



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΠΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η πορεία και ο ρόλος των εκπαιδευτικών δαπανών στην  
Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία*

Παπασωτήρη Ιουλιέττα

Μεσολόγγι 2021

# **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΠΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ

## **ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η πορεία και ο ρόλος των εκπαιδευτικών δαπανών στην  
Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία**

Παπασωτήρη Ιουλιέττα

Επιβλέπων καθηγητής  
Ντόβας Δημήτριος

Μεσολόγγι 2021

**UNIVERSITY OF PATRAS**

SCHOOL OF ECONOMICS & BUSINESS

DEPARTMENT OF MANAGEMENT SCIENCE AND  
TECHNOLOGY

**FORMER DEPARTMENT OF BUSINESS  
ADMINISTRATION AT MESSOLONGHI**

**THESIS**

THE COURSE AND ROLE OF EDUCATIONAL  
EXPENDITURES IN GREECE OVER THE LAST  
TWENTY YEARS

Papasotiri Ioulietta

Messolonghi 2021

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Διοικήτικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

## Περίληψη

Η μόρφωση είναι αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου και ένας από τους βασικότερους παράγοντες, για την πορεία της ζωής και την εξέλιξή του. Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο του ανθρώπου με την πληροφορία και βοηθά ώστε εκείνος να αναπτύξει την επικοινωνία. Η εκπαίδευση είναι επίσης πολύ σημαντική για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Έτσι λοιπόν, είναι άμεση η σύνδεση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση με τη βελτίωση αυτής. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι δημόσιες δαπάνες για τον τομέα της εκπαίδευσης παίζουν σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη της ίδιας της χώρας. Επομένως, πρέπει να συζητηθεί η σχέση μεταξύ των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να συμβάλει στην εμπειρική έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000-2020.

## Abstract

Education is an inalienable human right, and one of the most important factors for the course of life and its evolution. It is the connecting link between man and information and helps him to develop communication. Education is also very important for the economic development of a country. So it's a direct link between public spending on education and improving it. It is therefore clear that public spending on education also plays an important role in the development of the country itself. The purpose of this paper is to contribute to the empirical research on the investigation of public spending on education in Greece during the period 2000-2020.

## Περιεχόμενα

|   |    |
|---|----|
| Περίληψη .....  | 5  |
| Κατάλογος Πινάκων .....   | 8  |
| Κατάλογος Σχημάτων.....   | 8  |
| Εισαγωγή.....   | 9  |
| 1ο Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.....   | 12 |
| 1.1 Ο ορισμός της εκπαίδευσης.....  | 12 |
| 1.2 Σημαντικότητα θέματος και διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....  | 12 |
| 1.3 Σκοπός της εκπαίδευσης.....   | 13 |
| 1.4 Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.....  | 14 |
| 1.5 Το φαινόμενο της σκιάδους εκπαίδευσης.....  | 17 |
| 1.6 Εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στην ελληνική κοινωνία.....   | 22 |
| 2ο Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.....   | 23 |
| 2.1 Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης .....  | 23 |
| 2.2 Ελληνικές δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση.....  | 28 |
| 2.3 Η Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά εφόδια (προσόντα) στην Ελλάδα.....                                  | 34 |
| 2.4 Η πολιτική οικονομία της αλλαγής στην Ελλάδα .....  | 37 |
| 2.5 Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση σε χώρες της ΕΕ .....   | 45 |
| 2.6 Εκθεση του Δικτύου Eurydice, για τη Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....                                     | 47 |
| 2.7 Η ανάπτυξη του ολοήμερου σχολείου .....   | 51 |
| 2.9 Ζητήματα διακυβέρνησης, οικονομικής αυτονομίας και σχέσεων μεταξύ διαφορετικών τομέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης..... | 58 |
| 3ο Έρευνες σχετικά με το θέμα από τεκμηριωμένες απόψεις με δευτερογενή στοιχεία.....  | 64 |
| 4ο Τα οικονομικά της εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της κρίσης .....   | 67 |
| 5ο Προϋπολογισμός για την ανάπτυξη και οι βασικές προτεραιότητες.....   | 73 |
| 6ο Συμπεράσματα.....  | 84 |
| Βιβλιογραφία.....   | 87 |

|                   |    |
|-------------------|----|
| Ιστοσελίδες ..... | 90 |
|-------------------|----|

## Κατάλογος Πινάκων

|   |    |
|---|----|
| Πίνακας 1 Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης – Τακτικός Προϋπολογισμός ΥΠΑΙΘ (ανάλυση κατά Κατηγορία Δαπάνης) .....                  | 30 |
| Πίνακας 2 Αριθμός μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών ελληνικών δημοτικών σχολείων .....   | 31 |
| Πίνακας 3 Βασικοί δείκτες .....   | 33 |
| Πίνακας 4 Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση στα κράτη μέλη της ΕΕ (2017).....   | 46 |
| Πίνακας 5 Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση στην Ελλάδα (2020) .....  | 50 |
| Πίνακας 6 Κόστος εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανά εκπαιδευτικό επίπεδο (2020).....   | 50 |
| Πίνακας 7 Δημόσιες επενδύσεις για εκπαίδευση στην Ελλάδα (2020).....  | 51 |
| Πίνακας 8 Τύποι ελληνικών δημοτικών σχολείων στο σχολικό έτος 2017/18.....  | 53 |
| Πίνακας 9 Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές εγγράφηκαν σε σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για περισσότερα από 6 χρόνια..... | 60 |
| Πίνακας 10 Ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....   | 77 |

## Κατάλογος Σχημάτων

|   |    |
|---|----|
| Σχήμα 1 Ελληνικές δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, 2001-2019 (σε δισεκατομμύρια σταθερά ευρώ του 2010)..... | 29 |
| Σχήμα 2 Ελληνικές δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως% του ΑΕΠ, 2001-2019 .....                              | 29 |
| Σχήμα 3 Θέση σε σχέση με τις υψηλότερες (εξωτερικός δακτύλιος) και τις χαμηλότερες επιδόσεις (κέντρο) ...       | 34 |
| Σχήμα 4 Συνολικές δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκατομμύρια ευρώ.....          | 41 |
| Σχήμα 5 Μέσο ισοδύναμο εισόδημα νοικοκυριού (ευρώ).....   | 43 |
| Σχήμα 6 Αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά τύπο .....                              | 44 |
| Σχήμα 7 Υπάρχει μείωση του αριθμού των μαθητών που εισέρχονται στα ΑΤΕΙ.....                                    | 62 |
| Σχήμα 8 Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....                                   | 75 |



## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ο κύριος θεσμικός μηχανισμός με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, προωθώντας ταυτόχρονα τα ιδιωτικά και κοινωνικά οφέλη. Αυτά είναι γνωστά ως οφέλη στην αγορά, οφέλη εκτός αγοράς και αφορούν άτομα, νοικοκυριά, επιχειρήσεις και την κοινωνία στο σύνολό τους, ενώ είναι ιδιαίτερα δυναμικά, καθώς η εκπαίδευση περιέχει στοιχεία κατανάλωσης και επένδυσης.

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας έχει αναγνωριστεί από τους κλασικούς οικονομολόγους (Smith (1776), Marshall (1920)). Κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση και η οικονομική ανάπτυξη υποστηρίζονται συστηματικά από τους νεοκλασικούς οικονομολόγους (Abramovitz (1956), Schultz (1961), Becker (1962), Denison (1967), Mincer (1974)). Περαιτέρω προσεγγίσεις για το σύνολο της επίδρασης της εκπαίδευσης στις οικονομίες έχουν επισημανθεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες (Lucas (1988), Romer (1990)).

Η συνολική βιβλιογραφία προτείνει μια ισχυρή θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Σε όλες σχεδόν τις χώρες, οι κυβερνήσεις ακολουθούν ποικίλες πολιτικές δημόσιας εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μια αυξανόμενη θεωρητική βιβλιογραφία σχετικά με τις επιπτώσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών πολιτικών στην οικονομική ανάπτυξη.

Γενικά, η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη θεωρείται ότι συμβαίνει μέσω της ικανότητάς της εκπαίδευσης να αυξάνει την παραγωγικότητα του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού με διάφορους τρόπους. Η συμβολή του ανθρώπινου κεφαλαίου και της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία επιβεβαιώθηκε από πολλές εμπειρικές αναλύσεις (Azariades and Drazen (1990), Barro (1991), Mankiw et al. (1992), Levine and Renelt (1992), Kim (1998) , Dahlin (2003)).

Όσον αφορά κάποιες προηγούμενες εμπειρικές εργασίες σχετικά με τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας, οι Λιάνος και Μυλωνάς (1975) κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα για την περίοδο 1961-1971. Οι Καραμάνης και Ιωαννίδης (1980) υπολόγισαν αυτή τη συνεισφορά μεταξύ 3% και 5%. Οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς (1985) υπολόγισαν τη συνεισφορά στο επίπεδο 2% . Οι Tsamadias και Prontzas

(2009) υπολόγισαν τη μέση συνολική επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη σε 3% κατά την περίοδο 1960-2000, ενώ για κάθε 1% αύξηση του μεριδίου των εγγεγραμμένων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ΑΕΠ ανά εργαζόμενο αυξάνεται κατά 0,64- 0,82%.

Η εκπαίδευση θεωρείται συχνά ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Ωστόσο, ακόμη και τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα καταναλώνουν λιγιστούς πόρους. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση δεν είναι καθαρό ιδιωτικό ή δημόσιο αγαθό, αλλά μπορεί μάλλον να χαρακτηριστεί ως ημιδημόσιο αγαθό. Σε πολλές χώρες η χρηματοδότηση πραγματοποιείται τόσο από τον δημόσιο όσο και από τον ιδιωτικό τομέα μέσω διαφόρων οργανωτικών σχεδίων. Στην οικονομική θεωρία τίθεται ένα ερώτημα σχετικά με τον τρόπο κατανομής των πόρων της κοινωνίας μεταξύ ανταγωνιστικών τομέων. Σε όλες τις χώρες, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τις κυβερνήσεις είναι η αποτελεσματική και δίκαιη συνεχής ανακατανομή των πόρων.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ένα βασικό πρόβλημα στα οικονομικά της εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης ήταν η εκτίμηση της επίδρασης που έχουν οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στον ρυθμό ανάπτυξης των οικονομιών. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα, βασισμένα σε νεοκλασικές θεωρίες και θεωρίες ενδογενούς ανάπτυξης.

Εν τω μεταξύ, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εμπειρικές αναλύσεις (Angelopoulos et al., 2007). Η οικονομική βιβλιογραφία για το θέμα αναπτύσσεται γρήγορα, παράγοντας αντικρουόμενα εμπειρικά ερευνητικά ευρήματα που δεν έχουν ακόμη αποκαλύψει μια σαφή σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών δαπανών και της οικονομικής ανάπτυξης (Hanushen and Kimko, 2000).

Πράγματι, τα εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τις επιπτώσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών στην οικονομική ανάπτυξη είναι ανάμεικτα (Hanushhek και Kim (1995), Nunes (2003), Blankenau και Simpson (2004), Rawat και Chauhan (2007)). Η οικονομική θεωρία δεν έχει καταφέρει ακόμη να απαντήσει στο ερώτημα ποιος πρέπει να πληρώσει για την εκπαίδευση, αλλά μπορεί να ρίξει φως τόσο στις επιπτώσεις της αποτελεσματικότητας όσο και στις επιπτώσεις των εναλλακτικών μεθόδων χρηματοδότησης της εκπαίδευσης.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να συμβάλει στην εμπειρική έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2000-2020.



# 1ο Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα

## 1.1 Ο ορισμός της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση έχει οριστεί από πολλούς εκπαιδευτικούς, φιλόσοφους και συγγραφείς. Είναι μια λέξη που ακούγεται πολύ οικεία στην καθημερινή ζωή, επειδή η εκπαίδευση θεωρείται η πιο σημαντική δραστηριότητα σε οποιαδήποτε κοινωνία. Κάτι που είναι σημαντικό, αλλά δεν είναι ανεξάρτητο από τον αριθμό των απόψεων και των υποθέσεων σχετικά με το νόημα και τον ορισμό της αληθινής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, "Η εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκπαίδευσης του ανθρώπου για να εκπληρώσει τον στόχο του ασκώντας όλες τις ικανότητες στο μέγιστο βαθμό ως μέλος της κοινωνίας". Ο Σωκράτης, ορίζει ως εκπαίδευση, την ανάδειξη των ιδεών της καθολικής εγκυρότητας που είναι λανθάνουσες στο μυαλό κάθε ανθρώπου.

Ο M. J. Langeveld στο βιβλίο του " Η περιφρόνηση της εκπαίδευσης" το 1950, αναφέρει ότι εκπαίδευση είναι κάθε αλληλεπίδραση που συμβαίνει, κάθε συσχέτιση που συμβαίνει, μεταξύ ενηλίκων με παιδιά και είναι ένα πεδίο ή μια κατάσταση όπου η εκπαιδευτική εργασία βρίσκεται σε εξέλιξη.

Εκπαιδευτικές προσπάθειες που επιλέγονται σκόπιμα για να επηρεάσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά με στόχο τη βελτίωση της γνώσης, της φυσικής και της ηθικής που μπορούν σταδιακά να παραδώσουν το παιδί στον υψηλότερο στόχο. Η εκπαίδευση ορίζεται ως μια διαδικασία μάθησης ώστε το άτομο να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες. Η γνώση που αποκτά το κάθε άτομο έχει ένα πρότυπο σκέψης και συμπεριφοράς, σύμφωνα με την εκπαίδευση που έχει αποκτήσει.

## 1.2 Σημαντικότητα θέματος και διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η συσσώρευση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης είναι εξίσου σημαντική με τη συσσώρευση κεφαλαίου, όσον αφορά την παραγωγή, και είναι ουσιαστικά απαραίτητο να το αναλύσουμε και να το εξηγήσουμε τόσο διεξοδικά και συστηματικά όσο όλες οι μορφές κεφαλαίου, συμπεριλαμβανομένου του φυσικού και χρηματοοικονομικού κεφαλαίου (Piazza,

2002). Οι χώρες που επενδύουν μεγάλα ποσά σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης είναι συνήθως ηγέτες όσον αφορά την οικονομική ανάπτυξη.

Η εκπαίδευση, όπως προκύπτει από συγκρίσεις σε διεθνές επίπεδο, απορροφά ένα ιδιαίτερα μεγάλο μέρος του κρατικού προϋπολογισμού των περισσότερων (ανεπτυγμένων ή αναπτυσσόμενων) χωρών, ο οποίος σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως η Δανία, φτάνει το 8,3% του ΑΕΠ. Οι κυβερνήσεις επενδύουν μεγάλα ποσά στην εκπαίδευση επειδή πιστεύουν ότι αυτό θα προωθήσει την ανάπτυξη της χώρας τους. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση φαίνεται να είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους πολλοί οικονομολόγοι προσπάθησαν να εισαγάγουν τον παράγοντα του ανθρώπινου κεφαλαίου σε μοντέλα που εκτιμούν την οικονομική ανάπτυξη ενός έθνους. Εστιάζοντας στην ελληνική οικονομία, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αλλαγές τα τελευταία 20 χρόνια. Αυτή ήταν μια πολύ κρίσιμη περίοδος, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο των συνεχών αλλαγών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και πολλών πολιτικών και οικονομικών μετασχηματισμών.

Η Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του 1990 έγινε το 12ο μέλος της ευρωζώνης. Η ελληνική οικονομία έχει μετατραπεί από μια οικονομία βασισμένη στον πρωτογενή τομέα σε μια οικονομία βασισμένη στον τριτογενή τομέα, υλοποιώντας μια σειρά διαρθρωτικών και λειτουργικών μεταρρυθμίσεων και προσαρμογών, με ή χωρίς μεγάλη επιτυχία. Η Ελλάδα πέτυχε επίσης υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης, ειδικά κατά την περίοδο 1995-2000, καθώς και ένα ικανοποιητικό ποσοστό απασχόλησης. Από την άλλη πλευρά, υπήρξε μια περίοδος υψηλού πληθωρισμού, αυξημένου δημόσιου χρέους, αυξημένων δημόσιων ελλειμμάτων και οικονομικής ύφεσης, σε πρωτόγνωρα επίπεδα.

### **1.3 Σκοπός της εκπαίδευσης**

Ο κόσμος διευθύνεται από εκείνους που είναι μορφωμένοι και επιτυχημένοι. Η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την επιτυχία στη ζωή.

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να εμφυσήσει στους μαθητές την αγάπη για τη μάθηση και να τους προετοιμάσει για την ενήλικη ζωή τους. Κατά τη διάρκεια των ετών του πρωτοβάθμιου και δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος, οι μαθητές έχουν πολλούς δασκάλους και πρότυπα. Το σχολείο βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους από τους δασκάλους ή από το εξωτερικό περιβάλλον μέσω εμπειριών από τους φίλους τους και όλο το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Όταν σκεφτόμαστε το πανεπιστήμιο, υπάρχουν πολλά που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν πρόκειται να ετοιμαστείτε για αυτό: πού να πάτε, τι να σπουδάσετε, πώς να υποβάλετε αίτηση, πώς να πληρώσετε για όλα και πολλά άλλα. Ωστόσο, ο ρόλος της εκπαίδευσης βοηθά τους μαθητές να μάθουν έως ένα βασικό επίπεδο και να προετοιμαστούν για ένα υψηλότερο επίπεδο αποδεδειγμένης ικανότητας στις επιστήμες κ.λπ.

Σκοπός της δημόσιας εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους νέους ώστε να λάβουν μια σωστή βασική εκπαίδευση. Η δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει ως βασικό της ρόλο να προετοιμάσει τους μαθητές για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για την εργασία. Η αποστολή της εκπαίδευσης, όπως όλοι γνωρίζουμε, είναι να βοηθήσει στην προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον. Ένα σημαντικό στοιχείο αυτής της προετοιμασίας περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν ιδέες και σκέψεις μέσω γραφής και ομιλίας.

## **1.4 Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται κυρίως από τον ευέλικτο χαρακτήρα του, που ορίζεται από τους πολυάριθμους νόμους και τα διατάγματα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με την πάροδο των ετών, το εν λόγω Υπουργείο έχει πραγματοποιήσει σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι περισσότερες από τις οποίες έλαβαν εντολή από την επιθυμία κάθε κυβέρνησης να υιοθετήσει πρόσφατα επιστημονικά ευρήματα και αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά μοντέλα άλλων χωρών του κόσμου. Η προσαρμογή της τελευταίας τεχνολογίας έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και των πρακτικών εξωτερικής εκπαίδευσης για την κάλυψη των αναγκών της ελληνικής κοινωνίας και της αγοράς εργασίας έχει οδηγήσει σε ένα πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εξυπηρετεί όλους τους μαθητές της χώρας. Οι περισσότεροι μαθητές στην Ελλάδα φοιτούν σε δημόσια σχολεία όλων των επιπέδων, για τα οποία δεν υπάρχουν δίδακτρα, ενώ λιγότερο από το 10% του μαθητικού πληθυσμού εγγράφεται σε ιδιωτικά σχολεία.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας από 4 έως 15 ετών. Το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζεται σε Πρόωρη Εκπαίδευση και Φροντίδα για παιδιά έως 4 ετών. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση για μαθητές ηλικίας 4 έως 12 ετών, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για εφήβους ηλικίας 12 έως 18 ετών, Ανώτατη εκπαίδευση για όσους επιθυμούν

να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακά μαθήματα και τέλος, Δια Βίου Μάθηση, η οποία εξυπηρετεί ενήλικες μαθητές όλων των ηλικιών.

Στην Ελλάδα υπάρχουν κέντρα φύλαξης παιδιών που παρέχουν στα παιδιά ηλικίας έως 4 ετών προσχολική εκπαίδευση. Το τελευταίο στάδιο της προσχολικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται στα νηπιαγωγεία, όπου οι νέοι μαθητές παρακολουθούν προπαρασκευαστικά μαθήματα λίγο πριν εγγραφούν σε δημοτικά σχολεία.

Τα Δημοτικά Σχολεία καλωσορίζουν παιδιά ηλικίας 6 ετών. Ορισμένα από αυτά τα σχολεία ονομάζονται «Πειραματικά», καθώς εφαρμόζουν πρακτικές πειραματικής εκπαίδευσης και εποπτεύονται από πανεπιστημιακά τμήματα που ειδικεύονται στην παιδαγωγική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν επίσης δημοτικά σχολεία που εξυπηρετούν μαθητές με σωματική ή ψυχική αναπηρία ή ειδικές ανάγκες. Και στους τρεις τύπους δημοτικών σχολείων, οι μαθητές μαθαίνουν βασικές δεξιότητες σε διάφορα θέματα, όπως Γλωσσική Ανάγνωση και Γραφή, Περιβαλλοντικές Σπουδές, Μαθηματικά, Αγγλικά. Τα Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν μεταξύ 8πμ και 1:15μμ, ενώ η πλειοψηφία από αυτά προσφέρουν επιπλέον μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Τέχνης και Μουσικής έως τις 4μμ.

Όλοι οι μαθητές που αποφοιτούν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Γυμνάσιο. Υπάρχουν διάφοροι τύποι Γυμνασίων. Ένας μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει το Γυμνάσιο που βρίσκεται στη γειτονιά του ή μπορεί να γίνει δεκτός σε ένα Πειραματικό Γυμνάσιο μέσω ενός συστήματος λαχειοφόρων αγορών. Οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη ζωγραφική, το δράμα, το χορό ή τη μουσική μπορούν να παρακολουθήσουν ένα Γυμνάσιο που ειδικεύεται στον τομέα. Υπάρχουν επίσης Γυμνάσια που απευθύνονται σε μαθητές από πολυπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα περισσότερα Γυμνάσια λειτουργούν από τις 8πμ έως τις 2μμ, αλλά υπάρχουν και βραδινά σχολεία που λειτουργούν από τις 7μμ έως τις 10μμ για μαθητές - κυρίως ενήλικες - που εργάζονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Μια ποικιλία μαθημάτων διδάσκονται στα Γυμνάσια, όπως η Νεοελληνική και Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική Αγωγή, Θρησκευτικές Σπουδές, Μουσική και Τέχνη, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Οι μαθητές διδάσκονται τόσο αγγλικά όσο και άλλη ευρωπαϊκή γλώσσα της επιλογής τους (οι μαθητές τείνουν να επιλέγουν μεταξύ γαλλικών και γερμανικών). Οι μαθητές λαμβάνουν εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Επειδή η δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατώτερου επιπέδου είναι υποχρεωτική στην Ελλάδα, οι περισσότεροι μαθητές φοιτούν στο Γυμνάσιο. Σε αυτό το

επίπεδο, οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν να παρακολουθήσουν ένα Γενικό Γυμνάσιο ή ένα Πειραματικό Γυμνάσιο (κυρίως για αποφοίτους Πειραματικών Γυμνασίων) ή οποιοδήποτε Γυμνάσιο που ειδικεύεται στη μουσική ή τις τέχνες. Οι μαθητές από ξένες χώρες μπορούν να παρακολουθήσουν ένα Πολυπολιτισμικό Λύκειο, ενώ υπάρχουν Ινστιτούτα Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές μπορούν επίσης να συνεχίσουν την επαγγελματική κατάρτιση στα Επαγγελματικά Λύκεια ή, όταν είναι 16 ετών, μπορούν να εγγραφούν σε ένα Επαγγελματικό Γυμνάσιο και να αποφοιτήσουν μετά από 4 χρόνια σπουδών. Επιπλέον, υπάρχουν Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης. Σε αυτά τα σχολεία, καθώς και σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια, οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα γενικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με μαθήματα στο χώρο εργασίας. Στο τελικό στάδιο των σπουδών του, ένας μαθητής μπορεί να εργαστεί ως μαθητευόμενος και να αποκτήσει πολύτιμη εργασιακή εμπειρία. Τα Γυμνάσια προσφέρουν έναν συνδυασμό μαθημάτων Γενικής Εκπαίδευσης και μαθημάτων για Προχωρημένους. Οι μαθητές που επιθυμούν να παρακολουθήσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παίρνουν μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις με ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων που υπάγονται σε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες: Ανθρωπιστικές επιστήμες, επιστήμη, τεχνολογία Αυτή θεωρείται μια σκληρή και πολύ ανταγωνιστική διαδικασία εξετάσεων που περνούν οι μαθητές προκειμένου να διασφαλιστεί η εκπαίδευση σε υψηλότερο επίπεδο.

Η Ελλάδα έχει μεγάλο αριθμό αποφοίτων πανεπιστημίων. Οι περισσότεροι από αυτούς παρακολουθούν τετραετή σπουδές σε τμήματα του Πανεπιστημίου και σε τμήματα του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου, καθώς και στα διάφορα τμήματα της Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, ενώ όσοι παρακολουθούν τμήματα του Τεχνικού Πανεπιστημίου - που ειδικεύονται σε τομείς όπως η αρχιτεκτονική και η μηχανική λαμβάνουν πέντε χρόνια σπουδές. Οι μαθητές που επιθυμούν να εγγραφούν στη Σχολή Καλών Τεχνών λαμβάνουν ειδικές εξετάσεις και αποφοιτούν μετά από πέντε χρόνια σπουδών. Τα μαθήματα σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν τη μορφή διαλέξεων ή εργαστηρίων, και τα περισσότερα από τα μαθήματα κατανέμονται σε ένα εξάμηνο. Τα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα στην Ελλάδα προσφέρουν μεταπτυχιακά προγράμματα ενός ή δύο ετών, καθώς και την ευκαιρία να αποκτήσουν διδακτορικό πτυχίο. Οι φοιτητές μπορούν επίσης να εγγραφούν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο για προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές, στα οποία πληρώνουν δίδακτρα και γίνονται δεκτοί μέσω ενός ετήσιου συστήματος λαχειοφόρων αγορών.



Η διά βίου μάθηση στην Ελλάδα πραγματοποιείται σε κέντρα δια βίου μάθησης που συνήθως εποπτεύονται από τις υπηρεσίες του Δήμου. Αυτά τα κέντρα προσφέρουν μια ποικιλία μαθημάτων, με στόχο τόσο την επίσημη όσο και την άτυπη εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και τα Σχολεία Επαγγελματικής Κατάρτισης προσαρμόζουν συχνά το πρόγραμμα σπουδών τους ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών τους και της αγοράς εργασίας. Τέλος, τα Σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Δεύτερης Ευκαιρίας εξυπηρετούν εκείνους τους μαθητές που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο κάποια στιγμή στη ζωή τους, αλλά επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους αργότερα.

## 1.5 Το φαινόμενο της σκιώδους εκπαίδευσης

Η σκιώδης εκπαίδευση είναι γνωστή στην Ελλάδα κυρίως με δύο μορφές:

(α) τα φροντιστήρια, έναν όρο που αναφέρεται στη δραστηριότητα της συμπληρωματικής εκπαίδευσης που προσφέρεται εκτός των επίσημων (κρατικών ή ιδιωτικών) σχολείων, καθώς και στον τόπο όπου αυτή η δραστηριότητα διεξάγεται και

(β) τα ιδιωτικά μαθήματα, γνωστά ως ιδιαίτερα μαθήματα, που αναφέρονται στο εξής ως ιδιαίτερα.

Το φροντιστήριο παρέχει κυρίως διδασκαλία βασισμένη στην τάξη, καθώς και διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Η επικρατούσα μορφή των ιδιαίτερων είναι τα μαθήματα με έναν μαθητή (ένας προς έναν) που πραγματοποιούνται είτε στο χώρο του δασκάλου είτε στο σπίτι του μαθητή. Ωστόσο, ορισμένοι δάσκαλοι μπορούν επίσης να προσφέρουν ιδιωτικά συμπληρωματικά μαθήματα σε ομάδες δύο ή τριών μαθητών κάθε φορά.

Σύμφωνα με το νόμο 2545 του 1940, τα φροντιστήρια ταξινομούνται ως εξής:

α) φροντιστήρια ξένων γλωσσών (γνωστό στην πραγματικότητα ως «Κέντρα Ξένων Γλωσσών»),

(β) φροντιστήρια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που προσφέρουν συμπληρωματικά μαθήματα σε θέματα που διδάσκονται στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και

(γ) φροντιστήρια για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που βοηθούν τους σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις εξετάσεις τους.

Αρχικά, ο νόμος 2545 του 1940 προέβλεπε επίσης τη λειτουργία του φροντιστηρίου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τη λειτουργία του φροντιστηρίου για τη μελέτη θεμάτων όπως μουσική, λογιστική, στενογραφία, εμπορική αλληλογραφία. Επί του παρόντος, αυτοί οι τομείς μελέτης δεν περιλαμβάνονται σε καμία φροντιστηριακή κατηγορία.

Στο παρελθόν, το φροντιστήριο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προετοίμαζε επίσης υποψηφίους για εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σήμερα, τα φροντιστήρια για μια τέτοια προετοιμασία ταξινομούνται ως φροντιστήρια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η πλειοψηφία των φροντιστηρίων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση - εξαιρουμένων των ξένων γλωσσών - προσφέρει συμπληρωματικά μαθήματα σε ομάδες θεμάτων που εξετάζονται στις εθνικές εξετάσεις. Οι μαθητές έχουν την επιλογή να επιλέξουν μερικά από τα μαθήματα από κάθε ομάδα. Γενικά, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναζητούν ιδιωτική διδασκαλία σε μαθήματα όπως Αρχαία και Νεοελληνικά, μαθηματικά, επιστήμες (φυσική, χημεία και βιολογία), ιστορία, οικονομικά και λατινικά.

Ένα φροντιστήριο τοποθετεί τους μαθητές τους σε ομάδες ανάλογα με την ικανότητα και τις ανάγκες τους. Δημιουργούν επίσης ειδικές ομάδες για μερικούς μαθητές που χρειάζονται μόνο βοήθεια για τις καθημερινές τους σπουδές. Το φροντιστήριο μπορεί επίσης να λειτουργεί σε ιδιωτικά σχολεία ως πρόσθετη και ξεχωριστή δραστηριότητα, ανεξάρτητα από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών.

Ένα φροντιστήριο απαιτεί άδεια που εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας σε άτομα που διαθέτουν τα προσόντα που τους επιτρέπουν να διδάσκουν σε κρατικά σχολεία. Πρόσφατα, οι ιδιωτικές εταιρείες έχουν επίσης το δικαίωμα να ξεκινήσουν ένα φροντιστήριο. Στο πλαίσιο της χορήγησης αυτής της άδειας, το Υπουργείο Παιδείας επιθεωρεί το κτίριο για ασφάλεια και απαιτεί την πληρωμή ως τέλος εκκίνησης. Τα δίδακτρα, η πρόσληψη και η πρόσληψη εκπαιδευτικών, καθώς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν υπόκεινται σε επίσημο έλεγχο.

Οι καθηγητές που απασχολούνται σε φροντιστήρια είναι συνήθως ειδικευμένοι καθηγητές που δεν έχουν διοριστεί σε επίσημα σχολεία, αλλά έχουν τα κατάλληλα πιστοποιητικά διδασκαλίας που χορηγούνται από το Υπουργείο Παιδείας.

Οι εκπαιδευτικοί στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών είναι άτομα με πλήρες επίπεδο επάρκειας σε μια ξένη γλώσσα. Εκείνοι που ολοκληρώνουν τα διάφορα μαθήματα στη γλωσσική έχουν

δικαίωμα συμμετοχής σε εξετάσεις που διοργανώνονται από εξουσιοδοτημένους πράκτορες - όπως το British Council, για παράδειγμα, ή το Institut Français d'Athènes - για να πιστοποιήσουν το επίπεδο επάρκειας τους στην αντίστοιχη γλώσσα. Από το 2003, το Υπουργείο Παιδείας διοργανώνει επίσης εξετάσεις σε πολλές ξένες γλώσσες, παρέχοντας πιστοποίηση επάρκειας.

