

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΓΙΑ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΣΑΓΡΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Κ.

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2018

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Σαγή Ευαγγελία του Κωνσταντίνου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΝΕΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα οικονομικά στοιχεία της εκπαίδευσης που δύνανται να παρέχουν τα κράτη και οι υπερεθνικοί οργανισμοί στον 21ο αιώνα. Δεδομένης της παγκοσμιοποίησης και της αντικατάστασης της “μόνιμης ρύθμισης” από “προσωρινές συμβάσεις” που είναι η κυρίαρχη τάση στη σύγχρονη οικονομία, εξετάζονται οι δυνατότητες που ανοίγονται για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης: η κρατική επιχορήγηση της εκπαίδευσης, οι συμπράξεις ιδιωτικού και δημοσίου τομέα και η αυτοχρηματοδότηση μέσω της αυτονόμησης των σχολικών μονάδων. Ο σύντομος σχολιασμός των δυνατοτήτων αυτών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο δίνει τη θέση του στην παρουσίαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την οικονομική διάστασή του. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής δημόσιας διοίκησης επιβάλλει την κρατική επιχορήγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, με πολλές ελλείψεις και παράπονα λόγω των οικονομικών συνθηκών που επικρατούν. Ωστόσο πολύ έντονα συζητιέται το θέμα των ανεπαρκών δαπανών για την παιδεία, που υπονομεύει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι λύσεις που έχουν προταθεί πολλές, κάποιες φτάνουν μέχρι και την εναλλακτική χρηματοδότηση των σχολείων, με ενεργότερη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινότητας στη λειτουργία και τον έλεγχο των σχολικών μονάδων. Τέτοιες αλλαγές ωστόσο είναι πάντα μήλον της έριδος τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που θα κληθούν να υλοποιήσουν τις αλλαγές. Οι νυν διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων δεν είναι επαρκώς κατηρτισμένοι για να φέρουν εις πέρας ένα τόσο διαφορετικό έργο από τα διεκπεραιωτικά καθήκοντα που είχαν ως τώρα. Πέραν αυτού δεν είναι ούτε σύμφωνοι με την αποτελεσματικότητα τέτοιων αλλαγών στην ελληνική πραγματικότητα.

Το δεύτερο μέρος διερευνά τις στάσεις των λειτουργών της εκπαίδευσης μπροστά στις οικονομικές δυνατότητες του συστήματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνίας και παίζει σπουδαίο ρόλο με απώτερο σκοπό τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Για να μπορέσει όμως να πετύχει τους στόχους του πρέπει να εξελίσσεται και να συμβαδίζει με τις επιταγές κάθε εποχής καλύπτοντας ωστόσο και τις ανάγκες τους. Αποτελεί αναγκαιότητα να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και να μην αντιστέκεται στην ανάγκη για αλλαγή. Στο σημείο αυτό η συζήτηση επικεντρώνεται περισσότερο στις στάσεις των

Διευθυντών σχολικών μονάδων απέναντι στα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η κεντρικά επιχορηγούμενη ελληνική εκπαίδευση εν όψει του ζοφερού οικονομικού μέλλοντος της Παιδείας. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των οικονομικών ελλειμμάτων μέσα στο στενό περιθώριο ευελιξίας που προσφέρει η εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπεται ότι θα βαρύνει τους Διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι συνήθως αντιμετωπίζουν το ρόλο τους καθαρά διεκπεραιωτικά και δείχνουν επιφυλακτικοί να αναλάβουν κάποιον πιο ενεργό ή εναλλακτικό. Το δεύτερο μέρος της εργασίας καταγράφει τις στάσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων από την Α/ βάθμια και Β/ βάθμια Εκπαίδευση στο θέμα των οικονομικών δυνατοτήτων της εκπαίδευσης και του ρόλου που καλούνται να αναλάβουν.

Κλείνοντας παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα από την οπτική μας ως λειτουργού της Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τονίζεται η ανάγκη διερεύνησης της στάσης της κοινωνίας απέναντι σε μια αλλαγή του είδους της χρηματοδότησης.

ABSTRACT

In this paper some aspects of the Finance of Education are presented, as it can be provided by States and International Organizations in the 21st century. Given some facts, such as globalization and the replacement of a permanent solution by temporary agreements, which is a dominant feature of our economic era, we feel compelled to speculate on the possibilities regarding the financing of education: state subsidies, public – private partnerships, self – financing through school autonomy. A brief commentary on these possibilities in global and national level is followed by a brief presentation of the Greek educational system and its current financing as well as suggestions for its change. The centralized character of the Greek public sector imposes a state subsidized educational system, which gives ground for complaints about its deficiencies. Although the majority of Greeks agree that the educational system is not efficient due to the economic deficit, changes that tend to neoliberal trends are not welcome neither by the parents nor by teachers or school unit managers. Especially by the latter, who are going to take responsibility to apply the new economic measures, should they be legislated. School managers lack not ;only the qualifications but also the positive attitude to such change in thw financial picture.

Therefore the second part of the thesis deals with the views of school managers regarding these possibilities. The Greek educational system is a social subsystem which pays much attention to the aspired outcome. In order for it to achieve its goals and to be productive, it must evolve so as to keep up with the general progress and the demands deriving from it, so as to meet these demands and fulfill new needs. Therefore we focus on school managers, who will have to adjust to the new circumstances, with which we are faced due to the economic crisis we live. The effective solution of financial deficit within the narrow legal margin will be the responsibility of a new type of school manager, whereas today’s managers think of themselves more as dispatching intermediaries. They therefore feel reluctant to undertake a more active role.

In the conclusion of the essay we utter some thoughts on the subject from our perspective, that of a field teacher in the Greek Secondary Education. In the same section the need of further research on the attitudes of parents and the Greek society in general is stressed.

Περιεχόμενα

1.Εισαγωγή.....	1
-----------------	---

Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Τα οικονομικά της εκπαίδευσης: μια ανασκόπηση.....	4
--	---

Κεφάλαιο 2: Χρηματοδότηση των σχολείων.....	16
---	----

2.1 Κράτος Πρόνοιας.....	16
--------------------------	----

2.2 Συμβάσεις Δημοσίου Ιδιωτικού Τομέα.....	22
---	----

2.3 Αυτονομία σχολείων.....	27
-----------------------------	----

Κεφάλαιο 3: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	31
---	----

Κεφάλαιο 4: Οικονομικές δυνατότητες της σχολικής μονάδας στο σημερινό statusquo.....	50
--	----

Κεφάλαιο 5: Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της αλλαγής.....	56
--	----

Η έρευνα

Κεφάλαιο 6.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	65
---	----

Κεφάλαιο 6.2 Θεματικοί άξονες:

6.2.1 Λειτουργικά έξοδα.....	65
------------------------------	----

6.2.2Εναλλακτική ενεργειακή χρηματοδότηση.....	68
--	----

6.2.3 Σύλλογος.....	71
---------------------	----

6.2.4 Οικονομική Συνδρομή Γονέων.....	74
---------------------------------------	----

6.2.5 Χορηγία	79
6.2.6 Εκπαιδευτικά κουπόνια.....	87
6.2.7 Αυτονόμηση σχολείων.....	93
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα	97
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση	102
Βιβλιογραφία	103
Δικτυογραφία	109
Πηγές	110
Παράρτημα: Πίνακες.....	111

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος και οι σκοποί του σχολείου στέκουν σε κάθε εποχή ως εκκρεμούσα ύλη που επιζητά διευκρίνιση (Πασιαρδής, 2016). Οι ιστορικές συγκυρίες αναμφισβήτητα επηρεάζουν τα δύο αυτά θέματα και διαφοροποιούν τη στάση των εθνικών κρατών. Αυτό συμβαίνει γιατί ο ρόλος του σχολικού θεσμού συνίσταται ανάμεσα σε άλλα στη συμβολική νομιμοποίηση της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και του ίδιου του έθνους κράτους (Πυργιωτάκης, 1999: 176 κ.ε., Γκότοβος, 2001: 175 κ.ε. στο Ζμας, 2007: 1).

Την ειδοποιό διαφορά της προβληματικής για την εποχή αυτή κάνει η παγκοσμιοποίηση ως οικονομικό και πολιτιστικό φαινόμενο. (Ferguson, 2013: 14 - 15). Η παγκοσμιοποίηση έχει δύο πλευρές: την οικονομική και τη θεσμική. (Astiz et al., 2002: 67). Η θεσμική παγκοσμιοποίηση στοχεύει να διευκολύνει την παγκόσμια κινητικότητα με την πολιτική του ισομορφισμού, μέσα σε ανάλογα θεσμικά πλαίσια. (Astiz et al., 2002: 68). Με αυτό το σκεπτικό η παγκοσμιοποίηση αφορά και την εκπαίδευση, καθώς παρατηρείται μια «παγκόσμια αρχιτεκτονική της εκπαίδευσης, που περιγράφεται ως ένας περίπλοκος ιστός ιδεών, δίκτυα επιρροής, πλαίσιο και πρακτικές πολιτικού σχεδιασμού, οικονομικοί διακανονισμοί και οργανωτικές δομές» (Jones 2007, 326, Grek, 2009: 10) Η μαζική εκπαίδευση, ή όπως είναι το πολιτικό σύνθημα, το άνοιγμα της εκπαίδευσης σε όλους είναι μια ακόμη απόδειξη της παγκοσμιοποίησης στην κατεύθυνση του ισομορφισμού. (Astiz et al., 2002: 69). Πλέον η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται σε μακροεπίπεδο, μέσο επίπεδο και μικροεπίπεδο, ή αλλιώς *glonacal* (διεθνές, κρατικό και τοπικό επίπεδο) (Ζμας, 2007:3). Διεθνείς οργανισμοί όπως είναι η Παγκόσμια τράπεζα, Η Ευρωπαϊκή Ένωση, η UNESCO, ο ΟΟΣΑ και ιδιώτες μεγαλοεπενδυτές όπως The Bill Gates Foundation, ο George Soros δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη δημιουργία μιας ISO εκπαίδευσης (Grek, 2009: 2). Ο καθορισμός δεικτών ελέγχου προόδου για τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων σε παγκόσμιο επίπεδο είναι κινήσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Τα προαπαιτούμενα αυτά δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών συστημάτων στην πράξη και αναζητούνται λύσεις για την αποτελεσματική λειτουργία τους. Δίπλα στην παραδοσιακή συγκεντρωτική εκπαίδευση βρίσκουν τη θέση τους σιγά σιγά άλλοι τύποι εκπαίδευσης, στους οποίους συγκαταλέγονται η αποκεντρωμένη εκπαίδευση,

το e-learning κλπ. Η πολιτική της προώθησης μιας αποκεντρωμένης εκπαίδευσης αντιμετωπίζει αντίσταση και συγκρούσεις. (Astiz et al., 2002:69).

Τα εθνικά κράτη καλούνται να ανταποκριθούν στις ιστορικές αυτές συνθήκες ανάλογα με τα κοινωνικά και πολιτιστικά τους στερεότυπα, τις οικονομικές δυνατότητές τους και τον πολιτικό τους προσανατολισμό. Συνεπώς έχουν δοθεί τρεις δυνατότητες ως προς την υποστήριξη της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο: κρατική χρηματοδότηση, συγχρηματοδότηση από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και αυτοχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων.

Το δεύτερο μέρος του θεωρητικού πλαισίου επιχειρεί την παρουσίαση της διαδικασίας αλλαγής, η οποία είναι στενά συνυφασμένη με την αντίσταση. Ο λόγος που κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστεί αυτό το θεωρητικό πλαίσιο συνδέεται με το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα που δέχεται εισδοχές, λειτουργεί με διαδικαστικά υποσυστήματα και παράγει αποτελέσματα. (Πασιαρδής, 2004: 28 κ.ε.). Μέσα στη σχολική μονάδα μπορεί κανείς να εντοπίσει υποσυστήματα να δρουν, όπως το γραφειοκρατικό/δομικό, το ακαδημαϊκό, το τεχνολογικό/οικονομικό, το ανθρώπινο/υποστηρικτικό, το υποσύστημα των άτυπων σχέσεων μεταξύ των ατόμων και το υποσύστημα της διαδικασίας λήψης απόφασης. Είναι προφανές ότι τα υποσυστήματα αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και καθορίζουν την επιτυχία ή αποτυχία της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Πολλές από τις αλλαγές που προτείνονται ή/και εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, υπηρετούν το όραμα των εκάστοτε κυβερνόντων για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004: 158 κ.ε.). Είναι κοινά αποδεκτό ωστόσο ότι καμιά αλλαγή δε μπορεί να ευοδωθεί, αν δεν υιοθετούνται νόρμες που ενισχύουν τη βελτίωση της μονάδας ή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοιες νόρμες είναι οι κοινοί στόχοι, η συνυπευθυνότητα, η συνεργασία, η συνεχής βελτίωση/ μάθηση, η στήριξη/ υποστήριξη, ο αμοιβαίος σεβασμός, η ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία, η αναγνώριση και η εκτίμηση, ο πειραματισμός με νέες πρακτικές σχετικές με τη διδακτική πράξη. (Barth, 1990: passim).

Το οργανωσιακό πλαίσιο όπου καλείται να εργαστεί ο εκπαιδευτικός και να διδαχθεί ο μαθητής θέτει σαφείς οικονομικές απαιτήσεις προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά. «δεῖ δὲ χρημάτων, καὶ ἄνευ τούτων οὐδὲν ἔστι γενέσθαι τῶν

δεόντων.» (Δημοσθένης, Ολυμπιακός 1.20.4-5). Το περιθώριο κινήσεων του Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ελάχιστο στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά παραμένει γεγονός ότι όπως έχουν τα πράγματα ο διευθυντής δεν εξαντλεί ούτε αυτό το έννομο περιθώριο για αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Κεφάλαιο 1:

Οικονομικά της εκπαίδευσης : μια ανασκόπηση

Το πεδίο των οικονομικών της εκπαίδευσης διατηρεί μια στενή σχέση με άλλα πεδία πολιτικής διαχείρισης: συνδέεται με την εκπαιδευτική νομοθεσία, την κυβερνητική οικονομική πολιτική και τη σχολική διοίκηση. Σ' αυτό το σημείο θα ήταν καλό να γίνει μια ανασκόπηση των βασικών ειδικών όρων που αφορούν το θέμα.

Τα σχολικά έσοδα είναι οι πόροι που απορροφά κάθε σχολική μονάδα για να υποστηρίξει τη λειτουργία της και αντλούνται από τη φορολογία, τα δίδακτρα και εξέταστρα και από εισφορές και έσοδα από την παροχή αγαθών και υπηρεσιών, αναλόγως προς το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας κάθε κράτους. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες περιλαμβάνουν την εξασφάλιση διαφόρων πηγών και εισροών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους εκπαιδευτικούς, το υλικό, τον εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις. Τα έξοδα είναι οι πόροι που χρησιμοποιούνται απορροφούνται κατά τη σχολική διαδικασία, είτε αποτυπώνονται στο σχολικό προϋπολογισμό, είτε όχι (Lewin στο Psacharopoulos, 1987: 426 – 435).

Είναι επίσης απαραίτητο να γίνει η διάκριση ανάμεσα σε πάγιες εγκαταστάσεις και λειτουργικά κόστη. Τα πρώτα, αν και είναι μεγαλύτερα σε ύψος, έχουν μεγάλη διάρκεια ζωής. Τα δεύτερα είναι έξοδα που γίνονται κάθε χρόνο.

Το ζήτημα του ύψους των δαπανών για την παιδεία συνδέεται σε κάθε κράτος με τις πολιτικές αποφάσεις της κυβέρνησης: τι βαθμός παιδείας θα παρασχεθεί, ποιος θα τη λάβει, πώς θα παρασχεθεί και ποιος θα πληρώσει για την Παιδεία. Αυτές οι συνιστώσες αντανακλώνονται σε δύο στατιστικά στοιχεία που τυγχάνουν ιδιαίτερης σημασίας στο επιστημονικό πεδίο της συγκριτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για το ποσοστό του ΑΕΠ που χρησιμοποιείται για την κάλυψη των εκπαιδευτικών δαπανών και το ποσοστό του κρατικού προϋπολογισμού που διατίθεται στην Παιδεία.

Το ζήτημα του ποιος θα λάβει παιδεία και πόση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Από τους στόχους που έχει θέσει η κάθε κοινωνία και το ρόλο του εγγραμματισμού στην εκπλήρωση αυτών των στόχων, όπως επίσης και από το κόστος επένδυσης στην παιδεία σε σχέση με άλλους τομείς που ανταγωνίζονται την παιδεία στην

εκπλήρωση αυτών των στόχων. Τα δημογραφικά δεδομένα επίσης επηρεάζουν το κόστος της επένδυσης καθώς και τον ρυθμό απορρόφησης των κονδυλίων.

Εφόσον αποφασιστούν τα παραπάνω ζητήματα, ανακύπτει το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρασχεθεί. Αυτή εξαρτάται από το είδος της παιδείας που παρέχεται σε κάθε βαθμίδα, από την ποιότητά της και την πρόβλεψη για την εκπαίδευση των ΑΜΕΑ. Ως προς το δεύτερο θέμα, ένα σύστημα που βασίζεται σε μεγάλες τάξεις με στοιχειώδεις εγκαταστάσεις, μέτριο εκπαιδευτικό υλικό και ανεπαρκώς επιμορφωμένους διδάσκοντες κοστίζει λιγότερα από κάποιο άλλο με υψηλότερες προδιαγραφές και απαιτήσεις. Αυτού του είδους οι αποφάσεις στηρίζονται σε κοινωνικές και πολιτικές αξίες που θέλουν να υπηρετήσουν οι εκάστοτε ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα θέμα που οφείλουμε να θίξουμε είναι ο αντίκτυπος της απόφασης για το είδος της παιδείας που θα παρασχεθεί στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Έχει παρατηρηθεί ότι οικογένειες με μεγαλύτερη οικονομική επιφάνεια, στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες και το παιδευτικό αγαθό που προσφέρουν είναι υψηλότερης ποιότητας από τα αντίστοιχα δημόσια. Εδώ λανθάνει ο κίνδυνος ενός δυαδικού συστήματος σχολικής εκπαίδευσης. Ένα χαμηλής ποιότητας δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που παρακολουθείται από τα παιδιά που ανήκουν σε χαμηλά οικονομικά στρώματα και ένα υψηλής ποιότητας ιδιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά των υψηλών οικονομικών στρωμάτων, αφού τα δίδακτρα που χρεώνει το ιδιωτικό είναι απλησίαστα για τα υπόλοιπα παιδιά.

Κατόπιν πρέπει να εξεταστεί το ζήτημα του ποιος χρηματοδοτεί την εκπαίδευση και πώς κατανέμεται αυτό το κόστος στους συμμετέχοντες. Οι πηγές χρηματοδότησης είναι το κράτος και οι οικογένειες. Όσον αφορά το κράτος, είναι προφανές ότι τα έσοδά του προέρχονται από τη φορολογία. Ο προβληματισμός στο σημείο αυτό αφορά στο ποιο σύστημα φορολόγησης είναι το καταλληλότερο για να συγκεντρωθεί το απαραίτητο κονδύλι. Ένα σύστημα φορολόγησης μπορεί να βασιστεί είτε στο κριτήριο της ωφέλειας είτε στο κριτήριο της φοροδοτικής ικανότητας. Το πρώτο αφορά το σύνολο της κοινωνίας, δεδομένου ότι μια κοινωνία εγγράμματων πολιτών έχει προοπτικές εξέλιξης, είναι δυναμική και παραγωγική και διαφυλάσσει τα κεκτημένα με προοπτική. Φοροδοτικά ωστόσο αυτό επιβαρύνει εξίσου όλα τα μέλη του συνόλου, ακόμα και τα κατώτερα οικονομικά στρώματα. Αντίθετα το κριτήριο της φοροδοτικής ικανότητας επιβαρύνει με μεγαλύτερο μέρος

των δαπανών τους οικονομικά ισχυρούς στο όνομα της κοινωνικής δικαιοσύνης και του κράτους πρόνοιας, οι οποίοι όμως ελάχιστα θα χρησιμοποιήσουν τη δομή που συντηρούν.

Το θέμα του ποσοστού των εκπαιδευτικών δαπανών επί του συνόλου του εθνικού προϋπολογισμού είναι το κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Σύμφωνα με μια βασική μελέτη του Blaug (1970: 127) η θεμελιώδης αρχή του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι να μεγιστοποιεί τις αποδόσεις από τους δεδομένους πόρους που απορροφά η εκπαίδευση, η απλώς να παράγει με το μικρότερο δυνατό κόστος το όποιο επίπεδο εκπαίδευσης κρίνεται ευκαταίε. Γι' αυτό το λόγο περιλαμβάνει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μια ιεραρχική σειρά από αποφάσεις:

- Πόσοι από τους συνολικούς πόρους της οικονομίας πρέπει να αφιερωθούν στην εκπαίδευση;
- Τι δαπάνες πρέπει να γίνουν από τον κρατικό προϋπολογισμό, επαφιέμενοι στην ιδιωτική χρηματοδότηση για να καλύψει τα υπόλοιπα;
- Πώς πρέπει να κατανεμηθούν οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης που παρέχεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και της άτυπης εκπαίδευσης που παρέχεται από τη βιομηχανία και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (επιδόματα για επαγγελματική επιμόρφωση, δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ανηλίκων, εκστρατείες εγγραμματισμού, λέσχες πολιτισμού κ.ο.κ);
- Πώς θα κατανεμηθούν οι δημόσιες δαπάνες για την τυπική μάθηση μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος;
- Πώς θα κατανεμηθούν οι δημόσιες δαπάνες για μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης μεταξύ των ιδρυμάτων που συναπαρτίζουν αυτή τη βαθμίδα;

Όλα αυτά τα ερωτήματα για κάθε συγκεντρωτική εθνική οικονομία ξεκινά με την παραδοχή ότι οι εθνικοί πόροι κατανέμονται εξ αρχής ανάμεσα σε καταναλωτικές δαπάνες, δαπάνες επενδύσεων και κρατικές δαπάνες. Αυτό μας δίνει να καταλάβουμε ότι με κεντρική απόφαση ο προϋπολογισμός για τις κρατικές δαπάνες είναι προκαθορισμένος και πρέπει ένα μέρος αυτού να απορροφήσει η εκπαίδευση, πράγμα που σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με τις οικονομικές δυνατότητες του κράτους αλλά και το πρόγραμμα της κυβέρνησης που ανέδειξε η κάλπη. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας να μεγιστοποιηθεί το εκλογικό αποτέλεσμα υπέρ του ενός ή του άλλου κόμματος (Blaug, 1970: 129). Κάθε αύξηση

του κονδυλίου για την παιδεία σημαίνει τη μετακίνηση του ποσού από ένα άλλο κομμάτι του κρατικού προϋπολογισμού, όπως υγεία, στέγη, συντάξεις, πάγιο κοινωνικό κεφάλαιο, εθνική ασφάλεια και οικονομία κ.ο.κ. Γίνεται αυτομάτως αντιληπτό πόσο κοινωνικά ευαίσθητο είναι το ζήτημα αυτό για κάθε κράτος.

Συνήθως οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής διατυπώνουν μια πρόταση και οι οικονομολόγοι αποδύονται σε έναν αγώνα να αποτυπώσουν το οικονομικό κόστος της πρότασης. Αυτό έχει ως συνέπεια ανά τον κόσμο να υπάρχουν διαφορές στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης από οικονομική σκοπιά. Σε ένα κράτος όπου η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται τοπικά, από τους δήμους, ακόμα κι αν αργότερα το κράτος καταβάλει τα σχετικά κεφάλαια, η κοινωνική πίεση σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και παροχών ή ακόμα και του εκπαιδευτικού προγράμματος θα είναι μεγαλύτερη από ό,τι σε ένα κράτος που η εκπαιδευτική πολιτική είναι κεντρικά χρηματοδοτούμενη. Σ' αυτό το γεγονός έχει αποδοθεί η διαφορά ανάμεσα στο κρατικά χρηματοδοτούμενο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας και στο τοπικά διοικούμενο και οικονομικά υποστηριζόμενο της Αγγλίας (Blaug, 1970: 285).

Αυτά τα δύο κράτη δεν είναι τα μοναδικά, είναι όμως ενδεικτικά. Το θέμα της αποτελεσματικότητας και της ισότητας των κοινωνικών παροχών τίθεται πολλαχώς και πολλά άλλα παρελκόμενα ζητήματα θέτει. Δεν είναι βέβαιο ότι η παροχή των δημόσιων εκπαιδευτικών υπηρεσιών θα είναι εξίσου ποιοτική με την αντίστοιχη του ιδιωτικού τομέα, μόνο και μόνο επειδή χρηματοδοτείται από το κράτος, ούτε ότι η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης δε θα επιδράσει ευεργετικά στα δημόσια σχολεία που θα παραμείνουν με την αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων ώστε να βελτιωθούν οι δημόσιες. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ανάθεση όλων των εκπαιδευτικών δαπανών στην κεντρική εξουσία μπορεί να στερήσει τους διευθυντές και λοιπούς διοικητικούς των σχολικών μονάδων από κάθε κίνητρο να πειραματιστούν και να καινοτομήσουν ώστε να είναι ανταγωνιστικοί (Blaug, 1970: 286). Αυτά τα διλήμματα σχετίζονται με τη γενικότερη φιλοσοφία του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως παιδαγωγικού ή οργανωτικού υπευθύνου και του κλίματος που πρέπει να δημιουργήσει για την εξέλιξη του οργανισμού και των εργαζομένων σ' αυτόν. Δεν είναι όμως ανεξάρτητα από το οικονομικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και τον κοινωνικό αντίκτυπο αυτού.

Για να απαντήσουν στα ζητήματα που προκύπτουν από τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διαφορετικές χώρες έχουν προτείνει, υιοθετήσει και εφαρμόσει διάφορα οικονομικά συστήματα, που πέραν της μέτρησης της αποτελεσματικότητάς τους, εγείρουν κοινωνικά ζητήματα που πυροδοτούν την αντιπαράθεση. Η Βρετανία έχει εφαρμόσει για την Γ/βάθμια εκπαίδευσή της το σύστημα των φοιτητικών δανείων. Αφήνοντας κατά μέρος τα φοιτητικά δάνεια που χορηγεί η Βρετανία για την κάλυψη των αναγκών στην Γ/Βάθμια Εκπαίδευση, θα αναφερθούμε στο σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που αποτελεί ένα από τα βασικά ερωτήματα της συνέντευξης στους εκπαιδευτικούς που διοικούν σχολικές μονάδες. Το σύστημα αυτό προτάθηκε για την αμερικανική εκπαίδευση από τον Friedman και εφαρμόστηκε και στα βρετανικά πράγματα από τον Wiseman στα μέσα του 20ου αιώνα. Το κουπόνι έχει το σχήμα μιας επιταγής που μπορεί να εξαργυρωθεί μόνο σε κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό της αρεσκείας του μαθητή (Ψαχαρόπουλος, 1999: 117). Το κλειδί για το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών ή vouchers είναι η διανομή σε όλους τους γονείς κουπονιών ανταλλάξιμων με εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε οποιοδήποτε σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, που ικανοποιεί ένα ελάχιστο επίπεδο εκπαιδευτικών προαπαιτούμενων. Η αξία του κουπονιού σχετίζεται με τη νοοτροπία του μέσου κόστους για την εκπαίδευση του κάθε παιδιού διαφορετικής ηλικίας. Τα δημόσια σχολεία χρεώνουν το αντίτιμο του κουπονιού, ενώ οι γονείς που θέλουν, μπορούν να συμπληρώσουν το κουπόνι με χρηματικό ποσό εξ ιδίων και να εγγράψουν το παιδί τους σε όποιο ιδιωτικό σχολείο επιθυμούν. Αυτό το σύστημα απελευθερώνει τις εγγραφές των μαθητών στο σχολείο της συνοικίας τους, όπως υφίσταται σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επιτρέπει σε κάθε μαθητή να εγγράφεται στο δημόσιο σχολείο που επιθυμεί, δημιουργώντας έτσι μια ευρύτερη γεωγραφική και κοινωνική ανάμειξη (Ν. 1566/85 (ΦΕΚ Α' 167 / 30-9-1985) για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

Αυτό καθ' αυτό το σύστημα προκαλεί ανησυχίες στο βαθμό που η επιλογή σχολείου γίνει με κριτήρια όχι κοινωνικής συνοχής. Είναι πιθανή η προώθηση ενός σχολείου με διαφημιστικά μέσα ή ενός σχολείου που ευνοεί τον κοινωνικό διαχωρισμό με βάση την οικονομική κατάσταση ή ακόμα και το φυλετικό κριτήριο, εφόσον πρόκειται για μειονότητες και μετανάστες (Blaug, 1970: 309 - 311). Επίσης, δεν έχουν όλοι οι γονείς την ικανότητα να επιλέξουν το κατάλληλο σχολείο για το παιδί

τους ενώ άλλοι λόγω του δικού τους μορφωτικού επιπέδου είναι δυνατό να εντοπίσουν πιο αποτελεσματικά το κατάλληλο για το παιδί τους σχολείο, χωρίς να πέσουν θύμα παραπληροφόρησης ή διαφημιστικής προπαγάνδας. Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με το σύστημα των κουπονιών έχει τη δύναμη να παρέμβει για να έχουν όλοι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τουλάχιστον στον βαθμό που αυτές εξαρτώνται από τη γονική επιλογή.

Η αυτονόμηση του σχολείου εγείρει ταυτόχρονα θέμα κοινωνικής συνοχής. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική μέχρι κάποια ηλικία και γενικά πρέπει να προβάλλει τις ίδιες κοινωνικές αξίες για να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή. Η δυνατότητα του γονέα να εγγράψει το παιδί του στο σχολείο που επιθυμεί μπορεί να οδηγήσει στον πολλαπλασιασμό των θεματικών σχολείων ή των σχολείων που η κουλτούρα τους υπηρετεί μια συγκεκριμένη ηθική ή κοινωνική ιδεολογία. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να ευνοήσει τα κοινωνικά στερεότυπα και ενδεχομένως ένα εκπαιδευτικό apartheid (Blaug, 1970: 312).

Εξάλλου το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών πυροδοτεί την άλλη μεγάλη ιδεολογική διαμάχη που δεν έχει λυθεί ούτε στις μέρες μας: κατά πόσον η εκπαίδευση μπορεί να δοθεί με τους όρους της αγοραστικής ικανότητας του καθενός, όπως γίνεται με άλλα κοινωνικά αγαθά. Η συζήτηση που απασχόλησε μελετητές, όπως ο Blaug, έχει πάρει πλέον παγκόσμιες διαστάσεις ειδικά όσον αφορά τη βαθμίδα της προαιρετικής μεν, αλλά κοινωνικά και ιστορικά επιβεβλημένης Γ/ Βάθμιας εκπαίδευσης για τη χώρα μας, η οποία σταδιακά απεξαρτάται από τον σταθερό προσανατολισμό της στα Εθνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και ανοίγει τις επιλογές της προς την ιδιωτική εθνική αλλά και παγκόσμια αγορά. Αν και πρόκειται για μια αναλογία και όχι για έναν παραλληλισμό, οι παγκόσμιες λίστες κατάταξης των πανεπιστημίων είναι ίσως ενδεικτικές τόσο της ρευστότητας της επιλογής εκπαιδευτικού ιδρύματος όσο και της άγνοιας πολλών γονέων να κατευθύνουν σωστά τα παιδιά τους.

Οι Shin & Touktoushian έγραψαν ένα διαφωτιστικό άρθρο σχετικά με το θέμα των λιστών κατάταξης. Η σύνταξη των λιστών κατάταξης είναι σημείο των καιρών μας. Η αναγκαία και επαρκής συνθήκη για τη χρήση αυτής της πρακτικής είναι, όπως είναι προφανές η παγκοσμιοποίηση. Με τον ανταγωνισμό των αγορών, την τεχνολογική ανάπτυξη, τους πολυεθνικούς οργανισμούς καταργούνται τα εθνικά σύνορα και συνδέονται τα κράτη ακόμα πιο στενά με την λογική της αγοράς, όπως

αποδεικνύει η ιστορική αναδρομή της πρακτικής. Το θέμα του άρθρου περιορίζεται στην διεθνή κατάταξη των Πανεπιστημίων, υπάρχουν όμως λίστες κατάταξης σε εθνικό επίπεδο για τη Β/ βάθμια και σε τοπικό επίπεδο άτυπες λίστες κατάταξης που βασίζονται στη φήμη των κατά τόπους σχολείων. Η όλη διαδικασία κατάταξης περιγράφει τον προβληματισμό για το ποια σχολεία είναι αποτελεσματικά και ποιοτικά.

Ο προβληματισμός για το κριτήριο των λιστών κατάταξης φωτογραφίζει την καθημερινή πραγματικότητα σε πολλές χώρες. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν ως προς την αποστολή και τον στόχο τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το μέγεθος, τους πόρους, την ιστορία και το εκπαιδευτικό σύστημα που χρησιμοποιούν. Άρα είναι δύσκολο να καταταχθούν σε μια λίστα με ενιαία κριτήρια. Εναλλακτικά έχει προταθεί η κατάταξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αρχικά η κατάταξη βασιζόταν στη φήμη του κάθε Ιδρύματος, αλλά σταδιακά έγινε συστηματική και την ανέλαβαν για την Γ/ βάθμια Εκπαίδευση τόσο ιδιώτες ερευνητές και ερευνητικά ιδρύματα όσο τα ΜΜΕ και Κρατικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Από το 2009 υπάρχουν 33 λίστες κατάταξης παγκοσμίως, πράγμα που εξηγείται από το αίτημα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Στο βαθμό που αυτή η προβληματική διερευνά την παγκόσμια Γ/ βάθμια Εκπαίδευση, δεν αφορά το αντικείμενο της εργασίας μας. Όμως οφείλουμε να επιμείνουμε. Το ζητούμενο, που αφορμάται από την Γ/ βάθμια αλλά μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι αντικατοπτρίζει τον προβληματισμό και για τις άλλες βαθμίδες, είναι πώς μετράται η αξία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να συμμετάσχει σε μια λίστα κατάταξης. Ο νεοφιλελευθερισμός προσφέρει πληθώρα επιλογών, αυτομόρφωση και δια βίου μάθηση, λιγότερο κράτος και περισσότερο ιδιώτη. Αυτή η ατομική αναζήτηση της μάθησης καθιστά απαραίτητο εργαλείο τις λίστες. Έχει δημιουργηθεί ένα κοινωνικό στερεότυπο σύμφωνα με το οποίο τα Ιδρύματα ανώτατης Εκπαίδευσης που κατατάσσονται ψηλά στη λίστα, παρέχουν την καλύτερη ποιότητα παιδείας στις τρεις βασικές διαστάσεις της παιδείας: τη διδασκαλία, την έρευνα και την παροχή υπηρεσιών.

Ένα άλλο ζητούμενο είναι πώς μετριέται η ποιότητα. Τυπικά τα Πανεπιστήμια μετράνε

- την διδακτική ποιότητα με βάση τις αξιολογήσεις των φοιτητών,
- την ερευνητική παραγωγή του τομέα με βάση τα δημοσιεύματα, τις παραπομπές που γίνονται σε άρθρα τους και το ποσοστό των επιδοτούμενων ερευνητικών προγραμμάτων.

Για τις άλλες βαθμίδες μετρήσεις γίνονται στα ποσοστά σχολικής διαρροής και μαθησιακών επιδόσεων. Όλα αυτά τα κριτήρια μπορούν με μεγάλη ευκολία να εφαρμοστούν και στη Β/ βάθμια εκπαίδευση, αν προκριθεί η λύση των εκπαιδευτικών κουπονιών ή της αυτοχρηματοδότησης των σχολικών μονάδων.

Επιφυλάξεις, ωστόσο, εκφράζονται για τη δυνατότητα τέτοιων μετρήσεων να αποδώσουν την ποιότητα της έρευνας και της διδασκαλίας σε κάθε βαθμίδα. Εν προκειμένω για την Γ/ βάθμια, ενώ οι λίστες κατάταξης συντάσσονται από ιδιωτικούς φορείς, η πιστοποίηση της ποιότητας και η αξιολόγηση αφορά κυβερνητικούς φορείς. Και την αξιολόγηση την επιδιώκουν τα κράτη για να εγγραφούν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στον πολίτη.

Στο τρίτο κριτήριο που καθορίζει τη θέση ενός Ιδρύματος της Ανώτατης Παιδείας στην παγκόσμια κατάταξη δε θα επεκταθούμε. Πρόκειται για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών η οποία είναι δύσκολη, επειδή για τα μέλη ΔΕΠ οι υπηρεσίες σημαίνουν διοικητικά καθήκοντα, ενώ γενικά σημαίνουν την προσφορά της επιστήμης στην κοινωνία. Στο τελευταίο πεδίο εντάσσονται οι συμβουλές της πανεπιστημιακής κοινότητας για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας ή των γεωργικών προϊόντων, τομείς που ανήκουν και στη σφαίρα της διδασκαλίας και έρευνας.

Γενικά απαιτείται να ληφθούν υπόψη τρία επιπλέον κριτήρια για την κατάταξη των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων: το μέγεθος του Ιδρύματος, ο επιστημονικός προσανατολισμός του και η κατάλληλη στάθμιση της γενικής κατάταξης. Όπως η έρευνα τώρα επικεντρώνεται στην απεικόνιση και το σχολιασμό των κριτηρίων των λιστών κατάταξης, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι ότι ανάλογο ενδιαφέρον θα δείξει αν προκύψει η ανάγκη για κατάταξη των σχολείων της Β/ βάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ιθύνοντες που θα προτείνουν μεθόδους χρηματοδότησης εναλλακτικές της κεντρικής κρατικής χρηματοδότησης πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τα σχετικά πορίσματα των ερευνών.

Ο κοινωνικός αντίκτυπος των λιστών κατάταξης σχετίζεται με την αύξηση της ανταγωνιστικότητας μεταξύ θεσμών, κρατών και ατόμων διεθνώς. Η κοινωνία της γνώσης επιβάλλει τη διεθνοποίηση της αγοράς. Το άνοιγμα των κρατικών συνόρων και η γιγάντωση εταιρειών με πολυεθνικό χαρακτήρα έφεραν ως αποτέλεσμα την αβίαστη διακίνηση κεφαλαίου, υπηρεσιών, εργατικού δυναμικού και πελατών. Οι λίστες επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τους ακαδημαϊκούς και τους πελάτες. Το μετά – Humboldtian μοντέλο προτείνει σχολές αποφοίτων, ξεχωριστές από τα προπτυχιακά προγράμματα, αποδεικνύοντας ότι η διδασκαλία είναι διαφορετική από την έρευνα. Συνεπώς κάποιοι ερευνητές υπερθεματίζουν ότι επιβάλλονται αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση. Για την γ/βάθμια, ο αντίκτυπος των λιστών κατάταξης στα Πανεπιστήμια και τους φοιτητές αντικατοπτρίζεται στα κριτήρια πρόσληψης και προαγωγής μελών ΔΕΠ και στην επικέντρωση στη δημοσίευση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά. Αυτό το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο να συμβεί και στα σχολεία της β/βάθμιας Εκπαίδευσης, αν αυτή αυτονομηθεί.

