



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΟΟΣΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ –  
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

ΤΟΥ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΑΠΠΑ

Επιβλέπων Καθηγητής

Ιωάννης Ρουσσάκης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη  
διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2018





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>



## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22 Φεβρουαρίου 2018

Ο Δηλών

Δημήτριος Κάππας



## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να πραγματοποιήσει μια επισκόπηση της έκθεσης του ΟΟΣΑ που δημοσιεύτηκε το 2011, με τίτλο «*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*», διερευνώντας τόσο το περιεχόμενο της, όσο και την πρόοδο που έχει γίνει μέχρι σήμερα στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση των προτεινόμενων πολιτικών του ΟΟΣΑ. Η έκθεση αυτή χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία ως θεμέλιο για την κάλυψη του θέματος ενώ η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας συνέβαλλε στη διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής των συστάσεων στην Ελλάδα μέχρι σήμερα και των λόγων για την ελλιπή εφαρμογή, όπου αυτή καταγράφεται. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η Ελλάδα έχει σε μεγάλο βαθμό εφαρμόσει τις συστάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα, κυρίως μέσα από την ψήφιση του νόμου 4009/2011, βάσει του οποίου έγιναν αλλαγές στη διάρθρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αλλαγές στη μορφή διακυβέρνησης. Αν και οι εφαρμογές αυτές, συνοδεύτηκαν από έντονες αντιπαραθέσεις και αντιδράσεις, θα απαιτηθεί μια σχετικά μακρά περίοδος, ώστε να γίνουν εμφανή τα αποτελέσματα τους. Στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν γίνει επίσης σημαντικά βήματα, μέσα από την προώθηση του Νέου Σχολείου, του ολοήμερου σχολείου, και της δημιουργίας της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν υπάρχουν ακόμη αντικειμενικά και καθολικά κριτήρια αξιολόγησης για την οικοδόμηση συγκρισιμότητας και λογοδοσίας. Πρόσφατα επίσης η κυβέρνηση υιοθέτησε ένα τριετές πρόγραμμα, ως οδικό χάρτη για τις μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2016 - 2019. Ωστόσο η οικονομική ύφεση και οι επιπτώσεις κυρίως από τη μείωση των δαπανών προς την εκπαίδευση, έχουν επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο το ευρύ κοινό και οι ακαδημαϊκοί σχολιάζουν τα αποτελέσματα των μεταρρυθμίσεων. Συνολικά κάθε επιτυχής μεταρρύθμιση χρειάζεται συνεχείς εφαρμογές σε σχετικά μακρά περίοδο, ενώ επίσης απαιτείται και ένα μεγάλο χρονικό διάστημα για να γίνει εμφανές αν θα είναι τελικά επιτυχής.





## **Abstract**

The purpose of this paper is to provide an overview of the OECD report published in 2011 entitled «Strong Performers and Successful Reformers in Education. Education Policy Advice for Greece», researching both its content and the progress made so far in Greece in the direction of the proposed OECD policies. This report is used in the present work as a basis for the coverage of the issue, while the review of Greek and international literature has helped to investigate the extent of implementation of the recommendations in Greece to date and the reasons for the inadequate implementation, where it is recorded. The results show that Greece has largely implemented the recommendations for higher education, mainly through the adoption of Law 4009/2011, which made changes in the structure of educational institutions and changes in the form of governance. Although these applications were accompanied by intense controversy and reactions, a relatively long period would be required to make their results visible. In primary and secondary education, important steps have also been taken, through the promotion of the New School, the all-day school, and the creation of the Quality Assurance Authority in Primary and Secondary Education. However, in the context of staff assessment and learning outcomes, there are still no objective and universal benchmarks for building comparability and accountability. Recently, the government has also adopted a three-year program as a roadmap for reforms in all areas of education between 2016 and 2019. However, the economic downturn and the repercussions mainly of reducing spending on education have affected the way which the general public and academics comment on the results of the reforms. Overall, any successful reform requires continuous applications over a relatively long period, and it takes a long time to make it clear if it will eventually be successful.



## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract .....	9
Εισαγωγή .....	13
Κεφάλαιο 1ο.....	17
Συνοπτική Παρουσίαση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	17
1.1. Η Έκθεση του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	17
1.2. Ζητήματα Αποδοτικότητας στη Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	19
1.2.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού .....	20
1.2.2. Εξορθολογισμός Σχολικού δικτύου .....	21
1.2.3. Αξιολόγηση & Αποτίμηση.....	22
1.2.4 Διακυβέρνηση & Διαχείριση .....	22
1.3. Ζητήματα Αποδοτικότητας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	23
1.4. Μεταρρυθμίσεις - Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	24
1.4.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού .....	24
1.4.2. Εξορθολογισμός Σχολικού δικτύου .....	26
1.4.3. Αξιολόγηση & Αποτίμηση.....	27
1.4.4. Διακυβέρνηση & Διαχείριση .....	28
1.5. Μεταρρυθμίσεις - Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	28
Κεφάλαιο 2ο.....	31
Προτάσεις Πολιτικής στο πλαίσιο της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - Σχολιασμός.....	31
2.1.Βελτίωση Αποδοτικότητας Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	31
2.1.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού .....	31
2.1.2. Εξορθολογισμός Σχολικού Δικτύου .....	32
2.1.3. Αποτίμηση & Αξιολόγηση.....	34
2.1.4. Διακυβέρνηση και Διαχείριση.....	35
2.2. Βελτίωση Αποδοτικότητας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	36
Κεφάλαιο 3° .....	39

Το Πλαίσιο για την Εφαρμογή των Προτεινόμενων Πολιτικών και Συστάσεων του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	39
3.1. Το Πλαίσιο των Μεταρρυθμίσεων .....	39
3.2. Κοινωνικό & Πολιτισμικό Πλαίσιο .....	39
3.3. Νομοθετικό Πλαίσιο- Κυβερνητικό Περιβάλλον.....	41
Κεφάλαιο 4° .....	45
Βελτίωση Αποδοτικότητας Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος- Βιβλιογραφική Επισκόπηση .....	45
4.1. Η έννοια της στην εκπαίδευση.....	45
4.2. Οι έννοιες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση .....	49
4.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα .....	55
4.3.1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	56
4.3.2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	57
4.3.3. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	58
4.3.4. Διαχείριση και Διακυβέρνηση .....	61
4.4. Η Οικονομική Κρίση ως οδηγός των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα.....	62
4.5. Ο βαθμός υλοποίησης των προτάσεων του ΟΟΣΑ μέχρι σήμερα .....	64
4.5.1. Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	64
4.5.2. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	83
4.6. Πρόσφατες Συστάσεις του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση .....	95
Συμπεράσματα .....	99
Βιβλιογραφία.....	105

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, περισσότερο από ποτέ, οι διεθνείς οργανισμοί (international organizations) γίνονται θεμελιώδεις παράγοντες στη διαμόρφωση πολιτικής και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο χώρος για τον καθορισμό των στόχων και των σκοπών της εκπαίδευσης απομακρύνεται από τις τοπικές ή εθνικές πλατφόρμες σε περίπλοκες και δυναμικές διεθνείς αρένες (Verger et al, 2012).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι ένας σχετικά νέος «παίκτης» στο σύνθετο σενάριο των διεθνών οργανισμών, που όμως έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συζητήσεων ανά τον κόσμο (Meyer & Benavot, 2013). Οι μηχανισμοί που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ για να ασκήσει επιρροή, είναι δραματικά διαφορετικοί από άλλους οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO). Παρόλο που οι οργανισμοί αυτοί τείνουν να χρησιμοποιούν ημι-καταναγκαστικούς μηχανισμούς, όπως νομικά δεσμευτικές συμφωνίες, ο ΟΟΣΑ έχει επιλέξει ένα πιο λεπτό χειρισμό στο θέμα αυτό, όπως η πρόσκληση των χωρών να συμμετάσχουν σε εμπειρικές διεπιστημονικές μελέτες (Wiseman & Taylor, 2017).

Το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ξεκίνησε από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όταν η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστήριξε τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη (Shahjahan, 2012). Δεδομένου ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα άτομα, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική τους συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία, ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει εκθέσεις και αναλύσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική σε διάφορες χώρες. Το ενδιαφέρον αυτό έχει ενταθεί ακόμα περισσότερο τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της παγκόσμιας ύφεσης, η οποία έχει δημιουργήσει σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις σε πολλές χώρες της Ευρώπης, μεταξύ αυτών και την Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό, πιστεύεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην αντιστροφή των αρνητικών επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης στην Ελλάδα, και ο ΟΟΣΑ εργάζεται προς την κατεύθυνση αυτή, δημοσιεύοντας κείμενα σχετικά με την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει η

εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, προκειμένου να ενισχύσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και να αυξήσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του (ΟΟΣΑ 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, το 2011, ο ΟΟΣΑ, δημοσίευσε μια έκθεση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα με τίτλο *«Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα»*. Στην έκθεση αυτή αποτιμώνται και αξιολογούνται οι μεταρρυθμίσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα στην Ελλάδα στον τομέα της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) και καταγράφονται προτάσεις πολιτικής (που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα) ώστε η χώρα να μεταβεί σε ένα περισσότερο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έκθεση αυτή, το μέλλον της ευημερίας της Ελλάδας θα εξαρτηθεί από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης για την αύξηση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση των κοινωνικών αποτελεσμάτων (ΟΟΣΑ, 2011).

Σκοπός της παρούσας εργασίας στο πλαίσιο αυτό, είναι να πραγματοποιήσει μια επισκόπηση της εν λόγω έκθεσης του ΟΟΣΑ, διερευνώντας τόσο το περιεχόμενο της, όσο και την πρόοδο που έχει γίνει μέχρι σήμερα στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση των προτεινόμενων πολιτικών του ΟΟΣΑ. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

- [1] Η επισκόπηση της κατάστασης της ελληνικής εκπαίδευσης, κατά το έτος το οποίο δημοσιεύθηκε η έκθεση του ΟΟΣΑ (2011)
- [2] Η επισκόπηση των μεταρρυθμίσεων που έχουν γίνει μέχρι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως παραθέτονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011)
- [3] Η επισκόπηση των προτάσεων πολιτικής του ΟΟΣΑ προς την εφαρμογή περαιτέρω μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
- [4] Η επισκόπηση του πλαισίου (περιβάλλοντος) για την εφαρμογή των προτεινόμενων πολιτικών και συστάσεων του ΟΟΣΑ, έτσι όπως αυτό περιγράφεται στην έκθεση του

- [5] Η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι συστάσεις και οι προτάσεις πολιτικής του ΟΟΣΑ έχουν υλοποιηθεί μέχρι και το τρέχον έτος
- [6] Η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι συστάσεις και οι προτάσεις πολιτικής του ΟΟΣΑ έχουν υλοποιηθεί μέχρι και το τρέχον έτος
- [7] Η διερεύνηση των λόγων για τους οποίους ενδεχομένως η χώρα δεν έχει καλύψει μέχρι σήμερα τους στόχους οι οποίοι τίθενται στο πλαίσιο των συστάσεων του ΟΟΣΑ, προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πολιτικών

Η βασική πηγή που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία ως θεμέλιο για την κάλυψη του θέματος είναι η έκθεση του ΟΟΣΑ (2011). Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων πέντε (5), έξι (6) και επτά (7), πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Τα δευτερογενή δεδομένα που παραθέτονται, εντοπίστηκαν έπειτα από αναζήτηση σε έγκυρες βάσεις επιστημονικών δεδομένων, όπως το Science Direct και το Google Scholar, σχετικά με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και τις μεταρρυθμίσεις που έχουν εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο κατά τα τελευταία έτη.

Για την καλύτερη παρουσίαση του θέματος η παρούσα εργασία δομείται σε τέσσερα συνολικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο και με βάση την έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, γίνεται συνοπτική περιγραφή των προβλημάτων αποδοτικότητας στη πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, αλλά και των μεταρρυθμίσεων που έχουν γίνει μέχρι σήμερα από τους φορείς χάραξης πολιτικής της χώρας. Στο δεύτερο κεφάλαιο επίσης με βάση την έκθεση γίνεται συνοπτική περιγραφή των συστάσεων του ΟΟΣΑ σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπου περιγράφονται οι προτεινόμενες πολιτικές με δυνατότητα εφαρμογής στο βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο πλαίσιο. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται με συντομία το πλαίσιο των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων (κοινωνικό-πολιτιστικό, νομοθετικό-κυβερνητικό), έτσι όπως αυτό παρουσιάζεται στην έκθεση του

ΟΟΣΑ. Στο τέταρτο κεφάλαιο μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταγράφονται και μελετώνται οι έννοιες της ποιότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, εν συντομία περιγράφεται το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η λειτουργία και η οργάνωση του, η οικονομική ύφεση και ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησε ως καταλύτης στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο βαθμός στον οποίο έχουν υλοποιηθεί οι συστάσεις του ΟΟΣΑ μέχρι σήμερα από τις αρχές της χώρας, συνάμα με τους λόγους για τη μη υλοποίηση. Τέλος στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συνοπτικά οι συστάσεις του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση, στο πλαίσιο της τελευταίας έκθεσης του που δημοσιεύθηκε το 2017. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα από την έρευνα ,συνοψίζονται στο τέλος στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων.



## Κεφάλαιο 1ο

### Συνοπτική Παρουσίαση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

#### 1.1. Η Έκθεση του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), είναι ένας διακυβερνητικός οικονομικός οργανισμός, με 35 χώρες μέλη, που ιδρύθηκε το 1960 για την τόνωση της οικονομικής προόδου και του παγκόσμιου εμπορίου. πρόκειται για ένα φόρουμ, μια κοινή πλατφόρμα, στην ουσία, όπου οι χώρες μέλη συγκρίνουν τις εμπειρίες πολιτικής σε διάφορους τομείς, αναζητώντας απαντήσεις σε κοινά προβλήματα, εντοπίζοντας καλές πρακτικές, συντονίζοντας έτσι τις εσωτερικές και διεθνείς τους πολιτικές. Τα περισσότερα μέλη του ΟΟΣΑ είναι οικονομίες υψηλού εισοδήματος με υψηλό δείκτη ανθρώπινης ανάπτυξης (Human Development Index - HDI) και θεωρούνται ανεπτυγμένες χώρες (OECD, 2017a). Η Ελλάδα ανήκει στην πρώτη ομάδα χωρών που επικύρωσαν τη συνθήκη δημιουργίας του το 1961. Ο ΟΟΣΑ προωθεί πολιτικές που έχουν σχεδιαστεί για (OECD, 2017a):

- [1] την επίτευξη υψηλότερης βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης και την αύξηση του βιοτικού επιπέδου στις χώρες μέλη του, διατηρώντας παράλληλα τη χρηματοπιστωτική σταθερότητα και συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας ·
- [2] να συμβάλλει στην υγιή οικονομική επέκταση τόσο των κρατών μελών όσο και των χωρών που δεν συμμετέχουν στη διαδικασία οικονομικής ανάπτυξης και
- [3] να συμβάλλει στην επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου σε πολυμερή και μη διακριτική βάση, σύμφωνα με τις διεθνείς υποχρεώσεις.

Ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει οικονομικές εκθέσεις, στατιστικές βάσεις δεδομένων, αναλύσεις και προβλέψεις για τις προοπτικές οικονομικής ανάπτυξης παγκοσμίως. Οι

εκθέσεις ποικίλλουν σε παγκόσμιο, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει βασικό ρόλο στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα άτομα, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική τους συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία, ο ΟΟΣΑ δημοσιεύει εκθέσεις και αναλύσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική σε διάφορες χώρες. Σε μια σειρά από δημοσιεύσεις των τελευταίων ετών, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα, διαχειρίζονται την πρόκληση της προετοιμασίας των μαθητών τους για έναν κόσμο διασυνδεδεμένων πληθυσμών, την ταχεία τεχνολογική αλλαγή και την άμεση διαθεσιμότητα τεράστιων ποσοτήτων πληροφοριών. Οι εκθέσεις αυτές παρουσιάζουν παραδείγματα από άλλες χώρες με πανεπιστημιακά συστήματα ή χώρες με υψηλό επίπεδο απόδοσης, οι οποίες, με τον επανασχεδιασμό πολιτικών και πρακτικών, κατάφεραν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, όπως αυτές μετρώνται από το πρόγραμμα PISA του διεθνούς προγράμματος σπουδών του ΟΟΣΑ (OECD, 2017b).

Το 2011, ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε την έκθεση με τίτλο *«Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα»*, στην οποία διερευνώνται οι τρέχουσες επιδόσεις της Ελλάδας στον τομέα της εκπαίδευσης, σε σύγκριση με άλλες χώρες, γίνεται ανασκόπηση των τρεχόντων μεταρρυθμίσεων, καθώς επίσης περιγράφεται ο τρόπος και οι προκλήσεις εφαρμογής τους, σχετικά με τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η έκθεση χωρίζεται σε δύο μεγάλες ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη εστιάζει στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η δεύτερη στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε κάθε μια από τις ενότητες, συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα γύρω από τους λόγους για τους οποίους η Ελλάδα είναι αναγκαίο να βελτιώσει τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών της, ενώ αναλύεται ο βαθμός στον οποίο οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις διαχειρίζονται επιτυχώς και αποτελεσματικά τα θέματα αυτά. Τέλος, ένα μεγάλο μέρος της έκθεσης εστιάζει στην καταγραφή προτάσεων προς τους φορείς χάραξης πολιτικής, στις οποίες περιγράφονται όλα τα βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα βήματα προς τη κατεύθυνση της δημιουργίας ενός αποτελεσματικότερου και αποδοτικότερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα έχει το δυναμικό, όχι μόνο να βοηθήσει τη χώρα να εξέλθει από την οικονομική ύφεση που διανύει τα τελευταία έτη, αλλά και να «χτίσει»

ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις παγκόσμιες προσδοκίες (ΟΟΣΑ, 2011).

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζουμε με περιγραφικό τρόπο, τα σημαντικότερα σημεία της παραπάνω έκθεσης, σε ότι αφορά τα αναφερθέντα προβλήματα στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

## **1.2. Ζητήματα Αποδοτικότητας στη Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Στους τομείς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι οι πρώτοι που συζητούνται στην έκθεση, ο ΟΟΣΑ (2011), εστιάζει σε τέσσερα βασικά θέματα που είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τομείς αυτοί είναι:

- [1] η ανάπτυξη και η αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων, με έμφαση στον αριθμό των εκπαιδευτικών, το κόστος της εκπαίδευσης που σχετίζεται με τους μισθούς των εκπαιδευτικών, τις νομικές διατάξεις που διέπουν τις ώρες των εκπαιδευτικών, τον φόρτο εργασίας τους, τις αναλογίες εκπαιδευτικών-μαθητών και την εκπαιδευτική ηγεσία,
- [2] ο εξορθολογισμός του σχολικού δικτύου, με έμφαση σε θέματα όπως το ανεπαρκές δίκτυο μικρών σχολείων, ο μικρός αριθμός μαθητών που αναλογεί σε κάθε εκπαιδευτικό και το μικρό μέγεθος της σχολικής τάξης, σε όρους αριθμού μαθητών,
- [3] η αξιολόγηση και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση τόσο στην ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών προτύπων και την αξιολόγηση των μαθητών, όσο και την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και τέλος,

[4] η διακυβέρνηση και η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα σημαντικότερα ζητήματα που αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα ποσοστά εισαγωγής σε σύγκριση με τα ποσοστά ολοκλήρωσης σπουδών, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η επιστροφή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο βαθμός διαφοροποίησης και κατανομής των πόρων στα ιδρύματα και τις σχολές, η διαχείριση και διοίκηση των ιδρυμάτων και η μη κρατική χρηματοδότηση και ο επιμερισμός κόστους για συμπλήρωση των κρατικών επιχορηγήσεων.

### **1.2.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού**

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρέχει ο ΟΟΣΑ (2011), οι μεταρρυθμίσεις που έχουν εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια και οι πολιτικές που έχουν ακολουθηθεί στην Ελλάδα της οικονομικής ύφεσης, για τον εξορθολογισμό των δαπανών στον τομέα της εκπαίδευσης, έχουν οδηγήσει σε μείωση τουλάχιστον 20% του αριθμού των εκπαιδευτικών, μέσω των συγχωνεύσεων ή της διακοπής λειτουργίας ορισμένων σχολείων. Η μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών ωστόσο, δεν συντελεί απαραίτητα στη μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, αρκεί να οδηγεί σε καλύτερη κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα η μείωση των εκπαιδευτικών δαπανών στη χώρα, λόγω της οικονομικής ύφεσης έχει οδηγήσει όχι μόνο σε μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών αλλά και σε αύξηση του κόστους μισθών ανά μαθητή, το οποίο υπολογίζεται ότι είναι υψηλότερο στην Ελλάδα, σε σύγκριση με τις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ. Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν την άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών μεταξύ των μαθητών, η οποία επαληθεύεται επίσης από τις μειωμένες ώρες διδασκαλίας, τον μειωμένο χρόνο εργασίας των εκπαιδευτικών, και το μικρό μέγεθος τάξης, δεδομένα με βάση τα οποία, η Ελλάδα τοποθετείται κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2011).

Παράλληλα, σε σχέση με τους διορισθέντες εκπαιδευτικούς, οι μη-διορισθέντες, δηλαδή οι απόφοιτοι πτυχιούχοι είναι αντιμέτωποι με την επιδείνωση των προοπτικών απασχόλησης, αφού είτε εργάζονται με συμβάσεις σε ωριαία βάση, είτε βρίσκονται στην αναμονή να διοριστούν. Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν στην αγορά εργασίας και σχετίζονται με το «πάγωμα» της απασχόλησης στο δημόσιο τομέα, είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει ακόμα περισσότερο στο πρόβλημα αυτό. Στην συνέχεια οι νεο-διοριζόμενοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με μικρή εργασιακή εμπειρία, αναλαμβάνουν μεγαλύτερο όγκο διδακτικού φορτίου, σε σχέση με τους παλαιότερους και περισσότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, οπότε και χάνεται η αξία των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, αν και αυτό ισχύει περισσότερο στα μεγάλα σχολεία. Η σχολική ηγεσία, τέλος, δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένη στην Ελλάδα, καθώς η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων είναι ένας τομέας, στον οποίο οι διευθυντές των σχολείων, έχουν μικρά επίπεδα εξουσίας, σε σύγκριση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ, γεγονός το οποίο επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητα και τις υψηλές επιδόσεις της εκπαίδευσης στη χώρα (ΟΟΣΑ, 2011).

### **1.2.2. Εξορθολογισμός Σχολικού δικτύου**

Αναφορικά με το σχολικό δίκτυο, η Ελλάδα θεωρείται ότι είναι μια χώρα με «μικρά» σχολεία, από την άποψη του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, αφού ένα μεγάλο ποσοστό των σχολείων στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί με λιγότερους από 25 ή 50 μαθητές αντίστοιχα. Παράλληλα υπάρχει μεγάλη γεωγραφική συγκέντρωση μαθητών και σχολείων στις δύο μεγαλύτερες περιφέρειες της Ελλάδας, δηλαδή την Περιφέρεια Αττικής και τη Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας. Ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός είναι διασκορπισμένος σε χιλιάδες κοινότητες, σε ολόκληρη την Ελλάδα, η οποία οργανώνεται σε 325 νομούς (ΟΟΣΑ, 2011).

### **1.2.3. Αξιολόγηση & Αποτίμηση**

Το σημαντικότερο «αγκάθι» του εκπαιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι το γεγονός ότι δεν υφίστανται επαρκείς δείκτες που να παρέχουν αξιόπιστα δεδομένα, αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, τόσο των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, όσο και του συνόλου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η πραγματική εκτίμηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο αυτό δεν είναι δυνατή (ΟΟΣΑ, 2011).

### **1.2.4 Διακυβέρνηση & Διαχείριση**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι ένα από τα πιο συγκεντρωμένα μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2011), αλλά και το πιο συγκεντρωμένο μεταξύ των χωρών της ΕΕ. Λόγω της συγκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται στο επίπεδο του Υπουργείου Παιδείας. Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχει σχετικά μεγάλη αυτονομία των σχολείων σε θέματα που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας και την επιλογή των σχολικών βιβλίων (αυτό ισχύει και για τους μαθητές) με την αξιοσημείωτη εξαίρεση της Ελλάδας, όπου τα ζητήματα αυτά καθορίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές. Η Ελλάδα είναι επίσης μια από τις λίγες χώρες της ΕΕ, η οποία είναι επίσης η εξαίρεση στον κανόνα που θέλει τα σχολεία να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς που θα καλύψουν τα κενά στο προσωπικό τους και οι οποίοι παράλληλα έχουν τη τελευταία λέξη για το ζήτημα των απολύσεων και την επιλογή της αρχής τους. Τα σχολεία είναι εσωτερικά μη-ιεραρχικά δομημένα με την κεντρική εκπαιδευτική αρχή να αποφασίζει για όλα τα θέματα, ενώ οι διευθυντές των σχολείων έχουν μόνο συντονιστικό ρόλο. Στην πράξη, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν δίνει στα σχολεία καμία πραγματική αυτονομία σε επίπεδο λήψης αποφάσεων.

Επιπλέον, φαίνεται ότι η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσης για την ίδρυση και λειτουργία σχολείων ολοήμερων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια διαδικασία λήψης αποφάσεων που δεν λαμβάνει υπόψη τα συμφέροντα των διαφόρων ενδιαφερομένων μερών στον τομέα της εκπαίδευσης, ούτε και τις ευρύτερες κοινωνικές ανάγκες, συντελώντας έτσι σε χαμηλά επίπεδα αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Dimitrakopoulos, 2004; Saiti & Eliophotou-Menon, 2009).

### **1.3. Ζητήματα Αποδοτικότητας στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Στη τριτοβάθμια εκπαίδευση ένα πλήθος ζητημάτων επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρώτο από αυτά που θεωρείται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), είναι τα υψηλά ποσοστά εισόδου στη τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά τα συγκριτικά χαμηλά ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, αν και τα στατιστικά στοιχεία είναι περιορισμένα. Η Ελλάδα είναι γενικά μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, αλλά και της ΕΕ, με αυξημένα ποσοστά μαθητών που ολοκληρώνουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με αυξημένα ποσοστά μαθητών που συμμετέχουν σε εισαγωγικές εξετάσεις στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και με αυξημένα ποσοστά φοιτητών που εγγράφονται στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν και η ζήτηση αυτή για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυξανόμενη τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας δεν καθορίζει με βάση αυτό το κριτήριο, τον αριθμό των σπουδαστών που θα εισέρχονται ετησίως σε κάθε τμήμα. Από την άλλη σε ότι αφορά την ολοκλήρωση των σπουδών διαθέσιμα δεδομένα υπάρχουν μόνο για φοιτητές σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), όπου η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική και αποτιμάται. Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ μόνο περίπου λιγότερο από το 1/4 των φοιτητών που εισέρχονται στα ΤΕΙ δεν ολοκληρώνει τις σπουδές του. Εκτός του ότι αυτό το ποσοστό είναι σημαντικό, από την άλλη η απουσία ενός συστήματος καταμέτρησης και καταγραφής των φοιτητών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), δεν ενισχύει τη λογοδοσία και συνεισφέρει στην μείωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το

ίδιο ισχύει και για την καταμέτρηση των φοιτητών που επιστρέφουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 2011).

