



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

«ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ
ΚΑΙ Η ΑΣΚΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ
21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ**

Υπεύθυνη εργασίας:

Ντέρτσου Ειρήνη

Επιβλέπων καθηγητής:

κ. Κότιος Άγγελος

Πειραιάς, Σεπτέμβριος 2021

Η Ντέρτσου Ειρήνη βεβαιώνω ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

Πειραιάς, Σεπτέμβριος 2021

Ντέρτσου Ειρήνη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, κ. Κότιο Άγγελο, Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πειραιώς, για την ουσιαστική καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας και πρωτίστως για την ευγένεια, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την κα Ασδεράκη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, καθώς υπήρξε για μένα πρότυπο και πηγή έμπνευσης καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στα παιδιά μου, Μιχαέλα και Γιώργο.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	3
Ακρωνύμια	5
Περίληψη	6
Abstract	6
Εισαγωγή	7
Σκοπός της εργασίας.....	10
Ερευνητικά Ερωτήματα	10
Υποθέσεις εργασίας.....	11
Μεθοδολογία της έρευνας	11
Δομή της εργασίας.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	
1.1 Θεωρητικό πλαίσιο: διεθνή καθεστάτα και θεωρία του νεοφιλελευθερισμού.....	14
1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και Διεθνείς Οργανισμοί	18
1.2.1 Το διεθνές σκηνικό μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο	18
1.2.2 Εκπαιδευτική πολιτική και οικονομία. Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου.....	19
1.2.3 Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών στη σύγχρονη εποχή.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΣΤΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ	
2.1 Η ταυτότητα του Οργανισμού Οικονομικού Σχεδιασμού και Ανάπτυξης	28
2.2 Η δραστηριοποίηση του ΟΟΣΑ στον χώρο της εκπαίδευσης: Ιστορική αναδρομή.....	30
2.3 ΟΟΣΑ, Ουνέσκο, Παγκόσμια Τράπεζα: συγκριτική θεώρηση	34
2.4 ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκή Ένωση	35
2.5. Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της Ατζέντας για την «Εκπαίδευση 2030».....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ	
3.1. Αποσαφήνιση του όρου «δεξιότητες».....	43
3.2. Δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα.....	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.1 Εισαγωγικές επισημάνσεις52

4.2 Δεξιότητες ενηλίκων: μελέτες, έρευνες και εκδοτική δραστηριότητα53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

5.1 Εισαγωγικές επισημάνσεις57

5.2 Οι δεξιότητες στο πλαίσιο της Ατζέντας «Εκπαίδευση 2030» (SDG4)58

5.2.1 Δεξιότητες μαθητών59

5.2.2. Πολιτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών.....62

5.3 Η αξιολόγηση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment).....64

5.3.1 Γενικές πληροφορίες64

5.3.2 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....66

5.3.3 Δημοσίευση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA.69

5.3.4 Ο ρόλος και η επίδραση του προγράμματος PISA στις εθνικές πολιτικές των συμμετεχόντων κρατών.71

5.4. Η έρευνα του ΟΟΣΑ στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (OECD Survey on Social and Emotional Skills- SSES).....79

5.4.1 Το υπόβαθρο της έρευνας: η σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων79

5.4.2 Τα χαρακτηριστικά της έρευνας82

5.4.3 Τ' αποτελέσματα της έρευνας85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

6.1 Εισαγωγικές επισημάνσεις89

6.2 Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο πρόγραμμα Pisa. Απηχήσεις και προβληματισμοί.91

6.3 Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες στο ελληνικό σχολείο μέσα από τη μελέτη του ΟΟΣΑ «Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills»95

6.4 Οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα96

6.5 Απηχήσεις της πολιτικής του ΟΟΣΑ στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.....98

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ103

Βιβλιογραφία114

ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

Ελληνικά

Ε.Ε	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΗΕ	Ηνωμένα Έθνη
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΕΟΣ	Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΤ	Παγκόσμια Τράπεζα
ΣΒΑ	Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
Υ. Α	Υπουργική Απόφαση

Αγγλικά

CERI	Centre of Educational Research and Innovation
DESECO	Definition and Selection of Competencies
OECD	Organization of Economic Cooperation and Development
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
SDG's	Sustainable Development Goals
SSES	Survey on Social and Emotional Skills
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
WB	World Bank

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνήσει ερωτήματα που αφορούν στη φιλοσοφία, τον ρόλο και τη συμμετοχή του ΟΟΣΑ στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να αναδειχθεί το διεθνές πλαίσιο μέσα στο οποίο ο συγκεκριμένος διεθνής οργανισμός διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική του, υπό το πρίσμα της νεοφιλελεύθερης αντίληψης που διέπει τον Οργανισμό, καθώς και οι συνεργασίες που αναπτύσσει με άλλους διεθνείς οργανισμούς. Στη συνέχεια, η έρευνα εστιάζει στην πολιτική του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες – ειδικότερα τις δεξιότητες των μαθητών- οι οποίες θεωρούνται προϋπόθεση για την ανταπόκριση των νεαρών ατόμων στις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης διαρκώς μεταβαλλόμενης εποχής. Οι δεξιότητες που αποκτώνται στο σχολείο συνδέονται με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα, η συγκεκριμένη μελέτη επιδιώκει να αναδείξει την επίδραση που ασκεί ο ΟΟΣΑ στις εθνικές πολιτικές και ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα από την παρουσίαση του νέου νόμου για την αναβάθμιση του σχολείου που εφαρμόζεται για πρώτη φορά στη σχολική εκπαίδευση το τρέχον σχολικό έτος.

Λέξεις- κλειδιά: διεθνείς οργανισμοί, εκπαιδευτική πολιτική, δεξιότητες

ABSTRACT

This dissertation was prepared with the aim of exploring questions concerning the philosophy, role and participation of the OECD in international developments in the field of Education Policy.

An attempt is made to highlight on the one hand the international context in which the OECD formulates its Educational Policy, in the light of the neoliberal principles that govern the Organization, and on the other hand the collaborations it develops with other international organizations.

The research then focuses on the OECD work on skills - in particular student skills - which are considered a prerequisite for young people in order to be able to respond to the challenges and demands of the modern ever-changing era. The skills acquired in school are related to the quality of the education provided.

At the same time, this study seeks to highlight the OECD impact on national policies and especially on Greek education policy, through the presentation of the new legislation that entered into force for the first time the current school year.

Key words: International Organizations, Educational Policy, Skills

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελούσε παραδοσιακά αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των κρατών, με αποτέλεσμα η χάραξη πολιτικής στο συγκεκριμένο πεδίο να υπακούει στις εθνικές ιδιαιτερότητες και παραδόσεις, εξυπηρετώντας αποκλειστικά εθνικούς στόχους. Στο σύγχρονο ωστόσο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, η ανάδειξη της πολυπλοκότητας των προβλημάτων, αλλά και των κοινών προκλήσεων έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση, σε επίπεδο άσκησης πολιτικής, να ξεπερνά τα εθνικά όρια, προσελκύοντας το ενδιαφέρον και αποκτώντας σημαντική θέση στην ατζέντα πολλών διεθνών οργανισμών, ως αναπόσπαστο μέρος των κοινωνικών και οικονομικών τους πολιτικών. Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί χαράσσουν τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο του ευρύτερου προσανατολισμού και των στόχων τους, ενώ τα κράτη αναγνωρίζουν την ανάγκη εκπαιδευτικών αλλαγών μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που δημιουργεί η συμμετοχή τους σε υπερεθνικά σχήματα. Παράλληλα, το διεθνές σκηνικό επιτάσσει πλέον και τη συνεργασία μεταξύ των διεθνών οργανισμών, διαμορφώνοντας σταδιακά μια μορφή παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, η οποία προσδιορίζεται από κοινούς στόχους και υλοποιείται στο πλαίσιο στατιστικών μελετών και εκθέσεων, συγκριτικών αναλύσεων, ανταλλαγής εμπειριών και καλών πρακτικών και παροχής συστάσεων και κατευθυντήριων γραμμών. Έτσι, ασκείται στα κράτη μια μορφή «ήπιας πίεσης» προς την κατεύθυνση της προσαρμογής στα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα.

Ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), παρότι αποτελεί έναν οικονομικό οργανισμό, έχει επεκτείνει ενεργά το ενδιαφέρον και τη δραστηριότητά του στον τομέα της εκπαίδευσης, αποτελώντας πλέον σημαντικό παίκτη στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Προωθεί την πολιτική του στα κράτη-μέλη, ενώ παράλληλα αναπτύσσει στενές συνεργασίες με άλλους διεθνείς οργανισμούς, συμμετέχοντας στη χάραξη κοινών στόχων και κατευθυντήριων γραμμών. Στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου πνεύματος που χαρακτηρίζει τον Οργανισμό, ο ΟΟΣΑ ανέπτυξε από την αρχή της δράσης του μια αντίληψη για την εκπαίδευση περισσότερο «χρηστική», καθώς η εκπαίδευση θεωρείται παράγοντας που πρωτίστως συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη κι ευημερία. Για το λόγο αυτό, οι δεξιότητες, ως σύνολο γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών που αξιοποιούνται μ' επιτυχία τόσο στον εργασιακό τομέα, όσο και σε διάφορες καταστάσεις της

καθημερινότητας, βρίσκονται «στην καρδιά» του θεσμικού λόγου και της πολιτικής που παράγει ο ΟΟΣΑ. Η επένδυση στις δεξιότητες μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί προαπαιτούμενο για την ενεργή συμμετοχή των ατόμων και των χωρών στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία και κοινωνία. Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης γίνεται μέσω της μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, του βαθμού δηλαδή στον οποίο οι νέοι άνθρωποι έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες.

Ο ΟΟΣΑ είναι διεθνής οργανισμός, ο οποίος δε διαθέτει νομοθετική ή οικονομική εξουσία για την προώθηση και τη διαμόρφωση πολιτικών σε εθνικό επίπεδο μεταξύ των κρατών μελών. Ακριβώς για το λόγο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς έχει παρόλα αυτά σημαντική δύναμη επιρροής, δύναμη που απορρέει από τη θέση του εμπειρογνώμονα. Οι Henry και άλλοι (2001) επισημαίνουν ότι ο ΟΟΣΑ περιγράφεται από τους μελετητές ως «δεξαμενή σκέψης», ως forum διαμόρφωσης πολιτικής, ως δίκτυο αποτελούμενο από χαρακτες πολιτικής, ερευνητές και συμβούλους, ως διεθνής σφαίρα επιρροής.¹ Αναφορικά με τη δράση του ΟΟΣΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Rinne, Kallio και άλλους, ο ΟΟΣΑ έχει καθιερωθεί ως «εξοχότης» της εκπαιδευτικής πολιτικής των βιομηχανικών κυρίως κρατών, διεκδικώντας για τον εαυτό του κεντρικό ρόλο στη συλλογή, ταξινόμηση, ανάλυση στοιχείων και ασκώντας σημαντικό έλεγχο στην προώθηση ενός σημαντικού όγκου πληροφοριών που αξιοποιούνται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο². Έχει υποστηριχθεί άλλωστε ότι η μεγαλύτερη επίδραση του ΟΟΣΑ έγκειται στον αυξανόμενο ρόλο που παίζει στην προώθηση και καθιέρωση μιας διεθνούς διακυβέρνησης μέσω συγκρίσεων.³ Πιο συγκεκριμένα, η διεξαγωγή διεθνών ερευνών με σχεδόν αδιαμφισβήτητο κύρος μέσα από την ανάπτυξη των δικών του μεθοδολογικών εργαλείων διαμορφώνει ένα επιστημονικά θεμελιωμένο πλαίσιο για τη

¹ HENRY, M., LINGARD, B., RIZVI, F. and TAYLOR, S. *The OECD, Globalization and Education Policy*, Oxford: Pergamon Press, 2001. Όπως αναφέρεται στο Grek Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009, σ. 2

² RINNE, R., KALLO, J. & HOKKA, S. Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response, *European Educational Research Journal*, 3(2), 2004, pp. 454-484. Όπως αναφέρεται στο SCULLER T., *Constructing International Policy Research: The role of CERIO/OECD*, *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3, 2005, σ.170

³ MARTENS, K, 'How to become an influential actor –the 'comparative turn' in OECD education policy', in K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds) *Transformations of the State and Global Governance*, London: Routledge, 2007, 40-56. Όπως αναφέρεται στο GREC S., ό.π, σ.4

συγκριτική παρακολούθηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από την αξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων πληθυσμών. Η διατύπωση μεταρρυθμιστικών προτάσεων και συστάσεων επηρεάζει τις εθνικές διαδικασίες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες καλούνται ν' ανταποκριθούν σε μια νέου τύπου αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος βάσει αριθμών.

Η μελέτη και η έρευνα για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας εστίασε στην πολιτική που ασκεί ο ΟΟΣΑ στον τομέα των δεξιοτήτων των μαθητών. Η επιλογή αυτή υπαγορεύτηκε από συγκεκριμένους λόγους: αφενός από το γεγονός ότι οι σημερινοί μαθητές αποτελούν τους πολίτες του αύριο που θα κληθούν ν' ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής τους. Αφετέρου από την επαγγελματική ιδιότητα της γράφουσας, η οποία εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πολιτική του ΟΟΣΑ στον τομέα των δεξιοτήτων των μαθητών διερευνήθηκε τόσο μέσα από τον θεωρητικό του λόγο όσο και μέσα τις έρευνες διεθνούς κλίμακας που διεξάγει ο Οργανισμός.

Η αφορμή για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας δόθηκε από την αυξανόμενη απήχηση του λόγου και της πολιτικής του ΟΟΣΑ, ενός κατεξοχήν οικονομικού οργανισμού, στον τομέα της εκπαίδευσης, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό. Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα, η χώρα μας ως μέλος του ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει στενή συνεργασία με τον Οργανισμό, η οποία αποτυπώνεται στη συμμετοχή στις έρευνες του Οργανισμού, αλλά και στη δημοσίευση των εκθέσεων του ΟΟΣΑ για την ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες υλοποιήθηκαν μετά από πρόσκληση της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ εντάθηκε από τη μελέτη, λόγω επαγγελματικής ιδιότητας, των πρόσφατων θεσμικών παρεμβάσεων για την Αναβάθμιση του Σχολείου, οι οποίες τίθενται σ' εφαρμογή με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς. Πρόκειται για παρεμβάσεις και αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση που φαίνεται ν' απηχούν τις κατευθυντήριες γραμμές και συστάσεις του ΟΟΣΑ.

Η σημασία της παρούσας εργασίας έγκειται στην ανάδειξη του διεθνούς ρόλου του ΟΟΣΑ αλλά και τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση των υπερεθνικών και εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, αλλά και πρωτογενών πηγών. Ειδικότερα, αναφορικά με την πολιτική

που ασκεί ο ΟΟΣΑ στον τομέα των δεξιοτήτων των μαθητών, θεωρήθηκε σημαντική η ανάλυση του θεωρητικού λόγου του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες μέσα από το κείμενο **«Future of Education and Skills 2030. Learning Compass 2030»**, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2019. Παράλληλα, η εργασία εστιάζει στην παρουσίαση και ανάλυση δύο διεθνών ερευνών του ΟΟΣΑ που αφορούν στις δεξιότητες των μαθητών: την έρευνα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε γνώσεις και βασικές δεξιότητες μέσω του προγράμματος **PISA**, καθώς και την πρόσφατη έρευνα αποτίμησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μαθητών (**OECD Survey on Social and Emotional Skills- SSES**). Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα της έρευνας για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τα οποία δημοσιεύτηκαν πολύ πρόσφατα, μόλις στις 7 Σεπτεμβρίου του τρέχοντος έτους. Αντίστοιχα, παρουσιάζονται- στα σημεία που ενδιαφέρουν τη συγκεκριμένη μελέτη- η εισαγωγή των **«Εργαστηρίων Δεξιοτήτων»** από το τρέχον σχολικό έτος σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς και ο πρόσφατα δημοσιευμένος νόμος υπ' αριθμ. 4823 για την **«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»**.

Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε προκειμένου να διαφωτίσει ερωτήματα που αφορούν στο ρόλο και την επιρροή που ασκεί ο ΟΟΣΑ στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Φιλοδοξεί να διερευνήσει το ιδεολογικό πλαίσιο που διαμορφώνει τη ρητορική τους στόχους και τη δράση του στον τομέα της εκπαίδευσης, ειδικότερα την πολιτική του στον τομέα των δεξιοτήτων των μαθητών του 21^{ου} αιώνα. Επιχειρείται επίσης ν' αναδειχθεί η επίδραση που ασκεί ο Οργανισμός τόσο σε διεθνές όσο και σ' εθνικό επίπεδο μέσα από τη διεξαγωγή διεθνών ερευνών και κατ' επέκταση τη συλλογή δεδομένων, την εφαρμογή συγκριτικών αξιολογήσεων και την ανάδειξη των καλών πρακτικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιος είναι ο ρόλος του ΟΟΣΑ στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι;
2. Ποια είναι η πολιτική που ασκεί ο ΟΟΣΑ αναφορικά με τις δεξιότητες;

3. Επιδρά ο ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών και πιο συγκεκριμένα στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής;

Υποθέσεις εργασίας

Υ1 Ο ΟΟΣΑ ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης

Υ2 Ο ΟΟΣΑ έχει τοποθετήσει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής του πολιτικής τις δεξιότητες, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες στρατηγικές

Υ2 Ο ΟΟΣΑ, μέσα από την παροχή εμπειρογνωμοσύνης, επιδρά στη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εργασία βασίστηκε σε ποιοτική ανάλυση κειμένων που αντλήθηκαν μέσα από πρωτογενή έρευνα, κατά την οποία μελετήθηκαν επίσημα έγγραφα του ΟΟΣΑ και άλλων Διεθνών Οργανισμών, Διακηρύξεις, εκθέσεις παρακολούθησης, συστάσεις του ΟΟΣΑ. Πληροφορίες αντλήθηκαν από την επίσημη ιστοσελίδα του Οργανισμού. Παράλληλα μελετήθηκαν δημοσιεύσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πρωτογενές υλικό αναζητήθηκε επίσης στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Τέλος, αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τη στοχευμένη ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης έντυπης και ηλεκτρονικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας. Η επιλογή των άρθρων έγινε με βάση την επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση του περιεχομένου τους και τη συνάφεια με το θέμα.

Η μελέτη της θεωρίας των διεθνών καθεστώτων και πιο συγκεκριμένα της θεωρίας του νεοφιλελευθερισμού βασίστηκε κατά κύριο λόγο στα βιβλία της Ασδεράκη Φωτεινής., *Ευρώπη και Παιδεία: Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, των Φραγκονικολούπουλου και Προέδρου, *Παγκόσμια Πολιτική: Δρώντες, Δομές και Διαδικασίες*, των Μανώλη και Μαρή, *Εισαγωγή στη Διεθνή Πολιτική Οικονομία*. Στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των Διεθνών Οργανισμών συνέβαλε το βιβλίο του Τσαούση Δ.Γ, *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών* και το ακαδημαϊκό σύγγραμμα των Σταμέλου, Βασιλόπουλου και Καβασακάλη, *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Επίσης, για την κατανόηση του διεθνούς λόγου για τις δεξιότητες αξιοποιήθηκε το βιβλίο *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και διεθνείς πολιτικές*, συλλογική έκδοση.

Το πρωτογενές υλικό που αξιοποιήθηκε στην έρευνά μας, αντλήθηκε από τις δημοσιεύσεις (εκθέσεων, μελετών, πορισμάτων έρευνας) στον επίσημο ιστότοπο του ΟΟΣΑ. Επίσης αξιοποιήθηκε ο επίσημος ιστότοπος της ΕΕ, της Ουνέσκο και των ΗΕ. Στο πλαίσιο της μελέτης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ανακτήθηκε από την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως οι Νόμοι και οι Υπουργικές Αποφάσεις που αφορούν στην Αναβάθμιση του Σχολείου, καθώς και το επιμορφωτικό υλικό για τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» από την ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παράλληλα μελετήθηκαν άρθρα από έγκριτα ηλεκτρονικά περιοδικά που αφορούν κυρίως στη συγκριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των διεθνών οργανισμών, καθώς και στην επίδραση που ασκεί το πρόγραμμα PISA τόσο στη διεθνή σκηνή όσο και στις εθνικές πολιτικές.

Δομή της εργασίας

Στο **πρώτο κεφάλαιο** επιχειρείται ν' αναδειχθούν ο χαρακτήρας και η πολυπλοκότητα των διεθνών σχέσεων, υπό το πρίσμα της Θεωρίας των Διεθνών Καθεστώτων και πιο συγκεκριμένα της νεοφιλελεύθερης θεσμικής προσέγγισης. Ακόμα μελετάται το ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της θεωρίας του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου και τα χαρακτηριστικά της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής στη σύγχρονη εποχή. Παρουσιάζονται συνοπτικά η ταυτότητα και η δράση δύο σημαντικών παικτών στο χώρο της εκπαίδευσης: της Παγκόσμιας Τράπεζας και της Ουνέσκο.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζεται αναλυτικά η ταυτότητα του ΟΟΣΑ και η δραστηριοποίησή του σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Στη συνέχεια ακολουθεί συγκριτική θεώρηση των οργανισμών ΟΟΣΑ- Ουνέσκο και ΟΟΣΑ- Ευρωπαϊκή Ένωση. Τέλος, επισημαίνεται η συμμετοχή και ο ρόλος του ΟΟΣΑ στην υλοποίηση της ατζέντας για την «Εκπαίδευση 2030».

Στο **τρίτο κεφάλαιο** επιχειρείται ο αποσαφηνισμός του όρου «δεξιότητες» και η διάκρισή του από συναφείς όρους και διερευνώνται επιμέρους διαστάσεις και εξειδικεύσεις.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η πολιτική του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και πιο συγκεκριμένα για τις δεξιότητες ενηλίκων με

αναφορά σε μέλετες, έρευνες, καθώς και στην εκδοτική δραστηριότητα του Οργανισμού.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** διερευνάται η πολιτική του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες που θεωρείται απαραίτητο ν' αποκτήσουν οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται ποιοτικά το κείμενο- πυξίδα του ΟΟΣΑ «Future of Education and Skills 2030», το οποίο έρχεται ως τεκμηριωμένη απάντηση του ΟΟΣΑ στην προσπάθεια υλοποίησης του στόχου 4 της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά δύο διεθνούς έρευνες του ΟΟΣΑ που αφορούν στις δεξιότητες των μαθητών: το πρόγραμμα PISA και η έρευνα για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες SSES.

Στο **έκτο** κεφάλαιο επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής και πιο συγκεκριμένα στις νομοθετικές αλλαγές για την Αναβάθμιση του Σχολείου που δρομολογούνται από το τρέχον σχολικό έτος. Προκειμένου ν' αναδειχθούν καλύτερα συσχετίσεις και επιδράσεις - μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της συνεργασίας που έχει αναπτύξει η χώρα μας με τον ΟΟΣΑ- παρουσιάζεται η συμμετοχή της στο πρόγραμμα PISA και ο αντίκτυπος που τ' αποτελέσματα προκαλούν στους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς, καθώς και η τελευταία έκθεση που δημοσίευσε ο ΟΟΣΑ για την Ελλάδα «Education for a bright Future in Greece» (2018).

Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με τα **Συμπεράσματα**.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο: διεθνή καθεστώτα και θεωρία του νεοφιλελευθερισμού

Το νέο διεθνές πολιτικοοικονομικό περιβάλλον που αναπτύχθηκε σταδιακά μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, χαρακτηρίζεται από σχέσεις αυξημένης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις κοινωνίες, τα έθνη- κράτη και τους πολίτες. Χαρακτηριστική είναι η ανάπτυξη, το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα πολλών περιφερειακών και διεθνών οργανισμών, η ενίσχυση του ρόλου των πολυεθνικών επιχειρήσεων, η δημιουργία μη κυβερνητικών οργανισμών σε κάθε σχεδόν τομέα της κοινωνικής πραγματικότητας⁴. Μέσα στο νέο πλαίσιο, αναπτύσσεται η Θεωρία των Διεθνών Καθεστώτων από τους μελετητές των διεθνών σχέσεων⁵, ως μια απόπειρα κατανόησης και ερμηνείας των αιτιών, των συνθηκών και των μέσων βάσει των οποίων αναπτύσσεται η συνεργασία, θεσμοποιημένη ή μη, μεταξύ των κρατικών, αλλά και μη κρατικών δρώντων⁶. Στην πορεία του χρόνου, η έρευνα των διεθνών καθεστώτων πέρασε από την αρχική έμφαση στις αιτίες σχηματισμού ενός διεθνούς καθεστώτος (regime formation) στην επίδραση των νορμών και την εφαρμογή των κανόνων που διέπουν ένα καθεστώς (regime implementation), με πιο σύγχρονη την εστίαση στην αποτελεσματικότητα, δηλαδή τον βαθμό επιρροής ενός καθεστώτος και τ' αποτελέσματα που επιφέρει σε έναν συγκεκριμένο τομέα πολιτικής (regime effectiveness)⁷. Η μελέτη των διεθνών καθεστώτων αναδεικνύει διαφορετικές μεταξύ τους ανταγωνιστικές θεωρήσεις για τον σχηματισμό, τις αρχές που διέπουν ένα διεθνές καθεστώς, το ρόλο του στο διεθνές περιβάλλον.

⁴ ΜΑΝΩΛΗ Παναγιώτα., ΜΑΡΗΣ Γεώργιος, *Εισαγωγή στη Διεθνή Πολιτική Οικονομία*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, 2015.

⁵ Σύμφωνα με τον Krasner, «τα διεθνή καθεστώτα ορίζονται ως δέσμες από άρρητες ή ρητές αρχές, νόρμες, κανόνες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γύρω από τις οποίες συγκλίνουν οι προσδοκίες των δρώντων σε μια δεδομένη περιοχή των Διεθνών Σχέσεων». KRASNER, S.D. (ed) (1983), *International Regimes*, 1983, Ithaca, NY: University Press, σ. 2 όπως αναφέρεται στο: ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή., *Ευρώπη και Παιδεία: Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Σιδέρης, Αθήνα, 2008, σ.30

⁶ ΜΑΝΩΛΗ Π. & ΜΑΡΗΣ Γ., ό.π, σ. 19

⁷ SPRINZ D., (2005), *Regime Effectiveness: The next wave of Research*, Paper prepared for the 2005 Berlin Conference on the Human Dimensions of Global Environmental Change, 2-3 December 2005, Postdam, όπως αναφέρεται στο ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή., ό.π, σ.36

Η ανάλυσή μας εστιάζει στη θεωρία του φιλευθερισμού/νεοφιλελευθερισμού, θεωρώντας ότι αποτελεί το πλαίσιο ερμηνείας της γένεσης του Οργανισμού Οικονομικού Σχεδιασμού και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), της δράσης, καθώς και της επίδρασης που ασκεί ως προς τη χάραξη, την αποδοχή των αρχών και την υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς από τα κράτη μέλη στους τομείς πολιτικής τους οποίους ρυθμίζει και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ο φιλελευθερισμός, αν και εμπεριέχει ετερόκλητες θέσεις, αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στις διεθνείς οικονομικές σχέσεις. Έχοντας τις ρίζες του στις αρχές του 18^{ου} αιώνα, και πιο συγκεκριμένα στον Κάντ, ο οποίος ανέπτυξε την ιδέα της «*αέναης ειρήνης*», η φιλελεύθερη προσέγγιση ταυτίστηκε με τις ιδεαλιστικές απόψεις σχετικά με τη δυνατότητα δημιουργίας μιας κοινωνίας κοινών ιδανικών και αρχών με στόχο την ειρήνη και την ευημερία.⁸ Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα τα χρόνια που ακολουθούν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, επιχειρείται από τους θιασώτες των φιλελεύθερων και ιδεαλιστικών απόψεων η ανάπτυξη μοντέλων συνεργασίας μεταξύ των κρατών «*με όχημα τους θεσμούς και τους διεθνείς οργανισμούς*»⁹, τα οποία θα συντελούσαν στην εδραίωση της ειρήνης στην τραυματισμένη από τον πόλεμο ευρωπαϊκή ήπειρο¹⁰. Η φιλελεύθερη θεσμική προσέγγιση αναπτύσσεται παράλληλα με την μετατόπιση του ενδιαφέροντος των μελετητών των διεθνών σχέσεων από τους τομείς υψηλής πολιτικής (εξωτερική πολιτική και άμυνα) στους τομείς χαμηλής πολιτικής, όπως είναι η οικονομία και το εμπόριο¹¹. Επηρεάζεται από μια σειρά εξελίξεων στο διεθνή χώρο, όπως είναι η εμφάνιση σημαντικών δυνάμεων που λειτουργούν προς την κατεύθυνση της συμφιλίωσης, η ανάπτυξη της οικονομικής αλληλεξάρτησης των κρατών στο πλαίσιο περισσότερων φιλελεύθερων και ανοικτών οικονομικών δομών, αλλά και η ανάπτυξη των διεθνών θεσμών, ως αποτέλεσμα της ανάγκης των κρατών να συντονίσουν τις πολιτικές τους και να αυξήσουν τα κέρδη τους, ξεπερνώντας προβλήματα συλλογικής δράσης μέσα από τη διεθνή συνεργασία για τη ρύθμιση του διεθνούς πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος¹². Από το τέλος

⁸ Ο Καντ αντιτάχθηκε στη ρεαλιστική προσέγγιση την οποία περιέγραφε ως μια «*άναρχη κατάσταση βαρβαρότητας*». Περισσότερα στο ΜΑΝΩΛΗ Π. και ΜΑΡΗΣ Γ., *ό.π.*, σ. 23

⁹ ΉΦΑΙΣΤΟΣ Παναγιώτης., *Θεωρία Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*, Ποιότητα, Αθήνα, 1999, σ.63

¹⁰ ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή, *ό.π.*

¹¹ ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή, *ό.π.*

¹² ΦΡΑΓΚΟΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Χρήστος και ΠΡΟΕΔΡΟΥ Φίλιππος., *Παγκόσμια Πολιτική: Δρώντες, Δομές και Διαδικασίες*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.

της δεκαετίας του '70 και στο πλαίσιο της νέας διεθνούς πραγματικότητας, αναδύεται η νεοφιλελεύθερη θεσμική προσέγγιση (neoliberal institutionalism),¹³ η οποία έμφαση δίνει στην αυξανόμενη ανάδειξη του ρόλου των διεθνικών και διακυβερνητικών δρώντων στην παγκόσμια σκηνή, καθώς και στη σπουδαιότητα του οικονομικού παράγοντα στις διεθνείς εξελίξεις. Τα κράτη παραμένουν βασικοί παίκτες¹⁴, οι οποίοι δρουν εγωιστικά, επιδιώκοντας την επίτευξη των συμφερόντων τους, στο πλαίσιο ωστόσο μιας ορθολογικής οπτικής, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις προτιμήσεις των άλλων, αναγνωρίζοντας την αξία της δημιουργίας διεθνών θεσμών, εφόσον αυτοί θεωρηθούν αμοιβαίως ωφέλιμοι, παρέχουν δηλ. στα κράτη περισσότερες ευκαιρίες για να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους, την ίδια στιγμή που η απουσία ή η αποτυχία συνεργασίας ενέχει για τα κράτη μεγαλύτερο κόστος. Τα μέλη ενός διεθνούς καθεστώτος αναγνωρίζουν ότι η συμπόρευση με τους κανόνες, η τήρηση συμφωνιών και η «καλή συμπεριφορά» αποδίδουν και αποφέρουν κέρδη, τα οποία μπορεί να είναι απόλυτα στη βάση μακροχρόνιων δεσμεύσεων και σχεδιασμών, ενώ η μη συμμόρφωση ενέχει κόστη που αντιβαίνουν στον γενικότερο στόχο της ευημερίας των κρατών¹⁵. Μέσω των μηχανισμών πληροφόρησης και εποπτείας που διαθέτουν τα καθεστώτα, ενδυναμώνεται η συνεργασία και μειώνεται ο φόβος για την άνιση κατανομή των κερδών, ενώ οι συμφωνίες που αναπτύσσονται σ' ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας διαμορφώνουν τόσο τις αντιλήψεις των δρώντων για τα συμφέροντα και τη συμπεριφορά τους, όσο και τις αντιλήψεις τους για τα συμφέροντα και τις συμπεριφορές των άλλων δρώντων¹⁶.

Η διαμόρφωση ενός διεθνούς πλαισίου πυκνών πολιτικών και οικονομικών δικτύων, παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και πλαισίωσης των κρατών από πληθώρα μη

¹³ Πρόκειται για θεωρία που ανέπτυξε ο Keohane, R.O., *After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy*, NJ: Princeton University Press, 1984, αποτελώντας υπόδειγμα ερμηνείας της δημιουργίας, λειτουργίας και επίδρασης των διεθνών θεσμών στη συμπεριφορά των κρατών και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινής δράσης. Κατά πολλούς, ταυτίστηκε με τη θεωρία των διεθνών καθεστώτων, θεωρώντας ότι η τελευταία αποτελεί τη «ναυαρχίδα» του νεοφιλελευθερισμού. Για περισσότερα, ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή., ό.π., σ.81

¹⁴ Σε αντίθεση με τον ρεαλισμό που αποδίδει στο κράτος πρωταγωνιστικό ρόλο, ο φιλελευθερισμός υποστηρίζει ότι τα άτομα που δρουν στο όνομα συγκεκριμένων συμφερόντων παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο. Ωστόσο, αν και τοποθετεί τα άτομα στο κέντρο της θεωρίας της, πιστεύει ότι αυτά δρουν μέσω του κράτους διεθνώς. Επομένως, αν και οι διάφορες προτιμήσεις εκφράζονται κυρίως από τα άτομα, τελικά τα κράτη παράγουν τα αποτελέσματα διεθνώς.

¹⁵ ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φ., ό.π., ΦΡΑΓΚΟΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Χ. & ΠΡΟΕΔΡΟΥ Φ., ό.π.

¹⁶ YOUNG R.O., *The effectiveness of International Environmental Regime. Causal Connections and Behavioral Mechanisms*, MIT Press, Cambridge, 1999 και Hasenclever et al, *Theories of International Regimes*, Cambridge University Press, 2004 όπως αναφέρονται στο ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φ., ό.π.

κρατικών δρώντων, ενισχύουν διαρκώς τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ διεθνικών και διακυβερνητικών δρώντων, περιορίζοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο του κράτους.

Όπως διαπιστώθηκε, η ανάδειξη της σπουδαιότητας του οικονομικού παράγοντα στις διεθνείς εξελίξεις, καθώς και η αλληλεξάρτηση των κρατών στο πλαίσιο πιο ανοικτών οικονομικών δομών, αποτελεί βασικό συστατικό της νεοφιλελεύθερης θεσμικής προσέγγισης. Ο φιλελευθερισμός στο πεδίο της πολιτικής οικονομίας συνίσταται στην ελεύθερη οικονομική δραστηριότητα των αγορών χωρίς περιορισμούς ή παρεμβάσεις, από την οποία όλα τα κράτη μπορούν να ωφεληθούν. Σύμφωνα με τους θεσμικούς φιλελεύθερους, θεωρείται απαραίτητη κάποια ανάμειξη του κράτους, λόγω των περιορισμών της αγοράς στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων οικονομικών προβλημάτων, όπως η ανεργία, και μέσα στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης διεθνών οικονομικών οργανισμών¹⁷. Οι σύγχρονοι θεμελιακοί διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί βασίζονται λοιπόν σε φιλελεύθερες οικονομικές αρχές, θεωρώντας ότι οι διεθνείς οικονομικές αλληλεπιδράσεις, όταν πραγματοποιούνται ελεύθερα, μπορούν να είναι αμοιβαία για τους βασικούς δρώντες, επωφελείς. Ανάγοντας ως σκοπό της διεθνούς οικονομικής δραστηριότητας τη βέλτιστη χρήση των πόρων του πλανήτη, καθώς και τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας της οικονομίας, θεωρούν πως συναθροιστικά μέτρα προς αυτόν τον σκοπό είναι πιο σημαντικά από τα σχετικά κέρδη των κρατών¹⁸.

Στο πλαίσιο της ανάλυσης που θ' ακολουθήσει, θεωρείται ότι ο ΟΟΣΑ αποτελεί, ως διεθνής οικονομικός οργανισμός, βασικός εκφραστής των νεοφιλελεύθερων προσεγγίσεων, όπως έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της πολιτικής οικονομίας και ευρύτερα στο χώρο μελέτης των διεθνών σχέσεων. Ειδικότερα, η δραστηριότητα του ΟΟΣΑ στον τομέα της εκπαίδευσης θεωρείται αντιπροσωπευτική της γενικότερης φιλοσοφίας του Οργανισμού και διερευνάται στο βαθμό που επιδρά στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας στην εκπαίδευση, στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης.

¹⁷ COHN Theodore, *Διεθνής Πολιτική Οικονομία: Θεωρία και πράξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2009.

¹⁸ COHN Theodore, *ό.π.*

1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και Διεθνείς Οργανισμοί

1.2.1 Το διεθνές σκηνικό μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

Όπως ήδη διατυπώθηκε και τεκμηριώθηκε, το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου αποτέλεσε ορόσημο, καθώς δημιουργήθηκε μια νέα διεθνής πραγματικότητα. Οι παλιές ευρωπαϊκές δυνάμεις, κατεστραμμένες πλέον ή εξασθενημένες μετά τον πόλεμο, αντιμετωπίζουν προβλήματα δημογραφικά, πολιτικά και οικονομικά, ενώ ο νέος κόσμος που διαμορφώνεται μεταπολεμικά είναι πολιτικά διπολικός, χωρισμένος σε δύο στρατόπεδα. Το τέλος αργότερα της αποικιοκρατίας θα δημιουργήσει κλίμα αισιοδοξίας, αλλά και θα εντείνει τη ρευστότητα της διεθνούς σκηνής¹⁹. Η συνειδητοποίηση ότι τα κράτη δε θα μπορούσαν ν' αντιμετωπίσουν ως μεμονωμένοι παίκτες το καίριο πρόβλημα της ανοικοδόμησης και της ανάκαμψης της διεθνούς οικονομίας μέσα από την επαναλειτουργία υποδομών και παραγωγικών δομών οδήγησε στην ανάδυση ενός ευρέος φάσματος Διεθνών Οργανισμών ως αποτέλεσμα συνασπισμού και συνεργασίας μεγάλων και μικρών Δυνάμεων, που λειτουργούσαν παλαιότερα ως μεμονωμένοι παίκτες, τόσο σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, όσο και σε διεθνές επίπεδο²⁰.

