

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«ΚΟΙΝΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ PISA ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ
ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ»

ΠΡΙΑΒΟΛΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΒΟΛΟΣ 2023

1^{ος} Επιβλέπων: Πεχτελίδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής

2^η Επιβλέπουσα: Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια

3^η Επιβλέπουσα: Νικονάνου Κλεονίκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	5
1. Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή στο πρόγραμμα PISA	8
1.1. Ο νεοφιλελευθερισμός και ο αντίκτυπός του στην εκπαίδευση.....	8
1.2. Ανάδυση, περιεχόμενο και εξέλιξη του PISA.....	9
2. Κεφάλαιο 2^ο: Κριτική στο πρόγραμμα PISA και προτάσεις βελτίωσης ...	16
2.1. Κριτική ως προς τα αποτελέσματα του PISA	16
2.2. Κριτική ως προς την διαδικασίαν του προγράμματος	19
2.3. Κριτική ως προς την εγκυρότητα του προγράμματος PISA	20
2.4. Κριτική ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής του τεστ	22
2.5. Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος PISA	24
3. Κεφάλαιο 3^ο: Προσεγγίζοντας το πρόγραμμα PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και των κοινών.....	29
3.1 Η εκπαίδευση των κοινών και το πρόγραμμα PISA	29
3.2 Η θεωρία της σχεδιαστικής δικαιοσύνης στην πράξη.....	33
4. Κεφάλαιο 4^ο: Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας.....	39
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	39
4.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	39
4.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	41
4.4 Συμμετέχοντες/ουσες/ον	43
4.5 Στρατηγική έρευνας	45
4.6 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	46
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	47

5.	Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση δεδομένων	50
5.1	Άξονας1 ^{ος} : Δημογραφικά στοιχεία – Γενική πληροφόρηση για το πρόγραμμα PISA.....	50
5.2	Άξονας2 ^{ος} : Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το PISA ως ένα θεσμικό εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών/τριών.....	53
5.3	Άξονας3 ^{ος} : Παράγοντες που αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του PISA.....	56
5.4	Άξονας 4 ^{ος} : Διερεύνηση δυνατότητας ύπαρξης εναλλακτικού PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης.....	59
6.	Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα	64
6.1	Συζήτηση των αποτελεσμάτων	64
6.2	Συμπεράσματα και προτάσεις	68
7.	Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	72
	Ελληνόγλωσση.....	72
	Ξενόγλωσση.....	74
	Παράρτημα.....	83
	1 ^ο : Δελτίο πληροφοριών.....	83
	2 ^ο : Φόρμα συγκατάθεσης.....	84
	3 ^ο : Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	86

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εργαλείο αξιολόγησης PISA, και την δυνατότητα σχεδιάσής του βασισμένο στη θεωρία των κοινών και στις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Έπειτα από μια σύντομη περιγραφή των βασικών στοιχείων του προγράμματος γίνεται ανασκόπηση των σημείων που αυτό έχει δεχτεί κριτική και των προτάσεων βελτίωσης που σχετίζονται με την αναμόρφωση του εργαλείου αλλά και με αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών. Τέλος, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της θεωρίας των κοινών και της σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Στο ερευνητικό μέρος, αναλύονται 9 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών από σχολεία των Ιωαννίνων, τα οποία ήταν κύρια ή αναπληρωματικά για την διεξαγωγή της έρευνας PISA για το 2022. Τα ευρήματα που αναδείχτηκαν σκιαγραφούν μια εναλλακτική προσέγγιση του προγράμματος PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και το ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας των κοινών.

Abstract

The aim of this paper is to explore teachers' perceptions of the PISA assessment programme, and the possibility to redesign it based on the theory of commons and the principles of design justice. After a brief description of the main elements of the programme, there is a review of the points of criticism and suggestions for improvement related to the re-formation of the tool and changes in the national education policies. Finally, the basic principles of commons theory and design justice are presented. In the research part, nine teacher interviews from Ioannina schools are analyzed, which were primary or substitute for the conduct of the PISA survey for 2022. The findings indicate how an alternative approach to the PISA programme is possible through design justice principles and the wider framework of the theory of commons.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης οικονομίας αποτελεί κυρίαρχο θέμα συζητήσεων όχι μόνο στον επιχειρηματικό τομέα καθώς έχει διεισδύσει σταδιακά σε διάφορους τομείς όπως η υγειονομική περίθαλψη, η νομολογία, η πολιτική και η εκπαίδευση. Παράλληλα, η προώθηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας λαμβάνοντας υπόψη δείκτες και άλλα εμπειρικά δεδομένα φαίνεται ότι έχει καθιερώσει μια «κουλτούρα αντικειμενοποίησης» (Sardoč, 2020). Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της αναδιάρθρωσης είναι η μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και η ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου. Στο κέντρο αυτής της αναδιάρθρωσης βρίσκεται η εκπαίδευση και η «επιχειρηματοποίησή» της.

Στον πυρήνα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής βιομηχανίας που υποστηρίζει, σχεδιάζει ή και διαχειρίζεται διεθνή τεστ αξιολόγησης βρίσκεται ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Παγκόσμια Τράπεζα και άλλοι παγκόσμιοι παράγοντες. Τα κέρδη αυτής της βιομηχανίας είναι τεράστια μέσω της ανάπτυξης τεστ αξιολογήσεων, πώλησης εκπαιδευτικού υλικού για την επίτευξη των τεστ και γενικότερα μέσω της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας αξιολόγησης και δοκιμών μεταξύ των χωρών διεθνώς. Επίσης, η εμβέλεια των αξιολογήσεων αυτών επεκτείνεται και στην χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων από το παγκόσμιο στο εθνικό και τοπικό επίπεδο (Dale, 2015).

Η εκπαίδευση φέρεται να αντιπροσωπεύει έναν από τους κύριους δείκτες της μελλοντικής οικονομικής ανάπτυξης και της ατομικής ευημερίας. Στην έκθεση του ΟΟΣΑ το 2010 αναφέρεται πως «τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της οικονομικής ανάπτυξης». Μέσω της υπαγωγής της δημόσιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς προωθείται η ιδιωτική εκπαίδευση και υποβαθμίζεται συνεχώς η δημόσια, με αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, την επιδείνωση των συνθηκών διδασκαλίας, τις μειώσεις μισθών και τις απολύσεις εκπαιδευτικών. Η «ευέλικτη λειτουργία» της εκπαίδευσης και η διείσδυση των επιχειρήσεων σε αυτή με αιτιολογία την μείωση των δαπανών προς όφελος του κοινωνικού συνόλου οδηγεί στον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων και σταδιακά στον ιδεολογικοπολιτικό τους έλεγχο.

Το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς για να μετρήσει την αναγνωστική ικανότητα και τις γνώσεις των μαθητών/τριών στη φυσική και τα μαθηματικά (Andrews, 2021· Gorur & Wu, 2015), ενώ παράλληλα συνεισφέρει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών (Jimenez & Gonzalez, 2011). Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ιστοσελίδας του ΟΟΣΑ, στην πρόσφατη αξιολόγηση του 2022 συμμετείχαν 83 χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα¹. Ο σημαντικός αριθμός των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα φανερώνει την επίδραση που ασκεί η αξιολόγηση τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, πρωταρχικός στόχος της οποίας διατείνεται πως είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ανάδειξη σημείων που χρήζουν βελτίωσης.

Ωστόσο, το PISA έχει δεχτεί κριτικές σε ζητήματα που σχετίζονται με τη μετάφρασή του, την ερμηνεία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων καθώς και με θέματα ισότητας και διακρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, η προσπάθεια για πιστή μετάφραση του τεστ μπορεί να αλλοιώσει το πραγματικό νόημα του κειμένου, με αποτέλεσμα να γίνονται παρερμηνείες από τους μαθητές/τριες (Hopfenbeck, Lenkeit, El Masri, Cantrell, Ryan & Baird, 2018). Επίσης, ασκείται κριτική στο γεγονός ότι το πρόγραμμα περιορίζεται σε μία απλή περιγραφή της σχολικής πραγματικότητας, αγνοώντας γεωγραφικά, πολιτισμικά ή εθνικά στοιχεία των λαών.

Η διαφοροποίηση του PISA από το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εμφανής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εξετάσεις αξιολόγησης είναι κριτικού τύπου, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο βασίζεται στην απομνημόνευση (Τσιαντά, 2014). Επίσης, τα στοιχεία της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του τεστ έχουν δεχτεί κριτική, καθώς ο προκαθορισμένος τρόπος που έχει σχεδιαστεί αποκλείει τα στοιχεία των δειγμάτων που δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές. Επιπλέον, δεν αξιολογούνται με αποτελεσματικότητα οι αξίες και πεποιθήσεις των λαών, αφού οι ερωτήσεις του τεστ είναι κλειστού τύπου (Sjoberg, 2015).

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA μέσα από την οπτική της θεωρίας των κοινών και της σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στο πρόγραμμα PISA. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται

¹<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-2022-participants.htm>

μια ανασκόπηση αρχικά των κριτικών που έχει δεχθεί το PISA σχετικά με τη διατήρηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιοι τρόποι βελτίωσής του που προέκυψαν μέσα από τις κριτικές που έχει δεχθεί. Παράλληλα γίνεται μια κριτική προσέγγιση στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αιτιολογείται η επιλογή της σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Στο τρίτο κεφάλαιο, προσεγγίζουμε το PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και τη θεωρία των κοινών, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για την μεταρρύθμιση, τη βελτίωση και γενικότερα τη διαμόρφωση μιας άλλης προσέγγισης για το PISA. Στο τέταρτο κεφάλαιο ξεκινά το ερευνητικό μέρος, το οποίο εστιάζει σε συνεντεύξεις με γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς στο δημόσιο σχολείο. Παρουσιάζεται, επίσης η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και ερωτήματα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και συζητούνται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

1. Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή στο πρόγραμμα PISA

1.1. Ο νεοφιλελευθερισμός και ο αντίκτυπός του στην εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει καθιερωθεί στην παγκόσμια οικονομία το μοντέλο του φιλελευθερισμού, που χαρακτηρίζεται από τους νόμους της ελεύθερης αγοράς, προάγοντας ως ύψιστο σκοπό το ατομικό συμφέρον. Ο φιλελευθερισμός επιδιώκει τη συνεχή πρόοδο, την ανάπτυξη και την εξέλιξη σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (λ.χ. εκπαίδευση, δημόσιες υπηρεσίες, επιχειρήσεις). Οι τομείς αυτοί αναθεωρούνται με γνώμονα την απεμπλοκή του κράτους σε οικονομικό και διοικητικό κυρίως επίπεδο (Sardoč, 2020).

Στη σύγχρονη εποχή, τα σχολεία εντάσσονται σε πλαίσια ανταγωνισμού και η γνώση μετριέται κυρίως με ποσοτικούς, παρά με ποιοτικούς δείκτες. Οι εξετάσεις αξιολόγησης καταλαμβάνουν σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εκτίμηση των γνώσεων/ δεξιοτήτων των παιδιών (Andrews, 2021· Bieber & Martens, 2011· Uljens, 2007). Αυτό συμβαίνει, διότι ο τομέας της εκπαίδευσης θεωρείται ζωτικής σημασίας στο καθεστώς του φιλελευθερισμού. Οι δείκτες αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της μάθησης ταυτίζονται με την οικονομική ανάπτυξη των κρατών και η απόκτηση της γνώσης αλλάζει χαρακτήρα (Sardoč, 2020). Σύμφωνα με τον νεοφιλελευθερισμό, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς. Οι Pechtelidis και Kiourkiolis (2020) αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μετασχηματίζεται σε εμπορευματοποιημένο αγαθό που έχει ως στόχο να διαμορφώσει παραγωγικούς εργαζόμενους/ες. Επομένως, ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του σχολείου αποδυναμώνεται, ενώ οι έννοιες της σύγκρισης και της μέτρησης είναι κυρίαρχες στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Lingard, Sellar & Savage, 2014· Pechtelidis & Stamou, 2017).

Οι μαθησιακές δραστηριότητες του σχολείου δηλαδή, γίνονται περισσότερο χρησιμοθηρικές και κατευθύνονται προς έναν συγκεκριμένο σκοπό (λόγου χάρη την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο). Το «καθεστώς των αριθμών» έχει διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη λαμβάνεται υπόψη ο ηθικός και κοινωνικός ρόλος του σχολείου, αλλά να μετράει τη γνώση με αριθμούς, που καθορίζουν την εξέλιξη της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο νεοφιλελευθερισμός «επιβάλλει» στους/ις μαθητές/τριες να ανταγωνίζονται και να αποκτούν ηγεμονικούς ρόλους, καθώς με τις δεξιότητες αυτές θα γίνουν περισσότερο αποδοτικοί/ες/ό εργαζόμενοι/ες/ο. Το σκεπτικό της «λογικής των αριθμών» αποτελεί παγκόσμια τάση που έχει επηρεάσει και την εκπαίδευση μέσα από τη χρήση των πινάκων αξιολόγησης (Andrews, 2021· Pechtelidis & Stamou, 2017).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο βασίζεται σε έναν προκαθορισμένο τρόπο διδασκαλίας, όπου ο μαθητής/τρια/ή απομνημονεύει τις γνώσεις που προωθεί ο/η εκπαιδευτικός (Πεχτελίδης, 2020), χωρίς να αποκτά μια σφαιρική άποψη της πραγματικότητας. Ομοίως καθορίζεται και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού. Η αξία του/της σύγχρονου/ης δασκάλου/ας κρίνεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών του στα τεστ, καθώς εάν οι μαθητές/τριες αποτύχουν στα τεστ τότε ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται ανεπαρκής. Αυτή η συνθήκη απομακρύνεται από τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και περιορίζει τον ρόλο του/της δασκάλου/ας στη στεγνή μετάδοση γνώσεων (Zhao, 2016).

Στο νεοφιλελεύθερο καθεστώς, οι κυβερνήσεις των κρατών παρακολουθούν συνεχώς τους δείκτες αξιολόγησης και αναδιαμορφώνουν αναλόγως την εκπαιδευτική τους πολιτική. Συνεπώς, αυξάνεται ο ανταγωνισμός ανάμεσά τους και το σχολείο αποκλίνει από τον κοινωνικό και ανθρώπινο χαρακτήρα του (Andrews, 2021· Sardoč, 2020).

1.2. Ανάδυση, περιεχόμενο και εξέλιξη του PISA

Τα τελευταία χρόνια, η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Οι ανάγκες εξειδίκευσης γίνονται ολοένα και πιο επιτακτικές και ταυτόχρονα η εκπαίδευση αποτελεί κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξη της οικονομίας. Στο πλαίσιο αυτό, είναι πλέον αναγκαίο στον εκπαιδευτικό τομέα να διαμορφωθούν κοινές πολιτικές που στοχεύουν στη βελτίωση της αξιολόγησης, της διδασκαλίας και την ενίσχυση της εξειδίκευσης και επιμόρφωσης των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση. Ο διαμοιρασμός των πρακτικών προωθεί τη συνεργατικότητα μεταξύ των κρατών, διευρύνει τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες και συντελεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δύναται να

ανταποκριθεί στις τάσεις διεθνοποίησης. Μέσα από τη δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών, τα κράτη δύνανται να γνωρίζουν το επίπεδο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων προκειμένου να είναι αποδοτικά και ανταγωνιστικά.

Ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα και άλλοι διεθνείς οργανισμοί που εμπλέκονται στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών προωθούν τη μείωση των επενδύσεων στη δημόσια εκπαίδευση, αποσκοπώντας στο όφελος των εταιρειών και αγνοώντας τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί σε εθνικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που χαράσσονται επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία τους, την δημόσια εκπαίδευση, την ισότητα και γενικότερα την δικαιοσύνη εντός των σχολικών μονάδων της δημόσιας εκπαίδευσης. Μέσω των αξιολογήσεων προωθείται μια κουλτούρα ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο με απώτερο σκοπό το διαχωρισμό των δημοσίων σχολείων σε «καλά» και «κακά». Αντίθετα, μέσω της ατομικής και της συλλογικής προσπάθειας όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης πιθανώς καθίσταται δυνατή η εκπαιδευτική δικαιοσύνη για όλους τους/τις μαθητές/τριες.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, ο ΟΟΣΑ ανέπτυξε το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA σε μία προσπάθεια αναβάθμισης των συστημάτων εκπαίδευσης παγκοσμίως (Sjoberg, 2015), δεδομένου μάλιστα ότι οι κυβερνήσεις των κρατών αδυνατούν να διαχειριστούν ζητήματα που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες. Στο υπάρχον νεοφιλελεύθερο καθεστώς, οι μέθοδοι και οι πρακτικές οργάνωσης και διδασκαλίας συνεχώς εξελίσσονται και διαφοροποιούνται. Ο ΟΟΣΑ, αξιοποιώντας ποσοτικούς δείκτες ανάλυσης, δημιούργησε το πρόγραμμα PISA (Allerup, 2007). Οι αρχές που διέπουν το πρόγραμμα σχετίζονται με τις επιδόσεις των παιδιών σε βασικές δεξιότητες, την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού και τον ισότιμο διαμοιρασμό των εκπαιδευτικών πόρων (Τσιαντά, 2014).

Οι επίσημες αναφορές του PISA εστιάζουν σε τομείς του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας (Andrews, 2021· Dolin, 2007· Sardoč, 2020· Sjoberg, 2015· Uljens, 2007). Οι βαθμολογίες του PISA δε σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς πόρους όσο με μια παγκόσμια πολιτική που αντιλαμβάνεται τους/τις μαθητές/τριες ως ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως αποδέκτες των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται χωρίς να τους δίνεται η

δυνατότητα μέσω αυτών των αξιολογήσεων να γίνουν φορείς της γνώσης και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους (Sjoberg, 2015).

Το 2015 ο ΟΟΣΑ αναδιαρθρώθηκε μέσω του Future of Education and Skills 2030 ώστε να συνεχίσει να διαμορφώνει το μέλλον της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στην αβεβαιότητα για το μέλλον. Το Learning Compass 2030, το οποίο κυκλοφόρησε το 2019, είναι ένα πλαίσιο που θέτει τις βασικές προτεραιότητες, δίνοντας αναλυτικές «οδηγίες» σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών. Το Learning Compass 2030 (OECD, 2019a) υπογραμμίζει τον άγνωστο αντίκτυπο των παγκόσμιων τάσεων όπως η κλιματική αλλαγή και η τεχνητή νοημοσύνη, προβλέποντας ότι θα επηρεάσουν τη φύση και τους στόχους της εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι υπάρχει μια στροφή του ΟΟΣΑ από την οικονομία της γνώσης, στην οποία η γνώση λειτουργεί ως εργαλείο στην υπηρεσία της οικονομικής προόδου, προς την πειθαρχική γνώση. Στο πλαίσιο αυτό οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής παρακινούνται να εφαρμόζουν συνεχείς μεταρρυθμίσεις για την επιδίωξη των παγκόσμιων εκπαιδευτικών στόχων. Η εκπαίδευση γίνεται ένα αυτορυθμιζόμενο σύστημα όπου κάθε συμμετέχων/ουσα/ον είναι υπεύθυνος/η/ο για τη μάθησή του/της. Προωθούνται έτσι πιο εξατομικευμένες αξιολογήσεις και μέσω των νέων τεχνολογιών θα είναι δυνατό να υπάρχει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο για πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους (Xiaomin & Auld, 2020).

Οι μεταβαλλόμενες ατζέντες και προσεγγίσεις του ΟΟΣΑ είναι ενδεικτικές της ικανότητας του Οργανισμού να ανταποκρίνεται στις οικονομικές και γεωπολιτικές αλλαγές, αλλά και στις αναπτυξιακές τάσεις, που διαμορφώνουν τις προτεραιότητες και τους τρόπους λειτουργίας του. Το PISA for Development (PISA-D) στοχεύει να προσαρμόσει το PISA ώστε να ταιριάζει σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος και να χρησιμεύσει ως παγκόσμιος μετρητής μάθησης, ενσωματώνοντας τις μη γνωστικές ικανότητες (όπως η ευημερία, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, κ.α.) στα κύρια τεστ του (Xiaomin & Auld, 2020). Έτσι, παρατηρείται μια «ανθρωπιστική στροφή» του PISA κάτω από το σύνθημα της «αξιολόγησης για όλους» μετά το 2015. Ο κίνδυνος που διαφαίνεται μέσω του PISA-D είναι η επικράτηση των κυρίαρχων λόγων της γνώσης που προωθούνται από τον ΟΟΣΑ έναντι των τοπικών - γηγενών γνώσεων. Η κοινωνική και ηθική ευθύνη που φέρει ο ΟΟΣΑ έναντι των χωρών που συμμετέχουν στο PISA-D, καθώς θεωρώντας τις

δυτικές προσεγγίσεις καθολικές, κινδυνεύει να διαιωνίσει τις ανισότητες μεταξύ του Παγκόσμιου Βορρά και Νότου.

Το PISA εκτιμά τις γνώσεις και ικανότητες των παιδιών ηλικίας 15 ετών, ενώ παρέχει τη δυνατότητα σε σχολικά ιδρύματα να επανεξετάσουν την πολιτική τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2019). Πρόκειται για ένα εξειδικευμένο πλαίσιο δράσης, που λαμβάνει υπόψη τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες πολιτικές, ώστε να παρακινήσει τα κράτη να αναδιαμορφώσουν τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, τη νομοθεσία τους και να επικυρώσουν τις υφιστάμενες διατάξεις τους (Carvalho & Costa, 2015). Οι μαθητές εξετάζονται σε τρία γνωστικά αντικείμενα: κατανόηση κειμένου, φυσικές επιστήμες και μαθηματικά (Gogur & Wu, 2015). Εκτός από τα παραπάνω μαθήματα, η τυπική εξέταση περιλαμβάνει και μία ενότητα γενικών γνώσεων. Επιπλέον, στην αξιολόγηση που έλαβε χώρα το 2018, δόθηκε έμφαση στην ικανότητα ανάγνωσης σε ψηφιακό περιβάλλον που είναι καθοριστική για τη διατήρηση του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας (Sjoberg & Jenkins, 2022) αλλά και στην διερεύνηση της ψυχοσωματικής εικόνας των μαθητών (Schleicher, 2019). Ο βασικός στόχος της εξέτασης είναι να γίνει αντιληπτός ο βαθμός ετοιμότητας του/της μαθητή/τριας, ώστε να είναι σε θέση να ενταχθεί στην κοινωνία και να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής.

Το πρόγραμμα PISA παρέχει ακριβή αποτελέσματα για την ποιότητα και τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσα από την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερός ο τρόπος επιλογής του επαγγέλματος των μαθητών/τριών και ο ρόλος του σχολείου αναφορικά με τη διαχείριση του διαφορετικού γνωστικού επιπέδου των μαθητών/τριών (Jimenez & Gonzalez, 2011). Γενικότερα, το πρόγραμμα PISA έχει αξιοποιηθεί από τα κράτη ως εργαλείο ώθησης για αλλαγή των συστημάτων εκπαίδευσης αλλά και συναγωνισμού μεταξύ των κρατών. Οι εκθέσεις που δημοσιεύονται τονίζουν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία των σχολείων και ασκούν πίεση για αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών σε μία προσπάθεια αναβάθμισης της μαθησιακής διαδικασίας (Carvalho & Costa, 2015· Dolin, 2007· Sjoberg, 2015). Οι μετρήσεις του δείχνουν με ακρίβεια τον βαθμό ετοιμότητας των σχολείων και τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν από τις κυβερνήσεις για να διαμορφώσουν εκπαιδευτικές πολιτικές (Jimenez & Gonzalez, 2011). Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να παραμείνει σταθερή η φιλοσοφία του

προγράμματος που έγκειται στη μέτρηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Bellat, 2011).

Το πρόγραμμα PISA ξεκίνησε το 2000 και λαμβάνει χώρα κάθε τρία χρόνια (Andrews, 2021· Bodin, 2007). Το PISA Consortium είναι ένας διεθνής οργανισμός που επιβλέπει τη συνολική εφαρμογή του προγράμματος σχεδιάζοντας μια ενιαία διαδικασία υλοποίησής του, την οποία τηρούν όλα τα συμμετέχοντα έθνη, όλες οι χώρες δηλαδή που συμμετέχουν μέσα από εθνικούς πόρους. Επιπρόσθετα, σε κάθε χώρα ανατίθεται ένας εθνικός φορέας υλοποίησης του PISA, ο οποίος είναι αρμόδιος για την επίβλεψη της εκτέλεσης του προγράμματος σε εθνικό επίπεδο. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) λειτούργησε ως φορέας υλοποίησης του Προγράμματος στην Ελλάδα από την έναρξη εφαρμογής του προγράμματος το 2000 έως τη μετάβασή του στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) το 2012. Σε κάθε υλοποίηση του προγράμματος, εξετάζεται διαφορετικός θεματικός κύκλος. Πιο συγκεκριμένα:

- Η πρώτη έρευνα PISA, η οποία επικεντρώθηκε στον αλφαριθμητισμό στην κατανόηση κειμένου, διεξήχθη το 2000. Στην έρευνα PISA 2000 συμμετείχαν 5.425 μαθητές/τριες από 175 σχολεία σε όλη τη χώρα και 43 έθνη, συμπεριλαμβανομένων 28 μελών του ΟΟΣΑ. Το PISA 2000 εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ).
- Ο μαθηματικός αλφαριθμητισμός ήταν το θέμα της δεύτερης έρευνας PISA, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2003. Το PISA 2003 εξέτασε επίσης γενικές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και περιελάμβανε 41 έθνη (συμπεριλαμβανομένων 30 μελών του ΟΟΣΑ) και συμμετείχαν 4.620 μαθητές/τριες από 171 σχολεία της επικράτειας.
- Η Τρίτη έρευνα PISA βασίστηκε στον γραμματισμό στις Φυσικές επιστήμες, πραγματοποιήθηκε το 2006. Επιπλέον, το PISA 2006 εξέτασε τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην επιστήμη μέσω ερωτήσεων που εισήχθησαν σε φυλλάδια των γνωστικών τεστ. Το PISA 2006 προσέλκυσε συμμετέχοντες από 57 χώρες (συμπεριλαμβανομένων 30 μελών του ΟΟΣΑ), 189 σχολεία και 4.871 μαθητές/τριες από όλη την Ελλάδα.
- Ο γραμματισμός στην ενότητα Reading Comprehension της τέταρτης έρευνας PISA εξετάστηκε το 2009. Το βασικό θέμα του PISA για δεύτερη φορά ήταν

η κατανόηση ανάγνωσης, παρέχοντας στα συμμετέχοντα κράτη εκτιμήσεις για το πώς τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου ως προς το συγκεκριμένο αντικείμενο. Το PISA 2009 περιλάμβανε συμμετοχή από 75 χώρες (συμπεριλαμβανομένων 34 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 4.969 παιδιά από 184 σχολεία της Ελλάδας. Το ΚΕΕ ήταν υπεύθυνο για την εφαρμογή αυτού του PISA στην Ελλάδα.

