

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ.: «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A. ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ»**

Επιβλέπων: Καθηγητής Γεωργούλας Αντώνιος

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Καθηγητής Τζανάκης Κωνσταντίνος

Επίκουρη Καθηγήτρια Κακλαμάνη Σταματίνα

Φοιτήτρια: Νικηφορίδου Μαριάνα, Α.Μ. 179

ΡΕΘΥΜΝΟ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	6
1.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6
1.2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΗΜΕΡΑ	9
1.3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	13
1.4. ΔΕΙΚΤΕΣ	15
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	15
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	18
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	20
1.5. ΔΕΙΓΜΑ	21
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	22
ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ P.I.S.A. ΣΤΙΣ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΧΩΡΕΣ.....	24
ΤΥΠΟΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.	27
2.1. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.	27
2.2. ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A..	29
2.3. ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ P.I.S.A.	31
2.3.1. ΣΤΟΧΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	31
2.3.2. ΔΕΙΓΜΑ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	32
2.3.3. ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ.....	34
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	34
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.....	35
ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	35
ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	35
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ.....	37
2.3.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	39
2.4. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	42
2.5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.	47

3.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ρ/Ι.Σ.Α.....	47
3.1.1. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	47
3.1.2. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ.....	53
3.1.3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	63
<i>ΚΑΤΟΧΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ.....</i>	<i>64</i>
<i>ΚΑΤΟΧΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ.....</i>	<i>67</i>
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο νευραλγικούς τομείς της δημόσιας ζωής. Αποτελεί ένα όργανο σχεδιασμού και επιβολής της πολιτικής που προωθεί η εκάστοτε κυβέρνηση. Διαμέσου αυτής σφυρηλατούνται συνειδήσεις και νομιμοποιούνται στάσεις και συμπεριφορές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να υπερνικήσουν τα εμπόδια που μπορεί να οφείλονται στο κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Αρωγός στην προσπάθεια αυτή είναι τα στοιχεία που προκύπτουν από τη συμμετοχή της Ελλάδας στο πρόγραμμα P.I.S.A., ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων από τον Οργανισμό Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας.

Μια από τις βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης, κυρίως από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και έπειτα, είναι η παροχή ίσων ευκαιριών. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο και ανεξάρτητο από εθνικότητα, θρησκεία, κοινωνική τάξη ή φύλο. Οι αγώνες που έγιναν σε όλο τον πλανήτη ήταν πολλοί και σκληροί και άμβλυναν τις κοινωνικές ανισότητες σε μεγάλο βαθμό. Παρόλα αυτά οι αδικίες συνεχίζουν να υπάρχουν, έχοντας πάρει σήμερα μια πιο καλυμμένη μορφή. Ακόμα και σήμερα το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή είναι αυτό που σε τελική ανάλυση καθορίζει την εκπαίδευση που θα λάβει και τις επαγγελματικές προοπτικές που θα έχει. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, δεν αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα. Ο τύπος του σχολείου, η οικονομικοκοινωνική κατάσταση των μαθητών και οι επιμέρους προσωπικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες των μαθητών δεν σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν την εκπαίδευση που παρέχεται και να διαμορφώνουν το μέλλον των μαθητών (Σιάνου- Κύργιου, 2006).

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σήμερα προωθεί συγκεκριμένες αλλαγές στην εκπαίδευση. Μια από αυτές είναι τα συστήματα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Μέσα από διάφορα τεστ που έχουν εφαρμοστεί διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί από αυτούς που εφαρμόζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα εργαλεία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το πρόγραμμα P.I.S.A. Το πρόγραμμα P.I.S.A. υλοποιείται από την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α., της Παγκόσμιας Τράπεζας και της UNESCO. Οι τρεις αυτοί υπερεθνικοί οργανισμοί σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, μέσα από την

εξέταση μαθητών 15-16 ετών σε τρεις κυρίως θεματικές περιοχές, διαπιστώνουν τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων και προτείνουν λύσεις για την περαιτέρω βελτίωσή τους. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης των επιδόσεων των μαθητών σε βάθος χρόνου και σύγκρισης των αποτελεσμάτων των μαθητών διαφορετικών χωρών. Παρόλο που οι οδηγίες του Ο.Ο.Σ.Α. που απορρέουν από τα αποτελέσματα του προγράμματος, θεωρητικά έχουν καθαρά συμβουλευτικό χαρακτήρα, ουσιαστικά αποτελούν «ιερά κείμενα» βάσει των οποίων αναδιαμορφώνονται τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αρχικά μνεία στο ρόλο και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το δεύτερο υποκεφάλαιο στόχο έχει να παρουσιάσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης σήμερα. Τέλος, τίθενται τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, οι δείκτες και το δείγμα δεδομένων που θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο, ως συνέχεια του προηγούμενου, έχει στόχο την ανάλυση και το σχολιασμό του προγράμματος P.I.S.A. (Program for International Student Assessment), ως εργαλείου αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που σχεδιάστηκε υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α., σε συνεργασία με την Παγκόσμια Τράπεζα και την Unesco.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα του προγράμματος P.I.S.A. που αφορούν τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθούν ποιοι παράγοντες είναι αυτοί που φαίνεται να τις επηρεάζουν περισσότερο. Εξετάζονται παράγοντες που αφορούν τόσο τον τύπο του σχολείου όπως το είδος του (δημόσιο ή ιδιωτικό) όσο και τους μαθητές. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τους μαθητές, εξετάζεται το οικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους. Παράλληλα, γίνεται σύγκριση των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών με αυτές των μαθητών της Γερμανίας, Γαλλίας, Μεγάλης Βρετανίας και Τουρκίας. Οι χώρες αυτές επιλέχθηκαν γιατί, αφενός, έχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και αφετέρου, αντιπροσωπεύουν διαφορετικά επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να φωτιστούν πλευρές της σχέσης μεταξύ της διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και του επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας με τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας γίνεται σύνθεση των προηγούμενων κεφαλαίων με στόχο την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα αυτά επικεντρώνονται κυρίως στο ερώτημα του κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να αμβλύνει τις διαφορές και ανισότητες που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών και να παρέχει ίσες ευκαιρίες στο μαθητικό δυναμικό της χώρας για προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση σήμερα, συναρτώμενη με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, της οικονομικής και πολιτιστικής παγκοσμιοποίησης και της ραγδαίας ανάπτυξης στους τομείς της τεχνολογίας και της επικοινωνίας, έχει αναπτύξει έναν περισσότερο «οικονομικό» χαρακτήρα. Χαρακτηριστικά στοιχεία της είναι η αποδέσμευση από το κράτος και η διασύνδεσή της με ιδιωτικούς φορείς και την αγορά εργασίας. Παράλληλα, ως νέοι φορείς διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύονται υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και η Παγκόσμια Τράπεζα.

1.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο όρος εκπαίδευση στην παρούσα εργασία αναφέρεται στις θεσμοποιημένες διαδικασίες που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη του ατόμου σε γνωστικό, πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο και παράλληλα την απόκτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων απέναντι στη μάθηση που καθιστούν το άτομο ικανό να ενσωματωθεί στην κοινωνία και να παρακολουθήσει και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της (Καντζάρα, 2011: 2·Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 26).

Ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης δε γίνεται αντιληπτός από όλους του επιστήμονες με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με τον Durkheim, η εκπαίδευση ορίζεται ως *«η επιρροή που ασκείται από τις γενιές των ενηλίκων σε εκείνους που δεν είναι ακόμα έτοιμοι για την κοινωνική ζωή»* (Blackledge & Hunt, 2004: 19). Στόχος της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση και ο εξανθρωπισμός των ατόμων, μέσα από την παροχή των κανονιστικών και γνωστικών πλαισίων που τους λείπουν, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην επίτευξη της συνοχής και της επιβίωσης της κοινωνίας (Blackledge & Hunt, 2004).

Ακολουθώντας μια μαρξιστική προσέγγιση, από αρκετούς επιστήμονες η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο που προσφέρει στους εργαζόμενους τα κατάλληλα εργαλεία για να διαπραγματευτούν τους όρους και τις συνθήκες εργασίας τους. Ενώ ταυτόχρονα, της αναγνωρίζεται ο ρόλος της κατανομής των ατόμων στην αγορά εργασίας, ανάλογα με την κοινωνική τους θέση (Καντζάρα, 2011: 10).

Τέλος, από κάποιους άλλους επιστήμονες, αναγνωρίζεται στην εκπαίδευση ο ρόλος του κοινωνικού καταμερισμού και της διατήρησης των σχέσεων εξουσίας.

Σύμφωνα με τον Collins, η κοινωνική ζωή είναι ένας στίβος μάχης όπου κάθε κοινωνική ομάδα αγωνίζεται για να επικρατήσει έναντι των άλλων. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται από κάθε κοινωνική τάξη προκειμένου να ανέλθει οικονομικά, κοινωνικά ή ιεραρχικά. Παράλληλα, τονίζει τη χρήση των «διαπιστευτηρίων» που προσφέρει η εκπαίδευση ως ένα μέσο για την περιορισμό της πρόσβασης όλων των κοινωνικών ομάδων σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις εργασίας, προβάλλοντας το επιχείρημα της αξιοκρατίας (Blackledge & Hunt, 2004).

Ως προς το περιεχόμενο της, η στοχοθεσία της εκπαίδευσης αντανακλά τις ανάγκες και τους στόχους της εκάστοτε κοινωνίας. Κατά αυτόν τον τρόπο στον Μεσαίωνα η εκπαίδευση είχε ως στόχο τη «διαμόρφωση ενός καλού χριστιανού» (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 257) και περιοριζόταν στην κατήχηση και όχι στη μετάδοση γνώσεων. Αντίθετα, με τη ίδρυση των εθνών – κρατών, η θεσμοποιημένη πλέον εκπαίδευση στόχευε στην ενίσχυση της εθνικής συνοχής και επένδυε στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του κράτους, της ιστορίας, καθώς και των αξιών της δημοκρατίας.

Από τον 16^ο αιώνα κι έπειτα, έρχεται στο προσκήνιο το πρότυπο του ολοκληρωμένου ανθρώπου. Η εκπαίδευση έθεσε ως στόχο την πολύπλευρη καλλιέργεια του ατόμου και εστίασε στο να αποκτήσει το άτομο την ικανότητα να σκέφτεται και να δρα αποτελεσματικά υπέρ της κοινωνίας στην οποία ζούσε. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος θα έπρεπε το άτομο να έχει πλήρη γνώση τόσο των πραγμάτων που αφορούσαν στην ανθρώπινη φύση, όσο και αυτών που άπτονταν του φυσικού κόσμου. Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση ήταν αποδεσμευμένη από την επαγγελματική αποκατάσταση και απευθύνονταν στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Durkheim, 2006).

Η έναρξη της βιομηχανικής επανάστασης, στα τέλη του 18^{ου} με αρχές του 19^{ου} αιώνα, και η αστικοποίηση που ακολούθησε, είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων κοινωνικών συνθηκών. Μία από τις βασικές ανάγκες της κοινωνίας ήταν η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Το σχολείο πλέον απευθύνονταν σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Οι τεχνολογικές εξελίξεις είχαν ως αποτέλεσμα την αναζήτηση όλο και πιο εξειδικευμένου εργατικού σώματος και έτσι στα αναλυτικά προγράμματα συμπεριλήφθηκαν *«και μοντέρνα αντικείμενα, που θα παρείχαν τεχνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες, για τους καλύτερους μαθητές της εργατικής τάξης, που θα στηρίζονταν αποκλειστικά στα προσόντα του μαθητή»* (Hirtt, 2009: 212).

Η δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είχε ως συνέπεια την είσοδο στην εκπαίδευση ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, αντιλαμβάνονται πλέον ότι η κοινωνική τους ανέλιξη θα πραγματοποιηθεί μέσω της κατάκτησης ανώτερων ιεραρχικά θέσεων εργασίας. Οι θέσεις αυτές όμως συνδέονται με την απόκτηση ανώτερων τίτλων σπουδών. Γι' αυτό τον λόγο η πλειονότητα των οικογενειών θεωρεί την εκπαίδευση ως το μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής τους ανέλιξης και επενδύει σ' αυτήν (Καντζάρα, 2011).

Η αλματώδης πρόοδος στους τομείς της τεχνολογίας και της επικοινωνίας, που ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1980, σε συνδυασμό με τις αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση στις αγορές εργασίας οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός τελείως διαφορετικού προτύπου ανθρώπου. Στη σημερινή κοινωνία, η εκπαίδευση φαίνεται να απομακρύνεται από την ηθική και πνευματική της διάσταση και να επικεντρώνεται στη σύνδεσή της με την οικονομία και την αγορά εργασίας. Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού¹ έφερε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Μειώθηκαν οι κρατικές δαπάνες, αναδιαρθρώθηκε η δομή του σχολικού συστήματος και άλλαξαν οι γενικοί της στόχοι. Πλέον, ο ολοκληρωμένος πνευματικά άνθρωπος της Αναγέννησης δεν καλύπτει τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Αντίθετα, ο άνθρωπος σήμερα θα πρέπει να έχει εξειδίκευση, να είναι ικανός να διαχειρίζεται τη γνώση και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε αλλαγές. Έτσι η εκπαίδευση απομακρύνεται όλο και περισσότερο από την πνευματική και ηθική καλλιέργεια και στοχεύει στην απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνδέονται καθαρά με την απόκτηση και διατήρηση ενός επαγγέλματος όπως αυτές της χρήσης των νέων πληροφοριών και της επικοινωνίας και επικεντρώνει την προσοχή της στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που δεν στοχεύουν στην ανάπτυξη του πολιτισμού, αλλά στην επιβίωση του ατόμου «σε συνθήκες που υπαγορεύονται από την οικονομία αγοράς» (Hirtt, 2009: 215· Καντζάρα, 2011:2 -11). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημερινής σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είναι το γεγονός ότι σε ορισμένες χώρες όπως π.χ. στη Γερμανία, η κατοχή ενός τίτλου σπουδών δεν είναι απαραίτητη μόνο για την

¹ Σύμφωνα με τον Harvey (2005:2), ο νεοφιλελευθερισμός είναι «η θεωρία πολιτικών οικονομικών πρακτικών που προτείνουν ότι η ανθρώπινη ευημερία προάγεται καλύτερα με την απελευθέρωση των ατομικών επιχειρηματικών ελευθεριών και δεξιοτήτων, μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ισχυρά δικαιώματα ιδιοκτησίας, από τις ελεύθερες αγορές και το ελεύθερο εμπόριο». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του κράτους είναι «να δημιουργεί και να διατηρεί ένα θεσμικό πλαίσιο κατάλληλο γι' αυτές τις πρακτικές».

κατάκτηση μιας θέσης εργασίας στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα, αλλά ακόμα και για την ίδρυση ιδιωτικών επιχειρήσεων.

1.2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΗΜΕΡΑ

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι κυβερνήσεις των κρατών προσπαθώντας να ανακουφίσουν τους πολίτες από τις οδυνηρές συνέπειες της κατάρρευσης των βασικών τους δομών, εστίασαν στη δημιουργία συστημάτων πρόνοιας. Προκειμένου να αμβλυνθούν οι κοινωνικές αδικίες και ανισότητες οι αρμόδιοι φορείς έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στους τομείς της υγείας και της εκπαίδευσης (Uljens, 1997:296). Κατά αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση απέκτησε βασική θέση στην πολιτική του κάθε κράτους, αφού μέσω αυτής, με τη μετάδοση γνώσεων και αξιών στους νέους, η κοινωνία θα αποκτούσε ένα πιο ικανό ανθρώπινο δυναμικό.

Τη δεκαετία του 1960 ο Αμερικανός οικονομολόγος Theodore Schultz, δημοσίευσε τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σύμφωνα με τον Schultz, η οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους δεν εξαρτιόταν μόνο από τις διάφορες μορφές πλούτου του όπως είναι π.χ. τα εδάφη που κατέχει, ο ορυκτός του πλούτος ή το χρηματικό κεφάλαιο που έχει στη διάθεση του, αλλά και από το ανθρώπινο κεφάλαιο του πληθυσμού του, δηλαδή τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν οι πολίτες του. Η βασική θέση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν ότι αν το κράτος επένδυε στην εκπαίδευση των πολιτών του, τους παρείχε ένα καλά οργανωμένο σύστημα υγείας και διευκόλυνε την «εσωτερική μετανάστευση» για την απόκτηση καλύτερου εργασιακού περιβάλλοντος, η οικονομία του θα προόδευε (Schultz, 1961:1-3).

Ακολουθώντας αυτήν την κατεύθυνση, οι κυβερνήσεις σε συνεργασία με υπερεθνικούς οργανισμούς, επένδυσαν στην έρευνα και στην εκπαίδευση, ασκώντας παράλληλα πολιτικές που στόχευαν στη περαιτέρω γενίκευση της εκπαίδευσης, την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία ομάδων που μέχρι τότε ήταν περιθωριοποιημένες και στερούνταν ισότητας των ευκαιριών και την άμβλυνση των οικονομικών ανισοτήτων μεταξύ των προηγμένων οικονομικά χωρών και αυτών του «Τρίτου Κόσμου». Έτσι, ο αριθμός των ατόμων που φοιτούσαν στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης πολλαπλασιάστηκε (Νόβα -Καλτσούνη, 2010).

Οι επενδύσεις στους τομείς της έρευνας και της εκπαίδευσης, οι οποίες συντηρούνταν από τον ανταγωνισμό μεταξύ Σοβιετικής Ένωσης και Δυτικού

Κόσμου, είχαν ως αποτέλεσμα να σημειωθεί τεράστια πρόοδος στους τομείς της τεχνολογίας και της επικοινωνίας. Μια νέου τύπου βιομηχανική επανάσταση είχε ξεσπάσει, χαρακτηριστικό στοιχείο της οποίας ήταν ο ραγδαίος ρυθμός των αλλαγών σε όλους τους εμπλεκόμενους τομείς. Η κατοχή και ο διαμοιρασμός της γνώσης σε όλη την κοινωνία κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικός (Ματθαίου, 1999:5).

Στο τέλος της δεκαετίας του '80, μετά την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, παρατηρήθηκε μια στροφή των ασκούντων την κυβερνητική πολιτική σε πιο συντηρητικές – νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Η παγκοσμιοποίηση με το σπάσιμο του φραγμού των συνόρων στην τεχνολογία, στην επικοινωνία καθώς και στην οικονομία είναι πια γεγονός. Αν και η εκπαίδευση πάντα ήταν στενά συνδεδεμένη με την οικονομία, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, με αργά και σταθερά βήματα απογυμνώθηκε του κοινωνικού ρόλου που είχε μέχρι τότε διατηρήσει και ακολούθησε μια αυστηρά οικονομική κατεύθυνση. Η αποτίμησή της πλέον γίνεται με όρους οικονομικούς, όπως παραγωγικότητα, αποδοτικότητα και ανταγωνιστικότητα (Uljens, 2007).

Στην οικονομική κατεύθυνση της εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ισχυροποίηση της θέσης διακρατικών και υπερεθνικών οργανισμών (Νόβα - Καλτσούνη, 2010). Η παγκοσμιοποίηση σε οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο είχε ως συνέπεια την αναβάθμιση του ρόλου οικονομικών οργανισμών όπως π.χ. του Π.Ο.Ε (Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου) ή του Ο.Ο.Σ.Α στη διαμόρφωση των πολιτικών και την αντίστοιχη συρρίκνωση του ρόλου του κράτους. Οι εθνικές κυβερνήσεις θεωρούνται αναποτελεσματικές στη διαμόρφωση και άσκηση πολιτικής και περιορίζονται στον ρόλο της νομιμοποίησης πολιτικών που τους επιβάλλονται από οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Παγκόσμια Τράπεζα (Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

Οι Barnett & Finnemore (1999) προσπάθησαν να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο οι διεθνείς οργανισμοί απολαμβάνουν σήμερα όλο και μεγαλύτερη αυτονομία και εξουσία. Υιοθετώντας της επιχειρηματολογία του Weber, υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της αυτονομίας των υπερεθνικών οργανισμών οφείλεται στην άσκηση της «ορθολογικής εξουσίας» και την κατοχή εκ μέρους τους της τεχνολογίας και του ελέγχου των πληροφοριών. Οι οργανισμοί εμφανίζονται ως «απρόσωποι, τεχνοκρατικοί και ουδέτεροι», σκοπός των οποίων είναι να διευκολύνουν και να «υπηρετούν τους άλλους». Με αυτόν τον τρόπο κατάφεραν να νομιμοποιηθούν και να αποκτήσουν εξουσία. Παράλληλα, η αυτονομία τους ισχυροποιείται από την «κατοχή

εξειδικευμένης τεχνικής γνώσης, εκπαίδευσης και εμπειρίας», που δεν είναι άμεσα προσβάσιμη σε άλλους φορείς εξουσίας (Barnett & Finnemore, 1999:708).

Εν μέσω αυτών των εξελίξεων σε πολιτικό επίπεδο, η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. «*Το πέρασμα από την κυριαρχία του πολιτικού στην κυριαρχία του οικονομικού, οδήγησε σε μια κατάσταση όπου η λογική και οι αξίες της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, κέρδος) δεν ρυθμίζουν μόνο τον οικονομικό χώρο, αλλά διεισδύουν και αλλοιώνουν τις ιδιαίτερες λογικές και αξίες των μη οικονομικών χώρων*» (Γράβαρης και Παπαδάκης, 2005:56), όπως η εκπαίδευση.

Ο σχολικός θεσμός αργά αλλά σταθερά, υιοθετεί ένα πιο οικονομικό μοντέλο, το οποίο προωθείται από τους διακρατικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς και ισχυρούς ιδιωτικούς φορείς. Η εκπαίδευση οργανώνεται έχοντας ως πρότυπο τις οικονομικές επιχειρήσεις. Ταυτόχρονα, τα εκπαιδευτικά συστήματα γίνονται πιο αποκεντρωμένα και δίνεται μεγαλύτερη οικονομική και διοικητική αυτονομία στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. Ο ρόλος των κυβερνητικών φορέων περιορίζεται και προωθείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων με τους ιδιώτες (Uljens, 2007; Νόβα – Καλτσούνη, 2007).

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης του οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, επιχειρείται η διαμόρφωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για όλα τα κράτη (Uljens, 2007). Αρωγοί σε αυτήν την προσπάθεια είναι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως π.χ. ο Ο.Ο.Σ.Α, οι οποίοι, μέσα από προγράμματα αξιολόγησης και σύγκρισης των εθνικών συστημάτων, προσπαθούν να αμβλύνουν τις έντονες διαφορές που απορρέουν από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά των κρατών έτσι ώστε να δημιουργήσουν έναν κοινό παρονομαστή που να τροφοδοτεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική.

Βασικό χαρακτηριστικό της νέας εκπαίδευσης είναι η αξιολόγηση των δομών και του περιεχομένου της. Η εκπαίδευση λαμβάνει πλέον το χαρακτήρα οικονομικού αγαθού και οι γονείς και οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο των «καταναλωτών». Η συγκριτική πολιτική που ακολουθείται σε συνδυασμό με τα διάφορα προγράμματα αξιολόγησης που εκπονούνται σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο στις περισσότερες χώρες έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σειρών κατάταξης των σχολείων (Uljens, 2007). Η κατηγοριοποίηση των σχολείων δημιουργεί ένα κλίμα ανταγωνισμού το οποίο αποτελεί τροχοπέδη για μια δημοκρατική και ισότιμη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές αντί να βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης αποκτούν το ρόλο του μέσου για την επίτευξη οικονομικά προσδιορισμένων στόχων. Μέσα σε αυτό το

άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται, καθώς οι μαθητές που ευνοούνται είναι αυτοί που προέρχονται από οικογένειες με σημαντικό οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η πρόοδος της τεχνολογίας και των επικοινωνιών είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μεγάλου σώματος γνώσης, το οποίο διαρκώς διευρύνεται. Χαρακτηριστικό της νέας γνώσης είναι ότι ο κατακερματισμός και η διάχυσή της σε πολλούς τομείς. Παράλληλα, *«οι δεξιότητες που συνοδεύουν το γνωστικό εξοπλισμό - η κριτική στάση, η ερευνητική ματιά, η συστηματική προσέγγιση, η δημιουργική αμφισβήτηση κ.λ.π. - διαφοροποιούνται και διευρύνονται. Έμφαση αποδίδεται όλο και περισσότερο σε δεξιότητες που συνδέονται με τη διαχείριση και όχι με την κατάκτηση της γνώσης: Με την πρωτοβουλία, την κατανόηση και ανάλυση προβλήματος, τη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων, την επικοινωνία, τη συνεργασία, την προσαρμοστικότητα και ευελιξία, τη διαπραγμάτευση, τη διαχείριση κρίσεων, την αντοχή στην πίεση κ.ο.κ.»* (Ματθαίου, 1999:6).

Βασική επιταγή της εκπαιδευτικής πολιτικής σήμερα είναι η συνεχής επιμόρφωση (Ε.Ε., 1995: Ο.Ο.Σ.Α., 1996). Η γνώση έχει πλέον *«ημερομηνία λήξης»* και αυτό δημιουργεί την ανάγκη της δια βίου μάθησης, η οποία ενώ θα έπρεπε να τροφοδοτείται από το εσωτερικό κίνητρο για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, φαίνεται να καθορίζει την επαγγελματική ανέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, τα άτομα φαίνεται να υποχρεώνονται να παρακολουθούν και να λαμβάνουν μέρος στις εξελίξεις που σημειώνονται με ραγδαίο ρυθμό σε οικονομικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο, χωρίς αυτή η προσπάθεια να χαρακτηρίζεται από διάθεση για διεύρυνση της γνώσης.

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η υποβάθμιση της εθνικής ταυτότητας ανέδειξε ως πρωταρχική ανάγκη την εκμάθηση ξένων γλωσσών και τη χρήση Νέων Τεχνολογιών (Ε.Ε., 1995). Τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα λοιπόν, προσαρμοζόμενα στις επιταγές της νέας εποχής, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα φαίνεται να απαξιώνονται παραδοσιακά εκπαιδευτικά πεδία όπως η ιστορία, η γεωγραφία κ.α. Παράλληλα έμφαση δίνεται στην απόκτηση της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων και όχι στις ακαδημαϊκές γνώσεις. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικότητας και συνεργασίας, οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο να ενταχθεί και να προσαρμοστεί στο εργασιακό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικό τέλος της σημερινής εποχής είναι η απαξίωση των ακαδημαϊκών πτυχίων. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (1995), για την απόκτηση εργασίας δεν είναι σημαντική η επίδειξη ενός ακαδημαϊκού πτυχίου, αλλά η κατάκτηση δεξιοτήτων όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Κατά αυτόν τον τρόπο χιλιάδες νέοι όταν τελειώνουν τις υποχρεωτικές τους σπουδές εισέρχονται στην αγορά εργασίας, χωρίς να έχουν αποκτήσει μια εξειδίκευση. Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες για το πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο του πληθυσμού, που φαίνεται να συσσωρεύεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Το γεγονός αυτό προκαλεί όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς συγκεκριμένες ομάδες είναι αυτές που διεκδικούν τις ανώτερες θέσεις στην αγορά εργασίας.

1.3. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Προς αυτήν την κατεύθυνση χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος P.I.S.A.