Το 1945 ιδρύεται ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), με σκοπό τη συνεργασία των κρατών στο διεθνές δίκαιο, την ανάπτυξη της οικονομίας, την επίτευξη της ισότητας. Η Οικουμενική Διακήρυξη του ΟΗΕ για τ' ανθρώπινα δικαιώματα που υιοθετείται τρία χρόνια αργότερα, αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα²¹ κι αυτό σηματοδοτεί το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση μέσα από την αναζήτηση τρόπων καθολικής και παγκόσμιας υλοποίησής της αλλά και την αναζήτηση πόρων για τη χρηματοδότησή της.²²

¹⁹ ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γιώργος, ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Ανδρέας, ΚΑΒΑΣΑΛΑΚΗΣ Άγγελος, *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 2015.

²⁰ ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. Γ., *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*, Gutenberg, Αθήνα: 2007

²¹ Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τ' Ανθρώπινα Δικαιώματα προβλέπει ότι: «Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και την βασική βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική [...]. Η εκπαίδευση πρέπει ν' αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανοχή, και την φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και να ενισχύει τις ενέργειες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».

²² ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ., ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Α., ΚΑΒΑΣΑΛΑΚΗΣ Α, ο. π.

Την ίδια χρονιά με τον ΟΗΕ ιδρύεται η ειδικευμένη Οργάνωση του ΟΗΕ για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, η Ουνέσκο (UNESCO) κι ένα χρόνο αργότερα η Γιούνισεφ (UNICEF), η οποία συστήθηκε αρχικά ως Διεθνές Ταμείο Άμεσης Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών για τα Παιδιά (United Nations International Children Emergency Fund) και επεκτάθηκε από το 1950 και σε Πρόγραμμα παροχής βοήθειας σε θέματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος²³. Το 1945 ιδρύεται επίσης και η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank), η οποία πλέον θεωρείται ο βασικός διεθνής παίκτης στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης με στόχο την παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη.²⁴ Η σύσταση ενός οικονομικού οργανισμού, του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικού Σχεδιασμού και Ανάπτυξης)²⁵ και η ενεργή στην πορεία εκδήλωση του ενδιαφέροντός του για την εκπαίδευση επικυρώνει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της έρευνας, των μετρήσεων και της παροχής εμπειρογνωμοσύνης στα ενδιαφερόμενα κράτη.

1.2.2 Εκπαιδευτική πολιτική και οικονομία. Η θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου.

Όπως έγινε ήδη αντιληπτό, η εκπαίδευση τέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της δράσης των διεθνών οργανισμών ήδη μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και η εκπαιδευτική πολιτική που άρχισε τότε ν' αναπτύσσεται σε διεθνές πλαίσιο, κυρίως μέσα από τη δημιουργία και τη χρηματοδότηση αναπτυξιακών προγραμμάτων, εντάχθηκε σε μια γενικότερη προσπάθεια οικονομικής ανασυγκρότησης. Καθοριστικός είναι ο ρόλος των ΗΠΑ, οι οποίες αναλαμβάνουν να επενδύσουν σημαντικά ποσά και να προωθήσουν προγράμματα τεχνικής και οικονομικής βοήθειας με βασικό στόχο τη δημιουργία μιας μεγάλης και σταθερής αγοράς.²⁶

Η σύνδεση λοιπόν της εκπαίδευσης με την οικονομία είναι φανερή. Η αξιοποίηση τεχνικών και μεθόδων ανάλυσης δεδομένων (πχ ανάλυσης κόστους- κέρδους, ανάλυση ποσοστού αποδοτικότητας κτλ) στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων κι ο πρωταγωνιστικός ρόλος των Οικονομολόγων, εξειδικευμένων μέσα από

²³ ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. Γ., ό.π

²⁴ AKKARI Abdeljalil & LAUWERIER Thibaut, The education policies of international organizations: Specific differences and convergences, Springer, 2014

²⁵ Αρχικά ιδρύθηκε ως ΟΕΟΣ (Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας), με χρηματοδότηση από το σχέδιο Marshal των ΗΠΑ και στόχο την οικονομική ανασύνταξη της Δυτικής Ευρώπης . Περισσότερα στο ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π, σ. 52

²⁶ ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π.

την πράξη σε θέματα εκπαίδευσης δημιουργεί, σύμφωνα με τους Σταμέλο και άλλους²⁷ ένα νέο επιστημονικό πεδίο, την «Εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης», η οποία προωθείται σε διεθνές επίπεδο ως Εκπαιδευτική Πολιτική. Μέσα στο πνεύμα αυτό, αναπτύσσονται διάφορες θεωρίες για τη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη. Η πιο γνωστή από αυτές είναι η θεωρία του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου».

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε και αναδείχθηκε ως σημαντική οικονομική έννοια στα τέλη της δεκαετίας του '50 και '60 και συνοψίζεται στην άποψη ότι πηγές πλούτου για μια χώρα δεν είναι μόνο οι γνωστές (υπέδαφος, πρώτες ύλες κτλ), αλλά και μια άλλη, η σημαντικότερη από όλες, ο άνθρωπος. Πατέρας της θεωρίας ο Αμερικανός οικονομολόγος Θ. Σουλτς, ο οποίος μετέφερε από την οικονομική επιστήμη την έννοια «κεφάλαιο», για να ερμηνεύσει το ρόλο της εκπαίδευσης στην προαγωγή της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης. Ως ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί γενικά να οριστεί «*το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι άνθρωποι και συμβάλλουν στο να είναι παραγωγικοί*»²⁸.

Η επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» μέσω της εκπαίδευσης και την κατάρτισης αποτελεί μια παραγωγική επένδυση, η οποία μπορεί να αποφέρει μακροπρόθεσμες αποδόσεις, ωφελώντας τις εθνικές οικονομίες. Η επένδυση θεωρείται παραγωγική, γιατί αυξάνει «*τη σημαντικότερη απ' όλες τις άλλες μορφές πλούτου*», δηλαδή «*την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου*»²⁹. Ο Σουλτς χρησιμοποιεί οικονομικούς όρους για να περιγράψει τις διανοητικές ικανότητες του ατόμου, δηλαδή τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν και μια από τις μορφές του «κεφαλαίου».³⁰ Μέσα στο πλαίσιο αυτό, κάθε ενέργεια εκπαίδευσης κοστίζει και δεν μπορεί να πιστοποιηθεί παρά μόνο από ένα ανταποδοτικό όφελος, το οποίο προκύπτει από την αξιοποίηση του συσσωρευμένου ανθρώπινου κεφαλαίου στην παραγωγή.³¹

Υπό το πρίσμα λοιπόν της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και άλλων συναφών οικονομικών θεωριών, η εκπαίδευση παύει πια να έχει αυταξία και αναλύεται μέσα από το φίλτρο της οικονομίας, καθώς συνδέεται άμεσα με την αύξηση της

²⁷ ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π., σ.23

²⁸ Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ <https://www.oecd.org/economy/human-capital/>. Προσπελάστηκε στις 5/8/ 2021.

²⁹ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σ.24

³⁰ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α., ό.π.

³¹ OECD Insights, *Human Capital: How what you know shapes your life*, OECD, PARIS, 2007

παραγωγικότητας, τον καθορισμό των θέσεων εργασίας, αλλά και τη διανομή των μισθών.³²

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70, το γενικότερο κλίμα αμφισβήτησης και τα ερωτήματα που έθεσε η Κοινωνιολογία στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά κυρίως με τις ανισότητες, αλλά και την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών μοντέλων των διεθνών οργανισμών στις χώρες υποδοχής της βοήθειας οδήγησε σε σφοδρή κριτική της κυρίαρχης θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Ωστόσο, οι πολιτικοκοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις από το τέλος του προηγούμενου αιώνα με την ταυτόχρονη κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου μοντέλου σκέψης και ανάλυσης επηρεάζουν τη θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα σ' ένα νέο πλαίσιο αναφοράς, που προσδιορίζεται από τους όρους «κοινωνία της γνώσης», «διεθνοποίηση» «παγκοσμιοποίηση».³³ Η οικονομική ανάπτυξη παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των διεθνών οργανισμών, αλλά φαίνεται ότι δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο συνδέεται με μια διαδικασία οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η επένδυση στις ανθρώπινες δεξιότητες συνδέεται, όπως θα δούμε, όχι μόνο την απασχόληση και την παραγωγικότητα, αλλά και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία, την ευημερία, την περιβαλλοντική βιωσιμότητα.³⁴

1.2.3 Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών στη σύγχρονη εποχή

Όπως ήδη ειπώθει, η νεοφιλελεύθερη θεσμική προσέγγιση αναγνωρίζει τις δυνατότητες αυξημένης συνεργασίας, διάδρασης και αμοιβαίας επιρροής μεταξύ των κρατών, αλλά και άλλων παικτών στο πλαίσιο διαμόρφωσης των διεθνών θεσμών. Η διαμόρφωση μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες, ενός διεθνούς πλαισίου πυκνών πολιτικών και οικονομικών δικτύων³⁵ σ' ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον έχει

³² ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π.

³³ ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π., σ.26

³⁴ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γεώργιος, ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή, ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Νίκος, «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Οργανισμοί», στο ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Νίκος, ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή, ΚΟΝΣΟΛΑΣ Μάνος, ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γιώργος (επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2019, σ. 17-30

³⁵ Ο Young χρησιμοποιεί τον όρο «regime density» προκειμένου να περιγράψει τη συνεχή ανάπτυξη και τον πολλαπλασιασμό των διεθνών καθεστώτων. Για περισσότερα βλ. STOKKE Olav Schram and OBERTUR Sebastian (eds), *Managing Institutional Complexity. Regime Interplay and Global Environmental Change*, MIT, 2011.

στρέψει την προσοχή των οπαδών της νεοφιλελεύθερης θεσμικής προσέγγισης στη σχέση συνεργασίας και διάδρασης ενός διεθνούς καθεστώτος με άλλα καθεστάτα (regimes linkage)³⁶. Σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς, οι τρόποι αλληλεπίδρασης μεταξύ των καθεστώτων μπορεί να διαφέρουν, καθώς μπορεί να συνδέονται με ιεραρχούμενες σχέσεις ή να δημιουργούν θεματικές «δέσμες» ή ακόμη να επικαλύπτονται μέσα από διαδικασίες απρόσκοπτων μεταξύ τους επιρροών³⁷. Οι Stokke & Oberthür χρησιμοποιούν τον όρο «*institutional complexes*» που αφορά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο δύο ή περισσότεροι διεθνείς θεσμοί αλληλεπιδρούν με στόχο τη συγκυβέρνηση σε συγκεκριμένες θεματικές περιοχές των διεθνών σχέσεων, διαμορφώνοντας αλληλοσυμπλεκόμενες δομές (interlocking structures) στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας διακυβέρνησης. Έτσι το ενδιαφέρον των ερευνητών δεν αφορά μόνο στην ανάλυση των επιδράσεων που έχουν μεταξύ τους οι διεθνείς θεσμοί, αλλά και στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συγκυβερνούν σε έναν συγκεκριμένο θεματικό τομέα, θέτοντας ερωτήματα που αφορούν τόσο στις δυνάμεις εκείνες που ωθούν στη συνεργασία όσο και στην εξισορρόπηση συμφερόντων και ενδιαφερόντων, αλλά και στην κυριαρχία ενός διεθνούς θεσμού σε κάποιον άλλο.³⁸

Στην εποχή μας, οι ραγδαίες μεταβολές και εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα στο πλαίσιο μιας ταχύτατης τεχνολογικής ανάπτυξης και μιας διαχεόμενης παγκοσμιοποίησης με διαστάσεις όχι μόνο οικονομικές, αλλά και κοινωνικές, αλλά και τα παγκόσμια φύσης προβλήματα (οικονομική και κοινωνική ανισότητα, ανεργία, ανθρωπιστικές κρίσεις, μείωση των φυσικών πόρων, κλιματική αλλαγή) οδήγησαν στην ανάδυση νέων, πολύπλοκων και μεταβαλλόμενων οικονομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που εντείνουν τη δράση των Διεθνών Οργανισμών και επιτάσσουν τη συνεργασία τους, μέσα από πολιτικές συχνά συμπληρωματικές και αλληλένδετες στους περισσότερους τομείς. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση, ως σημαίνον παράγοντας αντιμετώπισης των προκλήσεων της εποχής μας και διαχείρισης των σύγχρονων «κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης», αποτελεί έναν θεματικό τομέα μεγίστου

³⁶ ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή, ό.π, σ.46

³⁷ ο Young έκανε τέσσερις διακρίσεις στις σχέσεις ενός καθεστώτος με άλλα: α) ενσωμάτωση (embeddedness) β) φώλιασμα (nestedness), γ) ομαδοποίηση (clustering) και επικάλυψη (overlap). Για περισσότερα βλ. STOKKE Olav Schram and OBERTHUR Sebastian (eds), *Managing Institutional Complexity. Regime Interplay and Global Environmental Change*, MIT, 2011, σ.10-11 και ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή, ό.π

³⁸ OBERTHUR Sebastian & STOKKE Olav Schram, *Managing Institutional Complexity. Regime Interplay and Global Environmental Change*. MIT, 2011, ό.π.

ενδιαφέροντος και αντικείμενο διεθνών διεργασιών και συνεργασιών. Προφανώς, κάθε διεθνής οργανισμός παράγει το δικό του εκπαιδευτικό λόγο, στα πλαίσια των δικών του προσανατολισμών και στόχων. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα αν υπάρχουν σημεία σύγκλισης, ακόμη και επικάλυψης που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την εξισορρόπηση συμφερόντων και ενδιαφερόντων σ' ένα κοινά διαμορφωμένο παγκόσμιο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Παράλληλα, αξίζει να αναλογιστούμε, στο πλαίσιο της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των διεθνών καθεστώτων, τη συμμετοχή των ίδιων κρατών σε περισσότερους διεθνείς οργανισμούς και το βαθμό στον οποίο επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των διεθνών οργανισμών. Σύμφωνα πάντως με την άποψη του Jones, οι διεθνείς οργανισμοί δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως μονολιθικοί θεσμοί, αλλά ως μέρος της «παγκόσμιας αρχιτεκτονικής της εκπαίδευσης», η οποία αποτελεί «ένα σύνθετο πλέγμα από ιδέες, δίκτυα επιρροής, πλαίσια διαμόρφωσης πολιτικής και πρακτικές, οικονομικές συμφωνίες και οργανωτικές δομές»³⁹.

Οι Διεθνείς Οργανισμοί, αυτόνομα ή στο πλαίσιο της συνεργασίας τους, δεν έχουν τη δύναμη να διαμορφώνουν τη δική τους αυτοτελή πολιτική και στη συνέχεια να την επιβάλλουν στα κράτη- μέλη. Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει αποκλειστική αρμοδιότητα των εθνικών κρατών εκφράζοντας κάθε φορά τη φιλοσοφία της εκάστοτε αρχής και συμβάλλοντας- εφόσον είναι σωστά σχεδιασμένη- στην αποτελεσματική λειτουργία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.⁴⁰ Έμμεσα ωστόσο επηρεάζεται, διαμορφώνεται και καθορίζεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από τις επιταγές, τον καθορισμό προτεραιοτήτων, τα πορίσματα και τις συστάσεις των διεθνών και υπερεθνικών Οργανισμών. Με άλλα λόγια, οι Διεθνείς Οργανισμοί, όπως επισημαίνει ο Τσαούσης⁴¹, «διαμορφώνουν ένα κλίμα, προσδιορίζοντας επιδιωκτέους στόχους, διαμορφώνουν ένα πλέγμα μέσων και διαδικασιών για την επιδίωξη και την πραγματοποίησή τους και προωθούν συνεργασίες για την εφαρμογή τους». Κι αυτό το πετυχαίνουν σε μεγάλο

³⁹ JONES P.W, Education and World Order, *Comparative Education*, 43,3,2007, p.326. Όπως αναφέρεται στο GREC S., *The Role of the OECD as an agent of Europeanization: problematization and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009, σ.7

⁴⁰ ΣΑΪΤΗΣ Χρίστος, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*, Ο.Α.Ε.Δ (ed), Αθήνα, 2008. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1093&bitstream=1093_01#page/3/mode/1up

⁴¹ ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ., ό.π., σ.40

βαθμό με την εμπειρογνωμοσύνη τους αποτελώντας αποθετήριο γνώσεων, δεδομένων και καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και προσφέροντας παράλληλα εργαλεία μετρήσεων και συγκριτικών αξιολογήσεων. Τα θεσμικά κείμενα των Διεθνών Οργανισμών σε καμιά περίπτωση δεν απαιτούν την υποχρεωτική συμμόρφωση των κρατών- μελών, ωστόσο οδηγούν σε πολιτικές δεσμεύσεις μέσα από μια προοδευτική «νομιμοποίηση», διαμορφώνοντας έτσι το πλαίσιο σχεδιασμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.⁴² Η «ουδετερότητα» άλλωστε η οποία προτάσσεται από τους διεθνείς οργανισμούς φαίνεται να συμβάλλει αποτρεπτικά σε αντιδράσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης⁴³. Από την άλλη ωστόσο, σημαντικό ν' αναφέρουμε ότι οι Διεθνείς Οργανισμοί αποτελούν και μια βασική οικονομική συνιστώσα, καθώς χρηματοδοτούνται από τις εισφορές των κρατών- μελών, αλλά και χρηματοδοτούν εκπαιδευτικά συστήματα, γεγονός που επηρεάζει αφενός τον ιδεολογικό προσανατολισμό και τον καθορισμό των στόχων της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, αφετέρου την επιρροή που ασκούν στις εθνικές πολιτικές.⁴⁴

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε σημαντικό να παρουσιαστούν αδρομερώς εκείνοι οι Διεθνείς Οργανισμοί που εμπλέκονται ενεργά και προοδευτικά στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών- μελών τους, με στόχο τη διερεύνηση και την ανάδειξη των σημείων απόκλισης και σύγκλισης με τον προσανατολισμό, τη δράση και τις επιδιώξεις του ΟΟΣΑ στον τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίες και θα αναλυθούν διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

ΟΥΝΕΣΚΟ⁴⁵

Η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) αποτελεί, όπως ειπώθηκε, τον εξειδικευμένο Οργανισμό του ΟΗΕ και κεντρικό φορέα της εκπαιδευτικής του πολιτικής. Τις δεκαετίες του 1950 και 1960, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην παροχή υποστήριξης στις ασιατικές και αφρικανικές χώρες προωθώντας πανανθρώπινες αξίες όπως την αναγνώριση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων

⁴² ΔΗΛΑΡΗ Βαρβάρα, *Εκπαίδευση 2030: ο συντονιστικός ρόλος της UNESCO, η συμμετοχή του ΟΟΣΑ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης* (διπλωματική εργασία), Αθήνα, Σεπτέμβριος 2017

⁴³ Όπως αναφέρεται στο ΣΤΑΜΕΛΟΣ και άλλοι, ό.π

⁴⁴ AKKARI Ab. & LAUWERIER Th., ό.π

⁴⁵ Οι πληροφορίες αντλούνται από τον επίσημο ιστότοπο της ΟΥΝΕΣΚΟ. Επίσης περισσότερα στο Τσαούσης Δ.Γ., ό.π

δικαιωμάτων, την πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση, την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, τη διαφύλαξη της εθνικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Έχοντας λοιπόν ως βασικούς τομείς την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό, επιδιώκει τη διεθνή συνεργασία μέσα από τη σύναψη διεθνών συμβάσεων και συμφωνιών και υποστηρίζει δράσεις με στόχο την ανάπτυξη ενός διεθνούς πλαισίου λειτουργίας και ανάπτυξης με κοινό παρανομαστή το παγκόσμιο συμφέρον.

Αφετηρία της ενεργούς δράσης της Ουνέσκο και της άρθρωσης μιας συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής υπήρξε η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση στο πλαίσιο του παγκόσμιου κινήματος Εκπαίδευση για Όλους τον Μάρτιο του 1990 στο Ζομπιέν της Ταϊλάνδης, την οποία συγκάλεσε η Unesco με συνδιοργανωτές τη Unicef και την Παγκόσμια Τράπεζα. Η αναγνώριση ότι η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια, αλλά αφορά συγχρόνως τις ανάγκες παιδιών, νέων και ενηλίκων ανέδειξε το έτος 1990 ως ορόσημο για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο.⁴⁶ Έχοντας η Ουνέσκο προσανατολισμό περισσότερο ανθρωποκεντρικό, προτάσσει στον εκπαιδευτικό της λόγο και στη δράση της αξίες πανανθρώπινες, όπως είναι η εξάλειψη της φτώχειας, η ισότητα, το δικαίωμα στη μόρφωση, η προώθηση της ισότητας των δύο φύλων, η εξασφάλιση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας. Η υιοθέτηση των Στόχων Ανάπτυξης της Χιλιετίας (Millenium Development Goals) ως αποτέλεσμα του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση στο Ντακάρ (2000) ανέδειξε τον ηγετικό ρόλο της Ουνέσκο στον εκπαιδευτικό τομέα που συνίσταται στον συντονισμό και την κινητοποίηση όλων των εταίρων, σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, καθώς και στη διαδικασία παρακολούθησης υλοποίησης των στόχων.⁴⁷

Με δεδομένο ωστόσο ότι οι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν όπως αναμενόταν, η Ουνέσκο δεσμεύτηκε σ' ένα νέο πρόγραμμα την «**Ατζέντα 2030 – Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης**» (2015-2030) (Sustainable Development Goals). Στην Ατζέντα ορίζονται 17 στόχοι, από τους οποίους ο 4^{ος} (Education 2030) αφορά στην εκπαίδευση, ενταγμένης στο ευρύτερο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η Ουνέσκο έχει για άλλη μια φορά ρόλο συντονιστικό. Παράλληλα, συνεργάζεται με όλες τις οργανώσεις των ΗΕ που ήταν μαζί της από την αρχή στην «Εκπαίδευση για

⁴⁶ ΔΗΛΑΡΗ Βαρβάρα, *Εκπαίδευση 2030: ο συντονιστικός ρόλος της UNESCO, η συμμετοχή του ΟΟΣΑ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης* (διπλωματική εργασία), Αθήνα, Σεπτέμβριος 2017

⁴⁷ ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ.Γ, ό.π.

Όλους», τη Unicef, οργανώσεις όπως η Global Partnership for Education και Education International, τον ΟΟΣΑ με την ουσιαστική συνεισφορά στη συλλογή στοιχείων, και την Παγκόσμια Τράπεζα, Οργανισμός που σχετίζεται με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.⁴⁸

Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια Τράπεζα ιδρύθηκε το 1945 ως Οργανισμός δανειοδότησης και παροχής οικονομικής βοήθειας στις χώρες που το είχαν ανάγκη, καθώς και χρηματοδότησης διαφόρων αναπτυξιακών προγραμμάτων. Θεωρείται πλέον βασικός διεθνής παίκτης στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, ενώ επιπρόσθετα διαθέτει τόσο τα μέσα όσο και τη δυνατότητα παροχής εμπειρογνωμοσύνης σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής⁴⁹. Σύμφωνα με τον Samoff,⁵⁰ η Παγκόσμια Τράπεζα αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως μέσο απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την οικονομική ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης. Μετά την αρχική επένδυση σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και ανταποκρινόμενη στην κριτική που δέχθηκε γι' αυτό, επέκτεινε το πεδίο των χρηματοδοτικών της επενδύσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, από την προσχολική μέχρι την τριτοβάθμια.⁵¹ Πολλοί μελετητές επιχειρηματολογούν ότι η δράση του συγκεκριμένου Οργανισμού προσδιορίζεται ιδεολογικά από τη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Human Capital Theory), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο οικονομικής ανάπτυξης, συνεπώς τα κύρια ενδιαφέροντα του Οργανισμού για την εκπαίδευση συνοψίζονται στη σχέση κόστη- οφέλη⁵². Μέσα στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, οι προτεραιότητες της εκπαίδευσης οφείλουν να τίθενται στη βάση οικονομικής ανάλυσης, μέτρησης της επίδοσης και θέσπισης κριτηρίων⁵³.

Ωστόσο, φαίνεται ότι από το 2000 και μετά μετριάζει τον στενό νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό της, θεωρώντας τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες ως «κλειδί» μείωσης της παγκόσμιας φτώχειας.⁵⁴ Στο πλαίσιο αυτό, συμμετείχε συνεργαζόμενη με την Unesco στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση για όλους 2000-2015. Τέλος αποτελεί έναν

⁴⁸ ΔΗΛΑΡΗ Β., *ό.π.*

⁴⁹ ΑΚΚΑΡΙ Α. & LAUWERIER T., *ό.π.*

⁵⁰ Όπως αναφέρεται στο ΑΚΚΑΡΙ Α. & LAUWERIER T., *ό.π.*

⁵¹ ΑΚΚΑΡΙ Α. & LAUWERIER T., *ό.π.*

⁵² ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, *ό.π.*

⁵³ Όπως αναφέρεται στο ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, *ό.π.*

⁵⁴ ΑΚΚΑΡΙ Α. & LAUWERIER T., *ό.π.*

από τους συνεργαζόμενους Οργανισμούς στο «Εκπαίδευση 2030» (SDG4) με στόχο την Αειφόρο Ανάπτυξη, μέσα από την παροχή ποιοτικής και ισότιμης δια βίου εκπαίδευσης για όλους.

Η μελέτη και η συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών των Διεθνών Οργανισμών είναι ωστόσο έξω από τα ερευνητικά όρια της παρούσας εργασίας. Θεωρήθηκε ωστόσο σημαντική η παρουσίασή τους στο βαθμό που διαφωτίζεται περισσότερο η ιδεολογική αφετηρία, η δράση του ΟΟΣΑ, αλλά και ο βαθμός που ο συγκεκριμένος Οργανισμός ασκεί επιρροή στη διαμόρφωση ενός γενικότερου προσανατολισμού και πλαισίου στον παγκόσμιο χώρο μέσα από τις διεθνείς συνεργασίες του. Αναλυτικά η ταυτότητα και η δραστηριοποίηση του ΟΟΣΑ παρουσιάζεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΣΤΟ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ

2.1 Η ταυτότητα του Οργανισμού Οικονομικού Σχεδιασμού και Ανάπτυξης⁵⁵

Ο ΟΟΣΑ ιδρύθηκε το 1948, αρχικά ως ΟΕΟΣ (Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας) με στόχο τη διαχείριση του Σχεδίου Μάρσαλ για την ανοικοδόμηση της Ευρώπης, μετά τις καταστροφές του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου. Κάνοντας τις μεμονωμένες κυβερνήσεις να αναγνωρίσουν την αλληλεξάρτηση των οικονομιών τους, άνοιξε το δρόμο για μια νέα εποχή συνεργασίας, που έμελλε να αλλάξει το πρόσωπο της μεταπολεμικής Ευρώπης. Αναγνωρίζοντας την επιτυχία και τις προοπτικές του Οργανισμού, ο Καναδάς και οι ΗΠΑ προσχώρησαν στον Οργανισμό, υπογράφοντας στις 14 Δεκεμβρίου 1960 τη νέα «Σύμβαση του ΟΟΣΑ». Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) γεννήθηκε επίσημα στις 30 Σεπτεμβρίου 1961, όταν η σύμβαση τέθηκε σε ισχύ. Η χώρα μας ήταν μια από τις πρώτες χώρες- μέλη του Οργανισμού, υπογράφοντας τη Σύμβαση του 1961 μαζί με άλλες 18 χώρες. Σήμερα ο Οργανισμός αριθμεί 35 χώρες- μέλη, ενώ ταυτόχρονα έχει αναπτύξει ενισχυμένη συνεργασία με χώρες οι οποίες έχουν αναδειχθεί ως νέοι σημαντικοί παίκτες στην παγκόσμια οικονομική σκακιέρα (Βραζιλία, Ινδία, Κίνα κα), επιτυγχάνοντας να φέρει με αυτόν τον τρόπο γύρω από το τραπέζι των διαπραγματεύσεων χώρες αντιπροσωπευτικές του 80% συνολικά του παγκόσμιου εμπορίου και επενδύσεων. Το γεγονός αυτό προσδίδει στον ΟΟΣΑ κεντρικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της παγκόσμιας οικονομίας. Ο ΟΟΣΑ συνεργάζεται παράλληλα και με μια σειρά μη κυβερνητικών οργανισμών, καθώς και με ομάδες της κοινωνίας των πολιτών.

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης, ο ΟΟΣΑ έχει ως σκοπό την εφαρμογή κατευθυντήριων γραμμών που αποβλέπουν στην: «α) επιδίωξη της μεγαλύτερης δυνατής οικονομικής ανάπτυξης, τη διασφάλιση υψηλού επιπέδου απασχόλησης, καθώς και στην ανύψωση του βιοτικού επιπέδου των μελών του, διατηρώντας χρηματοδοτική σταθερότητα και συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας β) στην ενίσχυση της υγιούς οικονομικής ανάπτυξης των κρατών μελών,

⁵⁵ Οι βασικές πληροφορίες αντλούνται από τον επίσημο ιστότοπο του ΟΟΣΑ <http://www.oecd.org/about>

καθώς και των κρατών μη μελών, που βρίσκονται στο στάδιο της οικονομικής ανάπτυξης και γ) στην ενίσχυση της επέκτασης του παγκόσμιου εμπορίου σε πολυμερή βάση, χωρίς διακρίσεις, σύμφωνα με τις διεθνείς υποχρεώσεις». ⁵⁶ Όπως άλλωστε αναφέρεται στην επίσημη ιστοσελίδα του Οργανισμού, ο ΟΟΣΑ έχει ως αποστολή τη μέτρηση της παραγωγικότητας και των παγκόσμιων εισροών εμπορίου και επενδύσεων, την ανάλυση δεδομένων και την πρόβλεψη μελλοντικών τάσεων, την αποκατάσταση υγιών δημοσιονομικών πολιτικών, την προώθηση και τη στήριξη νέων πηγών ανάπτυξης και την παροχή σωστών και κατάλληλων δεξιοτήτων σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως ηλικίας, ώστε να εργάζονται αποτελεσματικά και ικανοποιητικά όχι μόνο στο παρόν, αλλά και στο μέλλον.

Βασικό πλαίσιο δράσης του ΟΟΣΑ είναι η παροχή στις χώρες ενός φόρουμ συνεργασίας, αναζήτησης και εύρεσης λύσεων σε κοινά καθολικά ζητήματα. Όπως επισημαίνεται από τον Cohn ⁵⁷, ο ΟΟΣΑ, έχοντας ως αποστολή τη φιλελευθεροποίηση των διεθνών οικονομικών συναλλαγών και αποτελώντας στην πραγματικότητα φορέα παγκοσμιοποίησης, εξετάζει τα κοινά προβλήματα και προωθεί τον οικονομικό συντονισμό των χωρών μέσα από τη συνεργασία και κάποιας μορφής συναίνεση που ελαχιστοποιεί τις διαφορές. Ο συντονισμός λειτουργεί μέσα από ένα σύστημα αμοιβαίας πειθούς στον οποίο τα μέλη ασκούν ομοιόμορφες πιέσεις το ένα στο άλλο για να εκπληρώσουν τις στοχεύσεις τους. ⁵⁸

Χωρίς λοιπόν να θέτει κανονισμούς, όπως συμβαίνει με άλλους διεθνείς οργανισμούς, ενθαρρύνει τις συνομιλίες και προωθεί την καθιέρωση νομοθετικών πλαισίων. Οι μέθοδοι εργασίας άλλωστε που έχει υιοθετήσει, με επικέντρωση στη μελέτη θεμάτων, σε εκθέσεις, στη συμβολή σε οικονομικά προβλήματα, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τέτοια που υποχρεώνουν τα όργανα και μέσω αυτών τα μέλη να βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία μεταξύ τους. ⁵⁹

Ο ίδιος ο Οργανισμός ⁶⁰ προτάσσει τη σημασία της συνεργασίας με κυβερνήσεις, χαρακτες πολιτικής και πολίτες, με στόχο την εξεύρεση λύσεων σε μια σειρά

⁵⁶ ΝΑΣΚΟΥ- ΠΕΡΡΑΚΗ Π., ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΣΑΡΗΓΙΑΝΝΙΔΗΣ Μ., *Διεθνείς Οργανισμοί*, εκδ. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη, 2015, σ.388

⁵⁷ COHN T. H., *Διεθνής Πολιτική Οικονομία, Θεωρία και Πράξη*, Μετάφραση Νίκος Λούντος, Gutenberg, Αθήνα, 2009

⁵⁸ COHN T. H., *ό.π*

⁵⁹ ΝΑΣΚΟΥ- ΠΕΡΡΑΚΗ και άλλοι, *ό.π*

⁶⁰ Περισσότερα στο <http://www.oecd.org/edu/Directorate-for-education-and-skills-brochure.pdf>

οικονομικών, κοινωνικών, αλλά και περιβαλλοντικών προκλήσεων, μέσα από την καθιέρωση εμπειρικά διαμορφωμένων διεθνών δεικτών, τη δημιουργία και την ανάλυση δεδομένων, την ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, αλλά και την παροχή συστάσεων χρήσιμων στη διαμόρφωση των δημόσιων πολιτικών, αλλά και ενός διεθνούς πλαισίου δράσης και χάραξης πολιτικών.

Σήμερα ο ΟΟΣΑ αποτελείται από 38 κράτη μέλη απ' όλο τον κόσμο. Παρόλο που θεωρείται από πολλούς ότι οι ΗΠΑ ασκούν επιρροή στον Οργανισμό, καθώς συνεισφέρουν σημαντικά στον προϋπολογισμό του, οι Henry και άλλοι (2001) υποστηρίζουν ο αμερικανικός νεοφιλελευθερισμός της αγοράς πλαισιώνεται στη διεθνή δραστηριότητα του Οργανισμού συμπληρωματικά από το ενδιαφέρον για ισότητα, ένταξη και κοινωνική συνοχή⁶¹. Παρά λοιπόν τον αρχικό οικονομικό προσανατολισμό του ΟΟΣΑ, στο ευρύτερο ωστόσο πλαίσιο των οικονομικών του στόχων, ο Οργανισμός δραστηριοποιείται ενεργά και σημαντικά με διάφορους τρόπους και δράσεις και σε πολιτικές οι οποίες δε θεωρούνται αμιγώς οικονομικές (περιβάλλον, ενέργεια, υγεία) μέσα από τη συγκρότηση Επιτροπών. Μια από τις Επιτροπές του οργανισμού αποτελεί η Επιτροπή Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Directorate for Education and Skills).

2.2 Η δραστηριοποίηση του ΟΟΣΑ στον χώρο της εκπαίδευσης: ιστορική αναδρομή

Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση έχει εκδηλωθεί εδώ και πολλά χρόνια και βασίζεται στη γενική παραδοχή ότι τόσο οι χώρες, όσο και τα άτομα μπορεί να επωφεληθούν από την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση αποκτά κεντρικό ρόλο στη δραστηριότητα του Οργανισμού, καθώς τοποθετείται στο γενικότερο πλαίσιο της ανάπτυξης της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών⁶².

⁶¹ Όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

⁶² GREC S., «*The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*». Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: *Practicing EU Government: Problematisation*, 6th May 2009. Ανακτήθηκε στις 5/8/ 2021 από http://www.ces.ed.ac.uk/presentations/Sotiria/SG_Europa.pdf

Ήδη από τη δεκαετία του '60 οι δραστηριότητες του ΟΟΣΑ περιλάμβαναν τομείς που αποτέλεσαν τη βάση και ενθάρρυναν την περεταίρω έντονη ενασχόλησή του με την εκπαίδευση. Το 1962 ο Οργανισμός ανέλαβε την οργάνωση του Μεσογειακού Περιφερειακού Προγράμματος (Mediterranean Regional Project) με σκοπό τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική και κοινωνική πρόοδο, το οποίο οδήγησε στην ίδρυση του Προγράμματος Εκπαιδευτικών Επενδύσεων και Προγραμματισμού (Educational Investment and Planning Programme). Παράλληλα δημιουργείται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (CERI), καθώς ο ΟΟΣΑ έχει ήδη υιοθετήσει την ιδέα της στενής σχέσης μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και επιστήμης-τεχνολογίας. Το 1970 ιδρύεται η Επιτροπή Εκπαίδευσης του Οργανισμού με σκοπό την «αξιολόγηση των προοπτικών και των πολιτικών της εκπαιδευτικής επέκτασης και ανάπτυξης προκειμένου ν' ανταποκριθούν στους κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους, τόσο σε σχέση με τα γενικότερα προβλήματα της κατανομής των πόρων όσο και με την αποτελεσματική διοίκηση των πόρων στην ίδια την εκπαίδευση»⁶³.

Το 2002 η ενασχόληση του ΟΟΣΑ με την εκπαίδευση κατέστη μέρος της οργανωτικής δομής του Οργανισμού, μετά την ανακοίνωση του Γενικού Γραμματέα για τη δημιουργία ανεξάρτητης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης⁶⁴. Εμφανής είναι πάντα στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Οργανισμού η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Σε μια από τις εκθέσεις του Οργανισμού σχετικά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου υπογραμμίζεται emphatically ότι τα άτομα και οι χώρες μπορούν να επωφεληθούν από την αναδυόμενη οικονομία της γνώσης εφόσον επενδύσουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο και συγκεκριμένα την εκπαίδευση, τις δεξιότητες, τα ταλέντα και τις ικανότητες του ατόμου. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων θα πρέπει να στοχεύει στην ανύψωση του επιπέδου του ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι οποίες θεωρούνται σήμερα όλο και πιο σημαντικοί παράγοντες ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης⁶⁵. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η εκπαιδευτική πολιτική εντάχθηκε από την αρχή στον ευρύτερο οικονομικό προσανατολισμό του Οργανισμού, υποστηρίχθηκε από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την δυναμικά

⁶³ Περισσότερα για την εκπαιδευτική δραστηριότητα του ΟΟΣΑ τις πρώτες δεκαετίες της λειτουργίας του στο ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. Γ, ό.π., σ. 327

⁶⁴ Όπως αναφέρεται, μέχρι το 2002 η εκπαίδευση αποτελούσε μέρος της Διεύθυνσης Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Ωστόσο η εκπαίδευση θεωρήθηκε τόσο σημαντικός τομέας, ώστε να αποτελέσει μια διακριτή Διεύθυνση. Περισσότερα στο ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ.Γ, ό.π

⁶⁵ OECD Insights, *Human Capital: How what you know shapes your life*, PARIS 2007

αναδυόμενη «κοινωνία της γνώσης». ⁶⁶ Βάσει αυτής της οπτικής, η εκπαίδευση συνδέεται πρωτίστως με όρους οικονομικούς, δανεισμένους από το χώρο του management, οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου υπάγονται στους νόμους της αγοράς, ενώ έμφαση δίνεται στην αποτίμηση της ποιότητάς της μέσω της μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. ⁶⁷

Όπως θα εξετάσουμε περισσότερο σε ακόλουθο σημείο της παρούσας εργασίας, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια διεύρυνση του προσανατολισμού και των εκπαιδευτικών στόχων του Οργανισμού. Στο επικαιροποιημένο ενημερωτικό έντυπο που εξέδωσε η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων, επιβεβαιώνεται η φιλοσοφία και το πλαίσιο δράσης του Οργανισμού στο διεθνή χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την παρουσία των τριών βασικών στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής της Διεύθυνσης:

- α) υποστήριξη των κρατών- μελών στο σχεδιασμό και την οργάνωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, ώστε οι πολίτες ν' αναπτύσσουν δια βίου της απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες
- β) διασφάλιση ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τις προσωπικές τους μαθησιακές ανάγκες κι ότι παρέχονται σ' αυτούς η ευκαιρία και τα μέσα να επιλέξουν τα μονοπάτια εκείνα που θα τους βοηθήσουν ν' αναπτυχθούν και
- γ) διασφάλιση ότι οι δάσκαλοι έχουν τη γνώση και τις απαραίτητες δεξιότητες που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των πρακτικών τους και κατά συνέπεια στη θετική τους συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία⁶⁸.