Επιπρόσθετα, όπως στη δευτεροβάθμια έτσι και στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταγράφονται μικρά επίπεδα διαφοροποίησης και διασποράς πόρων σε πολλά μικρά ιδρύματα και τμήματα. Το ελληνικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από πολλά μικρά, ιδιαίτερα κατακερματισμένα ακαδημαϊκά τμήματα με υψηλά επίπεδα αλληλοεπικάλυψης, χαμηλές οικονομίες κλίμακας, αναντιστοιχία μεταξύ αριθμού σπουδαστών και αριθμού ακαδημαϊκών, καθώς και ποικίλα επίπεδα απόδοσης των σπουδαστών.

Τέλος το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι επίσης συγκεντρωτικό, αφού υπάρχει ο έλεγχος των βασικών διαστάσεων του συστήματος και γίνεται από τη κεντρική αρχή για την εκπαίδευση και υπάρχει περιορισμένη ικανότητα για πιο αποκεντρωμένη διαχείριση των πόρων - ανθρώπινων, οικονομικών και φυσικών - σε όλα τα επίπεδα (ΟΟΣΑ, 2011).

## **1.4. Μεταρρυθμίσεις - Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Σε αυτή την υποενότητα περιγράφονται συνοπτικά οι μεταρρυθμίσεις που έχουν εφαρμοστεί στους τομείς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέχρι και το 2011, όπου εκδόθηκε η έκθεση του ΟΟΣΑ για το εκπαιδευτικό σύστημα.

### **1.4.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού**

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού μέχρι το 2010, οι σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν ήταν (ΟΟΣΑ, 2011):



- [1] η εισαγωγή πιστοποιητικών παιδαγωγικής επάρκειας, ως προσόντα διδασκαλίας για τους καθηγητές, στον τομέα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- [2] ο καθορισμός των κριτηρίων για τις μεταθέσεις και τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό κατέστη υποχρεωτική η παραμονή των εκπαιδευτικών στο πρώτο σχολείο που εισάγονταν για τρία χρόνια, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της μετακίνησης τους από τη θέση αυτή μετά από ένα έτος, δεδομένου ότι κάποια σχολεία βρίσκονται σε τοποθεσίες που δεν είναι σε μεγάλο βαθμό επιθυμητές. Με το πέρας του τρίτου έτους οι εκπαιδευτικοί στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε λιγότερο επιθυμητές περιοχές, έχοντας συγκεντρώσει περισσότερα μόρια, σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται σε σχολεία σε μεγάλα αστικά κέντρα, έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται σε σχολεία με μεγαλύτερη ζήτηση, δηλαδή στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Τα μόρια που παίρνει κάθε εκπαιδευτικός εξαρτώνται από το σχολείο στο οποίο εργάζεται και με βάση τη ζήτηση που αυτό έχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
- [3] καθιερώθηκε ο ρόλος ενός καθηγητή μέντορα, για όλους του νεοδιορισθέντες καθηγητές που βρίσκονται σε δοκιμαστική περίοδο.
- [4] οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξασφάλισαν μια δεύτερη εξειδίκευση.

Μεταρρυθμίσεις που ξεκίνησαν να εφαρμόζονται κατά το 2011 περιλαμβάνουν (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] τον καθορισμό αντικειμενικών κριτηρίων στη διαδικασία επιλογής διευθυντών και προσωπικού σε συναφείς διευθυντικές θέσεις και σχολικών συμβούλων και με βάση αυτά διασφαλίστηκε ότι οι διευθυντές, τα διευθυντικά στελέχη και οι σχολικοί σύμβουλοι θα υποβάλλονται σε επαναδιορισμό.
- [2] την εφαρμογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, το οποίο ξεκίνησε να εφαρμόζεται πιλοτικά τον Απρίλιο του 2011 σε 600 εκπαιδευτικούς, με έμφαση στην εισαγωγή των τεχνολογιών στην εκπαίδευση,

τόσο από την πλευρά της αποκόμισης οφέλους από τους μαθητές (π.χ. δημιουργία ψηφιακών τάξεων), όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (π.χ. ψηφιακές πλατφόρμες για την ανάπτυξη συνεργασίας).

#### **1.4.2. Εξορθολογισμός Σχολικού δικτύου**

Σχετικά με τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου το 2011, ανακοινώθηκε δημόσια διαβούλευση από το Υπουργείο Παιδείας, αναφορικά με την ενοποίηση και τη συγχώνευση των σχολείων στην Ελλάδα, προς τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο αν και υπήρχε ήδη βάσει του νόμου 1566/85, εντούτοις δεν είχε αξιοποιηθεί μέχρι το 2011. Οι στόχοι των εκπαιδευτικών αρχών προς αυτή την κατεύθυνση ήταν (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] να δημιουργηθούν σχολεία στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση που θα έχουν τη δυνατότητα, τόσο σε επίπεδο ανθρώπων, όσο και σε επίπεδο υποδομών, να υποστηρίξουν καινοτόμες δραστηριότητες που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας «Νέο σχολείο»
- [2] να δημιουργηθούν σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εργαστηριακές υποδομές, επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό και ελάχιστο αριθμό μαθητών που θα είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία όλων των προγραμματισμένων προδιαγραφών και κατευθυντήριων γραμμών του «Νέου Γυμνασίου».
- [3] να εξορθολογισθεί η χρήση των εκπαιδευτικών πόρων, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της άνισης διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών εξαιτίας των πολλαπλών και κατακερματισμένων σχολείων που δεν μπορούν να προσφέρουν την αναμενόμενη και απαιτούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων αυτών που εφαρμόστηκαν από το 2011 και μετά, συνολικά στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγχωνεύθηκαν 1.933

σχολεία, τα οποία σχημάτισαν 877 σχολεία. Πιο αναλυτικά στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση συγχωνεύθηκαν 1.523 σχολεία, τα οποία σχημάτισαν 672 σχολεία. Τα περισσότερα από τα σχολεία που συγχωνεύθηκαν ήταν μίας, δύο ή τριών θέσεων. Τα σχολεία που δημιουργήθηκαν μετά τις συγχωνεύσεις και το κλείσιμο των παραπάνω σχολείων, οδήγησαν σε καθαρή μείωση περίπου 2.000 θέσεων εκπαιδευτικών, εκ των οποίων το 75% ήταν στο νηπιαγωγείο και τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το υπόλοιπο 25% αντιστοιχούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 2011).

### **1.4.3. Αξιολόγηση & Αποτίμηση**

Προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, θεσπίστηκε το 2010, ο νόμος 3848, όπου σύμφωνα με το άρθρο 32, κάθε σχολείο απαιτείται (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] να θεσπίζει πρόγραμμα δράσεων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- [2] να αξιολογεί τις δράσεις αυτές και αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, και στη περίπτωση που δεν επιτεύχθηκαν να μελετώνται οι λόγοι αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για όλες τις παραπάνω ενέργειες, οι οποίες θα πρέπει πάντα να υλοποιούνται σε συνεργασία με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς συμβούλους. Τα σχέδια δράσης στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς καθώς και οι εκθέσεις αξιολόγησης στο τέλος αυτής, είναι υποχρεωτικό να κοινοποιούνται, τόσο στις ίδιες τις σχολικές μονάδες, όσο και ηλεκτρονικά, προς ενημέρωση των ενδιαφερόμενων μερών. Στο πλαίσιο των παραπάνω ενεργειών που ξεκίνησαν να υλοποιούνται από το 2011 και μετά, ο βασικός στόχος του Υπουργείου Παιδείας ήταν η δημιουργία μιας κουλτούρας ποιότητας στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 2011).

#### **1.4.4. Διακυβέρνηση & Διαχείριση**

Στο πλαίσιο της διακυβέρνησης και διαχείρισης τον Απρίλιο του 2011, το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε μια σημαντική μεταρρύθμιση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος με επίκεντρο ότι όλες οι μεμονωμένες πολιτικές στην εκπαίδευση θα έχουν ένα και μόνο στόχο, ο οποίος θα είναι η σχολική μονάδα να καταστεί το επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και να λειτουργεί σωστά και αποτελεσματικά. Στο πλαίσιο αυτό οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν ήταν η εξάλειψη των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η ενοποίηση των δομών, οι οποίες είναι αντιμέτωπες με συναφή και κοινά ζητήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο εξορθολογισμός της οργανωτικής δομής των περιφερειακών διευθύνσεων, η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού και η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (μείωση των ενοικιαζόμενων κτιρίων όπου στεγάζονται τα περιφερειακά γραφεία, όπου είναι δυνατόν, κ.λπ.), η αναδιοργάνωση, εξορθολογισμός, ενίσχυση και συντονισμός του συστήματος επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και η δημιουργία νέας, ενιαίας δομής καθοδήγησης και υποστήριξης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, 2011).

#### **1.5. Μεταρρυθμίσεις - Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Οι σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις που είχαν λάβει χώρα στη τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας μέχρι το 2011 ήταν (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] η σύσταση της Ελληνικής Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (Ν. 3374/2005)
- [2] η θέσπιση ενός νόμου-πλαισίου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (3549/2007), με τις αλλαγές που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας, τη λογοδοσία, τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης και την αυτονομία. Ο νόμος περιελάμβανε

μια δυνητικά σημαντική πρόβλεψη για ένα νέο μοντέλο χορήγησης κρατικής χρηματοδότησης. Ο νόμος απαιτεί από τα θεσμικά όργανα να αναπτύξουν ένα τετραετές αναπτυξιακό σχέδιο που θα καλύπτει όλα τα λειτουργικά κόστη, τα ακαδημαϊκά και οικονομικά θέματα, τα σχέδια για την ανάπτυξη και τις επενδύσεις, καθώς και τον προγραμματισμό για την απόκτηση διαφοροποιημένων πηγών χρηματοδότησης εκτός του επαναλαμβανόμενου κρατικού προϋπολογισμού.

[3] η προετοιμασία ενός νομικού πλαισίου που ενισχύει την αυτονομία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, βελτιώνει την εσωτερική διακυβέρνηση και τη διαχείριση και ενισχύει τη δημόσια λογοδοσία. Οι βασικές διατάξεις αφορούν την ενίσχυση της οικονομικής αυτονομίας των ιδρυμάτων, την απαλλαγή από τους κεντρικούς ρυθμιστικούς ελέγχους από το Υπουργείο Οικονομικών, την ενίσχυση της εσωτερικής διακυβέρνησης και διαχείρισης. και την ενοποίηση των τμημάτων εντός των μεγαλύτερων σχολών. Το πλαίσιο αυτό έχει ήδη εφαρμοστεί στην Ελλάδα, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

[4] η θέσπιση του νόμου για τη διά βίου μάθηση (2879/2010) και του νόμου για το εθνικό πλαίσιο προσόντων σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (3879/2010).



## **Κεφάλαιο 2ο**

### **Προτάσεις Πολιτικής στο πλαίσιο της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - Σχολιασμός**

#### **2.1.Βελτίωση Αποδοτικότητας Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζονται οι προτάσεις πολιτικής του ΟΟΣΑ προς την Ελλάδα, σε κάθε από τα επιμέρους θέματα που αξιολογήθηκαν, σχετικά με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

##### **2.1.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη & Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού**

Σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτείνεται στο άμεσο πλαίσιο η υλοποίηση των εξής μεταρρυθμίσεων - πολιτικών (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, ώστε αυτή να προσεγγίσει τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και της ΕΕ, με έμφαση στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών με τη μεγαλύτερη εμπειρία.
- [2] η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών διευθυντών σχολείων, με έμφαση σε αυτούς στα νεοσυσταθέντα σχολεία, ώστε να τους δίνεται νομικά η δυνατότητα να είναι πραγματικοί ηγέτες των σχολείων τους και να λαμβάνουν αποφάσεις. Η ανάπτυξη αυτή των δεξιοτήτων θα πρέπει να εστιάζει κυρίως γύρω από τη διαχείριση του προσωπικού των σχολείων.
- [3] η εισροή πόρων κυρίως σε μειονεκτούντα και νεοσυσταθέντα σχολεία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τόσο των διευθυντικών στελεχών, όσο και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού.

[4] η ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων σχολείων σε επίπεδο διεύθυνσης και περιφέρειας, που περιλαμβάνουν σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικά κέντρα και πανεπιστημιακά τμήματα, προκειμένου να παράσχουν βοήθεια στα σχολεία, για τη σχεδίαση και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης.

Στο μεσοπρόθεσμο πλαίσιο προτείνεται στο άμεσο πλαίσιο η υλοποίηση των εξής μεταρρυθμίσεων - πολιτικών (ΟΟΣΑ, 2011):

[1] η παροχή χρηματοδότησης στα σχολεία, προκειμένου να ενισχυθούν οι ενέργειες επαγγελματικής ανάπτυξης και να διασφαλιστεί πως αυτή είναι προσιτή για όλους τους εκπαιδευτικούς.

[2] η ενίσχυση της εκπαίδευσης - κατάρτισης των σχολικών συμβούλων, προκειμένου να παράσχουν υποστήριξη στους σχολικούς διευθυντές, ώστε οι τελευταίοι να αναλάβουν ευρύτερες ευθύνες ως εκπαιδευτικοί και αξιολογητές των σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης.

[3] η ενίσχυση της ροής των πληροφοριών και η παρακολούθηση της αγοράς εργασίας των εκπαιδευτικών, μέσα από:

- a. τη δημοσιοποίηση του συνόλου των κενών θέσεων διδασκαλίας ανά περιοχή
- b. τη δημιουργία ιστοτόπων, όπου οι πληροφορίες αυτές θα είναι διαθέσιμες σε όλους τους ενδιαφερόμενους
- c. τη χρήση εργαλείων-μέσων για την παρακολούθηση της ζήτησης και της προσφοράς των εκπαιδευτικών

### **2.1.2. Εξορθολογισμός Σχολικού Δικτύου**

Οι πολιτικές του ΟΟΣΑ στο βραχυπρόθεσμο πλαίσιο είναι (ΟΟΣΑ, 2011):



- [1] ο εξορθολογισμός του σχολικού δικτύου να αποτελέσει κεντρικό στόχο στις πολιτικές για την εκπαίδευση
- [2] η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους περιφερειακούς διευθυντές σχετικά με τη συνεχή χαρτογράφηση του σχολικού δικτύου, θα πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία σε όλο το σχολικό έτος. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γεωγραφικές διαφορές ανά περιοχή, να καθορίζονται οι στόχοι και οι ενέργειες προς κάθε συναφή κατεύθυνση και να καθιερωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τις επιδόσεις.
- [3] ο καθορισμός σαφώς διατυπωμένων στόχων, αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό μαθητών για τα σχολεία. Από τον ΟΟΣΑ προτείνεται ότι τα ελάχιστα μεγέθη θα μπορούσαν να κυμανθούν περίπου μεταξύ 75 μαθητών για τα σχολεία στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 150 μαθητών για τα σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και 250 μαθητών για τα σχολεία στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- [4] η δημιουργία συστάδων σχολείων.
- [5] η ανάπτυξη νέων μοντέλων διαχείρισης για πολύ μικρά σχολεία, μέσα από:
- a. προσαρμογές στους ρόλους των εκπαιδευτικών ώστε να ενισχύεται η συνεργασία,
  - b. αναδιαμορφώσεις στα προγράμματα σπουδών, ώστε να διευκολύνεται ο τρόπος διδασκαλίας
  - c. την επικέντρωση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
  - d. την ενίσχυση της χρήση του ψηφιακού υλικού και των νέων τεχνολογιών
  - e. την κατάρτιση των σχολικών διευθυντών σε θέματα ηγεσίας και διαχείρισης σε περιόδους με πολλές οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, όπως αυτή που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία έτη, στο πλαίσιο της οικονομικής ύφεσης.

Επίσης στο μεσοπρόθεσμο πλαίσιο προτείνεται η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και αναλυτικού προγράμματος προϋπολογισμού για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με τις θέσεις των εκπαιδευτικών, τον υλικό εξοπλισμό των σχολείων, των επενδύσεων, και όλων των υπόλοιπων δαπανών που αφορούν υπηρεσίες συντήρησης, και λοιπές ενέργειες. Τέλος μακροπρόθεσμα προτείνεται η μεταφορά της κατανομής των κονδυλίων για λειτουργίες που υποστηρίζονται από το Υπουργείο Εσωτερικών (π.χ. μεταφορά μαθητών, συντήρηση σχολείων κλπ.) στο Υπουργείο Παιδείας. (ΟΟΣΑ, 2011).

### **2.1.3. Αποτίμηση & Αξιολόγηση**

Βραχυπρόθεσμα προτείνεται ότι πρέπει (ΟΟΣΑ, 2011) :

- [1] το υφιστάμενο πλαίσιο αξιολόγησης να ενισχυθεί ώστε να αξιολογεί τις ενέργειες με βάση τα αποτελέσματα και προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της λογοδοσίας. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων θα πρέπει να είναι συγκρίσιμα μεταξύ των διαφορετικών σχολικών μονάδων.
- [2] να συσταθεί ένα πρόγραμμα εξωτερικής αξιολόγησης που θα εφαρμόζεται πχ. μία φορά κάθε τέσσερα χρόνια.
- [3] να θεσπιστεί ένα σύστημα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μακροπρόθεσμα προτείνεται ότι πρέπει (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] να επεκταθεί το υπάρχον συνολικό σύστημα αξιολόγησης, ώστε οι αξιολογήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων να αξιοποιούνται πλήρως από το εκπαιδευτικό προσωπικό, και οι δράσεις προς την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν προηγουμένως να εστιάζουν στη χρήση των αξιολογήσεων των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

[2] να αναπτυχθεί ένα συνεπές, αξιόπιστο και πρακτικό σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών που θα ενισχύει πρακτικά τη σχολική ηγεσία σε θέματα αξιολόγησης, θα εξετάζει τη χρήση εξωτερικών παρεμβάσεων, θα τονίζει ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα συνδέονται με την επαγγελματική κατάρτιση και θα αποτιμώνται για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και θα αποζημιώνει εκείνους τους εκπαιδευτικούς που είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

#### **2.1.4. Διακυβέρνηση και Διαχείριση**

Στο πλαίσιο της βελτίωσης του υφιστάμενου πλαισίου διακυβέρνησης ο ΟΟΣΑ (2011) προτείνει ότι βραχυπρόθεσμα θα πρέπει (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] να μετασχηματιστεί η διάρθρωση και η λειτουργία του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα:
- a. να δημιουργηθεί ένα τμήμα για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων βήμα-βήμα
  - b. να μειωθεί ο αριθμός των κεντρικών δομών που είναι υπεύθυνες για τις εισροές και τους ελέγχους
- [2] να επιταχυνθεί η δημιουργία ενός χρονικού διαγράμματος για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων
- [3] να διαφοροποιηθεί ο τρόπος εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων και συγκεκριμένα:
- a. να καθιερωθούν συμφωνίες επίτευξης διαπραγματεύσεων σε επίπεδο περιφέρειας
  - b. να λαμβάνονται υπόψη οι γεωγραφικές διαφορές μεταξύ των περιφερειών στο πλαίσιο αυτό

Αντίστοιχα μακροπρόθεσμα αυτό που προτείνεται να γίνει είναι η αποκέντρωση της ευθύνης της διαχείρισης του προϋπολογισμού για τους ανθρώπινους πόρους, τις επενδύσεις, και το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά (ΟΟΣΑ, 2011).

## **2.2. Βελτίωση Αποδοτικότητας Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Σε σχέση με το σύστημα διακυβέρνησης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τις προοπτικές της αναθεώρησης του ΟΟΣΑ, οι βασικές διατάξεις που πρέπει να εφαρμοστούν για να βελτιωθεί η αποδοτικότητα περιλαμβάνουν την (ΟΟΣΑ, 2011):

- [1] ενίσχυση της ικανότητας διακυβέρνησης και διαχείρισης των θεσμικών οργάνων ώστε να επιτρέπεται ουσιαστική αύξηση της αποκέντρωσης της εξουσίας και της ευθύνης από το υπουργείο Παιδείας.
- [2] δημιουργία μιας νέας ανεξάρτητης διευθύνουσας οντότητας, της Αρχής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την παροχή συνολικού συντονισμού του συστήματος και για την καθοδήγηση της βήμα-βήμα εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων.
- [3] εκτέλεση θεμελιώδους μεταρρύθμισης της δημοσιονομικής διαχείρισης και των μηχανισμών κατανομής και εποπτείας των πόρων

Για τη διακυβέρνηση, ο ΟΟΣΑ προτείνει την ίδρυση ενός Συμβουλίου, το οποίο θα έχει δικαιοδοσία σε όλους τους τομείς εκτός από τους ακαδημαϊκούς, το οποίο θα αναλάβουν οι πρυτάνεις. Τα διοικητικά συμβούλια πρέπει να είναι επαρκούς μεγέθους ώστε να εξυπηρετούν το αναγκαίο φάσμα συμφερόντων και να επιτρέπουν τη σύσταση ειδικών επιτροπών, όπως μια υποεπιτροπή για τη χρηματοδότηση. Τα εξωτερικά μέλη θα πρέπει να αποτελούν την πλειοψηφία του διοικητικού συμβουλίου. Στην ιδανική περίπτωση πρέπει να αντληθούν από τη βιομηχανία και τα επαγγέλματα, όχι από τις τάξεις συνταξιούχων ακαδημαϊκών, καθώς μια τέτοια κίνηση θα συντελούσε στη διαίωνιση της τρέχουσας οργανωτικής κουλτούρας. Τα ΙΤΕ πρέπει να εμπλέκουν εξωτερικά δημόσια

συμφέροντα και, με την προοπτική οικονομικής αυτονομίας, πρέπει να περιλαμβάνουν χρηματοοικονομική εμπειρογνωμοσύνη. Η ακαδημαϊκή κοινότητα θα πρέπει να καλωσορίσει τη δημιουργία διοικητικών συμβουλίων. Οι όροι συμμετοχής των εξωτερικών μελών θα πρέπει να αναλυθούν ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια με την πάροδο του χρόνου. Ο πρόεδρος του διοικητικού συμβουλίου πρέπει να προέρχεται από τα εξωτερικά μέλη αλλά πρέπει να εκλέγεται από το σύνολο του συμβουλίου. (ΟΟΣΑ, 2011).



## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Το Πλαίσιο για την Εφαρμογή των Προτεινόμενων Πολιτικών και Συστάσεων του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

#### **3.1. Το Πλαίσιο των Μεταρρυθμίσεων**

Τα έτη μέχρι και το 2011, οι ελληνικές κυβερνήσεις είχαν προσπαθήσει να αντιμετωπίσουν αρκετά από τα θέματα που περιγράφονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ, ως αυτά που δεν προσέδιδαν ποιότητα στην εκπαίδευση και δεν ενίσχυαν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και είχαν γίνει κάποιες μεταρρυθμίσεις, πολλές από αυτές δεν είχαν πραγματικό αντίκτυπο στην ενίσχυση της ποιότητας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, καθώς πολλά νομοθετικά πλαίσια είχαν μεν θεσπιστεί, όμως δεν είχαν τεθεί πλήρως σε εφαρμογή. Η οικονομική ύφεση ήρθε και ανέδειξε τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάνοντας την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων πλέον αναπόφευκτη. Στο πλαίσιο αυτό η χώρα έπρεπε να προβεί σε επείγουσες ενέργειες για να αντιμετωπίσει τη μη βιώσιμη διάρθρωση του κόστους του συστήματος και τις ανεπάρκειες που ήταν εγγενείς σε ένα «ξεπερασμένο, αναποτελεσματικό κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα», σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2011). Ο ΟΟΣΑ στο πλαίσιο των προτάσεων του λαμβάνει υπόψη του, το κοινωνικό, πολιτιστικό και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα, όπως περιγράφεται στις επόμενες ενότητες.

#### **3.2. Κοινωνικό & Πολιτισμικό Πλαίσιο**

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), οι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες στη χώρα, οι οποίοι είναι άμεσα σχετιζόμενοι με το πλαίσιο των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων είναι οι εξής:

- [1] η υψηλή προσωπική και οικογενειακή δέσμευση στην εκπαίδευση, η οποία αντανακλάται στις σημαντικές επενδύσεις των νοικοκυριών σε υπηρεσίες στον τομέα της εκπαίδευσης.
- [2] η δέσμευση για κοινωνική ισότητα η οποία κατοχυρώνεται στο Σύνταγμα της Ελλάδας. Η παράμετρος αυτή αντανακλάται στο πλαίσιο των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων του ΟΟΣΑ με τον όρο αντικειμενικά κριτήρια.
- [3] η δέσμευση για δωρεάν εκπαίδευση, η οποία επίσης αντανακλάται επίσης στο ελληνικό σύνταγμα.
- [4] το γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί ιστορικά μια αγροτική οικονομία και κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια πολύ τοπική και περιφερειακή πολιτική κουλτούρα στην οποία, παρά τις ισχυρές δεσμεύσεις έναντι της Ελλάδας ως έθνος, η αφοσίωση στο χωριό και στην οικογένεια είναι υψίστης σημασίας - ακόμη και για τον πληθυσμό που μπορεί να έχει μεταναστεύσει εδώ και καιρό στις μεγάλες μητροπολιτικές περιοχές της Αθήνας Θεσσαλονίκη
- [5] η μακρά παράδοση στο συγκεντρωτικό κυβερνητικό σύστημα και τα μέτρα για την εξασφάλιση της εθνικής συνοχής και την αντιμετώπιση του περιφερειακού χαρακτήρα. Οι προτάσεις αποκέντρωσης και διαφοροποίησης ανά περιφέρεια αντιμετωπίζονται με ανησυχία.
- [6] το υψηλό ποσοστό απασχόλησης στο δημόσιο τομέα (40% του ΑΕΠ), με υψηλότερα οφέλη και ασφάλεια απασχόλησης, σε σχέση με τον ιδιωτικό τομέα.
- [7] η έλλειψη εμπιστοσύνης στις κυβερνητικές πρωτοβουλίες και οι ανησυχίες για τη διαφθορά, την κατάχρηση δημόσιων πόρων ή τη δημόσια απασχόληση για ιδιωτικούς σκοπούς. Ως εκ τούτου, η κυβέρνηση επικεντρώνεται περισσότερο στη συμμόρφωση και στην «*πρόληψη των κακών γεγονότων*» απ' ό, τι στην παροχή υπηρεσιών ή σε μια θετική μεταρρυθμιστική ατζέντα.
- [8] η περιορισμένη εμπιστοσύνη σε ιδιωτικές οντότητες για την εξυπηρέτηση δημόσιων σκοπών και συμφερόντων, καθώς το ελληνικό Σύνταγμα ορίζει ότι



*«απαγορεύεται η ίδρυση πανεπιστημιακών ιδρυμάτων από ιδιώτες» (άρθρο 16, παράγραφος 8).*

[9] τα ισχυρά εργατικά σωματεία και οργανώσεις, η λειτουργία των οποίων επίσης υποστηρίζεται από συνταγματικές διατάξεις. Οι απεργίες και οι δημόσιες διαδηλώσεις σχετικά με τις αντιληπτές απειλές κατά των δικαιωμάτων των εργαζομένων είναι συχνές στη χώρα.