Τα ιδιωτικά μαθήματα μπορούν να προσφέρονται είτε από ειδικευμένους καθηγητές που δεν διορίζονται σε γενικά σχολεία, είτε από μαθητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορούν ακόμη και να προσφερθούν από καθηγητές σχολείου, παρόλο που τυπικά δεν τους επιτρέπεται να συμμετάσχουν σε αυτήν τη δραστηριότητα. Πολλοί απόφοιτοι πανεπιστημίου καταλήγουν να προσφέρουν ιδιωτικές υπηρεσίες διδασκαλίας, δεδομένου του υψηλού ποσοστού ανεργίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των χαμηλών μισθών εκείνων που εργάζονται γενικά σχολεία.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 1.225 μαθητών που παρακολούθησαν την τελευταία ολοκληρωμένη τάξη λυκείου το 2000 διαπίστωσε ότι το 60,2% των συμμετεχόντων παρακολούθησαν σχολή προπονητικής εκπαίδευσης, το 11,7% από αυτούς έλαβαν ιδιωτικά μαθήματα, το 18,4% συνδύασαν και τους δύο τύπους σκιάδους εκπαίδευσης, ενώ το 9,8% δεν συμμετείχε σε οποιαδήποτε μορφή ιδιωτικών συμπληρωματικών μαθημάτων (Verdis, 2002). Μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 μεταξύ 3.057 μαθητών του πρώτου έτους σε επτά ελληνικά πανεπιστήμια έδειξε ότι το 90,3% των αποφοίτων του δημοτικού σχολείου είχαν παρακολουθήσει σχολή προπονητικής και το 61,1% είχε λάβει ιδιωτικά μαθήματα (Παπακωνσταντίνου, 2006). Στην Κρήτη, μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2000 μεταξύ 1.491 ολοκληρωμένων μαθητών λυκείου (συμπεριλήφθηκαν και οι τρεις τάξεις) διαπίστωσε ότι το 42,3% από αυτούς παρακολούθησαν σχολή προπονητικής εκπαίδευσης, 15,1% ιδιωτικά μαθήματα, 19,1% σχολεία προπόνησης και ιδιωτικά μαθήματα, ενώ το 23,1% δεν είχε λάβει οποιαδήποτε ιδιωτική διδασκαλία. Τα αντίστοιχα στοιχεία κατά την τελευταία τάξη του λυκείου ήταν 48,3%, 13,4%, 29,5% και 8,9% αντίστοιχα (Πολυχρονάκι, 2004). Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είχαν αρχίσει να παρακολουθούν σχολή προπόνησης ή να παρακολουθούν ιδιωτικά μαθήματα ως μαθητές γυμνασίου (σχολή προπόνησης: 3,3% στην πρώτη τάξη, 5,1% στη δεύτερη, 9,9% στην τρίτη · ιδιωτικά μαθήματα: 6,0%, 7,5% , 18,1% αντίστοιχα).

Μια έρευνα του 2007 που περιελάμβανε δείγμα 340 ατόμων ηλικίας 18-24 ετών σε μια περιφέρεια στην Αθήνα που διεξήχθη από δημοσκόπηση για λογαριασμό του Συλλόγου Ιδιοκτητών Σχολής Προπονητών Αττικής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το 84% των

συμμετεχόντων είχαν παρακολουθήσει σχολή προπονητικής ενώ το 16% είχε όχι (ASEFOA, 2008). Μεταξύ εκείνων που είχαν παρακολουθήσει προπονητική σχολή, το 3,3% το είχε κάνει στην πρώτη τάξη γυμνασίου, το 4,4% στη δεύτερη, το 8,9% στην τρίτη, το 37,2% στην πρώτη τάξη λυκείου και το 84,7% στη δεύτερη τάξη λυκείου. Η φοίτηση στο προπονητικό σχολείο έφτασε στο 95,6% στην τελευταία τάξη λυκείου. Εξήντα τοις εκατό εκείνων που συμμετείχαν στη μελέτη απάντησαν ότι είχαν λάβει ιδιωτικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των σχολικών τους ετών (ASEFOA, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1,2% των μαθητών που είχαν λάβει ιδιωτικά μαθήματα ισχυρίστηκαν ότι είχαν λάβει ιδιωτικά μαθήματα στο δημοτικό σχολείο, 5,0% στο πρώτο, 8,1% στο δεύτερο και 14,3% στην τρίτη τάξη γυμνασίου. Οι αντίστοιχοι αριθμοί είναι πολύ υψηλότεροι στο λύκειο, φτάνοντας το 87,6% στην τελευταία τάξη. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί για την πόλη της Θεσσαλονίκης (Ένωση Εκπαιδευτικών Φροντιστηρίων Βορείου Ελλάδας, 2007).

Με βάση τα ευρήματα που αναφέρθηκαν στις παραπάνω μελέτες καθώς και σε παρόμοιες μελέτες (δηλ. Δήμου, 1999, Σιανού-Κυργίου, 2005) μπορούμε να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που παρακολουθούν τα δύο τελευταία (προηγούμενα ολοκληρωμένα) μαθήματα λυκείου - ειδικά την τελευταία - και ένας αριθμός μαθητών που παρακολουθούν την πρώτη τάξη λυκείου ή το γυμνάσιο (ακόμη και το δημοτικό σχολείο, σε ορισμένες περιπτώσεις) λαμβάνουν, παράλληλα, συμπληρωματικά ιδιωτικά μαθήματα. Πολλοί μαθητές λαμβάνουν ταυτόχρονα ιδιωτικά μαθήματα και διδασκαλία που βασίζονται στην τάξη στο σχολείο προπόνησης. Έτσι, οι μαθητές έχουν ένα πρόγραμμα διπλής μάθησης, το ένα που προσφέρεται επίσημα από το σχολείο και ένα άλλο μέσω ιδιωτικής διδασκαλίας. Ο παραπάνω ισχυρισμός συμφωνεί με την άποψη που εξέφρασαν ορισμένοι Έλληνες συγγραφείς που παρατήρησαν ότι «η εξάπλωση και η κοινωνική σημασία που έχει η σκιάδης εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν μπορεί να βρεθεί σε άλλη χώρα του κόσμου» (Δήμου, 1999). Η συμμετοχή των μαθητών στην ιδιωτική διδασκαλία φαίνεται να έχει αυξηθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Σύμφωνα με μια αδημοσίευτη εθνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1984 από τον Κασοτάκη, περίπου το 75% των αποφοίτων του τότε δημόσιου γενικού λυκείου που είχαν συμμετάσχει στις εξετάσεις εισόδου του πανεπιστημίου είχαν λάβει μαθήματα σχολικής προπόνησης και ιδιωτικά μαθήματα. Αυτό το ποσοστό είναι μικρότερο από αυτό που αναφέρθηκε στις προαναφερθείσες μελέτες εάν προστεθούν τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε όλες τις μορφές ιδιωτικής διδασκαλίας. Αυτή η αύξηση μπορεί να αποδοθεί όχι μόνο στις εκπαιδευτικές αλλαγές που αναφέρθηκαν νωρίτερα αλλά και στην αύξηση του οικογενειακού εισοδήματος, επιτρέποντάς τους να ξοδέψουν περισσότερα χρήματα για την

εκπαίδευση των παιδιών τους, δηλαδή μέχρι την πρόσφατη οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Η ζήτηση για ιδιωτική διδασκαλία δεν σχετίζεται μόνο με τον επιπολασμό των μαθητών που χρειάζονται διορθωτική βοήθεια, αλλά και με τον επιπολασμό των υψηλών επιτευγμάτων που επιδιώκουν να διατηρήσουν το ανταγωνιστικό τους πλεονέκτημα. Για παράδειγμα, μερικές έρευνες (Kassotakis & Photiadou, 1996; Polychronaki, 2004) δείχνουν ότι λίγοι απόφοιτοι λυκείου είχαν λάβει ιδιωτικά συμπληρωματικά μαθήματα για να λάβουν βοήθεια για να περάσουν τις σχολικές τους εξετάσεις. Αντίθετα, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι το κίνητρο για αυτό ήταν να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Όσον αφορά τους μαθητές του επαγγελματικού λυκείου (λιγότερο από το 24% του συνόλου του πληθυσμού του λυκείου το 2009-2010), δεν υπάρχουν πρόσφατα διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τη χρήση ιδιωτικών διδασκάλων, αν και κάποια σχολή προπονητή διαθέτουν ειδικά προγράμματα για τους μαθητές αυτού του τύπου λυκείου. Σύμφωνα με εκτιμήσεις που μας έδωσαν ορισμένοι διευθυντές επαγγελματικού λυκείου, το ποσοστό των μαθητών της τελικής τάξης που καταφεύγουν σε συμπληρωματικά μαθήματα εκτός σχολείου είναι πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών γενικά στο λύκειο. Η απόκλιση στα ποσοστά μεταξύ των δύο τύπων λυκείου μπορεί να αποδοθεί στους ακόλουθους λόγους: (α) ένα πολύ περιορισμένο ποσοστό των αποφοίτων επαγγελματικού λυκείου προσανατολίζεται προς τα πανεπιστήμια, Τα ΤΕΙ (και υπάρχει ένας καθορισμένος αριθμός θέσεων στα ΤΕΙ αποκλειστικά για τους μαθητές των επαγγελματικών σχολών) θεωρείται ότι προσφέρονται ικανοποιητικά στο σχολείο και (γ) οι περισσότεροι απόφοιτοι επαγγελματικών σχολείων προσανατολίζονται προς την αγορά εργασίας. Η προοδευτική ανάπτυξη της σκιάδου εκπαίδευσης αντικατοπτρίζεται επίσης από την αύξηση του αριθμού της σχολής προπονητικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αριθμός τους αυξήθηκε από 1.500 στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Ομοσπονδία δασκάλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 1982) σε 2.352 το 2010-2011, αντιπροσωπεύοντας αύξηση 56,8%. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2009-2010 υπήρχαν 1.788 λύκεια (γενικά και επαγγελματικά). Ο αριθμός των κέντρων ξένων γλωσσών που λειτουργούσαν το 2010-2011 ήταν 7.025, ενώ ο συνολικός αριθμός των σχολείων της επίσημης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 9,776 κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Σύμφωνα με μη δημοσιευμένα στατιστικά στοιχεία που διατέθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, 18.159 εκπαιδευτικοί απασχολούνταν στη σχολή προπονητικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2010-2011, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών ήταν 23.720 τον ίδιο χρόνο. Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που δίνουν ιδιωτικά μαθήματα εκτός σχολής προπονητικής, είναι γνωστό στην Ελλάδα ότι μπορεί να είναι υψηλότερο από αυτό για τους δασκάλους που εργάζονται στη σχολή

προπόνησης. Έτσι, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο συνολικός αριθμός εκείνων που ασχολούνται με διάφορους τύπους ιδιωτικής διδασκαλίας μπορεί να προσεγγίσει τον συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών που εργάζονται στα επίσημα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, για τη σχολική χρονιά 2009-2010, ήταν 90.108.

## **1.6 Εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στην ελληνική κοινωνία**

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με Πετμετζίδου και Τσουλουβή (1987), τον Καζαμιά και τους συνεργάτες του (2002) αλλά και τους Σιάνου και Κύργιου (2010), σημαντική έρευνα αφορούσε την ανάπτυξη και την κοινωνική κατάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λόγω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένας αυξανόμενος αριθμός ατόμων βρήκε πρόσβαση σε περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες εργασίας και η κοινωνική κινητικότητα είχε αυξηθεί.

Παρά τις παρατηρούμενες ανησυχίες σχετικά με το δυναμικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να βοηθήσει την κοινωνική κινητικότητα, οι ελληνικές οικογένειες υποστήριζαν πάντοτε τα παιδιά τους να συνεχίσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση οδηγώντας σε πτυχίο (Φραγκουδάκη, 1985; Σιανού-Κυργίου, 2010).

Αυτό συνεπάγεται μεγάλη επένδυση χρόνου και χρήματος σε ιδιωτικά απογευματινά μαθήματα για την προετοιμασία των παιδιών για πολύ ανταγωνιστικές εισαγωγικές εξετάσεις σε πανεπιστήμια για την είσοδο σε διάσημα σχολεία ή τμήματα που αναμένεται να οδηγήσουν σε υψηλή ποιότητα ζωής και υψηλή κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική κατάσταση μελλοντικός. Επιπλέον, το Ελληνικό Δημόσιο δίνει έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την ανάπτυξή της (Πεσματζόγλου, 1989, Κατσικάς, 2013). Όπως ολοκληρώθηκε από την έρευνα που πραγματοποίησε το Ελληνικό Ίδρυμα Οικονομικής και Βιομηχανικής Έρευνας (IOBE, 2017), ιδίως μετά τις μεταρρυθμίσεις του 1997, επεκτάθηκαν τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πανεπιστήμια και ιδρύθηκαν νέα πανεπιστήμια σε νομαρχιακό επίπεδο για να δοθεί στους νέους ευρύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνοντας απότομα τον αριθμό των θέσεων στα ελληνικά πανεπιστήμια. Ωστόσο, αυτή η μεταρρύθμιση προκάλεσε συζήτηση σχετικά με την ποιότητα και τα αποτελέσματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό δεν άλλαξε το καθεστώς των ελληνικών πανεπιστημίων από το να είναι επιλεκτικό σε επιλεγμένο. Ο ανταγωνισμός για μια θέση στα ελληνικά πανεπιστήμια παρέμεινε

έντονος, ιδιαίτερα σε αναγνωρισμένα σχολεία και μαθήματα που θα μπορούσαν να εγγυηθούν εξαιρετικές ευκαιρίες σταδιοδρομίας (Γουβιάς, 2012 , Αζάρια et al., 2020).

Εν συντομία, στην ελληνική κοινωνία παρατηρήθηκαν επίσης διεθνείς τάσεις γύρω από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο αριθμός των μαθητών που επιθυμούν να παρακολουθήσουν πανεπιστήμια αυξάνεται. Ο λόγος είναι η ευρύτερη πεποίθηση ότι ένα πτυχίο πανεπιστημίου μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες ευκαιρίες σταδιοδρομίας και ποιότητα ζωής. Οι οικογένειες ενθαρρύνουν αυτήν την πεποίθηση σε νέους και μαθητές (Altbach et al., 2009). Τα πανεπιστήμια και η εθνική κυβέρνηση έπρεπε να αντιμετωπίσουν αυτήν την αυξανόμενη ζήτηση και προκλήσεις που συνοδεύουν το αυξανόμενο κόστος (Christopherson et al., 2014).

## 2ο Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

### 2.1 Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

Η «διοικητική πυραμίδα» είναι ο όρος που χρησιμοποιούμε οι Έλληνες για να περιγράψουμε τη συγκεκριμένη δομή διακυβέρνησης του κράτους. Προφανώς δεν περιορίζεται στον τομέα της εκπαίδευσης, η πυραμίδα ασκεί την επιρροή της σε όλους τους τομείς της κυβέρνησης. Ωστόσο, στην εκπαίδευση ο αντίκτυπός του είναι ιδιαίτερα ορατός, διότι επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών (ως μέρος της διοικητικής πυραμίδας) και των μαθητών.

Η Ελληνική Δημοκρατία είναι ένα ενοποιημένο κράτος, στο οποίο 13 περιφέρειες έχουν διοικητικούς ρόλους, χωρίς τοπικά εκλεγμένα συμβούλια και χωρίς εκτελεστικά όργανα να εκπροσωπούν αυτά τα συμβούλια. Αντ' αυτού, οι περιφέρειες, που διέπονται από διορισμένους υπαλλήλους, αποτελούν επέκταση της κεντρικής διοίκησης. Οι περιφερειακές διευθύνσεις

εκπαίδευσης, οι περιφερειακές διοικήσεις και οι σχολικές μονάδες, ανάλογα με την εθνική διοίκηση, στελεχώνονται από δημόσιους υπάλληλους, οι οποίοι κατέχουν «οργανικές θέσεις». Οι «αναπληρωτές καθηγητές», μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικού προσωπικού χωρίς οργανικές θέσεις, αποτελούν εξαίρεση σε αυτό. Οι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι με οργανικές θέσεις έχουν ασφαλή, δια βίου απασχόληση στον δημόσιο τομέα. Μπορούν να χάσουν την ιδιότητά τους μόνο εάν εγκαταλείψουν τη δημόσια υπηρεσία με δική τους βούληση (ένα πολύ σπάνιο περιστατικό), αφού φτάσουν στην ηλικία συνταξιοδότησης ή λόγω δικαστικής απόφασης. Όσον αφορά τις τελευταίες, πρέπει να πραγματοποιηθεί ειδική διαδικασία, η οποία διεξάγεται από περιφερειακές πειθαρχικές επιτροπές. Η ομάδα αξιολόγησης του ΟΟΣΑ ενημερώθηκε ότι στην πράξη αυτές οι πειθαρχικές επιτροπές συνεδριάζουν πολύ σπάνια και θεωρούνται ότι δεν είναι πολύ αποτελεσματικές. Επιπλέον, οι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι δεν μπορούν να μεταφερθούν σε άλλο ίδρυμα ή να υποβιβαστούν χωρίς προηγούμενη συγκατάθεσή τους (Ρουσάκης, 2017).

Αυτή η διαρκής απασχόληση καθιστά την καριέρα του καθηγητή δημοσίου σχολείου με οργανική θέση πολύ ελκυστική. Ο μόνος τρόπος για να αποκτήσετε μια οργανική θέση είναι να πετύχετε σε έναν εθνικό οργανωμένο διαγωνισμό. Οι υποψήφιοι υποβάλλουν αίτηση για διαφορετικούς τύπους θέσεων, όχι για μια συγκεκριμένη θέση σε ένα συγκεκριμένο ίδρυμα (για παράδειγμα, σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή σε μια συγκεκριμένη πόλη), αν και μπορούν να δηλώσουν την προτιμώμενη τοποθέτησή τους. Τα εθνικά εγκεκριμένα κριτήρια επιλογής χρησιμοποιούνται για την κατάταξη των υποψηφίων. Εάν μια θέση ενός δεδομένου τύπου είναι ανοιχτή, θα χρησιμοποιηθούν αυτές που βρίσκονται στην κορυφή της λίστας. Ομοίως, όσοι κατατάσσονται υψηλότερα στη λίστα είναι πιθανότερο να προσφερθούν στη θέση που ταιριάζει με τις προτιμήσεις τους. Έτσι, οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι υπάλληλοι του κράτους και όχι συγκεκριμένων θεσμών. Οι λίστες υποψηφίων διατηρούνται στο κεντρικό επίπεδο της διοικητικής πυραμίδας και ενημερώνονται και χρησιμοποιούνται για την κάλυψη κενών θέσεων που ενδέχεται να εμφανιστούν.

Για τη διαχείριση των διαγωνισμών για οργανικές θέσεις, χρησιμοποιείται ένα σύνθετο σύστημα κριτηρίων για την αξιολόγηση και την κατάταξη κάθε υποψηφίου. Στους υποψηφίους διατίθενται πόντοι, γεγονός που δημιουργεί ένα σύστημα κατάταξης. Τα κριτήρια επιλογής (βαθμοί που χρησιμοποιούνται για την κατάταξη) περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Πολιτικού Προσωπικού), ακαδημαϊκά



προσόντα, προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και κοινωνικά κριτήρια. Τα κριτήρια, τα οποία επιβάλλονται σε εθνικό επίπεδο, προσαρμόζονται και αλλάζουν τακτικά.

Αυτό το κεντρικό σύστημα κατάταξης, βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, εάν εφαρμοστεί κατάλληλα, μπορεί να αποτρέψει τη διαφθορά εντός του συστήματος (δηλαδή την προσφορά εργασίας ή αγαθών και υπηρεσιών σε αντάλλαγμα για πολιτική υποστήριξη ή «συμπεριφορά αναζήτησης μισθώματος»). Επιπλέον, αυτό το σύστημα διασφαλίζει το προσωπικό σε απομακρυσμένα σχολεία στα νησιά και τα βουνά, καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί να περάσουν αρκετά χρόνια διδάσκοντας σε απομακρυσμένα νησιά που είναι δύσκολο να απασχοληθούν, ενώ περιμένουν μια οργανική θέση να είναι διαθέσιμη αλλού.

Ταυτόχρονα, λόγω του επιπέδου πολυπλοκότητας και της έλλειψης διαφάνειας, το κεντρικό σύστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά πολύ εύκολα. Επιπλέον, ακόμη και αν εφαρμοστούν σωστά, οι εθνικοί διαγωνισμοί δεν λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είτε στο διορισμό διευθυντών σχολείου είτε σε εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν επίσης κοινωνικά και παιδαγωγικά μειονεκτήματα σε αυτό το κεντρικό σύστημα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε απομακρυσμένα και / ή σε μειονεκτικά σχολεία. Σε αυτά τα σχολεία, μπορεί να τους ζητηθεί να αναλάβουν πιο δύσκολες εργασίες - για παράδειγμα, διδάσκοντας πολλά διαφορετικά θέματα σε ομάδες μαθητών μικτής ηλικίας, καθώς και εκτέλεση καθηκόντων διαχείρισης και συντήρησης για το σχολείο. Σε προσωπικό επίπεδο, οι οικογένειες μπορεί να υποστούν χωρισμό με την ελπίδα ότι στο μέλλον, με επιπλέον βαθμούς που απονέμονται για την υπηρεσία τους στα νησιά, μπορεί να τους δοθεί θέση σε αστικό σχολείο, κατά προτίμηση στην Αθήνα.

Οι ίδιες οι σχολικές μονάδες δεν έχουν την επιλογή να επιλέξουν τα μέλη του προσωπικού τους ή να επηρεάσουν την κατάταξη. Κάθε χρόνο, οι διευθυντές του σχολείου μπορούν να ενημερώνουν τις κατάλληλες διοικητικές δομές σχετικά με τον αριθμό και τον τύπο των κενών καθηγητών, αλλά δεν μπορούν να υποδείξουν τις συγκεκριμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας (όπως μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα). Αυτή η διαδικασία δεν επιτρέπει τη συνεκτίμηση της συνολικής ισορροπίας των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στο σχολείο ή την ισορροπία των πιο έμπειρων και νεότερων εκπαιδευτικών (με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς που μπορούν να καθοδηγούν τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους)

Το βασικό στοιχείο της κεντρικής διοίκησης πυραμίδας είναι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Η θεσμική δομή του Υπουργείου είναι κατάλληλη για τη διαχείριση της κεντρικής γραφειοκρατικής συσκευής, όπως συζητείται παρακάτω. Ταυτόχρονα, ανώτεροι υπάλληλοι αντικαθίστανται με κάθε αλλαγή κυβέρνησης ή πολιτικής. Εξαιτίας αυτού, η κεντρική δομή συνοδεύεται από τακτικές αλλαγές στην κατεύθυνση της πολιτικής και το προσωπικό, παρουσιάζοντας προκλήσεις για τη βιωσιμότητα των στρατηγικών προσπαθειών του Υπουργείου.

Το Υπουργείο περιλαμβάνει τέσσερις γενικές γραμματείες. Η μεγαλύτερη είναι η Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η οποία είναι υπεύθυνη για την εκπαίδευση. Οι άλλοι τρεις καλύπτουν τους υπόλοιπους τομείς ευθύνης: θρησκεία, έρευνα και τεχνολογία, δια βίου μάθηση και πρωτοβουλίες για νέους.

Η Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας χωρίζεται σε διάφορες γενικές διευθύνσεις:

- Στρατηγικό σχεδιασμό
- Χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες
- Ανθρώπινο δυναμικό
- Σπουδές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Προσωπικό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Αρκετές αυτόνομες διευθύνσεις

Ο ρόλος της Γενικής Διεύθυνσης Χρηματοοικονομικών Υπηρεσιών περιορίζεται κυρίως στον προϋπολογισμό του ίδιου του Υπουργείου και των θεσμικών οργάνων που είναι άμεσα εξαρτώμενοι. Καμία διεύθυνση δεν συλλέγει ή αναλύει δεδομένα σχετικά με τις συνολικές χρηματοοικονομικές ροές και τις δημοσιονομικές διαδικασίες στην εκπαίδευση. Όπως συζητείται παρακάτω, αυτό αποδυναμώνει την ικανότητα του Υπουργείου να καθοδηγεί αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό σύστημα και να εισάγει μεταρρυθμίσεις. Ομοίως, η Γενική Διεύθυνση Προσωπικού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συμμετέχει στην εποπτεία των εθνικών διαγωνισμών για οργανικές θέσεις (ανάπτυξη διαδικασιών, καθορισμός

κριτηρίων και διατήρηση καταλόγων υποψηφίων), αλλά όχι στον στρατηγικό σχεδιασμό για τις ανάγκες των σχολικών μονάδων σε διαφορετικά τμήματα της χώρας και για διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών. Μόλις πρόσφατα το Υπουργείο άρχισε να δημιουργεί μια εθνική βάση δεδομένων για τα σχολεία και τους μαθητές (συχνά αναφέρεται ως «σύστημα πληροφοριών για τη διαχείριση της εκπαίδευσης»).

Εκτός από τις περιφερειακές και περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, το Υπουργείο ελέγχει τις δραστηριότητες άλλων ιδρυμάτων. Όλα αυτά δείχνουν το υψηλό επίπεδο διοικητικής και γραφειοκρατικής επιβάρυνσης που επιβαρύνει το Υπουργείο. Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να προσθέσουμε ότι στο ελληνικό σύστημα, αυτό το βάρος είναι ιδιαίτερα βαρύ, διότι περιλαμβάνει την υποχρέωση διατήρησης και διαχείρισης των οργανικών θέσεων καθενός από τα υφιστάμενα ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένης της υποχρέωσης διεξαγωγής εθνικών διαγωνισμών.

Με αυτόν τον τρόπο, το Υπουργείο συμμετέχει στενά στις ευθύνες στελέχωσης και άλλων ανθρώπινων πόρων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα κύρια διοικητικά εργαλεία για την εκτέλεση αυτής της λειτουργίας είναι οι περιφερειακές και περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει καμία μονάδα στο Υπουργείο που να είναι υπεύθυνη για την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσον αφορά τις εισροές, τις διαδικασίες και ιδίως τα αποτελέσματα. Αντ' αυτού, το Υπουργείο βασίζεται στις δευτερεύουσες διοικητικές του δομές για να κάνει τις απαραίτητες εκθέσεις. Ωστόσο, είναι καλά αναγνωρισμένο ότι εάν διαφορετικές μονάδες της διοικητικής πυραμίδας αναφέρουν τις ίδιες τις δραστηριότητές τους, η αξία των αναφορών μειώνεται. Η απουσία ανεξάρτητων μηχανισμών παρακολούθησης περιορίζει την ικανότητα του Υπουργείου να διαχειρίζεται στρατηγικά τον εκπαιδευτικό τομέα.

Εκτός από το ίδιο το Υπουργείο, η διοικητική πυραμίδα περιλαμβάνει τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης. Πηγές του υπουργείου ενημέρωσαν την ομάδα αξιολόγησης του ΟΟΣΑ ότι η διαδικασία επιλογής των διευθυντών της εκπαίδευσης έχει τροποποιηθεί πρόσφατα για να ενισχύσει την εγκυρότητά της. Αναμένεται να υπηρετήσουν για μια καθορισμένη χρονική περίοδο και επιλέγονται από ένα Κεντρικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης με βάση τα ίδια κριτήρια με όλα τα στελέχη εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων ακαδημαϊκών προσόντων, εμπειρίας διδασκαλίας και συμβουλευτικής και συνέντευξη) (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Οι διευθύνσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως το προσωπικό του Υπουργείου, έχουν οργανικές θέσεις και διορίζονται με τις τυπικές

ελληνικές διαδικασίες. Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης είναι αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου και λειτουργούν ως ενιαία δομή τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις 13 ελληνικές περιοχές (Ρουσάκης, 2017). Εφαρμόζουν εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο, βάσει εθνικών κανόνων, κανονισμών και διαδικασιών. Οι ευθύνες τους περιλαμβάνουν τη διοίκηση και την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση της εκπαίδευσης (Ρουσάκης, 2017). Η περιφερειακή διευθύνση εκπαίδευσης επιλέγει μόνιμους δασκάλους (εκπαιδευτικούς με οργανικές θέσεις) και επικεφαλής σχολικής μονάδας. Για όλες τις προθέσεις και σκοπούς, αποτελούν μέρος της κρατικής διοίκησης.

Το ίδιο ισχύει και για την κρατική διοίκηση που επεκτείνεται ακόμη πιο κάτω, σε επίπεδο περιφέρειας. Οι παράλληλες περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν και στις 116 περιφέρειες ή νομαρχιακές μονάδες (Ρουσάκης, 2017). Αποτελούν μέρος της εθνικής διοικητικής δομής με τον ίδιο τρόπο και την έννοια με τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, με το προσωπικό τους να διορίζεται μέσω ανάλογης διαδικασίας. Είναι ενδιαφέρον ότι η Ελληνική Δημοκρατία έχει τοπικές κυβερνήσεις, που διοικούνται από δημοκρατικά εκλεγμένα συμβούλια με τοπικούς εκτελεστικούς μηχανισμούς. Ωστόσο, μια διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από αυτά τα τοπικά συμβούλια, αλλά χρηματοδοτείται απευθείας από το κράτος και έχει πολύ σαφώς διαχωρισμένες λειτουργίες. Ο κύριος ρόλος τους είναι η εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η επίβλεψη και ο έλεγχος των δραστηριοτήτων των σχολικών μονάδων όσον αφορά τη συμμόρφωση με τους κανονισμούς και με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, τη διαχείριση της κατανομής των αποσπασμένων και αναπληρωματικών εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο και την παροχή παιδαγωγικής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες μέσω των υπηρεσιών των σχολικών συμβούλων.

## **2.2 Ελληνικές δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση**

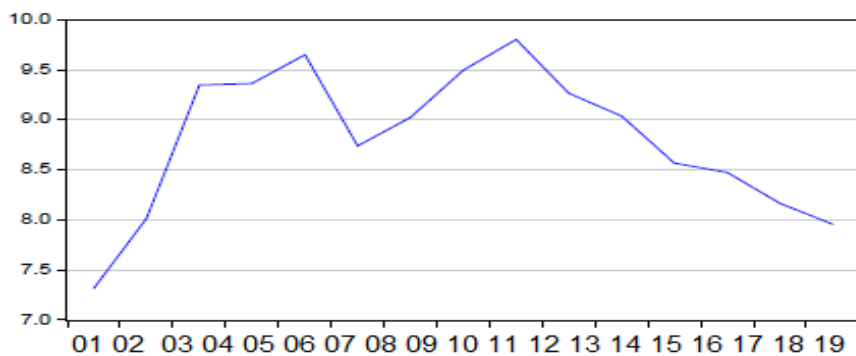
Οι ελληνικές συνολικές κρατικές δαπάνες για την παιδεία απεικονίζονται στο Σχήμα 1. Η χρονική περίοδος των δεδομένων αναφέρεται στα έτη της ευρωζώνης από το 2001 έως το 2019. Το 2009, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση έφθασαν τα μέγιστα ποτέ στα 9,8 δισεκατομμύρια σταθερά ευρώ του 2010, ή 4,1% του ΑΕΠ. Οι δημόσιες δαπάνες μειώθηκαν στη συνέχεια, αλλά με χαμηλότερο ρυθμό από τη μείωση του ΑΕΠ. Το αποτέλεσμα ήταν μια

αύξηση του μεριδίου των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση στο ΑΕΠ από 4,1% σε 4,6% το 2013 (Σχήμα 2).