Αξιοσημείωτη είναι η έμφαση στη διεθνοποίηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης εξαιτίας της φοιτητικής κινητικότητας. Για να προσελκύσουν φοιτητές τα μη αγγλόφωνα, παρέχουν μαθήματα στην αγγλική ή προσλαμβάνουν διάσημους επιστήμονες για καθηγητές. Ενδεχομένως αλλάζει η φιλοσοφία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, που πλέον προσανατολίζονται προς την καινοτομία και τη διασύνδεση με την αγορά και στοχεύουν στο να βελτιώσουν τη φήμη τους με βάση τη φοιτητική εμπειρία. Στη Β/βάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας λειτουργούν ήδη αγγλόφωνα σχολεία της βαθμίδας του Λυκείου, όπως το Ευρωπαϊκό Σχολείο.

Το μέλλον των λιστών κατάταξης είναι μακρύ. Οι Αρχές Δεοντολογίας του Βερολίνου επιβάλλουν τη διαφάνεια, τη συνάφεια και την εγκυρότητα των συγκρινόμενων στατιστικών δεδομένων και προτείνουν συστήματα:

- πολλαπλής κατάταξης,
- πελατοκεντρικά,
- κατάταξης σε τοπικό επίπεδο
- και ανά επιστημονικό πεδίο.

Η κατάταξη έχει στόχο το συνταίριασμα και η σύγκριση σε τοπικό επίπεδο θα επιτρέψει την κατάταξη οργανισμών με ανάλογο αξιακό συγκείμενο. Προτείνεται ο

συνδυασμός των συστημάτων μέτρησης της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (πιστοποίηση ποιότητας και λογοδοσία) με τις λίστες κατάταξης. Στόχος τους πρέπει να είναι να αυξηθεί η απόδοση του οργανισμού και να παρασχεθούν χρήσιμες πληροφορίες στους πελάτες.

Το άρθρο των Shin & Toutkoushian, γραμμένο με εστίαση στα μεγάλα Πανεπιστήμια της διεθνούς εκπαιδευτικής αγοράς, δε λαμβάνει υπόψη τα εκπαιδευτικά συστήματα των μικρών σε έκταση, πληθυσμό ή οικονομική ισχύ κρατών. Για την Ελλάδα η οργάνωση των Πανεπιστημίων δε φαίνεται να διέπεται από την παγκοσμιοποιημένη αυτή λογική. Τα Πανεπιστήμια διέπονται από φοβικές αντιλήψεις για το άνοιγμα στην παγκόσμια κοινότητα, στοχεύουν να καλύψουν μάλλον ανάγκες κατάρτισης του εγχώριου εργατικού δυναμικού, ακόμα και με την προοπτική αυτό το δυναμικό να αναζητήσει εκτός των συνόρων την επαγγελματική του τύχη. Ελάχιστη βαρύτητα δίνεται στην έρευνα και την καινοτομία και επιζητούν δημόσια χρηματοδότηση για την αναβάθμισή τους.

Επιπροσθέτως η ένσταση ότι η είσοδος ενός ιδιώτη στην Γ/βάθμια εκπαίδευση εικάζουμε ότι θα υπονομεύσει επιστήμες που δεν έχουν ζήτηση είναι εύλογη. Εδώ είναι απαραίτητη η κρατική παρέμβαση, η οποία θα περισώσει τις ανθρωπιστικές σπουδές με την οικονομική της στήριξη (Benson, 1987: 423). Τέλος το άνοιγμα των εκπαιδευτικών οργανισμών στις αγορές αντίκειται στη λογική της δωρεάν παιδείας ως ανθρώπινου και αστικού δικαιώματος, η οποία στην Ελλάδα των γεωγραφικών και οικονομικών ανισοτήτων έχει γερά θεμέλια και η κατάργησή της θα προκαλέσει μείζον κοινωνικό θέμα. Τίποτα δεν εξασφαλίζει ότι τα παραπάνω προβλήματα δε θα ταλανίσουν και τη β/βάθμιας Εκπαίδευση, αν αφεθεί στα τεχνοκρατικά χέρια ιδιωτών, οι οποίοι θα ικανοποιήσουν το αίτημα των οικογενειών για μάθημα μόνο στα απαραίτητα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο μαθήματα, εν είδει σχολικού φροντιστηρίου. Με αυτό το σκεπτικό το ιδανικό του καθολικού ανθρώπου θα υπονομευθεί πέραν κάθε επανόρθωσης.

Η μικρή αυτή παρένθεση είχε σκοπό να αναδείξει κάποια από τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν αναλογικά στην τοπική πραγματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων με την εισαγωγή του συστήματος των εκπαιδευτικών κουπονιών, ως εναλλακτική δυνατότητα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Υπάρχουν στη βιβλιογραφία υπέρμαχοι του συστήματος αυτού. Ο Becker (1964) θεωρεί ότι το σύστημα αυτό είναι το καλύτερο για να βελτιωθεί η ποιότητα της

εκπαίδευσης των φτωχότερων τάξεων. Το γεγονός αυτό κατά τη γνώμη του οφείλεται στο ότι, σε ένα σύστημα χωρίς κουπόνια, οι φτωχότεροι αναγκάζονται να πάνε στο δημόσιο σχολείο της γειτονιάς τους που είναι συνήθως χαμηλής ποιότητας. Αντίθετα, με το κουπόνι στο χέρι έχουν την ευκαιρία να διαλέξουν σε ποιο σχολείο θα πάνε και να εκτεθούν σε καλύτερη ποιότητα διδασκαλίας. Το γεγονός ότι υπάρχουν ήδη σύμφωνα με στοιχεία από το Eurydice χώρες που βασίζουν την εκπαίδευσή τους σε τέτοια συστήματα, δεν αναιρεί τους κινδύνους που μπορούν να προκύψουν από αυτά. Το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε λίστες κατάταξης σχολείων, εντός του ευρύτερου δημοσίου φορέα, όπως ακριβώς υπάρχουν σχολεία ιδιωτικά που συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις όσων επιθυμούν να αναλάβουν εξ ολοκλήρου το κόστος της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Αυτά τα σχολεία μπορεί να τα εντοπίσει κανείς τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, αλλά σε κράτη με ισχυρά θεμέλια κράτους δικαίου, η κουλτούρα υπεροχής αυτών δε διαφοροποιεί τους όρους παροχής παιδείας στους πολίτες. Δεδομένου ότι δεν έχουν όλα τα κράτη ισχυρή κουλτούρα κράτους δικαίου, αλλά σε πολλά κράτη υπάρχουν ισχυρή δημοσιούπαλληλική νοοτροπία και κουλτούρα κοινωνικής διαφοροποίησης, η τακτική των κουπονιών θα επιδεινώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες που καλείται να θεραπεύσει σε μικροκοινωνικό επίπεδο. Με αυτό εννοούμε ότι θα διαστρωματώσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στις μικρές κοινωνίες όπου θα δημιουργηθούν σχολεία για παιδιά των κατώτερων οικονομικών στρωμάτων ή μειονοτικών πληθυσμών, ενώ όλα τα παιδιά από προνομιούχες οικογένειες ή με χαρισματικές δεξιότητες θα αποδύονται σε έναν πρωταθλητισμό μόρφωσης. Το γεγονός που διατρανώνεται από κάποιες φωνές ότι η υποχρεωτική εγγραφή σε συγκεκριμένα δημόσια σχολεία αντίκειται στο δικαίωμα της αυτοδιάθεσης είναι τουλάχιστον για το ελληνικό συγκείμενο μάλλον παραπλανητικό για προωθεί την ετεροπροστασία από την πλευρά του κράτους. Στο όνομα των δικαιωμάτων του ιδιώτη τείνουν να θυσιαστούν οι αρχές του ανθρωπισμού και τα θεμέλια της κοινωνικής συνοχής και διατήρησης.

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση είναι δημόσια και δωρεάν, παρά τους κατηγορικούς αφορισμούς του Ψαχαρόπουλου ότι δεν υπάρχει τίποτα δωρεάν σε ένα οικονομικό σύστημα. Η χρηματοδότηση της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης, βάσει του άρθρου 16 του Συντάγματος, γίνεται από:

- Το κράτος μέσω του κρατικού προϋπολογισμού

- Τις οικογένειες των μαθητών και των φοιτητών
- Το κοινωνικό σύνολο
- Την τοπική Αυτοδιοίκηση
- Τις επιχειρήσεις
- Τους Διεθνείς Οργανισμούς.

Οι πόροι από τον κρατικό προϋπολογισμό προέρχονται από τη φορολογία ή από δανεισμό (εσωτερικό ή εξωτερικό). Επίσης ιδιώτες επενδύουν στην εκπαίδευση αναλαμβάνοντας μέρος της χρηματοδότησης, ιδίως όσοι στέλνουν τα παιδιά τους στην ιδιωτική εκπαίδευση (Παπακων/νου, σ. 103 κ.ε.) .

Αν μέχρι το 1960 η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ήταν προτεραιότητα επειδή η ζήτηση για πτυχιούχους τριτοβάθμιας ήταν αυξημένη, η υπερπροσφορά των επόμενων δεκαετιών περιόρισε τη σημασία της. Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2003: 105), καταλυτική ήταν η διατύπωση από τον Friedman (1995) αλλά και τον Hayek (1994) ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να χρηματοδοτείται από το κράτος ούτε καν να παρέχεται από αυτό. Το κόστος μάλιστα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να καλυφθεί, αν το κράτος έδινε ένα ποσό στους γονείς και αυτοί ανταγωνιστικά επέλεγαν το ίδρυμα όπου θα έστελναν τα παιδιά τους. Ωστόσο ο Friedman (1995 στο Παπακωνσταντίνου 2003: 105) θεωρεί επιθυμητό το Κράτος να χρηματοδοτεί σχολεία σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, όπου δε θα υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία. Έρχεται στην επιφάνεια ένα άλλο νεοφιλελεύθερο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο μια μορφωτική κατασκευή, όπως είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, έχει οργάνωση και κανόνες λειτουργίας ακριβώς όπως η αγορά. Κατ' επέκταση το κράτος έχει τη δυνατότητα να αποδεσμευθεί από τους όρους της αποκλειστικής χρηματοδότησης και να μεταβιβαστεί η ανάληψη των οικονομικών βαρών από τους δικαιούχους των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είτε ως καταναλωτές είτε ως επενδυτές. Και εγένετο η θεωρία του λιγότερου κράτους στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 2^ο:

Χρηματοδότηση των σχολείων

2.1 Κράτος Πρόνοιας

Φιλοσοφικά η πρωτοκαθεδρία του δημόσιου φορέα στα πράγματα της παιδείας εδραιώνεται από την αντίληψη ότι η παιδεία είναι δημόσιο αγαθό, όπως αυτό καθορίζεται από το άρθρο 26 της Διακήρυξη των δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη για τον ΟΗΕ (Kaul et al. 1999, Menashy 2009) Ωστόσο η δημόσια μέριμνα για την παιδεία είναι σχετικά νέα. Τα κράτη συνειδητοποίησαν την ανάγκη να υποστηρίξουν τους πολίτες εκπαιδευτικά μόλις τον 20ο αιώνα.

Στις διαδικασίες σχεδιασμού της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λειτουργία του σχολείου, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός, ο οποίος οργανώθηκε με συγκεκριμένες δομές για να υπηρετήσει τη βιομηχανική κοινωνία φαίνεται να εμφανίζει δυσχέρειες στο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της ραγδαία μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Υφαντή, 2011: 66). Σε αντίθεση προς εθνικά κράτη που στοχεύουν να προσελκύσουν διεθνείς συνεργασίες με έδρα τη χώρα τους για να είναι πιο ανταγωνιστικά στην εκπαιδευτική αγορά και την παγκόσμια οικονομία, υπάρχουν κράτη που επιμένουν στη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο με στόχο να διατηρήσουν τον έλεγχο στη σχολική εκπαίδευση γενικά και στο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικότερα. Το σκεπτικό πίσω από το συγκεντρωτικό μοντέλο του Κράτους Πρόνοιας είναι ότι ο κεντρικός κρατικός έλεγχος εξασφαλίζει εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και διασφαλίζει μορφωτικά στάνταρ στην εκπαίδευση ώστε αυτή να διατηρεί την αποτελεσματικότητά της στη σύγχρονη συγκυρία. Τέτοιο σύστημα είναι παραδοσιακά το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου υπάρχει ισχυρή παράδοση συγκεντρωτισμού και γραφειοκρατίας (Υφαντή, 2011: 85).

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 οι ερευνητές ασχολούνται με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και τις επιπτώσεις αυτής στο πεδίο της αποτελεσματικότητας, δηλαδή της παραγωγής εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (είτε με όρους κατανομής σπάνιων πόρων, είτε με όρους αποτελέσματος ανά μονάδα κόστους) και της δικαιοσύνης/ισότητας, δηλαδή της υιοθέτησης ενός κοινού προτύπου παροχής εκπαίδευσης για όλα τα άτομα ανεξαρτήτως οικογενειακού υποβάθρου και εισοδήματος (πβ.Lewin, 1987: 430) .

Θεωρητικά κάθε σύστημα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στοχεύει στη δημιουργία κινήτρων που να ωθεί τα άτομα προς το κοινωνικά βέλτιστο επίπεδο εκπαίδευσης. Διακρίνονται δύο είδη χρηματοδότησης: σε κεντρικό επίπεδο και σε τοπικό επίπεδο. Στην περίπτωση του πρώτου τρόπου, η απόφαση λαμβάνεται συγκεντρωτικά: το κράτος εισπράττει φόρους και τους αναδιανέμει στους τομείς που έχει αναλάβει να χρηματοδοτήσει. Σ' αυτή την περίπτωση η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης εξαρτάται από τις πολιτικές αποφάσεις των διοικούντων την εκπαίδευση (Υπουργοί Παιδείας και Οικονομικών). Στην περίπτωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, η απόφαση για τη χρηματοδότηση αλλά και τον έλεγχο της κατανομής των πόρων λαμβάνεται τοπικά και εξαρτάται από τους φόρους και τη φορολογική βάση της τοπικής οικονομίας. Οι υπέρμαχοι των συγκεντρωτικών μοντέλων προειδοποιούν για την κοινωνική και οικονομική τμηματοποίηση και την εισοδηματική ανισότητα που μπορούν να προκύψουν από την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως μια οιονεί αγοράς και επιμένουν ότι τα κοινωνικά οφέλη από την εκπαίδευση μπορούν να διαχθούν πιο αποτελεσματικά διαμέσου κεντρικά σχεδιασμένων συστημάτων (Bradley & Taylor, 2010).

Το μοντέλο της κρατικής χρηματοδότησης αντιμετωπίζει τα δύο κλασικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν τη χρηματοδότηση όλων των δημόσιων αγαθών. Πρόκειται για το πρόβλημα του «δωρεάν χρήστη», το οποίο αναφέρεται στις οικογένειες που δεν έχουν παιδιά ή που οι ανάγκες των παιδιών τους δεν καλύπτονται από το παρεχόμενο αγαθό. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί το ενδημικό πρόβλημα όλων των δημόσια παρεχόμενων αγαθών: η παραγωγή εκπαιδευτικού αποτελέσματος με κρατική χρηματοδότηση να έχει τα συνήθη γνωρίσματα των περισσότερων κρατικών συμβάσεων έργου (π.χ. χαμηλότερη ποιότητα προϊόντος από την προβλεπόμενη) που αποτρέπουν την εξίσωση του οριακού οφέλους με το οριακό κόστος. (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015: 77). Είναι όμως γεγονός ότι η κρατικοδίαιτη εκπαίδευση απομακρύνει τον κίνδυνο που θα υπήρχε, αν έπρεπε να αυτοχρηματοδοτήσει κάποιος την εκπαίδευση των παιδιών του: μικρές ομάδες πληθυσμού θα απέφευγαν το έξοδο αυτό, αποσκοπώντας στην εισοδηματική στήριξη που παρέχει η προνοιακή πολιτική.

Όσον αφορά την ανάλυση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ένα εξωτερικό και ένα εσωτερικό κριτήριο. Η εκπαιδευτική πολιτική

ενός κράτους πρέπει να επιλέξει για το ίδιο το κράτος τον στόχο της αποτελεσματικότητας ή της δικαιοσύνης/ ισότητας, αφού κάνει αρχικά την επιλογή αν θα επενδύσει στην εκπαίδευση ή σε άλλους ανταγωνιστικούς της εκπαίδευσης χώρους όπου θα κατανεμηθούν οι σπάνιοι πόροι (Woodhall 1987: 393). Η βαρύτητα στο θέμα δόθηκε μετά από τη θεωρία που εισήγαγε ο Heckman σύμφωνα με την οποία η απόκτηση δεξιοτήτων σε ατομικό επίπεδο είναι μια διαχρονική διαδικασία που συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής παραγωγικότητας τόσο «αναδρομικά» όσο και «συμπληρωματικά». (Γιαννακόπουλος 2015:78). Ότι μαθαίνει κανείς σε κάποια ηλικία το χρησιμοποιεί ως εισροή για να αποκτήσει μεταγενέστερα και άλλη δεξιότητα, η ίδια μάλιστα η διαδικασία μετατροπής της εκπαίδευσης σε δεξιότητα ευνοείται από το επίπεδο των προηγούμενων δεξιοτήτων. Συνεπώς κατά τον Heckman (1985), η εκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η πρόωμη μάθηση γεννά μελλοντική μάθηση. Η απόδοση της εκπαίδευσης μειώνεται με την ηλικία και το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο του παιδιού. Αν απουσιάζει κατά τους Γιαννακόπουλο & Ντεμούση (2015) η κρατική παρέμβαση, ο ρυθμός μείωσης της απόδοσης της εκπαίδευσης είναι ταχύτερος για τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικό υπόβαθρο σε σχέση με αυτά που διαθέτουν προνομιούχο κοινωνικό/ οικονομικό υπόβαθρο.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που επενδύουν στην εκπαίδευση μικρών ηλικιών έχουν κατά κανόνα υψηλό βαθμό απόδοσης. Ωστόσο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν εξασφαλίζουν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα επειδή η σχέση μεταξύ δαπανών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι αδύναμη, δεν προκύπτει δηλαδή ότι οι μεγαλύτερες επενδύσεις στην εκπαίδευση θα αποφέρουν οφέλη τέτοια ώστε να επιτευχθούν θετικοί και μακροχρόνια διατηρήσιμοι ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό οδήγησε τους ερευνητές να θεωρήσουν ότι η κατανομή των εκπαιδευτικών δαπανών σε εναλλακτικές χρήσεις είναι περισσότερο σημαντική από το ύψος της συνολικής εκπαιδευτικής δαπάνης. Προτάθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, θεσμοί και δομές σε παγκόσμιο επίπεδο που ενδιαφέρουν τους οικονομολόγους από την οπτική γωνία της αξιολόγησης των παρεμβάσεων στην καθημερινότητα, του προσδιορισμού των χρηματοδοτικών αναγκών που συνδέονται με δημόσιες πολιτικές επιλογές και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην αύξηση του αποθέματος του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Μια τέτοιου είδους εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η παροχή διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που συνοδεύεται από μηχανισμούς λογοδοσίας. Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης αφορά θέματα όπως οι μισθοί των δασκάλων, τα προγράμματα σπουδών και οι σχολικοί προϋπολογισμοί, ενώ το κράτος σχεδιάζει την εξωτερική αξιολόγηση και τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν (Astiz et al., 2002: 80 – 81). Άλλες μορφές δημόσιων παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική είναι αυτές που προωθούν τον ανταγωνισμό, την επιλογή σχολείου και τις δυνάμεις προσφοράς και ζήτησης στο σχολικό σύστημα ή παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς.

Η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις σημαντικές αρχές: την αποτελεσματικότητα της κατανομής πόρων, την παραγωγική αποτελεσματικότητα, τη δημοσιονομική διάχυση και τη διάχυση ανθρώπινου κεφαλαίου (Hoxby, 1996). Για την αποτελεσματικότητα έχουν δοθεί κάποιες πληροφορίες παραπάνω. Όσον αφορά την παραγωγική αποτελεσματικότητα, ο όρος περιγράφει το κατά πόσον οι παραγωγικές εισροές στο σύστημα, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και το λοιπό προσωπικό, λαμβάνουν αποφάσεις για τη χρηματοδότηση του σχολείου. Η δημοσιονομική διάχυση σχετίζεται με το βαθμό επάρκειας των πόρων σε τοπικό επίπεδο, λόγω του οποίου αρκετοί αναλυτές υποστηρίζουν την κεντρική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Το ίδιο ισχύει και για την αρχή διάχυσης ανθρώπινου κεφαλαίου: η κεντρικά χρηματοδοτούμενη εκπαίδευση δημιουργεί σχολικές μονάδες στις οποίες μπορεί να παραχθεί υψηλής ποιότητας ανθρώπινο κεφάλαιο για όλους τους συμμετέχοντες στο συγκεκριμένο σύστημα.

Γενικά οι κυβερνήσεις διαδραματίζουν σημαίνοντα και καθοριστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα κάθε χώρας. Ωστόσο διεθνώς, στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων συνυπάρχουν τόσο στην υποχρεωτική όσο και στην προαιρετική βαθμίδα, η δημόσια και η ιδιωτική εκπαίδευση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εισαγωγή ενός συστήματος «εκπαιδευτικών κουπονιών». Το «κουπόνι» είναι μια κάρτα που εκδίδεται από το κράτος και επιτρέπει στον κάτοχό της να αγοράσει υπηρεσίες εκπαίδευσης στο ύψος που καθορίζει η κάρτα. Αν το χρηματικό ποσό που αντιπροσωπεύει η κάρτα είναι κάτω από το κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης, τότε το σύστημα των κουπονιών θα ισοδυναμούσε με ένα σύστημα καθολικής δημόσιας εκπαίδευσης.

Λόγω του ότι οι πολιτικές αποφάσεις καθορίζουν τα ζητήματα της εκπαίδευσης διεθνώς παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τα εισοδήματα, τις ικανότητες των μαθητών, την προτίμηση για συγκεκριμένο τύπο σχολείου, τον προσανατολισμό στην εκπαίδευση ή στο ανθρώπινο κεφάλαιο, το μέγεθος του πληθυσμού των παιδιών.

Το σημερινό ζήτημα περί χρηματοδότησης της εκπαίδευσης είναι συνέχεια του προβληματισμού των μέσων του 20ου αιώνα σχετικά με τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης: η εκπαίδευση ως οικονομικός μοχλός ανάπτυξης των μεταπολεμικών κοινωνιών στις ευρωπαϊκές χώρες (η εκπαίδευση ως «κεφάλαιο» ή «επένδυση») καθώς και η εκπαίδευση ως μέσο πραγμάτωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης (η εκπαίδευση ως «δικαίωμα του πολίτη») (Κελπανίδης, 1991: 413 – 426). Η αρχική επένδυση των κρατών στην εκπαίδευση ήταν υψηλή και δείχνει ότι ήταν απαραίτητη η κατάρτιση ειδικού εργατικού δυναμικού και η εξειδίκευση σε συγκεκριμένα πεδία που θα προωθούσαν την εξέλιξη του πολιτισμού. Το γεγονός ότι τα κράτη με το λυκαυγές του 21^{ου} αιώνα μείωσαν το κονδύλι του προϋπολογισμού που θα διέθεταν στην εκπαίδευση και το παροχέτευαν σε άλλο πεδίο ανταγωνιστικό της εκπαίδευσης δείχνει ότι η βαρύτητα πέφτει στον τομέα της τεχνολογίας (Ferguson, 2013: 14 κ.ε.). Αυτή η οικονομική συγκυρία από μόνη της δεν ευνοεί τη Β/βάθμια εκπαίδευση, η οποία ξεπερνώντας τη στοιχειώδη παιδεία, που όλοι κρίνουν απαραίτητη, προσφέρει μια κάποια εμβάθυνση σε συγκεκριμένους προσανατολισμούς, οι οποίοι δεν είναι ειδίκευση, άρα προσόν για την αγορά εργασίας και απευθύνονται σε μαθητές που έχουν αμφισβητήσει το στόχο και την ύπαρξη της βαθμίδας αυτής. Ας μην ξεχνάμε ότι οι δυσαρμονίες ανάμεσα στις προδιαγραφές της πολιτείας ή τις προσδοκίες και νόρμες των άλλων «ομάδων αναφοράς» (συναδέλφων, μαθητών διαφόρων οργανώσεων και γονέων) και της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους έχουν εντοπιστεί ήδη από το τέλος του 20ου αιώνα (Ξωχέλλης, 1991: 418). Το θέμα είναι πολύ πιο έντονο στις αρχές του 20ου αιώνα, οπότε οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι άρχισαν την εργασιακή τους ζωή με διαφορετικές στάσεις και προσδοκίες, καλούνται να προσαρμοστούν σε έναν πιο αβέβαιο και ανοιχτό στην κοινωνία σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τώρα έναν πολύπλευρο «έλεγχο», όχι μόνο από τους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς της κρατικής εξουσίας, σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο, αλλά και από τις ποικίλες ομάδες αναφοράς που

περιβάλλουν το σχολείο και είναι πρόθυμες να εκφράσουν τη γνώμη τους για όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή να αξιολογήσουν το έργο του. Είναι επίσης γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει απέναντί του μια «πελατεία» (μαθητές) που είναι πρόθυμη να συμβάλλει στη διαφάνεια του ρόλου του, μεταφέροντας και πολλαπλασιάζοντας πληροφορίες γύρω από το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι προς το κοινωνικό σύνολο (Ξωχέλλης, 1991: 419). Αυτό το πλαίσιο καθιστά δύσκολο το έργο του Κράτους και του εκτελεστή των αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας Διευθνή της σχολικής μονάδας, που πρέπει με περιορισμένους πόρους να ικανοποιήσουν μια τόσο απαιτητική και πολυσχιδή πελατεία.

2.2 Συμπράξεις δημοσίου και ιδιωτικού τομέα

Ο λόγος περί δημόσιας και ιδιωτικής παιδείας συνεχίζεται σε διεθνές επίπεδο όπου γίνεται ατελέσφορη προσπάθεια να καθοριστεί ποιο νοείται ως δημόσιο και ποιο ως ιδιωτικό στα εκπαιδευτικά συστήματα της παγκόσμιας κοινότητας (Robertson, 2012: 3) Η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου και ο ΟΟΣΑ δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα. Οι υπερεθνικοί αυτοί οργανισμοί έχουν αυξήσει την πίεση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς για ανταγωνιστικότητα εναρμονίζοντας τον τομέα αυτό με τους κανόνες της παγκόσμιας αγοράς. Προσοχή πρέπει να δοθεί ώστε οι οργανισμοί αυτοί να μην υπερκεράσουν τις εθνικές προτεραιότητες στο όνομα του πειραματισμού, γιατί τις συνέπειες της καινοτομίας στον ευαίσθητο αυτό τομέα της εκπαίδευσης τις υφίστανται οι πολίτες (Draxter στο Robertson, 2012: 6 και Draxter, 2012: 58).

Όπως έχει δει αναλυτικά, η σημασία του θεσμού της εκπαίδευσης τονίζεται από πολλούς μελετητές παλαιότερα ως σήμερα εξαιτίας του ρόλου της στην αναπαραγωγή του κατεστημένου ή στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών με τις στάσεις, τις αξίες και τις ικανότητες που αναμένει η κοινωνία ότι πρέπει να έχουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μεταδίδει την εθνική κουλτούρα και να προωθεί την κοινωνική συνοχή (Durkheim, 1978) Ταυτόχρονα αναμένεται η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μελλοντικών πολιτών ώστε να τους δώσει το εφελτήριο να ανελιχθούν οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και άλλως πως. (Robertson, 2012: 3). Αυτές οι δύο απαιτήσεις βρίσκονται σε αγαστή συνεργασία όταν πρόκειται για την αποτελεσματικότητα του συνόλου, γεγονός που κάνει την εκπαίδευση να έρχεται στο κέντρο των εξελίξεων για τον 21ο αιώνα.

Οι νέες συνθήκες τείνουν στη διάχυση της εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτές τέθηκαν με σαφήνεια από τη συνθήκη της Λισαβόνα το 2000 και επανέρχονται με τη δεύτερη φάση του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση II» 2010 – 2020). Έρχονται οι στόχοι αυτοί να προστεθούν στην υπάρχουσα καπιταλιστική λογική του οικονομικού φιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης. Η αρχική οικονομική ενοποίηση των αγορών σε οικουμενικό επίπεδο έδωσε τη θέση της στην πολιτιστική ενοποίηση και πυροδότησε ενδιασμούς, όπως η βασική θεωρία του Habermas για την αποικιοποίηση του καλλιτεχνικού κεφαλαίου από την εργαλειακή λογική του οικονομικού κεφαλαίου και η θεωρία ότι οι αγορές μπορούν να καθορίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όλες τις διανεμημένες αποφάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι

το κάθε τι κατ' αρχήν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως εμπόρευμα (Χάρβει, 2007: 216). Το ίδιο εντοπίζεται και στην εκπαίδευση όπου επανέρχεται η λογική της αγοράς για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα ως κριτήριο για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η οικονομική κρίση των αρχών του 20^{ου} αιώνα ενίσχυε τη δράση ιδιωτικών οργανισμών στον χώρο της Παιδείας σε παγκόσμιο επίπεδο (Robertson: 2012, 22). Έκτοτε αυτή η επίδραση όλο και επεκτείνεται. Στον 21^ο αιώνα οι Διεθνείς οργανισμοί έχουν επιδράσει στη διαμόρφωση μιας υβριδικής μορφής οικονομικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Robertson, 2012), τις Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού τομέα. Οι ΣΔΙΤ ορίζονται ως περιορισμένης διάρκειας συνεργασίες όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται τόσο τους κινδύνους όσο και τα οφέλη της επένδυσης (Hodge, Greave & Boardman, 2010: 4). Η ολοένα και συνεχόμενη αναφορά στην παγκόσμια σκηνή για τις ΣΔΙΤ έχει προκαλέσει διχογνωμία στην έρευνα. Υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι αντιλαμβάνονται ως ΣΔΙΤ οτιδήποτε δεν είναι το κράτος είτε είναι κερδοσκοπικό είτε μη κερδοσκοπικό (Robertson, 2012: 4), άλλοι βρίσκουν ότι υπάρχει αντιποίηση συμφέροντος μεταξύ αυτών των τομέων ενώ άλλοι θεωρούν τη διαφορά μεταξύ κερδοσκοπικών και μη ΣΔΙΤ δυσδιάκριτη.

Στην ελληνική νομοθεσία υπάρχει η πρόβλεψη για συμπράξεις δημοσίου και ιδιωτικού τομέα με το νόμο 3389 του 2005. Ως δημόσιοι φορείς νοούνται το Δημόσιο, νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και ανώνυμες εταιρείες που το σύνολο των μετοχών τους ανήκει στους παραπάνω ή σε εταιρείες συσταθείσες υπό τον έλεγχο των παραπάνω. Οι Συμπράξεις έχουν ως στόχο την παροχή υπηρεσιών έως ύψους 200 εκατομμυρίων χωρίς ΦΠΑ, με χρηματοδότηση από τα ίδια κεφάλαια του ιδιωτικού φορέα και για δραστηριότητες που δεν ανήκουν άμεσα ή αποκλειστικά κατά το Σύνταγμα στο Κράτος (αρ. 2, παρ. 1). Τέτοιες δραστηριότητες είναι η εθνική άμυνα, η αστυνόμευση, η απονομή δικαιοσύνης και η εκτέλεση των ποινών, όχι όμως η εκπαίδευση (αρ.1, παρ.3). Προβλέπεται επίσης ότι ο ιδιωτικός τομέας αναλαμβάνει και ουσιώδες μέρος των κινδύνων που προκύπτουν από το έργο (αρ.1, παρ.1). Η ανάθεση των έργων θα γίνει με διαδικασίες που ορίζονται στο άρθρο 6. Μπορεί να είναι ανοιχτού τύπου, κλειστού τύπου, ανταγωνιστικού διαλόγου και διαπραγμάτευσης. Στις διαδικασίες ανοιχτού τύπου μπορεί κάθε ενδιαφερόμενος να υποβάλει προσφορά για την

ανάληψη του έργου, ενώ στις διαδικασίες κλειστού τύπου μπορούν όλοι να συμμετάσχουν αρχικά εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον τους, στη συνέχεια ελέγχονται από τον φορέα και επιλέγονται με συγκεκριμένα κριτήρια κάποιοι εξ αυτών, από τους οποίους στη ζητείται προσφορά. Άρα προσφορά θα υποβάλουν μόνο όσοι έχουν εκ των υστέρων προσκληθεί από την Αναθέτουσα Αρχή. Στις διαδικασίες ανταγωνιστικού διαλόγου οι ενδιαφερόμενοι συμμετάσχουν στη συζήτηση για να βρεθεί η προσφορότερη λύση και κατόπιν υποβάλλουν προτάσεις με βάση τη λύση που προκρίθηκε. Αντιθέτως στις διαδικασίες Διαπραγμάτευσης η Αναθέτουσα Αρχή συζητά μόνο με τους υποψηφίους της επιλογής της και καθορίζει απευθείας τους όρους της ανάθεσης. Το άρθρο 9 καθορίζει τις βασικές γενικές αρχές οι οποίες διέπουν τη σύμπραξη και οι οποίες είναι η αρχή της ίσης μεταχείρισης, της διαφάνειας, της αναλογικότητας της αμοιβαίας αναγνώρισης, της προστασίας του δημοσίου συμφέροντος, της προστασίας των δικαιωμάτων των ιδιωτών, του ελεύθερου ανταγωνισμού, της προστασίας του περιβάλλοντος και της βιώσιμης αειφόρου ανάπτυξης. Τα κριτήρια ανάθεσης καθορίζονται στο άρθρο 11 και εξαντλούνται στο κριτήριο της πιο συμφέρουσας από οικονομική άποψη προσφοράς ή το κριτήριο της χαμηλότερης τιμής (αρ.11, παρ.1)

Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι για τα ελληνικά δεδομένα δε νομιμοποιείται η σύμπραξη ΣΔΙΤ στην εκπαίδευση, παρά τις φωνές που ακούγονται για άνοιγμα των κρατικών μονοπωλίων στους ιδιώτες. Μια τέτοια πολιτική θα σήμαινε ουσιαστικά πολύ λιγότερο κράτος, άρα επί της ουσίας νεοφιλελευθερισμό.

Κάνοντας τον δικηγόρο του διαβόλου και τηρώντας τις αναλογίες που προκύπτουν από τη χρονική απόσταση και την πολιτειακή διαφορά, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η Ελλάδα στις προαιώνιες καταβολές της έχει ξανασυναντηθεί με την αυξανόμενη πρωτοβουλία του ιδιώτη. Στην αρχαία Αθήνα ο πολίτης αγνοούσε το Κράτος με την έννοια της θεσμικής οντότητας που έχει σήμερα, πράγμα που εξηγεί και την ενεργό δράση των αρχαίων ελλήνων. Η πολιτική δράση των αρχαίων ελλήνων ήταν άμεση και συμμετοχική και αυτή τους έδινε το δικαίωμα να αναλαμβάνουν εξουσίες που εμείς τις έχουμε αναθέσει απτεπάγγελτα στο κράτος. Η έμφαση που έδινε η αρχαία ελληνική πολιτική θεωρία στον αυτοέλεγχο και την επιθυμία αλλά και την αναγκαιότητα για αυτοβοήθεια στην καθημερινή πολιτική πρακτική είναι παροιμιώδης (Cartledge, 2011: 62 – 63). Η όποια θεσμική αδυναμία συμπληρώθηκε και ως ένα βαθμό αντισταθμίστηκε ιδεολογικά, δίνοντας έμφαση

στην εγγενή αξία της προσωπικής και αστικής αυτονομίας. Αντιθέτως ο φιλελευθερισμός που θεμελιώθηκε ιδεολογικά τον προηγούμενο αιώνα, προωθεί τον πλουραλισμό με το αιτιολογικό ότι η πολιτική ελευθερία εξαρτάται από ένα πλούσιο μείγμα ανταγωνιζόμενων, αυτόνομων ομάδων και από την ευδοκίμηση ενώσεων σχετικά ανεξάρτητων, τόσο μεταξύ τους όσο και απέναντι στο Κράτος (Cartledge, 2011: 64 – 65).

Η νεοφιλελεύθερη πολιτική που προτείνεται συχνά ως εναλλακτική, διευρύνει το φάσμα των φορέων που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και περιλαμβάνει φορείς (τοπικούς περιφερειακούς και εθνικούς), θρησκευτικά Ιδρύματα, ΜΚΟ, πολυεθνικές εταιρείες, ιδιώτες κλπ.

Βασική θέση των Robertson et al. για τις ΣΔΙΤ είναι ότι ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός του κράτους (Robertson 2012: 5). Έχει επίσης υποστηριχθεί η θέση ότι οι ΣΔΙΤ είναι πολυμετοχικές συμπράξεις (ΟΗΕ) ή ότι αφορούν λιγότερο το νομικό μέρος και περισσότερο την οικονομική συνεισφορά για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Rosenau, 2008: 7). Ο ΟΟΣΑ (2008: 17) ορίζει τις ΣΔΙΤ ως «συμφωνία μεταξύ της κυβέρνησης και ενός ιδιωτικού εταίρου (που μπορεί να περιλαμβάνει τους διαχειριστές και τους χρηματοδότες) σύμφωνα με την οποία ο/ οι ιδιώτης/ es εταίρος/ οι παρέχουν μια υπηρεσία με τέτοιο τρόπο που οι σκοποί της παροχής υπηρεσιών από την πλευρά της κυβέρνησης να ευθυγραμμίζονται με τον σκοπό της κερδοφορίας από την πλευρά του ιδιώτη και όπου η αποτελεσματικότητα της ευθυγράμμισης εξαρτάται από την επαρκή μετατόπιση ρίσκου στον ιδιώτη εταίρου»

Πολλοί ενδιαασμοί έχουν διατυπωθεί για τις ΣΔΙΤ που αφορούν θέματα εξουσίας, κινήτρων, κυριαρχίας, ιθαγένειας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Διεθνείς οργανισμοί όπως η UNESCO και το World Economic Forum δείχνουν να ευνοούν τις συνεργασίες αυτού του είδους (Robertson, 2012: 7).

Η δράση ΣΔΙΤ για εκπαιδευτικούς σκοπούς μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Αυτές κυμαίνονται μεταξύ μη κερδοσκοπικών, μη κυβερνητικών δράσεων για την προαγωγή του εγγραμματος σε υποανάπτυκτες ή αναπτυσσόμενες χώρες όπως είναι η Action Aid στην ιστοσελίδα της <http://www.actionaid.org/> αναφέρει ότι *η Εκπαίδευση μεταμορφώνει τις κοινωνίες. Μάχεται κατά της ανισότητας και της διακριτικής μεταχείρισης. Και η εκπαίδευση είναι συχνά το πιο αποτελεσματικό μέσο*

για τον περιορισμό των ανισοτήτων. Η ActionAid πιστεύει ότι η καλής ποιότητας, δημόσια χρηματοδοτούμενη εκπαίδευση πρέπει να είναι διαθέσιμη για όλα τα παιδιά. Στις διεθνείς επενδύσεις σε εταιρείες εκπαιδευτικής συμβουλευτικής (Robertson, 2012: 9). Μνημονεύονται ιδιαίτερος οι κερδοσκοπικοί οργανισμοί που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ιδιωτική προγύμναση και τη δικαιοχρησία Εκπαιδευτικών Οργανισμών του εξωτερικού στο εσωτερικό ενός εθνικού κράτους ιδιαίτερος στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Συνεπώς η ενδεχόμενη αποδοχή των ΣΔΙΤ θα είχε εφαρμογή τόσο στην τυπική μάθηση, την εκπαίδευση που λαμβάνουμε από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (προσχολική αγωγή – α/ βάρθμια, β/ βάρθμια, γ/ βάρθμια), η οποία οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικού αναγνωρισμένου από το κράτος. Εδώ εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (ΣΔΕ), όσο και στη μη τυπική μάθηση, την εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικού αναγνωρισμένου από το κράτος. Στην τελευταία περιλαμβάνονται η αρχική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων (πχ. σχολές γονέων, διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικες κλπ).

