημένη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε πρώτη φάση επιχειρείται ο προσδιορισμός της σχέσης κράτους και εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται η επιρροή που δέχεται αυτή η δυαδική σχέση, λόγω του πλαισίου της παγκοσμιοποίησης, από τους Διεθνικούς Οργανισμούς, με ιδιαίτερη έμφαση στη δράση της UNESCO, του ΟΟΣΑ και της ΕΕ.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, εστιάζουμε σε έναν τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτόν που αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε διεθνές μάλιστα επίπεδο. Εκθέτουμε τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που ανιχνεύθηκαν από τη βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, και κατόπιν επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον στο βασικό πρόγραμμα πάνω στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη, το πρόγραμμα PISA. Στο σημείο αυτό μελετάμε τις θεσμικές διαστάσεις και τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του προγράμματος, καθώς και τα ζητήματα μελέτης που αναδεικνύονται στην υπάρχουσα εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία τόσο σε σχέση με τις διεθνείς αξιολογήσεις γενικότερα, όσο και σε σχέση με το πρόγραμμα PISA ειδικότερα.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, προσανατολιζόμαστε στην ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζουν τα ΜΜΕ, και πιο συγκεκριμένα ο Τύπος στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Εδώ γίνεται αναφορά και στην επίδραση που ασκούν στην εκπαιδευτική πολιτική και άλλοι φορείς οι οποίοι εκφράζονται πολλές φορές μέσω του Τύπου, όπως είναι τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και το ΚΕΕ.

Στο 4<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της ενότητας, μελετάμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, έτσι όπως αυτές παρουσιάζονται στην καστοριαδική θεώρηση, μέσω των οποίων θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια και στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Η δεύτερη ενότητα τώρα, η οποία αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το 1<sup>ο</sup> αναφέρεται στη μέθοδο ανάλυσης και επεξεργασίας του συλλεχθέντος αρχειακού υλικού πάνω στην οποία στήθηκε το ερευνητικό κομμάτι της μελέτης, το 2<sup>ο</sup> στη συλλογή του δείγματος, ενώ το 3<sup>ο</sup> τη διαμόρφωση του μεθοδολογικού εργαλείου.

Η τρίτη ενότητα, δηλαδή η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει τα ακόλουθα κεφάλαια. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο εκτίθεται η καταγραφή της συλλογής των δεδομένων, στο 2<sup>ο</sup> η παρουσίαση δεδομένων από την ανάλυση της μορφολογίας και στο 3<sup>ο</sup> από την ανάλυση του περιεχομένου.

Στην τέταρτη ενότητα όπου γίνεται η ερμηνεία των δεδομένων αρθρώνονται τρία κεφάλαια. Το 1<sup>ο</sup> εκθέτει τη διαπίστωση σχετικά με την αμφισβήτηση του προγράμματος PISA, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας. Το 2<sup>ο</sup> αναφέρεται στις εικόνες και τις συνεπαγόμενες φαντασιακές σημασίες που υποβαστάζουν το εκπαιδευτικό ιδεώδες, ενώ το 3<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο αφορά τις διαφαινόμενες τάσεις για την αξιολόγηση και τη θέση των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές περιβάλλον.

Τέλος, η μελέτη κλείνει με την πέμπτη ενότητα, η οποία είναι και ο επίλογος.

## **Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ**

### **I. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

#### **1. Η επίδραση της Παγκοσμιοποίησης στη διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να παρουσιαστεί σε μια συνέχεια η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής, από την πόλη-κράτος μέχρι την ίδρυση των διεθνικών οργανισμών και την εμφάνιση της ανάγκης για αξιολόγηση. Σε πρώτη φάση, δηλαδή, γίνεται αναφορά στην αναγνωρισμένη αξία της Παιδείας ήδη από αρχαιοτάτων χρόνων, γεγονός το οποίο οδήγησε στη δημιουργία του εκπαιδευτικού θεσμού. Οι σύγχρονες, όμως, παγκοσμιοποιημένες συνθήκες, όπως ήταν αναμενόμενο, έφεραν αλλαγές και στο πεδίο αυτό, με αποτέλεσμα οι διάφοροι διεθνικοί οργανισμοί που ιδρύθηκαν (ΟΟΣΑ, UNESCO, ΕΕ) πέραν της δράσης τους σε άλλους τομείς της πολιτικής ζωής (παραδείγματος χάριν, πολιτική υγείας, περιβαλλοντική πολιτική, ασφαλιστική πολιτική) να αρχίζουν να επηρεάζουν και την εκπαιδευτική πολιτική.

##### **1.1. Κράτος και Εκπαιδευτική Πολιτική**

Ανέκαθεν η αρχαία Αθήνα αποτελούσε αντικείμενο θαυμασμού, ακόμη και πρότυπο, πολλές φορές, για τη συγκρότηση των σύγχρονων κρατών σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας, τον τρόπο λειτουργίας του πολιτικού της συστήματος και το επίπεδο ζωής και νόησης των πολιτών της. Η μελέτη της ελληνικής ιστορίας αποκαλύπτει ότι οι αρχαίοι Αθηναίοι φαίνεται να είχαν διαπιστώσει από πολύ νωρίς πως ο άνθρωπος και η κοινωνία στην οποία αυτός ζει και δραστηριοποιείται βρίσκονται σε μια αέναη και, συνάμα, απαραίτητη αλληλεξάρτηση

μεταξύ τους. Δεν μπορεί να υπάρξει άνθρωπος χωρίς κοινωνία και κοινωνία χωρίς άνθρωπο. Πρόκειται για μια διαπίστωση, η οποία εκφράστηκε εύγλωττα από τον Αριστοτέλη, ο οποίος στα Πολιτικά του έγραψε ότι «ο άνθρωπος φύσει πολιτικόν ζων». Οι αρχαίοι Αθηναίοι, είχαν αναδείξει σε πρωταρχικό τους μέλημα την παροχή Παιδείας στα νεαρά μέλη της κοινωνίας τους, γεγονός, άλλωστε, που τους έκανε να υπερτερούν σε σχέση με την άλλη ισχυρή κοινωνία της εποχής τους, τη Σπάρτη. Τις αρετές της Παιδείας τις έχουν εκφράσει όλοι οι αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, μέχρι τον Αισχύλο και τον Θουκυδίδη.

Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σημασία που έχει η Παιδεία για τη στήριξη και την εξέλιξη της κοινωνίας, και πολύ περισσότερο της Πολιτείας μέσα στην οποία διαχέεται. Ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και βαθύς γνώστης του ελληνικού πολιτισμού, ο Αδ. Κοραΐς, υποστήριξε ότι «Πολιτεία, η οποία δεν έχει βάση την παιδεία, είναι οικοδομή πάνω στην άμμο». Η Παιδεία, παρεχόμενη μέσω του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος που υλοποιεί η κάθε κοινωνία, αποτελεί τη βάση, το θεμέλιο λίθο, πάνω στον οποία στηρίζεται η εκπαίδευση, ώστε να διαμορφώσει πολίτες που θα είναι σε θέση να εξυπηρετούν τις ανάγκες της κοινωνίας, και ταυτόχρονα, να λαμβάνουν από αυτήν τα εφόδια για την δική τους εξέλιξη. Συνεπώς, η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι, επίσης, μια σχέση αλληλεξάρτησης. Η εκπαίδευση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, ενώ η κοινωνία χρειάζεται την εκπαίδευση για να επιβιώσει.

Αυτό το τρίγωνο σχέσεων που σχηματίζεται μεταξύ Κοινωνίας-Ανθρώπου-Εκπαίδευσης επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι, προκειμένου να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε ουσιαστικές μελέτες και συμπεράσματα αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο λειτουργεί μέσα στην κοινωνία, να είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε τους στόχους που θέτει, τα μέσα και τις μεθόδους που μετέρχεται ώστε να τους υλοποιήσει, όπως επίσης και τα αποτελέσματα στα οποία

οδηγείται, θα πρέπει, ίσως να ρίξουμε μια ματιά στους στόχους της ευρύτερης κοινωνίας. Προς επίρρωση αυτής της θέσης έρχεται και ο ισχυρισμός του Malefo Nomalizo ότι «η εκπαίδευση δεν μπορεί να εξετάζεται χωριστά από την κοινωνία που τη διαμόρφωσε και τη διέπλασε. Για να κατανοήσει κανείς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει αναγκαστικά να κατανοήσει τη φύση της κοινωνίας» (Πυργιωτάκης-Κανάκης, 1992: 159). Άλλωστε η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης ως δημόσιας λειτουργίας η οποία προσβλέπει στην κρατική πρόνοια από την πλευρά του κράτους «συνδέεται ιστορικά με την εμφάνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζαμπέτα, στο Γετίμης-Γράβαρης, 1993: 223). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τάση γενίκευσης και επέκτασης του εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτήρισε ολόκληρο τον 20ο αιώνα. Όπως αναφέρει ο J. Goldthorpe (1996: 487), «με την επέκταση-εξάπλωση της παροχής του εκπαιδευτικού αγαθού στις οικονομικά προηγμένες δυτικές κοινωνίες, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τον έναν ή τον άλλο τρόπο έγιναν παγκόσμιες, υποχρεωτικές και δωρεάν. Επιπλέον, αυξήθηκε ο αριθμός των νέων που παρέμεναν στο εκπαιδευτικό σύστημα και μετά τη λήξη της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και συνέχιζαν τις σπουδές τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση».

Από την άλλη πλευρά επισημαίνεται πως «καίριας σημασίας για το εκπαιδευτικό σύστημα και τα υποσυστήματα που το συνιστούν (οικονομικό, πολιτικό, κτλ) είναι η έννοια του κράτους, του κυριότερου δηλαδή σε θεσμικό, νομικό αλλά και λειτουργικό πλαίσιο διαχειριστή των συνιστωσών που δομούν και διαμορφώνουν την κοινωνία.» (Παπαδάκης, 2003: 55). Το κράτος συγκροτείται με συγκεκριμένους πολιτικούς και εξουσιαστικούς όρους και έτσι «με τη συγκρότηση του πεδίου κυριαρχίας, νοημένου ως χώρου του παιχνιδιού, στο εσωτερικό του οποίου οι κάτοχοι του κεφαλαίου (διαφορετικών ειδών) μάχονται κυρίως για την εξουσία του κράτους, δηλαδή επί του κρατικού κεφαλαίου που επιμερίζει την εξουσία στα διαφορετικά είδη κεφαλαίου και ελέγχει την αναπαραγωγή τους κυρίως μέσα από τον εκπαιδευτικό θεσμό. (Bourdieu, στο Παπαδάκης, 2003: 55).

Έτσι, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο, σε κάθε περίπτωση η εκπαίδευση να εξετάζεται μέσα στα πλαίσια του κράτους και της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. Κι αυτό, διότι η εκπαίδευση επηρεάζεται, ολικά ή μερικά, και από παράγοντες εξωγενείς, μιας και το κράτος σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003: 61) ενοποιεί ένα σύνολο υλικών και συμβολικών διακριτών πηγών, όπως τα κοινωνικά πεδία, τα οικονομικά πεδία, τα εκπαιδευτικά-πολιτιστικά πεδία και τα πολιτικά πεδία. Όλα τα παραπάνω πεδία, να μην δρουν ανεξάρτητα το καθένα, αλλά από την άλλη ακολουθούν και μια πορεία αλληλόδρασης, εφόσον αφορούν μία συγκεκριμένη κρατική οργάνωση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο ο Σταμέλος (2009:120) τοποθετεί την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο το κράτος ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη πορεία σε αυτόν τον χώρο, δηλαδή με άλλα λόγια, την Εκπαιδευτική Πολιτική, στα πλαίσια των υπόλοιπων κρατικών Πολιτικών στα άλλα Πεδία. Έτσι, το σύνολο της Αναπτυξιακής-Οικονομικής Πολιτικής ενός κράτους περικλείει μέσα του την Πολιτική για την Κοινωνική Ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της περιλαμβάνει την Εκπαιδευτική Πολιτική. Πρόκειται στην ουσία για ένα σύστημα ομόκεντρων κύκλων.

Έτσι, λοιπόν, όπως διαπιστώνεται ως τώρα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική είναι ενταγμένες στον έλεγχο του κράτους, το οποίο τις επηρεάζει και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίησή τους. Όμως, το ίδιο το κράτος, το οποιοδήποτε κράτος βρίσκεται πάνω σε αυτόν τον πλανήτη, δεν επηρεάζεται από κάποια εξωγενή δύναμη; Πρόκειται για μια αυτόφωτη οντότητα, εντελώς άτρωτη και ανεπηρέαστη από εξωγενείς δυνάμεις; Ή μήπως υπάρχει κάποιος τρόπος με τον οποίο τα διάφορα κράτη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους; Φυσικά, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το εκάστοτε κράτος είναι μοναδική, αλλά παρ' όλ' αυτά μέσα σε έναν κόσμο όπου όλα λειτουργούν σε διεθνοποιημένα πλαίσια, αυτή φάνηκε να μην μπορεί να



ξεφύγει από αυτόν τον κανόνα. Ας παρακολουθήσουμε, λοιπόν, τώρα τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική αρένα επηρεάζεται από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης.

## **1.2. Η Παγκοσμιοποίηση στο εκπαιδευτικό πολιτικό συγκείμενο**

Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος, μαζί με τις τεράστιες πληγές που άφησε στην ανθρωπότητα, άλλαξε άρδην το παγκόσμιο σκηνικό. Μετά τη νέα παγκόσμια πραγματικότητα που διαμορφώθηκε, ο ΟΗΕ υιοθέτησε την Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται, επισήμως πλέον και για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία, ανθρώπινο δικαίωμα και συνεπώς αναζητούνται τρόποι καθολικής υλοποίησης του σε όλο τον πλανήτη. Ακολούθως, η απελευθέρωση από τον αποικιοκρατικό δεσμό, η κατάρρευση των μέχρι τότε ευρωπαϊκών δυνάμεων που κυριαρχούσαν σε όλον τον πλανήτη και η κυριαρχία μιας οικουμενικής υπερδύναμης, ανέτρεψαν την καθεστηκυία τάξη. Ο νεωτερισμός μιας καινούριας υπερδύναμης ως προς την άσκηση πολιτικής είναι η δημιουργία διεθνών οργανισμών, βασικό αντικείμενο των οποίων είναι η επεξεργασία πολιτικών που στοχεύουν στην οικονομική ανάπτυξη. Βασικός παράγοντας της τελευταίας θεωρείται η εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα (Σταμέλος, 2009: 24-25).

Ενώ, λοιπόν, παραδοσιακά η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική δρούσαν υπό τον άμεσο έλεγχο των εθνικών κρατών, και υπηρετούσαν οικονομικούς και χρηστικούς στόχους, όπως η παροχή ανθρωπίνων πόρων για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και η ενσωμάτωση των πολιτών, εξασφαλίζοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, έναν βαθμό κοινωνικής τάξης, η εμφάνιση διαφορετικών οικονομικών και πολιτικών δομών, όπως και οι ποικίλες ιστορικές και πολιτισμικές παραδόσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εθνικών και ιστορικών διαφορών, και επηρέασαν την εξέλιξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πέρασμα των ετών.

Ωστόσο, πάντοτε υπήρχαν κοινές τάσεις και εξελίξεις προς μια διεθνή σύγκλιση στην εκπαιδευτική σφαίρα. Μέσα από τον εκπαιδευτικό δανεισμό, την αντιγραφή και τη μεταφορά, μοντέλα «καλής πρακτικής» διαδόθηκαν σε όλον τον κόσμο και οδήγησαν σε μια εκπαιδευτική σύγκλιση, μειώνοντας, κατά συνέπεια τη μοναδικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Ioannidou, 2007: 337). Αυτή η διεθνής σφαίρα άρχισε να αποκτά σάρκα και οστά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και το νέο σκηνικό που διαμορφώθηκε, μέσα στο οποίο όλα αντιμετωπίζονταν σε κλίμακα παγκόσμια. Εμφανίστηκε, έτσι, η έννοια της παγκοσμιοποίησης. Τι είναι, όμως, παγκοσμιοποίηση;

Με απλά λόγια, η παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στο άνοιγμα των συνόρων των ανά τον κόσμο χωρών που επέτρεψε την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, πολιτισμών, αξιών, και οι κάθε είδους ανταλλαγές μεταξύ των ανθρώπων απέκτησαν ένα παγκοσμιοποιημένο νόημα. Ο Wiseman (1995: 5) υποστηρίζει πως πρόκειται για μια τάση εξάπλωσης του διεθνούς εμπορίου, των επενδύσεων, των παραγωγικών και οικονομικών ροών, για την αυξανόμενη σημασία των τοπικών ομάδων εμπορίου και εμπορικών συμφωνιών, την αύξηση της επιρροής των διεθνών οικονομικών οργανισμών και των διεθνικών εταιριών, τη μεγαλύτερη κινητικότητα του κεφαλαίου- κυρίως του οικονομικού- και τη γενικότερη εξάπλωση των ιδιαίτερων και εξατομικευμένων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων σε όλο και περισσότερες σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Πρόκειται για έναν ορισμό της παγκοσμιοποίησης, ο οποίος, όπως υποστηρίζει ο Priestley (2002: 9) δίνει ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στους οικονομικούς παράγοντες, και ο οποίος συλλαμβάνει την «απορρυθμισμένη, μαρκετοποιημένη, διοίκηση από απόσταση» έννοια της κυβέρνησης και της διοίκησης, η οποία τείνει να γίνει το χαρακτηριστικό στοιχείο της παγκοσμιοποιημένης εποχής (Smyth & Sharlock, 1998: 16). Ως τέτοια, όμως, αποκαλύπτει την

αυξανόμενη έμφαση που δίνεται μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης στους όρους του Νεωτερισμού, δηλαδή στον οικονομικό, τον εμπορικό, τον επαγγελματικό και τον οργανικό (Priestley, 2002: 9). Για τον Dale (2000: 88), η παγκοσμιοποίηση αντιπροσωπεύει μια νέα και ευδιάκριτη μετατόπιση στη σχέση μεταξύ κράτους και υπερεθνικών δυνάμεων που έχει επηρεάσει την εκπαίδευση σε βάθος και με μια πληθώρα τρόπων.

Ο Giddens (1990: 64) με τη σειρά του αναφέρει πως η παγκοσμιοποίηση μπορεί να οριστεί ως η ενδυνάμωση των παγκόσμιων κοινωνικών σχέσεων που ενώνουν τις απομακρυσμένες τοπικότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε τα τοπικά συμβάντα να διαμορφώνονται από γεγονότα που συμβαίνουν πολλά μίλια μακριά, και αντιστρόφως. Πρόκειται για μια διαλεκτική διαδικασία, επειδή τα τοπικά γεγονότα μπορούν να κινηθούν προς μια ορατή κατεύθυνση από τις σχέσεις που τα σχηματίζουν. Ο τοπικός μετασχηματισμός είναι μέρος της παγκοσμιοποίησης σε τέτοιο βαθμό όσο και η πλευρική επέκταση των κοινωνικών συνδέσεων πέρα από το χρόνο και χώρο. Διακρίνουμε, λοιπόν, μια διαλεκτική, όπως αναφέρει ο Priestley (2002: 9), σχέση στην οποία οι τοπικές αντιδράσεις στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης μπορούν να υπαγορεύσουν κατευθύνσεις για την χάραξη πολιτικών.

Σε μια ανάλογη προοπτική, η Singh (2004: 103) αναφέρει πως οι διαδικασίες και τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης αναφέρονται στην «χώρο-χρονική συμπίεση» και την «παγκόσμια συνείδηση». Όσον αφορά την πρώτη από αυτές τις δύο έννοιες, την χώρο-χρονική συμπίεση, αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή με τρεις διακρίσεις. Πρώτον, αφορά τη συρρίκνωση του χώρου, με την έννοια ότι ο χρόνος χρησιμοποιείται για τη φυσική μετακίνηση και την ηλεκτρονική διαβίβαση σε τόπους και κοινότητες (οπότε ο χώρος ενοποιείται). Δεύτερον, η χώρο-χρονική συμπίκνωση αναφέρεται στην αυξανόμενη συνδεσιμότητα μεταξύ τόπων ή στην εξάπλωση των κοινωνικών σχέσεων σε μεγάλες αποστάσεις. Τρίτον, επισημαίνει την

ταυτόχρονη παρουσία και απουσία προσώπων σε συγκεκριμένους τόπους. Με άλλα λόγια, τα τοπικά πλαίσια κατοικούνται όλο και περισσότερο από τις εικόνες, το πλεόνασμα εργασίας, τις ιδέες ή την πείρα των ανθρώπων που δεν είναι φυσικά παρόντες στο σύνολο τοπικής προσαρμογής. Από την άλλη πλευρά, η έννοια της παγκόσμιας συνείδησης, αναφέρεται στο λόγο που χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο οι άνθρωποι για να μιλήσουν για τα παγκόσμια γεγονότα όπως η διεθνής οικονομία, τα διεθνή αθλητικά θεάματα, την παγκόσμια υπερθέρμανση, την παγκόσμια ειρήνη και ούτω καθεξής, καθώς και τις υποκειμενικότητες ή τις ταυτότητες που διαμορφώνονται μέσω αυτών των διαδικασιών. Αυτή η σφαιρική συζήτηση είναι συμπτωματική της αντίληψης ότι ζούμε σε χρόνους αβέβαιους γεμάτους ταχύτατες αλλαγές και ότι η μοίρα των τοπικών κοινοτήτων συνδέεται με απόμακρα πολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά γεγονότα.

Παράλληλα με την παγκοσμιοποίηση και ενταγμένη μέσα σε αυτήν, κάνει την εμφάνισή της μια έννοια, άγνωστη μέχρι πρότινος, η οποία φαίνεται να διαδραματίζει το δικό της ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις νέες διαμορφούμενες συνθήκες του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τα πορίσματα των πολιτικών δίνουν έμφαση στην «κοινωνία της γνώσης», η οποία αποτελεί το υπόβαθρο στην αναμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, συνιστά βασικό κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εξέδωσε το 1995 και το οποίο αναφέρει πως «η κοινωνία του μέλλοντος θα είναι η κοινωνία της πληροφορίας» (European Union, 1995: 6). Η UNESCO (2005: 27) στην παγκόσμια ετήσια αναφορά της επισημαίνει πως «οι κοινωνίες της γνώσης είναι για τις ικανότητες να προσδιορίσουν, να παραγάγουν, να επεξεργαστούν, να μετασχηματίσουν, να διαδώσουν και να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για να χτίσουν και να εφαρμόσουν τη γνώση για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Απαιτούν ένα εξουσιοδοτημένο κοινωνικό όραμα που καλύπτει την πολλαπλότητα, το συνυπολογισμό, την αλληλεγγύη και τη συμμετοχή».

Ο Βοηθός του Γενικού Διευθυντή για την Πληροφορία και την Τεχνολογία της UNESCO, Abdul Waheed Khan, σε συνέντευξή του το 2003, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο όρος «κοινωνία της γνώσης» περιλαμβάνει μια διάσταση του κοινωνικού, πολιτιστικού, οικονομικού, πολιτικού και θεσμικού μετασχηματισμού και μιας πιο πλουραλιστικής και αναπτυξιακής προοπτικής». Στα πλαίσια αυτής της «κοινωνίας της γνώσης», λοιπόν εργαλεία πολιτικής «δανείζονται», η «εκμάθηση» της πολιτικής εξελίσσεται, και παράλληλα, πολιτικές «μεταφέρονται» και «διαδίδονται», μιας και η ανάπτυξη αντιμετωπίζεται σε πλαίσια πλουραλιστικά και παγκοσμιοποιημένα. Δικαιολογημένα, συνεπώς η Jacobi (2005: 36) υποστηρίζει πως αυτή η κοινωνία διαθέτει μια διττή όψη: πρώτον, αποτελεί μια ιδέα στην παράδοση του μοντερνισμού, μιας και οι κοινωνίες βλέπουν σε αυτήν το σύμβολο των αλλαγών που προσμένουν και υιοθετούν, έτσι, πολιτικές με σκοπό να το επιτύχουν, και δεύτερον, τοποθετεί τις χώρες στη λογική του να αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως μέρος μιας κοινωνίας η οποία περικλείει όλον τον κόσμο».

Το ερώτημα που τίθενται στην περίπτωση αυτή είναι το εξής: με ποιον τρόπο αυτή η οικονομική και κατ' επέκταση κοινωνική παγκοσμιοποίηση επηρέασε και επηρεάζει το κράτος στην άσκηση των πολιτικών του γενικότερα, και της εκπαιδευτικής πολιτικής ειδικότερα; Με τον όρο πολιτική αναφερόμαστε, όπως επισημαίνει ο Ball (1998: 124) τόσο σε συστήματα αξιών όσο και συστήματα συμβολικά. Αναφερόμαστε σε τρόπους αναπαράστασης, λογοδοσίας και σε νομιμοποιημένες πολιτικές αποφάσεις. Οι πολιτικές αρθρώνονται και για να επιτευχθούν υλικά αποτελέσματα αλλά και για να κατασκευαστεί η υποστήριξη αυτών των αποτελεσμάτων. Επίσης, οι Brown and Lauder (1996: 2) σημειώνουν πως η σημασία της παγκοσμιοποίησης σε ερωτήματα εθνικής εκπαιδευτικής και οικονομικής ανάπτυξης μπορεί να συνοψιστεί στην αλλαγή κανόνων στην επιλεξιμότητα (eligibility), τη δέσμευση (engagement) και τη δημιουργία πλούτου (wealth creation). Έτσι, οι κυβερνήσεις, ακόμη και οι πιο ισχυρές έχουν βιώσει μια

μείωση στην ικανότητά τους να ελέγχουν ή να επιβλέπουν τις δραστηριότητες υπερεθνικών οργανισμών και στο να διατηρούν την ακεραιότητα των οικονομικών τους συνόρων. Σημειωτέον ότι, η εργολαβία, η άρση των ελέγχων και η ιδιωτικοποίηση έχουν μειώσει, σε πρακτικό και ιδεολογικό επίπεδο, τη δυνατότητα για άμεση κρατική παρέμβαση (Ball, 1998: 120).

Η μείωση της κρατικής παρέμβασης στη διαμόρφωση της κρατικής πολιτικής, όπως επίσης, και η κυριαρχία διεθνών τάσεων, είναι το απόσταγμα όλων των παραπάνω διατυπώσεων και δεδομένων, και εντάσσονται μέσα στο πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού το οποίο κυριαρχεί. Σύμφωνα με τον Cox (1995: 39) «Ο νεοφιλελευθερισμός μετατρέπει τις πολιτείες από απομονωτές μεταξύ των εξωτερικών οικονομικών πιέσεων και της εσωτερικής οικονομίας σε φορείς για την προσαρμογή των εσωτερικών οικονομιών στις ανάγκες της παγκόσμιας οικονομίας.». Έτσι, για παράδειγμα, τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα των αγγλόφωνων κρατών διαβιούν μια «κατάσταση αλλαγής» (Levin, 1998: 131), την οποία ο Macedo (1994: 137) περιγράφει ως «μια υπερβολική δόση ρύπανσης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία ελέγχεται κυρίως από έναν συντηρητικό λόγο που εγκωμιάζει μια γλώσσα μανάτζμεντ, ανταγωνισμού, αξιολόγησης, επιλογών και ελεύθερης επιχείρησης.». Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να αναθεωρήσουμε τον ρόλο της πολιτείας και να στραφούμε στην εφαρμογή πολιτικών που εντάσσονται στα πλαίσια του «new managerialism» (Ball, 1998: 123), οι οποίες αποτελούν κομμάτι στις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης.

Ο νεοφιλελευθερισμός επιτρέπει τη μετανάστευση εκπαιδευτικών πολιτικών και την ένταξη της εκπαίδευσης σε ένα οικονομικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια διαπίστωση στην οποία κατέληξαν οι Lingard et al, (1998: 84) λέγοντας ότι διαπιστώνουμε πως «η εκπαίδευση υπόκειται στις κανονιστικές υποθέσεις και συνταγές του οικονομισμού και στο είδος της κουλτούρας που το σχολείο είναι και πρέπει να είναι». Αυτή, λοιπόν, η κατάσταση αλλαγής

επιτρέπει την ανάπτυξη έξι διαφορετικών αλλά αλληλένδετων θεμάτων ή λόγων που είναι κοινοί στα σχολικά συστήματα πολλών χωρών (ό.π.). Αυτά είναι:

1. Η τάση για εκπαιδευτική αλλαγή πλαισιώνεται με οικονομικούς όρους, για παράδειγμα, την ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων.
2. Αυξανόμενη κριτική της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, πράγμα το οποίο αλλού περιγράφεται ως «διαβρωτικός λόγος» (Ball, 1990, στο ό.π.)
3. Τάση για αυξανόμενη απαίτηση αλλαγών χωρίς ταυτόχρονη αύξηση πόρων.
4. Προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών μέσα από αλλαγές στην κυβερνητική πολιτική.
5. Αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης, ή τουλάχιστον μια ώθηση προς τις σχεδόν-αγορές (quasi-markets)
6. Αυξημένη έμφαση στα στάνταρντς, τη λογοδοσία και τον έλεγχο.

Η ανάπτυξη αυτών των λόγων αποτελεί το χειροπιαστό παράδειγμα της επίδρασης της παγκοσμιοποιημένης νοοτροπίας που έχει αναπτυχθεί και καλλιεργηθεί στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Dale (2000: 88) τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι διδακτικές κατηγορίες, και η ίδια η πολιτεία είναι το προϊόν μιας παγκόσμιας κουλτούρας βασισμένης επάνω στις κεντρικές ιδέες του μοντερνισμού. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως επικρατεί μια παγκόσμια τάση, κατά την οποία, έχει αρχίσει να σχηματίζεται ένας εκπαιδευτικός χώρος, όπου παλιά και σύγχρονα εκπαιδευτικά μονοπάτια επιχειρούν να συναντηθούν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζουν τα κράτη υπό την επήρεια των κατευθυντήριων γραμμών των διεθνών και υπερεθνικών δυνάμεων. Πιο

συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Priestley (2002: 4) οι τομείς που φαίνεται να έχουν επηρεαστεί περισσότερο και στους οποίους είναι πιθανό να διακρίνουμε παγκόσμιες τάσεις ή ομοιότητες είναι ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και η αξιολόγηση.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, αυτό που παρατηρείται είναι «η καταπληκτική μετατόπιση της κοινωνίας μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σχέδιο» (Cowen, 1996 στο Ball, 2001: 28). Έτσι, η εκάστοτε εθνική πολιτική καταλήγει να είναι μια διαδικασία μαστορέματος, ένα ζήτημα δανεισμού και αντιγραφής κομματιών ιδεών από αλλού, που βασίζονται σε, και, τροποποιούν τις τοπικές και δοκιμασμένες προσεγγίσεις, που κανιβαλίζουν θεωρίες, έρευνες, τάσεις και μόδες, και που σπάνια περιστρέφονται γύρω από οτιδήποτε μπορεί να δουλέψει (Ball, 2001: 30). Εν συντομία δηλαδή, οι εθνικές πολιτικές πρέπει να ιδωθούν ως το προϊόν ενός δεσμού επιρροών και αλληλεξαρτήσεων, που καταλήγουν σε ενδοσυνοχή, πολυσυνθετότητα και υβριδοποίηση (Amin, 1997, στο Ball, 2001: 30).

Γίνεται κατανοητό, ότι η εκπαίδευση, δρώντας σε αυτές τις νέες διεθνοποιημένες συνθήκες, εγκαινιάζει με τη σειρά της ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να γίνεται πλέον αντιληπτή η σταδιακή, αλλά επ' ουδενί ολοκληρωτική, εξάλειψη των δεσμών εξάρτησης που είχε άλλοτε με το κράτος, και η ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των ποικίλων κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών και συστημάτων, θέτει με τη σειρά της νέους προβληματισμούς. Υπάρχει κάποια ανώτερη δύναμη που υπαγορεύει, και ενδεχομένως ελέγχει αυτούς τους δεσμούς; Υπάρχουν κάποιοι ρυθμιστικοί κανόνες στα πλαίσια των οποίων ασκούνται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές; Με απλά λόγια, ποιοι επηρεάζουν τους στόχους και τη μεθοδολογία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων;

Οι αλλαγές, λοιπόν, στις εθνικές πολιτικές, και μάλιστα σε αυτές που αφορούν την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως παρουσιάστηκαν ως τώρα, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές,



χωρίς να ληφθούν υπόψη οι επιδράσεις από διεθνικούς οργανισμούς, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και η Ε.Ε. (Ευρωπαϊκή Ένωση). Οι οργανισμοί αυτοί, μαζί με άλλους όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού ανέδειξαν την εκπαίδευση σε τομέα-κλειδί (Σταμέλος, 2009: 26-27). Χαρακτηριστικό, μάλιστα, επακόλουθο των εξελίξεων αυτών, στον τομέα της έρευνας, ήταν να μετονομαστεί η Εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης σε Εκπαιδευτική Πολιτική. Πρόκειται για ένα πεδίο το οποίο από τη στιγμή της γέννησής του ενέχει μια αντίφαση: θα παράγεται στο πλαίσιο εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά θα αναπτύσσεται στον υπέρ-κρατικό χώρο (ό.π.).

### **1.3. Η επίδραση των Διεθνικών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμη μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης και ομαδοποίησης των εκπαιδευτικών οργανισμών που δρουν σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Ioannidou (2007: 338-339) διακρίνει τους οργανισμούς σε 3 κατηγορίες:

α. Διεθνείς Οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Πρόκειται για διακυβερνητικούς οργανισμούς, χωρίς ρυθμιστικές ικανότητες στα κράτη-μέλη, η δύναμή τους προέρχεται από την ικανότητα διαμόρφωσης ατζέντας και την ύπαρξή τους ως αρένες χάραξης πολιτικής.

β. Υπερεθνικοί Οργανισμοί, όπως η ΕΕ. Οι οργανισμοί αυτοί έχουν ρυθμιστικές ικανότητες πάνω και πέρα από την ιδιότητα μέλους, και επιπλέον, τη νομική δύναμη να διαμορφώνουν πολιτικές σε διάφορα πεδία (για παράδειγμα, στην οικονομία ή την αγορά εργασίας). Η ΕΕ δεν έχει πλέον νομοθετικές ικανότητες στο εκπαιδευτικό πεδίο σύμφωνα με τη Συνθήκη του

Μάαστριχτ (άρθρα 126 και 127) και του Άμστερνταμ (άρθρα 149 και 150), αλλά μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την εθνική εκπαιδευτική πολιτική μέσα από τη διαμόρφωση πολιτικής σε άλλα πεδία.

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) και η Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (European Association for the Education of Adults), οι οποίες λειτουργούν ως αυτό-οργανωμένα δίκτυα συνδεδεμένων επαγγελματιών σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο χωρίς κυβερνητική παρέμβαση και χωρίς κυρίαρχη αρχή.

Παρατηρώντας τις ευρωπαϊκές αλλά και τις διεθνείς εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτές σημειώθηκαν στις βιομηχανικές κοινωνίες που προέκυψαν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, διακρίνονται τα εξής κομβικά σημεία στη δράση των εν λόγω οργανισμών. Αρχικά, το 1957, η εκτόξευση του ρωσικού πυραύλου Σπούτνικ, οδήγησε τις ΗΠΑ και το δυτικό κόσμο στη συνειδητοποίηση της υστέρησής τους στον τεχνολογικό τομέα και στην επιτάχυνση της ανάπτυξης στις μαθηματικές επιστήμες. Κύριος φορέας αυτής της εξέλιξης ήταν ο ΟΕΟΣ (Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας), ο οποίος, το 1960 μετεξελίχθηκε στον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Την ίδια χρονιά υπογράφηκε και η Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία περιελάμβανε τις διατάξεις προώθησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό της ενίσχυση της παραγωγικής ικανότητας και ανταγωνιστικότητας του νέου αυτού σχηματισμού. Το ευρωπαϊκό, όμως, ενδιαφέρον για την εκπαίδευση άρχισε να αποκτά τη δική του δυναμική δεκαπέντε χρόνια αργότερα, κάπου στα μέσα της δεκαετίας του 1980.

Ακολούθως, το 1990, συγκλήθηκε από την UNESCO η Παγκόσμια διάσκεψη στο Ζόμπιεν για την «Εκπαίδευση για Όλους». Το 1991 τίθενται σε ευρύτατο δημόσιο ενδοευρωπαϊκό διάλογο τρία Υπομνήματα της ΕΟΚ, για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, την Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, και την Τηλεκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Το 1992, αποτελεί ένα σταθμό σημαντικό για την Ευρώπη, μιας και τότε υπογράφηκε η Συνθήκη του Μάαστριχτ, η οποία περιελάμβανε τα άρθρα 149 και 150 για την παιδεία και την επαγγελματική εκπαίδευση, θεμελιώνοντας έτσι τα ενδοενωσιακά, ενδοευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα Σωκράτης, Λεονάρντο Ντα Βίντσι και Tempus.

Το 1996 προβάλλεται από τον ΟΟΣΑ η αντίληψη για τη δια βίου μάθηση, εκδίδεται από την UNESCO η «Δια Βίου Μάθηση για Όλους», ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση εκδίδει το βιβλίο του Ντελντόρ με τίτλο «Η Εκπαίδευση-Μέσα της κρύβει ένα Θησαυρό», καθώς επίσης και τη Λευκή Βίβλο. Την ίδια χρονιά προβάλλεται και η έννοια της «Κοινωνίας της Γνώσης», η οποία θα αποτελέσει το γενικό μοντέλο-στόχο των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 1999, θα εκδοθεί από την UNESCO το βιβλίο του Εντγκαρ Μορέν με τίτλο «Οι επτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος», το οποίο θα σημειώσει χαρακτηριστικά το απρόβλεπτο των εξελίξεων και την συνακόλουθη ανακάλυψη της «απώλειας» του μέλλοντος.

Το 2000, συγκροτείται στο Ντακάρ το Παγκόσμιο Φόρουμ της UNESCO «Εκπαίδευση για Όλους». Παράλληλα, εγκαινιάζεται σε ενδοευρωπαϊκό επίπεδο η Διαδικασία της Μπολόνια, η οποία γρήγορα μετεξελίσσεται σε διευρωπαϊκό θεσμό που περιλαμβάνει τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης και της Κεντρικής Ασίας, σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης ενός Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου εκπαίδευσης και Έρευνας. Τον ίδιο χρόνο διαμορφώνεται και η Πολιτική της Λισαβόνας, με στόχο να γίνει η Ευρώπη η σημαντικότερη κοινωνία της γνώσης.

Τέλος, το 2006 ενοποιείται στην Ευρώπη το σύνολο των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ένα Ενιαίο Πρόγραμμα Δια βίου Μάθησης, με κεντρική διαχείρισή του από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ανεξάρτητους τοπικούς δημόσιους φορείς εφαρμογής του στα επιμέρους κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Τσαούσης, 2007: 40-41).

Η παραπάνω ιστορική αναδρομή μας επιτρέπει να αντιληφθούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μετατραπεί, από πυλώνα σύστασης των εθνικών κρατών σε πυλώνα οργάνωσης μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι συνθήκες που επικράτησαν στο μεταπολεμικό κόσμο, εκτός των άλλων συνεπειών που είχαν, ανέδειξαν τους Διεθνείς οργανισμούς σε σημαντικούς παίκτες της διεθνούς σκηνής όχι μόνο στα πολιτικά και οικονομικά θέματα αλλά και στα θέματα εκπαίδευσης. Κατευθυντήρια γραμμή στην άσκηση πολιτικής, και εν προκειμένω εκπαιδευτικής πολιτικής, των Διεθνών οργανισμών παρέχεται, αφενός μεν, από τον καταστατικό τους χάρτη, αφετέρου δε από τις αποφάσεις των αντιπροσωπευτικών τους οργάνων, που αποτελούνται από τους εκπροσώπους των κρατών-μελών. (Τσαούσης, 2007: 21).

Αντικρύζοντας αυτή την έντονη δραστηριότητα των οργανισμών γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική, προκύπτει το εξής ερώτημα: Είναι, οι Διεθνείς Οργανισμοί σε θέση να επιβάλλουν μια συγκεκριμένη πολιτική στα κράτη-μέλη; Στο σημείο αυτό είναι χαρακτηριστική η επισήμανση που γίνεται στην παράγραφο 3 του άρθρου 1 του Καταστατικού Χάρτη της UNESCO (2004: 9), όπου αναφέρεται ότι, για λόγους διαφύλαξης της ανεξαρτησίας, της ακεραιότητας και της καρποφόρας ποικιλίας των πολιτισμών και των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών-μελών, δεν επιτρέπεται στον Οργανισμό να παρεμβαίνει σε θέματα που ουσιαστικά εμπίπτουν στην εσωτερική αρμοδιότητα των χωρών.

Ανάλογες δηλώσεις γίνονται και στους καταστατικούς χάρτες άλλων οργανισμών, όπως για παράδειγμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γεγονός που μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η συμμετοχή ενός κράτους στη λήψη αποφάσεων ενός Διεθνούς Οργανισμού δε συνεπάγεται αυτόματα και την ένταξη των αποφάσεων αυτών στο εσωτερικό της χώρας. Αυτό που στην ουσία κάνουν οι Διεθνείς Οργανισμοί είναι να επεμβαίνουν έμμεσα στην εθνική πολιτική των κρατών με ποικίλους τρόπους, όπως, ο καθορισμός των προτεραιοτήτων και τον όρων και προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας, ή ακόμη, με την πρόσκληση των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων. (Τσαούσης, 2007: 24). Ωστόσο, προωθούν τη συγκρισιμότητα στην ταξινόμηση την οποία αξιοποιούν οργανισμοί που χρηματοδοτούν ή/και νομιμοποιούν εθνικές πολιτικές.

Οι διεθνείς αυτοί οργανισμοί, λοιπόν, άρχισαν να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική των διαφόρων χωρών. Μέσα από δείκτες που χρησιμοποιούν διατυπώνουν αναφορές και αξιολογούν τις διάφορες χώρες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μεταξύ αυτών ένα κλίμα συνεργασίας και σύμπνοιας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Jacobi (2005: 41) αναφέρει πως αυτή η συνεργασία μπορεί να αποτυπωθεί με τρεις όρους: δανεισμός πολιτικής (policy borrowing), μετάδοση πολιτικής (policy transfer), διάδοση πολιτικής (policy diffusion). Η μετάδοση πολιτικής αντανακλά το μοντέλο το οποίο εφαρμόζεται από μια χώρα σε μια άλλη. Η διάδοση πολιτικής αναφέρεται σε μια πιο δομική προσέγγιση. Δεν είναι μόνο η μετάδοση ενός συνόλου πολιτικών αλλά μια κοινωνική διαδικασία η οποία συνδέεται με συγκεκριμένους όρους ως προϋπόθεση της καθιέρωσής της. Μπορεί, μάλιστα, να οδηγήσει σε σύγκλιση πολιτικών (policy convergence), κατά την οποία οι χώρες τείνουν να γίνουν όμοιες, όπως η περίπτωση όπου ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός χωρών τείνει να οργανώσει την υποχρεωτική εκπαιδευτική φοίτηση σε διάρκεια εννέα ετών.

Ακολουθώντας τη θεωρία του Helmut Wilke για τα ρυθμιστικά μέσα (δύναμη, χρήματα, γνώση) η Ioannidou (2007: 339-340) υποστηρίζει πως η λειτουργία της διεθνούς εκπαιδευτικής σφαίρας τα χρησιμοποιεί με τον εξής τρόπο: 1) δύναμη, με τη μορφή κανονισμών και δεσμευτικές νομικές πράξεις για τις χώρες-μέλη, όπως για παράδειγμα, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EE), 2) χρήματα, με τη μορφή κεφαλαίου χρηματοδότησης μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων (EE, UNESCO) ή με τη μορφή λογιστικής μεταφοράς (the World Bank), 3) γνώση, με τη μορφή παραγωγής και διάδοσης της γνώσης και της πείρας που προέρχονται από διαδικασίες αξιολόγησης (ΟΟΣΑ), διαδικασίες ποιοτικής διαχείρισης (EE) ή εφαρμογής του προγράμματος (UNESCO).

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Rinne (2008: 667) οι μορφές με τις οποίες οι διεθνείς οργανισμοί επιδρούν στη εκπαιδευτική πολιτική είναι η εκμάθηση και ο δανεισμός πολιτικών. Από την άποψη αυτή, ο ΟΟΣΑ και η EE είναι σημαντικοί, αφού με τη δική τους βοήθεια και μέσω αυτών λαμβάνει χώρα αυτό το πάρε-δώσε πολιτικών. Ο Levin (1998: 133-137) τοποθετεί πάνω από όλα το δανεισμό πολιτικής, με τον οποίο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εθνικών πλαισίων και ιστοριών αγνοούνται πολύ εύκολα. Αναφέρεται σε μια «επιδημία της πολιτικής» (policy epidemic) η οποία μολύνει πιο εύκολα τις χώρες με τη μικρότερη αντίσταση. Το επίπεδο και η εξάπλωση της «πολιτικής επιδημίας» ποικίλει ανάλογα με την ευπάθεια και την αδυναμία της εθνικής παραδοσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε χώρας και ανάλογα με το πόσο μεγάλη είναι η ανάγκη για αλλαγή σε αυτήν.

Παράλληλα με τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική, ο Dale (1999, στο Rinne, 2008: 667) διακρίνει πέντε προσαρμοσμένους μηχανισμούς που δεν είναι σε συμφωνία με τους παραδοσιακούς. Υποστηρίζει πως η προσαρμοσιμότητα μπορεί, λοιπόν, να επιτευχθεί με τους μηχανισμούς της εναρμόνισης, της διάδοσης πληροφοριών, της τυποποίησης,

της εγκατεστημένης αλληλεξάρτησης και της επιβολής. Εκτιμώντας, για παράδειγμα, ότι ο ΟΟΣΑ δουλεύει σε μεγάλο βαθμό μέσω της διάδοσης πληροφοριών και τη θέσπιση σημαντικών διατάξεων εκπαιδευτικής πολιτικής, η ΕΕ έχει πιο ισχυρή ενοποιητική εκπαιδευτική πολιτική η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο στην άμεση εναρμόνιση και την τυποποίηση.

Η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί στην παρουσίαση τριών οργανισμών, της UNESCO, του ΟΟΣΑ και της ΕΕ, και θα επιχειρήσει στο εξής να προσεγγίσει τις πολιτικές που αναπτύσσουν αυτοί οι οργανισμοί στον χώρο της εκπαίδευσης.

#### **1.4. Οι Διεθνικοί Οργανισμοί και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική αξιολόγηση: οι οργανισμοί UNESCO, ΟΟΣΑ και ΕΕ**

Στην ενότητα αυτή καλούμαστε να διαπραγματευτούμε το περιεχόμενο και τις δράσεις τριών υπερεθνικών οργανισμών (UNESCO, ΕΕ, ΟΟΣΑ) στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Κρίνεται σκόπιμο, πρώτα απ' όλα να αναφερθούμε στους μηχανισμούς που μετέρχονται αυτοί οι οργανισμοί στην υλοποίηση του έργου τους, για λόγους μεθοδολογικής ακρίβειας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Ioannidou (2007: 341) ως μηχανισμούς αξιολόγησης εννοούμε τα μέσα και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένα αντικείμενα από άποψη πολιτικής, και μέσω των οποίων εξετάζεται ο συντονισμός της εκπαίδευσης σε υπερεθνικό επίπεδο. Οι εν λόγω μηχανισμοί μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες: 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.

Στη χρήση και την αιτιολόγηση των μηχανισμών αυτών παρατηρείται μια σύγκλιση μεταξύ των υπερεθνικών οργανισμών, οι οποίοι, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, πολλές φορές συνεργάζονται. Ο έλεγχος των δεδομένων και οι αναφορές σχετικά με τα συστήματα παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και διαφάνεια στα εκπαιδευτικά συστήματα και επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ των χωρών. Η διαδικασία της αξιολόγησης από ομοίους υποστηρίζει την αμοιβαία εκμάθηση και τις διεθνείς μιμητικές διαδικασίες. Τέλος, οι διεθνείς συγκριτικές μελέτες κάνουν τα εκπαιδευτικά συμπεράσματα περισσότερο ορατά και, κατά συνέπεια, ενισχύουν τις διορθωτικές τάσεις εντός των χωρών. (ό.π.: 343)

Οι μηχανισμοί αυτοί δεν στερούνται επιστημολογικού υπόβαθρου. Κατ' αρχάς, βασίζονται στη συναίνεση και στις κοινές αξίες. Δείκτες και benchmarks τα οποία πρέπει να επιτευχθούν,



όπως επίσης και στάνταρντς και αρχές σύμφωνα με τις οποίες η επίδοση θα αξιολογείται προσδιορίζονται και είναι προϊόν συμφωνίας των συμμετεχουσών χωρών. Κατά δεύτερον, οι μηχανισμοί στηρίζονται σε γνώση. Καθένας από αυτούς παρέχει πληροφορίες και συμβάλλει στη δημιουργία μιας βασισμένης στη γνώση υποδομής, η οποία, βέβαια, μπορεί να παρουσιάζει μεγάλες διαφορές από χώρα σε χώρα. (ό.π.:344)

Άμεση απόρροια αυτών των τρόπων δράσης, είναι μια ποιοτική αναβάθμιση της μεθόδου συλλογής δεδομένων και των συστημάτων αναφοράς τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, μιας και οι απαιτήσεις των οργανισμών για έγκυρα, αξιόπιστα και συγκρίσιμα δεδομένα είναι επιτακτικές. Παράλληλα, ενισχύονται και οι δείκτες ποσότητας και τυποποίησης (quantification and standardization), εφόσον ωθούν τα διαφορετικά εθνικά συστήματα να τυποποιηθούν. Η ποσοτικοποίηση τυποποιεί το αντικείμενο, αλλά και το υποκείμενο της μέτρησης: η πράξη της ανταλλαγής δε βασίζεται μόνο στις προσωπικότητες ή το στάτους των εμπλεκόμενων μερών. Φυσικά, δε λείπουν και οι αρνητικές όψεις του φαινομένου. Οι αριθμοί έχουν μια κανονιστική δύναμη η οποία πηγάζει από την ρυθμιστική τους ικανότητα. Δεν περιγράφουν μια υπάρχουσα πραγματικότητα αλλά την αποτελούν. Ο τρόπος με τον οποίο το πλέγμα των πληροφοριών παρουσιάζεται με τη μορφή πινάκων αριθμών, από τη μια μειώνει την πολυπλοκότητα, από την άλλη, όμως, υπονοεί αντικειμενικότητα και δικαιοσύνη, η οποία, εκ των πραγμάτων, δεν υπάρχει. Αυτό που επιχειρούμε να πούμε είναι ότι παρά τα αξιοσημείωτα θετικά χαρακτηριστικά των χρησιμοποιούμενων τεχνικών, κανείς από τους δείκτες δεν έχει κυρίαρχη και αναμφισβήτητη αρχή. (ό.π.:344-345).