- Το 2012 πραγματοποιήθηκε η πέμπτη έρευνα PISA, η οποία επικεντρώθηκε στον μαθηματικό γραμματισμό. Για δεύτερη φορά τα μαθηματικά χρησίμευσαν ως το πρωταρχικό μάθημα του PISA, δίνοντας στα συμμετέχοντα κράτη εκτιμήσεις για την εξέλιξη των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών τους συστημάτων μέσα στο χρόνο. Το PISA 2012 περιλάμβανε συμμετοχή από 65 χώρες (συμπεριλαμβανομένων 34 χωρών-μελών του ΟΟΣΑ). Συμμετείχαν 192 σχολεία και σχεδόν 5.000 μαθητές/τριες από την Ελλάδα. Το Ι.Ε.Π. ήταν υπεύθυνο για την εφαρμογή αυτού του PISA στην Ελλάδα.
- Την άνοιξη του 2015 ολοκληρώθηκε η έκτη Έρευνα PISA, η οποία επικεντρώθηκε στον επιστημονικό γραμματισμό. Το PISA 2015 αξιολόγησε για πρώτη φορά τις ικανότητες των μαθητών/τριών στα μαθηματικά, την αναγνωστική κατανόηση και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Για πρώτη φορά στη χώρα μας, η έρευνα έγινε μόνο ηλεκτρονικά. Υπήρχαν 72 έθνη ή/και οικονομίες παρούσες (περίπου οι μισές από τις οποίες είναι χώρες του ΟΟΣΑ). Συμμετείχαν 5.500 μαθητές/τριες από 212 σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Το PISA 2015 εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από το Ι.Ε.Π.
- Την άνοιξη του 2018 ολοκληρώθηκε η έβδομη Έρευνα PISA, η οποία επικεντρώθηκε στον αλφαριθμητισμό στην αναγνωστική κατανόηση. Το PISA 2018 εξέτασε τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών/τριών στις επιστήμες, τα μαθηματικά και την παγκόσμια ιθαγένεια. Στην έρευνα PISA 2018 συμμετέχουν 80 έθνη και οικονομίες. Με σχεδόν 7.000 μαθητές/τριες συμμετείχαν από την Ελλάδα 268 δημόσια και ιδιωτικά Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία.

- Τέλος, την άνοιξη του 2022 έλαβε χώρα η 8^η έρευνα PISA, με έμφαση στα μαθηματικά.

Κάθε κύκλος του PISA από το 2012 περιλαμβάνει καινοτόμες αξιολογήσεις που επικεντρώνονται σε δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, δίνοντας στις χώρες και τις οικονομίες του PISA μια πιο εμπεριστατωμένη κατανόηση της «ετοιμότητας για ζωή» των παιδιών τους. Αυτά τα τεστ προωθούν την καινοτομία στο PISA με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της συμπερίληψης ικανοτήτων πέραν των βασικών γνώσεων της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών σε μεγάλης κλίμακας παγκόσμιες αξιολογήσεις μαθητών/τριών.

Ο πρωταρχικός στόχος του PISA είναι να παρέχει παγκοσμίως συγκρίσιμα δεδομένα σχετικά με τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, τα οποία έχουν εμφανείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και τις παιδαγωγικές. Οι τομείς περιεχομένου της αξιολόγησης θα πρέπει να σχετίζονται στενά με τα μαθήματα που διδάσκονται στην κοινή υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση και οι δοκιμαστικές εργασίες θα πρέπει να μοιάζουν με πραγματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/τριες, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Οι εν λόγω διαδικασίες θα πρέπει επομένως να είναι εύπλαστες μέσω της εκπαίδευσης και οι διάφοροι παράγοντες ενεργοποίησης αυτών των διαδικασιών σκέψης στο πλαίσιο της τάξης θα πρέπει να προσδιορίζονται σαφώς και να σχετίζονται με την απόδοση στην αξιολόγηση.

Είναι δύσκολο αλλά εφικτό, τουλάχιστον εν μέρει, να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με το πολύπλοκο σύνολο των δημιουργών δημιουργικής σκέψης στο PISA. Το τεστ και ένα ερωτηματολόγιο υποβάθρου αποτελούν τα δύο στοιχεία της αξιολόγησης δημιουργικής σκέψης του PISA 2022. Όταν οι μαθητές/τριες εργάζονται σε δραστηριότητες που απαιτούν ανάπτυξη, αξιολόγηση και βελτίωση ιδεών, το τεστ μετρά πόσο καλά μπορούν να κινητοποιήσουν τις γνωστικές διαδικασίες δημιουργικής σκέψης τους. Τα ερωτηματολόγια υποβάθρου προσθέτουν πληροφορίες για παράγοντες που υποστηρίζουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών, όπως οι απόψεις τους για το σχολικό τους περιβάλλον, οι αντιλήψεις τους για εξωσχολικές δραστηριότητες και οι δημιουργικές τους στάσεις (λ.χ. ανοιχτότητα, προσανατολισμός στο στόχο και πεποιθήσεις). Η παγκόσμια παρουσίαση των αποτελεσμάτων της δημιουργικής σκέψης PISA του 2022 θα πραγματοποιηθεί το 2024. Ακολούθως, αναφέρονται οι χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα το 2022.

Albania	Croatia	Iceland	Malaysia	Philippines	Turkey
Argentina	Czech Republic	Indonesia	Malta	Poland	Ukraine
Australia	Denmark	Ireland	Mexico	Portugal	United Arab Emirates
Austria	Dominican Republic	Israel	Moldova	Qatar	United Kingdom
Azerbaijan	El Salvador	Italy	Mongolia	Romania	United Kingdom (Scotland)
Belgium	Estonia	Jamaica	Montenegro	Saudi Arabia	United States
Brazil	Croatia	Japan	Morocco	Serbia	Uruguay
Brunel Darussalam	Finland	Jordan	Netherlands	Singapore	Uzbekistan
Bulgaria	France	Kazakhstan	New Zealand	Slovak Republic	Viet Nam
Cambodia	Georgia	Korea	North Macedonia	Slovenia	
Canada	Germany	Kosovo	Norway	Spain	
Chile	Greece	Latvia	Palestinian Authority	Sweden	
China	Guatemala	Lebanon	Panama	Switzerland	
Colombia	Hong Kong	Lithuania	Paraguay	Chinese Taipei	
Costa Rica	Hungary	Macao	Peru	Thailand	

Εικόνα 1. Χώρες συμμετοχής στο PISA2022

2. Κεφάλαιο 2^ο: Κριτική στο πρόγραμμα PISA και προτάσεις βελτίωσης

Το πρόγραμμα PISA έχει επηρεάσει σημαντικά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνοντας από τις προσπάθειες κρατών να εφαρμόσουν τις προτάσεις του (Schuelka, 2013). Ωστόσο, το PISA έχει δεχτεί κριτικές ως προς την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, της διαδικασίας λειτουργίας του, του πλαισίου εξέτασης των αποτελεσμάτων και ως προς την εγκυρότητα του προγράμματος. Οι κριτικές αυτές αναλύονται ακολούθως και προτείνονται τρόποι βελτίωσης του προγράμματος.

2.1. Κριτική ως προς τα αποτελέσματα του PISA

Ο Wuttke ερευνήσε την αβεβαιότητα των αποτελέσματα PISA για τη Γερμανία (Wuttke, 2007). Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, τα κριτήρια στατιστικής σημαντικότητας του ΟΟΣΑ ενδέχεται να είναι παραπλανητικά επειδή οι διάφορες πηγές συστηματικής μεροληψίας και αβεβαιότητας είναι ποσοτικά πιο σημαντικές

από τα τυπικά σφάλματα που κοινοποιούνται στις επίσημες εκθέσεις. Επιπρόσθετα, οι αξιολογήσεις PISA χρησιμοποιούν έναν αριθμό στοιχείων που αναφέρονται ως «στοιχεία σύνδεσης» και είναι σταθερά από δοκιμή σε δοκιμή. Η χρήση αυτών των στοιχείων σε συνδυασμό με δειγματοληπτικά λάθη προκαλούν μια ασάφεια στην παροχή των εκτιμήσεων του αποτελέσματος με την πάροδο του χρόνου (Gang & Yujuan, 2020).

Επιπλέον, οι τεχνικές κλιμάκωσης για τον προσδιορισμό των βαθμολογιών PISA επικρίθηκαν από τον Δανό στατιστικολόγο Svend Kreiner μόλις δημοσιεύθηκαν τα αποτελέσματα του PISA 2006. Συγκεκριμένα, ο Kreiner αναλύοντας δημόσια διαθέσιμα αρχεία δεδομένων PISA παρατήρησε ότι διαφορετικοί τρόποι χρήσης δεδομένων του PISA μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετική κατάταξη των εθνών. Μεταγενέστερες δημοσιεύσεις από τον Kreiner ανέδειξαν αρκετές «αδυναμίες του μοντέλου κλιμάκωσης» και αμφισβήτησαν την εγκυρότητα της κατάταξης χωρών του PISA 2014 (Kreiner & Christensen, 2014). Ως αποτέλεσμα, οι διαδικασίες PISA για τα δεδομένα του 2015 άλλαξαν μετά την κριτική αυτή. Οι προκύπτουσες βαθμολογίες PISA πολλών εθνών αυξήθηκαν δραστικά, πολύ περισσότερο από ό,τι θεωρήθηκε εκπαιδευτικά εφικτό σε μια περίοδο τριών ετών.

Ο Zhao (2017) σημείωσε ότι τα παιδιά που είχαν τις υψηλότερες θέσεις στο πρόγραμμα PISA στην Ανατολική Ασία (Ιαπωνία, Κορέα, Χονγκ Κονγκ και Σιγκαπούρη) φαινόταν να υποφέρουν από αυτό που αποκάλεσε «παρενέργειες» της μάχης για την επίτευξη υψηλών βαθμολογιών PISA. Απέδειξε ότι παρόλο που τα παιδιά σε αυτά τα έθνη έχουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν έχουν αυτοπεποίθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα στις επιστήμες και τα μαθηματικά. Επιπλέον, τόνισε ότι οι βαθμολογίες PISA βρέθηκαν να έχουν ισχυρή αρνητική σχέση με την επιχειρηματική εμπιστοσύνη και τις προθέσεις (Zhao, 2017).

Οι Hargreaves και Sahlberg (Washington Post, 24 Μαρτίου 2015) συμφωνούν ότι το PISA έχει προσφέρει «πολλά καλά πράγματα για τους μαθητές/τριες, τα σχολεία και τις κοινωνίες», παρά τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τους μεθοδολογικούς περιορισμούς στην άσκηση κατάταξης. Για παράδειγμα, χωρίς αυτό, ορισμένες ανεπτυγμένες χώρες θα συνέχιζαν να πιστεύουν εσφαλμένα τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ήταν τα καλύτερα στον κόσμο και θα έπρεπε να καθορίσουν την κατεύθυνση για άλλες. Οι «πρόχειρες πληροφορίες» σχετικά με τις τάσεις στην

απόδοση μπορεί να είναι χρήσιμες για τη χάραξη του αντίκτυπου των μεταρρυθμίσεων του προγράμματος σπουδών και τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων σημείων σε διαφορετικούς τομείς μάθησης (Leung, 2014).

Μερικά πλεονεκτήματα του τεστ PISA έχουν παρατηρηθεί από ερευνητές/τριες της συγκριτικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι Bray και Kobakhidze (2014) ισχυρίζονται ότι η μελέτη είχε «σημαντική εννοιολογική συμβολή στο ακαδημαϊκό πεδίο της συγκριτικής εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα των τεχνικών προόδων» (σ. 593). Εάν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, κάνοντας προσεκτική χρήση των πλήρων δεδομένων απόδοσης και των απαντήσεων της έρευνας, και με τη συμμετοχή της ακαδημαϊκής ερευνητικής κοινότητας, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμη πηγή για χάραξη πολιτικής (Barrett & Crossley 2015· Crossley, 2014).

Προκειμένου να επικρίνουν το ιστορικό των προηγούμενων κυβερνήσεων, να δικαιολογήσουν τις μεταρρυθμίσεις και να εξηγήσουν τα στοιχεία «διάλεξε και ανακάτεψε» που ήδη σκοπεύουν να εφαρμόσουν, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε χώρες όπως η Αγγλία δίνουν έμφαση στις κακές επιδόσεις ως μέρος του λόγου της κρίσης (Morris, 2012). Οι Carvalho και Costa (2015) υποστηρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο το PISA ορίζει πού να κοιτάζει κανείς και τι να δει από την πολιτική ατζέντα που έχει θέσει, εστιάζει σε πτυχές όπως η σχολική αυτονομία, η λογοδοσία, η ιδιωτικοποίηση και η βελτίωση του σχολείου. Επίσης, οι βέλτιστες πρακτικές σε κοινωνίες αναφοράς όπως η Φινλανδία και η Σαγκάη καταδεικνύει τη δύναμη του PISA.

Ωστόσο, η εξέταση της εφαρμογής του PISA σε έξι ευρωπαϊκά έθνη δείχνει ότι, αντί να οδηγούν σε σύγκλιση απόψεων, τα αποτελέσματα ερμηνεύονται και εφαρμόζονται ποικιλοτρόπως. Η πληθώρα διεθνών δεδομένων, όπως το PISA, μπορεί να «παραμορφώσει» την τοπολογία της εκπαίδευσης και της πολιτικής σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο, αν και ο τρόπος χρήσης τους ρυθμίζεται τοπικά. Σύμφωνα με την τοπολογική ανάλυση των Thompson & Cook (2015): «η σύγκλιση της παγκόσμιας πολιτικής είναι μια εικονική διαδικασία όπου η τοπική τοπογραφική δομή επιβεβαιώνει εκ νέου την κυριαρχία του περιβάλλοντος σε ένα παγκόσμιο πλέγμα παρατηρήσεων όπου όλοι αλληλοσυμπληρώνονται» (σ. 745).

2.2. Κριτική ως προς την διαδικασία του προγράμματος

Σύμφωνα με τον Morris (2015), η δύναμη του PISA πηγάζει από τον εφαρμοσμένο πραγματισμό και τον προσανατολισμό πολιτικής του, παρά το γεγονός ότι οι ερευνητές δεδομένων παρουσιάζουν τα ευρήματα των μελετών ως «μη ιδεολογικά, βασισμένα σε στοιχεία, αντικειμενικά, παγκόσμια και επιστημονικά» (σ. 471). Ο Morris, ωστόσο, μαζί με άλλους επικριτές, συμπεριλαμβανομένων των Crossley (2014), Kamens (2015), Lauder (2015), Moss & Goldstein (2014), αμφισβητούν τα τεκμήρια, τη λογική και το σκεπτικό της μελέτης, υποστηρίζοντας ότι τα άτομα που κάνουν χρήση στατιστικών, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών και των μέσων ενημέρωσης, δεν έχουν αναλύσει και κατανοήσει διεξοδικά τα δεδομένα PISA (Moss & Goldstein, 2014).

Παράλληλα, οι επικριτές αμφισβητούν την κεντρική υπόθεση που διέπει το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης PISA και η οποία αναφέρει ότι η επίδοση των μαθητών/τριών – τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης – καθορίζεται κατά κύριο λόγο από το εκπαιδευτικό σύστημα και μπορεί να απομονωθεί και να εφαρμοστεί σε διάφορα περιβάλλοντα. Επίσης, θέτουν υπό αμφισβήτηση το ότι οι βαθμολογίες PISA αποτελούν αξιόπιστο δείκτη του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου μιας χώρας και, κατά συνέπεια, του μέλλοντος όσον αφορά την οικονομική ανταγωνιστικότητα (Crossley, 2014· Morris, 2015).

Επιπλέον, η βιωσιμότητα ενός πολιτισμικά ουδέτερου εκπαιδευτικού συστήματος που θα επέτρεπε τη χρήση των ίδιων εξετάσεων και ερωτήσεων έρευνας σε έθνη με πολύ διαφορετική κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και αποικιακή ιστορία είναι αμφιλεγόμενη (Lockheed & Wagemaker, 2013). Επικεφαλής της μελέτης TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) στο Χονγκ Κονγκ, ο Frederick Leung, τονίζει τις τεχνικές δυσκολίες, όπως την ποικιλία στο επίπεδο εκπαίδευσης που βιώνουν οι/τα 15χρονοι/ες/α σε διάφορα συστήματα και τη γλωσσική πολυπλοκότητα. Συνεπώς, σε διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια, οι ερωτήσεις μπορεί να έχουν διαφορετικές αξίες και έννοιες (Leung, 2014).

Οι Moss & Goldstein (2014) υποστηρίζουν ότι οι στατιστικές πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή και ότι η συσχέτιση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως αιτιότητα. Τέτοια στατιστικά ζητήματα επηρεάζουν τον τρόπο χειρισμού ή κακής χρήσης των δεδομένων στο δημόσιο τομέα και την απαίτηση κατανόησης του

πλαισίου από το οποίο προέρχονται. Οι στατιστικές καταχρώνται συνήθως από άτομα που δεν κατανοούν ή θέλουν να παραβλέψουν λεπτά σημεία, ειδικά από πολιτικούς που τα χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τις ενέργειές τους και τα μέσα ενημέρωσης που ενδιαφέρονται κυρίως για απλές ιστορίες που υποστηρίζουν περιφερειακές ατζέντες (Auld & Morris, 2014· Moss & Goldstein, 2014· Sjoberg & Jenkins, 2022).

2.3. Κριτική ως προς την εγκυρότητα του προγράμματος PISA

Πέρα από τεχνολογικά ζητήματα, πολλοί αμφισβητούν την εγκυρότητα των μετρήσεων του PISA και τη χρησιμότητα συστημάτων υψηλής απόδοσης ως πρότυπα για άλλους. Ο Alexander (2012), για παράδειγμα, διερωτάται εάν η περιορισμένη έμφαση στα μαθηματικά, τις επιστήμες και τον αναγνωστικό γραμματισμό αντικατοπτρίζει πραγματικά τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για κάθε μαθητή/τρια καθώς και τη μελλοντική ανταγωνιστικότητα μιας κοινωνίας: «γνωρίζουμε ότι η Σιγκαπούρη, το Χονγκ Κονγκ, η Κορέα, η Σαγκάη και η Φινλανδία έχουν καλές επιδόσεις στα τεστ PISA για την επίδοση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες. Τι άλλο όμως διδάσκουν και πόσο καλά το διδάσκουν; Δίνουν αυτά τα συστήματα στα παιδιά τους μια εκπαίδευση που περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από το να περάσουν απλώς εξετάσεις σε τρία μαθήματα; Θα εξακολουθούσαν να οδηγούν τα ίδια έθνη στις πρώτες θέσεις εάν το πλήρες πρόγραμμα σπουδών σε συστήματα PISA με κορυφαίες επιδόσεις αξιολογούνταν με την ίδια αυστηρότητα όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά και η επιστήμη;» (σ. 18).

Ο τρόπος βαθμολόγησης του προγράμματος PISA δημιουργεί θέματα αξιοπιστίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ένα τυποποιημένο τεστ δε μπορεί να αξιολογεί γενικές αρχές και αξίες (λ.χ. την κοσμοθεωρία του ατόμου). Ο Sjoberg (2015) αμφισβήτησε τον βαθμό εγκυρότητας ενός τεστ, όταν κατά τη διαδικασία της στάθμισης αποκλείονται εθνικά ή τοπικά στοιχεία ενός λαού. Ωστόσο, τέτοια ζητήματα δεν υφίστανται με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, όπου ο κώδικας επικοινωνίας είναι κοινός σε όλες τις χώρες. Παρ' όλα αυτά, οι τυποποιημένες ερωτήσεις του τεστ αδυνατούν να αξιολογήσουν τις πραγματικές γνώσεις και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Andrews, 2021· Gorur & Wu, 2015). Σύμφωνα με τον

Trohler (2011), το πρόγραμμα ουσιαστικά αξιολογεί την παραγωγικότητα του σχολείου. Επίσης, για τον σχεδιασμό του εργαλείου δε λήφθηκαν υπόψη προηγούμενες μελέτες, με αποτέλεσμα να μειώνεται το επίπεδο αξιοπιστίας (Dolin, 2007). Τα τεστ αξιολόγησης δεν μπορούν να προβλέψουν τα δεδομένα των επόμενων 10 ή 20 χρόνων. Η παραπάνω συνθήκη γίνεται εμφανής από τον σχεδιασμό των ερωτηματολογίων, τα οποία είναι μη λειτουργικά και δεν παρέχουν έγκυρα στοιχεία (Hopfenbeck κ.α., 2018).

Ο Zhang (2011) θεωρεί πως απαιτούνται περισσότερα πολυδιάστατα κριτήρια για την αξιολόγηση πτυχών του δυναμικού των μαθητών που είναι κρίσιμες για την αποτελεσματικότητα του συστήματος. Οι Gang & Yujuan (2020) σημειώνουν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο προέρχεται από πολλούς τομείς της ζωής ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της βιολογίας, της ψυχολογίας, της οικονομίας και της κοινωνίας, ενώ οι Ramirez, Luo, Shofer, & Meyer (2006) υποστηρίζουν ότι το οικονομικό σύστημα είναι η κύρια πηγή ανθρώπινου κεφαλαίου. Ο Lauder (2015), τονίζει πως η σχέση μεταξύ του ανθρώπινου κεφαλαίου και της απόδοσης του συστήματος, όπως μετράται από το PISA, γίνεται όλο και πιο σημαντική. Οι πολυεθνικές εταιρείες αναζητούν στο εξωτερικό εργατικό δυναμικό χαμηλού κόστους που μπορεί να λειτουργήσει σε παγκόσμιο περιβάλλον και να υπερβαίνει τον αλφαριθμητισμό των μαθηματικών, της επιστήμης και της ανάγνωσης. Αυτό θα περιλαμβάνει διαπροσωπικές και γλωσσικές ικανότητες που ευνοούν τις ελίτ της μεσαίας τάξης που έχουν πρόσβαση σε τέτοια εκπαίδευση (Lauder, 2015).

Για τους επικριτές, αυτό αποτελεί παράδειγμα για το πώς η οικονομική σημασία της εκπαίδευσης κυριαρχεί στο πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Dale, 2015· Morris, 2015· Rutkowski, 2015). Άλλοι υποστηρίζουν ότι ο εποπτικός ρόλος του PISA θα μπορούσε να οδηγήσει σε στρέβλωση της αξίας της εκπαίδευσης και του ορισμού της εκπαιδευτικής επιτυχίας λόγω της υπερβολικής εξάρτησης από εύκολα, ποσοτικοποιημένα και τυποποιημένα τεστ (Kamens, 2015· Torney-Purta & Amadeo, 2013· Winthrop & Anderson – Simons, 2013). Αυτή η τυποποιημένη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα μιας χρηστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση που προκλήθηκε εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της ώθησης για οικονομική ανταγωνιστικότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία κινδυνεύει να εκτοπίσει άλλους στόχους της εκπαίδευσης (Kamens, 2015).

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα έχει δεχτεί κριτική σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, χρησιμοποιείται ακόμη ευρέως. Το γεγονός αυτό οφείλεται στον σχεδιασμό του εργαλείου και στην έμφαση που δίνεται στην αντικειμενικότητα. Οι ερωτήσεις έχουν αυστηρό σχεδιασμό και προκαθορισμένη δομή, καθώς στόχο έχουν να ποσοτικοποιήσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα σε μορφή αριθμών. Παράλληλα, οι ερωτήσεις έχουν αυθεντικό χαρακτήρα αφού εξετάζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές/τριες στο πραγματικό περιβάλλον του σχολείου (Bellat, 2011).

2.4. Κριτική ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής του τεστ

Το πρόγραμμα PISA έχει δεχτεί κριτική για το ότι δεν προσφέρει μία ολοκληρωμένη εικόνα των σχολικών συστημάτων. Αντιθέτως, περιορίζεται στη μεμονωμένη περιγραφή των δεδομένων που ισχύουν στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς να εστιάζει στο πώς ερμηνεύουν την πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες. Σε αρκετές περιπτώσεις, τα δημογραφικά, τοπικά ή εθνικά στοιχεία ενός λαού αγνοούνται, με συνέπεια τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, δε λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των παιδιών σχετικά με τη διδασκαλία εντός της σχολικής τάξης.

Επιπρόσθετα, κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων αξιολόγησης απαιτείται να υπάρχει συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η παραπάνω συνθήκη δεν φαίνεται να ισχύει στο εν λόγω πρόγραμμα (Gorur & Wu, 2015· Sjoberg, 2015· Uljens, 2007). Τα στατιστικά στοιχεία επιβεβαιώνουν τη συνθήκη καθώς μέχρι το 2012 η αξιολόγηση PISA μετρούσε τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, χωρίς να συλλέγει υλικό για το έργο των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές του PISA ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στα παιδιά (Andrews, 2021).

Πολλοί ακαδημαϊκοί αμφισβητούν την ιδέα ότι τα αποτελέσματα του PISA αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια το πόσο καλά λειτουργούν τα εκπαιδευτικά μαθήματα (Alexander, 2012· Gorur & Wu, 2015). Παράγοντες εκτός της τάξης, όπως η επικράτηση ιδιωτικών φροντιστηρίων, πολιτισμικές στάσεις και συμπεριφορές ως προς τη μάθηση και τη διενέργεια εξετάσεων, ο εκπαιδευτικός ρόλος της οικογένειας,

η εθνική ποικιλομορφία, ο φυλετικός διαχωρισμός και η επικράτηση της παιδικής εργασίας επηρεάζουν τα αποτελέσματα (Gorur & Wu, 2015· Zhao, 2016). Η δυνατότητα εφαρμογής του PISA για μεταφορά και δανεισμό εκπαιδευτικών πρακτικών περιορίζεται από τέτοιους παράγοντες, οι οποίοι «θα άλλαζαν τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ακόμη και σε σχολεία με κατά τα άλλα συγκρίσιμη συμπεριφορά δασκάλων, πρόγραμμα σπουδών, δοκιμές και συστήματα διοίκησης» (Meyer & Schiller, 2013, σ. 208).