2.3 Αυτονομία σχολείων

Η αυτοχρηματοδότηση σχολικών μονάδων συνδέεται άρρηκτα με την αυτονομία των σχολείων, ένα ρεύμα που φαίνεται να επικρατεί στην Ευρώπη από τις αρχές του αιώνα. Ο βαθμός, στον οποίο είναι αληθινή η αυτονομία των σχολείων και όχι τυπική στο πλαίσιο που τους επιτρέπει η κεντρική διοίκηση, έχει συζητηθεί από πολλούς ερευνητές (Helgoy, 2007: 1). Η θέση αυτή βασίζεται στο όραμα για ένα ιδιαίτερο σχολείο, «το δικό μας σχολείο». Το σχολείο δρα ως μανθάνων οργανισμός που εντοπίζει τα θετικά σημεία του για να επιδείξει, συνειδητοποιεί τα αρνητικά για να τα απαλείψει (οργάνωση από μέσα προς τα έξω) και στην πραγματικότητα ανταγωνίζεται τα άλλα σχολεία γιατί πρέπει να δρα ως μαγνήτης για τους μαθητές (σχολεία quasimarket, Robertson, 2012: 22). Η αυτονομία των σχολείων προβάλλεται ως επιβεβλημένη λόγω οικονομικών παραγόντων, κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, ως επιταγή διεθνών τάσεων και ως εκπλήρωση των παιδαγωγικών προσδοκιών.

Με τον όρο αυτονομία στην εκπαίδευση περιγράφεται η ανάθεση καθήκοντος λήψης αποφάσεων από τον «εντολέα» - το κράτος, στον «εντολοδόχο» - τη σχολική μονάδα. Οι αποφάσεις αυτές καθίστανται πιο αποτελεσματικές, όταν λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο, επειδή μπορεί να αξιοποιηθεί η πληροφόρηση που υπάρχει για πρόσωπα και πράγματα της σχολικής κοινότητας. Η αποτελεσματικότητα δεν υπονομεύεται ούτε από το γεγονός ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι σ' αυτό το επίπεδο είναι πιθανό να κινούνται από ιδιοτελή κίνητρα για την προώθηση δικών τους συμφερόντων από τις παρεμβάσεις για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ωστόσο, αν η πληροφόρηση είναι ασύμμετρη, αν δηλαδή οι τοπικές εποπτικές αρχές και οι ενώσεις γονέων δε διαθέτουν επαρκή πληροφόρηση για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τη σχολική μονάδα, η αυτονομία της σχολικής μονάδας μπορεί να αποβεί αναποτελεσματική. Περιορισμός στην ασυμμετρία της πληροφόρησης μπορεί να είναι η παρουσία εξωτερικού αξιολογητή (Γιαννόπουλος & Ντεμούσης, 2009: 96 – 97). Η εξωτερική αξιολόγηση (π.χ. εξετάσεις) και η αυτονομία σχολικών μονάδων λειτουργούν συμπληρωματικά για την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την αυτονομία σχολείων και μπορεί να συνδεθεί και με τις τάσεις αυτοχρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, αφού θα έχουν τη δυνατότητα της αυτοδιοίκησης. Οι υπέρμαχοι του αποκεντρωμένου συστήματος διατείνονται ότι:

- A. ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της κοινότητας και τις τοπικές ανάγκες
- B. βελτιώνει την ποιότητα του σχολείου μέσω του ανταγωνισμού και τη συσσώρευση πόρων
- Γ. παρακινεί τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλους τοπικούς φορείς να εμπλακούν
- Δ. είναι πιο δημοκρατικό, αποτελεσματικό και υπεύθυνο. (Astiz et al., 2002: 70)

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας διαφέρει από χώρα σε χώρα σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ. Για παράδειγμα το γαλλικό σύστημα είναι μια ανάμειξη συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού τρόπου με εντονότερα τα στοιχεία του συγκεντρωτισμού, επειδή η γαλλική κοινωνία δεν έχει προϊστορία στην εμπλοκή των ιδιωτών, οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν την αποκέντρωση του συστήματος, υπάρχει ισχυρή, κεντρική γραφειοκρατική παράδοση, είναι ευρέως διαδεδομένη η αντίληψη ότι ο κεντρικός έλεγχος και τα εθνικά προαπαιτούμενα εξασφαλίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση και υπάρχει η τάση ορισμένων περιοχών να αυτονομηθούν και περισσότερο. (Astiz et al., 2002: 76).

Υπάρχουν άλλες χώρες που οι ίδιες οι σχολικές μονάδες αποφασίζουν για την πρόσληψη ή την παύση των εκπαιδευτικών, την κατανομή των δημόσιων πόρων, την επιλογή διδακτικού εγχειριδίου, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μόνες ή σε συνδυασμό με κάποια περιφερειακή ή εθνική αρχή. Αντιθέτως σε άλλες χώρες όπως είναι η Ελλάδα, το 80% των μαθητών φοιτούν σε σχολικές μονάδες που όλες οι τέτοιου είδους αρμοδιότητες ανήκουν σε περιφερειακές ή εθνικές αρχές αποκλειστικά. (Γιαννόπουλος & Ντεμούσης, 2009: 98)

Η παιδαγωγική, διοικητική, οικονομική αυτονομία και η διασφάλιση ποιότητας είναι οι πτυχές με τις οποίες ασχολούνται τα αυτόνομα σχολεία. Όσον αφορά το κομμάτι της οικονομικής αυτονομίας, που απασχολεί την παρούσα εργασία, περιλαμβάνει τη διαχείριση των οικονομικών πόρων που διαθέτει το σχολείο, την εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών (για παράδειγμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την

υπεννοικίαση χώρων του σχολείου σε εξωσχολικούς παράγοντες προς χρήση εκτός του ωρολογίου προγράμματος με τη σύμφωνη απόφαση της Σχολικής Επιτροπής) και τη σύμπραξη με ιδιώτες. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να επιτευχθεί η ορθολογιστική διαχείριση των πόρων που φαίνεται να μην επιδιώκεται όσο η εκπαιδευτική ηγεσία δρα ως διαχειριστής προκαθορισμένου ποσού σε ετήσια καταβολή και με αυτό πρέπει να καλύψει τις λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, οι οποίες είναι λίγο – πολύ προβλέψιμες. Δεδομένων των οικονομικών συνθηκών της εποχής, ο περιορισμός των δημοσίων δαπανών φαντάζει ως αδήριτη ανάγκη για την επιβίωση των εθνικών κρατών. Το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης αναλαμβάνουν να παρέχουν άλλοι παράγοντες, η τοπική κοινότητα ή πολυεθνικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών ημιαγορών που θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την εξασφάλιση μεριδίου της αγοράς.

Οι αντιρρήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αγορών τώρα πια στοχεύουν σε τρία θέματα: τον σχολικό αποκλεισμό συγκεκριμένων μαθητών και τη γονική επιλογή σχολείου με βάση το φύλο, τη θρησκεία ή την εθνικότητα, τα αποτελέσματα της προσέγγισης από την πλευρά της μικροοικονομίας και τέλος κατά πόσον στόχος αυτών των εκπαιδευτικών αγορών είναι η βελτίωση του σχολείου και όχι απομύζηση των μαθητών με την ταυτόχρονη διεύρυνση του οικονομικού χάσματος μεταξύ τους (Lauder & Hughes, 1999: 1).

Η αυτονομία σχολείων είναι ζητούμενο της έρευνας με κριτήριο την αποτελεσματικότητά της αλλά και με κριτήριο την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και Διευθυντών σχολικών μονάδων να την επωμιστούν, επειδή αλλάζει άρδην την εικόνα που έχουν για τα καθήκοντά τους. Προστάδιο για την αυτονομία πρέπει να είναι η κουλτούρα της λογοδοσίας στα σχολεία, όπως έχει ήδη επισημανθεί, αλλά και η ενίσχυση της σημασίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε να αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα πάνω από τα κοντόφθαλμα συντεχνιακά συμφέροντα των εκπαιδευτικών. Η ανάδειξή του χωρίς ειδικές σπουδές και με σκιώδη κριτήρια που ευνοούν τον συνδικαλισμό διαιωνίζει έναν τύπο διευθυντή – εντολοδόχου- διεκπεραιωτή, ο οποίος στοχεύει στις πελατειακές σχέσεις με τους υφισταμένους ώστε να παρακάμπτει την όποια αντίσταση και ασχολείται με την daytoday διεκπεραίωση των σχολικών υποθέσεων χωρίς τομές και χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Για την ελληνική πραγματικότητα του μικροκομματισμού και των προσωποκεντρικών σχέσεων, η αυτονομία θα μπορούσε

να δημιουργήσει σχολικές μονάδες δύο ταχυτήτων: συστημικών και μη, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική θέση, την εισοδηματική κατάσταση και τις επιδόσεις των μαθητών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διατηρούμε τις επιφυλάξεις μας για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με τους συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς ο θεσμός έχει ατονήσει στη χώρα μας, και, όπου υπάρχει, είναι αποστασιοποιημένος και μεταφέρει συχνά ως προβλήματα του συνόλου των μαθητών, αυτά που απασχολούν τα παιδιά των συμμετεχόντων.

Κεφάλαιο 3:

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ιδανικό της παιδείας αποτελεί για την Ελλάδα στοιχείο της εθνικής ταυτότητάς της αλλά και διαχρονική πολιτιστική κληρονομιά. Ο έπαινος του Περικλή για την αρχαία Αθήνα που την έφτασε στο απόγειο της οικονομικής και πολιτιστικής της ανάπτυξης είναι ότι αποτελούσε «παίδευσιν Ελλάδος» (Θουκυδίδης Ιστορία Β'41). Η ελληνική ιστορία έχει να επιδείξει μια κουλτούρα εκπαίδευσης που γνώρισε διάφορους τρόπους υλοποίησής της. Υπάρχει ένα ιστορικό προηγούμενο ως προς της προοπτική της αυτονομίας των σχολείων. Η Αθήνα του 5^{ου} αιώνα διέθετε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ιδιωτικού δικαίου και χρηματοδότησης και δημοσίου ελέγχου. Τη μέριμνα για την εκπαίδευση των παιδιών αναλάμβανε η οικογένεια, η οποία χρηματοδοτούσε την εγκύκλιο παιδεία που παρείχαν σε οικοδιδασκαλεία ο γραμματιστής, ο κιθαρωδός και ο παιδοτρίβης (Πλάτωνος Πρωταγόρας 324D – 326E). Η πόλη όμως ασκούσε δημόσιο έλεγχο στο αντικείμενο των εγκύκλιων σπουδών, ιδιαιτέρως σε όσους σοφιστές και ρητοροδιδασκάλους προσέφεραν ιδιωτικά επί πληρωμή μαθήματα ανώτερης παιδείας. Είναι γνωστή η περίπτωση του Σωκράτη που κατηγορήθηκε ότι εισάγει καινά δαιμόνια με τη διδασκαλία του και αυτό ήταν αρκετό για να καταδικαστεί σε θάνατο. Ο νεώτερος πολιτικός βίος της Ελλάδας αντιλήφθηκε την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό. Τόσο ο Καποδίστριας πριν την ίδρυση του Πρώτου Ελληνικού Κράτους όσο και ο Όθων με την Αντιβασιλεία έθεσαν τις δομές για ένα δημόσιο σχολείο με στόχο την άρση των κοινωνικών και γεωγραφικών ανισοτήτων και την εξασφάλιση της ίδιας, στοιχειώδους παιδείας για όλους τους Έλληνες πολίτες. Διαπιστώνουμε συνεπώς ότι η νεώτερη κληρονομιά, φυσικό επακόλουθο του συγκεντρωτικού ελληνικού κράτους είναι αυτή που διαμόρφωσε την κουλτούρα της νεοελληνικής εκπαίδευσης (Υφαντή, 2011: 35, 91).

Σημαντικό σταθμό στην ανασκόπηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί η περίοδος μετά την Μεταπολίτευση, την οποία φωτίζει με τα ευρήματά της η έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1975. Ένας νέος

φορέας αναλαμβάνει δράση στην παροχή παιδείας παράλληλα στο πατροπαράδοτο δημόσιο σχολείο.

Από τον καιρό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μετά τη μεταπολίτευση ένα σημαντικό ποσοστό των ελλήνων μαθητών παρακολουθούσε ιδιωτικά σχολεία και έφτανε το 8%. Αυτά τα ιδιωτικά σχολεία βάσει νόμου δεν είναι αυτόνομα, αλλά πρέπει να ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών του δημόσιου σχολείου και υπόκεινται σε δημόσιο έλεγχο για το κατά πόσον παρέχουν ένα ελάχιστο εκπαιδευτικό επίπεδο. Μεταξύ των ιδιωτικών σχολείων υπάρχει διαβάθμιση: κάποια έχουν τη φήμη άψογου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά δέχονται τους πάντες, ακόμα και όσους δεν τα καταφέρνουν να συμβαδίσουν με τον ρυθμό των δημοσίων σχολείων και κάποια λίγα είναι εξαιρετικά επιλεκτικά, δεχόμενα μόνο όσα παιδιά προέρχονται από οικογένειες που διατηρούν δεσμούς με το σχολείο.

Η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου από τον γονέα εξηγείται από δύο παράγοντες: κάποιοι γονείς πιστεύουν ότι οι συνθήκες διδασκαλίας στο ιδιωτικό είναι πιο ευνοϊκές για την πορεία του παιδιού τους (αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα, καλύτεροι χώροι και εξοπλισμός). Άλλοι πάλι γνωρίζοντας ότι το παιδί τους δεν αποδίδει επαρκώς στο δημόσιο, ευελπιστούν ότι το ιδιωτικό σχολείο θα εξωραΐσει τη σχολική τους πορεία σε ένα αποδεκτό επίπεδο. (OECD, 1982: 21 - 22).

Η απόσταση από την έκθεση αυτή του ΟΟΣΑ είναι μεγάλη και τη χρησιμοποιούμε για να επισημάνουμε εγγενείς ασθένειες της ελληνικής πραγματικότητας. Η εμπειρία μας μάς δείχνει ότι η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων ιδιαιτέρως στην αστική περιφέρεια ελάχιστα έχει απομακρυνθεί από τα δεδομένα του 1970. Αντιθέτως έρχεται να προστεθεί και άλλη μια εξήγηση για τη λειτουργία των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και την επιλογή τους από τους γονείς. Παρά τις εξαγγελίες για δημόσιο έλεγχο των ιδιωτικών σχολείων, τέτοιος έλεγχος δε γίνεται ούτε ως προς το αν τηρείται το πρόγραμμα σπουδών ούτε ως προς το αν η φοίτηση των μαθητών στο σχολείο είναι επαρκής. Με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να εγγράφουν τα παιδιά τους στα ιδιωτικά σχολεία κατά τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου με σκοπό να μπορούν να απουσιάσουν όποτε κρίνουν απαραίτητο και πέραν του ορίου των δικαιολογημένων και αδικαιολόγητων απουσιών και να καταργηθούν όλα εκείνα τα γνωστικά αντικείμενα που δεν προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους υποψηφίους για την Γ/ Βάθμια, με λίγα λόγια όλα τα μαθήματα της γενικής παιδείας. Αυτό έχει υποβιβάσει τα ιδιωτικά σχολεία της περιφέρειας σε ένα είδος φροντιστηρίου, τα

οποία συμπαρασύρουν και τα δημόσια σχολεία στη λογική της αυτοκατάρτησης στο όνομα της προετοιμασίας και εισαγωγής στην τριτοβάθμια και αποτελούν έναν από τους βασικούς λόγους που κανένα άλλο οικονομικό σύστημα δεν πρόκειται να επικρατήσει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από την εξ ολοκλήρου δημόσια χρηματοδότηση της παιδείας. Ο έλληνας γονέας είναι προσανατολισμένος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μονόδρομο επαγγελματικής αποκατάστασης, στην χώρα τους ή στο εξωτερικό, και θα υποστεί σοβαρές οικονομικές θυσίες για την εισαγωγή του παιδιού του σ' αυτή. Το κοινωνικό στερεότυπο της καχυποψίας για την αποτελεσματικότητα του δημόσιου τομέα δεν του επιτρέπει να αντιληφθεί τα οικονομικά της εκπαίδευσης με συγχρηματοδότηση, εκπαιδευτικά κουπόνια και νεοφιλελεύθερες μεθόδους: θα δράσει ως ιδιώτης αλλά στον ελεύθερο χρόνο του παιδιού του, για να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας (OECD, 1982: 22).

Την ίδια καχυποψία για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα διατυπώνει σε διεθνές επίπεδο ο Hanushek (2006: 868), Ο εν λόγω ερευνητής εκκινεί από τη θέση ότι με ελλείψεις οικονομικές εισροές στο εκπαιδευτικό σύστημα δε διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα των σχολικών εκροών. Η αξία όμως του ανθρώπινου κεφαλαίου που εξασφαλίζει η εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητη στο ίδιο βαθμό που είναι δύσκολο να τη μετρήσουμε άμεσα. Αυτό που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανθρώπινο κεφάλαιο, αυτό στο οποίο πολλά χρόνια μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα βασίζεται η οικονομία. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν πριν πολλά χρόνια θα έχουν το μεγαλύτερο αντίκτυπο στην εθνική οικονομία, παραγωγικότητα και ανάπτυξη, επειδή θα εκπροσωπούν το μεγαλύτερο μέρος του ενεργού ανθρώπινου δυναμικού (Hanushek, 2006: 869). Η ισχυρή οικονομική θέση των ΗΠΑ σήμερα οφείλεται εν πολλοίς στην ισχυρή και σταθερή ανάπτυξή της τον 20ο αιώνα, η οποία είναι συνυφασμένη με την έκταση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hanushek, 2006: 875). Οι ΗΠΑ διαθέτουν ένα αποκεντρωμένο σύστημα ανάμεσα στις πενήντα πολιτείες. Γενικά στατιστικά στοιχεία όμως δείχνουν ότι οι δαπάνες για την παιδεία από το 1960 ως το 2000 τριπλασιάστηκαν και η αναλογία μαθητών και εκπαιδευτικών σχεδόν υποδιπλασιάστηκε. Το αποτέλεσμα ήταν μετρήσιμα τεστ ικανοτήτων των μαθητικών επιδόσεων σε συγκεκριμένα μαθήματα (Hanushek, 2006: 879 – 881). Από αυτά συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο μακροπρόθεσμος εκπαιδευτικός σχεδιασμός που επιχειρήθηκε στις ΗΠΑ και στον οποίο επενδύθηκαν μεγάλα οικονομικά ποσά ώστε

να δημιουργηθεί ανθρώπινο κεφάλαιο, χωρίς ωστόσο να επιβεβαιώνεται η συσχέτιση των μαθητικών επιδόσεων με τις οικονομικές εισροές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στον αντίποδα αυτού έχει δημοσιευτεί μια αναφορά γνωστή ως “The Coleman Report” (Coleman, Campbell, Hobson, MacPartland, Mood Weinfeld, York, 1966). Σ’ αυτή τη μελέτη παρουσιάζονταν αποδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες τα σχολεία δεν είχαν καμία βαρύτητα στο μαθησιακό αποτέλεσμα. Μεγαλύτερη σημασία είχαν η οικογένεια και οι ομάδες ομηλίκων στη συνέχεια. Η «Αναφορά του Coleman» μελετήθηκε εκτενώς και ο Hanushek (2006: 890) βρίσκει ότι τα οικονομικά δεδομένα για το αμερικάνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δείχνουν με σαφήνεια συσχέτιση ανάμεσα στις οικονομικές εισροές και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως όμως καταλήγει το άρθρο δεν συνάγεται το συμπέρασμα ότι το χρήμα και οι πόροι δεν έχουν σημασία ποτέ ούτε ότι δε μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση. Απλώς μεγαλύτερη και πιο φανερή επίδραση έχουν σε αναπτυσσόμενα εκπαιδευτικά συστήματα από ό,τι σε ανεπτυγμένα.

Ο διεθνής πολιτικός και εκπαιδευτικός λόγος δεν έχει καταλήξει οριστικά στο αν το χρήμα είναι προβλεπτικός παράγοντας για τις μαθησιακές επιδόσεις. Αυτό δεν αναιρεί το γεγονός ότι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζονται συντήρηση και αναβάθμιση, κάτι που απαιτεί πόρους. Το ίδιο ισχύει για την Ελλάδα. Η παραδοχή ότι ο χώρος της εκπαίδευσης έχει πολλά προβλήματα τείνει να γίνει καθολική. Σε μια οξυδερκή ανάλυση του γενικότερου προβλήματος, ο Ψαχαρόπουλος ως ο πιο συνεπής νεοφιλελεύθερος ερευνητής του χώρου, επιδιώκει μια ανατομία των παθογενειών του συστήματος και των μεταρρυθμίσεων που διατείνονταν ότι τις θεραπεύουν για όλη τη νεώτερη περίοδο της ελληνικής εκπαίδευσης από την περίοδο 1963 ως το 2000¹. Η κατάργηση των διδάκτρων για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση έγινε επί Γ. Παπανδρέου, όπως και η μέριμνα για τα δωρεάν βιβλία και η θέσπιση των εισαγωγικών εξετάσεων στα ΑΕΙ. Έκτοτε πολλές μεταρρυθμίσεις των υπουργών που μεσολάβησαν, σε θητείες που στατιστικά δεν ξεπερνούσαν τα 2,5 χρόνια, συνεπώς τους έδιναν μικρό χρονικό περιθώριο για να εφαρμόσουν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, έδειχναν προς την κατεύθυνση διατήρησης της νοσηρής κατάστασης. Ο πρώτος «αιρετικός» Υπουργός Παιδείας ήταν ο Γιώργος Παπανδρέου, με θητεία από το 1994 ως το 1996, ο οποίος είχε το πολιτικό θάρρος να θέσει ανοικτά ζήτημα μη κρατικών πανεπιστημίων και συντάχθηκε προς τη

¹ Πρόκειται για το διάστημα από την περίοδο υπουργίας του Γ. Παπανδρέου το 1963 ως την περίοδο υπουργίας του Π.Ευθυμίου το 2000.

νεοφιλελεύθερη προοπτική της εκπαίδευσης (Ψαχαρόπουλος, 2003:26). Η σοβαρότερη προσπάθεια μεταρρύθμισης της παιδείας έγινε επί υπουργού Γ. Αρσένη, ο οποίος διατήρησε τη δωρεάν παιδεία και τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ/ΤΕΙ, προσπάθησε όμως να κάνει το σύστημα δικαιότερο και ποιοτικότερο κατά τον Ψαχαρόπουλο, στο βαθμό που στόχευε στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και αναβάθμιζε τα προαπαιτούμενα αποφοίτησης από τη μια τάξη στην άλλη στο Λύκειο. Η προσπάθεια αυτή ήταν καταδικασμένη σε αποτυχία, καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι, κόμματα, γονείς, μαθητές και κυρίως εκπαιδευτικοί έκανα τα πάντα με ορθόδοξους και ανορθόδοξους τρόπους (π.χ. οδοφράγματα, κάψιμο σχολείων) για να καταρρεύσει η προσπάθεια (Ψαχαρόπουλος, 2003: 28).

Η αναδρομή αυτή έγινε με σκοπό να βοηθήσει στην κατανόηση του προβλήματος και τη σύνδεσή του με τα οικονομικά στοιχεία. Δημογραφικά και οικονομικά στοιχεία της προηγούμενης δεκαετίας επιβεβαιώνουν τα κοινωνικά στερεότυπα που ταλανίζουν ακόμα και τώρα την ελληνική εκπαίδευση. Για τους νεοφιλελεύθερους ερευνητές είναι ηλίου φαινότορο ότι η «δωρεάν» παιδεία τελικά επιβαρύνει εκείνους ακριβώς για τους οποίους έχει θεσμοθετηθεί, τα κατώτερα οικονομικά στρώματα, τα οποία κατά την έρευνα του Ψαχαρόπουλου ως το 2000 είχαν άνισες ευκαιρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και χαμηλότερες μαθητικές επιδόσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (Ψαχαρόπουλος, 2003: 104, 108, 113, 114 – 115). Η κεντρική χρηματοδότηση δεν αφήνει περιθώρια για διαφοροποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών στην ελληνική εκπαίδευση και, δεδομένου ότι είναι ανεπαρκής, μάλλον υπονομεύει την ποιότητά τους. Αν το δεδομένο της μετριότητας και του εφησυχασμού ξεκίνησε από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα δε μπορεί παρά να μας απασχολεί το πώς μπορούν να αλλάξουν όλα αυτά, καθώς ήδη ξέρουμε πού οδήγησαν.

Προκειμένου να εκτιμήσουμε καλύτερα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι απαραίτητο να σταθούμε και πάλι σε μια νεώτερη έκθεση του ΟΟΣΑ, αυτή του 2016. Τα στατιστικά στοιχεία της έκθεσης του ΟΟΣΑ (πίνακας 1) για την παιδεία δείχνουν ότι κατά μέσο όρο οι χώρες επενδύουν ένα ποσοστό της τάξης του 5,2% του ΑΕΠ τους στην εκπαίδευση. Από το 2005 ως το 2008, την περίοδο που εκδηλώθηκε η οικονομική κρίση, το ΑΕΠ μειώθηκε σε 22 από τις 44 χώρες που έστειλαν στοιχεία στον ΟΟΣΑ αλλά τα έξοδα για την παιδεία ακολούθησαν την ίδια πορεία μόνο σε 6 από 31 χώρες. Αυτό δείχνει την τάση να επενδυθούν κεφάλαια στα

εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε βαθμίδας με την ελπίδα ότι έτσι θα ενισχυθεί η οικονομική ανάπτυξη, θα αυξηθεί η παραγωγικότητα, θα συνεισφέρει η παιδεία στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη και θα μειωθεί μ' αυτό τον τρόπο η κοινωνική ανισότητα. Η αναλογία των εκπαιδευτικών δαπανών προς το ΑΕΠ εξαρτάται από τις διαφορετικές προτιμήσεις των ποικίλων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων. Ωστόσο σε γενικές γραμμές οι πόροι προέρχονται από τον κρατικό προϋπολογισμό και ελέγχονται εξονυχιστικά από τις κυβερνήσεις (OECD (2016): 200). Το ύψος της δαπάνης επηρεάζεται από το σύνολο των παιδιών που βρίσκονται σε σχολική ηλικία, τους ρυθμούς εγγραφής τους στο σχολείο, το ύψος των μισθών των εκπαιδευτικών και την οργάνωση και παροχή της παιδείας. Η αύξηση του ποσοστού για εκπαιδευτικές δαπάνες που εντοπίζεται σε κάποιες χώρες του ΟΟΣΑ οφείλεται στη μείωση των γεννήσεων, άραγε του μαθητικού πληθυσμού, στην αύξηση της αναλογίας μαθητών – καθηγητών, άραγε μείωση σε μισθούς εκπαιδευτικών OECD (Publication 2016: 181). Οι δαπάνες αυτές καλύπτουν τις οικονομικές ανάγκες όλων των βαθμίδων, με το μεγαλύτερο ποσοστό να αφορά την τριτοβάθμια, και το 31% αυτού να επενδύεται στην έρευνα (OECD (2016):184).

Η έκθεση του ΟΟΣΑ δεν περιλαμβάνει στους δείκτες της την Ελλάδα, την οποία σημειώνει με την ένδειξη m. Σε πολλές από τις αναλύσεις του οργανισμού η Ελλάδα αναφέρεται αρνητικά, όπως για τη μη άνοδο του ΑΕΠ σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, κάτι που παρατηρούν σε γενικές γραμμές για όλες τις νοτιο-ευρωπαϊκές χώρες, την Πορτογαλία, την Ιταλία και την Ισπανία. Παρά την απουσία συγκεκριμένων στοιχείων, η αξία της έκθεσης του ΟΟΣΑ έγκειται στο γεγονός ότι είναι ένας διεθνής οργανισμός που καταγράφει τις διεθνείς τάσεις, οι οποίες είναι αναπόφευκτο να επηρεάσουν και την Ελλάδα, κατά τρόπο ανάλογο όπως η ΕΕ.

Όσον αφορά τα ιδιωτικά κονδύλια που επενδύονται στην εκπαίδευση διεθνώς, η έκθεση του ΟΟΣΑ δείχνει να υποστηρίζουν την ανώτερη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και πρέπει να επισημάνουμε ότι στη Φιλανδία και τη Νορβηγία το ποσοστό είναι μόνο 5%. Από τα ιδιωτικά κονδύλια που προαναφέρθηκαν οι οικογενειακοί προϋπολογισμοί επωμίζονται το μεγαλύτερο μέρος της υποστήριξης των σπουδών, σχεδόν τα 2/3 των πόρων που επενδύονται στην εκπαίδευση (OECD, 2016: 215). Η οικονομική κρίση δεν επέδρασε αρνητικά στη δαπάνη αυτή. Αντιθέτως η ιδιωτική δαπάνη για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε από το 2005 – 2008 8% και από το 2008 –

2013 κυμαινόταν έως το 16% (OECD, 2016: 213). (πίνακες 2 & 3). Πέραν της χρηματοδότησης από την οικογένεια, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατό να απορροφήσει κονδύλια από εταιρείες ή βιομηχανικούς ομίλους για παροχή υπηρεσιών. Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τη χρηματοδότηση που λαμβάνουν σε όλες τις χώρες η δημόσια χρηματοδότηση κυριαρχεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σε ποσοστό 93% (OECD, 2016: 214) (πίνακας 4). Με ιδιωτικούς πόρους συντηρούνται ελαφρά περισσότερο οι επαγγελματικές σχολές της ανώτερης δευτεροβάθμιας σχεδόν σε όλες τις χώρες.

Καταληκτικά, μένει να επισημάνουμε ότι στη Φιλανδία, τη Δανία και τη Νορβηγία η συμμετοχή τα οικογενειών στη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι μηδενική ή υπερβολικά χαμηλή με εντυπωσιακά πάντως αποτελέσματα στους διεθνείς διαγωνισμούς τύπου PISA και στις λίστες κατάταξης των Πανεπιστημίων.

Καθώς όμως οι καιροί αλλάζει είναι όλο και πιο σαφές ότι τα εθνικά κράτη έχουν καταστεί πολύ μικρά για τα μεγάλα προβλήματα της ζωής. Η δυνατότητα του κράτους να χαράζει την οικονομική πολιτική του, αγνοώντας τα κελεύσματα της παγκόσμιας αγοράς, έχει μετριαστεί και μαζί του συρρικνώνεται ο παρεμβατικός και προστατευτικός ρόλος του κράτους πρόνοιας προς όφελος των κοινωνικά ασθενέστερων στρωμάτων (Ζμάς, 2007: 9). Από την άλλη πλευρά η αναντιστοιχία ανάμεσα στις δεξιότητες και γνώσεις που καλλιεργεί το σχολείο και σ' αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας είναι μεγάλη. Η ευρηματικότητα, η δημιουργική σκέψη, η ομαδικότητα, η διαχείριση προβλημάτων υπό πίεση χρόνου, η εφαρμογή γνώσεων σε ποικίλες καταστάσεις, η αυτοαξιολόγηση και η επικοινωνία είναι κάποιες από τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται στο πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού. Κυρίαρχη θέση στο πεδίο του διεθνούς καπιταλισμού κατέχει εκείνος που παράγει καινοτόμο γνώση και ελέγχει τη μετέπειτα επεξεργασία, διανομή, διαχείριση και αξιοποίησή της (Castells, 2000: 77 κ.ε. στο Ζμάς 2007: 10).

Η Ελλάδα βιώνει αυτή την αναντιστοιχία σε επίπεδο πολιτικό και κοινωνικό. Η αδυναμία της να ελέγχει τόσο τη νομισματική πολιτική της όσο και τη ροή της πληροφορίας στο εσωτερικό της καθιστά μονόδρομο τη συμμετοχή της σε υπερεθνικά δίκτυα με προεξάρχουσα την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στα δίκτυα αυτά είναι δυνατό να εντοπίσει τόσο κράτη με συγκεντρωτικό σύστημα διακυβέρνησης και χαρακτηριστικά κράτους πρόνοιας, όσο και κράτη με αποκεντρωμένο σύστημα και στοιχεία νεοφιλελευθερισμού στην πολιτική τους (Υφαντή, 2011: 77 κ.ε.). Έχοντας

το βλέμμα στραμμένο στο εξωτερικό, έχει αρχίσει εθνικός διάλογος για σοβαρά θέματα που αφορούν την παιδεία ήδη από το 2013.

Ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης καθόλου δε βάθυνε από τότε. Οι Διεθνείς Οργανισμοί τροφοδοτούν το Υπουργείο και την κοινή γνώμη με διάφορα στατιστικά δεδομένα σε εθνικό και συγκριτικό επίπεδο, αλλά δεν οδηγούν σε καμιά κατεύθυνση. Τα αποτελέσματα της έρευνας της PISA 2015 που ανακοινώθηκαν το 2016 από την εθνική διαχειρίστρια του προγράμματος για λογαριασμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής κατατάσσουν την Ελλάδα με 455 μονάδες στις χώρες που βρίσκονται χαμηλότερα από τον μέσο όρο της PISA. Αντιθέτως η Σιγκαπούρη κατέλαβε την πρώτη θέση και την ακολουθούν χώρες όπως η Ιαπωνία, η Εσθονία, η Φιλανδία και ο Καναδάς. Ο διαγωνισμός αυτός που γίνεται κάθε τρία χρόνια αυτή τη φορά έδινε βαρύτητα στις Φυσικές Επιστήμες και για πρώτη φορά είναι ενότητα εξέτασης Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος. Τα άλλα δύο πεδία στα οποία διαγωνίστηκαν δεκαπεντάχρονοι μαθητές από τις 72 χώρες που συμμετείχαν είναι η Κατανόηση Κειμένου και τα Μαθηματικά. Η απάντηση γι' αυτή την αποτυχία των ελλήνων μαθητών αναζητήθηκε ακόμη και στο καταναλωτικό πρότυπο των ελλήνων γονέων.

Σύμφωνα με την εθνική στατιστική υπηρεσία σε έρευνα που διενέργησε για το 2014 – 2015 για το καταναλωτικό πρότυπο στην Ελλάδα, οι δαπάνες για εκπαίδευση κατατάσσονται στην τελευταία θέση με ποσοστό 3,3%. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση το 2015 μάλιστα παρουσίασαν τη δεύτερη μεγαλύτερη μεταβολή με μείωση της τάξης του 8,1%. Η μείωση αυτή σε σταθερές τιμές αφορά την προσχολική και πρωτοβάθμια και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. πίνακα 4).

Όπως έχει ήδη ειπωθεί το θέμα της χρηματοδότησης συνδέεται με το θέμα της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα το σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Σε έρευνες που αφορούν το πόσο συγκεντρωτικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών παγκοσμίως, η Ελλάδα βρίσκεται προς το τέλος της κατάταξης με τυπική απόκλιση περίπου επτά ποσοστιαίων μονάδων από τον μέσο όρο και την Κύπρο να καταλαμβάνει την τελευταία θέση. (Astiz et al., 2002: 82). Πέραν των άλλων προβλημάτων η Ελλάδα έχει να αντιμετωπίσει και το θέμα της γεωγραφικής ιδιαιτερότητας. Η Ελλάδα χωρίζεται σε ηπειρωτική και νησιωτική, πράγμα που δημιουργεί ήδη εκπαιδευτικές ανισότητες. Το δημόσιο σχολείο σε παραμεθόριους περιοχές υπολειτουργεί από πλευράς στελέχωσης και

λειτουργίας και οι κλιματολογικές συνθήκες είτε στην ηπειρωτική είτε στη νησιωτική Ελλάδα προκαλούν επιπρόσθετες δυσλειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί που επιλέγουν (ως τώρα) ή αναγκάζονται (επειδή φοβούνται μήπως βγουν υπεράριθμοι στα σχολεία τους και κάνουν δήλωση τοποθέτησης σε παραμεθόριους) να μετακινηθούν στα δυσπρόσιτα σχολεία διδάσκουν αντικείμενα δεύτερης και τρίτης ανάθεσης για να συμπληρώσουν διδακτικό ωράριο, με ό,τι μπορεί να σημαίνει αυτό για την ποιότητα της διδασκαλίας, δεδομένου ότι δεν είναι καθ' ύλην καταρτισμένοι για τα αντικείμενα που διδάσκουν. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί και το γεγονός του περιορισμένου ανταγωνισμού για μαθησιακές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών και η νοοτροπία του προσωρινού για τους διδάσκοντες. Αυτό δεν επιτρέπει να δημιουργηθούν προσωπικές σχέσεις ουσίας αλλά ούτε και μακροπρόθεσμο όραμα για το σχολείο. Μπορούμε με οδυνηρή ειλικρίνεια να μιλήσουμε για Ελλάδα δύο ταχυτήτων, τις οποίες καλείται να θεραπεύσει η δημόσια, δωρεάν, βασική παιδεία. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί και το ερευνητικά τεκμηριωμένο χάσμα ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών από ευκατάστατες οικογένειες και αυτή των μαθητών από φτωχίες οικογένειες, το οποίο δεν αφορά αποκλειστικά τη χώρα μας. Έρευνες του 2000 και του 2003 το επιβεβαιώνουν σε παγκόσμιο επίπεδο, αν και δεν απασχόλησε καθόλου τα ΜΜΕ καμιάς χώρας για πολιτικούς λόγους (Grek, 2009: 8).

Έτσι έχουν τα πράγματα στη δημόσια δωρεάν ελληνική εκπαίδευση. Ο όρος «δωρεάν παιδεία» που ακούγεται πανταχόθεν στην Ελλάδα δεν είναι τίποτα άλλο από πολιτικό δημαγωγικό σύνθημα (Ψαχαρόπουλος, 1999: 105), όπως ήδη αναφέραμε. Η παιδεία κοστίζει πολύ άσχετα με το ποιος την πληρώνει. Ακόμα και στην περίπτωση που είναι το κράτος ο χρηματοδότης των άμεσων δαπανών, αυτό δρα ως συλλέκτης φόρων και συνεπώς όλο το βάρος της εκπαιδευτικής δαπάνης το φέρουν οι ιδιώτες. Το κόστος της παιδείας διακρίνεται σε τρέχον/ λειτουργικό, που περιλαμβάνει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών, εκμισθώσεις χώρων, σχολικά βοηθήματα/ εγχειρίδια, και σε κεφαλαιουχικό, την αγορά ειδών που έχουν μεγαλύτερη διάρκεια από ένα έτος. Το 90% του κόστους της παιδείας είναι το τρέχον (Πβ. OECD 2016: 181). Ο αδύναμος κρίκος στον υπολογισμό της πραγματικής εκπαιδευτικής δαπάνης για τα ελληνικά δεδομένα είναι το ιδιωτικό κόστος.