[10] η υπερηφάνεια στην ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό, αντανακλάται σε συγκριτικά παραδοσιακές απόψεις για το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική.

[11] η ενεργός πολιτική συμμετοχή, η οποία αντανακλάται στην εκτεταμένη συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα για θέματα που αντιμετωπίζει η χώρα. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στον κυρίαρχο ρόλο των συνδικαλιστικών φορέων σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία συνδέονται με εθνικά πολιτικά κόμματα.

### **3.3. Νομοθετικό Πλαίσιο- Κυβερνητικό Περιβάλλον**

Το σημαντικότερο θέμα στο κυβερνητικό και νομοθετικό περιβάλλον, που σχετίζεται με τις μεταρρυθμίσεις στην έκθεση του ΟΟΣΑ είναι το γεγονός ότι η Ελλάδα πρέπει να μεταβεί από το εξαιρετικά συγκεντρωμένο και κατακερματισμένο σύστημα ελέγχου των εισροών προς ένα πιο ευέλικτο σύστημα στο οποίο το Υπουργείο Παιδείας, θα εστιάζει στην ευθύνη και την υπευθυνότητα για την απόδοση. Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να γίνουν στο πλαίσιο των γενικών εθνικών κατευθύνσεων. Οι θεμελιώδεις αλλαγές στον προϋπολογισμό και τη χρηματοδότηση, καθώς και στη δομή των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών κυβερνήσεων, είναι πιθανό να επιταχυνθούν ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης. Αυτό, με τη σειρά του, θα επηρεάσει την ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο, σε θεσμικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, δύο σημαντικές μεταρρυθμίσεις θα έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση: η μεταρρύθμιση των κεντρικών ελέγχων στις δαπάνες του προϋπολογισμού

και στη χρήση ανθρώπινων πόρων. και η μεταρρύθμιση των περιφερειακών κυβερνήσεων (ΟΟΣΑ, 2011).

Η Ελλάδα προκειμένου να εφαρμόσει τις μεταρρυθμίσεις του ΟΟΣΑ επιτυχώς θα πρέπει να μετατοπιστεί από τον εξαιρετικά συγκεντρωτικό έλεγχο των εισροών για τα προγράμματα που διαχειρίζεται πρωτίστως το Υπουργείο Οικονομικών, στη αποκεντρωμένη διαχείριση των ευθυνών και της υπευθυνότητας των υπουργείων και άλλων δημόσιων φορέων (π.χ. πανεπιστημίων) για την εκτέλεση του προϋπολογισμού και την απόδοση. Η χώρα βρίσκεται σαφώς σε μια περίοδο μετάβασης και, όπως και στις περισσότερες από τις μεταρρυθμίσεις που συζητούνται στην έκθεση του ΟΟΣΑ, εξακολουθεί να υπάρχει κενό ανάμεσα στην πρόθεση και την εφαρμογή. Ωστόσο, η οικονομική κρίση φαίνεται πως συνολικά έχει επιταχύνει τη διαδικασία αλλαγής.

Παρά τις μεταρρυθμίσεις, το Υπουργείο Οικονομικών διατηρεί τον κεντρικό έλεγχο της δημοσιονομικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης και της εκτέλεσης του προϋπολογισμού, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με τους νόμους και τους κανονισμούς, παρακολούθησης. Η έκθεση του ΟΟΣΑ που εκδόθηκε το 2008 με θέμα *«Προϋπολογισμός στην Ελλάδα»* διαπίστωσε ότι η κατακερματισμένη δομή του προϋπολογισμού αποτελεί *«εμπόδιο σε μια εκτεταμένη προγραμματική ή πολιτική άποψη του προϋπολογισμού και στον αντίκτυπο του προϋπολογισμού στη δημοσιονομική πολιτική»* (Hawkesworth κ.ά., 2008). Υπήρξε διάσπαση της ευθύνης και της λογοδοσίας μεταξύ του ετήσιου τακτικού προϋπολογισμού (για τις επιχειρήσεις) και του προϋπολογισμού επενδύσεων, με αποτέλεσμα να μην ληφθούν υπόψη οι μακροπρόθεσμες δημοσιονομικές επιπτώσεις των νέων επενδύσεων (π.χ. κατασκευή νέων κτιρίων). Ο προϋπολογισμός και οι κανόνες που σχετίζονται με τους ανθρώπινους πόρους (μισθοί, συντάξεις κλπ. για δημόσιους υπαλλήλους) ελέγχονταν αυστηρά σε κεντρικό επίπεδο και οι πληρωμές προς τους δημόσιους υπαλλήλους πραγματοποιούνταν απευθείας σε ιδιώτες και όχι μέσω προϋπολογισμών υπουργείων ή οργανισμών. Οι ειδικοί λογαριασμοί είχαν ανεξάρτητες πηγές εσόδων(ΟΟΣΑ, 2011).

Οι κεντρικοί νόμοι και κανονισμοί διέπουν τη δημόσια απασχόληση στο σύνολο της κυβέρνησης, ενώ κάθε υπουργείο εκτελεί αυτούς τους νόμους και κανονισμούς μέσω πρόσθετων νόμων και κανονισμών που ισχύουν για τον τομέα του. Για παράδειγμα, το

Υπουργείο Παιδείας εφαρμόζει νόμους και θέτει πολιτικές σχετικά με τους δασκάλους και άλλους δημόσιους υπαλλήλους, αλλά οι ενέργειες αυτές πρέπει να είναι σύμφωνες με τις κεντρικές απαιτήσεις του Υπουργείου Εσωτερικών. Η διαχείριση των θέσεων που έχουν εγγραφεί στον προϋπολογισμό αποτελεί ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και άλλων φορέων (σύμφωνα με τις παραμέτρους του Υπουργείου Οικονομικών), αλλά δεν παρέχεται ευελιξία για τις μεταφορές πιστώσεων από το μισθολογικό τμήμα του προϋπολογισμού και τον κανονικό ή τρέχοντα προϋπολογισμό. Λόγω της έλλειψης εξουσίας όσον αφορά το μισθολογικό μέρος του προϋπολογισμού, οι προτάσεις για τη χορήγηση αυξημένης δημοσιονομικής αρμοδιότητας (π.χ. στα πανεπιστήμια) επικεντρώνονται συχνά μόνο στο μη μισθολογικό τμήμα του προϋπολογισμού. Επιπρόσθετα οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν το 70% έως 80% του «προϋπολογισμού» των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η συνέπεια αυτής της συγκεντρωτικής πληρωμής στους εργαζόμενους είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν εξαιρετικά περιορισμένο ρόλο στη βελτίωση της αποτελεσματικής χρήσης του ανθρώπινου δυναμικού (ΟΟΣΑ, 2011).

Οι αλλαγές οι οποίες προτείνονται στην εκπαίδευση στην έκθεση του ΟΟΣΑ και οι οποίες περιεγράφηκαν στις προηγούμενες παραγράφους απαιτούν τη δέσμευση της κυβέρνησης της Ελλάδας να κινηθεί προς μια πιο αποκεντρωμένη δομή με αυξημένη εξουσία και ευθύνη στο σχολικό και περιφερειακό επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Απαιτείται χρόνος για να αναπτυχθεί η ικανότητα των αποκεντρωμένων μονάδων να αναλάβουν αυξημένες ευθύνες ενώ είναι σχεδόν σίγουρο ότι η κουλτούρα των άκρως συγκεντρωτικών δομών θα παραμείνει (ΟΟΣΑ, 2011).



## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Βελτίωση Αποδοτικότητας Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος- Βιβλιογραφική Επισκόπηση

#### 4.1. Η έννοια της στην εκπαίδευση

Σε όλες τις πτυχές του σχολείου και της περιβάλλουσας εκπαιδευτικής κοινότητας, τα δικαιώματα των παιδιών, στην επιβίωση, την προστασία, την ανάπτυξη και τη συμμετοχή βρίσκονται στο επίκεντρο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στη μάθηση, η οποία ενισχύει τις ικανότητες των παιδιών να ενεργούν σταδιακά για δικό τους λογαριασμό μέσω της απόκτησης σχετικών γνώσεων και χρήσιμων δεξιοτήτων.

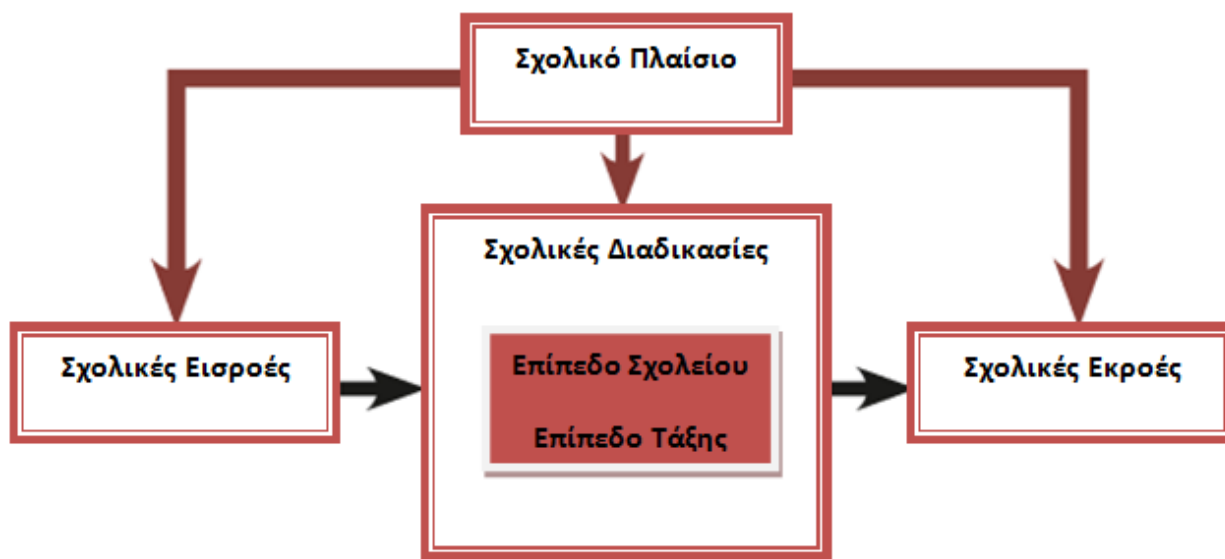
Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την ποιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, που πιστοποιούν την πολυπλοκότητα και την πολύπλευρη φύση της έννοιας αυτής. Οι όροι αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ισότητα και ποιότητα έχουν συχνά χρησιμοποιηθεί συνώνυμα. Ωστόσο, υπάρχει σημαντική συναίνεση στη βιβλιογραφία γύρω από τις βασικές διαστάσεις της ποιοτικής εκπαίδευσης σήμερα. Σύμφωνα με την προσέγγιση της UNICEF (2000), η ποιοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- [1] μαθητές που είναι υγιείς, τρέφονται καλά και είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν, να μάθουν και να υποστηριχθούν στη μάθηση από τις οικογένειες και τις κοινότητές τους
- [2] περιβάλλοντα που είναι υγιεινά, ασφαλή και παρέχουν προστασία, καθώς και επαρκείς πόρους και διευκολύνσεις στους μαθητές
- [3] περιεχόμενο που αντικατοπτρίζεται στα σχετικά προγράμματα σπουδών και υλικά για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ιδίως στους τομείς της παιδείας, της αριθμητικής και των δεξιοτήτων για τη ζωή και των γνώσεων σε τομείς όπως το φύλο, η υγεία, η διατροφή και η ειρήνη

[4] διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευμένοι δάσκαλοι και μαθητές χρησιμοποιούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις διδασκαλίας σε καλά οργανωμένες αίθουσες διδασκαλίας και σχολεία και επιδέξια αξιολόγηση για τη διευκόλυνση της μάθησης και τη μείωση των ανισοτήτων, και τέλος

[5] αποτελέσματα που περιλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές και συνδέονται με εθνικούς στόχους για εκπαίδευση και θετική συμμετοχή στην κοινωνία.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του ΟΟΣΑ, η ποιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί χρησιμοποιώντας ένα εννοιολογικό πλαίσιο που απεικονίζει την εκπαίδευση στα σχολεία, ως ένα παραγωγικό σύστημα στο οποίο οι σχολικές εισροές μεταφέρονται στα αποτελέσματα, όπως απεικονίζεται στο Διάγραμμα 4.1.



Διάγραμμα 4.1. Μοντέλο τρόπου λειτουργίας σχολείων

Πηγή: OECD (2005)

Το σχολικό πλαίσιο πρέπει να θεωρείται ως πηγή τόσο εισροών όσο και περιορισμών. Ταυτόχρονα, το σχολικό πλαίσιο είναι ουσιαστικά ένα πλαίσιο που δημιουργεί δαπάνες και έξοδα, υπό την έννοια της κάλυψης των στόχων της σχολικής εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα σχολικής παραγωγής είναι το μέσο επίτευγμα μιας δοκιμασίας σε ένα ή περισσότερα βασικά θέματα σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο βαθμού.

Ένα άλλο παράδειγμα, είναι ένας δείκτης επίτευξης, π.χ. η αναλογία των φοιτητών που έλαβαν δίπλωμα χωρίς καθυστέρηση. Ωστόσο, τα σχολικά αποτελέσματα δεν περιορίζονται μόνο στα επιτεύγματα των σπουδαστών, αλλά μπορούν επίσης να έχουν μακροπρόθεσμη επίδραση στην κοινωνία. Οι σχολικές διαδικασίες είναι ιεραρχικές (τόσο από το σχολείο όσο και από την τάξη) και βρίσκονται μέσα στην εθνική εκπαιδευτική δομή. Ένα παράδειγμα μιας μεταβλητής διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου είναι ο βαθμός συνεργασίας στο σχολείο ή ο βαθμός στον οποίο η σχολική ηγεσία προσανατολίζεται στην καθοδήγηση (τη λεγόμενη «καθοδηγητική ηγεσία»). Ένα παράδειγμα μιας μεταβλητής διαδικασίας στο επίπεδο της τάξης είναι το ποσό του χρόνου διδασκαλίας που δαπανάται για ένα συγκεκριμένο θέμα.

Σύμφωνα με τον OECD (2005), η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει έξι βασικές προοπτικές, οι οποίες είναι:

[1] Η προοπτική της παραγωγικότητας (productivity). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων και αποτελεσμάτων. Οι δείκτες εκροών, αποτελεσμάτων και επιπτώσεων αποτελούν τον κυρίαρχο τύπο ή ακόμη και τον μοναδικό τύπο δεικτών ποιότητας που πρέπει να παρακολουθούνται. Παραδείγματα δεικτών περιλαμβάνουν: 1) το ποσοστό των αποφοίτων σχολείων που έχουν αποκτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης (το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως δίπλωμα) και 2) τα αποδεκτά επίπεδα απασχόλησης για τους σπουδαστές, ανάλογα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει.

[2] Η προοπτική της οργανικής αποτελεσματικότητας (effectiveness). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από το μέσο δυναμικό ορισμένων επιπέδων και μορφών εισροών και διαδικασιών, δηλαδή από το βαθμό συσχετισμού τους, με την απόδοση. Το πλαίσιο και οι δείκτες εισροών και διαδικασιών στο εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγονται για τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα. Στην υποθετική περίπτωση όπου η αποτελεσματικότητα ή οι λειτουργίες παραγωγής θα καθοριστούν πλήρως εκ των προτέρων (με άλλα λόγια, με τα αποτελέσματα να έχουν προβλεφθεί πλήρως), οι δείκτες των αποτελεσμάτων, των δεικτών περιβάλλοντος, των εισροών και των διαδικασιών θα μπορούσαν να

αντικαταστήσουν τους δείκτες αποτελεσμάτων. Στην πραγματικότητα, υπάρχει μεγάλη αβεβαιότητα σχετικά με τα αποτελέσματα και κάποιος πρέπει να είναι εξαιρετικά προσεκτικός όσον αφορά τη μεταχείριση των δεικτών εισροών και διεργασιών ως δεικτών αποτελεσμάτων. Είναι προφανές ότι η οργανική προοπτική της ποιότητας προσφέρει πιο δυναμικές λαβές στην εκπαιδευτική πολιτική. Σε αντίθεση με την προοπτική της παραγωγικότητας, προσπαθεί να ρίξει φως στις συνθήκες που επηρεάζουν την απόδοση και με αυτό τον τρόπο, να διακρίνει συγκεκριμένους περιορισμούς, καθώς και παράγοντες που είναι ευκολότερα επιδεκτικοί στην πολιτική.

- [3] Η προοπτική της προσαρμογής (adaptation). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στην κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι συνθήκες που επιτρέπουν την αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μέσα, ενώ τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας ή το πολιτιστικό κεφάλαιο θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως άκρα.
- [4] Η προοπτική της ισότητας (equity). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ίση ή δίκαιη κατανομή των εισροών, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση με διαφορετικά χαρακτηριστικά.
- [5] Η προοπτική της αποτελεσματικότητας (efficiency). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την επίτευξη των υψηλότερων δυνατών αποτελεσμάτων με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Αυτή η προοπτική είναι ένας συνδυασμός των απόψεων για την παραγωγικότητα και την οργάνωση της αποτελεσματικότητας.
- [6] Η αποσπασματική προοπτική (disjointed view). Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται από το εάν συγκεκριμένα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος εκτελούνται με αποδεκτό τρόπο ή σε αποδεκτό επίπεδο. Αυτή είναι μια εναλλακτική άποψη για όλες τις άλλες απόψεις που εξετάζουν το συνδυασμό ή τη σχέση μεταξύ των διαφόρων στοιχείων στο Διάγραμμα 4.1. Για παράδειγμα, οι δείκτες περιλαμβάνουν: 1) τα αποδεκτά επίπεδα εκπαιδευτικών με δεξιότητες που



πληρούν τις ελάχιστες απαιτήσεις, 2) τα μεγέθη τάξεων που είναι αποδεκτά ή διαχειρίσιμα για τους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές και 3) την αποδοχή των στρατηγικών διδασκαλίας σύμφωνα με τους κανόνες καλής πρακτικής. Η αποσπασματική άποψη είναι περιγραφικά η απλούστερη, αν και με αξιολογική έννοια είναι ίσως η πιο αυθαίρετη.

Τέλος σύμφωνα με τους Gounari & Grolios (2012), η ποιότητα γενικότερα βρίσκεται σε συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικά πλαίσια και καθορίζεται από την ιδιαίτερη αποστολή της εκπαίδευσης και τους στόχους της εκπαιδευτικής πρακτικής κάθε φορά. Για παράδειγμα, η «ποιότητα» μπορεί να σημαίνει τη σύνδεση του κοινωνικού πλαισίου με το σχολείο, τη μελέτη της υποκείμενης πολιτικής ατζέντας, τη στήριξη των φοιτητών στην απελευθέρωση, την κριτική σκέψη των ανθρώπων που αμφισβητούν κάθε αρχή. Αυτή είναι μια ριζικά διαφορετική έννοια της "ποιότητας", αλλά αυτός ο όρος δεν χρησιμοποιείται τυχαία στην επίσημη τεκμηρίωση. Αντιστοιχεί στο βασικό μυαλό με το όραμα μιας «καλύτερης» δημόσιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε κάθε άτομο να μπορεί να το γεμίσει με νόημα, όταν η πραγματική ατζέντα είναι νεοφιλελεύθερη στον πυρήνα της (Sotiris, 2013).

## **4.2. Οι έννοιες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση**

Για αρκετό καιρό, πολλοί από τους σημαντικότερους εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς που υποστηρίζουν την εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη (όπως για παράδειγμα, η UNESCO και ο ΟΟΣΑ) έχουν δημοσιεύσει ένα εκτεταμένο σύνολο δεικτών που περιγράφουν τα κύρια χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε έναν αριθμό των χωρών: ροές σπουδαστών και επιπέδων σπουδών, σχολεία και το περιβάλλον τους και το κόστος της εκπαίδευσης. Οι πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να παρέχονται από διάφορες πηγές, μπορεί να προορίζονται για διοικητική χρήση ή να δημοσιοποιούνται και μπορεί να αφορούν διαφορετικά επίπεδα: το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο, την τάξη (Tones et al, 2013).

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι στόχοι είναι οι ίδιοι: να αυξηθεί η γνώση και η κατανόηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και να υποστηριχθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών συνεπάγεται την έκφραση μιας κρίσης βασισμένης σε ελεγχόμενη διαδικασία έρευνας σχετικά με τη συνάφεια, τη σκοπιμότητα και τα αποτελέσματα της δράσης που έχει αναληφθεί. Το μοντέλο CIPP (Context - Πλαίσιο, Input-Εισροές, Process-Διαδικασία, Product-Προϊόν) που προτάθηκε από τον Stufflebeam (1968) πριν από πενήντα χρόνια παρέχει μια σταθερή αναλυτική βάση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Λαμβάνοντας υπόψη το οικονομικό και κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και στο οποίο πρέπει να προσαρμόσει την εκπαιδευτική πρότασή του (Πλαίσιο), τους διαθέσιμους ανθρώπινους, τεχνολογικούς και οικονομικούς πόρους, καθώς και τους εφαρμοστέους νόμους και κανονισμούς (εισροές), τις δραστηριότητες (διαδικασία) και τα αποτελέσματα (προϊόν), αυτό το μοντέλο παρέχει μια ακριβή περιγραφή των σχολικών συστημάτων. Η επιτυχία του μοντέλου CIPP καθιέρωσε σταθερές πρακτικές αξιολόγησης βασισμένες στη συλλογή μαζικών δεδομένων. Σε δύο διαδοχικές διασκέψεις, το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ και η Γραμματεία του ΟΟΣΑ, τόνισαν την ανάγκη για δείκτες υψηλής ποιότητας για όλες τις σημαντικές πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Grin, 2001).

Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, δύο παράγοντες είναι σημαντικοί: η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Η πρώτη αφορά την ικανότητα του σχολικού συστήματος να επιτύχει τους θεσμικούς του στόχους: τη διδασκαλία της γενικής και αφηρημένης γνώσης - όπως απαιτείται για την εκμάθηση γλωσσών, συμβόλων, εικόνων και εννοιών - και τη μετάδοση γνωστικών μεθόδων και μοντέλων σκέψης. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ικανότητα επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων, αξιοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο όλους τους πόρους που διατίθενται (Breakspear, 2012).

Οι δείκτες αποτελεσματικότητας αναφέρονται τόσο στα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τα παρατηρήσιμα προϊόντα - όπως ο αριθμός των αποφοίτων σε ένα δεδομένο σχολικό έτος - όσο και στα επιτευχθέντα αποτελέσματα, δηλαδή στον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι, όπως αποδεικνύεται για

παράδειγμα, από τις βαθμολογίες των μαθητών στις δοκιμές των δεξιοτήτων τους και των γνώσεων σε θέματα σπουδών (Breakspear, 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι δείκτες απόδοσης έχουν οικονομικό χαρακτήρα και σχετίζονται με τις δημόσιες δαπάνες, τις ιδιωτικές δαπάνες, τις συνολικές δαπάνες, τις δαπάνες ανά φοιτητή, τις σωρευτικές δαπάνες μονάδας ανά επίπεδο εκπαίδευσης, τις τρέχουσες και κεφαλαιακές δαπάνες και τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση σε σχέση με το ΑΕΠ (Breakspear, 2012).

Δεν υπάρχει ένα ξεκάθαρο σημείο διαχωρισμού μεταξύ αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, καθώς υπάρχουν άπειρες διαβαθμίσεις για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, όπως και απεριόριστες διαβαθμίσεις στην οικονομική διαχείριση του κεφαλαίου, είτε είναι νοητικές είτε όχι. Επιπλέον, και οι δύο ιδιότητες έχουν εσωτερική διάσταση, όσο και εξωτερική. Η εσωτερική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα μπορούν να εκτιμηθούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Στην εκπαίδευση, για παράδειγμα, μπορούν να αφορούν τον αντίκτυπο μιας συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στους σπουδαστές στο ίδιο ίδρυμα ή στο πρόγραμμα ή την συγκεκριμένη χρήση ορισμένων πόρων στον ίδιο εκπαιδευτικό τομέα. Αντίθετα, η εξωτερική αποτελεσματικότητα ή αποδοτικότητα είναι εξω-τομεακή, διότι επεκτείνει τη σύγκριση πέραν της εν λόγω ρύθμισης. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, μπορούν να σχετίζονται με τον αντίκτυπο ενός συγκεκριμένου τύπου κατάρτισης σε διάφορους τομείς της οικονομίας ή με τα αποτελέσματα των σχολικών διαδρομών όσον αφορά τα μεμονωμένα κόστη και οφέλη (Cornali, 2012).

Κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα είναι δύο έννοιες που συμβαδίζουν. Παρόλο που αναφέρονται σε διαφορετικούς τύπους αποτελεσμάτων, οι δύο στόχοι θεωρούνται πάντα σχετικοί. Παρόλο που όλες οι αποδοτικές σχολικές οργανώσεις είναι επίσης αποτελεσματικές, δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα είναι μια βασική προϋπόθεση για την αποδοτικότητα, το αντίστροφο δεν ισχύει, δηλαδή δεν είναι αποτελεσματικά όλα τα αποδοτικά σχολικά συστήματα. Κάθε μη αποδοτικό σχολικό σύστημα (ή εκπαιδευτικό ίδρυμα) μπορεί να είναι αποδοτικό με τον δικό του τρόπο. Η αποδοτική χρήση των πόρων, στην πραγματικότητα, εξαρτάται από μια σειρά στοιχείων. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, υπάρχουν δύο πιο

σημαντικές πτυχές. Η πρώτη είναι η αποκαλούμενη κατανομητική αποδοτικότητα, η οποία αφορά τον τρόπο με τον οποίο διατίθενται οι πόροι, είτε πρόκειται για ανθρώπινους πόρους (καθηγητές, τεχνικά διοικητικά στελέχη και βοηθήματα), είτε για απτούς πόρους όπως η χρηματοδότηση ή οι τεχνολογικές διευκολύνσεις. Η δεύτερη, η τεκμηριωμένη αποδοτικότητα, αφορά τη βέλτιστη χρήση των ίδιων των πόρων (Cornali, 2012).

Σύμφωνα με τον OECD (2005), υπάρχουν τρεις κύριοι άξονες έρευνας γύρω από την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, που επικεντρώνονται σε διάφορους παράγοντες σχολείου-τάξης, και οι οποίοι είναι:

- [1] οι έρευνες που είναι οικονομικά προσανατολισμένες στις λειτουργίες της παραγωγής της εκπαίδευσης και οι οποίες εξετάζουν παράγοντες εισροών πόρων, όπως οι δαπάνες ανά σπουδαστή και οι μισθοί και τα προσόντα των εκπαιδευτικών
- [2] οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας που εξετάζουν τα οργανωτικά και διαχειριστικά χαρακτηριστικά των σχολείων και
- [3] οι έρευνες σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία που εξετάζουν τη διαχείριση της τάξης και τις στρατηγικές διδασκαλίας.