Μετά από αυτά τα γενικά σχόλια, θα ακολουθήσει η μελέτη καθενός οργανισμού ξεχωριστά, αρχής γενομένης από την UNESCO.

### **1.4.1. UNESCO: εισηγητής των διεθνών εκπαιδευτικών αξιολογήσεων και η πορεία συνεργασίας με άλλους Διεθνικούς Οργανισμούς**

Ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, με μια λέξη η UNESCO, αποτελούσε για πολλά χρόνια τον μοναδικό διεθνικό οργανισμό παραγωγής και διάδοσης διεθνών στατιστικών στην εκπαίδευση. Η αποκλειστικότητα σε αυτή τη διαδικασία χάθηκε κάπου στη δεκαετία του 1990, όταν και άλλοι διεθνικοί οργανισμοί, με επικρατέστερο τον ΟΟΣΑ, άρχισαν να συλλέγουν και να δημοσιεύουν τις δικές τους στατιστικές σχετικά με την εκπαίδευση. (Cussó 2003: 57).

Ιστορικά, ο καθορισμός και η αποστολή των διαφορετικών στατιστικών ερωτηματολογίων από τη δεκαετία του '50, η δημιουργία και η υιοθέτηση του CITE (Classification Internationale type d' Education) το 1976, η ετήσια έκδοση του Στατιστικού Καταλόγου της UNESCO (L'annuaire statistique de l' UNESCO) από το 1963 και άλλες έρευνες, μαζί με την οργάνωση πληθώρας σεμιναρίων και διεθνών συγκεντρώσεων, μαρτυρούν την υλοποίηση μια συνεχούς δουλειάς δημιουργίας στάνταρντς, συλλογής, ανάλυσης και διάδοσης δεδομένων στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, άρχισαν από νωρίς να εκδηλώνονται οι πρώτες πολεμικές. Έγινε φανερό ότι η UNESCO δε δίνει στις στατιστικές της την δέουσα προβολή ως προς τα MME, όπως κάνουν οι υπόλοιποι διεθνικοί οργανισμοί (όπως ο ΟΟΣΑ) με τα αποτελέσματα που εξάγουν. Επιπλέον, η γενική κατεύθυνση και το στυλ των στατιστικών ερευνών δεν είναι προσαρμοσμένα στις σύγχρονες ανάγκες της παγκοσμιοποίησης και της ποσοτικής μέτρησης. Υπάρχουν, δηλαδή, οργανισμοί, όπως η Διεθνής Τράπεζα, οι οποίοι δημοσιεύουν αξιολογήσεις χωρών που βασίζονται στην οικονομική ανάπτυξη αυτών. Τα γεγονότα αυτά δεν είναι τυχαία. Η φιλοσοφία της UNESCO, επηρεασμένη από την στρουκτουραλιστική οπτική, εξηγεί, ως ένα βαθμό, το ότι ο

οργανισμός δε δημοσίευε ούτε τις ταξινομήσεις ούτε και τους δείκτες με τους οποίους μετρούσε και συνέκρινε την επίδοση των χωρών στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός αξιοποιούσε τα αποτελέσματα των ερευνών του συνέβη το 2003. (ό.π.: 60)

Τη δεκαετία του '80 η UNESCO βίωσε μια βαθιά θεσμική και πολιτική κρίση. Διάφορες κριτικές αναπτύχθηκαν για την αδυναμία προσαρμογής του οργανισμού, τη γραφειοκρατική του διάσταση και τη στροφή του προς τον Τρίτο Κόσμο. Το 1983, οι ΗΠΑ αποφάσισαν να αποσυρθούν από τον οργανισμό για λόγους που αφορούσαν την ιδεολογική κατεύθυνση, τον προϋπολογισμό και τη διαχείριση. Ακολούθησαν το 1984 το Ην. Βασίλειο και η Σιγκαπούρη. Αυτομάτως, μειώθηκε και ο προϋπολογισμός της UNESCO. Επρόκειτο, ευτυχώς, για μια κίνηση η οποία έμελλε να είναι περιορισμένης διάρκειας μιας και το Ην. Βασίλειο επανεισήχθη το 1997 και οι ΗΠΑ το 2003. (ό.π.: 60)

Παράλληλα, άρχισε να χάνεται το μονοπώλιο της UNESCO στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού έκαναν την εμφάνισή τους και άλλοι οργανισμοί, μεταξύ των οποίων, η Διεθνής Τράπεζα (La Banque Mondiale), το PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement), ο ΟΟΣΑ και η UNICEF. Όλοι αυτοί παρήγαγαν προγράμματα και συστάσεις καθώς και εκπαιδευτικές στατιστικές. Η UNICEF, για παράδειγμα μόλις το 1998, άρχισε να παράγει τις δικές της στατιστικές πάνω στην εκπαίδευση στα πλαίσια του MICS (Multiple Indicator Cluster Surveys), μιας έρευνας η οποία αφορούσε τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τα παιδιά και τις γυναίκες στις συμμετέχουσες χώρες. (ό.π.: 60)

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 η UNESCO άρχισε, να συνεργάζεται και με τους άλλους διεθνικούς οργανισμούς. Την περίοδο εκείνη ο ΟΟΣΑ συλλέγει, διαχειρίζεται και δημοσιεύει πάντα σε συνεργασία με την UNESCO στατιστικά δεδομένα για τις χώρες-μέλη. Το 1997 τα στοιχεία που αφορούσαν 11 χώρες συλλέχθηκαν από τον ΟΟΣΑ στα πλαίσια ενός

προγράμματος συνεργασίας, πάλι, με την UNESCO με τη χρηματοδότηση της Διεθνούς Τράπεζας, το οποίο ονομάστηκε WEI (World Education Indicators). Ανάλογης φιλοσοφίας ήταν και το πρόγραμμα PHARE, όπου η συνεργασία περιελάμβανε αυτή τη φορά την UNESCO και την Eurostat. (ό.π.: 61)

Κοντά στα παραπάνω, η έρευνα που προετοιμάστηκε από τη Διεθνή Τράπεζα και τη UNICEF για τη συνέλευση του BICSE το 1993 έθετε ερωτηματικά για την δυνατότητα της UNESCO να προσαρμοστεί στις σύγχρονες πληροφοριακές στατιστικές ανάγκες, και έτσι το 1995, οι ερευνητές τους οποίους κάλεσε ο γενικός διευθυντής της UNESCO προκειμένου να βοηθήσουν στη βελτίωση της ορθότητας και της ποιότητας των διεθνών εκπαιδευτικών στατιστικών, εξήγαν την αναφορά BISCE, η οποία τιτλοφορούταν ως “Les statistiques de l'éducation dans le monde. Renforcer le rôle de l'UNESCO”. Οι προτάσεις που περιελάμβανε η μελέτη σχετικά με τις δράσεις, τις διαδικασίες, τις μεθόδους, την αποστολή του προγράμματος, την θεσμική δομή, δεν εφαρμόστηκαν. Στα τέλη της δεκαετίας του '90 αποφασίστηκε η ίδρυση του ISU<sup>1</sup> (Institut de Statistique de l'UNESCO) και λίγο αργότερα δημοσιεύτηκε η αναφορά Thompson η οποία έκανε συστάσεις σχετικά με τη διεξαγωγή των στατιστικών, οι οποίες προσέγγιζαν τις μεθόδους του ΟΟΣΑ. (ό.π.: 62-63)

Με την αρχή της νέας χιλιετίας, τέθηκαν και οι κατευθυντήριες γραμμές του στατιστικού προγράμματος από το ISU. Μεταξύ των προβλεπόμενων μέτρων ήταν: προσδιορισμός των πραγματικών και μελλοντικών αναγκών αναφορικά με τα στατιστικά δεδομένα και τους δείκτες, βελτίωση της συλλογής, της διάδοσης και της χρήσης των διεθνών συγκριτικών στατιστικών, ενδυνάμωση των στατιστικών ικανοτήτων των χωρών-μελών, βελτίωση των βάσεων δεδομένων

---

<sup>1</sup> ISU: Institut de Statistique de l'UNESCO. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάται ως UIS: UNESCO Institut for Statistics. Στο εξής, και για λόγους διευκόλυνσης, θα αναφέρεται στην παρούσα μελέτη ως ISU.

των διεθνών στατιστικών του οργανισμού, επικέντρωση στις νέες έννοιες, μεθόδους και στατιστικές νόρμες, ανάπτυξη της στατιστικής ανάλυσης και διάδοση δεδομένων χρήσιμων για την διαμόρφωση πολιτικών. (ό.π.: 64)

Ωστόσο, παρά τις φιλόδοξες αυτές πρωτοβουλίες, οι δημοσιεύσεις των περιφερειακών εκπαιδευτικών στατιστικών που ακολούθησαν περιελάμβαναν την ίδια περίπου ποσότητα και τους ίδιους τύπους δεδομένων και δεικτών με αυτές που είχε προετοιμάσει το τμήμα στατιστικών. Το ίδιο ίσχυε και για τη συλλογή δεδομένων και τους δείκτες για τα έτη 1998, 1999 και 2000, καθώς και για την ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών-μελών, η οποία δε φάνηκε να εξελίσσεται ιδιαίτερα στους κόλπους του ISU. Ακολούθησε και η μεταφορά της έδρας του οργανισμού στον Καναδά, γεγονός το οποίο ήταν μάλλον αμφίβολης επιτυχίας. (ό.π.:66)

Σήμερα η UNESCO εφαρμόζει μια εκπαιδευτική βάση δεδομένων υπό την επίβλεψη του Ινστιτούτου Στατιστικής που έχει οργανώσει. Είναι η πιο διαδεδομένη βάση δεδομένων για στοιχεία από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε χρόνο διεξάγεται μια ετήσια έρευνα στην οποία συμμετέχουν πάνω από 200 χώρες και εδαφικές περιοχές, και η οποία καλύπτει όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, και αφορά μια ευρεία γκάμα θεμάτων, όπως την ισότητα με βάση το γένος, τους εκπαιδευτικούς και τη χρηματοδότηση.

Το ISU έχει την εξουσιοδότηση να παρακολουθεί και να καταγράφει την πρόοδο προς την κατεύθυνση της Εκπαίδευσης για Όλους, και προς την επίτευξη των Στόχων για την Εκπαίδευση της Νέας Χιλιετίας. Τα στατιστικά στοιχεία, τα οποία ενημερώνονται τρεις φορές ετησίως, χρησιμοποιούνται από διαφορετικούς συνεργάτες, όπως κυβερνήσεις, συμβούλια δωρεών, και άλλες οργανώσεις των Ηνωμένων Εθνών. Ειδικά το ISU, αποτελεί την πρωταρχική πηγή εκπαιδευτικών δεδομένων για την Παγκόσμια Αναφορά Παρακολούθησης της

Εκπαίδευσης για Όλους (Education for All Global Monitoring report), για την ανάπτυξη των Παγκόσμιων δεικτών (World Development Indicators) και για την Έκθεση Ανθρώπινης Ανάπτυξης (Human Development Report).

Το ISU λειτουργεί ως εργαστήριο για την ανάπτυξη και τον έλεγχο νέων δεικτών και στατιστικών μεθοδολογιών. Οι εθνικοί στατιστικοί αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο σε αυτήν την καινοτόμα διαδικασία. Ταυτόχρονα, συνεργάζεται για να ενισχύσει τις ικανότητες των εθνικών στατιστικών αρχών προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των στοιχείων τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ακολουθώντας τη διαπίστωση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλον τον κόσμο διαφέρουν ευρύτατα αναφορικά με τη δομή και τον περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν, εξαιτίας αυτού του γεγονότος οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα, προσπαθώντας να συγκρίνουν το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα με τον άλλων χωρών, ώστε να μάθουν από τις εμπειρίες τους, η UNESCO διαχειρίζεται και το πρόγραμμα ISCED (International Standard Classification of Education). Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι να διευκολύνει τις συγκρίσεις των εκπαιδευτικών δεικτών και στατιστικών διαφορετικών χωρών στη βάση ομοιόμορφων και διεθνώς συμφωνημένων ορισμών. Το πρόγραμμα αυτό ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 και πρόκειται να αναθεωρηθεί στη Γενική Διάσκεψη της UNESCO το 2011.

Μικρότερου βεληνεκούς πρόγραμμα είναι το WEI (World Education Indicators) το οποίο αποτελεί μια συνεργασία του ISU με τον ΟΟΣΑ. Το πρόγραμμα αυτό αναπτύσσει σχετικούς με την εκπαιδευτική πολιτική για 16 χώρες (Αργεντινή, Βραζιλία, Κίνα, Αίγυπτο, Ινδία, Ινδονησία, Τζαμάικα, Ιορδανία, Μαλαισία, Παραγουάη, Περού, Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Ταϊλάνδη, Τυνησία, Ουρουγουάη).

Η αναφορά στο πρόγραμμα συνεργασίας με τον ΟΟΣΑ καθιστά ομαλή τη μετάβαση στην παρουσίαση του εν λόγω οργανισμού.

#### **1.4.2. Ο.Ο.Σ.Α.: η λειτουργία του ΟΟΣΑ στην εκπαιδευτική αξιολόγηση ως think tank και benchmarker of standards**

Στον χώρο της εκπαίδευσης ο Ο.Ο.Σ.Α. βοηθάει τις χώρες-μέλη να επιτύχουν υψηλής ποιότητας μάθηση για όλους, η οποία συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη, τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Βοηθάει τις χώρες να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πολιτικές για να αντιμετωπίσουν τις πολλές προκλήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εστιάζει στο πώς να αξιολογήσει και να βελτιώσει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, να προωθήσει την ποιοτική διδασκαλία και να χτίσει την κοινωνική συνοχή μέσω της εκπαίδευσης. Επίσης, ασχολείται με τη ρύθμιση που απαιτείται από την ανώτατη εκπαίδευση σε μια σφαιρική οικονομία, καθώς επίσης και με το μέλλον της εκπαίδευσης. (OECD, 2008: 19-21)

Οι ρίζες του Ο.Ο.Σ.Α.<sup>2</sup>, ο οποίος ιδρύθηκε το 1961, τοποθετούνται στην εποχή μιας διαμελισμένης από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο Ευρώπης, τότε που ως Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Ο.Ε.Ο.Σ.), το 1948, δημιουργήθηκε με σκοπό να διευθύνει το σχέδιο Μάρσαλ και για να υποστηρίξει την ανεξαρτησία και την οικονομική ανάπτυξη της Δυτικής Ευρώπης. Γρήγορα, όμως, μετατράπηκε σε μια παγκόσμια συσπείρωση των πλούσιων εθνών του κόσμου, στην καρδιά της οποίας τοποθετούνταν η Η.Π.Α., η Ευρώπη και η Ιαπωνία. Άρχισε, εμφανώς, να αυξάνει το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση, και τοποθετήθηκε στην

---

<sup>2</sup> Ο.Ο.Σ.Α. είναι το ακρωνύμιο για τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. Στην παρούσα μελέτη θα αναφέρεται ως ΟΟΣΑ ή OECD ή ως OCDE.

πρώτη γραμμή της προσπάθειας διαμόρφωσης τρόπων σκέψης που συνδύαζαν τη γνώση με την οικονομία. Κατά κάποιον τρόπο, ο ΟΟΣΑ χρησιμοποίησε την ιδεολογία της παγκοσμιοποίησης, και συγκεκριμένα τις προστακτικές αυτής, καθώς και την ανάγκη για μια αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών σκοπών και της διακυβέρνησης, ώστε να είναι σε συμφωνία με τις απαιτήσεις της παγκόσμιας κοινωνικής τάξης και οικονομίας (Rinne, 2008: 667).

Από την αρχή της ίδρυσης του ΟΟΣΑ, η εκπαίδευση αποτελούσε έναν τομέα που δεν συνιστούσε απόλυτη προτεραιότητα. Σταδιακά, όμως, καθώς περνούσαν οι δεκαετίες, η εκπαίδευση άρχισε να συνιστά ένα όλο και αυξανόμενο κεντρικό θέμα στην παραγωγή γνώσης και στη διοίκηση του ΟΟΣΑ. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (Centre for Educational Research and Innovation- CERI), ιδρύθηκε το 1968, και η Εκπαιδευτική Επιτροπή (Education Committee) το 1970. Επιπλέον, τα προγράμματα δεικτών εκπαίδευσης άρχισαν να αποκτούν όλο και πιο διευρυμένη χρήση τη δεκαετία του '80, καθώς δέχτηκαν επιρροές από τα προγράμματα Δεικτών των Εθνικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων (Indicators of National Education Systems –INES), τα οποία, με τη σειρά τους, άνοιξαν το δρόμο για τους συγκριτικούς δείκτες του Education at a Glance, και αργότερα για το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης των Μαθητών (Programme for International Student Assessment - PISA). Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης δημιουργήθηκε μεταγενέστερα, το 2002. Η μετάβαση προς την βασισμένη στην γνώση οικονομία (knowledge-based economy) και η επικέντρωση της παραγωγής στο ανθρώπινο κεφάλαιο ως παράγοντες-κλειδιά αύξησαν οπωσδήποτε τη σημασία της εκπαίδευσης στην πρώτη γραμμή της πολιτικής του ΟΟΣΑ. Μάλιστα η δεκαετία του '90 χαρακτηρίζεται από τη δυνατή εμφάνιση πολιτικών μάθησης, στις οποίες λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο η θεσμοποιημένη επίσημη εκπαίδευση, αλλά και η ανεπίσημη και μη-επίσημη γνώση των ανθρώπων (Rinne, 2008: 667-669).



Ο ΟΟΣΑ είναι περισσότερο ένας οργανισμός εκπαιδευτικός και η επιρροή της διοίκησης και του συντονισμού που ασκεί βασίζεται περισσότερο στην καθοδήγηση μέσω της γνώσης, και στη ρύθμιση των στάσεων, των αξιών και των μέτρων των χωρών-μελών, καθώς και στη άσκηση δύναμης χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της άσκησης πίεσης από την ομάδα (peer-pressure method). Δεν έχει ούτε νομοθετική ούτε οικονομική δύναμη καθοδήγησης στη δικαιοδοσία του (Rinne, 2008: 668). Όπως αναφέρεται σε επίσημο κείμενο του οργανισμού, Ο ΟΟΣΑ είναι μια ομάδα ομοϊδεατιστών χωρών. Ουσιαστικά, η ιδιότητα μέλους περιορίζεται μόνο από τη δέσμευση μιας χώρας στην οικονομία της αγοράς και στην πλουραλιστική δημοκρατία. Είναι πλούσιος, δεδομένου ότι 30 μέλη του παράγουν σχεδόν 60% των παγκόσμιων αγαθών και υπηρεσίες, αλλά με κανέναν τρόπο δε λειτουργεί αποκλειστικά. (OECD, 2008: 8)

Χαρακτηρίζεται περισσότερο ως ένα “think tank”, μια γεωγραφική ενότητα, μια οργανωτική δομή, ένα φόρουμ κατασκευής πολιτικής, ένα δίκτυο κατασκευαστών πολιτικής, ερευνητών και συμβούλων, και μια σφαίρα επιρροής. (Grek, 2009: 2-3).

Ο ΟΟΣΑ λειτουργεί, θα λέγαμε, ως ένας παγκόσμιος φορέας που θέτει στάνταρντς συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarker of standards) και, κατ’ επέκταση, ασκεί δύναμη στην εκπαιδευτική πολιτική και διακυβέρνηση για την εκπαίδευση. Αυτή η δύναμη, παλαιότερα, ήταν συγκεντρωμένη στα κράτη-έθνη, αλλά, πλέον, έχει ως ένα βαθμό, διαμοιραστεί στον ΟΟΣΑ καθώς και σε άλλους διεθνικούς οργανισμούς, όπως η Ε.Ε. Η θέση και ο ορισμός αυτών των στάνταρντς είναι εξέχουσας σημασίας σε σχέση με τον ανταγωνισμό θέσης και υπόληψης μεταξύ των κρατών-μελών και των εκπαιδευτικών τους ιδρυμάτων. Έτσι, για παράδειγμα, η ετήσια έκδοση του ΟΟΣΑ «Η εκπαίδευση με μια ματιά» (Education at a glance) έχει αποκτήσει τη θέση στατιστικού «doxa», όπως οι δείκτες του PISA, και οι πίνακες ταξινόμησης θεωρούνται

ως η απόλυτη αλήθεια που δείχνει τρόπους στην εκπαιδευτική πολιτική για να βελτιώσει τα αποτελέσματα και τη θέση της (ό.π.).

Ο Papadopoulos (1994, στο Rinne, 2008: 668) έχει χωρίσει την ιστορία των εκπαιδευτικών πολιτικών του ΟΟΣΑ σε 4 φάσεις: α) τα χρόνια σχηματισμού, β) τα χρόνια της εκπαιδευτικής άνθησης, γ) την εποχή της αβεβαιότητας, δ) τη μετά-Παπαδόπουλου εποχή.

Η πρώτη φάση εκτείνεται τις δεκαετίες 1950-αρχές 1970, και χαρακτηρίζεται ως μετά-Σπούτνικ εποχή. Είναι η εποχή κατά την οποία κυριαρχούσε η έρευνα σχετικά με το διάστημα, την πυρηνική και στρατιωτική τεχνολογία, ακόμη και στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ΟΟΣΑ συμμετείχε στη διαμάχη Ανατολή-Δύσης που ξεκίνησε από την εκτόξευση του πυραύλου Σπούτνικ. Υπάρχει πληθώρα αναφορών στις οποίες αντικατοπτρίζεται μια εκπαιδευτική αισιοδοξία και μια πίστη στις οικονομικές θεωρίες εκπαίδευσης και στην οικονομετρία, ως τρόπο λύσης των προβλημάτων που δημιουργεί η αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση. Δύο από τα πιο εκτενή προγράμματα της περιόδου είναι το Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Επένδυσης και Σχεδιασμού (Educational Investment and Planning Programme) και το πρόγραμμα της Μεσογειακής περιοχής (Mediterranean Regional Project).

Κατά τη δεύτερη περίοδο, που τοποθετείται τη δεκαετία του '70, είναι κάπως δύσκολο να διακρίνουμε κάποια ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική. Η εποχή αυτή έχει χαρακτηριστεί ως η φάση των «Κοινωνικών Στόχων και της Επανάληψης στην Εκπαίδευση» (The Social Objectives and Recurrent Education Phase). Λόγω της πετρελαϊκής κρίσης του 1973, ο προϋπολογισμός της Εκπαιδευτικής Επιτροπής είχε μειωθεί σημαντικά. Την περίοδο αυτή οικονομικές και θετικιστικές θεωρίες εκπαίδευσης έκαναν την εμφάνισή τους. Η έρευνα έγινε περισσότερο εστιασμένη σε κοινωνικούς στόχους, στην επικαιροποίηση της εκπαίδευσης και στην εκπαιδευτική ισότητα. Έτσι, όπως αναφέρουν οι Rizvi & Lingard (2006: 250), τα προγράμματα

που υλοποιούνταν την περίοδο αυτή φανερώνουν αφενός τη σημασία που αποδίδει η εκπαίδευση στην κοινωνική δικαιοσύνη, αφετέρου μια περίπλοκη και μεσολαβητική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη. Παράλληλα, ο ΟΟΣΑ ετοιμάζε αναφορές και ταξινομήσεις πάνω στην εκπαιδευτική πολιτική που βασίζονταν σε συστήματα θεωριών και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεικτών. Το πρόγραμμα κοινωνικών δεικτών του ΟΟΣΑ υποβιβάστηκε από διάφορα αντικρουόμενα συμφέροντα (Papadopoulos, 1994, στο Rinne, 2008: 668).

Τη δεκαετία του '80, ο ΟΟΣΑ επιχείρησε να απαντήσει στις δομικές και οικονομικές αλλαγές των δυτικών, βιομηχανοποιημένων χωρών. Πρόκειται για την τρίτη περίοδο που είναι γνωστή ως η φάση «Έρευνας και Επίτευξης» (The Searching and Fumbling Phase). Πολλά από τα προγράμματα και τα θέματα του ΟΟΣΑ συνεχίστηκαν και στον 21ο αιώνα. Ανάμεσα σε αυτά περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί δείκτες, τους οποίους ο ΟΟΣΑ ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του '60. Μόνο, όμως, κατά τη δεκαετία του '80 αυτοί οι δείκτες ενισχύθηκαν και βελτιώθηκαν οι εκπαιδευτικές στατιστικές. Το 1992, μάλιστα, ο ΟΟΣΑ ξεκίνησε να δημοσιεύει την αναφορά «Η Εκπαίδευση με μια ματιά». (Rinne, 2008: 668-669)

Η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και η πτώση των ανατολικό-ευρωπαϊκών χωρών στις αρχές του '90 επηρέασε καθοριστικά τη λειτουργία του ΟΟΣΑ. Ο αριθμός των κρατών που ευελπιστούσαν να γίνουν μέλη αυξήθηκε σημαντικά με αποτέλεσμα η ατζέντα να διευρυνθεί. Είναι η τέταρτη και τελευταία φάση, που ονομάστηκε «Οικονομία της Εκπαίδευσης και Έλεγχος Ποιότητας» (the Economics of Education and Quality Monitoring phase). Η επικέντρωση στην ποιότητα τέθηκε στον πυρήνα των πολιτικών του ΟΟΣΑ υπό την πίεση των Η.Π.Α., του Ην. Βασιλείου και της Δανίας, παρά την αντίθεση των Σκανδιναβικών χωρών. Τη δεκαετία αυτή, ο ΟΟΣΑ φαίνεται να αναλαμβάνει ρόλο αξιολογητή της αποτελεσματικότητας και των

μαθησιακών επιτευγμάτων των κρατών-μελών. Οι εκπαιδευτικοί δείκτες του ΟΟΣΑ και οι επιστήμες αξιολόγησης αποτέλεσαν τα εργαλεία για αυτή τη μέτρηση ποιότητας. Μέσω αυτών ο ΟΟΣΑ, επηρέασε αναπόφευκτα την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών-μελών. Τις δεκαετίες '90 και '00 ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε πολλές αναφορές σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, την οικονομία της εκπαίδευσης, και την κοινωνία της γνώσης, οι οποίες αποδεικνύουν ότι οι οικονομικές θεωρίες της εκπαίδευσης έχουν επανανακαλυφθεί στις εκπαιδευτικές πολιτικές (Rinne, 2008: 669).

Το 1995 ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε μια αναφορά με τον τίτλο «Διακυβέρνηση σε μετάβαση: μεταρρυθμίσεις στη δημόσια διαχείριση των χωρών του ΟΟΣΑ» (Governance in transition: public management reforms in OECD countries). Μεταξύ άλλων, οι προβλεπόμενες μεταρρυθμίσεις είναι οι ακόλουθες: μια πιο στενή εστίαση στα αποτελέσματα από την άποψη της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας εξυπηρέτησης, αντικατάσταση των υψηλά συγκεντρωτικών, ιεραρχικών οργανωτικών δομών από αποκεντρωποιημένα περιβάλλοντα μάνατζμεντ, όπου οι αποφάσεις στην κατανομή των πόρων και την υπηρεσία παράδοσης και τα οποία παρέχουν την προοπτική ανατροφοδότησης από τους πελάτες και τις άλλες ομάδες ενδιαφέροντος, ευελιξία στην εξερεύνηση εναλλακτικών για την καθοδήγηση της δημόσιας διάταξης που μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποδοτικά από οικονομική άποψη αποτελέσματα, εστίαση στην ευελιξία των υπηρεσιών που παρέχονται απευθείας από το δημόσιο τομέα όπως η εγκαθίδρυση παραγωγικών στόχων και η δημιουργία ανταγωνιστικών περιβαλλόντων, και ,τέλος, ενδυνάμωση των στρατηγικών δυνατοτήτων ώστε το κράτος να εξελιχθεί και να απαντήσει στις εξωτερικές αλλαγές (Ball, 2001: 31). Πρόκειται για μια πολιτική η οποία επικεντρώνεται στις τακτικές του μάνατζμεντ και η οποία φαίνεται να διαχέεται και στην εκπαιδευτική σφαίρα.

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ιστορική αναδρομή, ανέκαθεν το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ, για την εκπαίδευση υπήρξε άρρηκτα συνδεδεμένο με τα γενικότερα οικονομικά αντικείμενα που τον ενδιέφεραν. Μόλις, όμως το 2002 η εκπαίδευση αποτέλεσε μία ξεχωριστή και μόνιμη Διεύθυνση εντός του Οργανισμού. Σήμερα, η σημαντικότερη, ίσως, επίδραση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής ατζέντας του ΟΟΣΑ σχετίζεται με τους δείκτες αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος PISA, και πιο πρόσφατα του προγράμματος PIAAC, και με τη συμβολή τους στην κατασκευή της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συντίθεται μέσα από αριθμούς (Grek, 2009: 3).

Σύμφωνα με τον Martens (2007: 42), αυτή η στροφή του ΟΟΣΑ στη συγκριτική αξιολόγηση έχει αποτελέσει τον βασικό φορέα της επιτυχίας του. Μέσα από τις επί μακρόν εκπαιδευτικές στατιστικές, αναφορές και επιστήμες, έχει αποκτήσει μια φήμη, την οποία πολλοί θεωρούν αδιαμφισβήτητη. Έτσι, οι πολιτικές συστάσεις του ΟΟΣΑ γίνονται δεκτές ως έγκυρες από τους πολιτικούς και τους σχολιαστές «χωρίς να παρίσταται κάποια ανάγκη, πίσω από την ταμπέλα ΟΟΣΑ, για αιτιολόγηση του επιτακτικού χαρακτήρα της γνώσης που περιλαμβάνεται σε αυτό» (Porter & Webb, 2004, στο Grek, 2009: 4).

Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά της παγκόσμιας αναγνωρισιμότητας και αποδοχής που χαίρει ο ΟΟΣΑ, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του λεξικού της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως. Χαρακτηριστικό της τάσης αυτής είναι ότι το πρόγραμμα PISA αποτελεί περίπου το 30% του προϋπολογισμού της Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης του ΟΟΣΑ και χρηματοδοτείται πλήρως από τις συμμετέχουσες χώρες. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να δημιουργήσει ο οργανισμός μια θέση ενός υψηλά ανταγωνίσιμου φορέα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεικτών και των μετρήσεων της συγκριτικής εκπαιδευτικής επίδοσης. Τα δεδομένα που συλλέγονται, ιδιαίτερα αυτά που αφορούν τις χώρες της Ευρώπης, διασυνδέονται

με τα δεδομένα της Ε.Ε, οδηγώντας έτσι στη δημιουργία ενός χώρου σύγκρισης, του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου. Το γεγονός αυτό, μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στη μελέτη του άλλου μεγάλου διεθνικού οργανισμού, της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

### **1.4.3. Ε.Ε.: ο ρόλος του CEDEFOP και της Λευκής Βίβλου στη διαμόρφωση δεικτών εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Το 3ο κεφάλαιο «Παιδεία, Επαγγελματική εκπαίδευση και Νεολαία» της Συνθήκης Ίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περιγράφει αναλυτικά τις δράσεις της κοινότητας στον εκπαιδευτικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα το Άρθρο 149 ορίζει ότι η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. Επιπλέον η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο: να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών, να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών, να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών, να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων, αλλά και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. Παράλληλα, η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της

Ευρώπης. Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων του παρόντος άρθρου, το Συμβούλιο θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών, και διατυπώνει συστάσεις.

Ακολούθως το άρθρο 150 ορίζει ότι η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού αναπροσανατολισμού, να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και επανένταξη στην αγορά της εργασίας, να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων και ιδίως των νέων, να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης, να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών. Ακόμη, η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών μελών. (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002: 98-99).

Η πορεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ξεκίνησε λίγο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τότε που προτεραιότητα των ευρωπαϊκών λαών αποτελούσε η αναζήτηση ενός μελλοντικού πλαισίου για ειρηνική συνύπαρξη και ευημερία των εθνικών κρατών στην Ευρώπη. Έτσι, λοιπόν, το 1949

ιδρύθηκε το Συμβούλιο της Ευρώπης, και δύο χρόνια αργότερα, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ). Με την υπογραφή των Συνθηκών της Ρώμης (1957) και της ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), το όραμα για μια ενωμένη Ευρώπη απέκτησε, πλέον, στέρεα θεμέλια. (Γκόβαρης& Ρουσσάκης, 2008)

Στις επόμενες δεκαετίες ο αριθμός των κρατών-μελών αυξήθηκε ενώ ταυτόχρονα οι διάφορες αναθεωρήσεις της ιδρυτικής συνθήκης (1986, 1992, 1997) είχαν ως αποτέλεσμα να επεκταθεί ο τομέας ενδιαφέροντος και σε θέματα μη οικονομικά, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση. Με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, συγκεκριμένα, απέκτησαν νομικά θεμέλια οι τομείς της παιδείας, της επαγγελματικής κατάρτισης, της νεολαίας, του πολιτισμού, της δημόσιας υγείας.

Αν και με το πέρασμα του χρόνου τα ζητήματα της εκπαίδευσης άρχισαν να αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, η πορεία συγκρότησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στους κόλπους της ΕΕ ακολουθούσε -και ακολουθεί- αργούς ρυθμούς. Μια προσπάθεια περιοδολόγησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής υλοποιήθηκε από τους Σταμέλο&Βασιλόπουλο (2004: 49) οι οποίοι διακρίνουν τρεις περιόδους διαμόρφωσής της: 1957-1976, 1976-1992, 1993 έως σήμερα.

Κατά την πρώτη περίοδο το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που οδήγησε στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP). Η κατεύθυνση αυτή επιβαλλόταν από τις γενικότερες προσταγές του οικονομικού συστήματος όσο και από τα προβλήματα της παρατεταμένης ανισορροπίας στην αγορά εργασίας τα χρόνια αυτά. Τα ουσιαστικά θεμέλια και οι άξονες για μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική τίθενται κατά τη δεύτερη περίοδο. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του Τσαούση (2000: 10) ο οποίος σημειώνει ότι «η σημερινή ευρωπαϊκή



εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώθηκε σταδιακά και αποσπασματικά από το 1976 έως και το 1994». Την περίοδο αυτή εγκρίθηκε το πρώτο πρόγραμμα δράσης της κοινότητας στον τομέα της Εκπαίδευσης, και παράλληλα, για πρώτη φορά εμφανίζεται σε κείμενο της Ένωσης η έννοια της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης. Φυσικά, δεν έλειψαν και οι δράσεις στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης. Χαρακτηριστικό της περιόδου είναι η προώθηση κοινοτικών προγραμμάτων δράσης (Erasmus, Commet, Petra, Lingua, Eurotecnet, δίκτυο Eurydice ) εντός των εθνικών συνόρων των κρατών από την Επιτροπή. Στην τρίτη και τελευταία φάση, κομβικό σημείο αποτελεί η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ, όπου η εκπαίδευση αναβαθμίζεται και αποτελεί πλέον επίσημο τομέα άσκησης πολιτικής της Ένωσης. Ιδρύεται η Γενική Διεύθυνση η οποία έχει την ευθύνη για την κατάρτιση και την εκπαίδευση, ενώ το 1995 δημοσιεύεται η Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης». Δε λείπει το ενδιαφέρον για την επαγγελματική επιμόρφωση (Συνθήκη του Άμστερνταμ), αν και το ενδιαφέρον στρέφεται, πλέον και στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου με τη διακήρυξη της Μπολόνια το 1999, επιχειρείται η σύγκλιση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης μέσα από την προώθηση εύκολα αναγνώσιμων και συγκρίσιμων ακαδημαϊκών βαθμών, καθώς και μέσα από την προώθηση της κινητικότητας σπουδαστών, διδασκόντων και ερευνητών.

Από το 2000, τα εργαλεία άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έχουν αλλάξει, καθώς δίνεται πλέον μεγαλύτερη έμφαση στους δείκτες και στη συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking). Αυτά τα νέα εργαλεία λειτουργούν ως μηχανισμοί διακυβέρνησης, έτσι ώστε, μέσα από τη διαπραγμάτευση και την συν-επιλογή, μαζί και με τη σύγκριση και τον ανταγωνισμό, να έρθουν τα εθνικά συστήματα πιο κοντά στα ευρωπαϊκά και παγκόσμια πλαίσια και τις πρακτικές (Grek, 2008 στο Grek, 2009: 2).

Οι διεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μονολιθικοί οργανισμοί, αλλά ως τμήμα μιας «παγκόσμιας αρχιτεκτονικής στην εκπαίδευση», που περιγράφεται ως «ένας σύνθετος ιστός ιδεών, διασυνδέσεων επιρροής, πλαισίων και πρακτικών πολιτικής, οικονομικών διακανονισμών και οργανωτικών δομών» (Jones, 2007: 326).

Αναφορικά τώρα με το πρόγραμμα PISA και σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Grek (2009: 7), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα δεδομένα του PISA, πρώτον, διότι ουσιαστικά πληρώνει γι' αυτά, και δεύτερον, διότι η συνεργασία στη συλλογή δεδομένων μεταξύ των δύο οργανισμών έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι, φορέας του δικτύου Eurgydice, αναφέρει πως η συνεργασία της ΕΕ με τον ΟΟΣΑ οφείλεται στο ότι ο ΟΟΣΑ είναι ο βασικός συντονιστής για τα δεδομένα των οργανισμών UNESCO-ΟΟΣΑ-ΕΕ. Τα δεδομένα αυτά συνιστούν το 60% των δεδομένων που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες έρευνες. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι οι εκπρόσωποι της ΕΕ συμμετέχουν σε όλες τις συναντήσεις των INES, των επιστημονικών επιτροπών του ΟΟΣΑ ενώ ταυτόχρονα είναι σε ισχύ μια συμφωνία με τον ΟΟΣΑ σύμφωνα με την οποία η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει μια θέση σε όλες του τις επιτροπές. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι όλα αυτά που περιλαμβάνονται στη συλλογή δεδομένων σε ευρωπαϊκό επίπεδο ή σε διεθνές επίπεδο στον ΟΟΣΑ τείνουν να σχετίζονται όλο και πιο πολύ. Θα ήταν, δε, ένα σημαντικό οικονομικό κόστος αν η ΕΕ αποφάσιζε να αναπτύξει όργανα σαν το PISA. Έτσι, η συνεργασία μεταξύ ΕΕ και ΟΟΣΑ είναι και οικονομικά αναγκαία και συμφέρουσα. Το σώμα των δεδομένων είναι το ίδιο: ΟΟΣΑ, Eurostat, Unesco, μοιράζονται τα ίδια δεδομένα, αλλά η διαφορά έγκειται στην διαφορετική επεξεργασία και αξιοποίηση.

Εκτός του προγράμματος PISA, η ΕΕ υλοποιεί και η ίδια εκθέσεις αναφορικά με την αξιολόγηση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Έκθεση του Μαΐου του

2000, ήταν το αποτέλεσμα της εργασίας εμπειρογνομόνων των Υπ. Παιδείας 26 χωρών που έλαβαν μέρος στις εργασίες της ομάδας-εργασίας «Δείκτες ποιότητας». Οι δείκτες που χρησιμοποίησαν ήταν η πρόκληση της γνώσης, της αποκέντρωσης, των πόρων, της κοινωνικής ένταξης, των στοιχείων και της συγκρισιμότητας. Οι 4 τομείς που αξιολογήθηκαν ήταν: 1) το επίπεδο που έχει επιτευχθεί στους τομείς των μαθηματικών, της αναγνωστικής ικανότητας, των θετικών επιστημών, των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, των ξένων γλωσσών, των ικανοτήτων μάθησης και της αγωγής του πολίτη, 2) η ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να μεταβούν στην επόμενη βαθμίδα, 3) η παρακολούθηση και η επίδοση, 4) οι πόροι και οι δομές.

Η ενασχόληση και το ενδιαφέρον των οργανισμών αυτών γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης, φανερώνει τη σημασία αυτής της λειτουργίας. Τι είναι, λοιπόν η αξιολόγηση, και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική αξιολόγηση, και ποιοι είναι οι μηχανισμοί της; Στο ερώτημα αυτό, θα επιχειρήσει να απαντήσει το ακόλουθο κεφάλαιο.

## **2. Διεθνείς αξιολογήσεις των γνώσεων των μαθητών**

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματευτούμε το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών γενικότερα. Αρχικά, θα αναφερθούμε στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ενώ στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με το πρόγραμμα PISA. Θα γίνει εκτενής αναφορά στις θεσμικές διαστάσεις του προγράμματος PISA, στα κοινωνιολογικά διακυβεύματα τόσο των διεθνών αξιολογήσεων γενικά όσο και του PISA ειδικότερα, και τέλος στα ζητήματα μελέτης που αναδεικνύονται στη βιβλιογραφία σχετικά με αυτό.

### **2.1. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Με την ανάπτυξη των σύγχρονων κρατών και την εμφάνιση των μονοπωλιακών διοικητικών λειτουργιών από τις κυβερνήσεις, οι διοικητικοί αρμόδιοι χρησιμοποιούσαν την επιστήμη ως ένα μέσο νομιμοποίησης της εξουσίας τους. Έτσι, «στο πλαίσιο του αυξημένου εξορθολογισμού της κρατικής κατάστασης, η νομιμότητα των κυβερνώντων βασίζεται στην ικανότητά τους να διαλέγουν τα σωστά μέσα διαχείρισης, και να αιτιολογούν τις επιλογές τους θέτοντάς τες σε μια επαγγελματική, και σε κάποιο βαθμό επιστημονική βάση» (Weber, 1971, στο Pons & Van Zanten, 2007: 110-111). Η γνώση, λοιπόν, αποτελούσε και αποτελεί ένα μέσο άσκησης εξουσίας. Όμως, δεν πρόκειται για ένα στατικό φαινόμενο. Από τη στιγμή που η πολιτεία άρχισε να διευρύνει τα εδάφη και τα πεδία παρέμβασής της άρχισε να εμφανίζεται η ανάγκη για πιο εξειδικευμένα μέσα και εργαλεία μάθησης. Υπάρχουν, για την ακρίβεια, τρεις λόγοι για τους οποίους η γνώση άρχισε να παίζει έναν διαφορετικό και πιο σημαντικό ρόλο στην άσκηση της δημόσιας πολιτικής, μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της αποκεντρωτικής πολιτικής. Ο πρώτος σχετίζεται με την εξέλιξη της γνώσης και το γεγονός ότι

αυτή αντιμετωπίζεται ως η βάση όχι μόνο για πολιτισμικές αλλά και για οικονομικές μεταβολές μέσα στις κοινωνίες. Ο δεύτερος είναι ότι, καθώς ήρθε αντιμέτωπη με μια κρίση στο μοντέλο πολιτικής εξουσίας, η γνώση θεωρείται ως ο πλέον καταλληλότερος τρόπος για να νομιμοποιηθούν πολιτικές επιλογές και παραινήσεις των ηγετών για αλλαγή. Ο τρίτος είναι ότι οι μετά-γραφειοκρατικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν από το “managerial state” βασίστηκαν όχι τόσο σε μια a priori διαχείριση κανόνων που έθεσαν οι πολιτικοί και διοικητικοί υπάλληλοι, όσο σε μια a posteriori διαχείριση των πράξεων εκείνων που έπρεπε να επανερμηνεύσουν και να προσαρμόσουν πολιτικές και να λογοδοτήσουν για όσα κάνουν, με αποτέλεσμα και να πρέπει να εκπαιδευθούν, περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν, σε εννοιολογικούς και τεχνικούς όρους, αλλά και να αρχίσει να λειτουργεί η αξιολόγηση σε μια ευρύτερη πλέον κλίμακα (Van Zanten, χχ).

Όπως αναφέρει ο Roggero (2002: 14-15) η αξιολόγηση αναπτύσσεται μέσα στο πεδίο πολιτικής δύναμης σε συνάρτηση με την κρίση νομιμότητας και αποτελεσματικότητας από την οποία υποφέρει η Ευρώπη τα τελευταία 25 χρόνια. Επιδιώκει να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα μιας πολιτικής συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τους ορισμένους στόχους και μέσα που τίθενται υπό χρήση. Ωστόσο, η εισαγωγή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιομορφίες οι οποίες μειώνονται τόσο όσο και οι δυσκολίες. Η παραδοσιακή διαπροσωπική εκπαιδευτική πράξη, εγγεγραμμένη μέσα σε μια ηθική ανιδιοτελή που πρόσκεινται σε μια δέσμευση και σε αποτελέσματα πολυδιάστατα, με δυσκολία επιτρέπει να αξιολογηθεί από απλούς, και μάλιστα απλοϊκούς, δείκτες, είτε ποσοτικούς είτε ποιοτικούς. Υπό την κοινωνικό-οικονομική πίεση, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, η εκβιομηχάνιση και η αγοραιοποίηση τείνουν να περιβάλλουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο όνομα, λοιπόν, της αποτελεσματικότητας και του ανταγωνισμού, οι εθνικές πολιτικές αρχές έχουν αρχίσει να εφαρμόζουν πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

Εκτός, όμως από τα ευρωπαϊκά συστήματα, το φαινόμενο αυτό φαίνεται πως αποκτά ευρύτερες διαστάσεις. Στο διεθνές πεδίο διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αξιολόγηση, αυτή η κοινωνική τεχνική που αποτελεί κεντρικό εργαλείο στις σύγχρονες μεθόδους ελέγχου, κατέχει πλέον κυρίαρχο ρόλο. Εν προκειμένω, δε, αναφερόμαστε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, οργανισμών και πρακτικών. (Demailly, 2006: 105).

Σύμφωνα με τους Dugu-Bellat & Jarousse (2001: 97-98) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών αποδεικνύει αν το παιδί εντάσσεται αποτελεσματικά στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης και τι κερδίζει πηγαίνοντας στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την προοπτική, ειδικά στις χώρες εκείνες οι οποίες αφιερώνουν ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό των δημόσιων κονδυλίων στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, θα πρέπει, όπως ισχυρίζονται, να ερευνήσουμε ποιος είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για την οργάνωση του σχολικού πλαισίου, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης επάνω στο μαθητή. Συνεπώς, αναφέρουν πως το αντικείμενο της αξιολόγησης θα πρέπει είναι η ενημέρωση σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους οργάνωσης με αναφορά στα παιδαγωγικά αποτελέσματά τους και χωρίς να παραβλέπονται οι οικονομικές επιπτώσεις αυτών των επιλογών, προς όφελος πάντοτε των μαθητών.

Ξεφεύγοντας, όμως, από τα όρια του κράτους, και περνώντας σε ένα επίπεδο διεθνοποιημένο, αντιλαμβανόμαστε ότι οι διεθνείς συγκρίσεις επιτρέπουν να απομονώσουμε κάποιες μεγάλες γραμμές σύγκλισης αναφορικά με τις χρήσεις της αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτές οι συγκλίσεις επιβεβαιώνουν τις παλαιότερες αναλύσεις για την κοινωνιολογική φύση της αξιολόγησης, ως σύνθετης πρακτικής για την άρθρωση των παιχνιδιών ενδιαφέροντος και για την παραγωγή αξιών και γνώσεων. Παρ' όλα ταύτα, εντοπίζονται και εθνικές διαφορές

στις χρήσεις της αξιολόγησης, καθώς αυτές συμβάλλουν, παρά τις όποιες πιέσεις στην ευρωπαϊκή σύγκλιση. Έτσι τίθενται το θεωρητικό ερώτημα για τη φύση, τη δύναμη και τους περιορισμούς του «κοινωνικού αποτελέσματος» μέσα στις λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. ( Demailly, 2006: 105)

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η αξιολόγηση της κοινωνικής δράσης φαίνεται να παρουσιάζει τρία διεθνικά χαρακτηριστικά (ό.π.: 107): 1) Εκθειάζεται επίμονα από το ύψος ή από το εξωτερικό των εθνικών ή τοπικών συστημάτων, 2) Οι μηχανισμοί του βρίσκονται σε κρίση και έχουν μια συχνά αδύνατη επιστημονική νομιμότητα, 3) Η εξέλιξη της αξιολόγησης είναι ολίγον ανθεκτική καθώς εγγράφεται στις μετατροπές διαχείρισης της ανθρώπινης εργασίας και στους σημερινούς τρόπους διακυβέρνησης, πράγματα τα οποία υπερβαίνουν το σχολικό ερώτημα.