Βασική προϋπόθεση ωστόσο βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η μάθηση μέσα από την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών. Για τον λόγο αυτό, ο Οργανισμός διενεργεί ευρείας κλίμακας έρευνες, οι οποίες σχεδιάζονται με τη χρήση κοινών μεθοδολογικών πλαισίων και εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν την ποσοτικοποίηση και τη συγκρισιμότητα των δεδομένων που

⁶⁶ Όπως αναφέρεται στο GREC Sotiria., *Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, Education and Society, Edinburgh University, Edinburgh, UK, 2008*. Ο όρος «κοινωνία της γνώσης», ο οποίος έχει γίνει διεθνώς αποδεκτός, εισάγεται για πρώτη φορά ταυτόχρονα από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και τον ΟΟΣΑ. Είχε ήδη χρησιμοποιηθεί από τον Πήτερ Φ. Ντράκερ στο βιβλίο του «Η εποχή της Ασυνέχειας- Βασικές Προσεγγίσεις της Μεταβαλλόμενης Κοινωνίας μας». Ο Ντράκερ διακρίνει τη «γνώση» κατά την αντίληψη του διανοούμενου από τη «γνώση» στο πλαίσιο της «οικονομίας της γνώσης» ή της «εργασίας της γνώσης». Το περιεχόμενο των βιβλίων αποτελεί απλώς «πληροφορία», και μόνο η εφαρμογή της οδηγεί στη γνώση. Το κύριο λοιπόν ζητούμενο για την «κοινωνία της γνώσης» είναι η εφαρμογή της. «*Η ανάδειξη της γνώσης ως το κέντρο και το θεμέλιο της οικονομίας και της κοινωνικής δράσης αλλάζει δραστικά τη θέση, τη σημασία και τη δομή της γνώσης...*». Περισσότερα στο ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. Γ., ό.π., σ.275

⁶⁷ GREC S., ό.π.

⁶⁸ OECD, *Work on Education and Skills*, OECD, Paris, 2019, σ.4. Προσπελάστηκε στις 10/7/2021 από <http://www.oecd.org/edu/Directorate-for-education-and-skills-brochure.pdf>

προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στην πραγματικότητα, διαμορφώνεται μια τράπεζα στοιχείων και δεδομένων που αφορούν σε διάφορες πλευρές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που συμβάλλει στη βαθύτερη γνώση, τη χάραξη και την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Μέσα από την προοδευτική ανάπτυξη και αναβάθμιση των ερευνών με τη χρήση εξελιγμένων μεθοδολογικών εργαλείων, τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων ο ΟΟΣΑ συστηματικά τα τελευταία χρόνια συνεργάζεται με τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής των κυβερνήσεων με στόχο τον προσδιορισμό και την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε επιτυχημένες μεταρρυθμίσεις, παρέχοντας άμεση υποστήριξη στις χώρες- μέλη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τις κυβερνήσεις των χωρών να αναπτύξουν τις δεξιότητες όλων των μελών της κοινωνίας και να διασφαλίσουν ότι αυτές οι δεξιότητες αξιοποιούνται αποτελεσματικά με στόχο την οικονομική ανάπτυξη, την ευημερία και την αειφορία⁶⁹.

Συνοψίζοντας, αξίζει να υπογραμμίσουμε τις τρεις σημαντικές δραστηριότητες του ΟΟΣΑ που αναπτύσσει διεθνώς στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι όπως σημειώνονται από τον Τσαούση Δ.Γ : α) άμεση συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης με άλλους Διεθνείς Οργανισμούς, όπως είναι η Μόνιμη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και η Ουνέσκο, αλλά και έμμεσα με τις Διεθνείς Επιχειρηματικές και τις Διεθνείς Συνδικαλιστικές Οργανώσεις μέσω των Συμβουλευτικών Επιτροπών του β) ερευνητική και συμβουλευτική του δράση σ' επίπεδο Διεθνών Οργανισμών και Οργανώσεων, κρατών- μελών, αλλά και μη μελών και συνεργασία με μέλη της ευρύτερης διεθνούς επιστημονικής κοινότητας γ) πλούσια εκδοτική δραστηριότητα τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή⁷⁰.

⁶⁹ OECD (2021), ό.π

⁷⁰ Περισσότερα στο ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ.Γ, ό.π., σ. 335-336

2.3 ΟΟΣΑ, Ουνέσκο, Παγκόσμια Τράπεζα: συγκριτική θεώρηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε αδρομερώς η εκπαιδευτική φιλοσοφία, η πολιτική και η δράση στον τομέα της εκπαίδευσης δύο Διεθνών Οργανισμών που έχουν αναδειχθεί σε σημαντικούς παίκτες στο διεθνή χώρο, της Ουνέσκο και της Παγκόσμιας Τράπεζας. Επιχειρώντας, στο σημείο αυτό, μια βασική σύγκριση της φιλοσοφίας και της εκπαιδευτικής ατζέντας των τριών Διεθνών Οργανισμών (Ουνέσκο, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), διαπιστώνουμε ότι θεωρείται κοινώς αποδεκτό μεταξύ πολλών του χώρου ότι σ' ένα γενικότερο πλαίσιο οι υπερεθνικοί και οι διεθνείς οργανισμοί προωθούν τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, καθώς το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση φιλτράρεται από την επιδίωξη της καλύτερης δυνατής λειτουργίας της οικονομίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χαρακτηρίζονται από απόλυτη σύγκλιση στους σκοπούς τους. Σύμφωνα με τους Akkari & Lauwerier⁷¹, η φιλοσοφία της Unesco προσδιορίζεται περισσότερο από ένα ανθρωπιστικό και παιδοκεντρικό όραμα για την εκπαίδευση, σε αντίθεση με την Παγκόσμια Τράπεζα και τον ΟΟΣΑ, των οποίων η νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ατζέντα βασίζεται στην απόκτηση δεξιοτήτων μετρήσιμων και αξιολογήσιμων και είναι σταθερά προσανατολισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes). Κατά την άποψη βέβαια του Jones⁷², η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής των διεθνών οργανισμών δεν μπορεί να γίνει χωρίς να λάβουμε υπόψη τη χρηματοδοτική τους προέλευση, δηλαδή του τρόπου και των πηγών από τις οποίες συσσωρεύουν κεφάλαια. Σε αντίθεση με την Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε κρατικά κεφάλαια, δηλ. στις εισφορές των κρατών- μελών, κατά συνέπεια χρειάζεται να πείσει για την προώθηση των πολιτικών του και κατ' επέκταση την εφαρμογή τους στα κράτη.⁷³

Ωστόσο, οι Akkari & Lauwerier⁷⁴ ισχυρίζονται ότι τα τελευταία χρόνια, οι διακηρύξεις, οι μελέτες και η δράση των Οργανισμών σε θέματα που αφορούν στην ποιότητα, τη ηγεσία, την ιδιωτικοποίηση, τους δείκτες, τη διεθνή αξιολόγηση, την απόδοση και τη λογοδοσία καταδεικνύουν μια σύγκλιση των επιδιώξεων των Διεθνών Οργανισμών προς την κατεύθυνση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κι ενώ αρκετές αναλύσεις της

⁷¹ AKKARI & LAUWERIER, ό.π.

⁷² Όπως αναφέρεται στο ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π.

⁷³ Όπως αναφέρεται στο ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ. και άλλοι, ό.π.

⁷⁴ AKKARI & LAUWERIER, ό.π.

διεθνούς συνεργασίας δίνουν ακόμα την εντύπωση οι ατζέντες των Οργανισμών-κυρίως της ΟΥΝΕΣΚΟ και του ΟΟΣΑ- διαφέρουν ιδεολογικά, θέτοντας διαφορετικές προτεραιότητες και στόχους⁷⁵, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια τάση προοδευτικής σύγκλισης των πολιτικών τους προς την κατεύθυνση της μετρησιμότητας σε διεθνές επίπεδο και των αποτελεσμάτων (outcomes) στο πλαίσιο μιας ευρύτερης στοχοθεσίας. Η σύγκλιση άλλωστε θεωρείται πλέον βασική προϋπόθεση συνεργασίας, στο πλαίσιο της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030.

2.4 ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκή Ένωση

Η σχέση του ΟΟΣΑ με την Ευρωπαϊκή Ένωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, με δεδομένου ότι ένα ουσιαστικό κομμάτι του ΟΟΣΑ αποτελείται από χώρες που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση άλλωστε, ως θεσμός, συμμετέχει μέσω των αντιπροσώπων της στις εργασίες των διαφόρων διευθύνσεων του Οργανισμού⁷⁶. Επιπλέον κι οι δύο οργανισμοί, έχοντας διαφορετική αφετηρία, αποτελούν σήμερα εκφραστές της κυρίαρχης πολιτικής και οικονομικής ιδεολογίας του φιλελευθερισμού. Παράλληλα, υπό το πρίσμα μιας προσέγγισης περισσότερο θεσμικής, οι δύο Οργανισμοί παρουσιάζουν ομοιότητες στη μορφή διακυβέρνησης που χρησιμοποιούν για να ασκήσουν επιρροή. Οι Kerstin Martens και Carolin Balzer⁷⁷, διακρίνοντας τρεις διαστάσεις της διακυβέρνησης α) μέσω συντονισμού β) μέσω διαμόρφωσης της κοινής γνώμης και γ) μέσω νομικών εργαλείων, υποστηρίζουν ότι και για τους δύο οργανισμούς ο συντονισμός και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης αποτελούν τα πιο ισχυρά χαρτιά στο παιχνίδι της διακυβέρνησης. Από αυτή την άποψη, θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε και σε θεσμικό επίπεδο κοινά σημεία σύγκλισης των δύο Οργανισμών.

Λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο συγκείμενο, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο ΟΟΣΑ ασκεί άμεση επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών, ταυτόχρονα όμως συμμετέχει στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου,

⁷⁵ VACCARI Victoria & GARDINIER P. Meg, «Towards one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents», *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), p. 68-86.

⁷⁶ βάσει Πρωτοκόλλου. Για περισσότερα βλ. Επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ, ό.π

⁷⁷ MARTENS Kerstin & BALZER Carolin, *Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy*, Paper presented to the European Consortium for Political Research (ECPR)

Joint Sessions, Workshop 1 International Organisations and Policy Implementation, Uppsala, Sweden, April 13-18, 2004

έτσι όπως χαράσσεται στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των άλλων πολιτικών οργάνων και μεταφράζεται σε κοινούς στόχους και κοινές κατευθυντήριες γραμμές. Η σχέση αυτή υπογραμμίζεται από τους Henry και άλλους, σύμφωνα με τους οποίους, ενώ ο ΟΟΣΑ διατηρεί τη θέση του εμπειρογνώμονα παρέχοντας ένα σημαντικό σώμα διεθνών συγκριτικών στοιχείων, ταυτόχρονα αναδεικνύεται σε σημαντικό παίκτη διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας τη θέση του στο ευρύτερο πλαίσιο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους υπερεθνικούς οργανισμούς⁷⁸.

Ο διεθνής λόγος για την εκπαίδευση, την ποιότητά της, αλλά και την αξιολόγησή της με όρους μετρήσιμους αναπτύχθηκε πολύ πριν διαμορφωθεί συγκροτημένος ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος και θεσμοθετηθεί η ευρωπαϊκή συνεργασία προς αυτήν την κατεύθυνση βάσει κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Ο εκπαιδευτικός λόγος του ΟΟΣΑ, ήδη από τη δεκαετία του '90, υπερθεματίζει και την οικονομική αξία της εκπαίδευσης και αρθρώνεται γύρω από τα ιδεολογικά προτάγματα της απασχόλησης, της παραγωγικότητας, των δεξιοτήτων, της δια βίου μάθησης. Οι μελέτες που διεξάγονται από τον ΟΟΣΑ οριοθετούν την εκπαιδευτική ποιότητα με όρους οικονομικούς και επικεντρώνονται στην αναζήτηση των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης της ποιότητας. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την ίδια εποχή, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί στο πλαίσιο της αρχής της επικουρικότητας αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών- μελών, ενώ ο ευρωπαϊκός λόγος προωθεί μια μη δεσμευτική συνεργασία με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας δομημένης σε πολιτιστικά σύμβολα και στις εκπαιδευτικές ανταλλαγές⁷⁹. Με την υπογραφή ωστόσο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, η εκπαίδευση θεσμοθετείται ως ουσιαστικό πεδίο διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός στρατηγικός στόχος «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη κοινωνία της γνώσης σε όλη την υφήλιο, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας

⁷⁸ HENRY M., LINGARD B., RIZVI, F. and TAYLOR, S., *The OECD, Globalization and Education Policy*, Oxford: Pergamon Press, 2001. Όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

⁷⁹ SHORE C. , *Building Europe: the cultural politics of European Integration*, London and New York: Routledge, 2000. Όπως αναφέρεται στο Όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»⁸⁰. Σε αντίθεση με την παλαιότερη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική παράδοση, η εκπαίδευση αποκτά ωφελμιστικό χαρακτήρα και προσανατολίζεται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από την επένδυση σε γνώσεις και βασικές δεξιότητες. Η στροφή αυτή δεν μπορεί παρά να αποδοθεί στην ανησυχία που δημιούργησε τις τελευταίες δεκαετίες στους ηγέτες της ΕΕ η νέα παγκοσμιοποιημένη οικονομία σε συνδυασμό με την έκρηξη των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών. Η Ευρώπη λοιπόν αναζητά την ισχυροποίηση της δικής της θέσης στη διεθνή σκηνή μέσα από την πλήρη ανάπτυξη του οικονομικού της αναπτυξιακού δυναμικού. Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος προσανατολισμένος σε κοινούς στόχους και στρατηγικές⁸¹ και συστηματοποιημένος στη βάση ενιαίων κατευθυντήριων γραμμών επιτάσσει την αναμόρφωση και τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσω της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, οι κοινοί στόχοι αναπτύσσονται και επικαιροποιούνται⁸², ενώ δείκτες ποιότητας και κριτήρια αναφοράς, σε συνδυασμό με έρευνες, αξιολογήσεις, χρονοδιαγράμματα και δείκτες προόδου, πάγια δημοσίευση στατιστικών στοιχείων και ενθάρρυνση της ανταλλαγής καλών πρακτικών σηματοδοτούν την εκπαιδευτική ατζέντα της ΕΕ.

Η σύγκλιση λοιπόν των εκπαιδευτικών προσανατολισμών του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα στο νέο διαμορφωμένο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της «οικονομίας της γνώσης» δημιούργησε μια νέα πλατφόρμα επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Ο προσδιορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης με οικονομικούς όρους αναγνωρίζεται στον παραγόμενο και από τους δύο Οργανισμούς εκπαιδευτικό λόγο. Παράλληλα, και ως απόρροια της παραπάνω θεώρησης, δημιουργήθηκε μιας κοινή συναίνεση ότι η εκπαίδευση μπορεί να «αντικειμενοποιηθεί», να μετρηθεί και να αξιολογηθεί συγκριτικά με τη χρήση υπερεθνικών μεθοδολογικών εργαλείων και τη δημιουργία στατιστικών που παρέχουν

⁸⁰ Περισσότερα στο «Στρατηγική της Λισαβόνας: μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας». Προσπελάστηκε στις 20/7/2021 από <https://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

⁸¹ Όπως εκφράζονται στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», καθώς και στο «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο βασικών ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση».

⁸² Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το νέο στρατηγικό πλαίσιο για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Με δεδομένη ωστόσο τη μεγάλη χρηματοπιστωτική και οικονομική κρίση το 2012 εμφανίστηκε έντονα η ανάγκη για επικαιροποίηση των προτεραιοτήτων εργασίας, των εργαλείων και των δομών διακυβέρνησης. Οι στόχοι του Προγράμματος ΕΚ2020 εξακολουθούν να υφίστανται όμως οι ενδιάμεσοι τομείς προτεραιότητας διαμορφώνονται εκ νέου με τέτοιο τρόπο ώστε η εκπαίδευση, μέσα από την παροχή δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου να εξυπηρετεί την ανάγκη της ανάπτυξης και της απασχόλησης.

νομιμότητα και επιστημονική εγκυρότητα, συνεπώς δεν είναι ευάλωτα στην αμφισβήτηση. Ο ΟΟΣΑ προμηθεύει την Ευρωπαϊκή Ένωση με εμπειρογνομosύνη και τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής στατιστικών δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα βρίσκει την πολιτική του έκφραση μέσα από τους χαρακτες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να κινητοποιήσει τα ευρωπαϊκά κράτη προς της κατεύθυνση της αναμόρφωσης των εθνικών τους εκπαιδευτικών πολιτικών⁸³. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, η Ευρωπαϊκή Ένωση, υιοθετώντας τις πρακτικές του ΟΟΣΑ έχει αναπτύξει παράλληλα τα δικά της μεθοδολογικά εργαλεία σύγκρισης, αξιολόγησης και παρακολούθησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, μέσω των οποίων επιδιώκεται ο εκσυγχρονισμός και η σύγκλιση στο πλαίσιο των κοινών στρατηγικών στόχων. Αναγνωρίζοντας στο επίπεδο αυτό την επίδραση του ΟΟΣΑ στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Γρεκ υπογραμμίζει τον πολιτικό ρόλο που ανέπτυξε σταδιακά ο ΟΟΣΑ ως φορέας εξευρωπαϊσμού⁸⁴. Θα μπορούσαμε γενικά να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει μια ανατροφοδοτική διασύνδεση μεταξύ των δύο Οργανισμών, η οποία φαίνεται να οδηγεί σε μια μορφή συγκυβέρνησης που στηρίζεται σε νεοφιλελεύθερες αρχές και πραγματώνεται μέσω μετρήσιμων δεικτών, αριθμών και συγκρίσεων και η οποία είχε ως αποτέλεσμα ν' αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες το τοπίο του ευρωπαϊκού, αλλά και του διεθνούς εκπαιδευτικού χώρου.

2.5. Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της Ατζέντας για την «Εκπαίδευση 2030»

Στις 25 Σεπτεμβρίου 2015, στο πλαίσιο της Γενικής Συνέλευσης των ΗΕ, με την Απόφαση «Μετασχηματίζοντας τον Κόσμο μας: Η Ατζέντα 2030 για την Βιώσιμη Ανάπτυξη», υιοθετήθηκαν οι 17 Παγκόσμιοι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, ως αποτέλεσμα μιας παγκόσμιας διαπραγμάτευσης τριών ετών. Πρόκειται για την πλέον φιλόδοξη παγκόσμια συμφωνία που περιλαμβάνει ένα σχέδιο δράσης για τους ανθρώπους, τον πλανήτη και την ευημερία, ενσωματώνοντας τις τρεις διαστάσεις της βιώσιμης ανάπτυξης- κοινωνική, περιβαλλοντική και οικονομική- σε όλες τις τομεακές πολιτικές. Οι στόχοι είναι οικουμενικοί και προϋποθέτουν τη δέσμευση των κρατών για την υλοποίησή τους με χρονοδιάγραμμα ως το 2030. Σύμφωνα με τον Αντόνιο

⁸³ GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

⁸⁴ GREK Sotiria, ό.π

Guterres, Γενικό Γραμματέα των ΗΕ, «*Η Ατζέντα 2030 αποτελεί τη συλλογική προσπάθεια οικοδόμησης μιας δίκαιης παγκοσμιοποίησης*»⁸⁵

Από τους 17 στόχους, ο στόχος 4 αναφέρεται στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει 7 υποστόχους και αποκαλείται εφεξής «Εκπαίδευση 2030». Η εκπαίδευση λοιπόν αποκτά μια θέση στο παγκόσμιο πλάνο της βιώσιμης ανάπτυξης που συνίσταται στην ισόρροπη ανάπτυξη της οικονομίας, της περιβαλλοντικής προστασίας και της κοινωνικής συνοχής⁸⁶.

Η διαμόρφωση του Πλαισίου Δράσης της «Εκπαίδευσης 2030» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των συζητήσεων στο Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση στο Incheon το 2015 και είναι αποτέλεσμα πολυμερούς συνεργασίας διαφόρων ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders). Το κείμενο της Διακήρυξης έχει τίτλο “*Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*”⁸⁷ προσδιορίζοντας τις βασικές κατευθύνσεις του Πλαισίου Δράσης «Εκπαίδευση 2030»: συμπερίληψη, ισονομία, ποιότητα στην εκπαίδευση και δια βίου μάθηση για όλους.

Αναλυτικά, οι επτά υποστόχοι που τέθηκαν μέχρι το 2030 είναι⁸⁸:

- διασφάλιση ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης και των δύο φύλων με επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα
- υποχρεωτική και ποιοτική προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα και για τα δύο φύλα
- ισότιμη πρόσβαση αντρών και γυναικών σε ποιοτική τεχνική, επαγγελματική ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση

⁸⁵ Όπως αναφέρεται στην Έκθεση του Υπουργείου Εξωτερικών «*Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών και οι 17 στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης*», Αθήνα 2019,

https://hellenicaid.mfa.gr/media/images/docs/Agenda_2030.pdf. Προσπελάστηκε στις 10/08/2021

⁸⁶ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γιώργος, ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή, ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Νίκος «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Οργανισμοί*», στο ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Ν., ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζ., ΚΟΝΣΟΛΑΣ Μ., ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γ. (επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2019

⁸⁷ UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO, Paris, 2016. Προσπελάστηκε στις 15/8/2017 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

⁸⁸ Περισσότερα στην ιστοσελίδα του Περιφερειακού Κέντρου Πληροφόρησης του ΟΗΕ: <https://unric.org/el/>

- αύξηση των νέων και των ενηλίκων που κατέχουν δεξιότητες ικανές να τους εξασφαλίσουν αξιοπρεπή εργασία και απασχόληση
- εξάλειψη των διακρίσεων και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των ατόμων που ανήκουν σ' ευάλωτες κοινωνικές ομάδες
- επίτευξη του γραμματισμού και του αριθμητισμού στο σύνολο της νεολαίας και σε ένα σημαντικό ποσοστό ενηλίκων,
- διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για την προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης μέσω-μεταξύ άλλων- της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προαγωγή της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι σε δύο τουλάχιστον υποστόχους η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης συσχετίζεται με την καλλιέργεια των απαραίτητων στην εποχή μας δεξιοτήτων. Στον τέταρτο υποστόχο, οι δεξιότητες (συμπεριλαμβανομένων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων) συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας, την απασχόληση, τον οικονομικό ανταγωνισμό. Από την άλλη, ο έβδομος υποστόχος αναδεικνύει την αναγκαιότητα να εξοπλιστούν οι σημερινοί νέοι μ' ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων, για να εργάζονται, αλλά και να ζουν σ' έναν κόσμο ασφαλή και βιώσιμο, συμμετέχοντας παράλληλα ενεργά στον ποιοτικό μετασχηματισμό του. Η στροφή του ενδιαφέροντος στις δεξιότητες, οι οποίες και αποτελούν δείκτη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διαφαίνεται και στο περιεχόμενο της Διακήρυξης και του Πλαισίου Δράσης της «Εκπαίδευσης 2030», όπου αναφέρεται ότι *«η εστίαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, στη μάθηση και τις δεξιότητες βασίζεται σ' ένα σημαντικό δίδαγμα: αν οι προσπάθειες επικεντρωθούν στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, ελλοχεύει ο κίνδυνος να υποτιμηθεί το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο...»*⁸⁹. Διαφαίνεται λοιπόν η ανάγκη αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός νέου παγκόσμιου αναπτυξιακού μοντέλου.

⁸⁹ ό.π., σ.25

Η ανάπτυξη δεικτών, η αξιοποίηση διεθνών εργαλείων, η παρακολούθηση της προόδου των εκπαιδευτικών συστημάτων, η θεσμοθέτηση εθνικών μηχανισμών διακυβέρνησης και λογοδοσίας, οι ανταλλαγές καλών πρακτικών διαμορφώνουν τη στρατηγική υλοποίησης των στόχων «Εκπαίδευση 2030». Η Ουνέσκο έχει αναλάβει τον ρόλο του συντονιστή. Μέσα από την συγκρότηση επιτροπής με τίτλο «SDG- Education 2030 Steering Committee» συντονίζει τη συνεργασία μεταξύ διαφόρων μερών (stakeholders): διεθνών και περιφερειακών οργανισμών (Unicef, Παγκόσμια Τράπεζα, Διεθνής Οργανισμός Εργασίας, Ευρωπαϊκή Ένωση), ΜΚΟ, αλλά και κρατών- μελών⁹⁰.

Ο ΟΟΣΑ αποτελεί βασικό παίκτη της Ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη των ΗΕ, έχοντας συμβάλει στη διαμόρφωση των Στόχων και έχοντας εκπονήσει Σχέδιο Δράσης για το σύνολο της Ατζέντας 2030, στο οποίο περιγράφεται η συμβολή του στην επίτευξη των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης ΟΕCD⁹¹. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε συνέντευξή του ο Γενικός Γραμματέας του ΟΟΣΑ Angel Gurría, ο Οργανισμός ενεργεί στο πνεύμα του «καλύτερου δευτεραγωνιστή» συμβάλλοντας μέσα από Πολυδιάστατες Αξιολογήσεις Χωρών του ΟΟΣΑ (MDCRs) και την κινητοποίηση της διεθνούς αναπτυξιακής χρηματοδότησης στην επίτευξη των ΣΒΑ⁹². Στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ ο ρόλος του περιγράφεται ως εξής: «*Ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει τα ΗΕ στη διασφάλιση της επιτυχίας της Ατζέντας ΣΒΑ, συνθέτοντας την ήδη υπάρχουσα γνώση με τα δικά του εργαλεία και την εμπειρογνωμοσύνη του*»⁹³.

Αναφορικά με την «Εκπαίδευση 2030» (Στόχος 4), σημαντική είναι η συμμετοχή του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση και χαρτογράφηση του Στόχου και των υποστόχων μέσα από τη συλλογή στοιχείων με βάση τους δικούς του δείκτες⁹⁴. Για παράδειγμα, ο υποστόχος 4.4 που αφορά στις δεξιότητες των ενηλίκων έχει ληφθεί υπόψη έκδοση του ΟΟΣΑ, η οποία περιλαμβάνει τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε ο Οργανισμός για τις

⁹⁰ Περισσότερα στη Διακήρυξη του Incheon και το Πλαίσιο Δράσης της «Εκπαίδευσης 2030» στην ιστοσελίδα <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>, ό.π

⁹¹ OECD, *Better policies for 2030: An OECD Action Plan on SDG's*, OECD, PARIS, 2016

⁹² ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, Συνέντευξη Angel Gurría, Γενικού Γραμματέα του ΟΟΣΑ, Επιμέλεια συνέντευξης: Δρ. Μάρθα Θεοδώρου. Προσπελάστηκε στις 3/8/2021 από http://www.oke.gr/sites/default/files/oecd_-_secretary_general_-_interview.pdf

⁹³ OECD and the Sustainable Development Goals: Delivering on universal goals and targets. Προσπελάστηκε 3/8/2021 <https://www.oecd.org/dac/sustainable-development-goals.htm>

⁹⁴ Επισημαίνεται ότι ο ΟΟΣΑ υπήρξε επίσης από τους αρχικούς συνεργάτες της UNESCO στην υποστήριξη και υλοποίηση του κινήματος της Εκπαίδευσης για Όλους

δεξιότητες των ενηλίκων⁹⁵. Στην πραγματικότητα, ο ΟΟΣΑ αποτελεί κύρια πηγή εμπειρογνωμοσύνης, ανάδειξης καλών πρακτικών, μάθησης μεταξύ ομοτίμων (peer learning) και συλλογής δεδομένων και συγκριτικών στοιχείων, χρησιμοποιώντας ως βασικά εργαλεία πολιτικής τις διεθνείς έρευνες που διεξάγονται από τον εν λόγω Οργανισμό, όπως είναι η έρευνα PISA (αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων 15χρονων μαθητών), η έρευνα PIAAC (αξιολόγηση δεξιοτήτων ενηλίκων) και TALIS (έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, στην οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί). Παράλληλα, ο ρόλος του έγκειται στην προώθηση στα κράτη- μέλη πολιτικών για την επίτευξη του Στόχου «Εκπαίδευση 2030» μέσα από την υποβολή στατιστικών εκθέσεων και την παροχή συστάσεων.⁹⁶

⁹⁵ Βλ. OECD, Skills Outlook 2013 στο: [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20\(eng\)--full%20v12--eBook%20\(04%2011%202013\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20volume%201%20(eng)--full%20v12--eBook%20(04%2011%202013).pdf). Όπως αναφέρεται στο ΔΗΛΑΡΗ Β., ό.π, σελ.46

⁹⁶ ΔΗΛΑΡΗ Β., ό.π, σελ. 77-78

3.1. Αποσαφήνιση του όρου «δεξιότητες»

Στην εποχή μας, χαρακτηριστικά όπως η εξέλιξη και η παγκόσμια χρήση του διαδικτύου, η ευρεία χρήση της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης, της βιοτεχνολογίας έχουν επιφέρει ραγδαίες αλλαγές στα παραγωγικά συστήματα, στη διοίκηση, στη διακυβέρνηση, αλλά και σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας του σύγχρονου εργαζόμενου και του σύγχρονου ανθρώπου γενικότερα. Η ανάδειξη των νέων οικονομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών επιτάσσει την απόκτηση και καλλιέργεια βασικών, αλλά και νέων δεξιοτήτων ως προϋπόθεση ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και ανταπόκρισής του όχι μόνο στις σύγχρονες οικονομικές και εργασιακές προκλήσεις σε μια μεταβαλλόμενη παγκόσμια οικονομία, αλλά και σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει την προσωπική πλήρωση και ευημερία, τη βιώσιμη ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή. Η απόκτηση δεξιοτήτων ως απαραίτητο μέρος μιας διαδικασίας οικονομικού και κοινωνικού μετασχηματισμού έχει πλέον εισέλθει στην ατζέντα των υπερεθνικών και διεθνών οργανισμών, ως κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής τους πολιτικής⁹⁷. Αναγνωρίζεται δε ως απαραίτητη προϋπόθεση της απόκτησης και διατήρησης των δεξιοτήτων το δικαίωμα κάθε ανθρώπου σε ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση.

Απαραίτητη είναι, στο σημείο αυτό, η αποσαφήνιση του όρου «δεξιότητες», καθώς τόσο σε επίσημα θεσμικά κείμενα, όσο και στη βιβλιογραφία γενικότερα, αποδίδονται ποικίλοι ορισμοί. Συνήθως, ο όρος «δεξιότητες» χρησιμοποιείται για να περιγράψει γενικά *«τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο»*.⁹⁸ Το πρόγραμμα Life Skills For Europe χρησιμοποιεί στην ανάλυσή του τον όρο *«δυνατότητα/βασική δεξιότητα»* ως την ικανότητα του ατόμου ν' αξιοποιεί αποτελεσματικά τις

⁹⁷ ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή & ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Νίκος, «Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού», στο Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές, Ανδρεαδάκης Ν., Καρανικόλα Ζ, Κόνσολας Μ., Παναγιωτόπουλος Γ. (επιμ.), Γρηγόρης, Αθήνα, 2019, σ. 56

⁹⁸ Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, *Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*, Βρυξέλλες, 10.6.2016 COM(2016) 381 final

αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες σε καταστάσεις περίπλοκες και απρόβλεπτες⁹⁹. Σε κείμενο του ΟΟΣΑ οι δεξιότητες ορίζονται ως «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες γνώσεις με υπεύθυνο τρόπο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό»¹⁰⁰.

Είναι γεγονός ότι οι δεξιότητες, ως έννοια, προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικές επιστήμες, κι αυτό αποδεικνύει ότι είναι ένας όρος ιδιαίτερα σύνθετος και συνεπώς δύσκολο να προσδιοριστεί. Η πιο διαδεδομένη ερμηνεία προέρχεται από τον χώρο της οικονομίας. Για τους οικονομολόγους και στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, άμεση είναι η σύνδεση των δεξιοτήτων με την αγορά εργασίας, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που θα καταστήσουν τα άτομα ικανά να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας, να είναι παραγωγικά και να διαμορφώνουν τους όρους καλύτερων εργασιακών συνθηκών. Με όρους ψυχολογίας, σε σύνδεση ωστόσο με την εργασία, οι δεξιότητες διακρίνονται σε «γνωστικές» και «μη γνωστικές», ενώ η έρευνα έχει εστιάσει στην ανάπτυξη των κατάλληλων τεχνικών αντικειμενικών μετρήσεων των δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων. Σ' ένα πλαίσιο περισσότερο κοινωνιολογικό, ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει «την ικανότητα των εργαζομένων ν' ανταποκρίνονται στη διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα της εργασίας», ενώ έμφαση δίνεται στη συναισθηματική νοημοσύνη. Και στις τρεις ερμηνείες διαφαίνεται η σύνδεση των δεξιοτήτων με την απασχολησιμότητα¹⁰¹. Η σύνδεση των δεξιοτήτων με την απασχολησιμότητα διαφαίνεται και στον ορισμό που δίνουν οι Παναγιωτόπουλος και Καρανικόλα, σύμφωνα με τον οποίο οι δεξιότητες είναι «ένα σύνολο επιτευγμάτων, γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών που καθιστούν τα άτομα ικανά ν' απασχολούνται και να πετυχαίνουν».¹⁰²

⁹⁹ LIFE SKILLS FOR EUROPE (LSE), *The Life Skills Approach in Europe*, Summary of the LSE Analysis, February 2018, σ.5. Μτφ στα ελληνικά, σ.7

¹⁰⁰ OECD, *The future of Education and Skills: Education 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*, OECD, Paris, 2018, σ.16

¹⁰¹ Το «Πανόραμα Δεξιοτήτων» επιχειρεί τον προσδιορισμό των Δεξιοτήτων μέσα από την σύνθεση των τριών προσεγγίσεων. Περισσότερα στην ιστοσελίδα του CEDEFOP. Προσπελάστηκε στις 10/7/2021 από <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/glossary/s>

¹⁰² ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζ., ΚΟΝΣΟΛΑΣ Μ., «Σύγχρονα Διλήμματα Εργασίας και Ευρωπαϊκές Πολιτικές Μετασχηματισμού» στο Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές, ό.π, σ. 81

Από παιδαγωγικής πλευράς και σε μια ευρύτερη θεώρηση, η εκπαίδευση συμβάλλει στην απόκτηση και καλλιέργεια διαφόρων δεξιοτήτων, προκειμένου ν' ανταποκριθούν καλύτερα τα άτομα στις απαιτήσεις της καθημερινότητας.¹⁰³

Οφείλουμε ωστόσο να επισημάνουμε ότι συχνά ταυτίζεται στη βιβλιογραφία ο όρος «δεξιότητες» (skills) με τον όρο «ικανότητες» (competencies). Κατά κύριο λόγο, ο όρος «ικανότητες» εμφανίζεται ως όρος συμπεριληπτικός, καθώς περιλαμβάνει τις γνώσεις (knowledge), τις δεξιότητες (skills), τις στάσεις (attitudes) και τις αξίες (values), ενώ αναγνωρίζεται η σημασία και η συμβολή τους στην επίτευξη τόσο της κοινωνικής συνοχής όσο και της βιώσιμης ανάπτυξης γενικότερα. Σε αντίθεση ωστόσο με τις ικανότητες, οι οποίες δεν εξαρτώνται από το πλαίσιο απόκτησής τους, οι δεξιότητες αποκτώνται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα ως αποτέλεσμα συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, είναι μεταβιβάσιμες και μπορούν να μετρηθούν¹⁰⁴. Η μετρησιμότητα ως χαρακτηριστικό των δεξιοτήτων επισημαίνεται και από το Πανόραμα Δεξιοτήτων του Cedefop. Αντίθετα, οι ικανότητες είναι «*λανθάνοντα σχήματα που δεν μπορούν να μετρηθούν άμεσα*»¹⁰⁵. Με δεδομένο ωστόσο, ότι στη βιβλιογραφία παρατηρείται συχνά ταύτιση των όρων, επισημαίνεται ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αξιοποιείται ο όρος «δεξιότητες», ως γενικός όρος με επιμέρους διαστάσεις και διαιρέσεις, που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, η οποία και επιχειρείται στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

3.2. Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

Στη διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται ιδιαίτερα αναφορά σ' ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων-βασικών, σύνθετων, επικαιροποιημένων- που καλούνται τ' άτομα από νεαρή ηλικία ν' αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στο ν' αποκτήσουν τα άτομα ευελιξία και ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων με στόχο την επιτυχημένη διαχείριση των νέων εργασιακών συνθηκών, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την προσωπική ευημερία. Ο όρος «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» λειτουργεί ως μεγάλη ομπρέλα που περιλαμβάνει εκτός από τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται θεμελιώδεις για την επαγγελματική και κοινωνική υπόσταση του ατόμου,

¹⁰³ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, PARIS 2015

¹⁰⁴ LIFE SKILLS FOR EUROPE (LSE), *The Life Skills Approach in Europe*, Summary of the LSE Analysis, February 2018

¹⁰⁵ ΠΡΙΜΙΚΙΡΗ Αθηνά, Εκπαίδευση 4.0: Μάθηση και Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Επιχειρηματικές δεξιότητες στην Εκπαίδευση, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2020, σ. 212

νέες δεξιότητες που έχουν εισέλθει δυναμικά στο προσκήνιο τις τελευταίες δεκαετίες και η σημασία τους είναι προοδευτικά αυξανόμενη, καθώς συνδέονται με την ανταπόκριση του ατόμου στη σύγχρονες προκλήσεις. Σύμφωνα με τον ορισμό που υιοθετείται από τους Binkley et al οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα είναι «ικανότητες και στάσεις που μπορούν να διδαχθούν και να αποκτηθούν προκειμένου να ενισχύσουν στο άτομο νέους τρόπους σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης στον σύγχρονο κόσμο. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, τη μεταγνωστική ικανότητα, την επικοινωνία, τον γραμματισμό δεδομένων και τον ψηφιακό γραμματισμό, την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (σε τοπικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο), δεξιότητες ζωής και καριέρας, δεξιότητες που αναπτύσσουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη»¹⁰⁶. Το πλήθος ωστόσο των πλαισίων και των ορισμών που έχουν επιχειρηθεί για την ανάλυση του όρου «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» μπορεί να προκαλεί ένα είδος σύγχυσης, ενώ δεν είναι λίγοι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται ως ένα γενικό πλαίσιο- ομπρέλα που δικαιολογεί την επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά του κάθε τύπου γνώσης που θα πρέπει να συμπεριληφθεί σε αυτόν¹⁰⁷.