Ακόμα και το 2019, οι συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση και ως ποσοστό του ΑΕΠ είναι πολύ υψηλότερες από ό, τι στα πρώτα χρόνια της ευρωζώνης. Το 2001, οι συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση ήταν μικρότερες από 7,5 δισεκατομμύρια ευρώ, η χαμηλότερη αξία ολόκληρης της περιόδου.

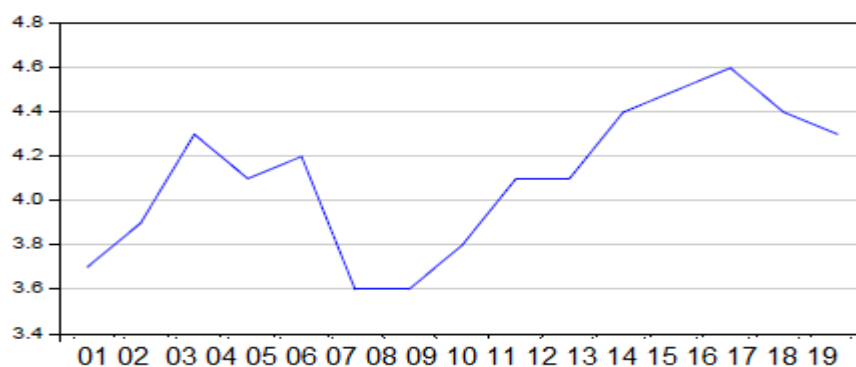
Αυτές οι δαπάνες αυξήθηκαν στα ύψη κατά τη διάρκεια των ετών ευφορίας της ευρωζώνης, φτάνοντας σχεδόν τα 10 δισεκατομμύρια ευρώ. Από το 2010, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μειώθηκαν, αλλά δεν επανήλθαν ποτέ στο επίπεδο του 2001.

**Σχήμα 1** Ελληνικές δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, 2001-2019 (σε δισεκατομμύρια σταθερά ευρώ του 2010)



Πηγή: Κυβερνητικές στατιστικές ανά λειτουργία - Ευρωπαϊκή Ένωση

**Σχήμα 2** Ελληνικές δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως % του ΑΕΠ, 2001-2019



Πηγή: Κυβερνητικές στατιστικές ανά λειτουργία - Ευρωπαϊκή Ένωση

Ωστόσο, οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ δεν μειώθηκαν τόσο πολύ. Το σχήμα 2 δείχνει ότι το μερίδιο των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση του ΑΕΠ

ήταν 3,7% το 2001 και από το 2003 αυξάνεται. Μόνο τα τελευταία δύο χρόνια της υπό εξέταση περιόδου δείχνουν πτώση, αλλά εξακολουθεί να βρίσκεται σε ιστορικά υψηλό μερίδιο.

**Πίνακας 1 Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης – Τακτικός Προϋπολογισμός ΥΠΑΙΘ (ανάλυση κατά Κατηγορία Δαπάνης)**

| ΚΩΔΙΚΟΣ ΑΡΘΡΩΝΟΣ | ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΗΣ   | 2013                    |                     |                            | 2014                    |                     |                            | 2015                    |                     |                            | Ποσοστιαία Μεταβολή Τριετίας 2013-2015 |
|------------------|---|-------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|--|
|                  |   | ΠΟΣΟ                    | % Επί του ΣΥΝ ΦΟΡΕΑ | Ετήσια Ποσοστιαία Μεταβολή | ΠΟΣΟ                    | % Επί του ΣΥΝ ΦΟΡΕΑ | Ετήσια Ποσοστιαία Μεταβολή | ΠΟΣΟ                    | % Επί του ΣΥΝ ΦΟΡΕΑ | Ετήσια Ποσοστιαία Μεταβολή |  |
|                  | <b>ΣΥΝΟΛΟ πληρωμών ΤΑΚΤΙΚΟΥ ΠΡΟΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ</b>              | <b>4.869.962.480,40</b> | <b>100,00%</b>      | <b>-9,3 ▼</b>              | <b>4.495.794.808,67</b> | <b>100,00%</b>      | <b>-7,7 ▼</b>              | <b>4.322.300.206,40</b> | <b>100,00%</b>      | <b>-3,9 ▼</b>              | <b>-11,2 ▼</b>                         |
| 0000             | ΠΛΗΡΩΜΕΣ ΓΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ                                      | 4.151.585.828,00        | 85,25%              | -7,7 ▼                     | 3.988.857.634,73        | 88,72%              | -3,9 ▼                     | 3.881.088.476,13        | 89,79%              | -2,7 ▼                     | -6,5 ▼                                 |
| 1000             | ΠΡΟΜΗΘΕΙΕΣ ΑΓΑΘΩΝ & ΚΕΦΑΛΑΙΑΚΟΥ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ                  | 69.472.675,54           | 1,43%               | 6,4 ▲                      | 64.072.112,50           | 1,43%               | -7,8 ▼                     | 48.535.361,00           | 1,12%               | -24,2 ▼                    | -30,1 ▼                                |
| 2000             | ΠΛΗΡΩΜΕΣ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΤΙΚΕΣ                                     | 531.985.684,22          | 10,92%              | -28,7 ▼                    | 426.657.740,19          | 9,49%               | -19,8 ▼                    | 377.636.719,31          | 8,74%               | -11,5 ▼                    | -29,0 ▼                                |
| 3000             | ΠΛΗΡΩΜΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΚΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΜΕΝΑ ΕΣΟΔΑ      | 0,00                    | 0,00%               | -100,0 ▼                   |                         | 0,00%               | 0,0 —                      | 0,00                    | 0,00%               | 0,0 —                      | 0,0 —                                  |
| 5000             | ΔΑΠΑΝΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΝΤΑΣΣΟΝΤΑΙ ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ             | 3.563.807,89            | 0,07%               | -28,1 ▼                    | 3.470.756,99            | 0,08%               | -2,6 ▼                     | 3.108.882,61            | 0,07%               | -10,4 ▼                    | -12,8 ▼                                |
| 6000             | ΠΛΗΡΩΜΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΙΣΤΗΣ            | 88,53                   | 0,00%               | -99,6 ▼                    | 110,25                  | 0,00%               | 24,5 ▲                     | 0,00                    | 0,00%               | -100,0 ▼                   | -100,0 ▼                               |
| 7000             | ΑΠΑΛΛΟΤΡΙΩΣΕΙΣ, ΑΓΟΡΕΣ, ΑΝΕΓΕΡΣΕΙΣ κλπ                      | 0,00                    | 0,00%               | 0,0 —                      | 0,00                    | 0,00%               | 0,0 —                      | 0,00                    | 0,00%               | 0,0 —                      | 0,0 —                                  |
| 9000             | ΕΞΟΦΛΗΣΗ ΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΩΝ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΤΩΝ | 113.354.396,22          | 2,33%               | 96,9 ▲                     | 12.736.454,01           | 0,28%               | -88,8 ▼                    | 11.930.767,35           | 0,28%               | -6,3 ▼                     | -89,5 ▼                                |

Πηγή: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Έτσι, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η Ελληνική Μεγάλη Ύφεση μείωσε τις δαπάνες για την εκπαίδευση. Ωστόσο, οι δαπάνες αυτές δεν οδηγούν απαραίτητα σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Οι οικονομολόγοι το υποστήριξαν εδώ και πολύ καιρό. Η έρευνα δείχνει ότι οι δαπάνες και οι σχολικές επιδόσεις δεν σχετίζονται (Hanushek, 1996).

Το αποτέλεσμα ήταν ότι η εγγραφή σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία δεν επηρεάστηκε από τη Μεγάλη Ύφεση. Ο Πίνακας 2 παρέχει δεδομένα σχετικά με την εγγραφή μαθητών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία από το 2008 έως το 2014. Η πρώτη στήλη του Πίνακα 4 παρέχει το συνολικό αριθμό μαθητών που εγγράφονται σε ελληνικά δημοτικά σχολεία και οι επόμενες δύο δείχνουν τους αριθμούς για δημόσια και ιδιωτικά. Η τελευταία στήλη παρέχει εγγραφή ως ποσοστό των δημογραφικών ετών 4-14 ετών.

*Πίνακας 2 Αριθμός μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών ελληνικών δημοτικών σχολείων*

|      | <b>Σύνολο</b> | <b>Δημόσιο</b> | <b>Ιδιωτικό</b> | <b>% (4-14)</b> |
|------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|
| 2008 | 635804        | 589198         | 46606           | 58.73%          |
| 2009 | 633406        | 587383         | 46023           | 58.66%          |
| 2010 | 635780        | 590941         | 44839           | 59.21%          |
| 2011 | 633590        | 590378         | 43212           | 59.15%          |
| 2012 | 631834        | 591461         | 40373           | 58.88%          |
| 2013 | 628502        | 589967         | 38535           | 58.63%          |
| 2014 | 629373        | 590737         | 38636           | 58.50%          |

*Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ)*

Ένας αριθμός συμπερασμάτων προκύπτει από τον Πίνακα 3. Πρώτον, ο αριθμός των μαθητών στα δημόσια σχολεία παρέμεινε σχετικά ο ίδιος πριν και μετά τη Μεγάλη Ύφεση. Από 589198 μαθητές το 2008 (έτος πριν από τη Μεγάλη Ύφεση), ο αριθμός αυξήθηκε σε 5.90737 μαθητές (0,26%) το 2014.

Από την άλλη πλευρά, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο μειώθηκε από 46606 το 2008 σε 38636 το 2014, σημαντική μείωση 17%. Μερικοί από αυτούς τους μαθητές άλλαξαν από ιδιωτικό σε δημόσιο, επειδή οι τελευταίοι δεν χρεώνουν τέλη. Ωστόσο, ένας αριθμός μαθητών λείπει στα δεδομένα, επειδή ο συνολικός αριθμός των εγγραφών μειώθηκε από 635804 το 2008 σε 629373 ή 1% του συνόλου (6431 μαθητές). Πιθανότατα, αυτό μπορεί να εξηγηθεί από την «διαρροή εγκεφάλων» που αναφέρθηκε παραπάνω καθώς πολλά νεαρά ζευγάρια μετακόμισαν εκτός Ελλάδας με τα παιδιά τους. Ωστόσο, τα στατιστικά στοιχεία δεν είναι διαθέσιμα. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από το γεγονός ότι το ποσοστό του πληθυσμού 4-14 που φοιτά στο δημοτικό σχολείο πριν και μετά τη Μεγάλη Ύφεση παρέμεινε σταθερό στο 59%.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018)<sup>1</sup>, εξέδωσε το 2018 μια ολοκληρωμένη έρευνα περί της παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αφορούσε τη χώρα μας. Στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης και κατάρτισης συγκρινόμενα με το μέσο όρο της ΕΕ. Από την έρευνα αυτή προκύπτουν τα παρακάτω βασικά σημεία.

1. Υπάρχει χαμηλός συντελεστής χρηματοδότησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα όμως αυτών των δαπανών θα μπορούσε να βελτιωθεί με στενότερη επιτήρηση.
2. Η εκπαίδευση σε παιδιά που ανήκουν στην ηλικιακή βαθμίδα κάτω των 3 ετών, και αποτελούν ουσιαστικά το σύνολο της προσχολικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να επεκταθεί, καθώς παρατηρείται σημαντική έλλειψη, και απαιτείται μια οικονομικά προσιτή λύση σε αυτό το φαινόμενο.
3. Στον κλάδο της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ενισχυθεί η διδασκαλία της αγωγής του πολίτη.
4. Αν και παρατηρείται αύξηση στο ποσοστό αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα πάνω από το μ/ο της ΕΕ, ταυτόχρονα υπάρχει χαμηλός βαθμός, ο χαμηλότερος στην ΕΕ, απορρόφησης στην απασχόληση παράλληλα με την υψηλότερη υπερειδίκευση στις θέσεις απασχόλησής τους.
5. Ο τομέας της επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων, και ο βαθμός εκπαίδευσης των ενηλίκων, παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα, παρά την όποια ενίσχυση του συστήματος μαθητείας.

---

<sup>1</sup> DG Education and Culture calculations, based on data from Eurostat (LFS 2017, UOE 2016) and OECD (PISA 2015) (Υπολογισμοί της ΓΔ Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, με βάση τα στοιχεία της Eurostat (LFS 2017, UOE 2016) και του ΟΟΣΑ (PISA 2015)).

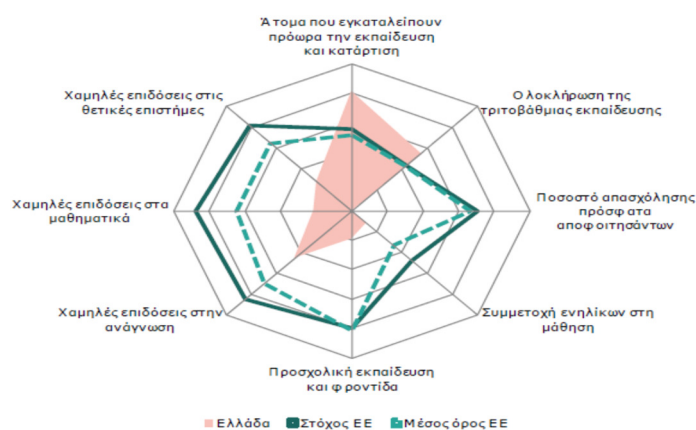


**Πίνακας 3 Βασικοί δείκτες**

|   |   | <b>Ελλάδα</b>       |                     | <b>Μέσος όρος ΕΕ</b> |                     |                 |
|---|---|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|-----------------|
|   |   | 2014                | 2017                | 2014                 | 2017                |                 |
| <b>Σημεία αναφοράς εκπαίδευσης και κατάρτισης για το 2020</b>   |   |                     |                     |                      |                     |                 |
| Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση (ηλικίας 18-24 ετών)  |   | 9.0%                | 6.0%                | 11.2%                | 10.6%               |                 |
| Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 30-34 ετών)  |   | 37.2%               | 43.7%               | 37.9%                | 39.9%               |                 |
| Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (από την ηλικία των 4 ετών μέχρι την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης)  |   | 76.3% <sup>13</sup> | 79.8% <sup>16</sup> | 94.2% <sup>13</sup>  | 95.5% <sup>16</sup> |                 |
| Ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις σε:   | Ανάγνωση  | 22.6% <sup>12</sup> | 27.3% <sup>15</sup> | 17.8% <sup>12</sup>  | 19.7% <sup>15</sup> |                 |
|   | Μαθηματικά  | 35.7% <sup>12</sup> | 35.8% <sup>15</sup> | 22.1% <sup>12</sup>  | 22.2% <sup>15</sup> |                 |
|   | Φυσικές επιστήμες   | 25.5% <sup>12</sup> | 32.7% <sup>15</sup> | 16.6% <sup>12</sup>  | 20.6% <sup>15</sup> |                 |
| Ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων βάσει επιπέδου εκπαίδευσης που ολοκληρώθηκε (ηλικίας 20-34 ετών που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς) | ISCED 3-8 (σύνολο)  | 44.3%               | 52.0%               | 76.0%                | 80.2%               |                 |
| Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση (ηλικίας 25-64 ετών)  | ISCED 0-8 (σύνολο)  | 3.2%                | 4.5%                | 10.8%                | 10.9%               |                 |
| Μαθησιακή κινητικότητα  | Πτυχιούχοι με πτυχίο από το εξωτερικό (ISCED 5-8)                   | :                   | 11.1% <sup>16</sup> | :                    | 3.1% <sup>16</sup>  |                 |
|   | Πτυχιούχοι με ακαδημαϊκές μονάδες από το εξωτερικό (ISCED 5-8)      | :                   | 2.2% <sup>16</sup>  | :                    | 7.6% <sup>16</sup>  |                 |
| <b>Άλλοι συναφείς δείκτες</b>   |   |                     |                     |                      |                     |                 |
| Επενδύσεις στην εκπαίδευση  | Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ              | 4.3%                | 4.3% <sup>16</sup>  | 4.9%                 | 4.7% <sup>16</sup>  |                 |
|   | Δαπάνες για δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα ανά σπουδαστή σε ευρώ ΜΑΔ | ISCED 1-2           | :                   | : <sup>15</sup>      | €6 494 <sup>d</sup> | : <sup>15</sup> |
|   |   | ISCED 3-4           | :                   | : <sup>15</sup>      | €7 741 <sup>d</sup> | : <sup>15</sup> |
|   | ISCED 5-8   | :                   | : <sup>15</sup>     | €11 187 <sup>d</sup> | : <sup>15</sup>     |                 |
| Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση (ηλικίας 18-24 ετών)  | Γηγενείς  | 7.3%                | 5.4%                | 10.4%                | 9.6%                |                 |
|   | Γεννημένοι στο εξωτερικό  | 27.8%               | 16.9%               | 20.2%                | 19.4%               |                 |
| Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 30-34 ετών)  | Γηγενείς  | 41.3%               | 47.1%               | 38.6%                | 40.6%               |                 |
|   | Γεννημένοι στο εξωτερικό  | 8.4%                | 11.9%               | 34.3%                | 36.3%               |                 |
| Ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων βάσει επιπέδου εκπαίδευσης που ολοκληρώθηκε (ηλικίας 20-34 ετών που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς) | ISCED 3-4   | 38.8%               | 44.8%               | 70.7%                | 74.1%               |                 |
|   | ISCED 5-8   | 47.4%               | 55.8%               | 80.5%                | 84.9%               |                 |

Πηγή: Eurostat

Σχήμα 3 Θέση σε σχέση με τις υψηλότερες (εξωτερικός δακτύλιος) και τις χαμηλότερες επιδόσεις (κέντρο)



Πηγή: DG Education and Culture calculations, based on data from Eurostat (LFS 2017, UOE 2016) and OECD (PISA 2015)

### 2.3 Η Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά εφόδια (προσόντα) στην Ελλάδα

Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά προσόντα των ατόμων της ηλικιακής ομάδας 25-64, αυξάνονται από το 2000 έως το 2013. Η Eurostat χρησιμοποιεί την ταξινόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, γνωστή ως Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED).

Το 2013, ο πληθυσμός ηλικίας 25-64 ετών στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat είχε αποκτήσει τα ακόλουθα εκπαιδευτικά προσόντα:

- Το 33,1% του πληθυσμού είχε προσόντα σε επίπεδο υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ISCED 0-2).
- 39% στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση (ISCED 3-4).
- Το 27% είχε φτάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων των μεταπτυχιακών και διδακτορικών) (ISCED 5-6).

Εν ολίγοις, η πλειοψηφία του πληθυσμού (ηλικίας 25-64 ετών) έχει αποφοιτήσει από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων έχει αυξηθεί την τελευταία δεκαετία στον γενικό πληθυσμό. οι γυναίκες

προσεγγίστηκαν ιδιαίτερα με τους άνδρες σε όλα τα επίπεδα: για παράδειγμα, στο επίπεδο ISCED 0-2 (υποχρεωτική εκπαίδευση), η επίδοση των γυναικών μειώθηκε από 50,3% το 2000 σε 31,5% (το 2013), ενώ η αντίστοιχη επίδοση των ανδρών μειώθηκε από 46,4% έως 34% κατά την ίδια περίοδο. Η πιο εντυπωσιακή είναι η αύξηση των τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδοση των γυναικών αυξήθηκε από 15,5% το 2000 σε 27,1% το 2013.

Ο μέσος όρος του επιπέδου εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρείται θετικός και προς την κατεύθυνση του στόχου που θέτει ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με την ΕΕ, μέχρι το 2021 σκοπός είναι τουλάχιστον το 40% του πληθυσμού, ηλικίας 30-34 ετών, να έχει αποκτήσει τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurostat, 2015).

Ωστόσο, ενώ η τάση μπορεί να κριθεί συνολικά ως θετική, μια πιο προσεκτική ματιά αποκαλύπτει ότι ο ρυθμός ποικίλλει σε διαφορετικά χρόνια. Κατά τα έτη 2003-04 και 2010-11 σε επίπεδο εκπαίδευσης 5-6 (τριτοβάθμια εκπαίδευση), σημειώθηκε αύξηση 2%. Τα τελευταία χρόνια, ιδίως μεταξύ 2012 και 2013, η αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης είναι μικρότερη από 1%.

Το 2004 έλαβαν χώρα οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην Ελλάδα και θα περίμενε κανείς μια γενική αισιοδοξία, ενώ το 2010 και το 2011 μετά την έναρξη της κρίσης και τα πρώτα σοβαρά σημάδια διαρκούς οικονομικής ύφεσης, αρκετοί νέοι που ήταν άνεργοι, επέστρεψαν πιθανώς στην εκπαίδευση για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες να βρουν εργασία ή να αποφοιτήσουν πριν μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Δεν υπάρχει συγκεκριμένη μελέτη που να ασχολείται με τις παραπάνω εξελίξεις. Η εθνογραφική έρευνα δείχνει ότι κατά τη διάρκεια της κρίσης, οι μαθητές τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο στις σπουδές τους και να θέλουν να τις ολοκληρώσουν εγκαίρως (Thanos, 2014).

Το 2012, στο εκπαιδευτικό επίπεδο 5-6 (τριτοβάθμια εκπαίδευση), οι γυναίκες ηλικίας 25-34 ξεπέρασαν τους άνδρες κατά περίπου 10% (49,8% και 39,0% αντίστοιχα) και αυτή η αναλογία αντιστρέφεται σχεδόν στην ηλικιακή κατηγορία 55-64 ετών, στους οποίους οι άνδρες ξεπερνούν τις γυναίκες κατά 8,3%. Αξίζει να σημειωθεί ότι άτομα αυτής της ηλικιακής κατηγορίας ήταν μαθητές στα τέλη της δεκαετίας του εβδομήντα και του ογδόντα, όταν το σύνολο των μαθητών ήταν κάτω των 100.000, ενώ σήμερα είναι περισσότερο από 330.000 που υποδηλώνουν μια μαζική ανάπτυξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ψαχαρόπουλος, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2012, η πλειοψηφία (44,9%) αυτών ηλικίας 25-34 ετών έχουν αποκτήσει επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (επίπεδο 3-4), 34,2% από αυτούς έχουν

σπουδάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο 5-6) και 20,9% από αυτούς ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (επίπεδο 0-2). Η αύξηση εκείνων που έχουν αποκτήσει τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ 2000 και 2012 είναι 11,4%, η οποία είναι η υψηλότερη από όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Η κοινωνική απαίτηση για περισσότερη εκπαίδευση έχει αντίκτυπο στην κυβερνητική πολιτική που προσπάθησε να ανταποκριθεί επεκτείνοντας και παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες σπουδών, ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλη την Ελλάδα (Τσουκαλάς, 1992). Είναι μια τάση παρόμοια με άλλες χώρες της Ευρώπης. Μετά τη στρατιωτική δικτατορία (1967-74) η ζήτηση για περισσότερη εκπαίδευση οδήγησε σε επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πρωτοφανές επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Πρόκου, 2013).

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, όπως θα περίμενε κανείς, μειώνεται, αν και είναι δύσκολο να βρεθούν στατιστικά στοιχεία. Τα στοιχεία της Eurostat σταματούν το 2005, δηλαδή τέσσερα χρόνια πριν από την έναρξη της κρίσης.

Μια ανάλυση της χρηματοδότησης και του προϋπολογισμού της εκπαίδευσης που έκανε ο ΣυΡΙζΑ, όταν ήταν αντιπολίτευση, η χρηματοδότηση είχε ως εξής: το 2009 οι κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση ήταν 3,13% του ΑΕΠ, ενώ το 2013 μειώθηκαν στο 2,78% (εκτιμάται σε δισεκατομμύρια ευρώ: το 2009 ήταν πάνω από 7 δισεκατομμύρια ενώ το 2012 μειώθηκε σε 5 δισεκατομμύρια). Το γενικό εγχώριο προϊόν την ίδια περίοδο μειώθηκε: το 2009 ήταν περίπου 231 δισεκατομμύρια και το 2013 περίπου 183 δισεκατομμύρια ευρώ (ΕΕΚΕ 2012).

Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζονται από τις εκθέσεις του "Δικτύου Ευρυδίκη" (2014) σύμφωνα με τις οποίες ο προϋπολογισμός που δαπανήθηκε για την εκπαίδευση το 2013 ήταν λίγο λιγότερο από 6 δισεκατομμύρια ευρώ. Επίσης σε άλλη δημοσίευση του "Δικτύου Ευρυδίκη" (2013), υποστηρίζεται ότι το 2011 και το 2012, η Ελλάδα ήταν μεταξύ των χωρών που μείωσαν τον προϋπολογισμό τους για την εκπαίδευση κατά περισσότερο από 5% (Ευρυδίκη 2013).

Ταυτόχρονα, το γνωστό PSI (Συμμετοχή του Ιδιωτικού Τομέα - σε συμφωνίες για την αναδιάρθρωση κρατικών χρεών - συνήθως ονομάζεται "κούρεμα") πραγματοποιήθηκε το 2012 και άφησε την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ειδικά τα πανεπιστήμια) χωρίς καμία κατάθεση (εκτίμηση 44 εκατομμύρια ευρώ), διότι τους διέταξε το Υπουργείο Παιδείας να τα μεταφέρει στην Τράπεζα της Ελλάδος που πραγματοποίησε το PSI. Το PSI προοριζόταν για τον ιδιωτικό τομέα, όχι για το δημόσιο, και αυτό εγείρει σοβαρά ζητήματα νομικής φύσης. Κάθε χρόνο,

από το 2011, γίνονται περικοπές στον προϋπολογισμό στα πανεπιστήμια που σήμερα ανέρχονται στο 30% και σε ορισμένες περιπτώσεις το 50% του προϋπολογισμού που είχαν πριν από το 2009. Για παράδειγμα, στον διαδικτυακό τόπο του Παντείου Πανεπιστημίου, οι πληροφορίες σχετικά με τον προϋπολογισμό εμφανίζονται, το 2012, 4.100.000 εκατομμύρια, το 2011 4,633,838 εκατομμύρια και το 2010, 6.685.329 εκατομμύρια ευρώ.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, οι ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση αυξήθηκαν μεταξύ 2000-2005 (από 0,24% σε 0,26%). Δυστυχώς, τα δεδομένα σταματούν εκείνο το έτος (2005). Λαμβάνοντας υπόψη έναν άλλο δείκτη, δηλαδή τις «ιδιωτικές δαπάνες των νοικοκυριών στην εκπαίδευση», τα στοιχεία δείχνουν ότι το ποσοστό στην Ελλάδα αυξήθηκε κατά 0,5% (από 1,9% το 2000 σε 2,4% το 2011) · ενώ ο μέσος όρος 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένει περίπου 1,0%. Αν και η Ελλάδα δεν έχει εκδώσει δίδακτρα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, φαίνεται ότι κατά μέσο όρο οι Έλληνες ξοδεύουν περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση από τους πολίτες άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Η έκθεση που δημοσιεύτηκε από το ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ το 2011, δείχνει ότι το ποσοστό των χωρών της ΕΕ των 27 στην εκπαίδευση ως μέρος της κατανάλωσης το 2008 ήταν 1,05%. Η Ελλάδα ήταν πρώτη στην λίστα με 3,23%, ακολουθούμενη από Κύπρο (2,96%) και Λετονία (2,36%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2012).

Εν ολίγοις, ο πληθυσμός που αποκτά εκπαιδευτικά προσόντα έχει αυξηθεί και φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται από την κρίση, καθώς θα περίμενε κανείς μια μείωση. Ωστόσο, ο ρυθμός επίτευξης έχει επιβραδυνθεί αν και πρέπει να προστεθεί ότι οι γυναίκες έφτασαν με τους άνδρες σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε σχέση με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης: είναι δύσκολο να βρεθούν στατιστικά στοιχεία που απεικονίζουν δημόσια χρηματοδότηση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. ορισμένοι αναλυτές μιλούν για μια κατακόρυφη μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όσο περισσότερο η κυβέρνηση μειώνει τον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό, φαίνεται ότι τόσο οι σχετικές δαπάνες πρέπει να αντισταθμίζονται από τις οικογένειες. Οι τελευταίοι φαίνεται να επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση των απογόνων τους ακόμη και σε συνθήκες κρίσης.

## **2.4 Η πολιτική οικονομία της αλλαγής στην Ελλάδα**

Η ομάδα αξιολόγησης του ΟΟΣΑ σημείωσε ότι η ελληνική κοινωνία αποδίδει ισχυρή αξία στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνεται και από προηγούμενες κριτικές του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ,

2011, ΟΟΣΑ, 1997, ΟΟΣΑ, 1982). Η αξία της εκπαίδευσης, για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη - και για την αντιμετώπιση προκλήσεων της τρέχουσας κρίσης - είναι εμφανής. Η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα σημαντικό μέσο κοινωνικής και οικονομικής κινητικότητας για άτομα και οικογένειες με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Kalyvas, 2015). Για παράδειγμα, παρά τον αντίκτυπο που είχε η οικονομική κρίση στο εισόδημα των νοικοκυριών (το οποίο μειώθηκε κατά 31,6% από το 2009), πολλές οικογένειες συνεχίζουν να επενδύουν σημαντικά ποσά σε ιδιωτικά μαθήματα (σκιώδης εκπαίδευση) πιστεύοντας ότι αυτό θα υποστηρίξει την εκπαίδευση των παιδιών τους και θα βελτιώσει τις πιθανότητές τους να αποκτήσουν θέση σε ένα πανεπιστήμιο υψηλού επιπέδου. Η συμμετοχή στη διδασκαλία μετά το σχολείο 15 ετών, ενώ είναι αμφιλεγόμενη, είναι από τις υψηλότερες στις χώρες του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2013) και έχει βασικό αντίκτυπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ομάδα αξιολόγησης του ΟΟΣΑ παρατήρησε την απουσία ενός σαφώς διαρθρωμένου και καθολικά αποδεκτού μακροπρόθεσμου οράματος για την καθοδήγηση της εκπαίδευσης στο μέλλον, ή μια σαφής εστίαση στους μαθητές και τη μάθησή τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, υπό το φως της κρίσης, το Υπουργείο Παιδείας, ασχολείται με διοικητικές προκλήσεις και προκλήσεις πόρων για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, που σίγουρα πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ωστόσο, αυτές οι προκλήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με σαφές όραμα και κοινή αίσθηση αποστολής γύρω από την οποία θα συγκεντρωθούν οι ενδιαφερόμενοι. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για τη μάθηση, την εργασία και τη ζωή, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας, της πρωτοβουλίας και άλλων ικανοτήτων, όπως προτείνει η Ευρωπαϊκή Ένωση στη στρατηγική της για τη βελτίωση της ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων για προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη για όλους τους ανθρώπους στον 21ο αιώνα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Η ανάπτυξη μιας τέτοιας αποστολής μπορεί επίσης να ενισχύσει την εστίαση στη μάθηση και την ευημερία των μαθητών (Carpenter and Gong, 2016). Ένα σαφές όραμα υποστηρίζει την άρθρωση μεταξύ των στόχων της μάθησης, της αποτελεσματικότητας του σχολείου, της αξιολόγησης, και της ποιοτικής σχολικής ηγεσίας και διδασκαλίας.