Ο Andere (2008) δεν κατάφερε να εντοπίσει κάποια τυπική «βέλτιστη πρακτική» μεταξύ συστημάτων με κορυφαίες επιδόσεις στο PISA 2000 και 2003 κατά τη διάρκεια των ταξιδιών του σε 19 χώρες και 165 σχολεία, δεδομένου ότι οι πίνακες πρωτιάς στο πρόγραμμα από μόνοι τους δεν μπορούσαν να περιγράψουν με ακρίβεια την κατάσταση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ομοίως, ο Leung (2014) υποστηρίζει ότι δε μπορούν να βρεθούν σαφείς συνδέσεις που να εξηγούν το υψηλό επίτευγμα σε ορισμένα έθνη όταν οι μεταβλητές εξετάζονται διεξοδικά. Για παράδειγμα, οι γονείς μαθητών/τριών μπορεί να είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου σε ορισμένες χώρες της Ανατολικής Ασίας με υψηλά επίπεδα επιδόσεων μαθητών/τριών, ενώ σε άλλες όχι.

Σε άλλες περιπτώσεις, οι βασικές αρχές του τεστ, ερμηνεύονται διαφορετικά από χώρα σε χώρα και προσαρμόζονται στις προτεραιότητες και τις πολιτικές της (Carvalho & Costa, 2015). Πράγματι, οι ιδιαίτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες μίας χώρας μπορούν να επηρεάσουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του PISA, καθώς οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε μία χώρα ή ένα σχολείο θα μπορούσαν να αποδώσουν με τον καλύτερο τρόπο σε ένα διαφορετικό περιβάλλον (Gorur & Wu, 2015· Hopfenbeck κ.α., 2018). Πιο συγκεκριμένα, η «μεταφερσιμότητα» των αποτελεσμάτων του PISA έχει επικριθεί αρκετά. Τα δεδομένα που ισχύουν σε μία χώρα δύνανται να διαφοροποιούνται σε μία άλλη δεδομένου ότι το τεστ δεν αποτυπώνει τις πολιτισμικές συνθήκες και την κουλτούρα των λαών. Χρειάζεται λοιπόν να αναθεωρηθούν στη νέα πραγματικότητα, ώστε να είναι λειτουργικά (Duru-Bellat, 2011· Schweisfurth & Eliot, 2019). Σύμφωνα με τη λογική αυτή, το PISA αξιολογείται για να επιβεβαιώσει τις υφιστάμενες πολιτικές μίας χώρας και όχι να τις αμφισβητήσει (Wright, 2020). Για παράδειγμα, στην Ελβετία συντηρείται η πολιτική του κοινωνικού διαχωρισμού, όπου η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται σε άμεση σχέση με την «οικονομική ανάπτυξη» (Bieber & Martens, 2011).

Το Policies and Structures Assumption, στο οποίο βασίζεται και η συγκριτική αξιολόγηση PISA, θα μπορούσε να αναφερθεί ως «Υπόθεση Πολιτικής και Δομών», δηλαδή η απόδοση των συνολικών διακυμάνσεων στην απόδοση των μαθητών/τριών, στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές. Το Policies and Structures Assumption δε δίνει αρκετή προσοχή στους οικονομικούς πόρους και τη δημογραφική σύνθεση του έθνους ή στις εκπαιδευτικές συνέπειες της ιστορίας και του πολιτισμού του (Alexander, 2012· Simola, 2005). Αυτές οι κριτικές χρησιμεύουν ως το θεμέλιο για την οικοδόμηση μιας διαφορετικής θεωρίας, η οποία συνδέει τις παραλλαγές στα αποτελέσματα των μέσων μαθητών των τεστ με ιστορικές τάσεις στην κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική ανάπτυξη καθώς και με πολιτιστικές αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές.

Συνοψίζοντας, το PISA επικρίνεται για διακρίσεις σχετικές με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Επίσης, αποτελεί ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί στην αποτύπωση μίας συνολικής εικόνας για όλον τον μαθητικό πληθυσμό, αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών ομάδων (αξίες, έθιμα, πολιτισμός) (Hormann, 2007· Lingard κ.α., 2014· Meyer & Zacheti, 2014). Η εστίαση στην ακαδημαϊκή επιτυχία σε συνδυασμό με τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα καθιστούν το πρόγραμμα PISA αναξιόπιστο εργαλείο για τα κράτη που έχουν αναπτύξει επαρκώς τα εθνικά τους συστήματα αξιολόγησης (Hormann, 2007· Uljens, 2007).

2.5. Προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος PISA

Οι Barrett & Crossley (2015) και Tikly (2015) υποστηρίζουν τη σκέψη για επιστροφή στην οντολογική και γνωσιολογική βάση της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης του σκοπού της εκπαίδευσης και του τρόπου με τον οποίο παρέχεται καλύτερα παιδαγωγικά σε διαφορετικά πλαίσια. Οι Winthrop, Anderson –Simons & Cruzalegui (2015) εξηγούν πως: «ο σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να καθοδηγεί τη μέτρηση αντί να αφήνει αυτό που είναι μετρήσιμο να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στόχους» (σ. 303).

Το πλαίσιο LMTF (Learning Metrics Task Force) αντανakλούσε την παγκόσμια ανατροφοδότηση ότι ο σκοπός θα έπρεπε να είναι πολύ πιο ευρύς από τα

καθιερωμένα μέτρα γραμματισμού και αριθμητικής (Winthrop κ.α., 2015). Παρόλο που η παγκόσμια παρακολούθηση είναι σημαντική για την αντιμετώπιση σημαντικών κενών στην ισότητα, την πρόσβαση στη μάθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι απαραίτητη η τοπική προσαρμογή και καθοδήγηση με παράλληλη περιφερειακή ή διεθνή τεχνική υποστήριξη (Barrett κ.α., 2015· Winthrop κ.α., 2015). Το LMFTF διαλύθηκε επίσημα στις αρχές του 2016. Ωστόσο, οι/τα εμπλεκόμενοι/ες/α είναι αισιόδοξοι ότι το έργο θα συνεχιστεί για την εφαρμογή και την παρακολούθηση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης (Sustainable Development Goal –SDG) στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο η μάθηση πρέπει να μετράται και να συγκρίνεται εντός και μεταξύ συστημάτων.

Η ιδέα της σύγκλισης συνδέεται με το πόσο στενά μοιάζουν οι εσωτερικές πολιτικές με τα παγκόσμια μοντέλα πολιτικής (Holzinger, Knill & Sommerer, 2008). Η έρευνα για τη σύγκλιση εξετάζει πώς οι πολιτικές «τείνουν να αναπτύσσονται όλο και πιο πανομοιότυπες, όσον αφορά την αυξανόμενη ομοιότητα στις δομές, τις διαδικασίες και τις επιδόσεις» (Drezner, 2001). Οι συστάσεις του ΟΟΣΑ χρησιμοποιούνται ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της σύγκλισης των πολιτικών (Holzinger, Knill & Sommerer, 2008). Όσον αφορά το πρόγραμμα PISA, είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν πολιτικές σύγκλισης με τα πλαίσια αξιολόγησης της κάθε χώρας, ώστε τα κράτη να μπορέσουν να ενσωματώσουν τις καλές πρακτικές στα δικά τους δεδομένα (Bieber & Martens, 2011).

Παράλληλα, οι Meyer και Schiller (2013) τονίζουν τη σημασία των πολιτισμικών επιρροών και υποστηρίζουν ότι η εθνική ομοιογένεια, η υπακοή στην εξουσία και οι ατομικιστικοί ή κολεκτιβιστικοί προσανατολισμοί επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Δεδομένου ότι τέτοιοι μη εκπαιδευτικοί παράγοντες επηρεάζουν εκπαιδευτικές πολιτικές, οι χώρες που συγκρίνονται θα πρέπει να παρουσιάζουν παρόμοια κοινωνικά, οικονομικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά.

Επιπλέον, ο τρόπος ερμηνείας και χρήσης των αποτελεσμάτων του PISA για την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση (Therese κ.α., 2018). Αν και τα δεδομένα είναι ανοιχτά στο κοινό, η χρήση τους περιορίζεται από τα διαθέσιμα αναλυτικά εργαλεία για τη διαχείριση των περίπλοκων μεθόδων δειγματοληψίας και δοκιμών (Caro & Biecek, 2017). Τα δεδομένα δεν είναι άμεσα προσβάσιμα στους χρήστες επειδή είναι οργανωμένα σε πολυάριθμα αρχεία με

διαφορετικές κατηγορίες και μεταβλητές (Organization for Economic Cooperation and Development, 2020).

Σύμφωνα με τους Hargreaves και Sahlberg (2015), οι πολιτικές που θα αναπτυχθούν πρέπει να στοχεύουν στη διατήρηση και αναβάθμιση του προγράμματος και όχι στην κατάργησή του. Οι Bieber και Martens (2011) ισχυρίζονται ότι ο αντίκτυπος του PISA μπορεί να ενδυναμωθεί αν αναπτύξει τεχνικές σύγκλισης με τις πολιτικές αξιολόγησης της κάθε χώρας. Επίσης, η καθιέρωση εθνικών προγραμμάτων αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει τις χώρες στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Ozer, 2020). Η Ελβετία, για παράδειγμα, προσαρμοσε κάποιες από τις προτάσεις του προγράμματος προκειμένου να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η προσαρμογή τους προγράμματος στα δεδομένα και στις ανάγκες της κάθε χώρας. Με αφετηρία το πρόγραμμα PISA, τα κράτη καλούνται να προβληματιστούν για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αξιολόγησης που αξιοποιούν ποσοτικούς δείκτες (Forestier & Adamson, 2017).

Μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας του PISA, κάθε συμμετέχουσα χώρα αξιολογεί τα αποτελέσματα αναλύοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού της συστήματος και ενδεχομένως εξετάζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στην έρευνα. Για το λόγο αυτό καταγράφονται εκπαιδευτικές εκθέσεις και οργανώνονται συναντήσεις και συζητήσεις για τον βέλτιστο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος (KEE, 2007). Ωστόσο, είναι φανερή η δυσκολία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να προχωρήσουν σε αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια ακόμη πρόταση για την βελτίωση του προγράμματος PISA και τη μείωση της ακαδημαϊκής αποτυχίας είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για μαθητές/τριες από χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και μετανάστες φοιτητές/τριες. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα PISA υπάρχουν και αυτοί/ες/α που δεν στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από το σχολείο αλλά παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήρια στην προσπάθειά τους να πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στα σχολικά συστήματα. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική ανισότητα σχετίζεται άμεσα με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Κάθε κράτος θα πρέπει να διασφαλίζει τη δωρεάν εκπαίδευση, να παρέχει στους/ις μαθητές/τριες από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα ό,τι χρειάζονται, ώστε οι ευκαιρίες μάθησης να είναι ίσες σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες από υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (Τζήκας, 2008) και να υποστηρίζει δομές που διασφαλίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση.

Πέρα από τις προτάσεις βελτίωσης του PISA (Barrett κ.α., 2015· Meyer & Schiller, 2013· Therese κ.α., 2018· Ozer, 2020) υπάρχουν και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες θα μπορούσαν να διαμορφώσουν διαφορετικές τάσεις και οπτικές για τη διεθνή εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κάθε εργαλείο αξιολόγησης, ωστόσο, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο αναφορικά με τον τρόπο χρήσης του, καθώς και για τους λόγους και τους σκοπούς που χρησιμοποιείται (Boud & Soler, 2016). Η αξιολόγηση γενικά επηρεάζει αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές/τριες και νομιμοποιεί ορισμένες δυνατότητες, γνώσεις και τρόπους μάθησης, όντας μια κοινωνικά κατασκευασμένη πρακτική που συνυφαίνεται με σχέσεις εξουσίας (Jorre de St Jorre, Boud, & Johnson, 2021). Θα πρέπει, λοιπόν, να ελέγχεται κριτικά κάθε μορφή αξιολόγησης, καθώς είναι δυνατό να συντηρεί τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας και να αποτελεί πηγή ανισότητας ιδιαίτερα για μαθητές/τριες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Li, & Carroll, 2019).

Όλα τα παιδιά αξίζουν ίσες ευκαιρίες για να επιτύχουν, αλλά για να επιτευχθεί η δικαιοσύνη στην μάθηση απαιτείται κάτι περισσότερο από το να αντιμετωπίζονται όλοι το ίδιο. Η αξιολόγηση με παραδοσιακά εργαλεία (π.χ. εξετάσεις, γραπτές εργασίες, κ.α.) που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές/τριες με τον ίδιο τρόπο, δεν μπορεί να είναι δίκαιη, γιατί εσφαλμένα υποθέτει ότι όλοι οι μαθητές/τριες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να μάθουν. Για λόγους ισότητας και δικαιοσύνης κατά κύριο λόγο οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στην ίδια αξιολόγηση για να αποδείξουν τι έχουν διδαχθεί, μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά εμφανίζονται στα τεστ (Jorre de St Jorre, Boud, & Johnson, 2021). Όταν η εκπαιδευτική συζήτηση επικεντρώνεται στις επιδόσεις των μαθητών και μέσω της συγκριτικής αξιολόγησης και της τυποποίησης, στοχεύει να διαμορφώσει πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα και προωθεί την ανταγωνιστικότητα και την αποτελεσματικότητα.

Με τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση με βάση τις νέες τεχνολογίες, κ.α.) φαίνεται ότι ενισχύεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών

για το εκάστοτε μάθημα και αποτελούν πιο δίκαιους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες/α μπορούν να «αποδείξουν» τις γνώσεις τους (Ajjawī, Tai, Boud & Jorre de St Jorre, 2022). Αυτές οι νέες μορφές αξιολόγησης φαίνεται να βασίζονται στην συμπερίληψη, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην κατανόηση των οικείων αλλά και των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων των λαών. Ωστόσο, η εισαγωγή και η ενσωμάτωση των εναλλακτικών αξιολογήσεων στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί πρόκληση, λόγω της αξίας, αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, που αποδίδεται – ακόμη και από τους/ις/τα ίδιους/ες/α τους/ις/τα μαθητές/τριες – στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης (Ajjawī κ.α., 2022). Τέλος, η αλλαγή προς μια αξιολόγηση, στην οποία ενσωματώνονται όλοι οι μαθητές/τριες και κινητοποιούνται ως ενεργοί/ες/α συνεργάτες/ιδες στην μάθησή τους, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βιώσιμο πλαίσιο αξιολόγησης (Boud & Soler, 2016).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, επιλέγω να εξετάσω το ίδιο το PISA μέσα από μια μεταρρυθμιστική οπτική. Δεν επιχειρώ να προτείνω μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές/τριες διεθνώς χρησιμοποιώντας ως βάση μια από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η κάθε αλλαγή θα μπορούσε να προκύψει μέσα από μικρές ρωγμές στο ίδιο το σύστημα (Wright, 2019) και στη συνέχεια να μετενσαρκωθεί σε μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών/τριών. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις οδηγήθηκα στη θεωρία των κοινών και της σχεδιαστικής δικαιοσύνης καθώς οι βασικές τους αρχές φαίνεται να ανταποκρίνονται και να ενσωματώνουν πολλές διαφορετικές οπτικές της αξιολόγησης. Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται οι δύο προαναφερθείσες θεωρίες.

3. Κεφάλαιο 3^ο: Προσεγγίζοντας το πρόγραμμα PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και των κοινών

3.1 Η εκπαίδευση των κοινών και το πρόγραμμα PISA

Η «θεωρία των κοινών», αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη κοινότητα που επικοινωνεί και παράγει νέα γνώση σε ισότιμη βάση και διαμοιράζεται δεδομένα. Ως «κοινά», ορίζεται ο διαμοιρασμός άυλων ή υλικών αγαθών ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες, με σκοπό την εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινότητας (Pechtelidis, 2020). Τα άτομα που ενστερνίζονται τη θεωρία των κοινών υποστηρίζουν ότι το τελικό αποτέλεσμα (υπηρεσία ή προϊόν) πρέπει να είναι χρήσιμο σε όλη την κοινότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, η οπτική του κάθε ατόμου είναι πολύ σημαντική, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται από όλα τα άμεσα εμπλεκόμενα μέλη. Φυσικά οι αποφάσεις περιορίζονται από εξωτερικούς οικονομικούς και όχι μόνο παράγοντες. Ωστόσο, μέσα στις συνεχώς εξελισσόμενες κοινότητες και το βαθύ κλίμα εκδημοκρατισμού που επικρατεί γίνεται αντιληπτό ότι απώτερος σκοπός δεν είναι το οικονομικό όφελος αλλά η ηθική ικανοποίηση της δημιουργίας και της «κοινωνίας» (Costanza- Chock, 2020· Κωστάκης & Bauwens, 2018· Μυρωδικού, 2016).

Σύμφωνα με τους Hardt & Negri (2012), το «κοινό» στον ενικό προσφέρει μια αρχή οργάνωσης της κοινωνίας και των συλλογικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν εκείνα τα κοινωνικά και φυσικά αγαθά και δραστηριότητες που μοιράζονται οι κοινότητες με βάση την ισότητα, με ορίζοντα συμμετοχή. Αυτή η αρχή επιδιώκει να συμπεριλάβει αποτελεσματικά όλους τους ανθρώπους στη λήψη αποφάσεων. Θέτει υπό αμφισβήτηση τις καθιερωμένες ταξικές, εθνικές, έμφυλες, ηλικιακές κ.ά. ανισότητες και κάθε είδους ιεραρχία, όπως αυτές μεταξύ ηγετών και εκείνων που ηγούνται, ειδικών και μη ειδικών, επαγγελματιών και ερασιτεχνών.

Τα κοινά αποτελούνται από τρία αλληλένδετα επίπεδα (α) το κοινό αγαθό ή τους κοινούς πόρους, (β) την κοινότητα και (γ) το ρυθμιστικό πλαίσιο. Περιλαμβάνουν αγαθά τα οποία οι κοινότητες διαχειρίζονται σύμφωνα με κανόνες και πρότυπα που οι ίδιες έχουν καθορίσει (Ostrom, 1990, όπ. αναφ, στο Πεχτελίδης, 2020). Η αυτονομία και η ελευθερία κινήσεων είναι βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας των κοινών.

Γι' αυτόν τον λόγο κάποιες φορές αποκλείονται αξίες που μπορεί να βλάψουν μία συγκεκριμένη ομάδα. Εξάλλου, αυτή είναι η φιλοσοφία των κοινών: ο σεβασμός της γνώμης του άλλου, η ισοτιμία στη λήψη αποφάσεων και η αλληλεπίδραση (Costanza-Chock, 2020· Κωστάκης & Bauwens, 2018· Πεχτελίδης, 2020· Pechtelidis & Kioupiolis, 2020).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, όχι μόνο οι ενήλικες αλλά και τα παιδιά θεωρούνται κοινωνοί. Η ηθική και η λογική των κοινών ενσωματώνονται σε ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό παράδειγμα. Ωστόσο, οι εναλλακτικές παιδαγωγικές είναι πολλαπλές και λαμβάνουν ποικίλες μορφές. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις μεταξύ μιας παιδαγωγικής των κοινών και των άλλων παιδαγωγικών που αγωνίζονται για ηγεμονία στον εκπαιδευτικό τομέα.

Στο παιδαγωγικό παράδειγμα των κοινών δημιουργούνται οι συνθήκες για ευκαιρίες στη μόρφωση όλων των κοινωνικών ομάδων, παρόλο που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά ιστορικά, κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα ή πολιτισμούς. Η ηθική των κοινών θέλει το παιδί – μέλος της κοινωνίας να είναι ένα υποκείμενο κοινωνός. Μία κοινωνία που οργανώνεται και διέπεται από τους κανόνες των κοινών ώστε να είναι βιώσιμη σύμφωνα με την Ostrom (1990 όπ. αναφ, στο Πεχτελίδης, 2020) πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, με κανόνες και σχέσεις των μελών από τα οποία αποτελείται και που αλληλεπιδρούν. Θα πρέπει αρχικά να είναι σαφώς ορισμένο ποια είναι τα μέλη της που θα τη διοικούν, που θα συν-αποφασίζουν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, άρα και των κανόνων που θα τη διέπουν. Τα θέματα της εκπαίδευσης λύνονται συλλογικά με την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της. Επιπλέον, θα πρέπει να αποτελεί βίωμα η αμεσοδημοκρατική κοινότητα με εργαλεία την αλληλοβοήθεια, τη στήριξη και την συμμετοχή στη συλλογική ζωή. Τέλος, τα νοήματα θα πρέπει να συν-δημιουργούνται και να συν-κατασκευάζονται (Πεχτελίδης, 2020).

Όσον αφορά τη λειτουργία της εκπαίδευσης, αυτή θα πρέπει να υπόκειται σε ελέγχους από την ίδια την κοινότητα. Είναι αναγκαία η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της κοινότητας, ενώ τυχόν παραβιάσεις των κανόνων που έχουν προσυπογραφεί από τα μέλη της στο συμβόλαιο λειτουργίας της επιβάλλεται να οδηγεί σε κυρώσεις και οδηγίες συμμόρφωσης στα συμφωνηθέντα.

Θα πρέπει ακόμη να υπάρχουν μηχανισμοί, πρόληψης, εντοπισμού, αντιμετώπισης και επίλυσης συγκρούσεων. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να μην αμφισβητείται από τον επίσημο λόγο του κρατικού/εθνικού οργάνου που είναι υπεύθυνο για θέματα εκπαίδευσης. Τέλος, όλη η οργάνωση και διευθέτηση της λειτουργίας της πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και να ασκείται από τη βάση προς τα άνω. Να ασκείται δηλαδή ένα είδος κοινωνικής εξουσίας που να επιδεικνύει μία μορφή χειραφέτησης, χωρίς να ακολουθείται απαραιτήτως μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική θεωρία ή ένα δόγμα (Πεχτελίδης, 2020).

Η θεωρία των κοινών μπορεί με προϋποθέσεις να εφαρμοστεί και στον εκπαιδευτικό τομέα. Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2020), στο σχολείο των κοινών, τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τα συναισθήματα των συμμαθητών/τριών τους. Όλες οι «φωνές» είναι αποδεκτές, ούτως ώστε να αναμορφωθεί το δημόσιο σχολείο «με τους όρους της ηθικής των κοινών». Στη θεωρία των κοινών, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί κινητήριο δύναμη για την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών σε γνωστικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις σχολικές συνελεύσεις αποτελεί έναν επιτυχημένο τρόπο ενεργής πολιτεϊότητας των παιδιών. Οι/Τα μικροί/ες/α μαθητές/τριες μπορούν να συζητήσουν τις ανάγκες του σχολείου και τις δικές τους και να εκφέρουν την άποψή τους. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα και γίνονται ενεργοί/ές/ά πολίτες (Πεχτελίδης, 2020· Pechtelidis & Kioupiolis, 2020). Ο/Η πολίτης της κοινωνίας των κοινών είναι σε θέση να διεκδικήσει τα δημοκρατικά του δικαιώματα και να τα ασκήσει ως ενεργό μέλος της κοινωνίας. Η παγκόσμια πολιτεϊότητα επιτυγχάνεται με την προάσπιση τόσο των πανανθρώπινων αξιών όσο και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την γνώση του τι σημαίνει να είναι κανείς πολίτης του κόσμου και την ενεργή συμμετοχή και αφοσίωση σε ό,τι συμβαίνει στον κόσμο. Απώτερος σκοπός είναι η αειφόρος ανάπτυξη σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο μέσα από την εκπαίδευση που καλλιεργεί θετικά πρότυπα και τις αξίες της αυτοεκτίμησης, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της κοινωνικής ευθύνης, ευθύνης απέναντι στο περιβάλλον, της ειρήνης και της δημοκρατίας.

Στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει αυστηρή δομή από τα πάνω προς τα κάτω, με προκαθορισμένο στόχο και μεθοδολογία, όπου ο/η εκπαιδευτής/εύτρια καθοδηγεί τα παιδιά – μαθητές/τριες προς τον «σωστό» δρόμο της καπιταλιστικής αγοράς. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε έτοιμες λύσεις που τις προσφέρουν

οι ειδικοί – αυθεντίες εκπαιδευτές/εύτριες, και όχι στη συνεργασία, την ανεξαρτησία και την αλληλο-εκπαίδευση των δασκάλων με τους/τις μαθητές/τριες. Ο Γάλλος φιλόσοφος Ρανσιέρ (2008) υποστηρίζει ότι το κράτος και οι θεσμοί εκπαιδεύουν αλλά δεν χειραφετούν. Ανοίγουν δρόμους παρέχοντας εργαλεία χωρίς όμως να δώσουν στο υποκείμενο την ευκαιρία να εξερευνήσει τα όρια της προσωπικότητάς του. Δεν του δίνουν την προοπτική να παραμείνει ένα ελεύθερο υποκείμενο. Αντίθετα, με την αντικειμενικοποίηση που προκαλεί η εκπαίδευση, το περιορίζει και το κλείνει σε ένα πλαίσιο αυστηρής περιφραξής.

Ο κυρίαρχος παιδαγωγικός μύθος χωρίζει τον κόσμο σε δύο μέρη, σε δύο αντιλήψεις. Η πρώτη είναι η αντίληψη του μικρού παιδιού που καταγράφει τυχαία τα νοήματα, ερμηνεύει και επαναλαμβάνει εμπειρικά μέσα στο πλαίσιο των συνηθειών και των αναγκών. Η δεύτερη είναι η αντίληψη του/ης πεφωτισμένου/ης εκπαιδευτή/εύτριας που προχωρά μεθοδικά από το απλό στο σύνθετο, από το μέρος στο όλο και επιτρέπει στο δάσκαλο να μεταδώσει τις γνώσεις του και να τις προσαρμόζει στις πνευματικές ικανότητες του/της μαθητή/τριας και επιβεβαιώνει ότι ο μαθητής/τρια κατανόησε σωστά ό,τι έμαθε. «Αυτή είναι η αρχή της εξήγησης. Αυτή θα είναι πια για τον Ζακοτό η αρχή της αποβλάκωσης» (Ρανσιέρ, 2008, σελ.13). Στα εκπαιδευτικά κοινά η γνώση είναι ελεύθερη για όποιον/α/ο ενδιαφέρεται για αυτήν. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν έχει τον ρόλο του/της ειδικού και με ίσους όρους βοηθά, συμπαραστέκεται, εποπτεύει και ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευόμενων μαθητών/τριών.