Από τότε που θεσπίστηκε η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση τον 19ο αιώνα οι κυβερνήσεις όλων των χωρών ανέλαβαν τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μέσω των γενικών κρατικών εσόδων. Η κίνηση αυτή απέρρευε από την αντίληψη ότι η παιδεία είναι αγαθό καθ' αυτό, που πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους ανεξάρτητα από την οικονομική τους δυνατότητα. Η πολιτική της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης εξ ολοκλήρου και σε όλες τις βαθμίδες για τα ελληνικά πράγματα αλλά και παγκοσμίως ήταν εφικτή μέχρι τη δεκαετία του 1960 (Ψαχαρόπουλος, 1999: 112). Ο λόγος ήταν ότι η βασική ζήτηση για εκπαίδευση δεν ξεπερνούσε την πρωτοβάθμια και λίγο αργότερα τη δευτεροβάθμια. Αυτοί οι κύκλοι έχουν χαμηλό κόστος ανά μαθητή και επομένως ήταν δυνατή η κάλυψη των δαπανών από το κράτος. Μόνο ένα μικρό ποσοστό φοιτούσε στην τριτοβάθμια και συνεπώς το κόστος της επωμίστηκε από το κράτος. Το Σύνταγμα της Ελλάδας στα άρθρα 4, 5, 6 απαγορεύει την ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ο περιορισμός αυτός να περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αύξηση του κατά κεφαλήν εισοδήματος από το 1960 και εξής και το γεγονός ότι η παιδεία ήταν δωρεάν επέτρεψε σε πολλά άτομα να είναι σε θέση να διαφύγουν εισοδήματα και να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο. Έκτοτε δημιουργήθηκε στην Ελλάδα το πρόβλημα του γιγαντισμού και της χαμηλής ποιότητας της Ανώτατης Παιδείας, επειδή οι πόροι του κράτους μέσω της φορολογίας (και αυτό αφορά τις περισσότερες χώρες που εξετάζονται στη μελέτη του Ψαχαρόπουλου, 1999) δεν μπόρεσαν να βαστάξουν αυτό το φορτίο.

Οι λύσεις που προτάθηκαν για τη βελτίωση του προβλήματος είναι απαραίτητο να καταγραφούν, γιατί είναι οι πρώτες που θα εξεταστούν στο θέμα της κακής ποιότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο βαθμό που μας αφορά στην Ελλάδα. Η έκθεση της PISA, όσο και αν δεν έτυχε ιδιαίτερης δημοσιότητας στον ελληνικό τύπο, βεβαιώνει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν μερίδιο ευθύνης.

Για τη λύση του οικονομικού προβλήματος που προκάλεσε η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (και όχι μόνο) εξετάστηκε

- η λύση του κλειστού αριθμού εισακτέων, αριθμού φοιτητών δηλαδή που μπορεί να συντηρήσει το κράτος κατόπιν αυστηρών εισαγωγικών εξετάσεων,

- η μαζική εκπαίδευση παρά την πτώση της ποιότητας για όσους αποκτήσουν ένα ενιαίο εθνικό απολυτήριο τύπου Bacalaureat, όπως έκανε η Γαλλία και η Ιταλία,
- η ανάκτηση κόστους με την επιβολή διδάκτρων ακόμα και σε εκείνους που φοιτούν σε δημόσια πανεπιστήμια, ώστε να συμβάλλουν στο κόστος των σπουδών τους, χωρίς αναγκαστικά να καλύπτουν το κοινωνικό κόστος της εκπαίδευσης, όπως έκανε η Αγγλία με τη μεταρρύθμιση του 1998 οπότε επέβαλε διδάκτρα της τάξεως του 20% της πραγματικής δαπάνης
- η ιδιωτική εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες για να καλύψει τη ζήτηση και να βελτιώσει την ποιότητα μέσω του ανταγωνισμού, με πιθανούς κινδύνους την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και τον αμφίβολο έλεγχο της ποιότητας των ιδιωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
- Τα φοιτητικά δάνεια, για τη διευκόλυνση όσων είναι ικανοί να σπουδάσουν αλλά δε μπορούν να αντεπεξέλθουν στο κόστος των σπουδών. Μερικά σχήματα δανείων επιτρέπουν την αποπληρωμή των δανείων αφού ο απόφοιτος βρει δουλειά. Το δάνειο θα μπορούσε να χρησιμεύσει για τη φοίτηση σε εγχώριο, δημόσιο ή ιδιωτικό, ή αλλοδαπό εκπαιδευτικό οργανισμό και προς αποφυγή της εγκατάλειψης πληρωμών του δανείου, μπορεί να συνδεθεί με το ΑΦΜ του φοιτητή και να εισπραχθεί μέσω της φορολογίας (Ψαχαρόπουλος, 1999: 110 – 116).

Ανάλογες σκέψεις γίνονται για την οικονομική εξυπηρέτηση της εκπαίδευσης και στις μέρες μας. Έχει τεθεί το θέμα του Εθνικού Απολυτηρίου από πολλούς υπουργούς Παιδείας. Έχει προταθεί από τον πρώην υπουργό Παιδείας κ. Ν. Φίλη η καταβολή 50 ευρώ ανά μαθητή άπαξ της σχολικής χρονιάς, χωρίς να τύχει αποδοχής η πρόταση.

Αν και δε νομιμοποιούμαστε να ονομάσουμε το ποσό αυτό της συνδρομής φοιτητικά διδάκτρα με το περιεχόμενο που τους δίνεται σε χώρες που χρεώνουν διδάκτρα στους μαθητές ανεξάρτητα από το αν η σχολική μονάδα χρηματοδοτείται από δημόσιους ή ιδιωτικούς πόρους, είναι σκόπιμο εδώ να παρουσιάσουμε το σύστημα όπως αυτό λειτουργεί σε άλλες χώρες (Woodhall, 1987: 412 – 415). Με τον όρο φοιτητικά διδάκτρα νοούνται οι χρηματικές καταβολές που γίνονται για να καλυφθούν όλες ή μέρος των δαπανών για διδασκαλία σε σχολεία, κολλέγια, πανεπιστήμια ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα διδάκτρα μπορεί να καταβάλλονται από τον ίδιο τον φοιτητή ή από την οικογένειά του ή από άλλους φορείς, όπως είναι

κάποιος εργοδότης ή κεντρικός, κρατικός ή κυβερνητικός φορέας. Σε κάθε περίπτωση η καταβολή είναι το αντίτιμο για τη διδασκαλία που έλαβε ο φοιτητής/μαθητής. Ωστόσο είναι γεγονός ότι όχι όλοι οι εκπαιδευτικοί φορείς χρεώνουν δίδακτρα στους μαθητές τους και σε πολλά κράτη ήδη από το τελευταίο τέταρτο του προηγούμενου αιώνα έχει τεθεί το ερώτημα αν πρέπει να καταβάλλονται δίδακτρα για την παιδεία και σε ποιο ύψος πρέπει να φτάνουν.

Ο προβληματισμός αφορά τρία ζητήματα. Αφ' ενός τον ρόλο των δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σε πολλές χώρες ιδιωτικά και δημόσια σχολεία συνυπάρχουν, αλλά το καθεστώς ιδιοκτησίας δεν καθορίζει αναγκαστικά και τη χρηματοδότηση. Υπάρχουν δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα που χρεώνουν δίδακτρα, όπως συμβαίνει με τα Πανεπιστήμια της Βρετανίας και σχολεία που διοικούνται από την Εκκλησία για παράδειγμα και λαμβάνουν κρατική επιχορήγηση και συνεπώς δε χρεώνουν δίδακτρα. Το ζήτημα του ύψους των διδάκτρων συνδέεται με το αν πρέπει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να βρίσκονται υπό ιδιωτική ιδιοκτησία.

Το δεύτερο ζήτημα που τίθεται είναι αν πρέπει τα σχολεία που είναι δημόσια να χρεώνουν δίδακτρα ευθύς εξ αρχής. Τα σχολεία και Πανεπιστήμια της Σκανδιναβίας είναι δημόσια και δεν καταβάλλονται δίδακτρα για τη φοίτηση σε αυτά. Όπως έχει ειπωθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο χρεώνονται γενικά δίδακτρα, αλλά η κεντρική και η τοπική κυβέρνηση χορηγεί οικονομικά βοηθήματα στους φοιτητές για να τους διευκολύνει να πληρώσουν τα δίδακτρα. Δε λείπουν μάλιστα οι περιπτώσεις που η κυβέρνηση αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την καταβολή των διδάκτρων με τη χορήγηση κρατικών υποτροφιών. Στις ΗΠΑ το ερώτημα για τον προηγούμενο αιώνα ήταν αν πρέπει κυβερνητικά κονδύλια να δίνονται σε δημόσιους οργανισμούς για να τους διευκολύνουν να καταργήσουν ή να περιορίσουν τα δίδακτρα ή αν οι κυβερνήσεις πρέπει να παρέχουν κρατικές επιδοτήσεις στους φοιτητές για να τους διευκολύνουν να πληρώσουν τα δίδακτρά τους. Η πράξη έδειξε ότι υιοθετήθηκε το δεύτερο.

Το τρίτο ζήτημα που ανακύπτει πυροδοτώντας την αντιπαράθεση είναι αν τα δίδακτρα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να διαφοροποιούνται. Είναι γεγονός ότι αυτό το ζήτημα αφορά τις μεταλυκειακές σπουδές, είτε ανώτερες είτε σε άλλες δομές. Η διαφοροποίηση των διδάκτρων πάντως αντικατοπτρίζει τη διαφορά στο κόστος εκπαίδευσης για κάποιες ειδικότητες, για παράδειγμα του μηχανολόγου ηλεκτρονικών υπολογιστών και του οικονομολόγου. Σε άλλες περιπτώσεις έχει

προταθεί η διαφοροποίηση των διδασκτρων ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, για παράδειγμα προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Ενώ ενίοτε η διαφοροποίηση αφορά την προέλευση ή την μόνιμη κατοικία των φοιτητών με το αιτιολογικό ότι οι αλλοδαποί φοιτητές δε θα πρέπει να καρπώνονται τα οφέλη μιας εκπαίδευσης που κατά βάση απορροφά φόρους γηγενών, καταβάλλοντας τα ίδια δίδακτρα με τους ντόπιους που οι ίδιοι ή οι οικογένειές τους έχουν ήδη συνεισφέρει.

Με αυτούς τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τα διάφορα κράτη γίνεται σαφές ότι προκύπτουν διάφορα θέματα σχετικά με τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα αλλά και τον έλεγχο αυτής της χρηματοδότησης.

Σ' αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να παραθέσουμε μια επισήμανση του Ψαχαρόπουλου, (1999: 122 – 123). Συζητώντας τη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και τη διανομή εισοδήματος αναφέρεται σε μια μελέτη των Hansen & Weisbrod (1969) που καταδεικνύει ότι η δημόσια χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ είναι κρατική επιδότηση σε είδος και ως τέτοια είναι αντιεξισωτική. Δεδομένου ότι οι διάφορες εισοδηματικές τάξεις αντιπροσωπεύονται δυσανάλογα στον φοιτητικό πληθυσμό (δηλαδή αναλογικά περισσότερα παιδιά ευκατάστατων οικογενειών σπούδαζαν απ' ό,τι φτωχών) το εύρημα ήταν ότι από τους φόρους επιδοτούσαν οι φτωχοί τους πλούσιους.

Ανάλογη έρευνα στην Ελλάδα από τους Μητράκο και Τσολάκογλου (1998) με στοιχεία των οικογενειακών προϋπολογισμών 1993 – 1994 εξέτασε ποιος επωφελείται από τη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Το κύριο εύρημα της μελέτης αυτής ήταν ότι η δημόσια δαπάνη για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι εξισωτική μεταξύ των οικονομικών τάξεων αλλά η δημόσια χρηματοδότηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνει την ανισότητα.

Πολλές φωνές επιμένουν να ανατρέξουμε στις διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση και να υιοθετήσουμε από εκεί «καλές πρακτικές». Αυτή η σκέψη είναι ασφαλώς ανοιχτόμυαλη και υγιέστερη του απομονωτισμού και της διεθνοφοβίας, στο βαθμό που δεν καταντά άκριτος δανεισμός ή τηλεφωνικός δανεισμός (Ζμας, 2007:). Η αλλαγή των στόχων της εκπαίδευσης από τη μεταπολεμική «κατάρτιση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού» στην παροχή νέων «μαλακών» ειδικοτήτων

εντός του σχολικού κορμού, επειδή αυτές απαιτεί η αγορά εργασίας, είναι πλέον γεγονός και επηρεάζει και την οικονομική της εκπαίδευσης (Murmane & Levy, 1996, όπ. αναφ. στο Ψαχαρόπουλος 2003: 218 – 219). Αυτή η αντίληψη δεν ακυρώνει την ανάγκη για ειδικούς σε μια χώρα τόσο σε τεχνικό επίπεδο όσο και σε πνευματικό επίπεδο, απλά αμφισβητεί ότι αυτές οι ειδικότητες θα πρέπει να παραχθούν εντός του κυρίως σχολικού κορμού.

Σε μια προσπάθεια γόνιμου διαλόγου και διατύπωσης αντιπροτάσεων ο Ψαχαρόπουλος καταγράφει τους πόρους χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης, δηλαδή έναν συνδυασμό κρατικών επιχορηγήσεων, διδασκων, χορηγιών ιδιωτών και εσόδων «επιχειρηματικής» δραστηριότητας του ιδρύματος. Εντοπίζει ότι ο ίδιος ο χρηματοδότης της εκπαίδευσης είναι και ο παραγωγός των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα στα σχολεία, που διοικούνται από το ίδιο το δημόσιο. Προς αντικατάσταση αυτής της πρακτικής αναφέρει μια διεθνή τάση των αρχών του 21ου αιώνα, τα λεγόμενα «charterschools», ή «ανάδοχα σχολεία» (Ψαχαρόπουλος, 2003: 224, 244). Πρόκειται για μια πρωτοπόρο εφαρμογή της έμμεσης χρηματοδότησης των ιδρυμάτων, όπου διαχωρίζεται η παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου από τον χρηματοδότη. Συγκεκριμένα κάποιος τοπικός φορέας (δήμος, γονείς, ομάδα παρέμβασης, άλλοι ενδιαφερόμενοι) έχει τη δυνατότητα να ιδρύσει μια εκπαιδευτική μονάδα με σχετικά ελεύθερους όρους λειτουργίας, η οποία χρηματοδοτείται ολικά ή μερικά από το δημόσιο και δεν καθίσταται υπεύθυνη παρά μόνο για την επίτευξη καλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το συμβόλαιο συνεργασίας μεταξύ παρόχου και χρηματοδότη ορίζει πώς το σχολείο θα πρέπει να είναι επιτυχημένο, με βάση συγκεκριμένους στόχους μάθησης. Η συγκεκριμένη διαδικασία εισάγει ποιοτικά κίνητρα στη μονάδα, καθώς

A) για να λειτουργήσει ένα σχολείο εκ βάθρων, είναι απαραίτητη η κινητοποίηση και ο δυναμισμός των φορέων που εμπλέκονται, γεγονός που πολύ συχνά συντελεί στην αυξημένη ποιότητα και

B) υπάρχει σοβαρότερο κίνητρο για επιτυχία, καθώς αν το εγχείρημα αποτύχει, το σχολείο αναγκάζεται να κλείσει.

Ο θεσμός αυτός έχει δοκιμαστεί με επιτυχία στις ΗΠΑ (βλ. <http://www.uscharterschools.org>).

Μια δεύτερη υπόδειξη που κάνει προς την κατεύθυνση της εναλλακτικής χρηματοδότησης είναι το σύστημα των κουπονιών που εφαρμόζεται σε πολλές χώρες, όπως η Ολλανδία, η Νέα Ζηλανδία και η Αμερική (Ψαχαρόπουλος, 2003: 242). Τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος τον έχουμε ήδη περιγράψει. Το υποθετικό παράδειγμα που παραθέτει ο Ψαχαρόπουλος διευκολύνει την κατανόηση της σχέσης μεταξύ της δικαιότερης κατανομής οικονομικών (κρατικών και ιδιωτικών) πόρων και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Το παράδειγμα είναι προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα και αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

«Εστω ότι ένα παιδί μιας όχι και τόσο ευκατάστατης οικογένειας, που ζει στο Πέραμα Αττικής, ήθελε να σπουδάσει Ιατρική. Το παιδί αυτό θα πρέπει να συναγωνιστεί χιλιάδες υποψηφίους, που αναζητούν την ίδια θέση, επιδιδόμενο σε έναν αγώνα δρόμου στο Γυμνάσιο – Λύκειο (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, βοηθήματα). Το «πάνω χέρι» όμως το έχουν σίγουρα οι πλουσιότερες οικογένειες, που μέσω των χρηματικών δαπανών τους θα είχαν σαφώς πολύ περισσότερες πιθανότητες να εισαγάγουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο.

Και με τα κουπόνια; Το κράτος θα σταματούσε την απ' ευθείας χρηματοδότηση των πανεπιστημίων και θα ενίσχυε την έμμεση χρηματοδότησή τους μέσω κουπονιών. Δηλαδή, θα διένειμε τα «κουπόνια Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» αντιστρόφως ανάλογα με το εισόδημα των γονέων του υποψηφίου φοιτητή. Έτσι, ενώ τα πανεπιστήμια θα χρέωναν δίδακτρα, η τιμολόγηση των υπηρεσιών τους θα ωφελούσε τις κατώτερες εισοδηματικά τάξεις ουσιαστικά, αφού για τους έχοντες το κουπόνι μπορεί να είναι έως και μηδενικό. Με αυτόν τον τρόπο, το κράτος θα διένειμε τους πόρους του με κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ ταυτόχρονα η απόφαση του υποψηφίου μαθητή θα όξυνε τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ακόμη και ο πιο φτωχός θα μπορούσε να σπουδάσει στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών ή στο Harvard, αν ήταν άξιος. Όλα τα παραπάνω θα βελτίωναν αισθητά το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και θα το καθιστούσαν πιο ανοικτό σε περισσότερους» (Ψαχαρόπουλος, 2003: 242 – 243).

Προσωπική μας θέση είναι ότι μια τέτοια λύση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα σήμαινε ότι όλοι οι ικανοί ή οι έχοντες θα συγκεντρώνονταν σε κάποια σχολεία, τα οποία για να συντηρηθούν, θα έπρεπε να επιδείξουν αποτελέσματα υψηλά. Αυτά τα αποτελέσματα θα προέκυπταν από νέες παιδαγωγικές μεθόδους, όραμα για το

σχολείο ή απλά υπερεργασία των μαθητών, όπως γίνεται σήμερα στα φροντιστήρια, τα οποία είναι κατά κύριο λόγο υπεύθυνα για την εξουθένωση των μαθητών με αμφίβολα αποτελέσματα. Από την άλλη μεριά η συσσώρευση μαθητών σε σχολεία όχι τόσο υψηλών απαιτήσεων θα διαφοροποιούσε αισθητά στα μάτια του κοινωνικού συνόλου αυτά τα παιδιά, προκαθορίζοντας ουσιαστικά την πορεία τους. Είτε αυτό θα γινόταν με την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», οπότε οι εκπαιδευτικοί ή και τα ίδια τα παιδιά θα υποτιμούσαν τις ικανότητές τους και τη δυνατότητά τους να εξελιχθούν στην ίδια σχολική μονάδα ή να αλλάξουν σχολείο, είτε επειδή ο ανταγωνισμός είναι υποτονικός και οι υπηρεσίες σ' αυτές τις σχολικές μονάδες είναι υποδεέστερες λόγω έλλειψης επιπλέον χρηματοδότησης. Ο κοινωνικός διαφορισμός θα επεκτεινόταν και στους εκπαιδευτικούς των διαφόρων σχολικών μονάδων και δε θα θέραινε το πρόβλημα της διαφορετικής απόδοσης μεταξύ όμορων σχολείων, όπως αυτή περιγράφεται στο (Ψαχαρόπουλος, 2003: 110 – 111). Η δικαιοσύνη θα επερχόταν με καθαρά οικονομικούς όρους, που ενδεχομένως να υπονόμει την κοινωνική συνοχή σε μια χώρα προσωποπαγή, όπου, με εξαίρεση την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, το άτομο είναι πρόσωπο και τα πάθη του μπορούν να επηρεάσουν τον συνάνθρωπό του.

Το περιθώριο που αφήνεται από το νόμο για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι ένα πρώτο βήμα στην ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής που ζουν και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν. Η πιο αποτελεσματική πρακτική είναι η αλλαγή στην κουλτούρα διοίκησης των σχολείων και στην αξιολόγηση του προσωπικού, ώστε ο έλεγχος ακόμα και των οικονομικών στοιχείων να δείχνει αν η εισροή των όποιων πόρων είναι ανάλογη με τα αποτελέσματα που παράγονται.

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κρατικοδίαιτο. Αυτό σημαίνει ότι οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος καλύπτονται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Τα οικονομικά για κάθε περιφέρεια τα διαχειρίζεται η Σχολική επιτροπή ή οποία είναι αρμόδια να κατανείμει ποσά ανάλογα των αναγκών της κάθε σχολικής μονάδας που ανήκει στην περιφέρεια, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τον αριθμό μαθητών, τον αριθμό τμημάτων, τον αριθμό αιθουσών διδασκαλίας, τη λειτουργία γυμναστηρίων, αιθουσών πολλαπλών χρήσεων, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών κ.λ.π., την παλαιότητα των κτιρίων, καθώς και τις ειδικότερες ανάγκες των σχολικών μονάδων (αρ.2, ΦΕΚ 318/2011 - Αριθμ.8440).

Τα έσοδα των Σχολικών Επιτροπών προέρχονται:

- α) Από τις επιχορηγήσεις των δήμων, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 6 περιπτώσεις (α) και (β) του άρθρου 113 του Ν.1892/1990 όπως ισχύει
- β) Από προσόδους της σχολικής περιουσίας.
- γ) Από εκποιήσεις περιουσιακών στοιχείων.
- δ) Από κάθε είδους εισφορές, δωρεές, κληρονομίες και κληροδοσίες.
- ε) Από κάθε άλλη νόμιμη πηγή.

Για κάθε σχολική μονάδα διαχειριστής του κονδυλίου είναι ο Διευθυντής που συμμετέχει στο «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας» διαχειρίζεται το ποσό που τίθεται στη διάθεση του για την αντιμετώπιση λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων. Διευκρινίζεται σχετικά ότι με απόφαση των οικείων Σχολικών Επιτροπών, σε δήμους όπου υπάρχουν πάνω από δύο σχολικές μονάδες ή σχολικά συγκροτήματα ανά βαθμίδα, λειτουργεί για κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα, «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας», το οποίο αποτελείται από 3 έως 5 μέλη. Στο Συμβούλιο συμμετέχουν οπωσδήποτε ο διευθυντής σχολείου, τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος γονέων, τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος συλλόγου διδασκόντων, τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο διαπιστώνει τις ανάγκες και τα προβλήματα που δημιουργούνται στη λειτουργία των σχολείων και διατυπώνει σχετικές προτάσεις στην οικεία Σχολική Επιτροπή για την καλύτερη στήριξη της λειτουργίας τους (αρ.1, ΦΕΚ 318/2011 - Αριθμ.8440).

Για το 2016 ο τέως Υπουργός Παιδείας κ. Φίλης είχε διεκδικήσει και πετύχει για τις ανάγκες της Παιδείας το ποσοστό του 2,8% του Κρατικού Προϋπολογισμού για το 2016 που μόλις τελείωσε (βλ. πίνακες 2 και 3). Το ποσοστό αυτό για την παιδεία είναι συνάρτηση της κατά 25% πτώση του ΑΕΠ και είναι ικανοποιητικό, σύμφωνα με φίλα προσκείμενες προς την κυβέρνηση πηγές, ακόμα κι αν δεν το εντοπίζει κανείς με την πρώτη ματιά. Σύμφωνα με την έκθεση της Κομισιόν, πρώτη σε δαπάνες είναι η Φινλανδία και δεύτερη η Γαλλία, ενώ την τρίτη θέση της Ελλάδας ακολουθούν Βέλγιο, Αυστρία και Ιταλία (Πηγή Eurostat 2015). Σε γενικές γραμμές σύμφωνα με την προαναφερθείσα πηγή, οι δαπάνες για την παιδεία στην ΕΕ προέρχονται από τον κρατικό κορβανά με μικρότερη συμμετοχή να σημειώνουν άλλες πηγές όπως οι οικογένειες, κάποιοι ΜΚΟ, οι επιχειρήσεις και ενίοτε

θησκευτικές οργανώσεις και ακόμη μικρότερη συμμετοχή από διεθνείς οργανισμούς.

Για τις δαπάνες της Παιδείας στην Ελλάδα απορροφώνται επίσης κονδύλια του ΕΣΠΑ. Κατά τη δήλωση του τέως Υπουργού, για το 2016 είχαν προγραμματιστεί διορισμοί εκπαιδευτικών για να αποφευχθεί το φαινόμενο της κάλυψης κενών μόνιμων εκπαιδευτικών με κονδύλια του ΕΣΠΑ². Η πρακτική απορρόφησης των κοινοτικών πόρων ανήκει στην πολιτική των «χρυσών χαλιναριών». Τα κοινοτικά κονδύλια παρέχουν τη δυνατότητα σε αρκετά κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να υποσκελίσουν το πρόβλημα της οικονομικής λιτότητας των δημόσιων ταμείων τους και να προχωρήσουν σε εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις, που συμβαδίζουν απόλυτα με τα εκπαιδευτικά κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Την ίδια στιγμή όμως ασκούνται εμφανείς πιέσεις στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης για να προχωρήσουν στην ανασυγκρότησή τους (Ζμας, 2007: 44).

Από την άλλη μεριά η ζήτηση για την αγορά υπηρεσιών ιδιωτικής εκπαίδευσης στην αστική Ελλάδα είδαμε ότι παραμένει σταθερή παρά την οικονομική δυσπραγία που βιώνουμε ως χώρα, όπως είδαμε και σε άλλο σημείο της εργασίας. Η έρευνα του Ινστιτούτου ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ καταγράφει στοιχεία στις δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση ως και τον Δεκέμβριο του 2013 με βάση την επεξεργασία των επίσημων στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ). Στα βασικά συμπεράσματα οι εκπρόσωποι του ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ αναφέρουν ότι το συνολικό ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στην ιδιωτική εκπαίδευση από το 2000 διατηρείται σταθερό στα επίπεδα 6,3% ως 6,5%, με τη μεγαλύτερη ποσοστιαία τιμή της περιόδου να σημειώνεται το 2008-2009 και 2009-2010 (6,7%). (Παπαματθαίου Μ, 2014) (βλ. πίνακας 5). Η ζήτηση αυτή παρουσιάζεται σταθερή στην Α/βάθμια Εκπαίδευση και στο Γυμνάσιο, ελαφρά μειωμένη στο Λύκειο και ισοσταθμίζεται από την αύξηση της ζήτησης στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός στο οποίο οδηγούν και τα χρηματοδοτικά προγράμματα για την υποστήριξη αυτής της βαθμίδας από κοινοτικούς πόρους.

Παράλληλα στον εθνικό ελληνικό εκπαιδευτικό λόγο εντοπίζονται κλισέ του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που σχετίζονται με την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την πολιτική εκπαιδευτικού ισομορφισμού. Εδώ εντάσσονται οι προαναγγελίες του τέως Υπουργού Παιδείας Ν. Φίλη για το Νέο

² Πρόκειται για το λόγο ου εκφώνησε ο τότε Υπουργός Παιδείας στη Βουλή Ν. Φίλης, 5/12/2015

Λύκειο, το οποίο αναπαράγει το International Baccalaureat με τον τρόπο που το χορηγούν ακριβώς Ιδιωτικά Λύκεια στην Ελλάδα και υπόσχονται άμεση εισδοχή στα εκπαιδευτικά Ιδρύματα του εξωτερικού. Αυτή η topdown αλλαγή θεωρήθηκε ότι συνδέεται με τα οικονομικά της εκπαίδευσης καθώς «επιχειρείται να διαμορφωθεί ένα ελιτίστικο λύκειο για λίγους, εσωτερικά διαφοροποιημένο ανάμεσα σε αυτούς που θα παίρνουν απλή πιστοποίηση και αυτούς που θα πηγαίνουν για το εθνικό απολυτήριο» (ανάρτηση στο <http://www.alfavita.gr>, 31/ 5/ 2016, αντιπολιτευτική συνδικαλιστική παράταξη). Δεδομένης της κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας με την κεκτημένη ταχύτητα προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα τις υψηλότερες σχολές της, εκφράζονται φόβοι ότι θα ενισχυθεί η παραπαιδεία, ο ανταγωνισμός των σχολείων ανάλογα με τις επιτυχίες τους στο IB και η εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ της αστικής και ημιαστικής Ελλάδας. Οι αντιρρήσεις που εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς και από την ελληνική κοινωνία στο σύνολό της δείχνει ένα σταθερό προσανατολισμό στο κράτος πρόνοιας και μια σταθερή αντίσταση στη λογική της αγοράς και του νεοφιλελευθερισμού, η οποία όμως δεν συνάδει με την απαίτηση για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και την παροχή πιο ποιοτικής παιδείας. Το ελληνικό παράδειγμα δείχνει ότι παγκόσμιες επιδράσεις και πιέσεις είναι δυνατό να μη λειτουργούν ντετερμινιστικά κατά την άσκηση εθνικής πολιτικής και ότι κάθε κράτος επεξεργάζεται με το δικό του τρόπο τα προστάγματα που εμπεριέχονται στις εκπαιδευτικές ατζέντες των υπερεθνικών οργανισμών (Ζμας, 2007: 33, Υφαντή, 2011: 90 - 91).

Κεφάλαιο 4^ο.

Οικονομικές δυνατότητες της σχολικής μονάδας στο σημερινό status quo.

Το βεβαιότερο όλων είναι η αδυναμία να καλυφθούν οι δαπάνες για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα από τον κρατικό προϋπολογισμό και μόνο. Ο όρος σύγχρονο δεν είναι κενός περιεχομένου: περιλαμβάνει την ανάγκη αναβάθμισης των κτιρίων, την κάλυψη με εξοπλισμό και την ανάληψη δράσεων παράλληλα προς το εκπαιδευτικό έργο. Πάνω απ' όλα όμως περιλαμβάνει την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που θα πείσουν τους συμμετέχοντες στη διαδικασία μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς ότι η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να περάσει τη διαδικασία της αξιολόγησης επάξια.

Στον πολιτικό και εκπαιδευτικό λόγο της εποχής, η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως κοινωνικό αγαθό, αφού η κατανάλωσή του μπορεί να γίνει απ' όλους χωρίς πρόσθετο κόστος, υπό την προϋπόθεση ότι όσοι το καταναλώνουν είναι μέλη της κοινωνία, όπως αυτή ορίζεται γεωγραφικά και νομικά. Ήδη από το τέλος του 20ου αιώνα πρέπει να εγκαταλειφθεί η ιδέα του μηδενικού κόστους, αφού κάθε καταναλωτής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθεί διαφορετικές διαδικασίες προσαρμογής των σπουδών στις ανάγκες του για τη δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτό το γεγονός από μόνο του κλονίζει την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό, πόσο μάλλον αν δούμε το φαινόμενο αυτό να επεκτείνεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το συσχετίσουμε με τη γενική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2003: 45 κ.ε.).

Πολύ περισσότερο αμφισβητείται ο χαρακτηρισμός της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού: η δωρεάν εκπαίδευση που θεωρείται δεδομένη, πλέον δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και αυξάνεται η συμμετοχή του οικογενειακού προϋπολογισμού στη χρηματοδότησή της. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί η συμμετοχή της οικογένειας στην κατανάλωση γνώσης, η οποία συμπληρώνει τη δημόσια εκπαίδευση (φροντιστήρια ξένων γλωσσών, μουσική) καθώς και στη ζήτηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών που δημιουργούν η δομή και η οργάνωση του

εκπαιδευτικού συστήματος (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα). Το αγαθό της εκπαίδευσης, τέλος, τμηματοποιείται αφού ο καθένας μπορεί να το καταναλώσει ανάλογα με το οικονομικό ή κοινωνικό του status. Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δε μπορεί να υπολογιστεί το συνολικό κόστος της εκπαίδευσης σε ατομικό επίπεδο, είναι όμως υπαρκτό, πράγμα που έρχεται σε λογική αντίθεση με τις προεξαγγελίες για δωρεάν παιδεία. Αυτή η κατάσταση εξοργίζει τους έχοντες γιατί επιβαρύνονται χωρίς να απολαμβάνουν το αγαθό αυτό και τους μη έχοντες γιατί το αγαθό που απολαμβάνουν είναι κατώτερο των προσδοκιών και απαιτήσεών τους.

Η ζήτηση για εκπαίδευση και ιδιαίτερος για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δε μπορεί να εξηγηθεί με αμιγώς οικονομικούς όρους, αφού, όπως επισημαίνει ο Παπακωνσταντίνου (2003: 58) μόνο εν μέρει μπορεί να αποδοθεί στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και επηρεάζεται από πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, όπως τα φυσικά προσόντα, ο νεποτισμός, η κοινωνική τάξη.

Ωστόσο αυτό ακριβώς το αδιέξοδο είναι που κάνει ακόμα πιο ισχυρή την εμμονή στο δημόσιο έστω κατ' όνομα αγαθό της παιδείας για την απερχόμενη γενιά, η οποία γενικεύει την εκπαιδευτική ανισότητα και στον τρόπο χρηματοδότησης της δημόσιας παιδείας και αρνείται να αποδεχτεί εναλλακτικούς τρόπους οικονομικής υποστήριξης της εκπαίδευσης. Με προσωπικά βιώματα και κοινωνικά στερεότυπα οι λειτουργοί του συστήματος της δημόσιας παιδείας, ορισμένοι από τους οποίους διέπονται από τη δημοσιούπαλληλική νοοτροπία και εγκατέλειψαν οι ίδιοι ή παρότρυναν τα παιδιά τους να εγκαταλείψουν τον ιδιωτικό τομέα, αντιλαμβάνονται ως υπαναχώρηση την είσοδο μη κρατικών κρουσών χρηματοδότησης στο σχολείο. Συγκεκριμένη έρευνα στην Ελλάδα το 2000 έδειξε ότι τα άτομα είναι συχνά προγραμματισμένα να καταλάβουν συγκεκριμένες θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, λόγω «συνηθειών», σπουδών, δεξιοτήτων, θέση και επιθυμούν να τις εκχωρήσουν στα παιδιά τους ως κοινωνική και μορφωτική κληρονομιά, πράγμα που διαιωνίζει την ελίτ

Για τις κτιριακές εγκαταστάσεις η αναβάθμισή τους είναι μια μεγάλη δαπάνη που ο κρατικός προϋπολογισμός δε φαίνεται να την αναλαμβάνει. Η αναζήτηση προγραμμάτων ενεργειακής αναβάθμισης ή κτιριακής αποκατάστασης, η οποία προβλέπει ένα μεγάλο μέρος της επιδότησης να είναι χαμηλού κόστους δανεισμού (Τέτοιο πρόγραμμα είναι τα ECO-SCHOOLS), θα δώσει τη δυνατότητα στη σχολική επιτροπή να εκχωρήσει μέρος των κονδυλίων της σε μακροπρόθεσμο δαεισμό για

την αποπληρωμή του δανείου. Μια άλλη δυνατότητα θα ήταν η παρακίνηση σε εθελοντική βάση γονέων των μαθητών του σχολείου, ιδιαιτέρως όσων έχουν πέραν του ενός παιδιού, τα οποία θα έλθουν έστω και σε βάθος χρόνου στην εν λόγω σχολική μονάδα, να αναλάβουν εργασίες στο σχολείο. Η αναζήτηση των γονέων με τεχνικές ειδικεύσεις είναι εύκολη από τη βάση δεδομένων εγγραφών μαθητών ή από απλή έκκληση του σχολείου προς το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ή/ και προσωπικά τους γονείς των μαθητών με την αποστολή μαζικών μηνυμάτων και την προσωπική παράσταση του Διευθυντή στους γονείς που μπορούν να βοηθήσουν. Σε Γυμνάσιο στην Αθήνα, ο διευθυντής επιχείρησε και επέτυχε να τοποθετηθούν ντουλάπια στους διαδρόμους ώστε τα παιδιά αφήνουν εκεί τα πράγματά τους, καθώς είναι γνωστή η συνήθεια των μαθητών να αφήνουν βιβλία κάτω από τα θρανία, ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου.

Στο θέμα του εξοπλισμού, είναι απαραίτητο να καταγραφούν οι ανάγκες του σχολείου στον τεχνολογικό εξοπλισμό των αιθουσών και να δημιουργηθούν ενδεχομένως θεματικές αίθουσες, εξοπλισμένες με η/υ και βιντεοπροβολείς, όπως αίθουσα καλλιτεχνικής παιδείας, πολιτικής παιδείας, ιστορίας, ξένων γλωσσών. Μια δυνατότητα εξεύρεσης αυτού του υλικού θα ήταν να απευθυνθεί ο Διευθυντής σε ιδιωτικούς φορείς που κατά καιρούς αναβαθμίζουν τον τεχνολογικό εξοπλισμό τους για να υποστηρίξουν τις υπηρεσίες τους. Η συνεχής επαφή με τέτοιους φορείς θα δώσει τη δυνατότητα στο Διευθυντή να γνωρίζει τότε επίκειται στους φορείς αυτούς ανανέωση εξοπλισμού και να ζητήσει τη δωρεά του υλικού (N 1566/ 1985).

Η κάλυψη περιστασιακών αναγκών του σχολείου με τη μορφή της χορηγίας προσκρούει σε ηθικά θέματα που εγείρουν κάποιες συνδικαλιστικές ομάδες. Ωστόσο η κάλυψη εξόδων για παραστάσεις θεατρικών ομάδων ή μουσικών συνόλων και η μετακίνηση αθλητικών ομάδων θα μπορούσε να καλυφθεί με τον τρόπο της πολιτιστικής χορηγίας επειδή πρόκειται για περιστασιακό έξοδο και η αναφορά στον χορηγό γίνεται κατά την ανάγνωση του πρακτικού και μόνο. Ο νόμος περί πολιτιστικής χορηγίας προβλέπει ότι:

Άρθρο 1

Ως «Πολιτιστική χορηγία» νοείται η χρηματική ή άλλης μορφής οικονομική παροχή σε είδος, σε άυλα αγαθά ή υπηρεσίες από φυσικά ή νομικά πρόσωπα, ημεδαπά ή αλλοδαπά, για την ενίσχυση συγκεκριμένων πολιτιστικών δραστηριοτήτων ή

σκοπών του αποδέκτη της χορηγίας με αντιστάθμισμα την προβολή του κοινωνικού προσώπου και της ευεργεσίας του χορηγού.

Ως «Χορηγός» νοείται το φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ημεδαπό ή αλλοδαπό, του ιδιωτικού δικαίου που προβαίνει σε πολιτιστική χορηγία.