Ο βασικός λόγος επιλογής του εργαλείου αυτού είναι ότι αποτελεί μια κατασκευή των φορέων που επηρεάζουν σήμερα τη διαμόρφωση και την άσκηση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής και αντικατοπτρίζει τις κατευθύνσεις που επιθυμούν να δώσουν στη σύγχρονη εκπαίδευση. Παράλληλα, έχει καταφέρει να αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο νομιμοποίησης των εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς συνιστά σημείο αναφοράς κάθε κυβερνητικής παρέμβασης στον χώρο της εκπαίδευσης. Δεν είναι τυχαίο ότι οι δραστηκές αλλαγές που έγιναν από το 2011 και έπειτα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούσαν μεταξύ άλλων στη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών, στην αύξηση του ωραρίου εργασίας τους, στη διακοπή λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων και στην επιβολή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έγιναν κατόπιν υποδείξεων του Ο.Ο.Σ.Α. στην έκθεση που συνέταξε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 2011². Δευτερευόντως, το πρόγραμμα επιλέχθηκε γιατί ο τρόπος με τον οποίο έχει

² OECD (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Education Policy Advice for Greece*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>

δομηθεί επιτρέπει τη συσχέτιση της μαθητικής επίδοσης με μια πλειάδα παραγόντων που σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται ότι την επηρεάζουν. Παράλληλα, καθώς στο πρόγραμμα συμμετέχουν πολλές χώρες, δίνεται η δυνατότητα της σύγκρισης μεταξύ των διαφόρων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσο η οικονομική ανάπτυξη του κράτους και ο τρόπος οργάνωσης της εκπαίδευσης επηρεάζουν την «ποιότητα» της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που καθορίζονται από το οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον αλλά και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Ένα μεγάλο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας έχει εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η οικονομική κατάσταση, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Bourdieu, 1996· Blair et al., 1999· Behrman & Rozenweig, 2002· Guryan, Hurst, Kearney, 2008). Από τις έρευνες που έχουν γίνει διακρίνεται μια ισχυρή συσχέτιση των παραγόντων αυτών με τη σχολική επιτυχία και γι' αυτό επιλέχθηκαν για την παρούσα εργασία. Στη δέσμη των παραγόντων αυτών προστέθηκε και η οικονομική και διοικητική αυτονομία του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) γιατί, αφενός, συνδέεται στενά με την οικονομική ευχέρεια της οικογένειας του μαθητή και, αφετέρου, μας δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουμε κατά πόσο η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία προωθείται από τα κέντρα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει όντως σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τη δημόσια εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον είναι ότι η θεμελίωση του επιχειρήματος που προβάλλουν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αξιολογείται από ένα δικό τους εργαλείο, όπως είναι το πρόγραμμα P.I.S.A.

Στην παρούσα συγκυρία, που η κοινωνική και οικονομική κρίση μαστίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ερευνηθεί κατά πόσο η εκπαίδευση μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ή αν μόνο όσοι έχουν υψηλό κοινωνικό και οικονομικό status μπορούν να ανταπεξέλθουν. Παράλληλα, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ο πρώτος στόχος των αρμόδιων φορέων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές και διακρατικό επίπεδο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας τέθηκαν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού, μορφωτικού και πολιτισμικού υπόβαθρου της οικογένειας των μαθητών στην σχολική επιτυχία;
- Πώς επιδρά η διαφορετική δομή του σχολικού περιβάλλοντος στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών;
- Ποιες μορφές εκπαιδευτικού συστήματος προωθούν την ισότητα των ευκαιριών στο σχολικό περιβάλλον;
- Πώς επηρεάζει η οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τι συνέπειες έχει σε αυτήν η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών;

Αρωγός στην προσπάθεια απάντησης των παραπάνω ερωτημάτων, είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή³ που βρίσκεται στην πλατφόρμα του Ο.Ο.Σ.Α., η οποία συσχετίζει το Μέσο Όρο των επιδόσεων των μαθητών στα μαθήματα που εξετάζονται με τους προς διερεύνηση παράγοντες. Εν συνεχεία, τα στοιχεία που προκύπτουν εξετάζονται σε βάθος χρόνου και σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιδόσεις του μέσου όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Για τις ανάγκες της εργασίας λήφθηκαν υπόψη οι επιδόσεις των μαθητών της Ελλάδας, της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Τουρκίας.

1.4. ΔΕΙΚΤΕΣ

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η δημόσια και η ιδιωτική εκπαίδευση έχουν ακολουθήσει μια παράλληλη διαδρομή από τη γέννηση του έθνους κράτους. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως η επικράτηση των αρχών του νεοφιλελευθερισμού είχε ως συνέπεια η εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό που υπηρετεί την κοινωνία, να μετατραπεί σε «αγαθό θέσης»⁴ (positional good) «το οποίο υπηρετεί το συμφέρον του εκπαιδευόμενου ατόμου, του εργοδότη και της οικονομίας». Ένα «εμπόρευμα» που αποτιμάται με «όρους τυπικών

³ O.E.C.D. Database <http://www.oecd.org/P.I.S.A./P.I.S.A.products/>

⁴ Η αξία της εκπαίδευσης ως «αγαθό θέσης» αποτιμάται βάσει του στάτους που έχει ή των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

προσόντων και πιστοποιητικών». Στο πλαίσιο αυτό ασκήθηκε έντονη κριτική στη δημόσια εκπαίδευση καθώς θεωρήθηκε χαμηλής ποιότητας, ανίκανη να ανταποκριθεί στις ανάγκες των «πελατών» και με απέχθεια προς το ρίσκο. Παράλληλα, θεωρήθηκε έρμαιο γραφειοκρατικών διαδικασιών που καθοδηγείται από τα συμφέροντα των «παραγωγών» της, δηλαδή του προσωπικού της, και όχι των αποδεκτών της. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις κριτικές ήταν αναγκαίο το άνοιγμα της εκπαίδευσης «*στους κανόνες της αγοράς, στη γονική επιλογή και στον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων για την προσέλκυση μαθητών*». Ταυτόχρονα, έγινε επιτρεπτό «*σε νέους φορείς παροχής υπηρεσιών, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται φορείς κερδοσκοπικού χαρακτήρα, να λειτουργούν παράλληλα ή μέσα στο ίδιο το κρατικό σύστημα σχολικής εκπαίδευσης*» (Ball & Youdell, 2011: 14).

Η επιλογή ανάμεσα στην ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση γίνεται με όρους υπεροχής (Figlio, 1997). Είναι κοινή η πεποίθηση ότι τα ιδιωτικά σχολεία παρέχουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης και οδηγούν με περισσότερη επιτυχία τους σπουδαστές τους στην επαγγελματική αποκατάσταση. Η πεποίθηση αυτή ενισχύεται από τις επιδόσεις των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων σε ακαδημαϊκούς διαγωνισμούς και σταθμισμένα τεστ, όπως το πρόγραμμα P.I.S.A.

Η σύνδεση εκπαίδευσης και ακαδημαϊκής επίδοσης έχει αποτελέσει το πεδίο έρευνας ενός σημαντικού μέρους της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών (Coleman et al., 1982· Murnane et al, 1985· Coleman & Hoffer, 1987) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ιδιωτική εκπαίδευση παρέχει καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Μάλιστα, ιδιαίτερα ευνοημένοι φαίνεται να είναι οι μαθητές μειονοτικών οικογενειών στις αστικές περιοχές. Το ίδιο το κράτος, σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., η Σουηδία, το Χόνγκ Κόνγκ κ.α., μέσα από την παροχή εκπαιδευτικών κουπονιών (vouchers) δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο που επιθυμούν να φοιτήσει το παιδί τους. Έτσι, μέσα από την κρατική χρηματοδότηση πολλοί μαθητές, κυρίως σε αστικές περιοχές, φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία της επιλογής των γονιών τους. Απώτερος σκοπός της πρακτικής αυτής είναι η ανάπτυξη του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων ο οποίος και θα έχει ως αποτέλεσμα τα βελτίωση της εκπαίδευσης, είτε με το κλείσιμο σχολείων που οι μαθητές τους σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις είτε με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών αυτών (Ball & Youdell, 2011: 19). Σύμφωνα με την Hoxby (1994), τα αποτελέσματα ερευνών σε σχολεία των Η.Π.Α. επιβεβαιώνουν τη

θετική επίδραση του κλίματος ανταγωνισμού, που δημιουργεί το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών, στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.

Πολλοί επιστήμονες διατύπωσαν τις ενστάσεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, σημειώνοντας ότι τα στοιχεία είτε ήταν προκατειλημμένα, είτε εξέταζαν τους μαθητές σε μια δεδομένη στιγμή της σχολικής τους ζωής, χωρίς να εξετάζεται ποια ήταν η πορεία τους πριν ή μετά από αυτήν (Center on Education Policy, 2007). Σύμφωνα με τους Lubiensky & Lubiensky (2006) και τους Braun, Jenkins & Grig (2006) όταν στα ερευνητικά δεδομένα συνυπολογιστεί το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία δε αποκλίνουν στατιστικά από αυτές των μαθητών στα δημόσια σχολεία (Center on Education Policy, 2007).

Σύμφωνα με τον Epstein (2001), ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την σχολική επίδοση είναι η οικογένεια και όχι ο τύπος του σχολείου. Στα ιδιωτικά σχολεία φοιτούν ως επί το πλείστον μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Το οικογενειακό περιβάλλον αυτών των μαθητών μπορεί να τους παρέχει τα υλικά εφόδια, που θα τους βοηθήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και θετικές αξίες και στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση και τα οφέλη της. Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών αυτών ασχολούνται πιο ενεργά με την εκπαίδευση των παιδιών και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε συζητήσεις σχετικά με την πορεία τους, ενώ έχουν και μεγαλύτερες απαιτήσεις και φιλοδοξίες για το μέλλον των απογόνων τους. Επιπροσθέτως, το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών, επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να εισέρχονται στην εκπαίδευση με καλύτερες προϋποθέσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς η γλώσσα και η κουλτούρα τους συμβαδίζει με αυτά του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Center on Education Policy, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές στα ιδιωτικά σχολεία λειτουργούν μέσα σε ένα προνομιούχο περιβάλλον, με έντονο το στοιχείο του ανταγωνισμού, το οποίο επιδρά θετικά στην διαδικασία της μάθησης και ενισχύει την προσπάθειά τους (Figlio, 1997).

Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων στα διάφορα σταθμισμένα τεστ, οφείλονται στη διδασκαλία των κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη καλύτερης επίδοσης και στη μεγαλύτερη σημασία που αποδίδεται στην πειθαρχία και όχι στο ότι προσφέρουν καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης σε σχέση με τα δημόσια σχολεία. Από σχετικά ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι απόφοιτοι των ιδιωτικών σχολείων δεν έχουν στατιστικά καλύτερη επαγγελματική

αποκατάσταση από αυτούς του δημοσίου που προέρχονται από παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Center on Education Policy, 2007).

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τους Davis – Kean, Sexton & Magnuson (2005), οι γονείς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά τους κοινωνικοποιούνται ενώ παράλληλα τους μεταδίδουν τις αξίες και τα πιστεύω τους σχετικά με τη σημασία της μόρφωσης. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους εξαρτάται από ατομικά χαρακτηριστικά όπως η προσωπικότητα και η αντίληψή τους σχετικά με τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση κοινωνικών παραγόντων όπως η μόρφωση και το εισόδημα, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι γονείς διαβιούν. Ένα μεγάλο σώμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας υποστηρίζει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο και κατά συνέπεια τα επιτεύγματα των παιδιών στην ενήλικη ζωή τους.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει με άμεσο αλλά και έμμεσο τρόπο τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίζει το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν και κατά συνέπεια το εισόδημα που θα έχουν. Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο σπουδών συνήθως έχουν μεγαλύτερα εισοδήματα. Το γεγονός αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να επενδύουν στην ανατροφή και στη μόρφωση των παιδιών τους, παρέχοντάς τους όλα τα απαραίτητα εφόδια για την καλή σχολική τους πορεία (Blair et al., 1999).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Guryan, Hurst, Kearney (2008), οι γονείς με υψηλό επίπεδο μόρφωσης συνήθως δημιουργούν ένα οικογενειακό περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με την κουλτούρα και τη γλώσσα του σχολείου. Οι γονείς με υψηλό επίπεδο σπουδών τείνουν να εμπλέκουν τα παιδιά τους, σε μεγαλύτερο βαθμό, με δραστηριότητες όπως ανάγνωση βιβλίων, παρακολούθηση θεατρικών και μουσικών παραστάσεων κ.ο.κ.

Έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς με υψηλό επίπεδο σπουδών τροφοδοτούν τα παιδιά τους με μια θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα, έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες σχετικά με την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους

και τη μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αυτές οι προσδοκίες ενισχύουν την προσπάθεια των παιδιών και έχουν θετική επίδραση στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Carneiro & Heckman, 2002· Davis-Kean, Sexton & Magnuson, 2005· Gratz, 2006).

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τα παιδιά. Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο σπουδών τείνουν να συζητούν περισσότερο με τα παιδιά τους για τα ενδιαφέροντα και την πορεία τους στο σχολείο, καθώς συνήθως είναι απαλλαγμένοι από έγνοιες που ταλανίζουν τα πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με κυριότερη αυτή της επιβίωσης. Παράλληλα, εμπλέκονται περισσότερο με την ίδια τη σχολική κοινότητα, λαμβάνοντας μέρος σε δραστηριότητες και αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Αντίθετα οι γονείς με χαμηλό επίπεδο σπουδών αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που αποθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε αυτό (Magnuson, 2003· Gratz, 2006).

Από πολλούς ερευνητές έγινε προσπάθεια να συσχετιστεί ο βαθμός επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων σε σχέση με το φύλο τους. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν όμως, είναι αντικρουόμενα. Τα ευρήματα κάποιων ερευνών οδήγησαν τους επιστήμονες στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας επηρεάζει περισσότερο την επίδοση των παιδιών από το αντίστοιχο του πατέρα (Chevalier, 2003). Η βασική εξήγηση που δίνουν είναι ότι η μητέρα αφιερώνει περισσότερο χρόνο στα παιδιά της και άρα επηρεάζει περισσότερο την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξή τους. Παράλληλα, το υψηλό επίπεδο μόρφωσης του πατέρα συνεπάγεται την άσκηση πιο απαιτητικών επαγγελματιών με αποτέλεσμα την πιο συχνή απουσία του από το σπίτι (Gratz, 2006).

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα επηρεάζει περισσότερο τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, τονίζοντας ακριβώς τη σύνδεση μεταξύ επιπέδου μόρφωσης και οικονομικής ευχέρειας της οικογένειας (Behrman & Rozenweig, 2002). Σύμφωνα με την Pronzato (2010), ένας άλλος παράγοντας που εξηγεί αυτά τα ευρήματα είναι ότι οι μορφωμένες γυναίκες λείπουν περισσότερο από το σπίτι και αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους. Ενώ τέλος, σύμφωνα με άλλες έρευνες δεν υπάρχουν σημαντικά ευρήματα που να υποστηρίζουν ότι το φύλο του γονέα παίζει ιδιαίτερο ρόλο κατά την εξέταση του μορφωτικού τους επιπέδου σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών τους (Behrman, 1997).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη θέση τους μέσα στον κόσμο. Η κουλτούρα μιας οικογένειας καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της δρουν σε όλο το φάσμα των καθημερινών αλληλεπιδράσεων. Παράλληλα, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή επίδοση και πορεία των μαθητών. Τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα μιας οικογένειας αποτελεί πηγή ανισότητας στο σχολικό περιβάλλον μελέτησε ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu, διαμορφώνοντας τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Το 1964 οι Bourdieu και Passeron, με το βιβλίο τους «Οι Κληρονόμοι», έχοντας ως αφετηρία την παρατήρηση της άνισης εκπροσώπησης των διαφόρων κοινωνικών τάξεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσπάθησαν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις ανισότητες που παρατηρούνται σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα από την έρευνα που διενήργησαν διαπίστωσαν ότι η ακαδημαϊκή πορεία ενός μαθητή, η είσοδος του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και η επιλογή του τμήματος στο οποίο θα φοιτήσει ήταν συνέπεια του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειάς του.

Με τον όρο πολιτισμικό κεφάλαιο εννοούνται «... οι συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης» (Μυλωνάς, 1996: 211). Ο Bourdieu (1986: 47-49), υποστηρίζει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο υπάρχει σε τρεις καταστάσεις: α) στην «προσωποποιημένη κατάσταση», με τη μορφή νοητικής και σωματικής προδιάθεσης, β) στην «αντικειμενικοποιημένη κατάσταση, με τη μορφή πολιτισμικών αγαθών» (βιβλίων, έργων τέχνης, εργαλείων κ.ο.κ.) και γ) στη «θεσμοποιημένη κατάσταση», με τη μορφή ακαδημαϊκών προσόντων. Μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας των ανώτερων κοινωνικών τάξεων συντελείται υπόρρητα ένα είδος μάθησης, το οποίο βοηθά τους μαθητές να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολικού συστήματος εφοδιάζοντάς τους με «συνήθειες, στάσεις..., γνώσεις και τεχνογνωσία, αισθητικά κριτήρια και καλό γούστο» (Bourdieu, 1996: 68-69)

Το σχολείο υιοθετεί και αναπαράγει τη γλώσσα και τις πολιτισμικές αξίες και πρακτικές της κυρίαρχης αστικής τάξης. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά της αστικής

τάξης να εισέρχονται σε έναν χώρο οικείο για αυτά, ενώ τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων να χρειάζεται να προσαρμοστούν στις πολιτισμικές πρακτικές που υιοθετεί η εκπαίδευση, αποβάλλοντας πολλές φορές το πολιτισμικό κεφάλαιο της δικής τους οικογένειας. Έτσι λοιπόν, ενώ για τους πρώτους η κουλτούρα του σχολείου είναι κάτι φυσικό και ήδη ενσωματωμένο, απόρροια της προσωπικής τους εμπειρίας, για τους δεύτερους είναι προϊόν κόπου και εσωτερικής σύγκρουσης (Bourdieu, 1996).

Το σχολικό σύστημα, υιοθετώντας τη θεωρία του φυσικού χαρίσματος, τείνει να ανάγει την κληρονομημένη αυτή υπεροχή ορισμένων μαθητών σε ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά, χωρίς να αναγνωρίζει τις κοινωνικές ανισότητες που κρύβονται πίσω από αυτή. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιεί άρρητα την εξουσία της ανώτερης κοινωνικής τάξης και συμβάλλει στη διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1996), οι ανισότητες που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα εξαλείφονταν ακόμα κι αν αίρονταν όλοι οι άλλοι παράγοντες στους οποίους αυτή αποδίδεται (χρηματοδότηση, πολιτική βούληση). Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι *«η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών παραγόντων ανισότητας είναι τέτοια, ώστε η εξίσωση των οικονομικών μέσων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί δίχως το πανεπιστημιακό σύστημα να πάψει κατά τον ίδιο βαθμό, να καθιερώνει ανισότητες, με το μετασχηματισμό του κοινωνικού προνομίου σε ατομικό χάρισμα ή αξία. Και μάλιστα όταν θα πραγματοποιόταν η τυπική ισότητα των ευκαιριών, θα μπορούσε το σχολείο να θέσει όλα τα προσχήματα της νομιμότητας στην υπηρεσία της νομιμοποίησης των προνομίων»* (Bourdieu, 1996:82).

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1996: 150), η επίτευξη μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης, η οποία θα απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και θα τον εφοδιάζει με τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και τεχνικές για την κοινωνική και επαγγελματική του ανέλιξη, προϋποθέτει τη δημιουργία μιας *«ορθολογικής παιδαγωγικής»*, η οποία θα άρει τις πολιτισμικές ανισότητες. Η παιδαγωγική αυτή θα πρέπει να συνεπικουρείται από πολιτική βούληση και τους ανάλογους οικονομικούς πόρους.

1.5. ΔΕΙΓΜΑ

Στην εργασία λαμβάνονται υπόψη οι επιδόσεις των μαθητών της Ελλάδας, της Γερμανίας, της Γαλλίας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Τουρκίας. Οι χώρες αυτές

διαφέρουν τόσο ως προς τη δομή του εκπαιδευτικού τους συστήματος, όσο και ως προς τη θέση που κατέχουν στον παγκόσμιο οικονομικό χάρτη. Η μεταξύ τους σύγκριση στόχο έχει να αναδείξει τις συνέπειες που έχει στην ποιότητα εκπαίδευσης ο τρόπος διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε κράτος. Μνεία γίνεται επίσης και στα στοιχεία που προκύπτουν για τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η Γερμανία, η Γαλλία και η Μεγάλη Βρετανία αποτελούν ισχυρά βιομηχανικά κράτη που παίζουν σημαντικό ρόλο στην άσκηση της παγκόσμιας πολιτικής. Παρόλα αυτά τα εκπαιδευτικά τους συστήματα διαφέρουν κατά πολύ. Η Τουρκία είναι ένα κράτος που τα τελευταία χρόνια γνωρίζει μια μεγάλη οικονομική και βιομηχανική ανάπτυξη και αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα εξισορρόπησης στην περιοχή της Μέσης Ανατολής.

Η Ελλάδα⁵ έχει ένα κεντρικά καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι μαθητές διαχωρίζονται για πρώτη φορά στην ηλικία των 16 ετών. Στο πρόγραμμα P.I.S.A. λαμβάνει μέρος από την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος (2000) έως και σήμερα. Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών είναι συστηματικά κάτω από το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. με διαρκή πτωτική τάση. Το 2012 σε σύνολο 65 χωρών είχε καταλάβει την 39^η θέση στην Κατανόηση Κειμένου και την 42^η θέση στα Μαθηματικά και στις Επιστήμες (OECD, 2003· 2013· 2014).

Η Γερμανία για πρώτη φορά έλαβε μέρος στο πρόγραμμα P.I.S.A. το 2000. Έχει ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο λειτουργεί όμως σε δύο επίπεδα σε εθνικό και ομοσπονδιακών κρατιδίων. Χαρακτηριστικό του γερμανικού εκπαιδευτικού μοντέλου είναι ο συνεχής διαχωρισμός των μαθητών που ξεκινά από την ηλικία των 10 ετών. Η Γερμανία είναι μία από τις χώρες της Ευρώπης, που τα αποτελέσματα του προγράμματος P.I.S.A. προκάλεσαν μια ευρεία συζήτηση στους

⁵ Τα στοιχεία για τη δομή των προς εξέταση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν ανασυρθεί από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη. http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx

κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων των Γερμανών μαθητών, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας ήταν εμφανή στον τελευταίο κύκλο εφαρμογής του προγράμματος το 2012, στον οποίο η Γερμανία κατέλαβε την 19^η θέση στην Κατανόηση Κειμένου, την 16^η θέση στα Μαθηματικά και τη 12^η θέση στις Επιστήμες (OECD, 2003· 2013· 2014).

Η Γαλλία, έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας εκπαίδευσης και έχει συνδεθεί με πολλές εκπαιδευτικές διεκδικήσεις, όπως αυτή της ισότητας των ευκαιριών. Το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει αρκετά με το ελληνικό. Αποτελεί ένα κεντρικά καθοδηγούμενο σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο οι μαθητές διαχωρίζονται για πρώτη φορά στην ηλικία των 16 ετών. Στο πρόγραμμα P.I.S.A. κατατάσσεται πάντα πάνω από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., αλλά τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υποχωρεί στη διεθνή κατάταξη. Το 2012 κατέλαβε την 21^η θέση στην Κατανόηση Κειμένου, την 25^η θέση στα Μαθηματικά και την 26^η θέση στις Επιστήμες (OECD 2003; 2013; 2014).

Η Μεγάλη Βρετανία έχει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται σε κεντρικό επίπεδο, αλλά η παροχή της εκπαίδευσης είναι αρμοδιότητα του εκάστοτε σχολείου, καθώς ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας έχει αυξημένες αρμοδιότητες σε σχέση με τη διαμόρφωση των κανόνων γενικής λειτουργίας του σχολείου. Η δομή του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, πλησιάζει περισσότερο στο πρότυπο εκπαίδευσης που προωθείται από τον Ο.Ο.Σ.Α.. Παράλληλα, είναι από τους πρωτοπόρους στην ένταξη σταθμισμένων τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών και στην κατάρτιση πινάκων κατάταξης των εκπαιδευτικών μονάδων. Ενώ η Μεγάλη Βρετανία είχε ξεκινήσει υψηλά στον πίνακα κατάταξης των χωρών στο πρόγραμμα P.I.S.A. το 2000, σταδιακά παρουσίασε επιδείνωση των επιδόσεων με αποτέλεσμα το 2012 να φτάσει στα επίπεδα του μέσου όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Το 2012 είχε καταλάβει την 23^η θέση στην Κατανόηση Κειμένου, την 26^η θέση στα Μαθηματικά και την 20^η θέση στις Επιστήμες (OECD, 2003· 2013· 2014).

Η Τουρκία έχει επίσης ένα κεντρικά καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι μαθητές διαχωρίζονται για πρώτη φορά στην ηλικία των 14 ετών. Αν και την πρώτη χρονιά που συμμετείχε στο πρόγραμμα (2003) οι επιδόσεις της ήταν πολύ

χαμηλές. Το 2012 φαίνεται να έχει διανύσει ένα μεγάλο δρόμο και να έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο, παραμένοντας βέβαια κάτω από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Το 2012 κατέλαβε την 41^η θέση στην Κατανόηση Κειμένου, την 44^η θέση στα Μαθηματικά και την 43^η θέση στις Επιστήμες (OECD, 2004· 2013· 2014).

ΑΠΟΔΟΧΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ P.I.S.A. ΣΤΙΣ ΥΠΟ ΜΕΛΕΤΗ ΧΩΡΕΣ

Η αναγνώριση και αποδοχή του προγράμματος P.I.S.A. σε κάθε χώρα ήταν διαφορετική. Στην Ελλάδα το πρόγραμμα P.I.S.A. δεν έχει ιδιαίτερη προβολή. Τα Μ.Μ.Ε. αναφέρονται σε αυτό μόνο όταν εκδίδονται τα αποτελέσματα του εκάστοτε κύκλου του προγράμματος. Επίσης, οι δημοσιεύσεις σε ακαδημαϊκά περιοδικά και βιβλία είναι ελάχιστες και περιορίζονται κυρίως στην απλή περιγραφή του προγράμματος (Ζμας, 2007; Νόβα – Καλτσούνη, 2007; Τσαούσης, 2007).

Η αποδοχή του προγράμματος P.I.S.A. στη Γαλλία πέρασε από δύο φάσεις. Μέχρι το 2006, το πρόγραμμα απασχολούσε μόνο τους εκπροσώπους του Ο.Ο.Σ.Α. και το αρμόδιο υπουργείο. Ο Τύπος δε, αναφέρονταν σε αυτό μόνο την περίοδο που εκδίδονταν τα αποτελέσματα του εκάστοτε κύκλου πραγματοποίησης του προγράμματος. Από το 2006 κι έπειτα, άρχισαν να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπρόσωποι των πανεπιστημίων και των καθηγητών. Γεγονός όμως παραμένει ότι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη γαλλική εκπαίδευση ομάδων παραμένει ανισομερής (Mons & Pons, 2009).

