



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών,
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Μελέτη του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ μέσω του
τεστ PISA και του ΟΟΣΑ: Απόψεις των Ελλήνων
Εκπαιδευτικών**

Πτυχιακή εργασία: Δεσύπρη Γιάντσιου Νεφέλη Μαρία

A.M.: 0114179

Βόλος, 2019

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Καλδή Σταυρούλα για την βοήθειά και τις συμβουλές της καθ' όλη την διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης και τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Χανιωτάκη Νικόλαο για την πολύτιμη βοήθειά του στα πρώτα στάδια της έρευνας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αθανάσιο Τασιό για την βοήθειά του στην επιλογή του δείγματος διευθυντών για την συνέντευξη. Ευχαριστώ και τους ίδιους τους συμμετέχοντες καθώς η παρούσα εργασία θα ήταν αδύνατη χωρίς εμπλοκή τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξή τους καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (ΝΔΜ) στην εκπαίδευση και πως αυτό προωθείται κυρίως μέσω του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και την έρευνα PISA που παράγεται από τον οργανισμό.

Αρχικά, θα μελετηθούν οι απαρχές του ΝΔΜ, τα χαρακτηριστικά του και οι αντιθέσεις του με την Κλασική Δημόσια Διοίκηση. Θα αναλυθεί πως το ΝΔΜ συνδέεται με τον ΟΟΣΑ και θα πραγματοποιηθεί πλήρης περιγραφή της έρευνας PISA. Στην συνέχεια, θα επιχειρηθεί να πραγματοποιηθεί σύνδεση των εφαρμογών του ΝΔΜ στην εκπαίδευση μέσω των εκθέσεων του ΟΟΣΑ (κυρίως για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα) και την φιλοσοφία της έρευνας PISA. Θα μελετηθεί η επιρροή του οργανισμού καθώς και κριτικές της έρευνας.

Τέλος, θα εξεταστεί κατά πόσο το ΝΔΜ συνδέεται με υψηλά αποτελέσματα στο τεστ PISA, συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα κάποιων ασιατικών χωρών με υψηλή βαθμολογία το τεστ και Φιλανδίας.

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, θα παρουσιαστούν συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συνεντεύξεις αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις ιδέες του ΝΔΜ στην εκπαίδευση και τις πιθανές εφαρμογές του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, Program for International Student Assessment.

Abstract

This project is concerned with the study of New Public Management (NPM) in education and how is promoted mainly by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and by the Program for International Student Assessment (PISA) which the OECD produces.

Firstly, the beginning of NPM will be studied, its characteristics and its differences with Classical Public Administration. Secondly, it will be analyzed how NPM is connected to OECD. There will be a full description of the PISA program and an attempt to connect applications of NPM in education through various reports of the OECD (mainly about the Greek education system) and the philosophy of the PISA program. Also, the influence of the PISA program will be studied and its criticism.

Lastly, it be studied how much NPM is connected to high PISA results, by comparing the education system of some high-ranking Asian countries and Finland.

At the research part of this study, there will be presented interviews which took place with principals of primary schools and policymakers. The interviews regard the views of participants about the NPM ideas in education and the possible applications of it in the Greek education system.

Keywords: New Public Management, Organization for Economic Cooperation and Development, Program for International Student Assessment.

ΠΕΡΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1 Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και ΟΟΣΑ.....	9
1.1 Από την Κλασσική Δημόσια Διοίκηση στο Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ.....	9
1.2 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και η σχέση του με το ΝΔΜ.....	10
1.3 Ανάλυση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ.....	11
1.4 ΟΟΣΑ, Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και Ελλάδα.....	13
1.5 ΟΟΣΑ και εκπαίδευση.....	13
1.6 PISA και Ελλάδα: Βαθμολογία στο τεστ και σχόλια για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.....	16
1.7 Οι συστάσεις του ΟΟΣΑ και η Επιρροή της PISA.....	19
1.8 Κριτική στο πρόγραμμα PISA.....	21
Κεφάλαιο 2: ΟΟΣΑ και εκπαίδευση, σύνδεση με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ.....	25
2.1 Η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2017 για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	25
2.2 Σύνδεση PISA και ΟΟΣΑ με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ.....	25
2.3 Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση.....	31
Κεφάλαιο 3: Ερωτήματα και σκέψεις σχετικά με το σχολείο του μέλλοντος: Συνδυασμός οικονομικής πραγματικότητας και παιδείας.....	33
3.1 Οι τρεις λειτουργίες την εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Biesta- Ο ορισμός της «καλής εκπαίδευσης» ως αντίσταση στην ποσοτικοποίηση ως πανάκεια.....	35
3.2 Το παράδειγμα της Φινλανδίας.....	37
3.3 Κοινωνία και εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη της Φινλανδίας και ανατολικών ασιατικών χωρών.....	38
3.4 Χώρες με υψηλά αποτελέσματα PISA και η εφαρμογή δράσεων Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ.....	41
3.5 Εκτενέστερη ανάλυση της επιρροής του ΝΔΜ στις Σκανδιναβικές χώρες.....	42
Μέρος Β' - Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 4 Ερευνητική μέθοδος.....	44
4.1 Ο σκοπός της έρευνας.....	44

4.2 Η μεθοδολογία της έρευνας.....	44
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	44
4.4 Συμμετέχοντες.....	45
4.5 Συλλογή δεδομένων.....	46
4.6 Ζητήματα δεοντολογίας και εγκυρότητας.....	46
4.7 Μεθοδολογία ανάλυσης ερευνητικών ερωτημάτων.....	46
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	48
5.1 Γενικές απόψεις διευθυντικών εκπαιδευτικών στελεχών για το ΝΔΜ στην εκπαίδευση.....	48
5.2 Υποστήριξη στις εφαρμογές του ΝΔΜ στην εκπαίδευση.....	49
5.2.1 Υποκατηγορία 1: Αξιολόγηση.....	49
5.2.2 Υποκατηγορία 2: Επιχειρηματικότητα.....	51
5.2.3 Υποκατηγορία 3: Διευθυντισμός.....	52
5.3 Θεματική ενότητα 3: Τεστ Προγράμματος PISA.....	55
5.4 Θεματική ενότητα 4: Ευέλικτη Ζώνη.....	56
5.4.1 Απόψεις για την διαθεματικότητα.....	58
5.4.2 Σύνδεση σχολείου με τον «έξω κόσμο».....	60
Συζήτηση- Προτάσεις.....	61
Βιβλιογραφία.....	64
Παράρτημα.....	76
Οδηγός συνέντευξης.....	76
Παρουσίαση συνεντεύξεων.....	77
Παραδείγματα των ερωτήσεων των τεστ PISA.....	85

Εισαγωγή

Αυτή η εργασία ασχολείται με τον τρόπο που η δημόσια εκπαίδευση αλλάζει μέσω του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ (NDM), ενός διαφορετικού τρόπου διοίκησης δημοσίων υπηρεσιών που τις τελευταίες δεκαετίες έχει εμφανιστεί σε διάφορες χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα (συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού). Αυτός ο τρόπος διοίκησης έχει ως βασικό του χαρακτηριστικό τη χρήση πρακτικών του ιδιωτικού τομέα, με κυριότερο την οικονομική διαχείριση και αποτελεσματικότητα, καθώς πρωτοεμφανίστηκε στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης της δεκαετίας του '80 (Καρκατσούλης, 2004).

Ειδικότερα, θα μελετηθεί η επιρροή του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ μέσα στην εκπαίδευση τόσο σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Ο κυριότερος τρόπος μελέτης θα γίνει μέσω του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment- μεταφράζεται ως Πρόγραμμα για την Διεθνή Αξιολόγηση Μαθητών), το οποίο και δημιουργήθηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Ο ΟΟΣΑ είναι ένας διεθνής οικονομικός οργανισμός που αποτελείται κυρίως από δυτικές, οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες (ΟΟΣΑ α') και αποτελεί σημαντικό μέρος της προώθησης του NDM (Pal, 2009: 1077) και γενικότερα έχει επιτελέσει σημαντικό έργο στο χώρο των διοικητικών επιστημών. Μέσω των διαφόρων εκθέσεων που δημοσιεύει ασκεί ένα είδους ήπιας επιρροής (βλ. 1.8) στις χώρες- μέλη του, με τα τεστ¹ να αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα.

Για την επιρροή του NDM στην Ελλάδα θα μελετηθούν πρόσφατες εκθέσεις του οργανισμού αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καρκατσούλης, 2004). Θα επιχειρηθεί λοιπόν να πραγματοποιηθεί μια σύνδεση με τα επτά κυρίως χαρακτηριστικά του NDM όπως παρουσιάζονται από τον Hood (1995), με τις πρόσφατες εκθέσεις του οργανισμού για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Προκαταρκτική αξιολόγηση» και «Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα» (ΟΟΣΑ, λ', ΟΟΣΑ, 2017), καθώς και με την λογική στην οποία βασίζεται το τεστ.

Ειδικότερα, στην εργασία περιλαμβάνεται ανάλυση του προγράμματος PISA. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στις συνθήκες δημιουργίας του, ο τρόπος λειτουργίας και η φιλοσοφία του, καθώς και η σχέση του με τον ΟΟΣΑ και το NDM. Επιπλέον, θα δοθούν παραδείγματα της σημαντικής του επιρροής στις συμμετέχουσες χώρες.

¹ Θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος «έρευνα PISA».

Στο τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής έρευνας, θα εξεταστούν σκέψεις των ερευνητών Biesta και Σμυρναίου σχετικά με τους σκοπούς του σχολείου και θα συγκριθούν οι διαφορές ανάμεσα στην εκπαιδευτική κουλτούρα ασιατικών χωρών με υψηλές βαθμολογίες στα τεστ του προγράμματος PISA της Φινλανδίας, η οποία καταλαμβάνει υψηλές θέσεις σε όλα τα μαθήματα. Ο λόγος που συγκρίνεται μόνο η Φινλανδία σε σχέση με τις ασιατικές χώρες και όχι άλλες δυτικές χώρες με υψηλή βαθμολογία στο τελευταίο τεστ, όπως ο Καναδάς και η Εσθονία (PISA in focus, 2015) είναι ότι η Φινλανδία καταλαμβάνει ιδιαίτερα υψηλή θέση στην βαθμολογία ήδη από το πρώτο τεστ που πραγματοποιήθηκε το 2000 (Education GPS, 2019) και από την πληθώρα βιβλιογραφίας που έχει δημοσιευτεί σχετικά με το παραπάνω φαινόμενο, τόσο ερευνητικά, όσο και στον τύπο, όπου μάλιστα ονομάστηκε 'Φινλανδικό θαύμα' (Simola, 2005).

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας θα αναλυθούν οι συνεντεύξεις από επτά διευθυντές και δύο εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συζήτηση κινείται γύρω από τις απόψεις καταλληλότητας χρήσης ιδεών του NAM στο ελληνικό σχολείο και εάν τα διάφορα χαρακτηριστικά του μπορούν να προσαρμοστούν στα υπάρχοντα δεδομένα. Ο λόγος επιλογής αυτού του θέματος είναι το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

Μέρος Α' - Θεωρητική τεκμηρίωση

Κεφάλαιο 1

Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και ΟΟΣΑ

1.1 Από την Κλασική Δημόσια Διοίκηση στο Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Ο όρος «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ» (ΝΔΜ) δόθηκε από ακαδημαϊκούς προκειμένου να περιγράψει σημαντικές αλλαγές στην δημόσια διοίκηση που παρατηρήθηκαν κυρίως σε Αγγλο-Σαξονικές χώρες τις δεκαετίες του '80: Αμερική, Αυστραλία, Βρετανία, Ν. Ζηλανδία αλλά και χώρες όπως η Σουηδία και η Νορβηγία. Σημειώνεται ότι σε αναλύσεις της περιόδου 1974-1988 βρέθηκε να υπάρχει μικρή έμφαση του ΝΔΜ στην οικονομική πολιτική της Ελλάδας (Hood, 1995: 104). Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ αποτελεί συνέχεια της Κλασικής Δημόσιας Διοίκησης (ΚΔΔ) (Hood, 1995). Βασικά σημεία της ΚΔΔ είναι η άκαμπτη ιεραρχία και οι αυστηρές προδιαγραφές μέσα σε έναν οργανισμό. Συγκεκριμένα, η αυστηρή ιεραρχία διαφαίνεται μέσω του συγκεντρωτισμού εξουσιών από τον υπεύθυνο, της ενότητας εντολής και κατεύθυνσης (δηλαδή κάθε εργαζόμενος θα πρέπει να παίρνει εντολές από ένα προϊστάμενο), την εξειδίκευση με σκοπό τη μεγιστοποίηση της παραγωγής και από το γεγονός ότι το άτομο που έχει την εξουσία έχει και την ευθύνη. Οι άκαμπτες προδιαγραφές εκφράζονται μέσω της συμμόρφωσης στις συμφωνίες εργοδότη και εργαζόμενου (ο υφιστάμενος υπόκειται σε αυστηρή πειθαρχία και συστηματικό έλεγχο), ίση μεταχείριση των εργαζομένων μέσω του απρόσωπου χαρακτήρα της γραφειοκρατίας, αμοιβή του προσωπικού ανάλογα με το έργο που παράγει, «ενότητα δράσης» (τα μέλη του οργανισμού θα πρέπει έχουν συγκεκριμένο σχέδιο δράσης το οποίο και να ακολουθούν πιστά) και στην προτεραιότητα του συμφέροντος του οργανισμού, και όχι το συμφέρον της ομάδας ή του ατόμου (συγκεντροποίηση) (Ρέππα, 2008).

Θεωρήθηκε από τους ακαδημαϊκούς πως η αλλαγή από το ένα σύστημα στο άλλο οφείλεται κατά μεγάλο μέρος σε μια γενικότερη εναλλαγή των απόψεων σχετικά με την δημόσια διοίκηση (Hood, 1995). Οι πρώτες αλλαγές εμφανίστηκαν μετά από οικονομικές κρίσεις, δυσανεμία για την δυσκαμψία των διαφόρων διοικητικών διαδικασιών αλλά και γενικότερης μείωσης της λαϊκής εμπιστοσύνης για τις δημόσιες υπηρεσίες (Sahlin-Andersson, 2000).

Ως έναυσμα λοιπόν για την αρχή του ΝΔΜ υπήρξε η μεγαλύτερη ανάγκη για λογοδοσία (accountability) των δημόσιων υπηρεσιών τόσο λόγω οικονομικής στενότητας (με σκοπό την αποφυγή σπατάλης) όσο και λόγω της προσπάθειας επανάκτησης της εμπιστοσύνης

των πολιτών. Από τους αυστηρούς κανόνες και την ιεραρχία της Κλασικής Δημόσιας Διοίκησης τα οποία είχαν ως σκοπό την αποφυγή ευνοιοκρατίας και διαφθοράς (με έμφαση στην λογοδοσία όσο αφορά την διαδικασία) στο ΝΔΜ η έμφαση άλλαξε, από την λογοδοσία στην αποτελεσματικότητα, ένα χαρακτηριστικό που μέχρι τότε εμφανιζόταν κυρίως στον ιδιωτικό τομέα.

Συμπερασματικά, το ΝΔΜ μείωσε τις διαφορές μεταξύ του ιδιωτικού και δημοσίου τομέα ενώ η ΚΔΔ είχε ως βασικό δόγμα τον αυστηρό διαχωρισμό ιδιωτικού και δημοσίου τομέα (Hood, 1995).

1.2 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και η σχέση του με το ΝΔΜ

Ο ΟΟΣΑ ξεκίνησε ως Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Organisation for European Economic Co-operation) μέσα στα πλαίσια υλοποίησης του σχεδίου Μάρσαλ το 1948. Το 1961 απέκτησε την τωρινή του ονομασία και συμπεριέλαβε τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τον Καναδά (ΟΟΣΑ β'). Στην σύγχρονη εποχή, μέσα στο πνεύμα της παγκοσμιοποίησης (Pal, 2009) οι περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες και επικράτειες είναι μέλη του αλλά και κάποιες αναδυόμενες οικονομίες όπως η Τουρκία, Χιλή και το Μεξικό (ΟΟΣΑ γ').

Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Pal (2009), ο ΟΟΣΑ έχει «ρητά κανονιστική» ατζέντα: Προωθεί ενεργά μεταρρυθμίσεις τις οποίες ο ίδιος θεωρεί “καλύτερες” μέσω των διαφόρων εκθέσεων που κατά καιρούς δημοσιεύει (βλ. κεφάλαιο 1.8, ΟΟΣΑ δ'). Επιπλέον, υποψήφια νέα μέλη πρέπει να έχουν συγκεκριμένα δημοσιονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά για την είσοδό τους στον οργανισμό όπως την συμμετοχή τους στην ελεύθερη αγορά, σταθερή και διαφανή οικονομία, ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση (ΟΟΣΑ ε').

Ο οργανισμός υποστηρίζει το νέο-φιλελεύθερο μοντέλο οικονομίας (MacPhail, J. Scott 2009, Theodore 2012). Είναι ένας από τους βασικούς προωθητές του ΝΔΜ μέσω των διαφόρων εκθέσεων που δημοσιεύει αλλά και μέσω της Επιτροπής Δημόσιας Διοίκησης (Public Management Committee), η οποία ιδρύθηκε το 1990 και έχει πλέον μετονομαστεί σε Επιτροπή Δημόσιας Διακυβέρνησης (Public Governance Committee).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, από ύστερες μελέτες προέκυψε πως τα μέλη της επιτροπής δεν φαίνεται να ήταν ιδεολογικά υπέρ του ΝΔΜ. Η «στροφή» προς αυτή την προσέγγιση φαίνεται να προέκυψε –τουλάχιστον εν μέρει- από μελέτες που

πραγματοποιήθηκαν σε χώρες που είχαν πολιτιστικά και οικονομικά μεγαλύτερη επιρροή εκείνη την περίοδο, και στις οποίες και πραγματοποιούνταν αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις (Hadjisky, 2016). Οι πρώτες χώρες που παρουσίασαν μεταρρυθμίσεις τύπου ΝΔΜ ήταν οι Αγγλοσαξονικές, με τις απαρχές αυτών των αλλαγών να βρίσκονται στις μεταρρυθμίσεις που είχαν πραγματοποιηθεί στην Μ. Βρετανία κατά την προεδρία της Θάτσερ (Andersson, 2000) (πρβλ. 1.3).

Το 1999, ακολουθώντας τη γενικότερη τάση διαφόρων διεθνών οργανισμών αναφορικά με την προώθηση συγκεκριμένων, «προκατασκευασμένων» πολιτικών με σκοπό την αύξηση της επιρροής τους, η επιτροπή γράφει σε έκθεση:

«Σε μερικές χώρες, η επιρροή διεθνών οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ και κυρίως το σκεπτικό για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, ίσως έχει υπάρξει δυνατώτερη από την επιρροή διοικητικών παραδόσεων και κουλτούρας [της χώρας]» (PUMA,1999).

Σύμφωνα με μελετητές του έργου του ΟΟΣΑ, η προώθηση των ιδεών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ έγινε σταδιακά (Hansen, 2002), κυρίως μέσω της Επιτροπής Δημόσιας Διοίκησης (Pal, 2009).

1.3 Ανάλυση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ

Ο όρος «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ» (New public management) χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Hood το 1990, όταν συνέκρινε τις αλλαγές που είχαν πραγματοποιηθεί στην δημόσια διοίκηση σε χώρες του ΟΟΣΑ κατά την διάρκεια της δεκαετίας του '80. Μέρος αυτών των αλλαγών ήταν και η Επιτροπή Δημόσιας Διοίκησης (Public Governance Committee), που αναφέρθηκε παραπάνω. Δεν είναι λοιπόν ένα σαφές και σταθερό μοντέλο, καθώς εμφανίστηκε ως όρος για να περιγράψει μεταρρυθμίσεις που είχαν ήδη πραγματοποιηθεί (Sahlin- Anderson, 2000). Έχει παρουσιαστεί ως ομάδα ιδεών, παραλλαγής ενός θέματος (Hood,1995). **Κύριο σημείο του ΝΔΜ είναι η σύνδεση αλλά και η χρήση μοντέλων ιδιωτικού τομέα στον δημόσιο.** Ενδεικτικά, αναφέροντα η χρήση συγκριτικής προτυποποίησης (benchmarking), δείκτες απόδοσης, καλύτερη εξυπηρέτηση των πελατών- πολιτών και η παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας με μειωμένο κόστος (Pollitt, 2007).

Όπως τις παρουσιάζει ο Hood (1995), το ΝΔΜ έχει επτά κύριες θεματικές, με τις τέσσερις πρώτες να αναφέρονται στο πόσο μεγάλη θα πρέπει να είναι η διαφορά ιδιωτικού και

δημοσίου τομέα στον τρόπο οργάνωσης και στις μεθόδους λογοδοσίας. Οι υπόλοιπες αντιστοιχούν στην αυστηρότητα των κανόνων αναφορικά με την λειτουργία των οργανισμών. Αναλυτικότερα, οι επτά θεματικές (για πληρέστερη κατανόησή τους, συνδυάζονται με τις αντίστοιχες της ΚΔΔ) παρουσιάζονται ως εξής:

1) Τάση διάσπασης των δημοσίων υπηρεσιών σε ξεχωριστές «επιχειρησιακές» μονάδες για_κάθε «προϊόν» του δημοσίου τομέα με την δική του οργάνωση. Αυτή η θεματική έρχεται σε αντίθεση με τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της ΚΔΔ.

2) Τάση για μεγαλύτερο ανταγωνισμό τόσο μεταξύ των δομών του δημοσίου τομέα αλλά και μεταξύ του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα σε αντίθεση με την πλήρη αποκοπή από τον ιδιωτικό τομέα και την έλλειψη ανταγωνισμού που χαρακτηρίζει την ΚΔΔ.

3) Τάση προς την χρήση πρακτικών οι οποίες έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια του ιδιωτικού-επιχειρησιακού τομέα ενώ στην ΚΔΔ χρησιμοποιούνταν διαφορετικές πρακτικές παρμένες από τον δημόσιο τομέα (όπως το ζήτημα του ανταγωνισμού που αναφέρεται στην δεύτερη θεματική).

4) Τάση για πειθαρχία και φειδώ στην χρήση πόρων, και στην ενεργή αναζήτηση για εναλλακτικούς, λιγότερο δαπανηρούς τρόπους στην διανομή δημοσίων υπηρεσιών. Το παραπάνω έρχεται σε αντίθεση με την πιστή ακολουθία στην υπάρχουσα διατήρηση των δημοσίων υπηρεσιών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σταθερότητα

5) Τάση για hands-on management, δηλαδή περισσότερο ενεργό έλεγχο δημοσίων υπηρεσιών από τα ανώτερα στελέχη - σε αντίθεση με την παραδοσιακή ΚΔΔ hands-off management λόγω της αυστηρής ιεραρχίας που την χαρακτηρίζει.

6) Τάση για πιο σαφή και μετρήσιμα πρότυπα απόδοσης για δημόσιες οργανώσεις. _Η ΚΔΔ εμπειρείχε σχετικά υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στην επαγγελματική πορεία των εργαζομένων.

7) Προσπάθειες για έλεγχο των οργανώσεων σε έναν πιο ελαστικό τρόπο αλλά και σύμφωνα με κάποια προκαθορισμένα μέτρα (σε αντίθεση τον αυστηρή ιεραρχία της ΚΔΔ)- (Hood, 1995).

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι εμφανής η επιρροή χαρακτηριστικών ιδιωτικού τομέα στις ιδέες του ΝΔΜ.

1.4 ΟΟΣΑ, Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και Ελλάδα

Η Ελλάδα, ως χώρα που επωφελήθηκε από το σχέδιο Μάρσαλ, αποτελεί ιδρυτικό μέλος του ΟΟΣΑ και αποτελεί ενεργό μέλος έως σήμερα. Ενδεικτικά, στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ μπορούν να βρεθούν πρόσφατες εκθέσεις σχετικά με την οικονομία, εργασία, δημόσια διοίκηση αλλά και την εκπαίδευση (ΟΟΣΑ στ').

Η συμμετοχή του οργανισμού είναι τόσο εκτενής, όπου ο ΟΟΣΑ παρουσίασε πιο πρόσφατη (2018) οικονομική έκθεση για την Ελλάδα σε συνεργασία με την ελληνική κυβέρνηση (ΟΟΣΑ ζ'). Σημειώνεται ότι μια βδομάδα πριν την παρουσίαση της είχε παρουσιαστεί έκθεση για την παιδεία από εκπρόσωπους του οργανισμού και τον υπουργό Παιδείας, Κώστα Γαβρόγλου (Λασάκας, 2017). Η έκθεση υποστήριξε, μεταξύ άλλων και το ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η Ελλάδα φαίνεται να θέτει σε εφαρμογή διάφορα προγράμματα με την λογική του ΝΔΜ, τα οποία προωθούνται κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Παραδείγματα αποτελούν το TAXIS του Υπουργείου Οικονομικών και τα προγράμματα «Ποιότητα για τον Πολίτη» (1998) και «Πολιτεία» (2001). Μετά την δημοσιονομική κρίση του 2008, παρατηρήθηκε η χρήση ιδεών του ΝΔΜ σε νομοθετικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, όπως προέκυψε από έρευνα που έγινε σε 17 γενικές διευθύνσεις τεσσάρων υπουργείων. Οι νόμοι που μελετήθηκαν αναφέρονταν στην περίοδο 2009-2016 (Καραστάθης, 2018). Στο κεφάλαιο 2.2 αναλύονται οι προτάσεις του ΟΟΣΑ, λογικής Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ, αναφορικά με την ελληνική εκπαίδευση.

1.5 ΟΟΣΑ και εκπαίδευση

Κατά την διάρκεια του ψυχρού πολέμου, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO, ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, ήταν ανταγωνιστές σχετικά με την δημιουργία συγκριτικών μελετών για την εκπαίδευση. Το 1983 εκδόθηκε στις ΗΠΑ μια έκθεση με τίτλο "A Nation at Risk" από την κυβέρνηση του τότε προέδρου Reagan. Η έκθεση υποστήριζε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στις Η.Π.Α. είχε χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του ανεπτυγμένου κόσμου. Αυτό, υποστήριζε η έκθεση, θα έχει ως αποτέλεσμα την υπεροχή άλλων χωρών έναντι των Η.Π.Α. σε τομείς όπως η τεχνολογία, η επιστήμη και το εμπόριο (US Department of Education, 1983).

Ως αποτέλεσμα της αναταραχής που δημιούργησε στην αμερικάνικη κοινή γνώμη η συγκεκριμένη έκθεση (Washington Post) τόσο οι Η.Π.Α., όσο και το Ηνωμένο Βασίλειο, επιζητούσαν μελέτες που έδιναν βάση στην μέτρηση απόδοσης των σχολικών συστημάτων. Εικάστηκε ότι, αρχικά, αυτό ζητήθηκε από την UNESCO, η οποία και αρνήθηκε και έτσι στράφηκαν προς τον ΟΟΣΑ. Αυτή ήταν και η αρχή της δημιουργίας του PISA, με το πρώτο τεστ να πραγματοποιείται το 2000 (Moll, 2004).

Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ, μέσω του προγράμματος αξιολόγησης PISA (*Programme for International Student Assessment*- μετάφραση: Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών), ένα τεστ, διάρκειας δύο ωρών, αξιολογεί τις επιδόσεις 15χρονων μαθητών στην κατανόηση γραπτού λόγου, στη φυσική και στα μαθηματικά, στις χώρες- μέλη του αλλά και άλλες χώρες που ζητούν να συμμετάσχουν. Ο λόγος που επιλέγεται αυτή η ηλικία είναι διότι στις περισσότερες χώρες, οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές πλησιάζουν στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Κάθε φορά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ένα από τα τρία είδη μαθημάτων (το 2009 στην κατανόηση γραπτού λόγου, το 2012 στα μαθηματικά, το 2015 στις φυσικές επιστήμες κοκ.). Το τεστ γίνεται κάθε τρία χρόνια σε σχολεία των χωρών που συμμετέχουν (τα οποία επιλέγονται μέσω κλήρωσης), με τα αποτελέσματα συνήθως να δημοσιεύονται την επόμενη χρονιά (το τελευταίο τεστ πραγματοποιήθηκε το 2018 αλλά τα τελευταία δημοσιευμένα αποτελέσματα αναφέρονται στο τεστ του 2015).

Ο σκοπός του τεστ δεν είναι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σύμφωνα με τα σχολικά δεδομένα, αλλά η εξέταση της εφαρμογής των γνώσεων του σχολείου σε συνθήκες πραγματικής ζωής. Δηλαδή το PISA δεν ελέγχει τους εφήβους μόνο στο στενά μαθησιακό πλαίσιο αλλά το κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο βρίσκονται τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για την ζωή πέρα από το σχολικό πλαίσιο. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι κατ' επέκταση, το τεστ ελέγχει τους μαθητές ως εν δυνάμει ενεργούς πολίτες και εργαζόμενους.