Το ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι το εξής: από πού προέρχεται η πίεση που ασκείται στην αξιολόγηση; Η γενίκευση της αξιολόγησης διατρέχει πολλά επίπεδα και κινητοποιεί πληθώρα δρώντων υποκειμένων, αλλά η ώθηση έρχεται από το κέντρο των συστημάτων, ακόμη και αν οι χρήστες πολλές φορές είναι, ταυτόχρονα, και αιτούντες.

Σύμφωνα με την Demailly (2006: 107), σε ένα πρώτο επίπεδο, η γενίκευση απορρέει από μια πίεση των διεθνών και εθνικών υποκειμένων ώστε τα κράτη να μπορούν να συμμετέχουν στην κατασκευή των διεθνών αξιολογήσεων και να λαμβάνουν υπόψη αυτές τις αξιολογήσεις στην επεξεργασία των πολιτικών τους. Η αναγκαιότητα συμμετοχής στις διεθνείς αξιολογήσεις υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων ή από τα οικόσημα του μοντερνισμού: γνώση αξιολόγησης, αποδοχή αξιολόγησης, σημαίνει μοντέρνο. Η πειθώ στηρίζεται στην κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα σε διαφορετικές διαστάσεις.

Σε ένα δεύτερο, τώρα επίπεδο, η πίεση στην αξιολόγηση παίρνει τη μορφή διεθνούς κινήτρου κατά την εφαρμογή εθνικών ή περιφερειακών εργαλείων αξιολόγησης σε κράτη που δεν εφαρμόζουν ανάλογες δράσεις.

Τέλος, σε τρίτο επίπεδο, ασκείται από την πλευρά των ΜΜΕ. Τα μέσα αυτά δίνουν το κίνητρο αναφορικά με το αντικείμενο στο οποίο οι διεθνείς αξιολογήσεις πρέπει να στραφούν εξετάζοντας τις υποδομές και τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο ακριβώς κάνουν και για τους καταλόγους των υποδομών μέσα στις χώρες όπου υπάρχουν και είναι δημόσιες, και βασίζονται στο αίτημα πληροφόρησης που προέρχεται από τις μεσαίες και ανώτερες τάξεις ή στις ανησυχίες των δημοφιλών ομάδων.

Ο διεθνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, όπως επίσης και οι αναπτυξιακές πιέσεις που ασκούνται σε αυτήν, δημιουργεί τον προβληματισμό: Ποιοι είναι οι πρωτεργάτες των μηχανισμών αξιολόγησης; Ποιοι είναι αυτοί οι οποίοι υφίστανται αυτές τις πιέσεις και μεριμνούν για την απρόσκοπτη, κατά το δυνατόν, λειτουργία της αξιολόγησης;

Υπεύθυνοι διοργανωτές της αξιολόγησης θεωρούνται οι διεθνείς οργανισμοί, τα κράτη, οι ενδιάμεσοι φορείς, οι παιδαγωγικές υπηρεσίες ιδιωτικού δικαίου, οι ερευνητές κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Φυσικά, για καθέναν από αυτούς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν διαφορετικό ενδιαφέρον. Πόσο, μάλλον, αν αναλογιστεί κανείς τον κατακερματισμό που υφίσταται η λειτουργία της αξιολόγησης. Ο κατακερματισμός αυτός μπορεί να αφορά την επιστημονική περιοχή στην οποία ερείδονται οι αξιολογήσεις (για παράδειγμα, οι διεθνείς αξιολογήσεις μετέρχονται την ψυχομετρία, οι τοπικές την κοινωνιολογία των οργανισμών και των επιστημών της εκπαίδευσης, οι αξιολογήσεις εντός μιας τάξης την παιδαγωγική, εντός μιας σχολικής μονάδας το μάρκετινγκ). Μπορεί επίσης να αφορά το αντικείμενο αξιολόγησης (αξιολογούμε, δηλαδή, τους μαθητές, τα προγράμματα, τις μεθόδους,



το προσωπικό, τις εγκαταστάσεις, τις πράξεις, τα αποτελέσματα). Τέλος, ο κατακερματισμός, μπορεί να αφορά τους πρωτεργάτες (στη Γαλλία τα διάφορα ιεραρχικά στρώματα κατασκευάζουν εργαλεία που ανταγωνίζονται ή λειτουργούν προσθετικά το ένα στο άλλο, ενώ στην Αγγλία, η κάθε κατεύθυνση ενός προγράμματος κατασκευάζει τα δικά της εργαλεία αξιολόγησης). (Demaillly, 2006: 107-109)

Όλα αυτά τα αντικείμενα αξιολόγησης χρησιμοποιούνται από οργανισμούς, οικονομικής ή νομικής φύσεως, εκτός σχολείου, διαφορετικούς μεταξύ τους: πρόκειται για διεθνείς οργανισμούς, φορείς ανεξάρτητους, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, οργανισμούς ημι-αυτόνομους, μη κυβερνητικούς, ελεγκτικές πολυεθνικές, συμβουλευτικά γραφεία, υπηρεσίες πιστοποίησης, μέσα μαζικής ενημέρωσης, περιοδικά, κτλ. Πάραυτα, το ίδιο το σχολείο παραμένει ένας τεράστιος και σεβάσμιος μηχανισμός που κρίνει την ποιότητα των γνώσεων και των μαθητών: βαθμολογεί, επιλέγει, απονέμει πτυχία και διπλώματα, πιστοποιεί. Επικεντρώνοντας, όμως, τη μελέτη μας στους εξωτερικούς αξιολογητές, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε πως το αντικείμενο της αξιολόγησης τους δεν αφορά τη βελτίωση ή τον έλεγχο της ακρίβειας, της αξιοπιστίας ή της ισότητας στην κρίση των εκπαιδευτικών, αλλά τη μέτρηση της ποιότητας «του προϊόντος» και της «διαδικασίας παραγωγής» της ίδιας της διδασκαλίας. (Vinokur, 2008: 2)

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, και λαμβάνοντας τις διαφορές που υπάρχουν θα ήταν ουτοπικό να πιστεύει κανείς ότι η αξιολόγηση είναι σε θέση να δημιουργήσει ομογενοποίηση στους τρόπους διοίκησης σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, όπως επίσης και να θεωρήσει ότι το εργαλείο της αξιολόγησης χρησιμοποιείται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Κι αυτό, διότι το ίδιο εργαλείο αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιείται από τον εκάστοτε φορέα για τη μέτρηση διαφορετικών μεγεθών και έτσι η παρατήρηση των αποτελεσμάτων να εστιάζεται σε

διαφορετικό σημείο, να καταλήγει σε διαφορετικό προβληματισμό και να εκδηλώνεται με εφαρμογή διαφορετικά προσανατολισμένης πολιτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της περίπτωσης αυτής είναι οι διεθνείς εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, όπως το πρόγραμμα PISA, τα αποτελέσματα του οποίου αξιοποιούνται με διαφορετικό τρόπο από τις συμμετέχουσες χώρες, εφόσον οι ανάγκες καθεμιάς είναι διαφορετικές. Ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο η παρουσίαση του προγράμματος PISA, και οι ποικίλες διαστάσεις του ως εργαλείου εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## **2.2. Το PISA ως πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης των μαθητών**

Μετά την αναφορά στη βιβλιογραφική επιδότηση τη σχετική με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, θα επικεντρωθούμε τώρα στο αντικείμενο του ερευνητικού ενδιαφέροντος μας, το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ.

### **2.2.1. Θεσμικές διαστάσεις του PISA**

Η ανάπτυξη τεχνικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν αποτελεί ένα πρωτοφανές φαινόμενο. Ήδη από τον 19ο αιώνα, ο αναθεωρημένος κώδικας που δημοσιεύτηκε στην Αγγλία το 1862 είναι ένα παράδειγμα αξιολόγησης και επιθεώρησης στο οποίο η οικονομική ενίσχυση των σχολείων συνδέεται με τα αποτελέσματα. Αυτό, μάλιστα το σύστημα «πληρωμή με βάση τα αποτελέσματα» φιλοδοξούσε να κυριαρχήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Lundgren, 2010: 3)

Στα χρόνια που ακολούθησαν πραγματοποιήθηκε μια σύνδεση των εκπαιδευτικών τεστ με τη διαδικασία μέτρησης ψυχολογικών ικανοτήτων, όπως η ευφυΐα. Σταδιακά άρχισε να καλλιεργείται η αντίληψη ότι οι αξιολογήσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, και ταυτόχρονα, στο πλαίσιο των ευρύτερων οικονομικών και

κοινωνικών εξελίξεων, η εκπαίδευση άρχισε να συνδέεται με την αγορά εργασίας, και συνεπώς, οι αξιολογήσεις να διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο. Έτσι, καταλήξαμε στην επίτευξη της πρώτης διεθνούς συνεργασίας για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των αξιολογήσεων (IEI-International Examination Inquiry). (ό.π.)

Τις επόμενες δεκαετίες του 19ου αιώνα μια σωρεία εξελίξεων άλλαξε τη σημασία και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ο ανταγωνισμός που δημιουργήθηκε μεταξύ Ρωσίας-ΗΠΑ μετά την εκτόξευση του πυραύλου Sputnik το 1957, οδήγησε στη δημιουργία της Διεθνούς Ένωσης Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA). Η επικράτηση της Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου οδήγησε, αφενός, στην επικέντρωση στις γνωστικές διαδικασίες κατά τη δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών και διδακτικών αρχών στα αναλυτικά προγράμματα, αφετέρου, στην εφαρμογή μιας αποτελεσματικής διδακτικής τεχνολογίας. Ακολούθησε μια αλλαγή στις οικονομικές συνθήκες, λόγω της πετρελαϊκής κρίσης τη δεκαετία του '70, ενώ παράλληλα, άρχισε να επικρίνεται η υπάρχουσα εκπαιδευτική έρευνα για την επικέντρωσή της στην ψυχομετρία και τη στατιστική. Οι απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης οδήγησαν στην εφαρμογή πολιτικών αποκεντρωτικών και στην επικράτηση του “New Public Management”, όπου η εκπαίδευση αποτέλεσε την αρένα για τους συμβούλους που φιλοδοξούσαν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και να αναδομήσουν τη διαχείριση. Η στροφή προς την κοινωνία της γνώσης, η αλλαγή που προέκυψε στις διάφορες εθνικές οικονομίες οι οποίες καλούνταν να γίνουν πιο ανταγωνιστικές για να επικρατήσουν στο παγκόσμιο σκηνικό, έστρεψε το ενδιαφέρον προς την παρεχόμενη εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον έλεγχο των αποτελεσμάτων της. (ό.π.:3-6)

Όλα, λοιπόν, τα παραπάνω χαρακτηριστικά μαζί και με τις αλλαγές στη διοίκηση, η διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων και η ανάγκη ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων,

σκιαγραφούν το σκηνικό για το πρόγραμμα INES του ΟΟΣΑ. Στόχος του εν λόγω προγράμματος ήταν η κατασκευή ενός συστήματος εκπαιδευτικών στατιστικών προκειμένου να καθίστανται δυνατές οι αξιολογήσεις μεταξύ χωρών εντός του ΟΟΣΑ. Η επίδραση που ασκούσε το εν λόγω πρόγραμμα στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα ήταν ιδιαίτερα μεγάλη. Το τριτό σημείο του, όμως, αφορούσε τον τρόπο έκθεσης των αποτελεσμάτων. Η μόνη διαθέσιμη βάση δεδομένων σε διεθνές επίπεδο ήταν αυτή που είχε συλλέξει το IEA. Παρά την απόκτηση πρόσβασης, ο ΟΟΣΑ επιθυμούσε να δημιουργήσει μια δική του βάση δεδομένων. Η επιθυμία έγινε πράξη και το πρόγραμμα PISA έκανε την εμφάνισή του στον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ό.π.:8).

Παράλληλα, οι μέχρι τότε υλοποιούμενες αξιολογήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσίαζαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει ο επικεφαλής του Τμήματος Δεικτών και Ανάλυσης του ΟΟΣΑ, Andreas Schleicher σε μία έκδοση του ΟΟΣΑ σε συνεργασία με την Claudia Tamassia «αντικείμενο των έως τώρα αναλύσεων ήταν η σύγκριση των χαρακτηριστικών της βάσης των αναλυτικών προγραμμάτων και των δομών έκδοσης διπλωμάτων στις διάφορες χώρες, και κυρίως των συνθηκών πρόσβασης στα προγράμματα, όπως και η σύγκριση των εξόδων στην πορεία της εργασίας ή των συνηθισμένων μεθόδων της εκπαίδευσης των μαθητών, ωστόσο, δεν υπήρχε καμία νόρμα, η οποία να έχει φυσικά εγκαθιδρυθεί κατόπιν κοινής συμφωνίας, που να επιτρέπει τη σύγκριση του επιπέδου του περιεχομένου και της ποιότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και υπηρεσιών. Ήταν, επομένως, δύσκολο με τα δεδομένα αυτά να επιχειρούμε να βγάλουμε συμπεράσματα αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες, δεν έχουν αποκτηθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, αλλά και έξω από αυτήν. Έτσι, λοιπόν, οι χώρες του ΟΟΣΑ κάπου γύρω στο 1997, αποφάσισαν να δημιουργήσουν ένα συγκριτικό πλαίσιο αξιολόγησης της

αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, το οποίο δεν είναι άλλο από το PISA» (Schleicher & Tamassia, 2002: 1).

Τι είναι, όμως, το πρόγραμμα PISA; Πρόκειται για τα αρχικά γράμματα των λέξεων Programme for International Student Assessment (Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών), ενός προγράμματος του οποίου οι εργασίες ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και η επίσημη έναρξη έγινε το 1997.

Όπως περιγράφεται στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ, το PISA είναι μια διεθνής σταθμισμένη αξιολόγηση που αναπτύχθηκε από κοινού με τις συμμετέχουσες χώρες και διανεμήθηκε στους 15χρονους μαθητές των σχολείων. Μέχρι τώρα έχουν υλοποιηθεί 4 αξιολογήσεις (2000, 2003, 2006, 2009). Τα τεστ αξιολόγησης διανέμονται σε 4.500 με 10.000 μαθητές σε κάθε χώρα.

Σκοπός του προγράμματος είναι «να μετρήσει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές που πλησιάζουν στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει κάποιες από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες για την πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία της γνώσης. Το PISA είναι ένα σημαντικό κομμάτι της δουλειάς της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ, το οποίο συλλέγει δεδομένα και παρέχει συγκριτικούς δείκτες των εκπαιδευτικών συστημάτων στις χώρες μέλη και συνεργάτες του ΟΟΣΑ». (OECD, χχ: 4).

Σύμφωνα και με την επίσημη ιστοσελίδα του ΚΕΕ<sup>3</sup>, το εν λόγω πρόγραμμα απευθύνεται σε 15χρονους μαθητές, που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Ο προς εξέταση πληθυσμός επιλέγεται με βάση την ηλικία και όχι με βάση το επίπεδο σχολικής φοίτησης. Αξιολογεί πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές να αξιοποιούν γνώσεις και

---

<sup>3</sup> Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας αποτελεί το φορέα που έχει αναλάβει την υλοποίηση και αξιοποίηση του Προγράμματος PISA στην Ελλάδα. Στο εξής θα αναφέρεται ως ΚΕΕ.

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 το σκοπό αυτό εξετάζει τις επιδόσεις των μαθητών σε βασικές γνωστικές περιοχές, όπως η Κατανόηση Κειμένου (γλωσσικός εγγραμματισμός), τα Μαθηματικά (μαθηματικός εγγραμματισμός) και οι Φυσικές Επιστήμες (επιστημονικός εγγραμματισμός). «Το PISA παρέχει διεθνείς συγκρίσεις της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με ισχυρές, διαπολιτισμικές έγκυρες μετρήσεις των ικανοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινή, ενήλικη ζωή. Οι αξιολογήσεις που εξετάζουν μόνο την κυριότητα του σχολικού προγράμματος σπουδών μπορούν να προσφέρουν μια μέτρηση της εσωτερικής αποδοτικότητας των σχολικών συστημάτων. Δεν αποκαλύπτουν πόσο αποτελεσματικά τα σχολεία προετοιμάζουν τους σπουδαστές για τη ζωή αφότου έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευσή τους» (OECD, 2001: 27).

Σύμφωνα με το ΚΕΕ, πέραν της αξιολόγησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στα τρία αντικείμενα, το PISA συλλέγει πληροφορίες και για τους ίδιους τους μαθητές, 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 χωρών καθαυτών, όσο και σε σύγκριση με τις άλλες συμμετέχουσες χώρες.

Η έρευνα γίνεται κάθε τρία χρόνια. Σε κάθε φάση υλοποίησής της ένα από τα τρία αντικείμενα ορίζεται ως βασικό αντικείμενο έρευνας και εξετάζεται λεπτομερώς, ενώ τα άλλα δυο εξετάζονται σε μικρότερη έκταση. Η πρώτη αξιολόγηση έλαβε χώρα το 2000 (32 χώρες, εκ των οποίων 28 μέλη του ΟΟΣΑ), όπου το βασικό ενδιαφέρον στρεφόταν γύρω από το γλωσσικό εγγραμματισμό, ακολούθησε το 2003 (41 χώρες, εκ των οποίων 30 μέλη του ΟΟΣΑ), όπου βασικό αντικείμενο αξιολόγησης ήταν τα μαθηματικά, έπειτα, το 2006 (57 χώρες εκ των οποίων

30 μέλη του ΟΟΣΑ), με βασικό αντικείμενο τις φυσικές επιστήμες, και, τέλος, το 2009 (65 χώρες, εκ των οποίων 34 μέλη του ΟΟΣΑ), με βασικό αντικείμενο εκ νέου τον γλωσσικό εγγραμματισμό. Με την ολοκλήρωση τριών φάσεων της έρευνας, οπότε και τα τρία αντικείμενα έχουν εξεταστεί λεπτομερώς, συμπληρώνεται ένας κύκλος. Οι μαθητές που συμμετέχουν στο PISA συμπληρώνουν ένα φυλλάδιο που περιλαμβάνει θέματα και ερωτήσεις και από τα τρία γνωστικά αντικείμενα. Στα θέματα αυτά υπάρχει ένα υποσύνολο κοινών θεμάτων, που αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ των φάσεων του προγράμματος και επιτρέπουν τη σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Επίσης, οι συμμετέχοντες μαθητές απαντούν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις που αφορούν στον ίδιο τον μαθητή, την οικογένειά του, καθώς και τη στάση του απέναντι στη μάθηση και το κύριο αντικείμενο αξιολόγησης της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο αντλούνται πληροφορίες για τη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών με ατομικά ή οικογενειακά χαρακτηριστικά, καθώς και με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, όπως η μετανάστευση, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον του σχολείου κ.ά. Υπάρχει ακόμη ένα ερωτηματολόγιο για τους διευθυντές που περιέχει ερωτήσεις για το μέγεθος και τον τύπο του σχολείου, την πολιτική υποδοχής και κατάταξης των μαθητών του, αλλά και τη διαχείριση σε επίπεδο προϋπολογισμού και εκπαιδευτικών πόρων. Οι πληροφορίες που συλλέγονται μπορούν να συσχετισθούν με τις επιδόσεις των μαθητών και να συναχθούν συμπεράσματα.

Ο ίδιος ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως «το PISA παρέχει μια νέα προσέγγιση στη θεώρηση των σχολικών συμπερασμάτων, χρησιμοποιώντας ως βάση ενδείξεων τις εμπειρίες των μαθητών από όλο τον κόσμο, και όχι μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μιας μόνο χώρας. Το διεθνές πλαίσιο επιτρέπει στους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής να θέτουν ερωτήματα

σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της δικής τους χώρας» (OECD, 2001: 27).

Ο παγκοσμιοποιημένος χαρακτήρας του προγράμματος οδήγησε την Grek (2009, στο Grek, 2009: 5) στο συμπέρασμα πως το PISA είναι «η πλατφόρμα του ΟΟΣΑ για την κατασκευή πολιτικής, την επέμβαση σε αυτήν και τη διάχυσή της σε εθνικό, διεθνές και πιθανώς παγκόσμιο επίπεδο». Αναφορικά με τη μεθοδολογία του προγράμματος, οι Bottani&Vrignaud (2005: 62-64) διακρίνουν 6 κατηγορίες: 1) τα προς εξέταση πεδία (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες), 2) τους κύκλους ερευνών (μια αξιολόγηση κάθε τρία χρόνια), 3) τον πληθυσμό-στόχο (με βάση την ηλικία και όχι με βάση το σχολικό επίπεδο φοίτησης), 4) τη δειγματοληψία (περίπου 4500 μαθητές ανά χώρα), 5) τα ερωτηματολόγια πλαισίου (ερωτηματολόγια όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους εκπαιδευτικούς), και, 6) τη δομή των εργαλείων αξιολόγησης (είναι αποτέλεσμα συζητήσεων και συνεργασίας ανάμεσα σε ομάδες ειδικών και εθνικών αντιπροσώπων). Επιπλέον, σύμφωνα με την Mons (2007b) οι μαθητές ανάλογα με τις απαντήσεις τους κατατάσσονται σε 5 επίπεδα επιδόσεων. Το 1ο επίπεδο είναι ο δείκτης σχολικής αποτυχίας, ενώ αντίθετα το 5ο επίπεδο συνιστά το υψηλότερο επίπεδο επιδόσεων στον αξιολογούμενο τομέα. Εν συνεχεία, οι ατομικές βαθμολογίες εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο και μας ενημερώνουν σχετικά με το ποσοστό σχολικής αποτυχίας της χώρας, ή μας δείχνουν την αριθμητική σημασία των σχολικών ελίτ στο τέλος της σχολικής υποχρεωτικής φοίτησης.

Με βάση τα παραπάνω τίθεται το εξής ερώτημα: Γιατί το PISA θεωρείται διαφορετικό από τις προϋπάρχουσες και υπάρχουσες αξιολογήσεις; Σε ποιο ακριβώς σημείο έγκειται η διαφοροποίησή του; Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του προγράμματος αυτού είναι ότι δεν ασχολείται τόσο με τις κατακτημένες γνώσεις των μαθητών όσο με τις δεξιότητές τους, με την



ικανότητά τους δηλαδή να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στις δραστηριότητες της καθημερινής αλληλεπίδρασης, γεγονός εξαιρετικά σημαντικό για τη μετέπειτα πορεία τους στην κοινωνία των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2003: 7) τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του PISA είναι:

- Ο πολιτικός προσανατολισμός του με μεθόδους σχεδιασμού και υποβολής αναφορών προσδιορισμένες από τις ανάγκες των κυβερνήσεων να πάρουν μαθήματα πολιτικής
- Η καινοτόμος έννοια της «βασικής εκπαίδευσης», η οποία αφορά την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόσουν τη γνώση και τις δεξιότητες στα θέματα-κλειδιά και να αναλύσουν, να λύσουν και να ερμηνεύσουν προβλήματα σε μια ποικιλία καταστάσεων
- Η διασύνδεσή του με τη δια βίου μάθηση, η οποία δεν περιορίζει το PISA στην αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά επιπλέον τους ζητά να αναφερθούν στο δικό τους κίνητρο μάθησης, τις πεποιθήσεις και τις στρατηγικές εκμάθησής τους
- Η τακτικότητά του, η οποία επιτρέπει στις χώρες να παρακολουθήσουν την πρόοδο τους στα βασικά γνωστικά αντικείμενα
- Η πλαισίωσή του εντός του συστήματος δεικτών εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ, το οποίο εξετάζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα πολιτικά επίπεδα και τους πλαισιακούς παράγοντες που διαμορφώνουν αυτά τα αποτελέσματα, όπως και τον ευρύτερο ιδιωτικό και κοινωνικό αντίκτυπο των επενδύσεων στην εκπαίδευση
- Το εύρος της γεωγραφικής κάλυψης και τη συνεργατική φύση, με πάνω από 60 χώρες (που καλύπτουν τα 9/10 της παγκόσμιας οικονομίας) να έχουν συμμετάσχει στο PISA μέχρι σήμερα, συμπεριλαμβανομένων των 30 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ.

Σύμφωνα με την Grek (2009: 6) η εστίαση σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής και στην ικανότητα των μαθητών να εισέλθουν στην αγορά εργασίας με μια βάση δεξιοτήτων, όπως η βασική εκπαίδευση και το επίπεδο των μαθηματικών γνώσεων, έχει αποτραβήξει το ενδιαφέρον του PISA πέρα από λιγότερο ρητούς εκπαιδευτικούς στόχους που απαιτούν μέτρηση (π.χ. δημοκρατική συμμετοχικότητα, καλλιτεχνικά ταλέντα, κατανόηση της πολιτικής, της ιστορίας, κτλ) και το έχει στρέψει σε μια πιο πραγματιστική αντίληψη της αξίας της εκπαίδευσης και συσχετίσής της με τη δια βίου μάθηση.

Σύμφωνα με τους Bottani & Vignaud (2005: 64) το πλεονέκτημα του PISA συγκριτικά με τις μέχρι πρότινος διεθνείς αξιολογήσεις είναι ότι υπόκειται στη θεσμική και οικονομική εποπτεία του ΟΟΣΑ. Η ερμηνεία του γεγονότος αυτού οδηγεί σε ένα διπλό συμπέρασμα. Αφενός μεν, τροφοδοτείται το πρόγραμμα με σταθερότητα, αφετέρου δε, υποχρεώνονται οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμμετεχουσών χωρών να ενσωματώσουν στους μηχανισμούς του ΟΟΣΑ το κυβερνητικό δίκτυο που ασχολείται με τις δραστηριότητες στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το πρόγραμμα εντάσσεται στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών-μελών, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στους κόλπους της Επιτροπής Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ, η οποία συνιστά την ανώτερη αρχή στον ΟΟΣΑ στο πεδίο της έρευνας στην εκπαίδευση.

Η συμμετοχή των χωρών στο πρόγραμμα PISA είναι σημαντική, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών ακόμη και μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να συνεχίσουν να μαθαίνουν δια βίου, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διάφορες προσωπικές τους ανάγκες και υποχρεώσεις, μορφωτικές, επαγγελματικές κ.λπ. Ακόμη, μπορούν να αξιοποιηθούν από τα σχολεία, την Πολιτεία και τους θεσμοθετημένους φορείς της εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της ποιότητας της

παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, δίνουν τη δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσα στις διάφορες χώρες, ως προς τις επιδόσεις των μαθητών στο πρόγραμμα PISA και ως προς το μαθησιακό τους περιβάλλον.

## **2.2.2. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και ζητήματα μελέτης των διεθνών αξιολογήσεων**

Το ενδιαφέρον εδώ περιστρέφεται γύρω από μια κοινωνιολογική προσέγγιση του επιστημονικού λόγου που αρθρώνεται αναφορικά με τις διεθνείς αξιολογήσεις, γενικότερα, και το πρόγραμμα PISA, ειδικότερα, και αφορά τις απόψεις των υπέρμαχων και των επικριτών του ως προς τη χρησιμότητα των συγκριτικών ερευνών, τις συνθήκες διεξαγωγής, τη θεματολογία, και τις επιπτώσεις.

### **2.2.2.1. Η λειτουργική προσέγγιση**

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο σημείο (κεφάλαιο 1.1), η μελέτη της εκπαίδευσης, και μάλιστα της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από το ευρύτερο πολιτικό σύστημα στο οποίο λειτουργεί. Όταν, δε, οι συνθήκες και τα δεδομένα τίθενται σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποιημένο και ανταγωνιστικό, είναι ευνόητο η αξιολόγηση της εκπαίδευσης να αποκτά εξέχουσα σημασία, και να μην περιορίζεται στα όρια ενός κράτους, αλλά να τίθεται σε βάσεις υπερεθνικές, όπως συμβαίνει με τις αξιολογήσεις που διεξάγουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί.

Σύμφωνα και με την Mons (2008: 8) η διδασκαλία, ως πράξη δεν είναι απολύτως ελεύθερη, αλλά λειτουργεί μέσα στο οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο και εγγράφεται. Για παράδειγμα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ποικίλει ανάλογα με το αν δρα σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που προωθεί εθνικά σχολικά προγράμματα, ή, μέσα σε ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τη σχολική αυτονομία και την κατασκευή των διδακτικών περιεχομένων από τις παιδαγωγικές ομάδες του κάθε σχολικού πλαισίου. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο οι γνώσεις και οι διαδράσεις μεταξύ των ομάδων διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο.

Πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές συνδέονται αναπόσπαστα με τις επιδόσεις των μαθητών. Με μια πιο παγκοσμιοποιημένη ματιά, οι διεθνείς έρευνες πάνω στις γνώσεις των μαθητών, όπως είναι το PISA , δείχνουν ότι ένα μη αμελητέο κομμάτι των σχολικών διαφορών εγκύπτει στις διαφορές μεταξύ των χωρών. Αυτή η διακρατική μεταβλητή εξηγείται, ταυτόχρονα, από τους κοινωνικούς παράγοντες, των οποίων η επίδραση μοιάζει περιορισμένη και από τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ωστόσο, αν η έρευνα για τις επιπτώσεις των πολιτικών επιλογών στην εκπαίδευση, θεωρείται αναγκαία, είναι δύσκολο να περιληφθεί στα παραδοσιακά κινήματα εθνικών αναλύσεων. Επομένως, για να αναλυθούν καλύτερα οι δημόσιες αποφάσεις που λαμβάνονται συχνά σε εθνικό επίπεδο, και μετά, για να προχωρήσουμε στην αξιολόγησή τους, επιβάλλεται η διεθνής σύγκριση, καθώς αυτή επιτρέπει, μεταξύ άλλων, την εισαγωγή αυτής της μεταβλητής. Με άλλα λόγια, οι διεθνείς συγκρίσεις μας επιτρέπουν, κατ' αρχάς, μια αρτιότερη περιγραφική ανάλυση των δημόσιων πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης.

Όπως επισημαίνει η Mons (2007a: 412) οι μεγάλες διεθνείς αξιολογήσεις αποσκοπούν στο να παρουσιάσουν τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για το λόγο αυτό, συσχετίζουν τις επιδόσεις των σχολικών οργανισμών με τα

κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά του σχολικού κοινού, τα ευρύτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης των χωρών, και τις συνθήκες διδασκαλίας, τα οποία και αναλύει μέσα από το διπλό πρίσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών-μακροεπίπεδο-και των παιδαγωγικών πρακτικών-μικροεπίπεδο της τάξης και του σχολικού οργανισμού.

Οι εν λόγω ποιοτικές αναλύσεις επιτρέπουν (Mons, 2008: 8), παράλληλα, σε βάθος περιγραφές των πρακτικών της τάξης και των πολιτικό-κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία αυτές αναπτύσσονται. Βασισμένες σε μια κλίμακα περιορισμένη από την εκάστοτε χώρα, επιτρέπουν μετωπικές, συχνά διδακτικές, αντιθέσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, όμως, τείνουν να δημιουργούν μια συγκεκριμενοποιημένη ματιά. Κάθε χώρα παρουσιάζει την τάση να κλείνεται στις ιδιαιτερότητές της, οι οποίες μοιάζουν να αντιτίθεται στα άλλα εθνικά σχέδια. (ό.π.:9)

Οι διεθνείς, ποιοτικές αναλύσεις, και κυρίως οι μεγάλες έρευνες, όπως το PISA, επιτρέπουν τη διασύνδεσή τους με το διεθνές ρεύμα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Αυτές οι έρευνες προσφέρουν μια καλύτερη γνώση των σχολικών οργανώσεων, χάρη στα πλαισιακά ερωτηματολόγια που διανέμονται στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι βάσεις δεδομένων που προκύπτουν από αυτά αποτελούν ένα από τα πλούτη αυτών των ερευνών και επιτρέπουν τον σχεδιασμό τυπολογιών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συν τοις άλλοις, οι διεθνείς αξιολογήσεις αναπτύσσουν μια καινούρια θεματική, αυτή που αφορά τη σχολική δικαιοσύνη. Ενώ οι εθνικοί κοινωνιολόγοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τις σχολικές σταδιοδρομίες και για τις συνδέσεις αυτών με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, οι διεθνείς έρευνες επικεντρώνονται στις ακαδημαϊκές κατακτήσεις των μαθητών. Με τον τρόπο

αυτό, το ενδιαφέρον απομακρύνεται από τις διαφορές μεταξύ των ομάδων και στρέφεται προς τις ατομικές διαφορές ή τις διαφορές εντός των ομάδων, εις βάρος της κοινωνιολογικής θέασης των κοινωνικών διαφορών. Πρόκειται, λοιπόν, για το επίπεδο γνώσεων, τις δεξιότητες (savoir-faire), και μάλιστα, την αυτογνωσία (savoir-etre) του κάθε μαθητή, και όχι για το εκπαιδευτικό επίπεδο μέσα σε μια θεσιακή προοπτική. Έτσι, η εκπαίδευση ανυψώνεται σε ένα αγαθό που προικίζεται από μια αξία ξεχωριστή πέρα από την εργαλειακή. Αναδιαμορφώνεται, κατά συνέπεια, και το αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. (ό.π.)

Μεταξύ άλλων, αυτό το διεθνές εργαλείο αξιολόγησης των κατακτήσεων των μαθητών, επιτρέπει να επαναδιατυπωθεί η προβληματική αναφορικά με τη δικαιοσύνη στο σχολείο στο στενό πλαίσιο της αξιοκρατίας. Αυτή η διεθνής θέαση που ευνοεί τις κατακτήσεις των μαθητών, μεταξύ άλλων, επιτρέπει να αναρωτηθούμε σχετικά με την αναγκαιότητα και την πραγματικότητα μιας κυριαρχίας των βασικών δεξιοτήτων κάνοντας δυνατή την αξιοπρεπή ενσωμάτωση στην κοινωνία μας. Δεν πρόκειται πλέον μόνο να πιστοποιήσουμε αν ο σχολικός ανταγωνισμός ήταν έντιμος, αλλά επιπλέον, να επιβεβαιώσουμε ότι το σχολείο επιτρέπει την απόκτηση ενός κοινού σώματος γνώσεων που το κάνει, έτσι, έναν από τους συνεισφέροντες σε μια δικαιότερη κοινωνία, οργανισμούς. (ό.π.: 10)

Με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τις θετικές όψεις των διεθνών αξιολογήσεων στα ακόλουθα σημεία. Κατά πρώτον, οδηγούν σε μια ανανέωση της έννοιας για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Κι αυτό διότι, πλέον, δεν ενδιαφερόμαστε μόνο για τις πηγές της σχολικής εκπαίδευσης, αλλά περισσότερο γι' αυτό που παράγουν. Επίσης, επιβάλλουν με τρόπο ισότιμο διεθνή κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ των χωρών, ενώ παράλληλα, συμβάλλουν στη γνώση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Αυτό οφείλεται στο ότι οι ποικίλες έρευνες καλύπτουν ποικίλες θεματικές σε πολλές χώρες, όπως οι συνθήκες μάθησης των Μαθηματικών

ή της Γλώσσας, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών στα διάφορα αντικείμενα, οι πολιτικές αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γεγονός που επιτρέπει τη μελέτη των παραπάνω και την υλοποίησή τους από τους τοπικούς φορείς. Ακόμη, επιτρέπουν την παρουσίαση της σχετικής επίδρασης ατομικών και σχολικών παραγόντων. Πράγματι, τα πορίσματα των διεθνών αξιολογήσεων έχουν αποδείξει τη σημασία των σχολικών και κοινωνικών ανισοτήτων για τη επιτυχία των μαθητών. Τέλος, έχουν παρουσιάσει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών πολιτικών, μιας και έχει αποδειχθεί από τις έρευνες ότι κάποιες παιδαγωγικές πρακτικές συνδέονται θετικά με τους δείκτες σχολικής ισότητας και αποτελεσματικότητας. (Mons, 2007a: 414-415)

### **2.2.2.2. Η κριτική προσέγγιση**

Ωστόσο, παρά τις αποδεδειγμένες θετικές λειτουργίες που επιτελούν οι διεθνείς αξιολογήσεις, πολλοί ερευνητές διατυπώνουν ποικίλες ενστάσεις και κριτικές γύρω από αυτές.

Η κριτική που ασκείται σε αυτές τις έρευνες επικεντρώνεται αρχικά στο γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με την Mons (2008: 10) τίθενται τα εξής ερωτήματα: τα εργαλεία αξιολόγησης των αποκτημάτων των μαθητών μετρούν τις πραγματικές επιδόσεις; Είναι φορείς τεχνασμάτων (porteurs de biais) για κοινωνικές ομάδες μη ευνοημένες; Παράλληλα, τίθεται υπό ερώτημα η εξέλιξη των εργαλείων συλλογής πληροφοριών: απουσία στέρεου θεωρητικού πλαισίου, έλλειψη συνυπολογισμού των εξωσχολικών εθνικών πλαισίων, επιπολαιότητα των αυστηρά ποσοτικών δεικτών, κλπ. Επίσης, επικρίνονται οι πολιτικές και παιδαγωγικές προσπάθειες αξιοποίησης αυτών των αξιολογήσεων: η αρνητική επίπτωση που δημιουργεί το διεθνές εκπαιδευτικό benchmarking το οποίο καταλήγει σε μονοδιάστατους καταλόγους εθνικών

αποτελεσμάτων δημοσιευμένους στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, αμφισβητούμενες πιθανές συνέπειες στις εκπαιδευτικές πρακτικές, μη συνυπολογισμός των ιστορικό-κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρήση πρώιμων συμπερασμάτων για να εφαρμοστούν οι προσταγές των εκπαιδευτικών πολιτικών στις συμμετέχουσες χώρες (ιδεολογία της «καλής πρακτικής», ακραία λογική της “evidence-based” πολιτικής).

Κριτική, επιπλέον, ασκείται στις διεθνείς αξιολογήσεις και για μια πληθώρα άλλων λόγων. Ενστάσεις διατυπώνονται (Mons, 2007a: 416) αναφορικά με τα μέτρα των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Έτσι, σύμφωνα με τους επικριτές τους, η πλειοψηφία των ερευνών δε μετρά το σύνολο των διαστάσεων των γνώσεων των μαθητών σε κάποια επιστημονική περιοχή, αλλά μόνο τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι πιο εύκολο να γενικευθούν και να γίνουν παγκοσμιοποιήσιμα. Η διαμόρφωση των ζητημάτων των διεθνών αξιολογήσεων παρουσιάζει συχνά ελαττώματα, όπως επίσης και η τεχνική των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που χρησιμοποιείται συχνά, η οποία δεν επιτρέπει παρά μια τμηματική όψη των μαθητικών επιδόσεων. Παράλληλα, η δειγματοληψία δεν είναι πάντα τέλεια, γεγονός το οποίο προκαλεί μια δυσπιστία σχετικά με την αξιοπιστία των διεθνών αξιολογήσεων.

Συν τοις άλλοις, η υλοποίηση των τεστ σε μία ή δύο γλώσσες που θεωρούνται κυρίαρχες θέτει προβλήματα που σχετίζονται με τη μετάφραση και τις πολιτισμικές διαύλους, μιας και φαίνεται να ευνοούνται οι μαθητές των χωρών που διοργανώνουν την αξιολόγηση. Πηγή προβληματισμού αποτελούν και οι εθνικές συμπεριφορές απέναντι στην αξιολόγηση, οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση: ανάλογα με τις χώρες, οι μαθητές είναι άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο εξοικειωμένοι με τα σταθμισμένα τεστ και έτσι ο τρόπος απάντησής τους διαφέρει. Για παράδειγμα οι Γάλλοι μαθητές, σε περίπτωση που αγνοούν την απάντηση, προτιμούν να μην απαντήσουν καθόλου, σε αντίθεση με τους Αμερικάνους, οι οποίοι θα



απαντήσουν ανεξαρτήτως. Στάση αμφισβήτησης προς τις αξιολογήσεις δημιουργεί και η ποικιλία των προγραμμάτων σπουδών και οι εκπαιδευτικές δομές που ισχύουν σε κάθε χώρα (ηλικία σχολικής εισόδου, έτη σχολικής φοίτησης, κτλ), καθώς επίσης και οι προτεινόμενες έννοιες όπως, για παράδειγμα, «ιδιωτική εκπαίδευση» αντιπροσωπεύει διαφορετικές πραγματικότητες στις διάφορες χώρες. Οι διεθνείς αξιολογήσεις κατακρίνονται επειδή το επίπεδο ανάλυσης τους, που δεν είναι άλλο από το Εθνικό Κράτος, έχει χάσει σήμερα τη σπουδαιότητά του, εξαιτίας του ευρύτερου κινήματος αποκέντρωσης και παγκοσμιοποίησης που επικρατεί. (ό.π.:416)

Προχωρώντας ένα ακόμη βήμα πιο πέρα, όσοι αντιμάχονται τις διεθνείς αξιολογήσεις θέτουν ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως αυτές, παρουσιάζοντας τα εθνικά αποτελέσματα των χωρών, είναι κατ' ουσίαν επιβλαβείς και δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματικότητα, μιας και εμφανίζουν προβλήματα αξιοπιστίας στους αριθμητικούς τους υπολογισμούς. Επίσης, αναφέρουν πως οι θεσμικοί παράγοντες δρώντας από κοινού και με πολυσυνθετότητα στις επιδόσεις, όπως επίσης και οι ποιοτικές μέθοδοι που αναλύουν την επίδραση των παραγόντων ξεχωριστά δεν μπορούν να οδηγήσουν σε έγκυρα συμπεράσματα. Υπογραμμίζουν, δε, την έλλειψη συνυπολογισμού των εθνικών πλαισίων αναφοράς και καταλήγουν στο ότι είναι αδύνατη η αντιγραφή των εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες εφαρμόζονται από κάποιες χώρες.

Πέρα από όλα τα παραπάνω, διατυπώνεται μια πολεμική η οποία χαρακτηρίζει τις διεθνείς αξιολογήσεις ως «ιμπεριαλιστικές». Οι υποστηρικτές της καταγγέλλουν την προσπάθεια αυτών να περιβάλλουν σε ολόκληρο τον κόσμο ένα μοναδικό και κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτούς όλες οι χώρες δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο μπροστά στα αποτελέσματα που φέρουν αυτές οι έρευνες. Στις κυρίαρχες χώρες, δηλαδή, όπως οι ΗΠΑ, οι άσχημες

επιδόσεις αποτελούν την απαρχή μιας νέας ολόκληρης ανάλυσης σχετικά με τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στις κυρίαρχες χώρες . Αντίθετα, οι πιο μικρές χώρες, μπροστά σε μια αντίστοιχη περίπτωση, υιοθετούν πιο γρήγορα τις πολιτικές που παρουσιάζονται από τους διεθνείς οργανισμούς ως πιο αποδοτικές. Ένα τελευταίο σημείο διαμάχης συνιστά το κόστος των αξιολογήσεων το οποίο προκαλεί αφαίμαξη στους προϋπολογισμούς των χωρών, αποδιοργανώνει τις εθνικές δομές αξιολόγησης ή εμποδίζει την εξέλιξή τους, και δημιουργεί ένα εξαρτησιογόνο δεσμό ανάμεσα στις χώρες και τους εκάστοτε διεθνείς οργανισμούς. (ό.π.: 417)

Αν, λοιπόν, αναφέρει η Mons (2008: 10), αυτές οι διεθνείς αξιολογήσεις αλλά και οι δευτερεύουσες έρευνες είναι δυνατό να περικλείουν μια καινούρια δυνατότητα αναφορικά με την ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών, τότε η ανανέωση της σύλληψης και της υλοποίησής τους θεωρείται, ήδη, αναγκαία.

### **2.2.3. Ζήματα μελέτης που αναδεικνύει η εφαρμογή του προγράμματος PISA**

Η χρησιμότητα, η αξία και η σημασία του προγράμματος PISA είναι ένα γεγονός αναγνωρισμένο και εκπεφρασμένο τόσο από την εγχώρια όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην ενότητα αυτή, λοιπόν, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τι ζητήματα μελετά η επιστημονική κοινότητα σχετικά με το πρόγραμμα PISA, αν εν τέλει επικροτεί τη λειτουργία του ή την αμφισβητεί και για ποιους λόγους. Οι περισσότερες κρίσεις αφορούν μια αμφισβήτηση σχετικά με τον τρόπο λειτουργία του προγράμματος.

Η ερευνητική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές τόσο σε ελληνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, γεγονός το οποίο αποδεικνύεται περίτρανα από την συνεχή εκπόνηση ερευνών πάνω στο εν λόγω ζήτημα.

Απώτερος στόχος όλων αυτών των προσπαθειών, βέβαια, είναι η εξαγωγή των συμπερασμάτων εκείνων, τα οποία θα συνδράμουν τις χώρες, στο κρίσιμο έργο της βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Όπως, μάλιστα, επισημαίνει η Bulle (2010: χ.χ.) το πρόγραμμα PISA αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια αυτών που διαμορφώνουν τις πολιτικές στην εκπαίδευση, καθώς οι διάφορες χώρες αξιολογούνται, εντοπίζουν τα προβλήματα τους και επιδιώκουν να βρουν κοινές λύσεις. Ωστόσο, η περαιτέρω χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας κρίνεται από την ίδια ένα εγχείρημα εξαιρετικά δύσκολο, διότι απαιτεί γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, των ιδιομορφιών του, της ιστορίας και του ευρύτερου εθνικού πλαισίου.

Η πλειοψηφία των ερευνών αξιοποιούν και μελετούν τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι αξιολογήσεις των μαθητών στα πλαίσια του PISA εστιάζουν στις επιδόσεις. Άλλες ασχολούνται με τους παράγοντες που τις επηρεάζουν (Psalidas et al 2008, Αποστολόπουλος, 2007, Duru-Bellat et al, 2004, Bulle, 2010, Migaud et al, 2010), μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ μαθητών της ίδιας σχολικής κοινότητας, διάφορες τακτικές που εφαρμόζονται από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα (όπως η επανάληψη μιας τάξης στο γαλλικό σύστημα, γνωστή ως «redoublement»), το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων, η άνεση και οι εκπαιδευτικές-πολιτισμικές πηγές της οικογένειας, ή ακόμη και τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες της χώρας γενικότερα. (Terrail, 2009: σελ. χωρίς αριθμηση). Σε άλλες έρευνες και δημοσιεύσεις γίνεται αξιοποίηση των απαντήσεων των μαθητών πάνω σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με έμφαση, επί ελληνικού εδάφους, στις φυσικές επιστήμες (Αποστολόπουλος, Ψαλίδας, Χατζηνικήτα, 2008). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις ερευνητικών δεδομένων παρατηρείται μια τάση σύνδεσης των επιδόσεων των μαθητών με παράγοντες που αφορούν την αυτονομία του σχολείου ή την αποκέντρωση (Mons, 2007a: 417), ενώ συναντάται επίσης και μια στροφή του ερευνητικού

ενδιαφέροντος και της συζήτησης προς την εξέταση μεθοδολογικών ζητημάτων σχετικών με τη διεξαγωγή του διαγωνισμού.

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε του παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, όπως αυτοί προκύπτουν από την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα.

### **2.2.3.1.Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, όπως προκύπτουν από την επιστημονική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων**

Το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται για το πρόγραμμα PISA τοποθετείται στην προσεκτική μελέτη των αποτελεσμάτων, και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί, μάλιστα, φαίνεται να υπόκεινται σε επιμέρους ομαδοποιήσεις.

Έτσι, οι Dugu- Bellat & Suchaut (2005: 187-189) υποστηρίζει ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται εν γένει από παράγοντες που προέρχονται από το οικογενειακό, το σχολικό, και το ευρύτερο κοινωνικό-εθνικό περιβάλλον. Ξεκινώντας από το τελευταίο, το κοινωνικό-εθνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβάνει σε αυτό, την οικονομική κατάσταση, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού, το κατά κεφαλήν εισόδημα, και την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης. Αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, σε αυτό εντάσσει τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας, τις εφαρμοζόμενες σχολικές πρακτικές (επιλογή μαθητών, επανάληψη τάξης), τον διαχωρισμό μεταξύ των σχολείων (σχολεία όπου οι μαθητές ομαδοποιούνται με βάση σχολικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά), το βαθμό στον οποίο τα συστήματα δημιουργούν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών (streaming schools, distinct schools, grade repeating).

Ανάλογη άποψη περί της σχέσης ανάμεσα στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων και στις επιδόσεις των μαθητών διατυπώνει και η Mons (2007b). Προχωράει, μάλιστα, λίγο περισσότερο και κάνει λόγο για τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στο σημείο αυτό φαίνεται ενδιαφέρουσα, μιας και αποδεικνύεται ότι υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις στις διάφορες χώρες. Για παράδειγμα, στις ασιατικές και σε κάποιες σκανδιναβικές χώρες, η συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος και στις μαθητικές επιδόσεις είναι ισχυρή, ενώ σε χώρες, όπως η Γερμανία ή το γαλλόφωνο Βέλγιο το σχολείο είναι έντονα αναπαραγωγικό.