Στη Γερμανία, όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα P.I.S.A. προκάλεσε εκτενή συζήτηση. Τα αρνητικά αποτελέσματα των Γερμανών μαθητών στους πρώτους κύκλους του προγράμματος αποτέλεσαν έκπληξη για τη γερμανική κοινωνία και οδήγησαν στην επανεξέταση των στόχων και των πρακτικών του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κάτω από την επίδραση του «P.I.S.A. Shock», έγιναν εκτενείς συζητήσεις τόσο στα τηλεοπτικά ⁶ όσο και έντυπα ⁷ Μ.Μ.Ε., με εκπροσώπους

⁶ Τηλεοπτικές εκπομπές α) WDR: “Der P.I.S.A.-Schulleistungsvergleich 2013” (3-12-13), β) BAYERISCHES FERNSEHEN : “Die P.I.S.A. Studie” (3-12-13) γ) ZDF: “P.I.S.A. Studie für Erwachsene. Wie gut sind unsere Lehrer? Faule Säcke oder Prügelknaben” (23-09-14)

⁷ Άρθρα εφημερίδων: α) FRANKFURTER ALLGEMEINE (05-12-10), “Detsche Schüler erzielen angeblich bessere Ergebnisse” , Heike Schmoll
β) STUTTGARTER ZEITUNG (03-12-13) , “Deutsche Schüler holen deutlich auf” , Thomas Maron,

όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων⁸. Παράλληλα, ερευνητικά και πανεπιστημιακά ιδρύματα όπως π.χ. το Ίδρυμα Max Plank, ανέλαβαν το έργο της συλλογής, επεξεργασίας και ερμηνείας των στοιχείων του προγράμματος και της υποβολή προτάσεων σχετικά με τη βελτίωση του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα αυτής της συλλογικής προσπάθειας είναι παραπάνω από εμφανή στους δύο τελευταίους κύκλους του προγράμματος, στους οποίους οι μαθητές έχουν σημειώσει σημαντική βελτίωση των επιδόσεών τους.

Στη Μεγάλη Βρετανία η αποδοχή του προγράμματος P.I.S.A. ήταν παρόμοια με αυτή της Γαλλίας. Τα M.M.E. ασχολούνταν με το πρόγραμμα, ως επί το πλείστον, την περίοδο που δημοσιεύονταν τα αποτελέσματα του εκάστοτε κύκλου του προγράμματος. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες εφημερίδες, ιδιαίτερα οικονομικές⁹, δημοσιεύουν άρθρα σχετικά με το πρόγραμμα P.I.S.A.. Παράλληλα, κατά καιρούς δημοσιεύονται άρθρα σε ακαδημαϊκά περιοδικά, χωρίς όμως το σώμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας να είναι ιδιαίτερα μεγάλο. Τέλος, φαίνεται ότι σε εκτενείς δημοσιεύσεις προχωρούν οι φορείς που έχουν επιφορτιστεί με τη διεξαγωγή του προγράμματος, ενώ τα αποτελέσματα του προγράμματος έχουν χρησιμοποιηθεί από τις κυβερνήσεις προκειμένου να νομιμοποιηθούν μέτρα τα οποία λαμβάνονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τη συζήτηση φαίνεται να απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Τέλος, παρατηρείται ότι στη Σκωτία και την Ουαλία, το πρόγραμμα τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής απ' ό,τι στην Αγγλία (Grek, 2009· Mortimore, 2009· Baird, J. et al., 2011).

Στην Τουρκία, το αρμόδιο υπουργείο για την παιδεία έχει προβεί τα τελευταία χρόνια σε μια σειρά από μεταρρυθμίσεις, προσπαθώντας να συμπεριλάβει και τις υποδείξεις του Ο.Ο.Σ.Α. Παρόλα αυτά, γίνεται κατανοητό ότι από αυτές τις προσπάθειες απουσιάζει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων, γεγονός που καθιστά προβληματική την παρακολούθηση των τεκταινόμενων από αυτούς.

γ) SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (11-7-14), "Ganz schön doof", Johann Osel

⁸ Άρθρα Συλλόγων Διδασκόντων: α) "P.I.S.A. und die Tiefenpsychologie" 02/2002 Zeitschrift Universitas, β) "Mehr Chancengleichheit nötig" 04-12-2007 Augsburg Allgemeine, γ) "Zu viel dümmliches Stammtischgerede über Lehrer" 30-10-14 Handelsblatt

⁹ FINANCIAL TIMES (17-12-2013) "They may not find Jobs, but P.I.S.A. tests lean in the right direction", John Key.

Παράλληλα, η ακαδημαϊκή κοινότητα της Τουρκίας δεν έχει ασχοληθεί εκτενώς με το πρόγραμμα (Bekir et al., 2012).

ΤΥΠΟΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σχετικά με τα δεδομένα που λαμβάνονται υπόψη στην εργασία, επειδή το εύρος των στοιχείων του προγράμματος είναι πολύ μεγάλο, στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν τα στοιχεία που προέκυψαν από την πρώτη και την τελευταία εφαρμογή του προγράμματος το 2000 και το 2012 αντίστοιχα. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα καταστεί δυνατή η απεικόνιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σήμερα και ταυτόχρονα θα εξεταστεί η εξέλιξή της μέσα σε διάστημα περίπου μιας δεκαετίας.

Τα στοιχεία που εξετάζονται είναι ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών κάθε χώρας στα επιστημονικά πεδία της κατανόησης κειμένου, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Μετά τη διόρθωση των ατομικών γραπτών δοκιμασιών, οι μαθητές τοποθετούνται σε επίπεδα. Κάθε επίπεδο αντιπροσωπεύει μια δέσμη ερωτήσεων του προγράμματος. Το πρώτο επίπεδο (Level 1) περιέχει ερωτήσεις που απαιτούν την κατοχή εκ μέρους των μαθητών των πιο βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ενώ το ανώτερο επίπεδο (Level 6), προϋποθέτει εκτός από την κατοχή επιστημονικής γνώσης, τη χρήση αυτής για την εύρεση λύσεων σε προβλήματα που έχουν ατομική, κοινωνική ή και παγκόσμια υπόσταση. Ο μέσος όρος επίδοσης σε κάθε εξεταζόμενο αντικείμενο, είναι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών της αντίστοιχης χώρας. Η μέτρηση της επίδοσης γίνεται βάσει μιας κλίμακας στην οποία, όπως αρκετά «θολά» περιγράφεται από τον Ο.Ο.Σ.Α., η επίδοση του μέσου όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. βρίσκεται στις 500 μονάδες με μια τυπική απόκλιση 100 μονάδων. Έτσι λοιπόν, τα 2/3 των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα επιτυγχάνουν επιδόσεις που κυμαίνονται μεταξύ των 400 – 600 μονάδων ¹⁰. Η Τουρκία έλαβε μέρος για πρώτη φορά στο πρόγραμμα το 2003. Γι' αυτό η σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες θα αναφέρεται μόνο στα αποτελέσματα των ετών 2009 και 2012.

¹⁰ <http://www.oecd.org/P.I.S.A./aboutP.I.S.A./P.I.S.A.faq.htm>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.

Στο παρόν τμήμα της εργασίας θα γίνει η παρουσίαση και ο σχολιασμός των στοιχείων του προγράμματος P.I.S.A. που αφορούν τις χώρες που αποτελούν το δείγμα της εργασίας. Αρχικά, θα γίνει η παρουσίαση του περιεχομένου, των στόχων και του τρόπου διεξαγωγής του προγράμματος, με ειδική αναφορά στην επιχειρηματολογία νομιμοποίησής του. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι κριτικές αξιολόγησης του προγράμματος, προκειμένου να εντοπιστούν οι αντιφάσεις μεταξύ του σκοπού του προγράμματος, σύμφωνα με τις διακηρύξεις του Ο.Ο.Σ.Α., και της αξιοποίησής του σε συνάρτηση με τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης.

2.1. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2000 και έκτοτε πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια, με τελευταίο έτος διεξαγωγής το 2012. Στόχος του είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που παίρνουν μέρος σε αυτό. Τα κράτη που συμμετέχουν σε αυτό είναι τα μέλη του Ο.Ο.Σ.Α., καθώς και άλλα κράτη τα οποία επιθυμούν να συγκριθούν με τα οικονομικά πιο εύρωστα μέλη του οργανισμού. Το 2012 συμμετείχαν 65 κράτη (OECD, 2013: 17).

Η δημιουργία και χρήση του προγράμματος P.I.S.A. στοχεύει στην ενίσχυση μιας νέας οικονομίας της γνώσης η οποία εμπλέκει τους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση σε μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησης. Για την αποτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Προκειμένου να καταστεί εφικτό αυτό, έγιναν πολλές προσπάθειες σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο. Σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή έπαιξαν και διακρατικοί οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Αποτέλεσμα όλων αυτών των ενεργειών ήταν η δημιουργία μιας πληθώρας εργαλείων αξιολόγησης. Σήμερα, το εργαλείο που φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη αποδοχή και επιρροή στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το πρόγραμμα P.I.S.A. (Program for International Student Assessment).

Το πρόγραμμα P.I.S.A. σχεδιάστηκε από τον Ο.Ο.Σ.Α. το 1997. Ο Ο.Ο.Σ.Α. είναι ένας διεθνής οικονομικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1961 και μέχρι σήμερα συνιστά έναν από τους σημαντικότερους φορείς άσκησης πολιτικής. Για να επιτύχει τους σκοπούς του, συνεργάστηκε και με άλλους διακρατικούς και διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO¹¹ και η Παγκόσμια Τράπεζα¹². Στο πλαίσιο αυτών των συνεργασιών, οι δράσεις του Ο.Ο.Σ.Α. επεκτάθηκαν και στην εκπαίδευση, καθώς αυτή συνδέθηκε με την «οικονομική ανταγωνιστικότητα» των χωρών και «την οικονομία της γνώσης» (Grek, 2009: 23).

Το γεγονός ότι κύριος φορέας του προγράμματος είναι ο Ο.Ο.Σ.Α., βοήθησε στην γρήγορη υιοθέτησή του από τα κράτη. Το πρόγραμμα P.I.S.A., μετά από μια δεκαετία περίπου λειτουργίας, κατάφερε να θεωρείται σήμερα ένας σημαντικός δείκτης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και έχει χαρακτηριστεί ως «το πιο επιτυχημένο εγχείρημα στη συγκριτική εκπαίδευση» (Hormann & Brinek, 2007: 9). Οι εκθέσεις του προγράμματος χρησιμοποιούνται από του αρμόδιους φορείς άσκησης πολιτικής προκειμένου να συγκρίνουν τις επιδόσεις των μαθητών της χώρας τους με αυτές άλλων χωρών, να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και να χαράξουν νέες πολιτικές.

Παρόλα αυτά, από πολλούς ερευνητές, δικαίως, έχει αμφισβητηθεί η ιδεολογική ουδετερότητα του εγχειρήματος. Αν και το πρόγραμμα θα μπορούσε να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων,

¹¹ Η UNESCO είναι ένας διεθνής οργανισμός του Ο.Η.Ε. που έχει ως στόχο τη συμβολή στην ειρήνη και την ασφάλεια προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των εθνών μέσω της εκπαίδευσης, της επιστήμης και του πολιτισμού (UNESCO Constitution, article 1, 1945). Οι δράσεις του οργανισμού στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν ως στόχο τον εκδημοκρατισμό της, μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας ή φύλου και τη βελτίωση της ζωής των παιδιών, χωρίς να παραλείπεται η αναφορά στην οικονομική κατεύθυνση της εκπαίδευσης σήμερα (UNESCO, 2014).

¹² Η Παγκόσμια Τράπεζα είναι ένας διεθνής οργανισμός ο οποίος παρέχει οικονομική και τεχνική βοήθεια σε αναπτυσσόμενες χώρες. Η Παγκόσμια Τράπεζα αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον τομέα της εκπαίδευσης εκπονώντας σχετικά προγράμματα. Η προσέγγισή της όμως προσδίδει έναν περισσότερο εργαλειακό χαρακτήρα στην εκπαίδευση, καθώς τη θεωρεί ως το μέσο για την παραγωγή ενός παγκόσμιου εργατικού δυναμικού ικανού να ανταπεξέλθει στις ανταγωνιστικές συνθήκες που επικρατούν στην παγκόσμια αγορά (World Bank, 2011).

θα πρέπει να κατανοηθεί ότι δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο. Είναι σαφές ότι είναι ένα οικονομικά προσανατολισμένο πρόγραμμα, εφόσον δίνει έμφαση σε στρατηγικές οι οποίες έχουν ως στόχο τη μετατροπή της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών βάσει επιχειρηματικής λογικής και κριτηρίων. Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι αναμενόμενος ο χαρακτηρισμός του προγράμματος ως «βιτρίνα» του Ο.Ο.Σ.Α (Grek, 2009:27).

Οι ανωτέρω κριτικές ενισχύονται από τη θέση του Sjøberg (2007:208), ο οποίος θεωρεί ότι ο Ο.Ο.Σ.Α. δημιουργήθηκε στη βάση μιας «*νέο-φιλελεύθερης πολιτικής και οικονομικής ιδεολογίας*» και προωθεί συγκεκριμένες αξίες, καθότι στο πλαίσιο του προγράμματος η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως διαδικασία για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την οικονομική ανταγωνιστικότητα, αλλά δεν θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην πολύπλευρη καλλιέργεια του ατόμου.

Παράλληλα, καθώς το πρόγραμμα δεν παρέχει λεπτομερειακά στοιχεία, είναι αμφισβητήσιμος ο τρόπος με τον οποίο, οι αρμόδιοι φορείς σε εθνικό επίπεδο λαμβάνουν τις αποφάσεις τους, εφόσον τα στοιχεία αυτά δεν είναι ικανά να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, ώστε να αναδομήσουν τα εκάστοτε εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Langfeldt, 2007).

Ένα ακόμα κρίσιμο σημείο που επισημαίνεται, είναι ότι στην οργάνωση του προγράμματος συμμετέχουν εταιρείες εντός και εκτός αγοράς π.χ. The Australian Council of Educational Research, The Educational Testing Service, Weststat, Citogroep¹³. Όπως υποστηρίζει μάλιστα ο Langfeldt (2007: 238), «*όταν εταιρείες που έχουν νόμιμο συμφέρον από την επιτυχία του προγράμματος P.I.S.A. δίνουν συμβουλές σε κυβερνήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει αν οι συμβουλές αυτές είναι προκατειλημμένες*».

2.2. ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.

Το 1996 ο Ο.Ο.Σ.Α. εξέδωσε το κείμενο «The Knowledge-based economy». Κεντρική ιδέα αυτού του κειμένου ήταν ότι η γνώση είτε με τη μορφή του ανθρώπινου κεφαλαίου, είτε ενσωματωμένη στην τεχνολογία, είναι αυτή που οδηγεί

¹³ Πλήρης λίστα PISA 2003 Technical Framework appendix 2

στην οικονομική ανάπτυξη. Τα τελευταία μάλιστα χρόνια είναι όλο και πιο φανερή η εξάρτηση των οικονομιών από *«την παραγωγή, διαχείριση και χρήση της γνώσης»* (Ο.Ε.Κ.Δ., 1996: 9). Η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας πραγματοποιείται μέσα από την καινοτομία, η οποία είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του κράτους, της αγοράς και των πανεπιστημίων. Η αυξανόμενη ανάγκη για εξειδικευμένο προσωπικό πιέζει τις κυβερνήσεις αρχικά για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσα από την προώθηση ενός μεγάλου φάσματος δεξιοτήτων που θα τους βοηθά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εργασιακού χώρου, εστιάζοντας ιδιαίτερα στη δεξιότητα του να *«μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Στη συνέχεια με την ενίσχυση της *«δύναμης που έχει ενέχει η διανομή της γνώσης μέσω συνεργατικών δικτύων και της διάχυσης της τεχνολογίας»*, και τέλος με την παροχή των κατάλληλων συνθηκών *«ώστε να διευκολυνθούν οργανωτικές αλλαγές στο επίπεδο των επιχειρήσεων, οι οποίες θα έχουν ως στόχο τη μεγιστοποίηση των οφελών της τεχνολογίας για την παραγωγικότητα»* (Ο.Ο.Σ.Α.,1996: 9-14, Olssen & Peters, 2005:331).

Αν και ο Ο.Ο.Σ.Α. θέτει ως στόχο οι μαθητές να έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν το πώς να μαθαίνουν και υποστηρίζει ότι αυτό θα τους βοηθήσει μελλοντικά να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που έχουν ώστε να χτίζουν πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις, ωστόσο συνδέει τον πυλώνα της μάθησης *«του να μαθαίνω πώς να μαθαίνω»* με την ικανότητα να παρακολουθεί ο μελλοντικός εργαζόμενος τους γρήγορους ρυθμούς της οικονομίας. Με αυτό τον τρόπο συνδέεται άμεσα η ποιότητα της μάθησης με την παραγωγή. Παράλληλα, μέσα από την προώθηση της διάχυσης της γνώσης, βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, θα πρέπει να είναι η εξειδίκευση. Φαίνεται λοιπόν ότι η εκπαίδευση παύει να στοχεύει στη απόκτηση ολιστικών γνώσεων, και επιδιώκει την παροχή εξειδικευμένων, μονομερών και μεμονωμένων γνώσεων. Με αυτόν τον τρόπο, ικανός θεωρείται ο εργαζόμενος που αναγκάζεται να συνεργαστεί και να εξαρτηθεί από άλλους για την επίτευξη ενός στόχου. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο η δια βίου μάθηση αποκτά άλλη υπόσταση. Σταματά να πηγάζει από την εσωτερική ανάγκη και την ελεύθερη βούληση του ατόμου, αλλά καθίσταται υποχρεωτική για την επαγγελματική του ανέλιξη.

Εν κατακλείδι, το πρόγραμμα P.I.S.A., εκφράζει τους στόχους του Ο.Ο.Σ.Α. και υποστηρίζει ότι μπορεί να προωθήσει την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ουσιαστικά όμως, αποτελεί ένα από τα μέσα που χρησιμοποιεί ο

Ο.Ο.Σ.Α. προκειμένου τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών του να υιοθετήσουν τους στόχους και τις αξίες που ο Οργανισμός θεωρεί σημαντικά για την ανάπτυξη των αγορών. Δεν διασφαλίζουν ωστόσο την παροχή μιας γενικής παιδείας, αναγκαίας για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

2.3. ΤΕΧΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ P.I.S.A.

2.3.1. ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σύμφωνα με τους ιθύνοντες του Ο.Ο.Σ.Α., στόχος του προγράμματος είναι μέσα από την εξέταση των μαθητών, να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτοί έχουν αποκτήσει τις ικανότητες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν ανταγωνιστικοί και να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές επιταγές της σημερινής εποχής καθώς και τις προκλήσεις του μέλλοντος, προωθώντας παράλληλα την ανάπτυξη του κράτους στο οποίο διαβιούν. Το πρόγραμμα δεν επικεντρώνει την προσοχή του στη στείρα αναπαραγωγή ακαδημαϊκών γνώσεων από τους μαθητές, αλλά στην ικανότητα τους να χρησιμοποιούν αυτές τις γνώσεις για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν στην καθημερινή ζωή. Εκτός από την έμφαση στην αντιμετώπιση καταστάσεων που πηγάζουν από την πραγματικότητα, το πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τις συνεχώς μεταβαλλόμενες τεχνολογικές, επιστημονικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια στα άτομα μιας θετικής στάσης απέναντι στη δια βίου εκπαίδευση.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, προγραμματικά, οι υπεύθυνοι του προγράμματος έθεσαν ως επιμέρους σκοπούς του την αξιολόγηση τριών πεδίων: α) της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν επιτυχώς τις προσλαμβάνουσες γνώσεις τους στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία, β) της ικανότητας των μαθητών να δρουν εντός ενός καθορισμένου πολυπολιτισμικού κοινωνικού πλαισίου ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις του και αναγνωρίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων ανθρώπων και γ) της ικανότητας των μαθητών να ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις της συμμετοχής σε ομάδα. Πιο συγκεκριμένα να μπορούν να συνεργάζονται με άλλα άτομα, να αναπτύσσουν και να διατηρούν προσωπικές σχέσεις και να διευθετούν αποτελεσματικά συγκρούσεις που ενδεχομένως θα

αναπτυχθούν, μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού της διαφορετικότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012).

Παρατηρώντας τη στοχοθεσία του προγράμματος, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα σχετικά με τα νέα ιδεώδη που προωθεί ο Ο.Ο.Σ.Α στην εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, πολλοί ερευνητές κατηγορούν το πρόγραμμα ότι με την έμφαση που δίνει σε συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών, στρέφει τις εθνικές κυβερνήσεις να αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση με όρους αμιγώς οικονομικούς. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται πλέον με οικονομικά κριτήρια όπως «η αποδοτικότητα» και η «ανταγωνιστικότητα» (Mortimore, 2009). Παράλληλα, προωθείται η εξειδίκευση έναντι της γενικής μόρφωσης, η ανάγκη συνεχούς μετεκπαίδευσης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και προσαρμοστικότητας με βάση τις απαιτήσεις τους εργασιακού περιβάλλοντος. Ο Sjøberg (2015: 113-14) υποστηρίζει ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νέοι σε κάθε χώρα είναι διαφορετικές και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο οι γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν δεν μπορεί να είναι ίδιες σε όλο τον κόσμο. Η πλειοψηφία των μαθητών που λαμβάνει μέρος στο πρόγραμμα θα κληθεί να λειτουργήσει σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Πολλοί λίγοι είναι αυτοί οι οποίοι θα αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της παγκόσμιας αγοράς.

2.3.2. ΔΕΙΓΜΑ - ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα P.I.S.A., όπως προαναφέρθηκε, διεξάγεται κάθε τρία χρόνια. Σε αυτό λαμβάνει μέρος ένα τυχαίο δείγμα μαθητών 15 – 16 ετών από όλες τις χώρες που δήλωσαν συμμετοχή. Εκτός από τους μαθητές, συμμετέχουν απαντώντας σε ερωτηματολόγια οι γονείς, καθώς και οι διευθυντές των σχολείων στα οποία φοιτούν.

Οι μαθητές εξετάζονται γραπτά και με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και από το διαγωνισμό του 2012 και στην επίλυση προβλήματος και στον οικονομικό αλφαριθμητισμό. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες όμως, δεν εξετάστηκαν σε όλες τις χώρες. Παράλληλα απαντούν και σε ερωτηματολόγιο, το οποίο σε συνδυασμό με τα ερωτηματολόγια των γονέων και των διευθυντών τους, σκοπό έχει να διευκρινίσει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο του μαθητή, τη στάση του απέναντι στη γνώση, την εξοικείωση του με τις σύγχρονες τεχνολογίες και τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης, καθώς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου του. Σε κάθε κύκλο

εφαρμογής του προγράμματος δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε ένα μόνο από τα εξεταζόμενα πεδία. Έτσι, το 2000 το μεγαλύτερο μέρος της εξέτασης αφορούσε την Κατανόηση Κειμένου, το 2003 τα Μαθηματικά και την επίλυση προβλημάτων, το 2006 τις Φυσικές Επιστήμες κ.ο.κ.

Ο Sjøberg (2015: 120) ασκεί κριτική στον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος, καθώς όπως υποστηρίζει έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον στόχο που έχει θέσει το πρόγραμμα οι μαθητές να μπορούν να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Οι συμμετέχοντες στο δείγμα καλούνται να απαντήσουν σε ένα τεστ 2 ½ ωρών της μορφής μολύβι – χαρτί, σε απόλυτη απομόνωση και χωρίς τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, μια συνθήκη η οποία απέχει πολύ από καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνεται το δείγμα, αλλά και ο βαθμός εγκυρότητας του δείγματος είχαν ως αναμενόμενο αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής από πολλούς ερευνητές (Prais, 2003; Hörmann, 2007). Οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα επιλέγονται με βάση το έτος γέννησής τους και όχι με βάση την τάξη στην οποία φοιτούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συμμετέχουν στο πρόγραμμα μαθητές που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις και άρα έχουν διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Prais (2003) στις ηλικίες αυτές σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο. Για παράδειγμα στο Μεξικό και στην Τουρκία το ποσοστό των μαθητών ηλικίας 15-16 ετών που παραμένουν στην εκπαίδευση είναι μικρότερο από 60%. Αυτό έχει αντίκτυπο στις επιδόσεις των σχολείων κάθε χώρας στις εξετάσεις του προγράμματος. Εφόσον από τα σχολεία απομακρύνονται οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αναμένεται οι χώρες αυτές να παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στο πρόγραμμα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν όμως για αυτές τις χώρες δεν αντανakλούν την πραγματικότητα. Τέλος, φαίνεται ότι πολλές χώρες στην προσπάθειά τους να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις στο πρόγραμμα, προσπαθούν να περιορίσουν τον αριθμό ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετέχουν στο δείγμα (Hörmann, 2007).

2.3.3. ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Κεντρική έννοια του θεωρητικού πλαισίου του προγράμματος P.I.S.A. είναι η έννοια του αλφαριθμητισμού. Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. ο αλφαριθμητισμός συνδέεται «με

την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν γνώσεις και δεξιότητες σε βασικά επιστημονικά πεδία και να αναλύουν, να επιχειρηματολογούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά καθώς θέτουν, λύνουν και ερμηνεύουν προβλήματα σε μια ποικιλία συνθηκών» (OECD, 2013:16). Τα βασικά γνωστικά αντικείμενα στα οποία το δείγμα εξετάζεται είναι η κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες. Αργότερα προστέθηκαν και η επίλυση προβλήματος και ο οικονομικός αλφαριθμητισμός. Σύμφωνα με τον Sjøberg (2015: 113), αυτό είναι απόλυτα κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς ότι πρωταρχικός σκοπός του Ο.Ο.Σ.Α. είναι η προώθηση πολιτικών και προτύπων που οδηγούν στην οικονομική ανάπτυξη στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας και ανταγωνιστικής οικονομίας της ελεύθερης αγοράς όπου ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας.

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σύμφωνα με τους υπεύθυνους του προγράμματος, ο άνθρωπος καθημερινά συναντά διάφορα κείμενα, η κατανόηση και η χρήση των οποίων είναι απαραίτητη. Η αποκωδικοποίηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων και πληροφοριών και η χρήση κειμένων είναι σημαντικοί παράγοντες για την προσωπική αλλά και επαγγελματική πρόοδο του άτομου. Οι ικανότητες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση των παραπάνω εντάσσονται στην έννοια του «γλωσσικού αλφαριθμητισμού». Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., ο γλωσσικός αλφαριθμητισμός ορίζεται ως «η ικανότητα κάποιου να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε γραπτά κείμενα και να ενεργεί ανάλογα, ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις του και ενδεχομένως να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή» (OECD, 2013: 61).

Στόχος του προγράμματος P.I.S.A. είναι να αξιολογήσει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν, να χρησιμοποιούν και να στοχάζονται πάνω σε κείμενα, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σωστά σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας, να προοδεύουν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, να διαμορφώσουν άποψη για τον κόσμο που τους περιβάλλει και τα γεγονότα και εν τέλει να γίνουν ενεργοί κοινωνικά πολίτες (OECD, 2013: 80).

Η αξιολόγηση του γλωσσικού αλφαριθμητισμού γίνεται με τη χρήση μεγάλης ποικιλίας κειμένων στα οποία συγκαταλέγονται τόσο συνεχή κείμενα όπως αφηγήσεις και περιγραφές όσο και μη συνεχή όπως χάρτες, διαγράμματα κ.α. Επίσης ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τις πληροφορίες

που προσφέρει ένα κείμενο να τις αξιολογούν, λαμβάνοντας υπόψη την περίσταση επικοινωνίας, να εξάγουν συμπεράσματα, καθώς και να εξετάζουν την καταλληλότητα των γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται και να αποφαινούνται σχετικά (OECD, 2013: 60-80).

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Κυρίαρχη έννοια σε αυτό το πεδίο είναι ο «*μαθηματικός αλφαριθμητισμός*» ο οποίος ορίζεται ως «*η ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει, να χρησιμοποιεί και να αναλύει τα Μαθηματικά σε μια ποικιλία περιεχομένων. Περιλαμβάνει την μαθηματική επιχειρηματολογία και τη χρήση μαθηματικών εννοιών, διαδικασιών, δεδομένων και εργαλείων για να διατυπώσει, να εξηγήσει και να προβλέψει φαινόμενα. Βοηθάει τα άτομα να αναγνωρίσουν το ρόλο των μαθηματικών στον κόσμο και να πάρουν καλά θεμελιωμένες κρίσεις και αποφάσεις που απαιτούνται για εποικοδομητικούς, αφοσιωμένους και ενεργούς πολίτες*» (OECD, 2013:25).