Όπως υποστηρίζει ο οργανισμός, κύριος στόχος αυτού του προγράμματος είναι η “πληροφόρηση και η υποστήριξη στην δημιουργία αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική” στις χώρες που συμμετέχουν. Γι' αυτό τον λόγο πραγματοποιείται κάθε 3 χρόνια, έτσι ώστε οι χώρες που συμμετέχουν να έχουν χρόνο για τις “όποιες διορθώσεις και αλλαγές”.

Ο ΟΟΣΑ αναφέρει ρητά ότι ο διαγωνισμός της PISA δεν αποτελεί τρόπο αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών της κάθε χώρας. Αντιθέτως, είναι ένας γενικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών για την ικανότητά τους στην “εφαρμογή γνώσεων και ικανοτήτων τους να αναλύσουν, να κρίνουν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά καθώς εξετάζουν, ερμηνεύουν και λύνουν προβλήματα” (ΟΟΣΑ η’). Γίνεται προσπάθεια τα θέματα και οι ερωτήσεις που επιλέγονται να είναι ουδέτερες και να μην ανήκουν σε κάποια συγκεκριμένη κουλτούρα ούτε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (ό.π.).

Επιπλέον, ένα κομμάτι στο οποίο οι υπεύθυνοι του τεστ δίνουν δέουσα σημασία είναι το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μέσω πληροφοριών για την κάθε χώρα αλλά και ερωτηματολογίων που δίνονται σε μαθητές και διευθυντές, υπολογίζεται η οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων μαθητών, και με αυτό τον τρόπο, των μαθητών όλης της χώρας. Μερικά ζητήματα τα οποία λαμβάνονται υπ’ όψιν είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, αν οι μαθητές έχουν γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ο αριθμός των βιβλίων και άλλων εκπαιδευτικών πηγών που είναι διαθέσιμα στο σπίτι τους, η πρόσβαση που έχει ο κάθε μαθητής σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο γενικός πλούτος της χώρας (όπως το κατά κεφαλήν εισόδημα ή το ποσό που ξοδεύεται ανά μαθητή) δεν φαίνεται να είναι προϋπόθεση για υψηλή βαθμολογία. Παραδείγματος χάρη, μέρη όπως η Πολωνία και η Σαγκάη, έχουν βαθμολογίες άνω του μέσου όρου αλλά βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο όσον αφορά τον εθνικό πλούτο (PISA - Measuring student success around the world, 2011, ΟΟΣΑ η’).

Άλλες πληροφορίες που συλλέγονται είναι σχετικές με την αναλογία δασκάλων/ μαθητών, συναισθήματα των μαθητών απέναντι στον σχολείο, χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και πόροι που διατίθενται για την εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα των τελευταίων εξετάσεων (2015) δημοσιεύθηκαν σε πέντε τόμους/ θέματα: Αποτελέσματα μαθητών και μελέτη ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, σχέση απόδοσης μαθητών με χαρακτηριστικά των σχολείων τους, ευημερία των μαθητών, ο οικονομικός εγγραμματισμός των μαθητών, η ικανότητα των μαθητών για συνεργατική επίλυση προβλημάτων (η οποία μετρήθηκε με ερωτηματολόγια προς τους μαθητές αλλά και με αντίστοιχη άσκηση) (OECD library, 2019).

Παρακάτω στην εργασία θα αναλυθεί περαιτέρω τα ευρήματα της έρευνας καθώς και κριτική της. Επίσης, θα επιχειρηθεί να γίνει μια μικρή σύγκριση της χρήσης ιδεών του ΝΔΜ σε χώρες με υψηλά αποτελέσματα στα τεστ.

1.6 PISA και Ελλάδα: Βαθμολογία στα τεστ και σχόλια για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας

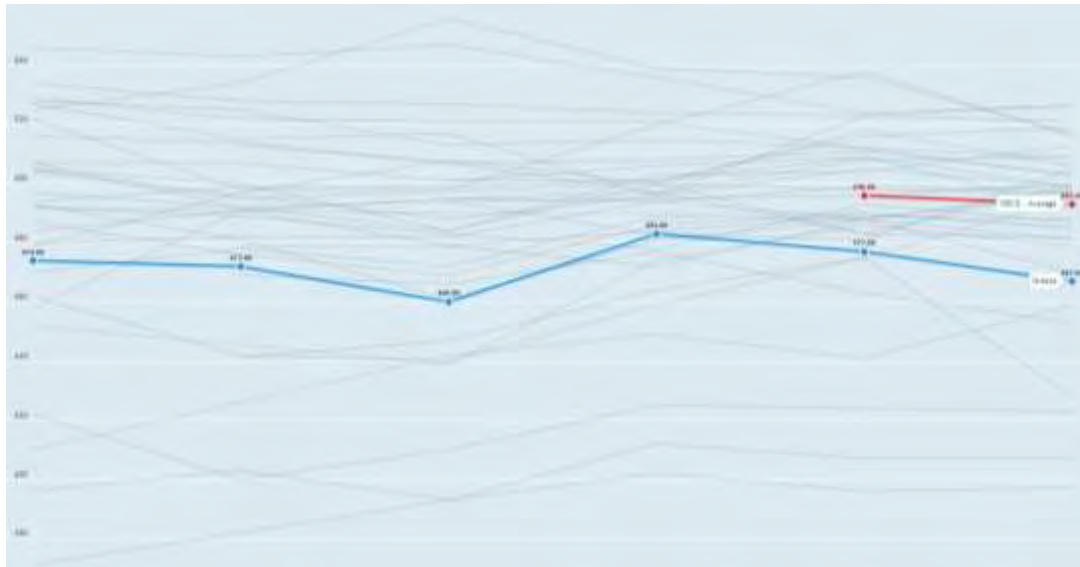
Η Ελλάδα συμμετείχε σε όλα τα τεστ που έχουν γίνει από το 2000 μέχρι σήμερα οπότε υπάρχει μια αναλυτική εικόνα της επίδοσης των μαθητών της χώρας στο τεστ:

Η Ελλάδα είναι κάτω από τον μέσο όρο όλες τις χρονιές που συμμετείχε με την βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές να κυμαίνεται από 445 έως 483 πόντους. Ενδεικτικά, ο μέσος βαθμός των χωρών του ΟΟΣΑ κυμαίνεται γύρω στους 500 πόντους με τις υψηλότερες χώρες να κυμαίνονται βαθμολογικά από 540 έως 560 (Φινλανδία, Εσθονία, Σιγκαπούρη, Ταϊβάν- Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας, Χονγκ Κονγκ- Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας) και οι χαμηλότερες κάτω από 400 (Βραζιλία και Ινδονησία) (ΟΟΣΑ θ').

Σε ανακοίνωση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), μετά τα αποτελέσματα του 2015, παρατηρείται ότι υπάρχει αρνητικό κλίμα των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις σκοπιμότητες του τεστ (Κουζέλης, 2016).

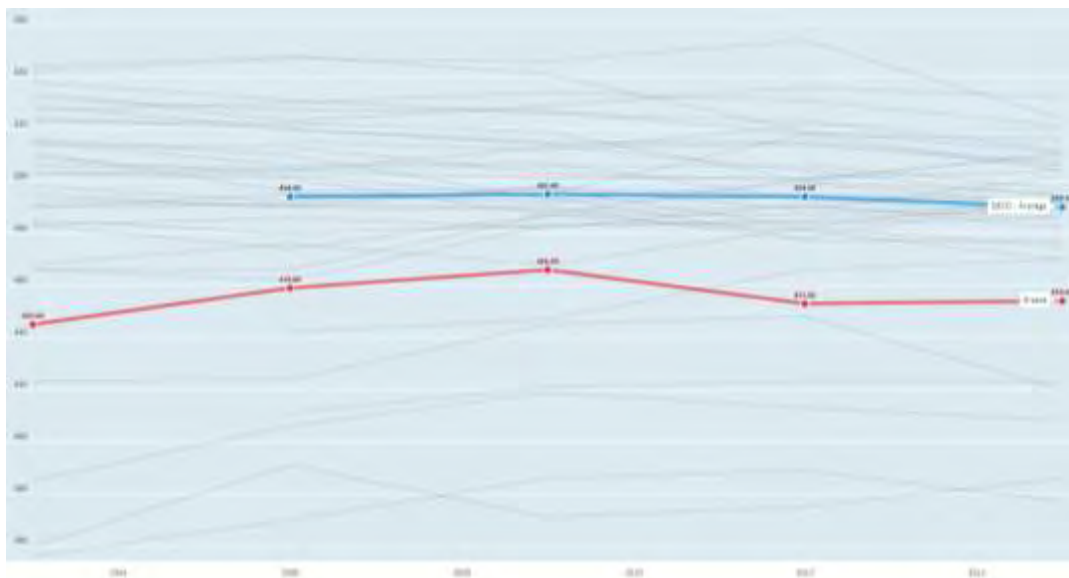
Πίνακας σύγκρισης της Βαθμολογίας της Ελλάδας με άλλες χώρες που συμμετείχαν στο τεστ PISA από το 2000 μέχρι το 2015. Η Ελλάδα είναι σημειωμένη με μπλε και ο μέσος όρος των χωρών του ΟΟΣΑ με κόκκινο.

Κατανόηση γραπτού λόγου:



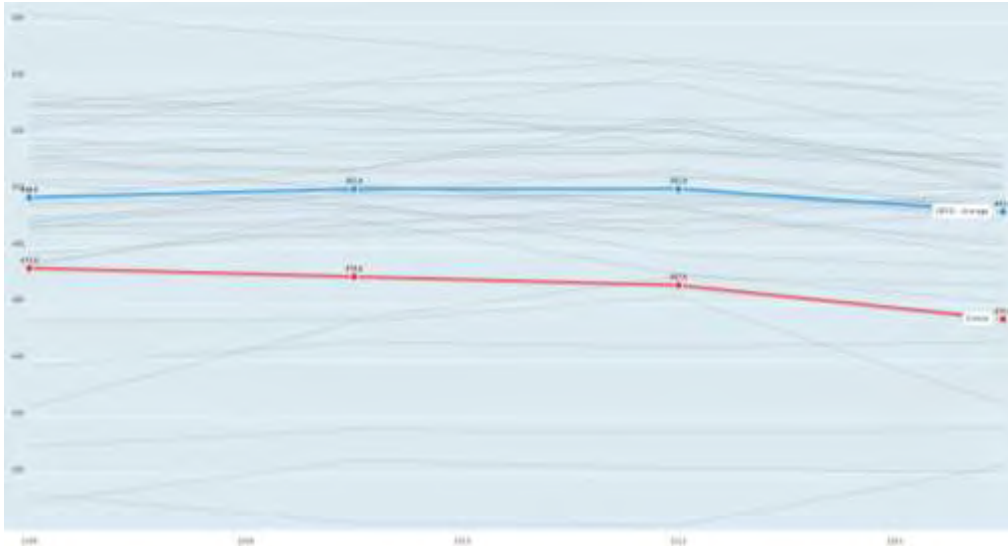
OECD (2018), Reading performance (PISA) (indicator).

Μαθηματικά:



OECD (2018), Mathematics performance (PISA) (indicator).

Φυσική:



OECD (2018), Science performance (PISA) (indicator).

Οι παρατηρήσεις που συγκεντρώθηκαν για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας που προέκυψαν και από τα αποτελέσματα και άλλων ερωτημάτων του τεστ είναι οι εξής:

- Παρατηρήθηκε μεγάλη μείωση στην απόδοση των μαθητών στις φυσικές επιστήμες από το 2006 και μετά
- Η αναλογία μαθητών δασκάλων είναι αρκετά χαμηλή (9.58 δάσκαλοι ανά μαθητή, 2015). Αυτό όμως μάλλον οφείλεται στην γεωγραφική ιδιαιτερότητα της χώρας και την ύπαρξη μονοθέσιων σχολείων κοκ (European Commission, 2016).
- Τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την ικανοποίηση της ζωής τους είναι χαμηλά (life satisfaction) (38/47, 2015).
- Οι γονείς γενικά αναμένουν από το παιδί τους να τελειώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (9/54 για το 2015).
- Συγκριτικά με άλλες χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα PISA, λίγοι μαθητές δηλώνουν ότι εξασκούνται σε αθλήματα (49/55 2015).
- Υπάρχει μικρός αριθμός υπολογιστών ανά μαθητή (60/69, 2015)
- Σε σχέση με τις άλλες χώρες που συμμετείχαν στα τεστ οι διευθυντές δήλωσαν ότι έχουν μια από τις μεγαλύτερες ελλείψεις προσωπικού (7/69, 2015).

Ισότητα στο σχολείο

- Οι μαθητές και τα παιδιά μεταναστών πρώτης γενιάς δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά όσον αφορά την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο (6.5% διαφορά, 2015)
- Στην Ελλάδα παρουσιάζεται ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού (49/53, 2015).

- Η Ελλάδα παρουσιάζει μεγάλη αναλογία στους μαθητές που έρχονται από χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και στους μαθητές όπου επαναλαμβάνουν την τάξη (10/66, 2015). Παρά ταύτα η Ελλάδα είναι υψηλά στον βαθμό κοινωνικής ένταξης, δηλαδή το κατά πόσο μαθητές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο φοιτούν στο ίδιο σχολείο (6/51 για το 2015).

Την σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του δείγματος για τα τεστ -τα οποία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επιλέγονται τυχαία- υποστηρίζει και η έκθεση των Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015). Η έρευνα έδειξε επίσης ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών του σχολείου έχει σημαντική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου, παρά το ατομικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή. Δηλαδή, γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τους μαθητές παρά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία προέρχονται.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση αναφορικά με την σχολική αυτονομία. Η σχολική αυτονομία μετριέται βάση του ποσοστού των πράξεων όπου οι σχολικές μονάδες έχουν σημαντική ευθύνη (πρόσληψη ή απόλυση δασκάλων, λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις αξιολογήσεις των μαθητών και την διανομή των πόρων (69/69, 2015) (ΟΟΣΑ ι', Education GPS, 2019). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο έχει δομηθεί με βάση το εθνοκρατικό μοντέλο οικοδόμησης και οργανωτικής επέκτασης της μαζικής εκπαίδευσης (Πασιάς, 2015).

1.7 Οι συστάσεις του ΟΟΣΑ και η Επιρροή του PISA

Όπως υποστηρίζει και η Figalozzo (2008:6) “αυτό που κάνει την PISA να διαφέρει από άλλες διεθνείς συγκριτικές έρευνες είναι ο σαφής προσανατολισμός σχετικά με την δημόσια πολιτική”. Μαζί με τα αποτελέσματα των τεστ, ο ΟΟΣΑ δίνει και κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με ενέργειες για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Χρησιμοποιεί ένα είδος “ήπιας επιρροής” (αρχικός όρος- soft power), δηλαδή τον τρόπο πειθούς μέσω ενεργειών που δεν φαίνονται υποχρεωτικές (πχ. μελέτες όπου παρουσιάζονται συμβουλές) αλλά λόγω της διεθνούς του δράσης αλλά και της υπάρχουσας

επιρροής του οι διάφορες κυβερνήσεις πιέζονται έτσι ώστε να ακολουθούν ολοένα και περισσότερο τις συστάσεις του.

Αυτή η επιρροή διαφαίνεται, μεταξύ άλλων, μέσω των εκθέσεων για την εκπαίδευση που δημοσιεύει ο ΟΟΣΑ στις οποίες παραθέτει ευρέως πληροφορίες που συνελέγησαν από το τεστ. Η πιο γνωστή από αυτές είναι η «Education at a Glance» (μτφρ. Η εκπαίδευση με μια ματιά), μια σύντομη ετήσια έκθεση που ο οργανισμός δημοσιεύει για κάθε χώρα. Η έκθεση αποτελείται από εύκολα συγκρίσιμα στατιστικά μιας χώρας σε σχέση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ (όπως ώρες εργασίας των δασκάλων, ποσοστά μαθητών που αποφοιτούν έχοντας κάποιου είδους μη- υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ποσοστό αντρών και γυναικών σε τομείς σπουδών). Η Figalozzo (2008:5) υποστηρίζει ότι ο σκοπός τους είναι «τόσο σύγκρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και ένας τρόπος του οργανισμού να υποστηρίξει και να ελέγξει τις όποιες προσπάθειες η κυβερνήσεις κάνουν για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής».

Σε μια έρευνα 25 χωρών του 2008 (Figalozzo), έγινε ανάλυση 12,000 άρθρων που δημοσιεύτηκαν σε διεθνές επίπεδο σχετικά με τα αποτελέσματα του τεστ σε διάστημα περίπου 11 μηνών (με ημερομηνία δημοσίευσης από 12/2007 έως 10/2008). Βρέθηκε ότι μόνο το 2-3% όλων των άρθρων εξηγούν τις τεχνικές λεπτομέρειες του διαγωνισμού ενώ περίπου το ένα τρίτο αυτών των άρθρων (30%) αναφέρονται στα αποτελέσματα της PISA με σκοπό την προώθηση μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση χωρίς να αναφέρουν τι σημαίνουν αυτά τα αποτελέσματα.

Η έρευνα παρείχε ερωτηματολόγια σε ειδικούς για την εκπαίδευση αυτών των χωρών, και οι μισοί από αυτούς υποστήριξαν ότι η κυβέρνησή τους ξεκίνησε μεταρρυθμίσεις ή πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα ή με αφορμή τα αποτελέσματα των τεστ το 2006 (ό.π.).

Άλλωστε, η επιρροή της PISA είναι τόσο μεγάλη ώστε για ορισμένες χώρες, έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο “PISA-σοκ”. Δηλαδή, με την γνωστοποίηση των χαμηλών τους επιδόσεων, στα πρώτα τεστ της PISA το 2001 και 2004, θεσμοθέτησαν αλλαγές μεγάλης κλίμακας στο εκπαιδευτικό σύστημα κάποιων χωρών (Breakspear, 2012).

Ακόμη και στις πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις αποτελεσμάτων η επιρροή της PISA διαφαίνεται από την ιδιαίτερη προσοχή του δίνεται από τον τύπο. Για παράδειγμα, αμέσως μετά την μεγάλη πτώση της Φινλανδίας το 2013 (από τις πρώτες θέσεις τα προηγούμενα χρόνια στην 12η), η τότε υπουργός Εκπαίδευσης δήλωσε ότι τα αποτελέσματα δείχνουν ότι πρέπει να πραγματοποιηθεί σημαντική δράση για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Taylor, 2013), (ΟΟΣΑ κ’).

Αντίστοιχα, μεγάλα ειδησεογραφικά πρακτορεία σε διάφορες χώρες ασχολήθηκαν με την PISA, όπως Guardian (Chalabi, 2013) , Economist (2013), Liberation (Piquemal, 2013), και Huffington Post (Attali, 2013).

Σε εθνικό επίπεδο, μέσα όπως “η Καθημερινή” (Λακάσας, 2017) έχουν ασχοληθεί με τα αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια, στα πλαίσια εφαρμογής των μνημονίων ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται με την ελληνική κυβέρνηση. _Σε επόμενο κεφάλαιο (2.2) θα αναλυθεί η έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας.

1.8 Κριτική στο πρόγραμμα PISA

Το τεστ έχει δεχτεί κριτικές τόσο σε εθνικό (Κατσίκας, 2016) όσο και σε διεθνές επίπεδο: Μια από τις πιο γνωστές κριτικές κατά του τεστ αποτελεί μια ανοιχτή επιστολή του 2014 προς τον Andreas Schleiler (υπεύθυνο του ΟΟΣΑ για το τεστ) δημοσιευμένη στην βρετανική εφημερίδα Guardian, υπογεγραμμένη από εκπαιδευτικούς από όλο τον κόσμο (Guardian, 2016). Τα περισσότερα σημεία της κριτικής καλύπτονται από την βιβλιογραφική έρευνα που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο. Τα παρακάτω επιχειρήματα εμφανίζονται στο γράμμα αλλά δεν καλύπτονται από την βιβλιογραφία, η οποία θα αναλυθεί περαιτέρω:

- Υποστηρίζεται ότι η πίεση για ποσοτική αξιολόγηση «μειώνει την ευημερία δασκάλων και μαθητών και συμβάλλει στα ήδη υψηλά ποσοστά στρες που παρατηρούνται στα σχολεία».
- Ο ΟΟΣΑ, ως οικονομικός οργανισμός, προωθεί έμμεσα την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης καθώς συνεργάζεται με ιδιωτικές εταιρίες που προσφέρουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε σχολεία της Αμερικής αλλά και ακολουθούν σχέδια για την παραγωγή της ιδιωτικής

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρες της Αφρικής, όπου ο ΟΟΣΑ σκοπεύει να παρουσιάσει το πρόγραμμα.

Υπάρχουν όμως και διάφορες κριτικές σε όλες τις πτυχές της PISA : Μια κριτική είναι ότι ο ίδιος τρόπος καταμέτρησης επιδόσεων δεν δύναται να εφαρμοστεί σε διαφορετικά χώρες, με διαφορετική κουλτούρα ,τρόπο σκέψης και επομένως εκπαιδευτικά συστήματα (Mortimore, 2009). Σε αυτό το επιχείρημα επίσης αναφέρεται η έκθεση του ΙΕΠ για τα (κάτω του μετρίου) αποτελέσματα του τεστ στην Ελλάδα (Κουζέλης, 2016). Εκ των πραγμάτων, υποστηρίζουν οι κριτικοί του τεστ, η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών που συμμετέχουν στο τεστ θα παραμείνει στην χώρα που μεγάλωσε και ως εκ τούτου, θα αντιμετωπίσει πολύ συγκεκριμένες προκλήσεις με βάση τις συνθήκες του τόπου του (Sjoberg, 2012).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, λόγω της παγκόσμιας εμβέλειας των τεστ, ο ΟΟΣΑ έχει θέσει αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το ποια είναι τα ερωτήματα στα οποία οι μαθητές θα εξετάζονται. Γίνεται έτσι προσπάθεια για την επιλογή όσο το δυνατόν περισσότερο “ουδέτερων” ερωτήσεων. Στην τεχνική έκθεση για τον διαγωνισμό του PISA για το 2006 όπου εξηγείται η διαδικασία επιλογής ερωτήσεων (μέσω ειδικών εμπειρογνομόνων χωρών που συμμετέχουν στο PISA και είναι μέλη του ΟΟΣΑ), αναγράφεται ότι οι κύριοι λόγοι απόρριψης ερωτήσεων είναι “έλλειψη συγκείμενου, ακατάλληλο συγκείμενο, πολιτισμική προκατάληψη, σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, φυσικές επιστήμες που μαθαίνονται μόνο στο σχολείο και περιεχόμενο που θεωρήθηκε πολύ προχωρημένο” (Sjoberg, 2012: 9 στο OECD, 2009:34). Αυτή η έλλειψη πλαισίου (με σκοπό την όσο πιο αντικειμενική εξέταση) όσον αφορά τις φυσικές επιστήμες έρχεται σε αντίθεση την σύγχρονη παιδαγωγική τάση της σύνδεση της γνώσης με τον κοινωνία των μαθητών.

Παραδείγματος χάρη, το ελληνικό διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ) για τις φυσικές επιστήμες, όπου ο πρώτος στόχος αναγράφεται ως η

«απόκτηση γνώσεων σχετικών με θεωρίες, νόμους και αρχές που αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των φυσικών επιστημών, ώστε ο μαθητής να είναι ικανός να "ερμηνεύει" τα φυσικά, χημικά, βιολογικά και γεωλογικά – γεωγραφικά φαινόμενα, αλλά και καταστάσεις (π.χ. γεωγραφικές κατανομές) ή διαδικασίες που αφορούν τους οργανισμούς και τις σχέσεις τους με το περιβάλλον στο οποίο ζουν» (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών Επιστημών, 2003).

Η εκπρόσωπος του Προγράμματος στην Ελλάδα, μετά από τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών στον διαγωνισμό του 2015 (όπου η κατάταξη της Ελλάδας ήταν κάτω από το μέσο όρο) δήλωσε ότι οφείλεται στο ότι το ελληνικό σχολείο έχει διαφορετικούς σκοπούς από τον ΟΟΣΑ (Η Εφημερίδα, 2016) .

Τρόπος παραγωγής

Οι διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες και τα προβλήματα στην μετάφραση αποτελούν μια άλλη κριτική του προγράμματος: Από την έμφυτη δυσκολία μας γλώσσας σε γραμματικό επίπεδο (που μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην κατανόηση κειμένου) στο ποσοστό των μαθητών που δεν εξετάζονται στην μητρική τους γλώσσα, (όπως μετανάστες πρώτης γενιάς και μαθητές σε χώρες όπως το Λουξεμβούργο, όπου τα τεστ διατίθεται τόσο στα Γαλλικά όσο και στα Γερμανικά) (Sjoberg 2012, Arffman 2010, Mortimore 2009).

Τρόπος διαμοίρασης πληροφοριών

Μια ενδιαφέρουσα λεπτομέρεια σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών είναι ότι υπάρχει ανησυχία για λανθασμένη σύγκριση μεταξύ των χωρών καθώς από το 2015, μαθητές, ανάλογα με την χώρα, εξετάστηκαν είτε γραπτώς, είτε μέσω υπολογιστή (Robertson, 2018), (ΟΟΣΑ 2016).

Τρόπος επεξεργασίας ερωτήσεων

Επιπρόσθετα, κριτικοί του προγράμματος PISA έχουν επισημάνει πως αν και οι δημιουργοί του υποστηρίζουν την σύνδεση των θεμάτων με τον «πραγματικό κόσμο» ο τρόπος εκτέλεσής του δεν είναι ο καταλληλότερος γι' αυτόν τον σκοπό: Οι μαθητές θα λειτουργήσουν διαφορετικά μέσα σε μια σχολική αίθουσα, όπου προσπαθούν να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους και αλλιώς στην πραγματική ζωή όπου μπορούν να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους σχετικά με ένα πρόβλημα ή να αναζητήσουν πληροφορίες από μέσα όπως το διαδίκτυο ή τα βιβλία. Όπως αναφέρει ο Sjoberg, (2012) οι μόνες καταστάσεις παρόμοιες με εκείνες του τεστ που κάποιος άνθρωπος θα αντιμετωπίσει είναι στην σχολική του ζωή ή στο πανεπιστήμιο.

Επιπλέον, υπάρχουν αρκετά κενά όσον αφορά τις στατιστικές παραμέτρους των τεστ. Ο ίδιος ο ΟΟΣΑ δεν εκδίδει τα ακριβή στοιχεία αναφορικά με την επεξεργασία των αποτελεσμάτων (Sjoberg, 2012), (Kreiner, 2014), (Kreiner, 2011).

Κριτική έχει επίσης δεχτεί το σύστημα βάσει του οποίου μετριέται το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών (Rutkowski, 2013).

Υψηλή βαθμολογία δεν συνάδει με ενδιαφέρον για μάθηση

Ανησυχητικά είναι τα δεδομένα για τις απόψεις των παιδιών για το σχολείο. Συγκεκριμένα, στις εξετάσεις του 2011 οι μαθητές πολλών χωρών που παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη βαθμολογία στην φυσική εξέφραζαν ελάχιστο ενδιαφέρον ως προς αυτό το μάθημα (Bybee, 2011).

Τρόπος επιλογής μαθητών της κάθε χώρας

Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού καθώς δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα να εξεταστούν μαθητές από όλες τις περιοχές μιας χώρας (Froese-Germain, 2010). Επίσης, οι μαθητές μπορούν να αρνηθούν την συμμετοχή τους στο τεστ και για αυτό είναι πολύ πιθανόν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή που η κύρια γλώσσα της χώρας τους δεν είναι η ίδια με την γλώσσα που ομιλείται στο κοινωνικό τους περιβάλλον να υποεκπροσωπούνται. Τέλος, προτείνεται η χρήση διατομειακής παρά γεωγραφικού μήκους έρευνας (Mortimore, 2009).

Η επιρροή των ποσοτικών κριτηρίων στην εκπαίδευση

Το γεγονός ότι οι μαθητές εξετάζονται μόνο σε 3 τομείς γνώσεων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες) σε συνδυασμό με την μεγάλη επιρροή του PISA είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει τις χώρες που συμμετέχουν στον διαγωνισμό να τροποποιήσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα έτσι ώστε τα υπόλοιπα μαθήματα να έχουν ολοένα και λιγότερο βάρος (Mortimore, 2009).