Γενικά, οι ανασκοπήσεις της έρευνας δείχνουν ότι οι παράγοντες που είναι πιο κοντά στην πραγματική διαδικασία μάθησης των σπουδαστών έχουν τον ισχυρότερο αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. Οι σχολικοί παράγοντες έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο από τους πιο απομακρυσμένους παράγοντες, όπως τα διοικητικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο. Ορισμένες έρευνες υπογραμμίζουν ότι οι μεταβλητές στο επίπεδο διδασκαλίας στην τάξη έχουν τις μεγαλύτερες επιπτώσεις. Στον Πίνακα 4.1. γίνεται μια επισκόπηση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Και οι τρεις κύριες κατηγορίες σχολικών παραγόντων που παρατίθενται στον πίνακα (μεταβλητές εισροών πόρων, οργανωτικοί παράγοντες σχολείων και εκπαιδευτικοί όροι) είναι σημαντικοί για την κατάρτιση δεικτών σχετικά με επιδεκτικούς σχολικούς παράγοντες.

<b>Εκπαιδευτικές λειτουργίες παραγωγής</b>	Δείκτης μαθητών / δασκάλων Εκπαίδευση εκπαιδευτικών Εμπειρία εκπαιδευτικών Μισθοί των εκπαιδευτικών
<b>Σχολική αποτελεσματικότητα</b>	Κουλτούρα παραγωγικού κλίματος Πίεση για επίτευξη σε βασικά θέματα Εκπαιδευτική ηγεσία Παρακολούθηση / αξιολόγηση Συνεργασία / συναίνεση Συμμετοχή γονέων Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού
<b>Αποδοτική διδασκαλία</b>	Ευκαιρία μάθησης Χρόνος που δαπανάται στην εργασία Παρακολούθηση στο επίπεδο της τάξης Όψεις δομημένης διδασκαλίας: - συνεργατική μάθηση - ανατροφοδότηση - ενίσχυση Διαφοροποίηση

Πίνακας 4.1. Σχολικοί παράγοντες που προσδιορίζονται ως σημαντικοί στην έρευνα γύρω από την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση

Πηγή: OECD, 2005

Επιπλέον, στην εκπαιδευτική έρευνα έχουν εντοπιστεί πολλοί παράγοντες σε επίπεδο συστήματος που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, τα εκπαιδευτικά πρότυπα και η αξιολόγηση, η αυτονομία του σχολείου, η ευρεία υποστήριξη της εκπαίδευσης σε μια χώρα και ο σεβασμός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχουν όλα επισημανθεί ως παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις (OECD, 2005).

Σύμφωνα με τον Ραρανίκο (2017) κάθε πολιτική, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να αξιολογείται με βάση τέσσερα κριτήρια τα οποία είναι η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η δημοκρατία. Η αποδοτικότητα απαιτεί το μικρότερο δυνατό χρηματικό κόστος και η αποτελεσματικότητα το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Η ανταγωνιστικότητα απαιτεί τα καλύτερα συγκρίσιμα αποτελέσματα και συνεπώς απαιτεί αξιολογήσεις, εκτιμήσεις κλπ. Η μονάδα σύγκρισης μπορεί να είναι γεωγραφική (περιφέρεια, δήμος, περιφέρεια, χώρα, ήπειρος ή ομάδα χωρών, ο κόσμος) ή κοινωνική (κοινωνική τάξη, εθνικότητα κλπ.). Η δημοκρατία συνεπάγεται διαφάνεια και υπευθυνότητα κατά τη λήψη αποφάσεων και τη διάθεση των σπάνιων πόρων. Κάθε πολιτική πρέπει να έχει στόχους που θα πρέπει να είναι μετρήσιμοι και μη μετρήσιμοι. Ο Tinbergen (1967) εντόπισε πέντε στόχους οποιασδήποτε πολιτικής, οι οποίοι μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι στόχοι αυτοί είναι:

- [1] η διατήρηση της διεθνούς ειρήνης
- [2] η ενίσχυση της οικονομικής ευημερίας, δηλαδή η αύξηση του κατά κεφαλήν εισοδήματος των φτωχών νοικοκυριών και των χωρών του κόσμου.
- [3] η βελτίωση της κατανομής του εισοδήματος μεταξύ κοινωνικών ομάδων και χωρών.
- [4] η χειραφέτηση ορισμένων μειονεκτούντων ομάδων.
- [5] Η προώθηση της ατομικής ελευθερίας.

Οι στόχοι επιτυγχάνονται με τη χρήση μέσων πολιτικής, τα οποία με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μεταβάλλουν την τρέχουσα κατάσταση. Δεν απαιτείται παρέμβαση πολιτικής εάν το σύστημα λειτουργεί καλά. Ανάλογα με την έκταση της παρέμβασης, μια πολιτική μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως απλή αλλαγή, μεταρρύθμιση, μετασχηματισμός ή μια καταστρεπτική πολιτική. Στον τομέα της εκπαίδευσης μια απλή αλλαγή θα μπορούσε να είναι για παράδειγμα η αύξηση (ή η μείωση) των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, η εισαγωγή κόστους για όλους τους φοιτητές ή η κατάργηση δωρεάν βιβλίων και γευμάτων για φοιτητές. Μια μεταρρύθμιση θα μπορούσε να είναι η μεγιστοποίηση των οικονομικών κλίμακας και το πεδίο εφαρμογής στην παροχή εκπαίδευσης μέσω ολοκληρωμένων

εκπαιδευτικών μονάδων και διαδικασιών ή ο καθορισμός καλύτερων προτύπων για την πρόσληψη νέου προσωπικού. Ένας μετασχηματισμός θα μπορούσε να είναι η επαναξιολόγηση των δασκάλων και η απομάκρυνση αυτών που συναντούν τα ελάχιστα πρότυπα. Τέλος μια καταστρεπτική πολιτική θα ήταν η κατάργηση της δημόσιας εκπαίδευσης και των φόρων που συνεπάγεται.

Οποιοσδήποτε οργανισμός (π.χ. σχολείο) και το σύστημα του (π.χ. εκπαίδευση), πρέπει να είναι αποτελεσματικό, αποδοτικό, ανταγωνιστικό και δημοκρατικό. Στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου για παράδειγμα, αυτό προϋποθέτει ότι η χρηματοδότηση από το σχολείο πρέπει να χρησιμοποιείται για την ελαχιστοποίηση του κόστους, να διδάσκει στους σπουδαστές τις ελάχιστες απαιτούμενες σχετικές γνώσεις, να επιτυγχάνει συγκριτική αριστεία σε σύγκριση με άλλα σχολεία της περιφέρειας, και όλα αυτά να γίνονται με διαφάνεια και υπευθυνότητα έναντι όλων των σχολικών φορέων (δημοκρατικών) (Papanikos, 2017).

### **4.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα**

Η εκπαίδευση είναι ένα δυναμικό και παραγωγικό σύστημα που λειτουργεί μέσω διαφόρων οντοτήτων. Κάθε τέτοια οντότητα-και επομένως και η εκπαίδευση η ίδια-αποτελείται από διάφορα είδη υποσυστημάτων όπως σχολεία και άλλες εκπαιδευτικές οργανώσεις σε διάφορα επίπεδα, που λαμβάνουν εισόδους και παράγουν εξόδους οι οποίες επηρεάζουν την κοινωνία είτε άμεσα είτε έμμεσα (Saiti, 2009).

Γενικό χαρακτηριστικό της επίσημης ελληνικής εκπαίδευσης είναι ο διαχωρισμός της σε τρεις βαθμίδες την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια. Επίσης η κάθε βαθμίδα διακρίνεται από συγκεκριμένη διάρκεια σπουδών αλλά και δυνατότητα επανάληψης όσο και απονομή επίσημου τίτλου σπουδών ο οποίος νομιμοποιείται σε κρατικό επίπεδο. Προκειμένου ο μαθητής να μεταβεί από τη μια στην άλλη βαθμίδα, υποχρεωτικά κατέχει τον αποδεικτικό τίτλο (απολυτήριο ή πτυχίο) της προηγούμενης ώστε να συνεχίσει στην επόμενη (Eurydice, 2011).

### 4.3.1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό) και η κατώτερη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο) στην Ελλάδα, αποτελεί υποχρεωτική διαδικασία ή για κάθε παιδί μεταξύ 6 έως 15 ετών. Ουσιαστικά όμως το παιδί εντάσσεται στη σχολική πραγματικότητα από μικρότερη ηλικία, ακόμα και πριν συμπληρώσει τα 2 έτη του (προσχολική εκπαίδευση) σε Παιδικούς Βρεφονηπιακούς σταθμούς (ιδιωτικούς ή δημόσιους). Παράλληλα σε ορισμένους από αυτούς λειτουργούν και Νηπιακά Τμήματα τα οποία λειτουργούν ως Νηπιαγωγεία. Η φοίτηση στο Δημοτικό διαρκεί έξι έτη ενώ παράλληλα με αυτό λειτουργούν και τα Ολοήμερα σχολεία, των οποίων το ωράριο είναι διευρυμένο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίζεται με περαιτέρω δραστηριότητες (Eurydice, 2011).

Από τις αρχές του 19ου αιώνα, διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις έχουν ορίσει το λειτουργικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ελεύθερη, υποχρεωτική στοιχειώδης / πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργήθηκε το 1911. Το 1927, διευκρινίστηκε ότι η φοίτηση στη στοιχειώδη εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι μικρότερη από έξι χρόνια. Το 1976 εισήχθησαν οι ακόλουθες αλλαγές: α) εννέα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ηλικίας έξι (6) έως δεκαπέντε (15) β) δημοτικά ελληνικά ως γλώσσα διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κατά το σχολικό έτος 2007, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο (προσχολική σχολή) έγινε υποχρεωτική στην ηλικία των πέντε ετών, με αποτέλεσμα να παραταθεί η περίοδος υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε δέκα έτη. Το 1997, τα ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία άρχισαν να λειτουργούν για να παρέχουν ένα εκτεταμένο ημερήσιο πρόγραμμα και ένα πληρέστερο πρόγραμμα σπουδών. Την ίδια εποχή αναπτύχθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και τα δύο αυτά μέτρα συνιστούσαν απάντηση στις σοβαρές κοινωνικές συνθήκες. Κατά την τελευταία δεκαετία, τα σχολικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τροποποιήθηκαν με την προσθήκη νέων θεμάτων (όπως μια δεύτερη ξένη γλώσσα), καθώς και με μια νέα, διεπιστημονική προσέγγιση και την Ευέλικτη Ζώνη (Eurydice, 2011).



### 4.3.2. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Υπάρχουν δύο κύκλοι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα: η υποχρεωτική κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η μη-υποχρεωτική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η υποχρεωτική κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα Γυμνάσια, ενώ η μη υποχρεωτική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: το Γενικό Λύκειο και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) . Παράλληλα με αυτά υπάρχουν το Εσπερινό Γυμνάσιο, το Εσπερινό Γενικό Λύκειο και το Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο. Οι Σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑΣ) είναι ημερήσια σχολεία και μαζί με τα ΕΠΑΛ, παρέχουν την Επαγγελματική Εκπαίδευση βάσει του Ν. 3475/2006. Υπάρχουν επίσης ειδικά Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά, Μουσικά καθώς και Ειδικά Εκπαιδευτικά Γυμνάσια και Λύκεια για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλες εναλλακτικές δομές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι οι Σπουδές Τέχνης, οι Αθλητικές Σχολές, τα μαθήματα στα Γυμνάσια και τα Λύκεια για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Eurydice, 2011).

Οι νομοθετικές πράξεις καθιέρωσαν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τον 19ο αιώνα σε μια προσπάθεια να οργανωθεί ένα γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τότε, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο διαδοχικών νομοθετικών μεταρρυθμίσεων, εστιάζοντας είτε στη διάρθρωσή της ή το πρόγραμμα σπουδών της. Αυτές οι νομοθετικές αλλαγές έχουν συχνά επικεντρωθεί στο σύστημα με το οποίο τα άτομα που ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περνούν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η βασική διάρθρωση και οργάνωση της μη υποχρεωτικής Γενικής και της Τεχνικής Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορίζεται σύμφωνα με τους νόμους 2525/1997 και 2640/1998 για το Ενιαίο Λύκειο (Ενιαίο Λύκειο) και για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση) από τον νόμο 3475/2006. Τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ ιδρύθηκαν και αντικατέστησαν τους πρώην τύπους σχολών τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ΤΕΕ.

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) υπάγονται στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και προσφέρουν επίσημη αλλά μη ταξινομημένη εκπαίδευση από τη στιγμή που εγγράφονται σε αυτά, τόσο άτομα που εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο όσο και το Λύκειο, σύμφωνα με τα προσφερόμενα μαθήματα. Οι απόφοιτοι του Γενικού Λυκείου λαμβάνουν αρχική κατάρτιση, αποκτούν όλες τις απαραίτητες δεξιότητες και διευκολύνουν την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, ενώ οι απόφοιτοι του Επαγγελματικού Λυκείου μπορούν να συμπληρώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις και να λάβουν περαιτέρω κατάρτιση. Η διάρκεια της κατάρτισης εξαρτάται από το μάθημα που επιλέγουν οι εκπαιδευόμενοι και τα προσόντα τους. Μπορεί να κυμαίνεται από ένα έως τέσσερα εξάμηνα. Κάθε περίοδος κατάρτισης αποτελείται από δύο (2) ανεξάρτητα εξάμηνα, το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο, με κάθε εξάμηνο να διαρκεί δεκατέσσερις (14) εβδομάδες πλήρους κατάρτισης (Eurydice, 2011).

#### **4.3.3. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, χωρίζεται σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ και έχει δημόσιο χαρακτήρα. Οι φοιτητές εισάγονται στα ιδρύματα αυτά, βάσει των επιδόσεών τους στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Ειδικότερα η ανώτατη εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο τομείς. Ο πανεπιστημιακός τομέας περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ). Ο τεχνολογικός τομέας περιλαμβάνει τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. (ΑΤΕΙ), το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Τεχνολογικού Τομέα Πειραιά (ΑΕΙ ΤΤ) και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Καθένας από αυτούς τους τομείς έχει διακριτή φυσιογνωμία, σκοπούς και αποστολές. Εκτός των ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, υπάρχει και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) στο οποίο οι φοιτητές γίνονται δεκτοί, έχοντας συμπληρώσει το 22<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους και έπειτα από κλήρωση. Το ΕΑΠ ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1997, έπειτα από ψήφιση του αντίστοιχου νόμου 2552 (ΦΕΚ 266/24-12-1997), προκειμένου να καλύψει την επιπλέον ανάγκη στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρας μας, σε αντιστοιχία με τα Ανοικτά Πανεπιστήμια όλων σχεδόν των ευρωπαϊκών χωρών (Eurydice, 2011; Dassiou, 2015).

Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα πήρε τη σημερινή της μορφή σε διάφορες φάσεις. Αρχικά μόνο τα ΑΕΙ θεωρήθηκαν τριτοβάθμια, ενώ τα Ανώτερα Τεχνολογικά Ινστιτούτα και άλλα ιδρύματα παρείχαν ανώτερη επαγγελματική κατάρτιση. Το 2001, τα ΑΤΕΙ ενσωματώθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2003 ενσωματώθηκαν και τα Στρατιωτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Επιπλέον, το 2006 ενσωματώθηκαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οι Ανώτερες Εκκλησιαστικές Σχολές και μετονομάστηκαν σε Ανώτερες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες (Eurydice, 2011).

Νομοθετικά η οργάνωση και η λειτουργία των πανεπιστημίων κατοχυρώνεται στο Σύνταγμα του 1975 και σε μεταγενέστερους νόμους. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση (τόσο προπτυχιακό όσο και μεταπτυχιακό) υπάγεται στο νόμο πλαίσιο 1268/1982 (Δομή και Λειτουργία των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης), συμπληρωμένο με το Ν. 2083/1992 (Εκσυγχρονισμός Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και τον Ν. 3404/2005 Τεχνολογική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις). Βάσει του Ν. 2083/1992 ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) με σκοπό την παροχή εξειδικευμένης και μεταπτυχιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο νόμος 3374/2005 καθιέρωσε ένα σύστημα συσσώρευσης και διάρθρωσης των πιστώσεων βάσει του οποίου τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα διοργανώνονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, καθώς και το Παράρτημα του Διπλώματος που επισυνάπτεται στα πτυχία που απονέμονται (Διαδικασία της Μπολόνια). Ορισμένες από τις στρατιωτικές σχολές, καθώς και η Ανώτερη Εκκλησιαστική Σχολή έχουν επίσης ενσωματωθεί στην ανώτατη εκπαίδευση, σύμφωνα με τους νόμους που εγκρίθηκαν το 2003 και το 2006 αντίστοιχα. Παράλληλα, το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας ιδρύθηκε το 2005 και ο νόμος-πλαίσιο αριθ. 3549/2007 αποτελεί ένα ακόμη βήμα για τη μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) διέπονται από τις διατάξεις του Ν. 1404/1983 περί ίδρυσης και λειτουργίας των ΤΕΙ, όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με μεταγενέστερες νομικές διατάξεις και, τέλος, με το Ν. 2916/2001, σύμφωνα με τον οποίο ενσωματώνονται τώρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τεχνολογικός Τομέας) και διέπονται από τις ίδιες συνταγματικές διατάξεις που ισχύουν για τα πανεπιστήμια (Πανεπιστημιακός τομέας) όσον αφορά την οργάνωση και λειτουργία τους (Eurydice, 2011).

Στα πλαίσια του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων έχει ιδρυθεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Πρόκειται για νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που ενεργεί στα πλαίσια του δημοσίου συμφέροντος με έδρα την Αθήνα. Σκοπός του είναι η επιστημονική υποστήριξη, η έρευνα και η μελέτη θεμάτων, που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την τριτοβάθμια. Τέτοια θέματα είναι ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε τύπο σχολικής μονάδας, η λειτουργία των ελληνικών όσο και των σχολείων του εξωτερικού, η βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, τα σχολικά βιβλία (και κάθε άλλο διδακτικό μέσο), η κατάρτιση, η επιμόρφωση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσω του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.), η διαχείριση των προγραμμάτων υποτροφιών του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) αλλά και η Ειδική όσο η Διαπολιτισμική αγωγή (« Γενικά για το Ι.Ε.Π.», 2016).

Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μακροχρόνια διαρθρωτικά προβλήματα που έχουν αναφερθεί σε αρκετές δημοσιεύσεις από διεθνείς οργανισμούς, μεταξύ αυτών και του ΟΟΣΑ (2011). Το 2010, η ελληνική κυβέρνηση συγκέντρωσε μια ανεξάρτητη διεθνή επιτροπή εννέα μελών, ώστε να προσεγγίσει την κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. Η διεθνής επιτροπή δημοσίευσε μια έκθεση που περιγράφει την κατάσταση ως εξής: *«Το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας πάσχει από μια κρίση αξιών καθώς και από ξεπερασμένες πολιτικές και οργανωτικές δομές»*. Η τραγωδία είναι ότι οι ηγέτες, οι μελετητές, οι φοιτητές και τα πολιτικά κόμματα που στοχεύουν στην προώθηση του δημόσιου συμφέροντος έχουν παγιδευτεί σε ένα σύστημα που υπονομεύει τους στόχους που επιδιώκουν, καταστρέφει τα ιδεώδη που αναζητούν και εγκαταλείπουν το κοινό που υπηρετούν (International Committee, 2010). Επιπλέον, έκθεση του (ΟΟΣΑ, 2011), περιγράφει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως *«παρωχημένο, κεντρικά σχεδιασμένο (συγκεντρωτικό) σύστημα»* και προσδιορίζει την περιορισμένη ικανότητα της κεντρικής κυβέρνησης να κατευθύνει το σύστημα, καθώς και τη μη συμμόρφωση της χώρας με τις οδηγίες της ΕΕ και τις συμφωνίες της Μπολόνια.

#### 4.3.4. Διαχείριση και Διακυβέρνηση

Γενικά οι πρακτικές διοίκησης και διαχείρισης της εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τον προσδιορισμό της ποιότητας των σχολείων, για την αποτελεσματική απόδοση του διδακτικού τους εργατικού δυναμικού και για την ικανοποιητική επίτευξη των στόχων ενός αποτελεσματικού σχολικού συστήματος. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα -όπως και σε οποιαδήποτε χώρα- θέτει τα θεμέλια για το εκπαιδευτικό σύστημα και καθορίζεται από διάφορες νομοθεσίες και νόμους που καθορίζουν λεπτομερώς όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1975 (άρθρο 16), που τροποποιήθηκε το 1986, η εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται υπό την ανώτατη εποπτεία του κράτους (Υπουργείο Παιδείας) και διεξάγεται για λογαριασμό του κράτους. Η αρχή που είναι υπεύθυνη για την εκπαιδευτική πολιτική έχει δημιουργήσει μια αλληλεξάρτηση μεταξύ κεντρικών και τοπικών φορέων, στην οποία η κεντρική κυβέρνηση - ως ο μεγαλύτερος συνεργάτης - έχει ως στόχο να εξασφαλίσει δράση μέσω των τοπικών αρχών (Saiti, 2009).

Το υπουργείο παρακολουθεί επίσης την εφαρμογή αυτών των νόμων και μπορεί να παρεμβαίνει εάν είναι απαραίτητο για να τις προσαρμόσει στις πρακτικές των περιφερειακών διακυμάνσεων. Μεταβιβάζει επίσης την ευθύνη της εφαρμογής τους στις περιφερειακές αρχές της, ανεξαρτήτως του βαθμού αυτονομίας τους. Στην Ελλάδα ο δημόσιος τομέας είναι σαφώς ο κύριος φορέας παροχής εκπαίδευσης. (Saiti, 2009).

Παρά το βαθμό περιφερειακής αυτονομίας, το Υπουργείο Παιδείας εξετάζει και ελέγχει όλες τις δράσεις των περιφερειακών εκπαιδευτικών οργανισμών μέσω διοικητικής εποπτείας. Ως εκ τούτου, υπάρχει ισχυρή περιφερειακή εξάρτηση από την κεντρική διοίκηση που εδρεύει στην Αθήνα. Αυτή η συγκέντρωση της εξουσίας δημιουργεί μια σειρά προβλημάτων τόσο για το κράτος όσο και για τους πολίτες του. Η γραμμή αρμοδιοτήτων κυμαίνεται μεταξύ των γραφειοκρατικών τομέων, γεγονός που συχνά οδηγεί σε μια κατακερματισμένη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτή η διοικητική εξάρτηση μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι πιο σημαντικές δραστηριότητες - όπως η θέσπιση σχολικών προγραμμάτων σπουδών, η ίδρυση σχολείων, ο διορισμός καθηγητών, τα μαθητικά θέματα, τα οικονομικά ζητήματα και οι σχολικές δραστηριότητες που

αφορούν κάθε εκπαιδευτική μονάδα - απαιτούν υπουργική έγκριση. Έτσι, η διοίκηση της εκπαίδευσης παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτική και γραφειοκρατική. Πράγματι, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι τα βασικά μειονεκτήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο υπερβολικός αριθμός εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι γραφειοκρατικές συμπεριφορές, οι ανεπαρκείς διαδικασίες και η έλλειψη συνέχειας (Saiti, 2009).

Ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην τρέχουσα κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι οι ελληνικές κυβερνήσεις επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα μέσα από πληθώρα νομοθετικών πράξεων που έχουν προκαλέσει διοικητικό αδιέξοδο στα σχολεία και όχι αύξηση της παραγωγικότητας. Από το 1950 έχουν πράγματι καταβληθεί προσπάθειες για τη βελτίωση του ελληνικού διοικητικού συστήματος. Φαίνεται, ωστόσο, ότι οι διαδοχικές ελληνικές κυβερνήσεις έχουν περάσει περισσότερο χρόνο για να τροποποιήσουν νόμους και πράξεις παρά να επικεντρωθούν στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η τήρηση τόσων πολλών νόμων δημιουργεί τεράστιο βάρος για το εκπαιδευτικό προσωπικό και εμποδίζει την κυβέρνηση να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να ενημερώσει το διοικητικό σύστημα (Akrivos et al, 2013).

#### **4.4. Η Οικονομική Κρίση ως οδηγός των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα**

Κατά τα πρώτα έτη της εισόδου της χώρας στην Ευρωζώνη, η Ελλάδα γνώρισε μια περίοδο γρήγορης ανάπτυξης, περίπου 4% κατά μέσο όρο μεταξύ των ετών 2000 και 2008. Η σε μεγάλο βαθμό μη ανταγωνιστική ελληνική οικονομία ήταν καλά κρυμμένη κάτω από έναν μανδύα ευημερίας που αποδόθηκε στην έντονη καταναλωτική ζήτηση από τη φθηνή πίστωση που ήταν διαθέσιμη την εποχή εκείνη. Ωστόσο, ήταν κοινό μυστικό στις

Βρυξέλλες ότι η ελληνική οικονομία υπέφερε από χρόνια δημοσιονομικά και εξωτερικά ελλείμματα και μεγάλο δημόσιο χρέος (Gioumbasoglou et al, 2015). Αυτές οι αδυναμίες εμφανίστηκαν τον Οκτώβριο του 2009, όταν η νέα κυβέρνηση ανακοίνωσε ότι είχαν αναφερθεί εσφαλμένα τα προηγούμενα δημοσιονομικά στοιχεία. Ως αποτέλεσμα, το έλλειμμα για το 2008 διορθώθηκε από 5% σε 7,7% του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος (ΑΕΠ) της χώρας, ενώ οι προβλέψεις για το 2009 αναθεωρήθηκαν από 3,7% σε 12,5% του ΑΕΠ και αναθεωρήθηκαν ξανά αργότερα στο 13,6% . Η αντίστοιχη εκτίμηση δημόσιου χρέους αυξήθηκε επίσης, διαμορφώνοντας το 99,6% σε 115,1% του ΑΕΠ το 2009. Τα αναθεωρημένα στοιχεία έπληξαν το κοινό στο εσωτερικό και τις αγορές εκτός της χώρας (Markantonatou, 2013).

Αυτή ήταν η αρχή της χειρότερης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα από το τέλος της στρατιωτικής δικτατορίας το 1974, καθώς και η πιο σοβαρή στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Νομισματικής Ένωσης (ΟΝΕ). Η οικονομική κρίση έχει υπογραμμίσει τις διαρθρωτικές αδυναμίες, τις ετερογένειες και την αναποτελεσματικότητα της Ευρωζώνης και την ευάλωτη θέση της στις κρίσεις του χρηματοπιστωτικού καπιταλισμού. Η πρώτη αντίδραση του πυρήνα των χωρών της Ευρωζώνης και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ) ήταν η προώθηση ενός μοντέλου «εσωτερικής υποτίμησης» της ελληνικής οικονομίας. Η έξοδος της Ελλάδας από την ΟΝΕ, την εποχή εκείνη θεωρήθηκε πιο δαπανηρή από τη συνεχιζόμενη ένταξη της στην Ευρωζώνη, και έτσι οι ευρωπαίοι ηγέτες ανέλαβαν ένα σχέδιο διάσωσης με βάση την ιδέα ότι οι μειώσεις των μισθών και των συντάξεων, η μείωση του δημόσιου τομέα και οι ιδιωτικοποιήσεις θα αυξήσουν την ανταγωνιστικότητα και θα προσελκύσουν επενδυτές (Markantonatou, 2013).