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α, παραδοσιακά στα Μαθηματικά αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τη διδαχθείσα γνώση σε ασκήσεις και προβλήματα που δεν έχουν σχέση με την καθημερινή ζωή. Αυτό που αξιολογεί το πρόγραμμα P.I.S.A. είναι η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που συναντά κανείς σε προσωπικό, επαγγελματικό ή κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες απαιτούν όχι απλά τεχνικές γνώσεις (εκτέλεση πράξεων, εφαρμογή κατάλληλης μεθόδου) αλλά βαθιά γνώση των αντικειμένου και οξυδέρκεια από την πλευρά του μαθητή (OECD, 2013:44).

ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Οι ιθύνοντες του προγράμματος υποστηρίζουν ότι σήμερα καλούμαστε να ζήσουμε σε έναν κόσμο, ο οποίος επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις συνεχόμενες και ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα. Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες και να τους καταστήσει ικανούς να γνωρίζουν βασικές επιστημονικές έννοιες, να εξοικειωθούν με τις επιστημονικές μεθόδους εργασίας και τρόπους σκέψης, να εξάγουν συμπεράσματα

βασισμένοι σε επιστημονικά στοιχεία, να αξιολογούν επιστημονικά και τεχνολογικά προβλήματα, να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους αυτές στην καθημερινή ζωή και να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με ζητήματα που αφορούν αυτούς τους τομείς στη καθημερινή ζωή.

Κεντρική στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών είναι η έννοια του «επιστημονικού αλφαριθμητισμού». Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, ο επιστημονικός αλφαριθμητισμός σχετίζεται α) «με την επιστημονική γνώση του ατόμου και χρήση αυτής για να προσδιορίσει ερωτήματα, να αποκτήσει γνώση, να εξηγήσει επιστημονικά φαινόμενα και να εξάγει, βασισμένα σε αποδείξεις, συμπεράσματα σχετικά με θέματα που αφορούν την επιστήμη», β) «την κατανόηση των βασικών στοιχείων της επιστήμης ως μια μορφή ανθρώπινης γνώσης και έρευνας», γ) «τη συναίσθηση του τρόπου με τον οποίο η επιστήμη και η τεχνολογία διαμορφώνουν το υλικό, πνευματικό και πολιτισμικό περιβάλλον» και δ) «τη θέληση του ατόμου να εμπλακεί σε σχετικά με την επιστήμη θέματα, καθώς και με τις ιδέες της επιστήμης, ως ένας στοχαζόμενος πολίτης». Στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών εντάσσονται πολλοί τομείς της επιστήμης όπως η φυσική, η χημεία, η βιολογία κ.α.

Τα ερωτήματα του προγράμματος μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε μεγάλες κατηγορίες: την υγεία, τις εθνικές πηγές ενέργειας, το περιβάλλον, τους κινδύνους που προκύπτουν από τη χρήση της επιστήμης και της τεχνολογίας και τέλος τα όρια της επιστήμης και της τεχνολογίας. Τα ερωτήματα αυτά μπορεί να τίθενται σε προσωπικό, κοινωνικό ή παγκόσμιο επίπεδο (OECD, 2013:103).

Τέλος, το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη στάση που υιοθετούν οι μαθητές απέναντι στις επιστήμες και τη τεχνολογία. Οι ιθύνοντες, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούν πολύ σημαντικό τα άτομα να εμπλέκονται με θέματα που εμπίπτουν στο πεδίο των επιστημών και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις που αποκομίζουν για την πρόοδο σε ατομική, κοινωνική και οικουμενική κλίμακα (OECD, 2013:110)

ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Στο διαγωνισμό του 2012 οι μαθητές κάποιων χωρών εξετάστηκαν στην επίλυση προβλημάτων. Το πεδίο αυτό εισήχθη, καθώς τα δεδομένα προηγούμενων διαγωνισμών έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών αδυνατούσε να επιλύσει

βασικά προβλήματα και ότι το ποσοστό επιτυχίας στην επίλυση προβλημάτων διέφερε μεταξύ κρατών υπέρ των ισχυρών κρατών του Ο.Ο.Σ.Α.

Ως «ικανότητα επίλυσης προβλήματος» ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να εμπλέκεται σε γνωστικές διαδικασίες προκειμένου να κατανοήσει ή να επιλύσει προβληματικές καταστάσεις στις οποίες η μέθοδος επίλυσης δεν είναι άμεσα προφανής. Περιλαμβάνει τη θέληση να εμπλακεί σε τέτοιες καταστάσεις προκειμένου να επιτύχει τη δυναμική του ως εποικοδομητικός και στοχαζόμενος πολίτης» (OECD, 2013: 122)

Βασική επιδίωξη κατά την επίλυση προβλήματος είναι αξιολόγηση των «γνωστικών διαδικασιών» που εφαρμόζει ο μαθητής και όχι της γνώσης σε ειδικά πεδία, γι' αυτό το σκοπό δεν εξετάστηκαν προβλήματα που εντάσσονται στα τρία προηγούμενα επιστημονικά πεδία (OECD, 2013: 123).

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ

Το πρόγραμμα P.I.S.A. στο διαγωνισμό του 2012, για πρώτη φορά, συμπεριέλαβε και τον τομέα της οικονομίας. Σύμφωνα με τους υπεύθυνους του προγράμματος, τα τελευταία χρόνια οι κυβερνήσεις δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις οικονομικές γνώσεις των πολιτών τους, εξαιτίας αλλαγών που οφείλονται σε πολλούς παράγοντες όπως οι μισθολογικές και συνταξιοδοτικές μειώσεις, δημογραφικές αλλαγές και αλλαγές στην παγκόσμια αγορά.

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (2013: 144), «οικονομικός αλφαριθμητισμός είναι η γνώση και η κατανόηση των οικονομικών εννοιών και κινδύνων και οι δεξιότητες, η παρακίνηση και η αυτοπεποίθηση να εφαρμοστεί αυτή η γνώση και κατανόηση προκειμένου να πάρει (το άτομο) αποτελεσματικές αποφάσεις σε μια πληθώρα οικονομικών πλαισίων, να βελτιωθεί η οικονομική ευημερία των ατόμων και της κοινωνίας και να διευκολυνθεί η συμμετοχή στην οικονομική ζωή».

Μέσα σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, την πληθώρα παρεχόμενων αγαθών και την υπερκατανάλωση, ένα άτομο με οικονομικές γνώσεις μπορεί να ζήσει καλύτερα. Τα άτομα που κατέχουν τις ικανότητες του οικονομικού αλφαριθμητισμού μπορούν να προβλέψουν μελλοντικές ανάγκες τους και να προγραμματίσουν τη ζωή τους αναλόγως, να αποφύγουν κινδύνους και να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση και τέλος να ανταποκριθούν αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια οικονομικών συναλλαγών ανεξαρτήτως του πλαισίου εντός του οποίου αυτές πραγματοποιούνται.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι αρμόδιοι εθνικοί φορείς επιθυμούν να εισάγουν την οικονομία στην εκπαίδευση προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερο ενημερωμένους και ανεξάρτητους πολίτες. Έχει διαπιστωθεί ότι οι προηγούμενες γενιές δεν έχουν επαρκείς γνώσεις στο πεδίο της οικονομίας και άρα είναι αδύνατον να βοηθήσουν τους σημερινούς μαθητές. Έτσι λοιπόν, η εκπαίδευση αναλαμβάνει πλέον την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν έναν πιο ενεργό και ανεξάρτητο ρόλο ως μελλοντικοί πολίτες.

Ο τρόπος με τον οποίο το πρόγραμμα P.I.S.A. εμμένει σε συγκεκριμένα πεδία και παραβλέπει τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα, δέχτηκε δριμεία κριτική. Σύμφωνα με τον Sjøberg (2007), για τους ιθύνοντες του προγράμματος τρία είναι τα επιστημονικά πεδία στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση: η Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες. Με αυτόν τον τρόπο όμως όλα τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία που εμπεριέχονται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα όπως π.χ. η ιστορία, η γεωγραφία, οι ξένες γλώσσες, η αισθητική αγωγή τίθενται στο περιθώριο. Παράλληλα, δεν εξετάζονται άλλοι σημαντικοί στόχοι της εκπαίδευσης όπως η δημοκρατικότητα της συμμετοχής σε αυτήν, η ισότητα, η ενσυναίσθηση, τα καλλιτεχνικά ταλέντα κ.α. προς *«όφελος μιας πιο πραγματιστικής θέασης της εκπαιδευτικής αξίας: τη συσχέτισή της με τη δια βίου μάθηση»* (Grek, 2009: 27). Συνεχίζοντας, παρόλο που οι εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α. αφορούν μόνο στα τρία εξεταζόμενα πεδία, ο κόσμος και οι αρμόδιοι φορείς βγάζουν αυθαίρετα συμπεράσματα για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Sjøberg, 2007). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η απουσία θεμάτων με τοπικό ή σύγχρονο χαρακτήρα από τις εξετάσεις του προγράμματος έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις σύγχρονες απόψεις στις φυσικές επιστήμες οι οποίες υποστηρίζουν τα *«τοπικά αναλυτικά προγράμματα»* (localized curricula) (Sjøberg, 2015: 111). Τέλος, όπως πολύ σωστά αναφέρει ο Prais (2003), ενώ το πρόγραμμα εστιάζει στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων της καθημερινότητας με τη χρήση περισσότερο της κοινής λογικής, τα συμπεράσματα που βγαίνουν πάλι οδηγούν σε γενικεύσεις στα πλαίσια του συνόλου του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος.

2.3.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Με το πέρας των γραπτών εξετάσεων των μαθητών, οι υπεύθυνοι του προγράμματος αξιολογούν τις επιδόσεις τους και τα ερωτηματολόγια που έχουν συμπληρωθεί και εν συνεχεία συντάσσουν εκθέσεις σχετικά με τα ευρήματά τους. Οι εκθέσεις αυτές θεωρούνται πολύ σημαντικές για τις χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Η έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. δίνει μια λεπτομερειακή εικόνα των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σχετικά με τρία μεμονωμένα επιστημονικά πεδία: Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά, επιστήμες, καθώς και στην επίλυση προβλήματος και τον οικονομικό αλφαριθμητισμό. Οι ιθύνοντες του προγράμματος υποστηρίζουν ότι οι χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία αυτά, προκειμένου να διαπιστωθούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού τους συστήματος, καθώς και οι ανάγκες βελτίωσής του.

Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα ευρήματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση των επιδόσεων και των ερωτηματολογίων, μπορούν να βοηθήσουν στη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, την υποδομή, την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτόν τον τρόπο ουτοπικά υποστηρίζουν, ότι μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, κυρίως, οι δυνατότητες που δίνει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές να ξεπεράσουν τα οποιαδήποτε εμπόδια μπορεί να αντιμετωπίζουν σε οικονομικό, εθνικό ή κοινωνικό επίπεδο και να σχεδιαστούν τυχόν βελτιωτικές κινήσεις.

Τέλος, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του, το πρόγραμμα P.I.S.A. δίνει τη δυνατότητα στους αρμόδιους φορείς των χωρών που συμμετέχουν να παρακολουθούν τις επιδόσεις των μαθητών διαχρονικά. Μέσα από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, εντοπίζονται οι αδυναμίες, γίνονται συγκρίσεις με άλλες χώρες, σχεδιάζονται διορθωτικές κινήσεις και εν συνεχεία σε βάθος χρόνου γίνεται έλεγχος της αποτελεσματικότητας των μέτρων που έχουν ληφθεί και ενδεχομένως προτείνεται η αναπροσαρμογή τους.

Η συγκριτική διάσταση του προγράμματος αμφισβητήθηκε από πολλούς επιστήμονες (Goldstein, 2004· Dollin, 2007· Prais, 2007· Sjøberg, 2007). Μέσα από

την εμπειριστατωμένη εργασία πολλών ερευνητών φαίνεται πως το πρόγραμμα P.I.S.A. δε λαμβάνει υπόψη του τις πολιτισμικές διαφορές των κρατών. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν χώρες με τελείως διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους π.χ. η Γερμανία, η Ινδονησία, η Ελλάδα και η Σιγκαπούρη. Προκειμένου να αποφευχθούν οι πολιτισμικές προκαταλήψεις και να διατηρηθεί μια ουδέτερη στάση απέναντι σε όλες τις χώρες, οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στις γραπτές δοκιμασίες δεν ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα των περισσότερων χωρών. Τα σχολεία προσπαθούν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνίας στην οποία ζουν, στην κατεύθυνση αυτή όμως η προσφορά του προγράμματος P.I.S.A. είναι περιορισμένη, καθώς τα αποτελέσματά του αφορούν μόνο τις πλευρές της καθημερινότητας που είναι κοινές για όλες τις χώρες (Sjøberg, 2007:214).

Σε σύνδεση με τα παραπάνω, φαίνεται πως η επίδοση των μαθητών έχει σχέση με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιούν. Ο Sjøberg (2007) προκειμένου να επιχειρηματολογήσει υπέρ αυτής της θέσης, εύστοχα αντιπαραβάλλει τη στάση των μαθητών της Νορβηγίας και της Ταϊβάν απέναντι στο πρόγραμμα P.I.S.A. Μέσα από τη σύγκριση διαπιστώνει ότι οι μαθητές στην Ταϊβάν έχουν εντονότερη την αίσθηση της υποχρέωσης απέναντι στην πατρίδα τους να γράψουν καλά στις δοκιμασίες, σε σχέση με τους μαθητές στη Νορβηγία, που δεν έχουν κανένα κίνητρο. Οι διαφορές οφείλονται στη διαφορετική οργάνωση και κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, οι οποίες είναι απόρροια των διαφορετικών αξιών και ιδεωδών τους. Αυτή, σύμφωνα με τον Sjøberg (2007), μπορεί να είναι και η αιτία που χώρες με παρόμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά με αυτά της Ταϊβάν κατατάσσονται υψηλότερα στις κλίμακες μέτρησης αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Ένα ακόμα σημείο κριτικής του προγράμματος είναι οι μεταφράσεις των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις στις οποίες απαντούν οι μαθητές, αρχικά σχεδιάζονται στην αγγλική γλώσσα και στη συνέχεια μεταφράζονται στις γλώσσες των χωρών που συμμετέχουν. Σύμφωνα με τον Dollin (2007:104), είναι σαφές και γενικά παραδεκτό ότι προκειμένου να μεταφράσεις ένα κείμενο σε άλλη γλώσσα από αυτήν που αρχικά παράχθηκε πολλές φορές, χρειάζεται να το «επαναπλαισιώσεις και να το παραφράσεις». Αυτό οδηγεί στη δημιουργία προτάσεων που φαίνονται «περίεργες» και «αδέξιες» και προκαλώντας «ανακρίβειες». Τα παραπάνω οδηγούν σε μείωση της αξιοπιστίας του προγράμματος.

Αίσθηση προκαλεί και το γεγονός ότι από όλη τη διαδικασία του προγράμματος απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Όπως έχει προαναφερθεί, στην έρευνα λαμβάνουν μέρος τόσο οι γονείς των παιδιών, όσο και οι διευθυντές των σχολείων στα οποία φοιτούν. Θεωρείται λοιπόν το λιγότερο παράδοξο, να μη συμμετέχουν αυτοί οι οποίοι εργάζονται μέσα στην τάξη και καλούνται να εφαρμόσουν τις πολιτικές που αφορούν την εκπαίδευση (Prais, 2007).

Σύμφωνα με τους Goldstein (2004) και Dollin (2007), ένα ακόμα σημείο που αξίζει κριτικής είναι το μοντέλο ανάλυσης των δεδομένων του προγράμματος. Το μοντέλο που χρησιμοποιείται (Item Response Modeling) εξετάζει αν τα δεδομένα μπορούν να ενταχθούν σε μονοδιάστατες κλίμακες. Αυτή η τεχνική ενέχει τον κίνδυνο όταν εντοπίζονται διαφορές μεταξύ κρατών, αυτές να αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικές προκαταλήψεις και να απορρίπτονται. Όπως προαναφέρθηκε, στην προσπάθεια του προγράμματος να αποκλείσει πολιτισμικές προκαταλήψεις, παραμελούνται πολιτισμικές διαφορές που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τις διαφορές στην επίδοση των διαφόρων κρατών. Σύμφωνα με τον Goldstein (2004:328), η σύγκριση μεταξύ κρατών δε θα μπορούσε παρά να είναι μια πολυδιάστατη υπόθεση, η οποία σαφώς δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την κατάρτιση «απλών πινάκων κατάταξης». Αυτό το συμπέρασμα όμως έρχεται σε σύγκρουση με τις επιθυμίες των φορέων διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο Mortimore (2009), πολύ σωστά υποστηρίζει ότι ένα ακόμα αρνητικό στοιχείο του προγράμματος είναι οι πίνακες κατάταξης των χωρών που καταρτίζονται. Η δημοσίευση αυτών των πινάκων και η έμφαση που δίνεται από τα Μ.Μ.Ε., νομιμοποιούν τις πολιτικές που ασκούν οι ιθύνοντες κάθε χώρας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, υιοθετούνται νέα συστήματα εξετάσεων στα πρότυπα του προγράμματος P.I.S.A. και τα σχολεία λανθασμένα κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις επιδόσεις τους στο πρόγραμμα. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργούνται σχολεία πολλών ταχυτήτων και η εκπαίδευση να παίρνει μια πιο ελιτίστικη μορφή.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι οι υπεύθυνοι του Ο.Ο.Σ.Α. έχουν δημιουργήσει ένα εργαλείο το οποίο τους επιτρέπει να έχουν μεγαλύτερη επιρροή στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκθέσεις τους, αν και προαιρετικού χαρακτήρα, αποτελούν το ιδανικό μέσο για την επιβολή του νέου τύπου εκπαίδευσης που προωθούν. Όλη η επιχειρηματολογία του προγράμματος στηρίζεται στην επίτευξη μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα, από την οποία θα απουσιάζουν τα οποιαδήποτε εθνικά χαρακτηριστικά και

ιδεώδη, ενώ παράλληλα θα στοχεύει στην προαγωγή της οικονομίας και όχι του ανθρώπου.

2.4. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Τα ευρήματα του προγράμματος P.I.S.A. καθώς και οι εθνικές εκθέσεις που συντάσσονται ακολούθως διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τον προσανατολισμό του διαλόγου που γίνεται στους κόλπους της εκπαίδευσης. Τα στοιχεία του προγράμματος χρησιμοποιούνται από τις πολιτικές δυνάμεις (κυβέρνηση - αντιπολίτευση) αλλά και από τα εκπαιδευτικά σωματεία κάθε χώρας, προκειμένου να προωθηθούν τα συμφέροντά τους (Figazzolo, 2009).

Την τελευταία δεκαετία οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με το πρόγραμμα P.I.S.A.. Οι κυβερνήσεις ορισμένων χωρών όπως π.χ. της Γερμανίας, λαμβάνοντας υπόψη τα εθνικά αποτελέσματα του προγράμματος αλλά και τις συστάσεις που ακολούθησαν προέβησαν σε αλλαγές του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Άλλες κυβερνήσεις, δε στηρίχθηκαν σε συγκεκριμένα ευρήματα του προγράμματος, αλλά στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που αυτό προωθεί προκειμένου να νομιμοποιήσουν δικές τους νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιλογές, όπως την συνεχή αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, τη μείωση των εκπαιδευτικών δαπανών και τη σύμπραξη δημόσιων και ιδιωτικών φορέων στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το Μεξικό, η κυβέρνηση του οποίου μέσα στο ίδιο πλαίσιο προχώρησε στην άμεση συνεργασία με τον Ο.Ο.Σ.Α. προκειμένου να σχεδιάσουν από κοινού μια νέα εθνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία θα εξυπηρετούσε νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Figazzolo, 2009).

Ο Alexander (2014), προσπάθησε να αναλύσει τη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οι οποίες πραγματοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες. Για τον σκοπό αυτό αναφέρθηκε στο Κίνημα Παγκόσμιας Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (Global Education Reform Movement ή GERM), για το οποίο πρώτη φορά έκανε λόγο ο Pasi Sahlberg. Σύμφωνα με το Κίνημα αυτό η επίτευξη χαμηλών σχολικών επιδόσεων μπορεί να αντιστραφεί με πέντε διαφορετικούς τρόπους: α) την τυποποίηση της διδασκαλίας και της γνώσης μέσα από την κατάρτιση εθνικών στόχων επίδοσης, την χρήση εξωτερικών εξετάσεων και την αξιολόγηση, β) την έμφαση σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία: κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και

φυσικές επιστήμες, γ) τη χρήση τυποποιημένων εγχειριδίων και μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες αποθαρρύνουν την εκπαιδευτική πρωτοβουλία, καθώς και την υιοθέτηση στρατηγικών που ως στόχο έχουν την ομογενοποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Στρατηγικές οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων, αλλά δεν επιτρέπουν τους μαθητές να φτάσουν στο υψηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο, δ) τη χρήση οικονομικών μοντέλων διαχείρισης των σχολικών μονάδων. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με την άμεση εμπλοκή ιδιωτικών φορέων στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων είτε με την υιοθέτηση στόχων και τεχνικών αξιολόγησης που προέρχονται από τον επιχειρηματικό κόσμο και δ) τη χρήση σταθμισμένων τεστ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθητικής προόδου, τα οποία οδηγούν στην κατάρτιση πινάκων κατάταξης των σχολείων.

Το πρόγραμμα P.I.S.A. αποτελεί εργαλείο πίεσης και των δυνάμεων της αντιπολίτευσης. Οι διαπιστώσεις του προγράμματος αποτέλεσαν μέσο πίεσης της αντιπολίτευσης σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Γαλλία προκειμένου να αντιταχθούν σε αλλαγές που προωθούσε η αντίστοιχη κυβέρνηση (Figazzolo. 2009).

Σύμφωνα με την Figazzolo (2009), το πρόγραμμα P.I.S.A. θα μπορούσε να αποτελέσει αρωγό στις προσπάθειες που καταβάλλουν τα εκπαιδευτικά σωματεία προκειμένου να αναδείξουν αποτελεσματικότερα θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Παράλληλα, αναφέρει ότι τα ευρήματα του προγράμματος έδωσαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν πολιτική πίεση αντιτιθέμενοι σε αλλαγές που προωθούσε η κυβέρνηση. Για παράδειγμα, στη Μεγάλη Βρετανία οι εκπαιδευτικοί επιχειρηματολόγησαν εναντίον της πρόθεσης της κυβέρνησης να διευρύνει περαιτέρω το κατηγορικό μοντέλο όπου θα εντάσσονται οι διάφοροι τύποι σχολείων, καθώς σύμφωνα με το πρόγραμμα P.I.S.A., τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν απαραίτητα καλύτερα αποτελέσματα. Αντίστοιχα στη Γερμανία οι εκπαιδευτικοί άσκησαν πίεση εναντίον του πρώιμου διαχωρισμού των μαθητών και υπέρ της καθιέρωσης ενός πιο δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος.

2.5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες, όπως προαναφέρθηκε, η εκπαιδευτική πολιτική στα περισσότερα κράτη που συμμετέχουν στον Ο.Ο.Σ.Α. βρίσκεται σε μια διαδικασία

αναμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν στις χώρες του δείγματος διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο και το εύρος τους.

Στην Ελλάδα το πρόγραμμα P.I.S.A. δεν έτυχε ιδιαίτερης προβολής. Γι' αυτό ακόμα και σήμερα στους κόλπους της εκπαίδευσης δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα του προγράμματος και οι συστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. έδωσαν την αναγκαία νομιμοποίηση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θέλησε να προωθήσει η ελληνική κυβέρνηση το 2011 και η οποία ήταν μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας μείωσης των κρατικών δαπανών στο δημόσιο τομέα. Οι συστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. αφορούσαν κυρίως αλλαγές στη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, την οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων, καθώς και αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τις οδηγίες του Ο.Ο.Σ.Α. (2011) η κυβέρνηση προχώρησε στην κατάργηση ή συγχώνευση σχολικών μονάδων. Στην αύξηση του ανώτερου επιτρεπτού αριθμού μαθητών στη σχολική τάξη, στην αύξηση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών και στη μείωση του αριθμού τους. Παράλληλα προσπάθησε να εισάγει διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία όμως δεν εφαρμόστηκε ποτέ εξαιτίας της αντίστασης των εκπαιδευτικών σωματείων αλλά και των γενικότερων πολιτικών εξελίξεων στη χώρα.

Οι ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις των Γερμανών μαθητών στο πρόγραμμα P.I.S.A. το 2003, πυροδότησαν έντονη δημόσια συζήτηση σχετικά με τους στόχους και την αποτελεσματικότητα του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πλέον στόχος της εκπαίδευσης δεν ήταν η επίτευξη κοινωνικής συνοχής και ατομικής ευημερίας, αλλά η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας, προκειμένου να δοθεί έμφαση στην εθνική και ατομική παραγωγικότητα (Knodel et al., 2013:428). Καθώς τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα χαμηλά στη κατανόηση κειμένων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη ένταξη μαθητών και κυρίως αυτών που η μητρική τους γλώσσα ήταν άλλη από τη γερμανική. Παράλληλα δόθηκε περισσότερη αυτονομία στους διευθυντές των σχολείων και καθιερώθηκαν κοινά στάνταρτ επίδοσης για όλα τα κρατίδια. Ακόμα, αυξήθηκαν οι ώρες διδασκαλίας και προσλήφθηκαν νέοι εκπαιδευτικοί. Τέλος, αποφασίστηκε η παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών σε εθνικό επίπεδο. Κάθε άνοιξη ένα δείγμα μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνουν μέρος σε εξετάσεις, οι οποίες έχουν ως στόχο να αξιολογηθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση. Οι εξετάσεις αυτές δεν έχουν επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών που λαμβάνουν μέρος, ούτε

συνδέονται με την επαγγελματική ή μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (O.E.C.D., 2010).

Στη Γαλλία μέχρι και το 2006 δε δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα αποτελέσματα του προγράμματος PISA. Σύμφωνα με τους Mons & Pons (2009), όταν τη διακυβέρνηση της χώρας ανέλαβε η κυβέρνηση Sarkozy, έγινε προσπάθεια για αναδιαμόρφωση του δημόσιου τομέα με στόχο τη μεγαλύτερη αποδοτικότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η κυβέρνηση προχώρησε στη μείωση των κρατικών δαπανών συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, εστιάζοντας κυρίως στις περικοπές διδακτικού προσωπικού. Μάλιστα ως Υπουργός Παιδείας διορίστηκε ο Xavier Darcos, ο οποίος είχε διατελέσει στο παρελθόν εκπρόσωπος της Γαλλίας στον Ο.Ο.Σ.Α. Ο νέος Υπουργός Παιδείας θέλησε να προβεί σε αλλαγές τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, μείωση των υποχρεωτικών μαθημάτων, εισαγωγή μαθημάτων επιλογής, εισαγωγή του μαθήματος οικονομικών ως υποχρεωτικού, όσο και σε επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της κυβέρνησης, όμως βρήκαν την σθεναρή αντίσταση των εκπαιδευτικών σωματείων και των μαθητών και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Το 2013 ο υπουργός Παιδείας της Γαλλίας Vincent Peillon¹⁴, αναφερόμενος στα αποτελέσματα του προγράμματος PISA έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην προσπάθεια της κυβέρνησης να αμβλύνει τις ανισότητες στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάνοντας ιδιαίτερη μνεία στην πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα εφαρμόζουν σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. αλλά και στην εκπαίδευση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να καταστεί ικανό να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της γαλλικής κοινωνίας. Παράλληλα, αναφέρθηκε στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να παρακολουθούν αποτελεσματικότερα την πρόοδο των μαθητών τους.