Η χρήση αυστηρά ποσοτικών κριτηρίων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων πολύ πιθανό να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της πορείας του. Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της αμερικάνικης νομοθεσίας “No child Left Behind”, όπου πολιτείες μπορούσαν να διεκδικήσουν αυξημένη χρηματοδότηση αν οι μαθητές των σχολείων τους παρουσίαζαν βελτίωση σε τεστ τα οποία χορηγούσε η ίδια η πολιτεία. Αυτή η πολιτική είχε ως αποτέλεσμα την ολοένα και αυξανόμενη διδασκαλία της ύλης των τεστ και την μείωση των επιπέδων στα πολιτειακά τεστ (Froese-Germain 2010, Yakabuski, 2018).

Κεφάλαιο 2: ΟΟΣΑ και εκπαίδευση, σύνδεση με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

2.1 Η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2017 για την εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στα πλαίσια του τρίτου μνημονίου (Αύγουστος 2015) η Ελληνική κυβέρνηση αιτήθηκε στον ΟΟΣΑ μια έκθεση για την εκπαίδευση, η οποία δημοσιεύτηκε το 2017 με τον τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Προκαταρκτική αξιολόγηση» (Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment). Ήδη από την πρώτη παράγραφο γίνεται αναφορά στην κατάταξη της Ελλάδας στο τεστ PISA και στην έλλειψη βελτίωσης της τα τελευταία χρόνια. Έναν χρόνο αργότερα (2018) δημοσιεύεται το δεύτερο μέρος της έκθεσης με τίτλο Education for a Bright Future in Greece (Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα). Η έκθεση είναι παράλληλες με τις αρχές του ΝΔΜ (πρβλ. κεφάλαιο 2.2) και προκάλεσε αρκετές αντιδράσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της πρότασης για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων (Σελιδοδείκτης).

2.2 Σύνδεση PISA και ΟΟΣΑ με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Σύμφωνα με τον Σταύρου (2018: 21)

“Στον τομέα της εκπαίδευσης το ΝΔΜ γίνεται κατανοητό ως μια προσπάθεια μετασχηματισμού του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και οργανισμών προς την αγορά, με τρόπους που δίνουν έμφαση σε νέες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς και, ειδικότερα, στην τυποποιημένη μέτρηση των επιδόσεών τους».

Παρά ταύτα, επειδή η παιδεία αποτελεί δημόσιο αγαθό και το γεγονός ότι στις περισσότερες χώρες οι μαθητές φοιτούν σε δημόσια σχολεία, στοιχεία του ΝΔΜ όπως ιδιωτικοποιήσεις, ο έντονος ανταγωνισμός και η σύνδεση με την ελεύθερη αγορά έχουν περιορισμένη επιρροή στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο οργανισμός όμως έχει προτείνει στην Ελληνική κυβέρνηση ως θέμα προς εξέταση δίδακτρα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΟΟΣΑ λ’).

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η σύνδεση των 7 θεματικών του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ σύμφωνα με τον Hood (κεφάλαιο 1.3) με διάφορα μέρη του τεστ καθώς και με δυο πρόσφατες εκθέσεις του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση: Το Education Policy in Greece: A preliminary assessment (2017) και Education for a bright future in Greece (Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα, 2018). Για πληρέστερη κατανόηση της κατεύθυνσης σχετικά με το είδος δημόσιας πολιτικής που προωθεί ο ΟΟΣΑ, μερικές από τις θεματικές θα συνδεθούν επίσης και με άλλες δημοσιεύσεις του σχετικά με την εκπαίδευση.

1) Τάση διάσπασης των δημοσίων υπηρεσιών σε ξεχωριστές «επιχειρησιακές» μονάδες για το κάθε «προϊόν» του δημοσίου τομέα με την δική του οργάνωση

Αυτή η θεματική θα μπορούσε να συνδεθεί με την προσπάθεια του ΟΟΣΑ για την αύξηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (ΟΟΣΑ, 2018) αλλά και της αποκέντρωσης οργανισμών μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως τα ΤΕΙ, ΙΕΚ κλπ.)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει βρεθεί μέσω των ερωτηματολογίων που μοιράζονται στους διευθυντές των σχολικών μονάδων που πραγματοποιούν το τεστ PISA, η Ελλάδα να έχει το χαμηλότερο ποσοστό σχολικής αυτονομίας ανάμεσα στις εξεταζόμενες χώρες. Στην έκθεση του 2017 (ΟΟΣΑ μ'), ο ΟΟΣΑ προτείνει περισσότερη αυτονομία (πάντα όμως σε συνδυασμό με λογοδοσία). Υποστηρίζει πως η αυξημένη αυτονομία θα έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη κάλυψη των αναγκών των ευάλωτων μαθητών (πχ. πρόσφυγες) αλλά και πιο ενεργό ρόλο στην ευρύτερη κοινωνία.

Αναφορικά με την μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο ΟΟΣΑ δηλώνει ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Προτείνει την διαμοίραση κονδυλίων ως «κίνητρα» με αυτό το σκοπό.

Τέλος, προτείνεται η την ενίσχυση του ρόλου των ΤΕΙ, παραθέτοντας έρευνες που υποστηρίζουν ότι η πλειονότητα των θέσεων εργασίας στην Ελλάδα στο άμεσο μέλλον θα επιζητά «προσόντα μέσου επιπέδου» (ό.π.).

2) Τάση για μεγαλύτερο ανταγωνισμό τόσο ανάμεσα στις δομές του δημόσιου τομέα αλλά και μεταξύ του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που προωθεί ο ΟΟΣΑ επιφέρει και τον μεταξύ τους ανταγωνισμό, όπως φαίνεται και από χώρες στις οποίες αυτό το μέτρο έχει γίνει ήδη πραγματικότητα.

Όσον αφορά στην ιδιωτική εκπαίδευση, αν και οι μαθητές ιδιωτικών σχολείων έχουν στατιστικά υψηλότερους βαθμούς στα τεστ, έχει βρεθεί ότι μαθητές με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο που φοιτούν σε δημόσια σχολεία έχουν παρόμοιους βαθμούς (PISA in focus α', 2011).

Η σύγκριση ιδιωτικού και δημόσιου τομέα δεν αποφεύγεται, καθώς, ακόμη και αν ληφθεί υπ' όψιν το υπόβαθρο του κάθε μαθητή, υπάρχει ένα μικρό προβάδισμα μαθητών

ιδιωτικών σχολείων, το οποίο συνδέεται με την αυτονομία και τους πόρους του σχολείου. Έχει βρεθεί μέσω του τεστ PISA πως αυτή η διαφορά εξαφανίζεται όταν στα δημόσια σχολεία -στα οποία φοιτούν μαθητές με κοινό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο με μαθητές ιδιωτικών σχολείων- έχουν επίπεδο αυτονομίας παρόμοιο με των ιδιωτικών (PISA in focus α', 2011), (ό.π.).

3) Τάση προς την χρήση πρακτικών οι οποίες έχουν βασιστεί στον ιδιωτικό επιχειρησιακό τομέα.

Ο οργανισμός προτείνει «κίνητρα» για σχολεία που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη, δηλαδή οικονομικά κίνητρα για σχολεία με έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Χρήση κινήτρων προτείνονται και για τα πανεπιστήμια, τα οποία θα «ενθαρρύνουν την ανταπόκρισή τους στην αγορά εργασίας» (ΟΟΣΑ, 2018).

Στα θέματα του PISA προστέθηκε από το 2012 η αξιολόγηση του οικονομικού εγγραμματος των μαθητών (καθώς είναι προαιρετικό, η Ελλάδα δεν έχει συμμετάσχει σε αυτό το θέμα σε καμία από τις χρονιές που πραγματοποιήθηκε). Ο οργανισμός όρισε τον οικονομικό εγγραμματοσμό ως εξής:

«Γνώση και κατανόηση οικονομικών εννοιών και τα ρίσκα, τις δεξιότητες, κίνητρα και σιγουριά κάποιος να εφαρμόσει αυτή την γνώση και αντίληψη με σκοπό να τελέσει αποτελεσματικές αποφάσεις σε μια ποικιλία οικονομικών συνθηκών, να βελτιώσει την οικονομική ευημερία ατόμων και της κοινωνίας και να μπορέσει να συμμετάσχει στην οικονομική ζωή» (ΟΟΣΑ, μ':33, ΟΟΣΑ, 2016 β').

Στα τεστ του 2015 μετρήθηκε η δυνατότητα των μαθητών για ομαδική-συνεργατική επίλυση προβλημάτων (μέσω ερωτηματολογίων αναφορικά για μια άσκηση επίλυσης προβλήματος). Τα ερωτηματολόγια ουσιαστικά αξιολογούσαν την ιδιότητα αυτή των μαθητών με ερωτήσεις μέσω ασκήσεων σε υπολογιστή (OECD, 2017).

Η επιλογή των λέξεων στην έκθεση για τα αποτελέσματα της δεξιότητας συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον καθώς παραπέμπει σε εξωσχολικό πλαίσιο. Η ελληνική μετάφραση σχετικά με το συγκεκριμένο κομμάτι το επιβεβαιώνει με την πρώτη πρόταση να είναι η εξής: «**Οι σημερινοί χώροι εργασίας** απαιτούν ανθρώπους που μπορούν να λύνουν προβλήματα από κοινού με άλλους» (ΟΟΣΑ, 2016 γ':1).

4) Τάση για πειθαρχία και φειδώ στην χρήση πόρων, και στην ενεργή αναζήτηση για εναλλακτικούς, λιγότερο δαπανηρούς τρόπους στην διανομή δημοσίων υπηρεσιών.

Μέσα στα πλαίσια αυτής της θεματικής εμπίπτει η αντίληψη αντιμετώπισης του σχολείου (και του γενικότερου θεσμού της εκπαίδευσης) ως επιχείρησης, δηλαδή με κύριο στόχο το οικονομικό κέρδος. Μάλιστα, το εύρος της έμφασης στην οικονομική πολιτική του ΟΟΣΑ διαφαίνεται από μια μελέτη που εκδόθηκε το 2010, δύο μόλις χρόνια από την οικονομική κρίση του 2008- όπου υποστηρίζεται ότι αν οι όλες χώρες του ΟΟΣΑ βελτιώσουν την βαθμολογία τους στο PISA κατά 25 πόντους τα επόμενα 20 χρόνια (η οποία είναι τριψήφια, με την πιο πρόσφατη χαμηλότερη βαθμολογία να είναι 375 στο Περού ενώ η υψηλότερη να παρουσιάζεται στην Σαγκάη με 587), η γενιά γεννηθείσα το 2010 θα αποφέρει ένα συνολικό κέρδος 115 τρισεκατομμυρίων δολαρίων (ΟΟΣΑ ν'), (ΟΟΣΑ,2016 δ').

Ο ΟΟΣΑ επίσης υποστηρίζει ότι οι δαπάνες στην παιδεία δεν βελτιώνουν απαραίτητα την ποιότητά της, καθώς έχει βρεθεί ότι υπάρχει πολύ μικρή διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μιας χώρας στο PISA και στις δαπάνες της στην παιδεία. Συγκεκριμένα, ο οργανισμός, χρησιμοποιώντας αποτελέσματα του τεστ που πραγματοποιήθηκε το 2009 υποστηρίζει πως μετά από το όριο 35.000 δολαρίων -περίπου 28.000 ευρώ ανά μαθητή κατά την διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης (6-15 χρονών) η δαπάνη του κράτους δεν παίζει ρόλο στην απόδοση των μαθητών (PISA in focus, 2012).

Με δεδομένα του 2009, κοντά ποσό των 35,000 δολαρίων περίπου ανά μαθητή δαπανά μόνο η Σλοβακία (39,302) με την αμέσως επόμενη να είναι η Ουγγαρία στις 46,405 δολάρια, ενώ χώρες όπως η Εσθονία και Νέα Ζηλανδία, που παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία στην PISA δαπανούν κοντά στα 58,000 δολάρια ανά μαθητή. Λίγες είναι οι χώρες που δαπανούν κάτω από 35,000 δολάρια ανά μαθητή: Χιλή, Μεξικό, Βραζιλία και Ρωσία (όλες με βαθμολογίες κάτω του μέσου όρου) (ΟΟΣΑ 2016 δ'), (PISA in Focus 2012) (National Education Statistics, 2011). Η θέση αυτή του ΟΟΣΑ βέβαια δεν είναι βοηθητική σε αιτήματα δασκάλων και σωματείων για αύξηση δαπανών στην εκπαίδευση (Mortimore, 2009).

Άξιο λόγου πως αυτή την στιγμή δεν υπάρχουν στοιχεία στην Ελλάδα για την δαπάνη του κράτους για τις εκπαιδευτικές του υπηρεσίες (Παπαματθαίου 2018).

Το ίδιο ισχύει και για τον αριθμό παιδιών σε κάθε τάξη: Έκθεση του ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι χώρες με υψηλή βαθμολογία δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ποιότητα των δασκάλων παρά στην αριθμό μαθητών στην τάξη. Χρησιμοποιεί μάλιστα και παραδείγματα της Ν. Κορέας και Ιαπωνίας, από τις χώρες με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ανά τάξη (κοντά

στους 30 και στην πρωτοβάθμια) αλλά με πολύ υψηλές βαθμολογίες (Education in Focus 2009).

«Αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, άξιο λόγου είναι πως η έκθεση ΟΟΣΑ του 2018 για την ελληνική εκπαίδευση υπήρξε αρκετά αμφιλεγόμενη λόγω της στάσης του οργανισμού στο θέμα των μόνιμων διορισμών: *Η πρώτη εκδοχή της είχε ως υπόδειξη την πρόσληψη των αναπληρωτών με πενταετείς συμβάσεις και ανανέωσή τους (πάλι για 5 χρόνια) βάσει κριτηρίων που θα ορίζονταν, κάτι που η ελληνική πλευρά απέρριψε λόγω κατάργησης των διορισμών. Η δεύτερη (που και αυτή απορρίφθηκε) ήταν η μόνιμη πρόσληψη και μετέπειτα μονιμοποίηση βάσει κριτηρίων*» (Ανδριτσάκη, 2018).

Η τρίτη- και τελευταία- εκδοχή έχει ως εξής: Υποστηρίζει ότι η επανεκκίνηση της διαδικασίας μόνιμων διορισμών θα «είναι ακριβή και θα ξαναφέρει δυσκαμψίες στο ελληνικό [εκπαιδευτικό] σύστημα, τις οποίες επί του παρόντος οι αναπληρωτές δάσκαλοι βοηθούν στο να ελαττωθούν» (ΟΟΣΑ λ':91). Προτείνονται δύο λύσεις:

- *Η δημιουργία: «διαφόρων κατηγοριών δημοσίων υπαλλήλων ... που θα μπορούσαν να προσφέρουν μια αρκετά σταθερή αλλά όχι απαραίτητα δια βίου απασχόληση, για παράδειγμα για πέντε χρόνια, πριν την απόκτηση μια οργανικής θέσης και εργασιακής εξασφάλισης. Θα μπορούσαν να υπάρχουν διάφορες τέτοιες κατηγορίες, για παράδειγμα το παιδαγωγικό προσωπικό στα σχολεία και στα πανεπιστήμια μπορεί να έχει κατά κάποιον τρόπο διαφορετικούς ρόλους και διαδικασίες – καθώς και αμοιβές» (Σελίδαοδείκτης)*
- *«Αλλαγή υπαρχόντων κανόνων για την εργασία των δημοσίων υπαλλήλων και η παροχή περισσότερου χρόνου εισαγωγής και ένα πενταετές συμβόλαιο πριν την απόκτηση οργανικής θέσης. Αυτό θα μπορούσε να γίνει πιλοτικά» (ό.π.).*

5) Τάση για hands-on management, δηλαδή περισσότερο ενεργό έλεγχο δημοσίων υπηρεσιών από τα ανώτερα στελέχη.

Ο οργανισμός χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *“Σε όλες τις χώρες ΟΟΣΑ η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται όλο και περισσότερο με όρους **χρηματοοικονομικής διαχείρισης και ανθρώπινων πόρων**”* (ΟΟΣΑ 2017:44).

Η ορολογία του «διευθυντισμού» (managerialism) κυριαρχεί στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ: Στην έκθεσή του για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ΟΟΣΑ 2017), υπάρχει ένα κεφάλαιο με θέμα την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο οργανισμός υπογραμμίζει ότι οι διευθυντές στην Ελλάδα έχουν πολύ περιορισμένες ευθύνες, σχεδόν μηδαμινή σχετική εκπαίδευση και η πλειονότητα των αποφάσεων λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (δήμοι, σχολικοί σύμβουλοι). Αυτή η λειτουργία

βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με την ιδέα της Κλασικής Δημόσιας Διοίκησης (πρόδομος του ΝΔΜ) η οποία υποστηρίζει τον περιορισμένο έλεγχο των υπαλλήλων λόγω της αυστηρής ιεραρχίας που υπάρχει.

Προτείνεται «ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του διευθυντή» με περισσότερες ευθύνες, συμπεριλαμβανομένου της αξιολόγησης του προσωπικού τους (ΟΟΣΑ 2018).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως, δεν φαίνεται να είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο. Ο Σταύρου (μέσα από έρευνά του έχει καταλήξει ότι ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ΝΔΜ (Σταύρου, 2018).

6) Τάση για πιο σαφή και μετρήσιμα πρότυπα απόδοσης για δημόσιες οργανώσεις.

Είναι σαφές ότι το τεστ PISA, λόγω του ότι το είδος της αξιολόγησης του είναι ποσοτική, έχει αυτόν τον προσανατολισμό. Γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια έτσι ώστε οι ερωτήσεις να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο «αντικειμενικές» για την καλύτερη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση το 2018 (ΟΟΣΑ λ'), οι συστάσεις του οργανισμού για την Ελλάδα βασίζονται σε πολιτικές και πρακτικές συστημάτων με υψηλές επιδόσεις» (ό.π.).

(Για κριτική αυτής της τάσης πρβλ. κεφάλαιο 3.1).

Μέσω της «ήπιας επιρροής» του οργανισμού ολοένα και περισσότερες χώρες έχουν υιοθετήσει κάποιου είδους ποσοτικό έλεγχο στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Παραδείγματος χάρη, η κυβέρνηση του Μεξικού, μετά από τις τελευταίες θέσεις στην οποία βρέθηκε η χώρα στα τεστ του 2006, σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ παρουσίασε ένα σχέδιο στο οποίο ένας από τους βασικούς πυλώνες του ήταν η εδραίωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Figazzolo, 2008).

Αναφορικά με την Ελλάδα, ο οργανισμός υποστηρίζει την δημιουργία σαφών προτύπων λογοδοσίας για το ελληνικό σχολείο. Στην έκθεση του 2017 (ΟΟΣΑ, 2017) πραγματοποιείται εμμέσως σύνδεση έλλειψης προτύπων απόδοσης και φροντιστηρίων: Παρουσιάζεται μια έρευνα στην οποία 99% των μαθητών δήλωσαν ότι κατά την Τρίτη Λυκείου παρακολουθούσαν ή φροντιστήριο, ή ιδιωτικά μαθήματα, ή και τα δύο. Σχολιάζεται πως «ο εκτεταμένος ρόλος ιδιωτικών δασκάλων για την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλήνιες θέτει ερωτήματα για την ποιότητα της προετοιμασία που το τυπικό σχολείο μπορεί να προσφέρει» (ΟΟΣΑ, 2017:55). Η ακριβώς επόμενη παράγραφος έχει ως τίτλο

«δεν υπάρχει εξωτερική αξιολόγηση στα σχολεία» και παρουσιάζεται η προσπάθεια της εισαγωγής αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων την χρονιά 2013/2014 (η οποία και σταμάτησε λόγω πιέσεων σωματείων) (ό.π.).

7) Προσπάθειες για έλεγχο των οργανώσεων με έναν πιο ελαστικό τρόπο αλλά και σύμφωνα με κάποια προκαθορισμένα μέτρα.

Ο ΟΟΣΑ ισχυρίζεται ότι με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (και την λογοδοσία που θα συνδέεται με αυτή την αλλαγή θα επιφέρει την αύξηση των καθηκόντων των σχολικών μονάδων, παραθέτοντας και την αντίστοιχη βιβλιογραφία (ΟΟΣΑ, 2017). Επομένως οι διευθυντές θα λειτουργούν ως ένα είδους ελέγχου προς τους εκπαιδευτικούς αλλά και θα λογοδοτούν οι ίδιοι σε ανώτερα στελέχη.

2.3 Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Το θέμα της επιχειρηματικότητας δεν αναφέρεται ρητά στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα, παρά μόνο ως παρατήρηση στο γεγονός ότι οι διευθυντές δεν λαμβάνουν κάποια εκπαίδευση σχετικές με επιχειρηματικές δεξιότητες (ΟΟΣΑ, 2018). Παρά ταύτα, η επιχειρησιακή λογική είναι διάχυτη στην έκθεση, κάτι που διαφαίνεται από την παραπάνω σύνδεση με τις εφαρμογές στο ΝΔΜ αλλά κυρίως από την θεματική τρία («Τάση προς την χρήση πρακτικών οι οποίες έχουν βασιστεί στον ιδιωτικό επιχειρησιακό τομέα»). Επιπλέον, τόσο ο ΟΟΣΑ όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν παρουσιάσει εκθέσεις σχετικά με την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια βιβλιογραφική αναφορά των κυριότερων εκθέσεών τους.

Το 2018 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μια έκθεση σχετικά με τις «κύριες δεξιότητες για την δια βίου μάθηση», η οποία αποτελούσε συνέχεια μιας έκθεσης με τον ίδιο τίτλο δημοσιευθείσας το 2006. Και στις δύο εκθέσεις, η επιχειρηματικότητα παρουσιαζόταν ως μία από αυτές τις δεξιότητες (European Commission, 2018).

Μάλιστα, έχει αναπτύξει σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ, το “πρότζεκτ 360” (Sagar, 2015), στο οποίο εξετάζονται παραδείγματα επιτυχημένων επιχειρηματικών πρωτοβουλιών μαθητών της ΕΕ στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση (Lackeus, 2015). Αναφορικά με την Ελλάδα, η έκθεση αναφέρθηκε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του «Νέου Σχολείου» (Υπουργείο Παιδείας, 2010). Αναφέρει στους στόχους του ότι «στο πλαίσιο των στρατηγικών στόχων κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση [υπηρετείται] η ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος» (ό.π.). Δεν

βρέθηκαν περισσότερες πληροφορίες για πιθανές εφαρμογές αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επιπλέον, παρουσιάστηκε η συμμετοχή της χώρας σε προγράμματα πιστοποίησης επιχειρηματικών δεξιοτήτων και κοινωνικής επιχειρηματικότητας (School Education Gateway).

Παρά ταύτα, τόσο ο ΟΟΣΑ όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) σημειώνουν ότι το θέμα της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με δισταγμό από τους εκπαιδευτικούς: Σε έρευνα της, σημειώνεται ότι αν και η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα συμπεριλαμβάνεται σε αναλυτικά προγράμματα πολλών κρατών, «δεν είναι πραγματικότητα στα σχολεία» (SEECCL, 2015). Σε μια προσπάθεια προώθησής της, εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση το 2011 έκθεση με τίτλο «Επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση: Επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να είναι κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας») (European Union, 2011).

Πρωθώντας μια διαφορετική θέαση του ζητήματος, στην έκθεση του 2018 για τις βασικές δεξιότητες για την δια βίου μάθηση (European Commission, 2018: 100) σημειώνονται τα εξής για την συμμετοχή των μαθητών:

«Το ιδεώδες για την επιχειρηματική εκπαίδευση είναι ότι η εκπαιδευτική και επιχειρηματική ζωή συμμετέχουν σε ένα ενεργό διάλογο όπου εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν με μια επιχειρηματική λογική, και πάνω απ' όλα, οι νέοι λαμβάνουν επαρκή μόρφωση κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους για να εισαχθούν στον εργασιακό βίο».

Υποστηρίζεται λοιπόν, μια βαθύτερη σύνδεση επιχειρηματικότητας και εκπαίδευσης, και όχι η αντιμετώπισή της ως κάποιου μεμονωμένου μαθήματος ή πρότζεκτ το οποίο θα προστεθεί στην υπάρχουσα σχολική ύλη.

Στον ίδιο τόνο, ο ΟΟΣΑ σημειώνει σε έκθεσή του για το «πρότζεκτ 360» (Sagar, 2015) ότι η εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, λόγω της φύσης της ως αλλαγής, προκαλεί μια «φυσική αντίδραση... αβεβαιότητας και ενόχλησης» (ό.π.). Στην συνέχεια επιχειρηματολογεί ότι έχει τόσο οικονομικά, όσο και προσωπικά οφέλη, με την ανάπτυξη της περιέργειας, δημιουργικότητας και κοινωνικής συμμετοχής των μαθητών (ό.π.).

Σε παρεμφερή έκθεσή του (Lackeus, 2015), ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει πως η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ξεκινάει όσο το δυνατόν νωρίτερα αναφέροντας τα εξής: Στην πρωτοβάθμια, ο μαθητής να έρχεται σε επαφή με έναν ευρύτερο ορισμό της επιχειρηματικότητας ενσωματωμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτός ο ορισμός δεν θα

είναι απαραίτητα σχετικός με τις επιχειρήσεις αλλά σχετικός με την δημιουργία αξιών για άλλους ανθρώπους, το οποίο και συνδέει με υψηλά κίνητρα.

Κεφάλαιο 3: Ερωτήματα και σκέψεις σχετικά με το σχολείο του μέλλοντος: Συνδυασμός οικονομικής πραγματικότητας και παιδείας

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει διπλό σκοπό: Την εκμάθηση της διδακτέας ύλης, αλλά πιο σημαντικά, την υιοθέτηση στοιχείων χαρακτήρα και τρόπου σκέψης που θα επιτρέπει στους μαθητές την ανάπτυξη του χαρακτήρα τους ως ολοκληρωμένων ανθρώπων και την αρμονική τους συνύπαρξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δώσει τον απαραίτητο χρόνο στην παιδαγωγική και αυτό αποδεικνύεται όλο και πιο δύσκολο σε ένα σχολικό πλαίσιο το οποίο δίνει δυσανάλογη σημασία στην διδακτική.

Αλλά αναφορικά με την διδακτική, προκύπτει το εξής ερώτημα: Ποια θα πρέπει να είναι η «διδακτέα ύλη» για τους μαθητές του σημερινού κόσμου; Στην Ελλάδα, ακόμη και μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα αρκείται να δίνει στους μαθητές «επιστημονικές γνώσεις» αναφορικά με τις θεματικές ενότητες διδασκαλίας. Το πρόγραμμα PISA υποστηρίζει πως ελέγχει τις γνώσεις που χρειάζονται για την καθημερινή ζωή. Παρά την δικαιολογημένη κριτική σχετικά με την διαφορά της «καθημερινής ζωής» ανάμεσα στις χώρες όπου διεξάγεται το τεστ (λχ. Μεξικό, Κορέα και Νορβηγία), το γεγονός πως χώρες από διαφορετικά μέρη του κόσμου (και διαφορετικό πλούτο) βρίσκονται σε όλα τα επίπεδα κατάταξης φανερώνει ότι ο ισχυρισμός των δημιουργών των τεστ του προγράμματος είναι (τουλάχιστον εν μέρει) βάσιμος.

Παρά ταύτα, είναι σημαντικό να ληφθεί υπ' όψιν πως ο ΟΟΣΑ είναι πρωταρχικά ένας οικονομικός οργανισμός, όχι ένας οργανισμός δημόσιας πολιτικής. Γι' αυτό και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη σχέση οικονομίας- εκπαίδευσης και όχι στην σχέση εκπαίδευσης- κοινωνίας. Αυτό δεν σημαίνει πως ο ΟΟΣΑ βλέπει τους μαθητές μόνο ως πιθανό εργατικό δυναμικό. Το ίδιο τεστ PISA ελέγχει κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας υποστηρίζει την ισότητα στην εκπαίδευση (δηλαδή της επίδοσης του μαθητή άσχετα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό του). Μάλιστα στην τελευταία έκθεση PISA συνέλεξε στοιχεία σχετικά με την ικανότητα συνεργασίας των μαθητών, κάτι που υποστηρίζεται τόσο από τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους όσο και από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, OECD, 2017).

Ο οργανισμός δεν έχει κάποια θέση αναφορικά με το παιδαγωγικό κομμάτι της εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις του οργανισμού αλλά και οι δημοσιεύσεις των αποτελεσμάτων του PISA απευθύνονται κυρίως σε άτομα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική, τα οποία διαθέτουν συγκεκριμένο προϋπολογισμό και επομένως, η εκπαίδευση έχει μια συγκεκριμένη οικονομική πτυχή. Άλλωστε, ζητήματα όπως την ανάπτυξη του χαρακτήρα ενός παιδιού, την ομαλή κοινωνική του ένταξη είναι αδύνατον να μετρηθούν ποσοτικά. Όπως φαίνεται και από το παράδειγμα της Φινλανδίας είναι δυνατόν ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο παρατηρούνται παιδαγωγικές πρακτικές χωρίς να δίνεται έμφαση σε επιδόσεις να σημειώνονται με υψηλές βαθμολογίες στα τεστ του προγράμματος PISA.