Ως «Αποδέκτης χορηγίας» νοείται το Δημόσιο, οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης α΄ και β΄ βαθμού, τα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, τα νομικά πρόσωπα του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως αυτός κάθε φορά οριοθετείται, καθώς και τα νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και οι αστικές μη κερδοσκοπικές εταιρείες του άρθρου 741 Α.Κ., που επιδιώκουν, κατά το καταστατικό τους, σκοπούς πολιτιστικούς.

Για τη σύναψη της σύμβασης χορηγίας, στον ίδιο νόμο προβλέπεται:

Άρθρο 5 Σύμβαση χορηγίας

Για την υπαγωγή στις διατάξεις του παρόντος νόμου, απαιτείται έγγραφη σύμβαση χορηγίας. Με τη σύμβαση χορηγίας, τα συμβαλλόμενα μέρη αναλαμβάνουν, ο μὲν χορηγός την υποχρέωση παροχής στον αποδέκτη της χορηγίας χρημάτων, υπηρεσιών, υλικών ή άυλων αγαθών για την υποστήριξη συγκεκριμένου πολιτιστικού σκοπού ή δραστηριότητας, ο δε αποδέκτης της χορηγίας την υποχρέωση δημόσιας γνωστοποίησης της προσφοράς του χορηγού. Αποκλειστικά υπεύθυνος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτιστικής δραστηριότητας είναι ο αποδέκτης της χορηγίας, ο δε χορηγός δεν έχει δυνατότητα επέμβασης στη μορφή ή το περιεχόμενό της.

Μια άλλη ηρτημένη στο εκπαιδευτικό σύστημα δυνατότητα βάσει των διατάξεων του άρθρου 53 του Ν. 1566/85, του άρθρου 2 του Ν. 2621/98 και της υπουργικής απόφασης Δ4/662/23.12.98, καθώς και το Καταστατικό της ΑΣΓΜΕ, είναι η λειτουργία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων δεν έχει ενεργό ρόλο στο ελληνικό σχολείο: η συμμετοχή του Συλλόγου στα όργανα του σχολείου είναι περιορισμένη, η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων σ' αυτόν κατά την εκλογή των εκπροσώπων του τίθεται από πολλούς υπό αμφισβήτηση, με το αιτιολογικό ότι δεν προσέρχονται να ψηφίσουν κατά τις διαδικασίες εκλογής. Είναι συνηθισμένο όταν στέλνουν επιστολή στους γονείς για να μαζέψουν ένα ποσό ανά οικογένεια ώστε να καλύψουν ανάγκες των μαθητών ή του σχολείου, η συμμετοχή των γονέων είναι ισχνή. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται

στο έλλειμμα επικοινωνίας. Μαζεύονται χρήματα χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο επένδυσης και κυρίως χωρίς απολογιστική συνέλευση. Η απουσία συστηματικής επικοινωνίας με το σώμα των γονέων που υποτίθεται ότι εκπροσωπούν καθιστά τους ήδη αδιάφορους γονείς δύσπιστους. Στην ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου, γονέων και θεσμικού οργάνου τους, δηλαδή του Συλλόγου, κομβική θέση κατέχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Δεδομένου του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος έχει διοικητικά, διδακτικά και παιδαγωγικά καθήκοντα, ιδιαίτερη μνεία απαιτείται στην διαπροσωπική επικοινωνία του Διευθυντή και των μαθητών, καθώς επίσης και στην επικοινωνία του σχολείου με την κοινωνία και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων πιο ειδικά, προς τον οποίο η ελληνική σχολική πραγματικότητα δείχνει εντυπωσιακή άρνηση να συνεργαστεί. Καθώς βασικός ρόλος του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η αλλαγή στάσης τους σε θέματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή ζωή και ίσως έχουν διαμορφώσει εσφαλμένη αντίληψη, πρέπει η σχολική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά, εφόσον αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και την πρώτη κοινωνική ομάδα όπου τα παιδιά θα δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους.

Για την τοπική κοινωνία και για τους γονείς που εμπιστεύονται τα παιδιά τους στους εκπαιδευτικούς, ο αντιπροσωπευτικός πομπός επικοινωνίας του σχολείου είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας (Anderson, 1990: *passim*). Παρά ταύτα η πιο ενεργή εμπλοκή των εκπροσώπων του Συλλόγου στη σχολική ζωή και η προσωπική σε κάθε τμήμα του σχολείου παράκληση για οικονομική συνδρομή, η οποία θα συνεπικουρείται από τη ηλεκτρονική ενημέρωση των ίδιων των γονέων κρίνεται πιο αποτελεσματική. Πέραν αυτής καθ' αυτής της οικονομικής συνδρομής, οι προσωπικές διασυνδέσεις των γονέων και κηδεμόνων ως μονάδων μπορούν να εξασφαλίσουν την πραγματοποίηση εργασιών στη σχολική μονάδα σε εθελοντική βάση. Είναι ωστόσο σαφές ότι η πιο ενεργή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, θα συνοδεύεται από οριοθέτηση των πεδίων στα οποία μπορούν να συνδράμουν ή να έχουν διαπραγματευτική δράση ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην αισθανθούν ανασφαλείς με τη νέα δομή. Η εμπλοκή του συλλόγου μπορεί να επεκταθεί κατά τις ώρες που δε λειτουργεί το σχολείο για να συντονιστούν δράσεις για την ενημέρωση των γονέων όπως οι σχολές γονέων, επαγγελματικός προσανατολισμός με τις ομιλίες ειδικών, συνεργασία με δημόσιους φορείς για τη διενέργεια δοκιμασιών

προσανατολισμού των μαθητών σε γνωστικά πεδία, ή/ και λέσχες πολιτισμού για μαθητές και γονείς, ώστε τα παιδιά που διαθέτουν ανησυχίες να βρίσκουν μια διέξοδο στο σχολείο.

Η εκμίσθωση χώρων του σχολείου σε άλλους φορείς ανήκει στις δυνατότητες χρηματοδότησης τους σχολείου ούτως ή άλλως. Για τις σχολικές μονάδες που διαθέτουν χώρους υψηλών προδιαγραφών, όπως κλειστά γυμναστήρια ή αμφιθέατρα η εκμίσθωση των χώρων αυτών αποτελεί ένα επιπλέον έσοδο.

Κεφάλαιο 5^ο :

Θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της αλλαγής

Η παρουσίαση του προβληματισμού για τα οικονομικά της εκπαίδευσης συνδέεται στην πράξη, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, με το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σήμερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως διαμεσολαβητικό και διεκπεραιωτικό. Σπανίως έχει όραμα για το σχολείο που καλείται να διοικήσει, λόγω για τον οποίο εύκολα μετακινείται από τη μια σχολική μονάδα στην άλλη, για να διατηρήσει τη θέση του. Ακόμα και η μακροχρόνια θητεία ενός διευθυντή σε κάποιο ελληνικό σχολείο δε συνδέεται ούτε κατά διάνοια με την ποιότητα της σχολικής ζωής. Είναι μια θητεία που αφορά το Σύλλογο Διδασκόντων ως υφιστάμενο και τις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους. Με μια εκλογή Διευθυντή που βασίζεται σε κριτήρια αρχαιότητας και δε συνοδεύεται από ολοκληρωμένη πρόταση από μέρους του υποψηφίου, η αλλαγή που αναμένεται στην ποιότητα των υπηρεσιών ή των δομών στο πλαίσιο που είναι δυνατό, δεν αναμένεται να συμβεί.

Την τελευταία δεκαπενταετία το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνονται σε επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1999. Eurodice, 1995). Η συζήτηση που αφορά την κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντών σχετίζεται με τα αιτήματα για διεύρυνση της «αυτονομίας» των σχολικών μονάδων, για διεύρυνση της «παιδαγωγικής ελευθερίας» των εκπαιδευτικών, για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, για «αποτελεσματική» διοίκηση και υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού, για ευέλικτες μορφές διοίκησης και για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία στο δημόσιο management, αλλά και με τον περιορισμό των διαθέσιμων πόρων (Ανδρέου, 2005: 309). Κατά συνέπεια στην παρούσα εργασία είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στις προϋποθέσεις για να είναι αποτελεσματική η αλλαγή που αναμένεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και που σφυγμομετράται το αν θα θίξει τη νομική υπόσταση και τη χρηματοδότηση των σχολείων και κατ' επέκταση τα προσόντα των μελλοντικών διευθυντών σχολικών μονάδων.

Γενικά, η κάθε αλλαγή που αποφασίζεται σε έναν οργανισμό γίνεται με πολλούς τρόπους και για διάφορους λόγους. Υπάρχουν οι αναπτυξιακές αλλαγές που εισάγονται απρογραμμάτιστα και χωρίς ενσυνείδηση, λόγω της εγκατάλειψης καθιερωμένων πρακτικών και της εισαγωγής νέων. Η προσθετική αλλαγή τροποποιεί τις υπάρχουσες νόρμες με την εισαγωγή καινοτομιών. Η μετασηματιστική αλλαγή είναι συνειδητή και αποσκοπεί στην αλλαγή νορμών και αξιών. (Πασιαρδής, 2004: 160).

Αυτή η τελευταία αλλαγή μπορεί να ακολουθήσει τρεις στρατηγικές: πρώτον, την κλινική στρατηγική, που στηρίζεται στις δυναμικές που υπάρχουν στον ίδιο τον οργανισμό, όπως προκύπτει από παρατήρηση και ανάλυση. Το πρόβλημα εντοπίζεται και αναλύεται, δίνονται νέες νόρμες και αξιολογούνται ως προς τη λειτουργικότητά τους. Ο επιτονισμός για την επιτυχία δίνεται στη φύση των σχέσεων ανάμεσα στις υποομάδες του σχολείου. (Brown, 1965: 64 – 80). Έπειτα, η αναπτυξιακή στρατηγική βασίζεται σε άτομα μέσα στον οργανισμό που θα κινηθούν στην κατεύθυνση της αποδοχής συγκεκριμένων νορμών που θα χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων. Τέλος η στρατηγική αλλαγής στοχεύει στον εντοπισμό μέσα στον οργανισμό όσων νορμών χρήζουν αλλαγής και στην οργάνωση σεμιναρίων που θα προωθούν νέες νοοτροπίες. (Kilman, 1984).

Κάθε αλλαγή σημαίνει άλλη κουλτούρα. Το πέρασμα από τη μια κουλτούρα στην άλλη είναι οδυνηρό άσχετα με το πόσο ωφέλιμη είναι η νέα κουλτούρα. (Putman & Burke, 1992). Γενικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διστάζουν να αλλάζουν παραδοσιακούς ρόλους και να ρισκινδυνεύουν και συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές λόγω των φόβων τους μένουν απαθείς (Πασιαρδής, 2004: 162). Η κουλτούρα και το κλίμα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενθάρρυνση και τη δημιουργία μιας αλλαγής. Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές πράξεις. (Πασιαρδή, 2004: 162). Αλλά η αλλαγή της κουλτούρας είναι μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία που εκτροχιάζεται εύκολα. Οι υποστηρικτές της αλλαγής κουλτούρας/ διευθυντές, ακόμα κι αν είναι αφοσιωμένοι στην επιτυχία της αλλαγής, μπορεί να κάνουν λάθη και να δυναμιτίσουν την προσπάθεια. (Moorhead & Griffin, 1989).

Η αλλαγή της κουλτούρας με βάση την προσέγγιση του ριζικού μετασηματισμού, μπορεί να υλοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά είναι επίφοβη επειδή οι

άνθρωποι δεν αλλάζουν τρόπους συμπεριφοράς από τη μια στιγμή στην άλλη. (Πασιαρδής, 2004: 162). Είναι καλύτερο η αλλαγή της κουλτούρας να υλοποιείται με έναν εξελικτικό τρόπο και πρέπει να λαμβάνεται φροντίδα ειδική για να διατηρηθούν εκείνες οι δομές που θεωρούνται επιτυχημένες. (Kowalski & Reitzug, 1993). Γι' αυτό οι αλλαγές πρέπει να είναι δομικές σε πρώτο επίπεδο και αλλαγές στις νόρμες συμπεριφοράς σε δεύτερο επίπεδο (κανονιστικές) (Sergiovanni & Starratt, 1998). Το πρόβλημα προκύπτει όταν οι αλλαγές στις δομές δεν ακολουθούνται από αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα, καθώς έχει εντοπιστεί ότι οι αλλαγές στις δομές δεν εγγυώνται αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα. (Kowalski & Reitzug 1993, Sergiovanni & Starratt 1998).

Για την επιτυχία της αλλαγής είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων. Το διευθυντικό προσωπικό σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος (Deal & Peterson, 1990).

Η ανατομία της αλλαγής οδήγησε διάφορους ερευνητές στο να διατυπώσουν μοντέλα αλλαγής. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, τα στάδια αλλαγής είναι τέσσερα:

1. Ενημέρωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων για τη σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος ως παράγοντα αποτελεσματικότητας.
2. Αξιολόγηση του υφιστάμενου σχολικού κλίματος στοχεύοντας στην προγραμματισμένη βελτίωσή του.
3. Επιλογή παραμέτρων που χρήζουν βελτίωσης και καθορισμός στόχων.
4. Συλλογική ανάπτυξη σχεδίου δράσης – κατεύθυνσης με στόχο τη βελτίωση. (Πασιαρδής, 2004: 164)

Ως προς το τελευταίο η συνεργασία είναι θέμα που επανέρχεται στον εκπαιδευτικό λόγο της εποχής σε σημείο που να μένει νεκρό γράμμα. Η ώθηση για αποτελεσματικότητα πέφτει υπερβολικά στο ευρύτερο σύστημα και όχι αρκετά βαθιά στα σχολεία (όπως αναφέρει ο Fullan, 2003). Το ίδιο και στην Ελλάδα οι αλλαγές επιβάλλονται από την κορυφή προς τα κάτω και αναμένεται de facto να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί το νέο εργαλείο. Για την επιτυχημένη όμως εισαγωγή ενός εργαλείου απαιτείται η εμπιστοσύνη μεταξύ των θεσμικών οργάνων που εμπλέκονται (Υπουργείο Παιδείας και εκπαιδευτικοί) (Κουτούζης Μ., Πανεπιστημιακές παραδόσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας 2017: 20). Η καλλιέργεια της κουλτούρας της διαπροσωπικής εμπιστοσύνης και της πειθαρχημένης απόδοσης είναι δύσκολο εγχείρημα. Οι Reina & Reina (1999) εντοπίζουν τρία ήδη εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητες για την επιτυχία ενός εγχειρήματος και τις οποίες πρέπει ο ηγέτης να καλλιεργεί: την εμπιστοσύνη στις ικανότητες του προσωπικού, την εμπιστοσύνη στο ήθος των συνεργατών και την εμπιστοσύνη στους οδούς επικοινωνίας, άρα την εχεμύθεια. Στην αλλαγή που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, οι Διευθυντές θα έπρεπε να είχαν πεισθεί να αναλάβουν το εγχείρημα της προώθησης της καινοτομίας πολύ πριν την εισαγωγή της και όχι η εκστρατεία προώθησης να γίνει περιστασιακά και ως πανάκεια για την καθυστέρηση της εκτύπωσης των διδακτικών εγχειριδίων, κάτι που εξ ορισμού υποβίβαζε το Ψηφιακό Σχολείο από καινοτομικό εργαλείο σε προσωρινό μέτρο. Στην προκειμένη περίπτωση αγνοήθηκαν τα τέσσερα «όπλα» του Martin:

- Συνειδητή επιλογή αντί της επιταγής για επιτυχία.
- Εσωτερική δέσμευση αντί της ανάληψης του ελέγχου.
- Ανοιχτές δοκιμές αντί της αποφυγής γελοιοποίησης
- Ειλικρίνεια αντί ρεαλισμού.

Τα πρώτα «όπλα» εξασφαλίζουν την επιτυχία σταδιακά σε αντίθεση με τα δεύτερα «όπλα» που εγγυώνται σίγουρη αποτυχία. Αυτά τα τελευταία τα ονομάζει ιός υπευθυνότητας. (Martin, 2002).

Αφετέρου, όσον αφορά το σύστημα ως παράγοντα επιτυχίας της αλλαγής, ο Stringer (2002), μελετώντας την περίπτωση δύο σχολείων με χαμηλά σκορ αποτελεσματικότητας, το θεωρεί τον πιο σημαντικό παράγοντα μεταξύ όσων στοιχείων επιδρούν στο οργανωσιακό κλίμα, για την επιτυχία της αλλαγής τις πρακτικές της ηγεσίας. Αποτόλμησε την πρόβλεψη ότι το χαμηλό ηθικό και η ματαίωση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει την εισαγωγή της καινοτομίας και της αλλαγής στα σχολεία. Μάλιστα οι παράγοντες που αποτρέπουν την αλλαγή είναι ο κυνισμός, η απογοήτευση και ο κομματισμός. (Stringer, 2002). Ο Fullan επισημαίνει ότι – για τις συνθήκες των εκπαιδευτικών συστημάτων των ΗΠΑ τουλάχιστον- μία από τις στρατηγικές κατευθύνσεις για τη μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολικά συστήματα είναι η βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τίποτα δεν αναστέλλει τη διάθεση για εργασία και τη διάθεση για αλλαγή από εκπαιδευτικούς

από το να αγνοείται η κακή απόδοση άλλων εκπαιδευτικών από την ηγεσία επί μακρόν. (Fullan, 2003: 78).

Η όλη θεωρητική παρουσίαση της διαδικασίας και των προϋποθέσεων της αλλαγής μας κατευθύνει στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας. Όπως έχουν δείξει μελέτες από κοινωνιολόγους, οι συγκεντρωτικές δομές της ελληνικής κοινωνίας είναι πολύ ανθεκτικές στις αλλαγές (Καζαμιάς & Κασσωτάκης, 1995: passim) Έχουν ήδη παρουσιαστεί κάποιες πρακτικές οικονομικές δυνατότητες σε κάθε σχολική μονάδα, τις οποίες θα εκμεταλλευτεί ο διευθυντής της – αν έχει κάποιο πλάνο να υλοποιήσει και δεν αναμένει να θητεύσει ως εκτελεστικό όργανο. Αυτό απαιτεί αλλαγή με τη διαδικασία του επείγοντος θα λέγαμε. Το κριτήριο της αρχαιότητας που είναι το βασικό κριτήριο στις διαδικασίες ανάδειξης των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στις μέρες μας δε συνδράμει στην αλλαγή στάσης. «Έξις Δευτέρα φύσις» ή κατά το δημωδέστερον «τώρα στα γεράματα, μάθε, γέρο, γράμματα». Η συνέντευξη με εν ενεργεία διευθυντές σχολικών μονάδων θα μας επιτρέψει να σκιαγραφήσουμε τις στάσεις τους προς τα καθήκοντα της θέσης τους και τις επιφυλάξεις που τους κρατάνε πίσω σε μια πορεία αναμόρφωσης του ρόλου τους.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα

Κεφάλαιο 6^ο

6.1 Μεθοδολογία έρευνας

Για την παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων και πιο συγκεκριμένα η έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας, η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να ερευνηθεί μια διαδικασία και να παραχθεί μια ‘θεωρία’ που να την εξηγεί .

Τα στάδια που απαρτίζουν τη μέθοδο αυτή είναι η δειγματοληψία για θεωρία (Theoretical Sampling, η κωδικοποίηση με βάση τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης (constant comparative method) ώσπου να φτάσει στον κορεσμό (saturation) και η δημιουργία του πυρήνα (corecategory).

Έπειτα περάσαμε στο στάδιο της κωδικοποίησης που περιέλαβε τρεις φάσεις κωδικοποίησης: ανοικτή, αξονική και επιλεκτική. Πιο συγκεκριμένα κατά την ανοικτή κωδικοποίηση (opencoding) δημιουργήθηκαν οι αρχικές θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Έπειτα περάσαμε στην αξονική κωδικοποίηση (Axialcoding), όπου επιλέγεται η κεντρική/πυρηνική κατηγορία (corecategory) και αυτές που συνδέονται με αυτήν (αίτια, στρατηγικές, παρεμβαίνουσες συνθήκες, συνέπειες/αποτελέσματα). Τέλος, ολοκληρώθηκε η επιλεκτική κωδικοποίηση (Selectivencoding), όπου οι αλληλοσυνδέσεις των κατηγοριών που προέκυψαν στην προηγούμενη φάση, συνετέθησαν σε ένα περισσότερο αφηρημένο επίπεδο για να αναδυθεί μία θεωρία που εξηγεί το μελετώμενο φαινόμενο (Σαραφίδου Γ., Πανεπιστημιακές παραδόσεις ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων», 2016).

Για τη συλλογή του υλικού καταφύγαμε στην μέθοδο των συνεντεύξεων και πιο συγκεκριμένα της ημι-δομημένης συνέντευξης. Πρόκειται για μια ενδιάμεση μορφή μεταξύ της μη δομημένης και της δομημένης συνέντευξης, κατά την οποία τα υπό διερεύνηση θέματα ή θεματικές περιοχές είναι προαποφασισμένα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένο, αλλά η διατύπωση και η αλληλουχία ερωτήσεων εξειδικεύεται. Προτιμήθηκαν οι ατομικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που κατέχουν θέσεις διοίκησης επί σειρά ετών σε σχολεία της Α/βαθμιας και της Β/βάθμιας Διεύθυνσης ν. Λάρισας, τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της πόλης. Οι

συνεντευξιαζόμενοι ανήκουν και στα δύο φύλλα και είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με διαφορετικές ειδικότητες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 45 ως 65. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με ηλεκτρονικό μέσο μαγνητοφώνησης, αφού είχε εξασφαλιστεί η έγγραφη συναίνεση του συνεντευξιαζόμενου. Η όλη διαδικασία διήρκησε μισή ώρα και διεξήχθη στο γραφείο Διευθυντού της Σχολικής Μονάδας, όπου υπηρετούσε ο συνεντευξιαζόμενος. Ως χρόνος καταλληλότερος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων θεωρήθηκε το πέρας της σχολικής χρονιάς μετά την έκδοση των ενδεικτικών και απολυτηρίων για κάθε βαθμίδα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις νέες δυνατότητες χρηματοδότησης των σχολείων σε εθνικό επίπεδο, όπως αυτές παρουσιάζονται από φορείς και κόμματα και να παρουσιάσει τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τη διοίκηση των σχολείων και θα κληθούν να εφαρμόσουν τα νέα δεδομένα στο άμεσο μέλλον υπό το φως της οικονομικής συγκυρίας που βιώνει το ελληνικό κράτος. Παράλληλα θα διερευνηθεί η αντίσταση στην οποία αλλαγή έχει προταθεί ως τώρα, η οποία υποβάλλεται από τις στάσεις των Διευθυντών Σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της εργασίας είναι οι εξής:

1. Να παρουσιαστεί ο προβληματισμός για τα οικονομικά της εκπαίδευσης όπως προκύπτει από τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο εν όψει της οικονομικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης.
2. Να διερευνηθεί το πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
3. Να διερευνηθεί εναλλακτικός τρόπος χρηματοδότησης για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες σήμερα δεν καλύπτονται πλήρως λόγω της οικονομικής δυσπραγίας.
4. Να διερευνηθούν οι στάσεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων, δεδομένης της αλλαγής στο ρόλο τους σύμφωνα με τις νέες κείμενες διατάξεις.
5. Να συζητηθεί η επάρκεια των Διευθυντών σχολικών μονάδων να αναλάβουν ένα ρόλο τόσο σύνθετο όσο αυτός που προβλέπεται από το ισχύον σύστημα και που περιλαμβάνει διοικητικά, διδακτικά, παιδαγωγικά και οικονομικής διαχείρισης καθήκοντα.

Αν και το θέμα αυτό μπορεί και πρέπει να επεκταθεί και στις στάσεις των εκπαιδευτικών και στις αντιστάσεις τους, θεωρούμε ότι αρχικά πρέπει να διερευνηθεί η θέση αυτών που θα αναλάβουν το βάρος να εισαγάγουν την όποια αλλαγή, των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Γι' αυτό θεωρούμε προσφορότερη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, η οποία θα διερευνήσει με τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας, με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, τις απόψεις διευθυντών τόσο της Α/Βάθμιας όσο και της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνασίου - Λυκείου) από νομούς της Κεντρικής Ελλάδας. Το δείγμα θα επιλεγεί τυχαία, και η ανάλυση θα λαμβάνει υπόψη τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της Περιφέρειας.

Υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα.

Η υπόθεση που διατυπώνουμε είναι ότι οποιαδήποτε αλλαγή στις δυνατότητες χρηματοδότησης της εκπαίδευσης που δε θα βρει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς και ιδιαιτέρως τα στελέχη, θα υπονομευθεί εκ των έσω. Παρά τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των λειτουργών του εκπαιδευτικού συστήματος ότι οι δαπάνες για την παιδεία πρέπει να αυξηθούν και, ελλείψει κρατικής επιχορήγησης, πρέπει να αναζητηθούν άλλες πηγές χρηματοδότησης, οι διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων δεν είναι σύμφωνοι να αναλάβουν ένα έργο καθαρά διοικητικής φύσης και οικονομικής επιχειρηματικής λογικής, επειδή δεν είναι κατηρτισμένοι οι ίδιοι και επειδή αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά στερεότυπα που διέπουν την ελληνική κοινωνία. Ιδιαίτερως αυτά τα τελευταία θα υπονομεύσουν την ισότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα τροφοδοτήσουν πελατειακές σχέσεις που δε θα μπορούν να ελεγχθούν πάντα από τους μηχανισμούς αξιολόγησης.

Η παρούσα εργασία έχει θέσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα που θα ενσωματωθούν στον οδηγό της ημιδομημένης συνέντευξης:

1. Πόσο αποτελεσματικά θα είναι τα μέτρα νεοφιλελεύθερου προσανατολισμού αν εφαρμοστούν στο οικοδόμημα της ως τώρα δωρεάν δημόσιας παιδείας κατά τη γνώμη των διοικητικών στελεχών του εκπαιδευτικού συστήματος;
2. Πόσο θα επηρεαστεί η εκπαιδευτική και οικονομική ισότητα των μαθητών αν παρεκκλίνει η κεντρική δομή από την εξάρτησή της από κρατική επιχορήγηση;

3. Πόσο ικανοί ή/και κατηρτισμένοι είναι οι διευθυντές σχολικών μονάδων για την ανάληψη καθαρά διοικητική έργου με ευρύ περιθώριο αυτονομίας;

6.2.Θεματικοί άξονες:

6.2.1 Λειτουργικά έξοδα

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων ήταν αν γνωρίζουν ποια είναι τα λειτουργικά έξοδα μιας σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις ήταν διαφωτιστικές. Εκτός από τους διευθυντές που συμμετέχουν στη σχολική επιτροπή, τα υπόλοιπα στελέχη που περιβάλουν τον διευθυντή δε γνωρίζουν ποια είναι τα έξοδα αυτά, πόσο μάλλον το ύψος της δαπάνης που απαιτείται για να καλυφθούν.

Ένας από τους υποδιευθυντές, καθήκον που ανατίθεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατόπιν ψηφοφορίας από το Σύλλογο Διδασκόντων σε ένα από τα μέλη του, επί λέξει είπε ότι εικάζει πως πρόκειται για τα έξοδα ηλεκτροδότησης, ύδρευσης και θέρμανσης και τα έξοδα για αναλώσιμα. Συμπλήρωσε μετά από σύντομη παύση ότι υπάρχουν και έξοδα επισκευής από φυσικές φθορές ή/ και καταστροφές στην κτιριακή υποδομή και τα εργαστήρια του σχολείου.

Η πιο αναλυτική περιγραφή των εξόδων της σχολικής μονάδας έγινε από μια διευθύντρια με σχετικά μεγάλη και συνεχόμενη πορεία διοικητικής σταδιοδρομίας σε σχολική μονάδα, η οποία κατέταξε αδρομερώς τα έξοδα σε πάγια και λειτουργικά. Η σαφής εικόνα των εξόδων που είχε οφείλεται στο γεγονός ότι είναι ο εκπρόσωπος του σχολείου στη σχολική επιτροπή και γνωρίζει τόσο το είδος όσο και το ύψος των δαπανών. Ανάλογη αν και όχι τόσο διεξοδική περιγραφή των εξόδων έκανε μόνο ένας ακόμη διευθυντής, άρτι απαλλαγείς από τα καθήκοντά του.

Το ύψος των δαπανών δεν κατονομάστηκε, επισημάνθηκε ωστόσο ότι πρόκειται για ερώτημα με όχι μόνο μια απάντηση για τα ελληνικά δεδομένα. Μια συνεντευξιαζόμενη απαρίθμησε παραμέτρους που επηρεάζουν το ύψος των πάγιων δαπανών, όπως τη γεωγραφική θέση του σχολείου, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τη βαθμίδα όπου ανήκει. Όσο ανεβαίνουμε σε βαθμίδα τόσο περισσότερα είναι τα έξοδα για αναλώσιμα.

Οι ελλείψεις στην κτιριακή υποδομή επισημάνθηκε από όλους ανεξαιρέτως τους συνεντευξιαζόμενους. Ως πιο βασικές κρίθηκαν επεμβάσεις στον προαύλιο χώρο, με την ανάγκη να δημιουργηθούν στέγαστρα για την αντιμετώπιση των καιρικών συνθηκών κατά την παραμονή των μαθητών εκεί στα διαλείμματα και η αναδιαμόρφωση ή η κατασκευή αιθουσών πολλαπλών χρήσεων και εκδηλώσεων.

Εξαιτίας όμως της κεντρικής έγκρισης τέτοιων κονδυλίων και της ισχύοντος των οικονομικών πόρων της εποχής, παρά τις πιέσεις δε φαίνεται να ευοδώθηκαν τα αιτήματα αυτά και συνεχίζουν να διατυπώνονται κάθε χρόνο. Μάλιστα ένας από τους διευθυντές επεσήμανε ότι δεν πέτυχε να πάρει άδεια ούτε για την αναδιαμόρφωση υπαρχουσών αιθουσών σε αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Η περί ης ο λόγος αλλαγή προέβλεπε την κατεδάφιση ενδιάμεσης μεσοτοιχίας και την ενοποίηση δύο αιθουσών για τη δημιουργία μιας άλλης μεγαλύτερης, σχέδιο το οποίο δεν έλαβε έγκριση και δεν υλοποιήθηκε ποτέ.

Δύο διευθυντές επεσήμαναν πιο ουσιαστικές ελλείψεις που συνδέονται με την υγιεινή καταρχάς των μαθητών. Θεωρούν πρώτη προτεραιότητα την ανακαίνιση των μαθητικών αποχωρητηρίων και την εκ θεμελίων αλλαγή των σωληνώσεων στο κτίριο του σχολείου. Είναι γεγονός ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η καθαριότητα και η αισθητική των μαθητικών μπάνιων είναι παραμελημένη. Στη βαθμίδα του δημοτικού οι καθαρίστριες βρίσκονται στο χώρο του σχολείου και επιβλέπουν την καθαριότητα των χώρων καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής μέρας. Στη βαθμίδα των γυμνασίων και λυκείων η καθαριότητα των χώρων αρχίζει μετά το πέρας των μαθημάτων. Αυτό υπονομεύει την ήδη πεπαλαιωμένη κατασκευή του χώρου με πρόσθετους κινδύνους.

Στις ελλείψεις των σχολικών μονάδων εντοπίστηκε και η ανυπαρξία σχολικών βιβλιοθηκών και ο πενιχρός αριθμός σε τίτλους βιβλίων που βρίσκονται σ' αυτές. Ο θεσμός των σχολικών βιβλιοθηκών εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1998 και ατόνησε ως το 2009. Τα κονδύλια προέρχονταν από το ΕΣΠΑ και στελεχώθηκαν με αποσπασμένους από το διδακτικό έργο εκπαιδευτικούς. Η μία διευθύντρια θυμάται ότι με επιτυχία σε σχολική μονάδα ημιαστικής περιοχής πέτυχε τη δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης, αλλά απογοητεύτηκε με την κατάσταση σε σχολική μονάδα της αντίστοιχης βαθμίδας σε αστική περιοχή.

Είναι ενδιαφέρον ότι κανείς από τους διευθυντές/ ντριες δεν ανέφερε έξοδα για επιμόρφωση εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, είτε ως πάγιο έξοδο είτε ως ανάγκη προς κάλυψη.

Στο ερώτημα ποιος αναλαμβάνει το κόστος των λειτουργικών εξόδων, οι απαντήσεις διακυμάνθηκαν. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους είπαν ότι δε γνωρίζουν και κάποιοι άλλοι είκασαν ότι καλύπτονται κεντρικά. Ένας από τους

συνεντευξιαζόμενους που διετέλεσε διευθυντής σε ιδιωτικό σχολείο, τόνισε την ευελιξία που εξασφαλίζει η ιδιωτική χρηματοδότηση. Η λήψη της απόφασης και η κάλυψη της δαπάνης ήταν πολύ πιο σύντομη στην ιδιωτική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα οι ελλείψεις να καλύπτονται πολύ πιο γρήγορα.

6.2.2 Εναλλακτική ενεργειακή χρηματοδότηση

Δεδομένου ότι οι βασικές λειτουργικές δαπάνες της σχολικής μονάδας είναι ηλεκτροδότησης και η θέρμανση, μέριμνα πρέπει να είναι πως αυτό το κόστος θα περιοριστεί. Η ένταξη της σχολικής μονάδας σε ενεργειακά προγράμματα ή η σύναψη συμφωνίας με εταιρείες ενέργειας πέραν της ΔΕΗ κρίνεται απαραίτητη. Το ίδιο ισχύει για την ενεργειακή κάλυψη των σχολείων με κουφώματα ενεργειακής κλάσης ή με φωτοβολταϊκά. Αυτή η γενναία κίνηση που προωθείται ήδη στους ιδιώτες με τη δανειοδότηση για την ενεργειακή θωράκιση των νοικοκυριών με προγράμματα συγχρηματοδότησης τύπου «εξοικονομώ», οφείλει να επεκταθεί και στα σχολεία. Ένα τέτοιο εγχείρημα προσκρούει σε διάφορους υφάλους. Το θέμα επεσήμανε κατηγορηματικά μία εκ των διευθυντών που παραχώρησαν συνέντευξη. Η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί, προσφάτως μονώθηκε εξωτερικά με σκοπό τον περιορισμό των απωλειών στη θέρμανση και αντικαταστάθηκαν τα εξωτερικά κουφώματα με ενεργειακά. Η βελτίωση στην ποιότητα της θέρμανσης και στο κόστος της ήταν εντυπωσιακή, παρά ταύτα η δανειοδότηση των σχολικών μονάδων για την ενεργειακή κάλυψή τους με την αποπληρωμή του δανείου μέσα από τη διαφορά των δαπανών σε βάθος χρόνου δεν τη βρήκε σύμφωνη. Εντόπισε την ανυπαρξία νομικού πλαισίου για να λάβουν οι σχολικές μονάδες δάνειο και επεσήμανε ότι κάτι τέτοιο θα δέσμευε ως διαχειριστή το διευθυντή του σχολείου σε βάθος χρόνου με αποτέλεσμα να μη μπορεί να προβεί στην υλοποίηση άλλων σχεδίων για τη σχολική μονάδα που αναλαμβάνει. Όσες επεμβάσεις τέτοιου είδους γίνονται είναι εντεταγμένες σε δράσεις που έχουν κεντρική έγκριση, δεν εναπόκεινται στην ιδιωτική πρωτοβουλία και την καινοτομία του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ίδια τοποθέτηση είχε και ένας ακόμη διευθυντής της πρωτοβάθμιας αυτή τη φορά εκπαίδευσης. Η σχολική μονάδα που υπηρετεί διαθέτει φωτοβολταϊκά κάτι που την κάνει ενεργειακά αυτόνομη. Η αφαίρεση αυτού του μεγάλου κονδυλίου για την ηλεκτροδότηση του σχολείου από το μηνιαίο προϋπολογισμό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαθέσουν περισσότερα χρήματα σε αναλώσιμα και σε εξοπλισμό των αιθουσών ή της βιβλιοθήκης μας είπε. Όμως δε γνώριζε από πού προήλθε η χρηματοδότηση των φωτοβολταϊκών, επειδή υπήρχαν ήδη στη μονάδα όταν ήλθε για πρώτη φορά ο ίδιος.

Οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν στο σχετικό ερώτημα για την ωφέλεια από εναλλακτικές πηγές κάλυψης ενεργειακών αναγκών θετικά, όμως κανείς από αυτούς δεν είχε σαφή ιδέα πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί ένα τέτοιο εγχείρημα ούτε από πού θα μπορούσε κανείς να πάρει χρηματοδότηση. Δεδομένου ότι όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν εν ενεργεία διευθυντές και υποδιευθυντές ή είχαν προσφάτως διατελέσει σε τέτοιες θέσεις, είναι προφανές ότι η ενασχόληση με αυτό το θέμα κατά τη θητεία τους ήταν στοιχειώδης ή απουσίαζε ολοκληρωτικά από την ατζέντα του προβληματισμού τους.

Ανάλογο συμπέρασμα προκύπτει και στο θέμα του περιορισμού ή του εξορθολογισμού των δαπανών σε αναλώσιμα. Μία από τις διευθύντριες ανέφερε αυτό ακριβώς το θέμα ως παράμετρο που διαφοροποιεί τα λειτουργικά κόστη του σχολείου. Η βαθμίδα του λυκείου απαιτεί μεγαλύτερη ποσότητα χαρτιού για το φωτοτυπικό, λόγω της φύσης της διδασκαλίας που απαιτεί υλικό πέραν του σχολικού εγχειριδίου. Η κατάχρηση του χαρτιού για το φωτοτυπικό επισημαίνεται και από άλλο έναν διευθυντή, ο οποίος προσθέτει:

«δε μιλάμε για κατάχρηση, πρόκειται πάντα για χρήση».

Με αυτό το σχόλιο, απαντά στις αιτιάσεις ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των αναλώσιμων του σχολείου για προσωπικές, εξωσχολικές ανάγκες. Ο περιορισμός της δαπάνης για αναλώσιμα δεν αφορά αυτή την ούτως ή άλλως παράνομη και καταχρηστική συμπεριφορά. Και οι δύο διευθυντές μιλούν για τη χρήση αναλώσιμων στο πλαίσιο του σχολείου και για διδακτικές ανάγκες. Η πιθανότητα ανταποδοτικής ανακύκλωσης δεν ήταν γνωστή σε κανένα από τους διευθυντές, ούτε κάποιος από αυτούς που προβληματίστηκαν για το θέμα αναζήτησε τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος, πέραν του ορισμού πλαφόν φωτοτυπικού χαρτιού ανά άτομο.

Το πρόγραμμα ανταποδοτικής ανακύκλωσης είναι ένα πρόγραμμα που διαβιβάστηκε με ηλεκτρονικό μήνυμα στις σχολικές μονάδες, από τις οποίες ζητήθηκε να συμμετάσχουν στην τριετή πιλοτική φάση της εφαρμογής του. Αντιστοίχως στο θέμα της ενεργειακής θωράκισης των σχολικών μονάδων υπάρχει προηγούμενο. Αναφερόμαστε στην αναζήτηση προγραμμάτων ενεργειακής αναβάθμισης ή κτιριακής αποκατάστασης, η οποία προβλέπει ένα μεγάλο μέρος της επιδότησης να είναι χαμηλού κόστους δανεισμός.