Η κατανόηση ωστόσο της σημασίας των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα επιβάλλει την εννοιολογική τους διάκριση και μια αδρομερή ομαδοποίηση, η οποία επιχειρείται στη συνέχεια.

Γνωστικές δεξιότητες

Οι γνωστικές δεξιότητες (cognitive skills) μπορούν να διακριθούν σε θεμελιώδεις δεξιότητες (basic skills) και σε δεξιότητες ανώτερης τάξης ή υψηλής ειδίκευσης, προηγμένες δηλαδή εκδοχές των γνωστικών ικανοτήτων και της προσαρμοστικής μάθησης¹⁰⁸.

Σ' ένα πρώτο επίπεδο, οι δεξιότητες που πρωτίστως οφείλουν ν' αποκτήσουν τ' άτομα είναι οι βασικές δεξιότητες. Με τον όρο «βασικές δεξιότητες» εννοούμε ένα ορισμένο

¹⁰⁶ BINKLEY, M., ERSTAD, O., HERMAN, J., RAIZEN, S., RIPLEY, M., MILLER-RICCI, M., & RUMBLE, M., «Defining Twenty-First Century Skills». In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (p. 17-66). Springer, 2012.

¹⁰⁷ ΘΩΜΑ Ράλια., ΚΑΡΑΦΩΤΙΑ Μαρία., ΤΖΟΒΛΙΑ Ειρήνη, «Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, τ.6, τευ. 3, 2018, σ. 77-90

¹⁰⁸ ΠΡΙΜΙΚΙΡΗ Αθηνά, *Εκπαίδευση 4.0: Μάθηση και Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Επιχειρηματικές δεξιότητες στην Εκπαίδευση*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2020, σ.198

επίπεδο γλωσσικού και αριθμητικού αλφαριθμητισμού, αλλά και επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων που εξασφαλίζουν καλύτερες κοινωνικοοικονομικές ευκαιρίες και ευκαιρίες απασχόλησης και επιτρέπουν στα άτομα την επιτυχημένη συμμετοχή σε όλες τις πτυχές της σύγχρονης κοινωνίας, την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας, την επικοινωνία, την πρόσληψη και την αξιολόγηση πληροφοριών. Η Σμυρναίου επισημαίνει ως «θεμελιώδεις δεξιότητες» αυτές που «*λειτουργούν ως πύλες για άλλες δεξιότητες. [...] Περιλαμβάνουν τον αλφαριθμητισμό, την αριθμητική, ψηφιακή παιδεία και τον γραμματισμό δεδομένων. Ο γραμματισμός δεδομένων αναφέρεται στην ικανότητα δημιουργίας και ανταλλαγής πληροφοριών...*».¹⁰⁹ Σύμφωνα με τη διαδικτυακή πλατφόρμα της Ευρώπης για τη σχολική εκπαίδευση¹¹⁰, οι ψηφιακές δεξιότητες (digital skills) αναγνωρίζονται στην εποχή μας ακόμα πιο σημαντικές, με δεδομένο ότι η ψηφιακή επανάσταση αναδεικνύει και συχνά επιβάλλει νέες μορφές ανάγνωσης και γραφής, ενώ παράλληλα διαφοροποιεί τις πηγές πληροφόρησης. Στην «Σύσταση του Συμβουλίου της Ε.Ε σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης» επισημαίνεται η ανάγκη απόκτησης κάποιου επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων από όλους ως απαραίτητη προϋπόθεση απόκτησης εργασίας, με δεδομένο πλέον τον ραγδαίο ψηφιακό μετασχηματισμό της οικονομίας. Αντίθετα, η απουσία των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων για την επιτυχημένη συμμετοχή στην κοινωνία και την αγορά εργασίας επιφέρει τη διατήρηση της φτώχειας, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού¹¹¹.

Η σημασία των **ψηφιακών δεξιοτήτων** εξισώνεται με τον γραμματισμό και τον αριθμητισμό και υπογραμμίζεται ότι ένα ικανό ψηφιακώς άτομο μπορεί όχι απλά να χρησιμοποιεί τις εν λόγω τεχνολογίες, αλλά και να πρωτοπορεί και να καινοτομεί στη χρήση τους¹¹². Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο που διαθέτει ψηφιακές δεξιότητες μπορεί να χρησιμοποιεί τα ψηφιακά εργαλεία κριτικά για ν' αντλήσει γνώσεις και πληροφορίες, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται σ' εκπαιδευτικό ή εργασιακό πλαίσιο ή ακόμα και να δημιουργεί ψηφιακό περιεχόμενο.

¹⁰⁹ ΣΜΥΡΝΑΙΟΥ Ζαχαρούλα, Θεωρίες Δεξιοτήτων, ηλεκτρονική τάξη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στο <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/EDS146/4.%20CE%94CE%95CE%9E%CE%99CE%9F%CE%A4CE%97CE%A4CE%95CE%A3.pdf>

¹¹⁰ <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/index.htm> . Προσπελάστηκε στις 8/8/2021

¹¹¹ Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C189/1, 2018

¹¹² ό.π

Στη σύγχρονη κοινωνία είναι φανερή η αναγκαιότητα της καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού. Η τελευταία ιδιαίτερα κρίση που επέφερε η πανδημία του COVID 19, η οποία αντιμετωπίστηκε με την αξιοποίηση νέων ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης και εργασίας κατέδειξε το ψηφιακό χάσμα στις δεξιότητες και υπογράμμισε ακόμα περισσότερο την ανάγκη απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων υψηλής ποιότητας, τόσο για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς και μαθητές) όσο και για τους εργαζόμενους γενικότερα.

Πέρα ωστόσο των «βασικών δεξιοτήτων», τα άτομα είτε ως εργαζόμενα είτε ως μέλη της κοινωνίας χρειάζονται επιπρόσθετα «γνωστικές δεξιότητες υψηλής ειδίκευσης», απαραίτητες τόσο για την επαγγελματική τους όσο και την προσωπική τους εξέλιξη. Ως δεξιότητες υψηλής ειδίκευσης αναγνωρίζονται μεταξύ άλλων οι δεξιότητες δημιουργίας, επεξεργασίας και διαλογής σύνθετων πληροφοριών, προσαρμογής και ευελιξίας σε νέες πληροφορίες, συστηματικής και κριτικής σκέψης, απόκτησης βαθιάς κατανόησης σύνθετων εννοιών, εγγραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης, το να είναι κάποιος σε θέση να κάνει ερωτήσεις σχετικά με διάφορα θέματα όπως και το να είναι σε θέση να δικαιολογεί και να λύνει προβλήματα του πραγματικού κόσμου¹¹³.

Στο διαρκώς, ωστόσο, μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο, που χαρακτηρίζεται από συνεχείς προκλήσεις και νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, απαιτείται και η απόκτηση κι άλλων, περισσότερο σύνθετων δεξιοτήτων, πέρα των γνωστικών, οι οποίες ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία, την απασχόληση, την κοινωνική ανάπτυξη, τη συμμετοχή στα κοινά.

Ήπιες δεξιότητες (soft skills) και δεξιότητες ζωής (life skills)

Πρόκειται για προσωπικές, διαπροσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που στη βιβλιογραφία εμφανίζονται με διάφορους όρους και παραλλαγές, καθώς και σε ποικίλα πλαίσια και ομαδοποιήσεις. Στην πραγματικότητα, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» αφορούν κατά κύριο λόγο στα συγκεκριμένα είδη δεξιοτήτων. Οι ήπιες δεξιότητες περιλαμβάνουν τα λεγόμενα «χαρακτηριστικά προσωπικότητας» που εμπεριέχουν συγκεκριμένα μοτίβα στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ανταποκρίνονται στις διάφορες καταστάσεις¹¹⁴. Είναι δηλαδή δεξιότητες συνυφασμένες με το αξιακό σύστημα, τις στάσεις και τις

¹¹³ ΠΡΙΜΙΚΙΡΗ Αθηνά, ό.π, σ.198-199

¹¹⁴ ό.π.

αντιλήψεις, την κουλτούρα και τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου. Το βασικό χαρακτηριστικό των οριζόντιων δεξιοτήτων- όπως αλλιώς αποκαλούνται είναι ότι μεταφέρονται από ένα οποιοδήποτε πλαίσιο σε ένα άλλο, προσωπικό, επαγγελματικό, κοινωνικό. Για τον λόγο αυτό, αποκαλούνται επίσης και «μεταβιβάσιμες δεξιότητες» (transferable skills)¹¹⁵.

Από την άλλη ο όρος «δεξιότητες ζωής» αναφέρεται σε δεξιότητες ολιστικές, εγκάρσιες και διατομεακές, οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη του προσώπου συνολικά και στην αυτοπραγμάτωσή του τόσο ως άτομο όσο και ως κοινωνικό ον¹¹⁶.

Στο κείμενο της UNESCO «Human development report» αναπτύσσονται τέσσερις τομείς δεξιοτήτων: ο πρώτος τομέας αναφέρεται σε ήπιες δεξιότητες που αφορούν στον τρόπο σκέψης όπως είναι η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, ο δεύτερος στις δεξιότητες τεχνολογίας, ο τρίτος στις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας και ο τέταρτος στις δεξιότητες ζωής, όπως είναι η προσωπική και κοινωνική ευθύνη, καθώς κι εκείνη της ιδιότητας του πολίτη¹¹⁷.

Μελετώντας στη βιβλιογραφία αναφορές σχετικές στον τομέα των δεξιοτήτων, αναφέρουμε επίσης ενδεικτικά το θεωρητικό σχήμα του Fullan. Ο Fullan διακρίνει έξι δεξιότητες με βάση το αρχικό γράμμα (τα έξι c) : χαρακτήρας (character), συνεργασία (cooperation), ιδιότητα του πολίτη (citizenship), επικοινωνία (communication), κριτική σκέψη (critical thought), δημιουργικότητα (creaticity).¹¹⁸

Το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, έχοντας θέσει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του την παρακολούθηση της εξέλιξης στη ζήτηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την απασχόληση και την απορρόφηση στην αγορά εργασίας, εξέδωσε την τελευταία πενταετία τρεις εκθέσεις για το «Μέλλον των Θέσεων εργασίας»¹¹⁹. Στην τελευταία

¹¹⁵ Life Skills For Europe, ό.π., σ.6

¹¹⁶ ΠΡΙΜΙΚΙΡΗ, ο.π, σ.210

¹¹⁷ UNESCO, *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*, UNESCO, NY 2016, όπως αναφέρεται στο ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γ., ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζ., ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Ν., «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Οργανισμοί» στο *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*, σ.27

¹¹⁸ FULLAN, M. *Developing Humanity, Education's Emerging Role*, Principal Connections, Volume 20, Issue 2, 2016 όπως αναφέρεται στο ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή & ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γιώργος, «4^η Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού», στο *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές* ό.π, σελ.64

¹¹⁹ Πρόκειται για τις εκθέσεις: α) The future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution (WEF, 2016) β) The future of Jobs Report (WEF, 2018) γ) The Future of Jobs Report (WEF, 2020)

έκθεση, η οποία δημοσιεύτηκε τον Οκτώβριο του 2020 περιλαμβάνονται οι 15 κορυφαίες δεξιότητες για το 2025: 1) αναλυτική σκέψη και καινοτομία 2) ενεργητική μάθηση και στρατηγικές μάθησης 3) επίλυση σύνθετων προβλημάτων 4) κριτική σκέψη και ανάλυση 5) δημιουργικότητα, πρωτοτυπία και πρωτοβουλία 6) ηγεσία και κοινωνική επιρροή 7) χρήση, παρακολούθηση και έλεγχος της τεχνολογίας 8) σχεδιασμός και προγραμματισμός της τεχνολογίας 9) ανθεκτικότητα, αντοχή στο στρες και ευελιξία 10) συλλογιστική, επίλυση προβλημάτων και ιδεασμός 11) συναισθηματική νοημοσύνη 12) εντοπισμός και αντιμετώπιση προβλημάτων και εμπειρία 13) προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών 14) ανάλυση και αξιολόγηση συστημάτων 15) πειθώ και διαπραγμάτευση¹²⁰.

Σχήμα1. Κορυφαίες δεξιότητες για το 2025

B. Top 15 skills for 2025

1	Analytical thinking and innovation	9	Resilience, stress tolerance and flexibility
2	Active learning and learning strategies	10	Reasoning, problem-solving and ideation
3	Complex problem-solving	11	Emotional intelligence
4	Critical thinking and analysis	12	Troubleshooting and user experience
5	Creativity, originality and initiative	13	Service orientation
6	Leadership and social influence	14	Systems analysis and evaluation
7	Technology use, monitoring and control	15	Persuasion and negotiation
8	Technology design and programming		

Source
Future of Jobs Survey 2020, World Economic Forum.

Ένα συνολικό σχήμα προσδιορισμού των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα προσφέρεται από τον Οργανισμό «Συνεργασία για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» (Partnership for 21st Century Skills- P21)¹²¹, σύμφωνα με το οποίο οι δεξιότητες διακρίνονται σε τέσσερις τομείς¹²²:

A.1 Βασικές δεξιότητες εγγραμματοσμού σε βασικά ακαδημαϊκά μαθήματα: πρόκειται για γνωστικές δεξιότητες στα μαθηματικά, τις γλώσσες και τις κοινωνικές επιστήμες

¹²⁰ Περισσότερα στο ΠΡΙΜΙΚΙΡΗ, ό.π., σ. 192-194

¹²¹ Το πλαίσιο «Συνεργασία για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ με στόχο την τοποθέτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στο κέντρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί εθνικό Οργανισμό με τη χορηγία της κυβέρνησης των ΗΠΑ και αρκετών οργανισμών ιδιωτικού τομέα. Συνεργαζόμενος φορέας αποτελεί – μεταξύ άλλων- και ο ΟΟΣΑ

¹²² Περισσότερα στο PARTNERSHIP FOR 21 CENTURY SKILLS, *P21 Framework Definitions*, 2009. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

A.2 **διεπιστημονικές δεξιότητες** σε τομείς όπως η παγκόσμια συνείδηση, ο επιχειρηματικός γραμματισμός, η ιδιότητα του πολίτη, ο γραμματισμός σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος

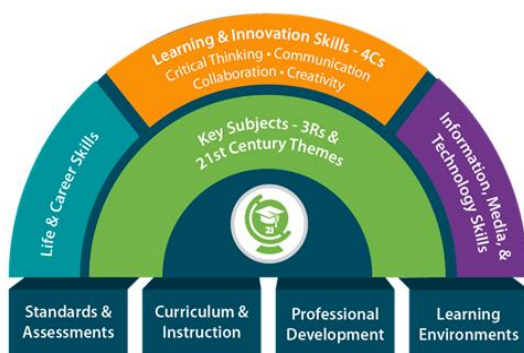
B. **Δεξιότητες κριτικής μάθησης και καινοτομίας:** πρόκειται για δεξιότητες που περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τέλος την αποτελεσματική επικοινωνία

Γ1. **Πληροφοριακή παιδεία:** είναι η δεξιότητα εντοπισμού, αξιολόγησης και αποτελεσματικής αξιοποίησης των απαραίτητων πληροφοριών

Γ.2 **Αλφαριθμητισμός των μέσων:** είναι η δεξιότητα αποκωδικοποίησης, κριτικής ανάλυσης, αξιολόγησης και παραγωγής έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων

Γ.3 **Τεχνολογικός γραμματισμός:** αφορά στη δεξιότητα χρήσης της τεχνολογίας τεχνολογικού εγγραμματισμού και εγγραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης

Δ. **Δεξιότητες ζωής και σταδιοδρομίας:** ηγεσία και ευθύνη, παραγωγικότητα και λογοδοσία για τη διαχείριση των έργων και την παραγωγή αποτελεσμάτων και τέλος κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους και κατανόηση της διαφορετικότητας.



Σχήμα 2 (Πηγή:

<https://www.battelleforkids.org/networks/p21>)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΛΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.1 Εισαγωγικές επισημάνσεις

Όπως έχει ήδη διαφανεί, ο ΟΟΣΑ, από τις πρώτες δεκαετίες της ίδρυσής του εκδήλωσε ένα προοδευτικά αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση που οδήγησε τον Οργανισμό στην ανάπτυξη ενεργού ρόλου στη χάραξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο ευρύτερο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας που χαρακτήρισε τον ΟΟΣΑ από την αρχή της δραστηριότητάς του, η εκπαίδευση συνδέθηκε φανερά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, δηλαδή την καλλιέργεια των κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που συμβάλλουν όχι μόνο στην προσωπική ευημερία, αλλά και στην ευημερία των χωρών. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού Άνχελ Γκουρία:

*«Η εκπαίδευση αποτελεί τον παράγοντα- κλειδί στη διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου. Άτομα που διαθέτουν καλύτερη εκπαίδευση τείνουν ν' απολαμβάνουν υψηλότερα εισοδήματα- όφελος που αντικατοπτρίζεται επίσης στη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη [...] Με δεδομένη τη σημασία του για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί από παλιά θέμα υψίστης προτεραιότητας για τον ΟΟΣΑ, ο οποίος εμπλέκεται ενεργά σε θέματα εκπαίδευσης. Εργαζόμαστε για να κατανοήσουμε βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο δύνανται η διδασκαλία και η μάθηση να βελτιωθούν και για να υποστηρίξουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών- μελών να μάθουν το ένα από το άλλο μέσα από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους.»*¹²³

Όχημα για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων, οι οποίες πλέον αποτελούν την «παγκόσμια τάση του 21^{ου} αιώνα». Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, αποτελεί πλέον αναγκαιότητα η επένδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην απόκτηση δεξιοτήτων προκειμένου τα άτομα και οι κοινωνίες στο σύνολό τους ν' ανταποκριθούν στην τεχνολογική πρόοδο που συντελείται στην εποχή μας, αλλά και για να μπορέσουν οι χώρες να

¹²³ Έτσι όπως αναφέρεται στο VACCARI Victoria & GARDINIER P. Meg, «Towards one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents», *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), σ. 71

λειτουργήσουν ανταγωνιστικά στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης¹²⁴. Με δεδομένες μάλιστα τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες οικονομικές, εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής μας, η απόκτηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων δεν μπορεί να έχει στατικό χαρακτήρα. Αντίθετα, είναι μια διαδικασία δυναμική που συντελείται δια βίου, μέσα από τις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και τις άτυπες μορφές εκπαίδευσης¹²⁵.

Η σύνδεση της απόκτησης δεξιοτήτων- από την παιδική ηλικία και μέσα από μια δια βίου διαδικασία -με την οικονομική ευημερία, στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου μοντέλου είναι εμφανής και επανέρχεται σε πολλά δημοσιευμένα κείμενα του ΟΟΣΑ:

«Οι χώρες χρειάζονται ένα αυξανόμενο εκπαιδευμένο με δεξιότητες εργατικό δυναμικό, προκειμένου να επιτύχουν στη σημερινή οικονομία της γνώσης. Αυτό σημαίνει παροχή ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης στην παιδική κι εφηβική ηλικία, η οποία θα εξοπλίσει τα άτομα με δεξιότητες όχι μόνο για την αγορά εργασίας του σήμερα, αλλά και με την ικανότητα να μαθαίνουν νέες δεξιότητες για τη μελλοντική αγορά εργασίας, μέσα από τη δια βίου μάθηση.»¹²⁶

4.2 Δεξιότητες ενηλίκων: μελέτες, έρευνες και εκδοτική δραστηριότητα

Η στρατηγική του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα την τελευταία εικοσαετία. Ήδη στα τέλη του 1997 ο Οργανισμός εισήγαγε την πρωτοβουλία Deseco (Definition and Selection of Competencies) με σκοπό τη δημιουργία ενός πλαισίου διαμόρφωσης και προσδιορισμού των βασικών ικανοτήτων (Key competencies) και της ενίσχυσης μέσα από αυτό των διεθνών ερευνών μέτρησης του επιπέδου δεξιοτήτων των νεαρών ατόμων και των ενηλίκων¹²⁷. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία, η οποία εντάχθηκε στο ευρύτερο πλαίσιο του προγράμματος Δεικτών των Εκπαιδευτικών

¹²⁴ OECD, *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*, Paris: OECD Publishing, 2012.

¹²⁵ Οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης» και «Δια Βίου Μάθηση» εισήχθησαν ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 τόσο από τον ΟΟΣΑ όσο και από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να περιγράψουν τη νέα κατάσταση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούσε. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δ. Γ. Τσαούσης «η δια βίου μάθηση αποτελούσε την προϋπόθεση για την επιτυχή και οργανική ένταξη και την επιβίωση των ατόμων και των ομάδων στις διαμορφούμενες ρευστές και καλειδοσκοπικές υπεραναπτυγμένες κοινωνίες». Δ., Γ. Τσαούσης, ό.π, σ. 265

¹²⁶ OECD. *Education Today 2013. The OECD Perspective*. OECD, Paris 2013, σ. 11

¹²⁷ Οι πληροφορίες αντλούνται από την επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ:

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Συστημάτων¹²⁸ και για την υλοποίηση της οποίας συνεργάστηκαν εμπειρογνώμονες, πολιτικοί αναλυτές και ενδιαφερόμενα μέρη από διάφορες χώρες, αναγνώρισε τη διαφορετικότητα, τις προτεραιότητες και την ιδιαίτερη εκπαιδευτική κουλτούρα κάθε χώρας, ταυτόχρονα ωστόσο ανάδειξε τις προκλήσεις μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κουλτούρας καθώς και τις κοινές αξίες που διαμορφώνουν τις βασικές δεξιότητες. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία ολοκληρώθηκε το 2003 με μια τελική έκθεση του θεωρητικού πλαισίου των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων¹²⁹. Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζονται ως βασικές ικανότητες:

- ✓ η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί διαδραστικά τη γλώσσα, τη γνώση και την πληροφορία, αλλά και την τεχνολογία
- ✓ η ικανότητα αποτελεσματικής διάδρασης σε ετερογενείς ομάδες μέσα από την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη διαχείριση συγκρούσεων
- ✓ η ικανότητα του ατόμου να ενεργεί αυτόνομα, προσδιορίζοντας τις ανάγκες και τις επιθυμίες του και οργανώνοντας τη ζωή του με σκοπό την επίτευξη των στόχων του¹³⁰.

Το **πρόγραμμα Deseco** αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία ο ΟΟΣΑ «έχτισε» στην πορεία τον θεωρητικό προσανατολισμό του Οργανισμού για τις δεξιότητες και διαμόρφωσε τη στρατηγική και τη δράση του στον συγκεκριμένο τομέα.

Το εστιασμένο σήμερα ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ στις δεξιότητες αποδεικνύεται από το γεγονός ότι στην ιστοσελίδα του Οργανισμού έχουν ενταχθεί οι «**Δεξιότητες**» ως ξεχωριστός πυλώνας της «Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων»¹³¹ γεγονός που δηλώνει και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του Οργανισμού στο να κοινωνήσει και να προωθήσει την πολιτική του για τις δεξιότητες. Έμφαση δίνεται στις δεξιότητες των ενηλίκων και ιδιαίτερα των εργαζομένων, οι οποίες είναι μεταβαλλόμενες, καθώς εξαρτώνται από τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Στόχος του Οργανισμού είναι η

¹²⁸ Πρόκειται για το πρόγραμμα του ΟΟΣΑ INES (Indicators of Education Systems), το οποίο έχει ως έργο τη συλλογή δεδομένων βάσει δεικτών για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών- μελών του Οργανισμού. Τα δεδομένα αυτά επιτρέπουν στις χώρες ν' αξιολογήσουν, μέσα από τη σύγκριση, τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Οι δείκτες δημοσιεύονται κάθε χρόνο στην έκδοση του ΟΟΣΑ Education at a Glance: OECD Indicators

¹²⁹ RYCHEN D.S & SALGANIK L.H (eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Key DeSeCo publications, 2003

¹³⁰ OECD, The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021 από την ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

¹³¹ <https://www.oecd.org/skills/>

διερεύνηση των δεξιοτήτων εκείνων που έχουν τη μεγαλύτερη ζήτηση, η ανάδειξη καλών πρακτικών, καθώς και η παροχή υποστήριξης στις ενδιαφερόμενες χώρες, προκειμένου να βελτιώσουν την εθνική τους πολιτική σχετικά με τις δεξιότητες μέσα από τον κατάλληλο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκδοτική δραστηριότητα αντικατοπτρίζεται κυρίως στην ετήσια έκδοση «**Skills outlook**», καθώς και τη σειρά «**Skills Studies**», μέσα από την οποία επιχειρείται μια στρατηγική προσέγγιση των πολιτικών για τις δεξιότητες αξιοποιώντας δείκτες και αναλύσεις. Επιπλέον, δημοσιεύονται τ' αποτελέσματα ερευνών, μεταξύ των οποίων, τ' αποτελέσματα της έρευνας **PIAAC** (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Πρόκειται για διεθνή έρευνα ευρείας κλίμακας που διενεργείται από τον ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των ενηλίκων, η οποία συμβάλλει επίσης στο διεθνή διάλογο για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη βάση της νεοφιλεύθερης λογικής που διέπει τον Οργανισμό.

Στο πλαίσιο υποστήριξης των εθνικών στρατηγικών στον τομέα των δεξιοτήτων, από το 2012 μέχρι σήμερα, ο ΟΟΣΑ εκδίδει τη σειρά **OECD Skills strategy**, η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της στρατηγικής του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες. Η συγκεκριμένη σειρά παρέχει αναλύσεις της απόδοσης (performance) των εθνικών συστημάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων και διεθνείς μετρήσεις βάσει δεικτών, ενώ ταυτόχρονα διερευνά τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται διεθνώς. Αποτελεί λοιπόν ένα εργαλείο που μπορεί να διαμορφώσει, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών (peer learning) βελτιωμένες εθνικές στρατηγικές και πολιτικές, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε βελτιωμένες θέσεις εργασίας, συνεπώς και στη βελτίωση της ζωής των ατόμων σε όλα τα επίπεδα ¹³².

Το Κέντρο Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ (**OECD Centre for Skills**)¹³³, το οποίο δημιουργήθηκε το 2018, υποστηρίζει τις χώρες να επιτύχουν καλύτερα οικονομικές και κοινωνικές εκροές, υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση και αναλαμβάνοντας τη δέσμευση με τους διάφορους εταίρους ν' αναπτύξουν και να εφαρμόσουν καλύτερες κι αποτελεσματικότερες πολιτικές δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, εξετάζει την επίδραση

¹³² OECD Skills Strategy 2019, *Skills to shape a better future*, OECD 2019. Η φράση που χρησιμοποιείται από τον ΟΟΣΑ «Better skills, better jobs, better lives» θα λέγαμε ότι συνοψίζει στη στρατηγική του Οργανισμού στον τομέα των δεξιοτήτων.

¹³³ Περισσότερες πληροφορίες στο <https://www.oecd.org/skills/centre-for-skills/>

που έχουν οι μεγάλες της εποχής μας, όπως είναι η ψηφιοποίηση, η παγκοσμιοποίηση, η γήρανση του πληθυσμού και η μετανάστευση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας αλλά και στην απαίτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και βάσει αυτών παρέχει στις ενδιαφερόμενες χώρες συμβουλευτικές υπηρεσίες και αναλύσεις. Στόχος είναι, μέσα από έναν από κοινού σχεδιασμό με τις χώρες, η βελτίωση του συστήματος οργάνωσης της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των συστημάτων δια βίου μάθησης. Με δεδομένο ότι οι πολιτικές δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι απόλυτα εναρμονισμένες με τις πολιτικές άλλων τομέων – εργασία, φορολογία, μετανάστευση- προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος, το Κέντρο, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης εργάζεται οριζόντια με ποικίλες Διευθύνσεις που υπάγονται στον ΟΟΣΑ.

Η έρευνα και η αδρομερής παρουσίαση που προηγήθηκε αφορά κυρίως στη στρατηγική του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες των ενηλίκων και των εργαζομένων και συνεπώς την ανάπτυξή τους στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης μέσα από συστήματα που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων είτε πρόκειται για τυπική μορφή εκπαίδευσης (πχ μεταλυκειακή, τριτοβάθμια) είτε για μη τυπική μορφή (επιμορφωτικά σεμινάρια, επαγγελματικά σεμινάρια κτλ). Η αναλυτική οστόσο παρουσίαση του θεσμικού λόγου, των ερευνητικών προγραμμάτων και των δράσεων του ΟΟΣΑ στο συγκεκριμένο τομέα είναι έξω από τα όρια της παρούσας εργασίας. Η μελέτη μας θα επικεντρωθεί εφεξής στην πολιτική του ΟΟΣΑ σχετικά με τις δεξιότητες των μαθητών. Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα δεν είναι τυχαίο. Οι σημερινοί μαθητές αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι όχι μόνο θα βρεθούν σε λίγα χρόνια στην αρένα της αγοράς εργασίας, αλλά και θα κληθούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και υπεύθυνα στις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες της εποχής τους.

Κατά συνέπεια, η έρευνα και η ανάλυση της πολιτικής και της στρατηγικής του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες των μαθητών αποτελεί ξεχωριστό κεφάλαιο, το οποίο ακολουθεί στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

5.1 Εισαγωγικές επισημάνσεις

Στις ενότητες που ακολουθούν επιχειρείται:

A) η ανάδειξη του θεωρητικού λόγου του ΟΟΣΑ μέσα από ένα κείμενο που φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως «πυξίδα μάθησης» για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί στο πλαίσιο της Ατζέντας «Εκπαίδευση 2030», και πιο συγκεκριμένα των υποστόχων 4.4 και κυρίως 4.7¹³⁴ που αφορούν στην αναγκαιότητα απόκτησης και καλλιέργειας των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν την απασχόληση, αλλά και θα προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής. Στο συγκεκριμένο κείμενο επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο ερώτημα που αναδύεται σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες που θεωρούνται απαραίτητες για την ευημερία των νέων ανθρώπων αλλά και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συστημάτων που θα ευνοήσουν τους μαθητές στην αποτελεσματική ανάπτυξη του δυναμικού τους.

B) η αναλυτική παρουσίαση δύο διεθνών ερευνών που διεξάγει ο ΟΟΣΑ στον τομέα των δεξιοτήτων των μαθητών. Οι έρευνες του ΟΟΣΑ, αποτελούν μια μορφή διεθνούς αποτίμησης, συγκριτικής αξιολόγησης και συλλογής τεκμηριωμένων δεδομένων και αποτελούν «εργαλείο» διαμόρφωσης, ανάπτυξης και προώθησης της πολιτικής του ΟΟΣΑ στις χώρες- μέλη ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα- με τις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις- να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά και ανταγωνιστικά. Ο βαθμός κατάκτησης ενός ορισμένου φάσματος δεξιοτήτων, όπως προκύπτει από τις διεθνείς έρευνες του ΟΟΣΑ, λειτουργεί ως δείκτης ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης των εθνικών κρατών, ορίζοντας τους σκοπούς και τα κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο ίδιος ο Οργανισμός ανάγεται σ'

¹³⁴ Οι συγκεκριμένοι υποστόχοι προβλέπουν: **4.4** Έως το 2030, ουσιαστική αύξηση του αριθμού των νέων και των ενηλίκων οι οποίοι έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, για απασχόληση, αξιοπρεπή εργασία και επιχειρηματικότητα. **4.7** Έως το 2030, διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον βιώσιμο τρόπο ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη (από την ιστοσελίδα των ΗΕ: <https://unric.org>).

ένα παγκόσμιο, σχεδόν αναμφισβήτητο σημείο αναφοράς, στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

5.2 Οι δεξιότητες στο πλαίσιο της Ατζέντας «Εκπαίδευση 2030» (SDG4)

Το κείμενο του ΟΟΣΑ «Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes»¹³⁵, στο πλαίσιο του προγράμματος « Future of education and skills 2030» έρχεται ως τεκμηριωμένη απάντηση του ΟΟΣΑ στην προσπάθεια υλοποίησης του στόχου 4 της Βιώσιμης Ανάπτυξης που περιλαμβάνεται στην Ατζέντα 2030 και φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως «πυξίδα» για τη μελλοντική κοινωνία που οραματίζεται η διεθνής κοινότητα, αλλά και για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στη διαμόρφωσή της.

Όπως επισημαίνεται στη συγκεκριμένη μελέτη, οι περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν στην εκπαίδευση έναν πολυεπίπεδο ρόλο, πέρα και έξω από τα στενά όρια του ωφελιμιστικού σκοπού. Νέα δεδομένα, όπως είναι η τεχνολογική καινοτομία, η τεχνητή νοημοσύνη, η ρομποτική, δημιουργούν ευκαιρίες, ενώ ταυτόχρονα διεγείρουν ερωτήματα ηθικής φύσεως. Η ανάπτυξη της κοινωνικής επιχειρηματικότητας έχει οδηγήσει στη σκέψη ότι σκοπός των επιχειρήσεων δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά το κέρδος, αλλά η δημιουργία μιας κοινής κοινωνικής ηθικής που θα συμβάλει στην επίλυση των πιο επείγοντων προβλημάτων της κοινωνίας μας. Από την άλλη, περιβαλλοντικά προβλήματα όπως η μείωση των φυσικών πόρων και η κλιματική αλλαγή έχουν οδηγήσει σε μια νέα αντίληψη για το περιβάλλον ως ευρύτερο οικολογικό σύστημα, στο οποίο οι άνθρωποι καλούνται να συνυπάρξουν αρμονικά με τη φύση¹³⁶.

Προφανώς και η οικονομική ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών εξακολουθεί ν' απασχολεί τους ιθύνοντες τόσο και εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ωστόσο η προετοιμασία των νεαρών ατόμων μέσω της εκπαίδευσης για την αγορά εργασίας και ο στενός προσδιορισμός της επιτυχίας τους στη ζωή με όρους οικονομικούς (απασχόληση, μισθολογικές και υλικές απολαβές), περιορίζει πολύ τη δυναμική της

¹³⁵ OECD, *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes*, OECD, PARIS 2019

¹³⁶ ό.π, σ. 5

εκπαίδευσης και τη συμβολή της στον ποιοτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Άλλωστε, κι όρος «ποιότητα ζωής» έχει διευρυνθεί περιλαμβάνοντας -εκτός από την οικονομική άνεση- την καλή υγεία, την ενεργή πολιτότητα (civil engagement), τις κοινωνικές διασυνδέσεις, το αίσθημα ασφάλειας, την περιβαλλοντική ευαισθησία¹³⁷. Κατά συνέπεια, ενισχυμένος και διευρυμένος είναι και ο ρόλος των δεξιοτήτων, τις οποίες η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει συστηματικά στα νεαρά άτομα, ήδη από τις πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να εξελιχθούν μελλοντικά σε ενεργούς, υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους πολίτες. Είναι φανερό ότι το ενδιαφέρον του Οργανισμού εστιάζεται στην πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών, καθώς είναι αυτοί που μέχρι το 2030 θα έχουν περάσει από το στάδιο της τυπικής εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας και θ' αποτελούν τους πολίτες του μέλλοντος.

Το κείμενο του ΟΟΣΑ συνοψίζεται σε δύο βασικά ερωτήματα¹³⁸:

- ✓ Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες χρειάζονται οι σημερινοί μαθητές προκειμένου να διαμορφώσουν τον κόσμο του μέλλοντος¹³⁹;
- ✓ Με ποιες πολιτικές τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν ν' αναπτύξουν αποτελεσματικά τις γνώσεις, αξίες και δεξιότητες των μαθητών;

Στη συνέχεια, επιχειρείται, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου, ν' απαντηθούν τα ερωτήματα που τίθενται ήδη στην εισαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης του ΟΟΣΑ.

5.2.1 Δεξιότητες μαθητών

Οι δεξιότητες που καλούνται οι σημερινοί μαθητές ν' αναπτύξουν διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

A. Οι γνωστικές (cognitive) και οι μεταγνωστικές (meta- cognitive) δεξιότητες¹⁴⁰:
οι γνωστικές δεξιότητες αποτελούν ένα πλέγμα στρατηγικών του νου που ενεργοποιούν τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη λογική. Πρόκειται ουσιαστικά για τις επονομαζόμενες

¹³⁷ OECD, *The future of Education and Skills: Education 2030*, OECD, PARIS 2018

¹³⁸ ό.π, σ. 22

¹³⁹ Στο ίδιο κείμενο επισημαίνεται ότι γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες αποτελούν έννοιες αλληλοεξαρτώμενες (σ.109). Από την άλλη, ο όρος «ικανότητα» είναι ως ένα βαθμό ασαφής, καθώς, κατά μία έννοια, «περιλαμβάνει την κινητοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών» (σ.74) Όπως άλλωστε επισημαίνεται από το Cedefop(2006) «το υψηλότερο επίπεδο μιας ικανότητας, χαρακτηρίζεται από τον αυξανόμενο μετασχηματισμό των γνώσεων, δηλαδή τη μετατροπή των γνώσεων σε δεξιότητες». Συνεπώς, στο συγκεκριμένο θεωρητικό κείμενο του ΟΟΣΑ, συχνά οι παραπάνω όροι διαπλέκονται και χρησιμοποιούνται με την έννοια της δεξιότητας.

¹⁴⁰ ό.π, σελ. 87-89

«βασικές δεξιότητες» που περιλαμβάνουν δεξιότητες γλωσσικές, μη γλωσσικές και δεξιότητες ανώτερης τάξης (high- order thinking skills). Οι τελευταίες περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων και την αντιμετώπιση σύνθετων καταστάσεων. Στη σύγχρονη εποχή ιδιαίτερα της τεχνολογικής ανάπτυξης και της τεχνητής νοημοσύνης (artificial intelligence- AI) όπου πλέον οι σύγχρονες τεχνολογίες έχουν αντικαταστήσει το ανθρώπινο δυναμικό στις εργασίες ρουτίνας (routine tasks), νέες εργασιακές ευκαιρίες δημιουργούνται για τα άτομα εκείνα που διαθέτουν, ως υπερέχον στοιχείο, κριτικό και δημιουργικό νου (non- routine cognitive skills).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες ή αλλιώς μεταγνώση (metacognition) αφορούν στη δεξιότητα του «μαθαίνω πως να μαθαίνω» (learning to learn). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο να εφαρμόζει συγκεκριμένες τεχνικές μάθησης σε διαφορετικές καταστάσεις και περιβάλλοντα. Θεωρούνται λοιπόν ζωτικής σημασίας στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για τους μαθητές που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου πλέον δεξιότητες που συνδέονται με τη μεταγνώση, όπως είναι η αιτιολόγηση ή η αναστοχαστική σκέψη απαιτούνται από τα προγράμματα σπουδών. Από την άλλη, οι μεταγνωστικές στρατηγικές θεωρούνται βασική ικανότητα και αποτελούν στόχο της δια βίου εκπαίδευσης αφού αποτελούν προϋπόθεση προσαρμογής του ατόμου στις μεταβαλλόμενες δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι κλειδί για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου θεωρείται η βαθιά γνώση και κατανόηση άλλων πολιτισμών, η οποία χαρακτηρίζεται από κάποιους αναπτυξιολόγους «τόσο κρίσιμη για τη γνωστική ανάπτυξη σχεδόν όσο η ωρίμανση των νέων ατόμων»¹⁴¹.