Μια αντίθετη άποψη από αυτήν την υποστήριξη της καινοτομίας στην εκπαίδευση και των μετρήσιμων αποτελεσμάτων παρουσιάζονται από τον Σμυρναίο (2009), ο οποίος κρούει τον κώδωνα του κινδύνου αναφορικά με την τάση της εκπαίδευσης να είναι σε συνάφεια με τον «έξω κόσμος». Συνδέει τάσεις όπως τον αυξημένο ρόλο της τεχνολογίας και την εμφάνιση μιας «παιγνιώδους παιδαγωγικής» στις διδακτικές των μαθημάτων ως αντανάκλαση της σημερινής κοινωνίας η οποία εστιάζει στην εικόνα, την περιορισμένη συγκέντρωση και άμεση κατανάλωση. Έτσι, αμφισβητεί κατ' αυτόν τον τρόπο, την παιδαγωγική τους χρήση.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο μάθημα του δημοτικού «Ευέλικτη Ζώνη» ως ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα «εισροής» της σύγχρονης κοινωνίας: Η ευελιξία που χαρακτηρίζει τις θεματικές αλλά και τον τρόπο άσκησης του μαθήματος, αντανάκλα τον εργαζόμενο στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον. Επιπλέον, η Ευέλικτη Ζώνη είναι το μάθημα που προωθεί περισσότερο από όλα την σύνδεση με τον εξωτερικό κόσμο. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε έγγραφο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με την καθιέρωση της είναι χαρακτηριστική:

*“[Τα καινούργια ΔΕΕΠΣ- ΑΠΣ] καθιερώνουν την Ευέλικτη Ζώνη και τη **βιωματική δημιουργική** μάθηση, συνδέοντας στη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τα προβλήματα και τις **πραγματικές καταστάσεις και προκλήσεις της ζωής**, καθιστώντας τη γνώση **ενδιαφέρουσα** και κατανοητή, δίνοντας ταυτόχρονα την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και να συνεργαστούν και να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών τους”* (ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 11-12, 2003).

Αυτή η ευελιξία δεν παύει στην υποχρεωτική εκπαίδευση καθώς ο Σμυρναίος (2009) υποστηρίζει ότι διαφαίνεται και από τον σχεδιασμό «ευέλικτων προγραμμάτων κατάρτισης,

Δια Βίου Εκπαίδευσης» (Δύο χρόνια μετά την έκδοση του βιβλίου, το 2011, θα γίνει σύμπτυξη των δημοσίων οργανισμών «Ινστιτούτο Νεολαίας» και το «Ινστιτούτο Διαρκούς μάθησης Ενηλίκων» στο Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης γνωστό και ως Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.).

Ως λύση απέναντι σε αυτό τον τρόπο αντίληψης ο Σμυρναίος προτείνει εκτενέστερη μελέτη των όρων της Καινοτομίας και Δημιουργικότητας, οι οποίες σημειώνει ότι χρησιμοποιούνται σωρηδόν στον εκπαιδευτικό λόγο. Προτείνει επίσης την κριτική επανεξέταση της «παιγνιώδους παιδαγωγικής» ως παιδοκεντρικής αρχής αλλά και την μελέτη της σύνδεσής της με την σύγχρονη κοινωνία της διαφήμισης, στην οποία υποστηρίζει, με κύρια χαρακτηριστικά της την τέρψη των αισθήσεων και την άμεση κατανάλωση.

3.1 Οι τρεις λειτουργίες την εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Biesta- Ο ορισμός της «καλής εκπαίδευσης» ως αντίσταση στην ποσοτικοποίηση ως πανάκεια

Στο παρόν κεφάλαιο θα μελετηθεί το έργο του Ολλανδού καθηγητή παιδαγωγικών Gert Biesta (2009) «Η καλή εκπαίδευση σε μια εποχή μετρήσεων: Η ανάγκη επανασύνδεσης με το ερώτημα του σκοπού στην εκπαίδευση». Το έργο πραγματεύεται με το ερώτημα «Τι θεωρείται καλή εκπαίδευση» και πώς τα μετρήσιμα αποτελέσματα μπορούν να επηρεάσουν τις πιθανές απαντήσεις. Χαρακτηριστικά δηλώνει: «*Ο κίνδυνος εδώ [με την ολοένα αυξανόμενη επιρροή των μετρήσιμων αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πολιτική] είναι πως καταλήγουμε να εκτιμούμε τι προσμετρείται παρά να προσμετρούμε το τι εκτιμούμε*» (Biesta 2009:43).

Σε αυτό το του έργο, αναφέρεται στην τάση για προσπάθεια αυτόνομης εξέλιξης των μαθητών μέσω της εκπαίδευσης με σκοπό την εισαγωγή στην σύγχρονη οικονομική κοινωνία. Υποστηρίζει ότι οι λόγοι είναι οι εξής:

- 1) Η αύξηση νέων θεωριών που δίνουν έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών στην κατασκευή της γνώσης (την οποία ο Σμυρναίος υποστηρίζει ότι είναι αποκύημα του σύγχρονου τρόπου σκέψης)
- 2) Την μεταμοντέρνα κριτική της ιδέας ότι οι εκπαιδευτικές διεργασίες πρέπει να ελέγχονται από τους δασκάλους.

- 3) Την κατακόρυφη αύξηση στην κατανάλωση πληροφοριών του σημερινού ανθρώπου. Άλλωστε, χαρακτηριστικός είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για την σημερινή κοινωνία, «κοινωνία της γνώσης».
- 4) Την αποσάθρωση του κράτους πρόνοιας που είχε ως επακόλουθο πιο «νέο-φιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές όπου το άτομο έχει προτεραιότητα άλλων παραγόντων το οποίο και έχει μετατοπίσει την ευθύνη για την (δια βίου) μάθηση από τον «πάροχο» στον «καταναλωτή», μετατρέποντας την εκπαίδευση από το δικαίωμα σε καθήκον» (ό.π.). Το συγκεκριμένο επιχείρημα αποτελεί αναφορά στο ΝΔΜ. Ο Hood παρατηρεί ότι χώρες με μη- επιτυχημένο κράτος πρόνοιας συνδέονται με υψηλό ποσοστό χρήσης πολιτικών του ΝΔΜ (Hood, 1995).

Κατά τον Biesta, η ύπαρξη πινάκων και συγκριτικών τεστ στην εκπαίδευση δεν αποτελεί απαραίτητα αρνητικό διότι παρουσιάζονται πραγματολογικά δεδομένα. Η πληθώρα όμως τέτοιου είδους πληροφοριών, υποστηρίζει ότι έχουν δώσει την εντύπωση ότι αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και την γενικότερη κατεύθυνση της εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζονται σε ποσοτικά δεδομένα.

Για την αποφυγή της κυριαρχίας της ποσοτικοποίησης στην εκπαίδευση πρέπει να οριστεί τι ακριβώς αποτελεί ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα. Προτείνει τρία χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρεί πως πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν για την κατασκευή του.

- Γνώσεις/ δεξιότητες (qualification). Αυτή η δεξιότητα συνδέεται άμεσα με την προετοιμασία του μαθητή για την αγορά εργασίας αλλά και με την γενικότερη ορθή λειτουργία του ατόμου στην κοινωνία. Αποτελεί την πιο κοντινή στην λογική του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ.
- Κοινωνικοποίηση (socialization): Η εκπαίδευση αποτελεί την πρώτη εμπειρία ενός ανθρώπου σε μία οργανωμένη ομάδα με δικούς της κανόνες και πεποιθήσεις. Ακόμη και αν το σχολείο δεν προωθεί κάποιο τέτοιο ξεκάθαρο στόχο μέσω των κανόνων του (πχ. εκκλησιαστικά σχολεία), το λεγόμενο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι πανταχού παρών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Apple, (1986) κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται το σύνολο των κανόνων και των αξιών που «έμμεσα αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία αλλά δεν αναφέρονται συνήθως στις δηλώσεις των δασκάλων που αναφέρονται στους σκοπούς και στους στόχους της εκπαίδευσης».
- «Αντικειμενοποίηση» (objectification): Θεωρείται αντίθετο χαρακτηριστικό της κοινωνικοποίησης, καθώς σκοπεύει στην ανάπτυξη διακριτής προσωπικότητας στον κάθε

άνθρωπο και όχι απλά ως αντανάκλαση της κοινωνίας που τον περιτριγυρίζει. Το ποσοστό στο οποίο η εκπαίδευση βοηθάει σε αυτή την δεξιότητα είναι προς συζήτηση.

3.2 Το παράδειγμα της Φινλανδίας

Στα τρία πρώτα τεστ PISA (2000,2003,2009), η Φινλανδία, σε όλα τα μαθήματα βρίσκονταν πάντα στην πρώτη τριάδα (Education GPS, 2019). Επιπλέον, η διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των σχολείων που συμμετείχαν ήταν η μικρότερη σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στο τεστ (Bastos 2017). Κάτι τέτοιο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, σύμφωνα με το τεστ, η Φινλανδία διαθέτει τόσο υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, όσο και ισοτιμία στα σχολεία.

Ο Bastos (2017) υποστηρίζει ότι αυτά τα αποτελέσματα είναι απόρροια των εξής παραγόντων: Το επάγγελμα του δασκάλου έχει υψηλό κύρος στην φινλανδική κοινωνία. Από τα περίπου 5 εκατομμύρια των κατοίκων, 20.000 κάθε χρόνο επιλέγουν να ακολουθήσουν σπουδές παιδαγωγικών, με μόνο το ένα δέκατο από αυτούς να γίνονται δεκτοί στα αντίστοιχα πανεπιστήμια. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, χώρα με διπλάσιο περίπου πληθυσμό, το 2017 περίπου 4000 μαθητές διάλεξαν τα παιδαγωγικά ως πρώτη τους επιλογή για την εισαγωγή σε σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Στρατηγάκης, 2018). Άξιο λόγου είναι, πως στην Φινλανδία, η απαραίτητη πιστοποίηση που θα πρέπει να έχει ένας δάσκαλος για να διδάξει είναι το μεταπτυχιακό.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν αρκετά ψηλά ποσοστά αυτονομίας: Η κυβέρνηση ορίζει κάποιες γενικές οδηγίες (κυρίως προγραμματικής φύσεως) ενώ οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τι θα διδάξουν σύμφωνα με την πραγματικότητα του δήμου στον οποίο βρίσκονται. Επομένως, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις γίνονται κυρίως βάση δήμου και όχι σχολικής μονάδας. Αναφορικά με την αυτονομία σχολικής μονάδας, η Φινλανδία βρίσκεται λίγο πιο χαμηλά από τον μέσο όρο (PISA in Focus β', 2011).

Η Ελλάδα, αντίθετα παρουσιάζει το μικρότερο ποσοστό σχολικής αυτονομίας ανάμεσα στις χώρες που έλαβαν μέρος στα τεστ (βλ. 1.12) ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα είναι λεπτομερές και υποχρεωτικό για όλα τα σχολεία της επικράτειας.

Ένα δεύτερο κομμάτι είναι η αξιολόγηση της διδασκαλίας: Μη-δομημένη, εσωτερική, περιγραφική αξιολόγηση. Μάλιστα, πολλοί Φινλανδοί δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα αρνητικοί

στην ιδέα της εξωτερικής αξιολόγησης καθώς πιστεύουν πως η αξιολόγηση με κάποια πάγια εξωτερικά δεδομένα δεν είναι βοηθητική. Η εμπιστοσύνη στο επάγγελμα του δασκάλου και η επιλογή των καλύτερων μαθητών γι' αυτό το επάγγελμα, φαίνεται να οδηγεί στην συνύπαρξη υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού συστήματος με μειωμένη λογοδοσία και αυξημένη αυτονομία. Χαρακτηριστικό είναι πως το μόνο τυποποιημένο τεστ με το οποίο οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι, είναι στο τέλος της σχολικής τους ζωής (18/19), βάσει του οποίου εισάγονται στην μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, ο Bastos (2017) εκτιμάει πως ένας λόγος για το υψηλό επίπεδο των μαθητών κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί η κατάργηση του διαχωρισμού των μαθητών σε τμήματα ανάλογα με το ακαδημαϊκό τους επίπεδο (tracking).

3.3 Κοινωνία και εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη της Φινλανδίας και ανατολικών ασιατικών χωρών

Από την αρχή της συμμετοχής τους, παρατηρείται ιδιαίτερα υψηλή βαθμολογία στις ανατολικές ασιατικές χώρες και περιοχές: Ιαπωνία, Ταϊβάν (Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας), Σιγκαπούρη, Νότιος Κορέα και Χονγκ Κονγκ (Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας), Μακάο (Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας) και Βιετνάμ. (Η Ταϊβάν αποτελεί μερικώς αναγνωρισμένο κράτος ενώ το Χονγκ Κονγκ και το Μακάο αποτελούν ειδικές διοικητικές περιοχές της Κίνας).

Άξιο λόγου είναι ότι η Δημοκρατία της Κίνας συμπεριλήφθη μέσω αποτελεσμάτων τεσσάρων περιοχών της χώρας που παρουσιάστηκε με το ακρωνύμιο B-S-J-G (Beijing-Shanghai- Jiangsu- Guangdong).

Στον πίνακα αποτελεσμάτων του PISA, οι δέκα πρώτες χώρες/ περιοχές βρίσκονταν στην Ανατολική Ασία (με την Νότια Κορέα να ήταν ενδέκατη).

	Science		Reading		Mathematics		Science, reading and mathematics	
	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Mean score in PISA 2015	Average three-year trend	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low achievers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	Mean	Score dif.	%	%
OECD average	493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Singapore	556	7	535	5	564	1	39.1	4.8
Japan	538	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonia	534	2	519	9	520	2	20.4	4.7
Chinese Taipei	532	0	497	1	542	0	29.9	8.3
Finland	531	-11	526	-5	511	-10	21.4	6.3
Macao (China)	529	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canada	528	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Viet Nam	525	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong Kong (China)	523	-5	527	-3	548	1	29.3	4.5
B-S-J-G (China)	518	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Korea	516	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7

(Πηγή: PISA results in Focus, 2015)

Τα αποτελέσματα των περιοχών της Κίνας και του Βιετνάμ δεν θα αναλυθούν περαιτέρω καθώς θεωρείται ότι δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα: Στο Βιετνάμ, ο διαγωνισμός PISA αντιπροσωπεύει μόνο το 48,5% των δεκαπεντάχρονων της χώρας. Ο κυριότερος λόγος για αυτό το μικρό ποσοστό είναι ότι ένα μεγάλο μέρος μαθητών αφήνει το σχολείο πριν το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και ως εκ τούτου, δεν προσμετρείται στα τεστ του διαγωνισμού (Jerrim, 2017). Ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι χώρες στις οποίες εκπροσωπείται λιγότερο από το 80% των μαθητών τα αποτελέσματα δεν είναι αντιπροσωπευτικά και ότι τα εκπαιδευτικά τους συστήματα αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις σχετικά με την παροχή ισότητας που παρέχουν (ΟΟΣΑ 2016, δ').

Αναφορικά με τις περιοχές της Κίνας, το αποτέλεσμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό καθώς το δείγμα περιλαμβάνει μόνο τέσσερις περιοχές της, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο μόρφωσης (Sands, 2017).

Μελετώντας εκτενέστερα τις έξι τελικές περιοχές (Ταϊβάν, Σιγκαπούρη, Μακάο, Χονγκ Κονγκ, Κορέα και Ιαπωνία) παρατηρείται το εξής μοτίβο: Μεγάλη σχολική ύλη, καθημερινά φροντιστήρια για τους μαθητές, έλλειψη κριτικής σκέψης, κοινωνική πίεση για υψηλούς βαθμούς και δασκάλους που απαιτούν

πειθαρχία από τους μαθητές (South China Morning Post, 2012), (Yu, 2013), (Koo, 2014). Σημειώνεται ότι έχουν παρατηρηθεί και προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών λόγω του στρες για σχολική επιτυχία (Pike, 2007, Davie, 2017).

Το γεγονός ότι η επιτυχία επιδόσεων του τεστ σε αυτές τις χώρες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον κοινωνικό περίγυρο παρά στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδεικνύεται από τον Jerrim (2014) ο οποίος ερευνά τις επιδόσεις Αυστραλών μαθητών, μεταναστών δεύτερης γενιάς με γονείς από χώρες της Ανατολικής Ασίας στο τεστ μαθηματικών της PISA του 2012. Στο δείγμα εμπεριέχονται μαθητές των χωρών που αναφέρονται παραπάνω, με εξαίρεση το Μακάο, (πιθανόν λόγω του μικρού πληθυσμού της χώρας). Οι μαθητές αυτοί έχουν παρακολουθήσει το Αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και παρουσιάζει μέσες επιδόσεις στο τεστ.

Τα αποτελέσματα είναι χαρακτηριστικά: Η βαθμολογία των μεταναστών δεύτερης γενιάς στα μαθηματικά είναι πάνω από 100 πόντους υψηλότερη από αυτή του μέσου Αυστραλού μαθητή- το οποίο ισοδυναμεί με δύομιση χρόνια εκπαίδευσης. Αν αυτοί οι μαθητές εξετάζονταν ξεχωριστά θα είχαν το υψηλότερο αποτέλεσμα για την PISA εκείνης της χρονιάς μετά την Σαγκάη (PISA 2012 results in focus, 2013).

Δεν δίνεται κάποια σαφής εξήγηση για τα παραπάνω αποτελέσματα αλλά φαίνεται πως είναι απόρροια μια πληθώρας παραγόντων. Αυτοί οι παράγοντες ελήφθησαν από τις ερωτήσεις του τεστ σχετικά με την ευημερία των μαθητών καθώς στα πλαίσια του τεστ μοιράζονται ερωτηματολόγια σχετικά με την στάση των μαθητών στο σχολείο (κεφάλαιο 1.5). Επίσης, η ευημερία των μαθητών αποτελεί έναν από τους τομείς που εξετάστηκε στα τεστ του προγράμματος του 2015. Οι παράγοντες παρουσιάζονται ως εξής:

Επιλογή καλών σχολείων από τους γονείς, η αξία που δίνεται στην εκπαίδευση, προθυμία των γονιών να επενδύσουν στην εξωσχολική εκπαίδευση, υψηλό εργασιακό ήθος, ο τρόπος σκέψης ότι όλοι μπορούν να επιτύχουν με σκληρή δουλειά και φιλοδοξία για το μέλλον.

Ο Jerrim (2014) καταλήγει ότι «οι δυτικοί υπεύθυνοι χάραξης πολιτικών πρέπει επομένως να κατανοήσουν ότι μπορεί να είναι μόνο πιθανό να φτάσουν τις κορυφαίες Ασιατικές οικονομίες με εκτεταμένες πολιτιστικές αλλαγές». Ενδιαφέρον θα αποτελούσε να γίνει μια αντίστοιχη μελέτη των μαθητών με Φινλανδική καταγωγή για τα αποτελέσματα των τεστ.

3.4 Χώρες με υψηλά αποτελέσματα PISA και η εφαρμογή δράσεων Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ

Είναι σημαντικό λοιπόν να μελετηθεί με ποιον τρόπο η φινλανδική κοινωνία μπορεί να διαφέρει από τις αντίστοιχες ασιατικές χώρες καθώς φαίνεται να έχει επιτύχει υψηλά αποτελέσματα στο τεστ χωρίς να έχουν παρατηρηθεί αντίστοιχα επίπεδα στρες και κοινωνικής πίεσης των μαθητών. Άξιο λόγου είναι ότι οι Φινλανδοί δάσκαλοι δουλεύουν τις λιγότερες ώρες ετησίως από όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ και αναθέτουν τις λιγότερες εργασίες για το σπίτι (Bastos, 2017).

Η χώρα παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά παρόμοια με των ανατολικών ασιατικών χωρών με υψηλή βαθμολογία: Λόγω της γεωγραφικής της θέσης αλλά και της σύγχρονης της ιστορίας, η φινλανδική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια «συλλογιστική νοοτροπία», κάτι το οποίο διαφαίνεται και στις ασιατικές κοινωνίες (Simola, 2005).

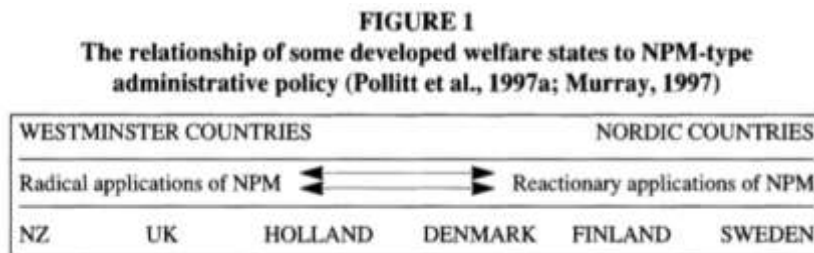
Επιπλέον, ένα άλλο κοινό είναι πως η Φινλανδία εισήλθε σε μια περίοδο εκβιομηχάνισης και αστικοποίησης σχετικά πρόσφατα σε σχέση με άλλες Σκανδιναβικές ή χώρες της κεντρικής Ευρώπης, με την αλλαγή να γίνεται κατά την διάρκεια της δεκαετίας του '60 με την διεξοδική μελέτη και ανάπτυξη του σχολικού συστήματος να πραγματοποιείται μόλις την δεκαετία του '70. Αυτό, γράφει ο Simola (2005), είχε ως αποτέλεσμα η υλοποίησή του να πραγματοποιείται γρήγορα και συστηματικά. Γενικότερα, υποστηρίζει ότι ο κύριος λόγος επιτυχίας του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Ένα εκτεταμένο δίκτυο δασκάλων, μια κοινωνία όπου αυτό το επάγγελμα χαιρεί ιδιαίτερης εκτίμησης και το γεγονός ότι η Φινλανδική είναι μια ομογενοποιημένη κοινωνία, με παρόμοιο τρόπο σκέψης.

Από τα παραπάνω, είναι πιθανό να βγει το συμπέρασμα ότι τόσο η Φινλανδία όσο και οι Ασιατικές χώρες ενστερνίζονται τις ιδέες του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ. Βιβλιογραφικά, υπάρχουν έρευνες για την εφαρμογή ιδεών του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ σε όλες τις προαναφερθείσες ασιατικές χώρες/ περιοχές (με εξαίρεση το Μακάο). Μάλιστα φαίνεται ότι το ΝΔΜ χρησιμοποιείται εκτεταμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα του Χονγκ Κονγκ (Koike, 2000 , Turner, 2002 , Lee, 2006 , Tang, 2004 , Kim, 2015).

Ο Temmes (1998) υποστηρίζει ότι λόγω της στενής συνεργασίας των μελών κυβερνήσεων και των υψηλόβαθμων δημοσίων υπαλλήλων στην κατασκευή πολιτικών, είναι αρκετά δύσκολο να υπολογιστεί η έκταση της επιρροής των πρώτων (και κατ' επέκταση της

φινλανδικής κοινωνίας) στις αποφάσεις τους. Προτείνει την ιδέα ότι το ίδιο το πολιτικό σύστημα της κάθε χώρας παρέχει και αντίστοιχη δυνατότητα εφαρμογής ιδεών του ΝΔΜ: «Η έκταση ιδιωτικοποιήσεων και εμπορευματοποίησης των δημόσιων υπηρεσιών και την απόφαση για την ‘σκληρότητα’ των προγραμμάτων μεταρρύθμισης» (Temmes, 1998).

3.5 Εκτενέστερη ανάλυση της επιρροής του ΝΔΜ στις Σκανδιναβικές χώρες



Πηγή: Temmes, 1998

Όπως εξηγείται από την παραπάνω εικόνα, οι Σκανδιναβικές χώρες είχαν πιο «αντιδραστικές» εφαρμογές του ΝΔΜ. Ο Temmes (1998) το παρουσιάζει με αυτό τον τρόπο, υποστηρίζοντας πως ανταποκρίθηκαν λόγω των καταστάσεων που προέκυψαν σε αντίθεση με τις πιο «ριζικές» εφαρμογές του σε χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ολλανδία. Στις Σκανδιναβικές χώρες, ο Temmes (1998) υποστηρίζει ότι ιδέες του ΝΔΜ εφαρμόστηκαν ως τρόπος επίλυσης γραφειοκρατικών προβλημάτων του κράτους πρόνοιας, σε αντίθεση με χώρες όπως η Μ. Βρετανία όπου ο τρόπος εφαρμογής ήταν κυρίως μέσω ιδιωτικοποιήσεων.

Αυτό συνδέεται με την έκθεση των Lægreid & Christensen (1999) όπου βρέθηκε πως με την εισαγωγή ιδεών του ΝΔΜ στις Σκανδιναβικές χώρες, υπήρξε μεγάλη επιφύλαξη αναφορικά με τις πιο προσανατολισμένες στην αγορά πτυχές του.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της επιρροής του ΟΟΣΑ αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας: Μεταρρυθμίσεις που ακολουθούσαν την λογική του ΝΔΜ είχαν ήδη εισαχθεί στο Νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα από την δεκαετία του '90, οι οποίες και συνδέονται με μια αντίστοιχη έκθεση του ΟΟΣΑ για την Νορβηγική εκπαίδευση το 1988 (Moller & Skedsmo, 2016). Το 2006 παρουσιάστηκε από την Νορβηγική κυβέρνηση μια εκτεταμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με μεγάλο ποσοστό στοιχείων του ΝΔΜ, κυρίως αναφορικά με τον διευθυντισμό και την λογοδοσία της σχολικής μονάδας. Υποστηρίζεται, πως αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις άλλαξαν κατεύθυνση και επιταχύνθηκαν όταν η Νορβηγία

βρέθηκε ανάμεσα στις χώρες με κατώτερη επίδοση σύμφωνα με την PISA και άλλα διεθνή τεστ (Moller& Skedsmo, 2013 , Solhaug, 2011).

Επιπλέον, φαίνεται ότι η φινλανδική κοινωνία δεν είναι δεκτική στις ιδέες του ΝΔΜ, χωρίς να σημαίνει πως δεν έχει εφαρμόσει μεταρρυθμίσεις που να συνάδουν με τις ιδέες του.

Στην πραγματικότητα η χώρα πραγματοποίησε αρκετές τέτοιες μεταρρυθμίσεις που όμως, λόγω του πολιτικού της συστήματος, έχουν να κάνουν περισσότερο με την προσπάθεια αυτονομίας των δημόσιων υπηρεσιών της και γραφειοκρατικά προβλήματα του κράτους πρόνοιας (Temmes, 1998): Την δεκαετία του '70, λόγω μιας κρίσης υπερπαραγωγής, το κράτος αποφάσισε να αφαιρέσει χρήματα από τον προϋπολογισμό για την πρόνοια και να τα προσθέσει σε προϋπολογισμό για την έρευνα και ανάπτυξη. Εν τέλει, το ΝΔΜ αποτελούσε έναν τρόπο κρατικού παρεμβατισμού και όχι μια πιο «κυριολεκτική» εφαρμογή του ΝΔΜ, δηλαδή ως μέρος ενός νεοφιλελεύθερης λογικής για την αποδυνάμωση του κράτους. Βέβαια, από την δεκαετία του '70 έως την δεκαετία του '90 υπήρξαν μεταρρυθμίσεις για την αποκεντροποίηση των φινλανδικών υπηρεσιών. Το ΝΔΜ στη Φινλανδία επίσης εντοπίζεται στην εμπορευματοποίηση των πόρων πληροφόρησης του κοινού (Yliaska, 2015).

Στο θέμα της εκπαίδευσης, η χώρα φαίνεται να έχει θέσει σε εφαρμογή το ΝΔΜ κυρίως μέσω της περαιτέρω αυτονόμησης της σχολικής μονάδας (Konalczyk, 2014) καθώς έχει γενικώς ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Bastos, 2017). Τέλος, οι ίδιοι οι Φινλανδοί γονείς φαίνεται να εναντιώνονται ιδέες βασισμένες στην αγορά εργασίας στα πλαίσια του σχολείου (Simola, 2005).