Οι συνεντεύξεις δείχνουν ότι οι νυν διευθυντές σχολικών μονάδων δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως καταλυτικό για το σχολείο, αλλά περιορίζονται στον εντοπισμό των προβλημάτων χωρίς αντιπρόταση για τη λύση τους και χωρίς διάθεση να αναζητήσουν καινοτόμες πρακτικές και δράσεις για τη βελτίωση έστω του τυπικού μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι η κτιριακή υποδομή και οι λειτουργικές δαπάνες. Είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν στις συνεδριάσεις της σχολικής επιτροπής γίνεται κάτι ουσιαστικότερο από απλή κατανομή των υπαρχόντων κονδυλίων χωρίς ουσιαστική συζήτηση και διαπραγμάτευση.

6.2.3 Σύλλογος

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία συνδέεται αναπόφευκτα με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο οι σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων ή διευθυντών σχολικών μονάδων και γονέων τίθενται υπό αμφισβήτηση ως προς την έλλειψη σκοπιμότητας και τον αμοιβαίο σεβασμό.

Στις συνεντεύξεις που λάβαμε διερευνήσαμε και αυτή τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των γονέων, είτε ατομικά είτε συλλογικά μέσω του θεσμικού τους οργάνου. Η ύπαρξη συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία δεν είναι ταυτόσημη με την ενεργοποίησή του. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι γνωρίζουν ότι υπάρχει σύλλογος, αλλά η στάση των διευθυντών διαφοροποιείται ανά εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι συνεντευξιαζόμενοι της πρωτοβάθμιας δήλωσαν ότι η παρουσία και η παρέμβαση του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην καθημερινή σχολική ζωή είναι αισθητή όχι όμως επιθυμητή πάντα. Η ηλικία των μαθητών και η φύση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία κρατά το θεσμό ζωντανό ακόμα. Αναφέρθηκε, όμως, ως παράπονο η μεροληπτική προς όφελος των ιδίων τέκνων στάση των μελών του συλλόγου. Αυτή η συμπεριφορά απομάκρυνε το σύνολο των γονέων από την όλη διαδικασία ανάδειξης συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με αποτέλεσμα να φθίνει και η οικονομική συνδρομή τους στο ταμείο του συλλόγου. Συνεπώς οι δυνατότητες οικονομικής στήριξης του σχολείου μέσω του συλλόγου εξανεμίζονται χρόνο συν τω χρόνω.

Από τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν λάβαμε ενιαία στάση. Μια από τις διευθύντριες υπήρξε κατηγορηματική: ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων κάθε χρόνο αναλαμβάνει να παρέχει κάτι στο σχολείο. Στην ερώτηση αν η προσφορά είναι υλική με την έννοια του εξοπλισμού ή οικονομική με την έννοια της κάλυψης κάποιων εκδηλώσεων, η κατηγορηματική απάντηση ήταν ότι προσφέρεται κάθε χρονιά εξοπλισμός, συγκεκριμένα ό, τι χρειάζεται το εργαστήριο της πληροφορικής. «Αυτό είναι συνειδητή επιλογή του Συλλόγου για να μείνει κάτι στο σχολείο». Αθλητικές ή πολιτιστικές εκδηλώσεις δε χρηματοδοτούνται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Εξετάζοντας βέβαια την τοποθέτηση, είναι αναπόφευκτο να διακρίνουμε μια εργαλειακή και ίσως αναχρονιστική στάση διευθυντών για τη δημιουργία πάγιου σχολικού κεφαλαίου, παραγνωρίζοντας τη

μαθησιακή, παιδευτική αξία που έχουν οι αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις για τους συμμετέχοντες και τους θεατές. Είναι εξαιρετικά αμφίβολο αν η επί σειρά ετών αγορά εξοπλισμού για το εργαστήριο της πληροφορικής είναι συνειδητή και αυτόβουλη επιλογή του συλλόγου ή υπαγορευμένη επιταγή της διεύθυνσης του σχολείου. Ακόμα και στην πρώτη περίπτωση η διεύθυνση του σχολείου δε δείχνει να μπήκε στη διαδικασία να επισημάνει τα μαθησιακά οφέλη από άλλου είδους πολυτροπικά είδη μάθησης, πέραν των υπολογιστών.

Ο διευθυντής αντίστοιχης σχολικής μονάδας όπου υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων θεωρεί ό τι ο σύλλογος είναι ανενεργός και ότι η παρουσία του είναι τυπική. Το γυμνάσιο είναι ακόμη ένας χώρος που επιτρέπει τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, επειδή οι έφηβοι βρίσκονται ακόμη στο μεταίχμιο παιδικής και εφηβικής ηλικίας και δεν αντιδρούν στην παρουσία των γονέων τους στο σχολείο. Ωστόσο η συγκέντρωση χρημάτων δυσχεραίνεται όλο και περισσότερο λόγω της δυσπιστίας παρά της οικονομικής δυσπραγίας.

Οι διευθυντές που υπηρετούν στο τελευταίο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ενιαία άποψη για το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Μία διευθύντρια μας είπε ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί τώρα ήρθε αντιμέτωπη με το εξής παράδοξο. Ο σύλλογος γονέων που υφίσταται στο σχολείο και έχει ολοκληρώσει τη θητεία του έχει προκηρύξει όπως προβλέπει ο νόμος ημερομηνία για τη διενέργεια εκλογών προς αντικατάστασή του, αλλά η αποχή είναι τεράστια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ο αριθμός που προβλέπεται ούτε υποψηφίων ούτε συμμετεχόντων για να γίνουν εκλογές. Συνεπώς παρατείνεται η θητεία τους επ' αορίστω χωρίς οι ίδιοι να το επιθυμούν. Η λύση του συλλόγου όπως πληροφορηθήκαμε είναι δύσκολη νομικά και τα νυν μέλη ευελπιστούν σε κάθε αρχή της χρονιάς ότι θα αντικατασταθούν ομαλά. Η όλη κατάσταση έχει και οικονομικές προεκτάσεις. Όταν όπως χαρακτηριστικά μας είπε η εν λόγω διευθύντρια συμμετέχουν στον σύλλογο μόνο πέντε και η συνδρομή είναι μόνο των πέντε μελών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ισχυρή οικονομική στήριξη για τη σχολική μονάδα. Αυτή η κατάσταση αφορά τη σχολική μονάδα που τώρα υπηρετεί, η οποία βρίσκεται σε αστική περιοχή.

Η ίδια έκανε την αντιπαραβολή ανάμεσα στο νυν σχολείο και το προηγούμενο σχολείο όπου υπηρέτησε ως διευθύντρια. Επειδή η προηγούμενη σχολική μονάδα βρισκόταν ένα γυμνάσιο σε αγροτική περιοχή η σχέση της με τον Σύλλογο Γονέων

και Κηδεμόνων ήταν πιο ουσιαστική. Στην πρόσκλησή της για διάφορα θέματα που έπρεπε να διευθετήσει το σχολείο, ανταποκρινόταν αμέσως και επεδείκνυαν ιδιαίτερα ενεργή συμμετοχή. Στην πιθανότητα μάλιστα να κλείσει ή να συγχωνευτεί το σχολείο τους, λόγω του ότι η διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε αποφασίσει να μειώσει το λειτουργικό κόστος της βαθμίδας με τις συγχωνεύσεις σχολείων, η πρότασή της να αναλάβει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων το κόστος της θέρμανσης του σχολείου για να πεισθεί η διεύθυνση να συντηρήσει το σχολείο, βρήκε θερμή υποδοχή και το σχολείο λειτούργησε κανονικά. Την ίδια προθυμία έδειξε ο σύλλογος και στην ανακαίνιση του κτιρίου του σχολείου. Αγόρασε ένα μέρος από τα χρώματα που απαιτούνταν για το φρεσκάρισμα των τοίχων. Κατά τον ίδιο τρόπο ανταποκρίθηκαν στην αγορά ηλεκτρονικών υπολογιστών για τον εξοπλισμό του εργαστηρίου πληροφορικής. Η διαφορά στη στάση του συλλόγου έχει να κάνει αποκλειστικά με τη διαφορά περιοχή και το γεγονός ότι ήταν γυμνάσιο. Στις δυσπρόσιτες ή και απλά τις περιφερειακές αστικές μονάδες οι γονείς έχουν μάθει να μην αναμένουν πολλά από την κεντρική εξουσία και να αυτενεργούν για την κάλυψη των αναγκών, στάση που δείχνει στην πράξη τον ενεργό πολίτη.

Ο έτερος διευθυντής Λυκείου χαρακτήρισε την ύπαρξη Συλλόγου όχι μόνο τυπική αλλά και επιζήμια για το σχολείο. Χωρίς να προσφέρουν ουσιαστική οικονομική συνδρομή, έχουν απαιτήσεις παράτυπες από τις σχολικές μονάδες και επιζητούν να κάμψουν το σύστημα προς όφελος των παιδιών τους. Το θέμα που συνήθως τους απασχολεί είναι οι διδακτικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις και η διαχείριση των απουσιών των παιδιών τους. Ο εν λόγω διευθυντής ήταν μάλλον απογοητευμένος από το σύλλογο του σχολείου του .

Οι υποδιευθυντές όλων των βαθμίδων που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι είχαν γνώση για το αν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο τους, όμως καμιά περαιτέρω ανάμειξη ή επικοινωνία δεν είχαν μαζί τους. Κατά συνέπεια δε γνώριζαν ούτε για την ευκολία ή δυσκολία συγκέντρωσης της οικονομικής συνδρομής ούτε για τις δράσεις ή τις αγορές που υποστηρίζουν προς όφελος του σχολείου.

Βάσει νομοθεσίας (νόμος 1566/1985, άρθρο 53, Ν. 2621/98, άρθρο 2 και υπουργική απόφαση Δ4/662/23.12.98) σκοπός του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων είναι:

1. Η ηθική και υλική ενίσχυση του έργου του σχολείου για την αποδοτικότερη λειτουργία του, την αρτιότερη μόρφωση των μαθητών και των νέων και την ηθική διάπλαση του χαρακτήρα τους.
2. Η διαφώτιση της κοινής γνώμης και της Πολιτείας για τις υποχρεώσεις τους απέναντι στην παιδεία των νέων.
3. Η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η συμπαράσταση στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς για την ενίσχυση του έργου τους και την καλή άσκηση του λειτουργήματός τους, η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων για τα ζητήματα της εκπαίδευσης και η συνειδητοποίηση των σκοπών του συλλόγου.
4. Η προσφυγή στους αρμόδιους φορείς για την ενίσχυση του σχολείου σε διδακτικά ζητήματα, ενίσχυση του σχολείου με τα αναγκαία μέσα και η περίθαλψη και η οικονομική ενίσχυση των απόρων μαθητών.
5. Η παρακολούθηση του ήθους και της υγείας των μαθητών.
6. Η υποβοήθηση της τακτικής φοίτησης και μάθησης με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ευγενικής άμιλλας.
7. Η λειτουργία μαθητικών κατασκηνώσεων.
8. Η βράβευση και η εξασφάλιση υποτροφιών για τους μαθητές που άριστευσαν.
9. Η συνεργασία με άλλους οργανισμούς που έχουν όμοιους ή παρεμφερείς σκοπούς.
10. Η ανάπτυξη του σχολικού αθλητισμού και η προώθηση των αθλητικών ιδεωδών.
11. Η συστηματική παιδαγωγική εκπαίδευση και αγωγή των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας, της εθνικής ανεξαρτησίας και της ειρήνης.

Οι σκοποί επιδιώκονται με κάθε νόμιμο μέσο και ειδικότερα με οργάνωση διαλέξεων και συγκεντρώσεων, ίδρυση βιβλιοθηκών και αναγνωστηρίων, οργάνωση ταξιδιών αναψυχής και μορφωτικών εκδρομών, τη συμμετοχή σε γιορτές, με την ίδρυση πνευματικών και πολιτιστικών κέντρων σε συνεργασία με τους μαθητές, δασκάλους και την τοπική αυτοδιοίκηση, με την διαφώτιση των γονέων, με την δημιουργία ομάδων εργασίας των γονέων κάτω από την καθοδήγηση του Δ.Σ. και με κάθε άλλο πρόσφορο μέσο που η διοίκηση του συλλόγου θα κρίνει σκόπιμο με απόφασή του.

6.2.4 Οικονομική συνδρομή γονέων

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η συμμετοχή των γονέων, ατομικά ή δια του συλλογικού τους οργάνου, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εξαντλείται στην επικοινωνία με το Διευθυντή και τους Διδάσκοντες του παιδιού. Η φθίνουσα εμπλοκή των γονέων έχει επισημανθεί από πολλούς μάχιμους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η θέση αυτή δεν αφορά το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων αλλά τους γονείς και κηδεμόνες κάθε παιδιού ξεχωριστά. Παρατηρείται το γεγονός ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των γονέων στη σχολική πορεία του παιδιού, τόσο περισσότερη είναι η συμμόρφωση όλων προς τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών αλλά και τις απαιτήσεις για πρόσθετη επιβάρυνση. Συνεπώς, στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό κάθε διδάσκων και διδάσκουσα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και τουλάχιστον μέχρι την Τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου να δίνει στους μαθητές λίστα με τα αναλώσιμα που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα το φαινόμενο να υποδεικνύεται ακόμα και η εταιρεία παραγωγής των αναλώσιμων που ζητούνται, κυρίως όσον αφορά στα μολύβια. Η διολίσθηση από την αρχική λίστα σε άλλη επιλογή, πιο οικονομική για τις τραυματισμένες οικογένειες, δεν παρατηρείται, καθώς ενέχει τον κίνδυνο της διαφοροποίησης και της μειονεξίας του μαθητή. Παρά τις όποιες ενστάσεις και αντιδράσεις των γονέων που δυσκολεύονται να αγοράσουν τα πράγματα της λίστας, η συμβολή αυτή σε αναλώσιμα στο σχολείο δε φαίνεται να ακυρώνει το χαρακτήρα της δημόσιας, δωρεάν παιδείας που φαίνεται να έχει στο μυαλό του ο έλληνας πολίτης.

Τα πράγματα διαφέρουν όμως στην επόμενη βαθμίδα και οδεύουν προς την πλήρη αμφισβήτηση στην τελευταία δάση της Δευτεροβάθμιας. Εκεί η εμπλοκή των γονέων στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου είναι έντονη, στο βαθμό που παρακολουθεί ο κάθε γονέας τη συνεπή φοίτηση και την πρόοδο του παιδιού του. Παρατηρείται όμως σταδιακά η αραίωση των επισκέψεων των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο, που στο Λύκειο γίνεται τυπική μόνο με τη μορφή της προσέλευσης για τη δικαιολόγηση απουσιών και την παραλαβή των ελέγχων επίδοσης ανά τρίμηνο, παλιότερα και τετράμηνο πλέον. Με την κατάργηση του νόμου περί δικαιολόγησης απουσιών, η επίσκεψη των γονέων και κηδεμόνων αναμένεται να περιοριστεί σε δύο φορές το χρόνο, τουλάχιστον για το μεγάλο

ποσοστό της μαθητιώσας νεολαίας. Όσο μεγαλύτερη είναι η αποστασιοποίηση των γονέων από το σχολείο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η άρνηση να συμβάλουν οικονομικά για την εκπαίδευση. Η άρνηση αυτή φαίνεται από την άρνηση των γονέων να πληρώσουν τα βιβλία των παιδιών τους στις ξένες γλώσσες, που δεν τους τα παρέχει το Ινστιτούτο Διόφαντος. Το αιτιολογικό για την άρνηση είναι ότι η παιδεία θα έπρεπε να είναι δωρεάν, κατ' ουσίαν όμως οι γονείς που αρνούνται να πληρώσουν ένα βιβλίο στο δημόσιο σχολείο, καταβάλλουν δίδακτρα και αναλαμβάνουν οι ίδιοι το κόστος των βιβλίων σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η στάση αυτή αποδίδεται είτε στην απαξίωση του ρόλου του σχολείου στα μάτια της κοινωνίας, είτε στην ατράνταχτη πεποίθηση ότι η δωρεάν παιδεία δεν είναι όρος που εφαρμόζεται με παραμέτρους.

Παρ' ότι η παρούσα εργασία διερευνά μόνο τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις στο θέμα της οικονομικής συμβολής των γονέων εφ' άπαξ του χρόνου, οι συνεντεύξεις ούσες ημιδομημένες, παρείχαν και το υλικό για την προηγούμενη παρουσίαση της κατάστασης από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις στη σχολική μονάδα.

Η ενότητα αυτή ξεκίνησε σε κάθε συνέντευξη με την πρόταση Φίλη για οικονομική συνδρομή των γονέων εφ' άπαξ στο σχολείο ή κατ' άλλους την καταβολή διδασκτρών. Αυτό το ερώτημα στάθηκε ένα από τα θέματα στα οποία υπήρχε ομοιομορφία στην αντίδραση. Με εξαίρεση ένα συνεντευξιαζόμενο, οι ερωτηθέντες κατέκριναν κάθε οικονομική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο με τη μορφή της επιβεβλημένης ετήσιας εφ' άπαξ εισφοράς.

Μόνο ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είχε εργαστεί και σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο δε θεώρησε ότι η οικονομική συνδρομή ακυρώνει την ιδέα της δωρεάν εκπαίδευσης, καθώς η προηγούμενη εμπειρία του τον είχε οδηγήσει στην αποδοχή της πληρωμής των βιβλίων του κάθε μαθητή. Μάλιστα θεώρησε ότι η αγορά των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές, θα τους έκανε να προσέχουν περισσότερο τα βιβλία τους και θα μείωνε το λυπηρό φαινόμενο των σχισμένων και πεταμένων βιβλίων στα προαύλια των σχολικών μονάδων μετά το πέρας των εξετάσεων. Η καταβολή διδασκτρών για τα αναλώσιμα των σχολείων δεν τον βρήκε αντίθετο, γιατί κάτι τέτοιο γίνεται στα ιδιωτικά σχολεία, από τα οποία θα περίμενε κανείς να παρέχουν ένα πλήρες πακέτο υπηρεσιών και εργαλείων στους μαθητές έναντι των διδασκτρών. Ωστόσο είναι συνηθισμένη πρακτική μας είπε, να καταβάλλεται στην αρχή της

χρονιάς ένα κονδύλι από το μαθητή για τα αναλώσιμα που θα χρησιμοποιηθούν. Το διακύβευμα γι' αυτόν θα ήταν το κριτήριο με το οποίο το μέτρο θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να υπακούει στους κανόνες της κοινωνικής και όχι της οικονομικής δικαιοσύνης. Η τοποθέτησή του κατέληξε στην πιθανότητα να καταβάλλεται το συμβολικό αυτό ποσό ανάλογα με τη φορολογική δήλωση του γονέα ή του κηδεμόνα.

Εκπαιδευτικός που υπηρετεί ως υποδιευθυντής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόνισε ότι οι γονείς στο δημοτικό καταβάλλουν ένα ανάλογο ποσό με το να αναλαμβάνουν να αγοράσουν στα παιδιά τους τα πράγματα που τους ζητά ο διδάσκων της τάξης. Ίσως η αντίρρηση για μια καταβολή υπέρ του σχολείου δε θα ήταν μεγάλη για την πλειοψηφία των οικογενειών. Και αυτός ωστόσο, θεώρησε ότι κάθε άλλη οικονομική συμβολή των γονέων, όσο μικρή και αν είναι, επιβαρύνει τις οικογένειες και δεν είναι βέβαιο ότι θα μπορεί να εξασφαλιστεί. Μια τέτοια διαφοροποίηση θα εγείρει θέμα ισότητας στα σχολεία και θα ανοίξει τους ασκούς του Αιόλου για το σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή ως προς την αντιμετώπιση των γονέων που δεν έχουν καταβάλει το αντίτιμο.

Υπήρξε μια ερωτηθείσα η οποία τέθηκε εξ αρχής υπέρ του μέτρου, θεωρώντας ότι είναι εφαρμόσιμο εάν ο γονέας πειστεί για την αποτελεσματική τοποθέτηση των χρημάτων που καταβάλλει. Η άρνηση κατά τη γνώμη της απορρέει από το γεγονός ότι δε βλέπει να μαθησιακά αποτελέσματα ο γονιός στο παιδί του και υποκινούμενος από διάφορα κίνητρα, επιλέγει να υποστηρίξει την επιπλέον εκπαίδευση του παιδιού σε άλλο οργανισμό. Ο τρόπος για την παγίωση μιας τέτοιας πρακτικής είναι τα απτά και ορατά αποτελέσματα βελτίωσης στη σχολικής μονάδα που καταβάλλει τη συνδρομή. Υπ' αυτή την οπτική οι διευθυντές θα φέρουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την εκμείωση της συγκατάθεσης των γονέων και την καταβολή της συνδρομής. Η συνεντευξιαζόμενη μάλιστα έφτασε στο σημείο να τονίσει την προσωπική σχέση του διευθυντή με όλους τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εμπειρία της συνεντευξιαζόμενης προερχόταν από σχολείο αγροτικής περιοχής και μεσαίου μεγέθους. Η ίδια επιφυλάχθηκε για τα μεγάλα σχολεία αστικών περιοχών, από τα οποία δεν έχει καθόλου εμπειρία.

Για την πλειοψηφία των ερωτηθέντων οποιαδήποτε οικονομική συμβολή των γονέων, ακόμα και εκείνη των λιστών στο δημοτικό και των ξενόγλωσσων βιβλίων στα γυμνάσια και στα λύκεια, συνιστά κατάργηση του θεσμού της δωρεάν

εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικές κάποιες από τις διατυπώσεις για το απόλυτο ύψος τους:

«Δε συμφωνώ με τα δίδακτρα στην παιδεία, θεωρώ ότι είναι δωρεάν η παιδεία και σε σχέση με τα προηγούμενα που λέγαμε για τη συνδρομή, μπορεί ο κάθε γονέας ανάλογα με την οικονομική του κατάσταση με ένα ελάχιστο ποσό να συνδράμει το σχολείο γενικά. Αλλά όχι να υποχρεωθεί να καταβάλει τα αναλώσιμα, όπως γινόταν προπολεμικά που έφερναν τα ξύλα στα σχολεία. Έτσι θεωρώ ότι καταργείται η δωρεάν παιδεία.»

«Νομίζω ότι θα πω πάλι αυτό που είπα και πριν. Η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να παρέχει εκπαίδευση. Ούτε τα 10 ούτε τα 20 για μένα είναι σωστό. Σήμερα είναι 10, αύριο είναι 20 μεθαύριο θα πάμε στα 100 και παρά μεθαύριο θα πούμε δημόσια παιδεία δεν είναι δωρεάν, πληρώστε και μάθετε. Ούτε τα 10, ούτε τα 20 τα θέλω.»

Μόνο αποδεκτή περίπτωση συνεισφοράς γονέων στο σχολείο θεωρήθηκε ο εθελοντισμός. Μ' αυτό τον όρο περιέγραψαν τόσο την προσφορά εθελοντικής εργασίας για την ανακαίνιση χώρων του σχολείου, όσο και τη συνεισφορά σε χρήμα ή σε υλικά αντικείμενα, όπως η δωρεά βιβλίων στη σχολική βιβλιοθήκη ή υπολογιστών στο εργαστήριο πληροφορικής.

6.2.5 Χορηγία

Ένα πολύ ουσιαστικό ζητούμενο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εναλλακτική χρηματοδότηση, η κάλυψη των αναγκών για μια σχολική μονάδα από άλλους πόρους πέραν της κεντρικής χρηματοδότησης. Είναι προφανές ότι πρόκειται για ένα παραμετρικό ζητούμενο με αμφίβολη λογιστική πρόβλεψη, λόγω της μεγάλης απόκλισης των αναγκών που πρέπει να καλυφθούν από τα σχολεία. Μια νεοφιλελεύθερη προσέγγιση του σχολείου από την πλευρά της πολιτείας σημαίνει ότι πρέπει να περιοριστεί ο κίνδυνος ζημιάς στον ετήσιο κρατικό προϋπολογισμό. Κατά συνέπεια πρόκειται για μια νοοτροπία περιορισμού των εξόδων στα απολύτως απαραίτητα για τη λειτουργία και τη συντήρηση των σχολικών μονάδων. Μια τέτοια αντίληψη δεν περιλαμβάνει ούτε την υποστήριξη καινοτόμων δράσεων και επιμορφωτικών πρακτικών σε όλο σε οριζόντιο επίπεδο, δηλαδή σ' όλη την έκταση της χώρας, ούτε την υποστήριξη του οράματος ενός διευθυντή, όπως το παρουσιάζουν οι νεώτερες αντιλήψεις περί οργανωσιακής θεωρίας.

Το πρακτικό αυτό πρόβλημα αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είτε έχουν καταρτιστεί στις σύγχρονες θεωρίες είτε απλά δυσχεραίνονται από την οικονομική στενότητα που επέβαλλε η επαναδιαπραγμάτευση των οικονομικών δεδομένων για την ελληνική πραγματικότητα κατά τον 21ο αιώνα. Για να λύσουν αυτό το πρόβλημα οι νυν διευθυντές σχολικών μονάδων συζητούν το θέμα της χορηγίας. Ο προβληματισμός και οι ενδοιασμοί τόσο των νέων όσο και των παλαιότερων διευθυντών σχολικών μονάδων είτε εν ενεργεία είτε εν αποστρατεία, φαίνεται από την έκταση των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις συνεντεύξεις. Η πρώτη αντίδραση των περισσότερων ήταν εξαρτάται ενώ δεν ήταν λίγοι και αυτοί που απάντησαν δεν ξέρω. Μόνο ένας συνεντευξιζόμενος ρητά δήλωσε ότι το επιδιώκει να λάβει χορηγία.

Το νομικό πλαίσιο που διέπει την αποδοχή χορηγίας από μια σχολική μονάδα δεν είναι γνωστό σε όλους τους διευθυντές, πράγμα που μας δίνει την δυνατότητα να συμπεράνουμε ότι η συζήτηση για τη χορηγία είναι ακόμα σε θεωρητικό-φιλοσοφικό επίπεδο: αν πρέπει να λάβει η σχολική μονάδα χορηγία και όχι αν είναι στα σχέδια του διευθυντή να ζητήσει χορηγία και από πού θα πρέπει να τη δεχτεί στην περίπτωση που ο χορηγός μόνος του θα προσεγγίσει το σχολείο. Ένας από τους συνεντευξιζόμενος μάλιστα, ο οποίος είναι ο αρχαιότερος στην υπηρεσία από

όσους παραχώρησαν συνέντευξη και ο οποίος μόλις ολοκλήρωσε τη θητεία του και επέστρεψε στην οργανική του θέση ως διδάσκων μας δήλωσε ότι είναι απαγορευμένο να δεχτεί κανείς χορηγία από ιδιώτη.

Στην καθομιλουμένη ο όρος χορηγία νοείται ως συνεισφορά σε ένα πολιτιστικό δρώμενο. Ο νόμος υπ' αριθ. 3525/2007 (ΦΕΚ Α' 16/ 26.01.2007) {όπως τροποποιήθηκε με το Άρθρο 33 του Ν.3773/2009 (ΦΕΚ Α 120), με το Άρθρο 11 του Ν.3842/2010(ΦΕΚ Α 58) και με το Άρθρο 64 παρ2ε του Ν.4002/2011 (ΦΕΚ Α 180)}, αναφέρει στο άρθρο 1 τον ορισμό της πολιτιστικής χορηγίας.

«Ως «Πολιτιστική χορηγία» νοείται η χρηματική ή άλλης μορφής οικονομική παροχή σε είδος, σε άυλα αγαθά ή υπηρεσίες από φυσικά ή νομικά πρόσωπα, ημεδαπά ή αλλοδαπά, για την ενίσχυση συγκεκριμένων πολιτιστικών δραστηριοτήτων ή σκοπών του αποδέκτη της χορηγίας με αντιστάθμισμα την προβολή του κοινωνικού προσώπου και της ευεργεσίας του χορηγού.

Ως «Χορηγός» νοείται το φυσικό ή νομικό πρόσωπο, ημεδαπό ή αλλοδαπό, του ιδιωτικού δικαίου που προβαίνει σε πολιτιστική χορηγία.

Ως «Αποδέκτης χορηγίας» νοείται το Δημόσιο, οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης α' και β' βαθμού, τα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, τα νομικά πρόσωπα του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως αυτός κάθε φορά οριοθετείται, καθώς και τα νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και οι αστικές μη κερδοσκοπικές εταιρείες του άρθρου 741 Α.Κ., που επιδιώκουν, κατά το καταστατικό τους, σκοπούς πολιτιστικούς.

Ως «Πολιτιστική δραστηριότητα» νοείται η δραστηριότητα που αποσκοπεί στην προστασία, αξιοποίηση και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως η τελευταία ορίζεται στο ν. 3028/2002 (ΦΕΚ Α' 153/28.6.2002), καθώς και στην ενίσχυση και προβολή του νεότερου και σύγχρονου πολιτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει κάθε δράση που αποσκοπεί ιδίως στην παραγωγή, καλλιέργεια, προαγωγή και διάδοση των γραμμάτων, της μουσικής, του χορού, του θεάτρου, του κινηματογράφου, της αρχιτεκτονικής, της ζωγραφικής, της γλυπτικής, των εικαστικών τεχνών.

Ας αρχίσουμε τη διερεύνηση από το ερώτημα ποιος πρέπει να είναι ο χορηγός. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ονομάζουν ως πιθανούς χορηγούς εταιρείες του ιδιωτικού τομέα, ΔΕΚΟ, ιδιώτες και γονείς μαθητών. Την πλειοψηφία

συγκέντρωσαν οι εταιρείες ως χορηγοί. Η αίσθηση ότι αυτοί οι οικονομικοί οργανισμοί είναι πιθανό να συνδράμουν βασίζεται στο ότι εικάζουν πολλοί ότι προκύπτει γι' αυτές οικονομικό όφελος. Οι συνεντευξιαζόμενοι εικάζουν ότι οι χορηγίες φοροεκπίπτουν και ότι όλες οι μεγάλες εταιρείες έχουν μπατζεταρισμένο ένα ποσό για χορηγίες ώστε να το καταχωρίσουν στα έξοδά τους. Στην περίπτωση που αυτή η μορφή χορηγίας δεν είναι δυνατή, εναλλακτικά πρότειναν τη χορηγία σε είδος. Εταιρείες τηλεφωνίας ή τεχνολογικού εξοπλισμού μπορούν να διαθέσουν υλικό που έχει ξεπεραστεί εμπορικά για να αντικαταστήσουν ή να εμπλουτίσουν οι σχολικές μονάδες τον σχολικό τους εξοπλισμό. Επίσης αναφέρθηκε η δράση κάποιου ιδιώτη, ο οποίος με την προσωπική του διασύνδεση, πέτυχε να παραχωρηθεί εξοπλισμός γραφείου και υπολογιστές από ένα κατάστημα τράπεζας που έκανε ανακαίνιση. Επισημάνθηκε μάλιστα η ομοιομορφία που προέκυψε στα γραφεία των καθηγητών από τη χρήση του χορηγηθέντος υλικού ως αναβάθμιση αισθητική του χώρου του σχολείου. Άλλη μια πρόταση έγινε για προσέγγιση των εταιρειών κινητής τηλεφωνίας ώστε η δική τους χορηγία να επεκταθεί στην κάλυψη των σχολείων από γραμμές ISDN και ATHERNET.

Ωστόσο η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων στάθηκε επιφυλακτική στη χορηγία από ιδιώτη της τοπικής κοινότητας και πολύ περισσότερο από ιδιώτη, του οποίου το παιδί φοιτά στο σχολείο. Στην πρώτη περίπτωση φοβήθηκαν το σχολικό μάρκετινγκ, όπως παρουσιάζεται από την τηλεόραση και τις ταινίες ότι γίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ και όπως οι εν ενεργεία καθηγητές πιστεύουν ότι θα γίνει στο υποθετικό σενάριο της εισχώρησης χορηγών στα σχολεία. Αν πρόκειται για ιδιώτη που δεν είναι ταυτόχρονα και γονέας, υπάρχει ο κίνδυνος να προωθηθεί η διαφήμιση μέσω της χορηγίας, έστω αν δεν είναι η διαφήμιση αυτή εξόφθαλμη και τυπική. Με εξαίρεση τις δύο μεγάλες πόλεις της Ελλάδας, οι υπόλοιπες διατηρούν τον προσωποπαγή τους χαρακτήρα και την άτυπη επικοινωνία των κλειστών κοινωνιών. Αυτό αυτομάτως σημαίνει ότι η πληροφορία της χορηγίας θα διαρρεύσει με βεβαιότητα και θα βρει τις ουδούς στην τοπική κοινή γνώμη και με τον κίνδυνο να προκληθεί αντίδραση από άλλους ιδιώτες ή νομικά πρόσωπα που δραστηριοποιούνται στο ίδιο τομέα. Πέραν του κοινωνικού κόστους που θα έχει να διαχειριστεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επισημαίνουν οι συνεντευξιαζόμενοι, υπάρχει περίπτωση να δεχτεί πιέσεις ή κίνδυνος να δεχτεί ανταλλάγματα για να λάβει τη μία ή την άλλη χορηγία. Αυτό το νόημα έχει η

διατύπωση της μιας συνεντευξιαζόμενης ότι δεν έχει ζητήσει αλλά έχει λάβει οικειοθελείς χορηγίες, «για να μην της προσάψουν κάτι». Το απρόσωπο του κατηγορού και το αόριστο της κατηγορίας στοιχειοθετεί ότι οι μικρές κοινωνίες της Ελλάδας δεν έχουν κατασταλάξει ακόμα στην αναγκαιότητα της χορηγίας ως συμπληρωματικού πόρου.

Από την άλλη, η χορηγία δεν συναντά και ουσιαστική αντίδραση – αντίσταση από τους νυν και πρώην διευθυντές σχολικών μονάδων ούτε από τους υποδιευθυντές. Υπό προϋποθέσεις διαφάνειας και συλλογικής επιλογής, θα ήταν δεκτός ένας τέτοιος τρόπος χρηματοδότησης. Συγκεκριμένα την ανάγκη διαφάνειας σε τοπικό συλλογικό επίπεδο επεσήμαναν δύο συνεντευξιαζόμενοι και την ανάγκη να είναι συλλογική η χορηγία και όχι από ιδιώτη επεσήμαναν με ζήλο δύο από τους υποδιευθυντές. Η συλλογικότητα της χορηγίας αφαιρεί την κατηγορία της προσωπικής διαπλοκή αλλά και κερδοφορίας και της ακεραιότητας του διευθυντή. Το γεγονός αυτό επισημαίνει ένα ς συνεντευξιαζόμενος αναφερόμενος σε δημοσιεύματα που είδαν το φως κατά την προηγούμενο σχολική χρονιά όπου ένας διευθυντής τεχνικού λυκείου στην περιοχή, δέχτηκε χορηγία από εταιρεία που σχετίζεται με μια από τις ειδικότητες που διδάσκονται για τον εξοπλισμό ενός εργαστηρίου πληροφορικής. Αν και ο εν λόγω χορηγός (πρόκειται για επιμελητήριο) είχε την έδρα του στην Αθήνα, δημιουργήθηκε μια θεωρία κατεύθυνσης και εξάρτησης του συγκεκριμένου σχολείου στην επαρχία από την εταιρεία αυτή.

Φαίνεται επίσης να μην έρχεται σε αντίθεση με τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αφού είναι περιστασιακή και μερική. Είναι ζωτικό για μεγάλο μέρος των λειτουργών η παιδεία να είναι δωρεάν.

Για ανταποδοτική σχέση σχολείου και κοινωνίας μίλησε ένας διευθυντής ο οποίος είναι θετικός στην αναζήτηση χορηγίας αν και ο ίδιος δεν το επιχείρησε. Μίλησε για τη διέξοδο που μπορεί να έχουν τα σχολεία να βρουν χορηγίες από τις επιχειρήσεις ατομικές ή άλλου είδους της τοπικής κοινωνίας που συνεργάζονται με το σχολείο ως προμηθευτές. Αναφέρθηκε στα βιβλιοπωλεία ή καταστήματα εμπορίας χαρτικών και αναλώσιμων που έχουν ανοιχτούς λογαριασμούς με σχολεία. Αυτές οι επιχειρήσεις μπορούν να κληθούν να χορηγήσουν κάτι στο σχολείο σε είδος έστω, ώστε να είναι κερδοφόρα η σχέση και για τις δύο πλευρές. Το παράδειγμα αυτό το επεξέτεινε στους συντηρητές των ηλεκτρονικών συσκευών και στους παρόχους ειδών καθαριότητας και υγιεινής. Μάλιστα η διατύπωσή του δεν είναι κακό μπορεί να

ερμηνευτεί πολλαχώς. Δεν είναι κακό με την έννοια του παράνομο ή ανήθικο, πράγμα που δικαιολογεί τις επιφυλάξεις του για τη χορηγία. Δεν είναι όμως ούτε κακό με την έννοια επιζήμιο για το σχολείο. Αυτή ακριβώς η διγλωσσία ίσως είναι χαρακτηριστική για το πόσο δεν έχει απελευθερωθεί από ταμπού η ελληνική κοινωνία στο θέμα της χορηγίας.

Τέθηκε κατά τις συνεντεύξεις από έναν συνεντευξιαζόμενο μια υποθετική περίπτωση: αυτή της γενναίας χορηγίας αλλά από φορέα που δεν είναι ηθικά αποδεκτός. «τι θα γινόταν αν η χορηγία, όσο γενναία και να ήταν προερχόταν από μια υπηρεσία συνοδών κυριών, όπως έχει γίνει κρούση στην περιοχή μας;». οι ενδιασμοί του αφορούν τόσο το άτομο του διευθυντή που θα δεχόταν έστω για το καλό του σχολείου να λάβει μια τέτοια χορηγία, όσο και για τη βιωσιμότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας, άπαξ και διέρρηε στην τοπική κοινωνία η προέλευση της χορηγίας. Στις μικρές για τα ευρωπαϊκά τουλάχιστον δεδομένα σχολικές μονάδες της Ελλάδας κάτι τέτοιο θα έβλαπτε το σχολείο ακόμα κι αν η ίδια η χορηγία το καθιστούσε πρότυπο.

Σε ανάλογο μήκος κυμαίνεται και ο προβληματισμός άλλου συνεντευξιαζόμενου για το αν θα έπρεπε να προσανατολιστούν οι διευθυντές σε χορηγίες που θα προερχόταν από τον ιδιωτικό φορέα της εκπαίδευσης. Τέθηκε αυτομάτως εκτός πιθανών επιλογών η χορηγία που θα προερχόταν από ιδιωτικός εκπαιδευτήριο μέσης εκπαίδευσης, τα λεγόμενα φροντιστήρια της κάθε πόλης. Ωστόσο ούτε από άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως φροντιστήρια ξένων γλωσσών, εργαστήρια καλλιτεχνικά, αθλητικούς συλλόγους ή σχολές χορού, πιστεύουν οι ερωτηθέντες διευθυντές ότι πρέπει να γίνει δεχτεί η χορηγία. Θεωρούν ότι οι πιθανότητες να ζητηθεί κάτι από το σχολείο είναι μεγάλη.