Στις βασικές γνωστικές δεξιότητες συγκαταλέγεται και η απόκτηση **ψηφιακών δεξιοτήτων**. Οι ταχύτερες τεχνολογικές εξελίξεις και η διευρυμένη ψηφιοποίηση επιβάλλουν όχι μόνο την κατάκτηση του ψηφιακού γραμματισμού, αλλά και την ανανέωση των σχετικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, καθώς πολύ γρήγορα ψηφιακές δεξιότητες θεωρούνται παρωχημένες. Τα στοιχεία επιβεβαιώνουν

¹⁴¹ ECCLES, J & GOOTMAN, J., *Community programs to promote youth development*, National Academy Press, 2002, ό.π, σ. 89

τη νέα συνθήκη: σύμφωνα με την ΕΕ, η ζήτηση εργαζομένων με εξειδικευμένες ψηφιακές δεξιότητες ήδη αυξάνεται κατά 4% το χρόνο.¹⁴²

Β. Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

Ολοένα και περισσότερο στην εποχή μας αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η διαπραγμάτευση και η πειθώ ενδυναμώνουν την προσωπική ανάπτυξη και ενισχύουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μελλοντικά υπεύθυνων πολιτών.¹⁴³ Στο κείμενο επισημαίνεται ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ενώ αντίθετα η έλλειψη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο άτομο επιδρά αρνητικά και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεπιδρούν. Παράλληλα, αποτελούν έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες επαγγελματικής επιτυχίας, ιδιαίτερα σε θέσεις εργασίας οι οποίες χαρακτηρίζονται από σύνθετες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πρόσφατες μελέτες υπογραμμίζουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις υπερτερούν των γνωστικών δεξιοτήτων για την εξασφάλιση της μελλοντικής απασχολησιμότητας¹⁴⁴. Επιπλέον, δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, ο σεβασμός θεωρούνται πλέον απαραίτητες τόσο στη σχολική τάξη, όσο και σε εργασιακά περιβάλλοντα πολυπολιτισμικά, στα οποία καλούνται να συνυπάρξουν άτομα με διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικά πολιτιστικά γνωρίσματα. Στοιχείο λοιπόν για την εκπαίδευση αποτελεί η ενίσχυση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων πιο ανοιχτά στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, τέτοιου είδους δεξιότητες είναι γνωστές με τον όρο «παγκόσμια ικανότητα» (global competence).

Γ. Πρακτικές και φυσικές δεξιότητες: ως «φυσικές δεξιότητες» ορίζονται ένα πλέγμα δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν τις χειροκίνητες δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα χρήσης μηχανών και τεχνολογικών εργαλείων και μουσικών οργάνων, η δημιουργία έργων τέχνης, οι δεξιότητες στην άθληση. Περιλαμβάνουν επίσης

¹⁴² ό.π σ. 90

¹⁴³ ό.π σ. 86

¹⁴⁴ ό.π, σ. 92

δεξιότητες ζωής που αφορούν στην καθημερινότητα του ατόμου, όπως η καθαριότητα, η μαγειρική, η ενδυνάμωση, η μυϊκή ευελιξία. Ως «πρακτικές δεξιότητες» ορίζονται εκείνες που απαιτούνται για τη διαχείριση υλικών, εργαλείων, εξοπλισμού για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη των φυσικών δεξιοτήτων μέσω της της μουσικής και της τέχνης, καθώς, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έτσι, για παράδειγμα, η ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μπορούν να βελτιώσουν την προσοχή και κατά συνέπεια τις νοητικές λειτουργίες του παιδιού. Τέλος, η ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων κρίνεται σημαντική στο να γίνει λειτουργική η καθημερινότητα του ατόμου, ενώ η σωματική και ψυχική ευεξία του ατόμου, ως αποτέλεσμα της φυσικής άσκησης, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων¹⁴⁵.

5.2.2. Πολιτικές ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών

Ενώ παραδοσιακά τα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνταν και αντιμετωπιζόνταν ως ανεξάρτητες οντότητες, έχει γίνει πλέον αντιληπτό ότι θα πρέπει να θεωρούνται μέρος ενός ευρύτερου οικοσυστήματος στο οποίο συνεισφέρουν και από το οποίο επηρεάζονται. Μέσα σ' ένα πνεύμα διαμοιρασμένης ευθύνης, η σχολική εκπαίδευση αποτελεί πλέον ανοικτό πεδίο ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας πολλών παραγόντων και φορέων: διεθνών οργανισμών, κρατών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και τοπικών κοινοτήτων. Ως καλή πρακτική αναδεικνύεται η συνεργασία των σχολείων με επιστημονικούς οργανισμούς, θέατρα, πανεπιστήμια, οργανισμούς παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, επιχειρήσεων, έτσι ώστε τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να εξοικειωθούν με τις δεξιότητες που θεωρούνται αναγκαίες από τους εργοδότες, αλλά και τους ευρύτερους φορείς της κοινότητας¹⁴⁶.

Ο προσδιορισμός και ο στόχος επίτευξης της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση μετατοπίζονται από την παραδοσιακό ενδιαφέρον για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στην ποιότητα της μαθησιακών διαδικασιών, η οποία εκτιμάται μέσα σ' ένα πλαίσιο διαρκούς βελτίωσης και ανατροφοδότησης απ' όλους όσους εμπλέκονται με τη σχολική εκπαίδευση.

¹⁴⁵ ό.π, σ.92-93

¹⁴⁶ ό.π, σ. 11, 13

Η απόκτηση και η καλλιέργεια στους μαθητές ενός σύγχρονου πλέγματος δεξιοτήτων, στο πνεύμα μιας προσέγγισης περισσότερο ολιστικής, δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την αναμόρφωση και τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να γίνουν πιο δυναμικά, προγράμματα που αναγνωρίζουν ότι κάθε μαθητής ακολουθεί το δικό του μονοπάτι στη μάθηση (learning path), έχοντας ήδη στις αποσκευές του ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ένα δυναμικό, ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα με διευρυμένους σκοπούς και στόχους αναγνωρίζει ότι η διαφορετικότητα των μαθητών επιβάλλει και τη διαφοροποιημένη αξιολόγησή τους, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία ν' αναπτύξουν τα μοναδικά ταλέντα και τις δεξιότητες τους, αξιοποιώντας στο έπακρο το δυναμικό τους¹⁴⁷.

Προς την ίδια κατεύθυνση, αναβαθμίζεται τόσο ο ρόλος των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να θέσουν στόχους και ν' αποκτήσουν την ικανότητα ανάληψης ευθυνών μέσα από νέες πρακτικές όπως είναι οι αντιπροσωπείες μαθητών (student agency)¹⁴⁸. Με άλλα λόγια, οι μαθητές αντί να είναι απλοί δέκτες οδηγιών και κατευθύνσεων από τους εκπαιδευτικούς, γίνονται περισσότεροι αυτόνομοι- σε συνεργασία ωστόσο με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας- αναπτύσσοντας με τον τρόπο αυτό δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η λήψη αποφάσεων. Παράλληλα, προτείνεται η εφαρμογή του κύκλου πρόβλεψη- δράση- αναστοχασμός (Anticipation- Action- Reflection Cycle for 2030), η οποία συνίσταται: α) στο ν' αξιοποιούν οι μαθητές τις ικανότητές τους και να κατανοούν τις δικές τους προθέσεις και τις προθέσεις των άλλων, μέσα από την πρόβλεψη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών β) ν' αναλαμβάνουν δράση γ) μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού, να βελτιώσουν τη δράση τους μέσα από ένα ανεπτυγμένο αίσθημα ευθύνης με στόχο την προσωπική και κοινωνική ευημερία¹⁴⁹.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την εκπαίδευση προς αυτόν τον σκοπό των ίδιων των εκπαιδευτικών. Περισσότερο λοιπόν από ποτέ κρίνεται απαραίτητη η επικαιροποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των ψηφιακών, η ενδυνάμωση των κοινωνικοσυναισθηματικών τους

¹⁴⁷ ό.π, σ. 11

¹⁴⁸ ό.π, 34-40

¹⁴⁹ ό.π, σ. 120-123

δεξιοτήτων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και διαφοροποιημένων περιβαλλόντων μάθησης. Αυτό προφανώς μπορεί να γίνει μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης¹⁵⁰.

5.3 Η αξιολόγηση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment)

5.3.1 Γενικές πληροφορίες¹⁵¹

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 οι Ηνωμένες Πολιτείες καθώς και άλλα κράτη του δυτικού κόσμου άσκησαν πίεση στον Οργανισμό για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μετρήσεων και τη δημιουργία μιας υπερεθνικής βάσης δεδομένων ως μέτρων υποστηρικτικών της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών¹⁵². Έτσι, μια σειρά ερευνών και συνεργασιών οδήγησε στη δημιουργία του Προγράμματος για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment: PISA) στην απόκτηση γνώσεων και των απαραίτητων βασικών δεξιοτήτων, το οποίο υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2000.

Το πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών αποτελεί μια εκτενή διεθνή έρευνα, προκειμένου να αξιολογηθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της παρεχόμενης εθνικής εκπαίδευσης και να προσδιοριστούν πολιτικές βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα κρατών. Η μέτρηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σ' επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, και μέσω αυτής η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, γίνεται με όρους μέτρησης της μαθητικής επίδοσης σε τακτή βάση σε ένα κοινό πλαίσιο διεθνούς συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αφορά στην αξιολόγηση των 15χρονων μαθητών των χωρών μελών (και όχι μόνο) του ΟΟΣΑ, το οποίο διενεργείται κάθε τρία χρόνια και αξιολογεί τους μαθητές, με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά και στις Φυσικές

¹⁵⁰ ό.π, σ. 17

¹⁵¹ Οι πληροφορίες αντλούνται από την επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ: <http://www.oecd.org/pisa/> καθώς και από την ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

¹⁵² SELLAR Sum & LINGARD Bob, The OECD and the Expansion of PISA new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal (BERJ)*, Volume 40, Issue 6, December 2014, p. 917-926.

Επιστήμες. Η μελέτη PISA επιχειρεί να αποτιμήσει κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στο σχολείο και να επιλύουν προβλήματα παρόμοια με αυτά που θα αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Η αξιολόγηση λοιπόν είναι προγνωστική και γίνεται στη βάση μιας μελλοντικής προοπτικής, αφού δεν αφορά στο πόσο κατέχουν οι μαθητές τις γνώσεις ενός συγκεκριμένου Προγράμματος Σπουδών, αλλά στην ικανότητα αξιοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές ν' ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής τους.

Η αξιολόγηση του PISA χωρίζεται σε τριετείς «κύκλους», καθένας από τους οποίους παίρνει το όνομά του από τον αντίστοιχο χρόνο κατά τον οποίο διεξάγεται η έρευνα. Τα βασικά αντικείμενα αξιολόγησης είναι ο γραμματισμός στην Κατανόηση κειμένου (αλφαριθμητισμός), ο γραμματισμός στα Μαθηματικά και ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες. Σύμφωνα με τους ορισμούς που δίνονται από τον PISA¹⁵³, ο γραμματισμός στο κείμενο αφορά πρωτίστως στη δεξιότητα ανάγνωσης και γραφής, κυρίως όμως στον επαρκή χειρισμό και τη δυναμική αξιοποίηση των αποκτημένων ήδη γνώσεων σε ζητήματα ανάγνωσης και γραφής, προκειμένου να είναι σε θέση κανείς να εφαρμόζει πρακτικά τις γνώσεις αυτές στην καθημερινή του ζωή. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, συνυπολογίζει την ικανότητα των μαθητών να συλλογίζονται ολοκληρωμένα, να χρησιμοποιούν συνθετική και αναλυτική σκέψη, να ανιχνεύουν όψεις και ενδεχόμενες αντινομίες στο περιβάλλον και στον κοινωνικό τους χώρο, να διατυπώνουν με σαφήνεια και πληρότητα εκτιμήσεις και θέσεις τους, να ανταποκρίνονται με επάρκεια σε πιθανά ζητήματα που κατά καιρούς ανακύπτουν στο χώρο και στο χρόνο. Ο γραμματισμός στην κατανόηση κειμένου αποτελεί βασική δεξιότητα που επιτρέπει στο άτομο να επιτύχει τους στόχους του και να συμμετέχει στην κοινωνία. Ο γραμματισμός στα Μαθηματικά αφορά στην ικανότητα κατανόησης του ρόλου που τα μαθηματικά παίζουν στον κόσμο, διεξαγωγής σταθμισμένων κρίσεων και εμπλοκής και αξιοποίησης των μαθηματικών πληροφοριών και ιδεών με τρόπους που ικανοποιούν τις ανάγκες ενός δημιουργικού και σκεπτόμενου πολίτη¹⁵⁴. Από την άλλη, ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες ορίζεται ως η ικανότητα αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης, του προσδιορισμού επιστημονικών ερωτημάτων και της

¹⁵³ Όπως αναφέρονται στο *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, σ.16 Προσπελάστηκε στις 10/8/2021 από <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

¹⁵⁴ ό.π

εξαγωγής συμπερασμάτων βάσει δεδομένων, προκειμένου το άτομο να κατανοήσει τον φυσικό κόσμο και τις αλλαγές που αυτός υφίσταται εξαιτίας της ανθρώπινης δραστηριότητας¹⁵⁵.

Σε κάθε έρευνα το κύριο αντικείμενο είναι διαφορετικό. Έτσι, για παράδειγμα, το 2012 το PISA είχε ως κύριο αντικείμενο τον γραμματισμό στα Μαθηματικά, ενώ εξετάστηκαν με συνοπτικό τρόπο ο εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου και ο εγγραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες. Προαιρετική ήταν η συμμετοχή των χωρών σε δύο επιπλέον αντικείμενα, την «Επίλυση Προβλημάτων» και τις «Οικονομικές Γνώσεις» (financial literacy). Το 2015 έρευνα εστίασε στον γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες, ενώ για πρώτη φορά εισήχθη η αξιολόγηση στη Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος. Το 2018 έμφαση δόθηκε στη διάγνωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών (developing reading skills in a digital world). Η δυσμενής παγκόσμια συγκυρία της πανδημίας COVID μετέθεσε τη διεξαγωγή των επόμενων κύκλων για το 2022 και το 2025 αντίστοιχα. Το PISA 2022 θα εστιάσει στα Μαθηματικά, αξιολογώντας επιπρόσθετα τη δεξιότητα της δημιουργικής σκέψης. Το PISA 2025 έμφαση θα δώσει στις Φυσικές Επιστήμες. Θα περιλαμβάνει επιπλέον ένα τεστ αξιολόγησης των γνώσεων στις ξένες γλώσσες, ενώ παράλληλα θα καινοτομήσει μετρώντας τη δεξιότητα των μαθητών στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (self-regulated learning) χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία.

5.3.2 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας¹⁵⁶

Το πρόγραμμα PISA αναπτύσσεται και υλοποιείται με την ευθύνη και εποπτεία των Υπουργείων Παιδείας των χωρών- μελών του ΟΟΣΑ, μέσω ενός διακυβερνητικού Συμβουλίου (PISA Governing Board), το οποίο αποτελείται από εκπροσώπους από όλα τα κράτη μέλη- ακόμη κι από κράτη που συνεργάζονται με τον ΟΟΣΑ με ειδικό καθεστώς- οι οποίοι θεωρούνται εμπειρογνώμονες. Το Συμβούλιο, στη βάση της αμοιβαίας συνεργασίας, καθορίζει τις προτεραιότητες πολιτικής του προγράμματος και επιβλέπει την τήρησή τους κατά την εφαρμογή του. Αυτό περιλαμβάνει τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και των προτύπων για την ανάπτυξη και ανάλυση δεδομένων, την υποβολή εκθέσεων, καθώς και του πεδίου εφαρμογής που θα αποτελέσει τη βάση για

¹⁵⁵ ό.π

¹⁵⁶ Οι πληροφορίες αντλούνται από την επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ: <http://www.oecd.org/pisa/> καθώς και από την ιστοσελίδα του ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ <http://www.iep.edu.gr/pisa/>. Προσπελάστηκαν στις 10/07/2021.

την υλοποίηση της έρευνας. Η κοινή διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος καθορίζεται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) που έχουν επιλεγεί για τον σκοπό αυτόν, ενώ μέσω των αντιπροσώπων τους, οι χώρες διαβεβαιώνουν ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιεί η έρευνα έχουν διεθνή ισχύ, λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε χώρας και παρέχουν μια ρεαλιστική βάση μετρήσεων και διαθέτουν εκπαιδευτική εγκυρότητα.

Εκτός από τον διεθνή φορέα, που έχει τη συνολική ευθύνη και εποπτεία για την υλοποίηση του προγράμματος, σε κάθε χώρα ορίζεται και ένας εθνικός φορέας υλοποίησης του PISA, ο οποίος έχει την ευθύνη και εποπτεία για την υλοποίηση του προγράμματος στη συγκεκριμένη χώρα.

Οι μαθητές, στο πλαίσιο της έρευνας, λαμβάνουν ένα τεστ που διαρκεί 2 ώρες, το οποίο αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου καθώς και από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι μαθητές και οι επικεφαλής των σχολικών μονάδων απαντούν επίσης σε ερωτηματολόγια σχετικά με το υπόβαθρο των μαθητών (πχ κοινωνικο-οικονομικό, μορφωτικό κτλ), το σχολείο (πχ μέγεθος και τύπος, υλικοτεχνικοί πόροι κτλ), τις εμπειρίες μάθησης των μαθητών καθώς και για το ευρύτερο σχολικό σύστημα και το μαθησιακό περιβάλλον.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα, επισημαίνεται ότι δεν αποτελεί υποχρεωτική δέσμευση των χωρών, αλλά δηλώνουν συμμετοχή όσες το επιθυμούν, μετά από επικοινωνία με τη Γραμματεία του ΟΟΣΑ. Η συμμετοχή μιας χώρας εγκρίνεται από το Διοικητικό Συμβούλιο του PISA, εφόσον πληροί συγκεκριμένα προκαθορισμένα κριτήρια, που αφορούν στην απαραίτητη τεχνογνωσία για τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και στη δυνατότητα κάλυψης του συνολικού κόστους συμμετοχής. Το ίδιο το Πρόγραμμα χρηματοδοτείται επίσης αποκλειστικά από τις άμεσες εισφορές των χωρών που συμμετέχουν. Κάθε χώρα δεσμεύεται για την επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών και σχολείων, εφαρμόζοντας τις διεθνείς προδιαγραφές αναφορικά με τον πληθυσμό-στόχο και τις διαδικασίες δειγματοληψίας, καθώς και για την παροχή των απαραίτητων πόρων και των κατάλληλων μέσων υλοποίησης και εποπτείας της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας.

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε, ως μια από τις πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ, που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια, το πιλοτικό πρόγραμμα «PISA για

την ανάπτυξη» (PISA for development)¹⁵⁷. Με δεδομένη τη διεύρυνση των συμμετεχουσών χωρών, το πρόγραμμα PISA-D, αποσκοπεί στο να προσφέρει υποστήριξη στις χώρες με μεσαία και χαμηλά εισοδήματα στη μεγιστοποίηση της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων του PISA, μέσα από την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων, την ανάλυση των μαθητικών επιδόσεων, κυρίως των μαθητών από μειονεκτούντες ομάδες, τον θεσμικό εκσυγχρονισμό και την παρακολούθηση των διεθνών εκπαιδευτικών στόχων του ΟΗΕ για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Εκπαίδευση 2030). Όπως επισημαίνει ο Andreas Schleicher¹⁵⁸, τ' αποτελέσματα του PISA- D «θα παρέχουν στους εθνικούς και τοπικούς ιθύνοντες της εκπαίδευσης στοιχεία για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα, τους δασκάλους να διδάσκουν καλύτερα και τα εκπαιδευτικά συστήματα ν' αποδίδουν πιο αποτελεσματικά. Οι αναπτυσσόμενες χώρες θα επωφεληθούν από την ανταλλαγή εκπαιδευτικών εμπειριών με άλλες χώρες- μέλη του ΟΟΣΑ».

Τα ερευνητικά εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην εφαρμογή του προγράμματος είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες των χωρών αυτών, ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας αξιολογούνται με την ίδια κλίμακα που χρησιμοποιείται στην έρευνα PISA. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται στο πλαίσιο μιας τριμερούς συμφωνίας μεταξύ οκτώ αναπτυσσόμενων χωρών¹⁵⁹, ενδιαφερόμενων εταίρων (Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΥΝΕΣΚΟ, UNICEF, φορείς των ΗΕ και τοπικοί Οργανισμοί) και του ΟΟΣΑ.

¹⁵⁷ Οι πληροφορίες για το πρόγραμμα PISA for development αντλούνται από την επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm> . Προσπελάστηκε στις 10/7/2021. Επίσης: ZOIDO Pablo, WORD Michael et al, *Can The Measurement of Learning Outcomes Lead to Quality Education For All?*, NORRAG NEWSBite, <https://norrag.wordpress.com> .

¹⁵⁸ OECD, Pisa for Development ,Paris, 2016, σ.1. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021 από https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D_brochure_2016_ENG.pdf

¹⁵⁹ Πρόκειται για τις χώρες Καμπότζη, Ισημερινό, Γουατεμάλα, Ονδούρα, Παραγουάη, Σενεγάλη, Ζάμπια, Παναμά

5.3.3 Δημοσίευση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA.

Ο ΟΟΣΑ, σε συνέχεια της συλλογής και της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα για τις συμμετέχουσες χώρες, επιχειρώντας μια κατάταξη των χωρών (ranking), σύμφωνα με τις επιδόσεις των μαθητών τους, σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι χώρες με μέση βαθμολογία στατιστικά υψηλότερη από τη μέση βαθμολογία των χωρών του ΟΟΣΑ, στη δεύτερη ομάδα οι χώρες που η μέση βαθμολογία τους δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά από εκείνη των υπόλοιπων χωρών, ενώ στην τρίτη ομάδα εκείνες με βαθμολογία στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη. Το γεγονός ότι η μέση βαθμολογία προκύπτει από δείγμα κι όχι από το σύνολο των μαθητών μιας χώρας δημιουργεί έναν βαθμό αβεβαιότητας στον προσδιορισμό της θέσης κατάταξής της. Συνεπώς, δε δίνεται για κάθε χώρα μια συγκεκριμένη θέση κατάταξης, αλλά μια ομάδα πιθανών θέσεων.¹⁶⁰

Όπως προαναφέρθηκε, ο κύριος στόχος του Προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και κυρίως των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Ο Andreas Schleicher, Διευθυντής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ και συντονιστής του προγράμματος PISA, υπογραμμίζει την υπεροχή του PISA έναντι άλλων μορφών αξιολογήσεων σημειώνοντας: *«σ' έναν κόσμο που ολοένα και περισσότερο επιβραβεύει τα άτομα όχι απλά γι' αυτά που ξέρουν, αλλά για το τι μπορούν να κάνουν μ' αυτά που ξέρουν, το Pisa δεν αξιολογεί απλά αν οι μαθητές μπορούν ν' αναπαράγουν αυτά που έχουν μάθει στο σχολείο. Για ν' αποδώσουν, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να προεκτείνουν τις γνώσεις τους, να σκέφτονται πέρα από τα όρια των γνωστικών αντικειμένων, να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους δημιουργικά σε νέες καταστάσεις και ν' αναπτύσσουν αποτελεσματικά γνωστικές στρατηγικές».*¹⁶¹

Ταυτόχρονα όμως, το Πρόγραμμα PISA ανιχνεύει όψεις και δυνατότητες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση. Το γεγονός αυτό μπορεί να καταστήσει την έρευνα «εργαλείο πολιτικής» στα χέρια των κυβερνήσεων των συμμετεχουσών χωρών. Τα δεδομένα της έρευνας επιτρέπουν στις χώρες να κάνουν συγκρίσεις, να εξάγουν συμπεράσματα

¹⁶⁰ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, *PISA 2009: Πλαίσιο Αξιολόγησης και Αποτελέσματα*, Αθήνα, 2012

¹⁶¹ OECD, *PISA 2018, Insights and interpretations*, OECD, 2019, σ. 3

σχετικά με τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται σε χώρες με υψηλά ποσοστά επιτυχίας στο πρόγραμμα, να παρακολουθούν την τάση μεταβολής των επιδόσεων με την πάροδο του χρόνου, αλλά και να αναπτύσσουν πρακτικές βελτίωσης κατάλληλες για το δικό τους σχολικό σύστημα, μέσα από τον εντοπισμό των θετικών στοιχείων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς επίσης και τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων βάσει των δεδομένων της έρευνας, αξιολογείται και μέσα από τους συσχετισμούς ανάμεσα στα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών τόσο με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, όσο και με τα χαρακτηριστικά της υποδομής των σχολείων.¹⁶²

Εκτός όμως από τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ο ΟΟΣΑ προβαίνει σε εξειδικευμένες αναλύσεις- μελέτες¹⁶³, οι οποίες συνήθως μεταφράζονται από τους εθνικούς φορείς των συμμετεχουσών χωρών. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι μελέτες αυτές διαγράφουν ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και στρατηγικών εκφράζοντας τον γενικότερο προσανατολισμό του ΟΟΣΑ σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως ωστόσο επισημαίνεται από τον ίδιο τον Οργανισμό, η ευθύνη για την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας, εναπόκειται αποκλειστικά στις κυβερνήσεις των χωρών. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Δεξιότητων του ΟΟΣΑ δεν παρέχει συστάσεις ξεχωριστά για κάθε μια χώρα. Ο ΟΟΣΑ, έχοντας ως βασικό στόχο την παροχή διεθνών συγκρίσιμων στοιχείων και τη σκιαγράφηση διεθνών τάσεων, «φιλοδοξεί να συμβάλει στην κινητοποίηση των χωρών να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία αυτά για την αναζήτηση βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης των εγχώριων αδυναμιών τους»¹⁶⁴.

¹⁶² ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών*, Αθήνα, 2007

¹⁶³ Για παράδειγμα, σε συνέχεια της έρευνας που διεξήχθη το 2018, προέκυψαν οι ακόλουθες εκδόσεις του PISA in Focus: *How does PISA define and measure reading literacy?*, *PISA 2018 results: Are students smart about money?*, *Do students learn in co-operative or competitive environments?* *Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school?*

¹⁶⁴ OECD, *Work on Education and Skills*, OECD, Paris, 2019, σ.15. Προσπελάστηκε στις 10/7/2021 από <http://www.oecd.org/edu/Directorate-for-education-and-skills-brochure.pdf>.

5.3.4 Ο ρόλος και η επίδραση του προγράμματος PISA στις εθνικές πολιτικές των συμμετεχόντων κρατών.

Με το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης (PISA), ο ΟΟΣΑ αποκτά το δικό του «εργαλείο» συλλογής δεδομένων, που λειτουργεί ανεξάρτητα από τα στατιστικά δεδομένα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι Carvalho & Costa¹⁶⁵ αναγνωρίζουν στο γεγονός αυτό τη σημασία και τη μοναδικότητα του PISA, καθώς μέσω της συγκεκριμένης αξιολόγησης, ο ΟΟΣΑ μπορεί να ισχυριστεί ότι διαθέτει ένα ανεξάρτητο επιστημονικά θεμελιωμένο πλαίσιο για την παρακολούθηση των σχολικών συστημάτων μέσα από την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών, ασκώντας επιρροή στη διαμόρφωση των εθνικών διαδικασιών διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από τη δημιουργία ενός νέου τύπου διακυβέρνησης βάσει αριθμών (*governing by numbers*)¹⁶⁶. Πράγματι, ο Οργανισμός παρέχει στατιστικά δεδομένα και συστάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής έγκυρου χαρακτήρα, αποδεκτές από το ευρύτερο φάσμα πολιτικών και ακαδημαϊκών φορέων. Σύμφωνα με την Grek¹⁶⁷, η επιτυχία της απήχησης του προγράμματος PISA οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην καινοτόμα προσέγγισή του, αφού δεν επικεντρώνει στις γνώσεις που έχουν απομοιώσει οι μαθητές μέσα από το περιεχόμενο συγκεκριμένων Προγραμμάτων Σπουδών, αλλά στην αξιολόγηση της ικανότητας των νεαρών ατόμων να εφαρμόζουν βασικές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει σε καθημερινές καταστάσεις, γεγονός που πρωτίστως συμβάλλει θετικά στη μελλοντική ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Η σημασία της μελλοντικής προοπτικής του προγράμματος υπογραμμίζεται άλλωστε από τον ίδιο τον Οργανισμό, καθώς το Pisa θεωρείται ότι αντανακλά τη σύγχρονη αντίληψη για τις δεξιότητες εκείνες που συνδέονται με την ενήλικη ζωή¹⁶⁸.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λοιπόν φιλοδοξεί να συμβάλει στη δημιουργία, μέσω της επιδίωξης καλύτερων επιδόσεων, ενός μελλοντικού αποθέματος παραγωγικού ανθρώπινου κεφαλαίου εξοπλισμένου με δεξιότητες και συνδέεται με μακροπρόθεσμους στόχους πρωτίστως οικονομικούς, καθώς «οι δεξιότητες αποτελούν

¹⁶⁵ CARVALHO M. and COSTA E., Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014.

¹⁶⁶ GREC Sotiria., Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24:1, 23-37, Routledge, 2009, σ.23

¹⁶⁷ GREC S., ό.π

¹⁶⁸ OECD, *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing, 2009

πλέον το παγκόσμιο νόμισμα των οικονομιών του 21^{ου} αιώνα», συμβάλλοντας στην οικονομική ευημερία τόσο των ατόμων, όσο και των κρατών. Σε μια από τις δημοσιευμένες μελέτες του ΟΟΣΑ¹⁶⁹ συσχετίζονται, μέσω της αξιοποίησης ενός συγκεκριμένου οικονομικού στατιστικού μοντέλου, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τους σχετικούς περιορισμούς, οι γνωστικές δεξιότητες, όπως αποτιμώνται από τον PISA, με την οικονομική ανάπτυξη των χωρών- μελών του Οργανισμού. Ο συσχετισμός αυτός καταδεικνύει ότι σχετικά μικρές βελτιώσεις στις δεξιότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου μιας χώρας μπορούν να επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα στη μελλοντική της οικονομία, αυξάνοντας το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν, κατ' επέκταση μια συνολική βελτίωση των επιδόσεων όλων των χωρών- μελών αυξάνει σημαντικά το ΑΕΠ του ΟΟΣΑ, δημιουργώντας συνθήκες ευρύτερης οικονομικής ευημερίας. Βασική υπόθεση αποτελεί ότι κάθε χώρα δύναται να αναπτυχθεί μέσω της επένδυσης σε υψηλού επιπέδου ανθρώπινο κεφάλαιο ταχύτερα και ταυτόχρονα με τις άλλες χώρες, μέσα από τη σύγκλιση κι όχι τον ανταγωνισμό των αναπτυξιακών προοπτικών των χωρών. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι δύσκολη και χρονοβόρα, το μελλοντικό κέρδος ωστόσο στη βάση μιας οικονομικής προοπτικής αντισταθμίζει το κοινωνικό κόστος που μπορεί να έχουν μη αρεστές πολιτικές αποφάσεις και εκπαιδευτικές αλλαγές.

Από αυτήν την άποψη δεν είναι δύσκολο να ερμηνευτεί η διεθνής απήχηση του PISA, έτσι όπως καταγράφεται από τη σταθερά διευρυνόμενη συμμετοχή των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, ενώ οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο τείνουν να αναφέρονται όλο και περισσότερο στα διεθνή πρότυπα, προκειμένου να διερευνήσουν την ανάγκη υιοθέτησης εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο Bloem αποδίδει το ενδιαφέρον – ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90- των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής των βιομηχανικών κρατών για την επίδοση των εθνικών τους συστημάτων βάσει διεθνών προτύπων και συγκρίσεων στη διεθνοποίηση της αγοράς εργασίας και στην ανάδειξη των «κοινωνιών της γνώσης», στις οποίες το ανθρώπινο δυναμικό με γνώσεις και δεξιότητες αναδεικνύεται όλο και πιο σημαντικός παράγοντας για την εθνική κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη¹⁷⁰. Οι Brown και άλλοι, επισημαίνουν ότι η κοινή παραδοχή της αδυναμίας των εθνικών κυβερνήσεων

¹⁶⁹ OECD, *The high cost of low educational performance. The long- run economic impact of improving PISA outcomes*. PISA OECD, 2010

¹⁷⁰ BLOEM, S. "PISA in Low and Middle Income Countries", *OECD Education Working Papers*, No. 93, OECD Publishing, 2013.

να ελέγξουν τα αποτελέσματα του οικονομικού ανταγωνισμού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, έχει αναδείξει ως συγκριτικό πλεονέκτημα των κρατών την ποιότητα της εθνικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τα διεθνή στάνταρτς¹⁷¹.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει άλλωστε το γεγονός ότι, παρόλο που το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορά πρωτίστως τις χώρες- μέλη του ΟΟΣΑ, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερες χώρες- μη μέλη ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και χώρες με αναπτυσσόμενη οικονομία (middle/ low income countries). Κατά μία άποψη, για τις χώρες/οικονομίες¹⁷² μη μέλη του Οργανισμού, κίνητρο δεν αποτελεί απαραίτητα η μεταξύ τους σύγκριση, αλλά κυρίως η σύγκριση με τις χώρες- μέλη που έχουν ηγετική θέση στις επιδόσεις, αλλά και στην οικονομία, ως κριτήριο για τον δρόμο που πρέπει να διανύσουν προκειμένου να καλύψουν τη διαφορά.¹⁷³ Ο Bloem, διερευνώντας τη συμμετοχή των χωρών με αναπτυσσόμενη οικονομία στο πρόγραμμα PISA στο πλαίσιο των μελετών που διεξάγονται από τον ΟΟΣΑ, επισημαίνει ότι η δυνατότητα σύγκρισης των εθνικών επιδόσεων σε διεθνές πλαίσιο, αλλά και η μεταφορά καλών πρακτικών αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη συμμετοχή στην έρευνα του PISA, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη κάθε χώρας. Επισημαίνει ωστόσο την ανάπτυξη τεχνογνωσίας στο πλαίσιο της έρευνας, της διάχυσης και της βέλτιστης αξιοποίησης των αποτελεσμάτων ως επιπλέον κίνητρο για τις χώρες με αναπτυσσόμενη οικονομία¹⁷⁴

Σε κάθε περίπτωση, όπως υποστηρίζεται από τους Sellar & Lingard¹⁷⁵, η συμμετοχή περισσότερων χωρών στο πρόγραμμα ενισχύεται με «ήπιους τρόπους» από τον Οργανισμό. Ιδιαίτερα για την ενθάρρυνση της συμμετοχής χωρών με αναπτυσσόμενες

¹⁷¹ BROWN P., HALSEY A. H., LAUDER H. and STUART WELLS A., The Transformation of Education and Society: An Introduction, in: A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuart Wells (Eds) *Education Culture Economy Society*, Oxford: Oxford University Press, 1997. Όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

¹⁷² Η διάκριση αφορά στις υποεθνικές οικονομίες με επίσημη δικαιοδοσία συμμετοχής στο πρόγραμμα όπως είναι για παράδειγμα Hong Kong-China και Miranda-Venezuela

¹⁷³ GREC, S, ό.π

¹⁷⁴ BLOEM, S.,

¹⁷⁵ SELLAR Sum & LINGARD Bob, The OECD and the Expansion of PISA new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal (BERJ)*, Volume 40, Issue 6, December 2014, p. 917-926.

οικονομίες, χαρακτηριστικά υπενθυμίζουμε την πρόσφατη πρωτοβουλία του ΟΟΣΑ, το πιλοτικό πρόγραμμα «PISA για την ανάπτυξη» (PISA for development). Από την άλλη, η σταθερά αυξανόμενη συμμετοχή ενδυναμώνει την επιρροή που ασκεί το PISA και συμβάλλει στην περαιτέρω προώθηση και διάδοσή του. Έτσι, τη δεδομένη στιγμή εκτείνεται σε νέες περιοχές στην Ασία, τη Νότια Αμερική, τη Βόρεια Αφρική, τα Αραβικά Εμιράτα.

Όπως έχει ήδη γίνει σαφές μέχρι τώρα, το πρόγραμμα PISA δεν αποτελεί απλά έναν διεθνή θεσμό αξιολόγησης, αλλά κατασκευάστηκε και λειτουργεί μέσα σ' ένα σαφές πλαίσιο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, αποδεκτό από τις συμμετέχουσες χώρες, καθώς επιθυμούν, μέσω της σύγκρισης, ν' αναγνωρίσουν και να βελτιώσουν τη θέση τους στο διεθνές οικονομικό στερέωμα επενδύοντας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από την απόκτηση και καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων.

Οι εθνικές λοιπόν επιδόσεις προκαλούν συζητήσεις, διαβουλεύσεις και συχνά μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο θεσμικό, οργανωτικό και επιστημολογικό, με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την ανταπόκρισή τους στο σύγχρονο παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στη διάχυση των αποτελεσμάτων και τη δρομολόγηση αλλαγών διαφαίνεται σημαντικός. Παρόλο που δεν παράγει αποφάσεις και προτάσεις δεσμευτικές για τα κράτη που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε παρόλα αυτά ότι δημιουργεί μια μορφή «ήπιας πίεσης» στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής αλλαγής προσαρμοσμένης σ' ένα νέο διαμορφωμένο από το πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, μέσα από τη δημοσίευση εκθέσεων, μελετών και συστάσεων, αλλά και την «επιβράβευση» των χωρών που επιδεικνύουν πρόοδο.¹⁷⁶

Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διαφανεί ο βαθμός απήχησης και ο τρόπος επίδρασης των επιδόσεων και συγκριτικών κατατάξεων στα συμμετέχοντα κράτη, ιδιαίτερα στη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αρκετές χώρες ο αντίκτυπος των χαμηλών επιδόσεων υπήρξε τόσο ηχηρός, ώστε στη διεθνή

¹⁷⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε την προβολή του παραδείγματος της Πολωνίας, η οποία πέτυχε, μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τη βελτίωση των επιδόσεών της στην αξιολόγηση του PISA. Βλ. CARVALHO, Luis- Miguel. and COSTA, Estela., ό.π. Επίσης OECD, *The high cost of low educational performance. The long- run economic impact of improving PISA outcomes*. PISA OECD, 2010.