Η τάση προς ιδέες του ΝΔΜ δεν παρατηρούνται μόνο από τον ΟΟΣΑ: Το δίκτυο Ευρυδίκη (μια ευρωπαϊκή επιτροπή που μελετάει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της), δημοσίευσε το 2017 μια έκθεση με τίτλο: «Βοηθητικοί μηχανισμοί για μια εκπαιδευτική πολιτική βασισμένη σε στοιχεία» (European Commission, 2017). Μέσα στην έκθεση αναφέρεται ότι «σκοπός της χρήσης ερευνών για εκπαιδευτικές αλλαγές ή αποδεδειγμένες -μέσω έρευνας- μεταρρυθμίσεων είναι η **προώθηση του οικονομικού ανταγωνισμού** και κοινωνικής συνοχής με την βελτίωση εκπαιδευτικών πηγών, δομών και πρακτικών». Η έκθεση αναφέρει ότι αντίστοιχες εκθέσεις και ανακοινώσεις πραγματοποιούνταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Άξιο λόγου είναι ότι ο ΟΟΣΑ συνεργάστηκε με το Ευρωπαϊκό συμβούλιο στην συγκεκριμένη έκθεση και αποτελεί συνεργάτη σε άλλες.

Μέρος Β' - Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Ερευνητική μέθοδος

4.1 Ο σκοπός της έρευνας

Εφαρμογές των διαφόρων ιδεών του ΝΔΜ έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, κάτι που διαφαίνεται από την επιρροή του ΟΟΣΑ και του τεστ PISA. Μετά την αμφιλεγόμενη έκθεση του οργανισμού για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω μελέτη του ζητήματος αλλά και η εξερεύνηση των απόψεων ατόμων σε διευθυντικές θέσεις για αυτό το ζήτημα. Αναλυτικότερα, μελετώνται οι εξής επιμέρους στόχοι:

- α) Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντικών εκπαιδευτικών στελεχών για το ΝΔΜ στην εκπαίδευση;
- β) Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντικών εκπαιδευτικών στελεχών για καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζονται στα πλαίσια του ΝΔΜ;

Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι μελετούν την καταλληλότητα εφαρμογής αρχών των ΝΔΜ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.2 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η ανάπτυξη μεθοδολογίας κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για μία έρευνα. Ο τύπος έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί είναι ο ποιοτικός λόγω της αφηρημένης φύσεως των σκοπών της. Σκοπός λοιπόν, δεν αποτελεί την γενίκευση των συμπερασμάτων της αλλά την μελέτη απόψεων ατόμων με πείρα διοικητικής θέσης στον εκπαιδευτικό τομέα. Η έρευνα πραγματοποιείται εντός ελεγχόμενων περιβαλλόντων, με την χρήση μεθόδων που μοιάζουν με καθημερινές πρακτικές (Τσιώλης, 2014). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς που έχουν υπάρξει σε ανώτερες θέσεις ευθύνης στο Υπουργείο Παιδείας. Τα ερωτήματα ήταν προκαθορισμένα, αλλά κατά την διάρκεια της συνέντευξης, αν κρινόταν απαραίτητο, γίνονταν συμπληρωματικές/διευκρινιστικές ερωτήσεις. Στους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης, κρίθηκε απαραίτητη η προσθήκη μιας επιπλέον ερώτησης αναφορικά με την απουσία της ευέλικτης ζώνης στην Πέμπτη και έκτη τάξη (πρβλ, οδηγός συνέντευξης).

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως κάθε είδους έρευνα, και η ποιοτική έχει τους περιορισμούς της. Είναι σημαντικό να αναφερθούν αυτοί οι περιορισμοί καθώς και να γίνει προσπάθεια να ελαττωθούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Σύμφωνα με την Σαραφίδου (2011) προκειμένου τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας να γίνουν πειστικότερα θα πρέπει να ισχύουν τέσσερις παράμετροι:

- 1) Η φερεγγυότητα (credibility) η οποία στην παρούσα έρευνα επιτυγχάνεται μέσω της επεξεργασίας των δεδομένων από την ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων.
- 2) Η μεταφερσιμότητα των ευρημάτων (transferability), δηλαδή, μέσω των περιγραφών της έρευνας, ο αναγνώστης θα μπορεί να κατανοήσει αν αυτά θα μπορούσαν να μεταφερθούν σε άλλα πλαίσια.
- 3) Εσωτερική συνέπεια (dependability) πραγματοποιήθηκε μέσω του ελέγχου όλων των σταδίων της έρευνας από την επιβλέπουσα καθηγήτρια.
- 4) Η δυνατότητα της επιβεβαίωσης (confirmability), δηλαδή η διασφάλιση ότι τα αποτελέσματα δεν αντανakλούν τις υποκειμενικές απόψεις του ερευνητή, πραγματοποιείται μέσω της αντιστοιχίας των αποτελεσμάτων με την έρευνα του Σταύρου (2018).

4.4 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν συνολικά εννέα: Επτά διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης του Βόλου και της ευρύτερης περιοχής καθώς και δύο εκπαιδευτικούς σε ανώτερες θέσεις ευθύνης. Η έρευνα διήρκησε από τις 18/12/2018 ως 22/2/2019. Οι διευθυντές καταγράφονται από Δ1 ως Δ7 και οι εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης ως Ε1 και Ε2. Η επιλογή των κατάλληλων συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια καθηγητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων έρευνας

Πληθυσμός	Διευθυντές	Εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης
Άντρες	4	1
Γυναίκες	3	1

Πίνακας 2: Χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντές

Χρόνια προϋπηρεσίας	Αριθμός διευθυντών
1-6	2
7-12	3
13-17	2

Από τους συμμετέχοντες διευθυντές, ένας διέθετε επιπλέον πτυχίο στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ενώ τέσσερις είχαν λάβει μέρος σε επιμορφώσεις σχετικές με την δημόσια διοίκηση.

4.5 Συλλογή δεδομένων

Η συνέντευξη έγινε με βάση τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης που βρίσκονται στο παράρτημα. Τα ερωτήματα δομήθηκαν με την καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και με την μελέτη της βιβλιογραφίας των παραπάνω κεφαλαίων. Με τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης, λόγω απόστασης, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε έναν ήσυχο χώρο χωρίς την παρουσία τρίτων ατόμων, ώστε να εκφραστεί ελευθερία απόψεων. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε η συσκευή ηχογράφησης να λειτουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερα.

4.6 Ζητήματα δεοντολογίας και εγκυρότητας

Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες βεβαιώθηκαν ότι θα τηρηθεί πλήρης ανωνυμία, εχεμύθεια αναφορικά με τις απόψεις τους και τα χαρακτηριστικά δείγματος δεν θα τους «φωτογραφίσουν». Το θέμα και τα ζητήματα που πραγματεύεται η έρευνα ήταν ξεκάθαρα μέσω συζήτησης πριν την αρχή των συνεντεύξεων. Οι εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης προτίμησαν να μην δώσουν περαιτέρω πληροφορίες αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, επιπλέον πτυχία ή επιμορφώσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι οι συζητήσεις θα ηχογραφηθούν και πως μόνο ο ερευνητής θα έχει πρόσβαση στα αντίστοιχα αρχεία, για προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Αναφορικά με την εγκυρότητα των συνεντεύξεων, διασφαλίστηκε με εκτενή μελέτη μεθοδολογίας έρευνας αλλά και μέσω συζητήσεων με την επιβλέπουσα καθηγήτρια σε κάθε στάδιο της διεξαγωγής τους.

4.7 Μεθοδολογία ανάλυσης ερευνητικών ερωτημάτων

Η ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων επετεύχθη μέσω της θεματικής ανάλυσης. Είναι μια μέθοδος εντοπισμού και καταγραφής επαναλαμβανόμενων θεματικών μοτίβων (Ισάρη, 2015). Ο λόγος για αυτή την επιλογή είναι λόγω του ότι υπήρχαν προκαθορισμένες θεματικές μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων αναζητούνται οι προσωπικές στάσεις των συμμετεχόντων, (Τζίκα, 2017). Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της, χρησιμοποιείται η μέθοδος των Braun & Clarke (2006), τα έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης όπως τον παρουσιάζει η Ισάρη (2015).

Πρώτο στάδιο: Εξοικείωση με τα δεδομένα

Αρχικά, όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και τα κείμενα ελέχθησαν από την ερευνήτρια για τυχόν ατασθαλίες. Στην συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η αρχική αναζήτηση μοτίβων και καταγράφηκαν οι αρχικές ιδέες.

Δεύτερο στάδιο: Κωδικοποίηση

Σε αυτό το στάδιο, παράχθηκαν αρχικοί κωδικοί στις συνεντεύξεις και οργανώνονται σε ομάδες.

Τρίτο στάδιο: Αναζήτηση θεμάτων

Μετά από προσεκτική μελέτη του συνόλου των συνεντεύξεων, προέκυψαν συγκεκριμένα κοινά στοιχεία (Θεματικές ενότητες).

Τέταρτο στάδιο: Επανεξέταση θεμάτων

Σε αυτό το στάδιο η κωδικοποίηση και οι θεματικές εξετάζονται για τυχόν λάθη.

Πέμπτο στάδιο: Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Τα θέματα ήταν ήδη προκαθορισμένα από τα ερευνητικά ερωτήματα και συνδέθηκαν με τις αντίστοιχες θεματικές από το κείμενο των συνεντεύξεων.

Έκτο στάδιο: Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Οι θεματικές προέκυψαν κυρίως από τα υπάρχοντα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και από κοινά σημεία που παρατηρήθηκαν στις συνεντεύξεις. Στην περίπτωση που από μία θεματική προέκυψαν διάφορες παρατηρήσεις, καταγράφονται οι αντίστοιχες υποκατηγορίες.

Πίνακας 3: Θεματικές Κατηγορίες και υποκατηγορίες

Θεματική Κατηγορία	Θεματική Υποκατηγορία
1.Γενικές απόψεις για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ.	
2.Επιμέρους ζητήματα του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ.	1: Αξιολόγηση 2: Επιχειρηματικότητα 3: Διευθυντισμός
3. Τεστ PISA	
4. Ευέλικτη Ζώνη	1: Διαθεματικότητα 2: Σύνδεση με τον «έξω κόσμο»

Η πρώτη θεματική (ΘΚ1) αναφέρεται στις δηλώσεις των συμμετεχόντων του ΝΔΜ ως ολότητα.

Στην δεύτερη θεματική κατηγορία (ΘΚ2) εξετάζονται οι κυριότερες εφαρμογές του ΝΔΜ στην εκπαίδευση, όπως καταγράφηκαν στην έκθεση του ΟΟΣΑ και προέκυψαν μέσω των συζητήσεων με τους συμμετέχοντες.

Η πρώτη υποκατηγορία αυτής της θεματικής (ΥΚ1.1) αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ένα αμφιλεγόμενο θέμα που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια.

Η δεύτερη υποκατηγορία (ΥΚ1.2) ασχολείται με το κατά πόσο είναι κατάλληλο να προωθείται η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση, η τρίτη (ΥΚ1.3) με τον διευθυντισμό (managerialism), όπως αυτός παρουσιάζεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ.

Η τρίτη θεματική (ΘΚ3) πραγματεύεται κατά πόσο το τεστ PISA είναι κατάλληλο για την μέτρηση επιτυχίας των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και την κατάταξη της Ελλάδας σε αυτό.

Η τέταρτη θεματική (ΘΚ4) αναφέρεται στο μάθημα της ευέλικτης ζώνης: Κατά πόσο η διαθεματικότητα, ένα κύριο χαρακτηριστικό του, πρέπει να επεκταθεί και σε άλλα σχολικά μαθήματα (ΥΚ1). Μελετάει την άποψη των συμμετεχόντων για ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό του, την σύνδεσή του με τον έξω κόσμο. (ΥΚ2).

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1 Γενικές απόψεις διευθυντικών εκπαιδευτικών στελεχών για το ΝΔΜ στην εκπαίδευση

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ερευνά τις γενικότερες απόψεις των συμμετεχόντων για τις εφαρμογές του ΝΔΜ στην εκπαίδευση. Σε αυτό το ερώτημα απαντάνε οι θεματικές ένα και τρία, με την πρώτη να πραγματεύεται τις γενικότερες δηλώσεις και την τρίτη να εντρυφεί σε ένα ειδικότερο ζήτημα, την λογική του τεστ το οποίο βασίζεται το ΝΔΜ.

Αναφορικά με το ΝΔΜ, τρεις από τους επτά διευθυντές δήλωσαν ότι είχαν ακούσει τον όρο, αλλά μόνο ένας διευθυντής έδωσε έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό του: «Γνωρίζω ότι αφορά την διαχείριση ενός δημόσιου τομέα με σκοπό να γίνει αυτός ο τομέας αποτελεσματικότερος» (Δ2). Και οι δύο εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης απάντησαν θετικά στην ερώτηση.

Άξιο λόγου είναι πως τρεις διευθυντές μόλις τους δόθηκε ένας σύντομος ορισμός του ΝΔΜ («τρόπος διαχείρισης δημοσίων υπηρεσιών με πρακτικές ιδιωτικού τομέα») το εξέλαβαν είτε ως τάση για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης: «[Τα σχολεία θα λειτουργούν με πρακτικές ιδιωτικού τομέα] στην αναζήτηση επιχορηγήσεων, χορηγών» (Δ5) είτε ως απειλεί για τον δημόσιο χαρακτήρα του σχολείου. Χαρακτηριστικά, ο Δ6 αναφέρει:

«Για όλα τα παραπάνω [εφαρμογές του ΝΔΜ στην εκπαίδευση] εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει μια συζήτηση. Κατ' αρχήν θεωρώ ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, το δημόσιο σχολείο είναι αυτό που μπορεί να εξασφαλίσει τις καλύτερες συνθήκες έτσι ώστε να υπάρχει μια ισόρροπη- σε όλη την επικράτεια- εκπαίδευση, χωρίς αποκλεισμούς».

5.2 Υποστήριξη στις εφαρμογές του ΝΔΜ στην εκπαίδευση

Αναφορικά με την υποστήριξη αυτής της τάσης, οι απόψεις διαμορφώθηκαν ως εξής: Ένας διευθυντής και οι δύο εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης τάχθηκαν υπέρ της εφαρμογής του στην ελληνική εκπαίδευση, μάλιστα ο διευθυντής το παρουσίασε ως κάτι το αναγκαίο για την ελληνική δημόσια εκπαίδευση:

«Ιδεολογικά μπορεί να μην μ' αρέσει η κουβέντα σαν όρος αλλά μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας στο δημόσιο σχολείο και σαν διευθυντής θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει» (Δ4).

Δεν μπορεί να τα αποφύγουν [οι διευθυντές τα ζητήματα δημόσιας διοίκησης], δηλαδή έτσι και αλλιώς συμβαίνει, όσο πιο οργανωμένα λοιπόν το γνωρίζουν, τόσο πιστεύουν πραγματικά ότι το όφελος θα είναι και για την εκπαίδευση σημαντικό και για τους εκπαιδευτικούς» (Ε2).

Οι υπόλοιποι διευθυντές δεν εξέφρασαν τις απόψεις τους γενικότερα για το ΝΔΜ και υπήρχαν διάφορες απόψεις σχετικά με τις εφαρμογές του. Συγκεκριμένα, στις ειδικότερες πτυχές αυτού του ζητήματος, οι απόψεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

5.2.1 Υποκατηγορία 1: Αξιολόγηση

Αναφορικά με αυτό το ζήτημα, όλοι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται υπέρ, αλλά για διαφορετικούς λόγους ο καθένας:

Ένα ζήτημα στο οποίο συμφώνησαν η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι ότι για να γίνει ορθή αξιολόγηση, θα πρέπει να υπάρχουν τα κατάλληλα πλαίσια: Χαρακτηριστικά ο Δ2 δηλώνει: *«Όσον αφορά τώρα την αξιολόγηση, τάσσομαι απερίφραστα υπέρ. Συγκεκριμένων πραγμάτων όμως, όχι γενικώς και αορίστως»*. Σε παρόμοιο μήκος κύματος, η Δ3 αναφέρει: *«Και η αξιολόγηση, είναι μέσα σε όλα, εγώ προσωπικά δεν είμαι κατά της αξιολόγησης. Βέβαια όταν μιλάμε για αξιολόγηση εξαρτάται και από τι θα αξιολογήσουμε και πώς»*.

Η Δ1 φαίνεται να έχει μια πιο κριτική άποψη απέναντι στις μέχρι τώρα προσπάθειες αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς θεωρεί πως αντιγράφει αντίστοιχες προσπάθειες που ισχύουν σε χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και δεδομένα.

«Θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση αλλά με διάφορους τρόπους που δεν όμως έχουμε δει ποτέ να έχουν πρακτική διάσταση. Έχουμε θεωρίες από άλλα συστήματα που δεν μπορούν να μεταφερθούν εδώ πέρα. Αυτό είναι το λάθος που κάνει η ελληνική πολιτεία. Πάει να φέρει έτοιμα πράγματα στα οποία υπάρχει τελείως άλλο καθεστώς πχ. στην Αγγλία δεν υπάρχει σχολείο που να μην έχει βοηθό δάσκαλου και εμείς εδώ όμως τάξεις δεν έχουμε καν σε όμως τάξεις δασκάλους. Δεν μπορούμε αυτά τα πράγματα να τα φέρουν έτσι» (Δ1).

Δύο συμμετέχοντες επισημαίνουν ότι μια αρνητική αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει ως συνέπεια την απόλυση του εκπαιδευτικού. *«Η αξιολόγηση πρέπει να μπει, το θέμα είναι πώς θα μπει. Δεν θα αποδώσει κάποιος με τον φόβο όμως απόλυσης. Για κάποιους μπορεί να είναι ένα κίνητρο να βελτιωθούν» (Δ5)*. Ο Ε1 σημειώνει *« [Το Υπουργείο Παιδείας] εφαρμόζει την αξιολόγηση αλλά όχι σε βάρος και με την απειλή –την οποιαδήποτε απειλή- των εργαζομένων»*.

Αγγίζοντας μια διαφορετική πτυχή αυτού του ζητήματος, ο Δ4 σημειώνει πως οι δάσκαλοι οι οποίοι παράγουν αξιόλογο έργο, δεν ανταμείβονται με κάποιο τρόπο. Συγκεκριμένα, με δυσαρέσκεια αναφέρει: *«Πού κέρδισε ο καλός [εκπαιδευτικός]; Με πρακτικές που αναδεικνύει κάτι; Με την δουλειά που έβγαλε να την κρατήσουνε; Πού; Πουθενά. Δεν μιλάω για μπόνους οικονομικά. Μιλάω για ηθικά. Τίποτα»*.

Σε παρόμοια λογική, δύο διευθυντές σημειώνουν ότι οι συνέπειες έλλειψης αξιολόγησης έχουν αποβεί αρνητικές για την ελληνική εκπαίδευση με τον Δ7 αναφέρεται σε εργαζομένους που έχουν επαναπαυτεί στην θέση τους λόγω της έλλειψής της και της λογικής μονιμότητας: *«και [βλέπω] να υπάρχουν κάποιοι -σε εισαγωγικά ευτυχώς λίγοι, δεν*

υπάρχει έρευνα που μπορεί να το αποδείξει- οι οποίοι δεν έχουν τα προσόντα. Κι όμως, λόγω λογικής όπως μονιμότητας, όπως έλλειψης αξιολόγησης, θα είναι μέσα στον χώρο».

Αντίστοιχα, ο Δ6 μιλάει για την ευθύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνία, λόγω της ιδιότητάς τους ως δημόσιοι υπάλληλοι:

«[Ο εκπαιδευτικός] έχει μια ευρύτερη υποχρέωση, στην ίδια την πολιτεία για το τι παράγει από αυτή την [εκπαιδευτική] διαδικασία, γιατί θεωρεί ότι είναι σωστή, τι έχει δώσει, τι έχει βγάλει, ή ποια είναι από τα πράγματα που πρέπει να αλλάξει στην ίδια την διαδικασία» (Δ6).

Τέλος, δύο συμμετέχοντες σημειώνουν το ότι η εκπαίδευση έχει κυρίως μια ποιοτική πτυχή και το πώς κάτι τέτοιο πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Επίσης αναφέρουν ότι πολλοί παράγοντες, πολλές φορές έξω από το σχολείο επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«...το να ξαναρχίσει μια διαδικασία αξιολόγησης σε ένα χώρο που έχει τόσο ποιοτικά χαρακτηριστικά όσο η εκπαίδευση πρέπει να γίνει πρώτον με μια σχετική συναίνεση όλων αυτών που εμπλέκονται και δεύτερον σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με την έννοια ότι κάθε εκπαιδευτικός από μόνος του δεν έχει νόημα να κάνει κάτι έξω από το γενικό σχεδιασμό μιας σχολικής μονάδας. Γιατί αυτοί [οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας] ξέρουν ποιες είναι οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες» (Ε2).

5.2.2 Υποκατηγορία 2: Επιχειρηματικότητα

Ένα άλλο ζήτημα του ΝΔΜ που εξετάστηκε κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν το ζήτημα της εισαγωγής της επιχειρηματικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις των συμμετεχόντων ήταν κυρίως κατά: Κάποιοι ήταν εντελώς αντίθετοι της εισαγωγής της στο σχολείο, άλλοι θεωρούν ότι το υπάρχων σχολικό πλαίσιο είναι κατάλληλο για τέτοιες δράσεις ενώ ένας συμμετέχων ήταν υπέρ της προώθησής της στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, υπέρ φάνηκε να είναι ο Δ4 δηλώνοντας «εδώ είμαστε ένα σχολείο ανοικτό» αναφερόμενος, μεταξύ άλλων, σε επιχειρηματικές δράσεις του σχολείου. Υπέρ, με επιφύλαξη φαίνεται να είναι και η Ε1:

«Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση, εφ' όσον αυτή την στιγμή μπορεί να δώσει έναν προσανατολισμό στους νέους και κάποιες στοιχειώδεις θεωρητικές βάσεις, θα μπορούσε να είναι ένα υγιές και αποτελεσματικό πρόγραμμα. Εξαρτάται πάντοτε όμως το πώς εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, εξαρτάται από τις γενικότερες συνθήκες των μαθητών σε ότι αφορά την λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον τόπο που βρίσκεται, τις δυνατότητες που έχει να συνεργαστεί με την τοπική κοινωνία».

Αντίστοιχα, η Δ3 υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποιες ελάχιστες προσπάθειες για την χρήση της επιχειρηματικότητας στο σχολείο με σκοπό την ανακάλυψη διαφόρων

ταλέντων των μαθητών. «Δεν είναι στόχος του σχολείου να βγάλει οικονομικά στελέχη. Τα παιδιά ξεχωρίζουν από μόνοι τους [...] πρέπει [όμως] να δίνουμε ευκαιρίες για πρωτοβουλίες».

Πιο επιφυλακτικός φαίνεται να είναι ένας άλλος διευθυντής, φαίνοντας να παίρνει μια πιο ουδέτερη θέση σχετικά με αυτό το ζήτημα. Συγκεκριμένα υποστηρίζει πως κάτι τέτοιο θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μέσα από συγκεκριμένα πλαίσια. «Εξαρτάται... [αν η επιχειρηματικότητα θα πρέπει να προωθείται στα σχολεία] Τίποτα δεν το βλέπουμε ξεκομμένο. Μέσα από ποια προγράμματα σπουδών θα γίνει αυτό; Έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν τι ορίζοντες μπροστά τους;» (Δ1).

Τέλος, πιο αντίθετος φαίνεται να είναι ο Δ2, λέγοντας πως η επιχειρηματικότητα είναι ξένη με τις ιδέες του δημοτικού σχολείου, αναφέροντας και προσωπικές του εμπειρίες με αντίστοιχα προγράμματα. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«...τέθηκε θέμα επιχειρηματικότητας στο δημοτικό. Το κάναμε και εδώ στο σχολείο, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εράσμους». Δεν μου είπε κάτι, δεν έδειξε κάτι αυτό το πράγμα. Είναι αδόκιμος όρος, η επιχειρηματικότητα τουλάχιστον, για να μιλάμε σοβαρά στο δημοτικό σχολείο. Κάποια ψήγματα ενδεχομένως θα μπορούσαν να δοθούν αλλά δεν είναι και αυτό ο στόχος. Ο στόχος είναι ο ανθρωπισμός στο δημοτικό σχολείο. Και γενικότερα στο σχολείο. Αλλά όσο περνάν τα χρόνια, στην δευτεροβάθμια ίσως θα πρέπει τα παιδιά να ψυχανεμίζονται και να οσμίζονται οικονομικά μεγέθη, λόγω του γεγονότος ότι θα μούνε στην αγορά εργασίας. Αλλά ο στόχος του σχολείου δεν είναι η οικονομική οπτική» (Δ2).

5.2.3 Υποκατηγορία 3: Διευθυντισμός

Η επόμενη υποκατηγορία αναφέρεται στον διευθυντισμό (managerialism) δηλαδή την διαχείριση της σχολικής μονάδας από έναν διευθυντή που να διαθέτει και προσόντα μάνατζερ. Οι απόψεις φαίνεται να δίστανται αρκετά, με κάποιους συμμετέχοντες να είναι απροκάλυπτα υπέρ ενώ με κάποιους άλλους να είναι κάθετοι σε αυτή την ιδέα:

Ένας συμμετέχων που ήταν υπέρ, υποστηρίζει πως ο διευθυντισμός είναι μέρος της σύγχρονης πραγματικότητας: «Η εποχή του μαυροπίνακα και της κιμωλίας έχει περάσει ανεπίστρεπτη. Εδώ χρειάζεται διευθυντής προφανώς. Για να τα διαχειριστεί όλα αυτά [τα ζητήματα και τους πόρους της σχολικής μονάδας]». (Δ2)

Μια διευθύντρια, μόλις άκουσε τον όρο φάνηκε να είναι αρκετά επιφυλακτική, καθώς θεώρησε ότι συνδέεται με χαρακτηριστικά ιδιωτικών σχολείων, όπως η προώθησή του και η αναζήτηση χορηγών: Αργότερα, όταν της εξηγήθηκε ο όρος φαίνεται να ήταν υπέρ, αλλά υποστήριζε πως κάτι τέτοιο ήδη γίνεται σε ένα πιο άτυπο πλαίσιο:

«Όχι, υπάρχει [η λογική του μάνατζερ], αλλά είναι πιο χαλαρά, δεν το νιώθουν [...] Έχω την εικόνα των συναδέλφων ανά πάσα στιγμή και έτσι ξέρω ποιος χρειάζεται πιο πολύ βοήθεια και στήριγμα. Τους γνωρίζεις, τους βλέπεις, και λειτουργείς στον καθένα, όπως πρέπει να λειτουργήσεις για να του δώσεις ώθηση. Να νιώθει ότι επιβραβεύεται και προβάλλεται αυτό που κάνει» (Δ3).

Η Ε1 φαίνεται να είναι γενικά υπέρ της ιδέας, αλλά ταυτόχρονα αναφέρει την σημασία που πρέπει να έχει ο σύλλογος διδασκόντων στην λήψη αποφάσεων, υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα το αίσθημα συλλογικότητας που θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι αν ο διευθυντής έχει επηρεαστεί από πρότυπα επιχειρήσεων θα οφείλει να είναι *«σε συνεργασία με ένα συλλογικό όργανο που θα είναι ο σύλλογος διδασκόντων» (Ε1).*

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Ε2 αιτιολογώντας την άποψή του αναφερόμενος στο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που έχουν αντίστοιχες γνώσεις. Μάλιστα, θεωρεί πρόπον όλα τα άτομα σε αντίστοιχες θέσεις να τις διαθέτουν.

Ιδιαίτερα επιφυλακτικός απέναντι στο κομμάτι του διευθυντισμού φαίνεται να είναι η Δ5, αναφέροντας χαρακτηριστικά: *«θεωρώ ότι ανοίγει ένα μεγάλο ασκό του Αιόλου».* Θεωρεί ότι ο διευθυντισμός συνδέεται με πρόσφατες αλλαγές που έχουν γίνει στην νομοθεσία για την εκπαίδευση, χωρίς να εκφράζει κάποια άποψη για αυτές ίσως λόγω του περιορισμένου χρόνου εφαρμογής τους:

«Ήδη [ο νόμος] 4547 μιλάει για ομάδες σχολείων, συνεργασίες και επιμορφώσεις σε ομάδες σχολείων. Δηλαδή το επόμενο βήμα όντως μπορεί να είναι κάποιος όπως είναι ένας συντονιστής, ένας προϊστάμενος που στην ουσία θα ελέγχει λίγο αυτά τα σχολεία. Δίνουν περισσότερο ρόλο στον διευθυντή, μεμονωμένα σε σχολεία αλλά πάνω στην πυραμίδα πάλι θα υπάρχει ένα μεγαλύτερο διευθυντικό στέλεχος αυτό που λες του μάνατζμεντ. Τώρα, αυτό το πράγμα είναι λίγο καινούργιο».

Ένας άλλος συμμετέχων έχει διαφορετική άποψη για τις νεότερες εξελίξεις, θεωρεί πως καταλληλότερο θα είναι ο διευθυντής ως μάνατζερ να είναι *«ανά ομάδα σχολείων»*, θέτοντας ως παράδειγμα τον ρόλο των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου.