Αυτό μπορεί να είναι μέρος μιας διαδικασίας που χαρακτηρίζεται από αποσπασματική χάραξη πολιτικής, με μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που δεν συνυπάρχουν σε μια συνεκτική προσέγγιση και η οποία πρόσφατα επικεντρώθηκε στη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στο σχεδιασμό και την εφαρμογή. Επιπλέον, η έρευνα του ΟΟΣΑ για την επιτυχή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

αποκάλυψε ότι υπάρχουν ορισμένοι βασικοί παράγοντες για την επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής: οι πιο αποτελεσματικές πολιτικές σχεδιάζονται γύρω από τους μαθητές και τη μάθηση, αναπτύσσουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών και εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερόμενους (ΟΟΣΑ, 2015). Στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ, τα σωματεία των εκπαιδευτικών και οι επιχειρηματικές οργανώσεις, ειδικότερα, συμμετέχουν όλο και περισσότερο στη διαδικασία χάραξης πολιτικής. Τα σωματεία των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που συνάντησε η ομάδα αξιολόγησης στην Ελλάδα, ζητούν πιο διαρθρωμένο διάλογο με την κυβέρνηση, ενώ ο τομέας των επιχειρήσεων επιθυμεί να δημιουργήσει στενότερους δεσμούς με τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην Ελλάδα, το υπουργείο έχει ξεκινήσει διαβουλεύσεις με διάφορους ενδιαφερόμενους για την ανάπτυξη συστάσεων για την ανάπτυξη και την πολιτική της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τρεις επιτροπές έχουν αναπτυχθεί ή συνεργαστεί με το υπουργείο: (μεταξύ Δεκεμβρίου 2015 και Ιουνίου 2016):

- η Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Εκπαίδευση
- τη Μόνιμη Επιτροπή Παιδείας του Ελληνικού Κοινοβουλίου
- η Επιτροπή Οικονομικών της Εκπαίδευσης για να αξιολογήσει το πραγματικό οικονομικό κόστος του εκπαιδευτικού συστήματος από το προσχολικό έως το πανεπιστήμιο και να εντοπίσει τομείς προς βελτίωση, συμπεριλαμβανομένου του κόστους πιθανών αλλαγών.

Επιπλέον, κατά την ανάπτυξη των πρόσφατων πολιτικών της, η κυβέρνηση έχει πραγματοποιήσει πολλές διαβουλεύσεις με μια σειρά ενδιαφερομένων.

Έχουν προχωρήσει ορισμένες μεταρρυθμίσεις. Ένα τριετές εκπαιδευτικό σχέδιο εγκρίθηκε το 2017. Το σχέδιο περιγράφει κατευθυντήριες γραμμές και προτάσεις σε μια σειρά τομέων προτεραιότητας για το 2017-20, συμπεριλαμβανομένων μέτρων που στοχεύουν στη βελτίωση του δασκάλου, της ηγεσίας του σχολείου και της ποιότητας του σχολείου μέσω αυτοαξιολόγησης, ενημερώσεις στο πρόγραμμα σπουδών, ολοήμερη σχολική παροχή, και άλλες δράσεις που στοχεύουν στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (προσχολική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση) Το τριετές σχέδιο επισήμανε επίσης την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένων νησιών, απομονωμένων ορεινών περιοχών και αραιοκατοικημένων χωριών σε ολόκληρη τη χώρα.

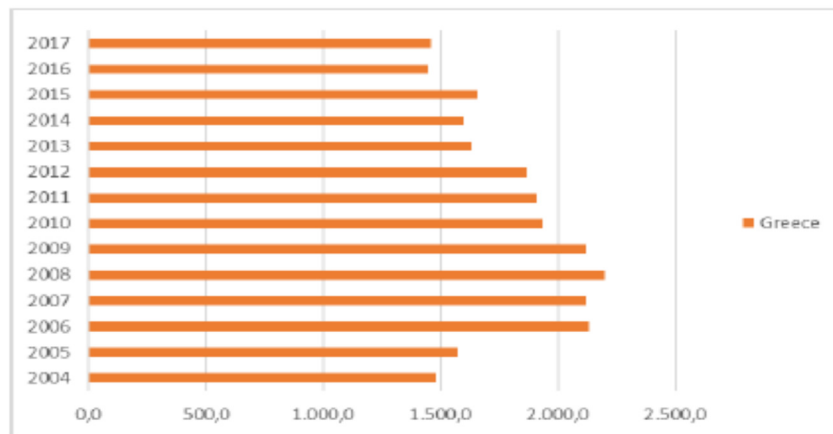
Οι κρατικές δαπάνες για τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα υστερούν έναντι του ευρωπαϊκού μέσου όρου πριν από την οικονομική κρίση. Σε έναν τομέα που από καιρό ήταν δυσλειτουργικός και δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στα ευρωπαϊκά πρότυπα, ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης ήταν εκτεταμένος και τον στέρησε ακόμη και από τα βασικά του μέσα. Με την πάροδο του χρόνου, η εκπαίδευση κατατάσσεται μεταξύ της τέταρτης και της πέμπτης θέσης στις δημόσιες δαπάνες, πίσω από την κοινωνική προστασία, την υγεία και τις κοινωνικές υπηρεσίες (IOBE 2019a) Σε σύγκριση με τις δημόσιες δαπάνες της ΕΕ-28, το 2007 η εκπαίδευση απορρόφησε το 7,6% των δαπανών γενικής κυβέρνησης στην Ελλάδα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την ΕΕ-28 ήταν 10,9%. Τέτοια στοιχεία δείχνουν ότι ο τομέας της εκπαίδευσης υστερούσε πολύ πριν από την κρίση.

Οι δημόσιες δαπάνες επηρεάστηκαν σοβαρά από την οικονομική κρίση και την επακόλουθη ύφεση. Κατά την περίοδο 2008-2016 το ΑΕΠ μειώθηκε κατά 26% (σε πραγματικούς όρους), ενώ το επίπεδο του εθνικού χρέους αυξήθηκε στα 181,1% έως το 2018. Οι πολιτικές λιτότητας που επιβλήθηκαν από τα τρία Προγράμματα Οικονομικής Προσαρμογής οδήγησαν σε σοβαρές περικοπές στις δημόσιες δαπάνες (Σχήμα 9). Κατά συνέπεια, ο προϋπολογισμός της δημόσιας εκπαίδευσης αντιμετώπισε μείωση κατά 36%, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω της μείωσης των μισθών του εκπαιδευτικού προσωπικού και της μείωσης των λειτουργικών δαπανών.

Το κόστος των ανθρώπινων πόρων του τομέα της εκπαίδευσης, που αναφέρεται κυρίως στους μισθούς του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, μειώθηκε σημαντικά από το 2010 και μετά, ενώ η μεγαλύτερη μείωση του κόστους εργασίας σημειώθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπό αυτές τις συνθήκες, η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης επηρεάστηκε σοβαρά και αυξήθηκε η σημασία του ιδιωτικού τομέα στην αντικατάσταση των δημόσιων δομών.



Σχήμα 4 Συνολικές δαπάνες της γενικής κυβέρνησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκατομμύρια ευρώ



Πηγή: Eurostat

Το πάγωμα για την πρόσληψη δημοσίων υπαλλήλων που επιβλήθηκε στο πλαίσιο των μέτρων λιτότητας επεκτάθηκε επίσης σε σχολεία και πανεπιστήμια. Ταυτόχρονα, η μεγάλη μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στο συνταξιοδοτικό σύστημα οδήγησε πολλούς ανθρώπους - κοντά στην ηλικία συνταξιοδότησης - να επιταχύνουν τα συνταξιοδοτικά τους σχέδια προκειμένου να πάρουν σύνταξη κάτω από το «παλιό» και πιο γενναιόδωρο σύστημα (Αναστασάτου και Τσακλόγλου 2019) . Αυτός ο συνδυασμός, και υπολογίζοντας ότι ένας σημαντικός αριθμός εξειδικευμένων ακαδημαϊκών αποφάσισε να μετακομίσει στο εξωτερικό αναζητώντας καλύτερες ευκαιρίες εργασίας και έρευνας, οδήγησε σε σοβαρές ελλείψεις προσωπικού, καθώς δεν προσλήφθηκε νέο προσωπικό για την αντικατάσταση των συνταξιούχων. Ως αποτέλεσμα, πολλά ιδρύματα και σχολεία βασίστηκαν κυρίως σε έκτακτους υπαλλήλους, που προσλήφθηκαν με βραχυπρόθεσμες συμβάσεις, ένα στοιχείο που έθεσε σε μεγάλο κίνδυνο την ποιότητα της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών που προσφέρονται σε δημόσια σχολεία και πανεπιστήμια.

Σε σύγκριση με το επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η μείωση του κόστους εργασίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό διατηρήθηκε κάτω από 10% κατά την περίοδο 2008-2012, η μείωση του κόστους εργασίας του προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έφτασε το 18% (Φραγκίσκου και Παπλωμάτας 2014).

Εάν ληφθεί υπόψη η συνεχής ροή των μαθητών που εγγράφονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς ο αυξανόμενος αριθμός τους, αυτές οι εξελίξεις είναι ακόμη πιο ανησυχητικές. Ταυτόχρονα, σημαντικές μειώσεις των επιχειρησιακών προϋπολογισμών ανάγκασαν επίσης πολλά σχολεία και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να καλύψουν τα

έξοδα συντήρησης σε ένα γυμνό ελάχιστο επίπεδο. Οι Γιούσμπασογλου, Μαρινάκου και Παλικτζόγλου (2016) παρατηρούν ότι πολλά ελληνικά πανεπιστήμια έφτασαν στα πρόθυρα της κατάρρευσης λόγω των σκληρών μέτρων λιτότητας. Το 2011 και το 2012 ο εθνικός προϋπολογισμός εκπαίδευσης μειώθηκε κατά περισσότερο από 5%, ενώ το 2015 διατέθηκε συνολικός προϋπολογισμός 877 εκατομμυρίων ευρώ στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση από το οποίο, λιγότερο από το 30% προοριζόταν για υποδομές, εξοπλισμό και έρευνα (Γιουσμπάσογλου, Μαρινάκου και Paliktzoglou 2016). Υπό αυτές τις συνθήκες, η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης έχει τεθεί σε κίνδυνο και ο ρόλος της ιδιωτικής αγοράς έχει αναβαθμιστεί.

Η επιθυμία για θέση σε ένα πανεπιστήμιο, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις των σχολείων του Λυκείου για την επαρκή προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές τους εξετάσεις, έχει δημιουργήσει τις τελευταίες δεκαετίες μια παράλληλη αγορά ιδιωτικής εκπαίδευσης. Τα ιδιωτικά σχολεία και οι ιδιώτες δάσκαλοι προσφέρουν παράλληλη διδασκαλία μαθημάτων και ξένων γλωσσών του σχολείου, κυρίως προκειμένου να προετοιμάσουν καλύτερα τους μαθητές για τις εξαιρετικά ανταγωνιστικές Πανελλήνιες Εξετάσεις. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για τουλάχιστον δύο χρόνια, οι οικογένειες πρέπει να καλύψουν τα συμπληρωματικά έξοδα ιδιωτικής εκπαίδευσης τα οποία, με την πάροδο των ετών, ξεπέρασαν τις κρατικές δαπάνες ανά μαθητή (Ψαχαρόπουλος και Παπακωνσταντίνου 2005). Ως αποτέλεσμα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραδοσιακά είχε το μεγαλύτερο μέρος στην κατανομή των ιδιωτικών εκπαιδευτικών δαπανών. Το 2004, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση απορρόφησε το 55% των δαπανών ιδιωτικής εκπαίδευσης. Συνολικά, πριν από την κρίση, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση, οι ιδιωτικές εκπαιδευτικές δαπάνες αυξήθηκαν από 2,8 δισεκατομμύρια ευρώ το 2004 σε 3,2 δισεκατομμύρια ευρώ το 2008.

Η οικονομική κρίση επηρέασε σημαντικά τις δαπάνες των νοικοκυριών στην εκπαίδευση συμπίεζοντάς τις προς τα κάτω. Μια σημαντική μείωση των δαπανών των οικογενειών για ιδιωτικά σχολεία καταγράφηκε κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου - από τις συνολικές οικογενειακές δαπάνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 15% ήταν για τα ιδιωτικά σχολεία το 2004, ενώ το ίδιο ποσοστό το 2016 μειώθηκε στο 12% (IOBE, 2019α).

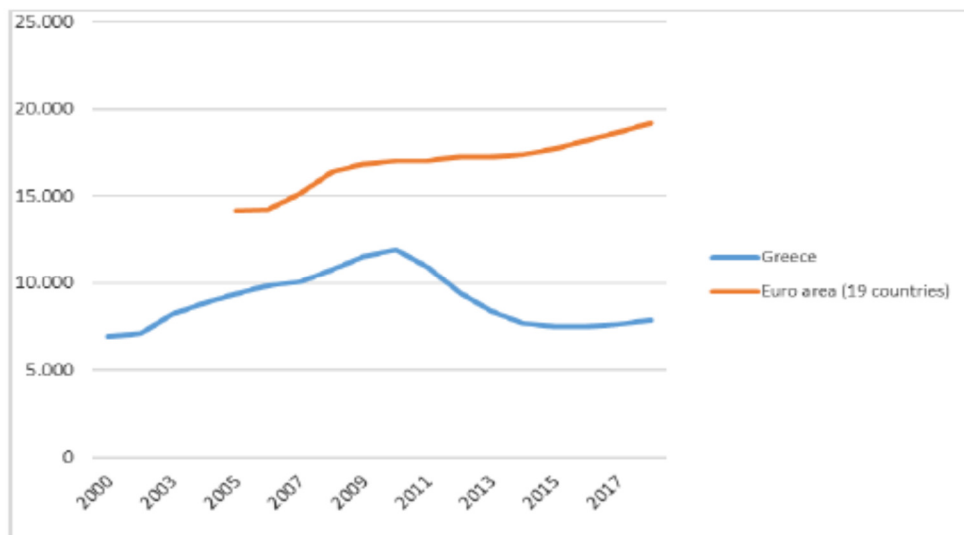
Το 2017 το μέσο επίπεδο του ακαθάριστου προσαρμοσμένου εισοδήματος των νοικοκυριών κατά κεφαλήν στην Ελλάδα είχε μειωθεί στο 66,6% του μέσου όρου της ΕΕ-28. Το ποσοστό ανεργίας αυξήθηκε σε 27,5% το 2013, το υψηλότερο ποσοστό που σημειώθηκε κατά την κρίση και η ανασφάλεια στην αγορά εργασίας έγινε ο κανόνας στην ελληνική κοινωνία. Η

οικονομική δυσχέρεια στην οποία βρέθηκαν τα νοικοκυριά μετά το 2009 οδήγησε σε απότομη πτώση του διαθέσιμου εισοδήματος των νοικοκυριών (Σχήμα 5). Ως αποτέλεσμα, βρέθηκαν πολλές οικογένειες με έναν ή και τους δύο γονείς εκτός εργασίας, αναγκάζοντας τα νοικοκυριά να μειώσουν τα βασικά έξοδα και να διακυβέυσουν την ικανότητά τους να υποστηρίξουν ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση που θα μπορούσαν να αυξήσουν τις πιθανότητες των φοιτητών να εισέλθουν σε ένα πανεπιστήμιο.

Κατά συνέπεια, τα έξοδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκαν στο 51% το 2010 και στο 49% το 2016, αλλά διατηρούσαν την πρώτη θέση στον προϋπολογισμό για την οικογενειακή εκπαίδευση (IOBE 2019α). Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ενώ τα έξοδα για ιδιωτικά σχολεία μειώθηκαν απότομα, αποκαλύπτοντας μια υψηλή ζήτηση ελαστικότητας, μια χαμηλή ζήτηση ελαστικότητας αποκαλύπτεται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς τα έξοδα για τα ιδιωτικά μαθήματα παρέμειναν σταθερά υψηλά.

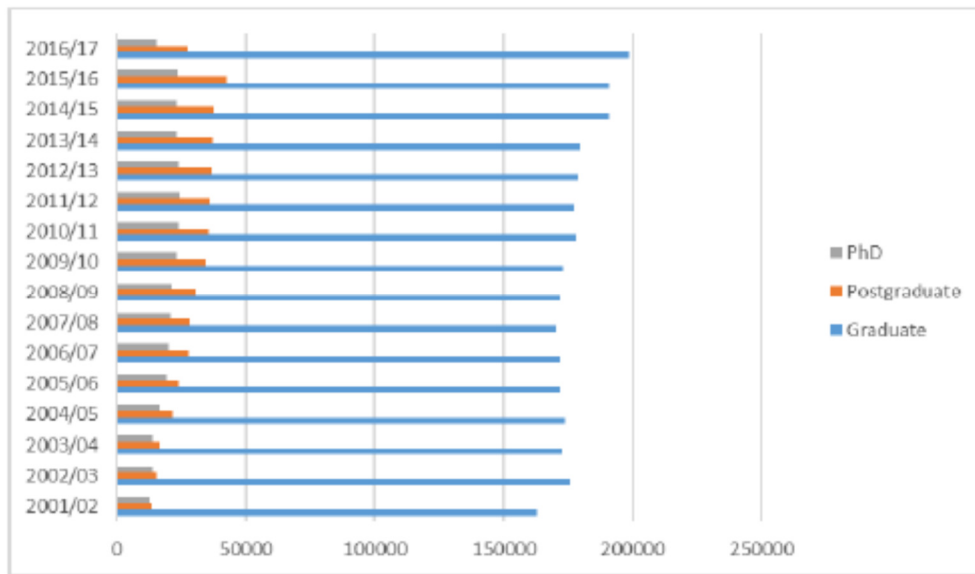
Τα ιδιωτικά μαθήματα στις ιδιωτικές δαπάνες αυξήθηκαν από 33% το 2010 σε 37% το 2016. Κατά συνέπεια, παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, ο αριθμός των μαθητών που εγγράφηκαν σε δημόσια πανεπιστήμια μετά το σχολείο παρέμεινε σταθερός και μάλιστα αυξήθηκε ελαφρώς όπως φαίνεται στο Σχήμα 6.

*Σχήμα 5 Μέσο ισοδύναμο εισόδημα νοικοκυριού (ευρώ)*



*Πηγή: Eurostat*

*Σχήμα 6 Αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά τύπο*



*Πηγή: Eurostat*

Η προετοιμασία για τις εθνικές εξετάσεις καλύπτει μόνο ένα μέρος του κόστους εκπαίδευσης που πρέπει να καλύψουν τα νοικοκυριά όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το μεγαλύτερο μερίδιο των δαπανών απορροφάται από μεταπτυχιακές σπουδές (Master) που προσφέρονται με αμοιβή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλο που υπάρχουν επίσης τα κρυμμένα έξοδα του κόστους διαβίωσης των φοιτητών του πανεπιστημίου, ειδικά εάν το πανεπιστήμιο της επιλογής τους βρίσκεται σε άλλη περιοχή ή πόλη από την πατρίδα τους, ο Δάσκαλος κατέχει την κυρίαρχη θέση στις ιδιωτικές επενδύσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις δύο προ της κρίσης και μετά την κρίση περίοδο. Συγκεκριμένα, προέκυψε ένα παράδοξο, εμφανές επίσης στο Σχήμα 11.

Οι δαπάνες για μεταπτυχιακές σπουδές, μετά από πτώση το 2010, παρουσίασαν σημαντική αύξηση κατά τη διάρκεια των ετών της κρίσης, φτάνοντας το 86% των ετήσιων δαπανών νοικοκυριών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με το 64% το 2008 (IOBE 2019α).

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται παραπάνω επιβεβαιώνουν την κλίση του ελληνικού πληθυσμού στην ακαδημαϊκή υπερπροσδιορισμό και την αντίληψη ότι περισσότερα ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια είναι σε θέση να εγγυηθούν μια θέση στην αγορά εργασίας. Επομένως, η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική ικανότητα προετοιμασίας των μαθητών για τη διαδικασία εξέτασης και ο ιδιωτικός

τομέας, με τη μορφή συμπληρωματικής εκπαίδευσης, έχει σημαντικό ρόλο σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις ζωής των μαθητών ή αποτελέσματα των εξετάσεων. Τα εγγενή σφάλματα στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνουν περιθώρια για ανισότητες στην πρόσβαση στην εκπαίδευση που έγιναν πιο έντονες υπό τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης. Σημειώνεται ότι από το 2010 και μετά, τα ποσοστά ανεργίας των γονέων φοιτητών πανεπιστημίου έχουν αυξηθεί, ενώ υπήρξε επίσης συνεχής αύξηση (από το 2001 έως το 2014) στο ποσοστό των φοιτητών πανεπιστημίου που προέρχονται από οικογένειες με «υψηλό» ή «πολύ υψηλό» εισόδημα. Έτσι, η ζωγραφική του κοινωνικού και εκπαιδευτικού υποβάθρου (IOBE 2019β) είναι μια σαφής εικόνα της ανισότητας. Τέτοιοι φοιτητές συνήθως εκπροσωπούνται σε πολύ απαιτητικές σχολές, όπως ιατρική, νομική, οικονομική ή μηχανική, όπου απαιτούνται σημαντικές επενδύσεις από τις οικογένειες προκειμένου να διασφαλιστεί η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (Τσακόγλου και Χολέζας, 2005). Αντίθετα, οι λιγότερο εύποροι μαθητές βρίσκονται στην πλειοψηφία των σχολών ανθρωπιστικών επιστημών.

Επιπλέον, η ικανότητα απόκτησης περαιτέρω προσόντων μέσω μεταπτυχιακού τίτλου εξαρτάται επίσης σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική ικανότητα των νοικοκυριών. Ως εκ τούτου, ο τρέχων σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί έχει μια εγγενή τάση προς την ανισότητα, καθώς φοιτητές από λιγότερο πλούσιο οικονομικό υπόβαθρο δεν μπορούν να αντέξουν το κόστος της συμπληρωματικής εκπαίδευσης που θα μπορούσε να τους εξασφαλίσει μια θέση σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο ή να συνεχίσει περαιτέρω εκπαίδευση μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος.

## **2.5 Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση σε χώρες της ΕΕ**

Σκοπός μας είναι να δείξουμε ποιοι οικονομικοί πόροι κατανέμονται στην εκπαίδευση από τα κράτη μέλη της ΕΕ και να προσδιορίσουμε τον αντίκτυπο αυτών των πόρων μέσω ορισμένων κοινωνικών δεικτών.

Τέτοιοι δείκτες μπορούν να βρεθούν σε εθνικές, διεθνείς στατιστικές και κοινωνικές εκθέσεις. Οι δημόσιες δαπάνες αφορούσαν τις τρέχουσες τιμές / κατά κεφαλήν ΑΕΠ και το κατά κεφαλήν ποσό, το οποίο επιτρέπει την ομοιόμορφη σύγκριση.

Η επιλογή των κοινωνικών δεικτών είχε ως στόχο να αναδείξει αυτούς που είναι όσο το δυνατόν πιο συναφείς για τον σκοπό μας να αποκαλύψουμε τις κοινωνικές επιπτώσεις των

δημοσίων δαπανών, περιορίζοντας παράλληλα σε έναν χαμηλό, αλλά επαρκή αριθμό ικανό να παράγει μια σωστή αναπαράσταση του ερευνητικού θέματος.

Οι κοινωνικοί δείκτες για την εκπαίδευση, μετά από μια προκαταρκτική ανάλυση, εκφράζουν τις τρέχουσες κοινωνικές καταστάσεις, όχι το αποτέλεσμα της συσσώρευσης στο χρόνο: εγγραφή στο σχολείο από εκπαιδευτικούς κύκλους (SE), νέοι που αποφοίτησαν από το γυμνάσιο (YGHS) και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (ESD). Τα κύρια δεδομένα επιλέχθηκαν από στατιστικές και εκθέσεις της Eurostat, εκθέσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας, UNPD, οι οποίες στη συνέχεια υποβλήθηκαν σε επεξεργασία και συμπεριλήφθηκαν σε πίνακες. οι πληροφορίες αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν.

Μια πρώτη σημείωση είναι ότι οι δημόσιες πιστώσεις για την εκπαίδευση, στα κράτη μέλη της ΕΕ εμφανίζουν σημαντικές αξίες που σχετίζονται με το ΑΕΠ, ενώ σε ορισμένες χώρες σχετίζονται επίσης με το κατά κεφαλήν ποσό.

*Πίνακας 4 Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση στα κράτη μέλη της ΕΕ (2017)*

| UE countries       | Public spending for education (% GDP) | Sum (\$) per capita for education (2017) |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| 1. Denmark         | 8.7                                   | 4914(1)                                  |
| 2. Cyprus          | 7.9                                   | 2203(9)                                  |
| 3. Sweden          | 7.3                                   | 3603(2)                                  |
| 4. Finland         | 6.8                                   | 2982(3)                                  |
| 5. Belgium         | 6.4                                   | 2752(4)                                  |
| 6. France          | 5.9                                   | 2311(8)                                  |
| 6. Netherlands     | 5.9                                   | 2750(5)                                  |
| 8. Malta           | 5.8                                   | 1138(16)                                 |
| 8. Portugal        | 5.8                                   | 1240(15)                                 |
| 10. Estonia        | 5.7                                   | 801(19)                                  |
| 10. Ireland        | 5.7                                   | 2715(6)                                  |
| 10. Lithuania      | 5.7                                   | 635(22)                                  |
| 10. Slovenia       | 5.7                                   | 1307(14)                                 |
| 14. Latvia         | 5.6                                   | 601(24)                                  |
| 14. United Kingdom | 5.6                                   | 2028(10)                                 |
| 16. Austria        | 5.5                                   | 2470(7)                                  |
| 17. Poland         | 5.1                                   | 627(23)                                  |
| 17. Hungary        | 5.1                                   | 652(21)                                  |
| 19. Spain          | 5.0                                   | 1497(13)                                 |
| 20. Italy          | 4.7                                   | 1586(12)                                 |
| 21. Germany        | 4.6                                   | 1847(11)                                 |
| 22. Czech Republic | 4.5                                   | 849(18)                                  |
| 23. Bulgaria       | 4.4                                   | 278(26)                                  |
| 24. Romania        | 4.3                                   | 330(25)                                  |
| 25. Greece         | 4.1                                   | 1059(17)                                 |
| 25. Slovakia       | 4.1                                   | 658(20)                                  |
| Luxembourg         | ?                                     |  |

*Πηγή: Eurostat*

Από τον πίνακα 6, πέντε χώρες (Δανία, Κύπρος, Σουηδία, Φινλανδία και Βέλγιο) βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας με δαπάνες άνω του 6% από το ΑΕΠ, ενώ επτά χώρες (Σλοβακία, Ελλάδα, Ρουμανία, Βουλγαρία, Τσεχία, Γερμανία και Ιταλία) διαθέτουν λιγότερο από 5%.

Οι παραπάνω τιμές αποκαλύπτουν κάποιες εκπλήξεις. Έτσι, ενάντια σε όλες τις προσδοκίες, οι χώρες από την κορυφή των ιεραρχιών, και από το κάτω μέρος, είναι σε μεγάλο βαθμό διαφορετικές. Για παράδειγμα, η Γερμανία βρίσκεται στην κατώτατη ομάδα για τις δημόσιες πιστώσεις για την εκπαίδευση, ενώ στην Κύπρο η κατάσταση είναι αντίθετη. Η συνάφεια των ταξινομήσεων λαμβάνεται στην κορυφή των ταξινομήσεων από τη Δανία και από τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία για το κάτω μέρος των ταξινομήσεων.

Όπως αναφέρθηκε, οι διαφορές μεταξύ των χωρών όσον αφορά τις απόλυτες τιμές που κατανέμονται είναι πολύ μεγαλύτερες επειδή, συνήθως, οι χώρες με υψηλότερα έσοδα διαθέτουν περισσότερα κεφάλαια (Eurostat 2017).

## **2.6 Εκθεση του Δικτύου Eurydice, για τη Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα<sup>2</sup>**

Το ευρωπαϊκό Δίκτυο Eurydice, το Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη, εξέδωσε μια έρευνα, για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας, το 2019. Η έρευνα αυτή αναφέρει τα παρακάτω (όσα ακολουθούν βασίζονται στην έρευνα του Δικτύου Eurydice και δεν συντάχθησαν μετά από έρευνα της συγγραφέως).

Η οικονομική σταθερότητα που επιτεύχθηκε στην Ελλάδα την προηγούμενη δεκαετία μειώθηκε το 2019. Ο πραγματικός ρυθμός αύξησης του ΑΕΠ επιβραδύνθηκε το 2019, αλλά διατήρησε μια θετική διαφορά 1,4% έναντι του μέσου όρου της Ευρωζώνης. Ο ρυθμός ανάπτυξης παραμένει θετικός κυρίως λόγω των ιδιωτικών καταναλωτικών δαπανών που ενισχύονται από την επέκταση της πίστωσης λόγω ενός σταθερού χρηματοπιστωτικού τομέα. Οι επενδύσεις μειώθηκαν σημαντικά το 2019 κατά 7,4%. Οι οικονομικοί δείκτες και το επιχειρηματικό κλίμα έχουν επίσης δείξει πτωτική τάση. Το σύνολο των εξαγόμενων αγαθών και υπηρεσιών ανήλθε στο 4% το 2019 υποδηλώνοντας πτώση από 5,8% το 2018. Από την

---

<sup>2</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_el)

άλλη πλευρά, τα συνολικά εισαγόμενα αγαθά και υπηρεσίες το 2019 παραμένουν σταθερά σε σχέση με την αύξηση το 2018 κατά 7,2%. Αυτό οδήγησε σε μείωση του ισοζυγίου τρεχουσών συναλλαγών σε εθνικούς λογιστικούς όρους 13,8% του ΑΕΠ το 2019 έναντι 14,7% το 2018. Τα συνολικά ποσοστά απασχόλησης παραμένουν σχεδόν αμετάβλητα με τους πραγματικούς μισθούς ανά εργαζόμενο να αυξάνονται κατά 1,7%, δηλαδή λιγότερο από ό, τι σε 2018. Το ποσοστό ανεργίας μειώθηκε στο 7,4% το 2019 από 8% το 2018. Το ποσοστό αποπληθωρισμού στο ΑΕΠ και την ιδιωτική κατανάλωση αυξήθηκε σε 3,5% και 4,1% αντίστοιχα το 2019 από 3% το 2018. Η οικονομική συρρίκνωση αποδείχθηκε πιο σοβαρή για τον Έλληνα οικονομία κατά το 2020. Οι κυκλικοί και διαρθρωτικοί παράγοντες συνέβαλαν στη σημαντική μείωση του ρυθμού ανάπτυξης κατά τα τρία πρώτα τρίμηνα του έτους. Δεδομένων των περιορισμένων δυνατοτήτων δημοσιονομικού ελιγμού, προσωρινά μέτρα σε συγκεκριμένους τομείς της οικονομίας που εγκρίθηκαν στις αρχές του 2020 δεν μπορούσαν να αντισταθμίσουν την οικονομική ύφεση που πλησιάζει. Η καθυστερημένη άφιξη της ύφεσης στην Ελλάδα μπορεί να οφείλεται στην καθυστερημένη εξάπλωση της κρίσης από τις οικονομίες της Κεντρικής Ευρώπης στην περιφέρεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και στο σχετικά μικρό μέγεθος και περιορισμένο άνοιγμα της ελληνικής οικονομίας. Ωστόσο, οι οικονομικές εξελίξεις το 2020 επηρεάστηκαν ιδιαίτερα από την αρνητική απόδοση των εξαγωγών και τη σημαντική μείωση των εσόδων από τις μεταφορές και τον τουρισμό, την περιορισμένη επέκταση της πίστωσης στις επιχειρήσεις και τα νοικοκυριά, τη μείωση των ξένων επενδύσεων και την επιδείνωση της εμπιστοσύνης, η οποία επηρεάστηκε επίσης από τις δημοσιονομικές εξελίξεις και αύξηση των αναγκών χρηματοδότησης του ακαθάριστου χρέους. Κατά τα τρία πρώτα τρίμηνα του έτους, η παραγωγή μειώθηκε κατά 1,1% έναντι του 2019. Κατά τη διάρκεια του έτους το πραγματικό ΑΕΠ μειώθηκε κατά 1,7% το πρώτο τρίμηνο του 2020 και κατά 0,4% έναντι του προηγούμενου τριμήνου. Ο ακαθάριστος σχηματισμός περιουσιακών στοιχείων μειώθηκε κατά 18,6% σε ετήσια βάση κατά το πρώτο τρίμηνο, το οποίο περιλαμβάνει πτώση 22,5% στις επενδύσεις στον τομέα της στέγασης, 21,3% σε μηχανήματα και 19,1% σε εξοπλισμό μεταφορών. Κατά τα τρία πρώτα τρίμηνα του 2020, η αύξηση των επενδύσεων επιδεινώθηκε συνεχώς με μέση πτώση 10% έναντι του προηγούμενου έτους. Οι συνολικές καταναλωτικές δαπάνες σε σταθερές τιμές αυξήθηκαν κατά 1,1% το πρώτο τρίμηνο του έτους σε σύγκριση με το 2019, ενισχυμένες από την αύξηση 9,4% στις δημοσιονομικές δαπάνες, ενώ η ιδιωτική κατανάλωση μειώθηκε κατά 0,8% έναντι του αντίστοιχου τριμήνου του προηγούμενου έτους. Κατά τη διάρκεια των πρώτων τριών τριμήνων του 2020, η δημόσια κατανάλωση αυξήθηκε κατά μέσο όρο κατά 10,9% σε σύγκριση με την ίδια περίοδο του προηγούμενου έτους, ενώ η ιδιωτική κατανάλωση μειώθηκε κατά μέσο όρο κατά 1,1%, αν και παρουσίασε σταδιακή



βελτίωση κατά το τρίτο τρίμηνο. Το εξωτερικό εμπόριο παρουσίασε σημαντική επιδείνωση των εξαγωγών αγαθών και υπηρεσιών. Τα έσοδα από εξαγωγές υπηρεσιών μειώθηκαν κατά 22,3% σε ονομαστικούς όρους κατά την περίοδο από Ιανουάριο έως Οκτώβριο και οι εξαγωγές αγαθών μειώθηκαν κατά 17,9% για την περίοδο από Ιανουάριο έως Σεπτέμβριο. Οι εισαγωγές αγαθών επιβραδύνθηκαν κατά 31,4% και κατά 17% για υπηρεσίες την ίδια περίοδο. Συνολικά, η μείωση στον τομέα του εξωτερικού εμπορίου ήταν σημαντική κατά τα τρία πρώτα τρίμηνα του έτους, γεγονός που βελτίωσε το ισοζύγιο εξωτερικού εμπορίου. Στην αγορά εργασίας, η ανεργία αυξήθηκε σε 9,3% το πρώτο τρίμηνο του 2020 από 8,9% το δεύτερο τρίμηνο του έτους. Λόγω της ύφεσης της ελληνικής οικονομίας, οι πληθωριστικές πιέσεις μειώθηκαν σημαντικά οδηγώντας σε αύξηση του Δείκτη Τιμών Καταναλωτή κατά 1,2% τους πρώτους έντεκα μήνες του 2020.