Μια από τις νεώτερες ερωτηθείσες, η οποία ειρήσθω εν παρόδω όχι μόνο δεν είναι κατά της χορηγίας, αλλά την επιδιώκει κατά την ακριβή της διατύπωση, εκτιμά ότι τέτοιος κίνδυνος δεν υφίσταται εφόσον οι δύο πλευρές είναι γνώστες της νομοθεσίας. Η αναφορά του χορηγού στο πρακτικό και η ανάγνωσή του είναι νόμιμη και θεμιτή, αλλά από κει και πέρα η διαμοίραση φυλλαδίων στον σχολικό χώρο απαγορεύεται και αυτό το γνωρίζουν όσοι δέχονται να καταβάλλουν χορηγία. Είναι γεγονός επισημαίνει ότι διαφημιστικά φυλλάδια για θεατρικές παραστάσεις, για αθλητικές ομάδες και για βιβλιοπωλεία πολλές φορές έχουν διανεμηθεί ακριβώς έξω από τον προαύλιο χώρο σχολικών μονάδων με την γνώση και ανοχή του

διευθυντή, αλλά και χωρίς να διαπράττεται αδίκημα. Η πρακτική αυτή ελάχιστα διαφέρει από τα νόμιμα περιθώρια αναφοράς του χορηγού, όπως προβλέπει ο νόμος. Η εν λόγω συνεντευξιαζόμενη έχει τη μικρότερη προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση και έχει έρθει αντιμέτωπη με την ισχνή πλευρά της δημόσιας παιδείας. Η ίδια αναφέρει ότι στην προηγούμενη σχολική μονάδα που υπηρέτησε, η αντίληψη ‘ήταν «να γίνει η δουλειά», γιατί οι αγροτικές περιοχές της χώρας μας έχουν τόσες ελλείψεις που αποβαίνουν εις βάρος των μαθητών.

Αυτή την αντίληψη επιβεβαίωσε ένας από τους αρχαιότερους υπαλλήλους, του οποίου οι διευθυντική θητεία εκτινόταν σε αγροτικές περιοχές περισσότερο παρά σε αστικές. Σε ένα τέτοιο μικρό σχολείο είχε συναφθεί η εξής σχέση που προσομοιάζει πολύ στο σκεπτικό του σύγχρονου E – Twinning. Η μικρή σχολική μονάδα αδελφοποιήθηκε με κάποιο από τα μεγάλα Ιδιωτικά Κολλέγια των Αθηνών και μετά από μια σχολική χρόνια επικοινωνίας, αντιπροσωπεία από τον εκπαιδευτικό οργανισμό της Αθήνας τους επισκέφτηκε στο χωριό τους και τους έφερε χορηγία υλικό και εξοπλισμό που είχαν αντιληφθεί ότι έλειπε από τη σχολική μονάδα του μικρού χωριού. Η τοπική κοινωνία όχι μόνο δεν αντέδρασε στη χορηγία αλλά την αποδέχτηκε με ευγνωμοσύνη και την προέβαλλε έκτοτε ως καλή πρακτική που θα έπρεπε να συνεχιστεί.

Προκύπτει το συμπέρασμα ότι το κοινωνικό στερεότυπο της αποικιοποίησης του εκπαιδευτικού βιοχώρου από τα οικονομικά ή τα ιδιοτελή συμφέροντα είναι περισσότερο ισχυρό στις πόλεις από ό,τι στις ημιαστικές κοινότητες. Ένα σημείο στο οποίο όλοι οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ήταν η άρνηση να δεχτούν χορηγία από γονέα μαθητή με το αιτιολογικό ότι θα απαιτούσε την ανταπόδοσή της στο μαθητή. Μάλιστα συμπτωματικά οι δύο από τους διευθυντές έκαναν λογοπαίγνιο που αντλεί από μια γνωστή ελληνική ταινία του 1960 (είναι τότε;) «Το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο». Αυτή η ταινία εκτυλίσσεται στο κολέγιο Φιλοθέης όπου ο μεγάλος χορηγός είναι πατέρας μιας μαθήτριας και η στάση του διευθυντή αν και όχι όλου του συλλόγου είναι να αντιμετωπίζει διακριτικά σε θέματα πειθαρχίας την κόρη του εν λόγω επιχειρηματία. Η διαπλοκή και η ανάγωση συμπεριφορά που παρουσιαζόταν στην ταινία αποτυπώνει εύγλωττα τόσο το τότε στερεότυπο όσο και τη μεταγενέστερη κληροδότησή του στη συλλογική μνήμη της ελληνικής κοινωνίας.

Καθώς η εκπαίδευση είναι ένα ευαίσθητο δεδομένο και η τάση της κοινωνίας είναι προς τη δημόσια δωρεάν παιδεία που πρέπει να παρέχεται από το κράτος πρόνοιας ο

σύγχρονος έλληνας δυσκολεύεται να βρει το ν τρόπο να εντάξει μια καπιταλιστική πρακτική στη παλέτα των μέτρων που θα αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αντίσταση είναι φανερή αν παρατηρήσει κανείς τις ηλικίες των ερωτηθέντων, τις εμπειρίες από τις περιοχές των σχολικών μονάδων που υπηρέτησαν και από τη σχετική κατάρτισή τους. Με οδυνηρή ειλικρίνεια ειπώθηκε ότι για μια τέτοια πρακτική δεν είναι καταρτισμένοι οι διευθυντές που εκτελούν τα χρέη τους τώρα, και η θετική τοποθέτησή μερικών παράμενε ακαδημαϊκή καθώς δε θα μπορούσαν εύκολα να αποφασίσουν ποιους θα προσεγγίσουν ούτε πώς θα το κάνουν αυτό. Σ' αυτό το σημείο αναφέρθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης αν πρόκειται αυτές οι πρακτικές να εφαρμοστούν.

Η πιο πρόθυμη να δεχτεί χορηγίες στάθηκε μια διευθύντρια, η οποία βρίσκεται ακόμα στην αρχή της διευθυντικής καριέρας της. Είναι νέα σε ηλικία και σε χρόνια υπηρεσίας και οι σπουδές της στην πληροφορική την έχουν εξοικειώσει με τις τεχνικές της αγοράς. Φαίνεται να έχει επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης και τείνει να εναγκαλίζεται τις πρακτικές προσεγγίσεις των χορηγών τους οποίους θεωρεί απαραίτητους για την αναβάθμιση και τον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων. Κανένα ηθικό κώλυμα δεν εντοπίζει στην νέα αυτή πρακτική, εκτός από το ποιόν του χορηγού. Ανάλογο ενδιασμό διατύπωσε σε έτερος διευθυντής, με μεγάλη προϋπηρεσία στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και μικρή στο χώρο της διοίκησης, ο οποίος δήλωσε ότι δε θα δεχόταν χορηγία από ιδιώτη ή εταιρεία του οποίου η δραστηριότητα βρισκόταν στο χώρο της παροχής ερωτικών υπηρεσιών. Το παράδειγμα δεν είναι θεωρητικό αλλά αληθινό. Ένας οίκος ανοχής με μεγάλο κύκλο εργασιών και διευθύντρια με κυρία με επιχειρηματικό δαιμόνιο προσφέρθηκε να χορηγήσει πολλά από τα σχολεία της περιοχής, χωρίς όμως η πρόταση να γίνει αποδεκτή εν τέλει από κάποιο σχολείο.

Σε ένα άρθρο Ταύτου Γιάννη Αμανατίδη, βουλευτή του ΣΥΡΙΖΑ(24.7.2014 / ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΙ WEB) αναφέρεται ότι «στο πλαίσιο της διαδικασίας Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας προωθείται η εξεύρεση πόρων για τα σχολεία έξω από τον κρατικό προϋπολογισμό. Συγκεκριμένα, στην ιστοσελίδα του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ (ΤΟΜΟΣ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ σελίδα 27)[1] περιλαμβάνεται προς διερεύνηση και αποτίμηση, μεταξύ άλλων δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, και ο δείκτης: «Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων» του σχολείου. Ο σκοπός και το αντικείμενο

διερεύνησης και αποτίμησης του συγκεκριμένου δείκτη, παρατίθενται όπως ακριβώς περιγράφονται από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: «Με τον δείκτη αυτό επιχειρείται η αποτίμηση των πρακτικών του σχολείου που αφορούν τη διαχείριση των πόρων και την αξιοποίηση των μέσων της σχολικής μονάδας. Διαπιστώνονται θετικά στοιχεία, όπως η ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου ανάλογα με τη σημασία τους και η ανάλογη κατανομή των διαθέσιμων πόρων, η συνεργασία του σχολείου με τοπικούς και άλλους φορείς για την εξεύρεση πρόσθετων μέσων ή πόρων, πρακτικές που υποστηρίζουν την ένταξη των ΤΠΕ στη λειτουργία του σχολείου κ.ά.» Εξάλλου, με το νόμο 3966/2011 άρθρο 38[2], ήδη στα Πρότυπα Σχολεία όχι απλώς επιτρέπεται με απόφαση της ΔΕΠΠΣ (Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων) η αποδοχή εσόδων «από δωρεές, χορηγίες, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων», αλλά είναι και μία από τις αρμοδιότητες της Επιτροπής να «μεριμνά για την προσέλκυση δωρεών, χορηγιών και κάθε είδους παροχών» (Ν. 3966/2011 άρθρο 40).

Τα σχολεία επομένως, οφείλουν να αναζητήσουν χορηγίες από ιδιώτες, τοπικούς φορείς, εταιρίες και πολυεθνικές, όχι μόνο για να καλύψουν τις ανάγκες τους, αλλά και για να επιβιώσουν, καθώς όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, σελ.67, παρ. 131)[3] «η αυτοαξιολόγηση πρέπει να οργανωθεί, με τρόπο ώστε να είναι συγκρίσιμη μεταξύ σχολικών μονάδων και ώστε να μπορεί να επικυρώνεται και να συμπληρώνεται από εξωτερική αξιολόγηση»[4]. Η παραπάνω κατεύθυνση συμπληρώνεται με το νόμο 4142/2013 για την «Αρχή διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ)». Ανώτατο διοικητικό όργανο της παραπάνω Αρχής - η οποία θα παίζει το ρόλο του εξωτερικού αξιολογητή των σχολείων-, είναι ένα 7μελές Συμβούλιο με πρόεδρο που ορίζεται από την αρμόδια επιτροπή κατά τον κανονισμό της Βουλής»

6.2.6 Εκπαιδευτικά κουπόνια

Φειδωλές ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν σε ένα ερώτημα της συνέντευξης που συνάδει με τον πολιτικό και εκπαιδευτικό λόγο της εποχής. Αναφερόμαστε στο θέμα των εκπαιδευτικών κουπονιών ή λατινιστί voucher. Το θέμα αυτό είναι ευρέως γνωστό και προκαλεί αντιπαραθέσεις στην ακαδημαϊκή κοινότητα και τους πολιτικούς θώκους, αλλά δεν έχει βρει ακόμη τις διόδους για να φτάσει στη βάση των μάχιμων εκπαιδευτικών.

Ένα εύρημα που αναδείχτηκε είναι ότι ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών σε θέσεις διοίκησης γνωρίζει τον όρο ή την πρακτική των εκπαιδευτικών κουπονιών. Η σχετική πληροφόρηση δεν είναι απαραίτητο να εκπορεύεται από την πιο ειδική κατάρτιση που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η αρθρογραφία της εποχής κάνει κατά καιρούς αναφορές στο θέμα. Προσφάτως άρθρο σε ευρείας κυκλοφορίας αθηναϊκή εφημερίδα παρουσίασε το σουηδικό εκπαιδευτικό κουπόνι και ανέλυσε τόσο τις θέσεις των θιασωτών όσο και των επικριτών, κάνοντας σαφώς αναφορά και στη σχέση δημόσιας και ιδιωτικής παιδείας στη σκανδιναβική χώρα. Ωστόσο δύο από τους συνεντευξιαζόμενους δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν για την πρακτική αυτή και άλλοι δύο ζήτησαν διευκρινίσεις. Αυτό καθιστά την άποψη που διατύπωσαν επιδερμική, αφού συνήχθη απ' την περιληπτική παρουσίαση της πρακτικής. Αφετέρου μπορούμε όμως να σκιαγραφήσουμε την αυθόρμητη αντίδραση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να εφαρμόσουν το σύστημα αυτό. Αυτή την επιφύλαξη εντοπίσαμε στην απάντηση μιας διευθύντριας

«Θα ήμουν πολύ περίεργη να το δω να εφαρμόζεται με κάποιες επιφυλάξεις αυτό.»

Οι επιφυλάξεις αφορούν τους γονείς και την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν αυτή τη δυνατότητα. Η επιλογή σχολείου από το γονέα θα σήμαινε αυτομάτως και μια άμεση ευθύνη για την πορεία του παιδιού του, αφού θα γίνει με βάση τα προσωπικά του γονέως κριτήρια και όχι αυτά που θέλει ή μπορεί να εκπληρώσει ένας μαθητής σε ένα σχολικό περιβάλλον. Το κριτήριο θα πάψει να είναι η γειτονιά, η εγγύτητα από το σπίτι, οι φίλοι της παιδικής ηλικίας με αδιευκρίνιστες ακόμη συνέπειες για τον ψυχισμό του παιδιού ή του εισερχόμενου στην εφηβική ηλικία μαθητή. Οι γονείς δεν είναι βέβαιο κατά την συνεντευξιαζόμενη ότι έχουν την κατάλληλη κουλτούρα για να επιλέξουν σχολείο. Ο προβληματισμός αυτός διατυπώνεται από

εκπαιδευτικούς – διευθυντές και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας. Δε θέλησαν όλοι να διευκρινίσουν ως προς τα κριτήρια επιλογής ενός σχολείου, το θέμα αφέθηκε να συμπληρωθεί από τον ακροατή της συνέντευξης. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις ήταν τα ποσοστά επιτυχίας του σχολείου, η κοινωνική τάξη των μαθητών που το επιλέγουν, το πρόγραμμα σπουδών, η συνοικία, η αναγνωρισιμότητα του σχολείου στην τοπική κοινωνία για εκπαιδευτικούς λόγους ή για τις άλλες δράσεις που αναλαμβάνει.

Η πιο ισχυρή επιφύλαξη όλων των συνεντευξιαζομένων ήταν ότι θα δημιουργηθούν σχολεία πολλών ταχυτήτων. Αυτό μπορεί να εξαρτηθεί όχι μόνο από τη φήμη ή από την ποιότητα ενός σχολείου, αλλά ακόμα και από αυτή τη γεωγραφική του θέση. Τα περιφερειακά σχολεία θα οδηγηθούν σταδιακά σε υπολειτουργία αν απελευθερωθούν οι εγγραφές, πιστεύουν. Επίσης εκφράστηκε ο φόβος ότι κάποια σχολεία θα υποβαθμιστούν με το σύστημα των κουπονιών λόγω του οικονομικού υποβάθρου της περιοχής όπου λειτουργούν.

Ο διαφορισμός αυτός δε γίνεται αντιληπτός μόνο από την πλευρά των μαθητών, για τους οποίους η πιθανότητα που εκφράστηκε είναι ότι θα συσσωρευτούν οι καλοί σε ένα σχολείο και οι κακοί σε άλλο. Εντοπίστηκε και η πιθανότητα απώλειας οργανικών θέσεων και η εργασιακή κινητικότητα που θα προκαλέσει αυτή. Η συντεχνιακή αυτή θέση μάλλον καταδεικνύει πόσο γερά είναι ακόμη τα θεμέλια του συνδικαλισμού στην Ελλάδα και δε συνάδει με την νοοτροπία της απασχολησιμότητας, της αλλαγής σταδιοδρομίας και της κινητικότητας που θέλει να προωθήσει ο διεθνής πολιτικός λόγος.

«Φοβάμαι ότι θα έχουμε μια ανισομέρεια. Θεωρώντας οι γονείς για κάποιους λόγους ότι κάποια σχολεία είναι καλύτερα από κάποια άλλα, θα υπάρχει πληθώρα μαθητών σε ορισμένα και έλλειψη στα άλλα. Οπότε και οι οργανικές θέσεις των συναδέλφων θα είναι στο αέρα»

Επισημαίνεται επίσης ο ανταγωνισμός, στον οποίο θα υποβληθούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, αν εφαρμοστεί το σύστημα αυτό. Ο εκπαιδευτικός που το έθεσε συνέδεσε το πρόβλημα με την τωρινή τακτική της μετεγγραφής από ένα σχολείο σε άλλο, πρακτική που φέρει αντιμέτωπους του διευθυντές σχολικών μονάδων γιατί η αποχώρηση μαθητών αναπόφευκτα οδηγεί σε συρρίκνωση των τμημάτων της σχολικής μονάδας και περιορισμό του ωραρίου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αν δε

συμπληρώνουν τις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες, επιβάλλεται να καλύψουν το ωράριό τους σε άλλο σχολείο. Μάλιστα η αντιπαράθεση των διευθυντών περιγράφηκε ως συγκρούσεις, γεγονός που υπαινίσσεται την ένταση των τωρινών αντιπαραθέσεων και προοιωνίζεται τι αναμένεται από τους διευθυντές ότι θα συμβεί με τα εκπαιδευτικά κουπόνια.

«θα υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ διευθυντών, μεταξύ σχολείων, μεταξύ των κατοίκων.»

Ετέθη και το θέμα της ευθύνης της πολιτείας στο ίδιο το ζητούμενο. Ένας εκπαιδευτικός μίλησε για αποποίηση ευθυνών της πολιτείας από το μαθησιακό αποτέλεσμα ή ακόμα και σταδιακή απαγκίστρωσή της από τη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση.

«Δηλαδή εφόσον δίνεις κάποια χρήματα στο μαθητή, τι σημαίνει αυτό, ότι το κράτος δεν έχει πια καμία ευθύνη για τη μόρφωση του μαθητή; Μου θυμίζει κάποιους γονείς που βγάζοντας από την τσέπη τους 10 ευρώ τα δίνουν στο παιδί και του λένε: «κοίταξε εγώ ό, τι ήταν να κάνω για σένα το έκανα, πάρε τα 10 ευρώ και κανόνισε την πορεία σου». Είμαι εναντίον αυτού του πράγματος.»

Η ίδια σύνδεση έγινε και από άλλο εκπαιδευτικό που υπηρετεί ως υποδιευθυντής και ο οποίος πνέει τα μένεα εναντίον του άκριτου δανεισμού πρακτικών από το εξωτερικό από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Η δημόσια δωρεάν παιδεία ενέχει και τη διάσταση των ίσων ευκαιριών, όπως αυτές μπορούν να εξασφαλιστούν από το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών, τον κεντρικό έλεγχο και τον κοινωνικό συγκρητισμό. Τα σχολεία πολλών ταχυτήτων για τον εν λόγω εκπαιδευτικό αφορούν τις εκροές του συστήματος, το μορφωτικό επίπεδο αυτών καθ' αυτών των μαθητών, οι οποίοι αργότερα θα διευρύνουν τη μορφωτική ψαλίδα στα διάφορα στρώματα της κοινωνίας.

«Υποβαθμισμένες με την έννοια όχι ότι είναι χαζοί οι άνθρωποι, απλά έχουν λιγότερα χρήματα, άρα έχουν λιγότερες δυνατότητες τα παιδιά τους να τα δώσουν μια καλύτερη μόρφωση. Αυτά τα σχολεία είναι πιθανόν κάποιοι μαθητές να μην τα προτιμούν, άρα λοιπόν τι θα κάνουμε; Θα δημιουργήσουμε σχολεία πολλών ταχυτήτων;»

Η συνήθης πρακτική της εποχής να προσκομίζονται υπεύθυνες δηλώσεις και να μετεγγράφονται οι μαθητές σε άλλα σχολεία της αρεσκείας τους τονίστηκε κατά τη

συνέντευξη ως μια de facto απόδειξη της αναγκαιότητας των εκπαιδευτικών κουπονιών. Αυτή η πρακτική στην πραγματικότητα θα νομιμοποιούσε την παράτυπη διαδικασία της μετεγγραφής και θα ικανοποιούσε το αίτημα των γονέων για πιο ουσιαστική και προσωπική εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών. Επιπροσθέτως θα άνοιγε το σχολείο τις πύλες στους πραγματικούς πελάτες του, στους γονείς για να συζητήσει επί της ουσίας το θέμα του ρόλου του σχολείου και της αποκατάστασής του στα μάτια της κοινωνίας. Όμως και εδώ υπήρξε φωνή αντίρρησης όσο και φωνή υποστήριξης. Ένας συνεντευξιαζόμενος επεσήμανε ότι δεν πρέπει να νομιμοποιούνται τέτοιες πρακτικές γιατί αίρεται ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης και νομιμοποιείται η διάκριση.

Στον αντίποδα βρίσκεται η θέση άλλου συνεντευξιαζόμενου που τάσσεται ανεπιφύλαχτα υπέρ της πρακτικής των κουπονιών εφόσον όμως θεσπιστούν κριτήρια για τη διαχείρισή τους. Είναι γεγονός ότι το προαναφερθέν άρθρο τονίζει ότι κανένα σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό, δεν έχει το δικαίωμα να αποπέμψει μαθητή. Θα πρέπει να προσλαμβάνει νέο προσωπικό για να εξυπηρετεί τη ζήτηση όπως γίνεται στην Ελλάδα στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και μέσης εκπαίδευσης. Ωστόσο τα δημόσια σχολεία έχουν μια δεδομένη χωρητικότητα και αναλόγως απασχολούν τον προβλεπόμενο για τα τμήματα του σχολείου αριθμό εκπαιδευτικών. Αναπόφευκτα επισημαίνει κάποιοι μαθητές θα πρέπει να αποπεμφθούν. Η ανάλογη πρακτική στη Σουηδία είναι η χρονική προτεραιότητα της αίτησης. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός όμως πρότεινε την κλήρωση ώστε να μην θεωρήσει κανείς τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας διαβλητό.

Αν έπρεπε να προτείνω μια λύση θα ήταν πραγματικά ή κλήρωση. Για να μη θεωρήσει κανείς ότι εγώ αδικώ κάποιον.

Εναλλακτικές μεθόδους για την επιλογή των μαθητών που επιθυμούν να φοιτήσουν σε ένα σχολείο πρότεινε μια νυν διευθύντρια η οποία, ειρήσθω εν παρόδω, αρχικά δίστασε να επιδοκιμάσει την πρακτική. Η θέση της άλλαξε στην πορεία, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα του γονέα να εγγράψει το παιδί του στο σχολείο που επιθυμεί. Μάλιστα προχώρησε και στο να επιδοκιμάσει την επιπλέον οικονομική συνεισφορά του, κάτι που κατά τον Π. Μανδραβέλη δεν αποτελεί πρακτική στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για την επιλογή των μαθητών όμως πρότεινε να γίνεται πιο κεντρικά, σε επίπεδο Περιφέρειας, ούτε καν Διεύθυνσης Εκπαίδευσης για να μην υπάρχει υπόνοια διαπροσωπικών σχέσεων και προκληθούν ρήγματα στην

τοπική κοινωνία. Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση, όμως, το ασφαλέστερο κριτήριο είναι η κλήρωση μεταξύ των υποβληθεισών αιτήσεων.

Το τελευταίο θέμα που αξίζει να θίξουμε στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κουπόνια ως δυνατότητα χρηματοδότησης είναι η διαφοροποίηση της θέσης ενός διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η θέση του υπήρξε καθέτως αρνητική στην εισαγωγή των εκπαιδευτικών κουπονιών στην πρωτοβάθμια, με το επιχείρημα της διάκρισης των σχολείων σε αυτά που συγκεντρώνουν τους καλούς μαθητές και σε αυτά που συγκεντρώνουν τους κακούς μαθητές. Η εμπλοκή των γονέων στο Δημοτικό, είτε, εξαντλείται στην ποιότητα της μάθησης, σε σημείο επέμβασης στο έργο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς το κριτήριο για να αλλάξει ένας γονιός σχολείο στο παιδί του θα ήταν η ομαδοποίηση των καλών μαθητών σε ένα σχολείο για να μην προσκόπεται η σχολική πορεία του παιδιού από τους κακούς. Όπως λέει χαρακτηριστικά

Στην πρωτοβάθμια πρέπει να τα έχουμε όλα, λειτουργούν καλύτερα, δηλαδή ακόμα και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος ανεβάζει το επίπεδο των παιδιών, εις βάρος βέβαια των καλών μερικές φορές, έτσι δεν είναι;

Για τη Δευτεροβάθμια ωστόσο η άποψή του είναι διαφορετική, γιατί εκεί ο συναγωνισμός είναι μεγάλος και πρέπει οι καλοί μαθητές να προωθούνται από τις σχολικές δομές. Μάλιστα η βαρύτητα δόθηκε στο λύκειο όπου πιστεύει ότι πρέπει ο γονέας να επιλέγει σε ποιο σχολείο θέλει να φοιτήσει το παιδί του, ιδιωτικό ή δημόσιο. Σ' αυτή την περίπτωση το ιδιωτικό κρίνεται ως καλύτερη επιλογή εξαιτίας της εστίασης στην προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις που είναι το διακύβευμα για κάθε έλληνα γονέα.

Στο λύκειο θα το ήθελα. Στην πρωτοβάθμια όχι, στο λύκειο όμως σίγουρα. Θα ήθελα το παιδί να είναι σε ένα τμήμα το οποίο θα είναι ανταγωνιστικό με την καλή έννοια, έτσι δεν είναι; Έτσι ώστε να μην χάνεται χρόνος.

Η θέση αυτή εκφράζεται υπό την ιδιότητα του συνεντευξιαζόμενου ως γονέα και όχι ως εκπαιδευτικού και μάλιστα διευθυντή σχολικής μονάδας. Με την ειλικρίνειά της είναι ενδεικτική των δύο μέτρων και δύο σταθμών που χρησιμοποιούμε όταν τα πράγματα μας αφορούν προσωπικά. Στην ίδια θέση διευθυντή και γονέα, μάλιστα με παιδί στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, είναι άλλοι δύο συνεντευξιαζόμενοι, οι

οποίοι δεν ασπάστηκαν τη γνώμη αυτή, όταν τους ζητήθηκε να την κρίνουν, αλλά θέλησαν η χρηματοδότηση να αφορά κάθετα και τις δύο πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Τον φόβο διαρροής μαθητών από τα δημόσια στα ιδιωτικά σχολεία επισημαίνουν και άλλοι συνευξιαζόμενοι, αν και όχι τόσο συχνά ή έντονα όσο τον κίνδυνο για τη δημιουργία σχολείων πολλών ταχυτήτων. Την πιο κατηγορηματική απόρριψη είχαν μεγάλη σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν τους αγώνες τους για την κατοχύρωση της δωρεάν δημόσιας παιδείας.

«- Όταν λέμε οποιοδήποτε σχολείο εννοούμε δημόσιο σχολείο;

- Και ιδιωτικό.
- Όχι είμαι εναντίον.
- Αν ήταν μόνο δημόσιο;
- Αν ήταν δημόσιο, δεν ξέρω τί ρόλο θα έπαιζε το κουπόνι.»

Σε γενικές γραμμές η πρακτική που χρησιμοποιεί τα εκπαιδευτικά κουπόνια ως μέθοδος χρηματοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, δε συγκεντρώνει τη στήριξη των εκπαιδευτικών είτε επιτρέπεται μόνο ως επιλογή μεταξύ δημοσίων σχολείων είτε αν διευρυνθεί για να συμπεριλάβει και τα ιδιωτικά.

6.2.7 Αυτονόμηση σχολείων

Ερχόμενοι στο ερώτημα της αυτονόμησης των σχολείων, οι συνεντευξιαζόμενοι δεν είχαν τις πληροφορίες που απαιτούνταν για να συλλάβουν όλο το φάσμα της έννοιας αυτονόμησης. Μια μεταρρύθμιση για την ελληνική εκπαίδευση θα ήταν η παροχή διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που συνοδεύεται από μηχανισμούς λογοδοσίας. Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης αφορά θέματα όπως οι μισθοί των δασκάλων, τα προγράμματα σπουδών και οι σχολικοί προϋπολογισμοί, ενώ το κράτος σχεδιάζει την εξωτερική αξιολόγηση και τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν (Astizetal., 2002:80 – 81).

Το ερώτημα είχε ως αφορμή τη δήλωση του αρχηγού της αξιωματικής αντιπολίτευσης στη Διεθνή Έκθεση Θεσσαλονίκης 2017 κ. Κ. Μητσοτάκη ότι αμα τη αναλήψει της πρωθυπουργίας μετά τις επερχόμενες εκλογές, θα προχωρήσει σε αυτονόμηση της Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα η διακήρυξή του είχε ως εξής (να βρω την ομιλία του). Ο λόγος του κ Μητσοτάκη αναμεταδόθηκε ζωντανά και αποσπάσματα των πιο ενδιαφερουσών προεξαγγελιών έκαναν το γύρο των καναλιών και των τηλεοπτικών εκπομπών. Σχολιάστηκαν μάλιστα οι δηλώσεις του σε τηλεοπτικές εκπομπές της εποχής και στα δελτία ειδήσεων. Παρά ταύτα μόνο μια συνεντευξιαζόμενη έδειξε να έχει συγκρατήσει την εξαγγελία αυτή, δύο - τρεις μήνες μετά τη διατύπωσή της με εμφανή συγκατάνευση. Η θέση της ήταν επιφυλακτική και οι ενστάσεις της αφορούσαν όχι τόσο το ίδιο το μέτρο όσο το πόσο έτοιμη είναι η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα να αναλάβει αυτό το εγχείρημα. Κατά την κρίση της δεν είναι εύκολη η κάμψη της αντίστασης των εκπαιδευτικών που με έντονη τη μνήμη των αγώνων που έκαναν για την μεταρρύθμιση στην παιδεία και που είχε ως αποτέλεσμα το νόμο πλαίσιο 1566/85, θα αρνούσαν να βρεθούν ξαφνικά έκθετοι σε ένα περιβάλλον μακριά από τον ευνοϊκό γι' αυτούς κρατικό προστατευτισμό. Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μεγάλης ηλικίας, κοντά στα όρια της συνταξιοδότησης και χωρίς διάθεση για ανατροπές ή δυνατότητα να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις. Οι τελευταίες διαδικασίες ανάδειξης διευθυντικών στελεχών κατά τις κρίσεις του 2017 έδειξαν σαφή προσανατολισμό στην πριμοδότηση της προϋπηρεσίας, άρα στην ανάδειξη για τις διευθυντικές θέσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία υπαλλήλων. Η συνθήκη αυτή από μόνη της δεν ευνοεί το σχέδιο της αυτονόμησης.

Οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι δεν έδειξαν με εξωγλωσσικά σημεία να θυμούνται και ζήτησαν διευκρίνιση για το περιεχόμενο του όρου. Είναι χαρακτηριστικό ότι ένας εκ των συνεντευξιαζόμενων, μετά τη διατύπωση του ερωτήματος ρώτησε αν το θέμα αυτό σχετίζεται με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Η θετική απάντηση στην ερώτησή του αυτομάτως οδήγησε στην απόρριψη της προοπτικής αυτής. Οι πελατειακές σχέσεις που αναπτύσσονται σε προσωποπαγείς και μικρές κοινωνίες όπως είναι τα περισσότερα αστικά κέντρα της Ελλάδας δεν αφήνουν περιθώρια εμπιστοσύνης για αξιολογικές προσλήψεις και παύσεις. Ο ενδοιασμός που διατυπώθηκε αφορά τη διακριτική μεταχείριση των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή, αν αυτός καλείται να επιλέξει, να προωθήσει και να παύσει εκπαιδευτικούς. Το ενιαίο μισθολόγιο σε αντίθεση προς τις ατομικές συμβάσεις εργασίας κρίνεται πιο αντικειμενικό και κατ' επέκταση ικανοποιητικό από μια διαφοροποίηση που θα αναδείκνυε την αριστεία κατά την προεξαγγελία της αλλά την προσωπική ή κοινωνική προτίμηση επί της ουσίας. Συνεπώς η αυτονόμηση σχολείων ως πιθανότητα έθιξε την ευαίσθητη χορδή της μονιμότητας και απόλυτης ισότητας στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Δύο από τους συνεντευξιαζόμενους απέρριψε χωρίς διευκρινίσεις με συνοπτική διατύπωση την προοπτική αλλά και την πιθανότητα της αυτονόμησης, στο όνομα της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης. Κάθε τι άλλο κατά τη διατύπωσή τους αίρει το κοινωνικό πρόσωπο του κράτους.

Ένας από τους συνεντευξιαζόμενους, στο τέλος της εργασιακής του σταδιοδρομίας, με θητεία στη διεύθυνση αλλά στην παρούσα περίοδο χωρίς διοικητική θέση, κατά τις πρόσφατες αναθέσεις καθηκόντων του 2017, δεν είχε καμία πληροφόρηση για το περιεχόμενο του όρου αυτονόμηση. Μετά τη διευκρίνιση που του δόθηκε, δεν ήταν σε θέση να κρίνει την αποτελεσματικότητα του μέτρου για την ελληνική εκπαίδευση. Κατά την κρίση του ο ρόλος του διευθυντή είναι διεκπεραιωτικός και τίποτ' άλλο.

Μία από τους συνεντευξιαζόμενους ήταν η μόνη που βλέπει ως πιθανά όλα αυτά τα σενάρια με την αυτονόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά ο λόγος της δεν έδειξε σημεία ανασφάλειας ή άγχους στη διαχείριση των νέων καθηκόντων. Επεσήμανε ότι δε θεωρεί πιθανό να γίνουν πραγματικότητα οι μεταρρυθμίσεις αυτές άμεσα αλλά οι νυν και επίδοξοι διευθυντές θα αναμετρηθούν με τις απαιτήσεις εν ευθέτω χρόνω, όταν θα θεσμοθετηθεί η όποια προεξαγγελία.

Στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε στους συνεντευξιαζόμενους το ζήτημα της διάκρισης των ρόλων της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας σε οικονομικό και παιδαγωγικό. Η πρακτική αυτή είναι συνήθης σε αυτονομημένα εκπαιδευτικά συστήματα και στοχεύει να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών επιλέγοντας τον κατάλληλο για κάθε ρόλο.

Την αδυναμία των σημερινών εκπαιδευτικών να αναλάβουν οικονομικά καθήκοντα επεσήμανε και ο μεγαλύτερος στην υπηρεσιακή ιεραρχία συνεντευξιαζόμενος και ένας από τους διευθυντές με την μεγαλύτερη θητεία. Η θεωρητική κατάρτιση των ενεργεία εκπαιδευτικών του ελληνικού συστήματος, δεν περιλάμβανε ούτε καν παιδαγωγική κατάρτιση, πόσο μάλλον οικονομικές γνώσεις. Εξ αντικειμένου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εαυτούς παιδαγωγούς και αυτόν το ρόλο προθυμοποιούνται να αναλάβουν στη σχολική μονάδα. Όταν ζητήθηκε διευκρίνιση στο τι εννοεί ένας εκπαιδευτικός με τον όρο παιδαγωγικό ρόλο, η απάντηση ήταν ότι ο διευθυντής ασχολείται με τη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητών και των καθηγητών. Παρά την έλλειψη θεωρητικής θωράκισης και γνώσης διαχείρισης κρίσεων, ένας εκπαιδευτικός, και μάλιστα ένας εκπαιδευτικός με μεγάλη θητεία, αποκτά εξ εμπειρίας τη δυνατότητα να διαχειρίζεται τέτοιες καταστάσεις. Αντιθέτως καμία εμπειρία δε διαθέτει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση των οικονομικών, τα οποία παλαιότερα ανετίθετο σε ένα μέλος του Συλλόγου των Διδασκόντων ως εξωδιδασκτική εργασία και αργότερα τα ανέλαβε η Β/βάθμια Διεύθυνση. Συνεπώς η διάκριση των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε οικονομικές και παιδαγωγικές και η επακόλουθη ανάθεσή τους σε δύο διαφορετικούς διευθυντές με διακριτά πεδία λειτουργεί καθησυχαστικά στους εκπαιδευτικούς. Η δήλωση του εν λόγω εκπαιδευτικού για έλλειψη κατάρτισης δείχνει σαφή επίγνωση της αδυναμίας των νυν στελεχών της εκπαίδευσης να διαχειριστούν οικονομικά.

Στο ερώτημα αυτό δεν έκαναν κανένα σχόλιο οι συνεντευξιαζόμενοι που δεν αναγνωρίζουν άλλη οικονομική δυνατότητα από την κεντρική διαχείριση των οικονομικών θεμάτων. Κατά την κρίση τους κάθε μεταρρύθμιση προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί προστάδιο ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και υποκατάσταση του κράτους στον προνοιακό του ρόλο.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους, διατυπώθηκαν επιφυλακτικές απόψεις στο θέμα της συνεργασίας των δύο διευθυντών. Μάλιστα για τη μία συνεντευξιαζόμενη η συνεργασία μεταξύ των δύο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αποτελεί

αδήριτη ανάγκη χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορεί να επιτευχθεί στη σχολική καθημερινή ζωή. Το παράδειγμα που αναφέρει έχει να κάνει με το εξής: τα παιδαγωγικά θέματα ενίοτε ενέχουν και οικονομικές απαιτήσεις. Την αγορά κάποιου μέσου, την πρόσκληση ενός ειδικού ή την επίσκεψη σε συγκεκριμένο χώρο. Ο διευθυντής παιδαγωγικών θεμάτων σε έναν τέτοιο διακανονισμό αρμοδιοτήτων θα πρέπει να αιτιολογήσει το έξοδο στο διευθυντή οικονομικών θεμάτων. Και σ' αυτή την περίπτωση η συνεντευξιαζόμενη αμφισβητεί ότι ο τεχνοκράτης οικονομικός διευθυντής θα εγκρίνει ένα κονδύλι παιδαγωγικής φύσης καθαρά ανθρωπιστικού χαρακτήρα. Η τοποθέτησή της είναι ασφαλώς εικασία αλλά ακόμα και έτσι είναι ενδεικτική της δυσπιστίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών που τώρα επανδρώνουν ως στελέχη το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στις μέχρι τώρα επιφυλάξεις για το ρόλο του διευθυντή στα νέα δεδομένα που πιθανολογούνται να εφαρμοστούν, έρχεται να προστεθεί και η διαπίστωση ότι η διάκριση του ρόλου του διευθυντή σε παιδαγωγικό και οικονομικό αγνοεί άλλες πιο επουσιώδεις επιβαρύνσεις που προβλέπει το καθηκοντολόγιο του διευθυντή. Σε μια σχολική μονάδα ο διευθυντής αναλαμβάνει κατά τη γνώμη της μιας συνεντευξιαζόμενης γραμματειακά καθήκοντα. Η καθημερινότητά του διευθυντή περιλαμβάνει την επικοινωνία με τις ανώτερες βαθμίδες, τη διεκπεραίωση των ηλεκτρονικών μηνυμάτων και την έγκριση δραστηριοτήτων που αφορούν διδακτικές επισκέψεις και σχολικά προγράμματα. Η απαλλαγή των στελεχών από τέτοιου είδους καθημερινά τετριμμένα και η ανάθεσή τους σε άλλα στελέχη θα διευκόλυνε το διευθυντή να ασχοληθεί με άλλου είδους δραστηριότητες. Στην ερώτηση τι είδους η απάντησή ήταν η αναζήτηση χορηγιών, η διαπραγμάτευση για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου και παιδαγωγικά θέματα.