Η εκπαίδευση είναι μία «πολιτική και ηθική πρακτική» (Πεχτελίδης, 2020). Ενέχει τις ιδεολογίες και τον ηγεμονικό λόγο της επικρατούσας τάξης κάθε φορά. Το παιδαγωγικό πλαίσιο θα πρέπει να ορίζεται σύμφωνα με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδαγωγικών υποκειμένων κάθε φορά. Ο σχεδιασμός ενός αναλυτικού προγράμματος οφείλει να έχει έναν κοινωνικο-παιδαγωγικό προσανατολισμό, απεγκλωβισμένο από την πίεση του θεσμοθετημένου αναλυτικού προγράμματος για ακαδημαϊκή επιτυχία σύμφωνα με το νεοφιλελεύθερο μοντέλο. Επιτακτική είναι η ανάγκη για στροφή σε μοντέλα κοινωνίας που οι άνθρωποι συνεργάζονται, συνυπάρχουν, αποδέχονται και είναι ευαισθητοποιημένοι για το ό,τι συμβαίνει στον συνάνθρωπό τους, στο περιβάλλον και στα κοινά. Παράλληλα, η ανάγκη για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα με δράσεις αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για το συνάνθρωπο γίνεται επιτακτική. Ο πειραματισμός εκπαιδευτικών/τριών και μαθητών/τριών με νέες μεθόδους, αποτελεί τρόπο ελέγχου

της μαθησιακής πραγματικότητας και είναι κίνητρο για την αναθεώρησή τους (Πεχτελίδης, 2020· Pechtelidis, 2020). Τα μέλη της ομάδας πρέπει να αφιερώσουν χρόνο ώστε να εξετάσουν το πλάνο εργασίας, να ενημερωθούν για τα ζητήματα που προκύπτουν και στο τέλος να προχωρήσουν στον σχεδιασμό της εργασίας (Costanza-Chock, 2020). Η πολιτικοποίηση των παιδιών λοιπόν είναι η βασική προτεραιότητα του σχολείου των κοινών, που θα συνυφαίνεται με την αυτονομία και την ανεξαρτησία του παιδιού (Πεχτελίδης, 2015).

3.2 Η θεωρία της σχεδιαστικής δικαιοσύνης στην πράξη

Στη βάση της θεωρίας των κοινών αναπτύχθηκε η σχεδιαστική δικαιοσύνη. Η Costanza- Chock (2020) δίνει έναν εύστοχο ορισμό της σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Πρόκειται για μία δημιουργική διαδικασία που αποσκοπεί στην αλλαγή της νοοτροπίας του ατόμου προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο. Η «σχεδιαστική δικαιοσύνη» είναι μια προσέγγιση σχεδιασμού που καθοδηγείται από περιθωριοποιημένες κοινότητες και στοχεύει ρητά να αμφισβητήσει, αντί να αναπαράγει, τις δομικές ανισότητες. Έχει προκύψει από μια αυξανόμενη κοινότητα σχεδιαστών σε διάφορους τομείς που συνεργάζονται στενά με κοινωνικά κινήματα και οργανισμούς που βασίζονται στην κοινότητα σε όλο τον κόσμο.

Η σχεδιαστική δικαιοσύνη έχει τις ρίζες της στη βάση της «λαϊκής εκπαίδευσης» όπως έχει διατυπωθεί από τον Freire (όπ. αναφ. στο Costanza- Chock, 2020). Η εκπαίδευση δηλαδή συνδυάζει τη σκέψη με τη δράση, σε μία προσπάθεια για χειραφέτηση του ατόμου. Απώτερος σκοπός είναι η επίλυση καθημερινών προβλημάτων και η κατανόηση των αιτιών που τα προκαλούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργική σκέψη και δράση, αξιοποιώντας τον επικοινωνιακό διάλογο (Costanza- Chock, 2020). Ο Freire διερωτάται τι νόημα έχουν τα επιστημονικά/ εκπαιδευτικά κείμενα για τους αγρότες. Εμείς πρέπει να αναρωτηθούμε τι νόημα έχουν οι κριτικές αναλύσεις της εκπαίδευσης και της κοινωνικής δομής, εάν διαχωρίζονται εντελώς από τον κόσμο των πράξεων που σκοπεύουν να περιγράψουν. Ο Freire γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της βιωμένης εμπειρίας και της ακαδημαϊκής γλώσσας. Όπως επισημαίνει στα δοκίμιά του, κάθε εκπαιδευτική πρακτική συνεπάγεται μια εκπαιδευτική θεωρία. Χρειάζεται να αποκτήσουμε κριτική συνείδηση της πολιτικής της δικής μας παιδείας προκειμένου

να αναπτύξουμε μια αυθεντική πράξη στο περιβάλλον που ζούμε. Η Κριτική Παιδαγωγική επιδιώκει να χειραφετήσει τους/τις εκπαιδευτικούς από άκριτα καθιερωμένες αντιλήψεις. Το υποκείμενο, αποκτώντας συνείδηση της εσωτερικευμένης θεωρίας του, τη μετατρέπει μέσω της μόρφωσης σε πρακτική δύναμη. Η σχέση θεωρίας-πράξης δεν είναι ευθύγραμμη και κανονιστική. Ο ρόλος της θεωρίας δεν περιορίζεται στο να προδιαγράφει και να επιβάλλει κατευθύνσεις στην πρακτική δραστηριότητα. Γνώση για την Κριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί η μεταφορά έτοιμων «πακέτων» αλλά η παραγωγή από κοινού (από τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες) (Χατζηγεωργίου, 2008).

Η παρούσα εργασία μελετώντας τη θεωρία της σχεδιαστικής δικαιοσύνης, καταδεικνύει πώς οι αρχές και οι πρακτικές σχεδιασμού δεν συμπεριλαμβάνουν ορισμένες ομάδες ανθρώπων. Η θεωρία αυτή προσκαλεί τους ανθρώπους να «χτίσουν έναν καλύτερο κόσμο, έναν κόσμο όπου ταιριάζουν πολλοί κόσμοι, συνδεδεμένοι κόσμοι συλλογικής απελευθέρωσης και οικολογικής βιωσιμότητας» (Costanza-Chock, 2020). Η σχεδιαστική δικαιοσύνη αναγνωρίζει ότι ο σχεδιασμός είναι μια παγκόσμια κοινή ανθρώπινη δραστηριότητα. Το σχέδιο είναι η πράξη δημιουργίας ενός σήματος, ενός σχεδιαγράμματος ή μιας λύσης. Επομένως, όλοι οι άνθρωποι ασχολούνται με το σχεδιασμό.

Η σχεδιαστική δικαιοσύνη αυτοσυστήνεται ως «μια διεθνής κοινότητα ανθρώπων και οργανισμών που δεσμεύονται να επανεξετάσουν τις διαδικασίες σχεδιασμού έτσι ώστε να επικεντρώνουν ανθρώπους που πολύ συχνά περιθωριοποιούνται από το σχεδιασμό» (Design Justice Network, χ.χ.). Αυτό το επιτυγχάνουν ακολουθώντας ένα σύνολο αρχών που έχουν αναπτύξει. Οι επαγγελματίες (ιδιώτες ή οργανισμοί) μπορούν να υπογράψουν στις Αρχές Σχεδιαστικής Δικαιοσύνης και να εργαστούν σύμφωνα με αυτές. Αυτές οι αρχές είναι οι ακόλουθες (Design Justice Network, χ.χ.):

1. Χρησιμοποιούμε το σχεδιασμό για να διατηρήσουμε, να θεραπεύσουμε και να ενδυναμώσουμε τις κοινότητές μας και το εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Επικεντρώνουμε τις φωνές εκείνων που επηρεάζονται άμεσα από τα αποτελέσματα της διαδικασίας σχεδιασμού.
3. Δίνουμε προτεραιότητα στην επίδραση του σχεδιασμού στην κοινότητα έναντι των προθέσεων του σχεδιαστή.

4. Θεωρούμε την αλλαγή ως προκύπτουσα από μια υπεύθυνη, προσβάσιμη και συνεργατική διαδικασία, παρά ως ένα σημείο στο τέλος μιας διαδικασίας.
5. Βλέπουμε τον ρόλο του σχεδιαστή/τριας ως διευκολυντή/ντριας και όχι ως εμπειρογνώμονα.
6. Πιστεύουμε ότι ο καθένας είναι ειδικός με βάση τη δική του/της εμπειρία και ότι όλοι έχουμε μοναδικές και λαμπρές συνεισφορές σε μια διαδικασία σχεδιασμού.
7. Μοιραζόμαστε τις γνώσεις και τα εργαλεία σχεδιασμού με τις κοινότητές μας.
8. Εργαζόμαστε για βιώσιμα, καθοδηγούμενα από την κοινότητα και ελεγχόμενα αποτελέσματα.
9. Εργαζόμαστε για μη εκμεταλλευτικές λύσεις που μας επανασυνδέουν με τη γη και ο ένας με τον άλλον.
10. Πριν αναζητήσουμε νέες σχεδιαστικές λύσεις, αναζητούμε αυτό που ήδη λειτουργεί σε κοινοτικό επίπεδο. Τιμούμε και εξυψώνουμε τις παραδοσιακές, γηγενείς και τοπικές γνώσεις και πρακτικές.

Η φιλοσοφία της βασίζεται σε συγκεκριμένες αρχές, που αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της. Η συμμετοχική διαδικασία είναι πολύ σημαντική για την επιτυχημένη έκβαση του σχεδιασμού. Με άλλα λόγια, ενθαρρύνεται η συνεργασία κοινωνικών ομάδων, που φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, λ.χ. οι μετανάστες/τριες, οι μαθητές/τριες ή τα άτομα με αναπηρία. Αποτελεί βασική αρχή της σχεδιαστικής δικαιοσύνης η ικανοποίηση των ξεχωριστών αναγκών του κάθε μέλους και η αναγκαιότητα σεβασμού των στάσεων όλων των κοινωνικών ομάδων. Για παράδειγμα, στον τομέα του σχεδιασμού των τεστ αξιολόγησης λαμβάνουν μέρος οι στατιστικοί αναλυτές/τριες, οι οικονομολόγοι σε συνδυασμό με τους γονείς των μαθητών/τριών, τους μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς (Costanza- Chock, 2020· Meyer & Zacheti, 2014). Η Costanza- Chock (2020) περιγράφει τη δραστηριότητα που ανέπτυξαν οι φοιτητές/ήτριες του Πανεπιστημίου και το προσομοιάζει στα αληθινά εργασιακά περιβάλλοντα. Οι φοιτητές/τριες επομένως μετέχουν στο σχεδιαστικό κομμάτι της εργασίας, ερευνούν και ανταλλάσσουν απόψεις για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση. Η συμμετοχικότητα αυτή διευρύνεται και στο πεδίο της διαμόρφωσης των κανόνων των ομάδων. Τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων πρέπει να έχουν άποψη για τη λειτουργία

των κοινοτήτων και να προσαρμόζουν τους κανονισμούς στις ανάγκες και προτεραιότητες της ομάδας (Πεχτελίδης, 2020).

Η ανεξαρτητοποίηση και ενδυνάμωση των κοινοτήτων αποτελεί πρωταρχικό στόχο του σχεδιασμού της δικαιοσύνης. Αρχικά, εντοπίζονται τα ζητήματα που απασχολούν τα μέλη των κοινοτήτων και στη συνέχεια μέσω του σχεδιασμού, γίνεται προσπάθεια για εντοπισμό λύσεων. Για παράδειγμα, στον εκπαιδευτικό τομέα αποτελεί σημαντική παράμετρο η εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Επιπλέον, είναι αναγκαίο για τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του σχολείου. Στην κατεύθυνση αυτή, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως μεσολαβητής/τρια και συνεργάτης/ίδα. Φροντίζει να προωθήσει τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών, να αξιοποιήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και να εξασφαλίσει την ισότητα. Για τους λόγους αυτούς, η ενεργητικότητα και η συμμετοχικότητα των παιδιών είναι σημαντικότερη από το μαθησιακό αποτέλεσμα (Costanza- Chock, 2020· Pechtelidis, 2020· Πεχτελίδης, 2020).

Σημαντική πτυχή της σχεδιαστικής δικαιοσύνης αποτελεί ο σεβασμός του περιβάλλοντος. Ήδη από τη φάση του σχεδιασμού των προϊόντων, οι κατασκευαστές φροντίζουν ώστε τα υλικά που χρησιμοποιούν να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο επιβλαβή για τη φύση. Μέσα από την κοινοποίηση προϊόντων και υπηρεσιών μειώνεται το περιβαλλοντικό κόστος και γίνεται λελογισμένη αξιοποίηση των φυσικών πόρων. Η ισάξια και δίκαιη χρήση των πηγών ενέργειας από όλους οδηγεί σε εξοικονόμηση ενέργειας και επιβαρύνει λιγότερο το περιβάλλον (Costanza- Chock, 2020· Κωστάκης & Bauwens, 2018).

Η προσέγγιση του έργου μπορεί να φαίνεται ότι είναι ο πιο απλός τρόπος για την ενσωμάτωση της σχεδιαστικής δικαιοσύνης στην τάξη. Οι μαθητές/τριες καλούνται να «προσδιορίσουν ένα πρόβλημα της κοινότητας» και να δώσουν μια τεχνική λύση. Για να εφαρμοστούν πραγματικά οι αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης, ωστόσο, πρέπει κανείς/καμία/κανένα να εξετάσει την πιθανότητα μήπως η μη κατασκευή τεχνολογίας θα ήταν προτιμότερη από τη σχεδίαση μιας νέας. Έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις τεχνολογίας που προοριζόταν να είναι ευεργετικές αλλά κατέληξαν να είναι καταστροφικές. Επιπλέον, επειδή περιλαμβάνουν τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων με μερικούς από τους πιο ευάλωτους πληθυσμούς στις

κοινότητες, τα έργα που καθοδηγούνται από την κοινότητα μπορεί να είναι δύσκολο να σχεδιαστούν και να εκτελεστούν σωστά.

Σε μια προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της σχεδιαστικής δικαιοσύνης εντός της σχολικής τάξης, αναφέρονται μερικές πρακτικές ιδέες για την ενσωμάτωση της σχεδιαστικής δικαιοσύνης στη διδασκαλία:

- Εμπλέξτε τους μαθητές/τριες στη συζήτηση ζητώντας τους να μελετήσουν και να συζητήσουν. Ποιος είχε λόγο στην επιλογή χρήσης ενός συγκεκριμένου υλικού ή λογισμικού; Τι αντίκτυπο είχε στους ανθρώπους ως άτομα, στα σχολεία καθώς και στις περιφέρειες;
- Συν-δημιουργήστε τα σχέδια του μαθήματός σας και τους κανόνες της τάξης για να επιδείξετε ιδέες σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Μάθετε τι θέλουν να σπουδάσουν οι μαθητές/τριές σας και ποιος θα κερδίσει από αυτά τα θέματα ρωτώντας τους/τες/τα.

Οι υποστηρικτές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης μας ενθαρρύνουν να προσεγγίσουμε το σχεδιασμό με έμφαση στη δικαιοσύνη για αυτούς τους ανθρώπους και τις κοινότητες και μας ζητούν να κατανοήσουμε πώς ορισμένα σχέδια αποκλείουν ή ακόμη και εκμεταλλεύονται ορισμένα άτομα και κοινότητες. Ο στόχος της σχεδιαστικής δικαιοσύνης είναι να κατανείμει πιο δίκαια τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του σχεδιασμού.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αναγνωριστεί ότι τα διδακτικά σχέδια έχουν οφέλη και μειονεκτήματα για τους μαθητές/τριες. Πρέπει να υιοθετηθούν προσεγγίσεις σχεδιασμού που παρέχουν μια πιο δίκαιη κατανομή των οφελών σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές/τριες, θέτοντας τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους στο επίκεντρο. Αυτό συνεπάγεται την προσεκτική και κριτική εξέταση των εκπαιδευτικών σχεδίων προκειμένου να εντοπιστούν οι αποκλεισμοί και ακόμη και η εκμετάλλευση. Η σχεδιαστική δικαιοσύνη του και ο σχεδιασμός χωρίς αποκλεισμούς είναι δύσκολο να επιτευχθούν στην πράξη. Απαιτούν τη συνεχή επαναξιολόγηση των σχεδιαστικών αποφάσεων που λαμβάνονται, προκειμένου να κατανοηθεί πώς κάθε απόφαση μπορεί να δημιουργήσει νέες μορφές αποκλεισμού και φραγμούς για τους μαθητές. Ιδιαίτερα εάν υπάρχει μικρή έως καθόλου θεσμική βοήθεια, αυτή η διαδικασία μπορεί να φαίνεται συντριπτική. Πρέπει να υλοποιηθούν σημαντικές πρακτικές που περιλαμβάνουν την οργάνωση και την επένδυση σε

περιθωριοποιημένες κοινότητες, καθώς και την απόθεση θεσμικών πολιτικών, διαδικασιών και δομών που δημιουργούν και επιδεινώνουν τις ανισότητες (Constanza- Chock, 2020).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η στενή σχέση της φιλοσοφίας της σχεδιαστικής δικαιοσύνης με τη θεωρία των κοινών. Η έννοια της κοινότητας, η συνεχής ανατροφοδότηση, η αναγνώριση της περιβαλλοντικής και κοινωνικής βιωσιμότητας, η ισότητα και η συμπερίληψη είναι βασικές κοινές επιδιώξεις για την αλλαγή του κόσμου σε παγκόσμιο αλλά και τοπικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, το τελικό αποτέλεσμα αποτιμάται με «μη οικονομικούς» όρους, αλλά με ηθικούς και κοινωνικούς, δεδομένου ότι τα μέλη μιας κοινότητας εξετάζουν αξίες και αρχές ώστε να αποφεύγεται η διαίωνιση ανισοτήτων οδηγώντας σε πιο βιώσιμες πρακτικές.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Κεφάλαιο 4^ο: Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το PISA ως ένα θεσμικό όργανο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών/τριών, αλλά και τη δυνατότητα σχεδίασης ενός εναλλακτικού εργαλείου για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, βασισμένο στις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινών.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το PISA ως θεσμικό εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών/τριών;

Τα υποερωτήματα της έρευνας είναι:

- Γιατί το PISA, παρόλη την κριτική που δέχεται, συνεχίζει να εφαρμόζεται τις δύο τελευταίες δεκαετίες;
- Ποιοι παράγοντες αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του PISA;
- Θα μπορούσε να επανασχεδιαστεί το PISA ενσωματώνοντας αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης;

4.2 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι σημαντικό ζήτημα σε μια έρευνα και καθορίζεται από τους σκοπούς της έρευνας (Cohen κ.α., 2008). Η παρούσα μελέτη είναι μια εκπαιδευτική έρευνα, η οποία επιχειρεί να αναδείξει απόψεις και βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσίων αναφορικά με το πρόγραμμα PISA. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2002) η εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται ως: «...η συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών της επιστήμης στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και η

διασάφηση των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτές τις έννοιες». Στο πλαίσιο αυτό, η εργασία φιλοδοξεί να απαντήσει ερωτήματα όπως το ποια είναι η επιρροή του στην εκπαιδευτική πολιτική, αν προάγει τον λειτουργικό χαρακτήρα της βασικής εκπαίδευσης, αν και πώς θα μπορούσε να επανασχεδιαστεί μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης, κ.ά. Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μέθοδος έρευνας, καθώς βασική επιδίωξη είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το PISA ως ένα θεσμικό εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών/τριών και η κριτική ανάλυση σχετικών ζητημάτων τα οποία δε θα μπορούσαν να εξεταστεί με ποσοτικούς όρους.

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003). Ο/Η ερευνητής/ήτρια προσπαθεί να κατανοήσει το φαινόμενο που μελετά μέσα από τη βαθύτερη κατανόηση των ατόμων μιας ομάδας. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα (Burrell & Morgan, 1979), η πραγματικότητα είναι υποκειμενική/ διϋποκειμενική, προσωπική και κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη. Ως φορέας δικών της εμπειριών και απόψεων ο/η ερευνητής/ήτρια που υιοθετεί την ποιοτική μέθοδο έρευνας δεν είναι απλά αντικειμενικός/ή/ό και αμερόληπτος/η/ο ακροατής/άτρια/ήριο, αλλά κινείται στο ίδιο πλαίσιο με τους συμμετέχοντες/ουσες χωρίς να υπάρχει κάποια προνομιακή θέση. Οι/Τα συμμετέχοντες/ουσες/α στην έρευνα θεωρούνται «ερευνητικοί/ες/α συνεργάτες/ιδες» από τους/τις/τα οποίους/ες/α παράγονται νοήματα και αναπαραστάσεις μέσα από τα κοινωνικο- πολιτισμικά και ερευνητικά πλαίσια που δημιουργούνται (Mason, 2003).

Στην ποιοτική μέθοδο, τα ευρήματα δεν ανάγονται σε αριθμητικές τιμές και ούτε επιδέχονται ποσοτικοποίηση ή γενίκευση καθώς, δεν παράγονται στατιστικής διεργασίας αποτελέσματα. Δίνουν μια πιο ολιστική, πολύπλευρή και λεπτομερή εικόνα του κοινωνικού ιστού, καθώς αυτός δεν αποτελείται μόνο από μετρήσιμα κοινωνικά γεγονότα, αλλά από ένα πυκνό πλέγμα ερμηνευτικών και νοηματικών παραγόντων τα οποία θα πρέπει να κατανοηθούν εις βάθος (Ιωσηφίδης, 2008). Στην ποιοτική μεθοδολογία γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης της ανθρώπινης συνείδησης και εμπειρίας μέσω του ανθρώπινου λόγου και των κοινωνικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), η ποιοτική έρευνα είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», δηλαδή ασχολείται με τον τρόπο που γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή και η ερμηνεία των φαινομένων και όχι ο έλεγχος του βαθμού σύμπτωσης της ανάλυσης των ευρημάτων με ερμηνείες που έχουν δοθεί. Η έμφαση δίνεται στα κοινωνικά φαινόμενα και στο πώς αυτά αποκτούν σημασία με βάση την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσίων στην έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα διεξάγεται με στρατηγικό τρόπο λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται, ενώ κάθε ζήτημα μελετάται μέσα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και μέσα από την ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων συνθηκών. Χρησιμοποιούνται ερευνητικά ερωτήματα, υποθέσεις οι οποίες ορίζονται επ' ακριβώς από την αρχή, και δεν αλλάζουν στην πορεία της έρευνας. Ένα από τα πιο σημαντικά σημεία σε μια ποιοτική έρευνα θεωρείται η απόκτηση όσων περισσότερων πληροφοριών γίνεται για το υπό διερεύνηση ζήτημα, η καταγραφή και ανάλυση σύνθετων και δυναμικών φαινομένων. Συνεπώς, επιβάλλεται να υπάρχει ευελιξία και «ανοιχτότητα» προσεγγίζοντας τις αντιλήψεις και απόψεις με ευαισθησία και ταυτόχρονα επιδιώκοντας την πληροφόρηση από τα υποκείμενα της έρευνας και από οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η συνέντευξη είναι μια κατάλληλη μέθοδος όταν πρέπει να συλλεχθούν σε βάθος πληροφορίες για τις απόψεις των ανθρώπων, τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Πρόκειται για ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο όταν το θέμα της έρευνας σχετίζεται με ζητήματα που απαιτούν περίπλοκες ερωτήσεις και διερεύνηση σε βάθος. Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο είναι κατάλληλες για την ανάδυση θεμάτων, συχνά δύσκολων να αποτυπωθούν σ' ένα απρόσωπο ερωτηματολόγιο (Σταλίκας, 2005). Με τη συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα στον/στην/στο ερωτώμενο/η/ο να συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, να διατυπώνει ελεύθερα τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του αναφορικά με κάποιο φαινόμενο ώστε να δημιουργηθεί μια βαθύτερη και αρτιότερη γνώση για το υπό έρευνα θέμα, η οποία θα περιέχει μια ολιστική και βαθύτερη ερμηνεία για τους/τις/τα συμμετέχοντες/ουσες/α σε σχέση με το φαινόμενο της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ημι-δομημένης συνέντευξης καθώς, ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα είναι ότι η μέθοδος αυτή διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή/τριας και του συμμετέχοντος επιτρέποντας στον ερευνητή/τρια να αυτοσχεδιάσει επακόλουθες ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις του συμμετέχοντος και αφήνοντας χώρο για τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων/ουσιών (Galletta, 2012). Επιπλέον, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσιών της έρευνας, έπαιξε ρόλο στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου συλλογής δεδομένων καθώς στις ποιοτικές μεθόδους προτιμάται ο αριθμός των συμμετεχόντων/ουσιών να είναι μικρότερος, αλλά να παρέχει περισσότερες πληροφορίες από ότι στις ποσοτικές (Σταλίκας, 2005). Όταν χρησιμοποιούνται ανοιχτές ερωτήσεις, ο/η ερευνητής/τρια εκμαιεύει τις απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με τα ερωτήματα της έρευνας χωρίς περιορισμούς (Robson, 2007). Παράλληλα πρόκειται για μια ευέλικτη διαδικασία αφού υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιείται ανάλογα με τον/την/το ερωτώμενο/η/ο, όπως επίσης ενδέχεται να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ερωτήσεις ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και πάντα βάσει των σκοπών της έρευνας, αλλά και τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της.