Καθώς η κρίση ξέσπασε στην Ελλάδα στα τέλη του 2009, υλοποιήθηκε ένα σχέδιο διάσωσης, το οποίο αντιμετωπίστηκε με σοβαρές επικρίσεις και αρνητικές αντιδράσεις των πολιτών λόγω των οικονομικών και κοινωνικών συνεπειών του. Πιο αναλυτικά μέσα σε μια συνεχιζόμενη οικονομική, πολιτική και κοινωνική κρίση παγκοσμίως, το Μάιο του 2010 ήταν η σειρά της Ελλάδας να λάβει βοήθεια από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, ως η μόνη προβλεπόμενη λύση για δημοσιονομική βιωσιμότητα και διάσωση. Σε αντάλλαγμα η Ελλάδα έπρεπε να γίνει γόνιμο έδαφος για να επενδύσει μαζικά συσσωρευμένο κεφάλαιο με τη μορφή δανείων και άλλων

χρηματοπιστωτικών προϊόντων και κατά συνέπεια ένα πρωτοφανές κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πείραμα για την εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και ιδεολογιών στο πλαίσιο της ευρωζώνης (Gounari & Grollios, 2012).

Αυτή η απροετοίμαστη και ριζοσπαστική στροφή προς τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές εντοπίζεται εδώ και σχεδόν είκοσι χρόνια, αλλά κατά τα τελευταία δύο χρόνια, υπό την καθοδήγηση του ΔΝΤ, της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και τηρώντας τους όρους των δανείων διάσωσης. Το ελληνικό κοινωνικό κράτος καταρρέει μέσα από αυτό που είναι γνωστό στο νεοφιλελεύθερο λόγο, ως «μέτρα λιτότητας». Αυτό μεταφράζεται σε δραστικές περικοπές στους μισθούς και τις συντάξεις, την παραβίαση των κεκτημένων δικαιωμάτων, των εργατικών νόμων και των συλλογικών διαπραγματεύσεων, μαζικές απολύσεις και επέκταση της ευέλικτης εργασίας ως σύγχρονης μορφής εργασίας, καθώς και εξαντλητική φορολογία που επηρεάζει κυρίως τη μεσαία και κατώτερη τάξη. Αυτή η οικονομική κυριαρχία έχει προκαλέσει την κατάρρευση του συστήματος δημόσιας υγείας, την υποβάθμιση οποιουδήποτε τύπου υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας (διατάξεις για τους ηλικιωμένους, κέντρα ψυχικής υγείας και αποκατάστασης, κρατική στήριξη για τα πιο ευάλωτα στρώματα του πληθυσμού με τη μορφή επιδομάτων), την αύξηση της φτώχειας και των εξαθλιωτικών συνθηκών διαβίωσης για την πλειοψηφία των Ελλήνων, την επιδείνωση των ανισοτήτων, την αύξηση της ανεργίας και την απώλεια οποιωνδήποτε παροχών που σχετίζονται με την εργασία, και φυσικά, τη στασιμότητα κάθε είδους πραγματικής οικονομικής ανάπτυξης και ανάπτυξης (Gounari & Grollios, 2012).

## **4.5. Ο βαθμός υλοποίησης των προτάσεων του ΟΟΣΑ μέχρι σήμερα**

### **4.5.1. Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

#### **Το Νέο Σχολείο**

Στο πλαίσιο της οικονομικής ύφεσης που ξεκίνησε στην Ελλάδα, η δημόσια εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων. Η «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» στην Ελλάδα, στο πλαίσιο ενός νέου εκπαιδευτικού



οράματος και ενός συνόλου αξιών που διαμορφώνουν τώρα την πολιτική, ξεκίνησε με τη μεταρρύθμιση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο «Το Νέο Σχολείο» (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2017).

Το «Νέο Σχολείο» αποτελεί μια σύγχρονη μεταρρύθμιση, που στοχεύει σε μια «δημόσια, δωρεάν και υψηλού επιπέδου ποιοτική εκπαίδευση για όλους». Κάνει πρακτική το σύνθημα «ο μαθητής πρώτα», καθώς θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο των πρωτοβουλιών σχεδιασμού πολιτικής. Στο Νέο Σχολείο, η διδασκαλία είναι εξατομικευμένη ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή ενώ η ενεργός συμμετοχή στις μαθησιακές δραστηριότητες προωθείται για να αντικατασταθεί η παθητική παρακολούθηση (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2017).

Το Νέο Σχολείο εξυπηρετεί ορισμένους εκπαιδευτικούς στρατηγικούς στόχους, όπως (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2017):

- [1] η προώθηση της διά βίου μάθησης,
- [2] η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης,
- [3] η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, και
- [4] η ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της επιχειρηματικότητας.

Οι στρατηγικοί στόχοι στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου περιλαμβάνουν (Αρβανίτη, 2013):

- [1] τη διευκόλυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την αύξηση της συμμετοχής στη σχολική ζωή από την ηλικία των 4 ετών,
- [2] την εξασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,
- [3] τη μείωση του αριθμού των μαθητών που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες,

- [4] τη μείωση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης,
- [5] την πιστοποίηση γνώσεων ξένων γλωσσών και χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, και
- [6] την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία,

Οι νέες τεχνολογίες αποτελούν βασικό εργαλείο για την εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου. Βασική απαίτηση είναι η αναβάθμιση των υφιστάμενων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο θα εξασφαλίζει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Εκπονούνται περαιτέρω νομοθετικές πρωτοβουλίες για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που αποτελούν το κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η καθιέρωση της Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Κατάρτισης (Αρβανίτη, 2013).

Το σχέδιο για αποκλειστικά ολοήμερα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί μέρος της πολιτικής για το Νέο Σχολείο. Σταδιακά, όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μετατραπούν σε ολοήμερα σχολεία με ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές θα παρακολουθούν μαθήματα ξένων γλωσσών σε αυτά τα σχολεία και λαμβάνουν πιστοποίηση. Στις πρώτες τάξεις, η μελέτη (ομάδα ή άτομο) διεξάγεται στο σχολικό χρονοδιάγραμμα. Για το σχολικό έτος 2010-2011, προωθήθηκε ένα πρόγραμμα άμεσων παρεμβάσεων σχετικά με τη μείωση του υλικού που διδάσκεται, τη διεύρυνση του υποχρεωτικού χρονοδιαγράμματος, με επίκεντρο την ελληνική γλώσσα και τα μαθηματικά, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας για μαθήματα πολιτισμού και λογοτεχνίας και τη πιστοποίηση χρήσης ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών (Αρβανίτη, 2013).

Μεταξύ όλων των παραπάνω, η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει υπάρξει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως αποτέλεσμα, έχουν ληφθεί

διάφορα μέτρα σε συνδυασμό με ειδικά προγράμματα για την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως μετανάστες και επαναπατριζόμενους φοιτητές, παιδιά Ρομά και παιδιά μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Στο πλαίσιο αυτό ένα μέτρο που εφαρμόστηκε το 2010 ήταν ο νόμος 3879/2010 του Υπουργείου Παιδείας, ο οποίος αναμένεται να συμβάλει θετικά στην καταπολέμηση του διαχωρισμού και των επακόλουθων επιπτώσεών του σε ορισμένα σχολεία, θέτοντας Ζώνες Προτεραιότητας στην Εκπαίδευση. Ο γενικός στόχος της εφαρμογής του νόμου είναι να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες στην τάξη εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να διασφαλιστεί η δίκαιη ένταξη στο σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλή εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, και ενδεχομένως να εξαλειφθούν οι κοινωνικοί και οικονομικοί φραγμοί στην πρόοδο των μαθητών. Οι Ζώνες Προτεραιότητας στην Εκπαίδευση υλοποιούνται σε γεωγραφικές περιοχές όπου οι δείκτες βασικής ένταξης στο σχολείο είναι χαμηλοί. Οι εν λόγω Ζώνες ενισχύουν μια ολιστική προσέγγιση όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία που ξεπερνά τις τυπικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο και αποσκοπεί στη σύνδεση των σχολικών μονάδων με τοπικούς κοινωνικούς παράγοντες, μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δράσεων (OECD, 2015). Μία από τις δράσεις μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί η εκπαιδευτική υποστήριξη που παρέχεται στους φοιτητές είναι η υποστήριξη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) για την παρακολούθηση ειδικών περιστατικών και την επίλυση πιθανών προβληματικών καταστάσεων (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2017).

Περαιτέρω μεταρρυθμίσεις που έχουν προωθηθεί από την ελληνική κυβέρνηση μέσα στο 2017, στοχεύουν στη μείωση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τάξη, και συγκεκριμένα τίθεται το όριο των 22 μαθητών, παρόλο που η Ελλάδα έχει ήδη δείκτη μαθητών / εκπαιδευτικών χαμηλότερο από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ. Ωστόσο η πιθανή αύξηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων δεν είναι σαφής (OECD 2016) . Η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων και την κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτό προγραμματίζεται να αναπτυχθούν νέα προγράμματα μέσα στο τρέχον έτος για τη θρησκευτική εκπαίδευση και την ιστορία, τις ξένες γλώσσες και τις φυσικές επιστήμες (EC, 2017).

## **Το ολοήμερο σχολείο**

Το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων υλοποιεί ειδικά προγράμματα και υποστηρίζει εναλλακτικές δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες. Στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το «ολοήμερο» σχολείο λειτουργεί ως νέα μορφή σχολείου. Η λειτουργία του «ολοήμερου» σχολείου βασίζεται σε ένα εκτεταμένο βασικό πρόγραμμα σπουδών συμπληρωμένο με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και περιεχόμενο. Αυτές περιλαμβάνουν εμπειρικές μεθόδους, σύγχρονα μαθήματα και δεξιότητες όπως τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών και επιπλέον ώρες διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Το «ολοήμερο» δημοτικό σχολείο ανταποκρίνεται τόσο στα μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά και ανάγκες της σύγχρονης οικογένειας, όπου συχνά εργάζονται και οι δύο γονείς καθώς και στην ανταπόκριση στις αναβαθμισμένες παιδαγωγικές μεθόδους που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και την ενεργό εκπαίδευσή τους (Arvaniti, 2006).

Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα λειτουργεί με εκτεταμένο χρονοδιάγραμμα 8-10 ωρών και είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές του. Η κυβέρνηση υπαγορεύει τους τρόπους με τους οποίους θα λειτουργεί το σχολείο «καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας». Η βασική ιδέα της μεταρρύθμισης είναι η επέκταση των σχολικών ωρών από έξι ώρες σε οκτώ-δέκα ώρες ημερησίως. Οι επιπλέον ώρες υποτίθεται ότι συμπληρώνουν το κανονικό πρόγραμμα του σπουδαστή. Η επέκταση των σχολικών ωρών θεωρείται απαραίτητη για τη λειτουργία του «ολοήμερου» σχολείου, καθώς στο πρωινό πρόγραμμα προστίθενται νέες δραστηριότητες και θέματα όπως οι ξένες γλώσσες, η τεχνολογία των πληροφοριών, ο αθλητισμός, ο χορός, το δράμα, η μουσική. Η εργασία στο σπίτι πρέπει να ολοκληρωθεί στο σχολείο και να δοθεί μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Μια επαναστατική δυνατότητα που προσφέρει το «ολοήμερο» σχολείο είναι ότι μπορεί να διευκολύνει ένα ανεξάρτητο και προαιρετικό πρόγραμμα σπουδών που αποφασίζεται από το διοικητικό συμβούλιο των δασκάλων και των γονέων κάθε σχολείου. Οι δραστηριότητες και τα μαθήματα που διδάσκονται κατά τη διάρκεια των δύο ή τριών επιπλέον ωρών καθορίζονται

από την πολιτική του κάθε σχολείου. Πρόκειται για μια πολύ σημαντική καινοτομία δεδομένου ότι το σχολικό πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα έχει παραδοσιακά ενοποιηθεί και ελέγχεται από την κυβέρνηση. Είναι βέβαιο ότι οι καινοτομίες του ολοήμερου σχολείου δεν επηρεάζουν μόνο τους μαθητές που μπορεί να θεωρηθούν ως η κύρια προτεραιότητα του, αλλά επηρεάζει και άλλες δύο ομάδες: τους καθηγητές και τους γονείς (Αναγνωστοπούλου, κ.α., 2013).

Το καθημερινό πρόγραμμα διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου, με τη σύσταση του διευθυντή κάθε σχολείου και σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι βοηθούν και συμβουλεύουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη συγκρότηση και οργάνωση του σχολείου σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, αυτό που θεωρείται επαναστατικό και καινοτόμο είναι η αυτονομία και η επιλογή της λήψης αποφάσεων κατά τη διαμόρφωση και το σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος, που δόθηκε για πρώτη φορά σε μαθητές, καθηγητές και γονείς (Αναγνωστοπούλου, κ.α., 2013).

Η εισαγωγή και η ίδρυση του ολοήμερου σχολείου στην ελληνική παιδεία είχε υποσχεθεί ένα αναθεωρημένο και ανανεωμένο πρόγραμμα σπουδών για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών που πρέπει να περάσουν πολλές ώρες στο σχολείο. Το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου «ολοήμερου» προσέφερε για πρώτη φορά η δυνατότητα για τους δασκάλους να έχουν σχετική ευελιξία στην επιλογή των θεμάτων ή των δραστηριοτήτων, ειδικά στην απογευματινή ζώνη, που θεωρούνται ως οι πιο σημαντικές για την εκπλήρωση των αναγκών των μαθητών τους στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Η πρωτοβουλία αυτή έχει μεγάλη σημασία καθώς τα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα παραμένουν αποτέλεσμα της απόφασης της κυβέρνησης με προκαθορισμένο περιεχόμενο το οποίο αξιολογείται και ρυθμίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (Αθανασιάδης, 2014).

Η μορφή του ελληνικού σχολικού προγράμματος είναι εθνική και υποχρεωτική με πρότυπο αριθμό ωρών διδασκαλίας, περιεχόμενο και βιβλία που υπαγορεύει το Υπουργείο Παιδείας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και της συγγραφής των εγχειριδίων είναι ελάχιστη, διότι εποπτεύονται και κατασκευάζονται αποκλειστικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το επίσημο όργανο της

κυβέρνησης που είναι υπεύθυνο για τη σύνταξη και την αναθεώρηση προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων. Φαίνεται ότι η αργή και ελάχιστη αλλαγή του προγράμματος σπουδών κατά τη διάρκεια των ετών δεν προκαλεί στους καθηγητές να αναλάβουν νέους ρόλους ή να αναπτύξουν νέες πρακτικές διδασκαλίας. Ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να παρουσιαστούν ως η αρχή ή ο εμπειρογνώμονας στον τομέα και να εφαρμόσουν προσεγγίσεις με επίκεντρο τον δάσκαλο στη διδασκαλία αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για ενεργή μάθηση των μαθητών (Gkoratsa, 2013).

Ένα άλλο κριτήριο που αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης είναι ότι το ολοήμερο σχολείο ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ διδασκόντων που εργάζονται σε διαφορετικές συνεδρίες και αναπτύσσει ένα ελκυστικότερο μαθησιακό περιβάλλον. Πράγματι, η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό και κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Σε αυτή την περίπτωση, το παλιό πρόγραμμα σπουδών επιτρέπει στους καθηγητές να επικοινωνούν τακτικά με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους πόρους της τάξης και την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος, να διορθώνουν τις παρεμβάσεις όταν το κρίνουν πιθανό, να ανταλλάσσουν απόψεις και να ακολουθούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, αναπτύσσοντας τη διεπιστημονική μάθηση (Gkoratsa, 2013).

Ο νόμος 4386/2016, ο οποίος εγκρίθηκε από το Κοινοβούλιο στις 31 Αυγούστου, εισάγει την έννοια του ενιαίου εθνικού μοντέλου του ολοήμερου σχολείου. Αυτό το νέο μοντέλο εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο αριθμό σχολείων, αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για μια λιγότερο φιλόδοξη έκδοση του ολοήμερου σχολείου που είχε προβλεφθεί προηγουμένως. Δεν προβλέπει, για παράδειγμα, την πλήρη ανάπτυξη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων απογεύματος όπως προβλεπόταν αρχικά. Πρόκειται για 3.555 σχολεία με περισσότερους από 4 εκπαιδευτικούς, που εκπροσωπούν περίπου το 80% των ελληνικών σχολείων (EC, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται αναγκαίο το ολοήμερο σχολικό μοντέλο να επεκταθεί σε όλα τα δημοτικά σχολεία. Η κυβέρνηση ανακοίνωσε την επέκταση του ολοήμερου σχολικού μοντέλου σε όλα τα δημοτικά σχολεία από την αρχή του σχολικού έτους

2017/18. Η πρόσβαση απευθύνεται ειδικά σε μειονεκτούσες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών προσφύγων. Απομένει να διαπιστωθεί εάν η πρωτοβουλία θα αυξήσει τη συμμετοχή σε ολόημερα προγράμματα (τα οποία υπολογίζονται σε περίπου 20% επί του παρόντος), δεδομένου ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση στο ολόημερο μοντέλο λήγει το μεσημέρι (EC, 2017).

### **Το Νέο Γυμνάσιο και Λύκειο**

Όσο αφορά την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), μόλις στο τέλος του προηγούμενου έτους, εκδόθηκε προεδρικό διάταγμα για μεταρρυθμίσεις στο γυμνάσιο. Ειδικότερα, η διδασκαλία ολοκληρώνεται στο τέλος Μαΐου ενώ τα γνωστικά αντικείμενα των οποίων η εξέταση θα γίνεται με γραπτή δοκιμασία περιορίστηκαν στα τέσσερα, τα οποία είναι η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία (με κοινή εξέταση της Γλωσσικής Διδασκαλίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας), η Ιστορία, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τον χωρισμό του διδακτικού χρόνου σε τετράμηνα, αντί τριμήνων, έχουν στόχο κυρίως να περιορίσουν τον εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα του γυμνασίου. Επίσης, σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. οι εκπαιδευτικοί θα είναι δυνατόν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές προτού τους αξιολογήσουν με γραπτές δοκιμασίες. Επίσης, αντί γραπτής δοκιμασίας προβλέπεται η ανάθεση μιας συνθετικής (δημιουργικής) εργασίας («Το νέο Προεδρικό Διάταγμα για τις αλλαγές στο Γυμνάσιο», 2016).

Σε επίπεδο υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στόχος ήταν να δημιουργηθούν σχολεία με εργαστηριακές υποδομές, επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό και ελάχιστο αριθμό μαθητών που ήταν απαραίτητοι για να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις προγραμματισμένες προδιαγραφές και κατευθυντήριες γραμμές του «Νέου Γυμνασίου» που θα παρουσιάστηκαν στην αρχή του Σεπτεμβρίου 2011. Επίσης, μαζί με τους παιδαγωγικούς λόγους, οι μεταρρυθμίσεις αυτές αποσκοπούσαν στην εδραίωση και δικαιολόγηση της χρήσης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πόρων, καθώς και στην αντιμετώπιση του προβλήματος της άνισης διάθεσης εκπαιδευτικών ευκαιριών (OECD, 2011; Gkoratsa, 2013).

Σχετικά με το Λύκειο, το ισχύον πλαίσιο στηρίζεται στο 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193/17-9-2013), ενώ κατά το πρώτο εξάμηνο του 2016 πραγματοποιήθηκαν ορισμένες ρυθμίσεις και τροποποιήσεις. Στα πλαίσια των εν λόγω ρυθμίσεων διεξήχθησαν και οι πανελλαδικές εξετάσεις του προηγούμενου έτους και υπήρξαν αλλαγές στον τρόπο πρόσβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Όσον αφορά το περιεχόμενο σπουδών, για κάθε γνωστικό αντικείμενο του γυμνασίου και του λυκείου, έχουν καταρτιστεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (ΙΕΠ) επιτροπές με στελέχη του ΙΕΠ, τα οποία συνεργάζονται με σχολικούς σύμβουλους και εκπαιδευτικούς (Dassiou, 2015).

### **Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών**

Όσο αφορά τους όρους απασχόλησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2010 έως 2011, τέθηκε σε ισχύ ο νόμος 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του καθηγητή - θέσπιση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»* για την απόκτηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης για τους δασκάλους και ο οποίος εισήγαγε μια νέα μόνιμη και αντικειμενική διαδικασία διορισμού με την επιτυχή συμμετοχή στην εξέταση του Ανωτάτου Συμβουλίου για την Επιλογή Προσωπικού (ΑΣΕΠ) ως απαραίτητη προϋπόθεση για το διορισμό των μόνιμων εκπαιδευτικών ή την πρόσληψη εκπαιδευτικών με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου που διέπεται από το ιδιωτικό δίκαιο, όταν υπάρχουν κενές θέσεις που πρέπει να καλυφθούν. Ειδικότερα, ο διορισμός / η απασχόληση των εκπαιδευτικών βασίζεται αποκλειστικά σε καταλόγους κατάταξης που περιλαμβάνουν τα ονόματα όσων έχουν συμμετάσχει με επιτυχία στην παραπάνω εξέταση, ενώ λαμβάνονται υπόψη τα ακαδημαϊκά προσόντα, τα κοινωνικά κριτήρια και η πραγματική προϋπηρεσία. Στο πλαίσιο του εν λόγω νόμου αναθεωρούνται θέματα σχετικά με τις συνθήκες



εκπαίδευσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως οι μεταθέσεις ή οι αποσπάσεις, καθώς και η επιλογή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δίδεται έμφαση σε θέματα που αφορούν όχι μόνο την εκπαίδευση και την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, αλλά και την αυτοαξιολόγηση / σχολική αξιολόγηση. Ο νόμος φαίνεται να είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής στο ελληνικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια.. Ο νόμος 3848/2010 είναι ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη των πολιτικών, διότι ορίζει τις βασικές ικανότητες για τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες στην εκπαίδευση (Sarakinoti & Tsatsaroni. 2015).

Μεταγενέστερα, ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο λειτουργεί σε επίπεδο συστήματος για την προώθηση της αξιολόγησης και της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τον νόμο 3966/2011. Η αποτίμηση και η αξιολόγηση στην Ελλάδα βασίζονται στην αυτο-αξιολόγηση. Η ελληνική νομοθεσία καθορίζει την εξέλιξη της Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Πρακτικής. Επίσης ψηφίστηκε ένα Διάταγμα για την Αξιολόγηση του Δασκάλου που προσδιορίζει τους φορείς, τη διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης και προώθησης των εκπαιδευτικών (Προεδρικό Διάταγμα 152/2013)

Επιπρόσθετα στα πλαίσια της υλοποίησης των προτάσεων του ΟΟΣΑ (2011), το 2013, ψηφίστηκε επίσης ο νόμος 4142/2013, σύμφωνα με τον οποίο θεσπίστηκε η δημιουργία της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ). Σύμφωνα με τον OECD (2015), η δημιουργία της ΑΔΙΠΠΔΕ ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα προς τη δημιουργία ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η ΑΔΙΠΠΔΕ είναι διοικητικά αυτόνομο και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Αποστολή της είναι να παρακολουθεί, να μελετά και να αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να αξιολογήσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και άλλων αποκεντρωμένων υπηρεσιών εκπαίδευσης · και να εποπτεύει την αξιολόγηση για τους καθηγητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ψήφιση του νόμου αυτού έθεσε τους καθηγητές μπροστά σε ένα σταυροδρόμι ριζικών

μεταρρυθμίσεων όσον αφορά την αξιολόγηση των προσόντων και των ικανοτήτων τους, καθώς και την αποτελεσματικότητά τους και την επάρκεια τους για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες απαιτήσεις και τα νέα πρότυπα ποιότητας της εκπαίδευσης (Sarakinioi & Tsatsaroni. 2015).

Ωστόσο οι παραπάνω μεταρρυθμίσεις, συνοδεύτηκαν από την ανάπτυξη έντονων αντιπαραθέσεων και αντίστασης, οι οποίες εξελίχθηκαν από την ακαδημαϊκή κοινότητα και από διάφορες κοινωνικές, πολιτικές και επαγγελματικές ομάδες, υποστηρίζοντας την επιβράδυνση των προαναφερθεισών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες θεωρήθηκαν ότι διαπνέονται από νεοφιλελεύθερες αξίες και προσανατολισμούς (Kalerante, 2016). Επομένως, ένα από τα πρώτα μέτρα που ανακοίνωσε η αριστερή κυβέρνηση που εκλέχθηκε τον Ιανουάριο του 2015 ήταν η κατάργηση του νόμου 4142/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μετά την κατάργηση του νόμου, τα προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών λειτουργούσαν υπό συνθήκες αυξημένης αβεβαιότητας που προκαλούνταν από την απουσία κυβερνητικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και σαφών οδηγιών για τα σχολεία. Αυτές οι συνθήκες θεωρήθηκε ότι μπορεί να έχουν επιπτώσεις σε ό, τι θεωρείται ότι είναι νόμιμες αρχές της γνώσης της εκπαίδευσης και νόμιμες ή αποδεκτές μορφές επαγγελματικής συμπεριφοράς και μορφών ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Sarakinioi & Tsatsaroni. 2015). Ωστόσο τον Φεβρουάριο του 2017, η κυβέρνηση εισήγαγε νέα νομοθετική ρύθμιση για την αναβάθμιση της ΑΔΙΠΠΔΕ, στο πλαίσιο εφαρμογής αφενός της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και αφετέρου της αξιολόγησης των 20.000 στελεχών εκπαίδευσης (Κάτσικας, 2017).

Πιο πρόσφατα και συγκεκριμένα τον Μάιο του 2017, η Ελλάδα θέσπισε και ανακοίνωσε ένα τριετές πρόγραμμα εκπαίδευσης, όπως προβλεπόταν στο δεύτερο Συμπληρωματικό Μνημόνιο Συμφωνίας για την Ελλάδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της ΕΚΤ και του ΔΝΤ. Το σχέδιο χρησιμεύει ως οδικός χάρτης για τις μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παρέχει ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση κατά την περίοδο 2016 - 2019. Η κυβέρνηση χαρακτηρίζει ως πρωταρχικά τα οριζόντια θέματα για τα προσεχή έτη, τα οποία είναι η σταδιακή αύξηση των ψηφιακών ευκαιριών σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των προσφύγων καθώς και

η ανάπτυξη ενός προγράμματος αξιολόγησης για όλες τις εκπαιδευτικές δομές. Για τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το τριετές σχέδιο δεσμεύεται (EC, 2017):

- [1] να εξορθολογήσει το ισχύον σύστημα και να το καταστήσει αποτελεσματικότερο,
- [2] να εξασφαλίσει την παιδαγωγική αυτονομία των σχολείων και να τα ανακουφίσει από το βάρος της γραφειοκρατίας
- [3] να αξιολογήσει τις σχολικές μονάδες
- [4] να βελτιώσει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Ένα από τα πιο φιλόδοξα μέτρα που προβλέπονται στο σχέδιο αυτό είναι ότι η αποφοίτηση από το «Νέο Λύκειο» (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) θα χρησιμεύσει ως βάση για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και ότι θα καταργηθούν οι εξετάσεις εισόδου των Πανελλήνιων πανεπιστημίων. Τα μέτρα στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και στην εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρονται στα εξής (EC, 2017):

- [1] νέα προγράμματα σπουδών για τα ιδρύματα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης (IEK)
- [2] μεγαλύτερη κινητικότητα και ευκολότερη πρόσβαση πανεπιστημίων σε φοιτητές της ΕΕΚ
- [3] παρακολούθηση αποφοίτων ΕΕΚ
- [4] παροχή περισσότερης μαθητείας
- [5] ένα νέο αυτοχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, οι νέες προσπάθειες για την καθιέρωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία είναι ενθαρρυντικές αλλά στερούνται μέτρων για τη συγκρισιμότητα και την αξιοπιστία. Η Ελλάδα έχει δεσμευτεί για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των διευθυντών των σχολείων, όπως προβλέπεται από τον

κανονισμό. Πρόκειται για ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της αποκατάστασης της κουλτούρας αξιολόγησης μετά τη δέσμευση όλων αυτών των μέτρων το 2015. Δεν υπάρχουν ακόμη αντικειμενικά και καθολικά κριτήρια αξιολόγησης για την οικοδόμηση συγκρισιμότητας και λογοδοσίας. Επί του παρόντος, η αυτοαξιολόγηση για τις σχολικές μονάδες προβλέπει ότι το προσωπικό της διδασκαλίας θέτει στόχους στην αρχή του σχολικού έτους, οι οποίοι στη συνέχεια επανεξετάζονται στο τέλος. Δεν υπάρχει υποχρέωση δημοσίευσης αποτελεσμάτων ή παρακολούθησης. Ενώ η εθελοντική αυτοεκτίμηση και η συλλογική λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικά μέτρα οικοδόμησης εμπιστοσύνης, η αξιολόγηση πρέπει να καλύπτει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να περιλαμβάνει συγκρίσιμα κριτήρια αξιολόγησης, εξωτερική συμμετοχή και μέτρα στήριξης, όπως συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (EC, 2017). Τόσο ο ΟΟΣΑ, όσο και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στις πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (Sarakinoti & Tsatsaroni, 2015).