Πιο αντίθετος σε αυτή την ιδέα, φαίνεται να είναι ένας άλλος διευθυντής, υποστηρίζοντας πως ο διευθυντισμός είναι κάτι ξένο στην λειτουργία της σχολικής μονάδας.

«Το σχολείο είναι κάτι περισσότερο από αυτό, από μια απλή διαχείριση δηλαδή προσώπων, μικρών ή μεγάλων και το ίδιο οι εκπαιδευτικοί, εννοώ στην δουλειά τους. Άρα με αυτή την λογική σε καμία περίπτωση ο διευθυντής του σχολείου δεν πρέπει να είναι προϊόν αυτών των επιλογών, και πολύ περισσότερο δεν μπορεί να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος θα διαχειρίζεται απλώς προσωπικό». (Δ6)

Τρεις συμμετέχοντες, άσκησαν κριτική στον τρόπο που το κράτος αντιμετωπίζει τον ρόλο του διευθυντή. Ο Δ7 υποστηρίζει πως οι κυβερνητικές αποφάσεις αλλάζουν πολύ γρήγορα για να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη μακροπρόθεσμη πολιτική και πως όταν υπάρχει μια τέτοια αλλαγή δεν υφίσταται η αντίστοιχη θεσμική κατοχύρωση για την μακροχρόνια εφαρμογή της.

Παρομοίως, ο Δ4 χαρακτηρίζει τον κύριο ρόλο του διευθυντή ως «διεκπεραιωτή εγγράφων», εκφράζει την αγανάκτησή του για τις ποικίλλες αλλαγές αναφορικά με τις υπουργικές αποφάσεις υποστηρίζοντας ότι γι' αυτό τον λόγο μια σύγκριση με τον επιχειρηματικό κόσμο είναι άτοπη. Σε αυτό εξαιρεί τα ιδιωτικά σχολεία, λόγω του συγκεκριμένου πλαισίου που ορίζει ο εργοδότης/ διευθυντής.

Τέλος, τρεις από τους συμμετέχοντες (Δ1, Ε2 και Δ6) τονίζουν ότι ο διευθυντής δεν πρέπει να έχουν μόνο διοικητικά αλλά και παιδαγωγικά προσόντα, δύο από αυτούς να χρησιμοποιούν αυτό το επιχείρημα κατά του διευθυντισμού, θεωρώντας πως η δουλειά του διευθυντή είναι ήδη αρκετά επιβαρυνμένη. Χαρακτηριστικά μια διευθύντρια αναφέρει:

«Αυτό [ο διευθυντισμός] είναι συζητήσιμο, αν και δεν νομίζω να μπορούν στην πράξη να τρέξουν και τα δυο παράλληλα. Είναι τόσο πολύ επιβαρυνμένη η δουλειά που τρέχω στο σχολείο, έχω διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, και έχω το διοικητικό έργο. Είναι πολλά αυτά τα δύο» (Δ1).

Δικαιολογεί τις παραπάνω της με τις εντυπώσεις του σχετικά με τους διευθυντές που έχουν αντίστοιχες σπουδές:

«Αυτό που παρατηρώ τα τελευταία χρόνια, είναι διευθυντές πολύ νεότεροι οι οποίοι έχουνε σπουδές μάνατζμεντ, μάρκετινγκ, διοίκηση ολικής ποιότητας, οργάνωσης κλπ, είναι πολύ περισσότερο προσανατολισμένοι στο διοικητικό κομμάτι. Το σχολείο λοιπόν διοικητικά και τυπικά είναι αρτιότερο προσανατολισμένοι στο διοικητικό κομμάτι,[...], στην πράξη όμως προκύπτουν πολύ περισσότερα και καταγράφονται τα τελευταία χρόνια παιδαγωγικά ζητήματα. Η βαρύτητα πρέπει να είναι στο σχολείο σε αυτό το κομμάτι».

Ο Ε2 από την άλλη, τονίζει ιδιότητα του διευθυντή ως παιδαγωγού, θεωρώντας που μπορεί να συνυπάρξει με την ιδιότητά του ως μάνατζερ:

«Εδώ πρόκειται για μια διφυή ιδιότητα. «Αυτό αν δεν γίνει κατανοητό δεν έχει νόημα η κουβέντα. Δηλαδή κυρίως κάποιος είναι εκπαιδευτικός. Συνεπώς ακόμα κι όταν πρόκειται να γίνει διευθυντής εκπαίδευσης ή περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης, που είναι καθαρά διοικητικές θέσεις, δεν είναι δυνατόν- κατά την γνώμη μου αν δεν γνωρίζει και δεν έχει περάσει μέσα από τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού, να κατανοήσει τα ιδιαίτερα προβλήματα και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα που έχει η διοίκηση στις μονάδες εκπαίδευσης, που οι πρώτες μονάδες εκπαίδευσης είναι οι σχολικές μονάδες. [...] Έχει να διαχειριστεί ένας διευθυντής

σχολείου ιδιαίτερα προβλήματα που προκύπτουν, και το μεγάλο τους μέρος είναι παιδαγωγικά» (Ε2).

5.3 Θεματική ενότητα 3: Τεστ Προγράμματος PISA

Σε αυτή την ενότητα, συγκεντρώνονται οι θετικές ή αρνητικές απαντήσεις σχετικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο τεστ PISA και η αιτιολόγηση της θέσης τους, όπου αυτή υπάρχει. Όλοι οι συμμετέχοντες γνώριζαν την ύπαρξή του τεστ, οι απόψεις για το τεστ είναι κυρίως ουδέτερες και αρνητικές, κάτι στο οποίο αναφέρεται και η ανακοίνωση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σχετικά με τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα του τεστ (Κουζέλης, 2016).

Την πιο αρνητική άποψη φαίνεται να έχει ο Δ2, με το χαρακτηρίζει το τεστ ως «ένα σημείο αναφοράς, το οποίο όμως ενδέχεται να έχει και πολλές στρεβλώσεις».

Δύο διευθυντές έχουν μια γενικότερα αρνητική άποψη για το τεστ, λόγω των διαφορών των χωρών που εξετάζονται. Ειδικότερα, αναφέρονται τόσο στις διαφορές μεταξύ των χωρών αλλά και στις διαφορές μεταξύ κάθε σχολικής μονάδας σε μια χώρα. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«...υπάρχουν κάποια στάνταρ το οποία είναι πανευρωπαϊκά ή παγκόσμια και μετρώνται όλοι βάσει με αυτά τα στάνταρντ ενώ υπάρχουν εξαιρετικές ιδιαιτερότητες από χώρα σε χώρα αλλά και στην ίδια χώρα από περιοχή σε περιοχή και στην ίδια περιοχή από ομάδα σχολείων σε ομάδα σχολείων (αστικά κέντρα, ημιαστικά κέντρα, ύπαιθρος, μονοθέσια σχολεία)» (Δ1).

Αντίστοιχα η εκπαιδευτικός σε θέση ευθύνης (Ε1) θεωρεί πως ο ποσοτικός του χαρακτήρας δεν καθιστά το τεστ ωφέλιμο ως προς το έργο της εκπαίδευσης.

Τέσσερις συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν μια κάπως ουδέτερη στάση απέναντι στο τεστ, υποστηρίζοντας πως δεν είναι κατάλληλο για την πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με δύο από αυτούς να κάνουν παραλληλισμό των μειωμένων επιδόσεων των δεκαπεντάχρονων μαθητών στο τεστ, με την πληθώρα των γνώσεων που οι Έλληνες φοιτητές έρχονται σε επαφή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

«...Δηλαδή [το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα] δεν είναι πολύ προσανατολισμένο στον τύπο των ερωτημάτων και στον τρόπο τέλος πάντων που εξετάζονται περισσότερο δεξιότητες και συγκεκριμένες θεματικές ενότητες που έχουν να κάνουν με δεξιότητες. Είναι περισσότερο ακαδημαϊκή η δική μας- όλη η διάσταση της εκπαίδευσης. Αυτό έχει θετικά και αρνητικά, δηλαδή φαντάσου ότι μπορείς σε εισαγωγικά να κατηγορήσεις το δικό μας σύστημα για έναν ακαδημαϊσμό αλλά αυτό δημιουργεί και πολλά αν θέλεις ανοίγματα και μια ολιστική προσέγγιση πολλές φορές στις επιστήμες, και στις θεματικές ενότητες και στους διδακτικούς στόχους...

Διαπνέει και τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές μεθόδους. Από την άλλη πλευρά λοιπόν, φαίνεται, και αποδεικνύεται από την πράξη ότι αυτό μπορεί να σε προετοιμάζει σε ποιο ποιοτικές διαστάσεις που ζητούνται σε πιο υψηλά επίπεδα, και χάνεις από την άλλη πλευρά – αυτό θα μπορούμε να το πούμε σαν προβληματική ζώνη- στο πώς αποδεικνύεις πρακτικά, με ασφάλεια, ότι έχουν κατακτηθεί κομμάτια, επί μέρους. Εγώ νομίζω ότι περί αυτού πρόκειται» (Ε2).

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός υποστηρίζει επιπλέον πως με μια μικρή προετοιμασία στον τύπο των ερωτήσεων του τεστ, οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών θα ήταν πολύ μεγαλύτερες.

Ένας άλλος συμμετέχων, διευθυντής σχολικής μονάδας, υποστηρίζει ότι τα διαφορετικά δεδομένα των ελληνικών σχολείων σε σχέση με άλλων χωρών, τόσο στην παιδαγωγική, όσο και στις περιορισμένες υποδομές:

«...στην Ελλάδα έχουμε μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα, τόσο από τους τρόπους με το οποίους παρέχεται η εκπαίδευση, όσο πολύ περισσότερο για εμένα και στις υποδομές. Εκείνο που θεωρείται αυτονόητο σε ξένες χώρες, στα δικά μας σχολεία το 2019, είναι ακόμη μια συζήτηση που δεν έχει καν ανοίξει. Αν θεωρήσουμε δηλαδή ότι τα διδακτήρια, τα περισσότερα από αυτά, είναι πολλών δεκαετιών, αν θεωρήσουμε ότι τελευταία φορά που μπήκαν οι υπολογιστές στα σχολεία ήταν ένα πρόγραμμα πριν από το 2000, αν θεωρήσουμε ότι εκπαιδευτικά συστήματα και αξιολόγηση παραμένουν μόνο στα χαρτιά σε νόμους οι οποίοι δεν εφαρμόζονται, προφανώς δεν μπορούμε να συζητήσουμε και για αποτελέσματα μέσα από αυτά στην εκπαίδευσή μας [...] Θεωρώ ότι όλη η συζήτηση για την Ελλάδα είναι σε ένα θεωρητικό πλαίσιο» (Δ6).

Πιο υπέρ της χρήσης των αποτελεσμάτων του τεστ είναι ένας διευθυντής, που, αν και παραδέχεται την ύπαρξη διαφορών από χώρα σε χώρα, υποστηρίζει ότι γίνεται να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

5.4 Θεματική ενότητα 4: Ευέλικτη Ζώνη

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, το μάθημα της ευέλικτης ζώνης είναι βασικό καθώς είναι παρόμοιο στην λογική του ΝΔΜ, σύμφωνα με το επίσημο ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ (πρβλ. 3.1). Παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για δύο πτυχές της εκπαίδευσης που υποστηρίζονται μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος: την διαθεματικότητα και την σύνδεση με τον «έξω κόσμο». Παράλληλα, παρουσιάζονται και διάφορα σχόλια για την πραγματικότητα του μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο.

Γενικά, όλοι οι συμμετέχοντες φάνηκαν να είχαν μια θετική άποψη για το μάθημα, με τρεις από αυτούς να μιλάν για ελευθερία στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα ή για εξερεύνηση διαφορετικών ζητημάτων, πέρα από τα όρια του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος.

«Πιστεύω ότι [η ευέλικτη ζώνη] είναι μια πολύ θετική κίνηση και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να έχει την δυνατότητα να φέρει σε επαφή τους μαθητές του με σύγχρονες τεχνολογίες, με σύγχρονα πράγματα, σε επαφή με την τοπική παράδοση, την τοπική ιστορία, είναι πολύ θετικό βήμα, Τουλάχιστον για μένα σαν εκπαιδευτικό, γιατί πάνω απ' όλα εκπαιδευτικός είμαι. Βλέπω ότι με βοηθάει να λειτουργώ και να κάνω πιο ελεύθερα κάποια πράγματα» (Δ7).

Τέσσερις από τους επτά συμμετέχοντες διευθυντές άσκησαν κριτική στο υπουργείο Παιδείας για τα εξής τρία ζητήματα: Το μέγεθος της ύλης, το γεγονός ότι το μάθημα βγήκε από την Πέμπτη και την Έκτη τάξη αλλά και το ότι δεν υπάρχει μέριμνα για μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό στα πλαίσια της πολιτείας. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα όπου η διευθύντρια αναφέρεται στα δύο τελευταία ζητήματα, και προτείνει επίσης, ως μέτρο για την αντιμετώπιση του τελευταίου, την συνεργασία των εκπαιδευτικών σε τέτοια ζητήματα.

«Θεωρώ ότι αυτό [το πρότζεκτ] πρέπει να μεγαλώσει, όχι να μικρύνει δηλαδή το υπάρχων εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ακριβώς τόσο βοηθητικό. Δηλαδή η πρωτοβάθμια- ή μάλλον η δευτεροβάθμια είναι πολύ πιο περιορισμένα μέσα ώστε τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί θέλουν έχουν μια στόχευση περισσότερο προετοιμασίας για την τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια έχει την δυνατότητα να δουλέψουν περισσότερες ώρες προς την κατεύθυνση αυτή. Τώρα έγινε διαφορετική η στοχοθεσία με τον καινούργιο 4547 τον νόμο. Μειώθηκαν- έχουν όλες οι τάξεις εξάωρο, παλιότερα ήταν 7ωρο η Πέμπτη και η Έκτη και είχαμε αυτή την ώρα της ευέλικτης, έβγαλαν δηλαδή κατά κάποιο τρόπο την Ευέλικτη και έβαλαν 2^η ξένη γλώσσα. Εγώ νομίζω ότι ή θα πρέπει να πεις περισσότερο ότι βάζεις περισσότερο διαθεματικά ή να επιμορφωθούν να δάσκαλοι να γίνουν πιο συνεργατικές οι ειδικότητες μεταξύ τους. Δηλαδή βλέπω ότι είναι πολλές χαμένες ώρες οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν πιο καλά. Δηλαδή έχουμε παράδειγμα ΤΠΕ, έχουμε γαλλικά, έχουμε γερμανικά, έχουμε αγγλικά, έχουμε γυμναστική και είναι αποκομμένες λίγο αυτές οι ειδικότητες. Αν πεις ότι δούλεψε ένα πρότζεκτ θα μπορούσαν αυτά να έχουν μια καλύτερη σύνδεση» (Δ5).

Ένας άλλος διευθυντής επισημαίνει ότι, στην πράξη, οι ώρες του μαθήματος διαμοιράζονται όχι βάσει του παιδαγωγικού έργου αλλά βάσει προγραμματισμού, παραθέτοντας το εξής παράδειγμα:

«Όπου υπάρχει περίσσειμα ωρών, ανατίθεται το μάθημα, και έτσι την ευέλικτη ζώνη στις μικρές τάξεις, πρώτη τάξη, που έχει τρεις ώρες. Μπορεί να πάρει μία ώρα ο γυμναστής και να την κάνει γυμναστική, μπορεί να πάρει μία ώρα ο μουσικός και να την κάνει μουσική και να την πάρει μία ώρα ο δάσκαλος. Δεν είναι ενιαίο, κατακεραματίζεται και πολλές φορές χάνεται. Ή δίνονται στον πιο αρχαίο δάσκαλο στο σχολείο ο οποίος έχει κάποιο ελεύθερο ωράριο που στην πραγματικότητα δεν έχει τι να το κάνει γιατί δεν είναι δεμένος με την τάξη πχ. κύριο έργο στην ώρα του ολοήμερου [...] Από την μια ένα ανοικτό σχολείο, και από την άλλη, ένας ασφυκτικά ακαδημαϊκός χρόνος χωρίς τίποτα ευέλικτο;»

Για τα δύο πρώτα ζητήματα, τέθηκε αντίστοιχη ερώτηση στους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης και απάντησαν ως εξής:

Αναφορικά με το ερωτήματα για την έλλειψη της ευέλικτης ζώνης σε μεγαλύτερες τάξεις, οι υπεύθυνοι για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής είχαν μεταξύ τους αντίθετες απόψεις:

Ο Ε2 επιχειρηματολογεί, πως είναι στην ευχέρεια του δασκάλου τον τρόπο να κάνει το μάθημά του διαθεματικό.

«Πιστεύω πως ο δάσκαλος μπορεί να κάνει διαθεματικές δραστηριότητες και να καλύψει στην ύλη του...»

Η Ε1 αντιθέτως φαίνεται να υποστηρίζει τις απόψεις των περισσότερων διευθυντών τόσο σχετικά με την πληθώρα της ύλης αλλά και με την απουσία του μαθήματος στις μεγαλύτερες τάξεις:

«Θα μπορούσε να γίνει ένας εξορθολογισμός της ύλης και έτσι να δώσει την δυνατότητα να γίνονται περισσότερα πράγματα και στον τομέα της μη-τυπικής εκπαίδευσης, και πέρα δηλαδή από την ακαδημαϊκή γνώση, πέρα από το τυπικό πρόγραμμα, να εμπλουτίζεται και με άλλες γνώσεις που προέρχονται από τα υπόλοιπα περιβάλλοντα. Αναφορικά με την Πέμπτη και την Έκτη θα πρέπει να συμβαίνει έτσι. Είναι πράγματι ένας χώρος που μπορεί να έχει στο πλαίσιο του ποιοτική εκπαίδευση... για μένα θα ήτανε καλό να υπάρχει [το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης στην Πέμπτη και την Έκτη]».

Ένας διευθυντής συμφωνεί με τον εκπαιδευτικό σε θέση ευθύνης, θεωρώντας πως παράγοντας για την επιλογή πραγματοποίησης της ευέλικτης ζώνης σε κάποιο μάθημα είναι η στοχοθεσία:

«Αν είναι δάσκαλος, με κεφαλαίο δέλτα, μπορεί να κάνεις οτιδήποτε και πρότζεκτ. Εγώ κάνω στην ιστορία. Δεν έχω ευέλικτη ζώνη στην έκτη. Και κάνοντας μάθημα ιστορίας, κάνω και πρότζεκτ. Δεν με χαλάει το ότι δεν υπάρχει η ευέλικτη ζώνη στις μεγάλες τάξεις. Το κάνω και αλλιώς. Στο πλαίσιο ενός μαθήματος καθαρά. Το θέμα είναι τι θέλω να πετύχω, και αν αυτό το πετυχαίνω με το πρότζεκτ, το κάνω έτσι» (Δ2).

5.4.1 Απόψεις για την διαθεματικότητα

Τρεις συμμετέχοντες ασκούν στους εκπαιδευτικούς κριτική για την έλλειψη διαθεματικότητας στα σχολεία: Οι ευθύνες επιρρίπτονται τόσο στους οδηγούς σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, στις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολείου, *«δυστυχώς, λίγα είναι τα παιδαγωγικά τμήματα που περνάν αυτή την λογική [της διαθεματικότητας]» (Δ7).*

Αναφορά γίνεται και στον όγκο της ύλης, που, κατά τον Δ4 είναι εμπόδιο στην πραγματοποίηση περισσότερων διαθεματικών δραστηριοτήτων:

«Αυτός είναι ο βασικότερος στόχος [το Υπουργείο Παιδείας να προωθήσει την επέκταση της διαθεματικότητας σε όλα τα μαθήματα]... Η διαθεματικότητα ενώ είναι πολύ ωραία σαν ιδέα, την μάθαμε την κάναμε, κάπου χάθηκε. Δηλαδή η ευέλικτη ζώνη έχει απομονωθεί. Η ευέλικτη ζώνη θα μπορούσε να ήταν και μελέτη περιβάλλοντος, να ήταν και γεωγραφία, να ήταν και ιστορία, τοπική ιστορία.... Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κουλτούρα αυτήν, της συνεργασίας, ένα, το σχολείο, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο επίσης δεν την προωθεί. Όταν γυρνάς και λες, πρέπει να βγάλεις την ύλη, η ύλη έχει γίνει βραχνάς» (Δ4).

Ένας άλλος συμμετέχων υποστηρίζει ότι κάποιοι δάσκαλοι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό μάθημα χρησιμοποιώντας μόνο κλασική διδασκαλία αλλά και πως η επιτυχία ενός διαθεματικού μαθήματος δεν εξαρτάται μόνο από τον δάσκαλο αλλά και από το δυναμικό της τάξης: Κάποια παιδιά που δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, πιστεύει ότι εντάσσονται καλύτερα στην τάξη μέσω των διαθεματικών μαθημάτων. Αντίστοιχα άλλα παιδιά ίσως είναι περισσότερο φιλόδοξα στον τρόπο που αντιμετωπίζουν στην σχολική γνώση και θα ανταποκρίνονται καλύτερα στην κλασική διδασκαλία. Αναφορά κάνει επίσης και στον αυξημένο (σε σχέση με παλαιότερες χρονιές) αριθμό παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

«Δηλαδή κάποια παιδιά από τώρα έχουν κάποια προβλήματα που θα μπορούσε να βοηθήσει καλύτερα το διαθεματικό. Κάποια παιδιά πλέον δεν έχουν την βοήθεια που θα είχαν στο σπίτι. Αν πεις ότι μπαίνεις σε μια λογική που εντάσσεις καλύτερα το παιδί με το διαθεματικό... μπορεί να υπάρχει ένα παιδί που να ενταχθεί λίγο καλύτερα ίσως να είναι καλύτερα το αποτέλεσμα... Ίσως εγώ να έχω μια επιφύλαξη. Έχει σχέση με την δυναμική της ομάδας. Δηλαδή κάποια παιδιά δεν έχουν την ευγενή άμιλλα ίσως γιατί μπαίνουν και στην λογική ίσως λίγο δύο φορές το μήνα η τσάντα στο σχολείο, πόσες κατ' οίκον εργασίες θα βάλουμε ... [διότι] το διαθεματικό είναι πως αξιολογούμε τις ώρες που κάνεις εδώ. Πως δουλεύεις την τάξη. Αν λοιπόν πεις ότι πόσες ώρες θέλει ο δάσκαλος να εντάξει το διαθεματικό κάπως κάποια πράγματα θα τα αφήσει είτε με την κλασική διδασκαλία είτε θα βάλει κάποιες εργασίες στο σπίτι. Οπότε μπορεί κάποιος δάσκαλος να πει ότι τα παιδιά μου θέλω να προχωρήσουν παράδειγμα στα μαθηματικά ή στην φυσική. Οπότε μπορεί να αξιολογήσει ότι πρέπει να βάλει λιγότερες ώρες διαθεματικές ... Η επιλογή του δασκάλου [με έχει σχέση με το πόσες ώρες θα το εφαρμόσει και με το δυναμικό των παιδιών» (Δ5).

Μια διευθύντρια φαίνεται να υποστηρίζει αρκετά την διαθεματικότητα λέγοντας ότι αντίστοιχες δραστηριότητες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ένταξη των μαθημάτων ειδικοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, θεωρεί πως η έλλειψη δημοτικότητάς της έχει να κάνει με το γεγονός ότι είναι μια πρόσφατη τάση. Φαίνεται αισιόδοξη για την εξέλιξη της, λέγοντας πως με την πάροδο του χρόνου θα χρησιμοποιείται περισσότερο.

«... βλέπω ότι είναι πολλές χαμένες ώρες οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν πιο καλά. Δηλαδή έχουμε παράδειγμα ΤΠΕ, έχουμε γαλλικά, έχουμε γερμανικά, έχουμε αγγλικά, έχουμε γυμναστική και είναι αποκομμένες λίγο αυτές οι ειδικότητες. Αν πεις ότι δούλευε ένα πρότζεκτ θα μπορούσαν αυτά να έχουν μια καλύτερη σύνδεση» (Δ3).

5.4.2 Σύνδεση σχολείου με τον «έξω κόσμο»

Αυτή η θεματική πραγματεύεται το ποσοστό που το σχολείο θα πρέπει να συνδέεται με την εξωτερική πραγματικότητα ή αν η γνώση (τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια) πρέπει να είναι πιο εστιασμένη στην ανάπτυξη του μαθητή. Άξιο λόγου είναι πως αυτή η διασύνδεση με τον «έξω κόσμο» δύναται να έχει και επιχειρηματικές πτυχές (πρβλ. Υποκατηγορία 1.2: Επιχειρηματικότητα). Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, τρεις συμμετέχοντες υποστήριξαν αυτή την σύνδεση, αναφερόμενοι στις παιδαγωγικές ιδιότητες που μπορεί να επιφέρει μια τέτοια δραστηριότητα, όπως δραστηριότητες μη- τυπικής εκπαίδευσης και χρήση διαδικτύου:

«Αυτή η αλληλεπίδραση [με τον έξω κόσμο] εστιάζει τόσο στην τυπική, όσο και στην μη-τυπική εκπαίδευση και έρχονται πληροφορίες και γνώσεις και καλλιεργούνται δεξιότητες και ικανότητες και στο ένα πλαίσιο και στο άλλο, αυτό θα δημιουργήσει το ποιοτικό όλο. Δεν μπορείς δηλαδή να εστιάσεις μόνο στην τυπική εκπαίδευση ή μόνο στην μη-τυπική εκπαίδευση». (Ε1)

Δηλαδή μπορούν [τα παιδιά] να δουλέψουν ομαδοσυνεργατικά, να δουλέψουν κάποια πρότζεκτ οπότε τα παιδιά μπαίνουν στην λογική των δράσεων έξω από το σχολείο» (Δ5).

Ο εκπαιδευτικός σε θέση ευθύνης θεωρεί πως η σύνδεση με τον έξω κόσμο καλύπτεται επαρκώς από τα υπάρχοντα μαθήματα και δραστηριότητες λόγω του ότι υποστηρίζει πως σε ηλικίες μαθητών δημοτικού δεν είναι δυνατόν να έχουν ενδιαφέρον στο μάθημα με κάποιον άλλο τρόπο. Υποστηρίζει ότι και αυτός είναι ο λόγος για τον μεγάλο ελάχιστο αριθμό εξωσχολικών επισκέψεων κάθε σχολικής μονάδας, παράλληλα όμως λέγοντας ότι υπάρχουν και περιθώρια για την ενίσχυσή αυτής της αλληλεπίδρασης.

«... ένας δάσκαλος πάντα συνταιριάζει το διδακτικό του αντικείμενο σε σχέση με το αναλυτικό του πρόγραμμα, βιωματικές δράσεις, γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μαθαίνουν πολύ πιο εύκολα με αυτό τον τρόπο. Δηλαδή συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό. Γιατί διαφορετικά θα είχες απώλειες. Αν μπορεί και πρέπει να ενισχυθεί-βεβαίως. Υπάρχουν περιθώρια. Αρά συμβαίνει, δεν μπορεί να μην συμβαίνει» (Ε2).

Αντίστοιχες απόψεις ενστερνίζονται και δύο διευθυντές σχολικών μονάδων, εκφράζοντας παράλληλα την αντίθεσή τους στο ΝΔΜ. Επίσης, ένας από τους παραπάνω συμμετέχοντες, επεσήμανε και προβλήματα όπως το κόστος και η ασφάλεια των μαθητών.

Δύο διευθυντές σχολικής μονάδας εκφράζουν διαφορετική άποψη με τους παραπάνω συμμετέχοντες αναφορικά με το ποσοστό το οποίο το σχολείο αλληλεπιδρά με τον έξω κόσμο, καθώς θεωρούν πως το σχολείο δεν είναι αρκετά «ανοικτό» αναφορικά με την αλληλεπίδρασή του στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, ο Δ6, θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλο κομμάτι αποστήθισης γνώσεων. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι οι υποδομές του σύγχρονου σχολείου δεν προωθούν αντίστοιχες δραστηριότητες στα πλαίσια των μαθημάτων.

«...ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει πέρα από γνώσεις που έχουν μόνο χαρακτήρα παπαγαλίας, να μπορέσει να έχει έναν τρόπο με τον οποίο να κινείται πιο ελεύθερα πάνω στην γνώση, πάνω στα αντικείμενα... Δεν μπορούμε να συζητάμε σήμερα για μάθημα φυσικής όταν δεν υπάρχουν ουσιαστικά εργαστήρια στα σχολεία, χώροι... [το σχολείο] πρέπει να ασχοληθεί με θέματα, όπως είναι το περιβάλλον, τα θέματα υγείας, όπως είναι τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, και προφανώς όχι σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αγορά» (Δ6).