Υπό το πρίσμα αυτών των εξελίξεων, η αλλαγή του πραγματικού ΑΕΠ θα είναι σε αρνητικό ποσοστό για το 2020. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αρνητική συνεισφορά κατά 6,1% της μέχρι τώρα δυναμικής εγχώριας ζήτησης. Η ιδιωτική κατανάλωση πιθανότατα θα μειωθεί κατά 1,5% και αναμένεται περαιτέρω μείωση 1,8% στις επενδύσεις. Η πτώση του ακαθάριστου σχηματισμού κεφαλαίου οφείλεται κυρίως στη μείωση κατά 25% στις επενδύσεις εξοπλισμού και στην περαιτέρω συρρίκνωση στον κατασκευαστικό τομέα κατά 13%. Το ποσοστό αυτό αντικατοπτρίζει επίσης μια πτώση 22% στις επενδύσεις για τον τομέα της στέγασης. Ο ιδιωτικός τομέας παρουσιάζει ακόμη μεγαλύτερη μείωση των επενδύσεων. Ωστόσο, η συμβολή της γενικής κυβέρνησης στις επενδύσεις θα παραμείνει αρνητική για ένα δεύτερο έτος. Ωστόσο, οι δημόσιες δαπάνες κατανάλωσης θα παρουσιάσουν πιθανώς αύξηση 11% το 2020 σε σύγκριση με 0,6% πέρυσι. Η ύφεση στην ελληνική οικονομία θα συνεχιστεί το 2021 και το πραγματικό ΑΕΠ αναμένεται να μειωθεί κατά 0,3%.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τη συνολική κατανομή για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης που περιλαμβάνεται στον κανονικό προϋπολογισμό και το πρόγραμμα δημοσίων επενδύσεων για το οικονομικό έτος 2020, σε τρέχουσες τιμές<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_el)

*Πίνακας 5 Δημόσιες δαπάνες για εκπαίδευση στην Ελλάδα (2020)*

| Year | Ministry of Education and Religious Affairs: Public Expenditure on Education (in bn. Euros) |
|------|---|
| 2020 | Ordinary Budget: 4.941.300.000,00<br>Public Investment: (P.I.P): 928.288.164,40             |
| 2020 | National: 110.000.000,00<br>Co-financed: 818.288.164,40                                     |

*Πηγή: Eurostat*

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν λεπτομερώς την κατανομή του κόστους σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο σύμφωνα με τις πιστώσεις που εγγράφονται στον κανονικό προϋπολογισμό<sup>4</sup>:

*Πίνακας 6 Κόστος εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανά εκπαιδευτικό επίπεδο (2020)*

| Year | Primary Education |
|------|-------------------|
| 2020 | 3.608.728.300     |
| Year | Higher Education  |
| 2020 | 905.317.600       |
| Year | Lifelong Learning |
| 2020 | 84.685.100        |

*Πηγή: Eurostat*

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις πιστώσεις όπως διατυπώθηκαν και διανεμήθηκαν στους ειδικούς εκπαιδευτικούς φορείς από τον προϋπολογισμό για τις δημόσιες επενδύσεις του Υπουργείου Παιδείας<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_el)

<sup>5</sup> [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_el)

*Πίνακας 7 Δημόσιες επενδύσεις για εκπαίδευση στην Ελλάδα (2020)*

| <b>Public Investment Program</b> | <b>Specific Educational Bodies</b>   | <b>Annual appropriations for 2020</b> |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| National                         | General Secretariat for Primary, Secondary and Special Education   | 27.292.984,48                         |
| Co-financed                      | General Secretariat for Primary, Secondary and Special Education   | 662.509.456,26                        |
| <b>TOTAL</b>                     |  | <b>689.802.440,74</b>                 |
| National                         | General Secretariat for Vocational Education, Training and Lifelong Learning   | 788.696,63                            |
| Co-financed                      | General Secretariat for Vocational Education, Training and Lifelong Learning   | 31.891.451,59                         |
| <b>TOTAL</b>                     |  | <b>32.680.148,22</b>                  |
| National                         | General Secretariat for Higher Education   | 76.069.361,98                         |
| Co-financed                      | General Secretariat for Higher Education   | 112.079.910,71                        |
| <b>TOTAL</b>                     |  | <b>188.149.272,69</b>                 |
| National                         | Expenditure for migration flows of the Ministry of Education and Religious Affairs   | 0,00                                  |
| Co-financed                      | Expenditure for migration flows of the Ministry of Education and Religious Affairs   | 7.548.736,46                          |
| <b>TOTAL</b>                     |  | <b>7.548.736,46</b>                   |
| National                         | Expenditure of Independent Authority for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education financed by the Ministry of Education and Religious Affairs | 0.00                                  |
| Co-financed                      | Expenditure of Independent Authority for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education financed by the Ministry of Education and Religious Affairs | 1.637.147,20                          |
| <b>TOTAL</b>                     |  | <b>1.637.147,20</b>                   |

*Πηγή: Eurostat*

## 2.7 Η ανάπτυξη του ολοήμερου σχολείου

Τα ολοήμερα σχολεία αντιμετωπίζουν πραγματικές προκλήσεις ως προς τη δικαιοσύνη καθώς η βελτιωμένη διδασκαλία δεν είναι διαθέσιμη σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό. Νέες

κυβερνητικές προτάσεις αντιμετωπίζουν αυτό το ζήτημα. Οι πρόσθετες ώρες διδασκαλίας πρέπει να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά και αυτό σημαίνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς για να πραγματοποιήσουν ισχυρότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Κατά κανόνα, η επαυξημένη σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους ή να απευθύνεται σε μειονεκτούντες.

Η ανασκόπηση της εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ στην Ελλάδα το 2011 εξέτασε πολλές πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των ολοήμερων σχολείων, τα οποία αναπτύχθηκαν από το 1989 με τη χρήση των διαρθρωτικών ταμείων της ΕΕ. Στα αρχικά στάδια ο στόχος ήταν να βοηθήσουμε τους γονείς, ειδικά τις μητέρες, να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Όμως αργότερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν την ίδια σημασία (Πυργιωτάκης, 2004). Υπάρχουν δύο κύριοι τύποι (Thoidis and Chaniotakis, 2015):

- Το "κλασικό" ολοήμερο σχολείο (από το 2002): στο οποίο οι μαθητές μετά τις 2 μ.μ. μπορεί να παραμείνει στο σχολείο για να προετοιμάσει την εργασία και να αναλάβει δημιουργικές δραστηριότητες και να ξεκουραστεί (περίπου το 60% των σχολείων, βλ. Πίνακα 12).

- Το "Νέο" ολοήμερο σχολείο κυκλοφόρησε σταδιακά από το 2010-11, ως μέρος του πακέτου μεταρρυθμίσεων "Νέο Σχολείο" (περίπου το 30% των σχολείων, βλέπε Πίνακα 2.10) Τα παιδιά μπορούν να φτάσουν νωρίς στις 7 π.μ. και να φύγουν έως τις 4 μ.μ., κατά τη διάρκεια του οποίου μπορούν να επωφεληθούν από την πρόσθετη υποστήριξη σπουδών (ατομικό και ομαδικό). Η συμμετοχή είναι υποχρεωτική έως τις 3:30 μ.μ. Το πρόγραμμα σπουδών έχει εμπλουτιστεί με μαθήματα ξένων γλωσσών, τέχνη, δράμα, φυσική αγωγή κ.λπ. (IEP, 2016). Η διάρκεια του σχολικού έτους επεκτάθηκε επίσης ελαφρώς (ΥΠΕΠΘ, 2011).

- Το υπόλοιπο 10% των δημοτικών σχολείων, τα οποία είναι σχολεία με λιγότερες από έξι τάξεις, δεν είναι ολοήμερα σχολεία Η σχολική ημέρα ξεκινά στις 8:15 π.μ. και τελειώνει στις 13:15 μ.μ.

Κατά το πρώτο εξάμηνο του 2016 η κυβέρνηση υπέβαλε νέες προτάσεις ότι τα "κλασικά" και "νέα" ολοήμερα σχολεία συγχωνεύονται σε έναν "ενοποιημένο" τύπο ολοήμερου δημοτικού σχολείου που θα περιλαμβάνει τη συντριπτική πλειοψηφία όλων των δημοτικών σχολείων και οι οποίες θα λειτουργούσε από την επόμενη σχολική χρονιά (2016/17). Προτείνεται ότι σε αυτόν τον τύπο σχολείου, τα παιδιά δεν θα έφταναν νωρίτερα από τις 8 π.μ. αλλά μπορούν να φύγουν μέχρι τις 4 μ.μ. Η συμμετοχή θα ήταν υποχρεωτική έως τη 1:15 μ.μ. σε ένα

υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών εμπλουτισμένο με μαθήματα διδασκαλίας αγγλικής γλώσσας, τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), τέχνης, δράματος, φυσικής αγωγής κ.λπ. πρωτοβάθμιοι δάσκαλοι έως εξειδικευμένοι δευτεροβάθμιοι δάσκαλοι (βοηθώντας να απασχοληθούν οι προεξοχές δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών).

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς ανέφεραν ότι το εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών, με νέα μαθήματα, στα Νέα ολοήμερα σχολεία, ήταν πολύ χρήσιμο, ειδικά για εκείνους τους μαθητές οικογενειών χαμηλού εισοδήματος (βλ. Για παράδειγμα ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2003 και Κοντόρλι, 2010) . Αυτό συνέβαινε λιγότερο για τις πιο εύπορες οικογένειες, καθώς θα είχαν συνήθως πρόσβαση σε αυτά τα πρόσθετα θέματα (ΤΠΕ, ξένη γλώσσα) μέσω ιδιωτικής διδασκαλίας. Ωστόσο, αναφέρονται επίσης ορισμένα προβλήματα, με την εφαρμογή επιπλέον δραστηριοτήτων (Gkoratsa, 2013). Αυτά περιλαμβάνουν την αδύναμη ενσωμάτωση της απογευματινής παροχής (ειδικά στα "κλασικά" ολοήμερα σχολεία) Grollios 2001. Θοϊδης και Χανιώτης 2012, 2015) ανεπαρκής υποδομή για την υποστήριξη των νέων δραστηριοτήτων, δυσκολίες πρόσληψης δασκάλων, ανεπαρκής υποστήριξη στο σπίτι, (Gkoratsa, 2013), εγκατάλειψη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που αναφέρεται στο " "κλασικό " μοντέλο και μαθητές που δεν μένουν στο σχολείο το απόγευμα (IEP, 2019).

*Πίνακας 8 Τύποι ελληνικών δημοτικών σχολείων στο σχολικό έτος 2017/18*

|   | All Primary Schools |      | Of which: schools with more than 3 Grades |      |
|---|---------------------|------|---|------|
|   | Number of schools   | %    | Number of schools                         | %    |
| Classic All-Day                               | 2 781               | 81%  | 2 218                                     | 80%  |
| "New" All-Day with Revised Cohesive Programme | 1 337               | 29%  | 1 332                                     | 38%  |
| Not All-Day (of any type)                     | 489                 | 10%  | 141                                       | 4%   |
| TOTAL Number of Primary schools               | 4 567               | 100% | 3 691                                     | 100% |

*Πηγή: IEP (2019)*

Η εξάρτηση από τα ευρωπαϊκά διαρθρωτικά ταμεία και το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί βοηθοί καθηγητές οδηγεί σε ένα ασταθές εργατικό δυναμικό για δασκάλους (ορισμένα σχολεία καταφέρνουν να προσλαμβάνουν ειδικούς εκπαιδευτικούς μόνο για τις απογευματινές συνεδρίες τρεις μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους). Το 2015/16, το 16% του συνολικού διδακτικού εργατικού δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup> ήταν συμπληρωματικό, 50% περισσότερο από ό, τι το 2011/12. Στα Νέα ολοήμερα σχολεία οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ελευθερία στα προγράμματα σπουδών, αλλά λίγη εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο χρήσης τους (IEP, 2016). Τα εξειδικευμένα μαθήματα πρέπει

επίσης να παραδίδονται από εκπαιδευτικούς που εκπαιδεύονται ως καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δεν έχουν πάντα την κατάλληλη παιδαγωγική εκπαίδευση για να διδάσκουν παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Η ομάδα αξιολόγησης έχει ακούσει διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ποιο θα ήταν το μέλλον των ολοήμερων σχολείων, υπό το φως των προγραμματισμένων μεταρρυθμίσεων.

Δεδομένου του εκτεταμένου χρόνου διδασκαλίας, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Farbman and Kaplan, 2005). Για τους γονείς, ένα επιπλέον επιχείρημα είναι ότι θα μπορούσαν να εργαστούν περισσότερες ώρες εάν τα παιδιά τους περνούσαν περισσότερο χρόνο στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, μια πρόσφατη ανασκόπηση του ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι η ακατέργαστη αύξηση του χρόνου διδασκαλίας δεν συνεπάγεται αυτόματα περισσότερο αφοσιωμένο χρόνο μάθησης, μπορεί να προκαλέσει κόπωση και πλήξη μεταξύ των μαθητών και έχει μικρή επίδραση στην επίδοση των μαθητών στην καλύτερη περίπτωση (Gromada και Shewbridge, 2016). Στο PISA 2012 δεν υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ του χρόνου στα κανονικά μαθήματα μαθηματικών και της απόδοσης των μαθηματικών (ΟΟΣΑ, 2013). Αλλά τα ζητήματα με τα Νέα σχολεία όλη την ημέρα είναι κάπως διαφορετικά, καθώς ο χρόνος διδασκαλίας αυξάνεται μέσω ενός εμπλουτισμένου προγράμματος σπουδών.

Ο Silva (2007) εκτιμά ότι κατά μέσο όρο μια αύξηση 10% στο χρόνο διδασκαλίας αυξάνει το κόστος κατά 6% έως 7%. Η παράταση της σχολικής ημέρας είναι συνήθως φθηνότερη από την παράταση της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, οι χώρες του ΟΟΣΑ αναφέρουν πληροφορίες σχετικά με το χρόνο διδασκαλίας με διάφορους τρόπους, αντλώντας διαφορετικά από τις κεντρικές προδιαγραφές, τα δεδομένα της έρευνας και τις εκτιμήσεις, και λίγες μελέτες εξετάζουν το κόστος. Παρόμοια ζητήματα ανακύπτουν γύρω από τις επιπτώσεις στο μέγεθος του σχολείου (Ares Abalde, 2014).

Οι Gromada και Shewbridge (2016) εντοπίζουν μεγαλύτερη ζήτηση από λιγότερο κοινωνικοοικονομικά προνομιούχους γονείς για ακαδημαϊκές και άλλες δραστηριότητες μετά το σχολείο που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση και κίνητρα (Lauer et al., 2006). Έτσι, οι μαθητές από ομάδες χαμηλού εισοδήματος μπορούν να επωφεληθούν ιδιαίτερα από πρόσθετες δραστηριότητες το απόγευμα (όπως τέχνη, μουσική και αθλητικά), καθώς και υποστήριξη για την εργασία στο σπίτι, επειδή ενδέχεται να μην έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν αυτές τις δραστηριότητες στο σπίτι, ή ιδιωτικά και μέσω της σκιάδους εκπαίδευσης, σε αντίθεση με παιδιά από πιο εύπορα υπόβαθρα. Η ομάδα

αξιολόγησης του ΟΟΣΑ άκουσε ανάμεικτα μηνύματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα σχολεία γίνονται νέα ολοήμερα σχολεία μέσω του αυτοπροσδιορισμού, σε αντίθεση με το χαρακτηρισμό του από το υπουργείο. Αλλά σε κάθε περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος τα σχολεία που είναι καλύτερα οργανωμένα και εξοπλισμένα να έχουν τη δυνατότητα να γίνουν νέα ολοήμερα σχολεία, ενδεχομένως να διευρύνουν το χάσμα μεταξύ των νέων ολοήμερων σχολείων και των μαθητών τους και άλλων λιγότερο ευνοημένων σχολείων . Αυτό σημαίνει ότι οι προκλήσεις της δικαιοσύνης είναι ιδιαίτερα προβληματικές στην περίπτωση των Νέων ολοήμερων σχολείων (παρά τις αξιόπαινες προθέσεις του να δίνει περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία στους μαθητές), καθώς φαίνεται ότι είναι τα καλύτερα σχολεία, με τους πιο εύπορους γονείς, ότι μπορεί να επωφεληθεί από την παροχή στους μαθητές ενός εμπλουτισμένου προγράμματος σπουδών - σε ορισμένες περιπτώσεις για τις οποίες οι γονείς θα είχαν πληρώσει ούτως ή άλλως - ενώ οι υπόλοιποι μαθητές υστερούν. Οι μαθητές στην Ελλάδα δεν μπορούν να επιλέξουν σε ποιο σχολείο θα φοιτήσουν (οι μαθητές φοιτούν στα σχολεία που βρίσκονται πλησιέστερα στο σημείο όπου ζουν).

Κατά γενική αρχή, εάν πρόκειται να διατεθούν πρόσθετοι πόροι στη σχολική εκπαίδευση, θα πρέπει είτε να διατεθούν σε βελτιώσεις από τις οποίες θα ωφεληθούν όλοι οι μαθητές και, ως εκ τούτου, να γίνουν καθολικές, ή, εναλλακτικά, να στοχεύουν συγκεκριμένα τα πιο φτωχά και μειονεκτικά σχολεία. Η τρέχουσα πρακτική με τα ολοήμερα σχολεία και η πρόσφατη μεταρρύθμιση φαίνεται να κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση - παρόλο που ο χρόνος διδασκαλίας δεν θα είναι απαραίτητα αυξημένος, αλλά το πρόγραμμα σπουδών μάλλον εμπλουτισμένο. Αλλά μπορεί να υπάρχουν κάποιες πραγματικές προκλήσεις εφαρμογής στην απομάκρυνση από ένα μοντέλο στο οποίο το πιο πλεονεκτικό μοντέλο - το Νέο ολοήμερο σχολείο - είναι διαθέσιμο μόνο σε μια περιορισμένη ομάδα μαθητών και γονέων που μπορεί να είναι ήδη καλύτερα.

Οι μειονεκτούντες μαθητές, καθώς και οι μετανάστες και οι μαθητές με αναπηρία, θα μπορούσαν να επωφεληθούν από περισσότερο χρόνο μάθησης, επειδή οι μαθησιακές τους ευκαιρίες στο σπίτι είναι πιο περιορισμένες. Αυτοί οι μαθητές θα επωφεληθούν επίσης περισσότερο από το εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών που διατίθεται στα Νέα ολοήμερα σχολεία. Έτσι, μια επιλογή θα ήταν να κάνουμε το σχολικό μειονέκτημα προϋπόθεση για αλλαγή κατάστασης σε Νέο ολοήμερο σχολείο. Αυτό θα μπορούσε να γίνει παράλληλα με την ανάπτυξη των ΖΕΠ.

Αυτό σημαίνει ότι δίδεται επαρκής προσοχή στις τεχνικές διαχείρισης τάξεων στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου, που προωθείται από την επαγγελματική ανάπτυξη, έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τη διαχείριση τάξεων, την ποιότητα της διδασκαλίας και επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος και εύρος σε όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών. Όπου είναι δυνατόν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μειώσουν τους χρόνους μετάβασης και τις μη εκπαιδευτικές δραστηριότητες και επίσης να επιλέξουν μαθησιακές εργασίες που επιτρέπουν στους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία, διασφαλίζοντας ότι το μέγιστο ποσοστό του χρόνου διδασκαλίας μεταφράζεται σε δεσμευμένο χρόνο. Επιτρέποντας στα σχολεία την ευελιξία να συνειδητοποιήσουν αυτό είναι σημαντικό (Gromada and Shewbridge, 2016).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εκπαιδεύονται με το ταυτόχρονο μοντέλο, δηλαδή τα ακαδημαϊκά μαθήματα μελετώνται παράλληλα με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές σπουδές καθ' όλη τη διάρκεια των τεσσάρων ετών ενός προγράμματος πτυχίου. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να εκπαιδευτούν και στα δύο μοντέλα, διαδοχικά και ταυτόχρονα. Σύμφωνα με το διαδοχικό μοντέλο, τα εξειδικευμένα μαθήματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας είναι προσβάσιμα αφού έχουν ολοκληρώσει ένα άλλο πτυχίο σε μια πειθαρχία που διδάσκεται στο σχολείο (οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται πρώτα σε μια συγκεκριμένη πειθαρχία και μετά λαμβάνουν παιδαγωγική εκπαίδευση) Ο νόμος 4186/2013 όριζε ότι η πιστοποίηση παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας θα ήταν υποχρεωτική για τους αποφοίτους πανεπιστημίων που θα ακολουθούσαν μια εκπαιδευτική σταδιοδρομία από το 2017.

Ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια πρακτική συνιστώσα, όπως η τοποθέτηση σε ένα σχολείο, ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό στα διάφορα μεμονωμένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία υποχρέωση να συμμετέχουν σε συνεχή εκπαίδευση. Στις περισσότερες περιπτώσεις οργανώνεται από τον σύμβουλο, σε περιφερειακό επίπεδο, και τα περισσότερα προγράμματα δεν είναι επίσημα διαπιστευμένα. Ορισμένες ευρύτερες εκτιμήσεις σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη παρατίθενται στον Πίνακα 2.10. Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών οργανώνεται στις περισσότερες περιπτώσεις από τον σχολικό σύμβουλο, σε περιφερειακό επίπεδο, έτσι ώστε να είναι πιο πρακτικό και να ανταποκρίνεται στις τοπικές συνθήκες και ανάγκες.



Σε ορισμένες χώρες, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από διαδικασίες αξιολόγησης από ομοτίμους. Αυτή η προσέγγιση δίνει την κυριότητα του συστήματος αξιολόγησης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αντί να είναι κάτι που θεωρείται εξωγήινο, εξωτερικό και ενδεχομένως τιμωρητικό.

Οι ικανοί δάσκαλοι είναι ιδιαίτερα κρίσιμοι στα σχολεία που εξυπηρετούν μειονεκτούντες πληθυσμούς, αλλά σε τέτοια σχολεία είναι σπάνια η προτίμηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του PISA 2012 επιβεβαιώνουν ότι τα μειονεκτούντα σχολεία τείνουν να έχουν μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας - που ορίζονται ως εκείνα με προχωρημένα πανεπιστημιακά προσόντα - από τα προνομιούχα στην Αυστρία, το Βέλγιο, τη Χιλή, την Τσεχική Δημοκρατία, την Ισλανδία, το Λουξεμβούργο, τις Κάτω Χώρες και τη Σλοβενία (ΟΟΣΑ, 2013). Αυτή η υψηλότερη συγκέντρωση δασκάλων με λιγότερα προσόντα βλάπτει την απόδοση των μαθητών (Darling-Hammond, 2010). Ένας τρόπος για να διασφαλιστεί ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εργάζονται στα σχολεία όπου χρειάζονται περισσότερο, ήταν μέσω ενός μηχανισμού προϋπολογισμού που θα επέτρεπε στα σχολεία σε μειονεκτούσες περιοχές να πληρώσουν τους δασκάλους τους λίγο περισσότερο και ως εκ τούτου να προσελκύσουν καλύτερους δασκάλους. Εναλλακτικά μέσα θα ήταν η άμεση αλλαγή των διαδικασιών κατανομής της κεντρικής κυβέρνησης ή / και η εφαρμογή για τα μειονεκτούντα σχολεία του ίδιου «συστήματος επιδομάτων» όπως για τους εκπαιδευτικούς σε απομακρυσμένες ή σπάνια κατοικημένες περιοχές, που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Αυτό θα μπορούσε να επιτρέψει σε νέους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους στη διαχείριση της τάξης. Όταν ρωτήθηκαν για τους τομείς προτεραιότητας για επαγγελματική ανάπτυξη, το 25% των νέων εκπαιδευτικών ανέφεραν δεξιότητες διαχείρισης τάξεων, σε σύγκριση με το 12% των έμπειρων εκπαιδευτικών. Το 32% των νέων εκπαιδευτικών ανέφεραν προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, σε σύγκριση με το 20% των έμπειρων εκπαιδευτικών, στην έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ 2008 (Jensen et al., 2012). Στην Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες του ΟΟΣΑ, εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία διδάσκουν λιγότερες ώρες κατά μέσο όρο. Ορισμένες αυξήσεις στον φόρτο εργασίας των δασκάλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συμφωνηθεί από το 2011. Οι δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονταν προηγουμένως ως αρχικοί δάσκαλοι 21 ώρες την εβδομάδα, μειώνοντας τους 16 μετά από έναν ορισμένο αριθμό ετών. Αυτό έχει γίνει αρχικά 23 ώρες, μειώνοντας τελικά σε 18 (οι καθηγητές δημοτικού σχολείου

εργάζονται 24 ώρες την εβδομάδα μειώνοντας σε 21 μετά από έναν ορισμένο αριθμό ετών αρχαιότητας). Σύμφωνα με τα παραπάνω θα πρέπει να υπάρξει:

- Ευθυγράμμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τις σχολικές ανάγκες, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να εργαστούν σε αυτά τα σχολεία (συνιστάται στην ανασκόπηση του 2011). Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συγκεκριμένος για το περιβάλλον (Musset, 2010).

- Παροχή καθοδήγησης για αρχάριους εκπαιδευτικούς: καλά δομημένα προγράμματα μπορεί να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να αυξήσουν την παραμονή αυτών, σε μειονεκτούντα σχολεία.

- Παροχή υποστηρικτικών συνθηκών εργασίας για τη διατήρηση αποτελεσματικών δασκάλων σε δύσκολα διδακτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παραμείνουν σε εκείνα τα σχολεία όπου μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά και να δουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

- Σχεδιασμός κατάλληλων οικονομικών κινήτρων και σταδιοδρομίας για την προσέλκυση και διατήρηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών σε σχολεία που αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες.

## **2.9 Ζητήματα διακυβέρνησης, οικονομικής αυτονομίας και σχέσεων μεταξύ διαφορετικών τομέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Οι μηχανισμοί που συνήθως συνδέουν την παροχή τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ευκαιριών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι πολύ αδύναμοι στην Ελλάδα. Η κεντρική κατανομή των φοιτητικών θέσεων δεν αντικατοπτρίζει ούτε τις προτιμήσεις των μαθητών ούτε τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ο τριτοβάθμιος τομέας είναι επίσης εξαιρετικά κατακερματισμένος και τα ΑΤΕΙ δεν έχουν αποκτήσει έως τώρα μια ξεχωριστή αποστολή με επαρκή εστίαση στην αγορά εργασίας.

Πολλοί νέοι στην Ελλάδα μεταβαίνουν μεταξύ σχολείου και αγοράς εργασίας μέσω κάποιας μορφής μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση, και ιδίως η

πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εκτιμάται ιδιαίτερα και θεωρείται σημαντικό μέρος της συνολικής εκπαίδευσης κάποιου σχετικά ανεξάρτητα από την απασχόληση. Στο πλαίσιο μιας εξαιρετικά δύσκολης αγοράς εργασίας για τους νέους στο πλαίσιο της κρίσης και των υψηλών ποσοστών ανεργίας των αποφοίτων, η διαχείριση αυτής της φάσης της εκπαίδευσης είναι κρίσιμη για τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας. Είναι επομένως ανησυχητικό ότι οι μηχανισμοί που συνήθως συνδέουν την παροχή ευκαιριών μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι πολύ αδύναμοι στην Ελλάδα.

Η διακυβέρνηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν είναι τόσο συγκεντρωτική όσο τα σχολεία, αλλά είναι η πιο κεντρική στην ΕΕ (European University Association, 2015). Εάν υπήρχε μεγαλύτερη αυτονομία για τα μεταδευτεροβάθμια ιδρύματα, θα πρέπει να εξισορροπηθεί από τους μηχανισμούς λογοδοσίας όσον αφορά τη διασφάλιση ποιότητας, τα ποσοστά ολοκλήρωσης και την ανταπόκριση στην αγορά εργασίας. Αυτά τα ζητήματα αναφέρονται λεπτομερώς σε αυτήν την αναφορά. Υπάρχουν επίσης πολλά ακανθώδη ζητήματα που περιβάλλουν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μετα-δευτεροβάθμιων τομέων, με ιδιαίτερες προκλήσεις που προκύπτουν σχετικά με τον μετα-δευτεροβάθμιο επαγγελματικό τομέα και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ).