Συνολικά στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011) υπογραμμίστηκε ότι οι μαθητές σε ποσοστά εκπαιδευτικών, ήταν πολύ χαμηλοί στην Ελλάδα σε σύγκριση με τους μέσους όρους του ΟΟΣΑ. Προκειμένου να διορθωθεί η ύπαρξη σχολείων με πολύ λίγους μαθητές, το 2011 η κυβέρνηση συγκέντρωσε 1.933 σχολεία σε 877 σχολεία. Η ανάγκη βελτίωσης της αποδοτικότητας και του εξορθολογισμού της κάλυψης των σχολικών δικτύων περιορίζεται από τη γεωγραφική ποικιλομορφία της Ελλάδας. Περίπου το 54% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συγκεντρώνονται σε δύο περιοχές: την Αττική και την Κεντρική Μακεδονία, με μαθητές συγκεντρωμένους στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι μαθητές διασκορπίζονται σε χιλιάδες κοινότητες σε ορεινές, απομονωμένες περιοχές της Ελλάδας και στα 227 κατοικημένα νησιά, εκ των οποίων μόνο 78 έχουν περισσότερους από 100 κατοίκους. Ο καθαρός χρόνος διδασκαλίας στην Ελλάδα είναι εντυπωσιακά χαμηλότερος από τους μέσους όρους του ΟΟΣΑ και της ΕΕ. Αυτό, σε συνδυασμό με τους επίμονες χαμηλές αναλογίες μαθητών προς εκπαιδευτικούς, οδηγεί σε υψηλό μισθολογικό κόστος στην εκπαίδευση, παρά τους χαμηλούς μισθούς των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο χρόνος διδασκαλίας συνδέεται αντιστρόφως με τα προσόντα και την εμπειρία, γεγονός που σημαίνει ότι οι λιγότερο προετοιμασμένοι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν περισσότερα.

Κάποιες μετριοπαθείς αυξήσεις στις ώρες διδασκαλίας εισήχθησαν το 2013 με στόχο να φθάσουν στους μέσους όρους του ΟΟΣΑ έως το 2015, αν και για μια ακόμη φορά αυξάνοντας τις ώρες διδασκαλίας του κατώτερου προσωπικού περισσότερο από εκείνες των ανώτερων στελεχών. Πολλές από τις πολιτικές συστάσεις είτε δεν εφαρμόστηκαν επαρκώς είτε αντιστράφηκαν στα τέλη του 2015. Αυτό είναι ατυχές δεδομένου ότι συνδέει παραπλανητικά τις λογικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα έπρεπε να έχουν εφαρμοστεί πριν από μερικά χρόνια, όταν η ελληνική οικονομία βίωσε ταχεία ανάπτυξη, και όχι τώρα όπου τα μέτρα λιτότητας πλήττουν την Ελλάδα (Dassiou, 2015).

Σε σχέση με το σύστημα διακυβέρνησης, τα σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν καμία αυτονομία και ουσιαστικά δεν έχουν λόγο στην πρόσληψη εκπαιδευτικών, την απόλυση τους, την καθιέρωση αρχικών μισθών ή αυξήσεων ή τη διαμόρφωση του σχολικού προϋπολογισμού. Όλες αυτές οι αποφάσεις εναπόκεινται στην περιφερειακή ή εθνική εκπαιδευτική αρχή (Argyriou & Iordanidis, 2014). Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινή πρακτική σε άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Δεδομένου ότι η επιλογή και η αμοιβή των εκπαιδευτικών απομονώνονται από το ίδιο το σχολείο, οι δάσκαλοι δεν έχουν κίνητρα να δημιουργήσουν δέσμευση στο σχολείο στο οποίο έχουν διοριστεί. Οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με τη χρήση μιας λίστας αναμονής όπου η κατάταξη καθορίζεται χρησιμοποιώντας διάφορα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια. Οι κανόνες εξέλιξης δεν βασίζονται σε κριτήρια σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ή την πείρα που σχετίζεται με την κατάρτιση ως εκπαιδευτικοί. Οι συστάσεις πολιτικής του ΟΟΣΑ για το 2011 υποδεικνύουν ένα απλό εννοιολογικό πλαίσιο αξιολόγησης και ανάλυσης με αξιολόγηση σε διάφορα επίπεδα: στο επίπεδο των μαθητών (στην τάξη), την αξιολόγηση των καθηγητών (από την σχολική ηγεσία), τη σχολική αξιολόγηση (από την τοπική αρχή) αξιολόγηση (από τον ρυθμιστή ή το τμήμα εκπαίδευσης) (Dassiou, 2015).

## **Σχολική Ηγεσία**

Σε ότι αφορά τη σχολική ηγεσία και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτή έχει πληγεί ιδιαίτερα από την οικονομική ύφεση. Η

δημοσιονομική εξυγίανση μείωσε τον προϋπολογισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ηγετών των σχολείων. Προηγούμενες μείζονες κυβερνητικές πρωτοβουλίες σχετικά με την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη είχαν διακοπεί λόγω έλλειψης χρηματοδότησης. Τώρα, το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αναπτύσσει σχέδια για ένα νέο σύστημα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο είναι βιώσιμο, αποδοτικό από πλευράς κόστους και σύγχρονης τεχνολογίας και το οποίο συνδυάζει πρωτοβουλίες από την κορυφή προς τη βάση, και από τη βάση προς την κορυφή για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολείων. Στόχος είναι η καθιέρωση μιας νέας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία θα υποστηρίξει επίσης τη δημοκρατική οργάνωση των σχολείων (EC, 2016).

Ένα χαρακτηριστικό του νέου συστήματος θα είναι η προώθηση της άμεσης χρήσης των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εκπαίδευσης. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θα προσφερθεί με τη χρήση εκπαίδευσης συνδυασμένης μάθησης και με την οργάνωση των εκπαιδευτικών σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής, καθοδηγούμενη και υποστηριζόμενη από πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς. Θα χρησιμοποιήσει κοινές αρχές και διαδικασίες για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, την οργάνωση, την παράδοση και την πιστοποίηση της κατάρτισης. Θα χρησιμοποιήσει μια πλατφόρμα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, στην ουσία ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης που θα διασφαλίσει τη βέλτιστη χρήση των ψηφιακών πόρων, τη διαλειτουργικότητα των υφιστάμενων πλατφορμών και αποθετηρίων και την προβολή και την επιλογή ευκαιριών κατάρτισης (EC, 2016).

Αλλαγές έχουν γίνει επίσης και στην επιλογή των σχολικών ηγετών. Σύμφωνα με αυτές θα λαμβάνεται υπόψη η εισαγωγή συνεντεύξεων για τη δοκιμή της προσωπικότητας και της γενικότερης υποστήριξης των υποψηφίων και της συμβολής της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η πτυχή της καταλληλότητας των υποψηφίων αξιολογήθηκε προηγουμένως με μυστική ψηφοφορία της συνέλευσης των δασκάλων του σχολείου. Οι συνεντεύξεις θα διεξάγονται από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια της Πρωτοβάθμιας / Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και θα λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη της Συνέλευσης των δασκάλων όπως εκφράζεται μέσω των απαντήσεων σε ένα δομημένο

ερωτηματολόγιο που παρέχεται από το Υπουργείο (EC, 2016). Ωστόσο τον Μάρτιο του 2017, το Ανώτατο Δικαστήριο έκρινε αντισυνταγματική την πρακτική της εκλογής σχολικών ηγετών με μυστικές ψηφοφορίες διδασκόντων. Σε απάντηση, ένας νέος νόμος τον Μάιο κατάργησε αυτή τη μέθοδο, αλλά εξακολουθεί να επιτρέπει τη γνωστοποίησή τους ανώνυμα και να λαμβάνουν υπόψη τους διορισμούς των περιφερειακών Συμβουλίων Παιδείας (EC, 2017).

Αναφορικά με την καθοδηγητική ηγεσία η πρόοδος ως προς τις πολιτικές του ΟΟΣΑ είναι ανύπαρκτη. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι καθοδηγητική ηγεσία είναι περισσότερο αποδοτική σε χώρες με αποκεντρωμένα συστήματα. Για παράδειγμα οι Kararou & Bush (2016), διερεύνησαν την καθοδηγητική ηγεσία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (ελληνικό) και σε ένα μερικώς αποκεντρωμένο (αγγλικό) εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δεδομένου ότι ο σκοπός της μελέτης ήταν διερευνητικός, οι ερευνητές υιοθέτησαν μια ποιοτική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας μια σειρά από τέσσερις ποιοτικές περιπτώσιολογικές μελέτες με σκοπό να εξετάσουν τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη μάθηση των σπουδαστών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχολική βελτίωση. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με διάφορα σύνολα δεδομένων (ενδιαφερόμενα μέρη) εντός και εκτός του σχολείου, η παρατήρηση των πρακτικών και συνεδριάσεων ηγεσίας και ο έλεγχος των σχετικών εγγράφων μακροοικονομικής και μικροοικονομικής πολιτικής χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία μεθοδολογίας. Αναγνωρίζοντας ότι η καθοδηγητική ηγεσία δεν περιορίζεται στον τομέα της ηγεσίας των εντολέων, επικρατεί στα σχολεία μια αίσθηση κοινής και καταναμημένης ηγεσίας, ενώ η εφαρμογή της συνδέεται αναπόφευκτα με περιορισμούς του συστήματος. Τα ευρήματα από τα σχολεία της Ελλάδας συνδέονται με τις επίσημες εκτιμήσεις ότι οι διευθυντές λειτουργούν ως διοικητικοί και όχι εκπαιδευτικοί ηγέτες, και στο πλαίσιο αυτό υποδεικνύεται η επανεξέταση της ηγεσίας στα ελληνικά κρατικά σχολεία. Αντίθετα, η αποκέντρωση των σχολικών δραστηριοτήτων δημιουργεί την πλατφόρμα για την εμφάνιση της κοινής και καταναμημένης ηγεσίας στο αγγλικό πλαίσιο, όπου οι φορείς του σχολείου θεσπίζουν άμεσους και έμμεσους εκπαιδευτικούς ρόλους ηγεσίας. Αυτή η συγκριτική μελέτη μεταξύ των χωρών καταδεικνύει τη θεωρητική σημασία που επικεντρώνεται στη συνεργατική και αμοιβαία φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ η εμπειρική της συμβολή έγκειται στη δημιουργία

νέων γνώσεων, σχετικά με το πώς η καθοδηγητική ηγεσία περιορίζεται με βάση τα συμφραζόμενα.

Αυτό που απαιτείται μακροπρόθεσμα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι πιστώσεις του προϋπολογισμού στα σχολεία να ακολουθούν έναν προσεκτικά καθορισμένο αλγόριθμο χρησιμοποιώντας έναν τύπο χρηματοδότησης ανά μαθητή με βάση την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το οικογενειακό εισόδημα και άλλα βασικά χαρακτηριστικά, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών. Ο τύπος θα επιτρέπει την κατανομή των κονδυλίων ανάλογα με τη θέση του σχολείου, τις θέσεις των εκπαιδευτικών, το λειτουργικό κόστος και τις επενδύσεις. Για να υλοποιηθεί αυτό απαιτείται μια αξιόπιστη βάση δεδομένων, η οποία θα περιλαμβάνει συνεχώς ανανεώσιμες αναφορές δεδομένων για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένων των πληροφοριών για τις υποδομές. Το σύστημα θα πρέπει να ενθαρρύνει τη συγκρότηση ομάδων όπου τα μικρά σχολεία θα συνεργάζονται με μεγαλύτερα, μοιράζοντας τους πόρους, τους δασκάλους, τη διαχείριση και τις μεθόδους διδασκαλίας των βέλτιστων πρακτικών, επιτρέποντας παράλληλα μια εναλλακτική προσέγγιση για τα μικρά δημοτικά σχολεία στις απομονωμένες περιοχές. Τα κίνητρα θα πρέπει να ενσωματωθούν στο σύστημα και να αναγνωρίζονται τα αποτελέσματα (π.χ. απόδοση και μαθησιακή απόδοση των μαθητών, καθώς και διδασκαλία, αξιολόγηση και ποιότητα ηγεσίας). Η επιτυχία δεν πρέπει να αναγνωρίζεται μόνο στην αμοιβή του διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού του σχολείου, αλλά και να είναι ορατή στους γονείς και τους μαθητές προκειμένου να εξασφαλίζεται η υποστήριξή τους στις μεταρρυθμίσεις (Dassiou, 2015).

## **Αντιπαραθέσεις**

Οι μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών που προωθούνται από τον ΟΟΣΑ, αλλά και από άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι κυρίως η ΕΕ, έχουν αντιμετωπιστεί με αμφιβολία και έχουν δημιουργήσει σημαντικές αντιπαραθέσεις, μεταξύ ερευνητών και



σχολιαστών, ιδίως στο πλαίσιο της υφιστάμενης οικονομικής ύφεσης, η οποία έχει δημιουργήσει ένα δύσκολο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον .

Η οικονομική κρίση είχε ως αποτέλεσμα πρωτίστως τη συρρίκνωση των δαπανών προς την εκπαίδευση, οι οποίες αντανακλούσαν μειώσεις στις δαπάνες σε όλους τους βαθμούς εκπαίδευσης. Στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι περικοπές κόστους εφαρμόστηκαν από την αντίστοιχη νομοθεσία η οποία επικεντρώθηκε στην κατάργηση των βασικών εκπαιδευτικών δομών. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του εξορθολογισμού του σχολικού δικτύου, τα σχολεία και οι υπηρεσίες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συρρικνώθηκαν ή καταργήθηκαν. Ταυτόχρονα, διάφορα εκπαιδευτικά μαθήματα ήταν περιορισμένα στις Επαγγελματικές και Τεχνικές Σχολές, δηλαδή, καταργήθηκαν διάφορα πεδία της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης (Kalerante, 2016).

Οι δάσκαλοι ήρθαν επίσης αντιμέτωποι με περικοπές στους μισθούς τους και θεωρείται ότι στερούνται οποιασδήποτε κατάρτισης ή παροχής υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με αποτέλεσμα να είναι παθητικοί παρατηρητές μιας απελευθερωμένης και αποδιοργανωμένης εκπαιδευτικής κατάστασης επειδή δεν έχει υπάρξει συγκέντρωση στις επιπτώσεις αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Kalerante, 2016).

Τα άμεσα οικονομικά αποτελέσματα και η ετήσια συγκέντρωση στον περιορισμό του κόστους φαίνεται να αποπροσανατολίζονται από το μείζον θέμα που δίνει έμφαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση που μπορεί να στηρίξει την πραγματική οικονομική ανάπτυξη και την ευημερία των πολιτών. Η οικονομική κρίση έχει οδηγήσει σε μια συνεχή κατάσταση που επηρεάζει κυρίως τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Αντί να προστατεύονται, αυτές οι ομάδες πληθυσμού πλήττονται σκληρά εξαιτίας της απελευθερωμένης εκπαίδευσης, της συγχώνευσης ή της κατάργησης σχολείων και των περικοπών κόστους σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο απροετοίμαστος προγραμματισμός και η ανεξέλεγκτη πολιτική σχετικά με τη συγχώνευση ή την κατάργηση των σχολείων υποδεικνύουν την κακή αποτελεσματικότητα των σχολείων, ενώ το εκπαιδευτικό έργο είναι αποδιοργανωμένο και οι κοινωνικές δομές διαρρηγνύονται (Charamis & Kotsifakis, 2016).

Τα σχολεία που συγχωνεύονται ή καταργούνται συμβάλλουν στην αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται περαιτέρω προβλήματα στους εκπαιδευτικούς σε ένα περιβάλλον που δεν διαθέτει δομές ευκαιριών τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους. Κατά την περίοδο πριν από την οικονομική κρίση, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη, το δημιουργικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι αυξημένες δαπάνες για την εκπαίδευση συνέβαλαν στην αύξηση της παρουσίας των κοινωνικών στρωμάτων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι ελληνικές οικογένειες επένδυσαν στην εκπαίδευση και έλαβαν οφέλη από ένα εξελισσόμενο δημόσιο σχολείο. Παράλληλα, το αυξημένο εισόδημά τους συνέβαλε στην αύξηση των οικογενειακών δαπανών για την εκπαίδευση με τη μορφή μάθησης και εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Charamis & Kotsifakis, 2016).

Όσο αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη μείωση του κόστους στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Σχολεία, τα προγράμματα των οποίων παρακολουθούνται κυρίως από μαθητές σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Τα τεχνικά πεδία είναι περιορισμένα, οδηγώντας σε μικρότερη πιθανότητα διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού κεφαλαίου που θα αποτελούσε πρακτικές και γενικές γνώσεις. Η κατάργηση συγκεκριμένων τεχνικών πεδίων θεωρείται πως είναι παράλογη, ιδίως όταν υποστηρίζεται η οικονομική ανάπτυξη από την άποψη της τεχνικής εμπειρογνομosύνης (Gounari & Grollios, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια απομονωμένη διαδικασία και κατά συνέπεια προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με το εκπαιδευτικό κεφάλαιο βάσει του οποίου θα αναπτυχθεί ο πρωτοβάθμιος και δευτεροβάθμιος τομέας εκπαίδευσης. Αντίθετα, πρέπει να ενισχυθεί η εκπαίδευση σε τεχνικούς τομείς και να δημιουργηθούν εργαστήρια. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να προσληφθούν εκπαιδευτικοί που ειδικεύονται σε ορισμένους τομείς (Kalerante, 2016).

Στο παραπάνω πλαίσιο η εκπαίδευση γίνεται μια τυπική διαδικασία η οποία είναι προφανώς αναποτελεσματική και ακυρώνονται οι προσδοκίες ενός εθνικού κράτους που στοχεύει στη μεταρρύθμιση των δομών της. Το αδύναμο δικαίωμα σε μια αποτελεσματική εκπαίδευση οδηγεί σε αυξημένη κοινωνική ανισότητα, ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός επεκτείνεται (Kalerante, 2016).

Αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών, ο Young (2008) τονίζει ότι δρουν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που καθορίζεται όλο και περισσότερο από τις διεθνείς κοινωνικοοικονομικές αλλαγές οι οποίες λειτουργούν καθοριστικά στον ορισμό ενός νέου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού πεδίου, το οποίο θα παρέχει δυνατότητες επαγγελματισμού των σπουδών. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους, ώστε να αφομοιωθούν επαγγελματικά υπό το πρίσμα των διαρκών κοινωνικών αλλαγών και επαναπροσδιορισμών που ορίζουν οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές (Hilferty, 2008).

Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης εξάλλου στον τομέα της εκπαίδευσης διαφαίνεται και από την ισχυρή επίδραση που ασκούν κυρίως από το 2000 και μετά, οικονομικοί και πολιτικοί οργανισμοί όπως οι Ο.Ο.Σ.Α., UNESCO, Ν.Α.Τ.Ο., Ευρωπαϊκή Ένωση, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, Παγκόσμια Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο κ.α (Sultana, 2011). Η παρέμβαση των εν λόγω οργανισμών έχει διαμορφώσει ήδη μια νέα επαγγελματική ταυτότητα για τους εκπαιδευτικούς, αφού προωθούνται καινούργιες μορφές γνώσης και άσκησης εξουσίας (Whitty, 2008).

Στα πλαίσια αυτής της τακτικής ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται τόσο στις δεξιότητες όσο και στην εκπαιδευσιμότητα και την επιτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος εν τέλει ελέγχεται για την αποτελεσματικότητά του μέσω των διαδικασιών της επιθεώρησης. Ωστόσο λόγω και της γενικότερης αγοραιοποίησης, τα όρια μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου τομέα γίνονται ολοένα και περισσότερο δυσδιάκριτα, αφού ο χώρος της αγοράς λειτουργεί συχνά ως μηχανισμός μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, δεδομένων των πολιτικών που ακολουθούνται για την εξυγίανση του δημόσιου τομέα. Το κράτος ωστόσο είναι αυτό που εξακολουθεί να κρατάει τον έλεγχο, με την επιβολή της αξιολόγησης στα πλαίσια του νέου τρόπου διακυβέρνησης (Ρουσσάκης, 2012).

#### **4.5.2. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Οι οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών επηρέασαν το εκπαιδευτικό πεδίο δημιουργώντας, μεταξύ άλλων, ένα ενδιαφέρον για την αναδιάρθρωση των

πανεπιστημίων. Οι εξεταζόμενες αλλαγές περιλαμβάνουν νέες μορφές διακυβέρνησης, συγχώνευση των θεσμών, συμπίεση της δημόσιας χρηματοδότησης, αυστηρότερους δημοσιονομικούς ελέγχους και αυστηρότερη αναθεώρηση των διαχειριστικών δομών στο ευρύτερο πεδίο του πανεπιστημιακού τομέα. Ωστόσο, υπήρξαν επιφυλάξεις ως προς το αν πρέπει να ενισχυθεί αυτή η νεοφιλελεύθερη πολιτική. Οι κριτικοί (Gounias 2012; Gounari & Grollios, 2012; Parapanikos, 2017) επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι μέσω αυτών των προτεινόμενων αλλαγών οι κεντρικές κυβερνήσεις αναζητούν μόνο να εξοικονομήσουν πόρους. Συνεπώς, οποιαδήποτε λύση των χρόνιων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τεθεί σε αναμονή.

Ο Zmas (2015) υποστηρίζει ότι παρόλο που η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών διευκόλυνε και επιτάχυνε την εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων, δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα υπεύθυνη για την κατάσταση αυτή. Για να κατανοήσουμε τα βασικά αίτια αυτών των μεταρρυθμίσεων, πρέπει να κοιτάξουμε 40 χρόνια πίσω στη γενική αναδιάρθρωση του ελληνικού κράτους και στον τρόπο λειτουργίας των πανεπιστημίων την εποχή εκείνη. Σήμερα, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής αναζητούν «εξωτερική» υποστήριξη για να μετριάσουν τις αμφιβολίες των ομάδων πίεσης (π.χ. ακαδημαϊκού προσωπικού, σπουδαστών και μέσων μαζικής ενημέρωσης) σχετικά με την ανάγκη εφαρμογής μη δημοφιλών μεταρρυθμίσεων στα ελληνικά πανεπιστήμια. Αυτό δεν είναι κάτι νέο, σύμφωνα με τους συγκριτικούς ερευνητές, οι οποίοι επισημαίνουν την πολιτική χρήση του «εξωτερικού επιχειρήματος» για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μέσα σε μια χώρα. Οι κύριες προκλήσεις για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν γίνει σήμερα: η αποτελεσματική διαχείριση περιορισμένων πόρων, η στενότερη σύνδεση με τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις, η διασφάλιση της ποιότητας, η δημιουργία αξιόπιστων μηχανισμών αξιολόγησης, η δημιουργία δικτύων και κέντρων αριστείας και τέλος ο διεθνής ανταγωνισμός.

Ωστόσο η διείσδυση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και άλλων φιλελεύθερων πολιτικών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εμφανής σε μια σειρά νόμων που ψηφίστηκαν κατά τη διάρκεια της προηγούμενης δεκαετίας μέχρι και σήμερα. Οι νόμοι 3374/2005, 3549/2007 και 4009/2011 ήταν οι σημαντικότεροι. Συγκεκριμένα, ο νόμος 3374/2005 αποσκοπούσε στη διασφάλιση της ποιότητας στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ψήφιση αυτού του νόμου ήταν μια προσπάθεια δημιουργίας μηχανισμών αξιολόγησης στα ελληνικά πανεπιστήμια, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της Διαδικασίας της Μπολόνια. Μέσω αυτής της διαδικασίας, η Ελλάδα ανέλαβε ουσιαστικά τη θέσπιση ενός εθνικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας. Ο νόμος 3374/2005 ορίζει τους μηχανισμούς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των πανεπιστημίων και των ειδικών τμημάτων τους, δείκτες, την καθιέρωση του ECTS (εκπαιδευτικές μονάδες) και την παροχή ενός συμπληρωματικού διπλώματος. Προβλέφθηκε επίσης η ίδρυση ενός ανεξάρτητου οργανισμού (ΑΔΙΠ - Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας), ο οποίος θα διασφάλιζε τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης, με αποστολή την υποστήριξη των πανεπιστημίων στις προσπάθειές τους να βελτιώσουν την ποιότητα των υπηρεσιών τους (Asderaki 2009).

Η ψήφιση του νόμου προκάλεσε έντονες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις. Όσοι αντιτάχθηκαν σε αυτόν, τόνισαν ότι θα περιορίσει την ακαδημαϊκή ελευθερία και θα ενισχύσει την εξάρτηση των πανεπιστημίων από τις στρατηγικές της αγοράς. Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές του ελπίζουν σε περαιτέρω «εξευρωπαϊσμό» του ελληνικού τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές της μεταρρύθμισης αυξήθηκαν σταδιακά λόγω των τεσσάρων βασικών παραγόντων. Πρώτον, τα δύο κυβερνητικά κόμματα - στα οποία υπήρχαν ιδεολογικά παρακείμενα μέλη διδακτικού προσωπικού - υποστήριζαν την επιβολή του νόμου. Δεύτερον, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής της Ελλάδας διαβεβαίωσαν τους ευρωπαίους εταίρους τους ότι θα συμβάλουν στην υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης και Τεχνολογίας, υιοθετώντας, μεταξύ άλλων, ένα σύστημα ποιοτικού ελέγχου στην εγχώρια ανώτατη εκπαίδευση. Τρίτον, η πίεση για την εφαρμογή του νόμου αυξήθηκε, μέσω της συμμετοχής των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής σε ευρωπαϊκές ομάδες εργασίας, όπως οι συνεδριάσεις παρακολούθησης της Μπολόνια. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία σχεδίων με στόχο τη θέσπιση δεικτών αξιολόγησης και την εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης από ομοτίμους. Η χαμηλή κατάταξη της Ελλάδας σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας να δώσει προτεραιότητα στις σχετικές μεταρρυθμίσεις (Asderaki 2009). Τέταρτον, η Ελληνική Ένωση Ομοσπονδιών Καθηγητών Πανεπιστημίων, δηλ. το επίσημο συνδικάτο των Ελλήνων πανεπιστημιακών,

σταμάτησε να εκπροσωπεί όλα τα μέλη της, λόγω της ακραίας αντιπολίτευσης της στη νόμο (Stamelos & Kavasakalis, 2011).