Οι Duru-Bellat et al (χ.χ.: 5-10) καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε κάποια από αυτά. Υποστηρίζουν, λοιπόν, πως οι χώρες με τις μεγαλύτερες κοινωνικές ανισότητες, είναι αυτές στις οποίες οι μαθητές εμφανίζουν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Τα αντίθετα αποτελέσματα φαίνεται να έχουν οι χώρες με τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ισότητας. Ωστόσο, διαφορές παρουσιάζονται και στις χώρες εντός των δύο κατηγοριών. Ομοιότητες, παρουσιάζονται και στις επιδόσεις χωρών που ανήκουν στην ίδια «γειτονιά» (π.χ. χώρες της Βόρειας Ασίας). Επίσης, αναφορικά με τις οικονομικές συνθήκες των χωρών διαπιστώνουν ότι οι πιο πλούσιες χώρες με το υψηλότερο κατά κεφαλήν εισόδημα εμφανίζουν και τις υψηλότερες επιδόσεις. Ακόμη, η ύπαρξη κοινού κορμού στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο πρόωρος προσανατολισμός δε φαίνεται να βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών, απεναντίας μάλιστα, διαμορφώνουν από νωρίς μια μαθητική ελίτ. Δε φαίνεται να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στον δείκτη διαφοροποίησης των συστημάτων και τη διασπορά στις επιδόσεις, όμως αυτός συνδέεται με την εμφάνιση κοινωνικών ανισοτήτων.

Με τρόπο ανάλογο ο Emin (2009), σε συνέντευξή του στο Café Pedagogique, σχολιάζοντας την αξιολόγηση του επιπέδου CM2, υποστηρίζει πως ένα στοιχείο το οποίο έχει αποκαλυφθεί και από το πρόγραμμα PISA είναι ότι παρατηρείται μια αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε από τις χαμηλές επιδόσεις που σημειώνουν οι κοινωνικά μη προνομιούχοι μαθητές, σε αντίθεση με τους πιο προνομιούχους. Μια άλλη αξιοσημείωτη παρατήρηση του είναι αυτή που αφορά στην αποχή των Γάλλων μαθητών από απαντήσεις σε ερωτήσεις που απαιτούν γραπτή έκθεση, γεγονός το οποίο, όπως ισχυρίζεται, θέτει πολλά ερωτηματικά για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακολούθως, αναλύονται οι θέσεις που εκφράζουν οι διεθνείς μελετητές αναφορικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται από τον ΟΟΣΑ στην υλοποίηση του PISA.

### **2.2.3.2. Ζητήματα μεθοδολογικής εφαρμογής που θέτει η επιστημονική αξιοποίηση του προγράμματος PISA**

Η μελέτη της μεθοδολογίας του προγράμματος PISA, εκτός των όποιων θετικών στοιχείων μπορεί να διατυπώνει, αίρει παράλληλα ποικίλες επικρίσεις.

Μια πρώτη επίκριση, λοιπόν, διατυπώνεται σχετικά με τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων (Duru-Bellat et al, 2004: 3). Αυτό το οποίο προκαλεί στην προκειμένη περίπτωση την επιφύλαξη είναι το γεγονός ότι τα δεδομένα του προγράμματος PISA βασίζονται στην αξιολόγηση μαθητών που είναι μιας συγκεκριμένης ηλικίας, και όχι μαθητών που παρακολουθούν μια συγκεκριμένα τάξη. Πρόκειται για μαθητές ηλικίας 15 χρονών, οι οποίοι και εξετάζονται σε ένα κοινό σώμα ασκήσεων. Κάτι τέτοιο, όμως, δε συνέβαινε, για παράδειγμα, με την αξιολόγηση TIMMS, η οποία αξιολογούσε τους μαθητές που φοιτούσαν στο χαμηλό επίπεδο

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (lower secondary level), πράγμα το οποίο, μάλλον ευνοούσε τις χώρες που εφαρμόζαν την τακτική της επανάληψης μιας τάξης. Αντίθετα, με το πρόγραμμα PISA οι χώρες που εφαρμόζουν την επανάληψη τάξης παρουσιάζουν μια μειονότητα 15χρονων μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε τάξη μικρότερη από εκείνη στην οποία φοιτούν οι αντίστοιχοι μαθητές των χωρών χωρίς την τακτική της επανάληψης.

Μια άλλη δυσλειτουργία που φαίνεται να παρουσιάζει το PISA σε σχέση με παλιότερες έρευνες είναι ότι δεν μπορεί να συγκριθεί μαζί τους αποτελεσματικά, μιας και εδώ αναφερόμαστε σε ευρύτερες δεξιότητες και όχι σε δεξιότητες που σχετίζονται με τα προγράμματα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σε όλο το φάσμα μέτρησης των κλήσεων των μαθητών, προστίθενται οι συνηθισμένες δυσκολίες, με βασικότερη όλων, το ότι δεν μπορούμε να μετρήσουμε τις επιδόσεις των μαθητών χωρίς την εμφάνιση στατιστικού λάθους. Γνωρίζουμε εκ των προτέρων, για παράδειγμα, ότι ανάλογα με την παρουσίαση και το περιεχόμενο των ασκήσεων, κάποιοι μαθητές είναι πιο ευνοημένοι. Έτσι, η διαφορά επιτυχίας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά. (ό.π.)

Συνάμα, οι Duru-Bellat & Suchaut (2005: 183) επισημαίνουν μια άλλη μεθοδολογική ανεπάρκεια. Παρουσιάζεται, όπως υποστηρίζουν, συχνά το φαινόμενο, να χάνονται δεδομένα από τα αρχεία του ΟΟΣΑ ακόμη και της UNESCO. Έτσι, είναι απαραίτητο να καλυφθούν αυτά τα κενά από τις ήδη υπάρχουσες βάσεις δεδομένων, όμως, κάτι τέτοιο οδηγεί σε μια μείξη δεδομένων που είναι διαφορετικής προέλευσης και τα οποία συχνά δεν είναι απολύτως συγκρίσιμα. Ένα ακόμη πιο λεπτομερές ζήτημα που τίθεται είναι αυτό που αναφέρεται στην πιθανή διαφορά ανάμεσα σε ένα επίσημο χαρακτηριστικό και τον τρόπο που ένα σύστημα πραγματικά λειτουργεί: τα υπάρχοντα διοικητικά δεδομένα μπορεί να δείχνουν ότι η

αρχαιοθέτηση δεν ασκείται σε ένα υποβαθμισμένο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρότι το σχολείο αυτό μπορεί να παρουσιάζει κάποια ικανότητα ομαδοποίησης δεδομένων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή τους για τους συσχετισμούς ανάμεσα στις επιδόσεις και τις συστημικές οργανώσεις. Θα μπορούσαμε για παράδειγμα να περιμένουμε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής ανισότητας όταν οι δομές διαφοροποιούνται από νωρίς (χάρη στην ανισότητα που ισχύει στην διαδικασία συλλογής) και όταν το περιεχόμενο της καθοδήγησης είναι πολύ κοντά στην κλασική κουλτούρα (μια παρούσα κατάσταση που ευνοεί τους μαθητές των οποίων οι οικογένειες κατέχουν αυτόν τον τύπο κουλτούρας). Στην πραγματικότητα, όμως, αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά φαίνεται να συνδέονται μεταξύ τους και να διαμορφώνουν ένα σύστημα. Ένα κλασικό εμπόδιο στην διεθνή αξιολόγηση είναι η απόδοση μεγάλης σημασίας σε ένα στοιχείο που απομονώνεται από το πλαίσió του. Γενικότερα, θεωρείται επικίνδυνη η εργασία από συσχετισμούς που ενώνουν όρο προς όρο μια δεδομένη επίδοση και ένα δεδομένο εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό, καθώς αυτό που πιθανότατα λειτουργεί είναι ένα ολόκληρο σετ χαρακτηριστικών που συνθέτουν την κοινωνική συνοχή μιας χώρας. Σε μια ιδανική θεώρηση, η αξιολόγηση θα έπρεπε να βασίζεται σε τέτοιες ολιστικές δομές. Όμως, στην πραγματικότητα, στις συγκριτικές μελέτες, είναι αρκετά κοινό να αποδίδεται η αιτία σε μια βάση συσχετισμών. Για παράδειγμα, αυτή είναι η περίπτωση της έρευνας του 2002 για τον ΟΟΣΑ, η οποία διακρίνει μια σχέση αιτίου-αποτελέσματος ανάμεσα στις καλές επιδόσεις των μαθητών ορισμένων χωρών και την αυτονομία που διαθέτουν ορισμένα σχολεία, ενώ δε λήφθηκαν υπόψη ένας μεγάλος αριθμός χαρακτηριστικών των σχολείων σε χώρες υψηλών επιδόσεων. Δε θα έπρεπε να εξάγουμε τόσο βιαστικά συμπεράσματα για τη σχέση ανάμεσα σε αυτό το φαινόμενο και σε αυτόν τον παράγοντα και θα έπρεπε να είμαστε πιο επιφυλακτικοί (ό.π.).



Επιπλέον, υποστηρίζουν πως στη συγκριτική εκπαίδευση τα αποτελέσματα εξαρτώνται από το χρησιμοποιούμενο δείγμα, δηλαδή, από το βαθμό ποικιλίας του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε να υπολογίσουμε την επιρροή ενός χαρακτηριστικού που εμφανίζεται παγκοσμίως πάνω στο δείγμα μιας χώρας. Παρομοίως, αν σε μια ανάλυση συνδυάσουμε παράγοντες που διαφέρουν λίγο από τη μια χώρα στην άλλη, με παράγοντες που διαφέρουν πολύ, η βαρύτητα των δευτέρων θα είναι πιο μεγάλη. Με άλλα λόγια, όχι μόνο θα αξιολογούσαμε τι είναι αυτό που διαφέρει, αλλά θα το αξιολογούσαμε και ως «πολύ καλύτερο», επειδή ποικίλει. Αν συμπεριλάβουμε ταυτόχρονα πλούσιες και φτωχές χώρες στο δείγμα των προς μελέτη χωρών, ο πλούτος της χώρας μπορεί να ασκήσει μεγάλη επιρροή όσον αφορά τις υψηλές επιδόσεις, γεγονός το οποίο δε θα ίσχυε αν το δείγμα των χωρών ήταν πιο ομογενοποιημένο. Με τον ίδιο τρόπο, παράγοντες πλαισίου που συνδέονται με τις επιδόσεις των μαθητών μπορεί να διαφέρουν για τις πλούσιες και τις φτωχές χώρες. Για παράδειγμα, σε μερικές έρευνες φαίνεται ότι οι παράγοντες που αφορούν την οργάνωση του σχολείου παίζουν σημαντικότερο ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από φτωχότερες χώρες (ό.π.).

Με ανάλογο τρόπο, η Osborn (2006: 164) αναφέρεται στις δυσκολίες συγκρισιμότητας και στις πολιτιστικές κλίσεις (biais culturels) του προγράμματος PISA συγκρίνοντας τα αποτελέσματα ενός δείγματος δεκαπεντάχρονων μαθητών στη γλωσσική, μαθηματική και φυσική επιστήμη. Θεωρεί πως η προσοχή επικεντρώνεται στην κοινωνικό-οικονομική ανάλυση σε βάρος των γλωσσικών και πολιτιστικών παραγόντων και του εκπαιδευτικού πλαισίου από το οποίο έχουν εξαχθεί τα αποτελέσματα.

Το θέμα των πολιτισμικών κλίσεων (biais culturels) αξιοποιείται πολλές φορές και αναφορικά με κάποιον συγκεκριμένο τύπο άσκησης ή διατύπωσης ερώτησης, σε μια προσπάθεια να υποστηριχθεί ότι πρόκειται για μια φιλοσοφία στη διαδικασία της αξιολόγησης η οποία έχει

εισαχθεί από χώρες του αγγλοσαξονικού κόσμου (Duru-Bellat et al, 2004). Ο αντίλογος που αναπτύσσεται σε αυτήν την περίπτωση, υποστηρίζει ότι κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης έχουν παρθεί από τεχνικής άποψης όλες οι αναγκαίες προφυλάξεις, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της διαδικασίας: τα υλικά της αξιολόγησης ετοιμάζονται και στα αγγλικά και στα γαλλικά, έπειτα μεταφράζονται στις γλώσσες των συμμετεχουσών χωρών, και η μορφή των αντικειμένων μελέτης (items) έχει διαφοροποιηθεί όσο το δυνατόν πιο πολύ. Μάλιστα, τα αποτελέσματα του διαγωνισμού, δείχνουν ότι οι χώρες των οποίων οι μαθητές είναι οι πιο αποδοτικοί ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες (Κορέα, Φινλανδία, Καναδάς), ενώ μαθητές των χωρών που παραδοσιακά θεωρούνται ότι βρίσκονται πολιτισμικά κοντά, παρουσιάζουν άνισες επιδόσεις (Καναδάς, ΗΠΑ). Το ερώτημα της πραγματικότητας των πολιτιστικών διαύλων παραμένει ανοιχτό, αν και οι ερευνητές έχουν επαναξιολογήσει τις επιδόσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας αντικείμενα που θεωρούνται από τις ίδιες τις χώρες ότι είναι προσαρμοσμένα στους μαθητές τους. Αυτή, όμως, η τακτική δε φάνηκε να αλλάζει τη θέση των χωρών, παρά ελάχιστα (η Γαλλία πήγε από τη 14η θέση στη 12η). Αυτό αποτελεί, άλλωστε, και ένα εξαιρετικά δυνατό επιχείρημα στην αντιπαραβολή της άποψης που θέλει τα αποτελέσματα του PISA να υποβαθμίζονται λόγω των πολιτισμικών διαύλων. (Duru-Bellat et al, 2004: 4)

Μετά από την παρουσίαση των επιστημονικών απόψεων που διατυπώνονται γύρω από το πρόγραμμα, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να προσεγγίσουμε τον τομέα των ΜΜΕ και πιο συγκεκριμένα του ημερήσιου Τύπου, ώστε να ανιχνεύσουμε την επιρροή που ασκεί αυτός ο θεσμός στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **3. Ο ρόλος του ημερήσιου Τύπου στη διαμόρφωση της ασκούμενης Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Μέχρι τώρα έχουν παρουσιαστεί διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετωπίζοντάς την είτε ως επιστήμη σαν μια ευρύτερη έννοια, είτε ως εφαρμογή στα πλαίσια του κράτους. Κάθε, όμως, ενέργεια που λαμβάνει χώρα στο γήινο περιβάλλον, αποτελεί αντικείμενο διαχείρισης από τον ανθρώπινο παράγοντα, ανάλογα με τη θέση που κατέχει στον κοινωνικό μηχανισμό και το ρόλο που επιτελεί. Η παρούσα μελέτη μας ωθεί να ασχοληθούμε με τον τρόπο που προβάλλεται η εκπαιδευτική πολιτική (και ειδικότερα το πρόγραμμα PISA) στα δημοσιεύματα του ημερήσιου Τύπου δια της φωνής των συντακτών αυτών είτε πρόκειται για αρθρογράφους είτε πρόκειται για εκπροσώπους των εν δυνάμει φορέων που διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική (παραδείγματος χάριν το ΚΕΕ, η ΟΛΜΕ και το ΠΙ).

Ο Παπαδάκης (2003: 88-89) αναφέρει πως το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει κάποιους εκπονητές - εισηγητές-ομιλούντες εξ αυτής και χάριν αυτής (utters – policy makers).

Οι τελευταίοι:

- είτε προβάλλουν κυρίως το πλαίσιο δράσης, που η εκπαιδευτική πολιτική εισηγείται (αν θεωρούν πως ο σκοπός είναι προφανής και αποδεκτός από τους αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής)
- είτε εστιάζουν μόνο στο στόχο (ειδικά όταν πρόκειται για περιπτώσεις που στόχευση αποτελεί η ακύρωση κάποιας προηγούμενης πολιτικής)
- είτε συχνότερα, προβαίνουν σε ένα συνδυασμό προβολής και στήριξης τόσο της βασικής φιλοσοφίας που διέπει την προωθούμενη πολιτική στην εκπαίδευση όσο και του πλαισίου δράσης που αυτή εισηγείται.

Την ιδιότητα του εκπονητή, σε κάθε ιστορικό επεισόδιο, μπορεί να την έχει είτε ένα πρόσωπο (π.χ. Υπουργός Παιδείας) είτε ένα συλλογικό σώμα (π.χ. μια κυβέρνηση, ή μια ομάδα του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με τους πολιτικούς που είναι αρμόδιοι). Η αντιπροσώπευση μιας πολιτικής ποικίλλει ανάλογα με το ποιοι αναλαμβάνουν αυτό το έργο, από ποιες ιδεολογικές παραδοχές εκκινούν και φυσικά τι συμφέροντα (ιδιωτικά ή συλλογικά) εκπροσωπούν. Αλλαγές στα πρόσωπα και ειδικά στους κύριους φορείς που είναι διαπιστευμένοι με το έργο της προώθησης και στήριξης μιας πολιτικής, αλλά και με το έργο της πρώτης ερμηνείας του περιεχομένου της (key interpreters) μπορεί να επιφέρουν αλλαγές στο περιεχόμενο και τη σκοποθεσία της ίδιας της πολιτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μια σειρά πολύ πρόσφατων μελετών που θεωρούν ως το σημαντικότερο δείκτη εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος το βαθμό εμπλοκής των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως των γονέων και της τοπικής κοινωνίας όχι μόνο στην εφαρμογή αλλά και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε κάθε περίπτωση αναγκαία είναι μια τυπολογία των τρόπων με τους οποίους οι κυβερνήσεις επιχειρούν να εκπονήσουν πολιτική στην εκπαίδευση, προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο ρόλος των προσώπων και των ομάδων στην εκπόνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχοντας ως αφετηρία τις τρεις προσεγγίσεις στη μεταρρύθμιση και αλλαγή των Chin και Benne, ο Weaver και αργότερα (όχι χωρίς κριτική διάθεση) ο McNay (στο Παπαδάκης, 2003: 89) διακρίνουν τρεις διαστάσεις εκπόνησης πολιτικής για την εκπαίδευση σε κρατικό-κυβερνητικό επίπεδο:

- α) Πληροφόρηση: μέσα από ερευνητικά πορίσματα, εκθέσεις επιτροπών και στατιστικά δεδομένα που καταδεικνύουν σε ποιους τομείς είναι απαραίτητες οι παρεμβάσεις

β) Ενθάρρυνση – Παρότρυνση: ρητορεία υπουργών περί ανάγκης μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση, άρθρωση σχετικού λόγου από δημόσιους λειτουργούς μέσω συμποσίων-ημερίδων και επιρροή των Μ.Μ.Ε. που ενθαρρύνουν (ή αποθαρρύνουν) την υιοθέτηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων πολιτικής και μεταρρύθμισης

γ) Νομοθεσία: το νομοθετικό έργο αποτελεί τον «κανονιστικό τρόπο» διαχείρισης της αλλαγής από τις κυβερνήσεις.

Ιδιαίτερα διπλωματική αλλά ταυτόχρονα και αποσαφηνιστική, είναι η άποψη του S. Ball (στο Παπαδάκης, 2003: 90) σύμφωνα με την οποία «Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (που επιδιώκει να επιφέρει η εκπαιδευτική πολιτική) συχνά διαφοροποιούνται και επαναπροσδιορίζονται από υπουργικά διατάγματα και κυβερνητικές παρεμβάσεις, ενώ οι επιτροπές ειδικών που αρχικά δημιουργούνται, αγνοούνται». Η κυβέρνηση, με άλλα λόγια, μπορεί τελικά να υλοποιεί τους δικούς της σκοπούς χωρίς να λαμβάνει πάντοτε υπόψη της τα πορίσματα των οργάνων που έχει θεσπίσει για να μελετούν τις εκπαιδευτικές της ανάγκες.

Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στρέφεται στο σημείο αυτό στη μελέτη των Μ.Μ.Ε. και στον τρόπο με τον οποίο πραγματεύονται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **3.1. Τα Μ.Μ.Ε. και ο ρόλος τους στην άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Πέρα από τους εκπονητές της εκπαιδευτικής πολιτικής και πέρα από τις ομάδες ενδιαφέροντος, εστιάζοντας κανείς στους λόγους που αρθρώνονται για να επενδύσουν ή και να εμποδίσουν τις κρατικές πολιτικές στην εκπαίδευση, δεν μπορεί παρά να στραφεί και στις

διαδικασίες διαμόρφωσης κοινής γνώμης και να ανακινήσει το ζήτημα της σχέσης Μ.Μ.Ε.<sup>4</sup> και Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παπαδάκης, 2003: 131).

Σύμφωνα με τον Marshall στο Dictionary of Sociology (1998: σελ. χωρίς αρίθμηση), ο όρος Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας αναφέρεται σε μέσα τα οποία προωθούν την επικοινωνία, όπως ο Τύπος, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση. Τα ΜΜΕ είναι ευρείας κλίμακας οργανισμοί που χρησιμοποιούν έναν ή περισσότερους από αυτούς τους τρόπους για να επικοινωνήσουν με ένα μεγάλο αριθμό ατόμων (μαζική επικοινωνία).

Τα ΜΜΕ, όπως αναφέρει ο Mills (1956, στο ό.π..) έχουν δύο σημαντικά κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά: πρώτον, ένας μικρός αριθμός ατόμων μπορεί να επικοινωνήσει με μια μεγάλη ομάδα, και δεύτερον, το κοινό δεν έχει κάποιον αποτελεσματικό τρόπο άμεσης απάντησης. Άρα, η μαζική επικοινωνία είναι εκ των πραγμάτων μια διαδικασία μονής κατεύθυνσης. Είναι τα μέσα εκείνα (McCombs, 2002: 2) που αποτελούν την πρωταρχική πηγή που τροφοδοτεί με εικόνες το κεφάλι των ανθρώπων αναφορικά με έναν ολόκληρο κόσμο δημοσίων πραγμάτων, έναν κόσμο ο οποίος, για τους περισσότερους πολίτες, είναι εκτός πεδίου αφής, όρασης και νόησης.

Ανάμεσα στα ΜΜΕ και στον άνθρωπο υπάρχει μια (τουλάχιστον) πραγματικότητα, η οποία ρέει, ζει, κινείται, ενίοτε δε κατασκευάζεται. Και μέσα σε αυτό το σύμπαν της πληροφόρησης καλείται να κινηθεί τόσο ο αναγνώστης όσο και ο ερευνητής. Άλλωστε η εκπαίδευση είναι μια μορφωτική και κοινωνική πρακτική με προφανές τόσο πολιτικό όσο και δημοσιογραφικό ενδιαφέρον. (Παπαδάκης, 2003: 132).

Ο Παπαδάκης (2003: 133) επισημαίνει πως ο δημοσιογραφικός λόγος, απευθυνόμενος σε ένα ευρύ κοινό το οποίο επιχειρεί να πείσει, δομείται λαμβάνοντας υπ' όψη την αποδεκτικότητα

---

<sup>4</sup> Μ.Μ.Ε.: Αρκτικόλεξο για τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στο εξής θα αναφέρεται ως ΜΜΕ.

των εκφορών, τουτέστιν το βαθμό αποδοχής αυτών που δημοσιεύονται. Δείγμα της προσπάθειας αυτής είναι ο τίτλος των κειμένων που δημοσιεύονται. Ο τίτλος, λόγω της κομβικής επικοινωνιακής του θέσης, σχετίζεται με την εμπορική παρουσία και επιτυχία του κειμένου. Επιτελεί, δε, μια διττή λειτουργία: αφενός, μεν, είναι κατευθυντική (εκ μέρους του συντάκτη), αφού προσπαθεί να κατευθύνει τον αναγνώστη στο να διαβάσει το κείμενο, αφετέρου, δε, είναι επιλεκτική (εκ μέρους του αναγνώστη), αφού συχνά με βάση τον τίτλο ο αναγνώστης επιλέγει το τι θα διαβάσει. Είναι, μάλιστα, απαραίτητο να γνωρίζει ο αναγνώστης το συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και λειτουργούν οι ειδήσεις σε ένα δελτίο τύπου, όπως και το ρόλο που παίζουν οι τίτλοι, οι λεκτικές αναφορές, τα σχόλια, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται τη σημασία τους (Van Dijk, 1992: 13).

Βασικό χαρακτηριστικό της λειτουργία των ΜΜΕ είναι η τάση τους να διαμορφώνουν μια ατζέντα δημόσιας συζήτησης (agenda- setting). Η ατζέντα αυτή περιλαμβάνει τα θέματα της επικαιρότητας, η σημασία των οποίων στην καθημερινή επικοινωνία και συναναστροφή των ανθρώπων είναι ανάλογη και εξαρτάται από τη σημασία που αποδίδουν τα ΜΜΕ στο εκάστοτε ζήτημα. Ό,τι θεωρείται σημαντικό από τα ΜΜΕ, θεωρείται και σημαντικό από το κοινό. (McCombs, 2002: 1).

Εκτός από τη δόμηση της ατζέντας, τα Μ.Μ.Ε. επηρεάζουν, επίσης, την κατανόηση και την αντίληψη των ανθρώπων πάνω στα θέματα της επικαιρότητας. Κάθε ατζέντα αποτελείται από αντικείμενα, τα οποία, στην πραγματικότητα, είναι δημόσια θέματα, πράγματα τα οποία έλκουν την προσοχή των Μ.Μ.Ε. και του κοινού. Κάθε ένα από αυτά τα θέματα, με τη σειρά του διέπεται από κάποιες ιδιότητες, κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα δηλαδή που χαρακτηρίζουν το θέμα. Ανάλογα, λοιπόν, με το που θέλουν τα ΜΜΕ να στραφεί η προσοχή του κοινού, δίνουν έμφαση στο τάδε ή το δείνα χαρακτηριστικό του δημοσιευμένου θέματος. Με συνακόλουθο

τρόπο και η προσοχή του κοινού θα στραφεί προς αυτό το χαρακτηριστικό (ό.π.: 5). Η αλληλεπίδραση Μέσων-Κοινού παρουσιάζεται με τον εξής τρόπο:

### **Ατζέντα των Μέσων**

Σχέδια ειδήσεων

Τα προεξέχοντα δημόσια θέματα

—————→  
Μεταφορά της προβολής της  
είδησης

### **Ατζέντα του Κοινού**

Ενδιαφέρον κοινού

Τα σημαντικότερα δημόσια θεάματα

Η ατζέντα, λοιπόν, των Μ.Μ.Ε. διαμορφώνει και τη δημόσια ατζέντα. Θα μπορούσαμε να πούμε πως πρόκειται για τη διαδικασία απόδοσης κοινωνικών σημασιών στα εκάστοτε ζητήματα της επικαιρότητας και διαμόρφωσης εικόνων στη νόηση του κοινού. Είναι, επίσης, η διαδικασία εκείνη την οποία ο Van Dijk (1992: 14) ονομάζει ως κατασκευή μοντέλων των γεγονότων από το κοινό, γεγονός που συνιστά βασικό στόχο των ΜΜΕ. Τα μοντέλα δεν είναι τίποτα άλλο από αναπαραστάσεις μιας εμπειρίας, ενός κοινωνικού γεγονότος. Φυσικά, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι τα Μ.Μ.Ε. δεν μπορούν να θέσουν καμία ατζέντα και να διαμορφώσουν καμία εικόνα, αν δεν έχουν τη «σύμφωνη γνώμη» του κοινού.

Πέρα από την κοινή γνώμη, είναι διατυπωμένη και η άποψη που θέλει τα Μ.Μ.Ε. να επηρεάζουν και τη διαμόρφωση της κυβερνητικής πολιτικής. Όταν υπάρχει διαφωνία της ηγεσίας (elite dissensus) σχετικά με κάποιο ζήτημα, υπάρχει η πιθανότητα τα Μ.Μ.Ε. να πάρουν μέρος στη διαμάχη υιοθετώντας τα πλαίσια αναφοράς της μιας αντιμαχόμενης πλευράς. Έτσι, οι δημοσιογράφοι γίνονται προωθητές, ενσυνείδητα ή ασυνείδητα, μιας συγκεκριμένης πολιτικής ομάδας. Αυτή η λειτουργία των Μέσων φέρνει την κυβέρνηση αντιμέτωπη με τα εξής: 1) την



πιθανότητα να επηρεαστεί η κοινή γνώμη από την αρνητική πλευρά των Μέσων, 2) καταστροφή της εικόνας και της αξιοπιστίας της κυβέρνησης, 3) οι σχεδιαστές πολιτικής μπορεί να αρχίσουν να αναρωτιούνται για την πειστικότητα της υπάρχουσας κυβερνητικής πολιτικής. Όσο μεγαλύτερη είναι η αβεβαιότητα της κυβερνητικής πολιτικής, τόσο πιο ευάλωτη είναι στην αρνητική επιρροή των Μέσων. Αντίθετα, αν η κυβερνητική πολιτική είναι σταθερή και ακλόνητη, οι σχεδιαστές της όχι μόνο δε θα αναρωτιούνται, αλλά μάλιστα θα είναι σε θέση να αντισταθούν στον αρνητικό τύπο. Θα μπορούν, παράλληλα, να δουλέψουν πολύ πιο σκληρά, προκειμένου να πουλήσουν την υπάρχουσα πολιτική, χρησιμοποιώντας την αξιοπιστία ως πηγή ενημέρωσης, για να επηρεάσουν τα Μέσα. Ακολούθως παρουσιάζεται σχηματοποιημένα το διαδραστικό μοντέλο πολιτικής-MME και οι θεωρίες για τη σχέση κράτους-MME. (Robinson, 2001: 535-536).

<i>Επίπεδο Συναίνεσης</i>	<i>Σχέση Μ.Μ.Ε.-Πολιτείας</i>	<i>Ρόλος ΜΜΕ</i>
Ηγεσία. σε συναίνεση	Τα Μέσα λειτουργούν στη σφαίρα της συναίνεσης.	Τα Μέσα κατασκευάζουν τη συναίνεση για την επίσημη πολιτική
Ηγεσία σε διαφωνία	Τα Μέσα λειτουργούν στη σφαίρα της νόμιμης διαμάχης	Τα Μέσα αντανakλούν τη διαγώνιο της ηγεσίας
Διαφωνία συν πολιτική αβεβαιότητα εντός της κυβέρνησης και κριτική από τα ΜΜΕ	Τα Μέσα τίθενται υπέρ της μιας ή της άλλης πλευράς και γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες.	Τα Μέσα λειτουργούν με τρόπο ώστε να επηρεάσουν την κατεύθυνση της κυβερνητικής πολιτικής.

Η επίδραση αυτή των Μ.Μ.Ε. είναι ορατή στους πληθυσμούς όλου πλανήτη που έχουν πρόσβαση σε αυτά και επεκτείνεται σε όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δράσης. Η εκπαίδευση, ως θέμα που απασχολεί μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και δε θα μπορούσε, επ' ουδενί, να

αφήσει αδιάφορο τον ημερήσιο Τύπο, δε θα μπορούσε να ξεφύγει από μια τέτοιου είδους «μεταχείριση». (Παπαδάκης, 2003: 134)

### **3.1.1. Ο ημερήσιος Τύπος και η επίδρασή του στην άσκηση πολιτικής**

Από την πληθώρα των Μ.Μ.Ε. που υπάρχουν αυτή τη στιγμή, η παρούσα μελέτη μας υποχρεώνει να κινηθούμε μόνο στα πλαίσια του Τύπου, τον οποίο και θα μελετήσουμε ακροθιγώς.

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003: 137-138), τα διάφορα είδη Τύπου λειτουργούν μεταξύ τους συμπληρωματικά, ενίοτε δε και αντιστικτικά, με αποτέλεσμα ο Τύπος να έχει προχωρήσει στην αντιδιαστολή:

- Έντυπου και Ηλεκτρονικού, όπου τα αντικείμενα μελέτης της έρευνας για την εκπαιδευτική πολιτική ανήκουν συνηθέστερα στην πρώτη κατηγορία. Η εμφάνιση, όμως, της δεύτερης κατηγορίας και η διαρκής ισχυροποίηση της έχει επηρεάσει καθοριστικά, στο όνομα της ανταγωνιστικότητας, το ύφος αλλά και τη δομή των κειμένων του ημερήσιου Τύπου.
- Ημερήσιου και Περιοδικού, όπου αναφερόμαστε στην περίπτωση κειμένων που δημοσιεύονται αρχικά στον ημερήσιο Τύπο υπό τη μορφή παρέμβασης στα τρέχοντα εκπαιδευτικά γεγονότα, και συνήθως πρόκειται για κείμενα διανοουμένων, επιστημόνων ή και εκπροσώπων ομάδων ενδιαφέροντος.

Ο Ημερήσιος Τύπος με τη σειρά του υπόκειται σε μια επιμέρους κατηγοριοποίηση (ό.π.:138). Διακρίνεται σε:

- Ανεξάρτητο και κομματικό

- Ελιτίστικο και λαϊκό-ψυχαγωγικό

Η ανωτέρα διάκριση είναι εξαιρετικά σημαντική ως προς το πώς προσλαμβάνουν το ρόλο και τη λειτουργία των διαφόρων εφημερίδων η κοινή γνώμη, οι διαφημιστές και οι ίδιοι οι λειτουργοί του Τύπου. Ο πρώτος διαχωρισμός προέκυψε από τη θεώρηση του πολιτικού Τύπου ως της δεύτερης σημαντικής προϋπόθεσης για τη δημιουργία μιας κοινής γνώμης ικανής να συμμετέχει ενεργά στην πολιτική διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στο δεύτερο διαχωρισμό, ο ελιτίστικός τύπος θεωρείται ότι απευθύνεται σε μια μειοψηφία πολιτών με πολιτική άποψη και έντονο ενδιαφέρον για τα πολιτικά δρώμενα. Ο λαϊκός τύπος, από την άλλη, που χαρακτηρίζεται από μια τάση να παρουσιάζει τις πολιτικές ειδήσεις με γλαφυρό, παραστατικό και συχνά ήκιστα αντικειμενικό τρόπο συντηρείται κυρίως από τις διαφημίσεις και απευθύνεται στο ευρύ κοινό.

Παρ' αυτά είναι αναγκαίο να προσθέσουμε μια «ενδιάμεση» κατηγορία, η οποία αφορά τις εφημερίδες που χωρίς να χάνουν μεγάλο μέρος της αντικειμενικότητας και της λεγόμενης «σοβαρότητας» τους αυξάνουν την εμπορικότητά τους μαζί με «μαζικής» κατανάλωσης κείμενα και ένθετα. Στόχος τους παραμένει να καταστήσουν τον απλό άνθρωπο, που δε διαθέτει ειδικές γνώσεις, «καλά πληροφορημένο», χωρίς να του στερούν την ψυχαγωγία, και να συμβάλλουν στη δημιουργία της κοινής γνώμης. (ό.π.: 139.)

Αναφορικά με τα είδη κειμένων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και δημοσιεύονται στον ημερήσιο Τύπο, ο Παπαδάκης (2003: 139-140) διακρίνει τις εξής κατηγορίες:

- Συνέντευξη ενός εμπλεκόμενου στο εκπαιδευτικό γεγονός (π.χ. του υπουργού Παιδείας, ενός αρμόδιου πανεπιστημιακού, του γραμματέα του υπουργείου, του εκπροσώπου ενός συνδικαλιστικού οργάνου εκπαιδευτικών, μιας φοιτητικής παράταξης, κ.λπ.)

- Άρθρο ενός ειδικού, ενός διανοούμενου ή ενός ενδιαφερομένου
- Αναδημοσίευση ενός επίσημου κειμένου ή μιας απάντησης επίσημων φορέων σε άρθρο εφημερίδας
- Αναδημοσίευση έρευνας ομάδας ειδικών
- Αμιγής περιγραφή εκπαιδευτικών γεγονότων
- Περιγραφή και σχολιασμός ενός εκπαιδευτικού γεγονότος
- Έρευνα (δημοσιογραφική) της εφημερίδας

Τα τρία τελευταία μάλιστα είδη εντάσσονται στα πλαίσια του λεγόμενου εκπαιδευτικού ρεπορτάζ και είναι αυτά που μαζί με το πρωτοσέλιδο «κατασκευάζουν» την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος στον ημερήσιο τύπο, όπως αποδεικνύουν και οι σχετικές μελέτες (ό.π.: 140.)

Το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό είναι το εξής: κατά πόσο είναι αυτόνομος ο Τύπος να επιλέγει τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες εκείνες που θεωρεί απαραίτητες; Ο οποιοσδήποτε μελετητής εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003: 141-142) οφείλει να γνωρίζει δύο τινά:

- α) ο βαθμός αυτονομίας μιας εφημερίδας όπως και κάθε οργάνου διάδοσης είναι συνάρτηση τόσο του μεριδίου των εσόδων του όσο και του βαθμού συγκέντρωσης των διαφημιζόμενων
- β) ο βαθμός αυτονομίας ενός δημοσιογράφου εξαρτάται από το βαθμό συγκέντρωσης του Τύπου (όσο λιγότεροι οι εργοδότες, τόσο λιγότερες οι εναλλακτικές άρα και πιο ανασφαλείς εργαζόμενοι), τη θέση της εφημερίδας στο πεδίο των υπόλοιπων εφημερίδων, τη θέση του ίδιου

του δημοσιογράφου μέσα στο δημοσιογραφικό κόσμο αλλά και την ίδια την εφημερίδα του, και τέλος, την ικανότητα για αυτόνομη παραγωγή της πληροφόρησης που διαθέτει.

Οφείλουμε να επισημάνουμε, στο σημείο αυτό, πως οι δημοσιογράφοι που κάνουν τα, βασισμένα σε πηγές του Υπουργείου Παιδείας, ρεπορτάζ παρουσιάζουν δυνητικά μεγάλο βαθμό εξάρτησης. Το μονοπώλιο της νόμιμης πληροφόρησης που ανήκει στις κυβερνητικές και εν προκειμένω υπουργικές πηγές, αποτελεί μια ιδιότυπη μορφή εξουσίας. Έτσι αναπτύσσεται ένα ιδιότυπο παίγνιο χειραγώγησης ανάμεσα στις πηγές, «φορείς της επίσημης πληροφορίας» και τους δημοσιογράφους. Οι πρώτοι επιχειρούν να διαμορφώσουν τις πληροφορίες και να χειραγωγήσουν τους επιφορτισμένους με τη μετάδοσή τους φορείς, ενόσω οι δεύτεροι επιχειρούν να χειραγωγήσουν τους κατόχους της πληροφορίας στην προσπάθειά τους να την αποκτήσουν, εξασφαλίζοντας και την αποκλειστικότητά της. (ό.π.: 142)

Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και η συμβολική εξουσία των ανώτερων αρχών του κράτους (Υπουργείο Παιδείας και συμβουλευτικών-γνωμοδοτικών οργάνων του) η οποία απορρέει από την «αρμοδιότητά τους να ορίζουν μέσω των πράξεων, των αποφάσεων και των παρεμβάσεων τους εντός του δημοσιογραφικού πεδίου (συνεντεύξεις, ενημερώσεις τύπου, κ.λπ.) τα θέματα της ημερήσιας διάταξης και την ιεραρχία των γεγονότων που επιβάλλονται στις εφημερίδες» (P. Bourdieu, στο Παπαδάκης, 2003: 143)

Ο προβληματισμός, λοιπόν, περιστρέφεται γύρω από την κοινωνιολογική μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας διαχειρίζονται ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, και ειδικά τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA. Η εμπειρική παρατήρηση της αρθρογραφίας του ελληνικού ημερήσιου Τύπου, μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής επιδέχονται σχολιασμό και πραγμάτευση όχι μόνο από

δημοσιογράφους αλλά και από εκπροσώπους φορέων, όπως είναι τα συνδικάτα και οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ας παρακολουθήσουμε, λοιπόν, το ρόλο αυτών των φορέων.

### **3.1.2. Άλλοι φορείς επιρροής στην άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως εκδηλώνονται μέσα στον Τύπο**

Στην ελληνική επικράτεια έχουν ιδρυθεί κατά καιρούς και λειτουργούν διάφορα ιδρύματα, κέντρα, ινστιτούτα τα οποία εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και υλοποιούν διάφορες δράσεις της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, το κέντρο το οποίο έχει επιφορτιστεί με το ζήτημα της οργάνωσης και επεξεργασίας του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ είναι το Κ.Ε.Ε.<sup>5</sup>

Όπως αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του ΚΕΕ, το Κέντρο εκπονεί έρευνες σε εκπαιδευτικά θέματα, εκτελεί ερευνητικά προγράμματα που ανατίθενται σε αυτό ή σχεδιάζονται με δική του πρωτοβουλία. Παράλληλα πραγματοποιεί εκδόσεις και οργανώνει συνέδρια για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα μεταξύ των οποίων ιδιαίτερη θέση κατέχουν όσα αναφέρονται στην έρευνα και στη δημιουργία της αντίστοιχης υποδομής. Για την επίτευξη των σκοπών του το ΚΕΕ συνεργάζεται επίσης με συγγενείς ερευνητικούς φορείς και με διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, UNESCO, κ.λπ.)

Εκτός από το ΚΕΕ, άλλος φορέας ο οποίος εμφανίζεται σε μικρότερο βέβαια βαθμό στον ημερήσιο Τύπο αλλά διαδραματίζει ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική είναι τα εκπαιδευτικά συνδικάτα. Πιο συγκεκριμένα τώρα, το συνδικάτο των εκπαιδευτικών της β'βάθμιας

---

<sup>5</sup> Κ.Ε.Ε.: Είναι το αρκτικόλεξο για την ονομασία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στο εξής θα αναφέρεται ως ΚΕΕ.

εκπαίδευσης, το οποίο και παρουσιάζει ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη, μιας και το προς μελέτη πρόγραμμα διεξάγεται σε αυτό το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό είναι η Ο.Λ.Μ.Ε.<sup>6</sup>. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του καταστατικού ίδρυσης, όπου γίνεται αναφορά στα μέσα που μετέρχεται η ΟΛΜΕ για την επίτευξη των στόχων της, υπάρχουν 2 σημεία στα οποία είναι έκδηλη η σύνδεση του Οργανισμού με την Εκπαιδευτική Πολιτική, γενικότερα, και το πρόγραμμα PISA. Αναφορικά με το PISA, λοιπόν, η ΟΛΜΕ διαφωτίζει και ενημερώνει την κοινή γνώμη, τα πνευματικά ιδρύματα και τα όργανα της Πολιτείας για την εθνική, πολιτιστική και κοινωνική αποστολή των εκπαιδευτικών λειτουργών Μ.Ε. και για εκπαιδευτικά ζητήματα με διαλέξεις, δημοσιεύματα σε εφημερίδες και περιοδικά, με συνέδρια, με δημόσιες συζητήσεις, με ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, με βιβλία, φυλλάδια και εγκυκλίους και με άλλα πρόσφορα μέσα.

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Αθανσιάδη (2003: 30) οι δυνατότητες επίδρασης των εκπαιδευτικών συνδικάτων στην εκπαιδευτική και εργασιακή πολιτική συσχετίζεται με το είδος της σχέσης των συνδικάτων με το κράτος, πράγμα το οποίο ισχύει κατά κόρον στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Με βάση, μάλιστα, αυτό το κριτήριο, το είδος της σχέσης συνδικάτων-κράτους, επισημάνθηκαν κατά καιρούς διάφορα μοντέλα: στο ένα άκρο το λενινιστικό μοντέλο, η απόλυτη στράτευση των συνδικάτων στο άρμα των κομμουνιστικών κομμάτων, και στο άλλο άκρο, ο κρατικός κορπορατισμός, ο απόλυτος έλεγχος από το φασιστικό ή εν γένει αυταρχικό κράτος. Υπήρξαν, όμως και φάσεις όπου ο κοινωνικός κορπορατισμός ανέπτυξε μια σχέση αλληλεπίδρασης με το σοσιαλδημοκρατικό κράτος.

---

<sup>6</sup> Ο.Λ.Μ.Ε.: Είναι το αρτικόλεξο της ονομασίας Οργανισμός Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης. Στο εξής θα αναφέρεται ως ΟΛΜΕ.

Τα ελληνικά εκπαιδευτικά συνδικάτα φαίνεται πως πέρασαν από όλες τις φάσεις. Μετά τη μεταπολίτευση, βέβαια, η επίδραση του κοινωνικού κορπορατισμού φαίνεται εντονότερη, μιας και εξυπηρετεί και το δημοκρατικό κράτος, αφού μειώνει τις εντάσεις και συγκρούσεις σε έναν ευαίσθητο χώρο, όπως η εκπαίδευση, αλλά και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα, διότι αυξάνει το βαθμό επίδρασής τους στην κρατική πολιτική τη σχετική με την εκπαίδευση. (ό.π.: 31)

Στο σημείο αυτό, και μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία ξεκίνησε από την εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό πλαίσιο, προχώρησε στο διεθνοποιημένο περιβάλλον και τη δράση των διεθνικών οργανισμών, επικεντρώθηκε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και το πρόγραμμα PISA, στράφηκε στους αποδέκτες όλης αυτής δραστηριότητας, δηλαδή τα ΜΜΕ και τον Τύπο, ήρθε η ώρα να επιχειρήσει να προσεγγίσει το καταστάλαγμα όλης αυτής της δράσης. Με απλά λόγια, όλη αυτή η δραστηριότητα φτάνοντας στα ΜΜΕ και ειδικότερα στον Τύπο, κατόπιν διαχέεται στον κοινό το οποίο με τη σειρά του διαμορφώνει μια άποψη γύρω από τα πράγματα, μια εικόνα, ή ένα σύνολο εικόνων, οι οποίες στη συνέχεια πολλαπλασιάζονται και συνδέονται για να καταλήξουν σε ένα σύστημα κοινωνικών αναπαραστάσεων στον ανθρώπινο νου. Τα ΜΜΕ, δηλαδή, ευνοούν τη διαμόρφωση αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας από το κοινό, οι οποίες αναπαραστάσεις στην προκειμένη περίπτωση θα αφορούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ας προχωρήσουμε, λοιπόν, τώρα στη θεωρητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων αυτών.



#### **4. Η ανάδειξη των κοινωνικών αναπαραστάσεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Η προβληματική της παρούσας μελέτης αφορμάται από τη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας, αυτού που ο Durkheim ονομάζει “social reality”, ως ενός συνόλου αθέατων σχέσεων, οι οποίες σχηματίζουν έναν χώρο θέσεων, που η καθεμία είναι έξω από την άλλη, και προσδιορίζεται από την εγγύτητά τους, τη γειτονία τους, ή την απόσταση μεταξύ τους, και επίσης από τη σχετική θέση τους, ανώτερη ή κατώτερη ή ακόμα μεσαία. (Bourdieu, 1989: 16)

Αυτή ακριβώς η έννοια του χώρου, σύμφωνα με την Τσακίρη (2009: 397) συνιστά λέξη-κλειδί σε όλες τις επιστήμες, καθώς επιτρέπει την προσέγγιση ενός συνόλου χώρων ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του ανθρώπου και της ανθρώπινης δράσης. Παραδείγματα τέτοιων χωρικών προσδιορισμών είναι ο φυσικός, ο κοινωνικός και ο ψυχικός. Πολλοί επιστήμονες, συνεχίζει η συγγραφέας, προσέφυγαν σε τοπογραφικές μορφές, προκειμένου να εκφράσουν νοητικά σχήματα, νοήματα και σημασίες, όπως ο Marx ο οποίος χρησιμοποίησε την πυραμιδική μορφή για να απεικονίσει την οργάνωση της κοινωνίας και τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνικών τάξεων.

Τι συμβαίνει, λοιπόν, μέσα στον κοινωνικό χώρο; Ο κοινωνικός χώρος συντίθεται από υποκείμενα τα οποία αναπτύσσουν εντός του, το καθένα ξεχωριστά αλλά και σε συνδυασμό, τη δραστηριότητά τους και τις αναπαραστάσεις τους. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1989:19) μέσα στον κοινωνικό χώρο δρα μια πληθώρα φορέων, ατομικών και συλλογικών οργάνων. Κάθε ένας από αυτούς τους φορείς έχει αναπτύξει διάφορες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και του κόσμου, οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με τη θέση τους και ανάλογα με το habitus, το σύστημα σχεδίων αντίληψης και εκτίμησης των πρακτικών, τις γνωστικές και αξιολογητικές δομές, με άλλα λόγια, που έχουν αποκτηθεί μέσα από την τελευταία εμπειρία κατάκτησης της θέσης τους.

Το habitus, δηλαδή, είναι, όχι μόνο, ένα σύστημα σχεδίων παραγωγής πρακτικών, αλλά και, ένα σύστημα αντίληψης και εκτίμησης των πρακτικών αυτών. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, η λειτουργία του εκφράζει την κοινωνική θέση εντός της οποίας αυτό διαμορφώθηκε. Συνεπώς, το habitus παράγει πρακτικές και αναπαραστάσεις, οι οποίες είναι διαθέσιμες για ταξινόμηση και οι οποίες είναι αντικειμενικά διαφοροποιημένες.