Η ανασκόπηση της εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ στην Ελλάδα για το 2011 υπογράμμισε σχετικά χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης για όσους εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έλλειψη ικανότητας καθοδήγησης για να διασφαλίσουν ότι τα ιδρύματα ήταν υπόλογοι, ξεπερασμένοι κεντρικοί χρηματοοικονομικοί και κανονιστικοί έλεγχοι και αδύναμες δομές εσωτερικής διακυβέρνησης και διαχείρισης. Έκτοτε μειώθηκαν σημαντικά στον κλάδο. Το 2010, υπήρξε συνολική μείωση της χρηματοδότησης κατά 30% και δεν εγκρίθηκαν νέες θέσεις (ΟΟΣΑ, 2011). Από το 2010 σημειώθηκαν πρόσθετες περικοπές στον προϋπολογισμό, με πτώση περίπου 11% το 2014, μετά από περικοπή 24% το 2013 (European University Association, 2015).

Ο αριθμός των διαθέσιμων θέσεων σε κάθε τμήμα του πανεπιστημίου αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) μετά από διαβουλεύσεις με τους γερουσιαστές του πανεπιστημίου. Οι υποψήφιοι φοιτητές καλούνται να καθορίσουν τους κλάδους και τα ιδρύματα όπου θέλουν να σπουδάσουν κατατάσσονται κατά σειρά προτίμησης, και στη συνέχεια κατανέμονται σε μία από τις επιλογές τους βάσει των αποτελεσμάτων των εξετάσεων και των θέσεων που διατίθενται ανά πόλη. Το 2011 μόνο το 6% των υποψηφίων για ΤΕΙ απέκτησαν την πρώτη, δεύτερη ή τρίτη επιλογή στην πόλη της επιλογής τους και μόνο

το 18% των υποψηφίων για πανεπιστήμια στην πόλη της επιλογής τους βρισκόταν στην ίδια κατάσταση (KANEP / GSEE, 2014) . Ως εκ τούτου, στους νέους προσφέρεται συνήθως ένα πανεπιστήμιο ή ένα ΑΤΕΙ στο οποίο ενδιαφέρονται ήπια. Οι μαθητές δυσαρεστημένοι με το πρόγραμμά τους δεν μπορούν να μεταφερθούν σε άλλο ίδρυμα. Οι περισσότεροι φοιτητές χρειάζονται περισσότερο από τέσσερα χρόνια για να αποφοιτήσουν (Πίνακας 13) και οι Έλληνες φοιτητές καταγράφουν έναν από τους μεγαλύτερους χρόνους σπουδών για φοιτητές σε χώρες του ΟΟΣΑ.

Οι οργανισμοί διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά νέοι (ξεκίνησε το 2005 και ενοποιήθηκαν με τους νόμους 4009/2011 και 4076/2012) και η εφαρμογή τους είναι ακόμη σε εξέλιξη - ορισμένοι λειτουργούν μόνο εν μέρει για το χρονοδιάγραμμα. Εξωτερική αξιολόγηση των πανεπιστημίων πραγματοποιήθηκε από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), καταρτίστηκαν νέοι κανονισμοί διακυβέρνησης για ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και τέθηκαν σε εφαρμογή πανεπιστημιακά συμβούλια και αναθεωρήθηκαν το 2015. Κατά τη διάρκεια του 2013/14, το 85% των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογήθηκε εξωτερικά και ο στόχος είναι ότι από στο τέλος του 2016 όλα τα τμήματα πρέπει να αξιολογηθούν εξωτερικά. Όμως, οι απαιτήσεις διασφάλισης ποιότητας στα πανεπιστήμια εκφράζονται πρωτίστως σε όρους εισροών, παρά σε αποτελέσματα όπως η ολοκλήρωση και τα ποσοστά απασχόλησης (τα αποτελέσματα της έρευνας λαμβάνονται υπόψη). Το σύστημα χρηματοδότησης παρέχει περιορισμένα κίνητρα στα ιδρύματα για να βελτιώσουν την απόδοσή τους και, για παράδειγμα, να βελτιώσουν τα ποσοστά ολοκλήρωσης ή να αποδείξουν οποιαδήποτε ικανότητα τοποθέτησης φοιτητών σε θέσεις εργασίας - μια απολύτως κρίσιμη απαίτηση στην τρέχουσα δύσκολη αγορά εργασίας.

*Πίνακας 9 Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές εγγράφηκαν σε σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για περισσότερα από 6 χρόνια*

| Institution category                    | Total number of students | Registered in the regular period of 4+2 years (for universities) and 3.5 years + practical experience (for TEIs) |       | Over the regular period |       |
|---|--------------------------|--|-------|-------------------------|-------|
| Universities                            | 403 933                  | 190 835  | 47.2% | 213 098                 | 52.8% |
| TEIs + military and religious academies | 223 109                  | 105 924  | 47.5% | 117 185                 | 52.5% |

*Πηγή: IEP (2019)*

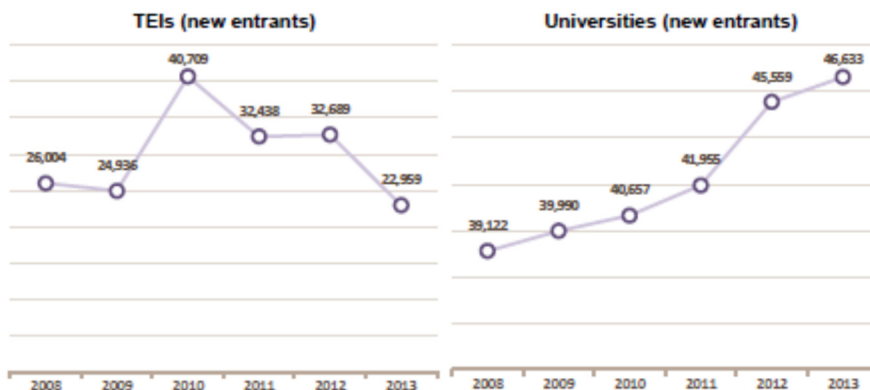
Λίγο κάτω από τους μισούς (47%) των πρόσφατων τριτοβάθμιων αποφοίτων απασχολούνταν, σε σύγκριση με έναν μέσο όρο της ΕΕ κατά 81% το 2014 (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2015). Επιπλέον, οι νέοι γενικά έχουν πληγεί περισσότερο από δυσμενείς οικονομικές συνθήκες.

Αυτό είναι εμφανές από το μεγάλο χάσμα μεταξύ των ποσοστών απασχόλησης των νέων και της πρώτης ηλικίας: το 13% των 15-24 ετών απασχολούνται σε σύγκριση με το 40% του μέσου όρου στις χώρες του ΟΟΣΑ, ενώ είναι το 62% των 25-54 ετών που απασχολούνται σε σύγκριση με το 76% κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ. Αυτό σημαίνει ότι στην Ελλάδα υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα απασχόλησης των νέων εκτός από ένα γενικότερο (ΟΟΣΑ, 2018).

Υπάρχουν πολλά μικρά τριτοβάθμια ιδρύματα: 21 πανεπιστήμια με 264 τμήματα σε 39 δήμους και 16 ΑΤΕΙ με 212 τμήματα σε 46 δήμους (ΟΟΣΑ, 2011). Οι τοπικές πολιτικές πιέσεις, παρά η ζήτηση των φοιτητών, οδήγησαν συχνά στην επέκταση. Από το 2011 και όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, ως μέρος του έργου Athina υπήρξε κάποια ενοποίηση στον τομέα και μείωση περίπου 20% του τμήματα των ΑΤΕΙ και μια μικρότερη μείωση του αριθμού των φοιτητών (δύο "νεότερα" πανεπιστήμια έκλεισαν και τέσσερα ΑΤΕΙ συγχωνεύθηκαν σε δύο) Ιστορικά, τα ΑΤΕΙ είχαν ισχυρότερο επαγγελματικό περιεχόμενο και μεγαλύτερη εστίαση στην εκπαίδευση και την πρακτική από τα πανεπιστήμια. Ο μετα-δευτεροβάθμιος τομέας αποτελείται επίσης από ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία παρέχουν διετή προγράμματα, καθώς και τριτοβάθμια σχολεία, τα οποία παρέχουν τριτοβάθμια επαγγελματικά προγράμματα.<sup>4</sup> Αλλά μετά την ένταξη των ΑΤΕΙ στο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πολλοί έχουν έρθει να προσφέρουν πιο γενικά, πανεπιστημιακά μαθήματα. Οι εντάσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων ιδρυμάτων προέρχονται από αμφισημία στους αντίστοιχους ρόλους τους

Αυτά τα κακά αποτελέσματα οφείλονται εν μέρει στη σχετικά χαμηλή ποιότητα πολλών τμημάτων ΑΤΕΙ σε σύγκριση με τα πανεπιστήμια, αλλά και επειδή είναι οι πιο αδύναμοι μαθητές που εισέρχονται στα ΑΤΕΙ. Τέλος, πολύ λίγοι Έλληνες φοιτητές εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, σε σύγκριση με τους αντίστοιχους του ΟΟΣΑ, παρά τα στοιχεία ότι ο συνδυασμός εργασίας και μελέτης έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας (ΟΟΣΑ, 2010). Τα ΑΤΕΙ φαίνεται να χάνουν την ελκυστικότητά τους, όπως φαίνεται από τη μείωση του αριθμού των μαθητών (Σχήμα 7).

Σχήμα 7 Υπάρχει μείωση του αριθμού των μαθητών που εισέρχονται στα ΑΤΕΙ



Πηγή: IEP (2016)

Το 2016 το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) ξεκίνησε μια διαδικασία διαβούλευσης, με στόχο τις διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Μια πτυχή αυτής της πανεθνικής συζήτησης αφορά τον λεγόμενο Ενιαίο Χώρο Έρευνας-Εκπαίδευσης, δηλαδή την ενίσχυση της ερευνητικής συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων, ΑΤΕΙ και ερευνητικών κέντρων και τη δημιουργία διαφόρων κέντρων γνώσης και καινοτομίας. Αυτό αναμένεται επίσης να βελτιώσει την κατάρτιση νέων ερευνητών, μειώνοντας το κόστος, ενισχύοντας παράλληλα τους δεσμούς μεταξύ παρόμοιων ακαδημαϊκών ή ερευνητικών μονάδων (IEP, 2016).

Στα συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βασίζονται στη ζήτηση, οι υποψήφιοι φοιτητές επιλέγουν το πρόγραμμα σπουδών τους και οι δημόσιες αρχές προσαρμόζουν τη διαθεσιμότητα των μαθημάτων ως απάντηση. Αλλού, ιδίως σε πιο επαγγελματικά ιδρύματα μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διαθεσιμότητα διαφορετικών τύπων κατάρτισης προορίζεται συχνά να αντικατοπτρίζει τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Στην πράξη τα μεταδευτεροβάθμια συστήματα αντικατοπτρίζουν συνήθως τόσο τις προτιμήσεις των φοιτητών όσο και τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Έτσι, για παράδειγμα, οι αγορές εργασίας και η τριτοβάθμια εκπαίδευση ευθυγραμμίζονται στην Αυστραλία μέσω μιας βασικής εξάρτησης από τη ζήτηση των φοιτητών (δηλαδή μέσω των μαθητών που προβλέπουν τη ζήτηση στην αγορά εργασίας και επιλέγοντας μαθήματα σπουδών σε αυτή τη βάση). Η ζήτηση των φοιτητών, με τη σειρά της, διαμορφώνεται από ένα εθνικό πλαίσιο πολιτικής που καθορίζει τις τιμές διδασκτρών για διαφορετικά μαθήματα σπουδών και στοχεύει σε ορισμένα επιπλέον μέρη για τομείς στους οποίους υπάρχουν ελλείψεις στην αγορά εργασίας και παρέχει πληροφορίες για την αγορά εργασίας σε υποψήφιους και εγγεγραμμένους φοιτητές. Επιπλέον, οι δημόσιες αρχές ασκούν κανονιστική κατεύθυνση εντός του συστήματος (π.χ. τα τριτοβάθμια

ιδρύματα δεν μπορούν να κλείσουν προγράμματα που κρίνονται ως κρίσιμα για τις εθνικές ανάγκες χωρίς κυβερνητική έγκριση) (ΟΟΣΑ, 2008).

Πολλές χώρες έχουν προσπαθήσει να δημιουργήσουν έναν μετα-δευτεροβάθμιο επαγγελματικό τομέα για να εξυπηρετήσουν ένα προφανές χάσμα - για όσους χρειάζονται κάποιο είδος μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά όχι απαραίτητα ένα πρόγραμμα πτυχίου τριών ή τεσσάρων ετών, και σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον, ιδανικά με ένα στοιχείο βασισμένο στην εργασία. Ωστόσο, η δημιουργία ενός τέτοιου τομέα μπορεί να είναι δύσκολη, καθώς συχνά συμπίεζεται από τον ανταγωνισμό από ισχυρούς πανεπιστημιακούς τομείς (ΟΟΣΑ, 2014). Η Ελλάδα αντιμετωπίζει ένα κλασικό πρόβλημα, μιας σειράς ιδρυμάτων στα ΤΕΙ που αντιμετωπίζουν «ακαδημαϊκή μετατόπιση», στα οποία αυτά τα ιδρύματα επιδιώκουν να μιμηθούν τα πανεπιστήμια, και κάνοντας αυτό συχνά δεν κάνουν τίποτα περισσότερο από το να δημιουργήσουν ένα αδιαφοροποίητο σύνολο πανεπιστημίων δεύτερης κατηγορίας, αντί να ιδρύσουν τη δική τους ξεχωριστή αποστολή.

Οι μαθητές είναι συνήθως καλοί κριτές των δεξιοτήτων τους και των χαρακτηριστικών που μπορεί να τους καταστήσουν καλύτερα προσαρμοσμένους σε μια δουλειά από την άλλη - οπότε ακολουθώντας τις προτιμήσεις τους οδηγεί σε υψηλότερη παραγωγικότητα. Τα ιδρύματα στην Ελλάδα θα μπορούσαν να έχουν την ελευθερία να προσαρμόσουν το συνδυασμό παροχών τους στις απαιτήσεις των φοιτητών, κάτι που θα επέτρεπε επίσης την προσαρμογή των τοπικών αναγκών. Στο τρέχον ελληνικό πλαίσιο, ακολουθώντας τις προτιμήσεις των μαθητών περισσότερα θα οδηγούσαν σε μεγαλύτερη ανταπόκριση στην αγορά εργασίας .

Αυτό θα παρείχε τα κίνητρα στα ιδρύματα να παρέχουν ενεργή υποστήριξη σε σπουδαστές που κινδυνεύουν να διακόψουν τις σπουδές τους και να ενθαρρύνουν μια θεσμική εστίαση στα τελικά αποτελέσματα. Τα κίνητρα ολοκλήρωσης πρέπει να εξισορροπούνται με επιπλέον χρηματοδότηση για μειονεκτούντες μαθητές.

### 3ο Έρευνες σχετικά με το θέμα από τεκμηριωμένες απόψεις με δευτερογενή στοιχεία

Οκτώ στα δέκα παιδιά του κόσμου ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες όπου το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι συνήθως χαμηλότερο από αυτό στον ανεπτυγμένο κόσμο. Αυτό με τη σειρά του καθιστά τις επενδύσεις στην εκπαίδευση προτεραιότητα πολιτικής για την οικονομική ανάπτυξη και την ανακούφιση της φτώχειας, όπως έχει προωθηθεί στην έγκριση των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας (ΑΣΧ) από τα Ηνωμένα Έθνη (Becker 1995, Hanushek 1995; UNDP 1990; Παγκόσμια Τράπεζα 2001). Ο σχολικός προϋπολογισμός αποτελεί σημαντικό ποσοστό του ΑΕΠ στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες και πολλές χώρες χαμηλού εισοδήματος τείνουν να ακολουθούν μια βασισμένη σε εισροή προσέγγιση για την ενίσχυση της εκπαίδευσης. Η δημόσια παροχή αγαθών και υπηρεσιών θεωρείται συνήθως ομοιόμορφη και ισότιμη και ως εκ τούτου υπερασπίστηκε για κανονιστικούς λόγους. Στην πραγματικότητα, η καθολική δημόσια παροχή έχει θεωρηθεί ως το κύριο μέσο για την επίτευξη των στόχων μετοχικού κεφαλαίου στην οικονομία (Tawney, 1952).

Σε ένα σημαντικό έργο, ο Le Grand (1982), ωστόσο, τεκμηριώνει ότι η πραγματική επίπτωση των δημοσίων δαπανών μπορεί να είναι πολύ στρεβλωμένη υπέρ των ομάδων πληθυσμού με μεγαλύτερη επιρροή, υποστηρίζοντας ότι η μεσαία τάξη και οι πλούσιοι αποδεικνύονται οι κύριοι δικαιούχοι σε πολλές τομείς δημόσιας παρέμβασης στο Ηνωμένο Βασίλειο, συμπεριλαμβανομένων των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση, την υγεία, τη στέγαση και τις μεταφορές. Αυτή η προκατάληψη στη συχνότητα των δημοσίων δαπανών είναι ακόμη πιο σημαντική στις αναπτυσσόμενες χώρες. Για παράδειγμα, οι Reinikka και Svensson (2004) διαπίστωσαν ότι στην κοινωνική και οικονομική χρηματοδότηση της Ουγκάντα έχει σημασία,



και τα σχολεία χρησιμοποιούν τη διαπραγματευτική τους δύναμη για να εξασφαλίσουν μεγαλύτερα μερίδια κρατικής χρηματοδότησης. Μια Παγκόσμια Τράπεζα (2003) αναφέρει ότι τα παιδιά από φτωχά νοικοκυριά έχουν πολύ λιγότερη πρόσβαση στο σχολείο σε προοδευτικά υψηλότερα επίπεδα από τα παιδιά από πλουσιότερες οικογένειες, και τα ποσοστά φθοράς τους αυξάνονται με το βαθμό (Παγκόσμια Τράπεζα 2003).

Κατά συνέπεια, η γνώση μας για την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί πάρα πολύ. Μόλις τα τελευταία δύο χρόνια, οι μελέτες στις σκανδιναβικές χώρες ασχολήθηκαν, για παράδειγμα, με την ιστορία των αστικών σχολείων στη Νορβηγία κατά τον δέκατο όγδοο αιώνα, την εισαγωγή επιθεωρητών κρατικών σχολείων στη Σουηδία κατά τον 19ο αιώνα και τη σχολική αρχιτεκτονική στη Δανία κατά τον εικοστό αιώνα. Επιπλέον, υπάρχουν μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τις στρατηγικές αντιμετώπισης των αγροτικών δασκάλων στη Φινλανδία και τη δημογραφία των Ισλανδών δασκάλων. Η διευρυνόμενη έρευνα σχετικά με την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης, ωστόσο, παραδοσιακά έδωσε μικρή προσοχή σε θέματα χρηματοδότησης του σχολείου. Η ιστορία της χρηματοδότησης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασχολείται, με τον γενικότερο ορισμό της, με θέματα όπως το πώς μοιράζονται τα οικονομικά βάρη του σχολικού συστήματος μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μεταξύ των επιπέδων της τοπικής και κεντρικής διοίκησης και πώς τα σχολικά συστήματα δημιουργούνται πόροι, κατανέμονται μεταξύ σχολείων και σχολικών περιοχών και δαπανώνται για τους μισθούς, τη διοίκηση και τους χώρους των εκπαιδευτικών. Επομένως, η ιστορία της σχολικής χρηματοδότησης καλύπτει ένα ευρύ πεδίο, που κυμαίνεται από ζητήματα σχετικά με τη σχολική πολιτική και τη διοίκηση του σχολείου, έως την εφαρμογή της μεταρρύθμισης των σχολικών χρηματοδοτήσεων και των περιφερειακών προτύπων εσόδων και δαπανών.

Παρά τη σχετική έλλειψη ενδιαφέροντος για το πώς δομήθηκε ιστορικά η χρηματοδότηση της σχολικής εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες βασικές έρευνες. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάλυση του Carl Kaestle σχετικά με τη χρηματοδότηση του σχολείου στη Μασαχουσέτη κατά τον δέκατο ένατο αιώνα, την έρευνα του Norman Morris σχετικά με την πολιτική των μεταρρυθμίσεων στη χρηματοδότηση των σχολείων στην Αγγλία και την Ουαλία το 1833-1870 και τις λεπτομερείς μελέτες του Raymond Grew και του Patrick Harrigan στη χρηματοδότηση του σχολείου στη Γαλλία δέκατος ένατος αιώνας. Επιπλέον, η ανάλυση του David Mitch σχετικά με τη σχέση μεταξύ κυβερνητικών επιχορηγήσεων και σχολικής εκπαίδευσης στην Αγγλία πρέπει να αναγνωριστεί, μαζί με τις δημοσιεύσεις του Peter Lindert

και της Nancy Beadie, οι οποίες, μεταξύ άλλων, έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της αποκεντρωμένης σχολικής χρηματοδότησης. Αυτές οι μελέτες επισημαίνουν ορισμένα θέματα που πρέπει να εξεταστούν σε μελλοντικές μελέτες. Ο Μόρις επιδεικνύει ενδιαφέρον για ζητήματα πολιτικής, τα οποία ήταν συχνά στο επίκεντρο των μεταρρυθμίσεων χρηματοδότησης του σχολείου, ενώ οι μελέτες των Mitch και Grew & Harrigan αντιπροσωπεύουν μελέτες σχετικά με τη σχέση μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης, κυβερνητικών παρεμβάσεων και κοινωνίας. Η μελέτη του Lindert εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη διεθνή ιστορία της σχολικής χρηματοδότησης και τα πρότυπα που προκύπτουν σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης, ενώ η δουλειά του Beadie είναι ένα παράδειγμα της καρποφορίας των τοπικών μελετών περιπτώσεων. Ωστόσο, μπορεί να είναι δυνατή η αναγνώριση ενός αυξημένου ενδιαφέροντος για την ιστορία της σχολικής χρηματοδότησης. Στο Παγκόσμιο Συνέδριο Οικονομικής Ιστορίας του 2012, οργανώθηκε μια συνάντηση με τίτλο «Χρηματοδότηση της άνοδος της λαϊκής σχολικής εκπαίδευσης» από τη Latika Chaudhary, και παρόμοια θέματα έχουν καλυφθεί από συνεδρίες στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο Κοινωνικών Επιστημών και Ιστορίας το 2012 και το 2014, καθώς και το Ετήσιο Συνάντηση του Συνδέσμου Ιστορίας Κοινωνικών Επιστημών το 2014. Επιπλέον, δημοσιεύθηκαν πρόσφατα αρκετές μελέτες για το θέμα, εκτός από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στις σκανδιναβικές χώρες, ωστόσο, συγκριτικά λίγη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με τέτοια θέματα. Από όσα γνωρίζουμε, έχουν γίνει οι μεγαλύτερες προσπάθειες στο σουηδικό έδαφος. Εκτός από τις διατριβές από τις αρχές του εικοστού αιώνα, οι οποίες παρουσιάζουν κάποια στοιχεία σχετικά με τις οικονομικές συνθήκες των δημοτικών σχολείων, η νόμιμη διατριβή του Gunilla Klose, που ολοκληρώθηκε το 1992 και δημοσιεύθηκε το 2011, αποτελεί πρωτοποριακό έργο, και μέχρι στιγμής η μοναδική πιο σημαντική συμβολή σε αυτόν τον τομέα έρευνα. Χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν μεταξύ σουηδικών ενοριών το 1768-1839, ο Klose ασχολείται με μια σειρά σημαντικών ερωτήσεων σχετικά με τη χρηματοδότηση του σουηδικού σχολικού συστήματος πριν από την πρώτη πράξη του δημοτικού σχολείου του 1842. Εν ολίγοις: τι κόστος χαρακτήρισε αυτό το σχολικό σύστημα, ο οποίος κάλυψε και γιατί; Χρησιμοποιώντας τέτοιες ερωτήσεις ως σημείο εκκίνησης, ο Klose χαρτογραφεί την εμφάνιση ενός στοιχειώδους σχολικού συστήματος που τοποθετήθηκε κυρίως στην επισκοπή Lund, στη νοτιότερη Σουηδία. Όπως και σε άλλες μελέτες σχετικά με την επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης, οι αγρότες φαίνεται να ήταν η κινητήρια δύναμη. Παρόλο που υπήρχαν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι ιδιοκτήτες συμμετείχαν στη χρηματοδότηση, για παράδειγμα, σχολικών σπιτιών, οι ενορίτες κάλυψαν το μεγαλύτερο

μέρος των δαπανών που σχετίζονται με τη σχολική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια, είναι δυνατό να διακρίνουμε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ιστορία της σχολικής χρηματοδότησης, κυρίως στο Τμήμα Παιδείας του Πανεπιστημίου της Ουψάλα. Σε αυτό το ερευνητικό περιβάλλον, μια σειρά από πτυχές της διευρυμένης μαζικής εκπαίδευσης το 1820-1950 μελετήθηκαν από ιστορικούς και κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Ο Esbjörn Larsson ασχολήθηκε με τις οικονομικές συνθήκες και τις συνέπειες της παρακολούθησης της εκπαίδευσης κατά τις αρχές του 19ου αιώνα. Ο Johannes Westberg έχει ασχοληθεί με τη χρηματοδότηση της επεκτεινόμενης μαζικής εκπαίδευσης το 1840-1900, η Madeleine Michaëlssoon ανέλυσε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι ιδιωτικοί σιδερένιοι μύλοι συνέβαλαν στο δημόσιο δημοτικό σχολείο 1850-1920 και ο Magnus Svensson ανέλυσε τις συγκεντρωτικές τάσεις του σχολικού συστήματος στις αρχές του εικοστού αιώνα. Πέρα από την απλή απάντηση σε ερωτήσεις, αυτές οι μελέτες εγείρουν επίσης ορισμένα ερωτήματα σχετικά με τη χρηματοδότηση των σχολικών συστημάτων σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο και τις τοπικές και περιφερειακές διαφορές στη χρηματοδότηση του σχολείου. Προβληματικά ζητήματα σχετικά με τις επιπτώσεις των διαφόρων συστημάτων χρηματοδότησης για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των σχολείων είναι επίσης μεταξύ των ερωτημάτων που απαιτούν περαιτέρω μελέτη, η οποία ισχύει επίσης για τον μεταβαλλόμενο ρόλο της αγοράς στην εκπαίδευση.

## **4ο Τα οικονομικά της εκπαίδευσης και οι επιπτώσεις της κρίσης**

Κατά τη διάρκεια μιας οικονομικής κρίσης, η επιβράδυνση της οικονομίας σχετίζεται με τη μείωση των ωριαίων μισθών, τον αριθμό των ωρών εργασίας και το ποσό των δημόσιων και ιδιωτικών πόρων που διατίθενται για τα σχολεία. Τέτοιες συνθήκες επηρεάζουν τα αποτελέσματα στην εκπαίδευση, όπως την εγγραφή στο σχολείο, την επίτευξη των στόχων, την παρακολούθηση και την απόδοση.

Αρκετές οικονομικές μελέτες έχουν εξετάσει θεωρητικά την πιθανή επίδραση μιας οικονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών (για κριτικές, βλέπε Behrman and Deolalikar, 1991; Duryea et al., 2007; Fallon and Lucas, 2002; Dellas and Sakellaris, 2003; McIntyre and Pencavel) , 2004; McKenzie, 2004; Schady, 2004). Όπως

αναφέρθηκε προηγουμένως, μια κρίση επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως την εγγραφή στο σχολείο, την επίτευξη, την παρακολούθηση και την απόδοση. Επιπλέον, μια κρίση επηρεάζει τις δραστηριότητες εργασίας των παιδιών, είτε στο νοικοκυριό είτε στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες οικονομικές μελέτες, ένα παιδί εκτίθεται σε μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις κατά τη διάρκεια μιας οικονομικής κρίσης:

- Η μείωση του εισοδήματος των ενηλίκων καθιστά πιο δύσκολο για τους γονείς να αναλάβουν το άμεσο κόστος της εκπαίδευσης, όπως δίδακτρα, βιβλία, προμήθειες, στολές και ιδιωτικές συμβουλές. Κατά συνέπεια, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα βλάπτονται επειδή το παιδί είτε αποσύρεται από το σχολείο είτε είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένο για αυτό.
- Η μείωση του εισοδήματος των ενηλίκων μπορεί επίσης να αναγκάσει τους γονείς να εγκαταλείψουν τα παιδιά τους το σχολείο και να τα ωθήσουν στην εργασία. Ως αποτέλεσμα, ένα παιδί που πριν από την κρίση δεν ήταν παιδικός εργάτης μπορεί τώρα να γίνει. Εάν ο μαθητής δεν εργαζόταν πολλές ώρες πριν από την κρίση, μπορεί να χρειαστεί να εργαστεί περισσότερες ώρες. Αυτή η αύξηση των ωρών εργασίας των παιδιών μπορεί να βλάψει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα επειδή η επιπλέον εργασία αποστραγγίζεται σωματικά και συναισθηματικά και αφήνει λιγότερες ώρες για σπουδές. Επιπλέον, οι γονείς που βασίζονται παραδοσιακά στην παιδική εργασία μπορεί να ανταποκριθούν στη μείωση των μισθών των παιδιών, απαιτώντας από το παιδί τους να εργάζεται περισσότερες ώρες. Και πάλι, τέτοιες αυξήσεις στις ώρες εργασίας είναι πιθανό να βλάψουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
- Η μείωση των ωριαίων ή ημερήσιων μισθών των ενηλίκων μπορεί να αναγκάσει τους γονείς να εργάζονται περισσότερες ώρες, γεγονός που με τη σειρά του μειώνει το χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν οι γονείς για να βοηθήσουν το παιδί τους με την εργασία στο σπίτι, την ανάγνωση και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Αισθανόμενοι ασθενέστερες προοπτικές στην αγορά εργασίας από την πτώση της ποιότητας του σχολείου, οι γονείς μπορούν να αποσύρουν το παιδί τους από το σχολείο ή να γίνουν λιγότερο υποστηρικτικοί στις εκπαιδευτικές προσπάθειες του παιδιού τους.

Η θεωρία προβλέπει επίσης, ωστόσο, ότι ένα παιδί μπορεί να εκτεθεί σε δύο θετικά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια μιας οικονομικής κρίσης:

- Η μείωση του ποσοστού των μισθών των παιδιών μπορεί να κάνει την παιδική εργασία λιγότερο ελκυστική για τους γονείς. Ως αποτέλεσμα, οι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν το παιδί τους να αντικαταστήσει την εργασία με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κάτι που μπορεί δυνητικά να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
- Οι γονείς μπορεί να γίνουν πιο υποστηρικτικοί στις εκπαιδευτικές προσπάθειες του παιδιού τους εάν η κρίση πείσει τους γονείς ότι οι λιγότερο μορφωμένοι εργαζόμενοι υποφέρουν περισσότερο από τους μορφωμένους εργαζόμενους.

Μόνο λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν εξετάσει την καθαρή επίδραση μιας οικονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ο βασικός λόγος για την έλλειψη μελετών (σε σύγκριση με τον μεγάλο αριθμό περιπτώσεων οικονομικών κρίσεων που αντιμετωπίζουν διαφορετικές χώρες) είναι ότι οι πρωτοβουλίες συλλογής δεδομένων συνήθως αναβάλλονται ή περιορίζονται κατά τη διάρκεια κρίσεων. Γενικά, οι διαθέσιμες μελέτες δεν είναι σε θέση να εξετάσουν όλες τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο. Μερικές μελέτες, ωστόσο, αφορούν ορισμένα από τα αποτελέσματα που αναφέρθηκαν νωρίτερα στην ενότητα πλαίσιο. Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η καθαρή επίδραση μιας οικονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της κρίσης 1980-83 στην Κόστα Ρίκα, η μείωση της εγγραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν μεγαλύτερη από τη μείωση της εγγραφής στο δημοτικό σχολείο (Funkhouser, 1999). Κατά συνέπεια, οι κοόρτες της Κόστα Ρίκα που ήταν ηλικίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της κρίσης είχαν τελικά χαμηλότερα επίπεδα επίτευξης από τις κοόρτες που ήταν ηλικίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν ή μετά την κρίση.