Η υιοθέτηση των προτεινόμενων αλλαγών σε ευρωπαϊκό επίπεδο υιοθετήθηκε αργότερα μερικά χρόνια αργότερα με την ψήφιση του νόμου 3549/2007. Σκοπός του ήταν να ανοίξει πανεπιστήμια σε νέους φοιτητές με την καθιέρωση προγραμμάτων σε ξένη γλώσσα. Οι λέξεις που περιλαμβάνονται σε αυτόν τον νόμο αντανακλούσαν τη συζήτηση παρόμοιων σχεδίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν την «διεθνοποίηση», την «έλξη», το «άνοιγμα», την «ανάπτυξη», την «κοινωνική συνοχή», την «ποιότητα», τη «διαφάνεια» και τον «πολίτη», ο τελευταίος χρησιμοποιείται αντί της λέξης «άνθρωπος». Ο νόμος αυτός στόχευε επίσης στην περαιτέρω ανάπτυξη του πανεπιστημίου, καθώς και στην παρακίνηση των πανεπιστημίων για την ίδρυση ενός ακαδημαϊκού προγραμματισμού ανάπτυξης 4 ετών. Η θέσπιση αυτού του προγράμματος στρατηγικού σχεδιασμού θεωρήθηκε ως απαίτηση για κάθε πανεπιστήμιο προκειμένου να διατηρηθεί η δημόσια χρηματοδότησή του. Όλα αυτά έλαβαν χώρα σε μια περίοδο κατά την οποία η ελληνική οικονομία ήταν ήδη σε παρακμή, ένα σημάδι της κρίσης που ακολούθησε. Διάφορα ιδρύματα δημοσίευσαν για πρώτη φορά τις εσωτερικές τους αξιολογήσεις στις ιστοσελίδες τους, προκειμένου να ευθυγραμμιστούν με τους στόχους του Υπουργείου Παιδείας και να αποφευχθεί ο κίνδυνος αναστολής της δημόσιας χρηματοδότησής τους (Zmas, 2015).

Λίγο μετά τη δημοσίευση της έκθεσης του ΟΟΣΑ το 2011 ψηφίστηκε ο νόμος 4009 *«Δομή, λειτουργία, διασφάλιση ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης»* στο ελληνικό κοινοβούλιο. Ο νόμος υιοθετεί πολλά από τα στοιχεία της έκθεσης του ΟΟΣΑ, αλλά με κάποιες διαφοροποιήσεις. Η πλειοψηφία στο Συμβούλιο κρατείται από τα εσωτερικά μέλη, ο Πρύτανης δεν διορίζεται από το Συμβούλιο αλλά εκλέγεται από έναν κατάλογο τριών υποψηφίων που έχει επιλέξει και εγκρίνει το Συμβούλιο και έπειτα από μια διεθνή διαδικασία πρόσληψης που ανοίγει δημόσια σε οποιονδήποτε υποψήφιο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις θέσης. Άλλες σημαντικές μεταρρυθμίσεις που εισάγονται είναι (Gioumbasoglou et al, 2015) :

- [1] η μεταφορά των αρμοδιοτήτων διαχείρισης οικονομικών και ανθρωπίνων πόρων από το Υπουργείο Παιδείας σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αύξηση της αυτονομίας και της λογοδοσίας,
- [2] ο αριθμός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε από 40 σε 32 και ο αριθμός των υπηρεσιών από 528 σε 408, με δυνατότητα περαιτέρω εξορθολογισμού. Το κλείσιμο ή η συγχώνευση των τμημάτων θα οδηγούσε σε σημαντικό αριθμό απολύσεων ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού.
- [3] υπήρχαν επίσης σχέδια για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης βάσης δεδομένων για τον πληθυσμό των σπουδαστών και του προσωπικού, για την οικονομική πληροφόρηση και την έρευνα, προκειμένου να παρακολουθείται η υποδομή των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να ενισχυθεί η παρακολούθηση, ένα λεπτομερές Σχέδιο Δράσης παρέχει δύο φορές τον χρόνο (Ιούνιο και Δεκέμβριο) κατευθυντήριες γραμμές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο να προσεγγίσει η Ελλάδα τον μέσο όρο της ΕΕ

Η ανακοίνωση αυτών των αλλαγών το 2011 προκάλεσε έντονες αντιδράσεις από την αριστερή αντιπολίτευση και τα διδακτικά συνδικάτα και κυρίως τις ομάδες μαθητών. Ως αποτέλεσμα, οι διαδηλώσεις και οι απεργίες αποτελούν μέρος της καθημερινής «ακαδημαϊκής» ζωής των σπουδαστών και του προσωπικού της σχολής. Οι αναταραχές στην ανώτατη εκπαίδευση συνεχίζονται και με τις δύο πλευρές να επιμένουν ότι προσπαθούν να προστατεύσουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης ως δημόσιο αγαθό (Gioumbasoglou et al, 2015).

Σύμφωνα με τους Kiprianos & Politis-Stergiou (2016), εάν εξετάσουμε την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση με την πάροδο του χρόνου, θα λέγαμε ότι αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση ενός ολιγαρχικού-γραφειοκρατικού μοντέλου. Το μοντέλο αυτό αποδυναμώνεται μετά το 1982 με το νόμο 1268. Μετά το 2007 έγιναν προσπάθειες για την ανοικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα βασικά εργαλεία για αυτό είναι οι τετραετείς συμφωνίες μεταξύ των δύο πλευρών με βάση συγκεκριμένους στόχους. Η ιδέα των τετραετών συμφωνιών

αναπαράγεται στο νόμο 4009/2011, αλλά δεν εφαρμόζεται. Εκτός από τις αρχές, το νέο μοντέλο διακυβέρνησης στην εκπαίδευση, όπως θεσπίστηκε με το νόμο 4009/2011, διαφέρει τόσο από τις συστάσεις του ΟΟΣΑ όσο και από ορισμένες αρχές της Διαδικασίας της Μπολόνια. Δεν εκπροσωπούνται ιδιωτικά συμφέροντα, όπως άλλες δημόσιες αρχές ή ενώσεις εργοδοτών (Kiprianos & Politis-Stergiou, 2016).

Από την άλλη πλευρά, έχουν γίνει ορισμένα βήματα προς την κατεύθυνση της απόσυρσης του κράτους από τον έλεγχο των πανεπιστημίων. Έχουν εισαχθεί ρυθμίσεις που δίνουν στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τη δυνατότητα να συνάπτουν συμβάσεις για την πρόσληψη μεταφορικών μέσων για τη μεταφορά των σπουδαστών, συμβάσεις για τον καθαρισμό και συμβάσεις για την ασφάλεια και συντήρηση των εγκαταστάσεών τους, καθώς και άλλα θέματα που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ιδρύματος (άρθρο 5). Ο ίδιος συλλογισμός βρίσκεται πίσω από την πολιτική σχετικά με τους μισθούς όλων των κατηγοριών προσωπικού. Δεδομένου ότι καταβάλλονται απευθείας από το κράτος, στόχος είναι η μείωση του κόστους των μισθών (Kiprianos & Politis-Stergiou, 2016).

Όπως αναμενόταν, η δύσκολη οικονομική θέση της χώρας επηρέασε τις συζητήσεις για την αναδιάρθρωση των ελληνικών πανεπιστημίων με στόχο την επίτευξη «αριστείας» και «διεθνοποίησης» του αναλυτικού προγράμματος σπουδών τους. Έτσι, μια πραγματική (οικονομική) κρίση ενίσχυσε τη χρόνια «κρίση» των ελληνικών πανεπιστημίων, λόγω των προβλημάτων του «εκδημοκρατισμού» και του ελλειπούς «εξευρωπαϊσμού» σύμφωνα με τον Zmas (2015). Η οικονομική κρίση ήταν μια στιγμή κατά την οποία η Ελληνική κυβέρνηση έπρεπε να παραδώσει και να εφαρμόσει, μεταξύ άλλων, τις προγραμματισμένες αλλαγές στον εγχώριο τομέα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ακολουθώντας παρόμοια μέτρα που λαμβάνονται για χάρη της οικονομίας. Για μια ακόμη φορά η αναδιοργάνωση των ελληνικών πανεπιστημίων αποτέλεσε αντικείμενο διαμάχης μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, αυξάνοντας το ενδιαφέρον των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του κοινού. Για παράδειγμα, μερικές φοιτητικές ενώσεις ήταν αντίθετες με το νόμο, διότι θα εξασθενίζαν τον ρόλο τους, στις διαδικασίες εκλογής των διοικητικών φορέων των πανεπιστημίων (Gioumbasoglou et al, 2015).



Ο νόμος 4009/2011 πρότεινε τη συγχώνευση συγκεκριμένων τμημάτων ή ολόκληρων πανεπιστημίων, καθώς και αλλαγή της διακυβέρνησής τους, ανάλογα με τις ανάγκες της «εθνικής οικονομίας», ένα έργο που προωθήθηκε με το «σχέδιο Αθηνά». Σύμφωνα με την Υπουργό Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου (2011), «ανάλογες πολιτικές» είχαν ήδη λάβει χώρα σε άλλες μικρού μεγέθους χώρες, όπως οι σκανδιναβικές. Για παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να επικεντρωθεί στη Δανία, καθώς ο πρωθυπουργός Γιώργος Παπανδρέου είχε ήδη οραματιστεί την Ελλάδα ως τη «Δανία του Νότου». Η Δανία είχε πράγματι εισαγάγει μεταρρυθμίσεις από τις αρχές του 2000, ενθαρρύνοντας την ανεξαρτησία των πανεπιστημίων της στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης (Milthers 2011). Επιπλέον, οι νέες διαχειριστικές δομές είχαν ενισχύσει τη δύναμη λήψης αποφάσεων αυτών των θεσμικών οργάνων. Ο κύριος στόχος ήταν να δημιουργηθούν καλύτεροι δεσμοί μεταξύ έρευνας, βιομηχανίας και εμπορίου. Άλλες αλλαγές αφορούσαν τη συγχώνευση πανεπιστημίων ή και εθνικών ερευνητικών ιδρυμάτων. Η συγκέντρωση ερευνητικών δραστηριοτήτων σε λιγότερα ιδρύματα, στην οποία ακολούθησε και η αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης, αναμένεται να ενισχύσει τη διεθνή ανταγωνιστικότητα των πανεπιστημίων της Δανίας. Τέλος, οι μεταρρυθμίσεις εξασφάλισαν μια πιο διαφοροποιημένη βάση χρηματοδότησης για τα πανεπιστήμια, παρέχοντας στον διευθυντή τους περισσότερες δυνατότητες να λαμβάνουν μακροπρόθεσμες αποφάσεις. Από την αρνητική πλευρά, οι μεταρρυθμίσεις ενέτειναν τις ανησυχίες για τον περιορισμό της ακαδημαϊκής ελευθερίας (Zmas, 2015).

Ο προσανατολισμός του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας προς τα «ξένα παραδείγματα» - στην προκειμένη περίπτωση η Δανία και άλλες μικρού μεγέθους χώρες - αποτελεί παράδειγμα δανεισμού πολιτικής που στηρίζεται στη θεωρία της «εξωτερικοποίησης». Σύμφωνα με αυτή την έννοια, οι παγκόσμιες τάσεις, τα διεθνή πρότυπα, οι βέλτιστες πρακτικές και παραδείγματα, οι κοινωνικές αναφορές, τα διδάγματα από το εξωτερικό κ.ο.κ. χρησιμοποιούνται τοπικά για να προωθήσουν ή όχι τις εσωτερικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, μια κυβέρνηση ενδέχεται να αντιμετωπίσει αντιπολίτευση από ομάδες πίεσης εντός της χώρας, όταν επιδιώκει να επιβάλει μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στην περίπτωση αυτή, η κυβέρνηση μπορεί να προσπαθήσει να πείσει το κοινό για την αναγκαιότητα των προτεινόμενων αλλαγών, υποστηρίζοντας ότι παρόμοιες αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί με επιτυχία σε άλλες

χώρες. Πράγματι, το «εξωτερικό επιχείρημα» ή η πολιτική των «διακρατικών αναφορών» χρησιμοποιούνται συχνά ως πηγή εξουσίας για τη διεξαγωγή μεταρρυθμίσεων στις κοινωνίες, οι οποίες βρίσκονται σε διαδικασία «ριζικής αποκοπής του παρελθόντος» και «ανασυγκρότησης» (Zmas, 2015).

Η προαναφερθείσα στρατηγική αποτελούσε μηχανισμό προώθησης μεταρρυθμίσεων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δυνατότητα της οποίας αμφισβητήθηκε εντός της χώρας. Μια τέτοια πολιτική υποδηλώνει την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί λόγοι και πρακτικές μεταφέρονται γραμμικά από χώρα σε χώρα ή από υπερεθνικούς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση στα κράτη μέλη τους. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτική μεταφορά, διαφωνία ή πραγματικότητα, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία με ασαφή αποτελέσματα. Το θέμα αυτό συζητείται ευρέως στον τομέα της συγκριτικής και της διεθνούς εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για πιο διεξοδική έρευνα (Kirrianos & Politis-Stergiou, 2016).

Ουσιαστικά, ο νέος νόμος, ανοίγει την πόρτα στην τυποποίηση (σύμφωνα με τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές και πρακτικές της ΕΕ), την ιδιωτικοποίηση του ελληνικού δημόσιου πανεπιστημίου και την εμπορευματοποίηση της γνώσης μέσω μιας σειράς νέων πολιτικών όπως η μείωση της ήδη μικρής κρατικής χρηματοδότησης που υποχρεώνει τα πανεπιστήμια να αναζητούν εναλλακτικές πηγές χρημάτων στον ιδιωτικό τομέα και στον επιχειρηματικό κόσμο, την αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών με βάση μια εξισορροπητική προσέγγιση, ώστε οι σπουδαστές να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες για να καλύψουν τις απαραίτητες θέσεις στην αγορά εργασίας, αλλά και την καθορισμένη κοινωνική διαστρωμάτωση και τη δημιουργία μιας διοίκησης φορέων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή μελών εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας που καταργεί τον δημοκρατικό αυτοδιοικούμενο χαρακτήρα του θεσμού (Gounari, 2012; Gounari & Grollios, 2012).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που βρίσκεται σε εξέλιξη, διαρθρώνεται σε πολλαπλά επίπεδα. Πρώτον, το όραμα της δημόσιας εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού, εθνικής προτεραιότητας και ευθύνης του κράτους έναντι των πολιτών της, αλλάζει βαθιά. Στο πλαίσιο αυτό, υπάρχει σαφής προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση με την οικονομία και αυτός ο σύνδεσμος φαίνεται να βρίσκεται στον πυρήνα της μεταρρύθμισης. Ο

σύγχρονος λόγος για τη δημόσια εκπαίδευση διαμορφώνεται σύμφωνα με μια αναπτυσσόμενη κοινωνία που βασίζεται στην αγορά και φαίνεται να υιοθετεί σθεναρά ένα νεοφιλελεύθερο δόγμα που μετατρέπει την εκπαίδευση σε κατάρτιση και τα σχολεία σε χώρους κατάρτισης όπου οι σπουδαστές αποκτούν δεξιότητες και ικανότητες (Paranikos, 2017).

Συνολικά πολλά από τα διατάγματα που έχουν ψηφιστεί σε σχέση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση από διάφορες κυβερνήσεις, στο πλαίσιο της υλοποίησης των προτάσεων του ΟΟΣΑ, αλλά και της γενικότερης προσπάθειας για τον εξευρωπαϊσμό της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν εφαρμοστεί ικανοποιητικά στην πράξη. Παρά την ύπαρξη υποστηρικτών που τονίζουν την υλοποίηση των προτάσεων του ΟΟΣΑ, υπάρχουν ελλειπή στοιχεία που να δείχνουν ότι η στροφή προς αυτή τη στρατηγική έχει αποφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα (Bougioukos, 2013). Η τρέχουσα μεταρρυθμιστική ατζέντα, χωρίς τα κατάλληλα δημοσιονομικά μέσα και την πολιτική στήριξη, φαίνεται ότι δεν είναι σε θέση να υλοποιήσει τις απαραίτητες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις που θα εξασφαλίσουν υψηλούς και σταθερούς ρυθμούς ανάπτυξης στο εγγύς μέλλον. Η περικοπή κεφαλαίων από την ανώτατη εκπαίδευση χωρίς ένα ισχυρό σχέδιο ανασυγκρότησης θα έχει σίγουρα αρνητικό αντίκτυπο στο ανθρώπινο κεφάλαιο της χώρας βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Gioumbasoglou et al, 2015).

Ο κύριος λόγος μη εφαρμογής ήταν η αντίδραση των διαφόρων ομάδων συμφερόντων που συνδέονται με την οργάνωση και τη λειτουργία των πανεπιστημίων. Η ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι όσο πιο συγκεντρωτικό είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, τόσο ευκολότερο είναι να προωθούν τις αλλαγές από το κράτος, έχει κάποιους περιορισμούς. Λαμβάνοντας υπόψη την περίπτωση των ελληνικών πανεπιστημίων θεωρείται απαραίτητο να ληφθεί υπόψη ο ρόλος που παίζουν οι ομάδες λόμπι κατά την εφαρμογή ή όχι των κεντρικά προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων (Gioumbasoglou et al, 2015).

Για παράδειγμα οι Gounari & Grollios (2015), αν και συμφωνούν ότι οι προτάσεις πολιτικής του ΟΟΣΑ (2011) είναι προσανατολισμένες στην αποτελεσματικότητα, εντούτοις τονίζουν ότι οι μεταρρυθμίσεις παρέχουν ώθηση στην πιο συντηρητική πλευρά του φάσματος καταργώντας τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι πιο

φιλελεύθερα, ότι προσφέρουν ένα κοντόφθαλμο όραμα για την εκπαίδευση, μειώνοντάς το στην απόκτηση δεξιοτήτων και περιθωριοποιώντας το σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης κρίσιμων, πολιτικά σκεπτόμενων και αφοσιωμένων ανθρώπων και τέλος ότι προσπαθούν να δημιουργήσουν μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας, όπου τα προγράμματα σπουδών βασίζονται στις ανάγκες της αγοράς και η αξία της γνώσης επαναπροσδιορίζεται από την καπιταλιστική οργάνωση της εργασίας. Το τελευταίο αυτό σημείο θεωρείται ότι απεικονίζεται ιδιαίτερα στο νέο νόμο 4009/2011 για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο σημερινός κυρίαρχος λόγος εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετατοπίζεται από τη δημόσια στην ιδιωτική σφαίρα. Οι ερευνητές τονίζουν ότι καθώς η κρατική χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μειώνεται στο ελάχιστο, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει α) να επιδιώκουν και να εξασφαλίζουν χρηματοδότηση μέσω επιχειρηματικών παροχών και άλλων «δώρων» και β) να ανταλλάσσουν έρευνα και γνώσεις που παράγονται για τη χρηματοδότηση αυτή. Με αυτόν τον τρόπο υπονομεύεται ο δημόσιος και δημοκρατικός χαρακτήρας του πανεπιστημίου, ενώ οι ανθρωπιστικές επιστήμες και οι κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες, λόγω της φύσης τους, δεν μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της αγοράς, περιθωριοποιούνται (Gounari, 2012). Ως αποτέλεσμα, και όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες, *«η έρευνα θα καθοδηγείται από το τι είναι πιο εμπορεύσιμο, και ποια είδους γνώση αποτελεί το καλύτερο εμπόρευμα»* (Gounari & Grollios, 2015; σελ. 317).

Παρά τις απόψεις αυτών που αντιτάσσονται, οι βελτιώσεις που έχουν σημειωθεί στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία έχουν αρχίσει να γίνονται πλέον ορατές. Εστιάζοντας, για παράδειγμα, στις πρόσφατες αλλαγές που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια, φαίνεται ότι τα περισσότερα τμήματα τους, έχουν ήδη θεσπίσει μηχανισμούς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον, σύμφωνα με την ΑΔΙΠ (2017), οι εξωτερικές εκθέσεις αξιολόγησης σχετικά με την προσπάθεια των ελληνικών πανεπιστημίων να παρέχουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας είναι θετικές, παρά το δυσμενές πλαίσιο λειτουργίας τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στην εφαρμογή των νόμων 3374/2005, 3549/2007 και 4009/2011, οι οποίοι αποσκοπούσαν στην εξοικείωση των ελληνικών πανεπιστημίων με τις «ευρωπαϊκές και διεθνείς πρακτικές», αλλά και με τις προτάσεις του ΟΟΣΑ. Για παράδειγμα, ένας αυξανόμενος αριθμός πανεπιστημίων καθορίζει το Αναπτυξιακό Ακαδημαϊκό Σχεδιασμό

(π.χ. το Συμβούλιο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας 2014). Οι στρατηγικοί στόχοι τους, όπως η παραγωγή καινοτόμων γνώσεων και έρευνας, η αποτελεσματικότητα, η διεθνής αναγνώριση και η οικονομική και διοικητική αυτονομία, ευθυγραμμίζονται με τον στόχο της ΕΕ να εκσυγχρονίσει τον τριτογενή τομέα των κρατών μελών της.

Συνοψίζοντας οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές που εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαίδευση, εντάθηκαν στο πλαίσιο της οικονομικής ύφεσης, η οποία αναμφίβολα ενίσχυσε το βαθμό και το ρυθμό με τον οποίο προωθήθηκαν οι αλλαγές. Σύμφωνα με τον Zmas (2015) είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στη διαδικασία αναδιάρθρωσης των ελληνικών πανεπιστημίων τα τελευταία 40 χρόνια, καθώς και ο αντίκτυπος των διεθνών οργανισμών, ιδιαίτερα του ΟΟΣΑ και της ΕΕ.

Από τα δεδομένα που ήδη παρουσιάστηκαν στην τρέχουσα ενότητα είναι προφανές ότι η κοινή γνώμη στην Ελλάδα είναι αποπροσανατολισμένη σχετικά με την τρέχουσα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υπό το βάρος της παρατεταμένης λιτότητας. Τα ενδιαφερόμενα μέρη χωρίζονται κυρίως σε δύο στρατόπεδα, όπου το πρώτο εκπροσωπείται από τους υποστηρικτές των μεταρρυθμίσεων και των φιλελεύθερων πολιτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή για να οικοδομηθεί μια ισχυρή βάση για ένα υγιές σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην αντίπερα όχθη, αυτοί που αντιτάσσονται στις μεταρρυθμίσεις και τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές, προτείνουν ότι ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας του πανεπιστημίου ως δημόσιο αγαθό βρίσκεται σε υποχώρηση. Υποστηρίζεται ότι τελικά η ελεύθερη δημόσια εκπαίδευση, θα δώσει τη θέση της σε ιδιωτικά πανεπιστήμια προσβάσιμα μόνο από τους πλούσιους και μεσαίους μαθητές.

Η αλήθεια, σύμφωνα με τους Gioumpasoglou et al (2015) είναι κάπου στη μέση. Οι ερευνητές τονίζουν ότι κανείς δεν υποστηρίζει μια τυφλή μαζική ιδιωτικοποίηση της ανώτατης στην Ελλάδα. Ακόμη και αν συνέβαινε αυτό, οι τρέχουσες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στη χώρα δεν είναι εύφορες για μια τέτοια επένδυση. Η σημαία της ρητορικής των αντιπάλων - κυρίως της αριστεράς - βασίζεται στο άρθρο 16 του ελληνικού συντάγματος, το οποίο δηλώνει σαφώς ότι απαγορεύεται η «δημιουργία πανεπιστημίων από ιδιώτες». Στο πλαίσιο αυτό η αντίδραση εκ μέρους της φοιτητικής κοινότητας είναι ακραία: οι περισσότεροι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα πιστεύουν ότι

οι μεταρρυθμίσεις «στοχεύουν στον περιορισμό της εκπαιδευτικής δημοκρατίας και διευκολύνουν την προώθηση ορισμένων ιδεολογικών απόψεων, κάτι που αντιβαίνει στα δημοκρατικά κινήματα ιδεών που είναι η αποστολή του ελληνικού δημόσιου πανεπιστημίου» (Kremmyda, 2014, σελ. 30). Ωστόσο αυτοί που αντιτάσσονται φαίνεται πως δεν επιθυμούν να αναγνωρίσουν το πραγματικό κόστος των «ελεύθερων» σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η σύγχρονη κατάσταση υποδηλώνει ότι έχουμε να κάνουμε με ένα σύστημα που αποτυγχάνει να καταναλώνει πολύτιμους πόρους από τη χώρα χωρίς καμία επιστροφή από οικογενειακή, κοινωνική ή οικονομική άποψη.

Στο πλαίσιο αυτό, οι δυσκολίες στην εφαρμογή των προτάσεων του ΟΟΣΑ, αποδίδονται κυρίως σε μια στρεβλή αντίληψη του εκδημοκρατισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η αντίληψη έχει οδηγήσει σε ασφυκτικό έλεγχο από το κράτος, αυξάνοντας τα προβλήματα της γραφειοκρατίας, του νεποτισμού και της έλλειψης αξιόπιστων μηχανισμών αξιολόγησης (Gounari, 2012). Γενικά, η αναζήτηση των αιτιών και των επιδράσεων των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για μια χώρα δεν πρέπει να περιορίζεται στα οικονομικά πλαίσια. Το πανεπιστήμιο δεν μπορεί να αλλάξει, αν αλλάξει μόνο ένα συγκεκριμένο ίδρυμα. Προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα προβλήματα που προέκυψαν στη διαδικασία εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού των ελληνικών πανεπιστημίων, είναι αναγκαίο να εξετάζονται και παράγοντες πέρα από τη σφαίρα της εκπαίδευσης που επηρέασαν αυτές τις διαδικασίες. Τέτοιοι παράγοντες είναι, μεταξύ άλλων, ο διαρκώς διευρυνόμενος κρατικός μηχανισμός και τα συμφέροντα των πολιτικών κομμάτων που αυτό εξυπηρετεί (Zmas, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάδοση του ευρωπαϊκού λόγου για τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα, γίνεται σαφές ότι οι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ μετατρέπονται σε νέες «μητροπόλεις» εκπαιδευτικού δανεισμού. Ως εκ τούτου, οι επιστημονικές προσεγγίσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να επεκταθούν πέρα από το πλαίσιο του εθνικού και τοπικού πλαισίου. Μια εξερεύνηση σχετικών θεμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες πέρα από το έδαφος μιας χώρας είναι πιθανόν πιο σημαντικές από τις αντίστοιχες στο εσωτερικό της.