Στη Μεγάλη Βρετανία το πρόγραμμα P.I.S.A. δεν προκάλεσε σημαντικές αντιδράσεις, καθώς ο ιδεολογικός προσανατολισμός του προγράμματος και της βρετανικής εκπαίδευσης δε διέφεραν ιδιαίτερα. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η κυβέρνηση της Μεγάλης Βρετανίας είχε προβεί σε εκσυγχρονισμό της

¹⁴ Vincent Peillon (2013). "France and PISA: spurring reform?" συνέντευξη στον O.E.C.D. OBSERVER
http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/4240/France_and_PISA:_spurring_reform_.html

εκπαίδευσης προωθώντας μια μεγάλη εύρους εκπαιδευτική μεταρρύθμιση¹⁵ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό αυτής της μεταρρύθμισης ήταν η στροφή στην επιχειρηματικότητα. Καταρτίστηκαν «ευέλικτα» αναλυτικά προγράμματα, δόθηκε ο οικονομικός έλεγχος στα σχολεία, υιοθετήθηκε ένα σύστημα συνεχούς αξιολόγησης των μαθητών μέσω σταθμισμένων τεστ, καταρτίστηκαν πίνακες κατάταξης των σχολείων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους και δόθηκε η δυνατότητα στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο στο οποίο επιθυμούν να φοιτήσει το παιδί τους. Παρά τις αλλαγές που ακολούθησαν τις επόμενες δεκαετίες στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται ότι όλες οι κυβερνήσεις ακολουθούν την ίδια ιδεολογική γραμμή (Knodel et al., 2013). Αυτό γίνεται εμφανές και στον λόγο που εκφώνησε ο Nick Gibb, υπουργός παιδείας της Μεγάλης Βρετανίας, στη Διάσκεψη Προοπτικής της Εκπαιδευτικής Πολιτικής που διοργανώθηκε από τον Ο.Ο.Σ.Α. το 2015. Σύμφωνα με τον υπουργό παιδείας από το 2010 οι μεταρρυθμίσεις στις οποίες προέβη η κυβέρνησή του αφορούσαν τη χρήση περαιτέρω μέσω αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων. Μάλιστα προχώρησαν σε συνεργασία με τη Σαγκάη, μέσα από ένα πρόγραμμα ανταλλαγής εκπαιδευτικών, προκειμένου να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τα αναλυτικά προγράμματα των Μαθηματικών.

Η Τουρκία έλαβε μέρος για πρώτη φορά στο πρόγραμμα P.I.S.A. το 2003. Διαχρονικά, οι επιδόσεις των μαθητών της είναι αρκετά χαμηλότερες από αυτές του μέσου όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Το 2005 η τότε κυβέρνηση προχώρησε σε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία στόχευε στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο ως προς το περιεχόμενό του, όσο και ως προς τη δομή του. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι προκειμένου να επιχειρηματολογήσει υπέρ της ανάγκης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η κυβέρνηση χρησιμοποίησε αξίες, νόρμες και εκπαιδευτικούς στόχους της Δύσης και κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα διάφορων παγκόσμιων συγκριτικών μελετών και προγραμμάτων όπως το P.I.S.A. (Gür et al., 2012). Για παράδειγμα εμφανίζονται οι έννοιες της δια βίου μάθησης, της κριτικής σκέψη και της επίλυσης προβλημάτων και ο στόχος της δημιουργίας ανθρώπινου κεφαλαίου το οποίο θα κάνει πιο

¹⁵ Education Reform Act (1988)

ανταγωνιστική τη χώρα. Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, οι αλλαγές είχαν ως στόχο την εφαρμογή του παιδοκεντρικού συστήματος διδασκαλίας και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του πόσο σοβαρά είχε ληφθεί το πρόγραμμα υπόψη, είναι το γεγονός ότι στα νέα αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών προστέθηκαν έννοιες όπως η επίλυση προβλήματος, τα αριθμητικά ή γεωμετρικά μοτίβα και οι πιθανότητες (Aksit, 2007; Gür et al., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών στα εξεταζόμενα από το πρόγραμμα P.I.S.A. επιστημονικά πεδία, σε σύνδεση με τρεις παράγοντες: τον τύπο του σχολείου και τον τρόπο διοίκησής του (ιδιωτικό - δημόσιο), το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και συγκεκριμένα την κατοχή εκ μέρους της οικογένειας βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας και έργων τέχνης.

3.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ P.I.S.A.

3.1.1. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η σύγκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου δεν είναι εύκολη καθώς υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ιδιωτικών σχολείων τόσο ως προς το ακολουθούμενο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και ως προς τη βασική πηγή χρηματοδότησής τους. Παράλληλα, από χώρα σε χώρα διαφέρει το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία. Παρόλα αυτά, ο Ο.Ο.Σ.Α. προσπάθησε χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του προγράμματος P.I.S.A. να ερευνήσει κατά πόσο υπάρχουν διαφορές επίδοσης μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων και αν ναι, να καθορίσει τους παράγοντες που τις προκαλούν. Στον Πίνακα 1.1. παρουσιάζονται συγκεντρωμένες οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με το σχολείο στο οποίο φοιτούν για τα έτη 2000 και 2012.

Πίνακας 1.1. Επιδόσεις μαθητών κατά τύπο εκπαιδευτικής μονάδας

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA										
	ΧΩΡΑ	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ		
		Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες
2000	ΕΛΛΑΔΑ	468	440	455	547	540	534	-79	-100	-79
	ΓΑΛΛΙΑ	503	515	498	505	521	503	-2	-6	-5
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	482	490	487	566	522	546	-84	-32	-59
	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	515	521	524	613	617	620	-98	-96	-96
	Μέσος όρος Ο.Ο.Σ.Α.	493	492	493	523	523	521	-30	-31	-28
	2009	ΤΟΥΡΚΙΑ	464	444	453	546	571	545	-82	-127
	Μέσος όρος Ο.Ο.Σ.Α.	488	491	496	518	519	525	-30	-28	-29
2012	ΕΛΛΑΔΑ	474	450	464	530	506	514	-56	-56	-50
	ΓΑΛΛΙΑ	503	490	495	527	520	519	-24	-30	-24
	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	506	511	521	542	551	559	-36	-40	-38
	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	492	485	506	512	508	529	-20	-23	-23
	ΤΟΥΡΚΙΑ	475	447	463	553	505	512	-78	-58	-49
	Μέσος όρος Ο.Ο.Σ.Α.	491	489	496	527	522	528	-36	-33	-32

Πίνακας 1.2. Απεικόνιση διαχρονικών αποκλίσεων %

ΧΩΡΑ	ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ % 2000-2012		
	Κατανόηση Κειμένου	Μαθηματικά	Φυσικές Επιστήμες
ΕΛΛΑΔΑ	-29	-44	-37
ΓΑΛΛΙΑ	1100	400	380
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	-57	25	-36
ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	-80	-76	-76
ΤΟΥΡΚΙΑ *	-5	-54	-47
Μέσος όρος Ο.Ο.Σ.Α.	20	6	14
* Στοιχεία του 2009			

Οι πρώτες διαπιστώσεις που προκύπτουν από τον Πίνακα 1.1. είναι ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων φαίνεται να σημειώνουν πολύ υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους αντίστοιχους μαθητές των δημόσιων σχολείων και στα τρία επιστημονικά πεδία και ότι η Ελλάδα σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. και των υπόλοιπων χωρών του δείγματος, με εξαίρεση την Τουρκία.

Το 2000 οι Έλληνες μαθητές των ιδιωτικών σχολείων σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από αυτές των μαθητών των δημόσιων σχολείων. Η μεγαλύτερη διαφορά διαπιστώνεται στα Μαθηματικά όπου έφτανε στις 100 μονάδες.

Τόσο στα ιδιωτικά όσο και στα δημόσια σχολεία φαίνεται ότι οι μαθητές πέτυχαν τις καλύτερες επιδόσεις τους στην Κατανόηση Κειμένου.

Σε σύγκριση με το Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. οι μαθητές των ελληνικών δημόσιων σχολείων σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις με τη μεγαλύτερη διαφορά να εμφανίζεται στα Μαθηματικά (52 μονάδες). Αντίθετα, οι Έλληνες μαθητές των ιδιωτικών σχολείων σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτές του Μέσου Όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α με τη μεγαλύτερη διαφορά να σημειώνεται στην Κατανόηση Κειμένου (29 μονάδες).

Σε σχέση με τις άλλες χώρες του δείγματος, οι Έλληνες μαθητές των δημόσιων σχολείων σημείωσαν τις χαμηλότερες επιδόσεις, ενώ η Μεγάλη Βρετανία σημείωσε τις υψηλότερες. Οι Έλληνες μαθητές των ιδιωτικών σχολείων πέτυχαν υψηλότερες επιδόσεις από τους αντίστοιχους μαθητές της Γαλλίας και χαμηλότερες από αυτούς της Μεγάλης Βρετανίας και της Γερμανίας. Στην Τουρκία το 2009 οι επιδόσεις των μαθητών ήταν σύμφωνες με τη γενικότερη εικόνα που παρουσίαζαν όλες οι χώρες. Τα δημόσια σχολεία σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα αντίστοιχα σχολεία των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. με μεγαλύτερη διαφορά να εμφανίζεται στα Μαθηματικά. Αντίστοιχα στα ιδιωτικά σχολεία οι Τούρκοι μαθητές πέτυχαν υψηλότερες επιδόσεις από αυτές του Μέσου Όρου με τη μεγαλύτερη διαφορά να σημειώνεται στα Μαθηματικά.

Το 2012 οι επιδόσεις των μαθητών των δημόσιων ελληνικών σχολείων βελτιώθηκαν ενώ ταυτόχρονα παρατηρήθηκε ύφεση στις επιδόσεις των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων. Έτσι οι μεταξύ τους διαφορές μειώθηκαν με μεγαλύτερη διαφορά απόκλισης να εμφανίζεται στα Μαθηματικά. Σε σχέση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. τόσο οι μαθητές των δημόσιων όσο και αυτοί των ιδιωτικών σχολείων σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις με μόνη εξαίρεση την επίδοση των μαθητών των ελληνικών ιδιωτικών σχολείων στην Κατανόηση Κειμένου. Σε όλες τις χώρες του δείγματος, με εξαίρεση τη Γαλλία, φαίνεται ότι οι διαφορές επίδοσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων μειώθηκαν. Τη μεγαλύτερη μείωση στη διαφορά επίδοσης παρουσιάζει η Μεγάλη Βρετανία.

Από τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται μια ξεκάθαρη υπεροχή των ιδιωτικών σχολείων έναντι των δημόσιων. Σύμφωνα όμως με το πρόγραμμα P.I.S.A. (OECD, 2012; 2013), όταν στις παραπάνω επιδόσεις συνυπολογιστεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και των σχολείων, τότε οι διαφορές μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων ελαχιστοποιούνται. Το φαινόμενο αυτό είναι αισθητό και στην

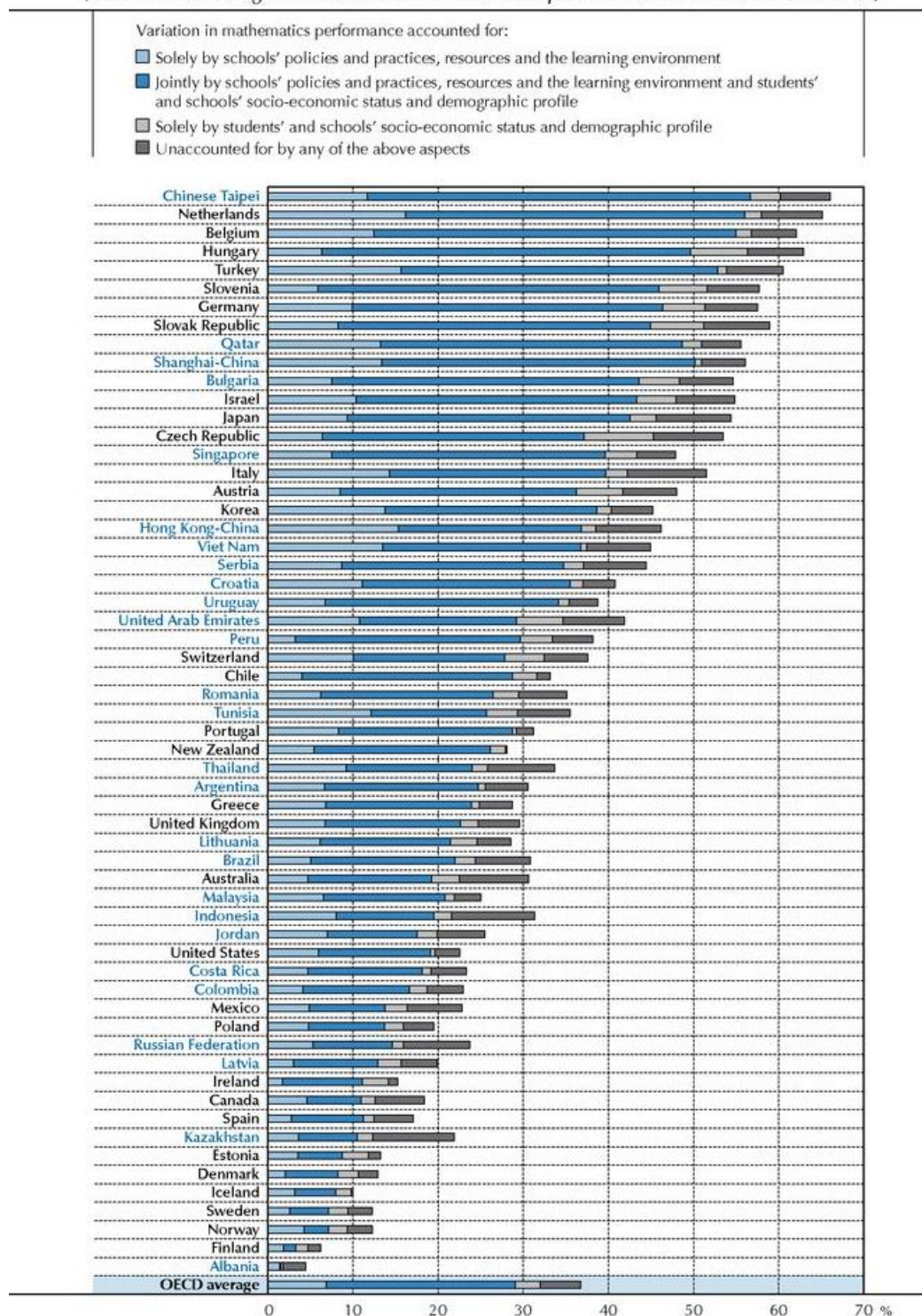
Ελλάδα, γεγονός που καταδεικνύει ότι στη χώρα μας, οι διαφορές στις επιδόσεις δεν εξαρτώνται τόσο από τη δομή και την οργάνωση των σχολείων, αλλά από το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές.

Στο διάγραμμα 1.4 απεικονίζεται η διαφορά επίδοσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων καθώς και οι παράγοντες στους οποίους αυτή οφείλεται. Όσο πιο μεγάλη είναι η μπάρα, τόσο πιο μεγάλη είναι η διαφορά επίδοσης. Συγκρίνοντας τις χώρες, διαπιστώνουμε ότι η Ελλάδα έχει τη μικρότερη διαφορά επίδοσης ανάμεσα στα σχολεία, από όλες τις χώρες που προαναφέρθηκαν, εκτός της Γαλλίας που δε βρίσκεται στο διάγραμμα.

Ο διαφορετικός χρωματισμός της μπάρας έχει ως στόχο να απεικονίσει τους διαφορετικούς παράγοντες στους οποίους η διαφορά επίδοσης μπορεί να αποδοθεί. Με ανοικτό γαλάζιο απεικονίζεται το ποσοστό της διαφοράς που σχετίζεται αποκλειστικά με παράγοντες που αφορούν την πολιτική, τις πρακτικές, τις πηγές και το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου. Με μπλε απεικονίζεται το ποσοστό της διαφοράς που αποδίδεται σε παράγοντες που αφορούν τόσο την πολιτική, τις πρακτικές, τις πηγές και το εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου όσο και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και των σχολείων. Με ανοικτό γκρι απεικονίζεται το ποσοστό της διαφοράς που αποδίδεται αποκλειστικά στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και του σχολείου και τέλος με σκούρο γκρι απεικονίζεται το ποσοστό της διαφοράς που δεν αποδίδεται σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες. Οι χώρες έχουν καταταχθεί με φθίνουσα σειρά ως προς το ποσοστό της διαφοράς που μπορεί να αποδοθεί εν μέρει ή ολικώς στο σχολείο (OECD, 2013).

Διάγραμμα 1.4. Επιδόσεις μαθητών με βάση τα χαρακτηριστικά του σχολείου

How school characteristics are related to mathematics performance
 Expressed as a percentage of the average variation in mathematics performance in OECD countries
 (100% is the average total variation in mathematics performance across OECD countries)



Πηγή: O.E.C.D, (2013)“P.I.S.A. 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy”, σελ. 65

Από το διάγραμμα αυτό φαίνεται ότι για τις περισσότερες χώρες η διαφορά των επιδόσεων μεταξύ σχολείων δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στις

διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές που ακολουθούν, αλλά σε έναν συνδυασμό των παραπάνω με το οικονομικό και κοινωνικό στάτους τόσο των μαθητών όσο και του σχολείου. Στην Γερμανία και στην Τουρκία, το είδος του σχολείου φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις μαθητικές επιδόσεις, αντίθετα στην Ελλάδα και στη Μεγάλη Βρετανία το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρότερο και φαίνεται ότι η διαφορά αποδίδονται περισσότερο στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και των σχολείων. Η Γαλλία είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, η πλειοψηφία των ιδιωτικών σχολείων είναι καθολικά και επιχορηγούμενα από το κράτος. Επιπροσθέτως τα δίδακτρα είναι αρκετά χαμηλά με αποτέλεσμα το 20% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας να φοιτά σε ιδιωτικά καθολικά σχολεία. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ μεγαλύτερο από τις άλλες χώρες (π.χ. στη Μεγάλη Βρετανία ανέρχεται στο 7%) και περιλαμβάνει μαθητές από διάφορες κοινωνικοοικονομικές ομάδες (Benson et al., 2014).

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των μαθητών διαχρονικά, παρατηρείται ότι οι αποκλίσεις επίδοσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων μειώνονται στις περισσότερες χώρες. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί αρχικά στην αύξηση του κατά κεφαλήν εισοδήματος που παρατηρήθηκε σε όλες τις χώρες την περίοδο 2000 - 2008¹⁶. Όσο πιο πολύ αυξάνεται η οικονομική ευχέρεια της οικογένειας τόσο περισσότερα χρήματα θα επενδύονται στην εκπαίδευση του παιδιού. Επιπροσθέτως στη Γερμανία και στην Τουρκία σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι μεταρρυθμίσεις στις οποίες προχώρησαν οι κυβερνήσεις και οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση του δημόσιου σχολείου. Διαφοροποίηση παρατηρείται στη Γαλλία στην οποία οι αποκλίσεις επίδοσης μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου την περίοδο αυτή αυξάνονται. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο ιδιαίτερο καθεστώς το οποίο επικρατεί στη χώρα αυτή σχετικά με τα ιδιωτικά σχολεία. Στην Ελλάδα η μείωση των αποκλίσεων μεταξύ των δύο ομάδων μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι από την έναρξη της οικονομικής κρίσης, πολλές οικογένειες της μεσαίας τάξης οι οποίες μπορούσαν να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία πλέον ήταν υποχρεωμένες να τα στείλουν στο δημόσιο σχολείο. Έτσι το δημόσιο σχολείο τα τελευταία χρόνια «κέρδισε» μαθητές με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο.

¹⁶ Παγκόσμια Τράπεζα <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?page=2> (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σελ. 84 Διάγραμμα διακύμανσης κατά κεφαλήν εισοδήματος για τα έτη 2006-2015)

3.1.2. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

Οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες. Εκτός από αυτούς που αναφέρονται στο σχολείο, μια ακόμα ίσως πιο σημαντική δέσμη παραγόντων αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Ένα από τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος που παίζει ρόλο στη στάση του παιδιού απέναντι στη μόρφωση και συνεπακόλουθα επηρεάζει την επίδοσή του στο σχολείο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών του. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία προκύπτει ότι όσο πιο υψηλό είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο πιο θετική αναμένεται να είναι στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την παρεχόμενη εκπαίδευση (Blair et al., 1999· Magnuson, 2003· Gratz, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές αυτοί έχουν τα εφόδια από την οικογένειά τους να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Το πρόγραμμα P.I.S.A. από την πρώτη χρονιά πραγματοποίησής του (2000) μελετά τη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, προσπαθώντας να βγάλει συμπεράσματα για την ισχύ της.

Ο καθορισμός του μορφωτικού επιπέδου είναι ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των εφαρμοζόμενων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Προς αυτήν την κατεύθυνση ο Ο.Ο.Σ.Α. χρησιμοποιεί τη Διεθνή Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED¹⁷), η οποία δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1970 από την UNESCO, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ταξινόμηση και σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο Ο.Ο.Σ.Α. χρησιμοποιεί την διαβάθμιση των εκπαιδευτικών βαθμίδων έτσι όπως καθορίστηκε από την UNESCO το 1997. Σύμφωνα με την UNESCO, υπάρχουν 6 επίπεδα διαβάθμισης:

- Το Επίπεδο 0 αντιστοιχεί στην προσχολική εκπαίδευση
- Το Επίπεδο 1 αντιστοιχεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- Το Επίπεδο 2 αντιστοιχεί στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Το Επίπεδο 3 αντιστοιχεί στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Το επίπεδο 4 αντιστοιχεί στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία όμως δεν είναι πανεπιστημιακή. Στη χώρα μας αυτή βαθμίδα αντιστοιχεί στα Ι.Ε.Κ.

¹⁷ International Standard Classification of Education (ISCED)

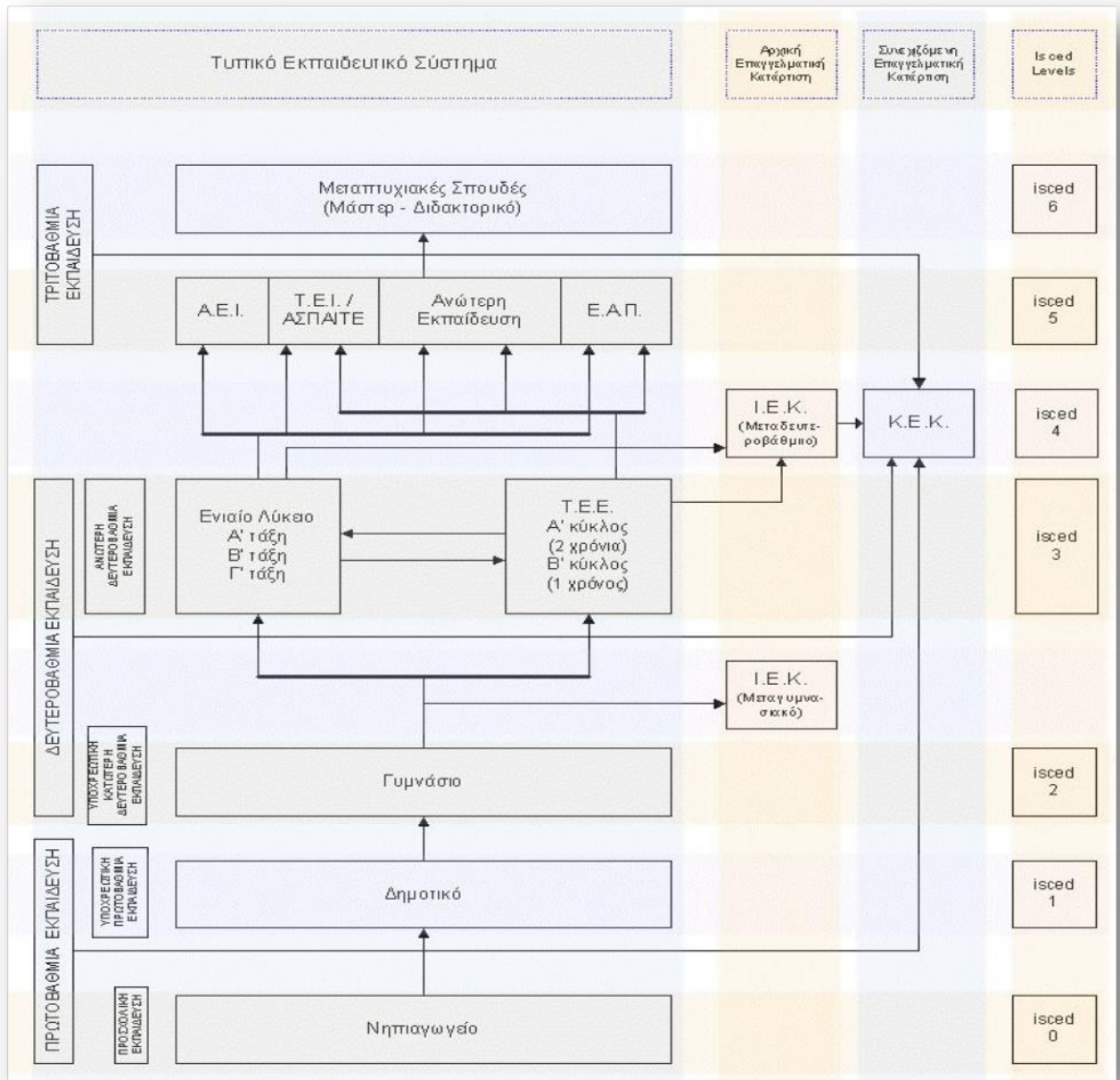
- Το επίπεδο 5 αντιστοιχεί στο πρώτο επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει το βασικό πτυχίο και κάποια μεταπτυχιακά ειδίκευσης
- Το επίπεδο 6 αντιστοιχεί στο δεύτερο επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει την εκπόνηση διατριβής μετά από έρευνα και οδηγεί σε διδακτορικό τίτλο σπουδών

Το 2011 έγινε αναθεώρηση των βαθμίδων εκπαίδευσης από την UNESCO, η οποία αφορούσε την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Μέχρι το 4^ο Επίπεδο δεν έγινε καμία αλλαγή, το Επίπεδο 5 αντιστοιχεί στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση η οποία έχει πιο τεχνικό χαρακτήρα (οι στρατιωτικές σχολές είναι ένα παράδειγμα σχολών που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία στην Ελλάδα), το Επίπεδο 6 αντιστοιχεί στο βασικό πτυχίο του πανεπιστημίου, το Επίπεδο 7 στα μεταπτυχιακά διπλώματα και το επίπεδο 8 στα διδακτορικά διπλώματα. Το πρόγραμμα P.I.S.A. δεν πρόλαβε να προσαρμόσει την έρευνά του στα νέα δεδομένα και συνέχισε να ακολουθεί τη εκπαιδευτική διαβάθμιση όπως είχε διαμορφωθεί το 1997.

Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνεται συνοπτικά η διαβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος¹⁸.

¹⁸ Η διαβάθμιση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών συστημάτων που εξετάζονται παρουσιάζεται στο Παράρτημα σελ. .82

Διάγραμμα 2.1. Διαβάθμιση ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος



Πηγή: http://www.protovoulia.org/sites/default/files/hellenic_isced.pdf

Το πρόγραμμα P.I.S.A. εξετάζει ξεχωριστά τη σχέση σχολικής επίδοσης και μορφωτικού επίπεδου της μητέρας και του πατέρα. Από τα στοιχεία του προγράμματος προκύπτει ότι οι διαφορές στην επίδοση που σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το φύλο, σε αντίθεση με ένα μεγάλο σώμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που υπογραμμίζει τη μεγαλύτερη σημασία του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας. Επειδή ακριβώς δεν

παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές μεταξύ των δύο φύλων, στην παρούσα εργασία θα γίνει μνεία μόνο στα στοιχεία που αφορούν στη μητέρα.