Ο/Η ερευνητής/τρια χρησιμοποιεί ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και οι/τα ερωτώμενοι/ες/α απαντούν με δικά τους λόγια. Επιπλέον, χρησιμοποιείται συνήθως ένας θεματικός οδηγός που χρησιμεύει ως λίστα ελέγχου για να διασφαλιστεί ότι όλοι οι ερωτηθέντες παρέχουν πληροφορίες για τα ίδια θέματα. Διερευνώνται περιοχές με βάση τις απαντήσεις του/της ερωτώμενου/ης και γίνονται συμπληρωματικές ερωτήσεις για να δοθούν διευκρινίσεις, όταν αυτές κρίνονται απαραίτητες.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί που δυνητικά θα συμμετείχαν σε αυτές, έλαβαν γνώση για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Επίσης, γνωστοποιήθηκε ο χρόνος που θα έπρεπε να αφιερώσουν για τη διεξαγωγή της συνέντευξης (περίπου 20 λεπτά), μέσα από τη φόρμα συγκατάθεσης που έλαβαν πριν συμφωνήσουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα και πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στα γραφεία των καθηγητών/τριών ή σε εξωτερικούς χώρους του σχολείου. Κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, σημαντικό ρόλο

έπαιξε το κλίμα εμπιστοσύνης που δημιουργήθηκε ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους/τις/τα συμμετέχοντες/ουσες/α, ώστε οι τελευταίοι να νιώσουν άνετα, να ανοιχθούν και να δώσουν ειλικρινείς και πλήρεις απαντήσεις εκφράζοντας ανεμπόδιστα τις απόψεις τους.

Η ερευνήτρια άκουγε τον/την συνομιλητή/τρια της με ενδιαφέρον, αντιδρώντας στα λεγόμενά του κατά τρόπο τέτοιο ώστε να τον ωθεί να αποκαλύψει περισσότερες πληροφορίες, χωρίς να χάσει τον ειρμό των σκέψεων του ή να ξεφύγει από το θέμα ή να παρασυρθεί προς την κατεύθυνση που επιθυμεί η ερευνήτρια. Γενικά, η φιλική κι ανοικτή στάση βοήθησαν στο να κυλήσουν ομαλά οι συνεντεύξεις παρά το γεγονός ότι κάποιοι/ες/α από τους/ις/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα ένιωθαν ανασφάλεια σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Η ερευνήτρια εγγυήθηκε είτε λεκτικά είτε μέσω της στάσης της ότι οι/τα ερωτώμενοι/ες/α δεν θα κριθούν ηθικά ή με οποιονδήποτε άλλον τρόπο για τα λόγια και τις απόψεις που εκφράζουν.

4.4 Συμμετέχοντες/ουσες/οντα

Η συλλογή δεδομένων είναι ζωτικής σημασίας στην έρευνα καθώς τα δεδομένα προορίζονται να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση ενός θεωρητικού πλαισίου. Επιπλέον, η επιλογή του τρόπου λήψης των δεδομένων και των συμμετεχόντων/ουσιών πρέπει να γίνεται με σωστά κριτήρια, καθώς καμία ανάλυση δε μπορεί να αναπληρώσει τα ακατάλληλα συλλεγμένα δεδομένα (Galletta, 2012). Επιλέχθηκε γι' αυτόν τον λόγο η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling), μια μη τυχαία τεχνική που δεν έχει προκαθορισμένο αριθμό συμμετεχόντων/ουσιών. Η σκόπιμη δειγματοληψία είναι η σκόπιμη επιλογή ενός/μιας/ένα συμμετέχοντα/ουσας/ον λόγω των ιδιοτήτων που διαθέτει. Με απλά λόγια, ο/η ερευνητής/τρια αποφασίζει τι θέλει να ερευνήσει και επιχειρεί να βρει ανθρώπους που μπορούν και είναι πρόθυμοι να παρέχουν τις πληροφορίες βάσει της γνώσης ή της εμπειρίας τους. Εκτός από τη γνώση και την εμπειρία, η Galletta (2012) σημειώνει και τη σημασία της διαθεσιμότητας και της προθυμίας συμμετοχής, καθώς και την ικανότητα επικοινωνίας εμπειριών και απόψεων με άρτιο, εκφραστικό και στοχαστικό τρόπο. Σε αντίθεση με την τυχαία δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει σκόπιμα μια ποικιλία ηλικιών, καταγωγής και πολιτισμών, η ιδέα πίσω από τη σκόπιμη δειγματοληψία είναι να επικεντρωθεί σε άτομα με συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά που θα μπορούν καλύτερα να βοηθήσουν στη σχετική έρευνα (Μαντζούκας, 2007).

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, επιλέχθηκε η ομοιογενής σκόπιμη δειγματοληψία, η οποία εστιάζει σε υποψήφιους/ες/α που μοιράζονται παρόμοια ή συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, οι/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα στην ομοιογενή δειγματοληψία παρουσίαζαν ομοιότητες ως προς την ηλικία και την εργασία. Συνολικά, συμμετείχαν στις συνεντεύξεις 9 εκπαιδευτικοί προερχόμενοι/ες/α από σχολεία του Δήμου Ιωαννιτών, τα οποία ήταν κύρια ή αναπληρωματικά, αναφορικά με τη συμμετοχή τους στο PISA που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2022. Επιλέχθηκαν τα σχολεία του συγκεκριμένου Δήμου λόγω της διαμονής της ερευνήτριας σε αυτόν και συνεπώς της ευκολότερης πρόσβασής της σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν να εστιάσει σε αυτήν ακριβώς την ομοιότητα και στον τρόπο που σχετίζεται με το θέμα που ερευνάται. Οι/Τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα επιλέχθηκαν σκόπιμα (Smith Flowers, & Larkin, 2009) με βασικό κριτήριο επιλογής την επαγγελματική τους ιδιότητα και πιο συγκεκριμένα, τις ειδικότητες που εμπλέκονται στα γνωστικά πεδία που εξετάζονται στο PISA: στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, στην κατανόηση κειμένου και στην δημιουργική σκέψη. Πιο συγκεκριμένα, 3 συμμετέχοντες/ουσες/οντα ήταν φιλόλογοι, 3 μαθηματικοί, 2 φυσικοί και 1 χημικός.

Από τα 9 σχολεία του Δήμου Ιωαννιτών που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή του προγράμματος PISA, τα οκτώ ήταν αναπληρωματικά και ένα το κύριο σχολείο, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα του PISA για το 2022. Η διαδικασία της έρευνας ξεκίνησε τον Ιούνιο 2022. Τότε πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες επισκέψεις στα σχολεία, όπου έγινε η πρώτη επαφή με υποψήφιους/ες/α συμμετέχοντες/ουσες/οντα. Γνωστοποιήθηκε η πρόθεση της ερευνήτριας και δόθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα στους/στις/στα εμπλεκόμενους/ες/α εκπαιδευτικούς και στη διεύθυνση των σχολείων.

Λόγω της επιβαρυνμένης περιόδου για τα σχολεία (πραγματοποιούνταν οι πανελλήνιες και οι ενδοσχολικές εξετάσεις) δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί κάποια συνέντευξη τότε. Η πιλοτική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού σε ένα από τα σχολεία, όταν αυτά λειτουργούσαν με προσωπικό ασφαλείας μία φορά την εβδομάδα. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δε δέχτηκε να

μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη, αλλά βοήθησε σημαντικά την ερευνήτρια στη βελτίωση του οδηγού της συνέντευξης και στον υπολογισμό του χρόνου που απαιτούνταν.

4.5 Στρατηγική έρευνας

Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον αναδύθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολούθησα, καθώς παρατήρησα ότι είναι σύνηθες να βρίσκουμε άρθρα όπου το PISA παρουσιάζεται ως ένα κοινώς αποδεκτό «μέτρο» των δυνατοτήτων καινοτομίας και ανάπτυξης μιας χώρας. Σε περαιτέρω αναζήτηση άρθρων και μελετών όπου οι μετρήσεις που χρησιμοποιούνται στο PISA αμφισβητούνται ως μη σχετικές αλλά και δυνητικά αντιπαραγωγικές, ή ως προς τον τρόπο που έχει σχεδιαστεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οδηγήθηκα στο συμπέρασμα πως το ζήτημα αυτό δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την καθοδήγηση από τον επιβλέποντα καθηγητή μου, καθόρισαν και το θέμα της έρευνάς μου. Μετά την επιλογή του θέματος καθορίστηκε ο σκοπός και η μέθοδος που θα ακολουθηθεί, η ποιοτική δηλαδή διερεύνηση του ερευνητικού ζητήματος μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων ώστε να δοθεί έμφαση στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσιών και να επεξεργαστούν ευέλικτα τα δεδομένα που θα προέκυπταν. Στη συνέχεια συντάχθηκε ο οδηγός της συνέντευξης, ο οποίος αποτελούνταν από δύο κατηγορίες ερωτημάτων. Τα αρχικά ερωτήματα αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσιών στην έρευνα, όπως η ηλικία, το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και το μορφωτικό επίπεδο και τη μεταπτυχιακή εξειδίκευση. Η δεύτερη κατηγορία ερωτημάτων βασιζόταν στις θεματικές περιοχές που τέθηκαν προς διερεύνηση από τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, οι θεματικοί άξονες της έρευνας ήταν:

- Δημογραφικά στοιχεία – γενική πληροφόρηση για το πρόγραμμα PISA.
- Απόψεις των εκπαιδευτικών για το PISA ως θεσμικό εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών/τριών.
- Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του PISA.

- Διερεύνηση δυνατότητας ύπαρξης εναλλακτικού PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης.

Αρχικά, αποφασίστηκε να γίνει μια πιλοτική δοκιμή του ημι-δομημένου οδηγού συνέντευξης. Στόχος ήταν να επιβεβαιωθεί η κάλυψη και η συνάφεια του περιεχομένου του διαμορφωμένου οδηγού και να γίνουν αλλαγές και προσαρμογές στις ερωτήσεις της συνέντευξης ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της συλλογής δεδομένων. Η δοκιμή αυτή παρείχε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας και βοήθησε την ερευνήτρια να εξασκηθεί στην ικανότητα να διεξάγει συλλογή δεδομένων. Πραγματοποιήθηκε επιτόπια δοκιμή και ο οδηγός της συνέντευξης δοκιμάστηκε σε έναν από τους πιθανούς συμμετέχοντες/ουσες/οντα στη μελέτη. Αυτή η μορφή δοκιμής είναι και η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στη διεξαγωγή μιας ημι-δομημένης διαδικασίας συνέντευξης (Galletta, 2012). Με βάση την πιλοτική συνέντευξη επαναδιατυπώθηκαν ορισμένες ερωτήσεις ώστε να γίνουν πιο πρακτικές και κατανοητές στους συμμετέχοντες/ουσες/οντα, καθώς επίσης υπολογίστηκε προσεγγιστικά ο χρόνος που θα χρειαζόταν η ερευνήτρια για την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης.

Οι/Τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα επιλέχθηκαν σκόπιμα (Smith κ.α., 2009) με βασικό κριτήριο επιλογής την επαγγελματική τους ιδιότητα και πιο συγκεκριμένα τις ειδικότητες που εμπλέκονται στα γνωστικά πεδία που εξετάζονται στο PISA. Οι εννέα ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών μαγνητοφωνήθηκαν (με τη βοήθεια κινητού τηλεφώνου) με τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων, αφού πρώτα δόθηκαν διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία τους. Έπειτα, απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, έγινε η συγγραφή της ανάλυσης και της ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων και τέλος, η εξαγωγή συμπερασμάτων.

4.6 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική εργασία, έτσι και η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, υπήρχε δυσκολία ανταποκρισιμότητας των συμμετεχόντων/ουσιών, καθώς η περίοδος διεξαγωγής της έρευνας (Ιούνιος 2022) συνέπεσε με τις πανελλαδικές, αλλά και με τις ενδοσχολικές εξετάσεις των λυκείων.

Ωστόσο, η ερευνήτρια κατέβαλε σημαντική προσπάθεια ώστε να προσεγγίσει περισσότερους συμμετέχοντες/ουσες/οντα σε δεύτερο χρόνο, δηλαδή τον Σεπτέμβριο της ίδιας χρονιάς, διάστημα κατά το οποίο δεν είχαν ξεκινήσει ακόμη τα μαθήματα, αλλά όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη αναλάβει καθήκοντα στις σχολικές μονάδες.

Ένας ακόμη περιορισμός ήταν πως κατά τη διάρκεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, η ερευνήτρια επέλεξε μια σειρά παρεμβάσεων που από τη μία πλευρά, είχαν σκοπό να «σταματήσουν» τον/ην/το συμμετέχοντα/ουσα/ον και από την άλλη να τον/την/το «προτρέψουν» να συνεχίσει. Κάποιοι/ες/α ερωτώμενοι/ες/α είχαν την τάση να ξεφεύγουν εκτός θέματος ή απλά, κάποιες απόψεις τους δεν «ενδιέφεραν» την συγκεκριμένη έρευνα, και απαιτούνταν η επαναφορά στο θέμα της έρευνας. Επίσης, κάποιοι/ες/α ερωτώμενοι/ες/α ήταν μονολεκτικοί/ές/ά και πολύ σύντομοι/ες/α στις απαντήσεις τους και έτσι, η ερευνήτρια παρενέβη με επιπλέον ερωτήσεις ή προτροπές προκειμένου να συνεχίσουν να διατυπώνουν τις σκέψεις τους. Οι παρεμβάσεις αυτές ήταν αναμενόμενες, καθώς αποτελούν δυναμικές λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν κατά την διάρκεια συνεντεύξεων (Κεδράκα, 2008^α).

Τέλος, λήφθηκε υπόψη η δυσκολία έκφρασης για κάποιους/ες/α από τους/ις/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα και το άγχος τους ότι οι γνώσεις τους επί του αρκετά εξειδικευμένου θέματος ήταν ελλιπείς. Αυτό παρατηρήθηκε ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς των οποίων τα σχολεία ήταν αναπληρωματικά ως προς την διεξαγωγή του PISA. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αποφορτίστηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αφού καλλιεργήθηκε ένα φιλικό κλίμα και τονίστηκε επανειλημμένα ότι το αντικείμενο της μελέτης ήταν σαφώς πιο οικείο στην ερευνήτρια παρά στους/στις/στα συνεντευξιζόμενους/ες/α (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Οι έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας είναι βασικά ζητήματα για τον προσδιορισμό της ποιότητας και της επιστημονικής ορθότητας των ερευνητικών σχεδίων. Προκειμένου η έρευνα να παρέχει επαρκώς έγκυρα και συνεπή στοιχεία, οι πληροφορίες που παρέχει πρέπει να είναι αξιόπιστες και έγκυρες. Ο βαθμός στον οποίο οι πληροφορίες της έρευνας σχετίζονται με το συμπέρασμα που συνάγεται και είναι επαρκώς ακριβείς και πλήρεις για να υποστηρίξουν το συμπέρασμα είναι η

εγκυρότητα (Robson, 2007). Η αξιοπιστία απαιτεί τη χρήση τυποποιημένων οργάνων συλλογής δεδομένων και διαδικασιών έρευνας που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τη συνέπεια. Οι σχετικές πληροφορίες απαιτούν προσεκτικό σχεδιασμό για να διασφαλιστεί ότι οι πληροφορίες σχετίζονται σαφώς με τους στόχους του ελέγχου και συλλέγονται από τα άτομα που είναι τα καταλληλότερα για την παροχή των πληροφοριών. Ορισμένες από τις στρατηγικές περιορισμού ενός μη έγκυρου ερευνητικού σχεδίου που παρουσιάζονται από τον Padgett (όπ. αναφ. στο Robson, 2007) ακολουθήθηκαν και στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Αρχικά, η ερευνήτρια βρέθηκε πολλές φορές και για αρκετές ώρες στα πεδία της έρευνας, ώστε να γίνει η πρώτη προσέγγιση και ενημέρωση των υποψήφιων συμμετεχόντων/ουσιών και στη συνέχεια να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις. Αυτό συνέβαλλε στο θετικό κλίμα και στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων/ουσιών. Καθ' όλη τη διάρκεια των επαφών της ερευνήτριας έγινε προσπάθεια ώστε να διατηρηθεί ουδετερότητα στις σχέσεις με τους/τις/τα υποψήφιους/ες/α εκπαιδευτικούς – συμμετέχοντες/ουσες/οντα, έτσι ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος για μεροληψία εκ μέρους της.

Η επόμενη στρατηγική που ακολουθήθηκε και η οποία μειώνει την απειλή της μη εγκυρότητας, είναι η φαινομενική εγκυρότητα ή εγκυρότητα όψης (Βάμβουκας, 1998). Το εργαλείο αυτό εκτιμά τη μεταβλητή για την οποία έχει κατασκευαστεί και προσδίδει μια στοιχειώδη μορφή εγκυρότητας. Στη φαινομενική εγκυρότητα, ο/η ερευνητής/τρια ελέγχει αν το περιεχόμενο των ερωτήσεων σχετίζεται εννοιολογικά με αυτό που προτίθεται να μελετήσει. Για την εκτίμησή της συνηθίζεται να ζητείται από άτομα που γνωρίζουν την προς μελέτη έννοια να αξιολογήσουν εάν το εργαλείο στοχεύει σε ό,τι υποστηρίζει ότι μελετάει (Βάμβουκας, 1998). Στην παρούσα έρευνα, ο οδηγός της συνέντευξης συζητήθηκε και παρουσιάστηκε στον επιβλέποντα καθηγητή. Αφού έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις που στόχευαν στην απλοποίηση των ερωτήσεων, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική συνέντευξη. Χρησιμοποιώντας ως οδηγό τα αποτελέσματα της δοκιμαστικής εφαρμογής, επισημάνθηκαν και τροποποιήθηκαν κάποια προβλήματα των ερωτήσεων σε σχέση με το εύρος τους και τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτήσεις θα μπορούσαν να γίνουν πιο κατανοητές, σαφείς και αντιληπτές από τους/τις/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα ώστε οι/τα ερωτώμενοι/ες/α να απαντήσουν πιο εύκολα και οριστικοποιήθηκε η μορφή του οδηγού της συνέντευξης.

Ως προς την συνέπεια των αποτελεσμάτων που αφορούν την αξιοπιστία της έρευνας, δεν υπήρχαν τεχνικά προβλήματα κατά τη συλλογή των δεδομένων και έγινε προσπάθεια να καταγραφούν με συστηματικό και μεθοδολογικό τρόπο τα ευρήματα και όλα τα βήματα της έρευνας. Η ερευνήτρια διατήρησε μια ηθικά δεοντολογική στάση απέναντι στους/στις/στα συμμετέχοντες/ουσες/οντα και στις ερευνητικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Επιπλέον, αναφορικά με τα υποκείμενα της μελέτης κατέστη δυνατό να προσεγγιστεί μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσιών (9 εκπαιδευτικοί) που περιορίζουν σχετικά τη συνολική αξιοπιστία της έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγιναν διευκρινιστικές ερωτήσεις και δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες για εμβάθυνση μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσιών κάτι που οδηγεί σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Robson, 2007). Βέβαια, δεν μπορεί να αποσιωπηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο και η υποκειμενικότητα του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας.

Τέλος, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994), ένας από τους πιο πρακτικούς τρόπους επίτευξης μεγαλύτερης εγκυρότητας την επιστημονική έρευνα είναι η ελαχιστοποίηση των μεροληψιών. Πηγές μεροληψίας μπορεί να αποτελούν τα χαρακτηριστικά της ερευνήτριας, τα χαρακτηριστικά του/της συνεντευξιαζόμενου/ης και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων. Για το λόγο αυτό, έγινε προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων με σαφές νόημα, συγκρότηση των συμμετεχόντων/ουσιών με επιστημονικό τρόπο, τεκμηριώνοντας παράλληλα την υποκειμενικότητα και τις προσωπικές προκαταλήψεις της ερευνήτριας.

5. Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση δεδομένων

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα, έγινε προσεκτική απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τα δεδομένα ταξινομήθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το PISA. Στη συνέχεια, ομαδοποιήθηκαν και σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κυρίαρχες τάσεις των ερωτώμενων με βάση τα δεδομένα που αναλύονται γύρω από τους τέσσερις βασικούς άξονες της εργασίας.

5.1 Άξονας1^{ος}: Δημογραφικά στοιχεία – Γενική πληροφόρηση για το πρόγραμμα PISA

Οι/Τα συνεντευξιζόμενοι/ες/α είναι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία και αυξημένα τυπικά προσόντα. Άλλοι/ες/α κατέχουν 2 μεταπτυχιακά, άλλοι διδακτορικό δίπλωμα και ένα από τα άτομα έχει δεύτερο πτυχίο, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ΟΥΣΕΣ/ΟΝΤΑ									
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	A1	A2	B1	B2	Γ1	Δ1	E1	E2	E3
ΗΛΙΚΙΑ	48	43	54	56	56	48	57	56	63
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	2ΠΜ Σ	2ΠΜ Σ	ΑΕΙ	ΑΕΙ	PHD	ΠΜΣ	ΠΜΣ + 2 ^ο ΠΤΥΧΙΟ	ΑΕΙ	ΠΜΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	18	19	31	29	33	19	30	31	33
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΜΑΘ ΗΜΑ ΤΙΚΑ	ΦΥΣΙ ΚΗ	ΦΙΛΟΛΟ ΓΙΚΑ	ΜΑΘΗΜΑ ΤΙΚΑ	ΧΗΜ ΕΙΑ	ΜΑΘΗΜΑ ΤΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟ ΓΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟ ΓΙΚΑ	ΦΥΣΙ ΚΗ

Πίνακας 5.1. Προφίλ και εκπαιδευτικό υπόβαθρο συνεντευξιζόμενων

Οι/Τα περισσότεροι/ες/α εκπαιδευτικοί είχαν έρθει σε μια πρώτη επαφή με το PISA τουλάχιστον μια δεκαετία πριν. Οι/Τα περισσότεροι/ες/α δε γνωρίζουν σε βάθος το πρόγραμμα, αλλά έχουν κυρίως «εγκυκλοπαιδικές» γνώσεις από έντυπα ή από συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, τρεις συμμετέχοντες/ουσες/οντα αναφέρουν:

«Πριν 7-8 χρόνια; Είχα μάθει από συναδέλφους, οι οποίοι έχουν επιβλέψει διαγωνισμό και συγκεκριμένα στο Λύκειο Κόνιτσας. Και από συνδικαλιστικούς φορείς» (E3, άνδρας).

«Πριν 10 χρόνια ενημερωθήκαμε από τον διευθυντή και κάποια έντυπα και στη συνέχεια από συζητήσεις» (E2, άνδρας).

«Πάρα πολλά χρόνια είναι γύρω στα 12 χρόνια η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε νομίζω στο Δημόσιο και έτυχε να είναι και η πρώτη χρονιά σε αυτό εδώ το σχολείο. Ναι το είχαμε εφαρμόσει. Ήταν επιλεγμένο σχολείο..» (B1, γυναίκα).

Κάποιοι/ες/α είχαν έρθει σε επαφή με το πρόγραμμα πιο συστηματικά μέσω της ακαδημαϊκής ενασχόλησής τους ή από το διαδίκτυο και από βιβλία. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

«Πριν αρκετά χρόνια γιατί είχα ασχοληθεί και για το μεταπτυχιακό μου, που ήταν αντιλήψεις ανηλίκων, εκπαιδευόμενων για τα μαθηματικά και το είχα αξιοποιήσει και εκεί. Πριν μια δεκαετία περίπου...» (A1, άνδρας).

«Πολύ περιστασιακά χωρίς να δώσω σημασία, έχει τουλάχιστον 6-7 χρόνια, αλλά πέρυσι ήρθα πιο κοντά σ' αυτό. Δηλαδή διάβασα κάποια πράγματα παραπάνω... Συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα Erasmus, όπου η χώρα στην οποία συμμετείχα έκανε τα πρώτα παιδιά.» (Γ1, γυναίκα).

Επισημαίνεται ότι δύο από τους/τις/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα είχαν πολύ πρόσφατη πληροφόρηση ή και καθόλου σχετικά με το πρόγραμμα PISA.

«Τον Ιούνιο; Και λίγο νωρίτερα που είχαμε..., απλά το είχαμε αναφέρει αλλά..., δεν το αναλάβαμε» (Δ1, γυναίκα).

«Το τελευταίο διάστημα, δεν έχω καιρό που άκουσα. Στα mail που έρχονται από το σχολείο και τα βλέπω...» (B2, γυναίκα).

Όσον αφορά την πρώτη εντύπωση που σχημάτισαν οι εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα PISA οι απόψεις ποικίλουν. Κάποιοι/ες/α έχουν αρνητική άποψη για το πρόγραμμα ή προβληματισμό σχετικά με αυτό (Γ1, E1, E2, E3), ενώ άλλοι/ες/α έχουν θετική ή ουδέτερη άποψη (A2, B1, Δ1).

«...η πρώτη σκέψη είναι ότι όντως χρειάζεται μια αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά όταν μελέτησα καλύτερα υπήρχε μια αμφιβολία γιατί αυτό πρέπει να γίνεται διεθνώς και δεν το κάνουμε μόνοι μας. Να το κάναμε σαν κράτος. Έτσι; Το πρώτο ήταν αυτό. Έπειτα, όταν προσπάθησα να λύσω αυτή την απορία διαβάζοντας και ...τις προτάσεις που κάνει... και πώς αξιολογούνται... πώς χρησιμοποιείται μάλλον αυτός ο διαγωνισμός για να γίνουν συστάσεις, τις οποίες θεωρώ απαράδεκτες. Δηλαδή, ενώ στην αρχή φαίνεται ότι προσπαθούμε να αξιολογήσουμε το επίπεδο της γνώσης που παρέχουμε στους μαθητές και να το κάνουμε καλύτερο, ουσιαστικά οι συστάσεις έρχονται εντελώς στον αντίποδα της καλυτέρευσης της παρεχόμενης παιδείας...» (Ε3, άνδρας).

Κάποιες από τις θετικές εντυπώσεις δημιουργήθηκαν σχετικά με το πρόγραμμα και έχουν να κάνουν με την περιέργεια γύρω από αυτό αλλά και τη συγκρισιμότητα των μαθητών των χωρών που ενδέχεται να προσφέρει κάποια βελτίωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

«Να δω τι αποτελέσματα θα είχε... Σε σχέση με τους μαθητές των άλλων χωρών συγκριτικά με τους μαθητές των άλλων χωρών. Όχι ποσοτικά και ποιοτικά, έτσι; Για το είδος των γνώσεων και το βάθος των γνώσεων των μαθητών μας» (Β1, γυναίκα).

«Προσπαθούμε από κάποιες απαντήσεις μαθητών και καθηγητών να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα και προφανώς να τα χρησιμοποιήσουμε, τα στατιστικά δεδομένα να τα χρησιμοποιήσουν για τη βελτίωση κάποιων πραγμάτων εδώ» (Δ1, γυναίκα).