Αυτές οι αναπαραστάσεις για τις οποίες κάνει λόγο ο Bourdieu, αφήνουν τα ίχνη τους σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2010: 507) στις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, τις οποίες ορίζει ως «αυτό μέσω του οποίου τα άτομα διαμορφώνονται ως κοινωνικά άτομα, που μπορούν έτσι να συμμετέχουν στο κοινωνικό πράττειν και παριστάνειν/λέγειν, να έχουν παραστάσεις, να δρουν και να σκέπτονται με τρόπο συμβιβαστό, συνεκτικό και συγκλίνοντα, έστω κι αν αυτός είναι ανταγωνιστικός». Ο Καστοριάδης (Τσακίρη, 2004: 129) αντιλαμβάνεται το φαντασιακό ως δημιουργία, «εν ταυτώ» ψυχική (τη ριζική φαντασία) και κοινωνικό-ιστορική (το κοινωνικό φαντασιακό), έτσι όπως αυτό εκδηλώνεται μέσω του «τεύχειν» και του «λέγειν» των υποκειμένων. Τεύχειν και λέγειν είναι αποτέλεσμα της αμοιβαίας έρεισης ανάμεσα στην ταυτιστική-συνολιστική λογική σύμφωνα με την οποία το άτομο σκέπτεται, κρίνει και ταξινομεί τα αντικείμενα (άτομα και πράγματα) και στη ριζική φαντασία εν ταυτώ ψυχική μοναδικότητα του υποκειμένου. Η ταυτιστική-συνολιστική λογική ενσαρκώνει το θεσμοθετημένο κοινωνικό-φαντασιακό και η ριζική φαντασία είναι ικανότητα δημιουργίας εικόνων που συνιστούν φιγουροποίηση (figuration) ή παρουσιοποίηση (présentification) των σημασιών ή του νοήματος.

Ο ίδιος ο Bourdieu (1989: 18) επισημαίνει σε άλλο σημείο πως η κατασκευή αυτών των αναπαραστάσεων συμβάλλει στην κατασκευή του ίδιου του κόσμου, και μπορεί να είναι διαφορετικές ή και ανταγωνιστικές, ακόμη, καθώς εξαρτώνται από την οπτική γωνία θέασης των

πραγμάτων, μιας και η οπτική γωνία από την οποία ο κάθε φορέας αντιλαμβάνεται τον κόσμο διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέση που αυτός κατέχει μέσα στον χώρο.

Με ποιον τρόπο, όμως, αυτές οι κοινωνικές σημασίες των ατόμων ή των οργανισμών επηρεάζουν την κοινωνία στο σύνολό της; Ο Καστοριάδης (2010: 512) δηλώνει πως «η θέσμιση της κοινωνίας είναι κάθε φορά θέσμιση ενός μάγματος σημασιών, που δεν είναι δυνατή παρά μέσα και χάρη στην ενοργάνωσή της σε δύο θεμελιώδεις θεσμούς που κάνουν να υπάρξει μια ταυτιστική-συνολική οργάνωση αυτού που αφορά στην κοινωνία». Πρόκειται για τον εργαλειακό θεσμό του τεύχειν, που είναι η θέσμιση των ταυτιστικών-συνολιστικών όρων του κοινωνικού πράττειν, και επιπλέον, για τον εργαλειακό θεσμό του λέγειν, που αφορά τη θέσμιση των ταυτιστικών- συνολιστικών όρων του κοινωνικού παριστάνειν/λέγειν. «Ο τρόπος με τον οποίο το καθετί έχει κάθε φορά νόημα, καθώς και το νόημα που αυτό έχει, εξαρτάται από τον πυρήνα των φαντασιακών σημασιών της συγκεκριμένης κοινωνίας.» (ό.π.: 513). Με άλλα λόγια, το μαγματικό νόημα των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών ανάγεται σε πηγή νοήματος που συναναδύει τη θέσμιση της κοινωνίας, η οποία προσδιορίζεται από τις κεντρικές φαντασιακές σημασίες της κοινωνίας και τη συμβολή των «ασυνείδητων» των ατόμων μιας δεδομένης κοινωνίας, προσδιοριζόμενης από τη συμμετοχή της ριζικής φαντασίας κάθε ξεχωριστής ψυχής που συμμετέχει στην ιστορική αλλοίωση και αλλαγή των σημασιών και των θεσμών (Τσακίρη, 2007: 27).

Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες, έτσι όπως τις τοποθετεί ο Καστοριάδης, μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως οι απαντήσεις που μια κοινωνία δίνει σε μια σειρά από ερωτήματα που η ίδια θέτει υπόρρητα και αφορούν την ταυτότητά της, τον προσανατολισμό της και τους στόχους της. Ενσαρκώνονται μέσα στους θεσμούς της και μέσω αυτών η κοινωνία αυτοαναγνωρίζεται ως τέτοια και όχι ως κάποια διαφορετική, αποκτά μια ταυτότητα και βρίσκει έναν τρόπο ύπαρξης.

Μια κοινωνική φαντασιακή σημασία για να εκδηλωθεί και να υπάρξει θα πρέπει σε πρώτη φάση να βρει στηρίγματα στο ασυνείδητο των ατόμων. Θα πρέπει, δηλαδή, να υποκινήσει το ασυνείδητο και πιο συγκεκριμένα τη ριζική φαντασία, κύρια χαρακτηριστικά των οποίων είναι: η παντοδυναμία του ασυνείδητου, η υποκατάσταση της ευχαρίστησης του οργάνου από την ευχαρίστηση της αναπαράστασης, η ικανότητα εξιδανίκευσης και συμβολισμού και η αναζήτηση νοήματος. Συνεπώς, το αμοιβαίο έρεισμα του κοινωνικού φαντασιακού και της ριζικής φαντασίας (σύμφωνα με την καστοριαδική ορολογία) μας επιτρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τη διαδικασία θέσμισης μιας κοινωνικής φαντασιακής σημασίας, αλλά ταυτόχρονα και τη δυνατότητα των υποκειμένων να βρίσκουν νόημα σε αυτή. (Τσακίρη, 2004: 131).

Σε μια κοινωνική οργάνωση, συνεπώς, όλα τα δρώντα άτομα και οι δρώσες συσσωματώσεις ατόμων φέρουν ένα σύνολο κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, το οποίο νοηματοδοτεί την ισχύουσα πραγματικότητα, αλλά και βάσει του οποίου λειτουργεί και νοηματοδοτείται το έργο τους. Όπως υποστηρίζει και ο Guy di Meo σύμφωνα με την Τσακίρη (2009:398) η κοινωνική δράση των ατόμων εγγράφεται σε μια χωρική γεωγραφία, όπου τα άτομα συναθροισμένα σε ομάδες παράγουν και αναπαράγουν τα πλαίσια της ζωής τους σε σχέση με την ατομική τους διαδρομή και την κοινωνική τους ιστορία. Έτσι τα άτομα μέσω της δράσης τους παράγουν και διαμορφώνουν μια χωρική πραγματικότητα, η οποία εκφράζει κάθε φορά την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στις χωρικές αναπαραστάσεις των ανθρώπων και τον τρόπο με τον οποίο οι αναπαραστάσεις αυτές τη μεταβάλλουν και τη διαμορφώνουν. Επιπλέον, η Τσακίρη (2009:398-399) επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση του φαντασιακού στοιχείου στον αποκαλούμενο βιωμένο χώρο μας επιτρέπει να φωτίσουμε τις συνάψεις του υλικού, του κοινωνικού και του υποκειμενικού κόσμου που ενσωματώνονται σε διάφορες μορφές έκτασης. Ο βιωμένος χώρος, με τη σειρά του ενσωματώνει το κοινωνικό φαντασιακό του χώρου στο ιστορικό συγκείμενο, δηλαδή τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες με τις οποίες μια δεδομένη κοινωνία νοηματοδοτεί

το χώρο σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή και οι οποίες αποκρυσταλλώνονται στις χωρικές πρακτικές των ανθρώπων αυτής της κοινωνίας.

Ειδικότερα, τώρα, σε ό,τι αφορά τη δική μας περιοχή ενδιαφέροντος, ο ημερήσιος Τύπος, ως φορέας δράσης μέσα στο κοινωνικό χωρικό πλαίσιο καθίσταται ικανός να διαμορφώνει, να παράγει και να συμμετέχει στη διαμόρφωση ενός μάγματος κοινωνικών φαντασιακών σημασιών. Αυτές οι σημασίες αφορούν καθένα από τα αντικείμενα τα οποία εμφανίζονται στην αρθρογραφία του, ένα εκ των οποίων συνιστά και το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ.

Όπως μπορεί να συναχθεί από τα έως τώρα λεχθέντα, η παρούσα μελέτη αξιοποιώντας τα δημοσιεύματα του ημερήσιου Τύπου επικεντρώνεται στην ανίχνευση των θέσεων και των κοινωνικών σημασιών τις οποίες αυτές αναδύουν σχετικά με το πρόγραμμα PISA,. Ερευνάται η θέση που κατέχει το PISA στη θεματολογία των δημοσιευμάτων μέσα από την μελέτη των απόψεων που φέρουν οι αρθρογράφοι των δημοσιευμάτων, είτε αυτοί αποτελούν απλούς δημοσιογράφους είτε προέρχονται από τον εκπαιδευτικό χώρο.

## **B) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **1. Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας του συλλεχθέντος αρχειακού υλικού**

Ως μέθοδος επεξεργασίας του υλικού της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, λόγω της φύσης και της προέλευσης των προς ανάλυση δεδομένων. Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μια μέθοδος δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού τα οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές: κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ κτλ. Συνήθως η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται σε υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά, τηλεόραση, κινηματογράφος, ραδιόφωνο) αλλά εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού γενικότερα, όπως προσωπικά έγγραφα και ντοκουμέντα, συνεντεύξεις, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα, κτλ (Κυριαζή 1999, στο Ιωσηφίδης, 2003: 69).

Η ανάλυση περιεχομένου απαιτεί για την υλοποίησή της την παρακολούθηση μιας σειράς σταδίων. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003: 70) το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και μια αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Συνήθως το «στάδιο» αυτό διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία καθώς ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται καθώς συλλέγονται τα δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυση τους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού, παραδείγματος χάριν τις τρεις ημερήσιες εφημερίδες με την μεγαλύτερη κυκλοφορία σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα. Το τρίτο στάδιο αφορά τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης (Κυριαζή 1999, στο ό.π.),

δηλαδή των τμημάτων των κειμένων, η ολόκληρων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά στην συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου, και το πέμπτο στάδιο, άμεσα αλληλένδετο και πολλές φορές ταυτόχρονο με το προηγούμενο, είναι αυτό της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής επικοινωνίας αλλά κυρίως των κοινωνικών της προεκτάσεων και συνεπειών της.

Η Brennan (2005) παρουσιάζει μια σειρά αρχών οι οποίες θα πρέπει να διέπουν την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες: 1) Συστηματική και αυστηρή διαδικασία (ελαχιστοποίηση ανθρώπινου λάθους), 2) Καταγραφή της διαδικασίας, των υπομνημάτων, των περιοδικών, κτλ, 3) Εστίαση στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, 4) Επιλογή του κατάλληλου επίπεδο ερμηνείας για την κατάλληλη κατάσταση, 5) Χρόνος (διαδικασία έρευνας και ανάλυσης είναι συχνά ταυτόχρονες), 6) Εξήγηση και διαφωτισμός, 7) Εξέλιξη/ανάδυση.

Παράλληλα, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μονάδες ανάλυσης αφορούν υλικό το οποίο προέρχεται από τα ΜΜΕ, κρίθηκε απαραίτητη η εμβάθυνση στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης που υπάρχουν στον τομέα αυτό. Ο Fairclough (1995:53-65) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική ανάλυση του λόγου των ΜΜΕ (critical analysis of media discourse). Βλέποντας τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική υπονοείται ότι είναι μια μορφή δράσης, όπως έχει αναγνωρίσει η γλωσσολογική φιλοσοφία και η μελέτη της πραγματολογίας. Επίσης, υπονοεί ότι η γλώσσα είναι μια κοινωνικά και ιστορικά τοποθετημένη μορφή δράσης, σε μια διαλεκτική σχέση με άλλες όψεις της κοινωνίας. Αυτή η διαλεκτική σχέση σημαίνει ότι είναι σχηματισμένη από την

κοινωνία, αλλά και ότι σχηματίζει την κοινωνία (κοινωνικό συστατικό). Η κριτική ανάλυση του λόγου μελετάει τη σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο πλευρές της χρήσης της γλώσσας, την κοινωνικά σχηματισμένη και την κοινωνικά συστατική.

Επιπλέον, αναφέρει πως η χρήση της γλώσσας αποτελεί συστατικό των κοινωνικών ταυτοτήτων, των κοινωνικών σχέσεων και των συστημάτων γνώσης και πίστης. Η κριτική ανάλυση του λόγου ασχολείται με τις πρακτικές λόγου μιας κοινότητας -τρόπους χρήσης της γλώσσας- δηλαδή με τις επιταγές του λόγου (*orders of discourse*). Οι όροι ομιλίας μπορούν να ιδωθούν ως μια περιοχή πιθανούς πολιτιστικής ηγεμονίας, με τις κυρίαρχες ομάδες να προσπαθούν να διεκδικήσουν και να διατηρήσουν μια ιδιαίτερη δόμηση μεταξύ τους και εντός τους. Η ανάλυση ενός συγκεκριμένου τύπου λόγου, συμπεριλαμβανομένου και του λόγου των ΜΜΕ, περιλαμβάνει την εναλλαγή μεταξύ δύο δίδυμων, συμπληρωματικών εστιών: *των επικοινωνιακών γεγονότων και των διαταγές λόγου (orders of discourse)*.

Η κριτική ανάλυση λόγου των επικοινωνιακών γεγονότων είναι η ανάλυση σχέσεων μεταξύ τριών διαστάσεων: του κειμένου (*text*), της πρακτικής λόγου (*discourse practice*), και της κοινωνικό-πολιτισμικής πρακτικής (*sociocultural practice*).

Η ανάλυση του κειμένου, αφορά το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία, τη γραμματική των προτάσεων και μικρότερων ενοτήτων, τη φωνολογία και το σύστημα γραφής, την κειμενική οργάνωση μεταξύ των προτάσεων (π.χ. τον τρόπο που οι προτάσεις συνδέονται, τη γενική δομή ενός άρθρου εφημερίδας). Αφορά, όχι μόνο τη μορφή, αλλά και τα νοήματα. Αυτή η πολυσύνθετη αντιμετώπιση του κειμένου, αντιμετωπίζει το κείμενο σαν να έχει τρεις διαστάσεις: ιδεαστική, διαπροσωπική και κειμενική. Η ανάλυση κειμένου στην περίπτωση του Τύπου και της τηλεόρασης χρειάζεται να είναι πολυσημασιολογική, και να περιλαμβάνει ανάλυση φωτογραφιών, διάταξης και γενικής οπτικής οργάνωσης των σελίδων, και ανάλυση του ήχου.



Η ανάλυση της πρακτικής λόγου περιλαμβάνει διάφορες πλευρές των διαδικασιών παραγωγής και κατανάλωσης κειμένων. Κάποιες από αυτές έχουν πιο θεσμικό χαρακτήρα, ενώ άλλες έχουν πιο στενότερη έννοια.

Με πολύ γενικούς όρους, μια συμβατική πρακτική λόγου γίνεται αντιληπτή σε ένα κείμενο το οποίο είναι σχετικά ομογενές ως προς της μορφές και τα νοήματα, ενώ μια δημιουργική πρακτική του λόγου γίνεται αντιληπτή σε ένα κείμενο το οποίο είναι σχετικά ανομοιογενές στις μορφές και τα νοήματα. Τα κείμενα των ΜΜΕ είναι ευαίσθητα βαρόμετρα της πολιτισμικής αλλαγής, πράγμα το οποίο διακηρύσσει μέσα στην ετερογένεια και την αντιφατικότητά τους την συχνά αβέβαιη, ατελή και ακατάστατη φύση αλλαγής.

Τέλος, η ανάλυση της κοινωνικό-πολιτισμικής πρακτικής του επικοινωνιακού γεγονότος μπορεί να κυμαίνεται σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης από το συγκεκριμένο γεγονός. Μπορεί να περιλαμβάνει το πιο άμεσο περιστασιακό πλαίσιο, το ευρύτερο πλαίσιο των θεσμικών πρακτικών του γεγονότος, ή ακόμη και το πλαίσιο της κοινωνίας και της κουλτούρας.

Όσον αφορά την ανάλυση των διαταγών λόγου, στα ΜΜΕ η διαταγή λόγου έχει διαμορφωθεί από την τάση ανάμεσα στις αντιφατικές δημόσιες πηγές και στους ιδιωτικούς στόχους, οι οποίοι δρουν ως αντίθετοι πόλοι έλξης για τα ΜΜΕ. Αναδιαμορφώνεται συνεχώς μέσω του επαναπροσδιορισμού της σχέσης του -επανασχεδιάζοντας τα όρια με- τις δημόσιες και ιδιωτικές διαταγές λόγου.

Γενικά, η σχέση μεταξύ θεσμών και πρακτικών λόγου δεν είναι απλή. Διαφορετικά όργανα μπορεί να μοιράζονται ίδιες πρακτικές λόγου, και μια συγκεκριμένη πρακτική μπορεί να διανέμεται περίπλοκα σε πολλούς όργανα. Η ανάλυση λόγου, λοιπόν, παρακολουθεί τις σχέσεις, τις αντιδράσεις και τις συνεργασίες μεταξύ κοινωνικών οργάνων/δομών και των διαταγών λόγου

τους, και είναι ευαισθητοποιημένος σε ομοιότητες κοινωνικής οργάνωσης και πρακτικών λόγου μεταξύ διαφορετικών οργάνων.

Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι και η τοποθέτηση των Gamson et al (1992: 374), οι οποίοι επικεντρώνονται στις εικόνες που διαμορφώνονται από τα MME για την κοινωνική πραγματικότητα και τα μηνύματα που διαχέουν. Υποστηρίζεται πως, τα MME παράγοντας εικόνες του κόσμου, τις χρησιμοποιούν για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Δίνεται, δε, έμφαση στην παραγωγή εικόνων και όχι γεγονότων ή πληροφοριών, επειδή αυτή η λεπτότερη μορφή κατασκευής νοήματος βρίσκεται στην καρδιά του ζητήματος. Οι «εικόνες», λοιπόν είναι αφενός μεν αναπαραγωγές, αφετέρου δε, διανοητικές εικόνες κάποιου μη παρόντος ή μη υπαρκτού πράγματος. Όσον αφορά τα μηνύματα των MME, αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως δάσκαλοι αξιών, ιδεολογιών και πεποιθήσεων και μπορούν να παρέχουν εικόνες ερμηνείας του κόσμου.

Επιπλέον, οι εικόνες των MME μπορούν να αντιμετωπιστούν ως κείμενα, τα οποία παίρνουν διάφορες μορφές (οπτική, ηχητική και γλωσσική). Οι δυσκολίες των εικόνων στα MME συντίθενται στο πρόβλημα των πολλαπλών στρωμάτων νοήματος. Ένα μέρος του νοήματος έρχεται σε εμάς φυσικά, ως δεδομένο, και κάποιο άλλο μέρος μένει αόρατο (ό.π.: 380). Οι εικόνες των MME και τα κείμενα είναι πολυσημικά, δηλαδή μπορούν να διαβαστούν με διαφορετικούς τρόπους. Μπορεί τα κείμενα να έχουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία την οποία ο αναγνώστης καλείται να δεχτεί, αλλά πολλοί αναγνώστες αρνούνται αυτή την πρόσκληση, μπαίνοντας είτε σε διαπραγμάτευση με το κυρίαρχο νόημα είτε απορρίπτοντας το αμέσως.

Τα κείμενα χαρακτηρίζονται ως «ανοιχτά», όταν δεν προσπαθούν να απομακρύνουν εναλλακτικά μηνύματα και να περιοριστούν μόνο σε ένα. Υπάρχουν κάποιες συμβολικές

συσκευές οι οποίες μπορούν να αυξήσουν την ανοιχτότητα ενός κειμένου, όπως: ειρωνεία, μεταφορά, αστεϊσμοί, υπερβολή και αντίφαση (ό.π.: 388).

Για την εφαρμογή, λοιπόν, της ποιοτικής μεθόδου πρώτα από όλα κρίθηκε σκόπιμη η συλλογή του δείγματος.

## **2. Συλλογή δείγματος**

Όσον αφορά τη συλλογή του δείγματος που μελετήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία αυτή υλοποιήθηκε ως ακολούθως. Σε πρώτη φάση έγινε μια έρευνα των εφημερίδων της ελληνικής επικράτειας προκειμένου να ανιχνευθούν οι εφημερίδες με τη μεγαλύτερη κυκλοφορία. Έτσι, σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε αναφορικά με τις πωλήσεις των εφημερίδων πανελλαδικά το έτος 2009, διαπιστώθηκε πως οι τρεις πρώτες είναι: Η καθημερινή, Το Βήμα και η Ελευθεροτυπία. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι 25 πρώτες εφημερίδες της κατάταξης και ο αριθμός των «φύλλων» που πουλήθηκαν ολόκληρο το 2009. Η έρευνα δημοσιεύτηκε στις 18 Μαρτίου 2010 υπό τη σύνταξη/επιμέλεια του Χρ. Τσομπανίδη.

## Πωλήσεις των εφημερίδων Πανελλαδικά για το 2009

ΕΙ τα στοιχεία είναι από την Ένωση Ιδιοκτητών Ημερησίων Εφημερίδων Αθηνών (Ε.Ι.Η.Ε.Α.) και προέρχονται από τα πρακτορεία διανομής «Άργος» και «Ευρώπη».

1.	Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ	ΚΘ Κ	20.655.510
2.	ΤΟ ΒΗΜΑ	ΚΘ Κ	20.030.520
3.	ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ		19.707.570
4.	ΕΘΝΟΣ	ΚΘ Κ	17.629.701
5.	ΤΑ ΝΕΑ	ΚΘ	16.585.582
6.	ΠΡΩΤΟ ΘΕΜΑ	Κ	9.639.254
7.	ESPRESSO	ΚΘ Κ	8.600.656
8.	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ	ΚΘ Κ	6.654.935
9.	ΧΡΥΣΗ ΕΥΚΑΙΡΙΑ	Ε	6.255.423
10.	REAL NEWS	Κ	5.434.065
11.	ΑΔΕΣΜΕΥΤΟΣ ΤΥΠΟΣ	ΚΘ Κ	4.412.535
12.	ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ	ΚΘ Κ	4.375.055
13.	Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΠΕΝΔΥΤΗ	Ε	4.242.289
14.	ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ	ΚΘ Κ	4.210.448
15.	ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ	ΚΘ	1.487.250
16.	ΑΥΡΙΑΝΗ	ΚΘ Κ	1.301.439
17.	ΣΤΟ ΚΑΡΦΙ ΤΟΥ ΣΑΒΒΑΤΟΚΥΡΙΑΚΟΥ	Ε	1.194.962
18.	Η ΑΥΓΗ	ΚΘ Κ	1.116.129
19.	ΝΕΤΟ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ	Κ	830.482
20.	ΕΣΤΙΑ	ΚΘ	815.648
21.	ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΙ	Ε	763.911
22.	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ + 13	Ε	752.031
23.	Η ΑΞΙΑ	Ε	692.148
24.	ΤΟ ΠΑΡΟΝ	Κ	651.559
25.	ΧΡΗΜΑΤΙΣΤΗΡΙΟ	ΚΘ	581.183

ΚΘ Καθημερινή Κ Κυριακάτικη Ε Εβδομαδιαία



Ακολούθως, έγινε συλλογή των δημοσιευμάτων με κριτήριο την αναφορά στο πρόγραμμα PISA και τον ΟΟΣΑ. Το χρονικό διάστημα μελέτης εκτείνεται από το 2000 μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2011. Η εφημερίδα Το Βήμα από τις 26 Νοεμβρίου 2010 σταμάτησε να κυκλοφορεί σε καθημερινή βάση, και πλέον υπήρχε μόνο η κυριακάτικη έκδοση. Επιπλέον, η συλλογή των δημοσιευμάτων από την εφημερίδα Ελευθεροτυπία περιελάμβανε την καθημερινή έκδοση, την Κυριακάτικη και την απογευματινή αδέσμευτη Ελευθεροτυπία. Το υλικό συνελέχθη κατόπιν ηλεκτρονικής αναζήτησης των δημοσιευμάτων τα οποία ήταν διαθέσιμα στο αρχειακό υλικό των ιστοσελίδων των εφημερίδων Καθημερινή και Ελευθεροτυπία. Όσον αφορά Το Βήμα, απαιτήθηκε εγγραφή επί πληρωμή στο ιστορικό αρχείο του ΔΟΛ (Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη) το οποίο είναι καταχωρημένο μέχρι το 2006, ενώ για τα δημοσιεύματα από το 2007 έως και το 2011 η πρόσβαση ήταν δωρεάν.

### **3. Διαμόρφωση μεθοδολογικού εργαλείου**

Αφού, λοιπόν, προηγήθηκε η θεωρητική επεξεργασία και η αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων, και κατόπιν η συλλογή του υλικού, ακολούθησε μια σύντομη επεξεργασία των δημοσιευμάτων προκειμένου να ανιχνευθούν οι άξονες μελέτης. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, ένα μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας, το οποίο περιελάμβανε δύο άξονες, το μορφολογικό και τον άξονα περιεχομένου.

Ο μεν μορφολογικός άξονας εστιάστηκε στη μελέτη της μορφολογίας του δημοσιεύματος. Ως μεταβλητές του μορφολογικού άξονα ορίστηκαν οι εξής: ο αριθμός των λέξεων του δημοσιεύματος, η ιδιότητα του συντάκτη, η στήλη της εφημερίδας που φιλοξενεί το δημοσίευμα, η αναφορά ή όχι αριθμητικών δεδομένων στο δημοσίευμα, ο τρόπος παρουσίασης

των αριθμητικών δεδομένων, η παρουσίαση του PISA με αριθμητικά δεδομένα, η ύπαρξη εικόνας και το είδος αυτής, το μέγεθος της γραμματοσειράς του τίτλου, η ύπαρξη ή όχι υπότιτλου, επικεφαλίδας και εισαγωγικής παραγράφου στο δημοσίευμα, και τέλος η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων «PISA» και «ΟΟΣΑ». Λόγω του ότι η πλειονότητα των άρθρων ήταν σε μορφή ηλεκτρονική και όχι σε μορφή αρχείου PDF στάθηκε αδύνατο να μελετηθούν και άλλες παράμετροι, όπως η θέση που έχει το δημοσίευμα στο φύλλο της εφημερίδας (αν βρίσκεται στο πάνω ή στο κάτω μέρος) και η έκταση που καταλαμβάνει (μετρημένη σε τετραγωνικά εκατοστά).

Από την άλλη πλευρά, για την εύρεση των κατηγοριών και των υποκατηγοριών του άξονα περιεχομένου, προηγήθηκε μια σύντομη ανάγνωση των δημοσιευμάτων, προκειμένου να ανιχνευθούν οι πτυχές του PISA που αναδεικνύονται. Έτσι, προέκυψαν οι εξής κατηγορίες: η ανάλυση του τίτλου, η αποκλειστική ή όχι θέση που κατέχει το PISA στη θεματολογία του δημοσιεύματος, η διάσταση του PISA που αναδεικνύεται (αποτελέσματα, αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, περιγραφή του προγράμματος, παράγοντες επιδόσεων), η χρήση των απόψεων τρίτων προσώπων και η θεματολογία των απόψεων αυτών (επιδόσεις, προτάσεις, σχεδιασμός, άλλες χώρες, πρόγραμμα PISA, σημασία αξιολόγησης), η χώρα στην οποία επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του δημοσιεύματος (Ελλάδα, ΟΟΣΑ, ΕΕ, Γερμανία, Φινλανδία, Κίνα), οι αναδεικνυόμενες εικόνες από τα ΜΜΕ, τους εκπαιδευτικούς φορείς και τα συνδικάτα (εικόνα παιδείας, πολιτείας, κοινωνίας, εκπαιδευτικής πολιτικής ως τώρα, εκπαιδευτικής πολιτικής του μέλλοντος, πατρίδας, μαθητών, παραγόντων επιδόσεων, εκπαιδευτικών), και τέλος, ενδεχόμενες προτάσεις που διατυπώνονται. Για κάθε κατηγορία του άξονα περιεχομένου ορίστηκαν κάποιες τιμές. Συγκεκριμένα για την κατηγορία της εικόνας και τις υποκατηγορίες της, καθεμία από αυτές έλαβε συγκεκριμένες τιμές, η θέση των οποίων μελετήθηκε αναφορικά με τις απόψεις που διατυπώνονται στον ημερήσιο Τύπο από τα ΜΜΕ (τους δημοσιογράφους), τους φορείς της

εκπαιδευτικής πολιτικής και τα συνδικάτα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται σε μορφή σχεδιαγράμματος το ερευνητικό εργαλείο.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ  
ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ**

1. Αριθμός λέξεων
2. Ιδιότητα Συντάκτη
3. Στήλη εφημερίδας
4. Αναφορά αριθμητικών δεδομένων
  - i. Τρόπος παρουσίασης αριθμητικών αποτελεσμάτων
  - ii. Παρουσίαση του PISA με αριθμητικά δεδομένα
5. Εικόνες
6. Είδος εικόνας
7. Μέγεθος γραμματοσειράς τίτλου
8. Υπότιτλος
9. Επικεφαλίδα
10. Εισαγωγική παράγραφος
11. Συχνότητα εμφάνισης «PISA»
12. Συχνότητα εμφάνισης «ΟΟΣΑ»

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**

1. Ανάλυση τίτλου
2. Το PISA ως αποκλειστική ή όχι θεματολογία του δημοσιεύματος
3. Αναδεικνυόμενες διαστάσεις του PISA
4. Ανάπτυξη δημοσιεύματος στηριζόμενου σε απόψεις τρίτων
5. Παραθέματα λόγου από τις τοποθετήσεις των θεσμικών συντελεστών
6. Αναφορά σε δράση χωρών
7. Υποβαστάζουσες εικόνες του λόγου των ΜΜΕ, των φορέων, των συνδικάτων
  - i. Παιδείας
  - ii. Πολιτείας
  - iii. Κοινωνίας
  - iv. Υφιστάμενης Εκπ/κής Πολιτικής
  - v. Σχεδιασμού & Υλοποίησης Εκπ/κής Πολιτικής μέλλοντος
  - vi. Πατρίδας
  - vii. Μαθητών
  - viii. Παραγόντων επιδόσεων
  - ix. Εκπαιδευτικών
8. Προτάσεις



Ως εργαλείο στατιστικής ανάλυσης των μεταβλητών και των κατηγοριών χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Office Excel. Κατασκευάστηκαν ξεχωριστά φύλλα επεξεργασίας για κάθε εφημερίδα, ένα για τον μορφολογικό άξονα και ένα για τον άξονα περιεχομένου στα οποία καταγράφηκαν όλα τα δημοσιεύματα και όλες οι μεταβλητές. Κατόπιν καταγράφηκαν για κάθε δημοσίευμα οι τιμές της εκάστοτε μεταβλητής, συνάχθηκαν τα στατιστικά αποτελέσματα και παρουσιάστηκαν σε πίνακες μελέτης. Ο κάθε πίνακας υπέστη ανάλογη επεξεργασία, η οποία παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

## **Γ) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

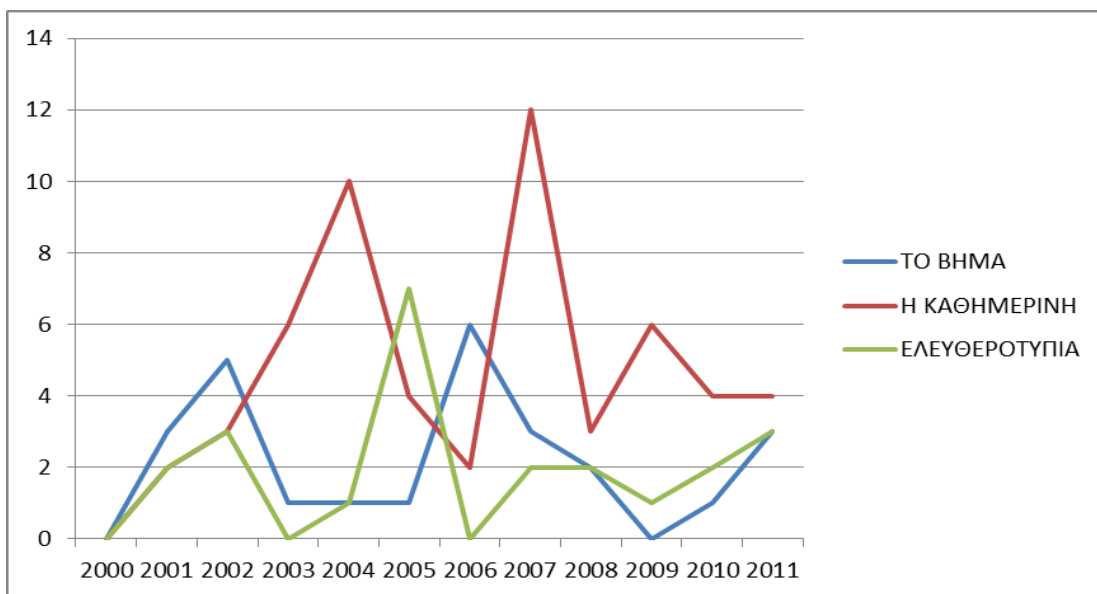
### **1. Καταγραφή της συλλογής των δεδομένων**

Συνολικά συνελέγησαν περί τα 105 δημοσιεύματα με κριτήριο την αναφορά στο πρόγραμμα PISA και τον ΟΟΣΑ. Η κατανομή έχει ως εξής:

<b>Η Καθημερινή</b>	<b>56</b>
<b>Το Βήμα</b>	<b>26</b>
<b>Ελευθεροτυπία</b>	<b>23</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>105</b>

Η εφημερίδα Καθημερινή φαίνεται πως έχει δημοσιεύσει την πλειονότητα των δημοσιευμάτων σε σχέση με τις υπόλοιπες δύο.

Η συχνότητα εμφάνισης των δημοσιευμάτων φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα.



Παρατηρείται μια ανομοιογένεια ως προς τη συχνότητα εμφάνισης δημοσιευμάτων τα οποία εμπλέκουν στην ύλη τους το θέμα του διαγωνισμού PISA. Καταρχάς, η Καθημερινή, όπως φάνηκε και προηγουμένως, δημοσιεύει περισσότερο από το μισό του προς μελέτη υλικού. Μάλιστα, το διάγραμμα αποκαλύπτει μια αύξηση των σχετικών με το PISA δημοσιευμάτων κατά τις χρονολογίες μετά τη διεξαγωγή των τριών πρώτων διαγωνισμών, δηλαδή μετά το 2000, το 2003 και το 2006. Όσον αφορά τον τελευταίο διαγωνισμό του 2009, φαίνεται πως τα δημοσιεύματα είναι πιο αυξημένα τη χρονιά του διαγωνισμού σε σχέση με την επόμενη.

Η εφημερίδα Το Βήμα δεν εκδηλώνει κάποια συγκεκριμένη τάση. Ομολογουμένως, παρατηρείται κάποιο αυξημένο ενδιαφέρον μετά τον πρώτο διαγωνισμό του 2000, αλλά στα χρόνια που ακολουθούν ο αριθμός των δημοσιευμάτων ανά έτος, δεν αποκαλύπτει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα του διαγωνισμού και τις ελληνικές επιδόσεις. Το ίδιο ισχύει και για την Καθημερινή, η οποία επίσης δεν αποκαλύπτει κάποια συγκεκριμένη τάση.

Σε γενικές γραμμές αυτό που παρατηρείται είναι ότι μόνο μια από τις τρεις μεγαλύτερες σε κυκλοφορία εφημερίδες φαίνεται να υλοποιεί μια συστηματική δουλειά σχετικά με το

διαγωνισμό PISA και να το αντιμετωπίζει ως ένα γεγονός μέγιστης σημασίας για την ελληνική εκπαίδευση. Αυτή η εφημερίδα, εκτός του ότι μέσα στο διάστημα των 10 ετών έχει εκδώσει τα περισσότερα δημοσιεύματα, φαίνεται να παρακολουθεί στενά τις εξελίξεις και να αυξάνει τον αριθμό των δημοσιευμάτων τις χρονιές μετά την υλοποίηση του διαγωνισμού, τότε δηλαδή που εκδίδονται και τα αποτελέσματα. Οι υπόλοιπες εφημερίδες φαίνεται να επιδεικνύουν μια στάση αδιαφορίας προς το θέμα αυτό. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως το γεγονός αυτό εγκυμονεί έναν διπλό κίνδυνο: αφενός μεν το κοινό μένει ανενήμερωτο σχετικά με τις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις και τη θέση της χώρας στην παγκόσμια εκπαιδευτική σκηνή, αφετέρου προβάλλει το ζήτημα της αξιολόγησης PISA του ΟΟΣΑ ως ένα θέμα ήσσονος σημασίας, το οποίο εκτός του ότι δεν παρουσιάζει κάποιο δημοσιογραφικό ενδιαφέρον δεν χρειάζεται να απασχολήσει και την κοινή γνώμη.

Έπεται η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτή προέκυψε από τη μελέτη των δημοσιευμάτων με τη χρήση του κατασκευασμένου μεθοδολογικού εργαλείου. Η παρουσίαση των δεδομένων από την ανάλυση της μορφολογίας προηγείται, και έπεται η παρουσίαση των δεδομένων από την ανάλυση του περιεχομένου.

## **2. Παρουσίαση δεδομένων από την ανάλυση της μορφολογίας**

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν και θα παρουσιαστούν οι παράμετροι της μορφολογίας ξεχωριστά. Πρόκειται για τις εξής μεταβλητές, κάποιες εκ των οποίων διαθέτουν και υπομεταβλητές: αριθμός λέξεων, ιδιότητα του συντάκτη του άρθρου, στήλη της εφημερίδας στην οποία τοποθετείται το δημοσίευμα, αναφορικά αριθμητικών δεδομένων (τρόπος παρουσίασης αριθμητικών δεδομένων, παρουσίαση του PISA με αριθμητικά δεδομένα), εικόνα, είδος εικόνας, μέγεθος γραμματοσειράς του τίτλου του δημοσιεύματος, υπότιτλος, επικεφαλίδα, εισαγωγική παράγραφος, συχνότητα εμφάνισης της λέξης «PISA», και τέλος, συχνότητα εμφάνισης της λέξης «ΟΟΣΑ» στο δημοσίευμα. Ορισμένες μεταβλητές υπολογίστηκαν επί του συνόλου των δημοσιευμάτων, ενώ κάποιες άλλες κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν για κάθε εφημερίδα χωριστά.

### 1. Αριθμός λέξεων

Ο αριθμός των λέξεων παρουσιάζεται με διαστήματα.

<i>Εύρος λέξεων</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
<500 λέξεις	49	46,67%
500-1000 λέξεις	42	40%
1000-1500 λέξεις	13	12,38%
1500-2000 λέξεις	0	0
>2000 λέξεις	1	0,95%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Αναφορικά με τον αριθμό των λέξεων των δημοσιευμάτων, παρατηρείται πως σχεδόν τα μισά (46,67%) κυμαίνονται σε επίπεδα κάτω των 500 λέξεων. Γενικά η πλειονότητα των δημοσιευμάτων φτάνει μέχρι τα επίπεδα των 1500 λέξεων (104 δημοσιεύματα) και μόνο 1 δημοσίευμα φαίνεται να ξεπερνάει τις 2000 λέξεις.

## **2. Ιδιότητα συντάκτη**

Αναφορικά με την ιδιότητα του συντάκτη προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα.

<i>Ιδιότητα Συντάκτη</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Δημοσιογράφος	55	52,38%
Εκπρόσωπος ΟΟΣΑ	1	0,95%
Καθηγητής β' βάθμιας ΥΚΠ/σης	2	1,90%
Καθηγητής γ' βάθμιας εκπ/σης	8	7,62%
Εκπρόσωπος Κ.Ε.Ε.	1	0,95%
Εκπρόσωπος Π.Ι.	1	0,95%
Ανεξάρτητος ερευνητής	1	0,95%
Διεθνές πρακτορείου Τύπου	1	0,95%
Συνδυασμός	4	3,81%
Άγνωστο	31	29,52%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Στο σύνολο των 105 δημοσιευμάτων, παρατηρείται πως η πλειονότητα των συντακτών είναι δημοσιογράφοι (52,38%). Σε μικρότερο ποσοστό (29,52%) ακολουθούν κάποια δημοσιεύματα τα οποία προέρχονται από συντάκτη άγνωστης ιδιότητας. Εντυπωσιακό, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι το θέμα του διαγωνισμού απασχολεί τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας σε εξαιρετικά χαμηλό βαθμό, αν αναλογιστούμε ότι σε σύνολο 105 δημοσιευμάτων μόνο 2 (1,90%) έχουν συνταχθεί από καθηγητή της β' βάθμιας εκπαίδευσης και 8 (7,62%) από καθηγητή της γ' βάθμιας και μάλιστα σε σύνολο 10 ετών. Παράλληλα, το θέμα δεν φαίνεται να

εντάσσεται και στο άμεσο ενδιαφέρον ούτε των φορέων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, μιας και φαίνεται πως 1 δημοσίευμα έχει συνταχθεί από κάποιον εκπρόσωπο του Π.Ι., 1 δημοσίευμα από εκπρόσωπο του Κ.Ε.Ε., και 1 από εκπρόσωπο του ΟΟΣΑ.

### **3. Στήλη εφημερίδας**

Όσον αφορά τη στήλη της εφημερίδας στην οποία εμφανίζονται τα δημοσιεύματα, αυτή μελετάται ξεχωριστά σε κάθε εφημερίδα, εφ' όσον η καθεμία από αυτές ακολουθεί διαφορετικό τρόπο διαρρύθμισης της ύλης.

#### **3α. Ελευθεροτυπία**

<i>Στήλη</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Ελλάδα	8	34,78%
Κόσμος	1	4,35%
Πολιτική	1	4,35%
Οικονομία	3	13,04%
Εν-στάσεις	1	4,35%
Άγνωστο	9	39,13%
ΣΥΝΟΛΟ	23	100%

Στην εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», η πλειονότητα των δημοσιευμάτων (39,13%) δεν εντάσσεται σε κάποια συγκεκριμένη στήλη, γεγονός το οποίο αποκαλύπτει μια ενδεχόμενη έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος προς το συγκεκριμένο θέμα. Ωστόσο, ένα σημαντικό



ποσοστό των δημοσιευμάτων (34,78%) εντοπίζεται στη στήλη «Ελλάδα». Με την τοποθέτηση αυτή, το θέμα αποκτά έναν χαρακτήρα περισσότερο εθνικό και οριοθετείται στα πλαίσια του έθνους-κράτους, αποκομμένο από τις διεθνείς τάσεις, μιας και επικεντρώνεται στην ελληνική κατάσταση. Οι στήλες «Κόσμος» και «Πολιτική» φιλοξενούν από ένα δημοσίευμα, γεγονός το οποίο απομακρύνει το ζήτημα της εκπαίδευσης, γενικότερα, και του PISA, ειδικότερα, από το πεδίο της πολιτικής δύναμης και από την παγκόσμια σκηνή. Η στήλη «Οικονομία», πάλι, φιλοξενεί 3 δημοσιεύματα, γεγονός το οποίο αναδεικνύει την οικονομική διάσταση που συνοδεύει το ζήτημα αυτό και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη σφαίρα της οικονομίας.

### 3β. Το Βήμα

<i>Στήλη</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Ρεπορτάζ	5	19,23%
Ελλάδα	2	7,69%
Νέες εποχές	2	7,69%
Διεθνή	1	3,85%
Άποψη	2	7,69%
Γνώμες	1	3,85%
Ειδικό Ένθετο Εκπαίδευση	1	3,85%
Κοινωνία	7	26,92%
ΤΟ ΒΗΜΑ	1	3,85%
Science	2	7,69%
Απόψεις	1	3,85%
Κράτος Πρόνοιας	1	3,85%
ΣΥΝΟΛΟ	26	100%

Όσον αφορά «Το Βήμα», η πλειονότητα των δημοσιευμάτων εντοπίζεται στη στήλη «Κοινωνία». Συνεπώς, το ζήτημα ξεφεύγει από την εθνική θεώρηση και αναδεικνύεται, έτσι, η κοινωνική του διάσταση. Ακολουθεί σε σημαντικό ποσοστό (19,23%) η στήλη «Ρεπορτάζ», γεγονός το οποίο αποκαλύπτει το ενδιαφέρον του ζητήματος περισσότερο από δημοσιογραφικής απόψεως, παρά από εκπαιδευτικής ή πολιτικής, όπως θα ήταν το αναμενόμενο. Σε μικρότερη

κλίμακα ακολουθούν και οι υπόλοιπες στήλες της εφημερίδας (Ελλάδα, Νέες Εποχές, Διεθνή, Άποψη, Γνώμες, ειδικό Ένθετο, ΤΟ ΒΗΜΑ, Science, Απόψεις, Κράτος Πρόνοιας). Μάλιστα, αυτή η ευρύτατη διασπορά που παρατηρείται στις στήλες στις οποίες τοποθετούνται τα σχετικά με το PISA δημοσιεύματα, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε επιφανειακή την αντιμετώπιση του ζητήματος από πλευράς του Τύπου.

### 3γ. Καθημερινή

<i>Στήλη</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Ελλάδα	39	69,64%
Οικονομία και αγορές	4	7,14%
Κόσμος	3	5,36%
Μόνιμες στήλες	9	16,07%
Πολιτική	1	1,79%
ΣΥΝΟΛΟ	56	100%

Στην εφημερίδα Καθημερινή, η πλειονότητα των δημοσιευμάτων (69,64%) εντοπίζεται στη στήλη «Ελλάδα», γεγονός το οποίο, όπως φάνηκε και σε προηγούμενο σημείο, αναδεικνύει την εθνική διάσταση του ζητήματος. Ακολουθούν οι «Μόνιμες Στήλες» σε ένα μικρότερο ποσοστό (16,07%). Ωστόσο, μόνο 1 δημοσίευμα τοποθετείται στη στήλη «Πολιτική», πράγμα το οποίο απομακρύνει το ζήτημα από την πολιτική του θεώρηση. Ταυτόχρονα, μόνο 3 δημοσιεύματα εντάσσονται στη στήλη «Κόσμος», και 4 στη στήλη «Οικονομία», πράγμα το

οποίο δείχνει την παγκοσμιοποιημένη διάσταση του ζητήματος μαζί με την οικονομική του πλευρά. Έτσι, παρότι αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο αφορά μια πληθώρα ανά τον κόσμο χωρών, φαίνεται να ακυρώνεται ή να υποβαθμίζεται ο παγκοσμιοποιημένος του χαρακτήρας.

#### **4. Αναφορά αριθμητικών δεδομένων**

Η μεταβλητή αφορά τις αριθμητικές αναφορές που γίνονται σε διάφορους δείκτες και αφορούν το επίπεδο της χώρας σε σχέση με άλλες. Προκύπτουν τα εξής δεδομένα:

<i>Αναφορά αριθμητικών δεδομένων</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ	67	63,81%
ΟΧΙ	38	36,19%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Σε σύνολο 105 δημοσιευμάτων διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα (63,18%) αναφέρει αριθμητικά αποτελέσματα.

#### 4.i. Τρόπος παρουσίασης αριθμητικών δεδομένων

Η υπομεταβλητή αυτή εξετάζει τον τρόπο που παρουσιάζονται τα αριθμητικά δεδομένα. Τα δεδομένα μπορεί να παρουσιάζονται είτε σε πίνακα (αν τα δεδομένα είναι σε μορφή πίνακα), είτε στη ροή του κειμένου (αν τα αριθμητικά δεδομένα εντοπίζονται μέσα στο συνεχές κείμενο του δημοσιεύματος), είτε σε συνδυασμό των δύο παραπάνω (στην περίπτωση που τα δεδομένα παρουσιάζονται και σε πίνακα και στην ροή του κειμένου μέσα στο ίδιο δημοσίευμα).

<i>Τρόπος παρουσίασης αριθμητικών δεδομένων</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Σε πίνακα	2	3%
Στη ροή του κειμένου	59	88,05%
Συνδυασμός	6	8,95
ΣΥΝΟΛΟ	67	100%

Στη συντριπτική πλειονότητα των δημοσιευμάτων (88,05%) τα αριθμητικά δεδομένα είναι ενσωματωμένα μέσα στη ροή του κειμένου. Θα μπορούσε να υποτεθεί πως το γεγονός εξυπηρετεί τη σκοπιμότητα των συντακτών να μεταφέρουν τα αριθμητικά δεδομένα στο κοινό με τρόπο υποβόσκοντα, μιας και έτσι γίνονται πιο εύληπτα. Ένα μικρότερο ποσοστό δημοσιευμάτων συνδυάζει την παρουσίαση των αριθμητικών δεδομένων στη ροή του κειμένου και σε πίνακα (8,95%), ενώ μόνο 2 δημοσιεύματα παρουσιάζουν τα αριθμητικά δεδομένα σε πίνακα.

#### 4.ii. Παρουσίαση του PISA με αριθμητικά δεδομένα

Η υπομεταβλητή αυτή εξετάζει αν τα αριθμητικά δεδομένα που εμφανίζονται μέσα στο κείμενο αφορούν την παρουσίαση αποτελεσμάτων του PISA ή αν παρουσιάζουν άλλους δείκτες.

<i>Παρουσίαση PISA με αριθμητικά δεδομένα</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ*	53	79,10%
ΟΧΙ	14	20,90%
ΣΥΝΟΛΟ	67	100%

Σε σύνολο 67 δημοσιευμάτων με αριθμητικά δεδομένα, η πλειονότητα σε ποσοστό 79,10% εμφανίζει αριθμητικά δεδομένα σχετικά με το PISA. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί η επιχειρηματολογία με επίσημα στατιστικά στοιχεία. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η δημοσιογραφία στηρίζεται στα μέσα που διεγείρουν έντονα συναισθήματα στο κοινό, και καθώς έχει αποδειχθεί εμπειρικά πως οι αριθμοί λειτουργούν προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι εύκολο να αντιληφθούμε για ποιο λόγο εδώ αξιοποιούνται τα αριθμητικά δεδομένα.