Η καθαρή επίδραση μιας οικονομικής κρίσης ποικίλλει επίσης από τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η γονική εκπαίδευση και η κατάσταση απασχόλησης του κεφαλιού του νοικοκυριού. Τα στοιχεία από την Ινδονησία δείχνουν ότι τα παιδιά από φτωχά νοικοκυριά υποφέρουν περισσότερο κατά τη διάρκεια μιας κρίσης. Κατά τη διάρκεια της κρίσης στην Ινδονησία στα τέλη της δεκαετίας του 1990, σημειώθηκε πτώση κατά 1% στη συνολική εγγραφή μεταξύ των παιδιών, σε σύγκριση με

μείωση 2% στα παιδιά από τα φτωχότερα τεταρτημόρια των νοικοκυριών (Thomas et al., 2004). Επιπλέον, τα νοικοκυριά με μορφωμένους ενήλικες είναι πιο απρόθυμα να αποσύρουν τα παιδιά από το σχολείο σε περιόδους κρίσης πιθανώς επειδή οι μορφωμένοι ενήλικες έχουν πιο ακριβείς πληροφορίες για κυβερνητικά προγράμματα, ευκαιρίες απασχόλησης και δάνεια. Για παράδειγμα, υπάρχουν στοιχεία από την Κόστα Ρίκα ότι τα ποσοστά εγγραφής μειώθηκαν λιγότερο σε νοικοκυριά με πιο μορφωμένους ενήλικες, διατηρώντας όλους τους άλλους παράγοντες σταθερούς (Funkhouser, 1999). Όσον αφορά το καθεστώς απασχόλησης των αρχηγών νοικοκυριών, υπάρχουν στοιχεία από την αστική Βραζιλία ότι η απροσδόκητη βραχυπρόθεσμη ανεργία του κεφαλιού του νοικοκυριού προκαλεί σημαντική αύξηση της πιθανότητας των παιδιών ηλικίας 10-16 ετών να εγκαταλείψουν το σχολείο, να μην προχωρήσουν στο σχολείο, και συμμετοχή στην παιδική εργασία (Duryea et al., 2007).

Μαζί με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, η καθαρή επίδραση μιας οικονομικής κρίσης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ποικίλλει ανάλογα με τα παιδικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία και το φύλο. Στην Ινδονησία, σε αντίθεση με τα παραπάνω στοιχεία στην Κόστα Ρίκα, τα μικρότερα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερες μειώσεις στην εγγραφή στο σχολείο κατά τη διάρκεια της κρίσης της δεκαετίας του 1990 (Thomas et al., 2004). Όσον αφορά το φύλο, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των κοριτσιών μειώνονται περισσότερο σε μια οικονομική κρίση από τα αποτελέσματα των αγοριών. Κατά τη διάρκεια των ετών κρίσης του Καμερούν στη δεκαετία του 1980 και του 1990, τα κορίτσια είχαν 83% περισσότερες πιθανότητες από τα αγόρια να εγκαταλείψουν το δημοτικό σχολείο και 56% πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το γυμνάσιο (Eloundou-Epyegue και Davanzo, 2003) Στα ανώτερα δευτεροβάθμια επίπεδα εκπαίδευσης, ωστόσο, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των κοριτσιών στο Καμερούν ήταν παρόμοια με εκείνα των αγοριών πιθανώς επειδή τα εγγεγραμμένα κορίτσια είχαν ιδιαίτερο κίνητρο, χαρισματικά ή επιλεκτικά προερχόμενα από υποστηρικτικές οικογένειες. Σε οποιοδήποτε δεδομένο επίπεδο εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα των κοριτσιών της υπαίθρου ήταν χειρότερα από εκείνα των κοριτσιών των αστικών περιοχών κατά την περίοδο κρίσης του Καμερούν. Επιπλέον, τα φτωχότερα νοικοκυριά είχαν πολύ περισσότερες πιθανότητες να θυσιάσουν την εκπαίδευση κοριτσιών από τα αγόρια στο Καμερούν. Στη Βραζιλία, ο αντίκτυπος του νοικοκυριού να γίνει άνεργος ήταν ιδιαίτερα μεγάλος για την εκπαίδευση των κοριτσιών στις φτωχότερες περιοχές όπως το Σάο Πάολο (Duryea et al., 2007).

Η έρευνα σχετικά με την ποιότητα του σχολείου στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι δύσκολη επειδή οι επίσημες πρωτοβουλίες συλλογής δεδομένων στα σχολεία είναι συνήθως σπάνιες.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια μιας οικονομικής κρίσης, οι πρωτοβουλίες συλλογής δεδομένων σταματούν, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο για τους ερευνητές να συγκρίνουν την ποιότητα του σχολείου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια οικονομική κρίση.

Παρά τα εν λόγω ζητήματα δεδομένων, λίγες μελέτες έχουν αντιμετωπίσει τον αντίκτυπο μιας οικονομικής κρίσης στην ποιότητα του σχολείου χρησιμοποιώντας δείκτες ποιότητας του σχολείου (ή πληρεξούσιοι) όπως κυβερνητικές και γονικές συνεισφορές στα σχολεία, σχολικές δαπάνες και στάσεις και συμπεριφορές του προσωπικού.

Η περουβιανή κυβέρνηση της Garcia μείωσε απότομα τις δημόσιες δαπάνες κατά τα έτη κρίσης 1987-1991 και δεν υιοθέτησε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Οι επαναλαμβανόμενες δαπάνες στο Περού μειώθηκαν κατά 50% κατά τη διάρκεια της κρίσης, αλλά οι κεφαλαιουχικές δαπάνες παρέμειναν χαμηλές και σταθερές (Schady, 2004).

Η μείωση των περιοδικών δαπανών για τα περουβιανά σχολεία συνοδεύτηκε από τη μείωση των πραγματικών αποδοχών για τους δασκάλους και τους διαχειριστές, γεγονός που αύξησε τα ποσοστά απουσιών καθηγητών επειδή οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αναζητούν άλλη απασχόληση μερικής απασχόλησης. Οι στάσεις του σχολικού προσωπικού παρέχουν ενδεικτικά στοιχεία για τον αντίκτυπο μιας οικονομικής κρίσης στην ποιότητα του σχολείου. Σε συνεντεύξεις διευθυντών σχολείων στην Ινδονησία κατά τα χρόνια της κρίσης της δεκαετίας του 1990, υπήρξαν σημαντικές ανησυχίες ότι η ποιότητα του σχολείου θα μειωνόταν λόγω της μείωσης των μηνιαίων εισφορών νοικοκυριών (ιδίως από το επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και του αυξανόμενου κόστους χαρτιού, βιβλίων, προμηθειών και φωτοτυπιών (Frankenberg, 2003).

Για να αποφευχθεί η πτώση της ποιότητας του σχολείου, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι τα σχολεία αυξάνουν την αποτελεσματικότητα, δηλ. Να κάνουν περισσότερα με τους υπάρχοντες πόρους και εγκαταστάσεις, ενόψει της μείωσης των κυβερνητικών και των νοικοκυριών. Στο Μεξικό, για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι οι βελτιώσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολικού επιπέδου συνέβαλαν στη διατήρηση της ποιότητας του σχολείου και στην προστασία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια των ετών κρίσης (Prawda και Ψαχαρόπουλος, 1993). Υπήρξαν παρόμοιες απαντήσεις από ινδονησιακά σχολεία, τα οποία ανταποκρίθηκαν στο αυξανόμενο κόστος, στηριζόμενοι περισσότερο στη γραφή στον πίνακα και στην ανάγνωση δοκιμαστικών ερωτήσεων αντί στη χρήση έντυπου υλικού (Filmer, 2001).

Υπάρχουν ισχυροί λόγοι για την προστασία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε περιόδους κρίσης (Jolly and Cornia, 1984; Reimers, 1994). Όπως πρότεινε η προηγούμενη ενότητα, τα μορφωμένα άτομα γίνονται εργαζόμενοι που είναι καλύτερα να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις και να προστατεύσουν τις οικογένειές τους από τη φτώχεια. Επιπλέον, υπάρχουν ηθικές και κοινωνικές δικαιολογίες για την προστασία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τον γενικό πληθυσμό (Lange και Topel, 2006).

Ο πρώτος τύπος παρέμβασης περιλαμβάνει μείωση των σχολικών τελών και μεταφορά μετρητών σε φτωχότερα νοικοκυριά. Η κυβέρνηση της Ινδονησίας ξεκίνησε το πρόγραμμα υποτροφιών *Jaring Peggamanan Sosial (JPS)* για να ενθαρρύνει την εγγραφή στο σχολείο κατά την περίοδο οικονομικής κρίσης της δεκαετίας του 1990. Επιπλέον, οι μαθητές δεν απολύθηκαν λόγω της αδυναμίας τους να πληρώσουν τέλη, και οι ομοιόμορφες απαιτήσεις ήταν χαλαρές (Filmer et al., 2001). Το JPS, μαζί με πολλές άλλες παρεμβάσεις, υποκινούνταν από τα μεγάλα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου κατά την προηγούμενη κρίση της Ινδονησίας τη δεκαετία του 1980 (Κάμερον, 2002). Το πρόγραμμα JPS ξεκίνησε το ακαδημαϊκό έτος 1998/99 και χρηματοδοτήθηκε από αναπτυξιακές τράπεζες και δωρητές. Μεταξύ 1,2 και 1,6 εκατομμυρίων υποτροφιών χορηγήθηκαν σε σχολεία, παρέχοντας Rp. 10.000, Rp. 20000, και Rp. 30.000 ανά μήνα για μαθητές πρωτοβάθμιας, κατώτερης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. τα φτωχότερα σχολεία έλαβαν αναλογικά περισσότερες υποτροφίες. Οι σχολικές επιτροπές - αποτελούμενες από τον διευθυντή του σχολείου, τον πρόεδρο της ένωσης γονέων, έναν εκπρόσωπο δασκάλων, έναν εκπρόσωπο μαθητή και τον προϊστάμενο του χωριού - ήταν υπεύθυνες για την επιλογή παραληπτών. Όλοι οι μαθητές, εκτός εκείνων από τους χαμηλότερους τρεις βαθμούς δημοτικού, ήταν επίσημα επιλέξιμοι. Οι υποτροφίες προορίζονταν για τους φτωχότερους μαθητές και οι αποφάσεις ελήφθησαν με έρευνες στο σχολείο και στα νοικοκυριά. Συνολικά, το JPS έδωσε προτεραιότητα στα κορίτσια, τα μονογονεϊκά νοικοκυριά, τα μεγάλα νοικοκυριά και τα φτωχότερα νοικοκυριά.

Ένας δεύτερος τύπος παρέμβασης για την προστασία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι μια εκστρατεία μέσω των οποίων απευθύνεται στα νοικοκυριά και την ευρύτερη κοινωνία. Σε περιόδους αβεβαιότητας, τέτοιες εκστρατείες μπορούν να βοηθήσουν στην επιβεβαίωση των πολλών ιδιωτικών και κοινωνικών οφελών του εκπαιδευτικού επιπέδου. Οι κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις στην Ινδονησία, για παράδειγμα, ξεκίνησαν μια εκστρατεία μέσω των «Μείνετε στο σχολείο» κατά τη διάρκεια της κρίσης της στα τέλη της



δεκαετίας του 1990 . Τα ανεκδοτικά στοιχεία δείχνουν ότι η εκστρατεία «Μείνετε στο σχολείο» συνέβαλε στη διατήρηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Cameron, 2002).

Ένας τρίτος τύπος παρέμβασης είναι οι επιχορηγήσεις κατά κατηγορία, οι οποίες περιλαμβάνουν κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις που παρέχουν χρηματική βοήθεια στα σχολεία. Η κυβέρνηση της Ινδονησίας παρείχε επιχορηγήσεις σε σχολεία κατά τη διάρκεια της κρίσης της στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Filmer et al., 2001). Τα δημοτικά σχολεία, ειδικά εκείνα με θρησκευτικό προσανατολισμό στις αγροτικές περιοχές της Ινδονησίας, ήταν πιθανότατα να λαμβάνουν υποτροφίες επειδή εκπαιδεύτηκαν τα λιγότερο προνομιούχα παιδιά. καθώς τα θρησκευτικά δημοτικά σχολεία της Ινδονησίας στις αγροτικές περιοχές εξυπηρετούν κυρίως τους φτωχούς, έλαβαν ένα δυσανάλογο μερίδιο των συνολικών επιδοτήσεων. Τα αστικά ιδιωτικά σχολεία και τα αγροτικά σχολεία είχαν τις λιγότερες πιθανότητες να λάβουν επιχορηγήσεις κατά κατηγορία. Η κυβέρνηση της Ινδονησίας ζήτησε να καταργηθούν τα τέλη δημοτικού σχολείου στα σχολεία που λαμβάνουν επιχορηγήσεις. Ως αποτέλεσμα, η παρουσία και η απόδοση των εκπαιδευτικών δεν επιδεινώθηκαν και οι διευθυντές του σχολείου επαίνεσαν συντριπτικά την παρέμβαση στην πολιτική επιχορηγήσεων (Frankenberg et al., 1999).

## **5ο Προϋπολογισμός για την ανάπτυξη και οι βασικές προτεραιότητες**

Στην Ελλάδα, οι αποφάσεις χρηματοδότησης του σχολείου και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικές, οπότε οποιαδήποτε σημαντική ανάθεση προϋπολογισμών σε τοπικούς φορείς θα πρέπει να εξετάσει τον τρόπο κατανομής του διδακτικού προσωπικού σε διαφορετικά σχολεία. Η αναδιοργάνωση της σχολικής χρηματοδότησης θα πρέπει επίσης να εξετάσει πώς να κατευθύνει τα κεφάλαια στα σχολεία. Μακροπρόθεσμα, θα μπορούσε να δοθεί προσοχή σε έναν τύπο χρηματοδότησης από το σχολείο. Όσον αφορά τις τομεακές προτεραιότητες, η εκπαίδευση και φροντίδα της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι σημαντική.

Οι αποφάσεις σχετικά με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι επί του παρόντος εξαιρετικά συγκεντρωτικές. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μαζί με άλλα υπουργεία, ελέγχει στενά τις περισσότερες εισροές πόρων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Σχήμα 5 παρέχει μια επισκόπηση της μεταφοράς δημόσιων πόρων που χορηγούνται σε

μετρητά ή σε είδος σε σχολεία που παρέχουν πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, 2014).

-Οι κεντρικές αρχές που εμπλέκονται στη μεταφορά πόρων σε μετρητά (αναφέρονται στο διάγραμμα με συνεχή βέλη) στα σχολεία είναι το Υπουργείο Παιδείας, το Υπουργείο Εσωτερικών και το Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών, και σε δεύτερο επίπεδο οι κρατικοί φορείς, οι οποίοι λαμβάνουν επίσης χρηματοδότηση από τα υπουργεία.

- Στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης εκχωρούνται συνολικές επιχορηγήσεις (που αναφέρονται στο διάγραμμα με παχιά οριζόντιες γραμμές) από το Υπουργείο για συγκεκριμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών πόρων. Οι δήμοι λαμβάνουν επιχορηγήσεις και κατανέμουν κεφάλαια για μη διδακτικό προσωπικό και εγκαταστάσεις.

- Η χρηματοδότηση βασίζεται σε ιστορικά κόστη και μεταφέρεται ως μέρος των επιχορηγήσεων σε δήμους και σχολεία αντίστοιχα. Στη συνέχεια, οι δήμοι εκτιμούν τις ανάγκες των σχολείων και τους παρέχουν τους πόρους που κρίνουν κατάλληλους.

- Τα κρατικά πρακτορεία, ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ και ΚτΥπ (Κτιριακές Υποδομές ΑΕ) παρέχει στα σχολεία άλλα αγαθά και υπηρεσίες. Η ΚτΥπ παρέχει την υποδομή κτιρίων της χώρας, συμπεριλαμβανομένων σχολείων.

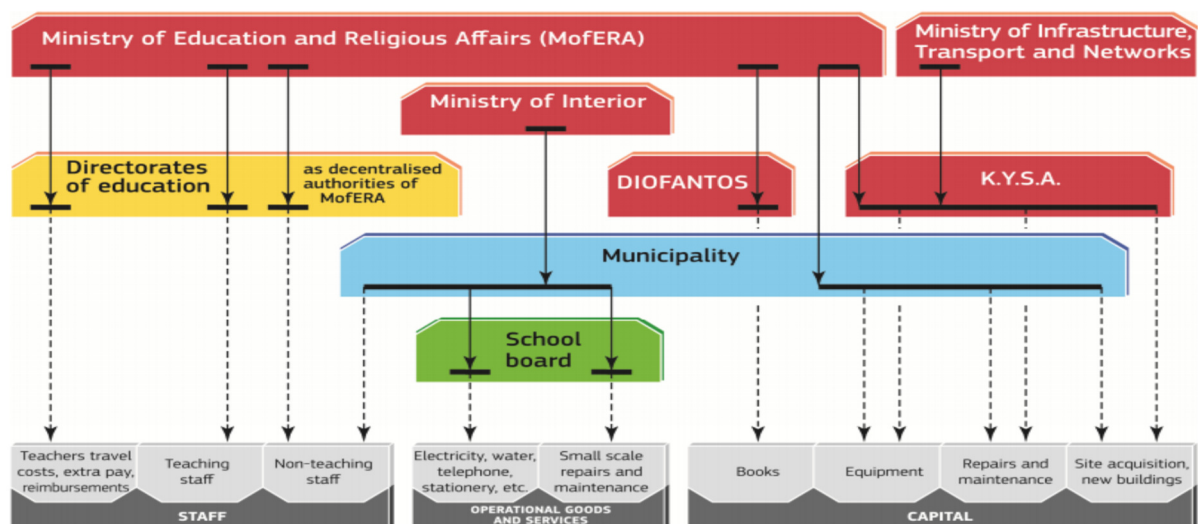
- Τα σχολεία έχουν μικρή διακριτική ευχέρεια ως προς τους πόρους, εκτός από τους μικρούς προϋπολογισμούς για την κάλυψη λογαριασμών κοινής ωφέλειας και άλλων λειτουργικών δαπανών και για μικρές κλίμακες επισκευές και συντήρηση.

Οι μισθοί που καταβάλλονται απευθείας από την κεντρική κυβέρνηση στο διδακτικό προσωπικό δεν περιλαμβάνονται άμεσα σε κανένα είδος σχολικού προϋπολογισμού. Το υπόλοιπο 15% καλύπτει τα επιχειρησιακά αγαθά και τις υπηρεσίες των σχολικών μονάδων και αποφασίζεται από μια επιτροπή εκπροσώπων όλων των ενδιαφερομένων σχολείων (συμπεριλαμβανομένων των ηγετών του σχολείου, των γονέων και των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στο δήμο, βάσει των αιτημάτων κάθε σχολικού συμβουλίου και λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές σχολικές συνθήκες (ΦΕΚ 318 του 2011).

Αυτές οι ζώνες, οι οποίες εξακολουθούν να εφαρμόζονται μέσω πιλοτικού προγράμματος, στοχεύουν στη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση σε μειονεκτούσες κοινωνικοοικονομικές περιοχές παρέχοντας πρόσθετη χρηματοδότηση και ανθρώπινο

δυναμικό σε συμμετέχοντα σχολεία (νόμος για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης, 2010). Αυτά τα σχολεία χαρακτηρίζονται από χαμηλή εκπαιδευτική παρακολούθηση, υψηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και χαμηλή πρόσληψη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αλλά εκτός από αυτές τις ζώνες, το κοινωνικό μειονέκτημα δεν αντικατοπτρίζεται στη χρηματοδότηση από το σχολείο.

Σχήμα 8 Διακυβέρνηση και χρηματοδότηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα



Πηγή: European Commission/EACEA/Eurydice (2014)

Στην Ελλάδα, παιδιά ηλικίας 6 μηνών έως 5 ετών μπορούν να παρακολουθήσουν βρεφικά κέντρα (βρεφονηπιακός σταθμός). Μεταξύ των ηλικιών 2,5 και 5 ετών, οι γονείς μπορούν να επιλέξουν μια θέση σε ένα παιδικό κέντρο (παιδικός σταθμός), είτε διευθύνονται από τους δήμους είτε χρηματοδοτούνται από ιδιώτες. και στις δύο περιπτώσεις υπόκεινται σε ρύθμιση. Από την ηλικία των 4 ετών, τα παιδιά μπορούν να συμμετάσχουν στο νηπιαγωγείο, το οποίο είναι υποχρεωτικό από την ηλικία των 4 ετών. Αυτός ο τύπος παροχής εμπίπτει στην ευθύνη του υπουργείου.

Το ποσοστό συμμετοχής των παιδιών κάτω των 3 ετών στο ECEC στο κέντρο (εκπαίδευση και φροντίδα της προσχολικής ηλικίας) το 2011 ήταν περίπου 20%. Η συμμετοχή των παιδιών 4-6 ετών (ECEC) είναι επίσης χαμηλή. Το 2012, το 76% των παιδιών σε αυτήν την ηλικιακή

ομάδα συμμετείχε στην ECEC, σε σύγκριση με έναν μέσο όρο 93% στην ΕΕ (βλ. Πίνακα 14) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, 2015).

Στο PISA 2012, οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει την προσχολική εκπαίδευση για περισσότερο από ένα έτος ξεπέρασαν τις υπόλοιπες, σε πολλές χώρες κατά περισσότερο από ένα σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη ακόμη και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2013). Ενώ η εκτεταμένη έρευνα δείχνει ότι η υψηλής ποιότητας ECEC έχει αποδειχθεί επανειλημμένα ως μια καλή επένδυση, ιδιαίτερα για τα μειονεκτούντα παιδιά, οι χώρες σε ολόκληρο τον ΟΟΣΑ ξοδεύουν σχεδόν 2,5 φορές περισσότερο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά μαθητή και τα ποσοστά συμμετοχής είναι χαμηλά, ιδιαίτερα για τα μειονεκτούντα παιδιά (ΟΟΣΑ, 2011).

Οι ιδιαίτερα συγκεντρωτικές ρυθμίσεις προϋπολογισμού συνδέονται με περιορισμένη διακριτική ευχέρεια για τους εκπαιδευτικούς φορείς και η εστίαση του συστήματος είναι στον έλεγχο των εισροών παρά στη συνεχή βελτίωση σε σχέση με τα μετρημένα αποτελέσματα.

Οι καθηγητές στην Ελλάδα επιλέγονται και κατανέμονται στα σχολεία μέσω μιας εθνικής διαδικασίας επιλογής. Οποιαδήποτε σημαντική αλλαγή στον συγκεντρωτικό προϋπολογισμό θα σήμαινε την κάλυψη του 85% των σχολικών προϋπολογισμών που εκπροσωπούνται από το προσωπικό και τη μετάβαση σε ένα σύστημα στο οποίο οι τοπικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν αυξανόμενη επιρροή στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού, υπό την προϋπόθεση ενός προϋπολογισμού. Ο στόχος μιας τέτοιας μεταρρύθμισης θα ήταν εν μέρει η ενδυνάμωση των τοπικών εκπαιδευτικών ηγετών και η απεικόνιση των τοπικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ θα ήταν επίσης απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι δεν θα πέφτουν κάτω από ορισμένα πρότυπα, αλλά και να απομακρυνθούν από ένα σύστημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους σε απομακρυσμένες περιοχές και σταδιακά "προωθούνται" στις πιο αστικές περιοχές που προτιμούν. Ένας ευρύτερος στόχος της μεταρρύθμισης θα ήταν να διασφαλιστεί ότι τα μειονεκτικά σχολεία (τα οποία φυσικά μπορεί να είναι τόσο αγροτικά όσο και αστικά) μπορούν να αντλήσουν από τους ισχυρότερους δασκάλους. Οποιοσδήποτε μεταρρυθμίσεις αυτού του είδους θα επηρεάσουν ολόκληρη τη διδακτική σταδιοδρομία και ως εκ τούτου, θα πρέπει να συνεχιστούν σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζοντας ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν επί του παρόντος ιδιαίτερες πιέσεις λόγω της οικονομικής κρίσης και των δημοσιονομικών περικοπών, ότι πολλοί δημόσιοι εκπαιδευτικοί είναι αποσπασμένοι σε διοικητικά όργανα και ότι πολλοί ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί απασχολούνται επί του παρόντος ως επικουρικοί καθηγητές με προσωρινές συμβάσεις ή ως εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα.

*Πίνακας 10 Ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα*

| % Reference year 2012 | 3-year-olds | 4-year-olds | 5-year-olds | 6-year-olds | 7-year-olds |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ISCED 0               | -           | 55          | 96          | 2           | -           |
| ISCED 1               | -           | -           | -           | 97          | 100         |

*Πηγή: European Commission/EACEA/Eurydice (2014)*

Υπάρχουν δύο βασικά επιχειρήματα για τη χορήγηση διακριτικής ευχέρειας στους τοπικούς φορείς για τη χρήση των πόρων για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το ένα είναι απλή αποτελεσματικότητα: όταν είναι καλά προετοιμασμένοι, οι τοπικοί φορείς πρέπει να έχουν τις τοπικές γνώσεις και δεξιότητες για να προσδιορίσουν τον καλύτερο τρόπο επίτευξης ενός επιθυμητού αποτελέσματος στο τοπικό πλαίσιο. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη της ικανότητας των τοπικών παραγόντων. Το άλλο είναι η τοπική ανταπόκριση, δεδομένου ότι οι τοπικοί φορείς είναι πιο κατάλληλοι για να γνωρίζουν πώς το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εξυπηρετήσει καλύτερα τις τοπικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των αγορών εργασίας, των κοινοτικών και πολιτιστικών απαιτήσεων. Η περισσότερη αυτονομία μπορεί επίσης να επιτρέψει στα σχολεία να προσαρμοστούν καλύτερα στην κοινότητα στην οποία βρίσκονται και να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της. Οι εμπλεκόμενοι γονείς ενθαρρύνουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, βελτιώνουν τις συνήθειες στην εργασία, μειώνουν τις απουσίες, την αποδέσμευση και την εγκατάλειψη και να ενισχύουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα. Τα σχολεία μπορούν επίσης να βρίσκονται στο κέντρο ευρύτερων κοινοτήτων μάθησης σε συνεργασία με γονείς και άλλους συνεργάτες. Οι κοινότητες μπορούν να προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα πολύτιμων πόρων για μειονεκτούντες μαθητές και σχολεία, όπως εθελοντές καθηγητές, μέντορες ενηλίκων και προγράμματα εμπλουτισμού για μαθητές. Σε αντάλλαγμα, τα σχολεία μπορούν να γίνουν πόροι για την ανάπτυξη της κοινότητας. Μπορούν να συνεργαστούν στενά με την υγεία της κοινότητας, την αναψυχή, τη νεολαία, την αστυνομία και άλλα τοπικά ιδρύματα για την αντιμετώπιση εξωτερικών μαθητών και οικογενειακών εμποδίων στη μάθηση των μαθητών. Σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία προσφέρουν επιτόπιους επαγγελματίες που παρέχουν συμπληρωματικές υπηρεσίες απευθείας σε μαθητές και τους γονείς τους. Τα στοιχεία δείχνουν ότι τέτοιες επεκτάσεις σχολικών υπηρεσιών προσελκύουν οικογένειες που διαφορετικά θα ήταν απρόθυμες να εμπλακούν (ΟΟΣΑ, 2012) Είναι σημαντικό να εξισορροπηθεί η αποκέντρωση με τη λογοδοσία και η πρόκληση είναι να επιτευχθεί μια εποικοδομητική ισορροπία μεταξύ της εθνικής συνοχής και της τοπικής ανταπόκρισης.

Τα σχολεία μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς, ειδικά εκείνους που ενδέχεται να χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να συμμετάσχουν στη μάθηση του παιδιού τους. Για να είναι αποτελεσματικές, οι προσπάθειες πρέπει να ευθυγραμμιστούν με τους στόχους και τις δραστηριότητες του σχολείου και να θεωρηθούν θετικές από όλα τα μέλη. Οι βασικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν:

- Βεβαιώνονται ότι τα σχολεία έχουν την ικανότητα να υποστηρίζουν τη συμμετοχή των γονέων με συγκεκριμένες στρατηγικές επικοινωνίας: Η καλή επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείων επιτρέπει καλύτερο συντονισμό μεταξύ των μαθησιακών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Η εργασία στο σπίτι μπορεί να είναι ένα κανάλι επικοινωνίας που ευθυγραμμίζει τους γονείς με τους στόχους του σχολείου.

- Χρησιμοποιούν διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας: Οι επίσημες ρυθμίσεις για τη σύνδεση γονέων και σχολείων ενδέχεται να μην λειτουργούν για μειονεκτούσες ομάδες. Η επικοινωνία με διαφορετικούς γονείς μπορεί να ενισχυθεί και να διαφοροποιηθεί (πέρα από την παραδοσιακή κάρτα αναφοράς και τα ενημερωτικά δελτία).

- Εξασφαλίζουν ισορροπημένη επικοινωνία: Ειδικά για παιδιά γονέων που είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με την εργασία των σχολείων, η συμπεριφορά και τα επιτεύγματά τους πρέπει να μεταδίδονται στους γονείς με ισορροπημένο τρόπο. Εάν η μόνη πληροφορία που φτάνει στο σπίτι είναι κακές ειδήσεις, θα υπάρξει μικρή πιθανότητα να κερδίσετε υποστήριξη από τους γονείς για τις προσπάθειες που καταβάλλονται στο σχολείο. Μια διαφοροποιημένη διδακτική δύναμη μπορεί επίσης να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείων και γονέων και να παρουσιάσει πληροφορίες με πιο σχετικούς τρόπους.

- Στοχεύουν στη προσέγγιση ορισμένων γονέων: Τα σχολεία μπορούν να εντοπίσουν προληπτικά και συστηματικά τις οικογένειες που δεν συμμετέχουν ακόμη στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους και να επεκτείνουν εξατομικευμένες προσκλήσεις για συμμετοχή - είτε το παιδί έχει καλή απόδοση είτε όχι στο σχολείο. Αυτό στέλνει το μήνυμα στους γονείς ότι το σχολείο εκτιμά το παιδί και την πρόοδό του.