Πίνακας 2.2 Επιδόσεις μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (ISCED1 – ISCED5A)

		ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A.											
		2000						2012					
		ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανομή Κριμένων	ISCED1	449	479	386	480	446	454	434	429	-	444	473	452
	ISCED2	440	485	442	506	461	483	444	469	504	475	469	463
	ISCED 3A	502	544	543	576	519	530	492	540	552	534	534	521
	ISCED 3B,3C	477	499	503	519	426	504	478	491	537	494	470	492
	ISCED5A	503	528	534	551	535	535	518	555	547	542	555	535
Μαθηματικά	ISCED1	413	495	378	477	437	443	402	411	-	452	444	444
	ISCED2	413	497	454	514	438	484	422	455	507	463	444	457
	ISCED 3A	476	555	541	573	515	529	468	529	561	527	509	519
	ISCED 3B,3C	460	509	506	528	392	506	450	479	535	488	449	488
	ISCED5A	483	535	535	555	546	535	495	541	558	535	532	535
Φυσικές Επιστήμες	ISCED1	442	454	407	481	434	451	415	418	-	461	463	447
	ISCED2	427	479	460	511	449	480	438	460	520	469	458	466
	ISCED 3A	484	546	546	583	510	530	481	532	570	550	512	526
	ISCED 3B,3C	472	490	499	528	417	503	467	487	547	509	456	495
	ISCED5A	492	530	537	557	531	534	505	549	565	557	531	540

Πίνακας 2.3. Αποκλίσεις επίδοσης από τον Μέσο Όρο

		ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ P.I.S.A. ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΣΟ ΟΡΟ											
		2000						2012					
		ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανομή Κριμένων	ISCED1	-5	25	-68	26	-8	0	-18	-23	#ΤΙΜΗ!	-8	21	0
	ISCED2	-43	2	-41	23	-22	0	-19	6	41	12	6	0
	ISCED 3A	-28	14	13	46	-11	0	-29	19	31	13	13	0
	ISCED 3B,3C	-27	-5	-1	15	-78	0	-14	-1	45	2	-22	0
	ISCED5A	-32	-7	-1	16	0	0	-17	20	12	7	20	0
Μαθηματικά	ISCED1	-30	52	-65	34	-6	0	-42	-33	#ΤΙΜΗ!	8	0	0
	ISCED2	-71	13	-30	30	-46	0	-35	-2	50	6	-13	0
	ISCED 3A	-53	26	12	44	-14	0	-51	10	42	8	-10	0
	ISCED 3B,3C	-46	3	0	22	-114	0	-38	-9	47	0	-39	0
	ISCED5A	-52	0	0	20	11	0	-40	6	23	0	-3	0
Φυσικές Επιστήμες	ISCED1	-9	3	-44	30	-17	0	-32	-29	#ΤΙΜΗ!	14	16	0
	ISCED2	-53	-1	-20	31	-31	0	-28	-6	54	3	-8	0
	ISCED 3A	-46	16	16	53	-20	0	-45	6	44	24	-14	0
	ISCED 3B,3C	-31	-13	-4	25	-86	0	-28	-8	52	14	-39	0
	ISCED5A	-42	-4	3	23	-3	0	-35	9	25	17	-9	0

Στον Πίνακα 2.2. είναι συγκεντρωμένες οι επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Εξετάζονται οι επιδόσεις μέχρι και το επίπεδο 5^A (τέλος πρώτου κύκλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), καθώς το επίπεδο 6 εξετάστηκε για πρώτη φορά το 2003. Για το επίπεδο αυτό θα παρουσιαστούν σε ξεχωριστό πίνακα οι επιδόσεις των μαθητών κατά τα έτη 2009 και 2012.

Παρατηρώντας τα στοιχεία του Πίνακα 2.2. διαπιστώνεται σαφής συνάρτηση της επίτευξης υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας,

καθώς τις υψηλότερες επιδόσεις φαίνεται να επιτυγχάνουν μαθητές των οποίων η μητέρα έχει ολοκληρώσει τα επίπεδα 3^A και 5.

Στην Ελλάδα μεγαλύτερη διαφορά επίδοσης παρατηρείται μεταξύ των μαθητών των οποίων η μητέρα έχει ολοκληρώσει το Γυμνάσιο (ISCED 2) και αυτών που έχει ολοκληρώσει το Τ.Ε.Ε. ή το Γενικό Λύκειο (ISCED 3B,C και ISCED 3A αντίστοιχα). Από τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών προκύπτει ότι το 2000 το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρέαζε σε εντονότερο βαθμό την επίδοση στις Φυσικές Επιστήμες, εν συνεχεία τα Μαθηματικά και τέλος την Κατανόηση Κειμένου.

Σε σχέση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., οι Έλληνες μαθητές σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις. Παρόλα αυτά, για τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. οι αποκλίσεις επίδοσης μεταξύ των διαφόρων μορφωτικών επιπέδων είναι μεγαλύτερες, ενώ μεταξύ των εξεταζόμενων επιστημονικών πεδίων οι αποκλίσεις επίδοσης είναι σταθερές.

Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών με αυτές των υπόλοιπων χωρών του δείγματος διακρίνουμε ότι οι μαθητές της Μεγάλης Βρετανίας σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις από όλους τους μαθητές του δείγματος. Παρά τις υψηλότερες επιδόσεις που επιτυγχάνουν οι μαθητές των άλλων χωρών του δείγματος διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα το μορφωτικό επίπεδο δεν καθορίζει την επίτευξη υψηλής επίδοσης στον ίδιο βαθμό με τις άλλες χώρες. Η χώρα στην οποία παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες αποκλίσεις επίδοσης ανάμεσα στα διάφορα μορφωτικά επίπεδα είναι η Γερμανία, στην οποία η διαφορά επίδοσης μεταξύ ISCED2 και ISCED3A φτάνει τις 101 μονάδες στην Κατανόηση Κειμένου. Στην Ελλάδα, τη Γαλλία και τη Μεγάλη Βρετανία το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει περίπου στον ίδιο βαθμό την επίτευξη υψηλής επίδοσης. Στην Τουρκία το 2009 παρατηρείται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας σαφώς επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. Μεγαλύτερες αποκλίσεις επίδοσης παρουσιάζονται στις Φυσικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά και εν συνεχεία στην Κατανόηση Κειμένου.

Πίνακας 1.4. Διαχρονική μεταβολή μέσου όρου επίδοσης

		ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΕΠΙΔΟΣΗΣ					
		2000 - 2009					
		ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου	ISCED1	-3,3	-10,4	#ΤΙΜΗ!	-7,5	6,1	-0,4
	ISCED2	0,9	-3,3	14	-6,1	1,7	4,1
	ISCED 3A	-2	-0,7	1,7	-7,3	2,9	-1,7
	ISCED 3B,3C	0,2	-1,6	6,8	-4,8	10,3	-2,4
	ISCED5A	3	5,1	2,4	-1,6	3,7	0
Μαθηματικά	ISCED1	-2,7	-17	#ΤΙΜΗ!	-5,2	1,6	0,2
	ISCED2	2,2	-8,5	11,7	-9,9	1,4	-5,6
	ISCED 3A	-1,7	-4,7	3,7	-8	-1,2	-1,9
	ISCED 3B,3C	-2,2	-5,9	5,7	-7,6	14,5	-3,6
	ISCED5A	2,5	1,1	4,3	-3,6	-2,6	0
Φυσικές Επιστήμες	ISCED1	-6,1	-7,9	#ΤΙΜΗ!	-4,2	6,7	-0,9
	ISCED2	2,6	-4	13	-8,2	2	-2,9
	ISCED 3A	-0,6	-2,6	4,4	-5,7	0,4	-0,8
	ISCED 3B,3C	-1,1	-0,6	9,6	-3,6	9,4	-1,6
	ISCED5A	2,6	3,6	5,2	0	0	1,1

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2.4. διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες μαθητές το 2012 εμφάνισαν κατά κύριο λόγο χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με το 2000. Μεγαλύτερη μείωση επίδοσης παρουσιάζουν οι μαθητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει μόνο το ISCED1, ακολουθούν οι μαθητές των οποίων η μητέρα έχει ολοκληρώσει τα επίπεδα ISCED 3B,C και ISCED 3A. Αντίθετα μικρή αύξηση των επιδόσεων παρατηρείται για τα επίπεδα ISCED 2 και ISCED 5.

Σε σύγκριση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. διαπιστώνεται ότι με εξαίρεση τις επιδόσεις των μαθητών του επιπέδου ISCED1, οι επιδόσεις των υπόλοιπων Ελλήνων μαθητών ήταν πιο κοντά σε αυτές των μαθητών του Μέσου Όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Παράλληλα, διαπιστώνεται γενικότερη πτώση στις επιδόσεις των μαθητών του Ο.Ο.Σ.Α. ανεξαρτήτως του επιπέδου μόρφωσης της μητέρας.

Όσον αφορά τη σύγκριση της Ελλάδας με τις υπόλοιπες χώρες του δείγματος διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα η μείωση των επιδόσεων είναι μικρότερη απ' ό τι στη Γαλλία και στη Μεγάλη Βρετανία. Στη Γαλλία η υποχώρηση των επιδόσεων φτάνει στο 17% για το ISCED1 στα Μαθηματικά, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία η μεγαλύτερη μείωση παρατηρείται στα Μαθηματικά για τα επίπεδα ISCED2 και ISCED 3A (9,9% και 8% αντίστοιχα). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες χώρες, στην Τουρκία και τη Γερμανία φαίνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι καλύτερες το 2012. Η μεγαλύτερη βελτίωση επίδοσης παρουσιάζεται στην Κατανόηση Κειμένου τόσο στη Γερμανία όσο και στην Τουρκία.

Στους Πίνακες 2.5, 2.6 και 2,7 παρουσιάζονται τα στοιχεία του προγράμματος σχετικά με τις επιπτώσεις που έχει η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών στην σχολική επίδοση. Όπως προαναφέρθηκε επειδή το συγκεκριμένο μορφωτικό επίπεδο δεν εξετάστηκε από τον πρώτο κύκλο του προγράμματος (2000), παρουσιάζονται τα στοιχεία που αφορούν τους δύο τελευταίους κύκλους του προγράμματος (2009 και το 2012).

Πίνακας 2.5. Επιδόσεις μαθητών ανάλογα με την ολοκλήρωση ή μη του μορφωτικό επίπεδου ISCED6

	ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ P.I.S.A											
	2009						2012					
	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου												
Ολοκλήρωση ISCED 6	498	499	491	485	514	501	493	507	523	493	-	505
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	483	505	513	508	464	499	479	519	527	516	476	503
Μαθηματικά												
Ολοκλήρωση ISCED 6	488	508	517	489	528	510	478	501	530	490	-	510
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	467	504	529	504	446	501	454	506	531	510	449	500
Φυσικές Επιστήμες												
Ολοκλήρωση ISCED 6	495	510	525	509	514	513	487	503	539	510	-	515
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	470	506	537	527	454	506	468	511	542	531	464	507

Πίνακας 2.6. Αποκλίσεις επιδόσεων από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

	ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΣΟ ΟΡΟ											
	2009						2012					
	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου												
Ολοκλήρωση ISCED 6	-3	-2	-10	-16	13	0	-12	2	18	-12	#ΤΙΜΗ!	0
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	-16	6	14	9	-35	0	-24	16	24	13	-27	0
Μαθηματικά												
Ολοκλήρωση ISCED 6	-22	-2	7	-21	18	0	-32	-9	20	-20	#ΤΙΜΗ!	0
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	-34	3	28	3	-55	0	-46	6	31	10	-51	0
Φυσικές Επιστήμες												
Ολοκλήρωση ISCED 6	-18	-3	12	-4	1	0	-28	-12	24	-5	#ΤΙΜΗ!	0
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	-36	0	31	21	-52	0	-39	4	35	24	-43	0

Πίνακας 2.7. Διαχρονική μεταβολή μέσου όρου επίδοσης μαθητών (%)

	ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ (%)					
	2009-2012					
	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου						
Ολοκλήρωση ISCED 6	-1	1,6	6,5	1,6	#ΤΙΜΗ!	0,8
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	-0,8	2,8	2,7	1,6	2,6	0,8
Μαθηματικά						
Ολοκλήρωση ISCED 6	-2	-1,4	2,5	0,2	#ΤΙΜΗ!	0
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	-2,8	0,4	0,4	1,2	0,7	-0,2
Φυσικές Επιστήμες						
Ολοκλήρωση ISCED 6	-1,6	-1,4	2,7	0,2	#ΤΙΜΗ!	0,4
Μη ολοκλήρωση ISCED 6	-0,4	1	0,9	0,8	2,2	0,2

Το 2009 οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών που η μητέρα τους ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών ήταν υψηλότερες από τους υπόλοιπους μαθητές και στα τρία επιστημονικά πεδία. Οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες (21 και 25 μονάδες αντίστοιχα), ενώ στην Κατανόηση Κειμένου η διαφορά επίδοσης ήταν περιορίστηκε στις 15 μονάδες.

Σε σχέση με το Μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., οι Έλληνες μαθητές και των δύο υπό εξέταση ομάδων σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Οι μαθητές που η μητέρα τους είχε ολοκληρώσει το μορφωτικό επίπεδο ISCED6 είχαν μικρότερες αποκλίσεις από τον Μέσο όρο σε σχέση με αυτούς που η μητέρα τους δεν το είχε ολοκληρώσει. Οι μαθητές που η μητέρα τους είχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών είχαν την μικρότερη απόκλιση επίδοσης στην Κατανόηση Κειμένου (3 μονάδες) και τη μεγαλύτερη στα Μαθηματικά (22 μονάδες). Οι υπόλοιποι μαθητές σημείωσαν την μεγαλύτερη απόκλιση από τον Μέσο Όρο στις Φυσικές Επιστήμες (36 μονάδες) και τη μικρότερη στην Κατανόηση Κειμένου (16 μονάδες).

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών από τη μητέρα συνεπάγεται και επίτευξη καλύτερης επίδοσης από τους μαθητές, κάτι το οποίο δεν ισχύει στις υπόλοιπες χώρες με εξαίρεση την Τουρκία. Στη Γερμανία και τη Μεγάλη Βρετανία οι μαθητές που η μητέρα τους δεν έχει ολοκληρώσει το επίπεδο ISCED6 σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε όλα τα επιστημονικά πεδία από τους μαθητές που η μητέρα τους είχε ολοκληρώσει το

επίπεδο ISCED6. Στη Γαλλία, αν και οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων είναι πολύ μικρές, κυμαίνονται περίπου στις 5 μονάδες, υπάρχει απόκλιση από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., καθώς οι μαθητές που η μητέρα τους έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στην Κατανόηση Κειμένου και υψηλότερες επιδόσεις στα άλλα δύο επιστημονικά πεδία σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Στην Τουρκία η ολοκλήρωση του επιπέδου ISCED 6 από τη μητέρα συνεπάγεται επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων από τους μαθητές, μάλιστα οι αποκλίσεις επίδοσης μεταξύ των μαθητών στα διάφορα επιστημονικά πεδία ήταν πολύ μεγαλύτερες από αυτές που σημειώθηκαν στην Ελλάδα. Έτσι η μεγαλύτερη απόκλιση παρουσιάζεται στα Μαθηματικά (82 μονάδες) και η μικρότερη στην Κατανόηση Κειμένου (60 μονάδες).

Εξετάζοντας διαχρονικά τα στοιχεία που αφορούν τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών παρατηρείται μείωση των επιδόσεων και για τις δύο ομάδες. Η μεγαλύτερη μείωση επίδοσης που παρατηρείται για τους μαθητές που η μητέρα τους έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών σημειώθηκε στα Μαθηματικά (2%) και η μικρότερη στην Κατανόηση Κειμένου (1%). Για τους υπόλοιπους μαθητές η μεγαλύτερη μείωση σημειώθηκε στα Μαθηματικά (2,8%) και η μικρότερη στις Φυσικές Επιστήμες (0,4%). Μεταξύ των δύο ομάδων παρατηρείται ότι οι διαφορές επίδοσης μειώθηκαν ελαφρώς, με μεγαλύτερη μείωση να σημειώνεται στις Φυσικές Επιστήμες από 25 μονάδες διαφορά το 2009 στις 19 μονάδες το 2012.

Οι αποκλίσεις που σημειώνονται μεταξύ των επιδόσεων των Ελλήνων μαθητών και των δύο υπό εξέταση ομάδων και των αντίστοιχων μαθητών του Μέσου Όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. αυξάνονται διαχρονικά. Αυτό είναι αποτέλεσμα της ταυτόχρονης υποχώρησης των ελληνικών επιδόσεων και της ανόδου των επιδόσεων του Μέσου όρου. Μεγαλύτερες αποκλίσεις παρουσιάζονται μεταξύ των μαθητών που η μητέρα τους δεν έχει ολοκληρώσει το επίπεδο ISCED6 με την ανώτερη να σημειώνεται στα Μαθηματικά. Μεταξύ των μαθητών που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει το επίπεδο ISCED6 η μεγαλύτερη απόκλιση εμφανίζεται επίσης στα Μαθηματικά.

Διαχρονικά στη Μεγάλη Βρετανία, τη Γερμανία και τη Γαλλία οι επιδόσεις των μαθητών που η μητέρα τους είναι κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών είναι μικρότερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα στοιχεία που προκύπτουν για την Ελλάδα. Παράλληλα, σε όλες τις χώρες εκτός από την Ελλάδα παρατηρείται άνοδος των

επιδόσεων των υπό εξέταση ομάδων, ενώ ταυτόχρονα οι Έλληνες μαθητές σημειώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις του δείγματος ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου της μητέρας. Τόσο στη Γαλλία όσο και στη Μεγάλη Βρετανία οι αποκλίσεις των επιδόσεων μεταξύ των υπό εξέταση ομάδων παρουσιάζουν μια μικρή αύξηση, η οποία μπορεί να μην είναι σημαντική, αλλά παρόλα αυτά δείχνει μια τάση μέσα στο δείγμα. Η χώρα η οποία παρουσιάζει σημαντική βελτίωση των επιδόσεων και μείωση των αποκλίσεων μεταξύ των δύο ομάδων είναι η Γερμανία. Το 2012 οι διαφορές επίδοσης μεταξύ των ομάδων ήταν έως 3 μονάδες στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες και 1 μονάδα στην Κατανόηση Κειμένου. Αυτό δείχνει ότι διαχρονικά αυξάνεται, αν και λίγο, η επιρροή που έχει η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών από τη μητέρα στην επίδοση του μαθητή. Για την Τουρκία δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για διαχρονικό έλεγχο αυτό που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ότι οι μαθητές που η μητέρα τους δεν κατείχε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών σημειώνουν άνοδο στις επιδόσεις από το 2009 έως το 2012.

Στην Ελλάδα φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει το βαθμό επίδοσης του μαθητή, κάτι το οποίο ισχύει σε όλες τις χώρες του δείγματος. Παρατηρείται θετική σχέση μεταξύ του βαθμού επίδοσης και του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας όταν αυτό φτάνει μέχρι και το επίπεδο ISCED 5^A, δηλαδή όσο αυξάνεται το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας τόσο οι μαθητές σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις. Αν και αυτό είναι κάτι κοινό για όλες τις χώρες, στην Ελλάδα φαίνεται η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας να είναι μικρότερη. Αυτό ίσως οφείλεται στις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα. Η Ελλάδα είναι μια χώρα στην οποία δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά ο βιομηχανικός τομέας (Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, 2006). Αυτό έχει ως συνέπεια οι άνθρωποι να μην έχουν πολλές διεξόδους επαγγελματικά. Έτσι, οι οικογένειες, ανεξάρτητα από το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο, επενδύουν πολλά χρήματα στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτή η ανάγκη δεν υπάρχει στις άλλες χώρες, καθώς είναι χώρες με υψηλό βαθμό εκβιομηχάνισης και οικονομικής ανάπτυξης. Εξετάζοντας τη συσχέτιση μεταξύ κατοχής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών και επίδοσης μαθητής τα πράγματα αντιστρέφονται. Ενώ στη Γερμανία, τη Γαλλία και τη Μεγάλη Βρετανία η συνέχιση των ακαδημαϊκών σπουδών της μητέρας δε συνεπάγεται καλύτερες επιδόσεις από την πλευρά του μαθητή, στην Ελλάδα και στην Τουρκία συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Η κατοχή

περισσότερων ακαδημαϊκών τίτλων συνεπάγεται απόκτηση θέσης εργασίας με περισσότερο κύρος και οικονομικές απολαβές. Παράλληλά όμως έχει ως συνέπεια την αφιέρωση περισσότερου χρόνου στον εργασιακό χώρο. Στις χώρες τις Βόρειας Ευρώπης που δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή η οικογενειακή αλληλεγγύη αυτό μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στο παιδί. Στην Ελλάδα και στην Τουρκία όμως η ευρύτερη οικογένεια μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο και να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια του μαθητή. Παράλληλα, ίσως στην Ελλάδα και στην Τουρκία η κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών να συνεπάγεται την απόκτηση καλύτερης θέσης εργασίας όσον αφορά τις οικονομικές απολαβές σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, απ' ό,τι στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης. Διαχρονικά παρατηρείται αύξηση των αποκλίσεων επίδοσης μεταξύ των διαφόρων μορφωτικών επιπέδων σε όλες τις χώρες εκτός από τη Γερμανία. Αυτό σημαίνει ότι στη Γερμανία η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας σταδιακά φαίνεται να φθίνει, χωρίς όμως να μειώνονται οι επιδόσεις των μαθητών. Αυτό ίσως οφείλεται στις γενικότερες μεταρρυθμίσεις στις οποίες προέβηκε η γερμανική κυβέρνηση τα τελευταία χρόνια σε συνδυασμό με την αύξηση του κατά κεφαλήν εισοδήματος των Γερμανών την τελευταία δεκαετία. Η Γαλλία είναι μια χώρα στην οποία πρέπει να σταθεί κανείς, καθώς φαίνεται ότι διαχρονικά οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται περισσότερο από παράγοντες όπως π.χ. το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας. Αυτή η τάση ακόμη δεν έχει εξεταστεί ενδελεχώς από τους επιστήμονες προκειμένου να βγουν ασφαλή συμπεράσματα.

3.1.3. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση είναι το γεγονός ότι οι αξίες που υιοθετεί η εκπαίδευση είναι πλησιέστερες σε αυτές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Bourdieu, 1996). Αυτό έχει ως συνέπεια οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων να αισθάνονται ανοίκεια στη σχολική τάξη και να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συστήματος.

Το πρόγραμμα P.I.S.A. προσπάθησε να συλλέξει πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν να εξεταστεί η επιρροή που ασκούν οι διάφοροι εξωσχολικοί παράγοντες στην επίδοση

των μαθητών. Μια δέσμη παραγόντων που εξετάστηκε αφορούσε το κατά πόσο το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ευνοεί την έκθεση των μαθητών σε δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην πνευματική τους καλλιέργεια, όπως το διάβασμα κλασικής λογοτεχνίας και ποίησης, η παρακολούθηση συναυλιών και θεατρικών παραστάσεων, η επίσκεψη μουσείων και εκθεσιακών χώρων κ.τ.λ. Ιδιαίτερη έμφαση στους παραπάνω τομείς δόθηκε την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος.

Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα σε αυτά του δυτικού κόσμου, ιδιαίτερη θέση κατέχει η διδασκαλία της κλασικής λογοτεχνίας. Όταν χρησιμοποιούν τον όρο κλασική λογοτεχνία, οι ιθύνοντες του προγράμματος P.I.S.A. αναφέρονται σε έργα σπουδαίων δυτικών συγγραφέων όπως ο Shakespeare. Αναμένεται λοιπόν, ότι όταν ένας μαθητής έρχεται σε επαφή με αυτά τα κείμενα μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον, να μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, ένα υψηλό οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο ευνοεί την εξοικείωση του μαθητή με όλες τις μορφές τέχνης. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο έρχονται σε συχνή επαφή με έργα τέχνης, είτε σε εκθεσιακούς χώρους είτε μέσα στο ίδιο τους το σπίτι.

ΚΑΤΟΧΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Πίνακας 3.1 Μέσος όρος επιδόσεων σε σχέση με την κατοχή ή μη βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας.

		ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ											
		2000						2012					
ΧΩΡΑ		ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατοχή ή Κεφάλαιο	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	490	533	529	552	484	524	504	539	550	539	500	525
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	406	456	452	491	420	472	456	454	492	484	446	472
Προθρησκεία	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	464	540	529	553	464	520	476	524	556	530	468	521
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	375	479	462	504	405	478	435	450	495	479	425	471
Φυσικός Επιπέδημας	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	476	528	528	557	471	523	491	530	569	552	481	529
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	402	453	458	505	418	474	447	451	504	499	443	478

Το 2000 οι Έλληνες μαθητές που στο σπίτι τους είχαν βιβλία κλασικής λογοτεχνίας σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους αντίστοιχους μαθητές που δεν κατείχαν βιβλία κλασικής λογοτεχνίας (Πίνακας 3.1). Η κατοχή βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας φαίνεται ότι επηρέαζε πολύ τις επιδόσεις των μαθητών καθώς οι διαφορές μεταξύ των δύο υπό εξέταση ομάδων ήταν αρκετά μεγάλες.

Μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώθηκαν στην Κατανόηση Κειμένου και στα Μαθηματικά (88 και 89 μονάδες διαφορά αντίστοιχα), ενώ στις Φυσικές Επιστήμες η απόκλιση έφτασε στις 74 μονάδες. Μεγαλύτερες αποκλίσεις σημειώθηκαν στην Κατανόηση Κειμένου και στα Μαθηματικά (88 και 89 μονάδες διαφορά αντίστοιχα), ενώ στις Φυσικές Επιστήμες η απόκλιση έφτασε στις 74 μονάδες.

Πίνακας 3.2 Αποκλίσεις επιδόσεων από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

		ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΣΟ ΟΡΟ						ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΣΟ ΟΡΟ					
		2000						2012					
ΧΩΡΑ		ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-34	9	5	28	-40	0	-21	14	25	14	-25	0
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-66	-16	-20	19	-52	0	-16	-18	20	12	-26	0
Μαθηματικά	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-56	20	9	33	-56	0	-45	3	35	9	-53	0
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-103	1	-16	26	-73	0	-36	-21	24	8	-46	0
Φυσικές Επιστήμες	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-47	5	5	34	-52	0	-38	1	40	23	-48	0
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-72	-21	-16	31	-56	0	-31	-27	26	21	-35	0

Σε σχέση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (Πίνακας 3.2.) οι Έλληνες μαθητές και των δύο υπό εξέταση ομάδων σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Παρατηρείται ότι οι Έλληνες μαθητές που η οικογένειά τους κατείχε βιβλία κλασικής λογοτεχνίας είχαν μικρότερες αποκλίσεις επίδοσης από το μέσο όρο σε σχέση με αυτούς που δεν κατείχαν βιβλία κλασικής λογοτεχνίας. Το επιστημονικό πεδίο στο οποίο παρατηρείται μεγαλύτερη απόκλιση από τον μέσο όρο είναι αυτό των Μαθηματικών και για τις δύο ομάδες.

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών το 2000 με αυτές των μαθητών των υπόλοιπων χωρών διαπιστώνεται ότι η ύπαρξη βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις στην Ελλάδα σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες, οι οποίες έχουν χαμηλότερες διαφορές επίδοσης, ιδιαίτερα η Μεγάλη Βρετανία.

Στην Τουρκία το 2009 η κατοχή βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας φαίνεται να επηρεάζει περίπου με τον ίδιο τρόπο και τα τρία επιστημονικά πεδία, με μεγαλύτερη επιρροή στην Κατανόηση Κειμένου (66 μονάδες).