\* Τα δημοσιεύματα που συνδυάζουν τα αριθμητικά δεδομένα του PISA με αυτά των άλλων δεικτών, συνυπολογίστηκαν στην τιμή «ΝΑΙ». Στην τιμή «ΟΧΙ» περιλήφθηκαν αριθμητικά δεδομένα τα οποία αφορούν άλλους δείκτες (ΑΕΠ, ανεργία, δαπάνες στην Παιδεία).

## 5. Εικόνα

Η μεταβλητή αφορά την παρουσία ή όχι εικόνας στο δημοσίευμα.

<i>Εικόνα</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ	25	23,81%
ΟΧΙ	80	76,19%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Σε σύνολο 105 δημοσιευμάτων, η πλειονότητα (76,19%) δεν πλαισιώνεται από κάποια εικόνα. Η έλλειψη εικόνας μπορεί να ερμηνευθεί ως έλλειψη συστηματικής και οργανωμένης ενασχόλησης με το ζήτημα, μιας και, όπως έχει αποδειχθεί ζητήματα εξαιρετικά υψηλού ενδιαφέροντος (π.χ. συναντήσεις πολιτικών αρχηγών) συνοδεύονται συνήθως και από αντίστοιχο φωτογραφικό υλικό.

## 6. Είδος εικόνας

Η μεταβλητή που εξετάζει το είδος της εικόνας, δέχεται τις εξής τιμές:

- **Συντάκτης:** η εικόνα εμφανίζει το πρόσωπο του συντάκτη
- **Μαθητές-φοιτητές:** η εικόνα εμφανίζει μαθητές ή φοιτητές σε διάφορες δράσεις
- **Αφηρημένη:** η εικόνα παριστάνει ένα αφηρημένο σχέδιο
- **Επίσημο πρόσωπο:** στην εικόνα εμφανίζεται κάποιο πρόσωπο επίσημο (π.χ. Υπ. Παιδείας, εκπρόσωπος ΟΟΣΑ)
- **Πανεπιστήμιο:** η εικόνα εμφανίζει διάφορους πανεπιστημιακούς χώρους
- **Συνεδριακός χώρος:** η εικόνα απεικονίζει ένα συνεδριακό χώρο

<i>Είδος εικόνας</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Συντάκτης	4	16%
Μαθητές-Φοιτητές	11	44%
Αφηρημένη	1	4%
Επίσημο πρόσωπο	5	20%
Πανεπιστήμιο	3	12%
Συνεδριακός χώρος	1	4%
ΣΥΝΟΛΟ	25	100%



Από τα δημοσιεύματα τα οποία περιλαμβάνουν φωτογραφικό υλικό, το 44% παρουσιάζει φωτογραφίες με μαθητές. Έτσι, αναδεικνύεται η σημασία του ζητήματος για τον μαθητικό πληθυσμό. Ακολουθούν (σε ποσοστό 20%) τα δημοσιεύματα που παρουσιάζουν εκπροσώπους της εκπαιδευτικής πολιτικής, διεθνούς και εθνικής (Υπ. Παιδείας, εκπρόσωπο ΟΟΣΑ), γεγονός το οποίο κατά κάποιο τρόπο στοχεύει στο να ταυτιστεί το ζήτημα με το πρόσωπο των ιθυνόντων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να λεχθεί πως εξυπηρετεί πιο αποτελεσματικά τις επιδιώξεις των συντακτών, μιας και οι αναγνώστες δεν αντιλαμβάνονται πλέον το PISA και τα αποτελέσματά του ως ένα γεγονός αόριστο, αλλά ως μια κατάσταση στην οποία εμπλέκονται ορισμένες προσωπικότητες. Έτσι, είναι ευκολότερη ακολούθως και η ενδεχόμενη καθοδήγηση του κοινού για την εκδήλωση των επιθυμητών αντιδράσεων. Ένα μικρότερο ποσοστό (16%) συνοδεύεται από φωτογραφία του συντάκτη, γεγονός το οποίο συμβαίνει κυρίως όταν πρόκειται για εκπρόσωπο δημοσίου φορέα (π.χ. πρόεδρος Π.Ι.). Τέλος, μόνο 3 δημοσιεύματα απεικονίζουν κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα, ενώ 1 δημοσίευμα περιλαμβάνει τη φωτογραφία ενός εκθεσιακού χώρου και άλλο 1 μια αφηρημένη εικόνα.

## 7. Μέγεθος γραμματοσειράς τίτλου

Η γραμματοσειρά του τίτλου εμφανίζεται με τις εξής μορφές.

<i>Μέγεθος γραμματοσειράς</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
22 bold (E)*	23	21,90%
14 bold (K)	56	53,33%
36 bold (B)	2	1,90%
28 bold (B)	8	7,62%
48 (B)	2	1,90%
26 (B)	1	0,95%
36 (B)	5	4,76%
12 bold italic (B)	1	0,95%
24 (B)	7	6,67%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Επί του συνόλου των δημοσιευμάτων, τα 56 (53,33%) έχουν ως μέγεθος γραμματοσειράς 14 bold. Μάλιστα, και τα 56 προέρχονται από την ίδια εφημερίδα (Καθημερινή). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως δεν επιχειρείται κάποια ανάδειξη των εν λόγω δημοσιευμάτων μέσα σε όλη την ύλη της εφημερίδας, μιας και χρησιμοποιείται ένα μέγεθος γραμματοσειράς το οποίο εμφανίζεται σχεδόν σε όλα τα δημοσιεύματα του Τύπου. Ακολουθούν περί τα 23 δημοσιεύματα τα οποία έχουν μέγεθος γραμματοσειράς τίτλου 22 bold, αλλά το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο

---

\* E: Ελευθεροτυπία, K: Καθημερινή, B: Το Βήμα

παραπάνω συμπέρασμα, λαμβάνοντας υπόψη ότι και τα 23 δημοσιεύματα προέρχονται από την ίδια εφημερίδα (Ελευθεροτυπία). Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγουμε παρατηρώντας το μέγεθος γραμματοσειράς τίτλου των δημοσιευμάτων που προέρχονται από την εφημερίδα «Το Βήμα». Παρατηρείται μια μεγάλη απόκλιση μεταξύ των μεγεθών τα οποία κυμαίνονται μεταξύ 36 και 12 bold italic, πράγμα το οποίο ταυτόχρονα αποκαλύπτει πως δεν υπάρχει και κάποια σταθερότητα στη θέση που καταλαμβάνει το εν λόγω ζήτημα στην ύλη της εφημερίδας. Σαφώς και πρόκειται για ένα ζήτημα το οποίο ανακύπτει κάθε 4 χρόνια, παρόλαυτα θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η έλλειψη υπεύθυνης και συγκροτημένης επεξεργασίας είναι εμφανής.

## **8. Υπότιτλος**

Υπότιτλος είναι ένας σύντομος τίτλος που βρίσκεται κάτω από το βασικό τίτλο του δημοσιεύματος και είναι, συνήθως, γραμμένος με μικρότερα γράμματα. Ο υπότιτλος συμπληρώνει ή σχολιάζει το νόημα του βασικού τίτλου.

<i>Υπότιτλος</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ	40	38,10%
ΟΧΙ	65	61,90%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Τα περισσότερα από τα δημοσιεύματα (61,90%) δε συνοδεύουν τον βασικό τίτλο τους από έναν υπότιτλο. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο υπότιτλος χρησιμοποιείται ενισχυτικά

ή επεξηγηματικά του κυρίως τίτλου, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι κάτι τέτοιο δεν κρίθηκε απαραίτητο από την πλευρά του συντάκτη.

### 9. Επικεφαλίδα

Επικεφαλίδα είναι ένα είδος υπέρτιτλου, ο οποίος βρίσκεται πάνω από βασικό τίτλο, και ο οποίος εντάσσει το προς πραγμάτευση θέμα σε μια γενικότερη σφαίρα ενδιαφέροντος.

<i>Επικεφαλίδα</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ	15	14,29%
ΟΧΙ	90	85,71
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Η συντριπτική πλειονότητα (85,71%) των δημοσιευμάτων δε συνοδεύεται από επικεφαλίδα, γεγονός το οποίο μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι δε δίνεται η απαραίτητη σημασία από πλευράς των συντακτών κατά την παρουσίαση του δημοσιεύματος. Δεν επιχειρείται, με άλλα λόγια, μια προσεγμένη και ολοκληρωμένη παρουσίαση του δημοσιεύματος.

### **10. Εισαγωγική παράγραφος**

Η εισαγωγική παράγραφος παρεμβάλλεται μετά το βασικό τίτλο (ή τον υπότιτλο, αν αυτός υπάρχει) και λίγο πριν ξεκινήσει το κυρίως κείμενο. Η ύπαρξή της, κυρίως, εξυπηρετεί στο να παρέχει στον αναγνώστη μια γενική εικόνα ή μια πρώτη άποψη σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.

<i>Εισαγωγική παράγραφος</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ	26	24,76%
ΟΧΙ	79	75,24%
ΣΥΝΟΛΟ	105	

Από τα 105 δημοσιεύματα, μόνο τα 26 (24,76%) περιελάμβαναν εισαγωγική παράγραφο, πράγμα το οποίο μας οδηγεί σε ανάλογα με τα προηγούμενα συμπεράσματα. Ο συντάκτης, δηλαδή, δε φαίνεται να δείχνει κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εισάγει ομαλά τον αναγνώστη στο θέμα, να του παρουσιάσει την κατάσταση, ακόμη και να τον ενημερώσει γενικά. Αντ' αυτών, προχωράει κατευθείαν στην πραγμάτευση του θέματος.

### **11. Συχνότητα εμφάνισης «PISA»**

Ανάλογα με το πόσες φορές εμφανίζεται η λέξη PISA στα προς επεξεργασία δημοσιεύματα, αυτά τοποθετούνται σε διαστήματα ως ακολούθως:

<i>Συχνότητα εμφάνισης «PISA»</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
0-3 φορές	99	94,29%
4-7 φορές	6	5,71%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Σε 99 από τα 105 δημοσιεύματα η λέξη PISA εμφανίζεται 0-3 φορές, ενώ, στα υπόλοιπα 6 εμφανίζεται 4-7 φορές. Απουσιάζει, λοιπόν, η επανάληψη επισήμανσης του ονόματος του διαγωνισμού, πράγμα το οποίο μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε πως δε δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να συγκρατήσει το όνομα και το αντικείμενο αυτό του διαγωνισμού. Έτσι, ο αναγνώστης δεν εστιάζει και μπορεί πολύ εύκολα να προσπεράσει το διαγωνισμό αυτό και το αντικείμενο του, χωρίς να του δώσει τη δέουσα σημασία.

## **12. Συχνότητα εμφάνισης «ΟΟΣΑ»**

Ανάλογα με το πόσες φορές εμφανίζεται η λέξη ΟΟΣΑ (ή OECD, ή OCED, ανάλογα με τη γλώσσα γραφής) στα προς επεξεργασία δημοσιεύματα, αυτά τοποθετούνται σε διαστήματα ως ακολούθως:

<i>Συχνότητα εμφάνισης «ΟΟΣΑ»</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
0-4 φορές	91	86,67%
5-8 φορές	13	12,38%
9-12 φορές	1	0,95%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Στο σύνολο των 105 δημοσιευμάτων, η πλειοψηφία (86, 67%) εμφανίζει τη λέξη ΟΟΣΑ 0-4 φορές. Λιγότερα δημοσιεύματα (12,38%) εμφανίζουν τη λέξη 5-8 φορές και μόνο 1 δημοσίευμα 9-12 φορές. Θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε , λοιπόν, μια αποφυγή αναφοράς και του ονόματος του φορέα διοργάνωσης και διεξαγωγής του διαγωνισμού.

### **3. Παρουσίαση δεδομένων από την ανάλυση του περιεχομένου**

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια περιγραφή της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου των δημοσιευμάτων από τις θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν. Οι θεματικές αυτές κατηγορίες αφορούν: την ανάλυση του τίτλου (ενημερωτικός, προειδοποιητικός, δηκτικός-σκωπτικός, ερμηνευτικός, συγκριτικός, ελπιδοφόρος, συστατικός, καταγγελτικός-αποδίδει ευθύνες, καταγγελτικός-τρομοκρατικός, ουδέτερος) την αποκλειστική ή όχι θέση που κατέχει το PISA στη θεματολογία του δημοσιεύματος, τις αναδεικνυόμενες διαστάσεις του PISA (αποτελέσματα, αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, περιγραφή του προγράμματος, παράγοντες επιδόσεων), την ανάπτυξη του δημοσιεύματος στηριζόμενου σε απόψεις τρίτων προσώπων, τα παραθέματα λόγου από τις τοποθετήσεις των θεσμικών συντελεστών (επιδόσεις, προτάσεις, σχεδιασμός, άλλες χώρες, πρόγραμμα PISA, σημασία αξιολόγησης), την αναφορά στη δράση των χωρών (Ελλάδα, ΟΟΣΑ, ΕΕ, Γερμανία, Φινλανδία, Κίνα), τις υποβαστάζουσες εικόνες του λόγου των ΜΜΕ, των φορέων και των συνδικάτων (εικόνα παιδείας, πολιτείας, κοινωνίας, υφιστάμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, σχεδιασμού και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του μέλλοντος, πατρίδας, μαθητών, παραγόντων επιδόσεων, εκπαιδευτικών), και τέλος, ενδεχόμενες βελτιωτικές προτάσεις που διατυπώνονται.

Ακολουθεί η ανάλυση κάθε κατηγορίας ξεχωριστά.



## 1. Ανάλυση τίτλου

Η πρώτη κατηγορία που αξιολογήθηκε στην ανάλυση του περιεχομένου είναι ο χαρακτήρας του τίτλου. Οι υποκατηγορίες που ανιχνεύθηκαν είναι οι εξής:

- **Ενημερωτικός:** ο τίτλος ο οποίος ενημερώνει για το γεγονός το οποίο πρόκειται να παρουσιαστεί χωρίς να διακατέχεται από κάποια υποκειμενικότητα

Π.χ. Τεστ...κριτικής ικανότητας

Όλα όσα διαβάζουν οι δεκαπεντάχρονοι

- **Προειδοποιητικός:** ο τίτλος ο οποίος προειδοποιεί για ενέργειες που θα ακολουθήσουν το περιγραφόμενο γεγονός

Π.χ. Μέτρα Ε.Ε. για σύγχρονη παιδεία

12 χρόνια η υποχρεωτική εκπαίδευση

- **Δηκτικός-σκωπτικός:** ο τίτλος ο οποίος αντιμετωπίζει το γεγονός με καυστικό τρόπο και θίγει καταστάσεις

Π.χ. No money, no γνώση

Δια βίου αβίωτη μάθηση

- **Ερμηνευτικός:** ο τίτλος που δίνει μια ερμηνεία του γεγονότος (π.χ. ερμηνεία αποτελεσμάτων, γενικής κατάστασης)

Π.χ. Οι μαθητές που ξέρουν από υπολογιστές έχουν καλές επιδόσεις στα Μαθηματικά

Αξιολόγηση της αξιοποίησης των γνώσεων

- **Συγκριτικός:** ο τίτλος που παρουσιάζει συγκριτικά μια κατάσταση  
 Π.χ. Οι φυσικές επιστήμες στο ελληνικό και το φινλανδικό σχολείο  
 Φινλανδία-Ελλάδα: άριστα-μηδέν
- **Ελπιδοφόρος:** ο τίτλος ο οποίος διαπνέεται από μια δόση ελπίδας  
 Π.χ. Οι Έλληνες μαθητές πρωταθλητές στο διάβασμα  
 Μεταρρύθμιση σε Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο
- **Συστατικός:** ο τίτλος ο οποίος καταφεύγει σε συστάσεις, προτροπές  
 Π.χ. Η ανάγκη επαναξιολόγησης των εκπαιδευτικών μας κριτηρίων  
 Πώς πρέπει να αλλάξει το σχολείο
- **Καταγγελτικός-αποδίδει ευθύνες:** ο τίτλος ο οποίος αποδίδει ευθύνες για το γεγονός το οποίο περιγράφει  
 Π.χ. Η «παπαγαλία» φταίει για το φιάσκο ΟΟΣΑ  
 Οι κυριότερες αιτίες για τις χαμηλές επιδόσεις των ελλήνων μαθητών
- **Καταγγελτικός-τρομοκρατικός:** ο τίτλος που δημιουργεί αίσθημα τρόμου και ανησυχίας για το γεγονός που περιγράφει  
 Π.χ. Γνωστικό Βατερλό  
 «Εξετασιοκεντρικό» και αποτυχημένο

- **Ουδέτερος:** ο τίτλος που ούτε περιγράφει ούτε ερμηνεύει ούτε δημιουργεί συναισθήματα στον αναγνώστη

Π.χ. Διαδρομή και παιδαγωγική εμπειρία

Εκπαιδευτικά

Στατιστικά, οι τίτλοι των δημοσιευμάτων εμφάνισαν τις παραπάνω τιμές με την ακόλουθη συχνότητα.

<i>Χαρακτήρας τίτλου</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Ενημερωτικός	6	5,71%
Προειδοποιητικός	7	6,67%
Δηκτικός-σκωπτικός	14	13,33%
Ερμηνευτικός	14	13,33%
Συγκριτικός	6	5,71%
Ελπιδοφόρος	13	12,38%
Συστατικός	9	8,57%
Καταγγελτικός-αποδίδει ευθύνες	13	12,38%
Καταγγελτικός-τρομοκρατικός	19	18,10%
Ουδέτερος	4	3,81%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Δεδομένου του γεγονότος ότι η επεξεργασία της κατηγορίας αυτής είναι περισσότερο ποιοτική, δε θα πρέπει να προκαλεί έκπληξη η μεγάλη απόκλιση στον χαρακτηρισμό που μπορεί να αποδοθεί στον τίτλο. Στην πλειονότητα των δημοσιευμάτων (18,10%) ο τίτλος του δημοσιεύματος παίρνει μια διάσταση καταγγελτική, δημιουργώντας στον αναγνώστη μια

αίσθηση τρόμου. Θα μπορούσαμε να πούμε δηλαδή, ότι τον τρομοκρατεί για την κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και για τις επιδόσεις των μαθητών στο PISA, με στόχο να του δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και τον καθοδηγήσει στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στάσης, αξιοποιώντας το θυμικό. Χωρίς μεγάλη διαφορά ακολουθεί ο ερμηνευτικός (13,33%) και ο καταγγελτικός με τη μορφή της απόδοσης ευθυνών (12,38%). Κατά πόσο ένας τίτλος μπορεί να επηρεάσει τον αναγνώστη στον σχηματισμό μιας άποψης, εξαρτάται από τον ίδιο περισσότερο, δεδομένου του ότι η πλειονότητα των δημοσιευμάτων έχει γραφτεί από δημοσιογράφους, οι οποίοι δε θεωρούνται καταλλήλως καταρτισμένοι επιστημονικά επί των παιδαγωγικών θεμάτων. Στα ίδια επίπεδα κινείται και ο δηκτικός-σκωπτικός χαρακτηρισμός του τίτλου (13,33%), ο οποίος επιδιώκει πάλι αξιοποιώντας τον συναισθηματικό κόσμο του αναγνώστη να τον επηρεάσει. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί και εκδήλωση απαξίωσης ή εμπαιγμού αναφορικά με το πραγματευόμενο ζήτημα. Ακολουθεί η ελπιδοφόρα διάσταση των τίτλων σε ποσοστό 12,38% των δημοσιευμάτων, η οποία επιχειρεί να δώσει έναν αέρα αισιοδοξίας. Ο συστατικός (8,57%) χαρακτήρας που μπορεί να αποδοθεί σε ένα τίτλο, όπως και ο συγκριτικός (5,71%) εξυπηρετούν τις σκοπιμότητες των συντακτών, ανεξαρτήτως ιδιότητας. Ο μεν συστατικός, επιχειρεί να διατυπώσει προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της ισχύουσας κατάστασης, είτε ο συντάκτης είναι σχετικός με το αντικείμενο είτε όχι. Ο δε συγκριτικός, χρησιμοποιεί τη σύγκριση της Ελλάδας, ως επί το πλείστον με χώρες-πρότυπα, όπως η Φινλανδία, προκειμένου να καταδείξει την υστέρηση της χώρας και την απόστασή της από τα δεδομένα άλλων χωρών, με καλύτερες επιδόσεις. Πολλές φορές μάλιστα, αξιοποιεί αυτή τη σύγκριση, για να υποδείξει προτάσεις-συνταγές για την εκπαιδευτική αλλαγή, γεγονός το οποίο έχει αποδειχθεί ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και άμεσα, αν δεν προηγηθεί συστηματική μελέτη, αξιοποίηση από τους ιθύνοντες της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δοκιμασία, αξιολόγηση και εφαρμογή.

## 2. Το PISA ως αποκλειστική θεματολογία ή όχι του δημοσιεύματος

Η δεύτερη κατηγορία που μελετήθηκε αφορούσε τη θέση που έχει το πρόγραμμα PISA στη θεματολογία του δημοσιεύματος. Το PISA ανιχνεύθηκε ως:

- **Πρωτεύον θέμα:** το περιεχόμενο του δημοσιεύματος περιστρεφόταν γύρω από κάποια διάσταση του προγράμματος PISA, η οποία μπορούσε να αφορά την περιγραφή του διαγωνισμού, τις επιδόσεις των μαθητών, την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, ακόμη και διάφορες κριτικές σχετικά με το πρόγραμμα.
- **Δευτερεύον θέμα:** το PISA δεν κατέχει κυρίαρχη θέση μέσα στο δημοσίευμα, αλλά χρησιμοποιείται ως επιχείρημα/στήριγμα σε άλλα θέματα

<i>Θέση PISA</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Πρωτεύον θέμα	34	32,38%
Δευτερεύον θέμα	71	67,62%
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	105	100%

Στην πλειονότητα των άρθρων (67,62%), το PISA φαίνεται να κατέχει μια δευτερεύουσα θέση. Χρησιμοποιείται, δηλαδή, συνήθως, ως επιχείρημα για να προβληθούν οι υστερήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να γίνουν προτάσεις για αύξηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση ή για την εφαρμογή κάποιων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται από τις χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις, και γενικότερα, για να ασκηθεί κριτική στο έργο της κυβερνητικής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης.

### 3. Αναδεικνυόμενες διαστάσεις του PISA

Η κατηγορία αυτή εξετάζει τη διάσταση του PISA στην οποία αναφέρονται τα δημοσιεύματα και την οποία επεξεργάζονται. Οι διαστάσεις του PISA που ανιχνεύθηκαν είναι οι ακόλουθες:

- **Περιγραφή:** τα δημοσιεύματα περιγράφουν το πρόγραμμα, τη διαδικασία και τις συνθήκες διεξαγωγής
- **Αποτελέσματα:** τα δημοσιεύματα κάνουν απλή αναφορά, παρουσίαση ή ανάλυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος
- **Παράγοντες επιδόσεων:** τα δημοσιεύματα αναφέρονται στους παράγοντες οι οποίοι (δεν) επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στο διαγωνισμό PISA .
- **Αξιοποίηση αποτελεσμάτων:** τα δημοσιεύματα πραγματεύονται τον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στη λήψη μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής

Η στατιστική μελέτη καθεμιάς εξ' αυτών των διαστάσεων έγινε μελετώντας την καθεμιά ξεχωριστά επί του συνόλου των δημοσιευμάτων. Αυτό οφείλεται στο ότι σε κάποια δημοσιεύματα εντοπίστηκαν ταυτόχρονα περισσότερες από μία διαστάσεις\*. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής:

---

\* Για το λόγο αυτό, δεν είναι χρηστικό να καταλήξουμε σε ποσοστό 100% στη σχετική συχνότητα, εφόσον κάποιες διαστάσεις συνυπάρχουν.

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα</i>
Περιγραφή	12	11,43%
Αποτελέσματα	78	74,28%
Παράγοντες επιδόσεων	46	43,81%
Αξιοποίηση αποτελεσμάτων	57	54,28%

Η πλειονότητα των δημοσιευμάτων (74,28%) καταφεύγει σε απλή αναφορά, παρουσίαση ή ανάλυση των αποτελεσμάτων, χωρίς να προχωρά σε περαιτέρω αξιοποίηση ή επεξεργασία ώστε να συναχθούν ουσιαστικά συμπεράσματα. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην ενδεχόμενη πρόθεση του συντάκτη να παρουσιάσει το γεγονός ως μια απλή δημοσιογραφική είδηση παραβλέποντας να αναδείξει τη σημασία της. Με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων ασχολείται το 54,28% των δημοσιευμάτων, προτείνοντας τρόπους με τους οποίους μπορούν αυτά να χρησιμοποιηθούν για να επισημάνουν διάφορες ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος και για να προτείνουν ενδεχόμενες αλλαγές στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα αξιόλογο ποσοστό των δημοσιευμάτων (43,81%) επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, τους οποίους τοποθετούν σε μια συστημική βάση, είτε αυτοί προέρχονται από το οικογενειακό είτε από το σχολικό περιβάλλον. Λίγα δημοσιεύματα (11,43%) προχωρούν σε μια περιγραφή του προγράμματος. Το γεγονός αυτό είναι εξίσου σημαντικό, μιας και δε βοηθάει τον αναγνώστη να αντιληφθεί τη σημασία όλου του διαγωνισμού (το ότι η Ελλάδα διαγωνίζεται με τις χώρες που κατέχουν το 90% του παγκόσμιου πλούτου), με αποτέλεσμα να μην αναδεικνύονται και τα θετικά σημεία της ελληνικής πορείας.



#### **4. Ανάπτυξη δημοσιεύματος στηριζόμενου σε απόψεις τρίτων προσώπων**

Η κατηγορία αυτή αφορά την παρουσία απόψεων τρίτων προσώπων, εκτός δηλαδή του συντάκτη, μέσα στο κύριο σώμα του άρθρου, είτε αυτά βρίσκονται μέσα σε εισαγωγικά είτε βρίσκονται εκτός, πάντα με την αναφορά του λέγοντος υποκειμένου.

<i>Απόψεις τρίτων</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
ΝΑΙ	46	43,81%
ΟΧΙ	59	56,19%
ΣΥΝΟΛΟ	105	100%

Φαίνεται πως λιγότερα από τα μισά δημοσιεύματα (43,81%) περιλαμβάνουν στο κείμενό τους τις απόψεις τρίτων προσώπων, οι οποίοι ως επί το πλείστον είναι άνθρωποι που εμπλέκονται στη διεξαγωγή του PISA στην Ελλάδα (πρόεδρος Π.Ι., πρόεδρος ΚΕΕ, εκπρόσωπος Υπ. Παιδείας). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι συντάκτες επιχειρούν να καταστήσουν εγκυρότερη την τοποθέτησή τους σχετικά με το ζήτημα. Έτσι, καταφεύγουν στην αναφορά των θέσεων εκ των έσω προσωπικοτήτων, ώστε να ενισχύσουν την επιχειρηματολογία τους και να μπορέσουν, έτσι, να προσανατολίσουν ευκολότερο το κοινό.

## **5. Παραθέματα λόγου από τοποθετήσεις θεσμικών συντελεστών**

Στα 46 δημοσιεύματα τα οποία περιλαμβάνουν παραθέματα λόγου άλλων προσώπων, πλην του συντάκτη εντοπίζονται οι εξής κατηγορίες:

- **Πρόγραμμα PISA:** οι ομιλούντες αναδεικνύουν το πρόγραμμα PISA και τις διάφορες συνιστώσες του
- **Επιδόσεις:** οι ομιλούντες αναφέρονται στις επιδόσεις των μαθητών, Ελλήνων και ξένων, στο πρόγραμμα PISA
- **Σχεδιασμός:** οι απόψεις των ομιλούντων θίγουν ζητήματα που αφορούν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά του Υπ. Παιδείας
- **Άλλες χώρες:** οι ομιλούντες αναφέρονται στις εκπαιδευτικές συνθήκες άλλων χωρών, πλην της Ελλάδας
- **Προτάσεις:** οι ομιλούντες προβαίνουν σε προτάσεις σχετικά με τις μέλλουσες εκπαιδευτικές πολιτικές
- **Σημασία αξιολόγησης:** οι ομιλούντες αναφέρονται στη σημασία της αξιολόγησης γενικότερα.

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική συχνότητα*</i>
Πρόγραμμα PISA	11	23,91%
Επιδόσεις	19	41,30%
Σχεδιασμός	31	67,39%
Άλλες χώρες	11	23,91%
Προτάσεις	7	15,21%
Σημασία Αξιολόγησης	1	2,17%

Η πλειονότητα των ανθρώπων (67,39%) των οποίων οι απόψεις περιλαμβάνονται στα δημοσιεύματα εστιάζει στο ζήτημα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε αυτής του παρελθόντος είτε σχετικά με βήματα τα οποία υλοποιούνται στο παρόν είτε ακόμη και με πρωτοβουλίες που είναι αναγκαίο να παρθούν για το μέλλον. Ακολουθεί η πραγμάτευση των επιδόσεων των μαθητών (41,30%) και σε μικρότερο βαθμό (23,91%) η αναφορά των συνθηκών ή των επιδόσεων άλλων χωρών. Ανάλογη είναι και η αναφορά στο ίδιο το πρόγραμμα PISA και τις διάφορες πτυχές του (23,91%) που μπορεί να αφορούν τη διεξαγωγή του διαγωνισμού. Ωστόσο, μόνο μια αναφορά υπάρχει για τη σημασία που έχει η αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο επίπεδο, γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη συνειδητοποίησης για την αναγκαιότητα υλοποίησης αυτής και τη σημασία της προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπόθητη εκπαιδευτική

---

\* Παρατηρήθηκε ότι κάποιες τιμές τις μεταβλητής εκφράζονται από το ίδιο άτομο στο ίδιο δημοσίευμα. Επομένως, δεν ήταν δυνατή η εξαγωγή 100% σχετικής συχνότητας.

μεταρρύθμιση που θα αναδείξει την χώρα και θα τη φέρει σε επίπεδο ανάλογο των χωρών-προτύπων.

#### **6. Αναφορά σε δράση χωρών**

Η κατηγορία αυτή μελετάει τη χώρα την οποία αφορά το περιεχόμενο του δημοσιεύματος. Μπορεί, λοιπόν, να αναφέρεται:

- **Ελλάδα:** το περιεχόμενο του δημοσιεύματος αφορά κυρίως την Ελλάδα
- **ΟΟΣΑ:** το δημοσίευμα αναφέρεται σε διάφορες χώρες του ΟΟΣΑ ή και στον ίδιο τον οργανισμό ως σύνολο
- **ΕΕ:** το δημοσίευμα αναφέρεται σε διάφορες χώρες της ΕΕ ή στην ίδια την Ένωση συνολικά
- **Γερμανία:** το δημοσίευμα αναφέρεται ως επί το πλείστον στη Γερμανία, είτε ως χώρα-πρότυπο είτε για να θίξει εσωτερικά της ζητήματα
- **Φινλανδία:** ομοίως για τη Φινλανδία
- **Κίνα:** ομοίως για την Κίνα
- **Καμία χώρα:** το δημοσίευμα δεν κάνει λόγο για κάποια χώρα συγκεκριμένα, παρά αναφέρεται στο πρόγραμμα γενικά

Οι υποκατηγορίες της εν λόγω κατηγορίας μετρήθηκαν η καθεμιά ξεχωριστά επί του συνόλου των δημοσιευμάτων. Αυτό οφείλεται στο ότι κάποια δημοσιεύματα περιέχουν ταυτόχρονα περισσότερες της μίας υποκατηγορίες\*. Αναλυτικότερα:

	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα</i>
Ελλάδα	97	92,38%
ΟΟΣΑ	27	25,71%
ΕΕ	5	4,76%
Γερμανία	5	4,76%
Φινλανδία	14	13,33%
Κίνα	2	1,90%
Καμία χώρα	1	0,95%

Η συντριπτική πλειονότητα (98,38%) των δημοσιευμάτων αναφέρεται στη θέση της Ελλάδας, είτε θέλοντας να θίξει το ζήτημα των επιδόσεων της χώρας στο διαγωνισμό του PISA είτε επιδιώκοντας να αναλύσει ποικίλα ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, χρησιμοποιώντας το PISA ως επιστέγασμα. Ακολουθεί η ενασχόληση με το σύνολο των χωρών του ΟΟΣΑ (25,71%), και έπειτα η διαπραγμάτευση ζητημάτων σχετικά με τη βασική χώρα-

\* Ωστόσο, παρατηρήθηκαν δημοσιεύματα τα οποία αναφέρονταν αποκλειστικά σε χώρες του εξωτερικού και καθόλου στην Ελλάδα (4,76%).

πρότυπο, τη Φινλανδία (13,33%). Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως το γεγονός αυτό οφείλεται στην επιδίωξη του εκάστοτε συντάκτη να αντιμετωπίσει συγκριτικά την ελληνική πραγματικότητα είτε με το σύνολο των υπόλοιπων χωρών που συμμετέχουν στο διαγωνισμό είτε με τη χώρα-πρότυπο, μιας και βασική επιδίωξη είναι η ανάδειξη του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στην Ελλάδα και τις συναγωνιζόμενες χώρες ή ακόμη και η διατύπωση προτάσεων για μίμηση των «καλών πρακτικών» που έχουν διαπιστωθεί αποτελεσματικές σε άλλα εθνικά πλαίσια. Σε ανάλογη κατεύθυνση κινείται και η αναφορά στις επιτυχίες άλλων χωρών όπως η Γερμανία (4,76%), οι χώρες της ΕΕ (4,76%) και η Κίνα (1,90%). Μόνο ένα δημοσίευμα δεν περιλαμβάνει αναφορά σε άλλες χώρες, εφόσον στόχος ήταν διαπραγμάτευση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ένα ευρύτερο επίπεδο, χωρίς να αγγίζει εθνικά δεδομένα.

#### **7. Οι υποβαστάζουσες εικόνες του λόγου των ΜΜΕ, των φορέων και των συνδικάτων**

Η μεταβλητή αυτή ανιχνεύει τις εικόνες που επιτρέπει το περιεχόμενο του δημοσιεύματος να σχηματίσει ο αναγνώστης αναφορικά με ποικίλα θέματα. Τα θέματα αυτά είναι οι διάφορες υποκατηγορίες που θα παρουσιαστούν ακολούθως, καθεμία εκ των οποίων παίρνει ξεχωριστές τιμές, και εξετάζεται χωριστά για κάθε ένα από τα Υποκείμενα. Πρόκειται για διάφορες εικόνες που παρουσιάζουν οι συντάκτες αναφορικά με την παιδεία, την πολιτεία, την κοινωνία, την εκπαιδευτική πολιτική που βρίσκεται σε ισχύ και αυτή που σχεδιάζεται για το μέλλον, τους μαθητές, τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις αυτών, και τέλος, τους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτών επιχειρούν να δημιουργήσουν στον αναγνωστικό κοινό και ανάλογες εντυπώσεις. Επίσης, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στη μελέτη αυτής της κατηγορίας δε συμπεριλήφθησαν τα δημοσιεύματα τα οποία αναφέρονταν αμιγώς στις εκπαιδευτικές συνθήκες ξένης χώρας. Επομένως, ο συνολικός αριθμός των προς μελέτη δημοσιευμάτων ήταν 100.

### 7.i. Εικόνα Παιδείας

Η υπομεταβλητή αυτή αναφέρεται στην εικόνα που προβάλλουν τα δημοσιεύματα σχετικά με την Παιδεία. Οι τιμές της υπομεταβλητής είναι:

- **Έλλειψη αποτελεσματικής Παιδείας:** όταν η Παιδεία δεν παρέχει γνώση ουσιαστική που να συνδέεται με την εφαρμογή της
- **Παιδεία του Μέλλοντος:** το δημοσίευμα προβάλλει τις αρχές και τις προδιαγραφές της Παιδείας του Μέλλοντος
- **Χαμηλή χρηματοδότηση:** το δημοσίευμα αναφέρεται στην υποχρηματοδότηση της Παιδείας εκ μέρους της Πολιτείας
- **Ανταγωνιστικότητα:** το δημοσίευμα αναφέρεται στην ανάγκη αύξησης της ανταγωνιστικότητας της Παιδείας. Όστε να προσαρμοστεί στα σύγχρονα δεδομένα.

Οι τιμές αυτές εξετάστηκαν ξεχωριστά για κάθε ένα από τα υποκείμενα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ως εξής:

	<i>MME</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Έλλειψη αποτελεσματικής παιδείας	22 50%	5 71,43%	-
Παιδεία του μέλλοντος	5 11,36%	2 28,57%	-
Χαμηλή χρηματοδότηση	13 29,54%	-	-
Ανάγκη αύξησης χρηματοδότησης	4 9,09%	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	44	7	

Όσον αφορά την εικόνα της Παιδείας την οποία επιδιώκουν να παρουσιάσουν τα MME, αυτή φαίνεται να εστιάζεται στην ανάδειξη της αναποτελεσματικής παιδείας (50%). Οι συντάκτες φαίνεται να παρουσιάζουν την ελληνική εκπαίδευση, ως ανίκανη να παρέχει ουσιαστική γνώση στους μαθητές η οποία να μπορεί να συνδεθεί άμεσα με την πρακτική εφαρμογή της. Παραμένει προσκολλημένη στην παροχή πληθώρας στείων γνώσεων, χωρίς να καθιστά τους μαθητές ικανούς να αξιοποιούν αυτές της γνώσεις στην καθημερινή τους ζωή. Έπεται η επισήμανση του ζητήματος της υποχρηματοδότησης (29,54%). Χαρακτηριστικό είναι το δημοσίευμα της εφημερίδας Ελευθεροτυπία (2005) όπου αναφέρεται ότι «η υποχρηματοδότηση της Παιδείας είναι το σημαντικότερο πρόβλημα. Διαπιστώνουμε ότι για μια ακόμη φορά ο προϋπολογισμός για την Παιδεία έριξε την χώρα μας στις τελευταίες θέσεις της ΕΕ (3,58% του ΑΕΠ έναντι 5% μέσου όρου της ΕΕ)». Η υποχρηματοδότηση, λοιπόν,



παρουσιάζεται ως παράγοντας υπεύθυνος για τις κακοδαιμονίες της ελληνικής εκπαίδευσης. Πρόκειται, ωστόσο, για ένα επιχείρημα το οποίο εστιάζει περισσότερο στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα, μιας και η εκπαίδευση και, δη, ο τρόπος που αυτή λειτουργεί σε πρακτικό επίπεδο προκύπτει ως συνοθύλευμα ποικίλων διαστάσεων, την αποτελεσματικότητα των οποίων δεν εγγυάται η αύξηση των επενδύσεων. Το γεγονός αυτό ακολουθείται από αναφορές στην Παιδεία του Μέλλοντος σε παγκόσμιο επίπεδο, στις επιταγές που αυτή επιβάλλει και στις οποίες καλεί την εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία να προσαρμοστεί (11,36%). Δηλαδή, στη δημιουργία μαθητών που όχι μόνο διαθέτουν ένα πλούσιο υπόβαθρο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά πολύ περισσότερο είναι εφοδιασμένοι με εκείνα τα μέσα που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν στην αυριανή ανταγωνιστική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης και, φυσικά, της κατανάλωσης. Μεταξύ των μέτρων που θα πρέπει να ληφθούν προς αυτή την κατεύθυνση περιλαμβάνεται και η αναγκαιότητα για αύξηση της χρηματοδότησης (9,09%). Παραβλέπεται, ωστόσο, το γεγονός ότι η αύξηση των χρημάτων δε συνεπάγεται και ταυτόχρονη βελτίωση, από τη στιγμή που το αντικείμενο είναι ένα έμψυχο δυναμικό και στόχος θα έπρεπε να είναι περισσότερο η αλλαγή της νοοτροπίας.

Σχετικά με την εικόνα της Παιδείας, όπως αυτή μπορεί να σχηματιστεί από τα παραθέματα λόγου διαφόρων φορέων (Π.Ι., ΚΕΕ, Υπ. Παιδείας) που συναντώνται στα δημοσιεύματα, αυτή φαίνεται να εστιάζεται στην αναγνώριση της αναποτελεσματικής παιδείας, αλλά παράλληλα και σε αναφορές στην Παιδεία του Μέλλοντος. Δε γίνεται κάποια συγκεκριμένη αναφορά στο ζήτημα της χρηματοδότησης. Στην ουσία πρόκειται για ένα ευαίσθητο θέμα το οποίο, αν αναγνωριστεί από την πλευρά των ιθυνόντων θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι συνεπάγεται και επίσημη παραδοχή της αδιαφορίας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Έτσι, τα παραθέματα αυτά καταφεύγουν περισσότερο στη διαπίστωση των

αδυναμιών του συστήματος και στη διατύπωση προτάσεων για την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με ό, τι επιβάλλουν οι συνθήκες της εποχής.

### 7.ii. Εικόνα Πολιτείας

Η υποκατηγορία αυτή αναφέρεται στην εικόνα που παρουσιάζουν τα δημοσιεύματα σχετικά με την Πολιτεία και τη δράση της στα εκπαιδευτικά θέματα. Μπορεί να αναφέρονται σε:

- **Πρωτοβουλίες:** τα δημοσιεύματα αποτυπώνουν την εικόνα μιας Πολιτείας η οποία είναι ενεργή στη λήψη πρωτοβουλιών για μεταρρυθμίσεις
- **Στόχους Διεθνών Διακηρύξεων:** τα δημοσιεύματα αποτυπώνουν την εικόνα μιας Πολιτείας η οποία καταβάλλει προσπάθειες για να υλοποιήσει τους στόχους Διεθνών Διακηρύξεων (π.χ. Συνθήκη της Μπολόνια)
- **Αναποτελεσματικά μέτρα:** τα δημοσιεύματα αναφέρονται σε μια Πολιτεία, η οποία μέχρι πρότινος κατέφευγε σε αναποτελεσματικά μέτρα
- **Επενδύσεις σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο:** Τα δημοσιεύματα αναφέρονται στην Πολιτεία που χρειάζεται να επενδύσει στο ανθρώπινο κεφάλαιο
- **Έλλειψη διαλόγου:** τα δημοσιεύματα προβάλλουν την εικόνα μιας Πολιτείας από την οποία απουσιάζει ο διάλογος μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων

	<i>MME</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Πρωτοβουλίες	6 35,29%	5 55,5%	-
Στόχοι Διεθνών Διακηρύξεων	3 17,65%	1 11,11%	-
Αναποτελεσματικά μέτρα	4 23,53%	2 22,22%	-
Επενδύσεις σε Ανθρώπινο Κεφάλαιο	3 17,65%	1 11,11%	-
Έλλειψη διαλόγου	5 29,41%	2 22,22%	-
ΣΥΝΟΛΟ	17	9	-

Σχετικά με την αναδεικνυόμενη εικόνα της Πολιτείας, η θέση των MME φαίνεται να επικεντρώνεται (35,29%) στην ανάδειξη των πρωτοβουλιών για μεταρρυθμίσεις (άσχετα με το αν αυτές αποφέρουν έμπρακτα και ουσιαστικά αποτελέσματα), η οποία φαίνεται να συνοδεύεται από την ανάδειξη της έλλειψης διαλόγου σχετικά με τις ενέργειες στον τομέα της εκπαίδευσης (29,41%). Παρότι, δηλαδή, αναγνωρίζουν πως η εκάστοτε πολιτική ηγεσία λαμβάνει μέτρα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων, ταυτόχρονα ομολογούν πως αυτά τα μέτρα δεν είναι το καταστάλαγμα ενός δημιουργικού διαλόγου ανάμεσα στην ηγεσία και τον υπόλοιπο πολιτικό κόσμο, ή ακόμη περισσότερο, ανάμεσα στην ηγεσία και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν στην πράξη αυτά τα μέτρα, και συνεπώς είναι σε θέση να γνωρίζουν και

την πραγματική ισχύουσα κατάσταση, και τις ενέργειες που μπορούν όντως να εφαρμοστούν και τις κινήσεις που δεν αποφέρουν κανένα αποτέλεσμα. Προς επίρρωση των παραπάνω δεδομένων αυτό έρχεται να προστεθεί και η ανάδειξη της λήψης αναποτελεσματικών μέτρων (23,53%). Ωστόσο, αφήνεται να καταφανεί η προσπάθεια για υλοποίηση των στόχων διεθνών διακηρύξεων που επιβάλλουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων στον τομέα της εκπαίδευσης, αν και οι κινήσεις που γίνονται δεν επιφέρουν, όπως προαναφέρθηκε, τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τέλος, γίνεται έκκληση για ανάγκη επενδύσεων από την πλευρά της πολιτείας στο ανθρώπινο κεφάλαιο, μιας και αυτό αποτελεί το μελλοντικό ενεργό δυναμικό, το οποίο απαιτείται να είναι καταλλήλως καταρτισμένο, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Όσον αφορά τα παραθέματα λόγου διαφόρων φορέων που ανιχνεύονται, σε αυτά επισημαίνεται κυρίως η λήψη πρωτοβουλιών από την πολιτική ηγεσία, έτσι ώστε να αναδειχθεί το ενδιαφέρον της πολιτείας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (55,5%). Αυτό, ωστόσο, δεν ισοδυναμεί ούτε με μέτρα τα οποία είναι όντως αναγκαία ούτε με μέτρα τα οποία μπορούν να υλοποιηθούν και είναι αποτελεσματικά. Ακολούθως, γίνονται αναφορές σε μέτρα αναποτελεσματικά (22,22%) ή και στην έλλειψη διαλόγου (22,22%), κυρίως όμως για να θίχτούν οι κινήσεις που έκαναν οι προκάτοχοί τους και οι οποίες οδήγησαν στα σημερινές - δυσμενείς- συνθήκες, όπως επίσης και για να επισημανθεί ότι αυτοί δε θα καταφύγουν σε ανάλογες κινήσεις. Παράλληλα επιδιώκεται να αναδειχθεί η προσπάθεια για συμμόρφωση με τις διεθνείς διακηρύξεις (11,11%) και για αναγκαιότητα επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο (11,11%) η οποία επιβάλλεται από τις γενικές συνθήκες, έτσι ώστε να καταδείξουν ότι οι εκάστοτε πρωτοβουλίες επιβάλλονται κατά κάποιο τρόπο από φορείς εξωγενείς και ότι ακολουθούνται ανάλογα βήματα και σε άλλες χώρες, ακόμη και σε αυτές με τις υψηλές επιδόσεις. Επιχειρείται, δηλαδή, με αυτόν τον τρόπο να καταφανεί η εγκυρότητα των επιλογών. Χαρακτηριστικό απόσπασμα σχετικό με αυτό αναφέρει ότι «το κλειδί της ανάπτυξης είναι

επένδυση σε ανθρώπινο, από και γνωσιακό, κεφάλαιο» (Καθημερινή, 2007). Όμως, θα μπορούσαμε να πούμε πως το γεγονός αυτό υποκρύπτει και μια πλάνη, μιας και οι διεθνείς διακηρύξεις δίνουν απλώς κατευθυντήριες γραμμές και θέτουν τους προς επίτευξη στόχους, δεν επιβάλλουν τρόπους και μέσα. Τα μέτρα που θα λάβει η εκάστοτε ηγεσία για την υλοποίηση αυτών των στόχων εμπίπτουν ακραιφνώς στη δική της αρμοδιότητα. Ανεξάρτητα, δηλαδή, με τη φιλοσοφία που προωθούν οι διεθνείς διακηρύξεις, τα πρακτικά μέτρα λαμβάνονται από την ίδια την κυβέρνηση και αυτή είναι η αποκλειστικά υπεύθυνη. Το ίδιο ισχύει και για την αναγκαιότητα των επενδύσεων. Δηλαδή, η κάθε χώρα επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό της ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο αυτό βρίσκεται. Αν πρόκειται για ένα ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλό επίπεδο, επενδύει ώστε να το βελτιώσει, ενώ, αν η χώρα έχει δυναμικό με υψηλό επίπεδο επενδύει ώστε να το κάνει άριστο. Η Ελλάδα, παραδείγματος χάριν, όντας μια χώρα με δυναμικό χαμηλού επιπέδου θα πρέπει αρχικά να επενδύσει ώστε να το βελτιώσει, και έπειτα, ώστε να το κάνει άριστο. Επομένως, λέγοντας πως γίνονται επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο ή ότι υπάρχει ανάγκη να γίνουν επενδύσεις δε συνεπάγεται αυτομάτως και ότι θα μετατραπεί σε χώρα-πρότυπο.