«Γιατί το κάνουμε. Ποιος είναι ο στόχος, τι θέλουνε να μάθουνε. Στην αρχή πολύ έτσι με σκέψη με βάση όλα αυτά που άκουγα μέχρι τότε ότι... η κατάταξη της Ελλάδας και ότι δεν είναι καλή και γιατί μας το κάνουν και γιατί μας επιβάλουν κάποια πράγματα. Εντάξει, μετά άλλαξα άποψη, ψάχνοντας το λίγο καλύτερα, και κυρίως στο κομμάτι των φυσικών επιστημών που ασχολήθηκα περισσότερο» (Α2, γυναίκα).

5.2 Άξονας2^{ος}: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το PISA ως ένα θεσμικό εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητών/τριών

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εφαρμογή του PISA και η βαθμολογία που εξάγεται από αυτό δεν είναι δυνατόν να αποτελεί μια ρεαλιστική απεικόνιση των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών καθώς τα θέματα που εξετάζονται δεν σχετίζονται άμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας μας.

«Σε κάποιες περιπτώσεις ίσως ναι, αλλά πρέπει να... ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε χώρας. Δεν μπορεί ένας διεθνής διαγωνισμός να ανταποκρίνεται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, σε κάθε χώρα του κόσμου. Δηλαδή ανάλογα, του τι έχει σχεδιαστεί, αν έχει δει, δηλαδή αν συμπεριλαμβάνει στον τρόπο αξιολόγησης, δηλαδή στις ερωτήσεις που αξιολογούν τους μαθητές και τις γνώσεις τους, αν έχει συμπεριλάβει τους στόχους του δικού μας αναλυτικού προγράμματος, αν δηλαδή αυτοί αξιολογούνται όπως με τον δείκτη IQ, αξιολογούνε τα Αφρικανάκια το ίδιο με τα Αμερικανάκια... ε δε, δεν θα έχει επιτυχία.» (Ε3, άνδρας)

«Όταν λοιπόν έχουμε έναν διαγωνισμό ο οποίος έχει σχεδιαστεί εκτός πραγματικότητας σχολείου και το κάθε σχολείο έχει τις ιδιαιτερότητές του. Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει μάθημα στον καθρέφτη του, κάνει μάθημα σε συγκεκριμένους μαθητές, με συγκεκριμένες γνωστικές ανάγκες. Κάνουμε μεταπτυχιακά εδώ και τριάντα χρόνια σε αυτό που το λένε κοινωνιολογία της εκπαίδευσης... Δεν μπορεί να είναι ρεαλιστικό και να έχει τα οφέλη που εξαγγέλλονται. Δεν θέλω να είμαι αφοριστική και ακυρωτική. Θα μπορούσε να έχει, αν στο σχεδιασμό του λαμβανόταν υπόψη η γνώμη των σχολείων, των μάχιμων εκπαιδευτικών... Δεν θέλω να ακυρώσω τα παιδαγωγικά πτυχία των καθηγητών που τα σχεδιάζουν, αλλά όταν δεν συνδέεται με την πραγματικότητα δεν μπορεί να έχει τη δύναμη που θεωρούμε. Είναι ασκήσεις επί χάρτου.» (Ε1, γυναίκα)

Δύο από τα υποκείμενα της έρευνας ανήκαν σε σχολείο το οποίο την Άνοιξη του 2022 συμμετείχε στον διαγωνισμό PISA. Έτσι, εξέφρασαν μια πιο συγκεκριμένη άποψη σχετικά με τα θέματα με τα οποία άπτεται ο διαγωνισμός και τη σχέση αυτών με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα.

«... και τα θέματα που είχε, δεν ήταν ακριβώς με τον τρόπο που τα δουλεύουμε με τα παιδιά ή με τα αναλυτικά προγράμματα. Ήταν λίγο πιο κοντά στην καθημερινή ζωή

των παιδιών... Δεν συνδέονταν όμως, τόσο πολύ, με το αναλυτικό πρόγραμμα.» (Α1, άνδρας)

«Το εκπαιδευτικό σύστημα το δικό μας δεν είναι προσανατολισμένο στις ερωτήσεις του PISA. Είναι σαν να προετοιμαζόμαστε να κολυμπήσουμε και να μας βάζουν να τρέξουμε.» (Α2, γυναίκα)

Δύο από τους/τις/τα συνεντευξιαζόμενους/ες/α επικεντρώνονται στην στοχοθεσία του προγράμματος PISA και με βάση αυτή τη σκέψη τους, θεωρούν ότι η μέτρηση και η βαθμολόγησή του είναι ακριβής. Παρόλα αυτά έχουν μια κριτική στάση απέναντι στους στόχους του προγράμματος, αλλά και στο τι είναι δυνατό να μετρηθεί.

«Πιστεύω ότι είναι όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική γίνεται, αλλά για συγκεκριμένα πράγματα που ίσως δεν άπτονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας... Οπότε, ποιο είδος γνώσης πρέπει να εξετάζεται; υπάρχουν διάφορα είδη που θα έπρεπε να κρίνουμε για να μπορέσουμε να πούμε ότι ένα άτομο είναι ολοκληρωμένο και είναι πολύ καλύτερο από κάποιο άλλο» (Γ1, γυναίκα)

«Σε σχέση με αυτά που θέλει να διαγνώσει, ναι. Έχει συγκεκριμένους στόχους, έχει στοχευμένα πεδία, γνωστικά, και στοχευμένες δεξιότητες που θέλει να διαγνώσει σε σχέση με αυτό, ναι. Οπότε αυτά που θέλει να καταδείξει τα δείχνει...» (Β1, γυναίκα)

Οι/Τα περισσότεροι/ες/α συνεντευξιαζόμενοι/ες/α θεωρούν πως μέσω των εξεταζόμενων δεξιοτήτων του προγράμματος PISA υποστηρίζονται οι ανάγκες της καθημερινότητας των μαθητών/τριών.

«...Τις προάγει, αλλά έρχεται σε αντιπαράθεση με το πρόγραμμα σπουδών.» (Β1, γυναίκα)

«...Ανάλογα ποιες είναι αυτές οι προτεραιότητες που βάζει το εκπαιδευτικό σύστημα για να τις ελέγξει.» (Ε2, άνδρας)

Ωστόσο όσον αφορά την συμβολή του προγράμματος PISA στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των χωρών οι απόψεις των υποκειμένων διαφέρουν σημαντικά. Κάποιοι/ες/α (Α1, Γ1, Δ1) θεωρούν πως το πρόγραμμα PISA, βασιζόμενο σε αξιόπιστα στοιχεία και μέσα από τον εποικοδομητικό διάλογο όλων των συνιστωσών της εκπαίδευσης αποτελεί μια καλή βάση για αξιολόγηση των αναλυτικών

προγραμμάτων και εφελτήριο για διαμόρφωση αλλαγών που θα φέρουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

«Αν οι μετρήσεις που γίνονται και τα στατιστικά στοιχεία που αναλύουν τα λάβουν υπόψη τους και συνεργάζονται οι φορείς μεταξύ τους, τότε θα είναι πολύ θετικό έτσι ώστε να λειτουργήσουν με διαφορετικό τρόπο τελικά και να περάσουν και στα αναλυτικά προγράμματα αυτά.» (Α1, άνδρας)

«Είναι ότι επειδή θεωρείται καλό πρόγραμμα, πιστεύω ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να ενταχθεί σε αυτό, θα προσπαθήσει να γίνει καλύτερο, δηλαδή ανεξαρτήτως αν είναι καλό και έγκριτο, νομίζω βοηθάει στο εκπαιδευτικό σύστημα γιατί κάθε υπεύθυνος εκπαιδευτικός στη συνέχεια θα θελήσει να προωθήσει τα παιδιά του προς αυτό. Δηλαδή, να τα κάνει να είναι καλύτερα...» (Γ1, γυναίκα)

«Σίγουρα απ' τα συμπεράσματα που βγάζουν τα στατιστικά δεδομένα, πιστεύω ότι βοηθάει.» (Δ1, γυναίκα)

Ένας/Μια/Ένα ερωτώμενος/η/ο θεωρεί πως το πρόγραμμα PISA δεν έχει καμία συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας και έτσι δεν δύναται να συνεισφέρει καθόλου στην όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

«Δεν συμβάλλει στην Ελλάδα. Δεν συμβάλλει καθόλου. Είναι αλλού προσανατολισμένο, και δεν θεωρώ ότι τα αποτελέσματά του PISA, δεν ξέρω ποιος έχει μπει στη διαδικασία να δει τα θέματά του PISA για να φτιάξει το εκπαιδευτικό σύστημα ή αν το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προσανατολιστεί στο PISA. Δεν ξέρω τι θέλουμε στην Ελλάδα. Τι θέλουμε να κάνουμε» (Α2, γυναίκα)

Ωστόσο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσιών θεωρεί ότι η εφαρμογή του PISA είναι άκρως πολιτική. Με άλλα λόγια, συμβάλλει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά μέσω της άσκησης συγκεκριμένης πολιτικής στην εκπαίδευση.

«Βεβαίως συμβάλλει. Σαν αντι-μεταρρύθμιση όμως... Δηλαδή όταν λέμε μεταρρύθμιση εννοούμε κάτι το θετικό, εδώ δεν συμβαίνει θετικά. Δεν συμβάλλει θετικά. Δεν μπορεί δηλαδή να σου ζητάει να έχεις 27 μαθητές στην τάξη, 30, αντί για 17. Δεν μπορεί να σου ζητάει να έχεις λιγότερο προϋπολογισμό για την παιδεία αντί για μεγαλύτερο.» (Ε3, άνδρας)

«Συμβάλει πολιτικά, όχι παιδαγωγικά. Στο να γίνουν αλλαγές επί της ουσίας και να βελτιωθεί η δημόσια εκπαίδευση θα πω που γνωρίζω, δεν συμβάλει. Συμβάλει όμως στο να επιβάλλουν οι εκάστοτε υπουργοί κάποια μέτρα που όπως είπαμε θα συμβαδίσουν με τους συναδέλφους τους των άλλων χωρών.» (B1, γυναίκα)

5.3 Άξονας3^{ος}: Παράγοντες που αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του PISA

Αναφορικά με την παγκόσμια τάση ομογενοποίησης της εκπαίδευσης η οποία είναι εμφανής και σε χώρες οι οποίες έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές παραδόσεις, οι/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα φάνηκαν διστακτικοί/ές/ά στο να δεχθούν ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να καταστεί δυνατό. Αντίθετα, σχεδόν όλοι/ες/α επισήμαναν τη σημασία της ανάδειξης των ιδιαιτεροτήτων των χωρών, αλλά και των μαθητών/τριών.

«Εφόσον υπάρχει παγκοσμιοποίηση στην οικονομία είναι λογικό να υπάρχουν και κάποιοι παγκόσμιοι δείκτες που να καταμετρώνται και για την εκπαίδευση. Δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται η διαφορετικότητα σε επίπεδο έθνους. Φυσικά θα υπάρχουν και κάποιοι κοινοί κανόνες, γιατί έτσι είναι η ζωή, έτσι;» (B1, γυναίκα)

«...υπάρχουν ιδιαιτερότητες και με τις χώρες δεν είναι σε όλες τις χώρες τα ίδια πράγματα, οπότε σίγουρα έχουνε κάποια διαφορετική αντιμετώπιση.» (Δ1, γυναίκα)

«Θα πρέπει να λάβουν υπόψη την κάθε περιοχή, την κάθε χώρα, τις ιδιαιτερότητες της, τις ανάγκες των μαθητών της, έτσι ώστε να μπορούν για κάθε χώρα να εξάγουν συμπεράσματα. Διαφορετικά, να μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα κοινό πλαίσιο για όλες τις χώρες, θα είναι, νομίζω, δύσκολο.» (A2, γυναίκα)

Βέβαια, κάποιοι/ες/α εκπαιδευτικοί ήταν εντελώς αντίθετοι/ες/α με την έννοια της παγκοσμιοποίησης (E2, E3), αλλά και για το κατά πόσο μπορούν κάποιοι παγκόσμιοι ενιαίοι δείκτες να είναι αντικειμενικοί (B2).

«Είμαι αντίθετος στην παγκοσμιοποίηση γενικότερα και στην παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης και θέλω να κάνω και το διαχωρισμό με το διεθνισμό εδώ πέρα... Η παγκοσμιοποίηση, ωφελεί συγκεκριμένα μεγάλα συμφέροντα πολυεθνικών εταιρειών. Ο διεθνισμός ωφελεί τη συνεργασία και την ευημερία όλων των λαών της γης. Αν τώρα φτιάξουμε δείκτες παγκόσμιους, δεν μπορεί αυτοί οι δείκτες να δουλέψουν όπως είπα και πριν, το ίδιο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην

ανεπτυγμένη Ευρώπη και στην υπανάπτυκτη Αφρική. Δεν μπορούν να δουλέψουν. Επομένως, για τις υπανάπτυκτες χώρες ίσως να είναι καταστροφικό...» (E3, άνδρας)

«Αρκεί να είναι αντικειμενικά τα αποτελέσματα και οι δείκτες. Το πόσο αντικειμενικά είναι... Δε νομίζω ότι μπορεί να είναι.» (B2, γυναίκα)

Υπό τον αντίκτυπο την παγκοσμιοποίησης και της συνεχούς εξελισσόμενης τεχνολογίας έχει ενεργοποιηθεί ξανά η «πολιτική δανεισμού» (policy borrowing) στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όλοι/ες/α οι/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα της έρευνας θεωρούν ότι δεν μπορεί να γίνει αυτούσια μεταμόσχευση ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα σύστημα μιας άλλης χώρας, όσο καλύτερο και ποιοτικότερο και αν θεωρείται αυτό. Οι αιτίες επίσης, των καλών ή κακών επιδόσεων στο πρόγραμμα PISA δεν χρεώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/τριών.

«Ναι, θα μπορούσαμε, αλλά δεν σημαίνει ότι θα έχει τα ίδια αποτελέσματα... Θα μπορούσαμε να το δοκιμάσουμε. Αλλά με αυτόν τον τρόπο μιλάς για παγκοσμιοποίηση της παιδείας. Γιατί και εμείς τώρα δοκιμάζουμε το σύστημα που είχε εφαρμοστεί στην Αγγλία και είχε αποτύχει και πρέπει να το δοκιμάσουμε κι εμείς να δούμε αν θα πετύχει σε μας. Κάπως έτσι δεν πάει;» (B2, γυναίκα)

«...αν θέλουμε να έχουμε κάτι διαφορετικό, ένα διαφορετικό αποτέλεσμα θα πρέπει να δούμε την ευθύνη της οικογένειας, το αξιακό σύστημα της κοινωνίας από το οποίο επηρεάζεται η οικογένεια, έτσι; Και τον βαθμό στον οποίο δίνουμε στο παιδί τον χώρο και το χρόνο να αυτενεργήσει. Αυτά είναι ένα τρίγωνο η εκπαίδευση. Δεν μπορούμε μόνο να ασχολούμαστε με το εκπαιδευτικό σύστημα... Αν θα πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις, θα πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις σε όλο αυτό το τρίγωνο. Στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το τρίγωνο...» (B1, γυναίκα)

«Με βάση την έρευνα που είχα κάνει, η Φιλανδία, η Ολλανδία, αυτές ήταν ψηλά στις θέσεις. Είχα δει τι διδάσκονται. Είχα δει, ας πούμε, η Πορτογαλία που είχε ανέβει, τι αλλαγές έκανε και ανέβηκε η επίδοση των μαθητών... Δηλαδή αυτό μπορεί να γίνει. Να πάρουμε από μια άλλη χώρα... Η νοοτροπία της Ελλάδας είναι διαφορετική από τη Φινλανδία. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια μέση λύση: να το λαμβάνουμε, αλλά ως ένα βαθμό. Δεν είμαστε Φιλανδοί καλώς ή κακώς δεν είμαστε...Θα πρέπει ίσως

να λειτουργούμε σαν, να το πω ομάδες χωρών(;) ίσως μεσογειακές χώρες ίσως βόρειες; Δεν ξέρω. Θα μπορούσε ίσως... δεν μπορούμε να συγκριθούμε με τις ΗΠΑ. Εκεί είναι ένας κόσμος είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Δεν μπορεί δηλαδή, τι, να συγκριθούμε με τι; Με έναν άλλο πλανήτη;» (Α2, γυναίκα)

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως τεχνοκρατικοί και πολιτικοί λόγοι είναι οι κύριοι παράγοντες που αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του PISA. Πιο συγκεκριμένα, τρεις/α συνεντευξιαζόμενοι/ες/α θεωρούν ότι δεν έχουν βρεθεί τα κατάλληλα άτομα τα οποία είναι σε θέση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα τέτοιο πρόγραμμα ή ότι δεν υπάρχει η απαραίτητη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων.

«Δεν προσφέρθηκαν άτομα ικανά να κάνουν αυτό το πράγμα; Γιατί πρέπει να έχεις κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες πιστεύω για να σχεδιάσεις ξανά από την αρχή ένα τέτοιο πρόγραμμα; Μήπως δεν βρέθηκαν τα άτομα; Ή μήπως δεν πιστεύουν τα άτομα ότι μπορούν να ... συνδράμουν σ' αυτό;» (Γ1, γυναίκα)

«Ο σημαντικός παράγοντας είναι η συνεργασία που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ των φορέων που διοργανώνουν τη διαδικασία αυτή, της έρευνας του PISA, και το τι συμβαίνει στο σχολείο. Στη σχολική πραγματικότητα.» (Α1, άνδρας)

Η πλειονότητα των υποκειμένων πιστεύει ότι οι λόγοι είναι πολιτικοί. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ένας συλλογικός προβληματισμός για το πρόγραμμα, τον τρόπο με τον οποίο είναι σχεδιασμένο, αλλά και τις κυρίαρχες ιδεολογίες που αυτό φέρει.

«Χρησιμοποιείται απλώς σαν εργαλείο επιβολής πολιτικών. Από τη στιγμή που η κυρίαρχη επιλογή είναι αυτή, ότι με αυτό θα αποδείξω ότι οι πολιτικές μου είναι σωστές, γιατί να το επανασχεδιάσουν; Δεν έχουν κανένα θέμα αυτοί να επανασχεδιάσουν. Εμείς πρέπει να επανασχεδιάσουμε τη στάση μας απέναντι σε αυτά, στην εκπαίδευση...» (Ε2, άνδρας)

«...θέλει πολλή δουλειά, έτσι; Και έχει και πολιτικό κόστος. Θα δυσανεστηθούν, ενώ τώρα έχουμε φτάσει σε μία ισορροπία. Έχουμε από τη μία μεριά τον καλό διαγωνισμό και από την άλλη τους κακούς που εναντιώνονται...» (Ε1, γυναίκα)

«Τι δεν βοηθάει προς αυτή την κατεύθυνση; Είναι ο εμπνευστής του PISA. Αυτός δεν βοηθάει... αυτός που το εμπνεύστηκε αυτό το σύστημα, το εμπνεύστηκε για συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι φαίνονται τελικά απ' την εφαρμογή...

διαφορετικές ιδεολογίες. Είναι πολιτικό το ζήτημα, ναι.. Και αυτή η πολιτική του ΟΟΣΑ σίγουρα δεν είναι μια πολιτική υπέρ των λαών. Είναι μια πολιτική υπέρ των μονοπωλίων πολυεθνικών κτλ. Υπέρ του να μειώνονται οι παροχές προς τον λαό, προς τον αδύναμο κόσμο». (Ε3, άνδρας)

5.4 Άξονας 4^{ος}: Διερεύνηση δυνατότητας ύπαρξης εναλλακτικού PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης.

Όσον αφορά τα στατιστικά μοντέλα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό του PISA και την εξαγωγή μετρήσιμων δεδομένων από αυτά, οι/τα περισσότεροι/ες/α ερωτώμενοι/ες/α θεωρούν ότι είναι βαρύνουσας σημασίας και δεν θα μπορούσε να υπάρξει σχεδίαση χωρίς αυτά τα δεδομένα.

«Εννοείται. Αρκεί να ληφθούν υπόψη όλα αυτά τα στοιχεία...» (Α1, άνδρας)

«Ναι. Για να σχεδιάσει φαντάζομαι πως ναι... Διαφορετικά πώς θα το σχεδιάσει; Αν δεν υπάρχουν δείκτες;» (Β2, γυναίκα)

Από δύο εκπαιδευτικούς διατυπώνεται μια πιο σκεπτικιστική στάση όσον αφορά από τη μία τους δείκτες και τον τρόπο που αυτοί συλλέγουν τα δεδομένα, και από την άλλη την αντίδραση του/της συμμετέχοντα/ουσας/ουσίου σ' αυτούς.

«Και βέβαια είναι πολύτιμη πηγή για τους σχεδιαστές του εκπαιδευτικού, της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αλλά ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική. Από εκεί εξαρτάται τι κριτήρια θα βάλει και τι αποτελέσματα προσδοκά να πάρει.» (Β1, γυναίκα)

«...μόνο που είναι πολύ δύσκολο να βρεθούν αυτοί οι δείκτες. Γιατί ένας δείκτης τέτοιος είναι πάρα πολύ δύσκολο να βρεθεί. Πιστεύω ότι δεν μπορείς να ξέρεις στην τάδε χρονική στιγμή που θα γίνει η μέτρηση, αν ο άνθρωπος εκείνος είναι έτοιμος, θέλει, γιατί πρέπει να υπάρχει και η συνεργασία από τον συμμετέχοντα. Όχι αυτόν που φτιάχνει τις ερωτήσεις πρέπει να θέλει και ο άλλος.» (Γ1, γυναίκα)

Στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη ή μη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως δεν είναι δυνατό να υπάρχει κυρίως λόγω της οικονομικής κατάστασης των μαθητών/τριών και της διαφορετικής κουλτούρας. Ο/Η/Το Β1 ανέφερε τα συγκεκριμένα πλαίσια τα

οποία υπάρχουν στην εκπαίδευση και ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον ελευθερία στο εκπαιδευτικό του/της έργο.

«Όχι, δεν υπάρχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες έχουν να κάνουν με τις οικονομικές ευκαιρίες, με την οικονομική δυνατότητα του καθενός... και όταν παράλληλα οι συστάσεις του PISA και του ΟΟΣΑ είναι να μειωθούν οι παροχές στη δημόσια παιδεία. Επομένως, ο φτωχός άνθρωπος, ο μεροκαματιάρης που θα πάει το παιδί του στο δημόσιο σχολείο με μειωμένες παροχές, δε θα μπορεί να έχει ίδιες ευκαιρίες με κάποιους που έχουν χρήματα να τα πάνε στο ιδιωτικό σχολείο που θα καθορίζουν εκείνοι τι θα διδάξουν στα παιδιά τους.» (Ε3, άνδρας)

«Φυσικά και δεν υπάρχουν. Και δεν μπορεί να γίνει αυτό και να μην κοροϊδευόμαστε. Έτσι; Όταν κάποιοι είναι κληρονόμοι, όπως έλεγε ο Bourdieu ενός μορφωτικού κεφαλαίου, από το ίδιο τους το σπίτι, και σε γλωσσικά μαθήματα και σε καλλιτεχνικά και σε πολλά επίπεδα και στα ερεθίσματα που δέχονται, και κάποιοι άλλοι δεν τα έχουν όλα αυτά, φυσικά και δεν ξεκινάν από το ίδιο σημείο εκκίνησης.» (Ε1, γυναίκα)

«Είναι η κουλτούρα του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά το πρώτιστο νομίζω είναι η οικονομική κατάσταση, γιατί αυτή σου δίνει ή σου κλέβει ευκαιρίες.» (Γ1, γυναίκα)

Μόνο ένας/μία/ένα εκπαιδευτικός (Α1) θεωρεί ότι δίνονται μέσω του ελληνικού συστήματος ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές/ήτριες.

«Σε μεγάλο βαθμό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες να τις εκμεταλλευτούν. Και υπάρχει αυτή η ισότητα προς όλους τους μαθητές και... σ' αυτό που τους παρέχει το σχολείο σήμερα.» (Α1, άνδρας)

Αναφορικά με την εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων σε μια διαδικασία σχεδιασμού, σχεδόν όλοι/ες/α οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα μπορούσε να είναι μια συμμετοχική διαδικασία με συμβουλευτικό, αλλά και ουσιαστικό ρόλο από την πλευρά τους.

«Πιστεύω ότι εφόσον επηρεάζονται πρέπει όλοι να συνεισφέρουν για να υπάρχουν όλες οι απόψεις. Αυτό νομίζω. Και όχι να πεις ότι αυτό το εργαλείο θα έπρεπε να

χρησιμοποιείται χωρίς να προκαλεί άγχος, ούτε σ' αυτόν που το δημιουργεί ούτε σ' αυτόν τον οποίο απευθύνεται, για να εφαρμοστεί.» (Γ1, γυναίκα)

«...και οι μαθητές και οι γονείς θα μπορούσαν βεβαίως, αλλά θα έπρεπε να γίνει μία πολύ καλή ενημέρωση γύρω από το τι ακριβώς περιμένουμε, τι θέλουμε ακριβώς να μετρήσουμε και ίσως και τι στόχο, τι επιθυμίες έχουμε, τι προσδοκίες έχουμε. Αυτό είναι όμως μία πολύ μεγάλη κουβέντα, όχι μόνο για το PISA, για την εκπαίδευση.» (B1, γυναίκα)

«Αν δηλαδή συμμετείχαν στο σχεδιασμό και 5-10 διευθυντές σχολείων, σχολικών μονάδων, μάχιμοι τη χρονιά που γίνεται ...θα ήταν πολύ καλύτερος ο σχεδιασμός και πολύ πιο εύκολη η πραγματοποίησή του και θα πείθονταν και τα σχολεία. ...μακάρι να ζητούνταν και η γνώμη των μαθητών που θα τους εκπροσωπούσαν συμμαθητές τους από τα μαθητικά συμβούλια που υπάρχουν γενικότερα. Τώρα φαντάζει ως ένα τέρας το PISA, οι μαθητές έρχονται απροετοίμαστοι...» (E1, γυναίκα)

Ένας/Μία/Ένα ερωτώμενος/η/ο θεωρεί πως δεν πρέπει όλοι να συμμετέχουν στην διαδικασία σχεδιασμού, παρά μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι σχεδιαστές/τριες αναλυτικών προγραμμάτων.