Πίνακας 3.3. Διαχρονική μεταβολή του μέσου όρου των επιδόσεων

		ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ					
		2000-2012					
	ΧΩΡΑ	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	2,9	1,1	4,0	-2,4	3,3	0,2
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	12,3	-0,4	8,8	-1,4	6,2	0,0
Ποσοθηματικά	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	2,6	-3,0	5,1	-4,2	0,9	0,2
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	16,0	-6,1	7,1	-5,0	4,9	-1,5
Φυσικές Επιστήμες	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	3,2	0,4	7,8	-0,9	2,1	1,1
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	11,2	-0,4	10,0	-1,2	6,0	0,8

Το 2012 φαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές σε γενικές γραμμές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους (Πίνακας 3.3.). Οι κάτοχοι βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας παρουσίασαν μια μικρή αύξηση της επίδοσης της τάξης του 3% περίπου και στα τρία επιστημονικά πεδία. Οι υπόλοιποι μαθητές παρουσίασαν αύξηση στις επιδόσεις τους και στα τρία επιστημονικά πεδία πάνω από 10% με μεγαλύτερη αυτή των Μαθηματικών που ανήλθε στο 16%. Οι παραπάνω αλλαγές είχαν ως συνέπεια τη μείωση της διαφοράς επίδοσης μεταξύ των δύο ομάδων με μεγαλύτερη μείωση να σημειώνεται στα Μαθηματικά (48 μονάδες).

Σε σύγκριση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. η Ελλάδα, διαχρονικά σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις (Πίνακας 3.2). Η μεγαλύτερη απόκλιση εμφανίζεται στα Μαθηματικά, με τις δύο ομάδες να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις κατά 45 και 36 μονάδες αντίστοιχα. Μικρότερη απόκλιση από τον Μέσο Όρο παρουσιάζεται στην Κατανόηση Κειμένου (21 και 31 μονάδες αντίστοιχα). Διαχρονικά φαίνεται ότι οι αποκλίσεις επίδοσης των Ελλήνων μαθητών σε συνάρτηση με την ύπαρξη ή μη βιβλίων λογοτεχνίας μειώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις αντίστοιχες του Μ.Ο. των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

Σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες του δείγματος. Παρατηρούμε ότι η Μεγάλη Βρετανία παρουσιάζει διαχρονικά μείωση των επιδόσεων της στις υπό εξέταση ομάδες των μαθητών. Παρόλα αυτά οι επιδόσεις των μαθητών της Μεγάλης Βρετανίας παραμένουν υψηλότερες από αυτές των Ελλήνων. Σημαντική αύξηση των επιδόσεων της έχει επιτύχει η Γερμανία. Παρατηρείται μεγαλύτερη αύξηση των

επιδόσεων των μαθητών που δε διαθέτουν βιβλία κλασικής λογοτεχνίας σε σχέση με την άλλη ομάδα. Στη Γαλλία παρατηρείται σε γενικές γραμμές μείωση των επιδόσεων. Παράλληλα φαίνεται ότι η επιρροή της κατοχής βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας είναι σημαντικότερη καθώς περνούν τα χρόνια. Στα Μαθηματικά φαίνεται ότι σημειώνονται οι μεγαλύτερες μειώσεις επίδοσης. Η Τουρκία από το 2009 έως και το 2012 παρουσιάζει σημαντική αύξηση των επιδόσεων της σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Η Ελλάδα σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις από τη Γερμανία, τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γαλλία. Σε σύγκριση με την Τουρκία οι Έλληνες μαθητές και των δύο ομάδων σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε όλα τα επιστημονικά πεδία.

ΚΑΤΟΧΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Πίνακας 3.4 Μέσος όρος επιδόσεων σε σχέση με την κατοχή ή μη έργων τέχνης.

		ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ											
		2000					2012						
ΧΩΡΑ		ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατοχή Κεφάλου	ΥΠΑΡΞΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	484	524	495	541	484	515	493	534	522	516	501	511
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	462	497	466	503	455	479	454	492	504	485	466	478
Ποθηματικά	ΥΠΑΡΞΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	457	532	498	545	471	513	468	522	526	508	472	507
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	435	511	476	513	434	483	432	482	509	481	440	479
Φυσικές Επιστήμες	ΥΠΑΡΞΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	469	516	494	550	473	513	482	527	538	529	482	515
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	450	495	476	511	446	483	444	485	517	501	457	484

Το 2000 οι Έλληνες μαθητές που στο σπίτι τους είχαν έργα τέχνης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις και στα τρία επιστημονικά πεδία από τους αντίστοιχους μαθητές που δεν είχαν έργα τέχνης στο σπίτι τους (Πίνακας 3.4). Οι μαθητές που η οικογένειά τους κατείχε έργα τέχνης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους μαθητές. Μεταξύ των δύο ομάδων οι αποκλίσεις επίδοσης ήταν περίπου ίδιες και στα τρία ερευνητικά πεδία (περίπου 20 μονάδες).

Πίνακας 3.5 Αποκλίσεις επιδόσεων από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

ΧΩΡΑ	ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΣΟ ΟΡΟ							ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΣΟ ΟΡΟ					
	2000							2012					
	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.	
Κατοχή η Κεϊμένου	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-34	9	5	28	-40	0	-21	14	25	14	-25	0
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-66	-16	-20	19	-52	0	-16	-18	20	12	-26	0
Μαθηματικά	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-56	20	9	33	-56	0	-45	3	35	9	-53	0
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-103	1	-16	26	-73	0	-36	-21	24	8	-46	0
Φυσικές Επιστήμες	ΥΠΑΡΞΗ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-47	5	5	34	-52	0	-38	1	40	23	-48	0
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ	-72	-21	-16	31	-56	0	-31	-27	26	21	-35	0

Σε σχέση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. (Πίνακας 3.2.) οι Έλληνες μαθητές και των δύο υπό εξέταση ομάδων σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις από τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., με μεγαλύτερες αποκλίσεις να παρουσιάζουν οι μαθητές που η οικογένεια τους δεν κατείχε έργα τέχνης.

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών το 2000 με αυτές των μαθητών των υπόλοιπων χωρών διαπιστώνεται ότι η κατοχή έργων τέχνης στην Ελλάδα έχει μικρότερη επιρροή σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες. Πάλι στη Μεγάλη Βρετανία παρατηρείται η υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ κατοχής έργων τέχνης και επίτευξης υψηλής επίδοσης. Σε αντίθεση με την Ελλάδα το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τη Κατανόηση Κειμένου και τις Φυσικές Επιστήμες σε σχέση με τα Μαθηματικά.

Στην Τουρκία το 2009 η κατοχή έργων τέχνης έχει μικρότερη επίδραση στην επίτευξη των επιδόσεων και επηρεάζει κυρίως τα Μαθηματικά (37 μονάδες).

Πίνακας 3.6 Διαχρονική μεταβολή του μέσου όρου των επιδόσεων

		ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ					
		2000-2012					
	ΧΩΡΑ	ΕΛΛΑΔΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΤΟΥΡΚΙΑ*	Μ.Ο. Ο.Ο.Σ.Α.
Κατανόηση Κειμένου	ΥΠΑΡΕΧ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	1,9	1,9	5,5	4,6	3,5	-0,8
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	-1,7	-1,0	8,2	-3,6	2,4	-0,2
Μαθηματικά	ΥΠΑΡΕΧ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	2,4	-1,9	5,6	-6,8	0,2	-1,2
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	-0,7	-5,7	6,9	-6,2	1,4	-0,8
Φυσικές Επιστήμες	ΥΠΑΡΕΧ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	2,8	2,1	8,9	-3,8	1,9	0,4
	ΑΠΟΥΣΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ	-1,3	-2,0	8,6	-2,0	2,5	0,2

Το 2012 φαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές σε γενικές γραμμές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους (Πίνακας 3.6). Οι κάτοχοι έργων τέχνης αύξησαν τις επιδόσεις τους με μεγαλύτερη αύξηση να παρουσιάζεται στις Φυσικές Επιστήμες (2,8%). Αντίθετα όσοι δεν κατέχουν έργα τέχνης παρουσιάζουν μείωση στις επιδόσεις τους της τάξεως περίπου της 1 ποσοστιαίας μονάδας με μεγαλύτερη απόκλιση να σημειώνεται στην Κατανόηση Κειμένου (1,7%).

Σε σύγκριση με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. η Ελλάδα διαχρονικά σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις (Πίνακας 3.5). Η απόκλιση επίδοσης σε συνάρτηση με την ύπαρξη ή μη έργων τέχνης είναι μεγαλύτερη στα Μαθηματικά (39 και 47 μονάδες) ενώ η μικρότερη απόκλιση παρουσιάζεται στην Κατανόηση Κειμένου (18 και 24 μονάδες). Διαχρονικά, οι Έλληνες μαθητές που κατέχουν έργα τέχνης παρουσιάζουν αύξηση επίδοσης σε αντίθεση με τους αντίστοιχους μαθητές του Μ.Ο. των χωρών που μειώνονται οι επιδόσεις τους. Τέλος, οι Έλληνες μαθητές που δεν κατέχουν έργα τέχνης παρουσιάζουν διαχρονικά μείωση των επιδόσεών τους σε μεγαλύτερο ποσοστό από την αντίστοιχη ομάδα του Μ.Ο. των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α.

Σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες του δείγματος παρατηρούμε ότι η Μεγάλη Βρετανία παρουσιάζει διαχρονικά μείωση των επιδόσεων της και στις δύο υπό εξέταση ομάδες των μαθητών. Παρόλα αυτά οι επιδόσεις των μαθητών της Μεγάλης Βρετανίας παραμένουν υψηλότερες από αυτές των Ελλήνων. Σημαντική αύξηση των επιδόσεων της έχει επιτύχει η Γερμανία. Μάλιστα, οι επιδόσεις των μαθητών που κατέχουν έργα τέχνης παρουσιάζουν μεγαλύτερη αύξηση σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων μαθητών. Στη Γαλλία παρατηρείται σε γενικές γραμμές μείωση των επιδόσεων. Παράλληλα φαίνεται ότι η επιρροή του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι σημαντικότερη καθώς περνούν τα χρόνια. Στα Μαθηματικά φαίνεται ότι

σημειώνονται οι μεγαλύτερες μειώσεις επίδοσης. Η Τουρκία από το 2009 έως και το 2012 παρουσιάζει σημαντική αύξηση των επιδόσεων της σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Φαίνεται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο επηρεάζει λιγότερο τις επιδόσεις καθώς παρατηρείται μεγαλύτερη αύξηση των επιδόσεων των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού πολιτισμικού κεφαλαίου σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η Ελλάδα σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις από τη Γερμανία, τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γαλλία. Σε σχέση με την Τουρκία όταν εξετάζεται η κατοχή ή μη έργων τέχνης οι Τούρκοι μαθητές σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις.

Από τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνεται ότι η κατοχή βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας φαίνεται να επηρεάζει περισσότερη την επίτευξη υψηλής επίδοσης σε σχέση με την κατοχή έργων τέχνης. Αυτό ίσως να οφείλεται στην ηλικία του δείγματος. Η λογοτεχνία είναι πιο άμεσα «προσβάσιμη» για έναν μαθητή 16 ετών από ένα έργο τέχνης, η κατανόηση του οποίου απαιτεί ανώτερη συναισθηματική και νοητική ωριμότητα και παράλληλα μια μακροχρόνια διαδικασία μύησης. Ίσως λοιπόν η επίδραση της επαφής με έργα τέχνης να γίνεται περισσότερο εμφανής σε μεγαλύτερη ηλικία. Εξετάζοντας διαχρονικά τα στοιχεία του προγράμματος διαπιστώνεται ότι οι αποκλίσεις μεταξύ όσων κατέχουν λογοτεχνικά βιβλία και όσων δεν κατέχουν μειώνονται. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα στη τελευταία δεκαετία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από όλες τις χώρες στην καλλιέργεια του γλωσσικού μαθήματος. Στη Γερμανία, τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γαλλία ήταν επιτακτική ανάγκη καθώς, αποτελούν χώρες εγκατάστασης μεγάλου πληθυσμού μεταναστών. Παράλληλα και στην Ελλάδα, μέσα στο πλαίσιο μια κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν πολλά προγράμματα φιλιανγνωσίας. Στην Τουρκία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 2005 ουσιαστικά αναμόρφωσε πλήρως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και είχε ως συνέπεια τη γενικότερη αναβάθμισή του. Όσον αφορά την κατοχή έργων τέχνης παρατηρείται ότι σε όλες τις χώρες οι αποκλίσεις μεταξύ των δύο ομάδων παραμένουν σχετικά σταθερές διαχρονικά με μια τάση αύξησης (περίπου 10 μονάδες). Αυτό ίσως δείχνει ότι πλέον αρχίζει σε όλες τις χώρες να διαμορφώνεται μια κοινωνική ελίτ η οποία έχει οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο και μπορεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στους απογόνους της.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη μεθοδική και σε βάθος ανάλυση των στοιχείων του προγράμματος P.I.S.A. μπορούν να βγουν σημαντικά συμπεράσματα για την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιωθεί. Καθώς η παρούσα εργασία είναι καθαρά περιγραφική, τα συμπεράσματα στα οποία οδηγεί θα πρέπει να εξεταστούν με προσοχή και να αποφευχθούν τυχόν γενικεύσεις.

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η Ελλάδα παρουσιάζει συγκριτικά πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση τόσο με τον Μέσο Όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. γενικά, όσο και με καθεμία από τις χώρες που εξετάστηκαν παραπάνω (Γερμανία, Γαλλία και Μεγάλη Βρετανία). Μόνη εξαίρεση αποτελεί η Τουρκία, η οποία όμως τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια ιδιαίτερα έντονη βελτίωση των επιδόσεων της, με συνέπεια πλέον να έχει φτάσει στα επίπεδα των επιδόσεων της Ελλάδας. Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις οφείλονται στο γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο σε αυστηρά ακαδημαϊκές γνώσεις και όχι στο πώς αυτές μετουσιώνονται σε πράξη. Η αιτία αυτής της εικόνας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή μπορεί να αλλάξει θα πρέπει να είναι τα αντικείμενα δημόσιου διαλόγου μεταξύ της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση φορέων της χώρας.

Η εξέταση των δεικτών που επιλέχθηκαν για την παρούσα εργασία, ουσιαστικά επιβεβαίωσαν την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τα στοιχεία του προγράμματος P.I.S.A., η φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο συνδέεται με την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων. Αυτή η διαπίστωση ισχύει για όλες τις χώρες που εξετάστηκαν, με εξαίρεση τη Γαλλία στην οποία η διαφορά επίδοσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων είναι ιδιαίτερος μικρή. Το σημείο στο οποίο όμως θα πρέπει να εστιάσουμε είναι το κατά πόσο η διαφορά επίδοσης μεταξύ αυτών των τύπων σχολείου οφείλεται στην ίδια τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα P.I.S.A., στη Γερμανία και στην Τουρκία οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων επιτυγχάνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις εξαιτίας της ίδιας της δομής της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αντίθετα στην Ελλάδα και στη Μεγάλη Βρετανία οι υψηλές επιδόσεις που επιτυγχάνονται στα ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο αποτέλεσμα της συγκέντρωσης σε αυτά μαθητών με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Στη διαμόρφωση αυτής της εικόνας ίσως παίζει

σημαντικό ρόλο το ότι τα ελληνικά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια δεν τυγχάνουν μεγάλης ελευθερίας σχεδιασμού του αναλυτικού τους προγράμματος. Γεγονός πάντως παραμένει, ότι στην Ελλάδα, ένας μαθητής που προέρχεται από μια οικογένεια μεγάλης οικονομικής επιφάνειας και υψηλού κοινωνικού κύρους, επιτυγχάνει υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου στο οποίο φοιτά.

Τα στοιχεία του προγράμματος P.I.S.A. για τη επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση των μαθητών δείχνουν ακριβώς το πόσο μεγάλη είναι αυτή. Οι μαθητές με μητέρα που έχει υψηλό επίπεδο σπουδών επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι η διαφορά επίδοσης μεταξύ μαθητών που οι μητέρες τους έχουν φοιτήσει σε δύο διαδοχικά εκπαιδευτικά επίπεδα, ξεκινώντας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μειώνεται σταδιακά όσο το μορφωτικό επίπεδο αυξάνεται, ώσπου οι μαθητές που η μητέρα τους ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους μαθητές. Οι μητέρες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συνήθως έχουν υψηλότερο εισόδημα και άρα είναι ικανές να παρέχουν περισσότερα υλικά και πνευματικά εφόδια στα παιδιά τους. Παράλληλα, τείνουν να αφιερώνουν περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να συμμετέχουν πιο ενεργά στη σχολική ζωή. Τέλος, μεταδίδουν στα παιδιά τους πιο θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση και τις συνέπειες της και έχουν περισσότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από αυτά. Όλα τα προηγούμενα συνεισφέρουν στην προσπάθεια των μαθητών με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Οι μητέρες όμως με μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους σπουδών τείνουν να απασχολούνται σε επαγγέλματα που απαιτούν περισσότερες ώρες εργασίας. Αυτό έχει ως συνέπεια να είναι απύσες από την οικογένειά τους και να μην ασχολούνται τόσο άμεσα και ενεργά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εξαιρέση, αποτελούν η Ελλάδα και η Τουρκία, στην οποία φαίνεται ότι οι μαθητές που οι μητέρες τους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών υπερέχουν των υπόλοιπων μαθητών. Αυτό ίσως να οφείλεται στην κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας των χωρών αυτών. Στην Ελλάδα η κατοχή πολλών ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών δε συνεπάγεται την άσκηση ενός ανάλογου επαγγέλματος και ενός υψηλού εισοδήματος. Τέλος, στις χώρες αυτές, εξαιτίας της κατάστασης που επικρατεί στην αγορά εργασίας, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι γονείς τείνουν να δίνουν

μεγαλύτερη σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς δεν υπάρχουν πολλές εναλλακτικές λύσεις όπως ίσως στις πιο ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες.

Τέλος, όσον αφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και την επίδραση που έχει στην επίδοση των μαθητών, τα στοιχεία του προγράμματος P.I.S.A. έρχονται σε πλήρη συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τα δεδομένα του προγράμματος, παρατηρείται ότι η κατοχή βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας από την οικογένεια έχει ως συνέπεια την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Το ίδιο ισχύει και με την κατοχή έργων τέχνης, μόνο που η διαφορά επίδοσης μεταξύ των μαθητών είναι πολύ μικρότερη.

Εξετάζοντας τα στοιχεία του προγράμματος P.I.S.A. σε βάθος χρόνου, διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών συνεχώς μειώνονται. Ταυτόχρονα όμως φαίνεται να μειώνεται και η επίδραση των εξεταζόμενων δεικτών στην επίτευξη καλύτερης επίδοσης. Αυτό πιθανώς είναι αποτέλεσμα της γενικότερης κατάστασης που επικρατεί τη τελευταία δεκαετία στην ελληνική κοινωνία. Από το 2000 έως και το 2009 περίπου, σε όλες τις χώρες του δείγματος παρατηρήθηκε οικονομική ανάπτυξη η οποία εκφράστηκε με την αύξηση του κατά κεφαλήν εισοδήματος. Επίσης, παρατηρείται ότι το 2012 οι μαθητές των δημόσιων σχολείων είχαν σημειώσει καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με το 2000, ενώ ακριβώς αντίθετη ήταν η πορεία των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κρίση έχει πλήξει ιδιαίτερα την μεσαία τάξη. Πολλές από τις οικογένειες που μπορούσαν να στείλουν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά σχολεία, μετά την έναρξη της κρίσης αναγκάστηκαν να επιλέξουν την δημόσια εκπαίδευση. Η δημόσια εκπαίδευση λοιπόν «κέρδισε» μαθητές με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, με συνέπεια τη βελτίωση του μέσου όρου επίδοσης. Παράλληλα διαπιστώνεται ότι με την πάροδο των ετών στην Ελλάδα το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και κυρίως η κατοχή βιβλίων κλασικής λογοτεχνίας, επηρεάζει λιγότερο τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Παρόλα αυτά η διαφορά επίδοσης των μαθητών που η οικογένειά τους κατέχει έργα τέχνης από τους υπόλοιπους μαθητές παραμένει σταθερή σε αυτό το χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι οικογένειες που κατέχουν έργα τέχνης έχουν υψηλό βιοτικό επίπεδο, το οποίο δεν έχει επηρεαστεί από την οικονομική κρίση. Αντίθετα με την Ελλάδα, η Γερμανία το 2012 φαίνεται να επιτυγχάνει υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το 2000. Παράλληλα, η ψαλίδα μεταξύ των μαθητών όλων των αντιπαραβαλλόμενων ομάδων μειώθηκε αισθητά. Στη Γερμανία έπειτα από τα αρνητικά αποτελέσματα των

μαθητών στο πρόγραμμα P.I.S.A. την περίοδο 2003 - 2009, έγινε μεγάλη προσπάθεια από τους αρμόδιους φορείς ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι στη Γερμανία υπάρχει ένα πλούσιο σώμα βιβλιογραφίας σχετικά με το πρόγραμμα P.I.S.A. Τα αποτελέσματα της Τουρκίας είναι μια αντανάκλαση της ανάπτυξης που παρουσιάζει η χώρα σε όλα τα επίπεδα. Ενδεχομένως, σε σύγκριση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες, οι επιδόσεις των Τούρκων μαθητών να είναι χαμηλές, αλλά αν παρατηρήσει κανείς τα στοιχεία του προγράμματος που αφορούν την Τουρκία, θα διαπιστώσει ότι από το 2003 έως και το 2012 η χώρα έχει σημειώσει πολύ μεγάλη βελτίωση. Παρόλα αυτά, αποτελεί μια χώρα την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να δημιουργήσει αυτές τις συνθήκες που θα εξυπηρετήσουν την ισότιμη παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Τέλος, τόσο στη Μεγάλη Βρετανία, όσο και στη Γαλλία οι μαθητές από το 2000 έως και το 2012 φαίνεται να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις. Παρόλα αυτά οι διαφορές μεταξύ των αντιπαραβαλλόμενων ομάδων διατηρούνται σταθερές.

Συγκρίνοντας τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαπιστώνεται ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας, μοντέλο που προωθεί ο Ο.Ο.Σ.Α., δε συνεπάγεται και καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Όπως γίνεται κατανοητό από τα στοιχεία που αφορούν τη Βρετανία, τόσο η αποκέντρωση της διοίκησης, όσο και η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, μέσω της χρήσης σταθμισμένων τεστ επίδοσης και η κατάρτιση πινάκων κατάταξης των σχολείων δεν έχουν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών συνεχώς μειώνονται. Παράλληλα, ούτε ένα κεντρικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό σύστημα που παρέχει την ίδια εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές μέχρι την ηλικία των 16 ετών, όπως είναι το γαλλικό και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Από όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, αυτό που φαίνεται να είναι πιο αποδοτικό, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, είναι αυτό της Γερμανίας. Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και δεν παρέχει αυτονομία στις σχολικές μονάδες, έχει υιοθετήσει μια πρακτική συνεχούς διαχωρισμού των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους γεγονός που αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Βέβαια, δεν είναι σίγουρο αν η βελτίωση που παρουσιάζει η εκπαίδευση στη Γερμανία είναι αποτέλεσμα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος ή της συνεχούς αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της δημόσιας συζήτησης και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Προς συζήτηση βέβαια είναι και το αν θα πρέπει να θεωρείται ως επιτυχημένο ένα

εκπαιδευτικό σύστημα που προκαθορίζει σε γενικές γραμμές την πορεία ενός ανθρώπου από την ηλικία των 10 ετών. Κυρίως, πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί σχετικά με το τι ακριβώς εννοεί ως επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα ο Ο.Ο.Σ.Α. Η επίτευξη υψηλών επιδόσεων στο πρόγραμμα P.I.S.A. απεικονίζει την κατοχή εκ μέρους των μαθητών γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες θεωρεί απαραίτητες η αγορά εργασίας, δεν αποτελεί απόδειξη όμως ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο δίνει βάση στην γενική μόρφωση και θεωρεί σημαντικά όλα τα επιστημονικά αντικείμενα. Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι χαμηλές επιδόσεις στο πρόγραμμα P.I.S.A. είναι συνάρτηση και της προσοχής που δίνει κάθε χώρα στο πρόγραμμα αυτό. Σε χώρες, όπως η Ελλάδα, που το πρόγραμμα είναι σχετικά άγνωστο, είναι ίσως αναμενόμενο οι μαθητές να μην ανταποκρίνονται θετικά στις απαιτήσεις του.

Ως προς τις συνέπειες που έχουν οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε ένα κράτος, διαπιστώνεται ότι οι χώρες που παρουσιάζουν βελτίωση των σχολικών επιδόσεων είναι οι χώρες που έχουν καταφέρει να ανταπεξέλθουν στην οικονομική κρίση που έχει επηρεάσει τα περισσότερα κράτη του κόσμου. Χώρες όπως η Γερμανία αλλά και η Τουρκία που τα τελευταία χρόνια έχουν ισχυροποιήσει τη θέση τους στο παγκόσμιο γίγνεσθαι και έχουν γνωρίσει οικονομική ανάπτυξη, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση και στον τομέα της εκπαίδευσης. Αντίθετα, χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Γαλλία και η Ελλάδα που φαίνεται να έχουν επηρεαστεί περισσότερο ή λιγότερο από την οικονομική κρίση, είτε έχουν παρουσιάσει μια σταθερότητα στις σχολικές επιδόσεις είτε έχουν παρουσιάσει κάμψη.

Συνοψίζοντας, από τα στοιχεία του προγράμματος P.I.S.A., συμπεραίνεται ότι οι διαφορές επίδοσης μεταξύ των Ελλήνων μαθητών σχετίζονται κυρίως με το κοινωνικό και οικονομικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα διαθέτουν περισσότερα υλικά εφόδια που στέκονται αρωγοί στις προσπάθειές τους, έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, αισθάνονται περισσότερο οικεία με την κουλτούρα που προωθεί το σχολείο και δρουν περισσότερο ανταγωνιστικά σε σχέση με τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Παράλληλα, η κοινωνική και οικονομική κρίση που βιώνουν οι Έλληνες μαθητές, φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων που αντιπαραβλήθηκαν παραμένουν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, σταθερές από το 2000 έως το 2012, αν και κάποιος θα ανέμενε ότι λόγω των

συνθηκών που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία, οι διαφορές αυτές θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερες. Ίσως, οι συνέπειες τη οικονομικής ύφεσης να μην είχαν προλάβει να αποτυπωθούν στα στοιχεία του 2012. Θα πρέπει να αναμένουμε τα αποτελέσματα της επόμενης εφαρμογής του προγράμματος, το 2015, προκειμένου να γίνει δυνατή η αποτίμηση των συνεπειών των δυσμενών συνθηκών που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία.