## 4.6. Πρόσφατες Συστάσεις του ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση

Πρόσφατα, μόλις το 2017, κατόπιν αιτήματος της ελληνικής κυβέρνησης, ο ΟΟΣΑ, προετοίμασε και δημοσίευσε ακόμα μια έκθεση για το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, ανασκοπώντας τις μέχρι σήμερα ενέργειες, και κάνοντας νέες συστάσεις για δράσεις, στο πλαίσιο των ήδη υπαρχόντων του 2011.

Η έκθεση τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό. Στο πλαίσιο των οικονομικών δυσκολιών της χώρας, τονίζεται πως η ανάθεση επίσημων νομοθετικών, οικονομικών και ανθρωπίνων αρμοδιοτήτων στους τοπικούς παράγοντες πρέπει να πραγματοποιηθεί σταδιακά και να συνδεθεί με τις συνεχείς προσπάθειες για την ανάπτυξη της ικανότητας άσκησης νέων ευθυνών. Συνοπτικά οι προτάσεις παρουσιάζονται παρακάτω (OECD, 2017c):

[1] Αναφορικά με την αποκέντρωση και την ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτονομίας, τονίζεται ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερος έλεγχος σε όλους του τοπικούς φορείς της εκπαίδευσης, περιλαμβανομένων των σχολείων, των σχολικών ηγετών, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, σε συνδυασμό με επενδύσεις σε ικανότητες και μεγαλύτερη λογοδοσία.

[2] Αναφορικά με τον προϋπολογισμό και την αυτονομία των σχολείων, θα πρέπει να γίνει μετάβαση σε ένα σύστημα πιο αποκεντρωμένων προϋπολογισμών που να εξισορροπείται από τη λογοδοσία για τα αποτελέσματα, να παρασχεθούν περισσότεροι πόροι στα πιο αδύναμα σχολεία, τα σχολεία να είναι υπεύθυνα για τη χρήση πρόσθετων πόρων για τους μειονεκτούντες μαθητές, να δοθεί προτεραιότητα στις πρώτες φάσεις της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της φροντίδας κατά την παιδική ηλικία, αλλά και στο μακροπρόθεσμο πλαίσιο να αναπτυχθεί ένας νέος τρόπος χρηματοδότησης των σχολείων.

- [3] Αναφορικά με την ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας, όπου επί του παρόντος οι σχολικοί ηγέτες συνεχίζουν να διαθέτουν περιορισμένες ευθύνες και ανεπαρκή εκπαίδευση ή προετοιμασία για την ηγεσία, προτείνεται άμεσα να αναπτυχθούν οι ηγετικές δεξιότητες των υφιστάμενων σχολικών ηγετών μέσω της συνεργατικής μάθησης, ενώ μακροπρόθεσμα προτείνεται να καταστεί η σχολική ηγεσία μια επιλογή σταδιοδρομίας και να σχεδιαστούν αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης στον τομέα αυτό.
- [4] Αναφορικά με την ανάπτυξη της αξιολόγησης και της αποτίμησης, προτείνεται μακροπρόθεσμα να συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τους μαθητές και τα σχολεία για την προώθηση της βελτίωσης και την εφαρμογή δειγματοληπτικών αξιολογήσεων των μαθητών, χρησιμοποιώντας εθνικά πρότυπα που θα θεσπιστούν από ανεξάρτητους φορείς.
- [5] Αναφορικά με την ανάπτυξη των ολοήμερων σχολείων, τονίζεται ότι βραχυπρόθεσμα θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση και οι πρόσθετοι πόροι των ολοήμερων σχολείων είναι διαθέσιμοι σε όλους, ή ότι απευθύνονται στους πλέον μειονεκτούντες και ότι θα πρέπει να ενισχυθεί η εκπαίδευση των δασκάλων και η επαγγελματική εξέλιξη, προκειμένου να αξιοποιηθεί ο χρόνος διδασκαλίας στα σχολεία. Μακροπρόθεσμα τονίζεται η κατανομή των καθηγητών στα σχολεία και του χρόνου διδασκαλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα εμπειρίας τους και ότι θα πρέπει να γίνει προσέλκυση, υποστήριξη και διατήρηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών σε ολόημερα και σε άλλα σχολεία που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να βελτιωθεί η κατανομή των εκπαιδευτικών και οι νέοι εκπαιδευτικοί να καθοδηγούνται από τους παλαιότερους και με μεγαλύτερη εμπειρία.
- [6] Αναφορικά με τα θέματα αυτονομίας στην μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τονίζεται ότι θα πρέπει να παρασχεθούν κίνητρα στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η ικανότητα να ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις των σπουδαστών και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, χρησιμοποιώντας κίνητρα χρηματοδότησης για την ενθάρρυνση της ολοκλήρωσης και ανταπόκρισης στην



αγορά εργασίας. Μακροπρόθεσμα τονίζεται ότι είναι αναγκαίο να ενισχυθούν τα μετα-δευτεροβάθμια προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και να ενθαρρυνθεί η μάθηση βάσει της εργασίας, καθώς και να εξισορροπηθεί η ενίσχυση της θεσμικής ικανότητας με ενισχυμένα μέτρα λογοδοσίας.



## Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία συνόψισε τα σημαντικότερα σημεία της έκθεσης του ΟΟΣΑ, που δημοσιεύτηκε το 2011 με τίτλο, «*Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*» και διερεύνησε τον βαθμό στον οποίο έχουν γίνει απόπειρες για να υλοποιηθούν οι συστάσεις πολιτικής που εκφράζονται στην έκθεση, καθώς και τους λόγους για τους οποίους κάποιες από τις συστάσεις αυτές δεν έχουν εφαρμοστεί ή δεν έχουν γίνει προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), θεωρεί τα ζητήματα αποδοτικότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου, την αξιολόγηση και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τη διακυβέρνηση και διαχείριση. Στον τριτοβάθμιο τομέα εκπαίδευσης, τα θέματα που διερευνώνται είναι η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ποσοστά των φοιτητών που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, τα ελλιπή συστήματα ελέγχου και λογοδοσίας, τη δομή και τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και τη διακυβέρνηση και διαχείριση.

Για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ο ΟΟΣΑ (2011) έχει εστιάσει σε συστάσεις ως εξής:

- [1] Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προτάθηκε η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη εμπειρία, η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών διευθυντών, η εισροή πόρων κυρίως σε μειονεκτούντα και νεοσυσταθέντα σχολεία, η ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων σχολείων σε επίπεδο διεύθυνσης και περιφέρειας, η ενίσχυση της χρηματοδότησης στα σχολεία, η ενίσχυση της εκπαίδευσης - κατάρτισης των σχολικών

συμβούλων, η ενίσχυση της ροής των πληροφοριών και η παρακολούθηση της αγοράς εργασίας των εκπαιδευτικών.

- [2] Σχετικά με τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προτάθηκε η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους περιφερειακούς διευθυντές σχετικά με τη συνεχή χαρτογράφηση του σχολικού δικτύου, ο καθορισμός σαφώς διατυπωμένων στόχων, αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό μαθητών για τα σχολεία, η δημιουργία συστάδων σχολείων, η ανάπτυξη νέων μοντέλων διαχείρισης για πολύ μικρά σχολεία, η δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και αναλυτικού προγράμματος προϋπολογισμού για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η μεταφορά της κατανομής των κονδυλίων για λειτουργίες που υποστηρίζονται από το Υπουργείο Εσωτερικών στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- [3] Σχετικά με την αποτίμηση και την αξιολόγηση, στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτάθηκε η ενίσχυση του υφιστάμενου πλαισίου αξιολόγησης, η σύσταση ενός προγράμματος εξωτερικής αξιολόγησης, η θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η επέκταση του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης ώστε να γίνει περισσότερο συνεπές, αξιόπιστο και πρακτικό.
- [4] Σχετικά με τη διακυβέρνηση και τη διαχείριση στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτάθηκε να μετασχηματιστεί η διάρθρωση και η λειτουργία του Υπουργείου Παιδείας, να επιταχυνθεί η δημιουργία ενός χρονικού διαγράμματος για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, να διαφοροποιηθεί ο τρόπος εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων και να γίνει σταδιακά αποκέντρωση της ευθύνης της διαχείρισης του προϋπολογισμού για τους ανθρώπινους πόρους, τις επενδύσεις, και το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά.
- [5] Σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, προτάθηκε η ενίσχυση της ικανότητας διακυβέρνησης και διαχείρισης των θεσμικών οργάνων, η

δημιουργία μιας νέας ανεξάρτητης διευθύνουσας οντότητας, της Αρχής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την παροχή συνολικού συντονισμού του συστήματος και για την καθοδήγηση της βήμα-βήμα εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων, η εκτέλεση θεμελιώδους μεταρρύθμισης της δημοσιονομικής διαχείρισης και των μηχανισμών κατανομής και εποπτείας των πόρων και η ίδρυση ενός Συμβουλίου, το οποίο θα έχει δικαιοδοσία σε όλους τους τομείς εκτός από τους ακαδημαϊκούς, το οποίο θα αναλάβουν οι πρυτάνεις.

Αναφορικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το Νέο Σχολείο είναι μια σημαντική μεταρρύθμιση που έχει προωθηθεί ενεργά από τις εκπαιδευτικές αρχές στην Ελλάδα, με τα τελευταία μέτρα να προωθούν όλο και περισσότερο τον θεσμό του ολοήμερου σχολείου με ενίσχυση της πρόσβασης στις μειονεκτούσες ομάδες και να στοχεύουν στη μείωση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τάξη. Ωστόσο η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών έχει περιοριστεί κυρίως στους νέους εκπαιδευτικούς και όχι στους παλαιότερους και πιο έμπειρους όπως είχε προταθεί από τον ΟΟΣΑ.

Αναφορικά με την αξιολόγηση και την αποτίμηση η ψήφιση των νόμων 3848/2010 (Αναβάθμιση του ρόλου του καθηγητή - θέσπιση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις), 3966/2011 (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) και 4142/2013 (Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), αποτελούν ένα πολύ σημαντικό βήμα προς τη δημιουργία ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι προσπάθειες αυτές για την καθιέρωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία είναι ενθαρρυντικές αλλά στερούνται μέτρων για τη συγκρισιμότητα και την αξιοπιστία, καθώς δεν υπάρχουν ακόμη αντικειμενικά και καθολικά κριτήρια αξιολόγησης για την οικοδόμηση συγκρισιμότητας και λογοδοσίας. Σημαντικές είναι και οι αλλαγές που έχουν γίνει στον τρόπο επιλογής σχολικών ηγετών, όπου το Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται σε φάση ανάπτυξης ενός νέου συστήματος συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο είναι βιώσιμο, αποδοτικό από πλευράς κόστους και σύγχρονης τεχνολογίας και το οποίο συνδυάζει πρωτοβουλίες από την κορυφή

προς τη βάση, και από τη βάση προς την κορυφή για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολείων.

Πιο πρόσφατα, το 2017 ένα βήμα περαιτέρω για την υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων, έγινε με τη θέσπιση του τριετούς προγράμματος εκπαίδευσης, το οποίο θα χρησιμεύσει ως οδικός χάρτης για τις μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παρέχει ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση κατά την περίοδο 2016 - 2019.

Στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επίσης γίνει πολύ σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της υλοποίησης των συστάσεων του ΟΟΣΑ. Το σημαντικότερο από αυτά είναι η ψήφιση του νόμου 4009/2011, ο οποίος πρότεινε τη συγχώνευση συγκεκριμένων τμημάτων ή ολόκληρων πανεπιστημίων (ο αριθμός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε από 40 σε 32 και ο αριθμός των υπηρεσιών από 528 σε 408), καθώς και αλλαγή της διακυβέρνησής τους (η μεταφορά των αρμοδιοτήτων διαχείρισης οικονομικών και ανθρωπίνων πόρων από το Υπουργείο Παιδείας σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αύξηση της αυτονομίας και της λογοδοσίας), ανάλογα με τις ανάγκες της «εθνικής οικονομίας», ένα έργο που προωθήθηκε με το «σχέδιο Αθηνά». Επιπρόσθετα υπάρχουν σχέδια για την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης βάσης δεδομένων για τον πληθυσμό των σπουδαστών και του προσωπικού, για την οικονομική πληροφόρηση και την έρευνα, προκειμένου να παρακολουθείται η υποδομή των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών που προωθούνται από τον ΟΟΣΑ, αλλά και από άλλους διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι κυρίως η ΕΕ, έχουν αντιμετωπιστεί με αμφιβολία και έχουν δημιουργήσει σημαντικές αντιπαραθέσεις, μεταξύ ερευνητών και σχολιαστών, ιδίως στο πλαίσιο της υφιστάμενης οικονομικής ύφεσης, η οποία έχει δημιουργήσει ένα δύσκολο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τόσο στη πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και τη τριτοβάθμια εκπαίδευση, η υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων συνοδεύτηκε από έντονες αντιδράσεις, από αυτούς που αντιτίθενται στις λεγόμενες «νεοφιλελεύθερες πολιτικές», που προσπαθεί να εισάγει ο ΟΟΣΑ, και αυτός είναι ένας από τους σημαντικότερους λόγους για την μη εφαρμογή κάποιων από των προτεινόμενων συστάσεων. Ιδιαίτερα στη τριτοβάθμια εκπαίδευση πολλοί κάνουν λόγο

για εμπορευματοποίηση της γνώσης, για μετάβαση από το δημόσιο στο ιδιωτικό πρότυπο και για την κατάργηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα η οικονομική ύφεση που διανύει η Ελλάδα από το 2008, είχε σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως μέσα από τη μείωση των δαπανών προς την εκπαίδευση και άλλων συνεπακόλουθων καταστάσεων, οι οποίες δεν άφησαν χώρο για την εφαρμογή περαιτέρω μεταρρυθμίσεων. Για παράδειγμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα σχολεία που συγχωνεύονται ή καταργούνται συμβάλλουν στην αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, και τώρα το Υπουργείο Παιδείας προωθεί μέτρα για τη μείωση του αριθμού αυτού.

Γενικά η έκθεση του ΟΟΣΑ τόνιζε τις συστάσεις προς τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, μέσα από την παράθεση «καλών παραδειγμάτων» άλλων χωρών. Ωστόσο κατά την εφαρμογή μιας πολιτικής που εφαρμόζεται σε κάποια άλλη χώρα είναι σημαντικό να εξετάζεται σφαιρικά και το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, κυβερνητικό και νομοθετικό πλαίσιο της χώρας στην οποία προορίζεται να εφαρμοστεί. Η περίπτωση της Ελλάδας αποδεικνύει ότι είναι σημαντικό να εξετάζονται όλες οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης, λαμβανομένου υπόψη του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού πλαισίου. Η πρόσφατη οικονομική κρίση έφερε στο φως όλα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και αποτέλεσε ευκαιρία για τη θέσπιση αλλαγών προς τις προτάσεις του ΟΟΣΑ. Ωστόσο κάθε επιτυχής μεταρρύθμιση χρειάζεται συνεχείς εφαρμογές σε σχετικά μακρά περίοδο, ενώ επίσης απαιτείται και ένα μεγάλο χρονικό διάστημα για να γίνει εμφανές αν οι μεταρρυθμίσεις ήταν επιτυχείς.

Η χώρα επί του παρόντος, προκειμένου να προχωρήσει στην ενεργή υλοποίηση των προτάσεων του ΟΟΣΑ, χρειάζεται επειγόντως τη θέσπιση ενός θεσμικού πλαισίου για την ανεξάρτητη ρύθμιση στον τομέα της εκπαίδευσης, έτσι ώστε μια αρμόδια ομάδα ειδικών στον τομέα της εκπαίδευσης να είναι υπεύθυνοι για την παρακολούθηση του τομέα, την επίβλεψη της εφαρμογής της πολιτικής, τη διασφάλιση της συνέχειας, την επίβλεψη και την αξιολόγηση του συστήματος, και προκειμένου να προστατευθούν τα συμφέροντα των παρόντων και των μελλοντικών χρηστών. Οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να είναι συνεπείς και να ανήκουν πλήρως σε ένα στρατηγικό σχέδιο το οποίο να καθορίζει

σαφώς τα οφέλη και τους κινδύνους. Το σύστημα θα πρέπει να περιλαμβάνει ένα σύστημα αξιολόγησης με σαφείς κανόνες και με κίνητρα υπό μορφή ανταμοιβών και «τιμωρίας». Οι ανησυχίες γύρω από την εφαρμογή των πολιτικών του ΟΟΣΑ (2011) πρέπει να αντιμετωπιστούν, και αυτό μπορεί να γίνει εφόσον τα κείμενα για τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση καθιστούν κατανοητή την αναγκαιότητα εφαρμογής τους. Τέλος, η ρυθμιστική αρχή πρέπει να διαθέτει ανεξαρτησία, με σαφή αποσύνδεση από το κράτος που θα της επιτρέπει να ξεπεράσει την ενσωματωμένη αντίσταση στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων από ομάδες συμφερόντων.



## Βιβλιογραφία

ΑΔΙΠ (2017). Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2016, Ανακτήθηκε 05 Ιανουαρίου 2018 από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/2016\\_ekthesi\\_n\\_1\\_aygoystoy\\_f\\_n4.111\\_w\\_cp-1.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/2016_ekthesi_n_1_aygoystoy_f_n4.111_w_cp-1.pdf)

Αθανασιάδης Χ. (2014). Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο : Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1339-1387.pdf>

Αναγνωστοπούλου Μ., Αρβανίτη Ι., Βασίλα Β., Κόπτσης Α., Κουτσοπιιάς Φ., Μαρτίδου Ρ., Μπάτσιος Γ., Ξανθίδου Π., Παρασκευάς Π., Ταμβάκης Π., Τσίπουρας Σ., (2013). *Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα. Μελέτη, προβληματισμοί, προτάσεις, για ένα διαφορετικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ομάδα εργασίας σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Arvaniti, I. K. (2006). The Enactment and the Development of the All-day School in Greece. *The All-Day Primary School in Greece: Research and Theoretical Approaches*, 13-86.

Αρβανίτη Γ., (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». Τόμος 1, Τεύχος 1. σελ. 8-29

Argyriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Management and Administration Issues in Greek Secondary Schools: Self-Evaluation of the Head Teacher Role. *Education Research International*, 2014.

Asderaki, F. (2009). The impact of the Bologna Process on the development of the Greek quality assurance system. *Quality in Higher Education*, 15(2), 105-122.

Bougioukos, V. (2013). Greek higher education: Another patient of austerity in the operating room. *Euro Crisis in the Press*.

Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers*

«Γενικά για το Ι.Ε.Π.», (2016) Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου από <http://www.iep.edu.gr/>

Charamis, P. & Kotsifakis, (2015). School and Young People in Greece at Times of Crisis: the repercussions of Memorandum policies. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 57, No. 2, pp. 135-146). Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.

Cornali, F. (2012). Effectiveness and Efficiency of Educational Measures: Evaluation Practices, Indicators and Rhetoric. *Sociology Mind*, 2(03), 255.

Dassiou, X. (2015). Greece in Economic Crisis: The Case of Health and Education. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 84(3), 145-164.

Dimitrakopoulos, I. N. (2004). *Analytical Report on Education: National Focal Point for Greece, Athens: ANTIGONE–Information and Documentation Centre.*

Eurydice (2011). Organisation of the education system in Greece. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2017 από <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/grc3a9cia.pdf>

European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015*. Greece. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2017 από [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-greece\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-greece_en.pdf)

European Commission (2016). Teachers and school leaders in schools as learning organisations. Produced by the ET 2020 Working Group Schools 2016-18. Guiding Principles for policy development in school education. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2017/11/ET2020-TEACHERS-AND-SCHOOL-LEADERS.pdf>

European Commission (2017). *Education and Training Monitor 2017*. Greece. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018 από [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_en.pdf)

Giousmpasoglou, C., Marinakou, E., & Paliktzoglou, V. (2015). Economic crisis and higher education in Greece. *Impact of economic crisis on education and the next-generation workforce*. Chapter 6, pp 120-148, in Ordóñez de Pablos P. & Tennyson. (2015). *Impact of Economic Crisis on Education and the Next-generation Workforce*. USA: IGI Global.

Gkoratsa A. (2013). *The impact of Greek 'all-day' school on teachers', students' and parents' lives*. Doctor of Philosophy. Brunel University.

Gounari, P. (2012). Neoliberalizing Higher Education in Greece: new laws, old free-market tricks. *Power and Education*, 4(3), 277-288.

Gounari, P., & Grollios, G. (2012). Educational reform in Greece: Central concepts and a critique. *Journal of Pedagogy/Pedagogický časopis*, 3(2), 303-318. Grin, F. (2001). On effectiveness and efficiency in education. Operationalizing the concepts. In *Zukunftsfragen der Bildung*. pp. 87-97

Gouviás, D. (2012). The Post-modern Rhetoric of Recent Reforms in Greek Higher Education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 10(2).

Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power in Europe, *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.

International Committee. (2010). Report of the International Committee on Higher Education in Greece. Ανακτήθηκε 05 Ιανουαρίου 2018 από [http://www.tsoukalas.org/attachments/313/INTERNATIONAL%20COMMITTEE%20ON%20HIGHER%20EDUCATION%20IN%20GREECE\\_EN.pdf](http://www.tsoukalas.org/attachments/313/INTERNATIONAL%20COMMITTEE%20ON%20HIGHER%20EDUCATION%20IN%20GREECE_EN.pdf)

Ioannides, Y. M. (2015). Why Productivity-Enhancing Reforms Will Help Greece Exit the Crisis and Usher in Long-Run Growth. *Proceedings version*.

Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 894-912.

Kalerante E. (2016). Applied Political Neoliberalism to Greek Education throughout the Economic Crisis Era: Social Deregulation in the Policy of Rights. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. 17 (2), 1-8

Κάτσικας Χ. (2017). Το Υπουργείο Παιδείας νεκρανασταίνει την ΑΔΙΠΠΑΔΕ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου από <http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/ypourgeio-paideias-nekranastainei-tin-adippde-gia-tin-axiologisi-ton>

Kiprianos, P., & Politis-Stergiou, V. (2016). Governance in Greek higher education from a comparative perspective. *Academia*, 6(7), 115-138.

Kremmyda, S. (2014). Learning the hard way. *Insight. Edinburgh University Economics Magazine*, 2(2), 30

Lytras, M. D., De Pablos, P. O., Avison, D., Sipior, J., Jin, Q., Leal Filho, W., ... & Horner, D. G. (2010). *Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform: 1st International Conference, TECH-EDUCATION 2010, Athens, Greece, May 19-21, 2010. Proceedings* (Vol. 73). Springer Science & Business Media.

Markantonatou, M. (2013). *Diagnosis, treatment, and effects of the crisis in Greece: A special case' or a 'test case'?* (No. 13/3). MPIfG Discussion Paper.

Meyer, H. D., & Benavot, A. (2013). Introduction. PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. In *PISA, Power and Policy. The emergence of a global educational governance*. Oxford, Symposium Books (pp. 9-26).

Milthers, P. M. (2011). Danish universities in the financial crisis. *Higher education management and policy*, 23(1), 1-18.

OECD (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Programme for International Student Assessment.

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*

OECD (2015). *Education policy country snapshots*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2017 από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oecd\\_outlook\\_2015\\_greece.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oecd_outlook_2015_greece.pdf)

OECD (2017a). *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2017 από <http://www.oecd.org/about/>

OECD (2017b). *Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2017 από [http://www.oecd-ilibrary.org/education/strong-performers-and-successful-reformers-in-education\\_2220363x](http://www.oecd-ilibrary.org/education/strong-performers-and-successful-reformers-in-education_2220363x)

OECD (2017c). *Educational Policy in Greece*. Preliminary Assessment.

Papanikos G. (2017). *The Great Recession and its Effect on Greek Education Spending*. Ανακτήθηκε 03 Ιανουαρίου από [https://www.atiner.gr/gtp/Papanikos\(2017\)-Education.pdf](https://www.atiner.gr/gtp/Papanikos(2017)-Education.pdf)

Prokou, E. (2013). Equity and efficiency in Greek higher education policies in the past three decades: A shift of emphasis to the issue of efficiency/” quality assurance” in the 2000s. *Journal of Critical Education Policy Studies*, 11(3), 29-51.

Ρουσσάκης, Ι. (2012). *Επαναπροσδιορίζοντας τη δημόσια εκπαίδευση: Μια συγκριτική θεώρηση του λόγου και των πολιτικών εκπαιδευτικής επιλογής, λογοδοσίας και «αγοραιοποίησης»*. Στο Μπουζάκης Σ. (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική*, σ. 193-214. Αθήνα: Gutenberg

Saiti, A., & Eliophotou-Menon, M. (2009). Educational decision making in a centralised system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management*, 23(6), 446-455.

Saiti, A. (2013). Education for Economic Development: Can Greece Achieve It?. In *Greece's Horizons* (pp. 161-170). Springer Berlin Heidelberg

Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, 6(3), 28421.

Sarigiannidou, P. (2014). *An Analysis of Quality Assurance in Greek Higher Education: The Case of the Department of Informatics and Communications of the TEI of Central Macedonia*.

Sklias, P., & Tzifakis, N. (Eds.). (2013). *Greece's Horizons: Reflecting on the Country's Assets and Capabilities*. Springer Science & Business Media.

Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α., Καβασαλάκης Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Κάλλιπος

Sotiris P. (2013). *Neoliberalism and Higher Education in Greece*. Presentation made at the EGITIM-SEN Conference on Higher Education, Ankara

Stamelos, G., & Kavasakalis, A. (2011). The public debate on a quality assurance system for Greek universities. *Quality in Higher Education*, 17(3), 353-368.

Sultana, R. (2011). On being a 'boundary person': mediating between the local and the global in career guidance policy learning, *Globalisation, Societies and Education*, vol. 9 (2), 265-283.

«Το νέο Προεδρικό Διάταγμα για τις αλλαγές στο Γυμνάσιο». Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου από <https://www.esos.gr/>

Tones, K., Robinson, Y. K., & Tilford, S. (2013). *Health education: effectiveness and efficiency*. Springer.

Tsakloglou, P., & Cholezas, I. (2005). *Education and inequality in Greece*.

Tsiantos, V., Chatzifotiou, S., & Oikonomou, K. (2014, July). Quality assurance and accreditation in Greece: A critical look at the informatics and telecommunications departments. In *Telecommunications and Multimedia (TEMU), 2014 International Conference on* (pp. 52-57). IEEE.

Tsamadias, C., & Kyratzi, P. (2014). Efficiency and productivity of Greek higher technological educational institutions: an assessment over the period 2005–2009. *International Journal of Education Economics and Development*, 5(3), 241-256.

UNICEF (2000). *Defining quality in education. Working Paper Series. Education Section. Programme Division*. United Nations Children's Fund. New York

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*, 3-32.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων (2017). *Από το Σήμερα... στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου από <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=1>

Whitty, G. (2008). *Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic*, in B. Cunningham (ed), *Exploring porofessionalism*, London, Bedford Way papers.

Wiseman A., Taylor C. (2017). *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. UK: Emerald Publishing Limited

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*, London: Routledge.

Zmas, A. (2015). Financial crisis and higher education policies in Greece: between intra- and supranational pressures. *Higher Education*, 69(3), 495-508.