«...τον κύριο λόγο εδώ πρέπει να τον έχουν οι εκπαιδευτικοί, που είναι μάχιμοι, μέσα στην τάξη, καθώς και οι συγγραφείς των βιβλίων και οι σχεδιαστές του αναλυτικού προγράμματος. Αυτοί είναι οι 3 φορείς οι οποίοι πρέπει να έχουνε και τον σχεδιασμό του εργαλείου αξιολόγησης. Κανείς άλλος. Και εννοείται, ότι αυτός ο σχεδιασμός γίνεται καθαρά παιδαγωγικά, με σκοπό να βελτιώσουμε την παρεχόμενη γνώση χωρίς να έχει οικονομικούς περιορισμούς...» (E3, άνδρας)

Η ενδυνάμωση της κοινότητας μέσω του διαμοιρασμού της γνώσης, αλλά και της διαφάνειας σε σχέση με τα εργαλεία και τους σκοπούς για τους οποίους αυτά χρησιμοποιούνται θεωρούνται σημαντικές προϋποθέσεις από όλους/ες/α τους/ις/α συνεντευξιαζόμενους/ες/α.

«Είναι σημαντικό, αλλά αυτοί οι όροι οι κοινωνικοί...δεν ξέρεις ακριβώς ποιο περιεχόμενο θα δώσει ο καθένας. Ας πούμε, η αξιολόγηση ως έννοια δεν είναι αρνητική. Η αξιολόγηση όταν χρησιμοποιείται με αυτή την λογική και με την τακτική που έχουμε δει εμείς στα σχολεία χρόνια ολόκληρα, έτσι; Μας κάνει να αντιδρούμε... Έχει ένα κοινωνικό- πολιτικό χαρακτήρα, περιεχόμενο» (E3, άνδρας)

«Θεωρώ ότι και οι λόγοι για τους οποίους σχεδιάστηκε κάτι και ο τρόπος... Ο σκοπός δηλαδή... Πρέπει αυτό να διαμοιράζεται γιατί, όταν ξέρεις για ποιόν λόγο κάνεις κάτι, νομίζω είσαι πιο δεκτικός να το κάνεις... θα πάει καλύτερα» (B1, γυναίκα)

Επίσης, η ενίσχυση του πολιτισμικού κεφαλαίου και των τοπικών γνώσεων θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά και αναπόσπαστο μέρος ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

«Δεν μπορεί να έρχεται ένα σχήμα και να μπαίνει σε οποιαδήποτε κοινωνία, άσχετα από τις δικές της ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες.» (E2, άνδρας)

«Θα πρέπει, χωρίς την παράδοση, δεν μπορούμε. Πώς θα προχωρήσουμε; Για μας στην Ελλάδα εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό αυτό, δεν ξέρω για τις άλλες χώρες... Βέβαια, πιστεύω ότι η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης και της παιδείας δεν το έχει αυτό μέσα, δεν το συμπεριλαμβάνει αυτό. Πάμε σε ένα αμερικάνικο στυλ που δεν έχουμε παραδόσεις, δεν έχουμε ιστορία, αφήνουμε την κουλτούρα μας πίσω...» (B2, γυναίκα)

«...αλλάζει και η ιστορία και η τοπική ιστορία. Οπότε δεν μπορείς εύκολα, ακόμη και στην ίδια τη χώρα... σίγουρα πρέπει να τα λάβεις όλα αυτά υπόψη της, δηλαδή και από την άποψη της οικονομίας και της ιστορίας της τοπικής ιστορίας να λαμβάνονται όλα αυτά πριν γίνει οτιδήποτε...» (Δ1, γυναίκα)

Σύμφωνα με τους/τις/τα περισσότερους/ες/α συμμετέχοντες/ουσες/ούσια της έρευνας για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος είναι εξίσου σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο κοινωνικός του αντίκτυπος, αλλά και οι προθέσεις των σχεδιαστών/τριών του και το τελικό αποτέλεσμα.

«...εξίσου πρέπει να είναι σημαντικά γιατί θα μας δείξουν αν λειτουργεί και... πώς εκφράζεται αυτό. Δε νομίζω ότι κάποιο μπορεί να προέχει.» (Γ1, γυναίκα)

«...όχι ο κοινωνικός αντίκτυπος με την έννοια του τι θα πει ο κόσμος, αν έχει πολιτικό κόστος ή όχι... τι συνέπειές θα έχει... Νομίζω ότι πρέπει να συνεργαστούν όλοι οι φορείς. Δεν μπορεί μια κυβέρνηση να εφαρμόζει μια πολιτική χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις αντιδράσεις του λαού για τον οποίο σχεδιάζει την πολιτική. Όχι να τις μετρά όμως, ως πολιτικό κόστος, αλλά πραγματικά να μετρά πώς θα επηρεάσει τη ζωή τους... Και το ένα μόνο του δεν είναι αρκετό και το άλλο μόνο του φυσικά δεν είναι αρκετό.» (B1, γυναίκα)

«Δεν είναι μόνο το τελικό αποτέλεσμα και είναι πώς έφτασες μέχρι εκεί πέρα και τι προϋποθέσεις έχεις βάλει για οτιδήποτε.» (Δ1, γυναίκα)

Ο βιώσιμος σχεδιασμός για τους/ις/τα περισσότερους/ες/α συνεντευξιζόμενους/ες/α πρέπει να είναι μακροχρόνιος, κοινά αποδεκτός από την κοινωνία και να έχει σχεδιαστεί μέσω συνεργασίας λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν. Αναφέρθηκε επίσης ότι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος πρέπει να επιδιώκει κάποιον θετικό (παιδαγωγικό) στόχο. Ο/Η/Το συμμετέχων/ουσα/ον Γ1 τόνισε τη σημασία της αδιάκοπης εξέλιξης του ώστε να συμβαδίζει με της ανάγκες της κοινωνίας.

«Θα πρέπει να λαμβάνονται όλες οι παράμετροι υπόψη. Πρώτα απ' όλα να υπάρχουν κάποιοι παιδαγωγικοί στόχοι, να βελτιωθεί κάτι παιδαγωγικά... Να αναλάβουμε και τα κόστη σε όλα αυτά.» (Ε1, γυναίκα)

«Αυτός ο σχεδιασμός που θα έχει την αποδοχή της κοινωνίας και θα είναι όντως βιώσιμος σχεδιασμός...» (Ε3, άνδρας)

«Είναι κάτι που μπορεί να λειτουργήσει με κάποια θετικά, ότι θεωρούμε θετικά, αποτελέσματα στην πράξη.» (Ε2, άνδρας)

«Σίγουρα είναι δυναμική κατάσταση, δηλαδή να μπορεί να εξελίσσεται, να αλλάζει και πρέπει να αφορά τα νέα δεδομένα της ζωής, της κάθε εποχής, γιατί και αυτά αλλάζουν μαζί με τους ανθρώπους. Επίσης πρέπει να είναι αποδεκτός και από αυτούς που το δημιουργούν και από αυτούς στους οποίους απευθύνεται.» (Γ1, γυναίκα)

«...τουλάχιστον να είναι ένας σχεδιασμός ο οποίος έχει ήδη καταγράψει τις πραγματικές τους ανάγκες και τις επιθυμίες τους... και να έχει πάντοτε μακροχρόνια σχεδιασμό. Να μην είναι μικρόπνοο σχέδιο, να είναι ένας σχεδιασμός ο οποίος θα είναι κοινής αποδοχής... και να στηρίζεται σε παγκόσμιες αξίες... Να μην είναι σχεδιασμός ο οποίος αφορά μόνο μία πτυχή της ζωής, την οικονομία.» (Β1, γυναίκα)

«...να έχει πολλά κοινά σημεία με την πραγματικότητα. Να μην είναι εξωπραγματικό.» (Α2, γυναίκα)

6. Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Δεδομένου ότι τόσο το πρόγραμμα PISA όσο και η διεθνής συγκριτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, είναι λογικό να αναδεικνύονται προβλήματα και παραλείψεις στη σύλληψη, τη μεθοδολογία, τον υπολογισμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς και πιθανοί κίνδυνοι τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινωνίες. Ως αποτέλεσμα της ανόδου μιας «κοινωνίας ελέγχου» (Deleuze, 2001) και του γεγονότος ότι η γνώση μετατρέπεται όλο και περισσότερο σε εργαλείο ρύθμισης των κοινωνιών, ο νεοφιλελευθερισμός εισήγαγε νέα μοντέλα και τεχνολογίες διακυβέρνησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Αυτές οι νέες τεχνολογίες διακυβέρνησης περιλαμβάνουν την ενίσχυση συγκεκριμένων απόψεων μέσω στατιστικών που αφορούν κοινωνικά φαινόμενα – όπως αυτό της επίδοσης στη γνώση – που παρέχουν νομιμότητα και θεωρούνται ελάχιστα ευάλωτες στην αμφισβήτηση, λόγω της αντικειμενικότητάς τους. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του PISA έχουν αμφισβητηθεί λόγω των περιορισμών που υπάρχουν σε μελέτες τέτοιας κλίμακας. Διαχρονικά έχουν εντοπιστεί ζητήματα που άπτονται των διαφορετικών γλωσσικών, πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών πλαισίων των μαθητών/τριών (Andere, 2008· Lockheed & Wagemaker, 2013· Meyer & Schiller, 2013), τα οποία αποτρέπουν τη δημιουργία μιας ουδέτερης και αντικειμενικής παγκόσμιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας.

Ο Andere (2008) υποστηρίζει ότι τα στατιστικά δεδομένα πρέπει να αντιμετωπίζονται με κριτική ματιά και η διαχείρισή τους έχει να κάνει με το πλαίσιο από το οποίο προέρχονται. Ως εκ τούτου, τα δεδομένα δεν είναι εγγενώς δίκαια ή άδικα. Ο αντίκτυπός τους εξαρτάται μάλλον από το περιβάλλον που χρησιμοποιούνται και από αυτούς που επιλέγουν πώς θα τα χρησιμοποιήσουν. Συνήθως η χρήση τους αφορά την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών (Auld & Morris, 2014· Moss & Goldstein, 2014). Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν αυτήν την

ασυμβατότητα του πλαισίου του PISA με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Επεσήμαναν πως το PISA ενώ αξιολογεί θέματα που άπτονται της καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών δεν είναι σε θέση να απεικονίσει ρεαλιστικά τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, καθώς τα θέματα στα οποία εξετάζονται οι μαθητές/τριες από το PISA δεν υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Οι επιστημολογικές, θεσμικές και οργανωτικές αλλαγές που συντελούνται στα προγράμματα σπουδών των χωρών μέσω των διεθνών συγκρίσεων – συγκεκριμένα του PISA- θεωρήθηκαν αυτονόητες από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο, σχεδόν όλοι/ες/α διατύπωσαν τον προβληματισμό τους σχετικά με τους στόχους του προγράμματος αξιολόγησης και τον βαθμό που αυτές οι αλλαγές διεισδύουν στις εθνικές και πολιτιστικές παραδόσεις της χώρας μας. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και την κοινωνική ισότητα, καθώς και η ισορροπία μεταξύ της παγκοσμιοποίησης και της εθνικής ιδιαιτερότητας ήταν αυτό που εκφράστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Η προώθηση και η διαδικασία καθιέρωσης και προσαρμογής στα κριτήρια του PISA θεωρήθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες/οντα ακραιφνώς πολιτική υπόθεση και σημειώθηκε η αναφορά στο δημοκρατικό έλλειμμα συμμετοχικότητας των εμπλεκόμενων φορέων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, υπήρξε μια σημαντική μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση, η οποία αποτέλεσε κινητήρια δύναμη πίσω από πολλές από τις αλλαγές που σημειώθηκαν στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι κυβερνήσεις για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής προκειμένου να παρέχουν δημόσιες υπηρεσίες όπως η εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές είχαν επίσης σημαντικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο κυβερνάται πλέον η ίδια η κοινωνία (Meyer & Schiller, 2013).

Η πολιτική δανεισμού, η προώθηση της ομοιογενοποίησης, της εναρμόνισης και της ενσωμάτωσης επηρεάζουν την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των διαφόρων χωρών. Η συγκρισιμότητα ως πολιτική δημιουργεί ένα «ανοιχτό» οπτικό πεδίο το οποίο επηρεάζει βαθιά και ωθεί προς την διαμόρφωση νέων αντιλήψεων για την εκπαίδευση. Το γεγονός ότι οι χώρες μοιράζονται τα δεδομένα τους δεν αποτελεί πρόβλημα, αλλά όταν εφαρμόζουν τις ίδιες ακριβώς πολιτικές ανεξάρτητα από τις

τοπικές ανάγκες και τα διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, εκτός από το ότι είναι πιθανό να μη λειτουργήσει, ίσως οι παρενέργειές του να είναι επιζήμιες. Αυτό εντοπίστηκε και από τους/τις εκπαιδευτικούς στον 3^ο άξονα της παρούσας έρευνας, οι οποίοι θεωρούν ότι οι λόγοι της μη ριζικής επανασχεδίασης του PISA είναι καθαρά πολιτικοί και τεχνοκρατικοί (βλ. στο ίδιο, σσ. 58-59).

Από το σύνολο των απαντήσεων, επίσης, προκύπτει πως υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες (βλ. στο ίδιο, σ. 60) και αυτό οφείλεται κυρίως στην αμφίδρομη σχέση της κοινωνίας με την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες που προβάλλονται στο σχολείο προέρχονται κατά κύριο λόγο από την κοινωνική ανισότητα, την διαφοροποίηση στην κουλτούρα που οφείλεται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον, την γεωγραφική διαφοροποίηση, την φυλετική διάκριση και την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες (Gollob, Krapf, & Weidinger, 2010). Μέσα από διεθνείς συμβάσεις και άλλα σχετικά κείμενα, όπως είναι η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού της UNICEF, κατοχυρώνεται το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς με σκοπό την εξάλειψη των κοινωνικών διακρίσεων. Ωστόσο, μέσω των ευρέων κλιμάκων αξιολογήσεων και την υπερίσχυση του οικονομικού έναντι του πολιτικού κεφαλαίου αναπαράγονται συστηματικά κοινωνικές ανισότητες, λόγω του ουδέτερου τρόπου αξιολόγησής των μαθητών/τριών.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη για έναν πιο δίκαιο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιολόγησης όπως το PISA. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όλοι/ες/α μπορούν να συνεισφέρουν σε μια διαδικασία σχεδίασης, αλλά όχι με τον ίδιο τρόπο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη συν-διαμόρφωση ενός προγράμματος από όλους/ες/α, χωρίς όμως στο «όλους/ες/α» να αναφέρονται και σε όσους/ες/α έχουν κάποια βιωμένη εμπειρία πάνω σ' αυτό που θα σχεδιαστεί, που είναι ένας βασικός στόχος της σχεδιαστικής δικαιοσύνης. Οι/Τα περισσότεροι/ες/α δεν συμπεριλαμβάνουν στις απαντήσεις τους για παράδειγμα τα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ή τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα, παρά μόνο τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Μετά από διευκρινιστικές ερωτήσεις της ερευνήτριας συμφώνησαν ότι όλοι/ες/α ανεξαιρέτως θα μπορούσαν να συνεισφέρουν, αλλά μάλλον συμβολικά και όχι ουσιαστικά (βλ. στο ίδιο, σ. 61).

Βέβαια, ακόμη και μια συμβολική συμμετοχή θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη για τον σχεδιασμό και την κοινοποίησή του, καθώς θα αποτελούσε μια «μεταφορά» της διαδικασίας του σχεδιασμού στην κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να γίνουν δοκιμές, να δημιουργηθούν νέες ιδέες, να ληφθούν αποφάσεις και γενικότερα να υπάρξει μια ουσιαστική ανατροφοδότηση (Costanza- Chock, 2020). Η σχεδιαστική δικαιοσύνη είναι ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να βοηθήσει στον εκδημοκρατισμό των σχεδιαστικών προτάσεων, προωθώντας την κριτική σκέψη και συνδέοντας την κοινωνία και όλους/ες/α τους ανθρώπους με την σχεδίαση, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου. Αυτός ο διαμοιρασμός της γνώσης και των εργαλείων της σχεδίασης είναι ένα σημείο στο οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσίων θεωρεί ότι πρέπει να εφαρμόζεται, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της κοινότητας.

Αναφορικά με τον κοινωνικό αντίκτυπο της σχεδίασης του προγράμματος PISA, αλλά και τις προθέσεις των σχεδιαστών/τριών η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν πως αυτοί οι παράγοντες θα έπρεπε να είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους (βλ. στο ίδιο, σελ. 62). Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινών και τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης η σχηματοποίηση του κοινωνικού σκοπού της σχεδίασης, αλλά και ο εντοπισμός και καταγραφή των αλλαγών – θετικών ή αρνητικών – που αυτή φέρνει στην κοινότητα είναι σημαντικές παράμετροι. Αυτό σημαίνει ότι αφενός αποκτάται η γνώση και η συνείδηση των επιπτώσεων της σχεδίασης και αφετέρου ότι υπάρχει άμεση σχέση και συν-δημιουργία με την ταυτότητα του/της/των «άλλου/ης/ων». Η καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» στα εμπλεκόμενα μέλη συν-διαμορφώνει ένα πεδίο συνεργασίας και κοινού σκοπού, με απώτερο στόχο την οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου έχοντας ως αφετηρία εγγενή κίνητρα απελευθέρωσης απαλλαγμένα από εξωτερικές πιέσεις (Costanza- Chock, 2020· Πεχτελίδης, 2020).

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, η έννοια του βιώσιμου σχεδιασμού αναφορικά με το πρόγραμμα PISA εμπεριέχει τον μακροχρόνιο σχεδιασμό, την κοινή αποδοχή και τον συνυπολογισμό των πραγματικών συνθηκών που επικρατούν στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών. Επίσης, εκφράστηκε η άποψη ότι ο βιώσιμος σχεδιασμός είναι μια δυναμική κατάσταση η οποία μέσω της συνεχούς εξέλιξής της προσπαθεί να συμβαδίσει με τις ανάγκες της κοινωνίας. Κάποιοι από τους «ορισμούς» που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια του βιώσιμου σχεδιασμού

συγκλίνουν με τη θεωρία της σχεδιαστικής δικαιοσύνης (βλ. στο ίδιο, σ. 63). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δείχνει απλώς μια εναλλακτική εκδοχή, καθώς, για να τεκμηριωθεί επαρκώς ένα τέτοιο συμπέρασμα, χρειάζεται μια πιο ενδελεχής έρευνα.

Η σχεδιαστική δικαιοσύνη είναι μια προσέγγιση η οποία απαιτεί χρόνο στην εφαρμογή της αλλά, όσο συχνότερη γίνεται η χρήση της και όσο περισσότεροι άνθρωποι την εφαρμόζουν, κοινοποιούνται εξειδικευμένα εργαλεία και πρακτικές για συγκεκριμένους τομείς και έτσι μετατρέπεται σε μια διαδικασία οικοδόμησης ενός πιο δίκαιου και βιώσιμου κόσμου. Μία θεμελιώδης αρχή του δίκαιου σχεδιασμού είναι πως αφού ο κόσμος είναι κατασκευασμένος, θα μπορούσε να κατασκευαστεί διαφορετικά (DiSalvo, 2022). Εφόσον η δημοκρατία απαιτεί συνεχή ανανέωση και εξέλιξη, ο σχεδιασμός μεταλλάσσεται σε έναν τρόπο με τον οποίο ενδιαφερόμαστε για το συλλογικό μας μέλλον, μέσω της σχεδίασης βιώσιμων και δίκαιων προγραμμάτων για την εκπαίδευση.

6.2 Συμπεράσματα και προτάσεις

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί μια εναλλακτική προσέγγιση σχεδίασης του PISA, βασισμένη στις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και στο ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας των κοινών. Η προσέγγιση αυτή αφορά τόσο το περιεχόμενο -αυτά που εξετάζει το PISA- όσο και τον τρόπο με τον οποίο είναι σχεδιασμένο.

Μπορεί να είναι εξαιρετικά προβληματικό για μερικά άτομα να εξετάσουν το ενδεχόμενο να αντιταχθούν στους κυρίαρχους λόγους στην εκπαίδευση. Αυτό έγινε φανερό και από τις απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών, οι/τα οποίοι/ες/α από τη μια αναγνώρισαν ότι το PISA εμπεριέχει στοιχεία πολιτικής του ΟΟΣΑ, από την άλλη θεωρούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που μετράει μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο νεοφιλελεύθερος περιορισμός της εκπαίδευσης στη δημιουργικότητα, ωστόσο, είναι απρόσκοπτος και γενικά αποδεκτός. Αν και η εκπαίδευση ως μέσο για κριτική, πολιτική και δημοκρατικές φιλοδοξίες εκτιμάται ιδιαίτερα υπό τη νεοφιλελεύθερη διαχείριση, ακυρώνεται επειδή δεν απαιτείται για απασχόληση σε χώρους παραγωγής υψηλής εξειδίκευσης και δεν συμβάλλει στην παραγωγή καινοτομίας για την αγορά (Χατζηγεωργίου,

2008). Η μόρφωση, και γενικά η μάθηση με την ευρεία της έννοια περιθωριοποιούνται στο όνομα της κατάρτισης, της ανταγωνιστικότητας και της σύνδεσης του σχολείου με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Η είσοδος του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση αποκαλύπτει τελικά την παιδαγωγική αποξένωση από το ζήτημα των επιθυμιών μας, του να έχουμε έναν δάσκαλο ή μια δασκάλα που υποστηρίζει τις επιθυμίες των μαθητών/τριών και σιγά-σιγά, αν είναι επώδυνο, τους βοηθά να συνειδητοποιήσουν, να διαμορφώσουν και να ενεργήσουν σύμφωνα με αυτές τις επιθυμίες. Εταιρείες, συμβούλια και φιλάνθρωποι που υποστηρίζουν τις μεταρρυθμίσεις της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση στοχεύουν όλο και περισσότερο στα δημόσια σχολεία και παίρνουν τον έλεγχο των προγραμμάτων σπουδών, της εκπαιδευτικής τους πολιτικής και, σε ορισμένες περιπτώσεις, των εσόδων τους. Σύμφωνα με την παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ένας από τους βασικούς παράγοντες που το PISA δεν μπορεί να επανασχεδιαστεί ριζικά είναι η στροφή του νεοφιλελευθερισμού προς τη διακρατική επιτήρηση μέσω διεθνών συστημάτων αξιολόγησης και οικονομικής διαχείρισης (Sardoč, 2020). Η πρόοδος δεν μετράται πλέον από την αποτελεσματικότητα των πωλήσεων ή της παραγωγής, αντίθετα, χρησιμοποιεί αφηρημένα δεδομένα για κέρδος και κοινωνική μηχανική. Γίνεται σαφές ότι οι «μεταρρυθμίσεις» (ιδιωτικοποιήσεις, ευέλικτη εργασία, κ.α.) και ο «εκσυγχρονισμός» αποτελούν λέξεις – κλειδιά της συγκεκριμένης πολιτικής με απώτερο στόχο τη δημιουργία ανταγωνιστικών και υποταγμένων ατόμων, τα οποία θα συμβάλουν στη μεγιστοποίηση των κερδών των ισχυρών.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) χρησιμοποιεί στατιστικές PISA για να επενδύσει σε έναν μελλοντικό κόσμο που προορίζεται να ωφελήσει τις πολυεθνικές εταιρείες, δικαιολογώντας την ανεπαρκή επένδυση σε δημόσιες υπηρεσίες και παραμελώντας τις υπάρχουσες προτεραιότητες που έχουν τεθεί για τα σχολικά συστήματα διαφόρων χωρών. Οι/Τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα στην έρευνα επισήμαναν το δημοκρατικό έλλειμμα συμμετοχής σε αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον διαφορετικό προσανατολισμό των σκοπών του PISA σε σχέση με το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Το κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα βασίζεται σε ένα δίκτυο ανθρώπινων ειδικών που ενδιαφέρονται περισσότερο για τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που έχουν αποσυναρμολογηθεί από τα συμφραζόμενα παρά για τους ανθρώπους, τη ζωή τους και την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Υποβαθμίζεται έτσι το εκπαιδευτικό έργο, από πνευματική και ηθική εργασία σε μια απλή τεχνική, απαξιώνοντας έννοιες όπως η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη, μετατρέποντάς τις σε έντονο ανταγωνισμό και «ατομική ευθύνη». Είναι χαρακτηριστικό ότι ο νεοφιλελεύθερος λόγος μιλάει για την «αγορά της εκπαίδευσης» που έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την επιχειρηματικότητα ώστε το παιδί ή/και ο/το ενήλικας/ο να είναι ένα οικονομικά παραγωγικό μέλος της κοινωνίας (Margaronis, 2020).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει η εκπαίδευση θα πρέπει να προσανατολιστεί προς την απόκτηση μιας εξελικτικής κουλτούρας, δηλαδή μιας μόρφωσης η οποία να ευνοεί την πραγματική οικολογική και κοινωνική συνείδηση. Ο Paulo Freire και άλλοι έχουν υποστηρίξει ότι η μάθηση και η εκπαίδευση γενικότερα, είναι ένα άνοιγμα προς μια επανεκτίμηση των αξιών (Χατζηγεωργίου, 2008). Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για μια πιο ολιστική έννοια της εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα συμβάλλουν όχι μόνο στην οικονομία αλλά και στο δημόσιο αγαθό. Σύμφωνα με τους/τις/τα συμμετέχοντες/ουσες/οντα στην έρευνα δεν υπάρχει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρόλο που θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική κοινότητα. Εντούτοις, η εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει εισόδους στα ρήγματα της νεοφιλελεύθερης ρητορικής, και να παρέχει ένα πρώτο βήμα στην πορεία προς την ανάκτηση της υπόσχεσης για δημόσια εκπαίδευση, ως θεμέλιο της δημοκρατίας και των ίσων ευκαιριών για όλους/ες/α τους/τα πολίτες. Το δύσκολο παρόν και η ελπίδα θα πρέπει να καλλιεργήσουν την ικανότητα να οραματιζόμαστε ένα διαφορετικό, πιο δίκαιο μέλλον.