Τη δυσπιστία αυτής της συνεντευξιαζόμενης συμμερίζονται και άλλοι από τους διευθυντές που ρωτήθηκαν, επισημαίνοντας ότι δε βλέπουν τον τρόπο να λειτουργήσει αυτό στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μια από τις διευθύντριες μάλιστα έκανε λόγο για εκπαιδευτικό δανεισμό (βλ. Ζμα), και μάλιστα για άκριτη μετακίνηση πρακτικών του εξωτερικού στην Ελλάδα, που δε λαμβάνουν υπόψη την ελληνική κουλτούρα.

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Η ανάλυση που επιχειρήθηκε στην εργασία αυτή στόχευσε να αποκαλύψει την περίπλοκη και αιτιώδη σχέση που υπάρχει μεταξύ της παγκοσμιοποίησης, της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των οικονομικών συνεπειών αυτής στις προσπάθειες για αλλαγή της οργάνωσης και του ελέγχου της σχολικής εκπαίδευσης. Η νέα παγκοσμιοποιημένη πολιτική για την άσκηση ελέγχου επί της εκπαίδευσης εκφράζεται δυναμικά στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, αλλά στην πράξη ερμηνεύεται και εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους (Υφαντή, 2011: 92). Οι πολιτικές που εφαρμόζονται στις διάφορες χώρες σχετίζονται με τον συγκεντρωτικό ή τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και βρίσκουν πεδίο σύγκρουσης όσον αφορά τα οικονομικά της εκπαίδευσης. Ο λόγος είναι ότι η παγκοσμιοποίηση εκλαμβάνεται από τους επικριτές της ως μοχλός διεύρυνσης του χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών, επειδή δίνει εξουσία και κυριαρχία σε ισχυρούς ιδιώτες και διεθνείς οργανισμούς και από τους υπερθεματιστές της ως πεδίο συμπερίληψης, δικαιοσύνης και ισότητας ιδιαίτερος όσον αφορά τις ιδιωτικές επενδύσεις στην παιδεία των εθνικών κρατών (Υφαντή, 2011: 93). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο η συζήτηση για το σύγχρονο σχολείο αγγίζει τα αναλυτικά προγράμματα, την οργάνωση και τον έλεγχο της εκπαίδευσης αλλά δεν επεκτείνεται στην αλλαγή της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και στην ιδιωτικοποίησή της, καθώς κάτι τέτοιο αντίκειται στην ελληνική κουλτούρα που έχει οδηγήσει στο γιγαντισμό της Γ΄/βάθμιας Εκπαίδευσης. Οι γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της Ελλάδας δημιουργούν ένα ιδιότυπο πλαίσιο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα καλείται να συμβιβάσει ένα μίνιμουμ βασικής παιδείας και παροχής δεξιοτήτων σε όλους τους Έλληνες πολίτες με τον επιτακτικό χαρακτήρα της παγκόσμιας αγοράς εργασίας. Δεδομένης της μη παραγωγικής οργάνωσης της ελληνικής οικονομίας, οι σπουδές μοιάζουν για τους νέους της χώρας ως μονόδρομος, εξ ου και η μεγάλη πίεση για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η διάσταση των απόψεων σχετικά με το τι είναι το αποτελεσματικό σχολείο οφείλεται στην αντίσταση της παραδοσιακής σχολικής κουλτούρας ως προς τις γνώσεις που πρέπει να παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και την επαρκή μετάδοσή τους και τις επιταγές του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου, όπως αυτός αποτυπώνεται στα κείμενα διεθνών και ευρωπαϊκών συνθηκών, για παράδειγμα στη Συνθήκη της Λισαβόνα και το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση II. Στην πραγματικότητα οι Έλληνες μαθητές είναι προσκολλημένοι στην

ειδική γνώση συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων και γνωστικών πεδίων την οποία αναμένουν να προσλάβουν από το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Απορρίπτουν τους νέους στόχους ως κακής ποιότητας εκπαιδευτικό δανεισμό και ακόμα περισσότερο μαθητές και γονείς απορρίπτουν τη διείσδυση του ιδιωτικού τομέα στο εκπαιδευτικό σύστημα τουλάχιστον όσον αφορά την Α/βάθμια και τη Β/βάθμια εκπαίδευση. Αντιθέτως οι γονείς είναι διατεθειμένοι να επενδύσουν στην Γ'/βάθμια εκπαίδευση των παιδιών τους, αν τύχει και αποτύχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις για την εισαγωγή στην προαιρετική Γ/βάθμια. Η παραχώρηση όμως αυτή δεν ισχύει για την επίσημη Γ/βάθμια εκπαίδευση, οποιαδήποτε συζήτηση για την απελευθέρωση της αγοράς αυτής προσκρούει στον εκπαιδευτικό συνδικαλισμό, τη διοίκηση των ΑΕΙ και ΤΕΙ και τα κοινωνικά στερεότυπα. Συνεπώς υπάρχει ακόμα μακρύς δρόμος στον εθνικό διάλογο για τη στάση που θα κρατήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις πιέσεις των Διεθνών Οργανισμών και τον οικονομικό αντίκτυπο αυτών.

Οι αλλαγές είναι πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθούν, πολύ περισσότερο να γίνει από τους ανθρώπους αντιληπτή η ανάγκη για αλλαγή. Ιδίως στην Ελλάδα, η κουλτούρα των αλλαγών είναι ελάχιστα διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συντηρητικό όσον αφορά την οργάνωση και το άνοιγμα στην κοινωνία. Εν κατακλείδι, επειδή το περιβάλλον αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς πρέπει οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να αντιλαμβάνονται τις επιβολές του και να εξελίσσονται. Η ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και η ανάληψη ευθύνης πρέπει να είναι υποχρέωση όλων και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να κατευθύνεται στην καλύτερη επιλογή μέσω της προσπάθειας όλων για να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Με πρωτεργάτες τους μάχιμους Διευθυντές και βοηθούς ασφαλώς τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να καταπολεμηθούν στερεότυπα ετών για το ρόλο του οικονομικού κεφαλαίου στη δημόσια ζωή και για την ανάγκη αλλαγής της φιλοσοφίας της δημόσιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το θέμα της αντίστασης που προβάλλουν τα στερεότυπα σε κάθε κοινωνία, θα επιθυμούσαμε να παραθέσουμε ένα τεκμήριο. Παρά τις έντονες διαμαρτυρίες για ελλιπή εξοπλισμό και χαμηλή ποιότητα της παιδείας, η αντίσταση στη χρήση των δυνατοτήτων που παρέχει ο νόμος για τη χρηματοδότηση της

σχολικής μονάδας είναι σθεναρή σε σημείο παραλογισμού. Προς επίρρωση αυτής της άποψης παραθέτουμε πρόσφατο περιστατικό που έλαβε χώρα στο ν. Λαρίσης.

Το ΕπαΛ Λάρισας διαθέτει τμήμα σχετικό με ναυτιλιακά θέματα, το οποίο υστερούσε σε εξοπλισμό. Η διεύθυνση του ΕπαΛ εξασφάλισε χορηγία από την Ένωση Ελλήνων Εφοπλιστών που διατέθηκε στον ηλεκτρονικό εξοπλισμό του τμήματος. Πλέον η διδασκαλία για τους μαθητές του ΕπαΛ γενικά και του τμήματος αυτού ειδικότερα ασφαλώς αναβαθμίστηκε ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για αποτελεσματικότερη κατάρτιση των μαθητών στο βαθμό που μπορεί να συμβάλει σ' αυτό η τεχνολογία. Οποσδήποτε πάντως μια από τις ελλείψεις του σχολείου καλύφθηκε κατά νόμιμο τρόπο, όπως έχουμε δείξει στο νόμο περί πολιτιστικής χορηγίας.

Η σχετική ευχαριστία επιστολή στον τοπικό Τύπο, ωστόσο, πυροδότησε την παρέμβαση μιας συνδικαλιστικής παράταξης, η οποία τοποθετήθηκε γραπτώς κατά της χορηγίας για κοινωνικούς – ταξικούς λόγους. Το κείμενο εστάλη ηλεκτρονικά προς ενημέρωση των συναδέλφων εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα, από το οποίο παραθέτουμε ένα μέρος.

«Όμως, πίσω από αυτά τα "δωράκια"- εφοπλιστών και επιχειρηματιών- που αποτελούν το "καρότο", κρύβεται ένα επώδυνο "μαστίγιο", που δεν είναι τίποτε άλλο από τη στρατηγική της Ε.Ε. και του κεφαλαίου για διασύνδεση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών με τις επιχειρήσεις, όρος απαραίτητος για την κερδοφορία του κεφαλαίου.

Κάπως έτσι, λοιπόν, ερμηνεύεται και η "μεγαλοψυχία" των εφοπλιστών/επιχειρηματιών απέναντι στα απαξιωμένα από το κράτος σχολεία, καθώς τα ψίχουλα που δίνουν σε αυτά ως χορηγίες, θα τα πάρουν πολλαπλάσια πίσω, ιδίως από τα ΕπαΛ, τα οποία θα τροφοδοτούν, μέσω του θεσμού της μαθητείας που είναι σε εξέλιξη, τις επιχειρήσεις με σχεδόν τζάμπα εργατικό δυναμικό.[...]

Καλούμε τους Συλλόγους Διδασκόντων και τους συλλόγους γονέων

- να απορρίψουν συνολικά τη λογική των χορηγιών , είναι πρόκληση και κοροϊδία να μας πετάνε στα μούτρα ένα ξεροκόμματο, αυτοί που μας στερούν τα δικαιώματά μας στη δουλειά ,τη μόρφωση και τη ζωή.

- να αντισταθούν στην «εύκολη λύση» των χορηγών-σωτήρων που υποκαθιστούν την ευθύνη και την υποχρέωση του κράτους και γίνονται ο δούρειος ίππος για την άλωση της δημόσιας εκπαίδευσης και της κοινωνικής πρόνοιας.
- να οργανώσουν και να εντείνουν την πάλη τους ώστε από κοινού γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, και να απαιτήσουν από το κράτος την εξασφάλιση όλων των αναγκαίων όρων για τη λειτουργία των σχολείων αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό

Η λύση δε βρίσκεται στους δήθεν “ευεργέτες”, αλλά στον αγώνα για να μην περάσουν τ’ αντιλαϊκά μέτρα, για μισθούς-συντάξεις-παιδεία-υγεία σύμφωνα με τις σύγχρονες λαϊκές ανάγκες.»

(Αγωνιστική Παρέμβαση Εκπαιδευτικών, «Έξω οι επιχειρήσεις από τα σχολεία»).

Παραθέτουμε το κείμενο χωρίς περαιτέρω σχόλια με σκοπό να αποδώσουμε το κλίμα αντίστασης που καλλιεργείται στο εκπαιδευτικό σύστημα στο ευαίσθητο θέμα των οικονομικών της εκπαίδευσης.

Η ευθύνη του Κράτους είναι μεγάλη όχι μόνο στη χρηματοδότηση αλλά κυρίως στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας. Ωστόσο η έννοια του ενεργού πολίτη, ο οποίος συνεισφέρει ο ίδιος τόσο με ίδιους πόρους όσο και με την παρακίνηση όσων μπορούν να βοηθήσουν, δεν είναι καθόλου αντίθετη ούτε με την αρχαία ελληνική έννοια του αγαθού πολίτη ούτε με τη χριστιανική στάση του «ο έχων δύο χιτώνας». Ο αγαθός πολίτης της δημοκρατίας του 5ου και 4ου αιώνα είναι εκείνος που είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του και που η υπεροχή του αποδεικνύεται με την προσφορά του στο σύνολο, από το οποίο προσδοκά τιμή (Adkins A.H (1960).

Αφετέρου είναι αντίδοτο του μεσσιανισμού το «συν Αθηνα και χείρα κίνει». Οι κινητοποιήσεις για το κοινωνικό κράτος είναι απαραίτητες σε κοινωνίες όπως η ελληνική, γιατί είναι εφικτό και επιβεβλημένο από την ιστορική πολιτική συνείδηση του Έλληνα. Όμως η συζήτηση δεν εξαντλείται ούτε περιορίζεται στην αξιοποίηση των κρατικών πόρων, αλλά πρέπει να επεκταθεί στην συγχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, ώστε το κράτος να μπορεί να διαθέτει περισσότερα σε εκείνες τις σχολικές μονάδες που νοσούν παρά να κόβει ένα προκαθορισμένο κονδύλι που να βασίζεται σε αριθμητικά δεδομένα χωρίς να συνυπολογίζονται ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων.

Το βάρος για την εξισορρόπηση του κοινωνικού κράτους και νεοφιλελεύθερων απόψεων πρέπει να πέσει στους διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι πρώτα θα ξεκινήσουν εκ των ενόντων την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και μετά χρησιμοποιήσουν εξωτερικούς πόρους διατηρώντας την αυτονομία της από τους όρους της αγοράς, εφόσον γνωρίζουν τη χωρητικότητα και τις δυνατότητες της μονάδας τους και επιβεβαιώνοντας συστηματικά τις αρχές της ισότητας και της δικαιοσύνης στην πράξη. Ο διευθυντής που έχει διατελέσει εκπαιδευτικός ενεργός σε τάξη δεν κινδυνεύει να υποπέσει στη νοοτροπία του μάνατζερ επιχείρησης, ώστε να στοχεύσει να κερδοσκοπήσει από την παιδεία.

Καταληκτικά η κατάρτιση της νέας γενιάς στελεχών με τη φιλοσοφία της συγχρηματοδότησης και της διαχείρισης της αντίστασης είναι ίσως η ασφαλιστική δικλείδα για τη διασφάλιση μιας ανώτερης ποιοτικά και προνοιακής κοινωνικά εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 8^ο: Συζήτηση

Η σχέση ποιότητας και οικονομίας δεν παύει να προβληματίζει τους καταναλωτές κάθε αγαθού και υπηρεσίας, γεγονός που κέντρισε το ενδιαφέρον μας για να ασχοληθούμε με τη διάσταση αυτή της εκπαίδευσης. Όμως το πεδίο για μια πιο ενδελεχή έρευνα με διευρυμένο δείγμα και ίσως με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας είναι ακόμη ανοικτό. Το θέμα θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης από την οπτική των μάχιμων εκπαιδευτικών και της στάσης που κρατούν όσον αφορά τυχούσες αλλαγές, είτε θα κληθούν να τις εφαρμόσουν είτε στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι αντιστάσεις των γονέων των μαθητών στο θέμα των εκπαιδευτικών κουπονιών ίσως πιο συγκεκριμένα, αφού η πρακτική αυτή είναι η νομιμοποίηση της επιθυμίας τους να πάνε το παιδί τους σε όποιο σχολείο επιθυμούν. Τέλος θα ήταν σκόπιμο ίσως να ελέγξουμε τις στάσεις των γονέων στην αλλαγή του καθεστώτος σχετικά με τη χρηματοδότηση της Γ/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ας ληφθεί υπόψη ότι οι συνεντευξιζόμενοι της παρούσας εργασίας δεν αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς της ελληνικής επικράτειας.

BIBLIOGRAPHY

Adkins A.H (1960). *Merit and Responsibility: a Study in Greek Values*, Hardcover – Import

Anderson, G.L. (1990). «Towards a Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation and the Study of Non- Events». *Educational Administration Quarterly*. Vol. 26(1), 38 – 59

Astiz, F., Wiseman, A. & Baker, D. (2002). *Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems*. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.

Barth R. (1990). *Improving Schools from within*, San Francisco. Jossey – Bass.

Becker G.S. (1964). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to Education*. New York. Columbia University Press.

(1995). “Human Capital and Poverty Alleviation”, *Human Capital Development and Operations Policy*, Paper No 52, The World Bank.

Benson C.S. “Educational Financing”, in Psacharopoulos George ed., *Economics of education: Research and Studies*, Pergamon Press, 1987.

Blaug M. (1973). *An Introduction to the Economics of Education*, Harmondsworth: Penguin Press.

Brown A.F. (1965). “Two Strategies for Changing Climate”, *CAS Bulletin*, 4, 64 – 80.

Cartledge P. (2011), *Η Αρχαία Ελληνική Πολιτική Σκέψη στην Πράξη*. Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.

Checchi D. (2006). *The Economics of education: human capital, family background and inequality*, Cambridge: Cambridge University Press

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., MacPartland, J., Mood A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington D.C.).

Deal T.E & Peterson K.D. (1990). *The Principal’s Role in Shaping School Culture*, Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Draxter Al. (2012), “International PPPs in Education: New Potential or Privatizing Public Goods?”, in Robertson S., Mundy C., Verger A. & Menashy Fr., Public, *Private Partnerships in Education*, Edward Elgar Publishing Limited, MA USA.

Durkheim E. & König R. (1976), *Die Regeln der soziologischen Methode*, Luchterhand.

Ferguson N. (2012). *Ο Μεγάλος Εκφουλισμός. Πώς παρακμάζουν οι θεσμοί και πεθαίνουν οι οικονομίες*. Εκδ. Παπαδόπουλος.

Friedman M. (1995). “The role of Government in Education” in Solow R.A. (1995). *Economics and Public Interest*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Fullan M. (2003). *The moral imperative of School Leadership*, Corwin Press.

Grek S. (2009). “Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe”, *Journal of Education Policy* Vol. 24, 23–37.

Hansen W.L. & Weisbrod B. (1969). The Distribution of the Costs and Benefits of the Public Higher Education: The case of California”. *Journal of Human Resources* 4 (2), 171- 91.

Hanushek E. (2006). “School Resources”, στο Hanushek & Finis Welch , *Handbook of the Economics of Education*, vols I – II, North Holland 2006.

Hayek F. (1994). *La Constitution de la Liberte*, Litec.

Helgoy In., Homme A. & Gewirtz Sh. (2007). “Local Autonomy or State Control? Exploring the Effects of New Forms of regulation in Education”, *European Educational Research Journal*, vol.6, no.3.

Heckman J.J & Hotz J.V. (1985). “The Labor Market Earnings of Panamanian Males”. Mimeographed. Chicago: University of Chicago.

Johnes G. ed., (c2004) *International handbook on the economics of education*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Kowalski T. & Reitzug U. (1993). *Contemporary school Administration*. New York: Longman.

Kilmann R.H. (1985). *Beyond the Quick Fix*. San Francisco: Jossey – Bass.

Lauder H. & Hughes D. (1999). *Trading in Future: Why Markets in Education don't Work*, Open University Press, Buckingham Philadelphia.

- Lewin H.- M., “School Finance” στο Psacharopoulos G. ed.(1987). *Economics of Education. Research and Studies, Advances in Education*, Pergamon Press.
- Maqalika L. (2001). *Tuition fees in primary and secondary education in Lesotho: the levels and implications for access, equity and efficiency*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Martens, K. (2007). *How to become an influential actor – The ‘comparative turn’ in OECD education policy in Transformations of the state and global governance*, ed. K. Martens, A. Rusconi, and K. Lutz, 40–56. London: Routledge.
- Martin R. (2002). *The Responsibility Virus*, New York: Basic Books.
- Moorhead G. & Griffin W. (1989). *Organizational Behavior*, Washington: Houghton Mifflin Company.
- Murmane R.J. & Levy F., (1996). *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children and Thriving in a Changing Economy*. The Free Press.
- Nóvoa, A., and M. Lord, eds. 2002. *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Robertson S. & Verger Ant. (2012), “Governing Education Through Public Private Partnerships” in Robertson S., Mundy C., Verger A. & Menashy Fr., *Public, Private Partnerships in Education*, Edward Elgar Publishing Limited, MA USA.
- Putman J. & Burke B. (1992). *Organising and Managing Classroom Learning Communities*, New York: Mc Graw – Hill.
- Reina D. & Reina M., (1999). *Trust and betrayal in the workplace*, San Francisco: Berrett – Koehler.
- Sergiovanni T.J. & Starratt R. (1998). *Supervision: a redefinition*, Singapore: McGraw – Hill.
- Stabili D. (c 2007). *Economics, competition and academia: an intellectual history of sophism versus virtue*, Cheltenham, U.K. Northampton, MA: Edward Elgar
- Stringer R. (2002), *Leadership and organizational climate*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Woodhall, M.,” Cost Analysis in education” in Psacharopoulos, G. ed.(1987). *Economics of Education. Research and Studies, Advances in Education*, Pergamon Press.

Woodhall, M. Student Fees, p. 412 – 415 in Psacharopoulos, G. ed.(1987). *Economics of Education. Research and Studies, Advances in Education*, Pergamon Press.

Verry, D.W. “Educational Cost Function” in Psacharopoulos, G. ed.(1987). *Economics of Education. Research and Studies, Advances in Education*, Pergamon Press.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Έλλην.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη
- Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο Μπαγάκη (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γιαννακόπουλος Ν. & Ντεμούσης Μ., *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, 2015 [Ηλεκτρ. βιβλίο], Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3522>: 76)
- Γράββαρης Δ. & Παπαδάκης Ν. (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Σαββάλας
- Ζμάς Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Καζαμίας Α. & Κασσωτάκης Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα.
- Κελπανίδης Μ. (1991), *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, Εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσ/κη, Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 27.
- Κυπριανός Π. (2009). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μητράκος, Θ. & Τσακλόγλου, Π. (1998). «Μεταβολές στη συνολική ανισότητα και φτώχεια στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση», Athens University of Economics and Business, Department of Economic Studies, Discussion Paper no.97 στο Ψαχαρόπουλος, 1999.

Ξωχέλλης Π.(1991). «Κρίση στην εκπαίδευση: διαπιστώσεις και προτάσεις» στο Κελπανίδης Μ. (1991), Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση, Εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσ/κη, Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 27.

Παπαηλίας Θ. (1996). *Εκπαίδευση σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης: ερμηνεία της σύγκρουσης στο χώρο της παιδείας*, Αθήνα: Σταμούλης.

Παπακωνσταντίνου Γ.(2003). *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εκδ. Μετάιχμιο, Αθήνα, σ. 45 - 62.

Πασιαρδής Π. (2016), *Η Παιδαγωγική Δύναμη της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στο σχολείο: ερωτήματα, δυνατότητες, προοπτικές*, Παραδόσεις Μεταπτυχιακού Προγράμματος Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα. Μετάιχμιο.

Υφαντή Α. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για ένα Σύγχρονο Σχολείο*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.

Χαρβεϊ Ντ. (2007). *Νεοφιλελευθερισμός, Ιστορία και Παρόν*, Σειρά: Αναστοχασμός, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος Γ. & Καζαμιάς Α. (1985). *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της Γ/βάθμιας εκπαίδευσης*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση.

Ψαχαρόπουλος Γ. (2003). *Ελληνική Παιδεία. Μια σύγχρονη τραγωδία*, Ινστιτούτο Δημοκρατίας Κων/νος Καραμανλής, εκδ. Ι Σιδέρης.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

<http://www.alfavita.gr>

<http://www.tovima.gr> Παπαματθαίου Μ, 14/ 2/ 2014

<http://www.actionaid.org>

http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/06-12-2016_pisa_apotelesmata.pdf

<http://www.uscharterschools.org>

<http://www.welcomeurope.com/european-funds/eco-schools>

<http://www.welcomeurope.com/european-funds/eco-schools>, Eco-label and programs for environmental management, certification, and sustainable development education, for schools. European funding granted to make environmental issues a part of the life of the school and help develop young people's decision-making skills.

ΠΗΓΕΣ

Eurostat 2015

Θουκυδίδης Ιστορίαι

OECD, Reviews of National Policies for Education, Greece, Paris 1982

OECD (2016), Education at a glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

Πλάτωνος Πρωταγόρας

ΦΕΚ 318/2011 - Αριθμ.8440).

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 3525/ 2007 (ΦΕΚ αρ. 16/ 26 - 1 – 2007)

Φίλης Νικόλαος (2015), Ομιλία στη Βουλή, 5/12.

24.7.2014 / ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΙ WEB

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

Education at a Glance 2016: OECD Indicators - © OECD 2016

Indicator B2 National wealth is spent on education?

Version 1 - Last updated: 19-Jul-2016

Disclaimer: <http://oe.cd/disclaimer>

Table B2.1.

Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, by level of education (2013)

From public and private sources of funds¹

	Primary	Secondary					Post-secondary non-tertiary	Tertiary			Primary to tertiary
		Lower secondary	Upper secondary			All tertiary		Short-cycle tertiary	Bachelor's, master's and doctorate degrees		
			General programmes	Vocational programmes	All programmes						
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
OECD											
Australia	1,8	1,3	0,6	0,2	0,8	2,0	0,1	0,1	1,5	1,7	5,6
Austria	0,9	1,2	0,4	0,7	1,1	2,3	0,0	0,3	1,5	1,7	5,0
Belgium	1,6	0,9	0,8 d	1,1 d	1,9 d	2,8 d	x(5)	0,0	1,4	1,4	5,8
Canada	2	2,1 d	x(1)	x(5)	x(5)	m	m	0,9	1,6	2,5	6,1
Chile	3	1,5	0,5	0,8	0,3	1,1	a	0,4	2,0	2,3	5,5
Czech Republic	0,8	0,9	0,2	0,8	1,0	1,9	0,0	0,0	1,3	1,3	4,0
Denmark	2,2	1,2	x(5)	x(5)	1,2	2,5	a	x(10)	x(1)	1,7	6,4
Estonia	1,5	0,7	0,4	0,3	0,7	1,4	0,2	a	2,0	2,0	5,2
Finland	1,3	1,1	0,4	1,1 d	1,5 d	2,6 d	x(4)	a	1,8	1,8	5,7
France	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3	2,6	0,0	0,3	1,2	1,5	5,3
Germany	0,6	1,3	0,4	0,6	1,0	2,2	0,2	0,0	1,2	1,2	4,3
Greece	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungary	0,9	0,7	0,6	0,2	0,9	1,5	0,1	0,1	1,2	1,3	3,8
Iceland	2,3	1,0	0,7	0,5	1,2	2,3	0,1	0,0	1,3	1,3	5,9
Ireland	2,0	0,9	0,8	a	0,8	1,7	0,3	x(10)	x(1)	1,2	5,2
Israel	2,4	x(5)	1,1 d	0,7 d	1,9 d	1,9	0,0	0,4	1,3	1,7	5,9
Italy	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,2	1,9	0,1	0,0	1,0	1,0	4,0
Japan	1,3	0,8	x(5)	x(5)	0,8 d	1,6 d	x(5)	0,2 d	1,3 d	1,6 d	4,5
Korea	1,5	0,9	x(5)	x(5)	1,2	2,1	m	0,3	2,0	2,3	5,9
Latvia	1,5	0,7	0,5	0,3	0,9	1,6	0,0	0,2	1,2	1,4	4,5
Luxembourg	1,2	0,8	0,4	0,5	0,9	1,7	0,0	x(10)	x(1)	0,5	3,5
Mexico	2,0	1,0	0,6	0,3	0,9	1,9	a	x(10)	x(1)	1,3	5,2
Netherlands	1,3	1,3	0,3	0,9	1,2	2,5	0,0	0,0	1,7	1,7	5,5
New Zealand	1,6	1,4	1,1	0,4	1,5	2,9	0,2	0,2	1,5	1,8	6,5
Norway	2,1	1,0	x(5)	x(5)	1,6 d	2,6 d	x(5)	x(5)	1,6	1,6	6,3
Poland	1,6	0,8	0,4	0,5	0,9	1,7	0,1	0,0	1,4	1,4	4,8
Portugal	1,8	1,4	x(5)	x(5)	1,5 d	2,9 d	x(5,10)	a	1,4 d	1,4 d	6,1
Slovak Republic	0,9	1,0	0,2	0,6	0,9	1,8	0,1	0,0	1,1	1,1	3,8
Slovenia	1,7	0,9	0,4	0,6	1,1	2,0	a	0,1	1,1	1,2	4,8
Spain	1,3	0,8	0,6	0,3 d	0,9 d	1,7 d	x(4)	0,2	1,1	1,3	4,3
Sweden	1,7	0,8	0,5	0,7	1,1	2,0	0,0	0,0	1,7	1,7	5,4
Switzerland	1,5	1,0	0,4 d	1,0 d	1,3 d	3,9	x(5)	x(1)	1,2	1,2	5,1
Turkey	1,1	1,2	0,5	0,6	1,1	2,2	a	x(10)	x(1)	1,7	5,0
United Kingdom	1,9	1,2	1,2	0,5	1,7	2,9	a	0,1	1,8	1,8	6,7
United States	1,6	0,9	1,0 d	x(5)	x(5)	1,9	x(10)	x(10)	x(1)	2,6 d	6,2
OECD average	1,5	1,0	0,6	0,6	1,2	2,2	0,1	0,2	1,4	1,6	5,2
EU22 average	1,4	1,0	0,5	0,6	1,1	2,1	0,1	0,1	1,4	1,4	5,0
Partners											
Argentina	1,9	1,5	m	m	1,0	2,5	a	x(10)	x(1)	1,1	5,5
Brazil	1,7	1,6	x(5)	x(5)	1,1 d	2,6 d	x(5)	x(10)	x(1)	0,9	5,2
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombia	2,1	1,6	x(5)	x(5)	0,6	2,2	m	0,5	1,7	2,2	6,6
Costa Rica	3,0	1,8	x(5)	x(5)	0,9	2,7	a	0,2	2,4	2,6	8,3
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	1,4	0,5	0,3	0,1	0,4	0,9	a	0,0	0,5	0,5	2,8
Lithuania	0,7	1,2	0,4	0,2	0,6	1,8	0,2	a	1,7	1,7	4,4
Russian Federation	x(5)	x(5)	2,2 d	0,2 d	2,3 d	2,3 d	x(5)	0,2	1,2	1,4	3,8
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
South Africa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Πίνακας 2

Κρατικός προϋπολογισμός οικονομικού έτους 2015

	Τακτικός Προϋπολογισμός	Προϋπολογισμός Δημοσίων Επενδύσεων	Γενικό σύνολο
Έξοδα	148.112.000.000	6.400.000.000	154.512.000.000
Υπουργεία	147.907.784.000	6.400.000.000	154.307.784.000
Προεδρία Δημοκρατίας	3.127.000	0	3.127.000
Βουλή των Ελλήνων	139.922.000	2.000.000	141.922.000
Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης	66.570.000	80.000.000	146.570.000
Εσωτερικών	3.283.387.000	162.000.000	3.445.387.000
Εξωτερικών	292.628.000	7.000.000	299.628.000
Εθνικής Άμυνας	3.290.000.000	15.000.000	3.305.000.000
Υγείας	4.179.973.000	48.000.000	4.227.973.000
Δικαιοσύνης Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	953.196.000	8.000.000	961.196.000
Παιδείας και Θρησκευμάτων	4.331.000.000	474.000.000	4.805.000.000
Πολιτισμού και Αθλητισμού	289.840.000	134.000.000	423.840.000
Οικονομικών	115.811.465.000	9.000.000	115.820.465.000
Μακεδονίας και Θράκης	5.172.000	2.000.000	7.172.000
Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων	706.523.000	463.000.000	1.169.523.000
Περιβάλλοντος Ενέργειας και Κλιματικής Αλλαγής	67.970.000	382.000.000	449.970.000
Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας	12.067.478.000	455.000.000	12.522.478.000
Ανάπτυξης και Ανταγωνιστικότητας	61.624.000	2.199.000.000	2.260.624.000
Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων	518.420.000	1.841.000.000	2.359.420.000
Ναυτιλίας και Αιγαίου	309.100.000	36.000.000	345.100.000
Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη	1.907.389.000	63.000.000	1.970.389.000
Τουρισμού	23.000.000	20.000.000	43.000.000
Αποκεντρωμένες Διοικήσεις	170.220.000		170.220.000
Αττικής	20.131.000		20.131.000
Θεσσαλίας - Στερεάς Ελλάδας	29.260.000		29.260.000
Ηπείρου - Δυτικής Μακεδονίας	18.879.000		18.879.000
Πελοποννήσου - Δυτικής Ελλάδας και Ιονίου	35.837.000		35.837.000
Αιγαίου	10.151.000		10.151.000
Κρήτης	10.579.000		10.579.000
Μακεδονίας - Θράκης	45.383.000		45.383.000
Περιφερειακές Υπηρεσίες Υπουργείων	33.996.000		33.996.000
Περιφερειακές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων	12.000.000		12.000.000
Περιφερειακές Υπηρεσίες Υπουργείου Οικονομικών	21.996.000		21.996.000

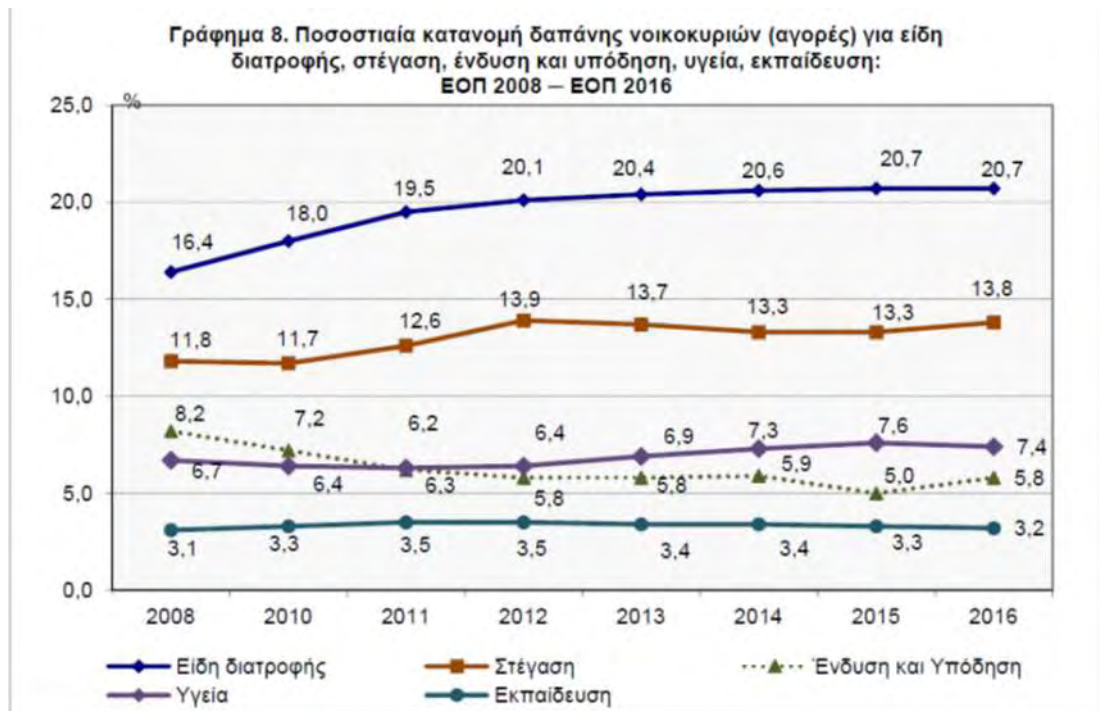
Πίνακας 3

Κρατικός προϋπολογισμός οικονομικού έτους 2016

	Τακτικός Προϋπολογισμός	Προϋπολογισμός Δημοσίων Επενδύσεων	Γενικό σύνολο
Έξοδα	583.281.567.000	6.750.000.000	590.031.567.000
Υπουργεία	583.080.346.000	6.750.000.000	589.830.346.000
Προεδρία Δημοκρατίας	3.294.000		3.294.000
Βουλή των Ελλήνων	136.016.000	2.000.000	138.016.000
Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης	5.246.117.000	340.000.000	5.586.117.000
Εξωτερικών	258.285.000	9.000.000	267.285.000
Εθνικής Άμυνας	3.185.300.000	16.000.000	3.201.300.000
Υγείας	4.317.241.000	80.000.000	4.397.241.000
Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων			
Δικαιοσύνης	577.913.000	12.000.000	589.913.000
Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων	4.274.000.000	590.000.000	4.864.000.000
Πολιτισμού και Αθλητισμού	281.000.000	102.000.000	383.000.000
Οικονομικών	551.172.568.000	15.000.000	551.187.568.000
Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων	631.865.000	603.000.000	1.234.865.000
Περιβάλλοντος και Ενέργειας	53.928.000	410.000.000	463.928.000
Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής			
Αλληλεγγύης	11.971.620.000	380.000.000	12.351.620.000
Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού	80.196.000	2.061.000.000	2.141.196.000
Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων	570.343.000	2.093.000.000	2.663.343.000
Ναυτιλίας και Νησιωτικής Πολιτικής	320.660.000	37.000.000	357.660.000
Αποκεντρωμένες Διοικήσεις	168.390.000		168.390.000
Αττικής	20.264.000		20.264.000
Θεσσαλίας - Στερεάς Ελλάδας	28.465.000		28.465.000
Ηπείρου - Δυτικής Μακεδονίας	18.932.000		18.932.000
Πελοποννήσου - Δυτικής Ελλάδας και Ιονίου	34.499.000		34.499.000
Αιγαίου	10.170.000		10.170.000
Κρήτης	10.619.000		10.619.000
Μακεδονίας - Θράκης	45.441.000		45.441.000
Περιφερειακές Υπηρεσίες Υπουργείων	32.831.000		32.831.000
Περιφερειακές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και			
Θρησκευμάτων	12.000.000		12.000.000
Περιφερειακές Υπηρεσίες Υπουργείου Οικονομικών	20.831.000		20.831.000

Πίνακας 4

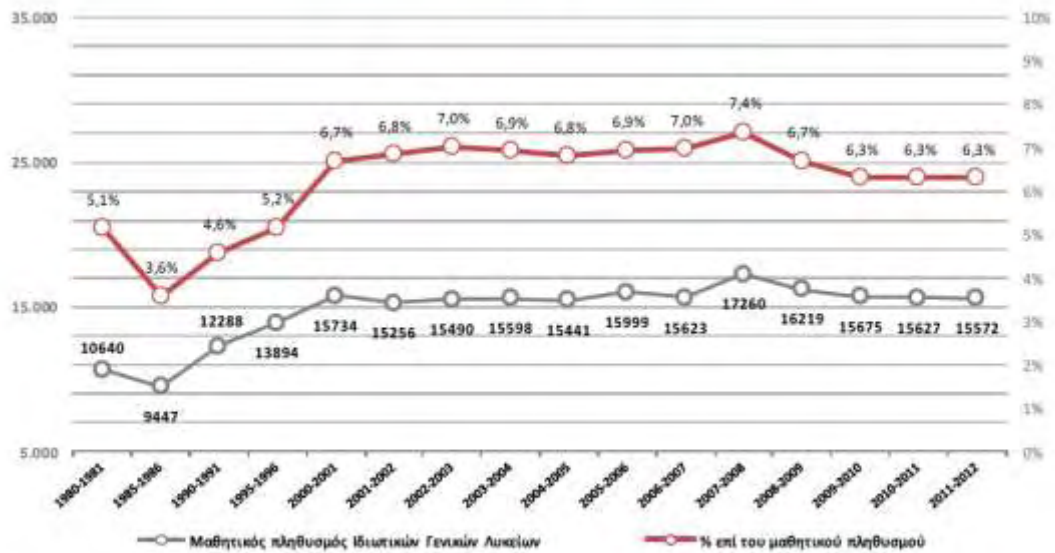
Δαπάνες νοικοκυριών για την εκπαίδευση.



Πίνακας 5

Ιδιωτικές δαπάνες για την παιδεία

Γράφημα 4: Μαθητικός πληθυσμός ιδιωτικών γενικών λυκείων την περίοδο 1981 - 2012 (σε χιλιάδες ατόμων)



Πηγή δεδομένων: ΕΛ.ΙΤΑΤ.

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Πίνακας 6

Το τρέχον κόστος σε αναλογία προς το συνολικό κόστος εκπαίδευσης.

Figure B6.1.

Current expenditure as a share of total expenditure on educational institutions, by level of education (2013)