### 7.iii.Εικόνα Κοινωνίας

Η εν λόγω υποκατηγορία αναφέρεται στην εικόνα που προβάλλεται σχετικά με την κοινωνία, τις συνθήκες που επικρατούν και το γενικότερο κλίμα. Η κοινωνία, λοιπόν, μπορεί να διακατέχεται από:

- **Έλλειψη παιδείας:** η εικόνα μιας κοινωνίας χαμηλού πνευματικού επιπέδου, τα μέλη της οποίας επιδεικνύουν συμπεριφορά που μαρτυρά την έλλειψη παιδείας.
- **Χαμηλή ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα:** η εικόνα μιας κοινωνίας, οι συνθήκες της οποίας χαρακτηρίζονται από χαμηλή ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα
- **Υψηλή ανεργία:** προβάλλεται η εικόνα μιας κοινωνίας η οποία πάσχει από υψηλά επίπεδα ανεργίας
- **Αδιαφορία:** η εικόνα μιας κοινωνίας αδιάφορης για τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζει, για τη λήψη μέτρων, για τη μελλοντικές συνθήκες

	<i>MME</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Έλλειψη παιδείας	1 7,69%	-	-
Χαμηλή ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα	4 30,76%	-	-
Υψηλή ανεργία	6 46,15%	-	-
Αδιαφορία	6 46,15%	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	13	-	-

Η εικόνα της κοινωνίας η οποία προβάλλεται περισσότερο από τα MME, είναι αυτή της κοινωνίας που πάσχει από υψηλά επίπεδα ανεργίας (46,15%). Αυτό συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και επιδιώκεται να δειχθεί πως αυτό ευθύνεται για το φαινόμενο, και συνεπώς απαιτείται μια ριζική αλλαγή ώστε οι μέλλουσες γενιές να έχουν γνώσεις προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της εποχής, και όχι απλώς θεωρητικές και μη εφαρμόσιμες. Το γεγονός αυτό συνοδεύεται και από μια εκδήλωση αδιαφορίας (46,15%) από πλευράς της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό είναι το ερώτημα που τίθεται μέσα σε ένα δημοσίευμα και το οποίο αποκαλύπτει ακριβώς αυτή την κοινωνική αδιαφορία: «εν τέλει πόσο αφορούν οι δείκτες μια κοινωνία, όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός γίνεται ερήμην της;» (Ελευθεροτυπία, 2008). Γιατί, δηλαδή, η ίδια η κοινωνία αδιαφορεί για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των παιδιών από τη στιγμή που αυτά θα είναι οι αυριανοί πολίτες της; Τέλος, σημαντικός λόγος γίνεται και σχετικά

με τα χαμηλά επίπεδα ανταγωνιστικότητας και παραγωγικότητας (30,76%). Αυτά επιβάλλουν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, προκειμένου η χώρα να γίνει πιο ανταγωνιστικό σε διεθνές επίπεδο, και πρώτα απ' όλα στην εκπαίδευση, η οποία είναι υποχρεωμένη να παράγει προσωπικό με αυξημένη κριτική ικανότητα, και γνώσεις εφαρμοσμένες και όχι απλά με διανοητική καλλιέργεια. Η έλλειψη παιδείας είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό που διέπει τη σημερινή κοινωνία (7,69%). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά σε ένα δημοσίευμα «Το πρόβλημα έγκειται επίσης στο έλλειμμα παιδείας». Η έλλειψη παιδείας από πλευράς της κοινωνίας ισοδυναμεί, αφενός με την ύπαρξη μη παραγωγικών ατόμων, τα οποία συνακόλουθα δεν μπορούν να οδηγήσουν την κοινωνία σε ευημερία και ανάπτυξη, και αφετέρου, με την εκδήλωση μιας τάσης απαξίωσης προς το αγαθό της παιδείας, γεγονός το οποίο, όπως είναι αναμενόμενο, δε δίνει ώθηση για την εξέλιξη και την επιτυχία των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δεν ανιχνεύονται παραθέματα λόγου διαφόρων φορέων ή συνδικάτων που να αναδεικνύουν κάποια συγκεκριμένη εικόνα σχετικά με την κοινωνία.



#### 7.iv. Εικόνα της υφιστάμενης Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία δίνει την εικόνα της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει ακολουθηθεί μέχρι σήμερα. Χαρακτηριστικά αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, σύμφωνα με τα δημοσιεύματα, τα εξής:

- **Επίκεντρο οι Πανελλήνιες:** η εκπαιδευτική πολιτική η οποία θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τις Πανελλήνιες εξετάσεις, χωρίς να δίνει ιδιαίτερο βάρος στις ανάγκες των εκπαιδευτικών βαθμίδων που προηγούνται και έπονται αυτών, ή ακόμη, και προσανατολίζοντας το περιεχόμενο των προηγούμενων βαθμίδων για την εξυπηρέτηση των αναγκών των εξετάσεων αυτών
- **Δυσλειτουργίες & Ανεπάρκειες:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία έχει οδηγήσει σε ποικίλες δυσλειτουργίες και ανεπάρκειες το εκπαιδευτικό έργο, όσον αφορά την υποδομή, τα βιβλία, και το προσωπικό
- **Αυξημένες διδακτικές ώρες:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία επιβάλλει πολλές διδακτικές ώρες, αλλά χωρίς αποτέλεσμα
- **Σχολική Αποτυχία:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία οδηγεί στη σχολική αποτυχία
- **Θετικά βήματα:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία έχει προβεί στη λήψη αποτελεσματικών μέτρων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής
- **Λήψη πρόσφατων μέτρων:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έλαβε αποτελεσματικά μέτρα το τελευταίο χρονικό διάστημα

	<i>MME</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Επίκεντρο οι Πανελλήνιες	1 5,88%	1 25%	1 100%
Δυσλειτουργίες & Ανεπάρκειες	6 35,29%	1 25%	-
Αυξημένες διδακτικές ώρες	3 17,65%	-	-
Σχολική Αποτυχία	4 23,53%	-	-
Θετικά βήματα	4 23,53%	2 50%	-
Λήψη πρόσφατων μέτρων	1 5,88%	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	17	4	1

Σχετικά με την αναδεικνυόμενη εικόνα της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται μέχρι τώρα, τα MME εστιάζουν στις ποικίλες δυσλειτουργίες που εμφανίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (35,29%). Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η έλλειψη υποδομών (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιβλιοθήκες, εργαστήρια), η κακή κατάσταση των σχολικών εγκαταστάσεων, το μη καταρτισμένο και επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το περιεχόμενο και η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν την απομνημόνευση, όπως επίσης και η έλλειψη βιβλίων. Ακολούθως, δίνεται έμφαση στην σχολική αποτυχία την οποία συνεπάγεται η

εφαρμογή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής (23,53%), καθώς γίνεται λόγος για την αυξημένη μαθητική διαρροή που παρατηρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όμως, αναγνωρίζεται και η υλοποίηση κάποιων θετικών βημάτων (23,53%) για την καταπολέμηση του παραπάνω δυσμενούς φαινομένου, όπως η «πilotική εφαρμογή του προγράμματος της ευέλικτης ζώνης σε ορισμένα δημοτικά και γυμνάσια» (Καθημερινή, 2003). Επιπλέον, γίνεται λόγος για τις ιδιαίτερα αυξημένες διδακτικές ώρες στις οποίες έρχονται να προστεθούν οι ιδιαίτερα πολλές ώρες διαβάσματος που απαιτούνται στο σπίτι, οι οποίες ωστόσο δε φαίνεται να παράγουν κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα (17,65%). Μεμονωμένες αναφορές γίνονται για την επικέντρωση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής στις Πανελλήνιες (5,88%), γεγονός το οποίο έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μιας και καλείται να προετοιμάσει τα παιδιά μόνο για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο, αδιαφορώντας για το αν οι γνώσεις που τους παρέχει είναι εφαρμόσιμες και αξιοποιήσιμες στην καθημερινή ζωή, όπως επίσης και για τη λήψη των πρόσφατων βελτιωτικών μέτρων, όπως η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (5,88%).

Όσον αφορά την εικόνα της Παιδείας που ανιχνεύεται σε παραθέματα λόγου διάφορων φορέων, αυτή φαίνεται να αναδεικνύει τα θετικά βήματα που έχουν γίνει για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής (50%). Το γεγονός αυτό συνιστά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, μια εύλογη τοποθέτηση, μιας και η εκάστοτε πολιτική ηγεσία επιχειρεί να επισημάνει τις όποιες πρωτοβουλίες έχει λάβει προκειμένου να μην υστερεί η Ελλάδα συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες, αλλά ταυτόχρονα και την προσπάθειά της να αναστρέψει την εικόνα της Παιδείας, όπως αυτή παρουσιάζεται από τους επίσημους δείκτες. Ακολουθούν μεμονωμένες επισημάνσεις σχετικά με τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και τη στροφή του ενδιαφέροντος προς τις Πανελλήνιες, περισσότερο αποσκοπώντας στο να μη φανεί «τυφλή» η ηγεσία μπροστά στα αληθινά προβλήματα.

Σε όποια παραθέματα λόγου διατυπώνονται απόψεις συνδικάτων κατέστη δυνατό να ανιχνευθεί κάποια εικόνα για την υφιστάμενη Εκπαιδευτική Πολιτική, φαίνεται να διατυπώνεται καταγγελτικές προτάσεις για την εκπαιδευτική ηγεσία και για το αποκλειστικό ενδιαφέρον στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Γίνεται λόγος για ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα, το οποίο δεν εξυπηρετεί το πραγματικό ιδεώδες της Παιδείας, δεν παράγει πολίτες με ήθος και καλλιέργεια, παρά μόνο άτομα που αναπαράγουν τη γνώση των σχολικών βιβλίων.

#### 7.v. Εικόνα όσον αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής του μέλλοντος

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία αναφέρεται στην εικόνα που προβάλλεται σχετικά με την προσδοκώμενη εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος. Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- **Εκσυγχρονισμός μεθοδολογίας:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία παρουσιάζει επιτακτική την ανάγκη εκσυγχρονισμού της μεθοδολογίας της
- **Αξιολόγηση:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής όπου είναι αυταπόδεικτη η ανάγκη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του παραγόμενου έργου
- **Επιμόρφωση:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα μεριμνά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της
- **Βελτίωση υποδομών:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα δρομολογήσει τη βελτίωση και την αναβάθμιση των υποδομών

- **Χώρες-Πρότυπα:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα συνεργάζεται με χώρες-πρότυπα, θα υιοθετεί πρακτικές από αυτές και θα παίρνει ιδέες
- **Αλλαγή Α.Π.:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που μεριμνά και επιδιώκει την αλλαγή των Αναλυτικών της Προγραμμάτων
- **Μέτρα:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προσανατολίζεται στη λήψη μέτρων όπως η εφαρμογή του Ευρωδιαβατηρίου, η επέκταση της ύλης
- **Αυτονομία:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα αναγνωρίζει και θα προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών της ιδρυμάτων
- **Ανάγκη κομματικής συνεργασίας:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ των κομμάτων
- **Χειραγώγηση εκπαιδευτικών:** η εικόνα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα καταλήγει στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών της:

	<i>ΜΜΕ</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Εκσυγχρονισμός μεθοδολογίας	6 15,78%	7 33,33%	-
Αξιολόγηση	10 26,31%	4 19,04%	-
Επιμόρφωση	10 26,31%	3 14,28%	-
Βελτίωση υποδομών	4 10,53%	1 4,76%	-
Χώρες-Πρότυπα	9 23,68%	5 23,80%	-
Αλλαγή Α.Π.	13 34,21%	8 38,09%	-
Μέτρα	12 31,57%	4 19,05%	-
Αυτονομία	3 7,89%	-	-
Ανάγκη κομματικής συνεργασίας	1 2,63%	1 4,76%	-
Χειραγώγηση εκπαιδευτικών	-	-	1 100%
ΣΥΝΟΛΟ	38	21	1

Αναφορικά με την αναδεικνυόμενη εικόνα της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται για το παρόν και το μέλλον, το ενδιαφέρον των MME προσανατολίζεται στην αναγκαιότητα αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (34,21%). Πρόκειται για μια τάση η οποία εμφανίζεται περισσότερο στα δημοσιεύματα της περιόδου 2000-2003, μιας και το 2003 υλοποιήθηκε η αλλαγή στα ΑΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακολούθως, προβάλλεται η ανάγκη για λήψη βελτιωτικών μέτρων (31,57%) όπως η επέκταση της διδακτέας ύλης, η επίτευξη των στόχων της Κοινωνίας της Γνώσης, όπως αυτοί διατυπώνονται στη Λευκή Βίβλο της ΕΕ και υλοποιούνται από άλλες χώρες, η εναρμόνιση των παρεχόμενων γνώσεων με τις ανάγκες της εποχής, καθώς και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Παράλληλα, αναδεικνύεται σε ισότιμο επίπεδο (23,61%) η επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού και για εφαρμογή της αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό, άλλωστε, περιλαμβάνεται και στις «καλές πρακτικές» που φαίνεται να εφαρμόζουν οι χώρες-πρότυπα (23,68%), τις οποίες προτείνεται να μιμηθεί η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία. Σε μικρότερο βαθμό, προβάλλεται η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της μεθοδολογίας (15,78%) με την εφαρμογή για παράδειγμα της Ερευνητικής Εργασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή την χρήση σύγχρονου διδακτικού υλικού (CD-ROM), η βελτίωση των υποδομών (10,53%), και η ανάγκη για αυτονομία των σχολικών μονάδων. Πρόκειται, ωστόσο, για εξίσου σημαντικές παραμέτρους οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι επιφέρουν θετικές επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών. Ως ελάχιστη πτυχή, αναδεικνύεται και η ανάγκη για κομματική συνεργασία, για έναν υπερκομματικό διάλογο μακριά από πολιτικές τοποθετήσεις και επικεντρωμένο στην Παιδεία ως αγαθό που πρέπει να προσφερθεί στους πολίτες μιας δημοκρατικής, ευνομούμενης, σύγχρονης Πολιτείας.

Όσον αφορά την εικόνα που προβάλλεται για τη σχεδιαζόμενη εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος στα παραθέματα λόγου διαφόρων φορέων, σε αυτά φαίνεται να αναδεικνύονται

τα βήματα που έχουν γίνει και πρόκειται να γίνουν σχετικά με την αναμόρφωση των ΑΠ (38,09%), όπως επίσης και την προσπάθεια που επιχειρείται για τον εκσυγχρονισμό της μεθοδολογίας, με την αύξηση των κονδυλίων για την αγορά ηλεκτρονικών υπολογιστών στους μαθητές (33,33%). Αναδεικνύεται, επίσης, η ανάγκη μελέτης και αξιοποίησης των πρακτικών που εφαρμόζονται στις χώρες-πρότυπα (23,80%), αν και είναι απαραίτητο στην περίπτωση αυτή να συνυπολογίζεται και η εγγενής διαφορετικότητα της κάθε χώρας η οποία δεν επιτρέπει την αμιγή μίμηση ξένων μεθόδων. Αξιόλογο ενδιαφέρον επιδεικνύεται σχετικά με τη λήψη μέτρων για την εφαρμογή της αξιολόγησης (19,04%), αν και τα πρώτα βήματα τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση άρχισαν να γίνονται μόλις το 2011, όπως και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (14,28%), η οποία ωστόσο δε φαίνεται να είναι αποτελεσματική. Μάλιστα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατείνονται πως η επιμόρφωση που τους παρέχεται διεξάγεται από άτομα τα οποία δεν είναι καταλλήλως καταρτισμένα, ενώ ταυτόχρονα, τις περισσότερες φορές μένει σε θεωρητικό επίπεδο και δεν εμβαθύνει στα ουσιαστικά προβλήματα και σε πρακτικές εφαρμογές. Αναγνωρίζεται, πάντως, αν και σε μικρό βαθμό η ανάγκη για κομματική σύμπραξη καρπός της οποίας θα είναι η λήψη αποτελεσματικών μέτρων.

Τέλος, στα παραθέματα λόγου όπου εκφράζονται απόψεις των συνδικάτων, αυτό που τονίζεται είναι ότι η μέλλουσα εκπαιδευτική πολιτική είναι μια «πολιτική χειραγώγησης». Περιορίζει, δηλαδή, την πρωτοβουλιακή δράση των εκπαιδευτικών και τους αναγκάζει να λειτουργούν μέσα σε στενά πλαίσια προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι (από όποιο πεδίο κι αν αυτοί προέρχονται, εσωτερικό ή εξωτερικό). Πρόκειται, μάλλον, για μια διατύπωση επιφανειακού περιεχομένου, που θυμίζει τακτικές αντιπολίτευσης, και φαίνεται να ενδιαφέρεται μόνο για να κατακρίνει τις όποιες προσπάθειες βελτίωσης.



### 7.νι. Εικόνα πατρίδας

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία ασχολείται με την εικόνα που προβάλλεται στα δημοσιεύματα σχετικά με την πατρίδα, την Ελλάδα, πάντα σε σύγκριση με τις άλλες χώρες. Η πατρίδα παρουσιάζεται ως:

- **Στερημένη πατρίδα:** υστέρηση της Ελλάδας από τις άλλες χώρες και δημιουργία χάσματος μεταξύ τους
- **Πατρίδα με δυνατότητες βελτίωσης:** Βελτίωση της θέσης της Ελλάδας στην κατάταξη των χωρών, και των γενικότερων εκπαιδευτικών συνθηκών της.

	<i>ΜΜΕ*</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Στερημένη πατρίδα	45 86,53%	-	-
Πατρίδα με δυνατότητες βελτίωσης	7 13,47%	1 100%	-
ΣΥΝΟΛΟ	52	1	-

Η εικόνα της Πατρίδας, όπως αυτή προβάλλεται από τα ΜΜΕ, καταδεικνύει την υστέρηση της χώρας σε σχέση με τις υπόλοιπες (86,53%). Πολλές φορές, μάλιστα, οι διατυπώσεις είναι τέτοιες που επιτρέπουν στον αναγνώστη να διαμορφώσει την εικόνα μιας χώρας τριτοκοσμικής. Χαρακτηριστικό δημοσίευμα αναφέρει ότι «Η Ελλάδα σε σχέση με τις

\* Ένα δημοσίευμα στη στήλη των ΜΜΕ φάνηκε να παρουσιάζει την πατρίδα και με τις δύο μορφές.

υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκεται στην οπισθοφυλακή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (Καθημερινή, 2004).

Αντίθετα, στα παραθέματα λόγου όπου διατυπώνονται απόψεις των φορέων της εκπαιδευτικής ηγεσίας επιχειρείται να αναδειχθεί μια εικόνα της Πατρίδας, η οποία σημειώνει βήματα προόδου και βελτίωσης. Στόχος, άλλωστε, είναι η στήριξη των επιλογών και του έργου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς και να αποδειχθεί ότι γίνεται σημαντική προσπάθεια, ώστε η χώρα να ανέλθει στα στάνταρντς των χωρών-προτύπων.

### 7.vii. Εικόνα μαθητών

Η υποκατηγορία αυτή αφορά την εικόνα που προβάλλουν τα δημοσιεύματα αναφορικά με τους μαθητές, τα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο που δρουν. Οι τιμές της υποκατηγορίας είναι οι εξής:

- **Υποτιμημένοι από PISA:** εικόνα μαθητών οι οποίοι είναι υποτιμημένοι από το πρόγραμμα PISA, εφόσον οι πραγματικές τους δυνατότητες αποδεικνύονται πολύ ανώτερες
- **Μαθητής του μέλλοντος:** εικόνα του μαθητή του μέλλοντος, με όλες τις ιδιότητες και τις γνώσεις που θα πρέπει να έχει (γνώση ξένων γλωσσών, γνώση χειρισμού Η/Υ, κριτική σκέψη)
- **Έλλειψη κριτικής σκέψης:** Εικόνα των μαθητών οι οποίοι δε διαθέτουν ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, αλλά μένουν προσκολλημένοι σε μεθόδους «αποστήθισης»
- **Χρησιμοθηρική σχέση με τη γνώση:** εικόνα μαθητών που επιδιώκουν τη γνώση αποκλειστικά για να εξυπηρετήσουν κάποιες φιλοδοξίες (επιτυχία Πανελληνίων) και όχι από προσωπικό ενδιαφέρον
- **Αρνητική στάση προς σχολείο:** εικόνα μαθητών οι οποίοι τηρούν μια στάση αρνητική προς το σχολείο

	<i>MME</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ*</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
Υποτιμημένοι από PISA	2 15,38%	-	-
Μαθητής του μέλλοντος	3 23,08%	3 60%	-
Έλλειψη κριτικής σκέψης	6 46,15%	2 40%	-
Χρησιμοποιητική σχέση με τη γνώση	1 7,69%	-	-
Αρνητική στάση προς το σχολείο	1 7,69%	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	13	5	-

Η εικόνα των μαθητών που προβάλλεται από τα MME, ως επί το πλείστον αφορά την έλλειψη κριτικής σκέψης (46,15%). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, προωθώντας τη μέθοδο της αποστήθισης και έχοντας στραμμένο το βλέμμα στις Πανελλήνιες, παράγει μαθητές οι οποίοι διαθέτουν στείρες γνώσεις και δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να τις εφαρμόσουν σε ζητήματα καθημερινής ζωής. Κάποια δημοσιεύματα παρουσιάζουν την εικόνα του μαθητή του μέλλοντος (23,08%), ο οποίος θα

\* Στη στήλη «Φορείς» υπάρχουν 2 δημοσιεύματα τα οποία παρουσιάζουν ταυτόχρονα δύο γνωρίσματα των μαθητών.

διαθέτει κριτική ικανότητα μαζί με άλλες δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να είναι ένας ενεργός, παραγωγικός και αυτόνομος πολίτης. Σε μικρότερο βαθμό (15,38%) αναδεικνύεται μια εικόνα των ελλήνων μαθητών ως υποτιμημένων από τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA, διότι παρά τη μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν και τις ώρες που καταναλώνουν για διάβασμα προβάλλεται, λόγω των επιδόσεων τους στο PISA, μια εικόνα εντελώς αρνητική. Επιπλέον, αναφέρεται και διαβεβαίωση της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, σύμφωνα με την οποία «Με τα παραδεκτά μετρήσιμα κριτήρια οι Έλληνες μαθητές κατατάσσονται στα μαθηματικά στην 5<sup>η</sup> θέση επί 25 χωρών», γεγονός το οποίο εγείρει έναν προβληματισμό μιας και έρχεται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα του PISA. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως αυτή η διακήρυξη της Μαθηματικής Εταιρείας δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των μαθητών αλλά τους άριστους μεταξύ των αρίστων. Ως εκ τούτου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως παραπλανητική. Μεμονωμένες αναφορές γίνονται στη χρησιμοθηρική σχέση που έχουν οι μαθητές με τη γνώση (7,69%), μιας και τη βλέπουν ως το μέσο εισαγωγής στο πανεπιστήμιο και όχι από την άποψη της πνευματικής τους καλλιέργειας, όπως επίσης και στην αρνητική εικόνα που έχουν για το σχολείο (7,69%), λόγω των κακών υποδομών, αλλά κυρίως, λόγω της αδιαφορίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Στα παραθέματα λόγου όπου αναδεικνύονται απόψεις των φορέων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, γίνεται κυρίως αναφορά στο μαθητή του μέλλοντος (60%), έτσι ώστε να προβληθούν οι δράσεις που λαμβάνονται προς αυτήν την κατεύθυνση. Παράλληλα, όμως, αναγνωρίζεται και η έλλειψη κριτικής ικανότητας των μαθητών (40%), προκειμένου να φανεί, με αυτόν τον τρόπο, και η πραγματική πρόκληση στην αντιμετώπιση της οποίας προσανατολίζονται τα μέτρα τα οποία λαμβάνονται..

### 7.viii. Εικόνες για παράγοντες επιδόσεων

Η εν λόγω υποκατηγορία αφορά τις εικόνες που μπορούν να ανιχνευθούν μέσα στα δημοσιεύματα αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν επιδόσεις των μαθητών στο PISA. Οι παράγοντες που ανιχνεύονται είναι οι εξής\*:

- **Τρόπος εξέτασης PISA:** ο αγγλοσαξονικός τρόπος εξέτασης θεωρείται πως επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών
- **A.Π.:** οι επιδόσεις επηρεάζονται και από το Α.Π., αν είναι ή όχι και κατά πόσο είναι ακαδημαϊκού χαρακτήρα
- **Σχολικές πρακτικές:** οι πρακτικές διδασκαλίας, η μεθοδολογία και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου σε όλα τα επίπεδα
- **Χαρακτήρας σχολείου:** παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών είναι και ο χαρακτήρας του σχολείου, αν είναι δημόσιο ή ιδιωτικό
- **Αυτονομία του σχολείου:** παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις είναι και ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας
- **Στάση εκπαιδευτικών:** η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις επιδόσεις
- **Δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο:** παράγοντας που επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών είναι και το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο της χώρας, μιας και η απουσία ευέλικτων δομών δεν

\* Σε διάφορα δημοσιεύματα παρουσιάζονταν ταυτόχρονα διάφορες τιμές της μεταβλητής.

επιτρέπει τη λήψη μεταρρυθμιστικών μέτρων έγκαιρα, ούτε ενθαρρύνει την ατομική πρωτοβουλιακή δράση

- **Κοινωνική καταγωγή:** η κοινωνική προέλευση των παιδιών θεωρείται ένας ακόμη παράγοντας επιρροής
- **Οικογενειακό περιβάλλον:** το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή το κλίμα και οι παροχές που επιδρασιλεύει στα παιδιά, όπως επίσης και ο βαθμός στον οποίο οι γονείς ενδιαφέρονται και ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών τους, επηρεάζει τις επιδόσεις
- **Φύλο:** το φύλο των μαθητών φάνηκε να παίζει ρόλο στις επιδόσεις τους

	<i>ΜΜΕ</i>	<i>ΦΟΡΕΙΣ</i>	<i>ΣΥΝΔΙΚΑΤΑ</i>
<i>Τρόπος εξέτασης PISA</i>	3 10,34%	11 61,11%	-
<i>Α.Π.</i>	8 27,59%	3 16,67%	-
<i>Σχολικές πρακτικές</i>	11 37,93%	3 16,67%	-
<i>Χαρακτήρας σχολείου</i>	4 13,79%	-	-
<i>Αυτονομία σχολείου</i>	3 10,34%	-	-
<i>Στάση εκπαιδευτικών</i>	3 10,34%	-	-
<i>Διδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο</i>	2 6,89%	-	-
<i>Κοινωνική καταγωγή</i>	3 10,34%	-	-
<i>Οικογενειακό περιβάλλον</i>	4 13,79%	1 5,55%	-
<i>Φύλο</i>	2 6,89%	1 5,55%	-
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	29	18	-



Όσον αφορά την εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, όπως αυτή αναδεικνύεται από τα MME, αυτή επικεντρώνεται στο ρόλο που παίζουν οι σχολικές πρακτικές (37,93%). Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η ύπαρξη ή μη ηλεκτρονικών υπολογιστών στο σχολείο και ο βαθμός χρησιμοποίησής τους κατά τη διδασκαλία, η ανάπτυξη ή όχι συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών, το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι καθηγητές προς τους μαθητές τους, η επικέντρωση στο θεσμό των Πανελλαδικών εξετάσεων, η απουσία ουσιαστικής αξιολόγησης και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μη υιοθέτηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς επίσης και η απουσία διαθεματικού πλαισίου ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η με λίγα λόγια όλα αυτά τα οποία θεωρούνται χρόνιες δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου. Ακολουθεί ο ρόλος που παίζει το ΑΠ (27,59%), το οποίο λόγω του ακαδημαϊκού του χαρακτήρα δεν επιτρέπει να αναπτυχθούν στους μαθητές εκείνες οι δεξιότητες και οι ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, παρά τους μετατρέπει σε αναπαραγωγούς της γνώσης των σχολικών εγχειριδίων. Στη συνέχεια το βάρος δίνεται στο ρόλο της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών (13,79%). Αυτό αφορά το κοινωνικό-οικονομικό στάτους των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο, το επάγγελμά τους, αλλά και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους, αν ασχολούνται μαζί τους κατά τις ώρες διαβάσματος στο σπίτι, ή αν στο σπίτι επικρατεί ένα κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας τόσο μεταξύ των γονέων όσο και μεταξύ γονέων και μαθητών. Εξίσου σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και ο χαρακτήρας του σχολείου (13,79%), μιας και έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων φέρουν υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά των δημόσιων, χωρίς ωστόσο να απορρίπτονται και οι εξαιρέσεις. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος, μιας και κατά κανόνα οι γόννοι εύπορων οικογενειών έχουν και τη δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία ιδιωτικά. Ως παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις παρουσιάζεται

ακόμη ο τρόπος εξέτασης που εφαρμόζει το PISA, ο οποίος είναι προσαρμοσμένος στο αγγλοσαξονικό σύστημα και δεν ευνοεί κατά συνέπεια τους Έλληνες μαθητές (10,34%). Επίσης, η κοινωνική καταγωγή των μαθητών (10,34%), μιας και οι μαθητές των κατώτερων στρωμάτων φαίνεται να σημειώνουν και χαμηλότερες επιδόσεις, αν και υπάρχει πληθώρα ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων που καταρρίπτει αυτή τη διαπίστωση, όπως επίσης και ο βαθμός αυτονομίας του σχολείου (10,34%), μιας και τα αποτελέσματα του PISA αποκαλύπτουν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούν την αυτονομία των σχολικών μονάδων σημειώνουν και καλύτερα αποτελέσματα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η στάση των εκπαιδευτικών (10,34%), οι οποίοι κατηγορούνται για αδιαφορία προς το μάθημα και τους μαθητές τους. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τις διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών για ουσιαστικότερη επιμόρφωση και πιο εκσυγχρονισμένο διδακτικό υλικό. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται και ο ρόλος του φύλου (6,89%), μιας και οι επιδόσεις των κοριτσιών φαίνονται υψηλότερες στη Γλώσσα, ενώ των αγοριών στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Ανάλογης βαρύτητας κρίνεται και ο ρόλος του δαιδαλώδους νομοθετικού πλαισίου (6,89%), το οποίο επικρατεί στην Ελλάδα και το οποίο έχει επιρροή στις επιδόσεις των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σε ένα δημοσίευμα «Η εκπαιδευτική νομοθεσία στην Ελλάδα εξυπηρετεί ένα άκρως συγκεντρωτικό σύστημα. Σε ένα τέτοιο καθεστώς ο νόμος πρέπει να ορίσει την τελευταία λεπτομέρεια, ελπίζοντας ότι έτσι θα εξυπηρετηθεί η Παιδεία» (Το Βήμα, 2002). Και σε άλλο σημείο του ίδιου δημοσιεύματος «Η Ελλάδα έχει το προνόμιο μιας δαιδαλώδους και εξονυχιστικής νομοθεσίας η οποία δεν εξασφαλίζει το ζητούμενο» (ό.π.), για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «Έτσι, με την πρωτιά της Ελλάδας στους νόμους εξηγείται η τελευταία θέση που μονίμως κατακτούμε στην Παιδεία».

Στα παραθέματα λόγου που ανιχνεύθηκαν και στα οποία αναδεικνύονται θέσεις των φορέων, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον τρόπο εξέτασης του διαγωνισμού PISA (61,11%).

Δημοσίευμα της Ελευθεροτυπίας (2001) αναφέρει ότι «Η απάντηση του υπουργείου Παιδείας για τα απογοητευτικά για το σχολείο αποτελέσματα της έρευνας, ήταν ότι η συγκεκριμένη μελέτη του ΟΟΣΑ “στηρίζεται κυρίως σε κριτήρια διαμορφωμένα στα πρότυπα των αγγλοσαξονικών εκπαιδευτικών συστημάτων, γεγονός που επιτρέπει και διαφορετικές προσεγγίσεις, ερμηνείες και αναγνώσεις σε ορισμένες περιοχές των αποτελεσμάτων αυτών”». Αλλά και μετά τα αποτελέσματα του επόμενου διαγωνισμού οι ισχυρισμοί ήταν οι ίδιοι. Δημοσίευμα στην εφημερίδα Το Βήμα (2004) αναφέρει ότι «παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας και επιστημονικές ενώσεις επισημαίνουν ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι οι σχετικές ερωτήσεις στους μαθητές ήταν προσαρμοσμένες στα αναλυτικά προγράμματα των αγγλοσαξονικών κυρίως χωρών και για τον λόγο αυτό χώρες με διαφορετική παράδοση εμφανίζονται με μικρότερη επίδοση, όπως η Ελλάδα, η Γερμανία, η Ιταλία, η Ουγγαρία, κτλ». Παρατηρείται δηλαδή μια ανακύκλωση του επιχειρήματος αυτού κατά τη διάρκεια των ετών. Ωστόσο θα παρατηρούσαμε ότι δε γίνεται τίποτα προς την κατεύθυνση της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος (ΑΠ, βιβλία) στα διεθνή στάνταρ όπως αυτά αποτυπώνονται μέσα από την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών στις προτεινόμενες δοκιμασίες του PISA. Αναγνωρίζεται, φυσικά, και ο ρόλος των σχολικών πρακτικών (16,67%) και της δομής του ΑΠ (16,67%) στις μαθητικές επιδόσεις. Σε δημοσίευμα της εφημερίδας Καθημερινή (2007) αναγνωρίζεται από Έλληνα εθνικό συντονιστή του προγράμματος PISA ότι «Στις άλλες χώρες συνδέουν τη γνώση με την άμεση εφαρμογή της. Για παράδειγμα τα μαθηματικά μπορεί να είναι πιο απλά με ό,τι διδάσκονται τα Ελληνόπουλα. Όμως, στο εξωτερικό τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία της εφαρμογής των μαθηματικών και αυτό τα ικανοποιεί και τα κάνει να χαίρονται το σχολείο». Το ακαδημαϊκού τύπου αυστηρά συγκεντρωτικό πρόγραμμα σε συνδυασμό με τις μη εκσυγχρονισμένες σχολικές πρακτικές είναι εύλογο να ασκήσουν αρνητικές επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών. Λιγότερο ενδιαφέρον

φαίνεται να έχει για τους φορείς της ηγεσίας ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος (5,55%) και του φύλου (5,55%) στις μαθητικές επιδόσεις. Φυσικά και αναγνωρίζουν τη σημασία τους. Ωστόσο, πρόκειται για στοιχεία τα οποία δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους και για τα οποία δεν μπορούν να αρθρώσουν λόγο, αφού είναι αδύνατη η οποιαδήποτε παρέμβαση από την πλευρά τους.

### 7.ix.Εικόνα εκπαιδευτικών

Η υποκατηγορία αυτή αφορά την εικόνα που προβάλλεται μέσα στα δημοσιεύματα για τους έλληνες εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς ανιχνεύονται τα εξής στοιχεία:

- **Επιμόρφωση:** αφορά την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τη ανάγκη αυτή να καθιερωθεί
- **Αξιολόγηση:** αναφέρεται στην απουσία αξιολόγησης καις την ανάγκη να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Προσπάθεια αλλά χωρίς αποτέλεσμα:** αφορά την ενεργή προσπάθεια και τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, η οποία συναντάει διάφορους κολάφους
- **Γραφειοκρατική εμμονή:** αφορά την εμμονή των εκπαιδευτικών να είναι γραφειοκρατικά σωστοί, παραβλέποντας την ουσία του έργου τους
- **Μισθός:** εξετάζει το κατά πόσο θεωρούνται χαμηλόμισθοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί
- **Αδιαφορία:** αφορά την αδιαφορία που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού τους έργου

	<i>MME*</i>	<i>Φορείς</i>	<i>Συνδικάτα</i>
<i>Επιμόρφωση</i>	13 46,43%	-	1 50%
<i>Αξιολόγηση</i>	8 28,57%	-	1 50%
<i>Προσπάθεια χωρίς αποτέλεσμα</i>	4 14,28%	-	-
<i>Γραφειοκρατική εμμονή</i>	2 7,14%	-	-
<i>Μισθός</i>	3 10,71%	-	-
<i>Αδιαφορία</i>	6 21,43%	-	-
<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	28	-	2

Όσον αφορά την εικόνα που προβάλλουν τα MME σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνεται μια ανάδειξη της ανάγκης για επιμόρφωση (46,43%) και αξιολόγηση (28,57%) του εκπαιδευτικού δυναμικού. Σχετικά με την αξιολόγηση είναι χαρακτηριστικό ένα απόσπασμα δημοσιεύματος στην εφημερίδα Το Βήμα (2007), όπου αναφέρεται ότι λόγω του ότι «δεν διαθέτουμε ένα ορθολογικό σύστημα στήριξης και παρακολούθησης της εργασίας που γίνεται στην εκπαίδευση» κατατασόμεστε στις χαμηλές θέσεις των χωρών του ΟΟΣΑ. Και είναι

\* Κάποια δημοσιεύματα εμφανίζουν ταυτόχρονα περισσότερα από ένα στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς.

αλήθεια ότι αν υπήρχε η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με άλλα λόγια, η εκάστοτε πολιτική ηγεσία θα γνώριζε ποιες είναι ακριβώς οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης και την κατεύθυνση στην οποία θα πρέπει να στρέψει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να τους ενισχύσει στο έργο τους. Γιατί και η επιμόρφωση απουσιάζει και είναι απαραίτητη, όπως επισημαίνεται στην Καθημερινή (2002), «Σημαντικότερος παράγοντας για τη βελτίωση του σχολείου είναι και οι άρτια καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών των γυμνασίων στην Ελλάδα, το επιστημονικό-γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών είναι ελλιπές, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου». Η αξιολόγηση και η επιμόρφωση είναι αναγκαιότητες που επιβάλλονται και από τις «καλές πρακτικές» των χωρών-προτύπων, όπως αναφέρεται στο δημοσίευμα της Καθημερινής (2008) ότι «κατά τους ίδιους τους Φιλανδούς, τα τέσσερα κλειδιά της επιτυχίας τους είναι οι εκπαιδευτικοί, η κατάρτισή τους και η συστηματική τους επιμόρφωση, τα αναλυτικά προγράμματα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τέλος η μετάβαση της ευθύνης στο τοπικό επίπεδο». Επίσης, χαρακτηριστικό το οποίο αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς είναι η αδιαφορία (21,43%) και ως προς την ποιότητα του μαθήματος τους, και ως προς κάποια προσπάθεια εκσυγχρονισμού των μεθόδων που χρησιμοποιούν, και ως προς την προθετικότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές. Παράλληλα, αναγνωρίζεται σε μικρότερο βαθμό (14,28%), βέβαια, το έργο και η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βελτιωθούν η κατάσταση στην εκπαίδευση, ωστόσο, παρά τα όποια εγχειρήματα «οι νέοι κρατούνται όμηροι και το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει βυθισμένο στο τέλμα» (Καθημερινή, 2006). Λόγος γίνεται και για την αμοιβή των εκπαιδευτικών, με τη συνοδεία μάλιστα και επίσημων στατιστικών, όπως στο δημοσίευμα της εφημερίδας Το Βήμα (2011), όπου αναφέρεται ότι «Από την έρευνα των ειδικών του ΟΟΣΑ, προκύπτει ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι χαμηλότεροι από τον μέσο όρο

των χωρών του ΟΟΣΑ». Πρόκειται, συνεπώς, για χαμηλά αμειβόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να φέρουν εις πέρας μια ολόκληρη ανατροπή του εκπαιδευτικού σκηνικού. Τέλος, δεν λείπουν και κάποιες αναφορές σχετικά με τη γραφειοκρατική εμμονή που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να εκπληρώσουν τις επιταγές του Υπ. Παιδείας και του ΠΙ, δημιουργούν απώλειες στην ποιότητα της δουλειάς τους (7,14%). Η εμπειρία έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικοί, κυρίως, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της πίεσης της ύλης και των εξετάσεων, αναγκάζονται να προσπερνούν τις απορίες και τις δυσκολίες των μαθητών, να μην τους αφιερώνουν χρόνο, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται στην ποσότητα της δουλειάς τους και όχι στην ποιότητα. Εκτός αυτού, όμως, δημοσίευμα της Καθημερινής (2007) αναφέρει ότι «η τυπολατρία σημαδεύει όλες τις σχολικές λειτουργίες. Το σχολείο στέκεται στη διαδικασία, αντί να επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα. Οι συντελεστές της μάθησης κινούνται μέσα σε ένα πλαίσιο στο οποίο ανέκαθεν επικρατεί μια γραφειοκρατική ορθότητα».

Τα παραθέματα λόγου, στα οποία παρουσιάζονται απόψεις των συνδικάτων, γίνεται έκκληση για ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (50%). Όπως αναφέρει στο Βήμα (2001) μέλος του ΔΣ της ΟΛΜΕ «Λείπουν οι θεσμοί στήριξης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Παράλληλα, το πιστοποιητικό διδακτικής επάρκειας και η οργάνωση των προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης στα πανεπιστήμια παραμένουν ακόμη σε επίπεδο εξαγγελιών». Αρκεί να αναφέρουμε ότι μόλις το 2010 σχεδιάστηκε το νομοσχέδιο του Υπ. Παιδείας για το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας, το οποίο θα θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία στη Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση. Εξίσου σημαντική όμως θεωρείται και η λειτουργία της αξιολόγησης (50%), με ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθεί και θα αξιοποιηθεί. Αναφέρει ο πρόεδρος της ΔΟΕ σε δημοσίευμα της Ελευθεροτυπίας (2002)



«Εμείς επιμένουμε ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά να στοχεύει στη στήριξη των εκπαιδευτικών».

## 8. Βελτιωτικές Προτάσεις

Η κατηγορία αυτή μελετάει τις προτάσεις που διατυπώνονται, με τρόπο ρητό ή λανθάνοντα, στα δημοσιεύματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι προτάσεις που ανιχνεύονται είναι οι ακόλουθες:

- **Διάλογος:** ανάγκη να προκύψουν οι αλλαγές μετά από διάλογο και συνεργασία μεταξύ όλων των κομμάτων, της πανεπιστημιακής κοινότητας και των εκπαιδευτικών
- **Αποκέντρωση:** αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα
- **Εκσυγχρονισμός μεθοδολογίας:** ανάγκη να εκσυγχρονιστεί η μεθοδολογία του εκπαιδευτικού έργου
- **Αλλαγή στην παρεχόμενη γνώση:** ανάγκη να επέλθει διαφοροποίηση στη «στείρα» γνώση και να προωθηθεί ο κριτικός τρόπος σκέψης
- **Αξιολόγηση:** ανάγκη να εισαχθεί η αξιολόγηση σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- **Επιμόρφωση:** επιτακτική ανάγκη να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και να είναι διαρκών ενημερωμένοι και καταρτισμένοι για τις νέες εξελίξεις

- **Εκσυγχρονισμός υποδομών:** ανάγκη να εκσυγχρονιστούν οι ισχύουσες εκπαιδευτικές δομές (εισαγωγή βιβλιοθηκών, Η/Υ στα σχολεία)
- **Χώρες-πρότυπα:** επεξεργασία και αξιοποίηση των «καλών πρακτικών» που υιοθετούνται σε άλλες χώρες (Φινλανδία), ώστε να χρησιμοποιηθούν και στην Ελλάδα
- **Αλλαγή στη γ'βάθμια:** αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής, αλλά και στη δομή της γ' βάρθμιας εκπαίδευσης
- **Χρηματοδότηση:** ανάγκη να αυξηθεί η χρηματοδότηση ή να γίνει πιο ουσιαστικός και αποτελεσματικός ο τρόπος διαχείρισης των παρεχόμενων χρημάτων.

<i>Προτάσεις</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Σχετική Συχνότητα*</i>
Διάλογος	17	23,61%
Αποκέντρωση	9	12,50%
Εκσυγχρ. μεθοδολογίας	19	26,39%
Αλλαγή γνώσης	26	36,11%
Αξιολόγηση	14	19,44%
Επιμόρφωση	12	16,67%
Εκσυγχρονισμός υποδομών	15	20,83%
Χώρες-πρότυπα	25	34,72%
Αλλαγή στη γ' βάρθμια	8	11,11%
Χρηματοδότηση	12	16,67%
ΣΥΝΟΛΟ	72	

---

\* Το άθροισμα των σχετικών συχνοτήτων στην προκειμένη περίπτωση δεν προκύπτει 100%, διότι κάποια δημοσιεύματα περιλαμβάνουν περισσότερες της μιας προτάσεις.

Όσον αφορά τις προτάσεις στις οποίες καταλήγουν τα δημοσιεύματα σχετικά με τη βελτίωση της παρούσας κατάστασης, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στρέφεται στην αλλαγή της παρεχόμενης γνώσης (36,11%). Προτείνεται να απαλλαγεί από τον αμιγώς ακαδημαϊκό της χαρακτήρα, και να συνδεθεί άμεσα με την δυνατότητα πρακτικής της εφαρμογής, ώστε οι μαθητές να αποκτούν εκτός από γνώσεις, και δεξιότητες. Παράλληλα, διατυπώνονται προτροπές ώστε να ληφθούν υπόψη τα συστήματα των χωρών-προτύπων (34,72%), από τα οποία η ελληνική ηγεσία θα μπορούσε να αποκομίσει σημαντικά συμπεράσματα, ικανά να εφαρμοστούν και επί ελληνικού εδάφους. Προβάλλεται, ακόμη, η πρόταση για εκσυγχρονισμό της μεθοδολογίας (26,39%) και των υποδομών (20,83%), εφόσον έχει αποδειχθεί ότι συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Σημαντική θέση κατέχει και η πρόταση για διάλογο που διατυπώνεται (23,61%), με στόχο να ξεπεραστούν τα κωλύματα κομματικών πεποιθήσεων και να υπάρξει μια καθολική συνεργασία όλων των πολιτικών δυνάμεων, να κατατεθούν προτάσεις, να συζητηθούν και να καταλήξουν σε ομόφωνες αποφάσεις. Μόνο μέσα από τη συνεργασία μπορούν να προέλθουν δημιουργικά συμπεράσματα. Προτείνεται, επίσης, η υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (19,44%) όπως και η διεξαγωγή επιμόρφωσης (16,67%) από άτομα κατάλληλα καταρτισμένα και επιλεγμένα με αξιοκρατικά κριτήρια. Επιτακτική προβάλλεται η ανάγκη για αύξηση της χρηματοδότησης (16,67%), η οποία θεωρείται ότι θα βελτιώσει τις επικρατούσες συνθήκες. Ειδικά, μάλιστα, αν αναλογιστούμε ότι «στη χώρα μας δαπανώνται 4.058 € ανά μαθητή ετησίως, όταν στη Νορβηγία η δαπάνη φτάνει τα 10.154 € και στη γειτονική Ιταλία στα 7.568 € (τα ποσά έχουν προσαρμοστεί με βάση το κόστος ζωής για να είναι συγκρίσιμα από χώρα σε χώρα)» (Ελευθεροτυπία, 2005). Επίσης, προβάλλεται η ανάγκη για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (12,50%) και για μεταρρύθμιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (11,11%). Όπως αναφέρεται σε δημοσίευμα στην εφημερίδα Καθημερινή (2007) «Η αυτονομία είναι ένας παράγοντας για τη σωστή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με μερικά στοιχεία από το πρόγραμμα εξέτασης PISA του ΟΟΣΑ, τα σχολεία που έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στην κατανομή των πόρων και το διορισμό του διδακτικού προσωπικού σημειώνουν καλύτερα αποτελέσματα». Σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναφέρεται στην εφημερίδα Το Βήμα (2011) ότι «τα ελληνικά πανεπιστήμια διαθέτουν τον μεγαλύτερο αριθμό “αιώνιων” φοιτητών σε ολόκληρη την Ευρώπη». Ομολογουμένως, είναι ζωτικής σημασίας η αλλαγή της κατάστασης που επικρατεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή, όμως, θα πρέπει να συνδεθεί πρωτίστως και με αλλαγή στη δευτεροβάθμια, η οποία στέλνει στα Πανεπιστήμια παιδιά που έχουν μάθει να λειτουργούν με την απομνημόνευση, και τους ζητάει αυτομάτως να αντιμετωπίσουν τα μαθήματα μέσα από επιστημονικές προσεγγίσεις.

## **Δ) ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Στο εν λόγω κεφάλαιο επιχειρείται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων στα οποία οδήγησε η ανάλυση των δημοσιευμάτων του ημερήσιου Τύπου σχετικά με το PISA, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα επιχειρηθεί σε τρεις άξονες αντίστοιχους με τα ερευνητικά ερωτήματα:

*E.E.1* Ποια είναι τα κοινωνικά εκπαιδευτικά ζητήματα που εγείρονται μέσω του ημερήσιου Τύπου στην αρθρογραφία που αναφέρεται στο πρόγραμμα PISA και ποιες κοινωνικές σημασίες αναδεικνύονται;

*E.E.2* Ποιες φαντασιακές εικόνες εκδηλώνονται για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα, μέσα από τον τρόπο με τον οποίο ο ημερήσιος Τύπος προσεγγίζει το πρόγραμμα PISA;

*E.E.3* Ποιες είναι οι διαφαινόμενες τάσεις σχετικά με το ρόλο των διεθνών αξιολογήσεων και, ειδικότερα, τη βελτίωση της θέσης των Ελλήνων μαθητών στις αξιολογήσεις μέσα στο διεθνές συγκείμενο;

Αρχικά, θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η διαφαινόμενη τάση προς το πρόγραμμα PISA, η τάση της αμφισβήτησης της σημασίας του και της απαξίωσής του. Έπειτα, θα αναδειχθεί το εκπαιδευτικό ιδεώδες, έτσι όπως αυτό διαγράφεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα πάντοτε με τα δημοσιεύματα του Τύπου. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι διαφαινόμενες τάσεις της αξιολόγησης των Ελλήνων μαθητών και της θέσης τους στο διεθνές περιβάλλον.