Ο άλλος συμμετέχων αναγνωρίζει αντίστοιχες προσπάθειες του κράτους που είχαν πραγματοποιηθεί προηγούμενα χρόνια, οι οποίες λόγω έλλειψης πόρων και προγραμματισμού δεν συνεχίστηκαν.

«Το '99-'00 δημιουργήθηκε ο θεσμός τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία. Δουλέψανε για έξι-επτά χρόνια, υπήρχαν οι πόροι, απορροφήθηκαν οι πόροι, δουλέψανε, βγήκε δουλειά η οποία χάθηκε. Λοιπόν αυτό είναι το κακό, ενώ γίνονται προτάσεις, και πιλοτικές και εφαρμόζονται, από κει και πέρα δεν βγήκαν ποτέ να πούνε έτσι [γίνεται]. Δηλαδή γίνονται σπασμωδικές κινήσεις... [η ελληνική πολιτεία] φέρνει καινούργια πράγματα τα οποία όμως μένουνε στα συρτάρια ... Επειδή θεωρώ ότι δεν έχουμε πρόγραμμα» (Δ4).

Συζήτηση- Προτάσεις

Άξιο λόγου είναι πως οι τάσεις που αργότερα θα ονομάζονταν ΝΔΜ δημιουργήθηκαν στον απόηχο μιας παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Θα μπορούσε κάποιος να επιχειρηματολογήσει πως ένας από τους λόγους υποστήριξης του ΝΔΜ και του ΟΟΣΑ τόσο από κυβερνήσεις όσο και από την Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία χρόνια, είναι η δημοσιονομική κρίση του 2008.

Παρά ταύτα, αναφορικά με την εκπαίδευση, τάσεις του ΝΔΜ δεν μπορούν να εφαρμοστούν αυτούσιες, λόγω του ποιοτικού και ανθρωπιστικού του χαρακτήρα. Αν και εφαρμογές του ΝΔΜ υποστηρίζονται από άτομα σε υψηλότερα επίπεδα ευθύνης, φαίνεται από τις συνεντεύξεις να βρίσκει αντίθετο το εκπαιδευτικό σώμα: Οι εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης γνώριζαν τι είναι το ΝΔΜ και είχαν πιο μετριοπαθείς απόψεις σε σχέση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με την Ελλάδα, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων στους διευθυντές σχολικών μονάδων φαίνεται να έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα του Σταύρου (2018) όπου, μέσα από έρευνά του έχει καταλήξει ότι ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει το ΝΔΜ.

Αρχικά, οι περισσότεροι διευθυντές δεν γνώριζαν το ΝΔΜ ως όρο. Οι γνώσεις τους για τον ΟΟΣΑ, την λογική του και πως αυτή η λογική συνδέεται με το τεστ PISA ήταν αρκετά περιορισμένες. Μάλιστα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επιχειρηματολόγησαν ότι τα αποτελέσματα του τεστ δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς αυτό βρίσκεται πολύ μακριά από την πραγματικότητα της. Κριτική για την έλλειψη εμπλοκής των δασκάλων στην δημιουργία των τεστ έχει γίνει και από τον Mortimore (2009), ο οποίος προτείνει την εμπλοκή δασκάλων στην παραγωγή των ερωτήσεων του τεστ.

Αυτή η άποψη φαίνεται να έρχονται σε παραλληλισμό με την ανακοίνωση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για τις επιδόσεις της Ελλάδας στο τεστ του 2015. Ο πρόεδρος του ΙΕΠ έκανε αναφορά στην «σκεπτικιστική τάση φορέων της εκπαίδευσης απέναντι στη σκοπιμότητα, την αξιοπιστία αλλά και τις συνέπειες της αξιολόγησης» του τεστ. Από την βιβλιογραφική έρευνα της παραπάνω εργασίας, προκύπτει ο οργανισμός που το παράγει, έχει σαφή προσανατολισμό προς το ΝΔΜ. Ο σκεπτικισμός αυτός μπορεί να αντιμετωπιστεί με μεγαλύτερη γνώση των θέσεων του ΟΟΣΑ, καθώς και την μελέτη της «ήπιας επιρροής» του (δηλαδή το γεγονός ότι δεν μπορεί κάθε αυτός ο οργανισμός να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους).

Για τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το ΝΔΜ όπως αξιολόγηση, η επιχειρηματικότητα και ο διευθυντισμός, οι διευθυντές ήταν επιφυλακτικοί. Συγκεκριμένα για την αξιολόγηση, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες τάσσονταν υπέρ αλλά παράλληλα οι περισσότεροι αναφέρουν πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι παράμετροι για την ορθή εφαρμογή τους αλλά και ότι η ελληνική πολιτεία αλλάζει τις διάφορες αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική με πολύ γρήγορους ρυθμούς ώστε να πραγματοποιηθεί κάποια ουσιαστική αλλαγή.

Είναι όμως σημαντικό να υπογραμμιστεί η διεθνής επιρροή του τεστ. Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με το τεστ σε διάφορες χώρες, δεν μπορούν να γίνουν χωρίς την σύμφωνη κοινή γνώμη του εκπαιδευτικού σώματος. Επιπλέον, η ιδέα ότι το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα καλύτερα στον κόσμο, κάτι το οποίο οφείλεται σε

μεγάλο βαθμό στις υψηλές επιδόσεις της χώρας στο τεστ, φαίνεται να είναι αρκετά διαδομένη.

Συγκρίσεις όμως μεταξύ Ελλάδας και Φινλανδίας σε σχέση με την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων δεν φαίνεται να είναι βοηθητική, καθώς υπάρχουν δομικές διαφορές σε αυτά, όπως φαίνεται από την έρευνα του Bastos (2017) για το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σημαντικότερη είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το κράτος: Στην Ελλάδα, το κράτος ελέγχει σχεδόν κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού έργου και σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, εισάγει και αλλάζει κατά το δοκούν διάφορες εκπαιδευτικές αποφάσεις αγνοώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτές. Αντίθετα, οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να απολαμβάνουν ένα καθεστώς σχετικής αυτονομίας στην σχολική τους μονάδα αλλά και κοινωνικό κύρος για το επάγγελμά τους. Με αυτά τα δεδομένα, είναι πολύ πιθανότερος ο επιτυχημένος διάλογος μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικού σώματος.

Λογικές του ΝΔΜ φαίνεται να εξαπλώνονται στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο. Ανεξαρτήτως της θέσης που θα πάρει η ελληνική πολιτεία απέναντί του, είναι βασικό να υπάρχει μια μεγαλύτερη πληροφόρησή για τις αρχές του. Προτείνεται πληρέστερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το τεστ PISA, τις εκθέσεις και τον ρόλο του ΟΟΣΑ τόσο διεθνώς, όσο και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Αν και το τεστ πραγματοποιείται σε μαθητές δευτεροβάθμιας, είναι σημαντικό σε αυτή την συζήτηση να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης καθώς το τεστ αφορά το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Επίσης, βασικό είναι να υπάρχει μια ανοιχτή συζήτηση μεταξύ υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής και διευθυντών σχολείων όλης της επικράτειας για θέματα αναλυτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Ανδριτσάκη Α. (2018) Ο ΟΟΣΑ προτείνει προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών, Εφημερίδα των Συντακτών.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών των Φυσικών Επιστημών, 2003 ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/21depps%20Fisikon%20Epistimon.pdf>

Η Εφημερίδα (2016), Γιατί απέτυχαν οι Έλληνες μαθητές στο διεθνές τεστ αξιολόγησης PISA ανακτήθηκε από <https://www.iefimerida.gr/news/306504/giati-apetyhan-oi-ellines-mathites-sto-diethnes-test-axiologisis-pisa>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καραστάθης, (2018). Τίτλος: Το ΝΔΜ και ο αντίκτυπος της δημοσιονομικής κρίσης στην ελληνική δημόσια διοίκηση. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Καρκατσούλης Π. (2004), Το κράτος σε μετάβαση: Από την διοικητική μεταρρύθμιση και το ΝΔΜ στην διακυβέρνηση, Αθήνα, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Κατσίκας Χ. (2016) «Δούρειος Ίππος» για την εκπαίδευση ο διαγωνισμός PISA, ανακτήθηκε από <http://www.efsyn.gr/arthro/doyreios-ippos-gia-tin-ekpaideysi-o-diagonismos-pisa>

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2007), Διεθνές Πρόγραμμα για την αξιολόγηση μαθητών. Ανακτήθηκε από <http://www.kee.gr/attachments/file/PISA/vivlio%20PISA.pdf>

Κουζέλης, Γ (2016) Ανακοίνωση του προέδρου του ΙΕΠ για τα αποτελέσματα PISA του 2015, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/pisa/files/reports/06-12-2016_anakoinwsi_proedros_iep.pdf

Λακάσας Α. (2017) Τους εκπαιδευτικούς «δείχνει» το PISA για τις μέτριες επιδόσεις των σχολείων ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.gr/927555/article/epikairothta/ellada/toys-ekpaideytikoys-deixnei-to-pisa-gia-tis-metries-epidoseis-twn-sxoleiwn>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

Παπαματθαίου Μ. (2018) Η μαύρη τρύπα της παιδείας, Εφημερίδα «Τα Νέα», ανακτήθηκε από <https://www.tanea.gr/2018/02/09/greece/i-mayri-trypa-tis-paideias/>

Πασιάς, Γ. (2015) Συγκριτική Παιδαγωγική: τόποι και λόγοι, Εκδόσεις Πολιτεία, Αθήνα

Ρετάλη Κ., Χατζηνικήτα Β.(2015), Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/ τριών στην Ελλάδα, Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, τεύχος 65, χειμώνας 2015.

Ρέππα, Α. (2008) Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης, 1^η έκδοση Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην

Σαραφίδου, Γ. (2011) Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, Η εμπειρική έρευνα, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα

Σελιδοδείκτης (2018) Έκθεση ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση 2018: Προς ένα «Λαμπρό Μέλλον» ή προς ακόμα πιο αντεκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις; Ανακτήθηκε από <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/04/21/%CE%AD%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7-%CE%BF%CE%BF%CF%83%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85/>

Σταύρου Δ. (2018) Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: Στάσεις και Αντιλήψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε. του νομού Αττικής, 2018 ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2673007/theFile>

Σμυρναίος Α. (2009) Λατρεία και νεύρωση στην παιδαγωγική της καινοτομίας: Σημειώσεις σε μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας, Βιβλιοπωλείον της «εστίας», Αθήνα 2009.

Στρατηγάκης Σ. (2018) Τα Παιδαγωγικά έχουν ζήτηση, Εφημερίδα Ναυτεμπορική, ανακτήθηκε από <https://www.naftemporiki.gr/story/1326649/ta-paidagogika-exoun-zitisi>

Τζίκα Β (2017): Η 'φωνή' των μαθητών στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στην ποικιλία παραγωγής γραπτού λόγου, Βόλος, 2017.

Τσιώλης Γ. (2014): Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική. 2014 - Συνοπτικές διαφάνειες..

Υπουργείο Παιδείας (2010), Το Νέο Σχολείο: Μέρος Α' - Από το Σήμερα... στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή, ανακτήθηκε από <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?start=1>

Ξενόγλωσση

Arffman I. (2010) Equivalence of Translations in International Reading Literacy Studies, Scandinavian Journal of Educational Research, 54:1, 37-59, DOI: 10.1080/00313830903488460

Attali J. (2013) Program for International Student Assessment (PISA), ανακτήθηκε από https://www.huffingtonpost.com/jacques-attali/program-for-international_b_4377182.html?guccounter=1

Apple (1986) Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα, μτφρ. Τάσος, Αθήνα, Πολιτεία.

Bastos R. (2017) The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education, Rev. Bras. Educ. vol.22 no.70 Rio de Janeiro July/Sept. 2017 <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227040>

Biesta G. (2009) Good education in an age of measurement: on the in need to reconnect with the question of purpose in education Educational Assesement, Evaluation and accountability, February 2009, Issue 1, pp 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Breakspear S. (2012), The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. OECD Education Working Paper number 71 ανακτήθηκε από [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2012\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2012)8&docLanguage=En)

Braun V. & Clarke V. (2006) Using thematic analysis. Qualitative Reasearch in Psychology, 3:2 77-101

Bybee R. & McCrae B., 2011 Scientific Literacy and Student Attitudes: Perspectives from PISA 2006 science, International Journal of Science Education, σελίδες 7-26

Chalabi, M. (2013) Guardian: The Pisa methodology: do its education claims stack up? ανακτήθηκε από <https://www.theguardian.com/news/2013/dec/03/pisa-methodology-education-oecd-student-performance>

Davie S. (2017) Singapore students suffer from high levels of anxiety: Study, The Straits, ανακτήθηκε από <https://www.straitstimes.com/singapore/education/spore-students-suffer-from-high-levels-of-anxiety-study>

Economist (2013), Diligent Asia, indolent West, ανακτήθηκε από <https://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2013/12/daily-chart-1>

Education in Focus (2009), Κεφάλαιο 9: How does class size vary around the world? ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202012--N9%20FINAL.pdf>

Education GPS, 2019. Greece- Students Performance (PISA 2015) ανακτήθηκε από <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=GRC&treshold=10&topic=PI>

European Commission (2016) Education and training monitor 2016.

European Commission (2018), Proposal for council recommendation Key Competences for LifeLong Learning, ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). Support Mechanisms for Evidence-based PolicyMaking in Education. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi:10.2797/575942

European Union (2011): Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor “A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education.”

Figazzolo (2008) Impact of PISA 2016 on the education policy debate, Education International

Froese-Germain B. (2010) The OECD, PISA and the Impacts on Educational Policy, Canadian Teachers' Federation.

Guardian, (2016) OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics ανακτήθηκε από <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

Hadjisky M. (2016) Diffusion or Interaction? The New Public Management at the OECD-PUMA and GOV ανακτήθηκε από <https://ecpr.eu/Events/PaperDetails.aspx?PaperID=29629&EventID=95>

Hansen et al (2002) Krause Hansen H, Salskov-Iversen D, Bislev S. Discursive globalization: Transnational discourse communities and New Public Management. In Ougaard M, Higgott R, editors, Towards a Global Polity. London: Routledge. 2002. p. 107-124. (Warwick Studies in Globalisation).

Hood, C. (1995) New public management in the 1980s: Variations of a Theme. Doi: [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)

Jerrim J. (2017) Why does Vietnam do so well in PISA? An example of why naive interpretation of international rankings is such a bad idea, Education data lab, ανακτήθηκε από <https://ffteducationdatalab.org.uk/2017/07/why-does-vietnam-do-so-well-in-pisa-an-example-of-why-naive-interpretation-of-international-rankings-is-such-a-bad-idea/>

Jerrim J. (2014), Why do East Asian children perform so well in PISA? An investigation of Western-born children of East Asian descent, Institute of Education, University of London

Kim S., Han C. (2015) Administrative reform in South Korea: New Public Management and the bureaucracy. International Review of Administrative Sciences, 81(4), 694–712. <https://doi.org/10.1177/0020852314558034>

Koike O. (2000) New Public Management in Japan and Southeast Asian Countries: A Magic Sword for Governance Reform?, Paper presented at the IIAS/Japan Joint Panel on Public Administration, Bologna, Italy, June 21, 2000. Ανακτήθηκε από <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN027670.pdf>

Koo S. (2014) An assault upon our children, New York Times, ανακτήθηκε από <https://www.nytimes.com/2014/08/02/opinion/sunday/south-koreas-education-system-hurts-students.html>

Konalczyk P. (2014) New Public Management in education from school governance to school management. Management, knowledge and Learning, International conference 2014, ανακτήθηκε από <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-09-3/papers/ML14-741.pdf>

Kreiner S. (2011) Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment Dept. of Biostatistics, University of Copenhagen ανακτήθηκε από <https://ifsv.sund.ku.dk/biostat/annualreport/images/c/ca/ResearchReport-2011-1.pdf>

Kreiner S., Christensen KB. (2014) Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model underlying ranking of countries according to reading literacy. Psychometrika. 2014 Apr;79(2):210-31. doi: 10.1007/s11336-013-9347-z. Epub 2013 Jun 14.

Lackeus M. (2015) Entrepreneurship in education: What, Why, When, How. Entrepreneurship 360 Background paper. OECD/ LEED/ European Commission ανακτήθηκε από [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/40.1%20OECD%20\(2014\)%20BGP%20Entrepreneurship%20in%20Education.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/40.1%20OECD%20(2014)%20BGP%20Entrepreneurship%20in%20Education.pdf)

Lægneid P. & Christensen T. (1999). New Public Management. Design, resistance, or transformation. Public Productivity & Management Review. 23. Σελίδες 169-193. DOI: 10.2307/3380777.

Lee E. Haque S. (2006) The New Public Management Reform and Governance in Asian NICs: A Comparison of Hong Kong and Singapore, Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0491.2006.00330.x>

MacPhail, J. Scott (2009) The OECD, neoliberalism, and the learning city: promoting human capital in the guise of lifelong learning, ανακτήθηκε από <http://140.230.24.101:8080/xmlui/handle/10587/99>

Moll M. (2004) Passing the test: The false promises of standardized testing, Canadian Centre Policy Alternatives.

Moller & Skedsmo, (2016) New Public Management and the Reform of Education: European lessons for policy and practice, Routledge, 2016.

Mortimore P. (2009) Alternative models for analyzing and representing countries' performance in PISA, Education International Research Institute, Brussels

National Education Statistics, 2011: Table C.4.08 OECD: Cumulative expenditure per student over the theoretical duration of primary and secondary studies, by level of education and country: 2008, ανακτήθηκε από https://nces.ed.gov/surveys/international/tables/C_4_08.asp

OECD library, 2019 ανακτήθηκε από https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777

OECD (2009) PISA 2006 Technical Report, OECD ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf>

OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>

ΟΟΣΑ α') OECD history, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/about/history/>

ΟΟΣΑ β') Organisation for Economic Co-operation, ανακτηθήκε από <http://www.oecd.org/general/organisationforeuropeaneconomicco-operation.htm>

ΟΟΣΑ γ') Members and partners, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>

ΟΟΣΑ δ') About the OECD, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/about/>

ΟΟΣΑ ε') Meeting of the OECD council at ministerial level, Παρίσι 7-8 Ιουνίου, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/mcm/documents/C-MIN-2017-13-EN.pdf>

ΟΟΣΑ στ') Greece- OECD ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/greece/>

ΟΟΣΑ ζ') Launch of the Economic Survey of Greece ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/greece/economic-survey-of-greece-april-2018.htm>

ΟΟΣΑ η') About- PISA ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

ΟΟΣΑ θ') Reading performance- PISA, ανακτήθηκε από <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart>

Mathematics performance- PISA, ανακτήθηκε από <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm#indicator-chart>

Science performance- PISA, ανακτήθηκε από <https://data.oecd.org/pisa/science-performance-pisa.htm#indicator-chart>

ΟΟΣΑ ι') School autonomy and accountability: Are they related to student performance? ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>

ΟΟΣΑ κ') World reaction to PISA, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/general/focus/focus-world-reaction-to-pisa.htm>

ΟΟΣΑ λ') Education for a Bright Future in Greece, DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

ΟΟΣΑ μ') PISA 2012, Students and money. Financial literacy skills for the 21th Century, ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/OECD-DAF/oecd-pisafinancialliteracy?ref=http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/2014-launch-pisa-financial-literacy-students.htm>

ΟΟΣΑ ν') The High Cost of Low Educational Performance: the long-run economic impact of improving PISA countries, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>

ΟΟΣΑ (2016) PISA 2018 Integrated design: First Meeting of the PISA 2018 National Project Managers 14-18 March 2016 Prague, Czech Republic, ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-INTEGRATED-DESIGN.pdf>

ΟΟΣΑ (2016 β') PISA 2015 Results: Students' Financial Literacy (Volume IV) ανακτήθηκε από https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-iv_9789264270282-en#page1

ΟΟΣΑ (2016 γ') PISA 2015 Results (Volume V) (Summary in Greek) / PISA 2015 Αποτελέσματα (Τόμος V): Collaborative Problem Solving / Συνεργατική επίλυση προβλήματος DOI: <https://doi.org/10.1787/d995f6fb-el>

ΟΟΣΑ (2016 δ') OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

ΟΟΣΑ (2017) Education in Greece, A Preliminary Assessment 2017, ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>

ΟΟΣΑ (2018) Education at a Glance 2018: OECD Indicators DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-48-en>

Pal, Lelsie (2009) The OECD and the Global Public Management Reform. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/242282692_Inversions_without_End_The_OECD_and_Global_Public_Management_Reform1

Pike, R. (2007). *Japanese Education: Selective Bibliography of Psychosocial Aspects*. Jain Publishing Company.

Piquemal M. (2013), La France, toujours championne des inégalités scolaires ανακτήθηκε από https://www.liberation.fr/societe/2013/12/03/la-france-championne-du-monde-des-inegalites-scolaires_963749

PISA - Measuring student success around the world, 2011 ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=q1I9tuScLUA>

PISA 2012 results in Focus, 2013, OECD, ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

PISA in focus 2011 α', Private schools: Who benefits? Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf>

PISA in Focus, 2011 β': κεφάλαιο 9 School autonomy and accountability: Are they related to student performance?, ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf> F

PISA in Focus 2012, κεφάλαιο 13 Does money buy strong performance in PISA? DOI: <https://doi.org/10.1787/22260919>

PISA results in Focus, 2015, OECD ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Pollitt C. (2007) The New Public Management in Europe. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/228545289_The_new_public_management_in_Europe

PUMA (1999) OECD Synthesis of reform experiences in nine OECD countries: Government roles and functions and public management. Παρουσιάστηκε στο συνέδριο της PUMA “Government of the future: Getting from here to there” Paris στο Παρίσι το Σεπτέμβριο του 1999.

Robertson A. (2018) Wild disparity between PISA tests taken on paper and PC, ανακτήθηκε από <https://schoolsweek.co.uk/wild-disparity-between-pisa-tests-taken-on-paper-and-pc/>

Rutkowski, D. & Rutkowski, L. (2013). Measuring Socioeconomic Background in PISA: One Size Might not Fit all. Research in Comparative and International Education. 8. 259. DOI 10.2304/rcie.2013.8.3.259.

Sagar H. (2015) Entrepreneurial schools: Part 2 Entrepreneurial learning environments and a changed role for teachers. Entrepreneurship 360, Thematic Paper. OECD ανακτήθηκε από <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-School-pt2.pdf>

Sahlin-Andersson, K. (2000) National, international, transnational constructions of New Public Management

Sands G. (2017) Are The PISA Education Results Rigged? Forbes ανακτήθηκε από <https://www.forbes.com/sites/realspin/2017/01/04/are-the-pisa-education-results-rigged/#358042291561>

School Education Gateway, Entrepreneurship education in Greece, ανακτήθηκε από https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Greece_151022.pdf

SEECEL (2015). Entrepreneurship Education in the European Union: An overview of policies and practice. Results of thematic survey for the EU SME. Envoys Network South East European Centre for Entrepreneurial Learning (SEECEL) ανακτήθηκε από <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=23936&no=4>

Sjoberg S. (2012) PISA: Politics, fundamental problems and intriguing results ανακτήθηκε από http://www.scienceinpublic.com.au/wp-content/uploads/Svein-Sjoberg-PISA-tests_La-Revue_no14-Sept-2012.pdf

Simola H. (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41:4, 455-470, DOI: 10.1080/03050060500317810

Solhaug T. (2011) New Public Management in Educational Reform in Norway. *Policy Future in Education*, Volume 9 Number 2 2011

South China Morning Post (2012) Cram schools should be accepted as part of daily life, ανακτήθηκε από <https://www.scmp.com/article/1000601/cram-schools-should-be-accepted-part-daily-life>

Tang C. (2004) When New Public Management Runs into Democratization: Taiwan's Public Administration in Transition, *Issues & Studies* 40, no. 3/4 (September/December 2004), ανακτήθηκε από <http://www3.nccu.edu.tw/~cptang/Public%20Administration%20in%20Taiwan%20IS%202004.pdf>

Taylor (2013) Finland Used To Have The Best Education System In The World — What Happened? *Business Insider*, Ανακτήθηκε από <http://www.businessinsider.com/why-finland-fell-in-the-pisa-rankings-2013-12>

Temmes M. (1998) Finland and New Public Management. *International Review of Administrative Sciences*, 64(3), 441–456. <https://doi.org/10.1177/002085239806400307>

Theodore N., Peck J. (2012) Framing neoliberal urbanism: Translating 'commonsense' urban policy across the OECD zone doi: <https://doi.org/10.1177/0969776411428500>

Turner M. (2002) CHOOSING ITEMS FROM THE MENU: NEW PUBLIC MANAGEMENT IN SOUTHEAST ASIA, *International Journal of Public Administration*, 25:12, 1493-1512, DOI: 10.1081/PAD-120014258

US Department of Education, *A Nation at Risk*, 1983 ανακτήθηκε από <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

The Washington post: *A Nation at Risk*' demanded education reform 35 years ago. Here's how it's been bungled ever since. Ανακτήθηκε από <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2018/04/26/the-landmark-a->

[nation-at-risk-called-for-education-reform-35-years-ago-heres-how-it-was-bungled/?noredirect=on&utm_term=.8b2f90597cd0](http://www.theglobeandmail.com/opinion/a-teachable-moment-for-american-schools/article4313740/)

Yakabuski K. (2018) A teachable moment for American schools, ανακτήθηκε από <https://www.theglobeandmail.com/opinion/a-teachable-moment-for-american-schools/article4313740/>

Yliaska, V. (2015). New Public Management as a Response to the Crisis of the 1970s: The Case of Finland, 1970–1990. *Contemporary European History*, 24(3), 435-459. doi:10.1017/S0960777315000247

Yu G. (2013) EDUCATION: Local tutorial centers lack sophistication, unified examination would be a boost, *Macau Daily Times* ανακτήθηκε από <http://macaudailytimes.com.mo/archive-2009-2014/macau/46751-education-local-tutorial-centers-lack-sophistication-unified-examination-would-be-a-boost.html>

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

Λόγω της έλλειψης ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το ΝΔΜ στην εκπαίδευση, (και ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να μην γνωρίζουν αυτή την ορολογία) τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν κυρίως χαρακτηριστικά του.

1. Τι γνωρίζετε για τον όρο «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ»;
2. Γνωρίζετε τις εφαρμογές του ΝΔΜ στην εκπαίδευση.
3. Ποιες είναι οι απόψεις σας για αυτές;
4. Τι γνωρίζετε για το τεστ PISA;
5. Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτό;

6. Ποια είναι η άποψή σας για την πιο πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση; (παρουσίαση κάποιων προτάσεων-προτάσεων του).
7. Θεωρείτε ότι οι γνώσεις που θα παρέχει το σχολείο θα πρέπει να αντιστοιχούν στις ανάγκες του «έξω κόσμου»;
8. Ποια είναι η άποψή σας για το μάθημα της ευέλικτης ζώνης; Θεωρείτε ότι είναι θετική για τους μαθητές;

Λόγω των αυξημένων απαντήσεων των διευθυντών σχετικά με τον φόρτο ύλης, το οποίο τους εμποδίζει στην υλοποίηση των προγραμμάτων με την λογική της Ευέλικτης ζώνης, προστέθηκε η εξής ερώτηση για τους εργαζόμενους του ΙΕΠ:

9. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων με διευθυντές σχολικών μονάδων, πολλοί εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους για την ύλη του δημοτικού και την έλλειψη της ευέλικτης ζώνης στην Πέμπτη και έκτη-Έκτη δημοτικού, η οποία τους εμποδίζει στην πραγματοποίηση πιο ευέλικτων μαθημάτων. Ποια είναι η άποψή σας για αυτό;

Παρουσίαση συνεντεύξεων:

Ενδεικτικά, παρουσιάζονται δύο συνεντεύξεις, μία από έναν διευθυντή (Δ6) και η άλλη από εκπαιδευτικό σε θέση ευθύνης (Ε1).

Δ6:

Έχετε ακουστά τον όρο ΝΔΜ;

Ναι

Μπορείτε να μου πείτε τι γνωρίζετε γι' αυτό;

Γνωρίζω ότι αφορά την διαχείριση ενός δημόσιου τομέα με σκοπό να γίνει αυτός ο τομέας αποτελεσματικότερος.

Γνωρίζετε για τις εφαρμογές του στην εκπαίδευση;

Όχι δεν γνωρίζω. Το ΝΔΜ το ξέρω ως όρο κοινής χρήσης.

Το τεστ PISA το έχετε ακουστά;

Ναι. Αφορά την αποτελεσματικότητα επίδοσης μαθητών σε σχέση με ορισμένους δείκτες πχ. γλωσσική επάρκεια, μαθηματικές έννοιες.