Ολοκληρώνοντας, στην Ελλάδα θα πρέπει να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος τα στοιχεία που προκύπτουν από το πρόγραμμα, σε συνδυασμό και με τα στοιχεία άλλων ερευνών, προκειμένου να γίνει εναργέστερη η προσδιοριστική σχέση της προέλευσης του μαθητή και της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής του εξέλιξης. Επίσης, μένει προς διακρίβωση ο λόγος για τον οποίο οι μεταρρυθμίσεις στις οποίες προχώρησαν και οι δομές στις οποίες επένδυσαν (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία) δεν έχουν αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Το πρόγραμμα P.I.S.A. δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του λοιπόν θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η εκπαιδευτική πολιτική που αυτό προωθεί. Μια πολιτική η οποία στοχεύει στη δημιουργία εξειδικευμένου εργατικού προσωπικού, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί στο ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον που η οικονομία της ελεύθερης αγοράς δημιουργεί. Μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία παραμερίζει αξίες όπως η ισότητα, η δημοκρατία και η αλληλεγγύη προς όφελος τεχνικών δεξιοτήτων. Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο να τεθεί σε δημόσιο διάλογο η συζήτηση για το είδος της εκπαίδευσης που επιθυμούμε στη χώρα μας, ώστε οι αποφάσεις που θα ληφθούν να τύχουν ευρείας συναίνεσης. Κατά αυτόν τον τρόπο θα καταστεί εφικτή η χάραξη μιας σταθερής εκπαιδευτικής πολιτικής, κατάλληλης να οδηγήσει τη χώρα στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω βέβαια είναι να αποφασίσουμε ως έθνος ποια θέση θέλουμε να έχουμε μέσα στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Η απόφαση που θα ληφθεί θα καθορίσει και την πορεία χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

- Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2005). *“Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς”*. Αθήνα: Σαβάλας.
- Ball, S. & Youdell, D. (2011). *“Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση”*. (επιμ.) Γρόλλιος Γιώργος. (μτφρ.) Παππή Βάσω. Αθήνα: ΙΠΕΜ – ΔΟΕ. <http://www.doe.gr/11/ipem240511.pdf> (τελευταία πρόσβαση 15/05/2016)
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *“Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης”*.(μτφ.) Δεληγιάνη Μαρία. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bourdieu, P. (1996). *“Οι φοιτητές και η κουλτούρα”*. (μτφ.) Παναγιωτόπουλος, Ν. & Βιδάλη, Μ. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Ζμας, Α. (2007). *“Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική”*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *“P.I.S.A. 2009. Πλαίσιο Αξιολόγησης και Αποτελέσματα”*. Ι.Ε.Π. <http://tinyurl.com/nkl9gcn> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Καντζάρα, Β. (2011). *“Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην Κοινωνία”*. Στα *Πρακτικά του Α’ Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας*, (επιμ.) Τάτσης Νικόλαος, σελ. 1-20. Αθήνα. http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/proceedings_of_the_1st_national_conference_of_hss.pdf (τελευταία πρόσβαση 20/11/2014)
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000). *“Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960- 2000)”*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2007). *«Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών»*. Αθήνα: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε. <http://www.iep.edu.gr/P.I.S.A/> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Ματθαίου, Γ. (1999). *“Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου”*. Θ’ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, Βόλος 12-11-1999. <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *“Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης”*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2006). *“Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)”*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *“Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις”*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *“Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο”*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Aksit, N. (2007). “Educational reform in Turkey”. *International Journal of Educational Development* 27 (2007): 129–137. <http://yoksis.bilkent.edu.tr/pdf/files/10.1016-j.ijedudev.2006.07.011.pdf> (τελευταία πρόσβαση 16/10/2015)
- Adams, R. (2003). “Response to 'Cautions on OECD's Recent Educational Survey (P.I.S.A.)'”. *Oxford Review of Education* 29(3): 377-389. (<http://tinyurl.com/na3bvb3>, τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Alexander, K. & Pallas, A. (1983). “Private Schools and Public Policy: New Evidence on Cognitive Achievement in Public and Private Schools”. *American Sociological Association* 56(4): 170-182. <http://tinyurl.com/omzk9oh> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Alexander, R. (2014). “*Visions Of Education, Roads To Reform: PISA, the Global Race and the Cambridge Primary Review*”. Speech given on 4 February at University of Malmö, Sweden. <http://www.robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2014/05/Alexander-Malmo-140204.pdf> (τελευταία πρόσβαση 14/9/2015)
- Baird, J. et al. (2011). “*Policy Effects of P.I.S.A.*”. Oxford University Center of Educational Assessment. <http://tinyurl.com/qxlwzod> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Barnett, M. & Finnemo, M. (1999). “The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations”. *International Organization* 53(4): 699-732. http://home.gwu.edu/~barnett/articles/1999_ios_io.pdf (τελευταία πρόσβαση 2/2/2015)
- Behrman, J. (1997). “*Mother’s Schooling and Child Education: A Survey*”. Penn Institute for Economic Research. Working Paper 97-025. <https://economics.sas.upenn.edu/sites/economics.sas.upenn.edu/files/working-papers/97-025.pdf> (τελευταία πρόσβαση 13-9-2014)
- Behrman, J. & Rosenweig, M. (2002). “Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation?”. *American Economic Review*, 92: 323-334. <http://tinyurl.com/oew5j26> (τελευταία πρόσβαση 13/09/2014)
- Bekir, G. et al. (2012). “Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of P.I.S.A. results in Turkey”. *Journal of Educational Policy*, 27(1): 1-21. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2011.595509#.VHMj3MIPA40> (τελευταία πρόσβαση 14-09/2014)
- Benson, M., Bridge, G. & Wilson, D. (2014). “School Choice in London and Paris - A Comparison of Middle -class Strategies”. *Social Policy & Administration*, 49 (1): 24-43. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/spol.12079/pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/09/2015)
- Blair, S.L., Blair, M.C.L., & Madama, A.B. (1999). “Racial/Ethnic differences in high school students’ academic performance: Understanding the interweave

- of social class and ethnicity in the family context". *Journal of Comparative Family Studies*, 30, 539-555. <http://tinyurl.com/p6g6jwu> (τελευταία πρόσβαση 15-10-2014)
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital". In J. Richardson, (ed.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. (pp. 241-248). New York: Greenwood <http://tinyurl.com/ojk4d8e> (τελευταία πρόσβαση 19-09-2014)
 - Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). "*Reproduction in Education, Society and Culture*". trans. Nice, R. London: Sage Publications.
 - Braun, H., Jenkins, F., & Grigg, W. (2006). "*Comparing private and public schools using hierarchical linear modeling*". Washington, DC: Government Printing Office.
 - Brunello, G. & Rocco, L. (2008). "Educational Standards in Private and Public Schools". *Economic Journal* 118 (533): 1866-1887. <http://tinyurl.com/o43krbd> (τελευταία πρόσβαση, 20/09/2014)
 - Carneiro P. and J. Heckman (2003), "*Human capital policy*", National Bureau of Economic Research, Working Paper 9495. <http://www.nber.org/papers/w9495.pdf> (τελευταία πρόσβαση 01/10/2014)
 - Carneiro, P., Meghir, K. & Parey, M. (2007). *Maternal Education, Home Environments and the Development of Children and Adolescents*. Institute for the Study of Labor (IZA). Discussion Paper No. 3072. <http://tinyurl.com/og5hx7y> (τελευταία πρόσβαση 13/13/2014)
 - Center on Education Policy. (2007). "*Are Private High Schools Better Academically Than Public High Schools?*". Washington: Center on Educational Policy. <http://tinyurl.com/njg4zgo> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
 - Chevalier, A. 2003. "*Parental Education and Child's Education: A Natural Experiment*." Mimeo, University College Dublin. <http://ftp.iza.org/dp1153.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
 - Coleman, J. et al. (1982). "*High school achievement*". New York: Basic Books.
 - Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). "*Public and private high schools: The impact of communities*". New York: Basic Books.
 - Davis- Kean, P., Sexton, H. & Magnuson, C. (2005). "*How Does Parents' Education Level Influence Parenting and Children's Achievement?*". University of Michigan. Center for Analysis of Pathways from Childhood to Adulthood. (<http://www.psidonline.isr.umich.edu/Publications/Workshops/CDS2ER/Papers/DavisKean.pdf>)
 - Dolin, J. (2007). "P.I.S.A. – An Example of the Use and Misuse of Large-Scale Comparative Tests". In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp.

- 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Durkheim, E. (2006). “The Evolution of educational thought: Lecturers on the formation and development of secondary education in France”. (trans.) P. Collins, 2nd edition, Abington Oxon: Routledge. (Original work published 1938)
 - Epstein, J. (2001). “*School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*”. Boulder, CO: Westview Press.
 - E.U. (1995). “*White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*”. <http://tinyurl.com/18podwb> (τελευταία πρόσβαση 14/10/2014)
 - Figazollo, L. (2009). “*Impact of PISA 2006 on the education policy debate*”. Brussels: Education International. <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00036-01-E.pdf> (τελευταία πρόσβαση 19/9/2015)
 - Figlio, D. & Stone, J. (1997). “*School Choice and Student Performance: Are Private Schools Really Better?*”. Institute for Research on Poverty Discussion. Paper no. 1141-97. <https://ideas.repec.org/p/wop/wispod/1141-97.html> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
 - Gibb, N. (2015). “Reforming education through international evidence”. Speech given on 22 January 2015 at Organisation for Economic Co-operation and Development Education Policy Outlook Conference, BIS Conference Centre, London <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-reforming-education-through-international-evidence> (τελευταία πρόσβαση 16/11/2015)
 - Gratz, J. (2006). “*The impact of parents’ background on their Children’s Education*”. Educational Studies 268: Saving Our Nation, Saving Our Schools: Public Education for Public Good <http://www.macalester.edu/educationreform/publicintellecualessay/gratz.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
 - Goldstein, H. (2004). “International comparisons of student attainment: some issues arising from the P.I.S.A. study”. *Assessment in Education*, 11 (3): 319 – 330. <http://tinyurl.com/pxdoe4c> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
 - Grek, S. (2009). “Governing by numbers: the P.I.S.A. ‘effect’ in Europe”. *Journal of Education Policy*, 24 (1): 23-37. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930802412669> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
 - Gür,B., Celik, Z. & Özoğlu, M. (2012). “Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey”. *Journal of Education Policy*, 27 (1): 1–21. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2011.595509#.Vr-VnOat_Ck (τελευταία πρόσβαση 19/8/2015)

- Guryan, J., Hurst, E. & Kearney, M. (2008). “*Parental Education and Parental Time with Children*”. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 13993. <http://www.nber.org/papers/w13993.pdf> (τελευταία πρόσβαση 14/10/2014)
- Harvey, D. (2005). “A Brief History of Neoliberalism”. New York: Oxford University Press. <http://www.sok.bz/web/media/video/ABriefHistoryNeoliberalism.pdf> (τελευταία πρόσβαση 25/02/2015)
- Hellenic Ministry for the Environment, Physical Planning and Public Works. (2006). “*Country Profile: Greece. National Reporting to the Fourteenth & Fifteenth Sessions of the Commission for Sustainable Development of the United Nations (UNCSD 14 – UNCSD 15)*”. <http://www.ypeka.gr/LinkClick.aspx?fileticket=UFZ9SMfr7wQ%3D&tabid=552> (τελευταία πρόσβαση 10/07/2016)
- Hirtt, N. (2009). “Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism”. In D. Hill & R. Kumar (Eds.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. (pp. 208-226), New York: Routledge. <http://tinyurl.com/oqor43a> (τελευταία πρόσβαση 25/02/2015)
- Hopmann, T. & Brinek, G. (2007). “P.I.S.A. According to P.I.S.A. – Does P.I.S.A. Keep What It Promises”. In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp. 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Hoxby, C. (1994). “*Do private schools provide competition for public schools?*”. National Bureau Of Economic Research. Working Paper no. 4978.7 <http://www.nber.org/papers/w4978.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Hörmann, B. (2007). “Disappearing Students. P.I.S.A. and Students With Disabilities”. In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp. 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Knodel, P., Martens, K. & Niemman, D. (2013). “PISA as an ideational roadmap for policy change: exploring Germany and England in a comparative perspective”. *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), 421-441. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2012.761811> (τελευταία πρόσβαση 16/10/2015)
- Langfeldt, G. (2007). “P.I.S.A. – Undressing the Truth or Dressing Up a Will to Govern?”. In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp. 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)

- Lubienski, C., & Lubienski, T. (2006). “*Charter, private, public schools and academic achievement: New evidence from the NAEP mathematics data*”. New York: National Center for the Study of Privatization in Education. <http://nepc.colorado.edu/files/EPRU-0601-137-OWI%5B1%5D.pdf> (τελευταία πρόσβαση, 14/10/2014)
- Magnuson, K. (2003). “*The Effect of Increases in Welfare Mothers’ Education on Their Young Children’s Academic and Behavioral Outcomes: Evidence from the National Evaluation of Welfare-to-Work Strategies Child Outcomes Study*”. Institute for Research on Poverty. Discussion Paper no. 1274-03. <http://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp127403.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Mons, N. & Pons, X. (2009). “*The Reception of P.I.S.A. in France Knowledge and Regulation of the Educational System*”. trans. Rundell, E. & Cortes, H. Knowledge and Policies in Education and Health Sector. Project n° 0288848-2. <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o31.P.I.S.A..france.pdf> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Mortimore, P. (2009). “Alternative models for analysing and representing countries’ performance in P.I.S.A.”. *Educational International Research Institute*. <http://tinyurl.com/qhpmzlr> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2013)
- Murnane, Richard J. et al.. (1995). “Comparing Public and Private Schools: The Puzzling Role of Selectivity Bias.” *Journal of Business and Economic Statistics* 3(1): 23–35. <http://tinyurl.com/kbj8kz6> (τελευταία πρόσβαση 14/10/2014)
- OECD (1996). “The Knowledge Based Economy”, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf> (10/01/2014)
- OECD (2003). “*Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from P.I.S.A. 2000*”. OECD Publishing. <http://tinyurl.com/plbhnw5> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- OECD (2004). “*Learning for Tomorrow’s World First Results from P.I.S.A. 2003*”. OECD Publishing. <http://tinyurl.com/pluoxa6> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- OECD (2005). “P.I.S.A. 2000 *Technical Report*”, OECD Publishing. (<http://tinyurl.com/qgc272r>, τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- OECD (2005). “P.I.S.A. 2003 *Technical Report*”, OECD Publishing. <http://tinyurl.com/qgc272r> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- OECD (2010), “Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons from PISA for the United States”, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> (τελευταία πρόσβαση 16/9/2015)
- OECD (2011), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Education Policy Advice for Greece*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en> (τελευταία πρόσβαση 05/02/2015)

- OECD (2013), “P.I.S.A. 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy”, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- OECD (2013). “P.I.S.A. 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)”. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> (τελευταία πρόσβαση 10/09/2014)
- OECD (2014). “P.I.S.A. 2012 Results: Creative Problem Solving: Students’ Skills in Tackling Real Life Problems (Volume V)”. OECD Publishing. <http://tinyurl.com/pu2esmd> (τελευταία πρόσβαση 10/09/2014)
- Olssen, M. & Peters, M. (2005). “Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism”. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <http://dx.doi.org/10.1080/02680930500108718> (τελευταία πρόσβαση 16/6/2015)
- Peillon, V. (2013). “France and P.I.S.A.: spurring reform?”. interview on O.E.C.D Observer [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/4240/France and PISA: spurring reform .html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/4240/France_and_PISA:_spurring_reform_.html) (τελευταία πρόσβαση 17/11/2015)
- Prais, S. (2003). “Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (P.I.S.A.)”. *Oxford Review of Education*, 29(2): 139-163. <http://www.jstor.org/stable/1050608> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Prais, S. (2004). “Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (P.I.S.A.): Rejoinder to OECD's Response”. *Oxford Review of Education*, 30(4): 569-573. <http://tinyurl.com/pvu9dzu> (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Prais, S. (2007). “England: Poor Survey Response and No Sampling of Teaching Groups”. In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp. 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Pronzato, C. (2010). “An examination of paternal and maternal intergenerational transmission of schooling”. *Journal of Population Economics*, 25(02): 591-608. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00148-010-0311-2> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Sassenrath, J. et. al. (1984). “Private and Public School Students: Longitudinal Achievement Differences?”. *American Educational Research Journal* 21 (3): 557-563. <http://tinyurl.com/p24s344> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1): 1-17. <http://tinyurl.com/pd97kl7> (τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)

- Sjøberg, J. (2007). “P.I.S.A. and “Real Life Challenges””: Mission Impossible?”. In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp. 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- Sjøberg, S. (2015). “PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications”. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 111-127. <http://www.ejmste.com/ms.aspx?kimlik=10.12973/eurasia.2015.1310a> (τελευταία πρόσβαση 15/5/2016)
- Uljens, M. (2007). “The hidden curriculum of P.I.S.A. - the promotion of neo-liberal policy by educational assessment”. In S.T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *P.I.S.A. According to P.I.S.A.: Does P.I.S.A. Keep, What It Promises?*, (pp. 93-125), Wien: Lit-Verlag. <http://tinyurl.com/qya2u7g>, (τελευταία πρόσβαση 10/01/2014)
- U.N.E.S.C.O. (2014). “Basic Texts. 2014 Edition”. U.N.E.S.C.O.: Paris.
- World Bank (2011). “*Learning for All. Investing in People’s Knowledge and Skills to Promote Development. Education Strategy 2020*”. Washington, D.C.: World Bank
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf (τελευταία πρόσβαση 20/02/2015)

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ:

- Σχεδιάγραμμα Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος http://www.protovoulia.org/sites/default/files/hellenic_iscled.pdf
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη (α) http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη (β) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams
- Παγκόσμια Τράπεζα <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>
- O.E.C.D. Database <http://www.oecd.org/P.I.S.A./P.I.S.A.products/>
- UNESCO. <http://en.unesco.org/>

ΑΡΘΡΑ ΣΕ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ:

- FRANKFURTER ALLGEMEINE, 05/12/10, “Deutsche Schüler erzielen angeblich bessere Ergebnisse”, Heike Schmoll (<http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/P.I.S.A.-studie-deutsche-schueler-erzielen-angeblich-bessere-ergebnisse-1576251.html>, τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)

- STUTTGARTER ZEITUNG, 03/12/13, 'Deutsche Schüler holen deutlich auf', Thomas Maron (<http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.P.I.S.A.-studie-deutsche-schueler-holen-deutlich-auf.74a63760-4603-474b-b6d8-f85865374b45.html>, τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- FINANCIAL TIMES, 17/12/2013, "They may not find Jobs, but P.I.S.A. tests lean in the right direction", John Key (<http://www.ft.com/intl/cms/s/0/907ba11e-6422-11e3-98e2-00144feabdc0.html>, τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 11/7/14, 'Ganz schön doof', Johann Osel (<http://www.sueddeutsche.de/bildung/P.I.S.A.-finanztest-ganz-schoen-doof-1.2040053>, τελευταία πρόσβαση 10/10/2014)

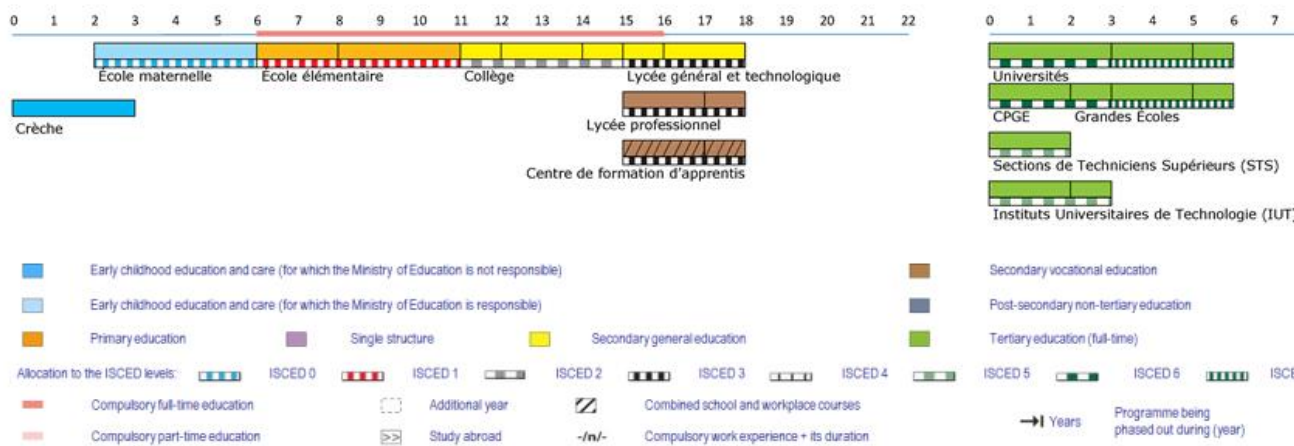
ΤΗΛΕΟΠΤΙΚΕΣ ΕΚΠΟΜΠΕΣ:

- (3/12/2013), WDR: Der P.I.S.A.-Schulleistungsvergleich 2013 http://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/aktuelle_stunde/videoderP.I.S.A.schulleistungsvergleich100.html#banner (τελευταία πρόσβαση 29/10/2014)
- (3/12/13), BAYERISCHES FERNSEHEN : Die P.I.S.A. Studie (3-12-13) <http://www.br.de/mediathek/video/sendungen/nachrichten/P.I.S.A.-studie-schueler-102.html> (τελευταία πρόσβαση 29/10/2014)
- (23/09/2014), ZDF: P.I.S.A. Studie für Erwachsene. Wie gut sind unsere Lehrer? Faule Säcke oder Prügelknaben <http://www.zdf.de/zdfzeit/lehrertest-34788698.html> (τελευταία πρόσβαση 29/10/2014)

ΑΡΘΡΑ ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ.

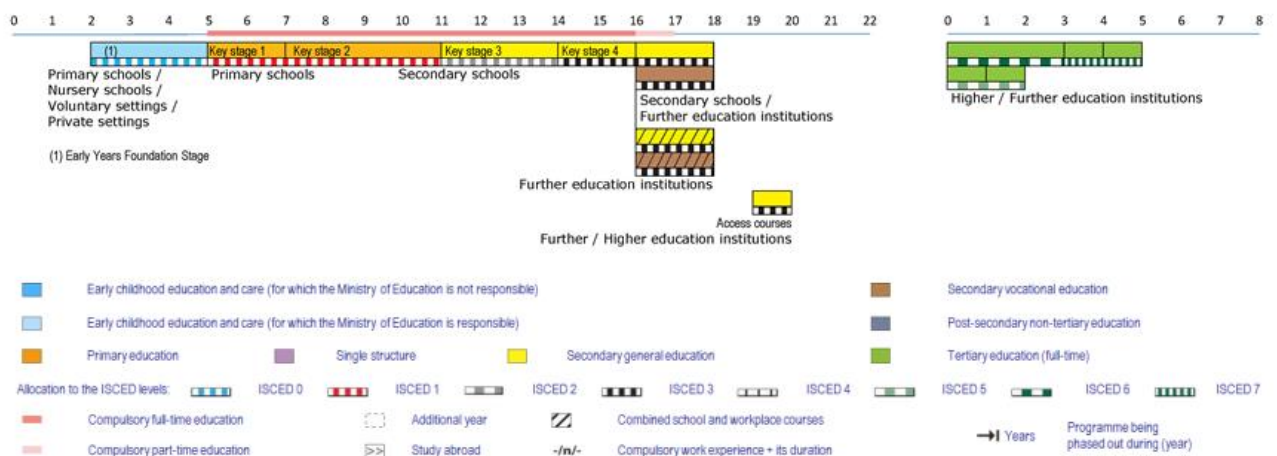
- UNIVERSITAS, 02/2002, "P.I.S.A. und die Tiefenpsychologie" <http://www.lehrerverband.de/uniP.I.S.A..htm> (τελευταία πρόσβαση 29/10/2014)
- AUSBURGER ALLGEMEINE, 04/12/2007, "Mehr Chancengleichheit nötig" <http://www.augsburger-allgemeine.de/politik/Mehr-Chancengleichheit-noetig-id3234426.html> (τελευταία πρόσβαση 29/10/2014)
- HANDELSBLATT, 30/10/2014, "Zu viel dümmliches Stammtischgerede über Lehrer" <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/P.I.S.A.-reaktionen-zu-viel-duemmliches-stammtischgerede-ueber-lehrer-seite-2/3659254-2.html> (τελευταία πρόσβαση 29/10/2014)

Διάγραμμα 4.3. Σχηματική αναπαράσταση γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος



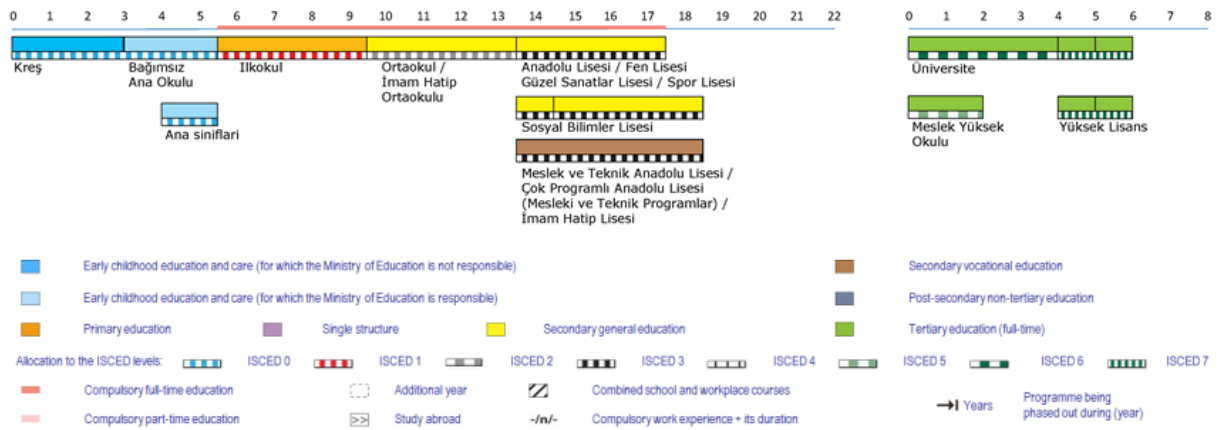
Πηγή: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams

Διάγραμμα 4.4. Σχηματική αναπαράσταση βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος



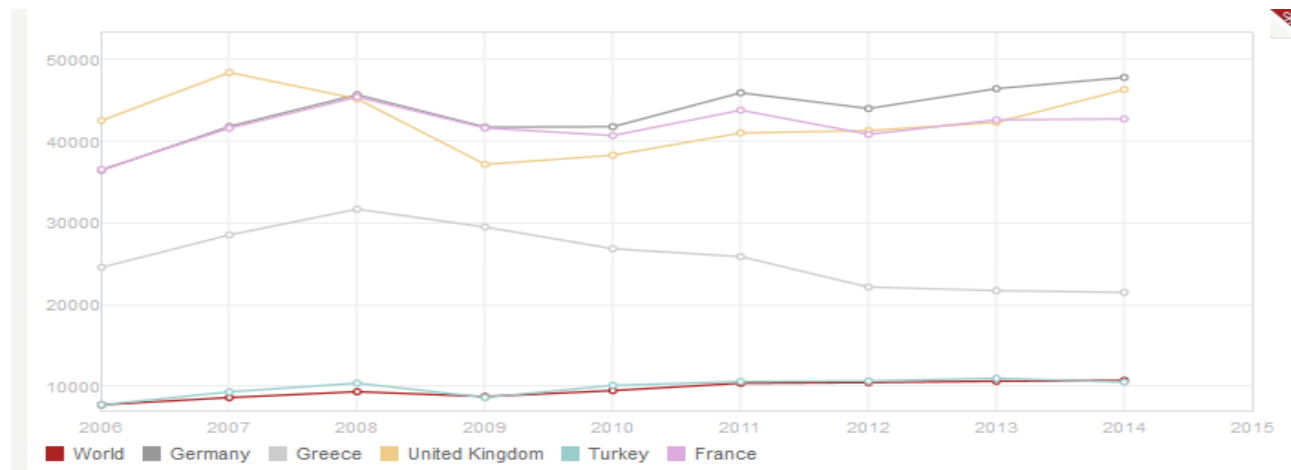
Πηγή: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams

Διάγραμμα 4.5. Σχηματική αναπαράσταση τουρκικού εκπαιδευτικού συστήματος



Πηγή: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams

Διάγραμμα 4.6. Διακύμανση κατά κεφαλήν εισοδήματος έτη 2006-2015



Πηγή: Παγκόσμια Τράπεζα <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD/countries/1W-DE-GR-GB-TR-FR?display=graph>