- Παρέχουν σαφείς οδηγίες για το τι αναμένεται από τους γονείς: Τα σχολεία πρέπει να επιδιώκουν να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και γονέων μέσω ρητών οδηγιών για το πώς μπορούν οι γονείς να συνεισφέρουν, ιδίως με την εργασία στο σπίτι. Οι κατευθυντήριες γραμμές μπορούν να περιλαμβάνουν: εύρεση κατάλληλου μέρους για μελέτη. αφιερώνοντας αρκετό χρόνο στην εργασία? βοηθώντας τα παιδιά τους με εργασίες αλλά δεν

τα ολοκληρώνουν και μεταφορά μηνυμάτων σχετικά με την αξία της εργασίας στο σπίτι και ιδιαίτερα τη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς στόχους των παιδιών και τους στόχους του σχολείου. Στην Ιρλανδία, το Σχέδιο Συνδέσμου Home / School / Community (HSCL) είναι μια προληπτική στρατηγική που απευθύνεται σε μαθητές που κινδυνεύουν να μην αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Η υπηρεσία εστιάζει άμεσα στους έντονους ενήλικες στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών και αναζητά έμμεσα οφέλη για τα ίδια τα παιδιά. Το πρόγραμμα HSCL στοχεύει στη δημιουργία εταιρικής σχέσης και συνεργασίας μεταξύ γονέων και δασκάλων προς όφελος της μάθησης των παιδιών και να συνεργαστεί με το προσωπικό για την ανάπτυξη αυτού του πνεύματος συνεργασίας. Ο συντονιστής οργανώνει τοπικά δραστηριότητες για να ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη επαφή μεταξύ γονέων, δασκάλων και τοπικών εθελοντικών και νόμιμων ομάδων για την αντιμετώπιση ζητημάτων στην κοινότητα που επηρεάζουν τη μάθηση. Περίπου 25 εκατομμύρια ευρώ έχουν διατεθεί στην HSCL για το 2011 και 155.000 μαθητές που φοιτούν σε 545 σχολεία (200 μεταπτυχιακοί, 345 δημοτικοί) έχουν πρόσβαση στην υπηρεσία, με περίπου 50.000 από τις οικογένειες αυτών των μαθητών να στοχεύουν ειδικά στις υπηρεσίες συντονιστές επαφών κοινότητας στο σπίτι. Στη Γαλλία, αφού δοκιμάστηκε σε μία σχολική συνοικία (Académie de Creteil), η «εργαλειοθήκη γονέα» («la mallette des parents») εισήχθη σε 1 300 δευτεροβάθμια σχολεία το Σεπτέμβριο του 2011. Οι γονείς λαμβάνουν ένα DVD στην αρχή της σχολικής χρονιάς με πληροφορίες σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους και καλούνται να συμμετάσχουν σε τρεις συναντήσεις στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε θέματα όπως η σχολική οργάνωση, η βοήθεια με την εργασία στο σπίτι και τα πρότυπα ύπνου. Το πρόγραμμα στοχεύει στην αύξηση των δεσμών μεταξύ σχολείου και γονέων και στη διασφάλιση μεγαλύτερης συνέχειας στη μάθηση του παιδιού. Στα αρχικά του στάδια έχει επιτύχει πολύ θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, ειδικά όσον αφορά την απουσία.

Ο βαθμιαίος χαρακτήρας είναι σημαντικός επειδή οι τοπικοί εκπαιδευτικοί φορείς πρέπει να αναπτύξουν την εμπειρία τους στη διαχείριση των προϋπολογισμών και να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν κατάρτιση, αντί να κατακλύζονται από αποφάσεις υψηλού επιπέδου για τις οποίες αισθάνονται απροετοίμαστοι. Μια τέτοια σταδιακή αλλαγή πρέπει επίσης να αντιμετωπιστεί προσεκτικά στο πλαίσιο άλλων πιέσεων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που προκύπτουν από την οικονομική κρίση.

Οι αποκεντρωμένοι προϋπολογισμοί απαιτούν κριτήρια για τη διαίρεση του εθνικού προϋπολογισμού σε διαφορετικά τοπικά επιμέρους τμήματα. Στο πλαίσιο μιας βαθμιαίας

προσέγγισης, μια επιλογή θα ήταν αρχικά να εκχωρηθεί ένα μέρος του σχολικού προϋπολογισμού σύμφωνα με τα κριτήρια ιδίων κεφαλαίων (διατηρώντας άλλα στοιχεία του προϋπολογισμού στα εθνικά χέρια), καθώς υπάρχουν λίγα άλλα συστήματα στην Ελλάδα για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Υπάρχουν ισχυρά επιχειρήματα δικαιοσύνης για τη διοχέτευση περισσότερων πόρων σε σχολεία με πιο απαιτητικούς μαθητές, επιτρέποντάς τους να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο διδασκαλίας, εξειδικευμένο μαθησιακό υλικό και μερικές φορές μικρότερες τάξεις σε εκείνους τους μαθητές που αγωνίζονται να συνεχίσουν. Τα κριτήρια ενδέχεται επίσης να αντικατοπτρίζουν άλλους οδηγούς κόστους - όπως το πρόσθετο κόστος λειτουργίας ενός μικρού σχολείου σε μια απομακρυσμένη περιοχή. Ο τύπος θα πρέπει να ενσωματωθεί στα διαθέσιμα δεδομένα και να ενσωματώσει το σύστημα πληροφοριών MySchool.

Τα στοχευμένα προγράμματα μπορούν να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος επίτευξης αποτελεσμάτων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει παράλληλα με την επέκταση των ΖΕΠ και / ή των νέων ολοήμερων σχολείων. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, από τον Απρίλιο του 2011, τα σχολεία λαμβάνουν επιπλέον 500 ευρώ ετησίως για κάθε μαθητή που εγγράφεται και δικαιούται δωρεάν σχολικό γεύμα (ένα μέτρο μειονεκτήματος που συνδέεται με το γονικό εισόδημα), με σχολεία ξοδεύοντας αυτά τα χρήματα με όποιον τρόπο κρίνουν καλύτερα. Τα προοδευτικά προγράμματα κουπονιών ή η στοχευμένη χρηματοδότηση επιτρέπουν επιπλέον πόρους για τα παιδιά και τα σχολεία που τα χρειάζονται περισσότερο. Το ποσό μπορεί να καθοριστεί ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών.

Στις Κάτω Χώρες, η χρηματοδότηση τύπου με πρόσθετα βάρη για τους μειονεκτούντες μαθητές υιοθετήθηκε για όλα τα δημοτικά σχολεία το 1985. Αν και το επίπεδο χρηματοδότησης για κάθε σχολείο καθορίζεται από τις ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών, δεν υπάρχει απαίτηση τα σχολεία να χρησιμοποιούν αυτούς τους επιπλέον πόρους απευθείας αυτοί οι μαθητές. Τα σχολεία μπορούν για παράδειγμα να επιλέξουν να μειώσουν τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη. Το «βάρος» κάθε μαθητή καθορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Η εμπειρική έρευνα που διεξήχθησαν από τους Ladd και Fiske (2009) μελετώντας το ολλανδικό σύστημα χρηματοδότησης δείχνει ότι αυτοί οι μηχανισμοί έχουν καταφέρει να διανείμουν διαφοροποιημένους πόρους στα σχολεία σύμφωνα με τις διαφορετικές ανάγκες τους: τα δημοτικά σχολεία με υψηλό ποσοστό σταθμισμένων μαθητών έχουν κατά μέσο όρο περίπου 58% περισσότερους εκπαιδευτικούς ανά μαθητή, καθώς και περισσότερο προσωπικό υποστήριξης. Στη Χιλή, ένα πρόγραμμα χρηματοδότησης υποστηρίζει μειονεκτούντες



μαθητές και τα σχολεία τους, το Subvención Escolar Preferencial (SEP), εισήχθη το 2008. Το μεγαλύτερο μερίδιο των εκπαιδευτικών δαπανών κατανέμεται ανά μαθητή, συμπληρώνοντας ένα κατ' αποκοπή κουπόνι. Επιπλέον, υπάρχει μια κατανομή για σχολεία που εγγράφουν σημαντικό αριθμό μαθητών σε μειονεκτική θέση. Η αποδοχή αυτών των συμπληρωματικών κεφαλαίων είναι εθελοντική, αλλά οδηγεί σε υποχρεωτική τεχνική υποστήριξη και λογοδοσία για τη διασφάλιση της αξίας χρήματος. Τα σχολεία που επιλέγουν να λάβουν το συμπλήρωμα πρέπει να εκπονήσουν ένα σχέδιο για την εκπαιδευτική βελτίωση, να θέσουν στόχους για βελτίωση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να καθορίσουν μέτρα για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, τα συμμετέχοντα σχολεία δεν είναι σε θέση να απομακρύνουν την πρόσληψη των μαθητών τους από την ικανότητα ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και δεν μπορούν να χρεώσουν πρόσθετα τέλη για ευάλωτους μαθητές. Τα σχολεία SEP ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: αυτόνομα, αναδυόμενα ή ανακτώντας σχολεία, με βάση τα αποτελέσματα μιας εθνικής τυποποιημένης δοκιμής (SIMCE) και, σε μικρότερο βαθμό, άλλων κριτηρίων απόδοσης. Τα αυτόνομα σχολεία επιτρέπεται να σχεδιάσουν το δικό τους εκπαιδευτικό σχέδιο βελτίωσης και είναι υπόλογα για τα αποτελέσματα. Τα αναδυόμενα και ανακτώμενα σχολεία υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας κατά τη σύνταξη των σχεδίων προόδου τους, και οι συστάσεις μπορεί να είναι περιοριστικές σε ορισμένες περιπτώσεις. Τα σχέδια βελτίωσης πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές και δράσεις σχετικά με τα προγράμματα σπουδών, την ηγεσία, το κλίμα και τη χρηματοδότηση για τα επόμενα τέσσερα χρόνια. Τα σχολεία έχουν πρόσβαση σε τεχνική βοήθεια για τη βελτίωση του σχολείου, μεταξύ άλλων μέσω πιστοποιημένων ιδιωτικών παρόχων και ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πληροφορίες παρέχονται στους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους και του σχολείου τους. Η πρόσθετη χρηματοδότηση που μπορούν να λάβουν τα σχολεία είναι σημαντική. Ένα αυτόνομο σχολείο όπου λιγότερο από το 15% των μαθητών είναι φτωχοί λαμβάνει περίπου 50% αύξηση της σχολικής επιδότησης για κάθε ευάλωτο παιδί. Εάν η συγκέντρωση των φτωχών μαθητών είναι τουλάχιστον 60%, τα σχολεία μπορούν να λάβουν περίπου ένα επιπλέον 10% του βασικού κουπονιού για κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που δεν θεωρούνται ευάλωτοι.

Σε ορισμένες χώρες, εκφράστηκαν ανησυχίες ότι πρόσθετα κονδύλια που χορηγούνται μέσω σταθμισμένων τύπων ή άλλων ειδικών ρυθμίσεων για την καταπολέμηση των μειονεκτημάτων δεν δαπανώνται πραγματικά για την κάλυψη των αναγκών των μειονεκτούντων μαθητών. Τα σχολεία θα πρέπει να λογοδοτούν για τη χρήση τέτοιων κονδυλίων με μέτρα που θα περιλαμβάνουν δημοσίευση ετήσιων λογαριασμών / εκθέσεων.

Οι ενδιαφερόμενες χώρες περιλαμβάνουν την Αυστραλία, την Αυστρία, την Πολωνία και την Ισπανία. Η καλή ποιότητα και η αποτελεσματική χρηματοδότηση είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα μικρά παιδιά με μειονεκτική θέση, αλλά ο τομέας της πρώιμης παιδικής ηλικίας τείνει να υποχρηματοδοτείται και η παροχή είναι συχνά ιδιωτική και μερικές φορές ανεξέλεγκτη. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, μόνο το 45% των παιδιών ηλικίας 3-5 ετών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος εγγράφονται σε προγράμματα προσχολικής ηλικίας, σε σύγκριση με σχεδόν το 75% από οικογένειες υψηλού εισοδήματος. Η έλλειψη χρηματοδότησης συνεπάγεται ότι πολλοί από τους ιδιωτικούς, κοινοτικούς ή εθελοντικούς οργανισμούς δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν το προσωπικό παιδικής μέριμνας με ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και χρόνο για να βελτιώσουν την παιδαγωγική τους πρακτική, επομένως είναι χαμηλά αμειβόμενοι και εκπαιδευμένοι. Ως μειονεκτούντες όφελος για τα περισσότερα, ορισμένες χώρες έχουν επιλέξει μια στοχοθετημένη προσέγγιση προωθώντας την πρόσβαση για μειονεκτούσες ομάδες. Υπάρχουν κίνδυνοι που πρέπει να αντιμετωπιστούν: τα στοχευμένα προγράμματα μπορεί μερικές φορές να διαχωριστούν και ακόμη και να στιγματιστούν και ενδέχεται να αποτύχουν να παρέχουν ECEC σε βασικές ομάδες στόχους, συμπεριλαμβανομένων των οικογενειών μεσαίου εισοδήματος που δεν είναι σε θέση να αναλάβουν το ιδιωτικό κόστος (ΟΟΣΑ, 2006).

Πολλές χώρες έχουν αναπτύξει διαδικασίες στις οποίες ο προϋπολογισμός για οποιοδήποτε σχολείο καθορίζεται σύμφωνα με έναν τύπο. Αυτό μπορεί να είναι τεχνικά περίπλοκο και είναι πάντα πολιτικά ευαίσθητο, και στην Ελλάδα, είναι πιθανώς κάτι μελλοντικής προοπτικής. Αυτή είναι μια διαφορετική προσέγγιση από το πρόγραμμα ZEP, που εξηγείται νωρίτερα σε αυτό το κεφάλαιο, το οποίο στοχεύει στο να δώσει περισσότερους πόρους σε σχολεία σε φτωχές γειτονίες - κυρίως ως πρόσθετες ώρες διδασκαλίας και μπόνους για τους εκπαιδευτικούς. Η σχολική χρηματοδότηση εξακολουθεί να συνδέεται στενά με τους μισθούς των εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί, καθιστώντας την άκαμπτη και οδηγεί σε χαμηλότερη χρηματοδότηση στην εκπαίδευση προτεραιότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι.

Επίσης, το σήμα εκπαίδευσης προτεραιότητας φαίνεται να έχει στίγμα και αυτό φαίνεται να ενισχύει τον διαχωρισμό, ενώ απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις στην ετικέτα προτεραιότητας για την παροχή στα σχολεία που χρειάζονται επιπλέον χρηματοδότηση. Μια επιλογή θα ήταν να συνδέσουμε τη σχολική χρηματοδότηση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως το εισόδημα και τη γλώσσα της οικογένειάς τους, ένα

σύστημα που λειτουργεί καλά σε πολλές άλλες χώρες του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2012). Αυτό θα εξασφάλιζε ότι τα σχολεία έχουν ικανότητα σύμφωνα με τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών τους, τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για τους υψηλότερους μισθούς των δασκάλων και τα παιδαγωγικά προγράμματα. Θα μπορούσε επίσης να το καταστήσει πιο ελκυστικό για τα σχολεία να λαμβάνουν φτωχούς μαθητές και θα αποφεύγει την εκτροπή επιπλέον κεφαλαίων για φτωχούς μαθητές.

Ενώ οι διαφορές στο εκπαιδευτικό κόστος πρέπει σαφώς να ληφθούν υπόψη στις χορηγήσεις χρηματοδότησης, υπάρχουν συζητήσεις σχετικά με το ποσό της πρόσθετης χρηματοδότησης που πρέπει να λάβουν τα σχολεία στα οποία συγκεντρώνονται οι μειονεκτούντες μαθητές, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες (ΟΟΣΑ, 2012). Σύμφωνα με τις εκθέσεις των διευθυντών στο PISA, ενώ τα μειονεκτικά σχολεία στις χώρες του ΟΟΣΑ έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερα ποσοστά μαθητών-δασκάλων, έχουν επίσης λιγότερο έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (ΟΟΣΑ, 2013). Η χρηματοδότηση τύπου βασίζεται σε διάφορες μεταβλητές, καθεμία από τις οποίες έχει επισυναφθεί σε μετρητά (Levacic, 2008). Σε αυτούς τους τύπους υπάρχουν τέσσερις κύριες ομάδες μεταβλητών που χρησιμοποιούνται σε χώρες του ΟΟΣΑ:

- (1) βασικές: αριθμός μαθητών και επίπεδο βαθμού.
- (2) με βάση τις ανάγκες
- (3) πρόγραμμα σπουδών ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- (4) βασισμένα σε σχολικά χαρακτηριστικά (Fazekas, 2012).

## 6ο Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, υπάρχει μεγάλη ένδειξη ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο, και επομένως η εκπαίδευση, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Ωστόσο δεν υπάρχουν σαφή στοιχεία σχετικά με τη σχέση μεταξύ των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών και της οικονομικής ανάπτυξης.

Αυτή η εργασία προσπάθησε να αναλύσει την επίδραση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας κατά την τελευταία εικοσαετία. Αυτή η περίοδος ήταν η πιο κρίσιμη, καθώς σημειώθηκαν σημαντικές οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές.

Οι επιλογές οικονομικής πολιτικής που παρουσιάζονται σε αυτήν την μελέτη, στοχεύουν στην διασαφήνιση των μαθητικών αποτελεσμάτων στα σχολεία της χώρας μας. Μέσω της ανάπτυξης περισσότερης αυτονομίας, επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, θεσμικής υποστήριξης με υπευθυνότητα και παροχή συγκεκριμένων εργαλείων για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, πιστεύουμε ότι η συσχέτιση αποτελέσματος και δαπανών θα έχει θετικό πρόσημο στο μέλλον.

Στόχος βέβαια θα πρέπει να είναι η βελτίωση όχι μόνο των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αλλά και των αποφοίτων του εκπαιδευτικού συστήματος στην αγορά εργασίας, για να διευκολύνει τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

Ωστόσο, στο τρέχον πλαίσιο της Ελλάδας μπορεί να υπάρχουν ζητήματα σχετικά με την πρακτική εφαρμογή αυτού, καθώς θα πρέπει να συνδυαστεί με επενδύσεις στην ανάπτυξη ικανοτήτων εκπαιδευτικών, ηγετών σχολείων και περιφερειακών / τοπικών εκπαιδευτικών φορέων. Ενώ ορισμένες πτυχές αυτού του επιθυμητού αποτελέσματος μπορούν να αρχίσουν με στοχευμένες αλλαγές στο νομοθετικό / θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, άλλες βέβαια χρειάζονται μεγαλύτερη χρηματοδότηση και χρόνο για να αποδώσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σημαντικό βήμα για τη δημιουργία μιας νέας νοοτροπίας θα μπορούσε να είναι η αύξηση της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια θα πρέπει να λάβουν πρόσθετη υποστήριξη, με μη τιμωρητικό τρόπο.

Υπάρχουν εκτενείς αποδείξεις ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας είναι ένας από τους ισχυρότερους καθοριστικούς παράγοντες των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει ορισμένες από τις προκλήσεις που είναι ευρέως διαδεδομένες σε όλες της χώρες της Ε.Ε, όπως η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματική εισαγωγή και η συνεχής επαγγελματική ανέλιξη, αλλά και ορισμένες προκλήσεις για κάθε χώρα. Σε αυτά περιλαμβάνονται η αποτελεσματική και αποδοτική χρήση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την κατανομή στα σχολεία, ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με τις δημοσιονομικές πιέσεις, συμπεριλαμβανομένου του μεγάλου αριθμού βοηθών εκπαιδευτικών και ο ρόλος του πολύ μεγάλου κλάδου σκιώδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Οι νέοι στην Ελλάδα που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση αντιμετωπίζουν μια εξαιρετικά δύσκολη αγορά εργασίας, με εξαιρετικά υψηλά ποσοστά ανεργίας. Ενώ η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση δεν μπορεί να λύσει τα υποκείμενα προβλήματα μιας προβληματικής οικονομίας, μπορεί τουλάχιστον να επιδιώξει να μεγιστοποιήσει τις προοπτικές εργασίας των νέων και να βοηθήσει στη μείωση της μακροπρόθεσμης αποδέσμευσης από την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, οι δεξιότητες των νέων θα αποτελέσουν βασικά θεμέλια για τη μακροπρόθεσμη ανάκαμψη της ελληνικής οικονομίας. Για να επιτύχει αυτά τα αποτελέσματα, η Ελλάδα χρειάζεται ένα ισχυρό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και μια αποτελεσματική πανεπιστημιακή και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Η μεγάλη οικονομική ύφεση δεν άφησε ανέγγιχτο τον τομέα της εκπαίδευσης. Ο οικονομικός της αντίκτυπος ήταν ηχηρός. Παρόλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τους λειτουργούς του, κατάφερε να ανταπεξέλθει των δυσκολιών και να σταθεί όρθιο στο πέρασμα των χρόνων. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που μπορεί να αποδώσει καλύτερα, εάν τα πλεονεκτήματά του αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται από το κράτος με όλα τα μέσα. Οι ελληνικές οικογένειες συνεχίζουν να επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να τη στηρίζουν με κάθε τρόπο. Δε φτάνει όμως μόνο αυτό. Η συμβολή του κράτους στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι καταλυτική. Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χρειάζεται να είναι σταθερά ανοδική. Η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται και να ενισχύεται από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς για να συνεχίσει να είναι ανταγωνιστική, ποιοτική και αποτελεσματική.

Τα ακανθώδη ζητήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως η ελλιπής χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα σημαντικά εκπαιδευτικά

κενά στα σχολεία, η συρρίκνωση και το κλείσιμο των δημόσιων σχολείων, η αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, η συνεχής υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και τα σχολεία δύο ταχυτήτων που προωθούν, θα στιγματίζουν πάντα τον τομέα της εκπαίδευσης. Τέτοια θέματα σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης (αποτελεσματικότητα) και την κατάχρηση δημόσιας χρηματοδότησης (αποδοτικότητα). Οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να το αντιμετωπίζουν ως το πραγματικό πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια περαιτέρω μελέτη θα μπορούσε να εξετάσει επομένως προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι επιλογές πολιτικής θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο των ιδρυμάτων και πρακτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας, λαμβάνοντας πλήρως υπόψη τις εξαιρετικές περιστάσεις και πιέσεις που προκύπτουν από την οικονομική κρίση.

Αυτή η ανάλυση θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω εκτεταμένου διαλόγου και συζήτησης με βασικούς Έλληνες ενδιαφερόμενους και να αντλήσουμε έτσι, πρόσθετα στοιχεία και δεδομένα.

## Βιβλιογραφία

- Abramovitz, A. (1956). Resources and output trends in the U.S. since 1870, *American Economic Review*, 46: 5-23.
- Alexiou, S. (2012). Cypriot teachers' attitudes and beliefs regarding economic crisis.
- Angelopoulos, K., Malley J. and Philippopoulos, A. (2007). Public education expenditure, growth and welfare, Working Paper, Department of Economics, University of Glasgow.
- Azariades, C. and Drazen, A. (1990). Threshold externalities in economic development. *Quarterly Journal of Economics*, 103: 501-526.
- Banks O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Barro, R. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, 106: 407-443.
- Becker, G. (1962). Investment in human capital: a theoretical analysis, *Journal of Political Economy*, 70: 9-49.
- Blackledge D., Hunt B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Blankenau, W. and Simpson, N. (2004), Public education expenditures and growth, *Journal of Development Economics*, 73: 583-605.
- British Council (2019), The shape of global higher education: International comparisons with Europe (Η μορφή της παγκόσμιας ανώτερης εκπαίδευσης: Διεθνείς συγκρίσεις με την Ευρώπη).  
[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/k006\\_02\\_the\\_shape\\_of\\_global\\_higher\\_education\\_in\\_europe\\_final\\_v5\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/k006_02_the_shape_of_global_higher_education_in_europe_final_v5_web.pdf)
- Caramanis, M. and Ioannides, J. (1980). Sources of growth and the contribution of education, sex and age structure to the growth rate of the Greek economy. *Greek Economic Review* 2: 143-162
- Cedefop (2018), *2018 skills forecast – Greece (Πρόβλεψη δεξιοτήτων 2018 – Ελλάδα)*.  
[http://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop\\_skills\\_forecast\\_2018\\_-\\_greece.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_skills_forecast_2018_-_greece.pdf)

Dahlin, B. (2003). The impact of education on economic growth, theory findings and policy implications, Working Paper, Duke University.

Denison, E. (1967). Why growth rates differ: Post-War experience in nine western countries, Washington, D.C.: Brookings Institutions.

Doliopoulou, E. (2015). The consequences of poverty, particularly, on children and possible ways to intervene and reduce it] 3, 97-125

Durkheim E. (1973) Education et Sociologie. PUF, σσ. 41-68

Galanaki, E. (2015b). Psycho-social support to children and adolescents during economic crisis: Instructions for teachers. EKPA: PTDE, Ergasthrio Psychologias.

Hanushek, E. and Kim D. (1995). Schooling, labor force quality, and economic growth, NBER, Working Paper No. 5399.

Hanushek, E. and Kimko, D. (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations, American Economic Review, 90: 1184-1208.

Karkkainen, K. (2010). Summary of the initial education today crisis survey, June 2009: Initial reflections on the impact of the economic crisis on education. OECD Education Working Papers No. 43. OECD Publishing

Kim, J. (1998). Economic analysis of foreign education and students abroad, Journal of Development Economics 56: 337-365. 140

Labrianidis, Lois, Pratsinakis, Manolis (2017), «Crisis Brain drain: short-term pain/long term gain?» (Λαμπριανίδης Λόης, Πρατσινάκης Μανώλης, Διαρροή εγκεφάλων την περίοδο της κρίσης: βραχυπρόθεσμο μειονέκτημα/μακροπρόθεσμο πλεονέκτημα;) στο: *Greece in Crisis: The Cultural Politics of Austerity (Η Ελλάδα της κρίσης: οι πολιτιστικές πολιτικές της λιτότητας)*, επιμέλεια D. Tziovas (Δ. Τζιόβας). I.B. Tauris. [https://www.academia.edu/30537136/Crisis\\_brain\\_drain\\_shortterm\\_pain\\_long-term\\_gain](https://www.academia.edu/30537136/Crisis_brain_drain_shortterm_pain_long-term_gain)

Levine, R. and Renelt, D. (1992). A sensitivity analysis of cross-country growth regressions, American Economic Review, 82: 942-963

Lianos, T. and Milonas A. (1975). The contribution of production input to the Greek growth rate, 1961-1971, Centre for Planning and Economic Research, Athens.

Lucas, E. (1988). On the mechanics of economic development, Journal of Monetary Economics 22: 3-42.



Mankiw, G., Romer, D. and Weil, D. (1992). A contribution to the empirics of economic growth, *Quarterly Journal of Economics* 107: 407-437.

Marshall, A. (1920). *Principles of economics*, London: Macmillan and Co., Ltd.

Mincer, J. (1974). Progress in human capital analyses of the distribution of earnings, NBER, Working Paper No. 53.

Mouza, A. M., & Souchamvali, D. (2015). Effect of Greece's new reforms and unplanned organizational changes on the stress levels of primary school teachers. *Social Indicators Research*

Nunes, A. (2003). Government expenditure on education, economic growth and long waves: the case of Portugal, *Paedagogica Historica*, 39: 559-581.

OECD (2013). What is the impact of the economic crisis on public education spending? *Education Indicators in Focus*, 18, 1-4.

Piazza-Georgi, Barbara, (2002), The role of human and social capital in growth: extending our understanding, *Cambridge Journal of Economics*, 26, issue 4, p. 461-479.

Psacharopoulos, G. and Kazamias, A. (1985). *Education and development in Greece*, Ed. NCSR.

Rawat, D. and Chauhan, S. (2007). The relationship between public expenditure and status of education in india: an input-output approach. Paper Presented at the Sixteenth International Input Output Conference, Istanbul.

Roussakis, Y. (2017), *OECD Review, Partial Background Report for Greece*, Ministry of Education, Research and Religious Affairs.

Romer, P. (1990). Endogenous technological change, *Journal of Political Economy* 98: S71-S102

Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51: 1-17

Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, London: Methuen & Co., Ltd

Tsamadias, C. and Prontzas, P. (2009). The effect of education on economic growth in Greece over the 1960 - 2000 period, *Forthcoming: Education Economics*.

Tzoraki, Ourania (2019), «A Descriptive Study of the Schooling and Higher Education Reforms in Response to the Refugees' Influx into Greece». (Τζωράκη Ουρανία, Περιγραφική

μελέτη των μεταρρυθμίσεων στη σχολική και τριτοβάθμια εκπαίδευση σε συνέχεια της εισροής προσφύγων στην Ελλάδα) στο *Social Sciences 2019 (Κοινωνικές επιστήμες 2019)*, 8/72.doi:10.3390/socsci8030072

U-Multirank (2019), U-MULTIRANK 2019. *Greek Universities in Global Comparison (Τα ελληνικά πανεπιστήμια σε διεθνή κλίμακα)*.  
<https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/UMR-Proposal/Country-Reports-2019/GRCountry-report-2019.pdf>

UNICEF (2019), *Refugee and migrant children in Greece – March 2019*. (Παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα – Μάρτιος 2019)  
<https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-04/Refugee%20and%20migrant%20children%20in%20Greece%20Mar%202019.pdf>

Ziontaki, Z. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της δημοσιονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. [Teachers' views on the effects of economic crisis on education and educational process].

Νικολαΐδης Ηλίας (2017), Γιατί Η Ελλάδα Πρέπει Να Επενδύσει Στην Προσχολική Αγωγή.  
[https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki\\_agogi/](https://www.dianeosis.org/2017/02/prosxoliki_agogi/)

ΟΟΣΑ (2018b), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA (Αποτελεσματικές πολιτικές για τους εκπαιδευτικούς: Στοιχεία από το πρόγραμμα PISA)*.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

## Ιστοσελίδες

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/227261\\_ti-prepei-na-prosferei-sholeio-ston-mathiti-toy-21oy-aiona](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/227261_ti-prepei-na-prosferei-sholeio-ston-mathiti-toy-21oy-aiona)

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational\\_expenditure\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Educational_expenditure_statistics)

[http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK\\_DS-900583\\_QID\\_574A89AE\\_UID\\_-3F171EB0&layout=LEV\\_DIFF,L,X,0;GEO,L,Y,0;DEG\\_URB,L,Z,0;INCGRP,L,Z,1;TIME,C,Z,2;HHTYP,L,Z,3;UNIT,L,Z,4;INDICATORS,C,Z,5;&zSelection=DS-900583UNIT,PC;DS-900583HHTYP,TOTAL;DS-900583TIME,2016;DS-900583INDICATORS,OBS\\_FLAG;DS-900583DEG\\_URB,TOTAL;DS-](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK_DS-900583_QID_574A89AE_UID_-3F171EB0&layout=LEV_DIFF,L,X,0;GEO,L,Y,0;DEG_URB,L,Z,0;INCGRP,L,Z,1;TIME,C,Z,2;HHTYP,L,Z,3;UNIT,L,Z,4;INDICATORS,C,Z,5;&zSelection=DS-900583UNIT,PC;DS-900583HHTYP,TOTAL;DS-900583TIME,2016;DS-900583INDICATORS,OBS_FLAG;DS-900583DEG_URB,TOTAL;DS-)

[900583INCGRP,B MD60;&rankName1=HHTYP 1 2 -  
1 2&rankName2=TIME 1 0 0 0&rankName3=UNIT 1 2 -  
1 2&rankName4=INDICATORS 1 2 -1 2&rankName5=INCGRP 1 2 -  
1 2&rankName6=DEG-URB 1 2 -1 2&rankName7=LEV-  
DIFF 1 2 0 0&rankName8=GEO 1 2 0 1&rStp=&cStp=&rDCh=&cDCh=&rDM=true&  
cDM=true&footnes=false&empty=false&wai=false&time mode=ROLLING&time most re  
cent=true&lang=EN&cfo=%23%23%23%2C%23%23%23.%23%23%23](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180221-1?inheritRedirect=true)

[https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180221-  
1?inheritRedirect=true](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180221-1?inheritRedirect=true)

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/248206\\_ereyna-poso-kostizei-i-ekpaideysi-  
stin-ee](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/248206_ereyna-poso-kostizei-i-ekpaideysi-stin-ee)

[http://www.kathimerini.gr/754510/article/epikairothta/ellada/oi-strevlwseis-sthn-ellhnikh-  
ekpaideysh](http://www.kathimerini.gr/754510/article/epikairothta/ellada/oi-strevlwseis-sthn-ellhnikh-ekpaideysh)

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-  
explained/index.php?title=File:Total\\_general\\_government\\_expenditure\\_on\\_education, 2017  
\(%25 of GDP\).png](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Total_general_government_expenditure_on_education,_2017_(%25_of_GDP).png)

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20887#page/1/mode/2up>

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-  
explained/index.php?title=Tertiary\\_education\\_statistics/el](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics/el)