Μπορείτε να μου πείτε την άποψή σας γι' αυτό το τεστ;

Η άποψή μου είναι ότι είναι ένας δείκτης, ένα μέτρο, ένα σημείο αναφοράς, το οποίο όμως ενδέχεται να έχει και πολλές στρεβλώσεις. Πχ. Η γλωσσική ανεπάρκεια ενός μαθητή μπορεί να μην σημαίνει και αναποτελεσματικότητα εκπαιδευτική.

Το τεστ δεν μετράει το κατά πόσο οι μαθητές έχουν γνώση ή όχι, αλλά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο οργανισμός ο οποίος έκανε αυτό το τεστ ονομάζεται ΟΟΣΑ και πρόσφατα εξέδωσε μια έκθεση για την ελληνική εκπαίδευση. Την γνωρίζετε;

Όχι.

Αυτός ο οργανισμός προωθεί τις ιδέες του ΝΔΜ, που σας ανέφερα νωρίτερα, κάποιες από τις ιδέες του ΝΔΜ με εφαρμογή στην εκπαίδευση είναι η αξιολόγηση, η διάσπαση των διαφόρων υπηρεσιών, ο μεταξύ τους ανταγωνισμός, η αυτονομία της σχολικής μονάδας, η φειδώ στην χρήση πόρων. Γενικά λειτουργεί με την λογική του ιδιωτικού τομέα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι ο «διευθυντισμός», που ακούγεται πάρα πολύ τον τελευταίο καιρό και η ποσοτική αξιολόγηση. Έχετε κάποια άποψη σχετικά με αυτές τις ιδέες;

Για όλα. Όσον αφορά τώρα την αξιολόγηση, τάσσομαι απερίφραστα υπέρ. Συγκεκριμένων πραγμάτων όμως, όχι γενικώς και αορίστως. Αξιολογούμε τι; Και ως πρώτα σημεία, τα οποία για εμένα χρήζουν αξιολόγησης, είναι η υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου, δηλαδή το πόσο η πολιτεία μπορεί να υποστηρίξει υλικοτεχνικά μια σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, οι υπολογιστές που υπάρχουν εδώ στο σχολείο, έγιναν με πάρα πολύ κόπο και για σειρά ετών. Αυτό θα έπρεπε να είναι εντελώς αντίστροφο, θα έπρεπε αυτόματα, το κράτος να μεριμνήσει, η πολιτεία για τον εξοπλισμό όλων των αιθουσών με τα ίδια δεδομένα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή. Δεν είναι δηλαδή ο διευθυντής μία μονάδα η οποία πρέπει να πασχίζει με νύχια και με δόντια για να μπορεί να στηρίξει το σχολείο υλικοτεχνικά. Αυτό σημαίνει, το παράδειγμα, ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να ξεκινάει πρώτα από εκεί, ώστε ο δάσκαλος να είναι επαρκής όσον αφορά το τι του παρέχεται, για να μπορεί μετά να αξιολογηθεί και το τι παράγει.

Με αυτή την πτυχή της αξιολόγησης είστε υπέρ ή κατά, ποια είναι η άποψή σας; Για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και δασκάλων;

Εκπαιδευτικού έργου με προϋπόθεση την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής. Και όρων οι οποίοι μπορούν να προσδώσουν αποτελεσματικότητα στον δάσκαλο. Επιμόρφωση επίσης. Η οποία λείπει, δεν υπάρχει. Για παράδειγμα, αν δούμε τα «σκέπτομαι και γράφω» το πώς διορθώνονται από τους δασκάλους, αυτόματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα -ένα απτό παράδειγμα το «σκέπτομαι και γράφω» το οποίο είναι σημαντικό μέγεθος για ένα σχολείο, ότι κανένας δεν άκουσε ποτέ (ή ελάχιστοι) για το πώς παράγεται γραπτός λόγος. Τι να αξιολογήσεις όταν δεν του έχεις μάθει κάποιου, το πώς γράφουμε «σκέπτομαι και γράφω» ή πώς διορθώνουμε.

Τι άλλο είπαμε; Διευθυντισμός;

Διευθυντισμός, δηλαδή ο διευθυντής να λειτουργεί και ως άτομο το οποίο κάνει εκπαιδευτικό έργο αλλά και κάπως σαν μάνατζερ της σχολικής μονάδας, πιο διοικητικά.

Φυσικά. Θα πρέπει να διαχειρίζεται, όχι τους ανύπαρκτους πόρους, τους υπαρκτούς πόρους, με στόχο όλα αυτά τα οποία προείπα, δηλαδή να υπάρχει δυνατότητα στον δάσκαλο. Η εποχή του μαυροπίνακα και της κιμωλίας έχει περάσει ανεπίστρεπτοι. Εδώ χρειάζεται διευθυντής προφανώς. Για να τα διαχειριστεί όλα αυτά.

Γενικά ένα μεγάλο κομμάτι του ΝΔΜ είναι η χρήση πρακτικών ιδιωτικού τομέα και αυτό στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρείται κυρίως μέσω της ευέλικτης ζώνης. Δηλαδή στην εκπαίδευση πιο πολύ αυτό μεταφράζεται ως επαφή με την κοινωνία και ως ανάπτυξη

τρόπου σκέψης σε μεγαλύτερο παραλληλισμό με την σημερινή κοινωνία ως οικονομική και ως κοινωνία που έχει επίκεντρο την αγορά αλλά και ως κοινωνία στην οποία τα πράγματα δεν είναι ξεκάθαρα όπως στο σχολείο για ένα θέμα πχ. μαθηματικά, είναι κάπως πιο αλληλοσυνδεμένα μεταξύ τους[H11].

Αν κατάλαβα καλά, ο ρόλος του σχολείου είναι καθαρά ανθρωπιστικός. _Δεν στηρίζεται σε οικονομικά μεγέθη. _Πρέπει να φτιάχνει άνθρωπο, το παιδί-άνθρωπο και να το εξοπλίζει με τις βασικές δεξιότητες για να πάει στο γυμνάσιο. _Δεν βλέπω κάτι άλλο να μπορεί να γίνει στο δημοτικό. _Δηλαδή, τέθηκε θέμα επιχειρηματικότητας στο δημοτικό. _ Το κάναμε και εδώ στο σχολείο, στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus. _Δεν μου είπε κάτι, δεν έδειξε κάτι αυτό το πράγμα. _ Είναι αδόκιμος όρος, η επιχειρηματικότητα τουλάχιστον, για να μιλάμε σοβαρά στο δημοτικό σχολείο. _Κάποια ψήγματα ενδεχομένως θα μπορούσαν να δοθούν αλλά δεν είναι και αυτό ο στόχος. Ο στόχος είναι ο ανθρωπισμός στο δημοτικό σχολείο. Και γενικότερα στο σχολείο. Αλλά όσο περνάν τα χρόνια, στην δευτεροβάθμια ίσως θα πρέπει τα παιδιά να ψυχανεμίζονται και να οσμίζονται οικονομικά μεγέθη, λόγω του γεγονότος ότι θα μπουένη στην αγορά εργασίας. Αλλά ο στόχος του σχολείου δεν είναι η οικονομική οπτική[H12].

Θα ήθελα και τελευταία, ένα σχόλιο για το μάθημα της ευέλικτης ζώνης, το οποίο βασίζεται εν μέρει σε αυτό το ζήτημα, κυρίως από άποψη σύνδεση σχολείου και έξω κόσμου αλλά και σύνδεσης μεταξύ διαφόρων μαθημάτων και ουσιαστικά με τον τρόπο λειτουργίας του, που είναι πρότζεκτ, κάπως αν το σκεφτείτε, αντανακλά και τον τρόπο λειτουργίας μιας επιχείρησης, δεν ασχολείται, μια επιχείρηση μόνο με ένα συγκεκριμένο κομμάτι, ασχολείται με ένα πρότζεκτ το οποίο περιλαμβάνει μαθηματικά, φυσική, γλώσσα, όπως αντίστοιχα στην ευέλικτη ζώνη.

Η ευέλικτη ζώνη δεν είναι ο μόνος δρόμος για την ανάπτυξη ενός πρότζεκτ. Σε οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να γίνει ένα πρότζεκτ. Στην ιστορία για παράδειγμα, εγώ προσωπικά κάνω πρότζεκτ για τον Άνθιμο Γαζή. Δεν είναι η ευέλικτη ζώνη η μόνη οδός, είναι μία οδός. Όσον αφορά τώρα για αν συμβαίνει στις εταιρίες το όνομα πρότζεκτ, αυτό με αφήνει παντελώς αδιάφορο. _Δεν με απασχολεί. _Ούτε θα με απασχολούσε ποτέ, το ότι γίνεται στις εταιρίες θα πρέπει να το κάνω και εγώ.

Απλά σας εξηγώ την λογική..

Ναι. Η λογική με βρίσκει διαφωνούντα, δεν με ενδιαφέρει αυτό. Ως δάσκαλο. Το τι κάνουν οι επιχειρήσεις.

Αλλά θεωρείτε την ευέλικτη ζώνη ως παιδαγωγικό εργαλείο...

Εντελώς.

Οπότε φαντάζομαι- γιατί συνήθως συνδέεται με το μάθημα της ευέλικτης ζώνης το πρότζεκτ

Όχι. Αν ο δάσκαλος το αποφασίσει συνδέεται με οτιδήποτε.

Θεωρείτε δηλαδή ότι είναι εύκολο για ένα δάσκαλο..

Αν είναι δάσκαλος, με κεφαλαίο δέλτα, μπορεί να κάνει οτιδήποτε και πρότζεκτ. _ Εγώ κάνω στην ιστορία. _ Δεν έχω ευέλικτη ζώνη στην έκτη Έκτη. _ Και κάνοντας_ μάθημα ιστορίας, κάνω και πρότζεκτ. Δεν με χαλάει το ότι δεν υπάρχει η ευέλικτη ζώνη στις μεγάλες τάξεις. Το κάνω και αλλιώς. Στο πλαίσιο ενός μαθήματος καθαρά. Το θέμα είναι τι θέλω να πετύχω, και αν αυτό το πετυχαίνω με το πρότζεκτ, το κάνω έτσι. Αλλά όχι επειδή το κάνουν οι εταιρίες. Αδιάφορο.

Άρα λοιπόν θεωρείτε ότι τα πρότζεκτ θα μπορούν να πάνε και σε άλλα μαθήματα.

Σε όλα.

E1:

Κατ' αρχήν θα ήθελα να μου πείτε αν γνωρίζετε για το ΝΔΜ και την άποψή σας για τις εφαρμογές του στην εκπαίδευση.

Ως προς την εκπαίδευση θέτει πολύ σημαντικά ζητήματα τα οποία έχουν να κάνουν με τις διεθνείς καταστάσεις, με τα διεθνή πρότυπα, και ακολουθεί αυτούς τους κανόνες που θέτει η παγκόσμια κοινότητα. Αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό γιατί το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης από εδώ και πέρα μπορεί να ελπίζει σε βασικές ποιότητες. _ Ήδη το Υπουργείο Παιδείας έχει λάβει υπ' όψιν του αυτές τις διεθνείς κατευθύνσεις, τους διεθνείς προσανατολισμούς, έχει αναδιαμορφώσει όλο το πλαίσιο της νομοθεσίας του, και έχει πολύ_ πολύ σημαντικές βελτιώσεις σε αυτό το μικρό χρονικό διάστημα που προσπάθησε να τις κάνει.

Προτού πάμε στην επόμενη ερώτηση θα ήθελα να μου δώσετε ένα παράδειγμα σχετικά με αυτό που είπατε, ότι το υπουργείο Παιδείας έχει αναδιαμορφώσει την νομοθεσία του.

Δηλαδή εκδίδει για παράδειγμα υπουργικές αποφάσεις, οι οποίες βελτιώνουν το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. _ Για παράδειγμα, να πάρουμε τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Υποστηρίζονται πλέον με νομοθεσία που έχει να κάνει με την λειτουργία των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. _Αυτό σημαίνει ότι αυτά τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την νέα νομοθεσία αναβαθμίζονται, και τον βασικό νόμο, τον 4547 του 2018, αυτά ανανεώνονται και γίνονται ~~για παράδειγμα~~ κέντρα εκπαίδευσης για την αειφορία. _Αυτό ακολουθεί την διεθνή επιταγή. _Δηλαδή έχουμε πλέον εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και όχι μόνο σκέτα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Αυτό τι σημαίνει; _Ότι έχουμε εστίαση όχι μόνο στο περιβάλλον, έχουμε εστίαση και στην αγωγή υγείας και στον πολιτισμό. _Αυτό λοιπόν είναι κάτι πολύ καινούργιο. Πώς το καταφέρνει αυτό το υπουργείο Παιδείας; Νομοθετώντας. _Κάνοντας ένα πολύ ισχυρό νόμο καινοτόμο ως προς όλα του τα σημεία γιατί προβλέπει νέες δομές, υποστηρικτικές του εκπαιδευτικού έργου, αφήνοντας και το περιθώριο της παιδαγωγικής αυτονομίας, της παιδαγωγικής αυτοτέλειας στα σχολεία.

Τώρα συνεχίζοντας, θα ήθελα να μου πείτε τις απόψεις σας για κάποια στοιχεία του ΝΔΜ και τις εφαρμογές του στην εκπαίδευση, αρχίζοντας με την έννοια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Το υπουργείο Παιδείας έχει κάνει αυτή την προσπάθεια του προγραμματισμού και της αποτίμησης, σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, ώστε να μην αισθάνονται ούτε οι εργαζόμενοι ως απειλούμενοι, αλλά ούτε και στο έργο να μένει απρογραμμάτιστο και μη αξιολογήσιμο. Αυτό λοιπόν είναι ένα σπουδαίο εγχείρημα γιατί ακολουθεί όπως σας είπα την πιο δημοκρατική οδό ώστε και στην αρχή της σχολικής χρονιάς να υπάρχει βασική πυξίδα και να ξέρουμε προς τα πού πηγαίνουμε, τι θέλουμε να κάνουμε για όλη την χρονιά, αλλά και έναν τρόπο αποτίμησης –που κατά κάποιο τρόπο θα είναι διαμορφωτική η αποτίμηση- δηλαδή θα γίνεται καθ' όλη (στην ουσία) της χρονιάς, αλλά στο τέλος θα έχουμε και μία αποτίμηση η οποία θα βγαίνει όχι από έναν εκτιμητή, όχι από μια ομάδα αξιολογητών αλλά από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Οπότε το Υπουργείο Παιδείας- απ' όσο έχω καταλάβει- έχει αρχίσει να βάζει σε σειρά αυτή την ιδέα ~~και τούτε~~ νομοσχέδιο-;

Ακριβώς. Δηλαδή εφαρμόζει την αξιολόγηση αλλά όχι σε βάρος και με την απειλή –την οποιαδήποτε απειλή- των εργαζομένων αλλά αξιοποιώντας στο έπακρο, πραγματικά, τις δυνατότητες οργάνωσης προγραμματισμού αλλά και οργάνωσης αποτίμησης του έργου του και όπως σας είπα, αυτό γίνεται από ομάδες εργασίας, από το σύλλογο διδασκόντων, γίνεται από την εκπαιδευτική κοινότητα. Και αυτό, με την βοήθεια πάλι άλλων

υποστηρικτικών δομών όπως είναι τα ΠΕΚΕΣ, τα περιφερειακά κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που έχουν την επιστημονική καθοδήγηση των σχολικών μονάδων και των κέντρων που ασχολούνται με την συμβουλευτική υποστήριξη, αυτά που λέμε τα ΚΕΣΥΠ και αυτό δίνει πάλι την δυνατότητα όλος ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του έργου να γίνεται βάσει επιστημονικής μεθοδολογίας.

Στην συνέχεια θα ήθελα να μου πείτε την άποψή σας για την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση.

Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση, εφ' όσον αυτή την στιγμή μπορεί να δώσει έναν προσανατολισμό στους νέους και κάποιες στοιχειώδεις θεωρητικές βάσεις, θα μπορούσε να είναι ένα υγιές και αποτελεσματικό πρόγραμμα. _Εξαρτάται πάντοτε όμως το πώς εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς, εξαρτάται από τις γενικότερες συνθήκες των μαθητών σε ότι αφορά την λειτουργία της σχολικής μονάδας, τον τόπο που βρίσκεται, τις δυνατότητες που έχει να συνεργαστεί με την τοπική κοινωνία. _Κατά βάση όμως θα λέγαμε ότι είναι μια θετική δράση που ανήκει στην μη-τυπική –κατά βάση- εκπαίδευση, αλλά που μπορεί να προσφέρει πάρα πολλά οφέλη, αρκεί να γίνεται με τον σωστό τρόπο. Και να μην υπάρχουνε συμφέροντα, να μην διασυνδέονται... διαφορετικά από αυτά που προβλέπονται σε ένα σχολείο.

Επίσης θα ήθελα να μου πείτε την άποψή σας για τον διευθυντισμό- τον γνωρίζετε ως όρο;

Εσείς τι ορίζετε με τον όρο αυτό; Έχει μεγάλη σημασία, για να έχουμε κοινή γλώσσα επικοινωνίας εσείς να ξέρετε με τι γλώσσα να σας απαντήσω.

Εγώ ουσιαστικά αυτόν τον όρο τον πήρα από την βιβλιογραφία του ΝΔΜ και από την έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση- δηλαδή ως διευθυντισμός ορίζεται γενικώς - managerialism είναι στα αγγλικά, εγώ τον μετέφρασα- και περιλαμβάνει την ιδέα ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να έχει ευθύνες παρόμοιες ενός διευθυντή επιχείρησης σε διοικητικό επίπεδο. Αυτό περιλαμβάνει την άποψη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αυτό από την άποψη της εκπαίδευσης μεταφράζεται κιόλας και με την ύπαρξη αυξημένων ευθυνών γιατί η αξιολόγηση στην έκθεση του ΟΟΣΑ συνδέεται και με την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι κάτι πολύ σημαντικό, και το υπουργείο Παιδείας έχει δράσει σε αυτή την κατεύθυνση, απλά εκεί που εγώ θα διαφωνούσα είναι να έχει μόνο τα πρότυπα λειτουργίας μιας ιδιωτικής επιχείρησης και να είναι ένας μονοπρόσωπος

θεσμός που θα προβαίνει σε λήψη αποφάσεων. Για μένα δηλαδή θα πρέπει η συλλογικότητα, ο σύλλογος διδασκόντων –με την συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας- να παίρνουν κοινές αποφάσεις και ο ένας να ενισχύει τον άλλον. Δηλαδή, ο ένας να υποστηρίζει αυτό που λέτε μάνατζμεντ και κατά το πρότυπο άλλων επιχειρήσεων αλλά κυρίως θα λαμβάνει υπ' όψιν και θα είναι σε συνεργασία με ένα συλλογικό όργανο που θα είναι ο σύλλογος διδασκόντων.

Δηλαδή θεωρείτε γενικά ότι οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν γνώσεις μάνατζμεντ της σχολικής μονάδας..

Οποιοσδήποτε ασχολείται με την διοίκηση θα πρέπει να έχει αυτές τις γνώσεις.

Τώρα θα ήθελα να μου πείτε γενικά άποψή σας για το τεστ PISA και γενικότερα, αν την γνωρίζετε, την πιο πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά το τεστ PISA, επειδή έχω την γνώση του πως λειτουργούν αυτά τα τεστ, νομίζω ότι χρειάζεται πάρα πολλές βελτιώσεις. Και δεν δείχνει αντικειμενικά, κατά την γνώμη μου πάντοτε, το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή τις πραγματικές γνώσεις και δυνατότητες που μπορεί να έχει ένας μαθητής. Δηλαδή, νομίζω ότι έτσι όπως είναι διαμορφωμένο δεν θα εξυπηρετήσει ως προς την αντικειμενική εκτίμηση των αληθινών γνώσεων και δυνατοτήτων, δεξιοτήτων, πιθανοτήτων που έχει ένας μαθητής.

Στην συνέχεια θα ήθελα να μου πείτε δυο λόγια για την έκθεση του ΟΟΣΑ για την ελληνική εκπαίδευση, αυτή που έχει βγει σε δύο μέρη το 17 και το 18, την έχετε ακουστά;

Βεβαίως. Η έκθεση του ΟΟΣΑ παρουσιάζει τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές, παίρνει μια κριτική στάση απέναντι και στα δικά μας ζητήματα, απλά ο ΟΟΣΑ όταν βγάζει τις εκθέσεις δεν μπορεί να έχει την πλήρη εικόνα του πως μπορεί να εφαρμόζεται το κάθε τι σε τοπικό επίπεδο. Δηλαδή πολλές αξιολογεί- ναι και είναι πολύ σωστό το αποτέλεσμα του- πολλές φορές όμως λείπουν δεδομένα θεωρώ στο να σκιαγραφηθεί σωστά και να παρουσιαστεί η πραγματική εικόνα που υπάρχει στα σχολεία και στην εκπαίδευση γενικότερα.

Κλείνοντας θα ήθελα να μου πείτε γενικότερα- αν και έχουμε αγγίξει το θέμα πιο πριν στην συζήτησή μας- αν πιστεύετε ότι η γνώση είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να έχει μεγαλύτερη επαφή με τον έξω κόσμο. Ή αν είναι στο δημοτικό τουλάχιστον κάποια συγκεκριμένα πράγματα και ζητήματα τα οποία τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει, άσχετα με την αλληλεπίδραση με τον έξω κόσμο. Για παράδειγμα, εγώ μπορώ να αναφέρω την ευέλικτη ζώνη, η οποία σύμφωνα με την δική μου έρευνα είναι

ένα μάθημα κάπως πιο εύκολο θεσμικά να συμβούν αυτά τα πράγματα που έχουν κάπως μια επαφή με τον εξωτερικό κόσμο.

Ο συνδυασμός της τυπικής εκπαίδευσης με την μη-τυπική παίζει ένα πάρα πολύ σπουδαίο ρόλο. Φέρνει το τελικό ποιοτικό αποτέλεσμα. Άρα σε κάθε περίπτωση, ό, τι αξιοποιείται ως προς την γνώση από την τυπική και μη- τυπική εκπαίδευση, αυτό είναι ένα όλο και έτσι πρέπει να συμβαίνει.

Αλλά εγώ μιλάω πιο πολύ για την αλληλεπίδραση με τον έξω κόσμο. Ξέρω ότι αυτό είναι μέρος της μη-τυπικής εκπαίδευσης...

Αυτή η αλληλεπίδραση εστιάζει τόσο στην τυπική, όσο και στην μη-τυπική εκπαίδευση και έρχονται πληροφορίες και γνώσεις και καλλιεργούνται δεξιότητες και ικανότητες και στο ένα πλαίσιο και στο άλλο, αυτό θα δημιουργήσει το ποιοτικό όλο. Δεν μπορείς δηλαδή να εστιάσεις μόνο στην τυπική εκπαίδευση ή μόνο στην μη-τυπική εκπαίδευση.

Όποτε το μάθημα της ευέλικτης ζώνης θεωρείτε ότι είναι κάτι πολύ θετικό για τους μαθητές...

Είναι αποτελεσματικό.

Με τον τρόπο που υπάρχει; Γιατί κατά την διάρκεια των συνεντεύξεών μου, πολλοί διευθυντές εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους που είχε «κοπεί» από τις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς επίσης και από το γεγονός ότι η ύλη, σύμφωνα με αυτά που μου λένε, δεν τους επιτρέπει στο να πραγματοποιούν στην τάξη τέτοιες διαθεματικές δραστηριότητες.

Θα μπορούσε να γίνει ένας εξορθολογισμός της ύλης και έτσι να δώσει την δυνατότητα να γίνονται περισσότερα πράγματα και στον τομέα της μη-τυπικής εκπαίδευσης, και πέρα δηλαδή από την ακαδημαϊκή γνώση, πέρα από το τυπικό πρόγραμμα, να εμπλουτίζεται και με άλλες γνώσεις που προέρχονται από τα υπόλοιπα περιβάλλοντα.

Αναφορικά με την Πέμπτη και την Έκτη θα πρέπει να συμβαίνει έτσι. Είναι πράγματι ένας χώρος που μπορεί να έχει στο πλαίσιό του ποιοτική εκπαίδευση.

Θεωρείτε δηλαδή εν τέλει ότι ίσως θα πρέπει να υπάρξει η ευέλικτη ζώνη σε αυτές τις τάξεις.

Για μένα θα ήτανε καλό να υπάρχει.

Παραδείγματα των ερωτήσεων του τεστ PISA

Η Ελένη μόλις αγόρασε ένα καινούργιο ποδήλατο. Το ποδήλατο έχει ταχύμετρο πάνω στο τιμόνι του. Το ταχύμετρο δείχνει στην Ελένη την απόσταση που διανύει και την μέση ταχύτητά της σε κάθε ταξίδι.



ΕΡΩΤΗΣΗ:

Σε ένα ταξίδι, η Ελένη οδήγησε 4 χιλιόμετρα τα πρώτα 10 λεπτά και μετά 2 χιλιόμετρα τα επόμενα 5 λεπτά.

Ποια από τις παρακάτω δηλώσεις είναι η σωστή;

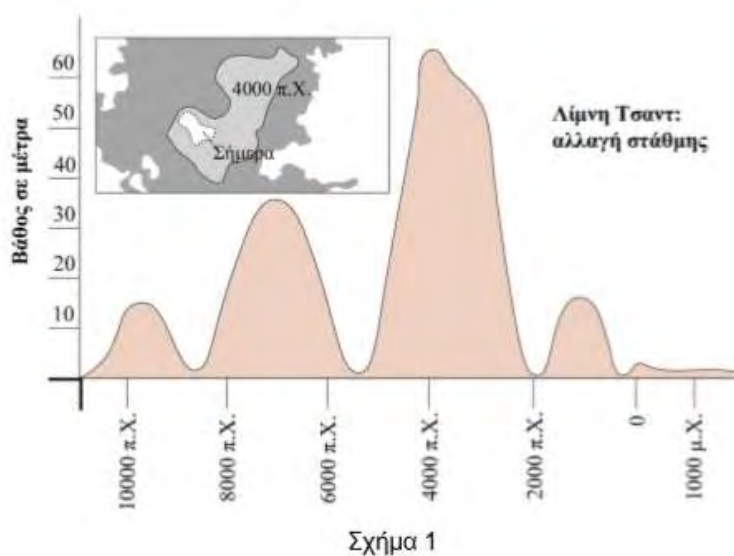
- A) Η μέση ταχύτητα της Ελένης ήταν μεγαλύτερη στα πρώτα 10 λεπτά παρά στα επόμενα 5 λεπτά.
- B) Η μέση ταχύτητα της Ελένης ήταν η ίδια στα πρώτα 10 λεπτά και στα υπόλοιπα 5 λεπτά.
- Γ) Η μέση ταχύτητα της Ελένης ήταν λιγότερη τα πρώτα 10 λεπτά παρά στα επόμενα 5 λεπτά.
- Δ) Δεν είναι δυνατόν να πούμε κάτι σχετικά με την μέση ταχύτητα της Ελένης από τις πληροφορίες που μας έχουν δοθεί.

Μόνο το 64% των Ελλήνων μαθητών έδωσαν την σωστή απάντηση (B), 13 πόντους πιο χαμηλά από το μέσο ποσοστό επιτυχίας των μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ (77%).

(μετάφραση συγγραφέα, εικόνα και ερώτηση από <http://www.oecd.org/pisa/test-2012/form/>)

Ερώτηση από το τεστ του 2009 (με έμφαση στην κατανόηση του γραπτού λόγου):

Το Σχήμα 1 δείχνει την αλλαγή της στάθμης της λίμνης Τσαντ, στη Σαχάρα της Βόρειας Αφρικής. Η λίμνη Τσαντ εξαφανίστηκε τελείως γύρω στο 20.000 π.Χ. κατά την διάρκεια της τελευταίας εποχής των παγετώνων. Γύρω στο 11.000 π.Χ. επανεμφανίστηκε. Σήμερα, η στάθμη της είναι περίπου το ίδιο που ήταν το 1000 π.Χ.



Ερώτηση 1: ΛΙΜΝΗ ΤΣΑΝΤ

Ποιο είναι το βάθος της λίμνης Τσαντ σήμερα; Κυκλώστε την σωστή απάντηση

- A. Δύο μέτρα περίπου
- B. Δεκαπέντε μέτρα περίπου
- Γ. Πενήντα μέτρα περίπου
- Δ. Έχει εξαφανιστεί τελείως
- Ε. Δεν δίνεται η πληροφορία

Ερώτηση 2: ΛΙΜΝΗ ΤΣΑΝΤ

Με ποια χρονολογία περίπου αρχίζει η γραφική παράσταση στο σχήμα 1;

.....

Ερώτηση 3: ΛΙΜΝΗ ΤΣΑΝΤ

Γιατί ο συγγραφέας επέλεξε να αρχίζει η γραφική παράσταση με τη χρονολογία που επιλέξατε στην προηγούμενη ερώτηση;

.....

.....

Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, 2007