βιβλιογραφία έχει χαρακτηριστεί ως «PISA shock». Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Γερμανίας, η χαμηλή κατάταξη της οποίας στην πρώτη έρευνα του 2000 πήρε ευρεία διάσταση στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, προκαλώντας μια αίσθηση «εθνικής κρίσης»¹⁷⁷ και ένα ισχυρές αντιδράσεις τόσο στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και σε όλους τους άμεσα ενδιαφερόμενους και εμπλεκόμενους με τη σχολική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προτάθηκαν στο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας είχαν χαρακτήρα επιτακτικό και αφορούσαν στην ανάπτυξη εθνικών συστημάτων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁷⁸. Σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ως ανταπόκριση στα αποτελέσματα του PISA προωθήθηκαν και σε άλλες χώρες, τόσο σε ευρωπαϊκό (Δανία, Νορβηγία, Πολωνία), όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Μεξικό).

Αυτό ωστόσο που επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι ο τρόπος πρόσληψης του PISA σε κάθε χώρα, οι αντιδράσεις και ο βαθμός επίδρασης στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να ποικίλουν. Ο Ritzen, διερευνώντας την επίδραση του PISA σε 43 συμμετέχουσες χώρες¹⁷⁹, παρατηρεί διαβαθμίσεις στην ανταπόκριση των χωρών, οι οποίες, κατά την άποψή του, πηγάζουν από τη διάσταση ανάμεσα στις προσδοκίες κάθε χώρας και τις πραγματικές της επιδόσεις. Οι προσδοκίες αυτές βασίζονται είτε στη σύγκριση με χώρες ίδιου επιπέδου (ενδεχομένως και γειτονικές), είτε στις εκπαιδευτικές αλλαγές που έχουν ήδη υλοποιηθεί με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης, είτε και στα δύο. Επίσης σε αρκετές χώρες οι προσδοκίες πηγάζουν από την επιθυμία ν' ανήκουν στην κορυφή¹⁸⁰. Κάθε νέα λοιπόν κατάταξη στους συγκριτικούς πίνακες του ΟΟΣΑ οδηγεί τις συμμετέχουσες χώρες στην επιβεβαίωση ή την αναμόρφωση των προσδοκιών, τον επαναπροσδιορισμό ή ακόμη και τη χάραξη νέων εκπαιδευτικών πολιτικών.

¹⁷⁷ SELLAR, Sum & LINGARD, Bob, ό.π

¹⁷⁸ GREC, S. ό.π

¹⁷⁹ Η έρευνα διεξήχθη με πρωτοβουλία του ΟΟΣΑ το 2007. Ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, διευθυντές, γονείς, μαθητές, ακαδημαϊκούς και ερευνητές, εκπροσώπους των ΜΜΕ. Παράλληλα διεξήχθη ποιοτική έρευνα με τη μελέτη πέντε χωρών, με κριτήρια τον διαφορετικό βαθμό επίδρασης του PISA, την διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και τη γεωγραφική διασπορά.

¹⁸⁰ RITZEN Jo., International Large-Scale Assessments as Change Agents στο: von Davier M., Gonzalez E., Kirsch I., Yamamoto, K (Eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, Netherlands: Springer, 2013

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη των Carvalho & Kosta¹⁸¹, οι οποίοι, θεωρώντας το πρόγραμμα PISA ως «εργαλείο δημόσιας πολιτικής» και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη ένα σύνολο ερευνών που αφορούν στις εθνικές μεταφράσεις των αποτελεσμάτων, υποστηρίζουν ότι το PISA αποτελεί μέρος διαδικασιών πολλαπλών κατευθύνσεων που περιλαμβάνουν τόσο την αποπλαισίωση όσο και την αναπλαισίωση των ευρημάτων στο εθνικό συγκείμενο και καθορίζονται από την ανάμειξη διεθνών, εθνικών, τοπικών και περιφερειακών φορέων και παικτών. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται μια επιλεκτική χρήση συγκεκριμένων πλευρών των ευρημάτων και της παραγόμενης γνώσης, προκειμένου να νομιμοποιηθούν πολιτικές ατζέντες, μεταρρυθμίσεις και μεμονωμένες αποφάσεις που ενδεχομένως βρίσκουν αντιστάσεις σε εσωτερικό επίπεδο.

Ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ως σημαντικού εσωτερικού παίκτη στην προβολή και διάχυση των αποτελεσμάτων δεν πρέπει να αγνοηθεί. Η δημοσιογραφική κάλυψη των αποτελεσμάτων του PISA από τα ΜΜΕ αποκτά βαρύνουσα σημασία, αντιπροσωπευτική ενδεχομένως της επιρροής που ασκούν τα ΜΜΕ στις διαδικασίες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής¹⁸². Σύμφωνα μάλιστα με τους Νόνοα and Yariv- MashaI, τα ΜΜΕ αποδεικνύονται τις περισσότερες φορές πρόθυμα να δημοσιοποιήσουν τα στατιστικά στοιχεία του ΟΟΣΑ, συνήθως με τρόπο που να ενισχύουν την ανάγκη για επείγουσες αποφάσεις, ακολουθώντας γραμμές δράσης που μοιάζουν αδιαμφισβήτητες, γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο διεθνή χαρακτήρα της αξιολόγησης.¹⁸³ Ο Ritzen τέλος επισημαίνει ότι αρκετές εθνικές κυβερνήσεις, έχοντας επίγνωση του ουσιώδους ρόλου που παίζουν τα ΜΜΕ στη διάδοση των αποτελεσμάτων και κατ' επέκταση στο βαθμό επίδρασης του PISA στις εγχώριες πολιτικές, οργανώνουν συνεντεύξεις τύπου στο πλαίσιο μιας ευρύτερα

¹⁸¹ CARVALHO Miguel & COSTA Estela., Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries, Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014

¹⁸² Σύμφωνα με τους Fairclough, Lingard & Rawolle, όπως αναφέρονται στο GREC Sotiria., Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24:1, 23-37, 2009.

¹⁸³ NOVOA, A. and YARIV-MASHAL T. (2003) 'Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey?', *Comparative Education*, 39 (4), 423-438. Όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria., ό.π

οργανωμένης πολιτικής διάχυσης και προώθησης των αποτελεσμάτων σε όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς¹⁸⁴.

Εκείνο ωστόσο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη μελέτη της επίδρασης του PISA, είναι η δημιουργία «κοινωνιών αναφοράς», που προκύπτει από την ανάδειξη στους πίνακες κατάταξης του ΟΟΣΑ των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις καλύτερες επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Waldow, Takayama & Sung¹⁸⁵, τα κράτη με υψηλή κατάταξη αποτελούν το νέο «παγκόσμιο μοντέλο» εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με αποτέλεσμα η παραδοσιακή αναζήτηση «καλών πρακτικών» στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής να έχει πλήρως παγκοσμιοποιηθεί. Έτσι, το περίφημο φιλανδικό μοντέλο για παράδειγμα, αποτέλεσε σημείο αναφοράς στις δημόσιες συζητήσεις και διαβουλεύσεις, αλλά και πρότυπο για την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών σε πολλά μέρη του πλανήτη. Το άνοιγμα ωστόσο του ΟΟΣΑ μέσω του προγράμματος PISA σε χώρες που δεν ανήκουν στο δυτικό κόσμο, έφερε στο προσκήνιο νέες «κοινωνίες αναφοράς»: η κορυφαία επίδοση της Σαγκάης, η οποία για πρώτη φορά συμμετείχε στην αξιολόγηση του PISA το 2009, σε συνδυασμό με την επιτυχημένη επίδοση και άλλων ασιατικών χωρών (Σιγκαπούρη), προκάλεσαν προβληματισμούς και άμεσες αντιδράσεις, ιδιαίτερα σε χώρες δυτικές που αποτελούν ισχυροί οικονομικοί παίκτες, ενθαρρύνοντάς τις να «κοιτάζουν ανατολικά» προκειμένου να αναμορφώσουν την εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη το νέο πλαίσιο που δημιουργεί η μετατόπιση της γεωπολιτικής και οικονομικής ισχύος¹⁸⁶. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει και ο τελευταίος μέχρι στιγμής διαγωνισμός PISA (2018), στον οποίο χώρες όπως το Πεκίνο, η Σαγκάη, η Jiangu και Zhejiang (Κίνα) και η Σιγκαπούρη σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση, απ' όλες τις υπόλοιπες χώρες/οικονομίες που έλαβαν μέρος στον διαγωνισμό.

¹⁸⁴ RITZEN J., International Large-Scale Assessments as Change Agents στο: von Davier M., Gonzalez E., Kirsch I., Yamamoto, K (Eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, Netherlands: Springer, 2013.

¹⁸⁵ TAKAYAMA Keita & SUNG Youl-Kwan, Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the 'Asian Tigers' PISA success in Australia, Germany and South Korea, *Comparative Education*, 50:3, 2014, p. 302-321. WALDOW Florian., What PISA Did and Did Not Do: Germany after the 'PISA-shock', *European Educational Research Journal* Volume 8 Number 3, 2009

¹⁸⁶ SELLAR Sum. & LINGARD Bob, Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global policy field, *Comparative Education.*, 2013

Στην Ευρώπη αντίστοιχα, οι χώρες που σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση ήταν η Εσθονία, η Φινλανδία και η Ιρλανδία¹⁸⁷.

Πριν ολοκληρώσουμε το κεφάλαιο αυτό, θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε ως ενδεικτικό της επιδίωξης διεύρυνσης του ρόλου του προγράμματος PISA, την επέκταση του πεδίου εφαρμογής του προκειμένου να μετρήσει ένα ευρύτερο πλαίσιο δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Έτσι, ο οικονομικός γραμματισμός, ο ψηφιακός γραμματισμός, η δημιουργική σκέψη ή ικανότητα επίλυσης προβλήματος εισάγονται στη διεθνή αξιολόγηση. Στη σημερινή άλλωστε δύσκολη συγκυρία της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων που προκάλεσε η πανδημία, δημιουργώντας ένα αβέβαιο κλίμα, τονίζεται ακόμα περισσότερο η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων ως παράγοντας εξόδου από την κρίση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Άνχελ Γκουρία, γενικός γραμματέας του ΟΟΣΑ, κατά την παρουσίαση της έκθεσης «Education at a Glance» (2020) *«η ενίσχυση των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να βρεθεί στην καρδιά του κρατικού σχεδιασμού για την ανάκαμψη από αυτήν την κρίση, ώστε οι νέοι άνθρωποι ν' αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται για να επιτύχουν»*¹⁸⁸.

Παράλληλα ωστόσο, επιχειρώντας την εναρμόνιση του προγράμματος PISA με το πλαίσιο αναφοράς και τους στόχους «Εκπαίδευση 2030» για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, εισάγεται για πρώτη φορά στο PISA 2018 η αξιολόγηση της ικανότητας του Πολίτη του Κόσμου (global competence). Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο όρο που περιλαμβάνει έναν συνδυασμό από γνώσεις, δεξιότητες και αξίες σε θέματα που έχουν παγκόσμια και πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μέσω του προγράμματος Pisa αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να εξετάζουν θέματα με τοπικό, παγκόσμιο και διαπολιτισμικό ενδιαφέρον, να λειτουργούν διαδραστικά με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες και να ενεργούν για τη συλλογική ευημερία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η αξιολόγηση βασίστηκε σε δύο εργαλεία: α) σ' ένα τεστ γνωστικών δεξιοτήτων β) σ' ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων, ευκαιριών μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, ύπαρξης ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και δραστηριοτήτων τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό

¹⁸⁷ Περισσότερα στο OECD, Pisa 2018. Insights and Interpretations. OECD 2019

¹⁸⁸ OECD, *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*, OECD, PARIS 2020, σ.10

πλαίσιο που προάγουν την ικανότητα του Πολίτη του Κόσμου¹⁸⁹. Φιλοδοξία του Οργανισμού είναι τα ευρήματα της έρευνας να παρέχουν την ευκαιρία σε όλους όσους εμπλέκονται με την εκπαιδευτική πολιτική «να συνεργαστούν, έξω και πέρα από τα εθνικά όρια, προκειμένου να δημιουργήσουν έναν καλύτερο και πιο ανθρώπινο κόσμο».¹⁹⁰

5.4. Η έρευνα του ΟΟΣΑ στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (OECD Survey on Social and Emotional Skills- SSES).

5.4.1 Το υπόβαθρο της έρευνας: η σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Όπως καταδείχθηκε μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου «The future of education and skills 2030», το ενδιαφέρον του Οργανισμού έχει στραφεί τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο ιδιαίτερα της επίτευξης των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης που έχουν τεθεί μέχρι το 2030, στην ανάδειξη της σπουδαιότητας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ως δεξιοτήτων που λειτουργούν συμπληρωματικά και αλληλεπιδραστικά με τις γνωστικές δεξιότητες. Στο κείμενο που αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας,¹⁹¹ προσδιορίζονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ως «χαρακτηριστικά προσωπικότητας». Σύμφωνα με τον Roberts, αποτελούν «σχετικά σταθερά πρότυπα σκέψεων, συναισθήματα και συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν την τάση να ανταποκρίνονται με συγκεκριμένους τρόπους κάτω από ορισμένες συνθήκες»¹⁹². Συνεπώς τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε καθημερινές καταστάσεις. Η αναφορά στις δεξιότητες αυτές ως «κοινωνικές και συναισθηματικές»¹⁹³ θεωρείται περισσότερο εύστοχη, καθώς υπογραμμίζει την ευπλαστότητα ως χαρακτηριστικό τους και συνεπώς τη δυνατότητα να διδαχθούν όχι

¹⁸⁹ Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>. Η μετάφραση του όρου «global competence» ως Ικανότητα του Πολίτη του Κόσμου αποτελεί παραλλαγή της μετάφρασης που προτείνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής «γνώσεις και δεξιότητες του Πολίτη του Κόσμου».

¹⁹⁰ OECD, *PISA 2018 Results: Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? VOLUME VI*. OECD, 2020, σ. 8

¹⁹¹OLEKSANDR S. CHERNYSHENKO et al., *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD studies on social and emotional skills*. OECD, 2018

¹⁹² ό.π, σ.15

¹⁹³ Αντί του όρου «ήπιες δεξιότητες» ή «δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα»

μόνο στο πλαίσιο της οικογένειας, αλλά και της σχολικής εκπαίδευσης και να επιφέρουν βελτιώσεις στο άτομο και την κοινωνία¹⁹⁴.

Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες ξεκινά από την προηγούμενη δεκαετία στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κοινωνική Πρόοδος» που διήρκησε από το 2012- 2016 και αποτέλεσε μια αναλυτική μελέτη ερευνητικών δεδομένων στον συγκεκριμένο τομέα. Όπως διαφαίνεται από το περιεχόμενο της μελέτης «Δεξιότητες για Κοινωνική Πρόοδο: η δύναμη των Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων», παρόλο που οι δεξιότητες τοποθετούνται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά περισσότερες πτυχές του ατόμου και της κοινωνίας, τονίζεται ωστόσο η σύνδεσή τους πρωτίστως με την αγορά, την παραγωγικότητα και την ανθεκτικότητα του ατόμου στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας: *«η εκπαίδευση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες- ή αλλιώς «ανάπτυξη χαρακτήρα»- υπήρξε πάντοτε ένας από τους κεντρικούς ρόλους του σχολείου. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες- όπως είναι η ανθεκτικότητα, ο αυτοέλεγχος, η συνεργασία- αποτελούν βασικά συστατικά για την ευημερία των ατόμων και των κοινωνιών. Τα άτομα που επιμένουν και εργάζονται σκληρά είναι πιο πιθανό να πετύχουν σε μια ιδιαίτερα δυναμική και προσανατολισμένη στις δεξιότητες αγορά εργασίας. Όσοι εργάζονται σκληρά για να επιτύχουν τους στόχους είναι πιο πιθανό να ακολουθήσουν πιο υγιεινούς τρόπους ζωής και να παραμείνουν σε φόρμα. Τα άτομα που είναι ικανά να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να προσαρμοστούν στις αλλαγές είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν δύσκολες συνθήκες όπως είναι η απώλεια εργασίας, η οικογενειακή διάλυση ή το έγκλημα»*¹⁹⁵ Συνεπώς, οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι σαφώς και πρωτίστως απαραίτητες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, ωστόσο ευρύτερα, συμβάλλουν στην ενίσχυση της προσωπικότητας, προκειμένου τα άτομα ν' ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες κάτω από τις οποίες σπουδάζουν, εργάζονται, κοινωνικοποιούνται, ζουν.

Στο κείμενο ωστόσο που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας του ΟΟΣΑ¹⁹⁶, συγκεκριμενοποιούνται περισσότερο τα οφέλη για τα παιδιά και τα νεαρά άτομα, βάσει ενός συνόλου ερευνών και επιστημονικών μελετών. Αρχικά καταδεικνύεται η

¹⁹⁴ ό.π

¹⁹⁵ OECD Skills Studies, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD, PARIS 2015, σ.27

¹⁹⁶ OLEKSANDR S. CHERNYSHENKO et al., *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD studies on social and emotional skills*. OECD, 2018

αλληλεπιδραστική και συμπληρωματική σχέση μεταξύ κοινωνικοσυναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθώς η ανάπτυξη των πρώτων επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των δεύτερων, ενώ από την άλλη οι γνωστικές δεξιότητες (όπως η μνήμη, η αντίληψη, η λογική σκέψη) αποτελούν θεμέλιο ανάπτυξης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Γενικότερα, αναδεικνύονται οι συγκεκριμένες δεξιότητες ως παράγοντας α) ακαδημαϊκής προόδου και επιτυχιών β) παραγωγικότητας στην εργασία και υψηλότερου εισοδήματος γ) προσωπικής ευημερίας, ικανοποίησης, υγείας και γενικότερα καλύτερης ποιότητας ζωής δ) κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και ενεργούς πολιτότητας. Η πολυδιάστατη σημασία τους υπερθεματίζεται τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον, καθώς η μελλοντική ευημερία των κοινωνιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από συνειδητοποιημένα και έξυπνα άτομα που θα έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται γρήγορα, ν' ανταπεξέλθουν, αλλά και να ευδοκιμήσουν σε τυχόν απρόβλεπτες προκλήσεις που μπορεί το αύριο να φέρει¹⁹⁷.

Η δύσκολη άλλωστε συγκυρία της εποχής μας, η πανδημία COVID-19, επιβεβαίωσε το πόσο αναγκαίο είναι να διαθέτουν οι μαθητές ισχυρά ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Το κλείσιμο των σχολείων δοκίμασε την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, καθώς η προσαρμογή στη νέα συνθήκη ζωής και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρξε για πολλούς μαθητές ιδιαίτερα στρεσογόνα. Έγινε φανερό λοιπόν, ότι εξίσου σημαντική με τη διασφάλιση των καλλιέργειας των γνωστικών δεξιοτήτων μέσα στη νέα εκπαιδευτική συνθήκη ήταν η ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών τους δεξιοτήτων, τόσο για τη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας, όσο και για τη μαθησιακή ανταπόκρισή τους. Η πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε τη σπουδαιότητα δεξιοτήτων, όπως είναι το εσωτερικό κίνητρο και η αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση. Η συγκρότηση λοιπόν του νεαρού ατόμου μ' ένα ισχυρό πλέγμα κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων συμβάλλει καθοριστικά στο να διατηρήσει το κίνητρο και την ετοιμότητα του στις μεταβολές των εκπαιδευτικών συνθηκών¹⁹⁸.

Όπως ήδη έχει ειπωθεί, η εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα η σχολική, μπορεί να επιδράσει καθοριστικά, μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, στην κοινωνική και

¹⁹⁷ ό.π, σ.20-38

¹⁹⁸ OECD, *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, PARIS, 2021

συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Με στόχο λοιπόν την προώθηση πολιτικών που ενισχύουν την καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, ο ΟΟΣΑ αναγνωρίζει τη δυνατότητα που του δίνεται να παίζει δυναμικό ρόλο στον τομέα αυτόν, μέσα από τη διεξαγωγή μιας διεθνούς έρευνας για την ανίχνευση ενός συνόλου δεξιοτήτων στους μαθητές. Η συγκεκριμένη έρευνα (OECD Survey on Social and Emotional Skills) επιχειρεί να προσδιορίσει και ν' αξιολογήσει με μετρήσιμους δείκτες τις συνθήκες και τις πρακτικές που ευνοούν ή αντίθετα εμποδίζουν την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών, αποσκοπώντας στο ν' αξιοποιηθούν τα ευρήματα της έρευνας ως πολύτιμη πηγή για τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών.

5.4.2 Τα χαρακτηριστικά της έρευνας¹⁹⁹

Όπως ήδη επισημάναμε, η επιστημονική έρευνα έχει πλέον καταδείξει ότι τα άτομα χρειάζονται ένα πλέγμα δεξιοτήτων, τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικοσυναισθηματικών προκειμένου να βελτιώσουν στη ζωή τους σε όλα τα επίπεδα. Ενώ ωστόσο υπάρχει ένας σοβαρός όγκος δεδομένων, πληροφοριών και αποτελέσματα ερευνών σχετικών με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, δε συμβαίνει το ίδιο σχετικά με τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, καθώς- μέχρι στιγμής- ελάχιστα δείγματα υπάρχουν διεθνών μεγάλης κλίμακας ερευνών για τη μέτρηση, την αξιολόγηση και την προώθηση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι διεθνείς έρευνες του ΟΟΣΑ, PISA και PIAAC, παραμένουν εστιασμένες στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, έχουν συμπεριλάβει ωστόσο τα τελευταία χρόνια την αξιολόγηση μιας σταδιακά αυξανόμενης γκάμας των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (πχ συνεργατική λύση προβλήματος, αποτελεσματικότητα, αυτοανάπτυξη) καταδεικνύοντας ότι η απόκτησή τους συνδέεται με σημαντικά οφέλη για την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και τη ζωή του ατόμου γενικότερα. Για παράδειγμα, τ' αποτελέσματα της έρευνας PISA αποκαλύπτουν ότι δεξιότητες όπως η επιμονή και το κίνητρο αποτελούν βασική προϋπόθεση σχολικής επίδοσης και επιτυχίας. Ωστόσο, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, πολλοί μαθητές υπολείπονται των δεξιοτήτων αυτών. Πέρα από την ανάδειξη της σπουδαιότητας των κοινωνικοσυναισθηματικών

¹⁹⁹ Μεγάλο μέρος των πληροφοριών αντλούνται από την ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/about/>

δεξιοτήτων, οι ίδιες έρευνες καταδεικνύουν και τη δυνατότητα ν' αξιολογηθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες εντός και πέρα από πολιτισμικά και γλωσσικά σύνορα²⁰⁰.

Συνεπώς, θεωρήθηκε αναγκαίο, στο πλαίσιο της διεθνούς δραστηριοποίησης του Οργανισμού στον συγκεκριμένο τομέα, ν' αναπτυχθεί περισσότερο η έρευνα γύρω από ερωτήματα όπως:

- Με ποιον τρόπο αναπτύσσονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας;
- Με ποιον τρόπο οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναπτύσσονται σε διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πλαίσια;
- Ποιες πολιτικές και πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες;
- Πότε και κάτω από ποιες συνθήκες τέτοιου είδους πολιτικές και πρακτικές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν, ώστε να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τους μαθητές;

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η Έρευνα επιδίωξε:

- να παράσχει στις συμμετέχουσες χώρες πληροφορίες σχετικές με τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών
- να προσδιορίζει τους παράγοντες σε διάφορα περιβάλλοντα (οικογένεια, σχολείο, κοινωνικές συναναστροφές) που προωθούν ή αντίθετα περιορίζουν την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων
- να διερευνήσει κατά πόσο οι συγκεκριμένες δεξιότητες επηρεάζονται από ευρύτερα πολιτιστικά και κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια.
- Να καταδείξει ότι υπάρχει η δυνατότητα να παραχθούν έγκυρα, αξιόπιστα και συγκρίσιμα στοιχεία μέσα από την έρευνα σε διαφορετικούς πληθυσμούς και πλαίσια²⁰¹.

Η έρευνα, της οποίας ο πρώτος κύκλος ξεκίνησε το 2018 και ολοκληρώθηκε το 2020, αξιοποίησε ένα δείγμα 6.000 συνολικά μαθητών από τις δύο ηλικιακές ομάδες των

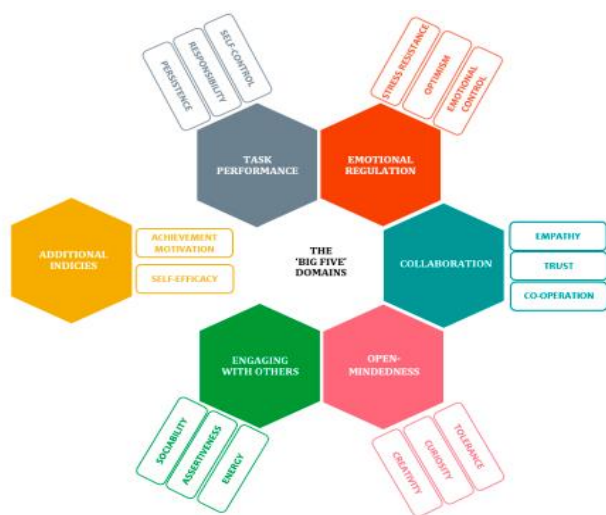
²⁰⁰ ό.π

²⁰¹ ό.π

δέκα και δεκαπέντε χρόνων, προερχόμενο από επιλεγμένες πόλεις απ' όλο τον κόσμο²⁰².

Είναι δεδομένο ότι ο χαρακτήρας της έρευνας παρουσιάζει συγκεκριμένες δυσκολίες, καθώς αυτού του είδους οι δεξιότητες διαφέρουν με τις γνωστικές στο βαθμό που αφορούν στο πώς τα νεαρά άτομα διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και εμπλέκονται με τους άλλους, παρά στην ικανότητα των ατόμων να παράγουν πληροφορίες και γνώσεις. Προκειμένου λοιπόν να εντοπιστούν οι δεξιότητες αυτές και να καταστούν μετρήσιμες, η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση το γνωστό θεωρητικό μοντέλο των πέντε πεδίων (the Big Five model)²⁰³, το οποίο περιλαμβάνει 17 κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ομαδοποιημένες σε πέντε τομείς:

- A) εκτέλεση έργου (αυτοέλεγχος, υπευθυνότητα, επιμονή)
- B) συναισθηματική ρύθμιση (ανθεκτικότητα, αισιοδοξία, συναισθηματικός έλεγχος)
- Γ) συνεργασία (ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα)
- Δ) εξωστρέφεια του νου (ανεκτικότητα, περιέργεια, δημιουργικότητα)
- E) κοινωνικές σχέσεις (κοινωνικότητα, διεκδικητικότητα, ενεργητικότητα)
- ΣΤ) επιπλέον ενδείξεις (κίνητρα, αυτοεκπλήρωση)



Σχήμα 3: The “Big Five Domains”

(Πηγή:
<https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/about/>)

²⁰²Πρόκειται για τις πόλεις: Bogota (Colombia), Daegu (South Korea), Helsinki (Finland), Houston (Texas, USA), Istanbul (Turkey), Manizales (Colombia), Moscow (Russian Federation), Ottawa (Ontario Canada), Sintra (Portugal), Suzhou (People’s Republic of China)

²⁰³ Θεωρείται από τους σχεδιαστές της έρευνας ένα από τα πιο τεκμηριωμένα πλαίσια στον τομέα της ψυχολογίας της προσωπικότητας. Είναι ευρέως αποδεκτή καθώς διαθέτει μια ισχυρή εμπειρική βάση. Έχει τις ρίζες της στις αναλύσεις των γλωσσικών όρων που τα άτομα χρησιμοποιούν προκειμένου να περιγράψουν τους εαυτούς τους και τους άλλους. Περισσότερα στο OLEKSANDR S. CHERNYSHENKO et al., Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD studies on social and emotional skills. OECD, 2018

Η έρευνα στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια που αξιολογούν χωριστά την κάθε δεξιότητα με την αξιοποίηση της πενταβάθμιας κλίμακας²⁰⁴. Σύμφωνα με τον Οργανισμό, εργαλεία αξιολόγησης της συγκεκριμένης μορφής χρησιμοποιούνται συχνά στη μέτρηση δεξιοτήτων, καθώς τείνουν να παράγουν σταθερά αποτελέσματα και σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζουν μια αξιοσημείωτη σύγκλιση (approximation) με τις αντικειμενικές μετρήσεις. Παράλληλα, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές και τις δεξιότητές τους, το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και για τις συνθήκες των ποικίλων περιβαλλόντων μάθησης (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα). Η συλλογή στοιχείων έγινε συνολικά μέσα από συναφή ερωτηματολόγια (contextual questionnaires), τα οποία δόθηκαν στους γονείς κάθε μαθητή, τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων και σχετικές εκθέσεις²⁰⁵.

5.4.3 Τ' αποτελέσματα της έρευνας

Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας συμπεριλήφθηκαν σε μια έκθεση με τίτλο «Πέρα από την ακαδημαϊκή μάθηση: πρώτα αποτελέσματα από την έρευνα στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες» (Σεπτέμβριος, 2021) και δημοσιεύτηκαν στην επίσημη ιστοσελίδα του Οργανισμού²⁰⁶. Τα ευρήματα ομαδοποιούνται σε πέντε κεφάλαια και καταδεικνύουν ότι:

- ✓ Οι έφηβοι, ανεξαρτήτου φύλου και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, υπολείπονται σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, συγκριτικά με τους δεκάχρονους μαθητές. Ιδιαίτερα πτώση παρατηρήθηκε πτώση στις δεξιότητες της δημιουργικότητας και της περιέργειας, γεγονός που ενδεχομένως έχει να κάνει με την επένδυση των δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως στις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών²⁰⁷.
- ✓ Το φύλο, καθώς και το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Επίσης, οι μαθητές από καλύτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον φαίνεται ότι διαθέτουν πιο ενισχυμένες τις συγκεκριμένες δεξιότητες, γεγονός που μπορεί να οφείλεται αφενός στο ότι οι γονείς επενδύουν περισσότερο στην καλλιέργειά τους, αφετέρου στο ότι στους μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα

²⁰⁴ 1= διαφωνώ απόλυτα, 5= συμφωνώ απόλυτα

²⁰⁵ ό.π.

²⁰⁶ OECD, *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, PARIS, 2021

²⁰⁷ ό.π, σ. 42-58

προσφέρονται λιγότερες ευκαιρίες και ελλιπής υποστήριξη στην ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων τους²⁰⁸.

- ✓ Εντυπωσιακά είναι τα ευρήματα που αποκαλύπτουν τη σχέση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων με τη σχολική επίδοση. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές εκδηλώνουν μια μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο των δεξιοτήτων τους κι αυτό προφανώς οφείλεται στο ότι προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, καταδεικνύει ότι το σχολείο δεν έχει εντάξει τη συστηματική καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στο αναλυτικό του πρόγραμμα. Από την άλλη, είναι εμφανής η σχέση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων με τη σχολική επίδοση, ιδιαίτερα όταν μιλάμε για την επιμονή και την διανοητική περιέργεια. Το κοινωνικοοικονομικό στάτους των μαθητών συνδέεται στενά με τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των μαθητών, υπάρχουν όμως διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τον βαθμό στον οποίο τα νεαρά άτομα έχουν αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες. Για παράδειγμα, η επιθυμία των τριτοβάθμιων σπουδών εξαρτάται από την διανοητική περιέργεια του ατόμου²⁰⁹.
- ✓ Σε σχέση με τη δημιουργικότητα των παιδιών, η έρευνα δείχνει ότι σχετίζεται με την ανάπτυξη κι άλλων δεξιοτήτων όπως είναι η διανοητική περιέργεια και η επιμονή. Είναι σημαντικό ωστόσο το πώς οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, καθώς οι μαθητές με ισχυρή αυτοαντίληψη στον συγκεκριμένο τομέα είχαν υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την επαγγελματική τους καριέρα, χωρίς να σημαίνει απαραίτητα τις ίδιες προτιμήσεις²¹⁰.
- ✓ Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (όπως κυρίως η ανθεκτικότητα στο άγχος, ο συναισθηματικός έλεγχος) συνδέονται άμεσα με την ψυχική υγεία, την ευεξία (well-being) και το αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών. Ωστόσο σε όλες τις πόλεις παρατηρείται ότι το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβεία σηματοδοτείται από την πτώση της ψυχολογίας και την αύξηση του άγχους που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Η ψυχολογία και το αίσθημα ικανοποίησης επηρεάζονται σαφώς και από το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών: οι υψηλές απαιτήσεις των δασκάλων και των γονέων επηρεάζουν θετικά τους μικρότερους

²⁰⁸ ό.π, σ. 42-58

²⁰⁹ ό.π, 62-78

²¹⁰ ό.π, σ.112-126

μαθητές, ενώ προκαλούν μεγαλύτερο άγχος στους 15χρονους μαθητές, το οποίο, σε υψηλά επίπεδα, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση²¹¹.

- ✓ Το κλίμα του σχολείου, δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών- δασκάλων επίσης παίζει σημαντικό ρόλο. Οι μαθητές που νιώθουν ότι ανήκουν στο σχολείο είναι πιο πιθανό ν' αναπτύξουν καλές σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους και ν' αποκτήσουν αίσθημα εμπιστοσύνης, αλλά και ν' αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους και το πνεύμα συνεργασίας. Επίσης η καλή σχέση με τους δασκάλους, αν και επηρεάζεται από παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον του μαθητή, αλλά και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (κίνητρα, περιέργεια κτλ), είναι κάτι το οποίο θα πρέπει να επιδιωχθεί και να καλλιεργηθεί συστηματικά στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς επιδρά σημαντικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών²¹².

Η έκδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας περιλαμβάνει σταθμισμένους πίνακες, οι οποίοι αναδεικνύουν παράλληλα, μέσα από τη σύγκριση, και το βαθμό σύγκλισης ή απόκλισης μεταξύ των πόλεων που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, περιλαμβάνονται και καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα των συγκεκριμένων πόλεων.

Όπως ειπώθηκε, η συγκεκριμένη έρευνα του ΟΟΣΑ είναι η πρώτη διεθνής έρευνα με συγκρίσιμους δείκτες στον συγκεκριμένο τομέα και ο αντίκτυπος των πρόσφατων δημοσιευμένων αποτελεσμάτων δεν έχει ακόμα εκτιμηθεί. Παρά τα ερωτήματα που πιθανόν διεγείρει σχετικά με τη μετρησιμότητα δεξιοτήτων που σχετίζονται περισσότερο με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, θεωρείται σε κάθε περίπτωση θετική η ανάδειξη της σπουδαιότητας της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου στην προσωπική του εξέλιξη, στην επίτευξη των στόχων του και στην προσωπική ικανοποίηση που προέρχεται όχι μόνο από την πλήρωση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσδοκιών, αλλά και από την σχέση με τους άλλους ανθρώπους και τη θέση του στην κοινωνία. Παράλληλα, η έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει με στοιχεία μετρήσιμα τις διαπιστώσεις, αλλά και της προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό κείμενο- πυξίδα του ΟΟΣΑ (2019) «OECD Future

²¹¹ ό.π, σ. 85-103

²¹² ό.π, 135- 153 .Αναλυτικά τ' αποτελέσματα της έρευνας στο OECD, *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, PARIS, 2021

of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030». Πιο αναλυτικά, αποκαλύπτει την συμβολή του σχολείου, ως θεσμικού παράγοντα, στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχόντων στην έρευνα χωρών παραμένουν σε σημαντικό βαθμό προσανατολισμένα στη γνώση και στην καλλιέργεια πρωτίστως των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, ιδιαίτερα στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί τροφή για τον προβληματισμό όσων εμπλέκονται- σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο- με την εκπαιδευτική πολιτική, τον σχεδιασμό και την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός άλλωστε είναι και ο στόχος της έρευνας, σύμφωνα με τον Οργανισμό, ν' αποτελέσει «εργαλείο» πολιτικής: *«Οι συμμετέχουσες πόλεις και χώρες θα έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τ' αποτελέσματά τους μεταξύ τους, στη βάση ενός παγκόσμιου μέσου όρου. Αυτή η διεθνής προοπτική προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία στους παράγοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής να εντοπίσουν τις δομικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών και πιθανούς λόγους γι' αυτές τις διαφορές. [...] να υποστηριχθούν στο να διαμορφώσουν πολιτικές σ' ένα κατάλληλο, ενημερωμένο πλαίσιο»²¹³.*

Με δεδομένη την επιρροή που ασκεί ο ΟΟΣΑ διεθνώς στη διαμόρφωση μιας γενικότερης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και αναγνωρίζοντας τον ενεργό του ρόλο μέσα από την παροχή δεδομένων, κατευθυντήριων γραμμών και συγκεκριμένων προτάσεων, αλλά και την ανάδειξη των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, θεωρούμε δεδομένο ότι η συγκεκριμένη έρευνα θ' αποτελέσει άλλο έναν «δείκτη» αναμόρφωσης της σχολικής εκπαίδευσης, προς μια περισσότερο ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και μελλοντικών πολιτών.

²¹³ How can the Survey on Social and Emotional Skills help policy? Περισσότερα στο <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/insights/> . Προσπελάστηκε στις 5/9/2021.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

6.1 Εισαγωγικές επισημάνσεις

Η αναγνώριση της ανάγκης εξυγχιονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου ν' ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, όσο και στις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες έχει οδηγήσει τις κυβερνήσεις της τελευταίας δεκαετίας σε διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, οι οποίες υλοποιούνται μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων, υπουργικών αποφάσεων και γενικότερων δράσεων στο πλαίσιο μιας ευρύτερης εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση. Με δεδομένες μάλιστα τις επιπτώσεις της παρατεταμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, ο προβληματισμός σε σχέση με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ενταθεί. Έννοιες όπως «απόδοση», «εξορθολογισμός», «βελτίωση της ποιότητας», «αναβάθμιση», «αξιολόγηση» έχουν τεθεί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής ατζέντας της εκάστοτε κυβέρνησης και των ιθυνόντων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από την τρέχουσα περίοδο (Σεπτέμβριος 2021) εισάγονται υποχρεωτικά στη σχολική εκπαίδευση τα «Έργαστήρια Δεξιοτήτων»²¹⁴ και τίθεται σε ισχύ ο νέος νόμος υπ' αρ. 4823 για τη σχολική εκπαίδευση με τίτλο «Αναβάθμιση του Σχολείου και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών»²¹⁵. Πρόκειται για παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν πιλοτικά και εφαρμόζονται πλέον καθολικά μέσα από το νέο νόμο, καθώς και νέες παρεμβάσεις, οι οποίες έχουν στόχο, σύμφωνα με τις δηλώσεις της Υπουργού Παιδείας²¹⁶, «ένα σχολείο πιο ελεύθερο, πιο αυτόνομο, αλλά και με περισσότερη διαφάνεια και λογοδοσία».