Η παρούσα έρευνα προσπαθώντας να ερευνήσει εάν το PISA θα μπορούσε να μεταρρυθμιστεί με βάση τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και τη θεωρία των κοινών κατέδειξε πως αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της συνεργασίας των μελών-κρατών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Με λίγα λόγια, οι αρχηγοί, οι/τα υπεύθυνοι/ες/α του κάθε κράτους, αλλά και όλοι/ες/α οι/τα εμπλεκόμενοι/ες/α σεβόμενοι τις αξίες και τις αρχές του περιβάλλοντος και του πολιτισμικού υποβάθρου, τόσο του δικού τους όσο και των υπόλοιπων κρατών, θα πρέπει να

σχεδιάσουν και να οργανώσουν ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το PISA πρέπει να σχεδιαστεί σεβόμενο τις ανάγκες και τις διαφοροποιήσεις όλων των μαθητών/τριών και όχι να βασιστεί στο θεσμικό του πλαίσιο και βάση αυτού να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται αλλαγές σε κάθε κράτος.

Πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι/ες/α οι μαθητές/τριες, ώστε να τεθεί στο επίκεντρο η δικαιοσύνη και η ισότητα ευκαιριών στους/ις μαθητές/τριες. Όλα τα κράτη θα πρέπει να διαθέτουν μια κοινή πορεία εκπαίδευσης, ώστε να μην εντοπίζονται αποτυχίες ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Επίσης, το PISA θα μπορούσε να σχεδιαστεί με έναν τρόπο που θα συμβαδίζει με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο όλων (;) των κρατών (Meyer & Schiller 2013· Forestier & Adamson, 2017). Είναι αναγκαίο να ενσωματώσει όλους/ες/α τους/ις μαθητές/τριες στο πλαίσιό του, ώστε να μην παρατηρούνται κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες. Το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να αναβαθμιστεί και να αναπτύξει περισσότερους θεματικούς κύκλους που να αποδίδουν αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών/τριών και να συμβαδίζουν με το αναλυτικό πρόγραμμα όλων των χωρών. Είναι κάτι τέτοιο εφικτό;

7. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, (Μτφρ. Κουβαράκου Ν.). Αθήνα: Ιων.
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση 12-34*. Ανακτήθηκε από: https://repository-web.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/3/15327_Isari-KOY.pdf
- Κεδράκα, Κ. (2008^α). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: www.adulteduc.gr/
- Margaronis, F. (2020). Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση. Μελλοντικές τάσεις και ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών. *Νέος Παιδαγωγός* (18), 456–464.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (μτφ. Δημητριάδου Ε., επιμ. Κυριαζή, Ν.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98, Ανασκόπηση.
- Pechtelidis, Y. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 155, 9-38.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Σαχίνη- Καρδάση, Α. (2007). *Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στο Χώρο της Υγείας*. Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Βήτα

- Σταλίκας, Α. Β. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *PISA*. Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/12-pisa>
- ΚΕΕ. (2007). Διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών. PISA Programme for International Student Assessment. Αθήνα: ΚΕΕ. Ανακτήθηκε από: <http://www.kee.gr/attachments/file/PISA/vivlio%20PISA.pdf>.
- Κωστάκης, Β., & Bauwens, Μ. (2018). *Πώς να δημιουργήσουμε μία παγκόσμια και ευημερούσα οικονομία βασισμένη στα κοινά*. Ανοικτή Βιβλιοθήκη.
- Μυρωδικού, Π. (2016). *Εισαγωγή στη θεωρία των κοινών*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 12 Ιουλίου 2022 από: <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μία εκπαίδευση των κοινών εντός και πέρα των τειχών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Μτφρ. Δ. Μπουνάνου. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.
- Τζήκας, Χ. (2008). Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και πρόσβαση στο σχολείο: ένα παράδειγμα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα. Στο Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου (Επιμ.) *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*. 3-5 Οκτωβρίου 2008. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου.
- Τσιάντα, Α. (2014). Ανιχνεύοντας τις επιδράσεις του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Επιδράσεις του προγράμματος PISA στη σχολική κουλτούρα των εκπαιδευτικών μονάδων. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2097>

Χατζηγεωργίου, Γ. & Φωτεινός, Ν. (2003). 'Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής: Ένας Βασικός Ρόλος από τη Σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής'. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 25 – 37.

Ξενογλώσση

- Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (Eds.). (2022). *Assessment for Inclusion in Higher Education: Promoting Equity and Social Justice in Assessment* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293101>
- Alexander, R. J. (2012). "Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: What Can We Really Learn from International Comparison?" *Scottish Educational Review*, 44(1), 4–21.
- Allerup, P. (2007). Identification of Group Differences Using PISA Scales – Considering Effects of Inhomogeneous Items. S. Hopman, G. Brinek, & M. Retzl (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp 175-202). Österreich. Deutsche Nationalbibliothek.
- Andere, E. (2008). "*The Lending Power of PISA: League Tables and Best Practice in International Education.*" CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development 6. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Andrews, T. (2021). Bourdieu's Theory of Practice and the OECD PISA Global Competence Framework. *Journal of Research in International Education*, 20 (2), 154-170.
- Auld, E., & Morris, P. (2014). "Comparative Education, the 'New Paradigm' and Policy Borrowing: Constructing Knowledge for Education Reform. «*Comparative Education*». 50(2), 129–155.
- Barrett, A., & Crossley, M. (2015). "The Power and Politics of International Comparisons." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 467–470.
- Bellat, M. (2011). From the appealing power of PISA data to the delusions of benchmarking: Does that challenge any evaluation of educational systems? Στο M. Perreira, H. Kotthof, & R. Cowen (Eds). *Pisa under examination* (pp 157-168). Netherlands: Sense Publisher.

- Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.
- Bodin, A. (2007). What PISA really assess? What does it not? A French review. Στο S. Hopman, G. Brinek, & M. Retzl (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp 21-55). Österreich. Deutsche Nationalbibliothek.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:3, 400-413, doi: 10.1080/02602938.2015.1018133
- Bray, M., & Kobakhidze, M. D. (2014). “Measurement Issues in Research on Shadow Education: Challenges and Pitfalls Encountered in TIMSS and PISA.” *Comparative Education Review*, 58(5), 590–620.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Farnham, UK: Ashgate Publishing. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.4324/9781315242804>
- Caro, D. H. & Biecek, P. (2017). Intsvy: An R Package for Analyzing International Large-Scale Assessment Data. *J. Stat. Softw*, 81(7).
- Carvalho, L., & Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: consideration of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638-646.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the world's we need*. Ανακτήθηκε από: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43542/external_content.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Condron, D. J. (2011). Egalitarianism and educational outcomes: Compatible goals for affluent societies. *Educational Researcher*, 40(2), 47–55.
- Crossley, M. (2014). “Global League Tables, Big Data and the International Transfer of Educational Research Modalities.” *Comparative Education*, 50(1), 15–26.

- Dale, R. (2015). "Keynote Address: Conjunctions of Power and Comparative Education." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 341–362.
- Deleuze G. (2001). *Η κοινωνία του ελέγχου*. Αθήνα: Ελευθεριακή Βιβλιοθήκη.
- Design Justice Network (χ.χ.). *Design Justice Network*. Ανακτήθηκε από: <https://designjustice.org/>
- DiSalvo, C.(2022). *Design as Democratic Inquiry: Putting Experimental Civics into Practice*, Ανακτήθηκε από: <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/5261/Design-as-Democratic-InquiryPutting-Experimental>
- Dolin, J. (2007). PISA – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests. Στο S. Hopman, G.Brinek, &M. Retzl (Eds).*PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp 93-125).Österreich. Deutsche National bibliothek.
- Drezner, D. W. (2001). Globalization and policy convergence.*International Studies Review*, 3, 53-78.
- Duru-Bellat, M. (2011). From the appealing power of PISA data to the delusions of benchmarking: Does that challenge any evaluation of educational systems? Στο M. Perreira, H. Kotthof, &R. Cowen (Eds). *Pisa under examination* (pp 157-168). Netherlands: Sense Publisher.
- Forestier, K., & Adamson, B. (2017). A critique of Pisa and what Julien’s plan might offer. *A journal of comparative and international education*, 47(3), 359-373.
- Galletta, A. (2012). *Mastering the Semi-structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York: New York University Press, Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=NdbtHg6sPgIC&oi=fnd&pg=P1&ots=dzCw SZFYh&sig=kHIMq gYQuVuM22qzBrYrVxy8OI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Gang Z. & Yajuan L. (2020). The global education race: taking the measure of PISA and international testing, *British Journal of Educational Studies*, 68:6, 777-779, doi: [10.1080/00071005.2020.1785787](https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1785787)
- Gollob, R., Krapf, P., &Weidinger, W.(2010).Educating for democracy.Background materials ondemocratic citizenship and human rights education for teachers.*Council of Europe*, Vol. 1.

- Gorur, R., & Wu, M. (2015). Leaning too far? PISA, policy and Australia's 'top five' ambitions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 647–664. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2014.930020>
- Norton Grubb, W. (2005). [Κριτική του βιβλίου *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*, των N. Grubb & M. Lazerson]. Berkeley: University of California, Ανακτήθηκε από: https://citiesandschools.berkeley.edu/reports/CCS_2005_Norton_Grubb.pdf
- Hargreaves, A., & Sahlberg, P. (2015). *The tower of PISA is badly leaning*. An argument for why it should be saved. Ανακτήθηκε από: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/24/the-tower-of-pisa-is-badly-leaning-an-argument-for-why-it-should-be-saved/>.
- Hardt, M., & Negri, A. (2012). *Declaration*. Argo Navis Author Services. Ανακτήθηκε από: <https://antonionegriinenglish.files.wordpress.com/2012/05/93152857-hardt-negri-declaration-2012.pdf>
- Holzinger, K., Knill, C., & Sommerer, T. (2008). "Environmental Policy Convergence: The Impact of International Harmonization, Transnational Communication, and Regulatory Competition". *International Organization*, 62(4), 553–87.
- Hopfenbeck, T., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J. (2018). Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.
- Hopmann, S. (2007). Epilogue: No Child, No School, No State Left Behind: Comparative Research in the Age of Accountability. Στο S. Hopman, G. Brinek, & M. Retzl, (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA* (pp 363-415). Österreich. Deutsche Nationalbibliothek.
- Jimenez, J., & Gonzalez, D. (2011). Are you on the educational production frontier? Some economic insights on efficiency from PISA. In M. Perreira, H. Kotthof, & R. Cowen, (Eds) *Pisa under examination* (pp 169-182). Netherlands: Sense Publisher.

- Jorre de St Jorre, T., Boud, D., & Johnson, E. D. (2021). "Assessment for Distinctiveness: Recognising Diversity of Accomplishments." *Studies in Higher Education* 46 (7): <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1689385>
- Kamens, D. H. (2015). "A Maturing Global Testing Regime Meets the World Economy: Test Scores and Economic Growth, 1960-2012." *Comparative Education Review*, 59(3), 420–446.
- Kreiner, S., & Christensen, K. B. (2014). Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. *Psychometrika*, 79(2), 210–231.
doi:<https://doi.org/10.1007/s11336-013-9347-z>.
- Lauder, H. (2015). "Human Capital Theory, the Power of Transnational Companies and a Political Response in Relation to Education and Economic Development." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 490–493.
- Leung, F. K. S. (2014). "What Can and Should We Learn from International Studies of Mathematics Achievement?" *Mathematics Education Research Journal*, 26, 579–605.
- Li, I. W., & Carroll, D. R. (2019). "Factors Influencing Dropout and Academic Performance: An Australian Higher Education Equity Perspective." *Journal of Higher Education Policy and Management* 42 (1): 14–30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710–730.
- Lockheed, M., & Wagemaker, H. (2013). "International Large-Scale Assessments: Thermometers, Whips or Useful Policy Tools?" *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 296–306.
- Meyer, H., & Schiller, K. (2013). "Gauging the Role of Non educational Effects in Large-scale Assessments: Socio-economics, Culture and PISA Outcomes." Στο *The Emergence of Global Educational Governance*, των H. Meyer & A. Benavot, 207–224. Oxford: Symposium Books.
- Meyer, H. & Zacheti, K. (2014). Open Letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris. *Policy Future sin education*, 12(7), 872–877.

- Morris, P. (2012). "Pick 'n' Mix, Select and Project; Policy Borrowing and the Quest for 'World Class' Schooling: An Analysis of the 2010 Schools White Paper." *Journal of Education Policy*, 27(1), 89–107.
- Morris, P. (2015). "Comparative Education, PISA, Politics and Educational Reform: A Cautionary Note." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 470–474.
- Moss, G., & Goldstein, H. (2014). "Epilogue." *Comparative Education*, 50(3), 374–377.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*.
- Organization for Economic Co-operation and Development. Program for International Student Assessment, International Data Explorer. Ανακτήθηκε από: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- Ozer, M. (2020). What does PISA tell us about performance of education systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Pechtelidis, Y. & Kioupkiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners. The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy and education*, 28(1).
- Pechtelidis, Y. & Stamou, A. (2017). The "competent child" in times of crisis: a synthesis of Foucauldian with critical discourse analysis in Greek pre-school curricula. *Palgrave communications*. Ανακτήθηκε από: <https://www.nature.com/articles/palcomms201765>
- Ramirez, F. O., Luo, X., Shofer, E., & Meyer, J. (2006). "Student Achievement and National Economic Growth." *American Journal of Education*, 113(1), 1–29.
- Rutkowski, D. (2015). "The OECD and the Local: PISA-Based Test for Schools in the USA." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 683–699.
- Sardoč, M. (2020). The rebranding of neoliberalism. *Educational Philosophy and theory*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1823212>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and interpretation*. OECD.
- Schuelka, M. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA, *Journal of Education Policy*, 28(2), 216-230.

- Schweisfurth, M., & Eliot, G. (2019). When 'best practice' meets the pedagogical nexus: re-contextualisation, reframing and resilience. *Comparative education*, 55(1), 1-8.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4). doi: 10.1080/03050060500317810
- Sjoberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 111-127.
- Sjoberg, S., & Jenkins, E. (2022). PISA: a political project and a research agenda *Studies in Science Education*, 58(1), 1-14.
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. *Qualitative Research in Psychology*, 6(4), 346-347, DOI: [10.1080/14780880903340091](https://doi.org/10.1080/14780880903340091)
- Therese, N., Hopfenbeck, J., Lenkeit, Y., El Masri, K., Cantrell, J.R., & Baird, J. A. (2018). Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scand. J. Educ. Res*, 62(3), 333–353.
- Thompson, G., & I. Cook. (2015). "Becoming-Topologies of Education: Deformations, Networks and the Database Effect." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 732–748.
- Tikly, L. (2015). "What Works, for Whom, and in What Circumstances? Towards a Critical Realist Understanding of Learning in International and Comparative Education." *International Journal of Educational Development*, 40, 237–249.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2013). "Large-Scale Assessments: Challenges in Reporting and Potentials for Secondary Analysis." *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 248–258.
- Tröhler, D. (2011). Concepts, cultures, and comparisons: PISA and the double German discontentment. Στο D. Tröhler (Ed.), *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations* (pp. 194-207). New York: Routledge.
- Uljens, M. (2007). The hidden curriculum of PISA: The promotion of neo-liberal policy by educational assessment. Στο S. T. Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl

- (Eds.), *PISA zufolge PISA—PISA According to PISA* (pp. 295–303). Österreich: Deutsche Nationalbibliothek.
- Winthrop, R. K., & Anderson-Simons, A. (2013). “Can International Large-Scale Assessments Inform a Global Learning Goal? Insights from the Learning Metrics Task Force.” *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 279–295.
- Winthrop, R., Anderson –Simons, K., & Cruzalegui, K. (2015). “A Review of Policy Debates around Learning in the Post-2015 Education and Development Agenda.” *International Journal of Educational Development*, 40, 297–307.
- Wright E. O. (2019). *How to be an anticapitalist in the twenty-first century*. Verso. Ανακτήθηκε από: <https://www.ssc.wisc.edu/~wright/How%20to%20be%20an%20anticapitalist%20for%20the%2021st%20century%20--%20full%20draft,%20July%2025%202018.pdf>
- Wright, V. (2020). Crisis in economic theory and the implication for PISA derived education policy. Στο J. Zajda (Ed). *Globalisation, Ideology and Education reforms* (pp 43-56). East Melbourne: Springer.
- Wuttke, J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. Στο S. T. Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA—PISA According to PISA* (pp. 241-264). Österreich: Deutsche Nationalbibliothek.
- Xiaomin, L., & Auld, E. (2020). “A Historical Perspective on the OECD’s ‘Humanitarian Turn’: PISA for Development and the Learning Framework 2030.” *Comparative Education* 56 (4): 503–521. doi: 10.1080/03050068.2020.1769825
- You, Y., & Morris, P. (2015). “Imagining School Autonomy in High-Performing Education Systems: East Asia as a Source of Policy Referencing in England.” *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 882–905. doi: 10.1080/03057925.2015.1080115
- Zhang, M. (2011). “PISA in Shanghai: Context, Findings and Policy Implications.” *Presentation to the Faculty of Education*. University of Hong Kong.
- Zhao, Y. (2016). From deficiency to strength. Shifting the mindset about education inequality. *Journal of Social Issues*, 72(4), 716-735.

- Zhao, Y. (2017). What works may hurt: Side effects in education. *Journal of Educational Change*, 18(1), 1-19. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9294-4>
- Zhao, Y. (2018). The Changing Context of Teaching and Implications for Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 295-308.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: a synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, (21), 245-266.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο: Δελτίο πληροφοριών για τους συμμετέχοντες/ουσες/οντα

Τίτλος έρευνας: «Κοινοποιώντας το PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης»

Αγαπητή κυρία/κύριε,

θα ήθελα να συμμετάσχετε στην ερευνά μου με τίτλο: «Κοινοποιώντας το PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης».

Θα ήθελα να μου πείτε τις απόψεις σας σχετικά με το θέμα. Η έρευνα είναι μέρος του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Οι πληροφορίες, που θα συλλεχθούν από αυτή την συνέντευξη, θα χρησιμοποιηθούν καθαρά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και για την διερεύνηση της δυνατότητας σχεδίασης ενός εναλλακτικού εργαλείου για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, βασισμένο στις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και στο ευρύτερο πλαίσιο της θεωρίας των κοινών.

Η συνέντευξη θα είναι προφορική κατόπιν συνεννόησης μαζί σας. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για την συγγραφή των συμπερασμάτων της εργασίας μου. Η έρευνα έχει ελεγχθεί και έχει εγκριθεί από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή περαιτέρω πληροφορίες.

2^ο: Φόρμα συγκατάθεσης

Τίτλος μελέτης: “Κοινοποιώντας το PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης”

Ερευνήτρια: Ειρήνη Πριάβολου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το PISA ως ένα θεσμικό όργανο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητριών/ών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εργάζονται σε σχολεία τα οποία εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής ή συμμετείχαν στο PISA. Θα διερευνηθεί, επίσης η δυνατότητα σχεδίασης ενός εναλλακτικού εργαλείου για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, βασισμένο στις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης και στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινών.

Εμπιστευτικότητα

Η μελέτη είναι ανώνυμη. Δεν θα συλλεχθούν στοιχεία που να αποκαλύπτουν την ταυτότητα σας. Τα αρχεία της έρευνας έχουν αυστηρά εμπιστευτικό χαρακτήρα. Δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν ή να δημοσιευτούν από οποιοδήποτε άλλον. Η ηχογράφηση των εκπαιδευτικών θα γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας και τα αρχεία της ηχογράφησης δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Σε καμία περίπτωση δεν θα επιχειρηθεί δημόσια προβολή των αρχείων της ηχογράφησης στο σύνολό τους, παρά μόνο τμήματος αυτών, στο πλαίσιο της ερευνητικής δραστηριότητας της ερευνήτριας.

Πληρωμές

Δεν πρόκειται να λάβετε κανένα οικονομικό κίνητρο προκειμένου να συμμετέχετε στην έρευνα.

Δικαίωμα να αρνηθείτε την συμμετοχή σας

Η απόφαση να συμμετάσχετε στην έρευνα είναι καθαρά δική σας. Μπορείτε να αρνηθείτε την συμμετοχή ή να μην απαντήσετε σε κάποια ερώτηση, αν το επιθυμείτε

χωρίς να αιτιολογείστε το γιατί. Έχετε το δικαίωμα να ζητήσετε από την ερευνήτρια να μη δημοσιοποιηθεί το υλικό από τη συνέντευξη σας.

Συγκατάθεση

Η κάτωθι υπογραφή υποδηλώνει ότι έχετε αποφασίσει να συμμετέχετε εθελοντικά στην έρευνα και ότι έχετε διαβάσει και κατανοήσει όλες τις πληροφορίες που παρέχονται παραπάνω. Θα σας δοθεί υπογεγραμμένο και χρονολογημένο αντίτυπο αυτού για να το φυλάξετε.

Διάρκεια συνέντευξης

Η συνέντευξη αναμένεται να διαρκέσει 20 λεπτά περίπου.

Υπογραφή συμμετέχοντα

Υπογραφή ερευνήτριας

Ημερομηνία

Ημερομηνία

3^ο: Πρωτόκολλο συνέντευξης

A. Μέρος πρώτο: Δημογραφικά - Γενικές Πληροφορίες για το Πρόγραμμα - Πληροφόρηση

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;
3. Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;
4. Ποιο είναι το αντικείμενο διδασκαλίας σας;
5. Πότε μάθατε πρώτη φορά για το πρόγραμμα PISA και πώς ενημερωθήκατε γι' αυτό;
6. Ποια ήταν η πρώτη σκέψη σας σχετικά με το πρόγραμμα αυτό;
7. Πώς αποφασίστηκε η συμμετοχή του σχολείου στο τεστ PISA;
8. Λάβατε κάποια επιμόρφωση σχετικά με την ενδεχόμενη διεξαγωγή του PISA στο σχολείο σας;

B. Μέρος δεύτερο: Διερεύνηση απόψεων αναφορικά με το PISA ως θεσμικό όργανο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης - Κριτική - Διερεύνηση εναλλακτικού PISA.

α. Απόψεις για το PISA ως θεσμικό εργαλείο μέτρησης της αποκτηθείσας γνώσης των μαθητριών/ών.

9. Πιστεύετε ότι η βαθμολογία στο PISA κατά κανόνα εκφράζει μια ρεαλιστική αποτίμηση των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητριών/ών αυτής της χώρας;
10. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα PISA συνυπολογίζει στις μετρήσεις του τη θεσμική δυναμική της κοινότητας μάθησης και το εξωσχολικό πλαίσιο του βιόκοσμου των μαθητών/τριων;
11. Πιστεύετε ότι το πρόγραμμα PISA, μέσω των εξεταζόμενων δεξιοτήτων, προάγει τον λειτουργικό χαρακτήρα της βασικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας τις ανάγκες της καθημερινότητας;

12. Πώς πιστεύετε ότι το πρόγραμμα PISA συμβάλλει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση;

β. Κριτική που δέχεται το PISA - Παράγοντες που αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του

Από την πρώτη του εφαρμογή το PISA έχει δεχθεί πολλές αρνητικές κριτικές. Αυτές αφορούν τις θεμελιώδεις εννοιολογήσεις του, τις τεχνικές υλοποίησης του, τις στατιστικές αναλύσεις και τις ερμηνείες αυτών, την κακή χρήση στην πολιτική και την πρακτική και την υπερμεγέθη επιρροή του στην εκπαίδευση.

13. Τι θεωρείτε ότι επιφέρει η εμπλοκή στο πρόγραμμα PISA σε ό,τι αφορά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής;

14. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με την τάση της παγκόσμιας ομογενοποίησης της εκπαίδευσης μέσω των διεθνών συγκριτικών αξιολογήσεων; Θεωρείτε λογικό να δημιουργηθεί ένας εκπαιδευτικός λόγος, που να περιλαμβάνει δείκτες, αποτελέσματα, δεδομένα, και τελικά, να γίνει ένας κανόνας ρύθμισης, υποχρεώνοντας όλους να αναφέρονται σε αυτόν;

15. Θεωρείτε ότι οι βαθμολογίες PISA παρέχουν έναν αξιόπιστο δείκτη του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου ενός έθνους – κράτους και επομένως της μελλοντικής οικονομικής ανταγωνιστικότητας;

16. Πιστεύετε ότι οι αιτίες της καλής/κακής απόδοσης των μαθητριών/ών - τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης - βρίσκονται κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα και μπορούν να απομονωθούν και να μεταμοσχευθούν σε διαφορετικά πλαίσια;

17. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι αποτρέπουν τον ριζικό επανασχεδιασμό του PISA;

γ. Διερεύνηση δυνατότητας ύπαρξης εναλλακτικού PISA μέσα από τις αρχές της σχεδιαστικής δικαιοσύνης

18. Θεωρείτε την αξιολόγηση με μετρήσιμους δείκτες των συνθηκών και πρακτικών που ευνοούν ή αντίθετα εμποδίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων

δεξιοτήτων των μαθητριών/ών ως πολύτιμη πηγή για τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών;

19. Πιστεύετε ότι υπάρχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και δικαιοσύνη;
20. Θεωρείτε ότι απαιτείται πλήρης συμπερίληψη στη διαδικασία σχεδιασμού ατόμων με άμεση βιωμένη εμπειρία των συνθηκών που θέλει να αλλάξει η ομάδα σχεδιασμού; Με άλλα λόγια, πιστεύετε ότι όσοι επηρεάζονται άμεσα από νέες σχεδιαστικές λύσεις μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία δημιουργίας ενός «εργαλείου»;
21. Θεωρείτε σημαντικό τον διαμοιρασμό της γνώσης και των εργαλείων σχεδιασμού με την κοινότητα για την χειραφέτηση και την ενδυνάμωσή της;
22. Πιστεύετε ότι πρέπει ν' αναδεικνύονται οι παραδοσιακές (τοπικές) γνώσεις και πρακτικές πριν αποφασιστεί μια νέα σχεδιαστική λύση;
23. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με τον σχεδιασμό ενός προγράμματος; Για παράδειγμα πιστεύετε ότι είναι πιο σημαντικό να δίνεται προτεραιότητα στο τελικό αποτέλεσμα και στις προθέσεις των σχεδιαστών ή να προέχει ο κοινωνικός αντίκτυπος και η συνεργατική διαδικασία της σχεδίασης;
24. Πώς μπορούν οι διαδικασίες σχεδιασμού να γίνουν με τρόπους που πραγματικά ανταποκρίνονται, καθοδηγούνται και τελικά ωφελούν τις κοινότητες που στοχεύουν περισσότερο;
25. Τι σημαίνει για εσάς βιώσιμος σχεδιασμός; Θεωρείτε σημαντικό η όποια σχεδίαση να είναι βιώσιμη;

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο και την συμμετοχή σας!