## **1. Αμφισβήτηση της σπουδαιότητας του PISA και απαξίωσή του**

Η έρευνα των δημοσιευμάτων αποκάλυψε μια τάση αμφισβήτησης της σημασίας του προγράμματος PISA εντός των ελληνικών συνόρων από την πλευρά του ημερήσιου Τύπου. Κατ'αρχάς, ο τρόπος με τον οποίο δομούνται τα δημοσιεύματα τα οποία αναφέρονται στο πρόγραμμα PISA επιτρέπει να συμπεράνουμε πως το εν λόγω πρόγραμμα δεν προσεγγίζεται με τη δέουσα σημασία. Όχι μόνο ο αριθμός των λέξεων της πλειονότητας των δημοσιευμάτων είναι ο ελάχιστος δυνατός, όχι μόνο η γραμματοσειρά του τίτλου δεν επιτρέπει έστω και την οπτική ανάδειξη του δημοσιεύματος στην ύλη της εφημερίδας (δεν είναι “eye-catching”) αλλά επιπλέον ο συντάκτης δεν είναι άνθρωπος από τον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τις περισσότερες φορές το ζήτημα γίνεται αξιοποιήσιμο από δημοσιογράφους, οι οποίοι, όπως είναι λογικό άλλωστε, δεν είναι σε θέση να αναδείξουν την ουσία του προγράμματος. Καταφεύγουν, συνήθως, σε γενικόλογου τύπου σχόλια και ατεκμηρίωτα συμπεράσματα, η βαρύτητα των οποίων δεν μπορεί να θεωρηθεί υψηλής αξιοπιστίας ούτε παρέχει κάποιο επίπεδο δημιουργικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως και τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών δεν αρθρώνουν ιδιαίτερο λόγο στον Τύπο, γεγονός το οποίο υποβαθμίζει ακόμη περισσότερο το πρόγραμμα PISA στα μάτια του αναγνωστικού κοινού. Πώς είναι δυνατόν, άλλωστε, ένα ζήτημα να αποκτήσει ενδιαφέρον για τους απλούς ανθρώπους, όταν οι ίδιοι οι συντελεστές του και οι άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς δε φροντίζουν να το διοχετεύσουν με ανάλογο τρόπο στους πολίτες;

Ακόμη, την υποβάθμιση του προγράμματος μαρτυρά το γεγονός ότι τα δημοσιεύματα που ασχολούνται με το PISA συνήθως εμφανίζονται στις στήλες που αφορούν την Ελλάδα ή στις στήλες που αφορούν κοινωνικά θέματα. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η διαπίστωση πως η πλειονότητα των δημοσιευμάτων αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη θέση της Ελλάδας στο εν

λόγω πρόγραμμα και λιγότερο στη θέση άλλων χωρών οι οποίες σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις. Σίγουρα κανείς δεν αμφισβητεί την εθνική και κοινωνική σημασία του προγράμματος. Όταν, όμως, πρόκειται για ένα πρόγραμμα που αφορά τις χώρες του πλανήτη οι οποίες διαχειρίζονται το 90% της παγκόσμιας οικονομίας, μήπως δε θα ήταν θεμιτό ο ελληνικός ημερήσιος Τύπος να το περιορίζει σε πλαίσια εθνικά υποσκελίζοντας έτσι το διεθνικό του χαρακτήρα, και ακόμη περισσότερο τη θέση της Ελλάδας στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι; Επίσης, αξιοσημείωτη είναι και η σύνδεση του προγράμματος μόνο με το μαθητικό πληθυσμό, μιας και το φωτογραφικό υλικό που συνοδεύει τα σχετικά δημοσιεύματα εστιάζεται ως επί το πλείστον σε φωτογραφίες που απεικονίζουν έλληνες μαθητές. Κι όμως, πρόκειται για ένα διαγωνισμό οι συνιστώσες του οποίου εκτείνονται σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, μέχρι το υλικό και τις υποδομές των σχολείων, ακόμη και την εκπαιδευτική ηγεσία με τις πρωτοβουλιακές της δράσεις και το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, και όλα αυτά πάντοτε σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποιημένο.

Κοντά στα παραπάνω, έρχεται να προστεθεί και η μη προσεκτική διαρρύθμιση των δημοσιευμάτων που αφορούν το PISA (έλλειψη εισαγωγικής παραγράφου ή ενημερωτικής επικεφαλίδας, ελάχιστη αναφορά στις λέξεις «PISA» και «ΟΟΣΑ», άστοχη αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων). Είναι αναμενόμενο το εν λόγω πρόγραμμα να είναι άγνωστο στο μεγαλύτερο μέρος του αναγνωστικού κοινού, ειδικά αν αυτό δεν προέρχεται από τον εκπαιδευτικό κλάδο. Δεν οφείλει, ως εκ τούτου, ο εκάστοτε συντάκτης, και από άποψη δημοσιογραφικής δεοντολογίας, να ενημερώνει επαρκώς τον αναγνώστη για το θέμα που πραγματεύεται; Ειδικά σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και σε μία χώρα-μέλος τόσο της ΕΕ όσο και του ΟΟΣΑ, οι πολίτες οφείλουν να γνωρίζουν και να ενημερώνονται σχετικά με το τι



συμβαίνει στη χώρα τους και σε άλλες χώρες, κυρίως όταν αυτό εμπίπτει στην προσπάθεια προετοιμασίας των αυριανών ενεργών πολιτών.

Την επιφυλακτικότητα του ημερήσιου Τύπου απέναντι στο πρόγραμμα αποκαλύπτει το γεγονός πως ήταν ελάχιστες οι φορές που το ίδιο το πρόγραμμα αποτελούσε αποκλειστική θεματολογία των δημοσιευμάτων. Τις περισσότερες φορές τα αποτελέσματα του προγράμματος χρησιμοποιούνταν ως υποστήριγμα σε άλλες θεματικές, οι οποίες αφορούσαν τις υστερήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή την άσκηση κριτικής στην κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Αναμφισβήτητα, πρόκειται για ζητήματα αλληλένδετα. Όμως, θα περίμενε κανείς ότι όπως αντιμετωπίζονται για παράδειγμα ανάλογες συγκριτικές έρευνες που αφορούν την εργασιακή απασχόληση και οι οποίες παίρνουν τη μορφή εκτενών αφιερωμάτων, κάτι ανάλογο θα έπρεπε να ισχύει και στην περίπτωση του PISA. Αντ' αυτού, παρατηρείται μια υποβάθμιση του ζητήματος, ίσως και φόβος στην αντιμετώπισή του από τον Τύπο, μιας και είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις όπου τα αποτελέσματα του διαγωνισμού καταλαμβάνουν όλη τη θεματολογία του δημοσιεύματος. Αλλά ακόμη και όταν αυτό συμβαίνει, παρατηρείται μια επικέντρωση στα αποτελέσματα και όχι τόσο στους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών ή στον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν ουσιαστικά για τις μελλοντικές δράσεις.

## **2. Το εκπαιδευτικό ιδεώδες και οι φαντασιακές εικόνες που το υποβαστάζουν**

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό ιδεώδες και την έννοια της Παιδείας στον ημερήσιο Τύπο, η εικόνα που προβάλλεται είναι αυτή της αναποτελεσματικής Παιδείας. Η Παιδεία εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζεται ως αποκομμένη από τις σύγχρονες πρακτικές ανάγκες που επιβάλλουν οι παγκοσμιοποιημένες συνθήκες, προσκολλημένη στην παροχή στείρων γνώσεων, χωρίς να καθιστά τους μαθητές ικανούς να αξιοποιούν τις ληφθείσες γνώσεις στην καθημερινή τους ζωή. Αναδεικνύεται εμφανώς το ζήτημα της υποχρηματοδότησης, χωρίς ωστόσο να επισημαίνεται πως η ενδεχόμενη αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση συνοδεύεται αναγκαστικά και από βελτίωση των αποτελεσμάτων και της ποιότητας. Αναφορές γίνονται και στην Παιδεία του μέλλοντος, όπως αυτή προβάλλεται από τους διεθνικούς οργανισμούς, και η οποία καλεί την εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.

Χαρακτηριστική στο σημείο αυτό είναι και η παρέμβαση που ανιχνεύεται στα παραθέματα λόγου όπου αναφέρονται απόψεις των διάφορων εκπαιδευτικών φορέων (ΠΙ, ΚΕΕ, Υπ. Παιδείας) και η οποία εστιάζεται στο ζήτημα της αναποτελεσματικής παρεχόμενης Παιδείας συνοδευμένη από αναφορές στην Παιδεία του Μέλλοντος. Σε γενικές γραμμές κρούεται ο κώδωνας του κινδύνου για την ποιότητα της παρεχόμενης Παιδείας και γίνεται έκκληση για συμμόρφωση με τις διεθνείς εκπαιδευτικές προκλήσεις τις εποχής.

Όσον αφορά τον βασικό φορέα παροχής της Παιδείας, δηλαδή την Πολιτεία, η σημασία που προβάλλεται από την εικόνα της Πολιτείας, είναι αυτή της Πολιτείας η οποία να μην λαμβάνει μέτρα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων, ταυτόχρονα όμως ομολογείται πως τα μέτρα αυτά δεν είναι το καταστάλαγμα ενός δημιουργικού διαλόγου ανάμεσα στην ηγεσία και

τον υπόλοιπο κόσμο, ή ακόμη περισσότερο ανάμεσα στην ηγεσία και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφαρμόζουν στην πράξη αυτά τα μέτρα και συνεπώς είναι σε θέση να γνωρίζουν και την ισχύουσα πραγματικότητα, και τις ενέργειες που μπορούν να εφαρμοστούν και τις κινήσεις που είναι αναποτελεσματικές. Μπορεί η εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία να κατευθύνεται προς την επίτευξη στόχων διεθνών διακηρύξεων, ωστόσο τα ληφθέντα μέτρα δεν επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Παράλληλα, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε μια τάση για ανάδειξη της εικόνας της Πολιτείας, η οποία λαμβάνει μέτρα και πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κυρίως στα παραθέματα λόγου όπου εντοπίζονται απόψεις διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων. Με κάθε τρόπο, όμως, επιχειρείται να αναδειχθεί μια υπέρμετρη προσπάθεια εκ μέρους της Πολιτείας να καταστήσει την ελληνική εκπαίδευση ανταγωνιστική. Έτσι, γίνεται αναφορά στην προσπάθεια συμμόρφωσης με τις διεθνείς διακηρύξεις και στην ανάγκη επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, η οποία καθοδηγεί τις επιλογές τους. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός πως στο σημείο αυτό υποκρύπτεται μια πλάνη, μιας και οι διεθνείς διακηρύξεις δίνουν απλώς κατευθυντήριες γραμμές και θέτουν τους προς επίτευξη στόχους, δεν επιβάλλουν τρόπους και μέσα. Τα μέτρα που θα λάβει η εκάστοτε ηγεσία για την υλοποίηση αυτών των στόχων εμπίπτουν ακραιφνώς στη δική της αρμοδιότητα. Το ίδιο ισχύει και για την αναγκαιότητα των επενδύσεων. Δηλαδή, η κάθε χώρα επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό της ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο αυτό βρίσκεται. Αν πρόκειται για ένα ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλό επίπεδο, επενδύει ώστε να το βελτιώσει, ενώ, αν η χώρα έχει δυναμικό με υψηλό επίπεδο επενδύει ώστε να το κάνει άριστο. Η Ελλάδα, παραδείγματος χάριν, όντας μια χώρα με δυναμικό χαμηλού επιπέδου θα πρέπει αρχικά να επενδύσει ώστε να το βελτιώσει, και έπειτα, ώστε να το κάνει άριστο. Επομένως, λέγοντας πως γίνονται επενδύσεις στο ανθρώπινο

κεφάλαιο ή ότι υπάρχει ανάγκη να γίνουν επενδύσεις δε συνεπάγεται αυτομάτως και ότι η Ελλάδα θα μετατραπεί σε χώρα-πρότυπο.

Σχετικά με το σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού ιδεώδους, με άλλα λόγια αυτό που ονομάζουμε εκπαιδευτική πολιτική, η πτυχή που καταδεικνύεται από τα δημοσιεύματα είναι αυτή της έλλειψης συστηματικού σχεδιασμού και οργάνωσης. Ασκεείται δριμεία κριτική αναφορικά με τις ελλείψεις υποδομές (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιβλιοθήκες, εργαστήρια), το προσωπικό και τη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν τη «μέθοδο της παραγωγίας», όπως επίσης και την έλλειψη βιβλίων. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, δε θα πρέπει να αποτελούν έκπληξη τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας που πλήττουν τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου παρατηρείται αυξημένη μαθητική διαρροή. Η εστίαση του εκπαιδευτικού συστήματος, από την άλλη, στις πανελλήνιες εξετάσεις έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργείται στους μαθητές η λογική του «διαβάζω για να περάσω στο Πανεπιστήμιο» και όχι «διαβάζω για να εκπαιδευθώ και να μορφωθώ». Σε μια τέτοια βάση, ποιος αναμένει ένα μαθητικό δυναμικό με σφαιρική μόρφωση, πρακτικά εφαρμόσιμη και εκσυγχρονισμένη;

Οι φορείς, από τη δική τους οπτική γωνία, έτσι όπως αυτή μπορεί να ανιχνευθεί στον Τύπο, φαίνεται να εστιάζουν στα θετικά βήματα που έχουν υλοποιηθεί προκειμένου να καταπολεμηθεί η σχολική διαρροή. Όμως, η καθημερινή εμπειρία στα σχολεία είναι αυτή που μαρτυρά τις πραγματικές συνθήκες. Θέση στο σημείο αυτό φαίνεται να παίρνουν και τα συνδικάτα, τα οποία κατακρίνουν το εξετασιοκεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και αυτό δεν αφήνει χώρο να καλλιεργηθεί το πραγματικό εκπαιδευτικό ιδεώδες της παραγωγής πολιτών με ήθος και καλλιέργεια.

Αυτό το οποίο απαιτείται για την προαγωγή του εκπαιδευτικού ιδεώδους και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος προς την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι, πέραν της αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (η οποία τουλάχιστον για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει υλοποιηθεί), η λήψη βελτιωτικών μέτρων. Τα δημοσιεύματα του ημερήσιου Τύπου κάνουν έκκληση για επέκταση της διδακτέας ύλης, προσπάθεια υλοποίησης των στόχων της Κοινωνίας της Γνώσης, έτσι όπως αυτοί διατυπώνονται στη Λευκή Βίβλο της ΕΕ και υλοποιούνται από άλλες χώρες, εναρμόνιση των παρεχόμενων γνώσεων με τις ανάγκες της εποχής καθώς και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη αξιολόγησης και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρόκειται, άλλωστε, για «καλές πρακτικές» οι οποίες εφαρμόζονται και από χώρες οι οποίες σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο PISA και οι οποίες προβάλλονται ως επιτακτικές στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες συνθήκες.

Τα δημοσιεύματα στα οποία ανιχνεύονται θέσεις των φορέων, σε μια προσπάθεια υπεράσπισης των επιλογών και των δράσεων, αναδεικνύουν τα βήματα που έχουν γίνει για την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τον εκσυγχρονισμό της μεθοδολογίας, επισημαίνοντας ταυτόχρονα την ανάγκη μελέτης και αξιοποίησης των πρακτικών που εφαρμόζονται σε χώρες-πρότυπα. Έμφαση δίνεται και στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα παραθέματα λόγου όπου γίνεται αναφορά στα συνδικάτα, αντιμετωπίζοντας την κατάσταση από τη δική τους οπτική γωνία, αναδεικνύουν τη διάσταση της χειραγώγησης την οποία διαβλέπουν στην εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος. Περιορίζοντας την πρωτοβουλιική δράση των εκπαιδευτικών και υποχρεώνοντάς τους να λειτουργούν σε στενά πλαίσια, η εκπαιδευτική πολιτική δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας και αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς της.

Ειδικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς τα δημοσιεύματα εστιάζοντα στην ανάγκη επιμόρφωσης και αξιολόγησης οι οποίες προβάλλουν πιο αναγκαίες από ποτέ. Πραγματικά, πώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να γνωρίζει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του αν δε ρωτήσει αυτούς που εργάζονται σε αυτό; Και πώς είναι, επίσης, σίγουρο ότι αυτοί που εργάζονται σε αυτό είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να επιτελέσουν το έργο τους αποτελεσματικά, από τη στιγμή που συνεχώς τα δεδομένα αλλάζουν και οι εξελίξεις σε όλους τους τομείς είναι ραγδαίες; Είναι δυνατόν να αναμένει κανείς πως μόνο με την τετραετή φοίτηση που παρέχεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει λάβει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσει επαρκώς και προς τη σωστή κατεύθυνση; Μια ματιά στα συστήματα των χωρών-προτύπων θα μας επέτρεπε να αντιληφθούμε πως η επιμόρφωση και η αξιολόγηση εντάσσονται στις «καλές πρακτικές», σε αυτές που απαιτείται να εφαρμόζονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αν επιθυμεί να διασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του. Συχνά προβάλλεται και η εικόνα των εκπαιδευτικών που είναι αδιάφοροι απέναντι στους μαθητές τους ή και ως προς τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών τους μεθόδων. Ο μισθός τους είναι χαμηλότερος από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, και συχνά επιδεικνύουν μια γραφειοκρατική εμμονή-απόρροια ενός δαιδαλώδους νομοθετικού συστήματος το οποίο προωθεί την τυπολατρία και επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα.

Επί των εκπαιδευτικών, διατυπώνονται θέσεις και στα παραθέματα όπου ανιχνεύονται απόψεις των συνδικάτων. Γίνεται έκκληση για περισσότερη και πιο ουσιαστική επιμόρφωση και για εφαρμογή της αξιολόγησης, εφόσον πρόκειται για δύο πρακτικές οι οποίες θεωρείται πως θα προσφέρουν στήριξη στο έργο τους.

Πέρα, όμως, από το ίδιο το αγαθό της Παιδείας, τους συντελεστές τους και από το σχεδιασμό που αυτό συνεπάγεται, αναδεικνύεται και η φανταστική εικόνα της κοινωνίας στην

οποία αυτό το αγαθό διοχετεύεται και για την πρόοδο της οποίας αγωνίζεται. Προβάλλεται, λοιπόν, μια δυσμενής εικόνα της ελληνικής κοινωνίας, η οποία πάσχει από υψηλά επίπεδα ανεργίας, αδιαφορεί για την εκπαίδευση που παρέχεται στους ίδιους τους πολίτες της, σημειώνει χαμηλή ανταγωνιστικότητα και παραγωγικότητα και η διέπεται από υψηλό βαθμό έλλειψης Παιδείας. Κύριος υπαίτιος για όλα αυτά, σύμφωνα με τα δημοσιεύματα, δεν είναι άλλος από την παρεχόμενη επί σειρά δεκαετιών Παιδεία, η οποία παρέχει γνώσεις θεωρητικές και μη εφαρμόσιμες.

Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο το γεγονός ότι τα δημοσιεύματα κοντά στην εικόνα της Πολιτείας και της Κοινωνίας αναφορικά πάντοτε με την Παιδεία, προβάλλουν και την εικόνα μιας Πατρίδας η οποία υστερεί σε σχέση με τις άλλες. Η Πατρίδα αναφέρεται περισσότερο σαν μια χώρα τριτοκοσμική, η οποία αδυνατεί να ανταγωνιστεί το επίπεδο εκπαίδευσης των άλλων χωρών της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. Διακρίνεται μια έντονη μεμψιμοιρία, η οποία παρουσιάζει την πατρίδα ως κάτι μεταφυσικό, όχι ως προϊόν μιας συλλογικότητας αλλά ως απόσταγμα κάποιων συγκεκριμένων ατομικών επιλογών. Βέβαια, στα σημεία εκείνα όπου εντοπίζονται απόψεις διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων, μπορούμε να διαπιστώσουμε την ανάδειξη μιας εικόνας της Πατρίδας, η οποία σημειώνει βήματα προόδου και βελτίωσης. Φυσικά, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει όντως. Σίγουρα, η προσπάθεια, μικρή ή μεγάλη, που γίνεται εκ μέρους της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποσκοπεί στο να ανέλθει η χώρα στα στάνταρντς των χωρών-προτύπων. Όμως, στη συνείδηση του κοινού κυριαρχεί η εικόνα της Πατρίδας που «μένει πίσω», που δεν προοδεύει, που δεν είναι σε θέση να διεκδικήσει μια θέση στο γκρουπ των μεγάλων και ισχυρών εκπαιδευτικών δυνάμεων του πλανήτη.

### **3. Διαφαινόμενες τάσεις για την αξιολόγηση και τη θέση των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές περιβάλλον**

Η έλλειψη κριτικής σκέψης των μαθητών κυριαρχεί στα δημοσιεύματα του ημερήσιου τύπου. Τα αποτελέσματα του PISA αποκαλύπτουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του προσανατολισμού προς την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις, προσφέρει στους μαθητές στείρες γνώσεις. Έτσι, αυτοί καθίστανται ανίκανοι να εφαρμόζουν αυτές τις γνώσεις σε ζητήματα καθημερινής ζωής στα οποία επικεντρώνονται τα θέματα του διαγωνισμού του PISA. Αν και διαθέτουν, δηλαδή, ένα πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο, στην ουσία αυτό παραμένει αναξιοποίητο. Φυσικά, γίνονται αναφορές στη φιλοδοξία που αναπτύσσεται να δημιουργήσουμε τους μαθητές του μέλλοντος, αυτούς που θα διαθέτουν κριτική ικανότητα μαζί με άλλες δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να είναι ενεργοί πολίτες, παραγωγικοί και αυτόνομοι. Είναι η εικόνα την οποία προβάλλουν ως επί το πλείστον οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, Ακόμη και αυτοί, όμως, αναγνωρίζουν την έλλειψη κριτικής ικανότητας των μαθητών, την οποία αντιμετωπίζουν περισσότερο ως μια πρόκληση στην αντιμετώπιση της οποίας προσανατολίζονται τα μέτρα τα οποία λαμβάνουν.

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά που γίνεται στην υποτίμηση των Ελλήνων μαθητών από το πρόγραμμα PISA. Όπως υποστηρίζεται, οι Έλληνες μαθητές παρά τις υπερβολικές ώρες διαβάσματος και προετοιμασίας στο σπίτι, παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να μην κατορθώνουν να ανταγωνιστούν επάξια μαθητές άλλων χωρών, όπως της Φινλανδίας ή της Κορέας. Έτσι, η χώρα μας καταλήγει να βρίσκεται στις χαμηλότερες θέσεις της κλίμακας των χωρών. Παρά τις μικρές βελτιώσεις που έχουν σημειωθεί στο πέρασμα των χωρών, δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε το ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν ανάγκη από ένα σύστημα



περισσότερο προσαρμοσμένο στην πρακτική εφαρμογή της γνώσης και όχι τόσο στην κλασική της θεώρηση.

Ποιοι είναι υπεύθυνοι όμως για αυτή την εικόνα που παρουσιάζουν οι Έλληνες μαθητές; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις επιδόσεις τους στο πρόγραμμα PISA; Σύμφωνα με τα δημοσιεύματα σημαντικό μερίδιο ευθύνης φέρουν οι χρόνιες δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (φιλοσοφία, υποδομές, μέθοδοι, πρακτικές). Κοντά στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του ΑΠ ο οποίος δεν αφήνει περιθώρια στους μαθητές να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να χρησιμοποιήσουν τις κεκτημένες γνώσεις σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις, καθώς και ο ρόλος της οικογένειας και του κοινωνικής προέλευσης. Παράλληλα, τα δημοσιεύματα θεωρούν ως παράγοντα υπεύθυνο για τις επιδόσεις των μαθητών τον χαρακτήρα του σχολείου, μιας και έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων φέρουν υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά των δημόσιων, χωρίς ωστόσο να απορρίπτονται και οι εξαιρέσεις. Επίσης, οι Έλληνες μαθητές φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά από τον τρόπο εξέτασης του PISA, μιας και δεν ευνοούνται από τον αγγλοσαξονικό τρόπο δόμησης των θεμάτων του. Αλλά και ο βαθμός αυτονομίας του σχολείου παίζει ρόλο, μιας και τα αποτελέσματα του PISA αποκαλύπτουν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα που προωθούν την αυτονομία των σχολικών μονάδων σημειώνουν και καλύτερα αποτελέσματα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατηγορούνται για αδιαφορία προς το μάθημα και τους μαθητές τους. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τις διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών για ουσιαστικότερη επιμόρφωση και πιο εκσυγχρονισμένο διδακτικό υλικό. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται και ο ρόλος του φύλου, καθώς και του δαιδαλώδους νομοθετικού πλαισίου, το οποίο επικρατεί στην Ελλάδα και το οποίο έχει επιρροή στις επιδόσεις των μαθητών.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι Έλληνες μαθητές επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Τόσο η παροχή στείων γνώσεων, όσο και οι υλικοτεχνικές ελλείψεις σε συνδυασμό με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο δεν αναπτύσσουν ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Εύλογη είναι λοιπόν, η τοποθέτηση των μαθητών στις χαμηλές θέσεις της παγκόσμιας κατάταξης.

Ο λόγος των επισήμων φορέων που αρθρώνεται μέσω των δημοσιευμάτων φαίνεται να εστιάζει στον τρόπο εξέτασης του PISA. Τονίζεται ιδιαίτερος το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο δομούνται οι ερωτήσεις του διαγωνισμού αντιπροσωπεύει περισσότερο τα πρότυπα των αγγλοσαξονικών χωρών και κατά συνέπεια «χαντακώνει» τους Έλληνες μαθητές. Ωστόσο, δε φαίνεται να αναλαμβάνουν κάποια πρωτοβουλία για συμμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα διεθνή στάνταρ. Φυσικά, και αναφέρονται οι παράγοντες που αφορούν το ακαδημαϊκού τύπου αυστηρά συγκεντρωτικό πρόγραμμα, τις μη εκσυγχρονισμένες σχολικές πρακτικές, το οικογενειακό περιβάλλον και την κοινωνική προέλευση. Όπως και να'χει, όμως, σημασία έχει πως οι Έλληνες μαθητές εγκλωβίζονται σε χαμηλές επιδόσεις λόγω της άρνησης εκσυγχρονισμού των δομών.

Μπορεί όμως να διαιωνίζεται μια τέτοια κατάσταση η οποία καταρρακώνει οποιαδήποτε προσπάθεια συντελείται από την πλευρά των ίδιων των μαθητών να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους; Τα δημοσιεύματα βρίθουν βελτιωτικών προτάσεων. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί η βελτίωση των επιδόσεων των ελλήνων μαθητών και η άνοδος της θέσης τους στην κλίμακα χωρών του PISA, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στρέφεται στην αλλαγή της παρεχόμενης γνώση και τη σύνδεσή της με την δυνατότητα πρακτικής της εφαρμογής. Παράλληλα, διατυπώνονται προτροπές ώστε να ληφθούν υπόψη τα συστήματα των χωρών-προτύπων και η

υιοθέτηση «καλών πρακτικών» προσαρμοσμένων στα ελληνικά δεδομένα. Προβάλλεται, ακόμη, η πρόταση για εκσυγχρονισμό της μεθοδολογίας και των υποδομών, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Σημαντική θέση κατέχει και η πρόταση για διάλογο που διατυπώνεται, με στόχο να ξεπεραστούν τα κωλύματα κομματικών πεποιθήσεων και να υπάρξει μια καθολική συνεργασία όλων των πολιτικών δυνάμεων, να κατατεθούν προτάσεις, να συζητηθούν και να καταλήξουν σε ομόφωνες αποφάσεις. Προτείνεται, επίσης, η υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όπως και η διεξαγωγή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από άτομα κατάλληλα καταρτισμένα και επιλεγμένα με αξιοκρατικά κριτήρια. Επιτακτική προβάλλεται η ανάγκη για αύξηση της χρηματοδότησης, η οποία θεωρείται ότι θα βελτιώσει τις επικρατούσες συνθήκες. Επίσης, προβάλλεται η ανάγκη για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ζωτικής σημασίας κρίνεται και η αλλαγή της κατάστασης που επικρατεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία πλήττεται από το πλήθος των αιώνιων φοιτητών. Αυτή, όμως, θα πρέπει να συνδεθεί πρωτίστως και με αλλαγή στη δευτεροβάθμια, η οποία στέλνει στα Πανεπιστήμια παιδιά που έχουν μάθει να λειτουργούν με την απομνημόνευση, και τους ζητάει αυτομάτως να αντιμετωπίσουν τα μαθήματα μέσα από επιστημονικές προσεγγίσεις.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στην προβολή των Ελλήνων μαθητών ως μη δυνάμενων να σκεφθούν κριτικά και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή τους ζωή. Εξ' ου και οι χαμηλές τους επιδόσεις στο διαγωνισμό του PISA. Οι παράγοντες που ευθύνονται για αυτό το γεγονός είναι πολλοί αλλά πάντοτε υπάρχει η δυνατότητα ανατροπής της επικρατούσας κατάστασης. Απαιτεί, ωστόσο, βήματα αργά και σταθερά και, κυρίως, δομημένα σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής και με μοναδικό κίνητρο την επιδίωξη και την προαγωγή του κοινωνικού καλού. Έχοντας ως στόχο την ανάδειξη των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία θα ήταν θεμιτό να προβεί σε ριζικές αλλαγές

αναφορικά με το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, την οργάνωση των δομών, την ενίσχυση των παροχών και την εξασφάλιση όλων των εγγυών που θα δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να σταθούν ισάξια με τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες.

## **E) ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Σύμφωνα με την καστοριαδική θεώρηση του κόσμου, από την οποία αντλούμε ορισμένα από τα εννοιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα μελέτη, μια κοινωνία διαθέτει θεσμούς, καθένας εκ των οποίων εξυπηρετεί κάποια συγκεκριμένη λειτουργία. Ωστόσο, οι θεσμοί αυτοί δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτοί απλώς ως ένα λειτουργικό σύστημα, ως μια σειρά διευθετήσεων που έχουν ως αποκλειστικό στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Σαφώς και είναι λειτουργικοί, αλλά το ενδιαφέρον τους δεν περιορίζεται μόνο εκεί. «Οι θεσμοί σχηματίζουν ένα συμβολικό δίκτυο, αλλά αυτό το δίκτυο παραπέμπει εξ' ορισμού, σε κάτι πέρα από το συμβολισμό. Κάθε καθαρά συμβολική ερμηνεία των θεσμών γεννά αμέσως τα ερωτήματα: γιατί αυτό το σύστημα συμβόλων και όχι άλλο; Ποιες είναι οι σημασίες που μεταφέρονται από τα σύμβολα; Ποιο είναι το σύστημα των σημαινομένων στο οποίο παραπέμπει το σύστημα των σημαινόντων;» (Καστοριάδης, 2010: 204). Αξίζει μάλιστα να επισημάσουμε πως σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2010:505) αυτές οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες αποκτούν υπόσταση μέσα από όλους τους θεσμούς της κοινωνίας, και είναι αυτές που προσανατολίζουν και προσδιορίζουν το κοινωνικό πράττειν και παριστάνειν.

Ανάλογου τύπου, λοιπόν, ερωτήματα με τα παραπάνω επιχειρήσαμε να θέσουμε και στη μελέτη αυτή, ερευνώντας τις σημασίες που μεταφέρει ένας από τους κυρίαρχους θεσμούς της σύγχρονης κοινωνίας, ο Τύπος, αναφορικά με το πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης των μαθητών PISA που διενεργείται από τον ΟΟΣΑ. Στόχος μας ήταν να ανιχνεύσουμε τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που γεννά η αρθρογραφία του ελληνικού ημερήσιου τύπου κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος 2000-Σεπτέμβριος 2011.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε πως οι δραματικές αλλαγές από τις οποίες εισήλθε η κοινωνία με το πέρασμα των δεκαετιών, οδήγησαν σε μια διαρκώς

αναπτυσσόμενη κοινωνία της γνώσης όπου ο ανταγωνισμός δε σχετίζεται μόνο με τις φυσικές πηγές αλλά και με τις πηγές γνώσης. Η εκπαίδευση έχει γίνει διεθνές αγαθό. Μέσα σε αυτό τον καταγισμό ανατροπών και μετατροπών κερουλακτεί και μια ανησυχία για το μέλλον. Το πρόγραμμα PISA έδωσε στα σχολικά συστήματα μια αξία στη διεθνή κλίμακα (Lundgren, 2010: 10)

Παρόλαυτα, διαπιστώθηκε μια απαξίωση του προγράμματος PISA στην ημερήσιο ελληνικό Τύπο. Παρατηρήθηκε, επίσης, πως επιχειρείται μια προσπάθεια προβολής της άσχημης κατάστασης της ελληνικής παιδείας, η οποία πάσχει από χρόνιες εγγενείς αδυναμίες. Ο Τύπος αναδεικνύει την υστέρηση της χώρας σε σχέση με τις υπόλοιπες, ενώ ταυτόχρονα προβάλλει την εκπαιδευτική πολιτική ως αδύναμη να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες. Το κέλευσμα των καιρών, από την άλλη πλευρά, επιτάσσει ανατροπές. Δεν απαιτεί μόνο μετάδοση γνώσεων, αλλά πολύ περισσότερο καλλιέργεια δεξιοτήτων. Οι Έλληνες μαθητές προβάλλονται ως ισχυροί στο πρώτο σκέλος αλλά αδύνατοι στο δεύτερο.

Ιδιαίτερη προβολής έχρισε η έννοια της αξιολόγησης, η οποία θεωρήθηκε ως παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της παρούσας αρνητικής εικόνας της χώρας και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Σε συνέντευξή του το 2009 ο Emin επισημαίνει πως το γεγονός ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία απαραίτητη, πλέον συνιστά ένα γεγονός χωρίς αμφισβήτηση. Ειδικά, στον χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι απλά αναγκαία, αλλά μάλιστα είναι ζωτικής σημασίας. Το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο στο μικρο-επίπεδο μιας τάξης, όσο και στο μακρο-επίπεδο μιας ολόκληρης χώρας. Αποτελώντας η εκπαίδευση έναν κοινωνικό τομέα, όπως όλοι οι υπόλοιποι, κατ' αρχάς, οφείλει να λογοδοτεί στους «χρήστες» του και στους πολίτες για τις ενδείξεις που σημειώνουν τα αντικείμενα και τα περιεχόμενα του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η αξιολόγηση παρέχει στους ιθύνοντες τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα δυνατά και

αδύνατα σημεία του συστήματος, τους παρέχει, δηλαδή, εργαλεία που τους επιτρέπουν να κάνουν μετρήσεις μέσα από τις οποίες θα εξάγουν συμπεράσματα για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων τους. Ακόμη, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη εργαλεία που θα τους επιτρέπουν να μετρούν τις επιδόσεις των μαθητών τους, ώστε να μπορούν μετά να τους παρέχουν μια περαιτέρω βοήθεια βελτίωσης.

Το πρόγραμμα PISA συνιστά ένα εργαλείο αξιολόγησης το οποίο, παρά τους όποιους διαπιστωμένους περιορισμούς του, θα μπορούσε να συμβάλλει προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Από τη στιγμή που η χώρα δαπανά ένα σημαντικό ποσό του προϋπολογισμού της στο πρόγραμμα αυτό, γιατί να μην το χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά; Η εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία έχει χρέος να εξασφαλίσει στους αυριανούς πολίτες και σημερινούς της μαθητές ένα πρόσφορο έδαφος για την ολική τους καλλιέργεια και την πολύπλευρη ανάπτυξή τους, ακόμη και αν αυτό απαιτεί να έρθει σε ρήξη με αντιλήψεις και πρακτικές παγιωμένες.

Όπως είχε πει και ο μεγάλος αμερικανός φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής John Dewey, αν διδάξουμε του μαθητές του σήμερα, όπως τους μαθητές του χτές, τους κλέβουμε το αύριο (If we teach today's students as we taught yesterdays, we rob them of tomorrow).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### Ξενόγλωσση

Ball, S. (1998). *Big Policies/ Small World: An Introduction to international perspectives in educational Policy*. Στο: *Comparative Education*, 34, 2, p.119-130

Ball, S. J. (2001). *Global Policies and Vernacular Politics in Education*. Στο: *Curriculo sem Frontieras*. Vol. 1, No. 2, p. 27-43.

Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. Rapport établi à la demande de Haut Conseil de l' Evaluation de l' Ecole.

Bourdieu, P. (1989). *Social Space and Symbolic Power*. Στο: *Sociological Theory*, Vol.7, No. 1 (Spring 1989), p.14-25

Brennan M. (2005). *Qualitative Data Analysis*, AEF 801 Research Methods and Project Management (ppt)

Brown, P. & Lauder, H. (1992). *Education and Economic Survival: from Fordism to post-Fordism*. London: Routledge.

Brown, P. & Lauder, H. (1996). *Education, globalization and economic development*. Στο: *Journal of Education Policy*, 11, p.1-25.

Bulle, N. *L'imaginaire réformateur - PISA et les politiques de l'école*. Στο: <http://skhole.fr/l-imaginaire-r%C3%A9formateur-pisa-et-les-politiques-de-l-%C3%A9cole> (ημ. Δημοσίευσης: 18/01/2010)



Cox, R. W. (1995). *Critical Political Economy*. Στο: B. Hettne. International Political Economy. London : Zed Books.

Cussó, R. (2003). *Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO: Restructuration et changement politique*. In : Education et Sociétés. Vol. 2No.12. p. 57-72

Dale, R. (2000). Globalization : A New World for Comparative Education. Στο: J. Schriewer (ed.) Discourse Formation in Comparative Education. 2<sup>nd</sup> edn, p.87-109. Frankfurt : Peter Lang.

Demilly, L. (2006). *En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise*. In : Education et Sociétés, Vol.1, No.17, p.105-120.

Duru- Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). “*Portées et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats*”, Education et Sociétés, No 2, p. 97-110

Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B. (2004) *Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA. p.1-4*. Les Notes de l'IREDU, Institut Recherche sur l'Education Sociologie et Economie de l'éducation. Université de Bourgogne.

Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B. (2004). *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays. p.1-23*. Résumé. IREDU.

Duru-Bellat, M., Mons, N., Suchaut, B. (χχ) *Organisation scolaire et inegalités sociales de performances: les enseignements de l'enquête PISA*. p.1-16.

<http://74.125.155.132/scholar?q=cache:OZIE->

[http://74.125.155.132/scholar?q=cache:OZIE-RykO1wJ:scholar.google.com/+organisation+scolaire+et+inegalites+sociales+de+performances+duru-bellat,+mons,+Suchaut&hl=el&as\\_sdt=0,5](http://74.125.155.132/scholar?q=cache:OZIE-RykO1wJ:scholar.google.com/+organisation+scolaire+et+inegalites+sociales+de+performances+duru-bellat,+mons,+Suchaut&hl=el&as_sdt=0,5) (ημ. Ανάκτησης: 6/5/2011)

Duru-Bellat, M. & Suchaut, B. (2005), *Organisation and context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us*. In: *European Education Research Journal*, Vol.4, No. 3, p.181-194.

Emin, J.-C. (2009). *Entretien au Café Pédagogique*, par François Jarraud. (15/2/2009)  
[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2009/100\\_JeanClaudeEmin.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2009/100_JeanClaudeEmin.aspx)

Emin, J.-C. (2010). *Resultats PISA: un premier éclairage*. Entretien. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7178>

European Union (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning, Towards the Learning Society*.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.

Gamson, W.A., Croteau, D., Hoynes, W., Sasson, T., (1992). *Media Images and the Social Construction of Reality*. Στο: *Annual Review of Sociology*, Vol.18, pp.373-393.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press: Stanford.

Goldthorpe, J.H. (September 1996). *Class Analysis and the Reorientation of Class Theory*. Στο: *The British Journal of Sociology*, Sep. 1996, vol. 47, no.3, p.481-505.

- Grek, S. (2009). *The Role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*. Paper presented to Edinburg's Europa Institute seminar: practicing EU Government: Problematisation, May 2009. p. 1-17.
- Ioannidou, A. (2007). *A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments?*. In: European Educational Research Journal. Vol.6, no.4, p.336-347.
- Jacobi, A. (2005). *The Knowledge Society and Global Dynamics in Education Politics*. European Educational Research Journal, Vol.6, No.1, p. 39-51.
- Jones, P.W. (2007). *Education and World Order*. In: Comparative Education, Vol.43, No.3, p.325-337.
- Kahn, A.W. (2003). Towards Knowledge Societies. Συνέντευξη:  
[http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=11958&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (ημ. Ανάκτησης: 16/7/2011).
- Levin, B. (1998). *An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?*. Στο: Comparative Education, 34/2, p.131-141.
- Lingard, B., Ladwing, J. & Luke, A. (1998). *School Effects in Postmodern Conditions*. Στο: R. Slee, G. Weiner, with, & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Falmer.
- Lundgren, U. P. (2010). *PISA as a Political Instrument. One history behind the Formulating of the PISA Programme*. CESE papers and reports (will be published in august 2010).

Macedo, D (1994). *Literacies of Power: what Americans are not allowed to know*. Boulder, Co: Westview Press

Martens, K. (2007). *How to become an influential actor-the “comparative turn” in OECD education policy*. In K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds) *Transformations of the State and global Governance*. London: Routledge.

Marshall, G. "mass media, sociology of." *A Dictionary of Sociology*. 1998. Ημ. Ανάκτησης: 13 Ιανουαρίου 2012 από Encyclopedia.com:<http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-massmediasociologyof.html>

McCombs, M. (2002). *The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public opinion*. Mass Media Economics 2002 Conference, London School of Economics.

<http://www.mendeley.com/research/agendasetting-role-mass-media-shaping-public-opinion-1/>

Migaud, D., Bazy-Malaurie, C., Picq, J. *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Cours de comptes. Paris, 2010. Sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000222/>

Mons, N. (2004) *Politiques de decentralization en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques*. Revue française de pédagogie, n°146, pp. 41-52.

Mons, N. (2007a). *L' évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves*. Revue Internationale de politique comparée, No3, Vol4, pp.409-423

Mons, N. (2007b). PISA : Des indicateurs pour lutter contre les inégalités scolaires. Συνέντευξη στο: [http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2007/12/PISA\\_N\\_Mons.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2007/12/PISA_N_Mons.aspx) (Ημ. Ανάρτησης: 2/12/2007)

Mons, N. (2008). *Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales*. In : Revue de Française pédagogie. No. 164. p.5-13. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2008-3-page-5.htm>.

Mons, N. & Pons, X (avec la participation de Van Zanten, A. & Pouille, J.). (2009). *La réception de PISA en France, Connaissances et regulation du système éducatif*. Στο: [http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific\\_reports/Orientation3/PISA.WP12.France.Version\\_francaise.pdf](http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Orientation3/PISA.WP12.France.Version_francaise.pdf),

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: first results of Programme for International Student Assessment*. Paris:OECD.

OECD (2003). What is PISA. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf> (Ημ. Ανάκτησης: 30/7/2011).

OECD (χ.χ.). *PISA – The OECD Programme for International Student Assessment*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf> (ημ. Ανάκτησης: 11/5/2011)

OECD (2008). The OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/15/33/34011915.pdf> (ημ. Ανάκτησης: 17/7/2011)

Osborn, M. (2006). *Promouvoir la qualité: comparaisons internationales et questions méthodologiques*. In: Education et Sociétés. Vol.2, No.18, p.163-180.

Papadopoulos, G. S. (1994). *Education 1960-1990: the OECD perspective*. Paris: OECD.

Pons, X. & Van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance. Literature Review (part 6)*. Know&Pol, June 2007, p.103-153.

Psalidas, A., Apostolopoulos, C. & Hatzinikita, V. (2008). *Investigating factors affecting students' performance to PISA science items*. In Journal of Engineering Science and Technology Review, 1 (1), 90-97

- Priestley, M. (2002). *Global Discourses and National Reconstruction: the impact of globalization on curriculum policy*. Curriculum Journal. Vol. 13, Issue 1, p. 87-104
- Rinne, R. (2008). *The Growing Supranational Impacts of OECD and the EU on National Educational Policies, and the case of Finland*. Στο: Policy Futures in education, Vol6, No.6, p.665-680
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). “*Globalisation and the Changing Nature of the OECD’s Educational Work*”, in: H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. Halsey (Eds) Education, Globalisation and Social Change. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (2001). *Theorizing the Influence of Media on World Politics: Models of Media Influence on Foreign Policy*. European Journal of Communication. Vol. 16, No. 4, p.523-544.
- Roggero, P. (2002). *L’ évaluation des systèmes éducatifs dans les pays de l’Union Européenne: d’une nécessité problématique à une pratique complexe souhaitable*. In: Eccos revista científica. Vol.4, No.2, pp.13-29.

Schleicher, A. & Tamassia, C. (2002). Mesurer les connaissances et les compétences de élèves. Enseignements tirés du PISA 2000. Cahiers Statistiques, Juin 2002, No.4, OCDE.

<http://www.oecd.org/dataoecd/45/2/2757281.pdf>

Singh, P. (2004). *Globalization and Education*. In: Educational Theory, Vol. 54, No.1, p.103-115.

Smyth, J. & Sharlock, G. (1998). *Re-Making Teaching: ideology, policy and practice*. London: Routledge.

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., Henry, M. (1997) *Educational Policy and the Politics of Change*. Routledge.

Terrail, J.-P. *PISA. Commentaires et enseignements d'une comparaison interantionale*. Στο: <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article41>. (ημ.δημοσίευσης: 21/05/2009)

UNESCO (2004). *Basic Texts*. Paris.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729e.pdf#page=7> (ημ. Ανάκτησης: 17/7/2011)

UNESCO (2005). *Towards Learning Societies. UNESCO World Report*. France.

Van Dijk, T. (1992). *Power and the News Media*. p.9-36.

<http://www.discourses.org/OldArticles/Power%20and%20the%20news%20media.pdf>

Van Zanten, A. (χχ). *Competition and interaction between research knowledge and state knowledge in policy steering in France. National trends and recent effects of decentralization and globalization*. [http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Literature-downloadablepapers/UVWXYZ/van\\_Zanten\\_202006\\_1\\_.pdf](http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Literature-downloadablepapers/UVWXYZ/van_Zanten_202006_1_.pdf) (ημ. Ανάκτησης: 5/6/2011)

Vinokur, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. Revue in Direct Bruxelles, no.12., p.1-14.

Wiseman, J. (1995). *Globalisation is not Godzilla*. Frontline, 26 (July), 5-6

Whitty, G., Power, S., Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: the School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.



## Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδης, Χ. (2003). *Εργασιακές Σχέσεις και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Στο Ενημέρωση, Μηνιαία Έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, τεύχος 100, Νοέμβριος 2003, σελ.29-32.

Αποστολόπουλος, Κ. (2007). *Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών σε θέματα Φυσικών Επιστημών της διεθνούς έρευνας PISA*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Αποστολόπουλος, Κ., Ψαλίδας, Α., Χατζηνικήτα, Β. (2008). *Επιδόσεις Ελλήνων μαθητών σε θέματα φυσικών επιστημών του PISA: ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Στο Π. Κουμαράς, & Φ. Σέρογλου (Επιμ.), Πρακτικά 4<sup>ου</sup> πανελλήνιου συνεδρίου της ένωσης για τη διδακτική των φυσικών επιστημών: «Αναλυτικά προγράμματα και βιβλία φυσικών επιστημών: κριτική θεώρηση και προοπτικές» (σελ. 28-40), Θεσσαλονίκη: εκδ. Χριστοδουλίδη

Γετίμης, Π & Γράβαρης, Δ. (1993). *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική. Η Σύγχρονη Προβληματική [επιμ.]*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Αθήνα.

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). *Ενοποιημένη Απόδοση της συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας*. [http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/12002E/pdf/12002E\\_EL.pdf](http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/12002E/pdf/12002E_EL.pdf)

Ιωσηφίδης, Θ. *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Σημειώσεις. Μυτιλήνη, 2003.

Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. 1γ' έκδοση. Αθήνα: Κέδρος

Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;). Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πυργιωτάκης, Ι., Κανάκης, Ι. (1992) *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σταμέλος, Γ. (2009) *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακίρη, Δ. (2004). *Η Παιδεία ως διαδικασία αμοιβαίου ερείσματος του κοινωνικού φαντασιακού και της ριζικής φαντασίας ενός αυτόνομου υποκειμένου: ο στοχασμός του Κορνήλιου Καστοριάδη*. Στο: Νέα Παιδεία, τεύχος 110, σ. 127-136.

Τσακίρη, Δ. (2007). *Θεσμός, Υποκείμενο, Παιδεία. Μια ιχνογραφία της Καστοριαδικής Συμβολής*. Καβάφεια 2007. σ.17-36.

Τσακίρη, Δ. (2009). *Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες των χωρικών πρακτικών στην εκπαίδευση: η περίπτωση της διαμόρφωσης του σχολικού χάρτη φοίτησης των μαθητών*. Στο: Μετασχηματισμοί του χώρου. Κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές. Αθήνα: Νήσος. Σ. 397-425.

Τσαούσης, Δ. (2000). (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ.

Τσαούσης, Δ. (2007) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg

- Ιστοσελίδες

[http://www.kee.gr/html/intro\\_main.php](http://www.kee.gr/html/intro_main.php)

<http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=26>

<http://olme-attik.att.sch.gr/katastatiko.pdf>

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11063\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11063_el.htm)

[http://www.uis.unesco.org/ev\\_en.php?ID=7433\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=7433_201&ID2=DO_TOPIC)

[http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL\\_ID=3753&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://www.uis.unesco.org/ev.php?URL_ID=3753&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)

[http://www.uis.unesco.org/ev\\_en.php?ID=5263\\_201&ID2=DO\\_TOPIC](http://www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=5263_201&ID2=DO_TOPIC)