Στόχος του κεφαλαίου είναι η ανίχνευση των επιδράσεων της πολιτικής του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών δεδομένων. Η Ελλάδα, ως χώρα- μέλος του

²¹⁴ Νόμος 4807/2021, Θεσμικό πλαίσιο τηλεργασίας, διατάξεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου τομέα και άλλες επείγουσες ρυθμίσεις, ΦΕΚ Α 96/11.6.2021

²¹⁵ Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ Α 136/ 3.9.2021

²¹⁶ Από την παρουσίαση του νομοσχεδίου που πραγματοποιήθηκε από την Υπουργό Παιδείας, Νίκη Κεραμέως, με παρουσία του πρωθυπουργού, στις 28/6/2021. Περισσότερα στην ιστοσελίδα: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/352608_allages-sta-sholeia-neo-nomoshedio-paroysiase-i-kerameos . Προσπελάστηκε 14/8/2021

ΟΟΣΑ ήδη από τη γέννηση του Οργανισμού- έχει αναπτύξει στενή συνεργασία σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, συμμετέχοντας σε προγράμματα και διεθνείς έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων συμμετέχει στην Επιτροπή Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Educational Policy Committee), στο Πρόγραμμα Δεικτών Εκπαιδευτικών Συστημάτων (Indicators of Educational Systems) και συγκεκριμένα στην επιτροπή INES Working Party (Working Party on Indicators of Educational Systems), στο Δίκτυο για την Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα ECEC (Early Childhood Education and Care), καθώς και στο πρόγραμμα Education Policy Outlook. Επίσης, συμμετέχει στην έρευνα PISA από την πρώτη εφαρμογή της το 2000, όπως επίσης και στην έρευνα PIAAC²¹⁷.

Προκειμένου ν' αναδείξουμε συσχετίσεις και επιδράσεις θα σταθούμε ιδιαίτερα στη συμμετοχή της Ελλάδας στο πρόγραμμα PISA και θα διερευνήσουμε το βαθμό που έχει χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιείται ως «εργαλείο πολιτικής» τόσο σ' εθνικό επίπεδο όσο και στις συστάσεις του ίδιου του Οργανισμού. Θ' αναφερθούμε επίσης στη μελέτη του ΟΟΣΑ «Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills»²¹⁸ μ' εστίαση στα στοιχεία που αφορούν στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στο βαθμό που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα ν' αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Με δεδομένο ότι οι δεξιότητες βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και της ερευνητικής δραστηριότητας του Οργανισμού και θεωρούνται σημαντικός δείκτης ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μια χώρα, κρίνουμε σημαντικό να παρουσιάσουμε επίσης αδρομερώς την τελευταία έκθεση που διενήργησε ο ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «Education for a Bright Future in Greece», η οποία δημοσιεύτηκε το 2018 και περιλαμβάνει αποτελέσματα ερευνών, παρατηρήσεις, αλλά και συστάσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

²¹⁷ Περισσότερα στον επίσημο ιστότοπο της Ε.Ε. Προσπελάστηκε στις 25/8/2021 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/bilateral-agreements-and-worldwide-cooperation-27_el

²¹⁸ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, PARIS 2015

6.2 Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο πρόγραμμα Pisa. Απηχήσεις και προβληματισμοί.

Η Ελλάδα συμμετέχει στο πρόγραμμα Pisa, ήδη από τον πρώτο κύκλο διενέργειας της έρευνας, το 2000. Ο διαγωνισμός στην Ελλάδα διενεργείται υπό την ευθύνη και εποπτεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το ΙΕΠ είναι ο φορέας που δίνει τ' αποτελέσματα του διαγωνισμού στη δημοσιότητα.

Τ' αποτελέσματα ωστόσο από την πρώτη συμμετοχή μέχρι σήμερα παραμένουν σταθερά απογοητευτικά, καθώς η επίδοση των 15χρονων μαθητών διαπιστώνεται χαμηλή σε όλους τους γνωστικούς τομείς. Λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη- για λόγους περιορισμούς της έρευνας- τ' αποτελέσματα στους διαγωνισμούς PISA 2015 και PISA 2018 παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών ήταν κάτω από το βασικό επίπεδο και στα τρία γνωστικά αντικείμενα: 20, 7% το 2015 και 19,9% το 2018, με τ' αντίστοιχα ποσοστά των χωρών του ΟΟΣΑ να είναι κατά μέσο όρο περίπου στο 13%²¹⁹. Επιπλέον, από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές στο πλαίσιο της διερεύνησης του βαθμού παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση²²⁰, προέκυψε ότι σαφώς και παίζει ρόλο στις επιδόσεις το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών, ωστόσο φαίνεται ότι το μη ευνοϊκό υπόβαθρο δεν αποτελεί ανυπέρβλητο εμπόδιο για το μέλλον²²¹. Επίσης προέκυψε ότι τα κορίτσια απέδωσαν σημαντικά καλύτερα από τ' αγόρια στην κατανόηση κειμένου. Αναφορικά με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, το 12% περίπου των μαθητών πέτυχαν επιδόσεις που τους κατέταξε στο υψηλότερο 25% της βαθμολογίας στην κατανόηση κειμένου, ενώ στις χώρες του ΟΟΣΑ το 17% των μαθητών πέτυχαν αντίστοιχες επιδόσεις. Ακολουθούν συγκριτικά διαγράμματα με τις επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα στα τρία

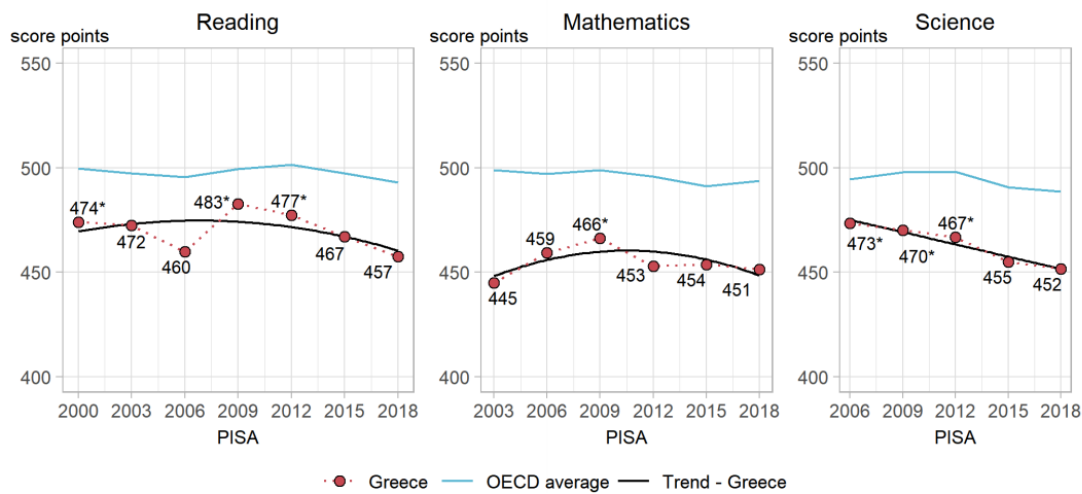
²¹⁹ ΙΕΠ, *Έκθεση Αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, 2017. ΙΕΠ, *Έρευνα PISA 2018: Σύνομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων*, Αθήνα, 2019. Προσπελάστηκε στις 14/8/2021 από

http://www.iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf

²²⁰ Στο PISA οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ορίζονται ως οι δυνατότητες των μαθητών, ανεξαρτήτων κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, φύλου και μεταναστευτικής, να κατακτήσουν υψηλά επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων. Χώρες που θεωρούνται ότι δίνουν αυτή τη δυνατότητα είναι εκείνες που το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο και η προέλευση δεν αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης.

²²¹ Όπως αναφέρεται στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από το ΙΕΠ, στις 3-12-2019. Περίπου το 12% των μαθητών που προέρχεται από μη ευνοημένο περιβάλλον κατατάχθηκε στο υψηλότερο 25% της βαθμολογίας της χώρας.

γνωστικά αντικείμενα σε σχέση με τον Μ.Ο των χωρών του ΟΟΣΑ από τον 2000 ως το 2018²²²:



Πέρα ωστόσο από τις επιδόσεις των μαθητών στα βασικά γνωστικά αντικείμενα, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό ν' αναφέρουμε και τα ευρήματα από τον διαγωνισμό PISA 2018 σχετικά με την «ικανότητα του Πολίτη του Κόσμου» στους Έλληνες μαθητές. Όπως διαφαίνεται από τα ενδεικτικά διαγράμματα που ακολουθούν, η Ελλάδα δε βρίσκεται στις πρώτες θέσεις, ωστόσο τ' αποτελέσματα του τεστ γνωστικών δεξιοτήτων δεν είναι αποθαρρυντικά²²³:

Figure VI.2.12 Percentage of correct answers: Examining issues of local and global significance

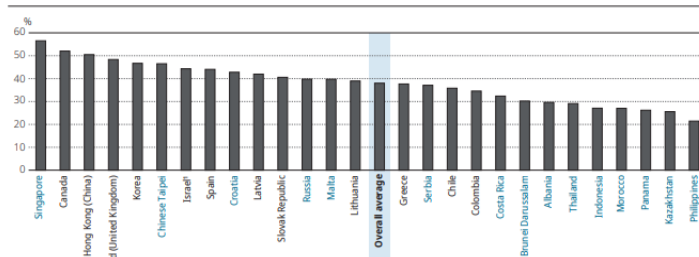


Figure VI.3.15 Percentage of correct answers: Understanding the perspectives of others

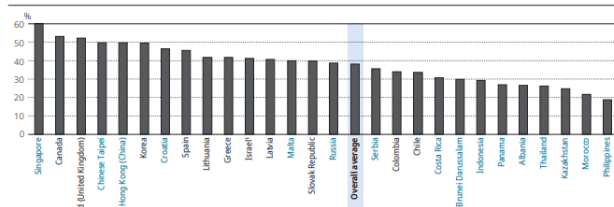
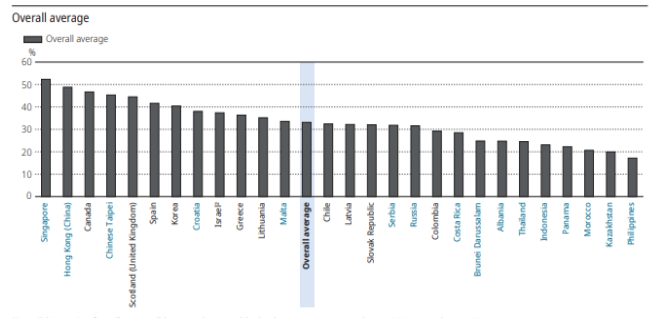


Figure VI.5.10 Percentage of correct answers: Taking action for collective well-being and sustainable development



²²² Ο πίνακας αντλήθηκε από το έγγραφο του ΟΟΣΑ «OECD Results from PISA 2018. Country note»

²²³ Τα σχεδιαγράμματα αντλήθηκαν από την έκδοση: OECD, «PISA 2018 Results. Are students ready to thrive in an interconnected world? Volume VI». OECD, 2020

Οι επιδόσεις των μαθητών της Ελλάδας στο PISA, χωρίς να θεωρείται ότι αποτυπώνουν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης στο σύνολό της, εκλαμβάνονται ωστόσο ως σημαντικές ενδείξεις για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στις γνώσεις και στις δεξιότητες εκείνες που αξιολογεί το PISA ότι έχουν ιδιαίτερη αξία για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνία του μέλλοντος και γεννούν προβληματισμούς σχετικά με το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της εθνικής σχολικής εκπαίδευσης. Στα ΜΜΕ η δημοσίευση των αποτελεσμάτων συχνά μεγεθύνεται κάτω από τίτλους όπως «Πάτωσε η Ελλάδα στο διαγωνισμό PISA»²²⁴, «Πάλι κάτω από τη βάση οι Έλληνες μαθητές»²²⁵ και προκαλούν συζητήσεις τόσο στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στους χαρακτες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα αίτια της αποτυχίας ή τα «κακώς κείμενα» του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι, μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων PISA 2015, ο τότε Υπουργός Παιδείας, κ. Γαβρόγλου, ζήτησε από τον Πρόεδρο του ΙΕΠ τη συγκρότηση ειδικής επιστημονικής επιτροπής για να υποβάλει μετά από μελέτη της έκθεσης τα συμπεράσματά της σχετικά με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και τις προτάσεις της για την βέλτιστη αντιμετώπισή τους. Ο ίδιος ο Πρόεδρος του ΙΕΠ, σε ανακοίνωσή του για τ' αποτελέσματα και σε μια προσπάθεια ερμηνείας τους επισήμανε την απουσία στα χρόνια που προηγήθηκαν οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας ως προς τη στοχευμένη καλλιέργεια δεξιοτήτων, αλλά και το αρνητικό κλίμα που έχει καλλιεργηθεί από τη σκεπτικιστική τάση φορέων της εκπαίδευσης ως προς την αξιοπιστία και τη σκοπιμότητα του προγράμματος. Από την άλλη, ο ίδιος επεσήμανε ότι *«Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να ερμηνευτούν ως συγκριτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς οι κοινωνίες και τα πολιτισμικά περιβάλλοντα των χωρών που συμμετέχουν διαφέρουν σημαντικά, όπως και οι μορφωτικές τους προτεραιότητες»*, χωρίς ωστόσο να παραβλέπει την ανάγκη καλλιέργειας κάποιων *«κρίσιμων»* δεξιοτήτων για *«τη συμμετοχή των αυριανών πολιτών στη σύγχρονη*

²²⁴ ΛΑΚΑΣΑΣ Απόστολος, «Πάτωσε η Ελλάδα στον PISA 2018», *Καθημερινή*, 3.12.2019. Προσπελάστηκε στις 14/08/2021 από <https://www.kathimerini.gr/society/1054467/patose-i-ellada-ston-pisa-2018/>

²²⁵ «Πάλι κάτω από τη βάση οι Έλληνες μαθητές στην αξιολόγηση του Pisa», *Έθνος*, 3.12.2019 https://www.ethnos.gr/ellada/75501_pali-kato-apo-ti-basi-oi-ellines-mathites-stin-axiologisi-toy-pisa

κοινωνία»²²⁶. Θα πρέπει λοιπόν να υπάρξει μέριμνα σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, τις διαδικασίες μάθησης και την αξιολόγησή τους.

Η υπεύθυνη διεξαγωγής της έρευνας στην Ελλάδα, κα Χρύσα Σοφianoπούλου, μιλώντας στο Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων πριν από κάποια χρόνια, επισήμανε ως αδυναμία της σχολικής εκπαίδευσης την παροχή πλήθος ακαδημαϊκών γνώσεων στους μαθητές και την απουσία ταυτόχρονα της καλλιέργειας των δεξιοτήτων εκείνων που θα συμβάλουν στη σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινότητα των μαθητών και συνεπώς στη διαμόρφωσή τους σε σύγχρονους πολίτες. Ωστόσο τόνισε ότι η κατάταξη θα έπρεπε να είναι το τελευταίο που μας ενδιαφέρει, καθώς το PISA σε καμιά περίπτωση «δεν είναι διαγωνισμός, ούτε Ολυμπιάδα»²²⁷. Στην επιστημονική μελέτη που διηύθυνε αναφορικά με τις επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν επισημαίνει μεταξύ άλλων την ανάγκη εμπλοκής των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον και της παροχής κινήτρων, την ευαισθητοποίησή τους σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα, την σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών²²⁸. Η ίδια επιστημονική ομάδα έχει δεσμευτεί με τη μελέτη και ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών για το PISA 2018.

Από την άλλη, υπάρχουν πάντα και αντιδράσεις εκείνων των φορέων της εκπαίδευσης, αλλά και μελών της επιστημονικής κοινότητας που αμφισβητούν σε μεγάλο βαθμό την προσπάθεια να εκφραστούν με ποσοτικά στοιχεία μια σειρά από ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, αρκετοί είναι αυτοί που εκφράζουν ότι το PISA- και πίσω από αυτό ο ΟΟΣΑ- προωθεί την εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης, αλλά και την αποπλαισίωσή της από το εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εκφράζοντας πιστά το νεοφιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης. Το ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ (Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ), σε μια από τις τοποθετήσεις του για το PISA, αναγνωρίζει την ανάγκη αναμόρφωσης του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπογραμμίζει ωστόσο ότι «οδηγός στην όποια προσπάθεια για τη βελτίωσή του δεν μπορεί να είναι οι κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ και, γενικότερα, η φιλοσοφία και οι επιδιώξεις των δυνάμεων

²²⁶ ΙΕΠ, Ανακοίνωση του Προέδρου του ΙΕΠ για τ' αποτελέσματα του PISA 2015. Προσπελάστηκε στις 14/8/2021 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/>

²²⁷ «Γιατί απέτυχαν οι Έλληνες μαθητές στο διεθνές τεστ αξιολόγησης Pisa», iefimerida, 10.12.2016. Προσπελάστηκε στις 16/8/2021 από <https://www.iefimerida.gr/news/306504/giati-apetyhan-oi-ellines-mathites-sto-diethnes-test-axiologisis-pisa>

²²⁸ ΔιαΝεοσις (Οργανισμός έρευνας και ανάπτυξης): *Μια ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Αθήνα: Νοέμβριος 2019

της αγοράς, αλλά οι τεκμηριωμένες θέσεις και προτάσεις του εκπαιδευτικού κινήματος, που συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τα οράματα της ελληνικής κοινωνίας»²²⁹.

6.3 Κοινωνικές και Συναισθηματικές δεξιότητες στο ελληνικό σχολείο μέσα από τη μελέτη του ΟΟΣΑ «Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills»

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο εκφράστηκε στο πλαίσιο ένα συγκεκριμένου προγράμματος που ολοκληρώθηκε με τη δημοσίευση της μελέτης «Δεξιότητες για Κοινωνική Πρόοδο: η δύναμη των Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων». Η μελέτη αυτή περιλαμβάνει τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν μετά από αναλυτική έρευνα τριών χρόνων και ενδελεχή επισκόπηση των πολιτικών και πρακτικών των χωρών- μελών του ΟΟΣΑ. Η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να περιγράψει με στοιχεία το βαθμό στον οποίο ενισχύεται η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κυρίως μέσα από τ' αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα σχετικά ευρήματα για το ελληνικό σχολείο αποκαλύπτουν ότι²³⁰:

- ✓ Η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος αναφέρεται στην κατάκτηση γενικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, χωρίς να εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες κατηγορίες δεξιοτήτων (στοχοπροσήλωση, συνεργασία, διαχείριση συναισθημάτων)
- ✓ Το θεωρητικό πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων εστιάζει τόσο σε γενικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες όσο και σε συγκεκριμένες κατηγορίες
- ✓ Τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στη δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο) διδάσκονται και τα τρία γνωστικά αντικείμενα που θεωρούνται σημαντικά για την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων: φυσική αγωγή, κοινωνική και πολιτική αγωγή, θρησκευτικά.

²²⁹ KEMETE, *Τοποθέτηση του KEMETE σχετικά με το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA 2012*, Αθήνα, 18-01-2014. Προσπελάστηκε στις 20/08/2021 από <http://kemete.sch.gr/?p=848>

²³⁰ OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2015, σ.95-109

- ✓ Το ελληνικό σύστημα προβλέπει οδηγίες για την αξιολόγηση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

Όπως διαπιστώνεται από τη συγκριτική θεώρηση, η γενική εικόνα της Ελλάδας αναρμονίζεται με την εικόνα των άλλων χωρών: τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στις οδηγίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζεται η σημασία των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σ' ένα γενικότερο οστόσο πλαίσιο, χωρίς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Στις περισσότερες χώρες τα σχολεία οργανώνουν ή κινητοποιούν μια σειρά δραστηριοτήτων που δεν εντάσσονται στ' αναλυτικά προγράμματα, προκειμένου να ενισχύσουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες στους μαθητές τους²³¹.

6.4 Οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο ΟΟΣΑ, στο πλαίσιο της συνεργασίας του με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει εκπονήσει την τελευταία δεκαετία - μετά από πρόσκληση της ελληνικής κυβέρνησης - τρεις κριτικές επισκοπήσεις για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα²³². Αναφορικά με το περιεχόμενο των εκθέσεων, εστιάζει στην ανάλυση της εκπαιδευτικής κατάστασης στη χώρα από εμπειρογνώμονες του Οργανισμού, ενώ παράλληλα παρέχονται συστάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής στην κατεύθυνση της αναμόρφωσης και της εφαρμογής στοχευμένων μεταρρυθμίσεων. Οι εκθέσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό στη βάση των συγκριτικών αποτελεσμάτων του PISA. Στη παρούσα μελέτη θα σταθούμε ιδιαίτερα στην τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της υποστήριξης του Οργανισμού προς την Ελλάδα, σχετικά με το τριετές πλάνο για την εκπαίδευση (2017-2019). Δημοσιεύτηκε στις 19 Απριλίου του 2018 και έχει τίτλο «Έκθεση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα»²³³.

Στην έκθεση γίνεται αναφορά στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στον διαγωνισμό PISA 2015, ενώ αναγνωρίζεται παράλληλα η δύσκολη για τη χώρα μας οικονομική και

²³¹ ό.π, σ.109

²³² Πρόκειται για τις εκθέσεις: α) OECD, *Greece: Review of the Central Administration*, OECD. *Public Governance Reviews*, Paris, 2011 β) OECD, *Education Policy in Greece. A preliminary assessment*, Paris, 2017 γ) OECD, *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*, Paris, 2018

²³³ OECD, *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*, Paris, 2018

κοινωνική συγκυρία των τελευταίων χρόνων. Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση αποτελεί λοιπόν μια πρόκληση για την ανάκαμψη από την κρίση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να τεθούν «στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής» και να εφοδιαστούν «με όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να συμβάλουν στην οικονομική πρόοδο και την κοινωνική ανάπτυξη και να ενισχύσουν την ευημερία στην Ελλάδα του μέλλοντος». ²³⁴ Οι βασικές συστάσεις που περιλαμβάνονται στην έκθεση για την αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση συνοψίζονται στις δηλώσεις της Gabriela Ramos, Διευθύντριας Προσωπικού του ΟΟΣΑ και Επικεφαλής της Μικτής Διευθύνουσας Επιτροπής ΟΟΣΑ-Ελλάδας, κατά την παρουσίαση της έκθεσης στην Αθήνα μαζί με τον τότε Υπουργό Παιδείας Κώστα Γαβρόγλου: «*Η Ελλάδα μπορεί να μετατρέψει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε κινητήριο μοχλό μιας πιο συμμετοχικής και βιώσιμης ανάπτυξης. [...] Η τρέχουσα ατζέντα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα πρέπει να τοποθετεί τους μαθητές στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, να αυξάνει την αυτονομία των σχολείων και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνουν η πηγή της σχολικής βελτίωσης*»²³⁵.

Οι υψηλότερες επιδόσεις όλων των μαθητών, σύμφωνα με την έκθεση, μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την αύξηση των προσδοκιών και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε μελλοντικά επιτεύγματα, την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την καταπολέμηση της παραπαιδείας, αλλά και τη στήριξη – μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων- των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ωστόσο, είναι σημαντική στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου και συνεπώς της βέλτιστης ανάπτυξης του δυναμικού όλων των μαθητών η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, η αυτονομία του σχολείου δεν αφορά αποκλειστικά στην οικονομική αυτονομία, αλλά κυρίως στην ποιότητα του συστήματος μέσα σ' ένα οργανωμένο πλαίσιο λογοδοσίας, μ' εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αυτονομία ενισχύεται με την ανάθεση ισχυρότερων ρόλων στους διευθυντές των σχολείων, την εργασιακή σταθερότητα και την επαγγελματική εξέλιξη των

²³⁴ ό.π, σ. 13

²³⁵ ΥΠΑΙΘ, 19-04-18 Κοινή Συνέντευξη Τύπου Κ. Γαβρόγλου, G. Ramos, B. Pont μετά την παρουσίαση της έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση. Προσπελάστηκε στις 17/8/2021 από <https://www.minedu.gov.gr/rss/34093-19-04-18-koini-synentefksi-typou-k-gavroglou-g-ramos-b-pont-meta-tin-parousiasi-tis-ekthesis-tou-oosa-gia-tin-ekpaidefsi-2>

εκπαιδευτικών και των διευθυντών, τη συγκρότηση στρατηγικής μέσα από τον σχεδιασμό αξιόπιστων αξιολογήσεων των μαθητών, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης και αξιολογήσεων του σχολείου, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης²³⁶.

Ο συσχετισμός άλλωστε της αυτονομίας της σχολικής μονάδας με την αυξημένη επίδοση των μαθητών υποστηρίζεται γενικότερα στις μελέτες του ΟΟΣΑ και έρχεται ως αποτέλεσμα της παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών διαφόρων χωρών- μελών του Οργανισμού και των επιδόσεων των μαθητών στον διαγωνισμό PISA²³⁷.

6.5 Απηχίσεις της πολιτικής του ΟΟΣΑ στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Οι αλλαγές που εισάγονται στην ελληνική σχολική εκπαίδευση με στόχο *το νέο, αναβαθμισμένο σχολείο*, σύμφωνα με την παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε από την Υπουργό Παιδείας, δομούνται σε συγκεκριμένους άξονες²³⁸. Η ανάλυσή μας θα εστιάσει στους άξονες εκείνους που σχετίζονται περισσότερο με το αντικείμενο της έρευνάς μας:

- ✓ Το σχολείο των σύγχρονων δεξιοτήτων
- ✓ Περισσότερη αυτονομία στα σχολεία, ενίσχυση της θέσης των εκπαιδευτικών μας, και θέσπιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ήδη με μια πρώτη ανάγνωση των αξόνων παρέμβασης αντιλαμβανόμαστε την προσπάθεια σύμπλευσης των αλλαγών που πραγματοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και ειδικότερα στη σχολική εκπαίδευση, με τις γενικότερες κατευθύνσεις, τα πορίσματα και τις συστάσεις του Οργανισμού. Ιδιαίτερα η πολιτική του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες των μαθητών, έτσι όπως έχει αναπτυχθεί τόσο μέσα από τον θεωρητικό του λόγο και κυρίως μέσα από τις διεθνείς έρευνες που διεξάγει, τη συλλογή δεδομένων και την ανάδειξη καλών πρακτικών, βρίσκει την έκφρασή της στο γεγονός ότι η εισαγωγή και καλλιέργεια των σύγχρονων δεξιοτήτων στο σχολείο αποτελεί πλέον έναν από τους βασικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής αλλαγής. Η

²³⁶ Περισσότερα: ό.π, σ. 103-202

²³⁷ Περισσότερα στο OECD PISA IN FOCUS, *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?*, 2011/9 (October), OECD 2011

²³⁸ «Αλλαγές στα σχολεία: Το νέο νομοσχέδιο παρουσίασε η Κεραμέως», *Alfavita*, 28.6.2021.

Προσπελάστηκε στις 10.8.2021 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/352608_allages-sta-sholeia-neo-nomoshedio-paroysiase-i-kerameos

ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών, αλλά και η εφαρμογή ενός ευρύτερου συστήματος αξιολόγησης και λογοδοσίας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, καθώς, όπως έχει ήδη διαφανεί, θεωρούνται βασική προϋπόθεση αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία εκτιμάται πρωτίστως με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Υπό το πρίσμα αυτό, ένα ποιοτικά αναβαθμισμένο σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές ν' αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους σ' επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου ν' ανταποκριθούν δυναμικά στις προκλήσεις της σύγχρονης και μελλοντικής παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας.

Προς επίρρωση της συγκεκριμένης θεώρησης, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε αναλυτικά τις παρεμβάσεις και αλλαγές που υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την αρχή του τρέχοντος σχολικού έτους:

Το σχολείο των σύγχρονων δεξιοτήτων

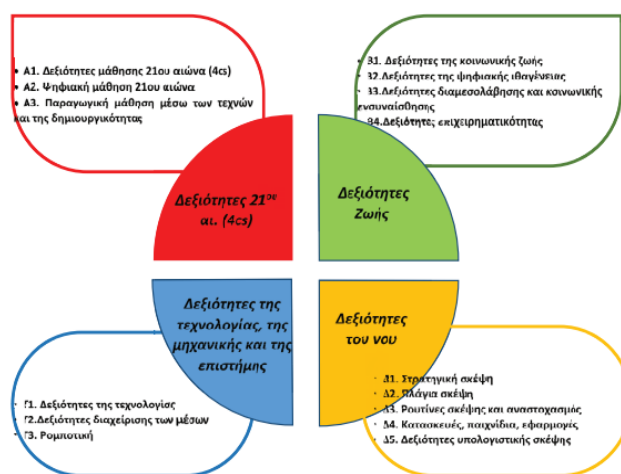
Η καλλιέργεια και η ενίσχυση των «δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα» μέσα από τα επονομαζόμενα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» εφαρμόστηκε πιλοτικά το προηγούμενο σχολικό έτος (2020-2021)²³⁹. Με Υπουργική Απόφαση²⁴⁰ εφαρμόζονται από το τρέχον έτος πλέον καθολικά και υποχρεωτικά, εντός του ωρολογίου προγράμματος, τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε όλα τα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια της Χώρας. Όπως αναφέρεται στο κείμενο της Υ.Α, «σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές». Στο ίδιο θεσμικό κείμενο διαφωτίζεται ακόμα περισσότερο η φιλοσοφία της συγκεκριμένης παρέμβασης, η οποία απηχεί τον διεθνή λόγο «*Η τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να εφοδιάζει τους πολίτες με ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που ανοίγουν τον δρόμο για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη και την απασχόληση. Σε αυτές περιλαμβάνονται εκτός από τις στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, θετικών επιστημών και ξένων γλωσσών, και εγκάρσιες δεξιότητες και βασικές ικανότητες, όπως οι ψηφιακές ικανότητες, η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η ικανότητα για*

²³⁹ Νόμος 4692/2020, Άρθρο 1

²⁴⁰ Υ.Α Αριθμ. 94236/ΓΔ4, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 4 Αυγούστου 2021, Αρ. Φ. 3567

μάθηση. Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία, καθώς και να ανταπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου». Άλλωστε, στο επιμορφωτικό υλικό για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων που δημοσιεύτηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αναγνωρίζονται ανάμεσα στις τάσεις και τις επιρροές που διαμόρφωσαν τη φιλοσοφία των ΕΔ οι στόχοι της «Ατζέντας 2030», αλλά και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έκθεση PISA 2010-15 για τις σχολικές δεξιότητες και την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν τις σχολικές γνώσεις και ικανότητές τους για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, καθώς και στις οδηγίες του ΟΟΣΑ για την ανάγκη καλλιέργειας των soft skills ήδη από την πρωτοσχολική ηλικία, προκειμένου τα παιδιά να ανταποκριθούν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον²⁴¹.

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων, όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα²⁴², οργανώνονται σε 4 κύκλους: α) δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα β) δεξιότητες ζωής γ) δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης δ) δεξιότητες του νου.



Οι παραπάνω δεξιότητες αναπτύσσονται βάσει τεσσάρων θεματικών κύκλων οι οποίοι προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης: ζω καλύτερα/ Ευ Ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ- Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία.

²⁴¹ ΙΕΠ, «Εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιμορφωτικό- υποστηρικτικό υλικό», Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων (MIS 5092064), Αθήνα, 2021

²⁴² Τα σχεδιαγράμματα που αποτυπώνουν τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» έχουν αντληθεί από το ΦΕΚ της Υ.Α

Αυτονομία της σχολικής μονάδας

Στις 18 ερωτήσεις και απαντήσεις που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας, πριν την κατάθεσή του νομοσχεδίου στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, υπογραμμίζεται με σαφήνεια η ευθυγράμμιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις επιταγές του ΟΟΣΑ: «Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2016) η ενίσχυση της αυτονομίας είναι άμεσα συνυφασμένη με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς και με υψηλότερες επιδόσεις μαθητών. Η Ελλάδα έχει το μικρότερο δείκτη αυτονομίας ανάμεσα σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, με πάνω από 80% των αποφάσεων να λαμβάνεται σε κεντρικό επίπεδο (μέσος όρος ΟΟΣΑ: 35%)»²⁴³.

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας υλοποιείται πρωτίστως με την ένδειξη «μεγαλύτερης εμπιστοσύνης» στους εκπαιδευτικούς και την ενίσχυση του ρόλου και του έργου τους. Αυτό στην πράξη μεταφράζεται σε μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας μέσω της εισαγωγής της ελεύθερης επιλογής βιβλίου από τους εκπαιδευτικούς, της μεγαλύτερης ευελιξίας στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, της δυνατότητας δημιουργίας ομίλων και ανάπτυξης συνεργασιών με διάφορους φορείς. Παράλληλα ενισχύεται ο ρόλος τους μέσα από την ανάληψη θέσεων ευθύνης (ενδοσχολικοί συντονιστές, μέντορες κτλ), ενώ προβλέπεται και η ενίσχυση του ρόλου των Διευθυντών²⁴⁴.

Όπως έχει ήδη διαπιστωθεί μέσα από τη μελέτη των συστάσεων του ΟΟΣΑ, η ενισχυμένη αυτονομία απαιτεί ένα πλαίσιο αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας. Σ' αυτό το πνεύμα εισάγεται η «ελληνική PISA»²⁴⁵ ως νέο ανεξάρτητο εργαλείο για την αποτύπωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη διαρκή του αναβάθμιση. Προβλέπει τη διενέργεια σε εθνικό επίπεδο εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού και της τελευταίας τάξης του γυμνασίου στα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Σκοπός είναι «η εξαγωγή πορισμάτων, σχετικά με την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών

²⁴³ Όπως περιλαμβάνονται στην ιστοσελίδα: <https://www.ipaidia.gr/paideia/neo-nomoschedio-ti-orizei-gia-aksiologisi-ekpaideutikon-pollaplo-vivlio-stelexi-ekpaideusis/>

²⁴⁴ Περισσότερες λεπτομέρειες στο νόμο 4823/2021: ΜΕΡΟΣ Δ'- Διατάξεις για την αυτονομία της σχολικής μονάδας- ΚΕΦ. Α'- Μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας, ΚΕΦ. Β'- Ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή/ Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης

²⁴⁵ Νόμος 4823/2021: ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' Θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας, Άρθρο 104 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο, περιφερειακό επίπεδο και επίπεδο σχολικής μονάδας. Τ' αποτελέσματα είναι ανώνυμα και δεν συνεκτιμώνται από τους διδάσκοντες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα». Όπως επισημαίνεται από το Υπουργείο, η διεξαγωγή διαγνωστικών τεστ αξιολόγησης των μαθητών σημειώνει αυξητική τάση στις χώρες του ΟΟΣΑ – π.χ. στην Πορτογαλία, τη Σουηδία, τη Δανία, τη Νορβηγία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα όχι μόνο με τον εξοπλισμό των μαθητών με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο τομέα.

Θεσπίζεται λοιπόν με τον νέο νόμο η υποχρεωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ευρύτερου συστήματος λογοδοσίας, η οποία ορίζεται ως διαμορφωτική με καθαρά βελτιωτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το νόμο και τις διαβεβαιώσεις του Υπουργείου, στόχος είναι η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια αυτοβελτίωσής του και η συστηματική του επιμόρφωση με απώτερο στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη²⁴⁶.

Παράλληλα προβλέπεται η συνολική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά και η μεταξιολόγηση του συστήματος αξιολόγησης²⁴⁷.

²⁴⁶ Ν. 4823/2021, ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού»

²⁴⁷ ό.π, ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' «Αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η δραστηριοποίηση του διεθνούς οργανισμού ΟΟΣΑ στο πεδίο της εκπαίδευσης και ο ρόλος που τα τελευταία ιδιαίτερα χρόνια παίζει ο Οργανισμός στη διαμόρφωση μιας αναδυόμενης παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης μέσα από τη στενή συνεργασία που έχει αναπτύξει με άλλους διακρατικούς και διεθνείς οργανισμούς. Στη συνέχεια, η μελέτη μας εξειδικεύτηκε στην πολιτική του ΟΟΣΑ στον τομέα των δεξιοτήτων και πιο συγκεκριμένα των δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς είναι αυτοί που καλούνται, ως μελλοντικοί πολίτες, ν' ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κοινωνίας.

Για να γίνει πλήρως αντιληπτή η θέση του ΟΟΣΑ στο διεθνές κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και σε άμεση συνάρτηση με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας, επιχειρήθηκε να ερμηνευτεί η θεσμική συγκρότηση υπό το πρίσμα των ορθολογικών θεωριών που αναπτύχθηκαν στο πεδίο μελέτης των διεθνώς σχέσεων, εστιάζοντας στη νεοφιλελεύθερη θεσμική προσέγγιση. Ο νεοφιλελευθερισμός, ως κυρίαρχη τάση στο χώρο της οικονομίας, συνεξετάστηκε στο βαθμό που συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας νεοφιλελεύθερης φιλοσοφίας και στον χώρο της εκπαίδευσης. Άλλωστε, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο ΟΟΣΑ αποτελεί πρωτίστως οικονομικός οργανισμός και κατά συνέπεια η δραστηριοποίησή του σε εκπαιδευτικά ζητήματα εντάσσεται στον γενικότερο οικονομικό προσανατολισμό του. Η έρευνα, στο πλαίσιο της ευρύτερης θεωρητικής πλαισίωσης, κατέδειξε ότι ο ΟΟΣΑ αποτελεί ένα θεσμοθετημένο μοντέλο διεθνούς συνεργασίας, προοδευτικά διευρυνόμενης με τη συμμετοχή περισσότερων μελών, αλλά και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και με μη κράτη- μέλη. Η συνεργασία μεταξύ των κρατών αποτελεί το πυρηνικό στοιχείο του Οργανισμού, όπως άλλωστε καταδεικνύεται τόσο από την ονομασία που του δόθηκε, όσο και από τα αίτια της γένεσής του, στο πλαίσιο της φιλελεύθερης αντίληψης για τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργατικών διεθνών σχέσεων, με στόχο την αναδόμηση και τη διατήρηση της ειρήνης. Στη βάση αυτής της συνεργασίας που δομήθηκε πρωτίστως στην αναγνώριση της αυξημένης οικονομικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των κρατών και της σπουδαιότητας του οικονομικού παράγοντα στις διεθνείς εξελίξεις, ο Οργανισμός, στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, προτάσσει ως βασικό στόχο

την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία των κρατών, μέσα από τη φιλελευθεροποίηση των οικονομικών συναλλαγών. Η συμμετοχή και η συνεργασία λοιπόν των κρατών βασίζεται στην αναγνώριση της δυνατότητας επίτευξης και μεγιστοποίησης των οικονομικών συμφερόντων τους, αναγνωρίζοντας ότι η απουσία συνεργασίας ενέχει μεγαλύτερο κόστος. Ο Οργανισμός δε διαθέτει νομοθετική δύναμη. Εκεί ωστόσο έγκειται και η σημασία του: χάρη στη διακυβερνητική δομή του, την επικέντρωσή του στην παραγωγή εμπειρογνωμοσύνης και την λειτουργία του ως κόμβου συνάντησης, συζήτησης των κοινών προβλημάτων και διάδρασης μεταξύ πολιτικών παικτών, ερευνητών και συμβούλων προωθείται ο συντονισμός των πολιτικών, στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και πειθούς.

Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση μετρά πολλά χρόνια και συμβαδίζει με το ενδιαφέρον και άλλων διεθνών οργανισμών και υπερεθνικών σχημάτων, ενώ σφραγίζεται από τη θεωρία της ανάπτυξης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η οποία διακηρύσσει την ανάγκη επένδυσης στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μιας κι αποδεικνύεται ιδιαίτερα παραγωγική, αποφέροντας μακροπρόθεσμα οφέλη στις εθνικές οικονομίες. Παρόλο που η συγκεκριμένη θεωρία δέχθηκε πολλές επικρίσεις κι αμφισβητήσεις, επανήλθε στο προσκήνιο με τη δημιουργία μιας ολοένα διευρυνόμενης παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση απέκτησε βαρύνουσα σημασία στη δραστηριότητα του Οργανισμού. Η νεοφιλελεύθερη οπτική του Οργανισμού οριοθέτησε σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό του ενδιαφέρον, καθώς η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέθηκε εξ αρχής με όρους οικονομικούς και με στόχευση πρωτίστως στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών στο σύγχρονο διεθνές παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η επιτυχής συμμετοχή στην αναδυόμενη «οικονομία» και «κοινωνία» της γνώσης αποτέλεσε και εξακολουθεί ν' αποτελεί πρόκληση για τα συνεργαζόμενα κράτη. Εφόσον λοιπόν το συμφέρον των κρατών, θεωρούμενο ως εξωγενές και διαχρονικά σταθερό, συνδέεται με την οικονομική ευημερία, η συνεργασία με τον ΟΟΣΑ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, μπορεί να καταστεί αμοιβαία επωφελής για τα κράτη. Από την άλλη, διεκδικώντας ο ΟΟΣΑ κεντρικό ρόλο στη συλλογή, ταξινόμηση και ανάλυση στοιχείων, χρησιμοποιώντας τα δικά του ερευνητικά και μεθοδολογικά εργαλεία, έχει αναδειχθεί

σε διεθνή σφαίρα επιρροής και βασικό φορέα συντονισμού και διαμόρφωσης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Προφανώς ο ΟΟΣΑ δεν είναι ο μοναδικός διεθνής οργανισμός που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί διεθνείς οργανισμοί έχουν αναπτύξει έναν προοδευτικά αυξανόμενο ρόλο στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελώντας ηγετικοί παίκτες στη «μάχη για το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής»²⁴⁸. Κάθε διεθνής οργανισμός παράγει το δικό του εκπαιδευτικό λόγο, στα πλαίσια των δικών του προσανατολισμών και στόχων. Παράλληλα, στο πλαίσιο της αυξανόμενης πολυπλοκότητας των διεθνών καθεστώτων, αλλά και της συνθετότητας των σύγχρονων παγκόσμιων οικονομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, που ενέχουν τόσο κινδύνους όσο και προκλήσεις, έχει ενταθεί η αλληλεπίδραση και πολυεπίπεδη συνεργασία των διεθνών οργανισμών μέσα από την εξισορρόπηση συμφερόντων και ενδιαφερόντων σ' ένα κοινά διαμορφωμένο παγκόσμιο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την άποψη του Jones, οι διεθνείς οργανισμοί δεν θα έπρεπε πλέον να αντιμετωπίζονται ως μονολιθικοί θεσμοί, αλλά ως μέρος της «παγκόσμιας αρχιτεκτονικής της εκπαίδευσης», η οποία αποτελεί ένα «σύνθετο πλέγμα από ιδέες, δίκτυα επιρροής, πλαίσια διαμόρφωσης πολιτικής και πρακτικές, οικονομικές συμφωνίες και οργανωτικές δομές»²⁴⁹. Ο ΟΟΣΑ, μέσα σ' αυτό το νέο σύνθετο πλαίσιο κατέχει εξέχουσα θέση και ασκεί σημαντική επιρροή συνδιαμορφώνοντας τους στόχους κοινών εκπαιδευτικών ατζεντών, προσδιορίζοντας δείκτες υλοποίησης, προσφέροντας εμπειρογνωμοσύνη, παρέχοντας μια παγκόσμια τράπεζα στοιχείων και συγκρίσιμων δεδομένων για ποικίλες πλευρές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, προωθώντας τέλος μηχανισμούς παρακολούθησης και ελέγχου.

Ο προσανατολισμός του θεσμικού λόγου και της ερευνητικής δραστηριότητας του ΟΟΣΑ στις δεξιότητες είναι εμφανής από τότε που η εκπαίδευση αποτέλεσε βασικό αντικείμενο ενδιαφέροντος του Οργανισμού. Η απόκτηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία δυναμική που συντελείται δια βίου, μέσα από τις διάφορες βαθμίδες και πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα στο πλαίσιο

²⁴⁸ JONES P.W., Education and World Order, *Comparative Education*, 43, 3, 2007, p. 325-337. Όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009, σ.1

²⁴⁹ JONES P.W, ό.π, σ.7

αυτό, η δυνατότητα που προσφέρεται στους νέους ανθρώπους ν' αναπτύξουν τις δεξιότητές τους αποτελεί βασικό δείκτη ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν μπορούμε παρά να δούμε το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για τις δεξιότητες ως αποτέλεσμα της νεοφιλελεύθερης ατζέντας του Οργανισμού και της χρηστικής αντίληψης για τον ρόλο και τους σκοπούς της εκπαίδευσης: οι δεξιότητες αποτελούν το απαραίτητο όπλο του νέου ανθρώπου στην αρένα της προοδευτικά παγκοσμιοποιημένης αγορά εργασίας. Άτομα εξοπλισμένα με τις απαραίτητες δεξιότητες αυξάνουν την παραγωγικότητα και αποτελούν βασικό παράγοντα οικονομικής ευημερίας. Προφανώς η οικονομική ευημερία συνεπάγεται και κοινωνική ευημερία, έννοιες που διαπλέκονται στη φιλοσοφία του Οργανισμού. Η οπτική αυτή είναι σίγουρα στενή και υποβαθμίζει σημαντικές πλευρές του έργου και του σκοπού της εκπαίδευσης, ωστόσο έχει μια ρεαλιστική βάση: η οικονομία αποτελεί κινητήριο μοχλό και παράγοντα που επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις μιας κοινωνίας και συνεπώς η οικονομική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή. Με την προϋπόθεση ωστόσο ότι κινείται σ' ένα πλαίσιο περισσότερο ανθρωπιστικό κι όχι δεμένη στο άρμα του άκρατου ανταγωνισμού.

Η μελέτη μας έδειξε ότι η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς άξονες : στρατηγικές δεξιοτήτων, ανάλυση ανά χώρα και διεθνείς έρευνες. Η εκπαίδευση οφείλει να είναι σταθερά προσανατολισμένη στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) και μέσα στο πλαίσιο αυτό οι δεξιότητες που κατακτώνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρούνται μετρήσιμες και αξιολογήσιμες. Εμφανής και στο σημείο αυτό η νεοφιλελεύθερη οικονομική λογική του Οργανισμού που αποτυπώνεται σε όρους δανεισμένους από τον χώρο της οικονομίας: μετρησιμότητα, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, θεωρήσαμε σημαντικό να παρουσιάσουμε τη μεγάλη διεθνή έρευνα αξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, το πρόγραμμα Pisa, ως βασικό εργαλείο πολιτικής του ΟΟΣΑ στον τομέα των δεξιοτήτων των μαθητών. Το Pisa, έχει χαρακτηριστεί ως «βιτρίνα» της εκπαιδευτικής δραστηριότητας του Οργανισμού και γνωρίζει όλο και ευρύτερη απήχηση και αποδοχή, χάρη στον αποπλαισιωμένο, αντικειμενικό, επιστημονικό χαρακτήρα του που δύσκολα αμφισβητείται. Η έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη και αξιολόγηση του επιπέδου γνώσεων και κυρίως δεξιοτήτων των μαθητών των διαφόρων κρατών. Παράλληλα,

συγκεντρώνοντας στοιχεία και δεδομένα για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (μέσα από ερωτηματολόγια) και κάνοντας συσχετίσεις, εκδίδει ενδιαφέρουσες μελέτες σχετικές με τις επιδόσεις των μαθητών, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, τις δεξιότητες που κατέχουν ή οφείλουν να κατακτήσουν και τη σπουδαιότητά τους. Χαρακτηριστική είναι η μηνιαία έκδοση *Pisa in Focus*. Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ προχωρά ένα βήμα παρακάτω: στη συγκριτική αξιολόγηση και κατάταξη των κρατών, βάσει των επιδόσεων των μαθητών, στην ανάδειξη καλών πρακτικών, στην προώθηση κατευθυντήριων γραμμών. Το Pisa αποτελεί συνεπώς για τα εθνικά κράτη και μια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα κράτη που συμμετέχουν στην έρευνα ουσιαστικά επιζητούν να προσδιορίσουν τη θέση τους στο διεθνές οικονομικό- κατά κύριο λόγο- περιβάλλον, άροντας «το πέπλο αβεβαιότητας» μέσω της συγκριτικής πληροφόρησης. Την ίδια λοιπόν στιγμή που κάποια κράτη «επιβραβεύονται» για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος κατακτώντας υψηλή θέση στην κατάταξη, κάποια άλλα επιδιώκουν, μέσα από την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, να ισχυροποιήσουν τη θέση τους στο πεδίο του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Σημαντικό είναι στο σημείο αυτό να επισημάνουμε και τη στενή σχέση συνεργασίας ΟΟΣΑ- ΕΕ, η οποία στηρίζεται σε κοινές παραδοχές και κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους. Τα περισσότερα κράτη- μέλη του ΟΟΣΑ αποτελούν ταυτόχρονα και κράτη- μέλη της ΕΕ. Η επιρροή του ΟΟΣΑ στα ευρωπαϊκά κράτη ασκείται και μέσα από την ανάπτυξη πολιτικών, συστάσεων, κατευθυντήριων γραμμών από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις δημοσιεύσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών- μελών τα ΕΕ έτσι όπως προκύπτει από το Pisa, οι οποίες θεωρείται δείκτης κατάκτησης των στόχων της Αναπτυξιακής Στρατηγικής 2020²⁵⁰.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που αναγνωρίζουν στο Pisa τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία του Οργανισμού, ενώ άλλοι αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την εγκυρότητα της έρευνας. Σύμφωνα με τους επικριτές, ο ΟΟΣΑ μέσω του Pisa προωθεί μια νέα μορφή υπερεθνικής διακυβέρνησης στην εκπαίδευση (*neoliberal regime*) βασισμένης σε αριθμούς (*governing by numbers*), που στηρίζεται στην αποπλαισίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων από τα εθνικά συγκείμενα και τους εθνικούς στόχους και

²⁵⁰ Παραδειγματικά αναφέρουμε ότι μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων Pisa 2018 από τον ΟΟΣΑ, ακολούθησε η δημοσίευση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: *European Commission, PISA 2018 AND THE EU. Striving for social fairness through education*, Brussels, 2019

ενθαρρύνει την ομογενοποίηση, υπηρετώντας μια μονοδιάστατη και περιορισμένη αντίληψη του ρόλου και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Όπως άλλωστε ο Νόνοα²⁵¹ έχει υποστηρίξει, οι συγκρίσεις δε θα πρέπει να ειπωθούν απλά ως μέσο, αλλά ως πολιτική. Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος χτίζει τις προτάσεις του μέσω συγκριτικών στρατηγικών που τείνουν να επιβάλλουν «με φυσικό τρόπο» παρόμοιες απαντήσεις σε διαφορετικά εθνικά συγκείμενα. Από την έρευνα της διαδικτυακής αρθρογραφίας σε ιστοσελίδες εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος φαίνεται ότι αντίστοιχες επιφυλάξεις εκφράζονται κι από Έλληνες επιστήμονες της αγωγής, εκπαιδευτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, θεωρώντας παράλληλα ότι ο στενός προσανατολισμός της εκπαίδευσης στις δεξιότητες- και μάλιστα τις μετρήσιμες- υποτιμά την ουσία της μόρφωσης. Ιδιαίτερα η έμφαση στη δεξιότητα της μεταγνώσης, του μαθαίνω πώς να μαθαίνω έχει επικριθεί ότι αποδίδει εργαλειακό χαρακτήρα στη μάθηση, αποσυνδέοντας την εκπαίδευση από ουσιαστικές διαστάσεις όπως το «τι μαθαίνω» και «για ποιον σκοπό μαθαίνω»²⁵².

Η στενή συνεργασία του ΟΟΣΑ με την ΟΥΝΕΣΚΟ, στο πλαίσιο της επίτευξης των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης της «Ατζέντας 2030», αποκαλύπτει σημεία σύγκλισης ανάμεσα στους δύο Οργανισμούς που παραδοσιακά είχαν διαφορετικό όραμα για την εκπαίδευση, διαφορετικούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς και θεωρητικά πλαίσια. Η ατζέντα «Εκπαίδευση 2030» επιτάσσει τη συνεργασία των δύο Οργανισμών σχετικά με τον προσδιορισμό παγκόσμιων εκπαιδευτικών στόχων, με μια κοινή θεώρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση και με τη δέσμευση της από κοινού υλοποίησης των στόχων μέσα από διαδικασίες παρακολούθησης και ελέγχου. Όπως επισημάναμε στη μελέτη μας, ένα σημείο σύγκλισης των δύο Οργανισμών είναι η αναγνώριση της σπουδαιότητας των δεξιοτήτων και κατά συνέπεια η στροφή του ενδιαφέροντος στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes). Και στο σημείο αυτό, η επιρροή της πολιτικής του ΟΟΣΑ είναι εμφανής. Από την άλλη, οι δύο Οργανισμοί δε νοηματοδοτούν απαραίτητα με τον ίδιο τρόπο και την ίδια βαρύτητα τις δεξιότητες. Έτσι, για παράδειγμα, για τον ΟΟΣΑ οι δεξιότητες που σχετίζονται με την «παγκόσμια

²⁵¹ όπως αναφέρεται στο GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh's Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

²⁵² ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χρήστος, «Εργαστήρια δεξιοτήτων»: τι είναι και γιατί εισάγονται στα σχολεία. Δημοσιεύτηκε στις 06.05.2021 στην ιστοσελίδα https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/349006_ergastiria-dexiotiton-ti-einai-kai-giati-eisagontai-sta-sholeia

ικανότητα του πολίτη του κόσμου» (global competence) αποκτούν βαρύνουσα σημασία στο βαθμό που συνδέονται με την προσαρμογή του ατόμου στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και οικονομία της γνώσης. Από την άλλη, η ΟΥΝΕΣΚΟ προτάσσει τη δεξιότητα της «παγκόσμιας πολιτειότητας» (global citizenship) που συνδέεται όχι τόσο με τη γνώση παγκόσμιων θεμάτων όσο με τη διαπολιτισμική κατανόηση, την ενσυναίσθηση, τη συμπερίληψη²⁵³.

Από την άλλη πλευρά ωστόσο, δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε ότι ο ΟΟΣΑ, στο πλαίσιο της συνεργασίας του για τους ΣΒΑ τείνει προς ένα περισσότερο διευρυμένο όραμα για την εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει μια οπτική περισσότερο κοινωνική και ανθρωπιστική. Η τάση αυτή εκφράζεται πρώτα απ' όλα μέσα από τον θεσμικό του λόγο. Η ανάλυση του κειμένου- πυξίδας του ΟΟΣΑ «Future of Education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A series of concept notes» κατέδειξε ότι ο Οργανισμός, με δεδομένες τις προκλήσεις της εποχής μας, αναγνωρίζει πλέον στην εκπαίδευση έναν πολυεπίπεδο ρόλο, πέρα και έξω από τα στενά όρια του ωφελμιστικού σκοπού. Κατά συνέπεια, ενισχυμένος και διευρυμένος εμφανίζεται στις διακηρύξεις του Οργανισμού και ο ρόλος των δεξιοτήτων, τις οποίες η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει συστηματικά στα νεαρά άτομα, ήδη από τις πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να εξελιχθούν μελλοντικά σε ενεργούς, υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους πολίτες. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή αλλιώς δεξιότητες που αφορούν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (character qualities) αναγνωρίζονται ως δεξιότητες εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες με τις γνωστικές και συνδέονται με στόχους που αφορούν τον κοινωνικό μετασχηματισμό, τη βιωσιμότητα, την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία, την προσωπική και κοινωνική ευημερία (well-being). Αυτός ο διευρυμένος προσανατολισμός του Οργανισμού δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί ως θετική εξέλιξη στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας αντίληψης για τους σκοπούς της σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία σχηματίζεται πιο καθαρά μέσα από την Ατζέντα «Εκπαίδευση 2030». Όπως ωστόσο έχει ήδη φανεί καθαρά, το υπερέχον στοιχείο του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο αυτής της διεθνούς συνεργασίας είναι η εμπειρογνομοσύνη του. Με δεδομένο ότι τα προγράμματα του ΟΟΣΑ Pisa και Piacac ήταν και παραμένουν

²⁵³ Victoria Vaccari & Meg P. Gardinier, Towards one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents, *International Journal of Development and Global Learning*, 11(1): 68-86, 2019

εστιασμένα κυρίως στις «ακαδημαϊκές δεξιότητες», ο ΟΟΣΑ, μετά από χρόνια εμπειρικής μελέτης, προχώρησε για πρώτη φορά στη διεξαγωγή διεθνούς κλίμακας έρευνας για τη διερεύνηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Θεωρήσαμε λοιπόν σημαντικό να παρουσιάσουμε τα πρώτα ευρήματα της έρευνας αυτής που πρόσφατα δημοσιεύτηκαν, για πολλούς λόγους: αφενός επιβεβαιώνουν τη διεύρυνση του ενδιαφέροντος του Οργανισμού στο τομέα των δεξιοτήτων που θεωρούνται πλέον σημαντικές για τη διαμόρφωση των πολιτών του αύριο, αφετέρου την παραδοχή ότι η προσέγγιση του σκοπού της εκπαίδευσης οφείλει να είναι περισσότερο ολιστική, υπό το πρίσμα της πραγμάτωσης των στόχων της «Εκπαίδευσης 2030». Αδιαμφισβήτητα τα πρώτα ευρήματα της έρευνας είναι σημαντικά και ακολουθούνται από προτάσεις, συστάσεις, διαμόρφωση μεταρρυθμιστικών τάσεων και ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών. Δεν θα μπορούσε ωστόσο να μην εκφραστεί κι ο προβληματισμός σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας, καθώς, στο πλαίσιο της πάγιας πολιτικής του ΟΟΣΑ, επιχειρείται η ποσοτικοποίηση και η αντικειμενικοποίηση ποιοτικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που δύσκολα υπόκεινται σε μετρήσεις. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο είναι δυνατόν να παραχθούν έγκυρα, αξιόπιστα και συγκρίσιμα στοιχεία μέσα από την έρευνα σε πληθυσμούς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, αποτελεί άλλη μια έρευνα εναρμονισμένη με τη φιλοσοφία του Οργανισμού, τη συγκριτική αξιολόγηση και την κατάταξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των συμμετεχόντων κρατών, με συγκεκριμένους δείκτες.

Η παρουσίαση κι ανάλυση του νέων νομοθετικών ρυθμίσεων για τη σχολική εκπαίδευση έγινε προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός που ο ΟΟΣΑ επηρεάζει τους χαρακτες της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της εφαρμογής μεταρρυθμίσεων, μέσα από την άσκηση μιας μορφής «ήπιας πίεσης». Διαπιστώσαμε ότι οι σταθερά χαμηλές επιδόσεις των μαθητών της χώρας μας στο πρόγραμμα Pisa αφενός προκαλούν συζητήσεις και προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς, αφετέρου χρησιμοποιούνται από τον ίδιο τον Οργανισμό ως σημείο αναφοράς στις εκθέσεις του σχετικά με την ποιότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει την τελευταία δεκαετία φαίνεται να έρχονται ως αγωνιώδη προσπάθεια ανταπόκρισης στις συστάσεις του Οργανισμού. Τα ΜΜΕ συμμετέχουν στη διαμόρφωση του κλίματος μέσα από την

αναπαραγωγή και τον σχολιασμό των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών στον διεθνή διαγωνισμό, αλλά και την προβολή του φιλανθικού εκπαιδευτικού μοντέλου ως βέλτιστο παράδειγμα επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι νομοθετημένες αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση- με εστίαση σ' αυτές που εφαρμόζονται από το τρέχον σχολικό έτος- φαίνεται ότι ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό τις προτάσεις του ΟΟΣΑ για την αναμόρφωση της σχολικής εκπαίδευσης: με Υπουργική Απόφαση εισάγονται για πρώτη φορά καθολικά και υποχρεωτικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα» σε όλες τις βαθμίδες, ενώ παράλληλα έχουν δρομολογηθεί επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, οι αλλαγές που επιχειρούνται προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος εναρμονίζονται με τις συστάσεις του ΟΟΣΑ και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εκείνων συστημάτων που έχουν αναχθεί ως πρότυπα από τον Οργανισμό. Παρόλο που οι αλλαγές αυτές έχουν αντιμετωπιστεί με πολύ σκεπτικισμό από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς- κι αυτό δεν είναι ανεξάρτητο από τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους- θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αλλαγή είναι θετική, στο βαθμό που επιδιώκει τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου και της λειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τ' αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια όλων των βαθμίδων της σχολικής εκπαίδευσης πάσχουν από γνωσιοκεντρισμό, από υπερφόρτωση με θεωρητικές γνώσεις και ακαδημαϊσμό, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται η αδυναμία των μαθητών να εφαρμόσουν την παρεχόμενη γνώση δημιουργικά και κριτικά για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας. Το έλλειμμα σε δεξιότητες δεν μπορεί παρά ν' αντιμετωπιστεί με στοχευμένες παρεμβάσεις τόσο στα προγράμματα σπουδών όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας. Η οργάνωση και το περιεχόμενο των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που δημοσιεύτηκε από το ΙΕΠ, απορρέει από τους προβληματισμούς του διεθνούς διαλόγου για την ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, το περιβάλλον, την ειρήνη, στο πλαίσιο της «Εκπαίδευσης 2030» και στοχεύει – πέραν των γνωστικών στόχων- *«στη μεταγνωστική ανασκευή της γνώσης, στον κριτικό αναστοχασμό της πραγματικότητας και τον μετασχηματισμό της σε ικανότητα για πρόοδο και αυθεντική δημιουργία, στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων που προάγουν τον πολιτισμό και την προσωπική αξία σ' αυτόν».*

Τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» λειτουργούν στο ευρύτερο πλαίσιο της αυξημένης αυτονομίας που επιχειρείται στα σχολεία και τον επαναπροσδιορισμό τους από

«κλειστό» σε «ανοικτό» και αυτοπροσδιοριζόμενο σύστημα. Θα υποστηρίξαμε λοιπόν ότι οι αλλαγές στην ελληνική σχολική εκπαίδευση δομούνται σε τρεις βασικούς άξονες που διαπλέκονται και προϋποθέτουν ο ένας τον άλλον: δεξιότητες- αυτονομία- ποιότητα. Το συγκεκριμένο σχήμα αναπτύσσεται σ' ένα πλέον πολύ σαφές πλαίσιο λογοδοσίας και αξιολόγησης. Ο διεθνής λόγος του ΟΟΣΑ μετουσιώνεται σε θεσμοθετημένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στόχος ωστόσο είναι η ποιοτική ουσιαστική αναβάθμιση ή η αποτελεσματικότητα με όρους σύγκρισης στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης ανταγωνιστικής λογικής; Είναι πολύ νωρίς βέβαια για να κρίνουμε αν και σε ποιο βαθμό δημιουργείται μια νέα εκπαιδευτική κουλτούρα στη χώρα μας. Προς το παρόν- είτε δημιουργεί προσδοκίες, είτε γεννά ερωτηματικά και προβληματισμούς - αποτελεί μια πρόκληση για μελλοντική διερεύνηση.

Παραδοσιακά η εκπαίδευση αποτελούσε αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των κρατών, με αποτέλεσμα η χάραξη πολιτικής στο συγκεκριμένο πεδίο να υπακούει πρωτίστως στις εθνικές ιδιαιτερότητες και παραδόσεις, εξυπηρετώντας εθνικούς στόχους. Στο σύγχρονο διεθνοποιημένο περιβάλλον, η εκπαίδευση έχει καταστεί παγκόσμιο διακύβευμα για τους διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι από τη μια λειτουργούν αυτόνομα υπηρετώντας ξεχωριστή φιλοσοφία και στόχους, από την άλλη συμπλέκονται σε συμφωνίες και συνεργασίες με κοινή στοχοθεσία. Σταδιακά ασκείται μια ιδιότυπη παγκόσμια διακυβέρνηση που εναρμονίζει τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές σε κοινές κατευθύνσεις. Ο ΟΟΣΑ, μέσα στο πλαίσιο αυτό, διατηρεί τον εξέχοντα ρόλο του εμπειρογνώμονα. Από την άλλη τα κράτη, συμμετέχοντας ταυτόχρονα σε διάφορα υπερεθνικά σχήματα αποτελούν παίκτες και ταυτόχρονα αποδέκτες των διεθνών επιταγών. Η εφαρμογή ωστόσο των συστάσεων των διεθνών οργανισμών παραμένει – ως ένα βαθμό- ζήτημα επιλογής των χωρών- μελών, παρά την «ήπια πίεση» που ασκείται. Το ζητούμενο είναι να βρει κάθε κράτος τη θέση του στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον, ως οργανικό μέρος της παγκόσμιας αλυσίδας, ισορροπώντας τις εθνικές προτεραιότητες, ιδιαιτερότητες και ανάγκες με τις γενικότερες στοχεύσεις των Διεθνών Οργανισμών.

Ως εκπαιδευτικός, συντάσσομαι απόλυτα με την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση έχει τη δύναμη όχι μόνο να συμβάλει στην ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή, αλλά και να μετασχηματίζει ποιοτικά τη ζωή και την κοινωνία τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Κι αυτό αποτελεί το πιο ουσιαστικό κριτήριο για την ποιότητά της.

Βιβλιογραφία- Δικτυογραφία

Ελληνική

ΑΣΔΕΡΑΚΗ Φωτεινή., *Ευρώπη και Παιδεία: Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Σιδέρης, 2008

Alfavita, «Παρουσίαση του νομοσχεδίου που πραγματοποιήθηκε από την Υπουργό Παιδείας, Νίκη Κεραμέως, με παρουσία του πρωθυπουργού», 28.06.2021 Προσπελάστηκε στις 10/8/2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/352608_allages-sta-sholeia-neo-nomoshedio-paroysiase-i-kerameos .

ΔΗΛΑΡΗ Βαρβάρα, *Εκπαίδευση 2030: ο συντονιστικός ρόλος της UNESCO, η συμμετοχή του ΟΟΣΑ, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης* (διπλωματική εργασία), Αθήνα, Σεπτέμβριος 2017

ΔιαΝεοσις (Οργανισμός έρευνας και ανάπτυξης), *Μια ανάλυση των αποτελεσμάτων του PISA 2015: Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Αθήνα, Νοέμβριος 2019

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. *Νέο θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας*, Βρυξέλλες, 10.6.2016, COM 381 τελικό.

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, Νόμος υπ' αριθμ. 4823 *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, 3 Αυγούστου 2021, Αρ. Φύλλου 136

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, Υ.Α Αριθμ. 94236/ΓΔ4 *Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων*, 4 Αυγούστου 2021, Αρ. Φ. 3567

ΉΦΑΙΣΤΟΣ Παναγιώτης., *Θεωρία Διεθνούς και Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης*, Αθήνα: Ποιότητα, 1999

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, *Εργαστήρια δεξιοτήτων. Επιμορφωτικό- υποστηρικτικό υλικό, Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω Εργαστηρίων (MIS 5092064)*, Αθήνα: 2021

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, *Έρευνα PISA 2018: Σύνομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων*, Αθήνα, 2019. Προσπελάστηκε στις 20/8/2021 από http://www.iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, *Έκθεση Αποτελεσμάτων του Διεθνούς Προγράμματος PISA 2015 για την αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, 2017.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, *Ανακοίνωση του Προέδρου του ΙΕΠ για τ' αποτελέσματα του PISA 2015*. Προσπελάστηκε στις 14/8/2021 από <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/>

ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή & ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Νίκος, «Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού», στο *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*, Ανδρεαδάκης Ν., Καρανικόλα Ζ, Κόνσολας Μ., Παναγιωτόπουλος Γ. (επιμ.), Γρηγόρης, Αθήνα, 2019

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χρήστος, «Εργαστήρια δεξιοτήτων»: τι είναι και γιατί εισάγονται στα σχολεία. *Alfavita*, 06.05.2021. Προσπελάστηκε στις 20/8/2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/349006_ergastiria-dexiotiton-ti-einai-kai-giati-eisagontai-sta-sholeia

ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΟΛΜΕ (ΚΕΜΕΤΕ), *Τοποθέτηση του ΚΕΜΕΤΕ σχετικά με το πρόγραμμα αξιολόγησης PISA 2012*, Αθήνα, 18-01-2014. Προσπελάστηκε στις 29/8/2021 από <http://kemete.sch.gr/?p=848>

ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ, *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών*, Αθήνα, 2007

ΛΑΚΑΣΑΣ Απόστολος, «Πάτωσε η Ελλάδα στον PISA 2018», *Καθημερινή*, 3.12.2019. Προσπελάστηκε στις 14/08/2021 από <https://www.kathimerini.gr/society/1054467/patose-i-ellada-ston-pisa-2018/>

COHN, Theodore , «Διεθνής Πολιτική Οικονομία, Θεωρία και Πράξη», Μετάφραση Νίκος Λούντος, Gutenberg, 2009

ΘΩΜΑ Ράλια., ΚΑΡΑΦΩΤΙΑ Μαρία., ΤΖΟΒΛΙΑ Ειρήνη, «Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα», Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, τ.6, τευ. 3, 2018, σ. 77-90

ΜΑΝΩΛΗ Παναγιώτα., ΜΑΡΗΣ Γεώργιος, *Εισαγωγή στη Διεθνή Πολιτική Οικονομία*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015. Ανακτήθηκε στις 15/09/2016 από το <http://hdl.handle.net/11419/3945>

ΝΑΣΚΟΥ- ΠΕΡΡΑΚΗ Π., ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΣΑΡΗΓΙΑΝΝΙΔΗΣ Μ., *Διεθνείς Οργανισμοί*, εκδ. Σάκκουλα, Θεσσαλονίκη, 2015

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, *Συνέντευξη Angel Gurría, Γενικού Γραμματέα του ΟΟΣΑ*, Επιμέλεια συνέντευξης: Δρ. Μάρθα Θεοδώρου.

Προσπελάστηκε στις 15/8/2021 από http://www.oke.gr/sites/default/files/oecd_-_secretary_general_-_interview.pdf

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Γιώργος, ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ Ζωή, ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Νίκος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Διεθνείς Οργανισμοί», στο ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ Ν. και άλλοι(επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2019

ΠΡΙΜΙΚΙΡΗ Αθηνά, *Εκπαίδευση 4.0: Μάθηση και Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Επιχειρηματικές δεξιότητες στην Εκπαίδευση*, Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2020

ΣΑΪΤΗΣ Χρίστος, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*, Ο.Α.Ε.Δ (ed), Αθήνα, 2008.

Προσπελάστηκε στις 5/7/2021 από

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1093&bitstream=1093_01#page/3/mode/1up

ΣΜΥΡΝΑΙΟΥ Ζαχαρούλα , *Θεωρίες Δεξιοτήτων*, ηλεκτρονική τάξη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στο

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/EDS146/4.%20%CE%94%CE%95%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3.pdf>

ΣΤΑΜΕΛΟΣ Γ., ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Α., ΚΑΒΑΣΑΛΑΚΗΣ Α. *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 2015

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ Ε.Ε, Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C189/1, 2018

ΤΣΑΟΥΣΗΣ Δ. Γ., *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 2007

ΥΠΑΙΘ, 19-04-18 Κοινή Συνέντευξη Τύπου Κ. Γαβρόγλου, G. Ramos, B. Pont μετά την παρουσίαση της έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση. Προσπελάστηκε στις 20/8/2021 από <https://www.minedu.gov.gr/rss/34093-19-04-18-koini-syntenefksi-typou-k-gavroglou-g-ramos-b-pont-meta-tin-parousiasi-tis-ekthesis-tou-oosa-gia-tin-ekpaidefsi-2>

ΦΡΑΓΚΟΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Χ. και ΠΡΟΕΔΡΟΥ Φ., *Παγκόσμια Πολιτική: Δρώντες, Δομές και Διαδικασίες*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985

Ξενόγλωσση

BAIRD Jo-Anne, ISAACS Talia, JOHNSON Sandra, STOBART Gordon, YU Guoxing, SRAGUE Terra & DAUGHERTY Richard, *Policy Effects of PISA*, Oxford University Centre for Educational Assessment, Pearson UK: May 2011.

BINKLEY, M., ERSTAD, O., HERMAN, J., RAIZEN, S., RIPLEY, M., MILLER-RICCI, M., & RUMBLE, M., «Defining Twenty-First Century Skills». In P. Griffin, B.

McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (p. 17-66). Springer, 2012.

BLOEM, S. “PISA in Low and Middle Income Countries”, *OECD Education Working Papers*, No. 93, OECD Publishing, 2013.

CARVALHO Miguel & COSTA Estela., Seeing education with one’s own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2014.

BAYLIS John. & SMITH Steve., *Η Παγκοσμιοποίηση της Διεθνούς Πολιτικής. Μια Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο, 2007

European Commission, *PISA 2018 AND THE EU. Striving for social fairness through education*, Brussels, 2019

EUROPEAN COMMISSION, *ANNEX of Proposal for a Council recommendation on the core competencies of lifelong learning {SWD (2018) 14 final}*, Brussels, 2018.

EUROPEAN COMMISSION, *PISA 2012: EU performance and first inferences regarding education and training policies in Europe*, Brussels, 3 December 2013.

FULLAN, M. Developing Humanity, Education’s Emerging Role, *Principal Connections*, Volume 20, Issue 2, 2016

GREK Sotiria, *The role of the OECD as an agent of Europeanization: problematisation and change in education governance in Europe*, Paper presented to Edinburgh’s Europa Institute seminar: Practicing EU Government: Problematisation, 6th May 2009.

GREC Sotiria., Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe, *Journal of Education Policy*, 24:1, 23-37, 2009.

MARTENS Kerstin & BALZER Carolin, *Comparing Governance of International Organisations - The EU, the OECD and Educational Policy*, Paper presented to the European Consortium for Political Research (ECPR)

Joint Sessions, Workshop 1 International Organisations and Policy Implementation, Uppsala, Sweden, April 13-18, 2004

OECD, *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, 2021

OECD, *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*, OECD, Paris, 2020

OECD, *PISA 2018 Results: Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World? VOLUME VI*. OECD, Paris, 2020

OECD Skills Strategy 2019, *Skills to shape a better future*, OECD, Paris, 2019.

OECD, *Pisa 2018. Insights and Interpretations*. OECD, Paris, 2019

OECD, *The future of Education and Skills: Education 2030. OECD Learning Compass 2030. A series of concept notes*, OECD, Paris, 2018

OECD, *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*, Paris, 2018

OECD, *OECD and the Sustainable Development Goals: Delivering on universal goals and targets*. OECD Publishing, Paris, 2017

OECD, *Better policies for 2030: An OECD Action Plan on SDG's*, OECD, Paris, 2016

OECD, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, 2015

OECD, *Education Today 2013. The OECD Perspective*. OECD, Paris 2013

OECD, *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies*, OECD Publishing, Paris 2012.

OECD PISA IN FOCUS, *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?,,* OECD, Paris, 2011.

OECD, *The high cost of low educational performance. The long- run economic impact of improving PISA outcomes*. PISA OECD, 2010.

OECD, *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. PISA OECD, Paris, 2009.

OECD Insights, *Human Capital: How what you know shapes your life*, OECD Publishing, Paris, 2007

Open Letter written by academics and school activists from around the world, Guardian, May 6 2014

PARTNERSHIP FOR 21 CENTURY SKILLS, *P21 Framework Definitions*, 2009.
Ανακτήθηκε στις 2/7/2021 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

RITZEN Jo., International Large-Scale Assessments as Change Agents στο: von Davier M., Gonzalez E., Kirsch I., Yamamoto, K (Eds.), *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, Netherlands: Springer, 2013.

SCULLER Tom., Constructing International Policy Research: The role of CERI/OECD, *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3, 2005

SELLAR Sum & LINGARD Bob, The OECD and the Expansion of PISA new global modes of governance in education, *British Educational Research Journal (BERJ)*, Volume 40, Issue 6, December 2014, p. 917-926.

STOKKE Olav Schram and OBERTUR Sebastian (eds), *Managing Institutional Complexity. Regime Interplay and Global Environmental Change*, MIT, 2011.

TAKAYAMA Keita & SUNG Youl-Kwan, Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the ‘Asian Tigers’ PISA success in Australia, Germany and South Korea, *Comparative Education*, 50:3, 2014, p. 302-321.

UNESCO, *Human Development Report 2016: Human Development for Everyone*, UNESCO, NY 2016

UNESCO, *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO, Paris, 2016.

VACCARI Victoria & GARDINIER P. Meg, «Towards one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents», *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1): 68-86.

WALDOW Florian., What PISA Did and Did Not Do: Germany after the ‘PISA-shock’, *European Educational Research Journal Volume 8 Number 3, 2009*.

ZOIDO Pablo, WORD Michael et al, *Can The Measurement of Learning Outcomes Lead to Quality Education For All?*, NORRAG NEWSBite, <https://norrag.wordpress.com> . Ανακτήθηκε στις 20/7/ 2021.

Ιστοσελίδες

EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY:
https://www.eacea.ec.europa.eu/index_el

CEDEFOP: <https://www.cedefop.europa.eu/el>

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ: <http://iep.edu.gr/el/>

ΟΟΣΑ: <https://www.oecd.org/>

ΟΗΕ: <https://unric.org/el>

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΤΡΑΠΕΖΑ: <https://www.worldbank.org/en/home>

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ: <https://www.minedu.gov.gr/>

UNESCO: <https://en.unesco.org/>

